

**Des maîtres semi-généralistes
aux degrés primaire et secondaire I**

**Fächergruppenlehrkräfte
für die Primarstufe und die Sekundarstufe I**

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
(CDIP)
Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
Bern 1997

Des maîtres semi-généralistes aux degrés primaire et secondaire I

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
(CDIP)
Berne 1997

Ce rapport a un caractère essentiellement informatif. Une prise de position officielle n'est pas prévue pour le moment.

Regine Fretz
Division de l'enseignement primaire
Département de l'instruction publique du canton de Zurich

Michel Nicolet
Centre vaudois de recherches pédagogiques
Département de l'instruction publique et des cultes du canton de Vaud

Nathalie Muller
Collaboratrice, Neuchâtel

Traduction:
Jean Pierre Rey

Editeur:
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Commandes:
Secrétariat CDIP, Zähringerstrasse 25, 3001 Berne

Impression:
Schüler SA, Bienne

Table des matières

Préface	7
Avant-propos	9
1 Remarques préliminaires	10
1.1 Point de départ de la recherche	10
1.2 Mandat	10
1.3 Procédure	10
1.4 Le concept du «maître semi-généraliste»	11
1.5 Composition du groupe d'experts	12
2 Le maître semi-généraliste sous l'angle des questions pédagogiques	13
2.1 Effets du modèle MSG sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation	13
2.2 Effets sur les élèves aux différents degrés d'enseignement	20
2.3 Effets sur l'image du métier d'enseignant	25
2.4 Modèle MSG et développement scolaire	30
2.5 Synthèse	31
3 Effets prévus sur l'organisation scolaire	33
3.1 Etat de la situation	33
3.1.1 Maîtres de classe	33
3.1.2 Répartition des heures d'enseignement entre un et plusieurs enseignants	33
3.1.3 Engagement et remplacements	36
3.1.4 Autres points concernant l'organisation scolaire	36
3.2 Effets prévisibles ou possibles de l'application du modèle MSG	37
3.2.1 Maîtres de classe	37
3.2.2 Répartition des heures d'enseignement entre plusieurs enseignants	38
3.2.3 Engagement et remplacements	45
3.2.4 Autres points concernant l'organisation scolaire	46

4	Effets sur la formation des enseignants	48
4.1	Formation initiale	48
4.1.1	Principe fondamental du modèle	48
4.1.2	Problèmes d'organisation	48
4.1.3	Incidences financières	50
4.2	L'entrée dans la profession	50
4.3	Perfectionnement	51
4.4	Formation continue	51
5	Mise en œuvre du modèle MSG	52
5.1	Généralisation des directions d'école	52
5.2	Adaptation des bases légales	52
5.3	Perfectionnement et formation continue des enseignants en exercice	53
5.4	Adapter la formation des enseignants	54
5.5	Résumé	54
6	Conclusions	56
6.1	Eléments de synthèse	56
6.2	Pour conclure	58
	Bibliographie	61

Préface

Au cours de ces dernières années, l'école publique a subi de profondes mutations: c'est ainsi que furent mis en place les cours blocs, que l'on introduisit la semaine de 5 jours, que furent développés des concepts en vue de procéder à l'intégration des enseignants de cours de langue et de culture destinés aux enfants migrants, etc. Dans le cortège de ces innovations, deux catégories traditionnelles d'enseignants subirent des pressions de plus en plus fortes: les généralistes et les spécialistes. Précisons à cet égard que les généralistes ne sont d'ores et déjà plus à même de se charger de l'ensemble des cours d'une classe – et ce, par exemple, en raison de la divergence existant entre le nombre de leçons prévues à leur cahier des charges et celui qu'il faut effectivement dispenser à une classe. Par ailleurs, au vu des exigences sans cesse croissantes de la part des parents et de la société, les généralistes ont souvent le sentiment d'être dépassés, de ne plus arriver à fournir un enseignement compétent dans toutes les branches. Quant aux spécialistes, ils souffrent – encore davantage que par le passé – du statut de plus en plus marginal qui menace leur profession en raison des changements évoqués ci-dessus. Le Dossier 32 de la CDIP avait mis ces problèmes en évidence en prenant pour exemple la situation des maîtres de *travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile* et de *l'économie familiale*.

L'institution de maîtres semi-généralistes à tous les degrés permettrait sans doute de remédier à ces problèmes. Aussi le groupe d'étude Formation du corps enseignant du domaine des travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile et de l'économie familiale (Dossier 32, 1994) en a-t-il conclu que la formation de maîtres spécialistes ne répondait plus aux exigences actuelles et qu'il fallait au contraire former des maîtres semi-généralistes pour enseigner les branches en question.

Pour le secondaire I, cette proposition n'était certes pas nouvelle: en 1983 déjà, les auteurs du rapport de la CDIP *La formation des maîtres de l'enseignement secondaire inférieur* recommandaient de former des maîtres semi-généralistes pour l'ensemble du premier cycle de l'enseignement secondaire. Aujourd'hui, cependant, seuls quelques cantons offrent dans ce domaine des formations spécifiques à un degré. De nombreuses questions à ce sujet ne sont donc pas encore résolues.

Jusqu'ici l'idée d'un corps enseignant semi-généraliste au degré primaire n'a pu s'imposer que partiellement dans notre pays. Aussi faudra-t-il examiner dans quelle mesure et à partir de quel échelon du primaire l'enseignement par des maîtres semi-généralistes se justifie et paraît sensé.

C'est pour cette raison qu'en décembre 1995 le Comité de la CDIP a chargé deux experts – Mme Regine Fretz, du Département de l'instruction publique du canton de Zurich, et M. Michel Nicolet, du Département de l'instruction publique et des cultes du canton de Vaud – de l'élaboration d'un rapport.

Les deux auteurs du rapport montrent que rien ne s'oppose à ce que l'enseignement soit dispensé par des maîtres semi-généralistes au sein des écoles publiques, à condition de respecter certaines conditions-cadres.

Le Comité de la CDIP espère que les réflexions consignées par les deux experts dans leur rapport pourront être de quelque utilité aux cantons et aux régions dans le cadre des travaux de réforme que ceux-ci devront mener dans le domaine de la formation des enseignants et dans le cadre des changements de structures et d'organisation de l'école publique.

Le Comité de la CDIP renonce pour l'instant à formuler un mandat pour l'élaboration de recommandations. Le rapport doit en premier lieu avoir un caractère informatif et servir de base de discussion. Si, par contre, les cantons ou les régions souhaitent que des travaux soient effectués ou des recommandations publiées à ce sujet, la CDIP donnera mandat de procéder à une nouvelle analyse de la situation.

Mai 1997

Secrétariat CDIP

Avant-propos

Dans la plupart des cantons, la formation des enseignants, sous la double impulsion des *recommandations de la CDIP au sujet de la formation des enseignants et des hautes écoles pédagogiques* d'une part, et du développement des hautes écoles spécialisées, d'autre part, est l'objet d'une intense réflexion. Réflexions et discussions à ce propos ne se limitent pas aux institutions de formation, mais concernent aussi les diverses catégories d'enseignants. Le présent rapport, qui s'appuie sur des travaux achevés ou en cours d'exécution, mandatés par la CDIP (*Un corps enseignant semi-généraliste; Perspectives pour le degré secondaire I; Education et scolarisation des enfants de 4 à 8 ans*), voudrait contribuer à rendre plus objectives les prises de position qui ont trait à ces catégories d'enseignants, prises de position souvent très émotionnelles et entachées de clichés. Pour ce faire, ce rapport mettra en évidence les conséquences liées à l'introduction de la catégorie «maître semi-généraliste»* (MSG), en évoquant les questions ou les objections qui ont souvent été soulevées à ce propos.

* D'emblée, il est précisé que nous utilisons le masculin générique pour désigner les personnes des deux sexes. Cette simplification relève uniquement du souci de ne pas alourdir le texte.

1 Remarques préliminaires

1.1 Point de départ de la recherche

En publiant, en mai 1995, le Dossier 32, *Un corps enseignant semi-généraliste*, un groupe de travail ad hoc de la CDIP avait plaidé en faveur du principe de la formation d'enseignants semi-généralistes, promouvant ainsi un changement et une uniformisation des catégories d'enseignants. A cette idée, saluée comme porteuse d'avenir, il fut cependant objecté que la mise en place d'un corps de semi-généralistes, tel qu'il est esquissé dans le Dossier 32, entraînerait de profonds changements dans nos écoles primaires, changements dont on n'avait peut-être pas encore pris toute la mesure.

C'est pour cette raison que le Comité de la CDIP a mis sur pied un groupe d'experts, épaulé d'un groupe d'accompagnement, avec mandat d'examiner s'il fallait mettre en place des *maîtres semi-généralistes aux degrés primaire et secondaire I*.

1.2 Mandat

Le groupe d'experts et le groupe d'accompagnement avaient à répondre aux questions suivantes:

- quelles conséquences l'introduction du modèle MSG aura-t-elle pour l'école obligatoire et pour les institutions de formation d'enseignants du point de vue de la pédagogie, de l'organisation et des conditions d'emploi;
- quels sont, pour les catégories actuelles d'enseignants, les effets sur l'image du métier d'enseignant qu'induiront ces changements;
- comment mettre en œuvre le modèle MSG.

1.3 Procédure

Les experts se sont répartis les divers points du mandat, ainsi que les questions y afférentes, puis ont mis en commun le fruit de leur travail en le soumettant également au groupe d'accompagnement. Ce dernier a siégé à deux reprises, ayant été en outre consulté une fois par écrit. Des membres du Groupe Education et scolarisation des enfants de 4 à 8 ans ont également fait l'objet d'une consultation.

Ce rapport, surtout en ce qui concerne l'élaboration des réponses aux questions concernant l'organisation, s'appuie fortement sur des données émanant du canton de Zurich. Cela est dû au fait que l'experte mandatée, pressée par le court délai qui lui était imparti pour réaliser son travail, s'est basée sur une situation scolaire qui lui était familière. Ce faisant, elle a pu bénéficier des travaux réalisés peu de temps auparavant sur ce sujet par le canton de Zurich.

1.4 Le concept du «maître semi-généraliste»

Le concept du «maître semi-généraliste» – précisons que le présent rapport étudie les effets et les changements que l’institution d’un corps enseignant composé de semi-généralistes pourrait entraîner au sein de nos écoles – a été décrit dans le Dossier 32. Il nous suffira ici de résumer brièvement ce qu’il faut comprendre par ce terme.

Le «maître semi-généraliste» est habilité à enseigner aux degrés primaire et secondaire I un nombre limité de disciplines, et non toutes les disciplines.

La panoplie des disciplines enseignées par un MSG doit garantir:

- que l’enseignant dispose, dans une classe, d’un nombre d’heures de présence suffisant pour exercer un travail de formation et d’éducation,
- que la connaissance que l’enseignant peut avoir des élèves, et plus particulièrement que l’évaluation de ces derniers par des regards et sous des angles différents puisse être possible.

En général deux à quatre enseignants se partagent la responsabilité d’une classe primaire.

Au cours de la formation, certaines disciplines sont enseignées, soit à titre obligatoire, soit à titre d’option obligatoire. D’autres disciplines, par contre, sont facultatives et peuvent être librement choisies par l’étudiant, selon ses goûts et ses aptitudes. La panoplie des disciplines acquises durant la formation peut être élargie au cours d’une formation complémentaire.

Ce modèle, inspiré du Dossier 32 et portant principalement sur les compétences scientifiques et didactiques est complété par le groupe d’experts qui met l’accent sur deux aspects:

Les MSG forment une équipe pédagogique qui agit, en classe et à l’école, selon des principes pédagogiques communs.

Dans le but de favoriser leur future collaboration à l’école, et pour promouvoir une vision plus interdisciplinaire de l’enseignement, les étudiants choisissent au cours de leur formation initiale un domaine d’étude interdisciplinaire ou même indépendant d’une discipline, par exemple: la violence à l’école, l’initiation aux médias, l’environnement, l’administration scolaire.

1.5 Composition du groupe d'experts

Regine Fretz

Division de l'enseignement primaire

Département de l'instruction publique du canton de Zurich

Michel Nicolet

Centre vaudois de recherches pédagogiques

Département de l'instruction publique et des cultes du canton de Vaud

Nathalie Muller

Collaboratrice, Neuchâtel

2 Le maître semi-généraliste sous l'angle des questions pédagogiques

Le mandat accordé par la Commission pédagogique au groupe d'experts demandait une réflexion sur les effets prévisibles de l'instauration du modèle du maître semi-généraliste (ci-après MSG) aussi bien sur les élèves, l'enseignement et la situation de travail des maîtres. Ces aspects, de nature plus pédagogique, étaient encadrés par deux questions:

- Quels *avantages et inconvénients représente, pour les élèves*, l'engagement de maîtres semi-généralistes par rapport à l'engagement de maîtres généralistes?
- Quelles *raisons d'ordre pédagogique* plaident pour ou contre l'engagement de généralistes, notamment en ce qui concerne certaines *catégories d'âge*?

Ce chapitre fait l'inventaire des répercussions possibles du modèle MSG sur l'enseignement. Il comportera 4 parties: la première présentera les effets du modèle sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation des maîtres; la deuxième partie envisagera davantage la situation de l'élève aux différents niveaux de l'enseignement en relation avec les principes du MSG; la troisième partie sera consacrée aux conséquences, aussi bien positives que négatives, de l'instauration de ce nouveau statut sur l'image du métier d'enseignant. Enfin, la quatrième partie confrontera le modèle MSG à la question du développement scolaire.

2.1 Effets du modèle MSG sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation

Le modèle MSG ne se limite pas à proposer une autre manière de concevoir la formation initiale des enseignants. Il induit aussi une série de changements qui se répercutent sur les conditions de travail de l'enseignant et dont on peut attendre des effets sur le plan pédagogique. Trois changements principaux peuvent être répertoriés dans une première analyse:

- a) partage de l'enseignement entre plusieurs maîtres possédant une formation et un statut comparable;
- b) réduction du nombre de disciplines pour lesquelles le maître est habilité à enseigner;
- c) travail dans plusieurs établissements et classes.

Cette partie se propose de discuter des conséquences de ces trois aspects sur la manière dont l'enseignant effectue son métier. Ces effets seront discutés de manière globale puis, dans la perspective des changements qui seront imposés aux deux principales catégories de maîtres que l'on rencontre actuellement, relativement à la situation spécifique du maître généraliste et à celle du maître spécialiste. Il s'agira ici d'identifier ces transformations et leurs répercussions tant sur le plan de l'enseignement que sur celui de l'évaluation, pour chacune de ces deux catégories de maîtres.

a) *Partage de l'enseignement dans une classe entre plusieurs maîtres possédant une formation et un statut comparables*

Par définition, le maître semi-généraliste se trouve devant la nécessité de partager avec d'autres collègues, possédant le même statut, la responsabilité d'enseigner à une classe. Cette situation est bien différente de celle rencontrée habituellement aux degrés primaires et dans certaines filières du secondaire obligatoire (cf. 2.2) où le maître de classe, de formation généraliste, est amené à prendre en charge seul l'ensemble du groupe-classe avec la présence, à certains moments spécifiques de la semaine, de certains spécialistes (éducation familiale et travaux manuels/activités créatrices sur textile et non textile, par exemple). Le maître de classe est généralement libre de ses décisions en matière didactique ainsi que sur le plan de l'évaluation du travail des élèves. Il possède une grande autonomie. Or, avec le modèle MSG, la responsabilité pédagogique de la classe est partagée: deux ou trois enseignants, possédant des formations équivalentes, alternent leur présence dans une même classe. Cette situation est également très différente de celle en vigueur dans la plupart des filières secondaires à exigences élevées où l'enseignement est partagé entre plusieurs maîtres spécialistes, le maître de classe assumant le rôle de «chef d'orchestre». Ce modèle implique également la disparition, partielle ou complète, du maître spécialiste enseignant une seule discipline, souvent à faible dotation horaire.

Un exemple parlant: le «duo» pédagogique

Avec l'engagement de maîtres semi-généralistes, l'enseignement devient davantage une affaire collective. La coordination de l'enseignement et la concertation au niveau des exigences de chacun, voire de leurs objectifs pédagogiques, deviennent une nécessité d'autant plus forte que les maîtres partagent la responsabilité de l'enseignement dans une même classe. On se trouve en quelque sorte dans une situation comparable à celle des enseignants travaillant en «duo pédagogique»¹. Dans un tel système, les deux partenaires, généralistes l'un et l'autre, se partagent l'enseignement des différentes disciplines et la responsabilité d'une classe. Si ces deux modalités diffèrent sur de nombreux aspects (notamment le fait que, dans le cas du «duo», les deux maîtres sont formés en tant que généralistes – qualifiés donc pour l'enseignement de toutes les disciplines – et qu'il s'agit d'une formule en général choisie par les partenaires pour des raisons personnelles: désir de travailler à mi-temps par exemple), elles se rencontrent pour ce qui concerne le «travail en équipe». Dans le «duo», la répartition des tâches entre les deux enseignants peut se faire au niveau de l'organisation du temps (les enseignants se relaient l'un l'autre dans toutes les disciplines, alternant leur présence entre le matin et l'après-midi ou de semaine en semaine); toutefois, c'est souvent au

¹ La formule du «duo pédagogique» a été introduite dès la fin des années soixante. Elle devait permettre, dans un premier temps, de rendre la profession plus attrayante, en particulier pour les femmes, en leur permettant à travailler à temps partiel; plus tard, cette formule a été principalement utilisée pour faire face à une pléthore de maîtres.

niveau des disciplines que la répartition s'effectue² (certains cantons proposent même des groupements de disciplines, assumés chacun par l'un des partenaires). Cette dernière formule est celle qui s'apparente le plus au système du MSG.

Les réglementations en vigueur dans les différents cantons sont extrêmement variées, ce qui rend difficile la mise en évidence de principes généraux. Dans une étude consacrée à un examen général du système des «duos» en Suisse, J.-P. Meylan³ relève quelques éléments considérés comme des facteurs essentiels de leur réussite: parmi ces facteurs, on peut citer le mode d'organisation du duo, qui doit être simple et rationnel, et le degré de collaboration entre les partenaires⁴. Cette collaboration doit être étroite; aussi exige-t-elle de la part des enseignants un investissement important. La définition du statut des partenaires sur le plan administratif joue également un rôle; dans ce contexte, la question du partage ou non de la responsabilité administrative de la classe est importante (certains règlements désignent un des partenaires comme responsable de la classe). La qualité de l'enseignement ne dépend pas du fait d'enseigner seul ou à deux, mais de bien d'autres facteurs – dont le plus important est la qualité intrinsèque de l'enseignant – et aussi de la qualité de la concertation entre les partenaires⁵.

De manière générale, la plupart des études ne parviennent pas à trancher directement sur le plan pédagogique en faveur ou en défaveur de la formule du «duo pédagogique». Elles montrent cependant que les «duos» fondés sur une préparation sérieuse et une concertation harmonieuse des partenaires sont stimulants pour tous les deux et qu'ils conduisent à de bons résultats sur le plan pédagogique. Une enquête réalisée à Genève par R. Hutin⁶ a également mis en évidence un fort taux de satisfaction de la part des élèves⁷.

Les expériences des «duos» soulignent, dans la perspective du modèle MSG, l'importance des problèmes relatifs à la mise en place concrète de l'équipe pédagogique (la gestion

² Akkari, Clavel & Gilliod ont montré, dans un rapport publié en 1995 sur le duo pédagogique dans le canton de Fribourg, que la majorité des maîtresses ont choisi l'option consistant à ce que chacune assure l'une des deux branches principales (mathématiques, français) et à se répartir les autres disciplines.

³ Meylan, J.-P. (1985). *Rapport concernant le duo pédagogique*. Berne: Commission pédagogique. CDIP.

⁴ «Grâce à leur concertation et leur préparation à la tâche commune, grâce aussi à une plus grande disponibilité, ils sont en mesure de prodiguer un enseignement particulièrement riche; les enfants sont donc aussi bénéficiaires.» (Meylan, 1985, *op. cit.*, p. 8)

⁵ «Ob die Auseinandersetzung mit zwei Bezugspersonen Vor- oder Nachteile mit sich bringt, scheint sehr vom «Funktionieren» des Lehrerteams abhängig zu sein.» (*Doppelbesetzung von Lehrstellen 1985–1989*, Schlussbericht, 1988. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, p. 13)

⁶ Hutin, R. (1989). *Le duo pédagogique dans l'enseignement primaire: enquête d'opinion auprès des différents partenaires*. Genève: Service de la recherche pédagogique.

⁷ Dans cette étude, les enfants entre 9 et 12 ans qui ont été interrogés sont pratiquement unanimes pour dire qu'ils apprécient l'atmosphère du duo (57% «super»; 32% «bien»). 57% disent qu'avoir un instituteur le matin et un autre l'après-midi c'est très bien; seuls 2% pensent que ce n'est pas bien.

du temps, par exemple), à son fonctionnement sur le plan relationnel (mésentente et conflits entre membres de l'équipe, crainte de se voir juger par les autres) et au partage au sein de l'équipe de maîtres de définitions communes quant à la situation pédagogique et aux tâches à entreprendre.

Des contraintes en matière d'organisation du temps

Il est intéressant de s'interroger sur les implications, au plan pédagogique, du partage de l'enseignement pour chacune des catégories de maîtres envisagées: le maître généraliste et l'enseignant spécialiste.

Une conséquence du partage d'une classe entre plusieurs maîtres réside dans la répartition plus stricte des matières dans le temps scolaire. La présence de plusieurs maîtres implique en effet un découpage précis de la journée ou de la semaine. Le généraliste qui dispose d'une grande souplesse dans l'organisation de son temps et dans la gestion de la matière scolaire ne sera plus en mesure, comme il a l'habitude de le faire, d'adapter son programme aux spécificités de la classe. Cette contrainte sera donc vraisemblablement perçue par le maître généraliste comme une source importante de perte d'autonomie.

Le partage du temps scolaire entre plusieurs maîtres conduit à une autre conséquence négative: le découpage de la journée scolaire en petites unités discontinues. A moins d'opter pour un système de cours-bloc, dans lequel les enseignants interviennent dans une même classe pendant plusieurs périodes d'affilée (une matinée, par exemple), l'instauration du MSG risque d'induire un émiettement du temps scolaire et un morcellement de l'action pédagogique au détriment d'approches plus larges, plus attentives aux demandes et aux besoins des élèves⁸. Un autre effet négatif est à craindre: la perte de vision d'ensemble des élèves. Le maître généraliste a l'avantage de suivre ses élèves sur des journées entières et de partager avec eux des expériences variées. Pour le généraliste, le partage de la classe entre plusieurs maîtres est susceptible de provoquer la perte de la vision globale des rythmes d'acquisition des élèves, dans la mesure où il ne suit plus au quotidien l'ensemble de la classe dans un large éventail d'activités; pour le spécialiste, au contraire, cette mesure est source d'élargissement de sa connaissance des élèves.

⁸ Cet élément a été noté dans une étude genevoise sur les effets de l'intervention des spécialistes au niveau de l'école primaire: «Les intervenants extérieurs, par le fait qu'ils multiplient les contacts des élèves avec des adultes enseignants, peuvent apporter beaucoup de richesse. Par contre, ils risquent de contribuer à un certain cloisonnement de l'emploi du temps, voire des disciplines, de faire se confronter dans certains cas des options pédagogiques divergentes et d'empêcher une certaine souplesse dans la gestion de l'emploi du temps.» (Lurin, J. & Soussi, A. (1989). *L'organisation du temps à l'école primaire. Constat et éléments pour une réflexion*. Genève: Service de la recherche pédagogique, p. 56)

Concertations et échanges autour de l'enseignement et de l'évaluation

Mais le partage de l'enseignement entre plusieurs maîtres présente l'avantage de favoriser un mode de fonctionnement plus collectif. Les maîtres ont ainsi la possibilité de collaborer davantage à la préparation de leçons, d'échanger des propos et des idées sur leurs pratiques et de rechercher ensemble des voies nouvelles et des solutions aux problèmes rencontrés. Sur le plan de l'évaluation, la possibilité qui est offerte de se concerter et d'échanger idées et points de vue est un facteur de meilleure objectivité: l'appréciation du travail de l'élève profite de la mise en commun et de la confrontation de points de vue variés d'autant plus que les maîtres possèdent un statut identique. Si le maître spécialiste est généralement tenu à l'écart des discussions avec les parents ou des décisions concernant l'orientation des élèves, le statut de MSG le fait entrer plus intensément dans les enjeux éducatifs. Le poids de son avis est renforcé.

La perte d'une relation privilégiée avec la classe?

Le MSG n'est plus seul «à bord»; il fait partie d'une équipe qui doit assumer collectivement les responsabilités pédagogiques liées à l'enseignement à une classe. Pour le maître généraliste, cette situation implique en quelque sorte la perte d'un rapport privilégié à ses élèves. La charge au niveau du travail et au niveau émotionnel en est diminuée, mais avec, pour inconvénient, l'élaboration d'une relation probablement plus impersonnelle. Du côté du spécialiste, l'investissement dans la relation pédagogique peut être renforcé, dans la mesure où il partage davantage de temps avec la classe. Le modèle MSG introduit un changement important en faisant éclater le lien qui existe entre le maître généraliste et sa classe. Cette modification doit être envisagée à l'intérieur du contexte actuel qui voit la remise en question de la notion classique de classe. C'est ainsi que la mise sur pied dans l'enseignement secondaire obligatoire de cours à niveaux a provoqué l'éclatement de la classe, les élèves étant répartis dans des groupes de niveaux pour plus de la moitié du temps scolaire. Pour faire face à cette situation, différents cantons, notamment Bâle-Ville et le Jura, ont été amenés à envisager la définition d'une entité plus large, le «Stammgruppe» ou le module, répondant mieux à cette nouvelle réalité. Au niveau primaire, sous l'influence des expériences réalisées en France, Genève a instauré des cycles d'enseignement ayant pour conséquence la présence dans une même classe d'élèves se trouvant à des étapes différentes de leur parcours dans le cycle. Cette nécessaire redéfinition du concept de classe ne doit pas escamoter l'importance, pour les élèves, de l'instauration d'une relation privilégiée avec un adulte (cf. 2.2).

b) Compétences dans un nombre restreint de disciplines

Le deuxième aspect que nous envisagerons réside dans la réduction du nombre de disciplines que l'enseignant est habilité à enseigner au sortir de la formation initiale. Ce changement ne concerne en fait que le maître généraliste, le maître spécialiste se trouvant déjà dans une telle situation.

Une meilleure maîtrise des disciplines enseignées

L'effet attendu d'une telle mesure est une amélioration de la maîtrise des disciplines enseignées avec, en retour, une diminution possible du sentiment de surcharge exprimé par un certain nombre de généralistes ployant sous la multiplicité des connaissances dont ils doivent faire preuve. Les maîtres auront ainsi le sentiment de mieux cerner les matières enseignées; ils pourront également davantage se pencher sur les problèmes pédagogiques inhérents à l'enseignement de ces disciplines. La qualité de leur enseignement devrait s'en ressentir. De la même manière, on peut s'attendre à observer un accroissement de leur niveau d'exigences vis-à-vis des élèves et la définition d'objectifs didactiques plus précis. Les élèves devraient ainsi bénéficier de conditions d'apprentissage plus stimulantes.

Un poids plus grand donné aux disciplines?

Le fait de se limiter à l'enseignement d'un certain nombre de disciplines présente également un côté négatif: il concerne le risque d'une accentuation de la place accordée aux contenus d'enseignement dans la manière dont l'enseignant envisage son métier. On peut craindre en effet que le MSG se définisse davantage par rapport à la tâche de transmission de connaissances disciplinaires spécifiques plutôt que par rapport à une mission éducative large. Sur le plan de l'enseignement proprement dit, la conséquence attendue serait un accroissement du cloisonnement entre disciplines au détriment d'une pratique transdisciplinaire et d'une intégration de la dimension éducative⁹.

Les maîtres spécialistes se trouvent quant à eux face à une situation différente. L'introduction du modèle MSG implique pour cette catégorie d'enseignants une augmentation du nombre de branches enseignées et donc un élargissement de leur domaine de compétences. On peut en attendre une modification du rapport entretenu aux disciplines enseignées, rapport privilégié d'affinité ou d'expertise en fonction duquel ces maîtres se définissent en tant que spécialistes. Ils se trouvent devant la nécessité d'enseigner des branches qui leur sont davantage indifférentes. L'aspect positif de cet état de fait réside dans l'ouverture à d'autres horizons et dans la possibilité de mise en relation d'une variété plus grande de domaines de compétences.

Acquisition d'un profil pédagogique

Le modèle MSG a pour conséquence que le maître, au sortir de sa formation initiale, présente un profil particulier. Ce profil est susceptible d'être complété par la suite au cours de la formation permanente. Le système du MSG offre également aux enseignants

⁹ Cette préoccupation est mise en évidence par R. Grob dans un article discutant de la pertinence du modèle MSG: «Pour mesurer les conséquences pédagogiques d'une organisation autour de maîtres semi-généralistes, il suffit de penser au rapport qu'entretiennent les maîtres et maîtresses avec leurs élèves, en particulier dans les petits degrés, à la priorité fréquemment accordée aux tâches éducatives, les disciplines proprement dites étant parfois considérées comme secondaires.» (Grob, R. (1996). *De la couture à la culture*. Genève: Centre de recherches psychopédagogiques du cycle d'orientation, p. 108)

la possibilité d'approfondir certaines de leurs compétences et de devenir en quelque sorte des «experts» d'un secteur particulier. Cette «expertise» ne se limite pas nécessairement aux seules disciplines scolaires; elle peut également englober des domaines transversaux sur le plan pédagogique tels que l'accueil des élèves migrants, l'enseignement à des groupes d'enfants présentant des difficultés particulières, l'éducation à la santé, etc. Toutes ces compétences seront à la disposition de l'équipe de maîtres intervenant dans une seule classe ou de l'établissement dans son ensemble; on pourra alors faire appel à telle ou telle personne pour faire face à un problème particulier ou pour recevoir un soutien. La complémentarité des profils de maîtres présente l'avantage de rendre fonctionnel le travail en équipe de maîtres.

c) *Travail dans plusieurs établissements et classes (de degrés différents)*

Les MSG devront partager leur temps professionnel entre plusieurs classes, à des degrés éventuellement différents, mais aussi entre plusieurs établissements. Ils se trouveront donc, à un moindre degré, dans une situation identique à celle que connaissent déjà les maîtres spécialistes, notamment ceux enseignant des branches à faible dotation horaire. Pour les maîtres généralistes habitués à travailler dans une seule classe, il s'agit là d'un changement important qui peut être abordé comme un enrichissement personnel et professionnel, dans la mesure où il est l'occasion de confronter leurs pratiques et leurs perceptions avec celles d'autres collègues et de connaître des groupes d'élèves différents et d'âges variés. Cet aspect est particulièrement utile en matière d'évaluation: les enseignants ont ainsi davantage la possibilité de situer leur classe par rapport à d'autres, d'insérer leurs observations à l'intérieur d'un cadre de référence plus large.

Cette situation contient toutefois un risque, celui de confronter le maître à un lourd travail d'adaptation aux conditions propres à chaque classe, à chaque degré et à chaque école. Cet effort permanent peut être vécu comme épuisant et particulièrement démotivant. Ce risque est cependant moins grave dans le cas du MSG par rapport à la situation de certains spécialistes étant donné le volume relativement important d'heures données dans chaque classe.

La perte d'un point de vue global sur l'élève?

Le maître généraliste a le privilège de pouvoir observer ses élèves dans des situations très variées, faisant appel à des compétences et des savoir-faire de nature différente. Cette situation contribue en principe à ce que le généraliste porte sur ses élèves un regard nuancé, intégrant des aspects multiples. Or, ce que l'on constate assez fréquemment dans les faits, c'est que l'enseignant met l'accent sur le comportement de l'élève dans des branches particulières, généralement les plus sélectives. Les travaux en psychologie sociale portant sur l'«effet de halo» confirment également cette réduction de la diversité des informations. Le regard porté sur l'élève est souvent influencé par certaines dimensions prégnantes; il n'est qu'exceptionnellement le produit de l'ensemble des données dont on dispose.

Sur le plan de l'évaluation du travail de ses élèves, le MSG ne dispose plus d'un point de vue global. Pour pallier cet inconvénient, il semble souhaitable que les MSG puissent enseigner aussi bien des branches de culture générale que des branches artistiques et artisanales afin de préserver cette complémentarité. C'est ce qui est proposé au chapitre 3: le MSG est formé pour enseigner un groupe de disciplines auxquelles appartiennent des branches de culture générale (langue maternelle, mathématiques, etc.) et des branches artistiques et artisanales. Cette situation n'est pas entièrement nouvelle pour le maître généraliste; elle l'est par contre pour le maître spécialiste. On peut s'attendre à ce que ce principe contribue non seulement à réduire les barrières existant entre catégories de maîtres, mais également qu'il favorise le développement de la conception d'une éducation plus globale, revalorisant la place accordée aux branches artistiques et artisanales.

2.2 Effets sur les élèves aux différents degrés d'enseignement

Cette partie sera consacrée à l'examen des principales répercussions des principes du MSG sur les élèves; ces effets seront envisagés aux différents niveaux du système de formation. Préalablement, à titre d'information, on procédera à un rapide rappel des diverses catégories de maîtres que l'on trouve à chaque degré d'enseignement.

a) Les catégories de maîtres aux différents degrés d'enseignement

Les catégories de maîtres intervenant dans l'enseignement obligatoire sont nombreuses et diffèrent d'une région linguistique à une autre et souvent même à l'intérieur de chacune d'elles. Dans la plupart des cantons alémaniques, les maîtres secondaires sont formés à l'Université à l'intérieur de filières spécifiques. Ils présentent généralement deux profils: phil. I et phil. II. Les branches les plus importantes (langue maternelle, mathématiques, 1^{re} langue étrangère, histoire, géographie, etc.) sont réparties en deux groupes, sur le principe du maître semi-généraliste. Les disciplines artistiques comme le dessin, la musique sont également prises en charge par ces enseignants. Dans les degrés primaires ainsi que dans les filières du type «Realschule», les enseignants ont la plupart du temps une formation de généraliste. Certains spécialistes, dans des domaines tels que les travaux manuels ou les activités sur textile, interviennent à côté de ces deux principales catégories de maîtres.

La Suisse romande connaît une situation différente: on y trouve généralement trois catégories de maîtres: premièrement, le maître généraliste, qui enseigne au degré primaire et, dans certains cantons, dans les filières à exigences élémentaires ou parfois moyennes du secondaire obligatoire; deuxièmement, les maîtres de formation universitaire titulaires d'un brevet d'enseignement qui interviennent, comme dans les cantons alémaniques, dans les classes pré-gymnasiales ou, dans certains cantons, dans les autres filières du secondaire I. On note encore l'existence d'un troisième groupe d'enseignants: les maîtres spécialistes dans les branches artistiques ou artisanales (travaux manuels et activités sur textile) ainsi qu'en économie familiale.

Le modèle MSG emprunte certains aspects de la conception du maître secondaire telle que se le représentent la plupart des cantons de Suisse allemande. On doit cependant se garder de réduire le modèle MSG à cette dernière catégorie. Le modèle MSG ambitionne d'apporter des solutions nouvelles adaptées aux besoins de chaque degré d'enseignement, et non pas de généraliser un mode d'organisation particulier. Cela nécessite qu'une réflexion soit menée à chaque niveau du système de formation afin d'envisager dans quelle mesure le modèle MSG est susceptible de s'y appliquer et, en cas de réponse positive, d'en préciser les contours et les spécificités.

Nous distinguerons dans cette partie trois ordres d'enseignement:

- le préscolaire et les premières années du primaire,
- l'enseignement primaire,
- l'enseignement secondaire obligatoire (secondaire I).

b) *Le MSG et le degré de base*

Les besoins des élèves et leurs spécificités au degré de base

Il faut tout d'abord essayer de définir sur quels besoins repose, sur le plan psychologique, la relation que l'élève établit avec son ou ses enseignants. L'élève recherche auprès du maître une relation de confiance assurant un cadre suffisamment sécurisant afin de lui permettre de s'engager aussi bien intellectuellement qu'affectivement dans la situation scolaire. Le *besoin de sécurité* découle essentiellement des nombreux changements que l'enfant va vivre à son arrivée à l'école et tout au long de sa scolarité: changement de contexte social (l'enfant se trouve dans une situation nouvelle par rapport à la situation familiale); changement de repères cognitifs (l'école invite l'élève à apprendre, c'est-à-dire à changer sa manière de penser, de se représenter le monde, de parler, etc.), et confrontation à de nouvelles exigences (l'école amène également l'élève à devenir un être plus autonome, moins dépendant de ses ancrages affectifs familiaux). L'enseignant représente pour l'élève non seulement le «dispensateur de savoirs», mais aussi un point de repère au milieu des changements, qui lui offre la garantie d'une certaine permanence. Le maître joue également un autre rôle: celui d'un modèle auquel s'identifier. Comme le dit M. Postic¹⁰, «l'enseignant est ainsi, pour l'enfant, un point de repère, l'image possible de ce qu'il est en train de devenir».

Les psychologues ayant travaillé sur la relation d'attachement qui s'instaure chez les jeunes enfants ont montré l'importance primordiale, dans l'établissement de ces liens vitaux, d'assurer aux enfants sécurité et continuité éducative. Dans le cadre scolaire, le maître généraliste assurant seul la responsabilité d'une classe est certainement le mieux à même de répondre à ces besoins. Encore faut-il que l'on soit sûr qu'il possède la stabilité personnelle nécessaire et soit en mesure d'instaurer une relation de confiance avec l'enfant. Si la présence de plusieurs maîtres peut offrir à l'enfant le *choix* d'une

¹⁰ Postic, M. (1982). *La relation éducative*. Paris: Presses universitaires de France.

personne de référence avec laquelle instaurer une relation de confiance (l'enfant en effet ne trouve pas toujours dans le maître généraliste une personne avec laquelle il se sent à l'aise), les dimensions de régularité et de stabilité qui apparaissent comme importantes peuvent être, dans une certaine mesure, remises en question. Cet inconvénient n'est pas propre au système du maître généraliste. Il se rencontre également dans les «duos pédagogiques» (cf. plus haut).

La présence de plusieurs maîtres, qui découle du modèle MSG, peut répondre à un autre besoin, présent chez les enfants dès le préscolaire: celui de se situer vis-à-vis de plusieurs adultes et d'apprendre à maîtriser un milieu social de plus en plus complexe. En outre, il peut offrir l'occasion à l'enfant d'échapper à une relation trop exclusive avec l'adulte qui occupe le rôle d'enseignant. La présence de plusieurs maîtres est un facteur susceptible d'alléger pour l'enfant le poids d'un seul regard.

La transition entre les degrés d'enseignement

Dans un ouvrage consacré à l'étude des besoins spécifiques des jeunes enfants, la psychologue B. Zazzo¹¹ relève le choc important que constitue pour les élèves le passage de l'école maternelle à l'école élémentaire et les difficultés d'adaptation que cela leur occasionne. Elle plaide pour une certaine continuité entre ces deux degrés d'enseignement au niveau des exigences scolaires ainsi que sur le plan de l'organisation. Cette exigence doit aller au delà du simple décalque d'un mode d'organisation et de fonctionnement d'un degré d'enseignement à un autre. Elle requiert au contraire la recherche de modalités de transition particulières. Un groupe de travail, mandaté par la Commission pédagogique de la CDIP en vue de proposer un concept global pour la formation des enfants au degré de base, soit du préscolaire jusqu'à la fin de la deuxième année primaire, envisage la mise sur pied d'un cycle d'enseignement unique pour les élèves de 4 à 8 ans. Il intégrerait les deux années d'école enfantine et les deux premières années primaires. Une telle proposition ne fait que déplacer le problème de la coordination entre les différents niveaux d'enseignement sans le résoudre.

Il s'agit de penser non seulement à la continuité pour l'enfant mais également à celle du travail du maître. Dans cette perspective, il est utile de réfléchir aux conséquences d'une généralisation du statut du maître semi-généraliste aux seuls degrés primaire et secondaire I (dans les filières non pré-gymnasiales). Quels inconvénients cette situation serait-elle susceptible de générer, notamment sur le plan de la collaboration entre enseignants de degrés différents et sur celui de l'intégration des maîtres du degré de base dans l'établissement scolaire? Cette préoccupation est d'autant plus importante que l'on envisage de plus en plus les actions pédagogiques au niveau de l'établissement scolaire dans son ensemble (cf. 2.4). Peut-on envisager que certaines compétences acquises par l'enseignant du degré de base puissent être mises au service de

¹¹ Zazzo, B. (1979). *Un grand passage de l'école maternelle à l'école élémentaire*. Paris: Presses universitaires de France.

l'établissement dans son entier, et donc aux autres degrés? Des compétences au niveau du diagnostic, du dépistage, de la collaboration soutenue avec les parents pourraient être utiles à l'ensemble de l'établissement dans une perspective d'échanges, de collaboration et de conseil. La mise en commun des compétences de chaque maître devrait toutefois se faire de telle manière qu'elle n'implique pas une surcharge trop grande, de façon à ne pas aller à fin contraire de l'objectif consistant à diminuer la charge des enseignants.

La place des disciplines

Le Groupe de travail Education et formation des enfants de 4 à 8 ans mis en place par la Commission pédagogique de la CDIP a débouché sur la définition de principes didactiques spécifiques donnant une grande importance au travail interdisciplinaire partant du vécu de l'enfant, de situations de vie rencontrées en classe. Un nouveau groupe sera chargé de faire des propositions en matière de formation. Les premières réflexions montrent la volonté de former un corps enseignant à des principes didactiques spécifiques, en donnant également une place importante au travail de dépistage ainsi qu'à une meilleure intégration de formes d'appui aux élèves en difficulté ou présentant des besoins particuliers. La conception du maître semi-généraliste, définie par un choix de disciplines, ne s'applique ainsi pas au degré de base. Elle serait même contraire aux principes avancés par le groupe de travail. Mais on peut se demander dans quelle mesure certains aspects du modèle du maître semi-généraliste pourraient être transférés avec profit à ce degré.

Le maître généraliste, un modèle dépassé?

Les critiques faites au modèle du maître généraliste aux degrés primaire et secondaire I s'appliquent dans une large mesure au «degré de base» (-2+2). Ne risque-t-on pas de se trouver dans une situation proche de celle rencontrée dans les autres degrés (sentiment de surcharge, impression de ne pas être suffisamment formé pour répondre à toutes les tâches, etc.)? Ce sentiment de surcharge sera atténué par le fait que les exigences en matière de connaissances scolaires ne sont pas comparables à celles que l'on retrouve dans les degrés primaire et secondaires. Mais l'enseignant devra également se former dans d'autres domaines tels que l'établissement d'un diagnostic, l'individualisation de l'enseignement, le travail avec les parents, etc. Dans le même ordre d'idée, est-il utile que tous les enseignants qui interviennent au «degré de base» aient la même formation? Ne serait-il pas préférable qu'il y ait une certaine complémentarité entre enseignants, ceci d'autant plus que le travail en équipe est l'un des axes importants? On pourrait, dans cet ordre d'idée, imaginer que les enseignants effectuent un choix parmi les domaines proposés, par exemple: connaissance de l'espace, communication, connaissance du monde des objets, éducation du corps et de la sensibilité, etc.

c) *Le MSG et l'enseignement primaire*

Les besoins des élèves

Les besoins évoqués au niveau du degré de base se retrouvent également au degré primaire. On peut toutefois remarquer qu'au degré primaire il est en général attendu des élèves un investissement plus grand dans un travail autonome. Les exigences sont différentes. La place du travail intellectuel devient aussi plus importante. Il devient alors pour l'élève de plus en plus primordial de bien comprendre les attentes des enseignants. La situation de plurimagistralité peut poser des problèmes spécifiques à cet âge.

Le maître unique facilite vraisemblablement la tâche de l'élève consistant à repérer les règles, le plus souvent implicites, qui organisent la situation scolaire, et favorise chez l'enfant l'apprentissage de comportements sociaux adaptés. Face à la nouveauté de la situation, l'enfant doit en effet parvenir à comprendre quels sont les comportements attendus (aussi bien par rapport à ses camarades ou au maître que par rapport aux tâches scolaires qui lui sont proposées) et quelles sont les valeurs et les finalités de la situation scolaire. Ce repérage sera d'autant plus difficile que l'enfant se trouvera face à des adultes ayant des attentes différentes et adoptant d'autres styles relationnels. Certains élèves seront tentés de tirer parti des écarts constatés. Cette situation n'est cependant pas spécifique à la présence de MSG; elle se rencontre à chaque fois qu'il y a discontinuité dans les demandes adressées à l'enfant et dans la prise en charge éducative. Mais la diversité des attentes des maîtres à l'égard de l'enfant, si elle est assumée par l'équipe de maîtres, peut s'avérer être un moteur puissant du développement de l'enfant, sur le plan aussi bien socio-affectif qu'intellectuel. La question ne se réduit donc pas à la seule présence de plusieurs maîtres (en effet, dans d'autres cadres de vie, et en particulier le cadre familial, l'enfant est aussi confronté à plusieurs adultes), mais concerne la qualité et la cohérence de l'investissement éducatif: «Est-ce sûr que le caractère global d'un enseignement pose obligatoirement une classe = un maître? Ce qui compte avant tout c'est l'accord des participants à un projet éducatif, la cohérence de ce projet et la cohésion de ses artisans.»¹²

d) *Le MSG et l'enseignement secondaire*

La plurimagistralité est la situation la plus fréquente dans les classes secondaires. Les exceptions à ce principe se rencontrent dans les filières à exigences élémentaires ainsi que dans les classes accueillant des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou de comportement. On pose rarement la question de l'adéquation du système plurimagistral aux besoins des élèves fréquentant l'enseignement secondaire obligatoire même s'il est souvent relevé que ce système pose des problèmes de repérage à certains élèves. Les réserves généralement formulées concernent presque exclusivement les filières à exigences élémentaires et les classes destinées à des élèves présentant de

¹² Maspéro, J.-J. (1980). Éditorial, *L'Éducateur*, 15.

grosses difficultés sur le plan scolaire. La plurimagistralité se justifie pour l'essentiel par rapport à l'objectif consistant à offrir aux élèves les meilleures conditions possibles pour acquérir des connaissances disciplinaires particulières. Ce principe a été poussé jusqu'à l'extrême: atomisation des horaires et présence d'un grand nombre de maîtres spécialistes. Les réflexions actuelles sur l'interdisciplinarité et sur les nouvelles manières d'organiser l'enseignement (cours-bloc, enseignement intensif, etc.) mettent en évidence les limites de la plurimagistralité. Le modèle MSG peut présenter une certaine alternative du fait qu'il souligne la nécessité de répartir l'enseignement en un nombre restreint d'enseignants œuvrant à l'intérieur d'une équipe pédagogique dont ils partagent l'entier des responsabilités (notamment sur le plan des relations avec les parents). Pour les élèves rencontrant de grosses difficultés scolaires, le modèle MSG peut également présenter un certain nombre d'avantages parmi lesquels le suivi de l'élève par plusieurs maîtres aux compétences et aux sensibilités différentes, présentant des profils de formation diversifiés.

Le MSG apparaît donc comme un modèle qui, sous certaines conditions, peut apporter des alternatives aussi bien au concept actuel de plurimagistralité qu'au principe de maître généraliste responsable à lui seul d'une classe.

2.3 Effets sur l'image du métier d'enseignant

Le modèle MSG aura, à n'en pas douter, des conséquences importantes sur la manière dont les enseignants envisagent leur métier ainsi que sur l'image sociale des maîtres. La première est de contribuer à donner aux enseignants le sentiment de maîtrise des domaines enseignés. Si parfois le maître généraliste a l'impression de ne pas être suffisamment compétent dans toutes les matières qu'il enseigne, le modèle MSG permet, sous certaines conditions, de «rasseoir» l'enseignant dans la confiance en ses propres connaissances (plus limitées mais plus approfondies), et de consolider la confiance que le monde extérieur attribue à son rôle. Ce modèle répond également au souci de trouver une réponse satisfaisante au phénomène de «marginalisation» qui menace actuellement des branches telles que les activités créatrices sur textile, les travaux manuels et l'économie familiale. Ainsi il tend à apporter une solution aussi bien aux difficultés rencontrées par les maîtres spécialistes (précarisation de leur statut, rôle pédagogique insuffisamment reconnu, etc.) qu'à celles auxquelles les généralistes doivent faire face (multiplicité des matières à enseigner souvent vécue comme une surcharge, manque de temps pour la planification et l'élaboration de l'enseignement, etc.). Ce modèle peut donc avoir des effets positifs sur l'image du métier d'enseignant mais aussi certains effets négatifs.

a) *Les effets prévisibles sur l'image que les maîtres se font de leur métier*

L'image d'un professionnel compétent

On peut attendre d'une plus grande spécialisation du maître dans certains domaines de compétences que celui-ci acquière de lui-même l'image d'un «expert» dans l'enseignement d'un certain nombre de disciplines. Mais la question est de savoir ce qui primera dans cette image: la connaissance plus assurée de contenus disciplinaires ou la maîtrise d'un savoir professionnel plus large? Cette question touche à la problématique de la définition des compétences professionnelles attendues d'un enseignant, problématique au cœur du débat sur la professionnalisation¹³.

Le modèle MSG rencontre en effet la question de la professionnalisation à trois niveaux distincts:

- la spécialisation de l'enseignant dans des disciplines ou dans des domaines de compétences particuliers;
- la création de conditions favorisant la mise à jour constante de savoirs et de compétences;
- l'accent mis sur la formation continue des enseignants, source de qualifications complémentaires, débouchant sur une différenciation des profils et favorisant une certaine hiérarchisation de statut au sein du corps enseignant.

La question qui se pose dans un premier temps est de savoir dans quelle mesure la réduction du nombre de branches enseignées par les généralistes découlant du principe du MSG contribue à une meilleure professionnalisation des maîtres; l'insuffisance de leur qualification dans certaines branches, notamment pour les dernières années du secondaire I, est en effet régulièrement soulignée. L'amélioration de la qualité de l'enseignement peut-elle tirer parti d'une plus grande spécialisation du généraliste et d'une meilleure formation dans des savoirs disciplinaires?

Il convient toutefois de souligner un risque comme pourrait le laisser penser l'équivalent germanique de l'appellation francophone de maître semi-généraliste: «Fächergruppenlehrkräfte». Ce risque réside dans la focalisation sur les branches et les savoirs disciplinaires qui y sont associés au détriment de savoirs et de savoir-faire plus généraux, ce qui pourrait être contraire aux conceptions actuelles en matière de

¹³ D'origine anglo-saxonne, le terme de professionnalisation possède plusieurs acceptions: R. Bourdoncle, dans un article paru en 1991 (La professionnalisation des enseignants. I. La fascination des professions. *Revue française de pédagogie*, 94, pp. 73–92), distingue trois types de processus de professionnalisation: le premier conduit à une amélioration des capacités en vue d'une meilleure maîtrise et d'une plus grande efficacité; il aboutit à la *professionnalité*. Le second concerne la revendication, par les enseignants en tant que groupe, d'un statut; il porte sur le changement de nature de l'activité enseignante qui, de métier, tend à devenir une *profession* avec ses exigences en matière de contrôle par les pairs, de standards de qualité, etc. Le troisième est en rapport avec l'adhésion individuelle des maîtres aux normes professionnelles.

formation des maîtres. Cette question touche à la problématique plus large des compétences professionnelles attendues d'un enseignant. Aussi est-il nécessaire, dans un premier temps, de reprendre la discussion des compétences professionnelles telle qu'elle est abordée par la littérature sur la professionnalisation.

La nature même de l'activité enseignante est au cœur de ce débat. R. Bourdoncle¹⁴ retrace les critiques qui ont été adressées aux premières conceptions d'un «enseignant expert» qui ont abouti à la mise en question de la notion de savoirs professionnels. Pour cet auteur, l'activité enseignante ne s'appuie pas sur «un corps de savoirs de haut niveau à caractère formel, systématique et rationalisé», au contraire de professions à base d'expertise, comme le droit ou la médecine; «la nature des savoirs de l'enseignant le rapproche plus de l'artisan que de l'expert. Il s'agit en effet moins d'un savoir formel et systématique que d'un savoir expérientiel, que l'on a appris directement en enseignant, mais que l'on ne peut guère expliciter et encore moins conceptualiser»¹⁵. Mais dans tous les cas, et quel que soit le type d'activité, il s'agit de savoirs composites. L'enseignement ne consiste plus en la seule transmission d'informations, de savoirs, mais implique, comme le souligne Ph. Meirieu¹⁶, une activité d'«entraînement» auprès des élèves, la gestion et l'organisation de leurs apprentissages. On comprend l'intérêt de s'éloigner d'une conception du MSG trop axée sur les disciplines pour envisager la maîtrise des contenus disciplinaires comme l'une des facettes de la professionnalité de l'enseignant. Il s'agit donc de tendre à un enseignement de qualité en formant les maîtres à des compétences spécifiques dans certaines disciplines tout en affirmant la dimension éducative du métier d'enseignant¹⁷.

Pour revenir au modèle MSG, la réduction du nombre de branches enseignées auquel ce principe conduit ne suffit pas à elle seule à contribuer à une meilleure professionnalisation des enseignants. Tout au plus offre-t-elle des conditions favorables à une meilleure formation initiale du maître dans les aspects transversaux du métier d'enseignant.

Une activité collective

Dans le modèle MSG, le maître ne se définit plus par rapport à «sa classe», mais bien en fonction de compétences et de secteurs d'intervention particuliers. Ces compétences sont complémentaires à celles d'autres enseignants. La définition de son activité est donc directement relative à une équipe. L'équation qui existe généralement entre le

¹⁴ Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants. II. Les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, pp. 83–120.

¹⁵ Bourdoncle, R. (1993), p. 101.

¹⁶ Meirieu, Ph. (1989). *Enseigner: scénario pour un nouveau métier*. Paris: ESF.

¹⁷ Le projet genevois de formation universitaire des maîtres primaires décrit un ensemble de compétences professionnelles que le futur maître est appelé à construire: parmi elles on trouve la maîtrise des disciplines à enseigner et de leurs didactiques, mais également la capacité d'innover, de réfléchir sur sa pratique, la capacité de favoriser les apprentissages des élèves, de travailler en équipe. En tout, le projet définit 12 aspects.

maître généraliste et sa classe est rompue, d'où découle une transformation profonde du métier dont tous les aspects ne se révèlent pas d'emblée positifs. Cette modification transforme l'identité même du maître généraliste; celui-ci devra se réinventer un rôle, un sens, dans ce nouveau système pédagogique. En effet, le généraliste est seul (ou presque) à gérer l'ensemble de la classe et l'acquisition des connaissances; il est l'interlocuteur unique, à la fois pour les élèves, pour la direction de l'établissement et pour les parents. Pour le maître spécialiste aussi, le passage au modèle MSG introduit des changements au niveau de l'image du métier. Le spécialiste prend une place plus importante dans l'équipe de maîtres. Il en découle pour lui le fait de devoir assumer davantage de responsabilités par rapport à la classe. Son travail devient également plus collectif.

Le travail en équipe présente plusieurs avantages. Il permet tout d'abord aux enseignants de ne pas se sentir seuls face aux problèmes qu'ils rencontrent et aux situations qu'ils doivent affronter. C'est le cas notamment lors des contacts avec les parents d'élèves. Le fait d'appartenir à une équipe est susceptible de leur apporter davantage de sécurité et de leur fournir une plus grande légitimité. D'autre part, le travail en équipe offre des conditions permettant aux enseignants de réfléchir sur leurs pratiques en vue de les réaménager, de les théoriser; il contribue, dans la perspective de la professionnalisation, à une mise à jour des savoirs et des compétences et à une capitalisation de l'expérience professionnelle¹⁸.

Mais cet aspect a aussi son revers. La perte du caractère privilégié du rapport que le généraliste entretient avec sa classe et ses élèves a également des incidences sur l'image que l'enseignant a de lui-même et de ses compétences. Le généraliste peut craindre une précarisation des conditions d'exercice de son métier (perte d'autonomie et de responsabilité, etc.) aboutissant non pas à une plus grande professionnalisation de son activité mais à un processus de prolétarianisation, dans le sens donné par Ph. Perrenoud¹⁹ à ce terme.

Un métier en constante évolution

Le modèle MSG est susceptible aussi d'induire chez l'enseignant la représentation qu'il exerce un métier en constante évolution. Deux raisons à cela: le travail d'équipe auquel aboutit l'engagement de MSG, par les occasions d'échanges qu'il autorise, favorise la remise en question et l'ouverture des pratiques d'enseignement et d'évalua-

¹⁸ Pour Ph. Perrenoud (Formation initiale et professionnalisation du métier. *Revue des Sciences de l'Education*, 1, 1993), le travail en équipe favorise la mise à jour constante des savoirs et des compétences ainsi que la théorisation de la pratique.

¹⁹ «C'est d'une dépossession qu'il est question: (perte de) la maîtrise des finalités, des conditions et des produits de leur travail, de son éthique, de ses méthodes.» (Perrenoud, Ph. (1994). Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation: deux modèles du changement. In: *Le changement en éducation. Actes du congrès de la SSRE/SGBF, Locarno 1993* (pp. 29–48). Bellinzona: Ufficio studi e ricerca.

tion. Mais plus encore, le fait que le modèle MSG accorde une importance particulière à la possibilité pour le maître de compléter ultérieurement le profil de formation acquis ouvre de nouvelles perspectives de plans de carrière. Le métier gagne en ouvertures possibles. En outre, un autre phénomène est à relever. Ces dernières années, on a vu se multiplier la présence de nouveaux spécialistes intervenant sur des aspects particuliers (soutien pédagogique, enseignement à des publics particuliers, etc.). A chaque problème nouveau, l'école répondait par la création de nouveaux intervenants. Pour parvenir à une plus grande efficacité, Ph. Meirieu²⁰ propose que ces compétences, liées davantage au domaine psychopédagogique, soient intégrées à l'activité même de l'enseignant. Le modèle MSG, en permettant de réinvestir des compétences qui ont pu, au fil du temps, être attribuées à des spécialistes, donne la possibilité aux enseignants de compléter leur formation et de développer des compétences particulières. Ainsi, non seulement l'enseignant peut concevoir son métier comme ouvert en direction de l'acquisition d'autres compétences, mais la profession elle-même gagne en cohérence.

Une image plus unifiée de la profession

Une plus grande uniformisation des statuts des maîtres intervenant aux niveaux primaire et secondaire I est à attendre de l'instauration du MSG. Il en découlera la suppression des hiérarchies existant entre maîtres spécialistes ou maîtres généralistes ou entre maîtres secondaires et maîtres formés dans le cadre des écoles normales. Chacun possédant un titre lui permettant d'enseigner à l'intérieur d'un degré d'enseignement donné, les divisions entre maîtres, construites sur la distinction entre disciplines «importantes» et disciplines «secondaires» devraient ainsi pouvoir s'effacer progressivement. Cela devrait favoriser l'établissement d'un climat plus propice à la collaboration et faciliter la mobilité interne des enseignants à l'intérieur des différents niveaux du système de formation.

b) *L'image du maître auprès des parents et de la société en général*

Quelles sont les répercussions attendues du principe du MSG sur l'image que la société se fait de l'enseignant et du métier qu'il exerce?

Un maître expert mais plus distant

Du point de vue des parents ou des personnes extérieures à l'école, on peut s'attendre à ce que le modèle MSG ait des répercussions positives sur l'image du métier d'enseignant. La plus grande maîtrise des domaines enseignés découlant du principe de MSG est un facteur de revalorisation de l'image du maître. Étant davantage perçu comme un expert dans des domaines particuliers, l'enseignant verra sa crédibilité renforcée aux yeux de ses interlocuteurs. Mais cette modification d'image peut également contribuer à rendre plus difficile pour les parents l'établissement d'une relation avec les enseignants et à générer chez eux la nostalgie du maître de classe généraliste, interlocuteur privilégié possédant de l'enfant une vision globale et bien informée.

²⁰ Meirieu, Ph. (1989). *op. cit.*

Un interlocuteur moins facile à identifier

Pour les parents, l'engagement de MSG a pour effet la multiplication des interlocuteurs possibles. Cet aspect comporte pour eux des dimensions aussi positives que négatives. Sur le plan positif, on attend de la présence de plusieurs maîtres un partage de responsabilités et une mise en commun de compétences au sein d'une équipe de maîtres, qui devraient déboucher sur une meilleure prise en charge pédagogique des enfants et une plus grande disponibilité des enseignants. Mais la plurimagistralité apparaît également comme un facteur de confusion auprès des parents (qui s'occupe de qui, de quoi?) et fait craindre une dilution des responsabilités. De plus, les parents pourront ressentir la présence d'une équipe de maîtres, au moins dans une première phase, comme un obstacle à la prise de contact. Des efforts devront être entrepris de façon à réduire, dans la mesure du possible, ces difficultés. La priorité consistera à informer les parents sur le fonctionnement d'une équipe de maîtres et à souligner l'intérêt d'un regard multiple sur les élèves.

La présence de plusieurs maîtres est susceptible de donner lieu à un affadissement de l'image du maître auprès des parents. Le maître n'étant plus assimilé à sa classe, il risque d'en résulter pour eux, mais aussi pour la société en général, une plus grande difficulté à identifier les contours de son rôle. Pour cette raison, une attention particulière devra être portée à la manière dont les parents perçoivent le métier d'enseignant. Cet objectif implique également une préparation particulière des enseignants de façon à les sensibiliser à la nécessité de clarifier leur rôle à l'intérieur d'une équipe.

2.4 Modèle MSG et développement scolaire

Dans quelle mesure le modèle MSG est-il cohérent avec le concept de développement scolaire?

Sous l'effet des changements sociaux et de l'apparition de nouvelles demandes sociales vis-à-vis de l'enseignement, le concept de développement scolaire est apparu ces derniers temps dans le champ de l'éducation. Il s'appuie sur les modèles et les nouveaux paradigmes apparus aussi bien dans les sciences naturelles que dans les sciences sociales. En référence à ce concept, l'école est considérée de plus en plus comme un système vivant complexe établissant des relations d'échanges avec l'extérieur tout comme avec ses composantes.

Le concept de développement scolaire rend compte des moyens mis en œuvre par l'ensemble d'un établissement scolaire afin de réaliser plus efficacement les buts que lui-même et son environnement lui ont fixés. Il implique la mobilisation de ressources sur le plan de l'auto-évaluation et de la formation interne²¹. A ce premier concept est

²¹ Szaday, Ch., Bueler, X. & Favre, B. (1996). *Schulqualität und Schulentwicklung/Qualité et développement des écoles*. Bern & Aarau: Programmleitung NFP 33 & SKBF/Direction de programme PNR 33 & CSRE.

reliée également la notion de qualité scolaire, à savoir la définition des principales propriétés d'une bonne école. Les dimensions généralement relevées au niveau de l'établissement concernent la direction de l'école (gestion et organisation), la formation des enseignants et leurs qualifications ainsi que la coordination des actions éducatives.

Qu'en est-il du MSG dans la perspective du développement scolaire? Le modèle MSG favorise la définition de profils de maîtres en fonction des branches par rapport auxquelles ces derniers ont acquis les qualifications nécessaires pour les enseigner. Ces profils sont en outre évolutifs, le modèle MSG offrant la possibilité, en cours de carrière, d'acquérir des qualifications complémentaires. Ce processus pose des problèmes particuliers pour les remplacements d'enseignants et l'engagement de nouveaux maîtres (cf. chapitre 3); il est toutefois compatible avec l'idée d'un développement des écoles qui, lui aussi, envisage la possibilité, pour les écoles, d'acquérir une certaine identité pédagogique. Le modèle MSG est favorable au développement scolaire dans la mesure où il n'introduit pas davantage de cloisonnement entre les maîtres. En suscitant le fonctionnement en équipe, en donnant aux enseignants davantage de polyvalence, il est en mesure de jouer un rôle positif dans ce processus. En outre, l'unification des statuts devrait contribuer à une plus grande souplesse. Un aspect important à considérer est celui de la formation complémentaire. Il est nécessaire que les enseignants puissent acquérir des compétences pédagogiques en cours de carrière en fonction non seulement de leur projet personnel mais aussi des besoins de l'établissement. Une négociation devrait pouvoir intervenir entre ces deux exigences de façon à ce que les profils des enseignants s'approchent au mieux des buts et des priorités que l'établissement scolaire s'est donnés. Le modèle MSG ne suffit pas, à lui seul, à répondre aux objectifs du développement scolaire bien qu'il introduise deux principes importants: l'idée d'une collaboration nécessaire entre enseignants, et la définition de compétences spécifiques au service de l'équipe de maîtres, voire de l'établissement dans son entier. D'autres conditions sont nécessaires, notamment au niveau du fonctionnement de l'école, de la place accordée à l'évaluation interne, à la réflexion sur les pratiques, etc.

2.5 Synthèse

Pour mettre un point final à ce chapitre, nous nous proposons de reprendre rapidement les deux questions placées à son départ afin de synthétiser les principaux éléments qui ont été abordés. La première question concerne les avantages et les inconvénients que représente pour les élèves l'engagement de MSG. Nous avons montré que la présence en classe de MSG apporte aux élèves une série d'avantages: ils bénéficient tout d'abord d'enseignants mieux formés et maîtrisant mieux les domaines qu'ils ont à transmettre; un autre avantage réside dans l'existence d'une équipe de maîtres en lieu et place d'un maître unique ou d'un grand nombre d'enseignants dont certains n'interviennent qu'un faible nombre d'heures. Avec le modèle MSG, les élèves sont en présence d'une équipe d'enseignants possédant des statuts identiques; ils ont le choix d'une personne de

référence, mais ils tirent également profit de la présence d'interlocuteurs divers. Les inconvénients concernent essentiellement l'émiettement et le cloisonnement de l'action pédagogique découlant du partage entre plusieurs maîtres de la responsabilité pédagogique d'une classe. Mais ce risque est limité par le modèle MSG étant donné que la plurimagistralité y est réduite. Quant à la deuxième question, il nous est apparu qu'aucune raison particulière ne suffisait à elle seule à justifier l'engagement de généralistes à un niveau donné du système de formation. Les élèves d'âge préscolaire sont susceptibles, au même titre que des enfants plus âgés, de tirer avantage de la présence de maîtres semi-généralistes à condition que soient respectés un certain nombre de principes, à savoir essentiellement une exigence de cohérence sur le plan de l'action pédagogique des maîtres et de transparence quant aux rôles et aux attributions de chaque enseignant. Le MSG représente l'une des alternatives possibles aux deux grandes catégories de maîtres que nous connaissons. Il contribue à répondre à certains des défauts de ces deux catégories tout en favorisant une transformation du métier d'enseignant allant dans le sens d'une meilleure professionnalisation et d'une plus grande souplesse.

3 Effets prévus sur l'organisation scolaire

Prévoir les effets de l'introduction du MSG sur l'organisation scolaire se heurte à une difficulté principale qui tient à la diversité régnant entre les cantons au sujet des règlements et des usages concernant l'école. Dans ce qui suit on partira par conséquent d'un état de la situation quelque peu «théorique» – qui en fait simplifie et généralise la situation –, mais qui permettra cependant de montrer des tendances et de tirer des conclusions pertinentes. Soulignons encore qu'il s'agit, dans ce rapport, de montrer quels effets possibles sur l'organisation de l'enseignement l'introduction du MSG pourrait avoir, et non de donner des raisons d'approuver ou de désapprouver ce système. Ces raisons, chacun les évaluera positivement ou négativement selon ses opinions personnelles et son propre système de valeurs.

3.1 Etat de la situation

3.1.1 Maîtres de classe

En règle générale, dans les écoles primaires et dans les filières à exigences élémentaires du degré secondaire I, la responsabilité d'une classe est confiée à un enseignant unique qui assure seul la plus grande partie de l'enseignement. En tant que maître de classe, il est en outre responsable des aspects administratifs de la gestion de la classe et du suivi de chaque élève.

En Suisse alémanique, dans les filières à exigences étendues du degré secondaire I, deux enseignants, ayant chacun une formation dans des domaines distincts (phil. I et phil. II), se partagent généralement les tâches d'enseignement. En Suisse romande, ce sont pour la plupart des universitaires qui n'enseignent parfois qu'une discipline. Les élèves sont évalués par l'ensemble des maîtres de la classe. Un enseignant, le maître de classe, est chargé des tâches particulières liées à la gestion de la classe.

3.1.2 Répartition des heures d'enseignement entre un et plusieurs enseignants

Les enseignants de l'école primaire sont engagés ou nommés à plein temps ou à temps partiel pour un nombre de leçons déterminé. En règle générale, un poste à plein temps à l'école primaire correspond au nombre maximal de leçons suivies par les élèves. Dans les premiers degrés de l'école primaire, l'horaire réduit des élèves est compensé, pour le maître à plein temps, par un enseignement à des demi-classes ou à des groupes particuliers d'élèves. Au degré secondaire I, l'horaire de l'élève comprend en général plus d'heures que celui de l'enseignant, ce qui entraîne pour ce dernier soit des heures supplémentaires, soit l'engagement d'autres enseignants.

Dans de nombreux cantons il est impossible, ou alors très difficile, de réduire un plein temps d'enseignement, ou de mettre en place des taux variés d'activité. Des enquêtes sur le sentiment de surcharge des enseignants et sur leurs satisfactions professionnelles ont pourtant montré que de tels allègements d'horaire étaient souhaités. La possibilité existe cependant aujourd'hui de partager un poste entre deux personnes (enseignement en duo) au prix, le plus souvent, du renoncement à un engagement assuré par une nomination.

Pour des disciplines ou des enseignements particuliers, par exemple l'histoire biblique, les activités créatrices sur textile, la rythmique, les activités sportives, on engage, pour diverses raisons, des maîtres spécialistes. Le taux d'activité de ces spécialistes peut considérablement varier d'une année à l'autre.

Les élèves des écoles primaires ont donc presque sans exception plus d'un enseignant.

Le tableau suivant le montre nettement. Il est établi sur des données émanant, pour l'année scolaire 1995/96, d'un des sept arrondissements de la ville de Zurich. Remarquons qu'il n'a pas pris en compte les troisièmes années des degrés secondaires (Oberstufe) car, dans ces classes, à cause des branches offertes en option, les élèves d'une même division peuvent avoir un nombre variable d'enseignants.

Année scolaire / Désignation des classes	Nombre total	Nombre d'enseignants						
		1	2	3	4	5	6	7
Classe spéciale A (scolarisation)	6			4	2			
Classe spéciale B (difficultés d'apprentissage)	3				1	2		
Classe spéciale C (malentendants, logopédie)	3				2		1	
Classe spéciale D (difficultés de comportement)	5			1	3	1		
Classe spéciale E (non germanophones)	9		1	6	2			
1 ^{re} année primaire	19		7	10	2			
2 ^e année primaire	19			11	7	1		

		1	2	3	4	5	6	7
3 ^e année primaire	19			12	7			
4 ^e année primaire	20			10	7	3		
5 ^e année primaire	21		8	10	2	1		
6 ^e année primaire	20		12	7	1			
1 ^{re} secondaire (7 ^e année)	9				3	2	1	3
2 ^e secondaire (8 ^e année)	9					2	5	2
1 ^{re} «Real»/exig. moyennes (7 ^e année)	6			1	3	2		
2 ^e «Real»/exig. moyennes (8 ^e année)	6				1	2	1	2
1 ^{re} «Ober»/exig. élémentaires (7 ^e année)	3			1	1	1		
2 ^e «Ober»/exig. élémentaires (8 ^e année)	4				1	3		
Total des classes	181	0	28	73	45	20	8	7

Des 181 classes considérées (dont 12 sont tenues en «duo»), comprenant en tout 4000 élèves, aucune ne compte qu'un seul enseignant. Chaque enfant a au moins deux enseignants, mais la plupart en ont davantage: presque 75% en ont *trois*, voire *quatre*. Dans toutes les classes spéciales destinées aux enfants ayant des problèmes d'apprentissage ou de comportement, trois ou quatre enseignants sont engagés, ce qui est plus que dans les classes ordinaires.

Il est aussi important d'attirer l'attention sur le fait que les heures d'enseignement des divers maîtres ne sont pas réparties d'une manière uniforme entre les diverses classes où ils enseignent. Dans chaque classe, c'est le maître de classe qui enseigne la majeure partie des leçons. Les autres intervenants n'ont qu'un nombre restreint d'heures à donner, parfois même une unique leçon hebdomadaire. Les élèves, quant à eux, ont un maître principal à qui ils se réfèrent, parfois deux dans le cas des duos. Mais pour certaines disciplines ils doivent pouvoir s'adapter à d'autres enseignants.

3.1.3 Engagement et remplacements

Les diplômes conférés par les institutions de formation d'enseignants se réfèrent encore actuellement à des disciplines à enseigner. Ainsi les généralistes sont-ils habilités à enseigner toutes les disciplines – hormis les anciens «travaux à l'aiguille» et autres «ouvrages du sexe». Des universitaires porteurs de différents types de licences (phil. I et phil. II des universités suisses alémaniques) enseignent dans certaines sections du degré secondaire I. En outre des diplômes d'enseignement peuvent être acquis pour l'enseignement de certaines disciplines.

Il en résulte une grande clarté dans les conditions de mise au concours de postes d'enseignement. Dans toutes les communes, les postulants ayant les titres requis ont théoriquement les mêmes chances d'être engagés. Il en va de même en ce qui concerne les postes temporairement disponibles: les pourvoir n'est qu'affaire de trouver les remplaçants disposant des titres requis.

3.1.4 Autres points concernant l'organisation scolaire

Locaux scolaires

Les bâtiments scolaires sont conçus de telle sorte que les maîtres et les élèves d'une classe disposent d'un local propre – la salle de classe – qui n'a pratiquement pas d'autres utilisateurs. A l'école secondaire, enseignants et élèves changent de salles de classe pour environ la moitié des leçons. Certaines disciplines exigent des salles spécialement équipées. Ce dernier type de salles est généralement utilisé par plusieurs enseignants, spécialistes d'une discipline, qui doivent ainsi se partager l'usage de leur local de travail.

Activités se déroulant en dehors de l'horaire scolaire et de la salle de classe

Dans le cadre de l'enseignement qu'ils prodiguent aux élèves de leur classe, les enseignants peuvent d'eux-mêmes opérer des aménagements d'horaire. Plus le nombre de leçons qu'ils donnent à une même classe est important – ce qui est le cas pour les généralistes –, moins ils ont à s'arranger avec leurs collègues pour organiser dans de brefs délais des excursions, après-midi sportives, etc. Un spécialiste est-il concerné par un changement d'horaire, c'est tout juste s'il en est informé. Il n'est que rarement partie prenante à ces décisions.

Ce sont les maîtres de classe qui organisent, planifient et conduisent les excursions ou les camps scolaires. Les spécialistes n'ont que des possibilités limitées de prendre part à ces manifestations, si importantes sur le plan des contacts affectifs.

Nouvelles formes d'organisation

Certains changements dans la société ont placé l'école devant de nouvelles exigences; citons par exemple la semaine de cinq jours, l'horaire continu, etc.

L'accent mis de nos jours sur la promotion des performances individuelles engendre de nouvelles formes d'organisation scolaire: l'enseignement par niveau, la prise en charge spéciale des élèves surdoués, la différenciation de l'âge d'entrée dans la scolarité, l'offre de branches à option, etc.

Un certain nombre de ces changements ne se réalisent que lentement, ou que ponctuellement, et ce, en premier lieu, par suite des coûts qu'ils occasionnent. Mais il faut observer aussi qu'une certaine réticence s'est manifestée, provenant en partie du refus de voir s'affaiblir le rôle du maître de classe ou le principe de la classe réunissant les élèves du même âge.

Autonomie partielle des écoles/direction des écoles

On observe actuellement une forte tendance en faveur d'une conception de l'établissement dirigé par un directeur et poursuivant des objectifs bien ciblés et différenciés. Par exemple: dérégulation, amélioration de la qualité, constitution d'équipes d'enseignants poursuivant des objectifs pédagogiques communs, augmentation du niveau de satisfaction professionnelle, etc.

3.2 Effets prévisibles ou possibles de l'application du modèle MSG

3.2.1 Maîtres de classe

Le principe du modèle MSG postule qu'une équipe pédagogique assume la responsabilité de l'enseignement dans un groupe-classe. Dans chaque classe un membre de l'équipe peut avoir la fonction de maître de classe et assumer des tâches particulières de direction et d'administration.

La faculté de travailler en groupe devient ainsi une condition sine qua non à l'exercice du métier d'enseignant, contrairement à la situation que nous connaissons aujourd'hui chez les généralistes, pour qui le plaisir d'être seul maître à bord est primordial.

Les maîtres spécialistes actuels enseigneront donc à un moins grand nombre d'élèves. En revanche, ils devront se familiariser plus étroitement avec la vie scolaire de tout le groupe-classe.

La constitution d'une équipe pédagogique doit faire l'objet d'une grande attention, car une bonne collaboration entre les membres de l'équipe implique un grand engagement de chaque membre et n'est pas acquise d'office. Des groupes qui dysfonctionnent peuvent exercer, sur l'enseignement et sur les élèves, une action négative.

3.2.2 Répartition des heures d'enseignement entre plusieurs enseignants

Le modèle MSG prévoit que les enseignants d'une classe se répartissent à peu près à égalité le nombre de leçons dispensées aux élèves. Cette égalité, ou plutôt la mise en pratique de ce principe est souvent mise en doute lors des discussions sur le modèle MSG. Dans une étude de faisabilité exécutée par le Département zurichois de l'instruction publique, on a procédé à la simulation d'une telle organisation. On a examiné en particulier

- le nombre d'enseignants, ou plus précisément de personnes de référence, à qui un élève avait affaire chaque jour;
- si la possibilité pour les enseignants de travailler à temps plein existait toujours;
- comment les heures d'enseignement se répartissaient entre les maîtres;
- dans combien de classes un maître à plein temps devait enseigner;
- sur quels autres changements on devait encore compter par rapport à la situation actuelle.

Ces questions concernaient aussi bien l'enseignement primaire que l'enseignement secondaire.

On a procédé comme suit:

Enseignement primaire

Pour une école intégrée (Gesamtschule) comprenant deux classes à degrés multiples (1^{re} à 3^e année et 4^e à 6^e année) ainsi que pour un établissement de moyenne importance (12 classes), on a relevé les données suivantes: nombre d'enseignants, nombre d'heures dispensées, nombre d'heures obligatoires et supplémentaires suivies par les élèves.

Sur la base du modèle donné ci-dessous choisi à titre d'exemple, on a composé des diplômes fictifs de MSG en répartissant de manière égale les branches à chaque niveau de choix.

1 ^{re} étape	2 ^e étape	3 ^e étape	4 ^e étape
Discipline obligatoire	Disciplines en option (une des deux disciplines)	Disciplines en option 3 disciplines (sans ACM) ou 2 disciplines (avec ACM)	Disciplines facultatives 1 discipline au maximum
Langue maternelle	L'homme et son environnement Mathématiques	Histoire biblique 1 ^{re} langue étrangère ACM (activité créatrices manuelles) Dessin Musique Sport	Histoire biblique Histoire 1 ^{re} langue étrangère Dessin Musique Sport

On a considéré que le choix des options tenait compte des critères ou des caractéristiques suivantes:

- Dans une équipe pédagogique, les disciplines figurant dans les diplômes peuvent se recouper. On n'est pas en présence d'un puzzle parfait où toutes les disciplines s'ajustent les unes aux autres.
- Chaque MSG doit être habilité à enseigner au moins deux branches principales à forte dotation en heures d'enseignement.
- Pour toutes les disciplines (à l'exception des langues étrangères) la langue maternelle joue un rôle essentiel.
- Pour conférer à l'enseignement un caractère global tel qu'il est postulé dans la loi scolaire, chaque enseignant doit choisir au moins une discipline dans l'un des domaines suivants: arts, activités créatrices manuelles, sport.
- A l'école primaire on a voulu que les activités créatrices manuelles comprennent aussi les activités créatrices sur textile. Vu l'ampleur de cette discipline et le temps de formation qu'elle nécessite, on a admis qu'elle comptait dans la formation pour deux disciplines.
- Les activités particulières enseignées aujourd'hui par des spécialistes, comme la natation, font partie des disciplines figurant dans les diplômes.
- Le libre choix de certaines disciplines durant la formation rend possible l'acquisition de diplômes différents, offrant des possibilités plus ou moins riches en heures d'enseignement.

Il faut une fois encore insister sur le fait que cette procédure ne représente qu'une manière possible de combiner les disciplines. On peut en trouver d'autres. Mais, sans un exemple, l'étude de cas n'aurait absolument pas pu être menée.

Dans le cas du plus grand établissement primaire, les diplômes suivants se sont révélés nécessaires:

- langue maternelle, mathématiques, activités créatrices manuelles, dessin
- langue maternelle, mathématiques, 1^{re} langue étrangère, dessin, musique
- langue maternelle, mathématiques, histoire biblique, dessin, sport
- langue maternelle, mathématiques, activités créatrices manuelles, musique
- langue maternelle, mathématiques, histoire biblique, 1^{re} langue étrangère, dessin, musique
- langue maternelle, mathématiques, 1^{re} langue étrangère, dessin, sport
- langue maternelle, mathématiques, 1^{re} langue étrangère, activités créatrices manuelles, dessin
- langue maternelle, mathématiques, histoire biblique, dessin, musique, sport
- langue maternelle, l’homme et son environnement, activités créatrices manuelles, musique, sport
- langue maternelle, l’homme et son environnement, dessin, musique, sport
- langue maternelle, l’homme et son environnement, histoire biblique, 1^{re} langue étrangère, dessin, sport
- langue maternelle, l’homme et son environnement, 1^{re} langue étrangère, activités créatrices manuelles, sport
- langue maternelle, l’homme et son environnement, histoire biblique, dessin, musique
- langue maternelle, l’homme et son environnement, activités créatrices manuelles, musique, sport

On a ensuite examiné si les conditions suivantes pouvaient être maintenues:

- deux maîtres enseignent en première année, et trois au maximum dans les degrés suivants,
- un maître enseigne au maximum à trois classes,
- chaque enseignant exerçant la fonction de maître de classe donne au moins 14 leçons, soit l’équivalent d’un mi-temps, dans sa classe.

La répartition des postes de travail à l’aide de l’informatique a montré que toutes ces conditions pouvaient être tenues.

Cela signifie que tout au plus trois enseignants sont actifs au sein d’une classe primaire. C’est donc moins qu’aujourd’hui. Et de plus, il faut souligner que tous les trois ont des temps de présence équivalents.

Quelques enseignants voient de petits changements apportés à leur taux d’occupation: une leçon en plus ou en moins, par rapport à leur taux d’occupation actuel.

Si la majorité du corps enseignant travaille à plein temps, il subsiste cependant un solde d’heures vacantes; c’est une situation analogue à celle que nous connaissons parfois aujourd’hui avec les enseignants spécialistes qui ne travaillent pas à temps plein.

Comme c'est déjà le cas aujourd'hui, quelques enseignants, dans les grands établissements, même parmi ceux qui travaillent à temps plein, n'exercent pas une fonction de maître de classe.

Les résultats se sont révélés identiques pour les écoles à deux classes à degrés multiples (1^{re} à 3^e année et 4^e à 6^e année). Cependant, contrairement à la situation actuelle, les trois enseignants concernés enseignent dans les deux classes.

Dans les tout petits établissements deux enseignants – renonçant toutefois à exercer chacun à plein temps – se partageraient l'enseignement. Dans le cas contraire, un seul enseignant à temps plein se verrait obligé d'enseigner des disciplines pour lesquelles il n'a pas été spécialement formé. Et dans ce cas, comme aujourd'hui, il resterait un solde de périodes vacantes, ne serait-ce que pour les activités créatrices sur textile.

Indépendamment de cette simulation, il faut insister sur le fait que l'engagement d'enseignants de type MSG n'altérerait pas l'enseignement tel qu'on le connaît actuellement dans les premiers degrés de l'école primaire. Au contraire, il rendrait possible de nouvelles formes d'enseignement, comme par exemple l'engagement simultané de deux enseignants dans deux demi-classes.

Degré secondaire I

L'étude de cas concernant le secondaire I a été effectuée selon les mêmes principes que pour le primaire. L'exemple choisi est un établissement de 13 classes, comprenant des classes à exigences élémentaires et des classes à exigences étendues; l'étude tient compte des cahiers des charges actuels des maîtres de classes, des spécialistes de disciplines, ainsi que des branches obligatoires et à option figurant actuellement au programme des élèves.

En ce qui concerne la palette des disciplines enseignées, on a, contrairement au procédé choisi pour l'école primaire – qui proposait, rappelons-le, des choix «à la carte» –, imaginé que les étudiants se décidaient d'abord pour un «menu» de disciplines, menu à l'intérieur duquel des choix restaient possibles.

Les programmes d'études choisis dans cette simulation par nos étudiants fictifs l'ont donc été en fonction des «menus» proposés dans les tableaux figurant ci-dessous, en tenant compte du fait que les disciplines sont choisies aléatoirement, mais à une condition cependant: quatre enseignants se partagent l'ensemble des disciplines enseignées (avec naturellement d'inévitables recoupements).

Domaine «L'homme et son environnement»

1 ^{re} étape	2 ^e étape	3 ^e étape	4 ^e étape
Disciplines en option 1 discipline à choix	Disciplines en option 1 discipline à choix	Disciplines en option 2 disciplines à choix	Disciplines en option 1 discipline à choix
Sciences naturelles * Géographie Histoire	Histoire biblique Sciences naturelles * Géographie Histoire	Economie familiale ACT (activités créatrices sur textile) ACM (activités créatrices manuelles) Dessin Musique Sport	Libre choix d'une discipline non encore choisie et figurant au programme de l'école obligatoire Mathématiques *

* Si, en 1^{re} ou en 2^e étape, les sciences naturelles (biologie, chimie, physique) sont choisies, les mathématiques sont obligatoires.

Domaine «Langues étrangères»

1 ^{re} étape	2 ^e étape	3 ^e étape	4 ^e étape
Discipline obligatoire	Disciplines en option 1 discipline à choix	Disciplines en option 2 disciplines à choix	Disciplines en option 1 discipline à choix
1 ^{re} langue étrangère	Géographie Histoire 2 ^e langue étrangère (anglais ou italien)	Economie familiale ACT ACM Dessin Musique Sport	Libre choix* d'une discipline non encore choisie et figurant au programme de l'école obligatoire

* Les sciences naturelles ne peuvent être choisies.

Domaine «Langue maternelle»

1 ^{re} étape	2 ^e étape	3 ^e étape	4 ^e étape
Discipline obligatoire	Disciplines en option 1 discipline à choix	Disciplines en option 2 disciplines à choix	Disciplines en option 1 discipline à choix
Langue maternelle	Géographie Histoire 2 ^e langue étrangère (anglais ou italien)	Economie familiale ACT ACM Dessin Musique Sport	Libre choix* d'une discipline non encore choisie et figurant au programme de l'école obligatoire

* Les sciences naturelles ne peuvent être choisies.

Domaine «Mathématiques»

1 ^{re} étape	2 ^e étape	3 ^e étape	4 ^e étape
Discipline obligatoire	Discipline obligatoire	Disciplines en option 2 disciplines à choix	Disciplines en option 1 discipline à choix
Mathématiques	Sciences naturelles	Economie familiale ACT ACM Dessin Musique Sport	Libre choix d'une discipline non encore choisie et figurant au programme de l'école obligatoire

Sur la base de ces données, la simulation donnait les diplômes obtenus suivants:

- sciences naturelles, géographie, économie familiale, sport, mathématiques
- 1^{re} langue étrangère, 2^e langue étrangère (italien), musique, sport, langue maternelle
- langue maternelle, histoire, activités créatrices sur textile (ACT), dessin, 2^e langue étrangère (anglais)
- mathématiques, sciences naturelles, économie familiale, activités créatrices manuelles (ACM), histoire biblique
- géographie, histoire, dessin, sport, 1^{re} langue étrangère
- 1^{re} langue étrangère, 2^e langue étrangère (anglais), ACT, dessin, mathématiques

- langue maternelle, 2^e langue étrangère (italien), économie familiale, musique, 1^{re} langue étrangère
- mathématiques, sciences naturelles, ACM, sport, musique
- sciences naturelles, histoire biblique, économie familiale, sport, mathématiques
- 1^{re} langue étrangère, histoire, ACT, dessin, sport
- langue maternelle, géographie, ACT, ACM, histoire
- mathématiques, sciences naturelles, économie familiale, ACM, histoire biblique
- histoire, géographie, musique, sport, 2^e langue étrangère (anglais)
- 1^{re} langue étrangère, 2^e langue étrangère (italien), ACM, sport, mathématiques
- langue maternelle, 2^e langue étrangère (anglais), économie familiale, dessin, mathématiques
- mathématiques, sciences naturelles, économie familiale, musique, 1^{re} langue étrangère
- géographie, histoire biblique, ACT, ACM, langue maternelle
- langue maternelle, histoire, dessin, sport, 1^{re} langue étrangère

En répartissant entre les MSG les disciplines enseignées, on a veillé à ce que chaque enseignant puisse enseigner la discipline choisie en première position durant ses études.

De ce fait, une répartition de l'enseignement a pu être opérée:

- qui attribuait au maximum cinq enseignants à chaque classe,
- qui n'attribuait au maximum que quatre classes parallèles à un enseignant,
- qui, à l'intérieur d'une même classe, répartissait le plus également possible les leçons entre les enseignants.

Cette simulation a mis par ailleurs en évidence les éléments suivants:

- Les équipes enseignant aux élèves d'un même degré, équipes qui, dans l'idéal, conservent leur classe durant toute la durée du secondaire I, sont désorganisées quand une discipline n'est enseignée qu'une seule année (comme c'est le cas, par exemple, de l'économie domestique).
En règle générale, la présence d'une discontinuité dans le programme d'études entraîne des changements dans l'équipe pédagogique.
- Les enseignants dont le programme d'études ne comporte pas de disciplines fortement dotées en heures d'enseignement ont de la peine à obtenir une occupation à temps plein.
- Environ la moitié des maîtres enseignent leurs disciplines à des élèves du même niveau, l'autre moitié des maîtres dispensant leurs cours à des élèves de niveaux différents.

On peut également affirmer que si la formation comporte six disciplines, le nombre d'enseignants œuvrant au sein d'une classe et le nombre de classes dans laquelle interviendrait un même enseignant diminuerait.

Au niveau secondaire I, la dotation en heures des élèves est la plupart du temps supérieure à celle des maîtres; le modèle MSG s'adapte mieux à cette situation que ne le fait le système actuel. Il n'est plus nécessaire d'avoir des spécialistes n'enseignant qu'une discipline, et les heures restant en surplus peuvent être judicieusement réparties entre les membres de l'équipe pédagogique.

3.2.3 Engagement et remplacements

Si, durant leur formation, les étudiants ont le libre choix de certaines disciplines – comme le postule le modèle proposé dans le Dossier 32 – plus aucun diplôme d'enseignement présentant une combinaison définies de branches ne sera délivré. Lors de mises au concours, il deviendra alors nécessaire d'indiquer, en plus du niveau d'enseignement, primaire ou secondaire, les disciplines que l'on souhaite voir enseigner. Il est donc à prévoir qu'il deviendra plus difficile pour le demandeur d'emploi de trouver un poste, celui-ci devant correspondre aux caractéristiques de son diplôme; de même faut-il s'attendre à ce que, dans les petits cantons, des postes ne soient pas repourvus du premier coup. Pour améliorer le marché de l'emploi, une réglementation intercantonale pour la reconnaissance des diplômes d'enseignement s'avère donc nécessaire. Il faut aussi envisager que soit décernée une habilitation provisoire pour l'enseignement de disciplines ne figurant pas au diplôme, afin que ces dernières puissent, comme il se doit, être acquises par l'enseignant en cours d'emploi. Il est évident que plus la panoplie des disciplines figurant à son diplôme est grande, plus le postulant aura de chances d'obtenir une place. Ce qui signifie aussi qu'on ne pourra pas toujours enseigner toutes les disciplines pour lesquelles on a été formé.

Soulignons encore quelques conséquences liées aux aspects réglementaires de l'engagement d'enseignants:

- Les parties concernées doivent pouvoir se mettre d'accord sur l'occupation à temps plein ou à temps partiel d'un poste à repourvoir. Ce temps d'occupation pourra faire l'objet de modifications contractuelles.
- Les changements de faible importance intervenant temporairement dans le nombre de périodes enseignées, en vue de leur compensation donneront lieu à une comptabilité ad hoc.
- On tolérera une légère variation du nombre de leçons données, et cette variation n'interviendra pas dans le calcul annuel des traitements ayant une incidence sur le montant de la pension versée.
- L'administration centrale doit se borner à donner une enveloppe globale sous forme de postes qu'elle concède à un établissement. Le fractionnement de ce temps en postes complets et/ou partiels est l'affaire des autorités locales ou de la direction de l'école.
- Les activités qui ne sont pas directement liées à l'enseignement mais exécutées dans le cadre de l'école (travaux administratifs, concertations de l'équipe pédagogique, etc.) seront intégrées au cahier des charges des enseignants et rémunérées selon un barème qui reste à fixer.

Lors de remplacements il ne sera pas possible de trouver toujours un suppléant ayant exactement les mêmes disciplines à son programme que l'enseignant qu'il remplace. Lors de remplacements de courte durée, il faudra s'en accommoder. Les distorsions qu'entraînera cette situation – par exemple un poids trop important mis temporairement sur certaines disciplines – pourront être compensées dans le cours de l'année. En cas de remplacements de longue durée, et si aucun enseignant idoine n'est à disposition, on peut imaginer les solutions suivantes:

- les remplaçants enseigneront des disciplines pour lesquelles ils n'ont pas été formés;
- deux remplaçants seront désignés;
- on organisera un échange de disciplines au sein de l'équipe pédagogique.

Comme nous l'avons dit au début de ce rapport, les MSG auront à leur programme d'études un thème demandant une approche interdisciplinaire ou un thème non spécifiquement lié à une discipline. Les compétences particulières ainsi acquises – citons l'éducation à la santé, l'animation théâtrale, l'administration scolaire – seront mises au service de toute l'équipe pédagogique. On peut même imaginer que par la suite les établissements poursuivant des objectifs ciblés engagent des enseignants en fonction de ces objectifs. La recherche d'un emploi ne s'en trouvera pas facilitée!

3.2.4 Autres points concernant l'organisation scolaire

Locaux scolaires

Comme c'est le cas déjà aujourd'hui, les élèves et leur maître de classe disposeront d'une salle de classe qui leur sera attribuée. Excepté pour les disciplines nécessitant des locaux spécialement aménagés, c'est dans leur salle de classe qu'auront lieu les leçons. Les enseignants, quant à eux, se déplaceront d'une salle à l'autre. (On peut aussi penser à la variante de la classe «itinérante».)

Il est techniquement possible de planifier l'horaire des élèves de manière à ce que les heures d'un même enseignant soient groupées. Ainsi les maîtres n'auront pas à changer de classe à chaque leçon.

Activités se déroulant en dehors de l'horaire scolaire et de la salle de classe

Les possibilités de changements spontanés d'horaire et d'activités scolaires seront rendues plus difficiles. Les discussions à ce sujet entre les membres de l'équipe pédagogique seront nécessairement plus fréquentes qu'elles ne le sont actuellement pour les généralistes. On peut cependant s'attendre à ce qu'elles s'intègrent, sans perte supplémentaire de temps, dans les concertations régulières de l'équipe.

Rappelons que l'horaire pourrait être établi de telle sorte que les maîtres enseignent plusieurs heures de suite dans la même classe. Cela leur permettrait d'une part

d'improviser des activités plus libres et plus spontanées et d'autre part de planifier des séquences d'enseignement dépassant 45 minutes.

Excursions et camps scolaires continueront en règle générale d'être organisés et conduits par les maîtres de classe. Les classes restant à l'école seront prises en charge par les enseignants disponibles et bénéficieront du même type d'enseignement que celui décrit plus haut à propos des remplacements de courte durée.

Nouvelles formes d'organisation scolaire

La mise en œuvre ou l'expérimentation de certaines formes nouvelles d'organisation scolaire – par exemple «écoles de jour», «clubs d'élèves», enseignement par niveaux, offre de branches à option – est incompatible avec la conservation du système actuel de l'enseignant généraliste. Il faut cependant admettre que certains changements peuvent être possibles sans qu'il soit nécessaire de changer la formation des enseignants.

Certains changements de pure organisation – la semaine de cinq jours, les heures groupées – sont compatibles aussi bien avec le régime du généraliste qu'avec celui du MSG.

D'autres projets, comme l'accompagnement des élèves présentant des compétences particulières, l'intégration dans les classes normales d'enfants connaissant des difficultés scolaires, l'introduction de branches à option, pourraient voir leur mise en œuvre facilitée par la présence des MSG, mieux armés, de par leur formation, pour l'exécution de ces tâches, que les actuels généralistes.

Autonomie partielle des écoles/direction des écoles

L'introduction dans les établissements d'enseignants du type MSG nécessite la présence d'une direction d'école compétente qui puisse se charger de certaines tâches, telles que la gestion et la répartition des périodes d'enseignements. Les buts visés par le principe de l'autonomie partielle des écoles – travail en équipe, collaboration avec les parents d'élèves, flexibilité, communication, fixation en commun des objectifs de l'école – ne nécessitent pas absolument la présence d'enseignants du modèle MSG pour être réalisés. Ces buts postulent chez les enseignants une ouverture fondamentale. Mais cette attitude pourrait aussi se développer au cours d'une formation qui aurait fait siennes ces valeurs, gagnant ainsi à l'enseignement nombre de jeunes, ceux-là mêmes qui considèrent ces valeurs, ces buts, comme faisant partie intégrante du métier.

4 Effets sur la formation des enseignants

Les établissements de formation doivent s'adapter aux transformations de l'école et préparer les étudiants à vivre au mieux la réalité professionnelle qui les attend. Elles doivent donc se tenir au courant des besoins de l'école et adapter en conséquence leur enseignement tant en ce qui concerne le contenu de celui-ci qu'au niveau de son organisation. Les experts, auteurs du présent rapport, sont donc d'avis que les conséquences de l'adoption du modèle MSG sur la formation des enseignants ne devraient pas jouer un rôle déterminant dans le débat concernant l'adoption, ou le rejet, du modèle. Ils se permettent cependant d'attirer l'attention sur quelques points leur paraissant nécessaires ou utiles même en dehors de la mise en œuvre du modèle.

4.1 Formation initiale

4.1.1 Principe fondamental du modèle

Le but principal que vise le modèle MSG est l'approfondissement de la formation tant du point de vue des connaissances scientifiques enseignées que des habiletés didactiques dans les disciplines choisies par l'étudiant. De cet approfondissement des connaissances on escompte une haute qualité de l'enseignement dans toutes les disciplines enseignées à l'école.

Par la réduction du nombre de disciplines à étudier, et par le choix, même partiel, qui est offert, on attend:

- que le futur maître ait davantage de temps à disposition pour approfondir les disciplines qu'il aura à enseigner et mieux maîtriser les didactiques de ces disciplines;
- qu'il soit tenté de renforcer encore cet approfondissement par le fait qu'il a pu choisir les branches à étudier.

Les étudiants n'ayant pas, comme c'est le cas aujourd'hui pour les généralistes, à étudier toutes les disciplines, on pourra utiliser le temps ainsi libéré pour une formation en pédagogie générale, pour l'étude d'un thème particulier, voire, le cas échéant, pour des exercices de pédagogie pratique.

4.1.2 Problèmes d'organisation

Une attention soutenue doit être portée au problème de la constitution des programmes d'études, et en particulier aux procédures concernant les combinaisons de disciplines. On peut concevoir que le but général du modèle MSG, tel qu'il est exposé plus haut sous le chiffre 4.1.1, puisse être atteint, et ce, même si la part des disciplines obligatoires est augmentée aux dépens de la part des branches laissées au choix de l'étudiant. Une

telle solution aplanira sans doute bien des difficultés qui pourraient surgir lorsqu'il s'agira de pourvoir chaque poste d'enseignant et, dans une moindre mesure, d'organiser l'enseignement.

On ne pourra cependant jamais garantir que, grâce à un choix équilibré de disciplines, un nombre suffisant de maîtres soit toujours disponible dans toutes les branches. De même, les systèmes actuels de formation n'assurent pas que chaque poste de spécialiste, quel que soit le niveau d'enseignement et la discipline enseignée, puisse, en tout temps, être pourvu. Une politique d'information transparente menée auprès des étudiants pourrait aider ces derniers dans leurs choix. Proposer des combinaisons obligatoires de disciplines, donc restreindre les possibilités de choix, diminuerait par ailleurs le risque de ne voir jamais figurer certaines disciplines au programme des étudiants.

La formation des enseignants du niveau secondaire I, excepté pour les futurs maîtres de divisions gymnasiales, a lieu aujourd'hui encore dans des instituts de formation où les étudiants qui suivent les mêmes programmes, sont répartis en classes homogènes. Ce ne pourrait plus être le cas pour une formation de MSG, hormis pour l'enseignement de certaines disciplines, comme les branches obligatoires, la didactique générale, la pédagogie.

Il faudra s'attendre à trouver pour chaque discipline – surtout si un choix étendu en est offert – des groupes de tailles variées, formés chacun d'étudiants différents. Ne peut-on pas penser que des possibilités nouvelles et intéressantes de travail interdisciplinaire en commun s'ouvriraient pour ces différents groupes?

L'organisation de groupes de tailles différentes postule que la grandeur de l'établissement de formation, pour des raisons de rationalité économique (voir plus bas le point 4.4 traitant du perfectionnement des enseignants) soit suffisante. Cela correspond d'ailleurs aux exigences fixées pour les hautes écoles pédagogiques lesquelles pour d'autres raisons encore, sont tenues de former un nombre suffisant d'étudiants.

Les institutions qui forment actuellement les maîtres spécialistes seront mis en synergie avec les établissements d'où sortent actuellement les généralistes; ne serait-ce que pour des raisons d'ordre économique, on ne peut renoncer à ce qui existe déjà en fait d'expérience et de connaissance en matière de formation d'enseignants. Des problèmes techniques d'organisation et de planification de l'enseignement pourraient cependant surgir dans le cas où les établissements de formation seraient trop éloignés les uns des autres, limitant de ce fait les possibilités de choix des disciplines. Ces difficultés pourraient être aplanies par le recours à des formes adéquates d'enseignement: cours-bloc, cours s'étalant sur une certaine période, etc.

Les MSG devront travailler en équipes, c'est pourquoi ils doivent recevoir une formation allant dans ce sens durant leurs études. Aussi l'exemple qui leur en sera donné par leurs formateurs est-il d'une grande importance. Il est donc essentiel que ces derniers soient eux aussi tenus de travailler en équipe et de donner, de cette forme de travail, un enseignement modèle.

Par ailleurs, les exercices de pédagogie pratique doivent aussi contribuer à exercer les compétences exigées des futurs enseignants semi-généralistes: plutôt que de mettre l'étudiant seul face à une classe on encouragera la pratique de l'«enseignement en duo» et, à la fin de la formation, la pratique de l'enseignement à plusieurs classes.

4.1.3 Incidences financières

Pour l'enseignement de certaines disciplines, telles que les ACM, les sports ou le dessin, deux voies de formation sont actuellement possibles: celle des généralistes et celle des spécialistes (les spécialistes pouvant, par la suite, en complétant leur formation, acquérir la possibilité d'enseigner d'autres disciplines). Une formation de maîtres semi-généralistes supprimerait ces différences et permettrait de diminuer certains coûts.

D'autres économies sont réalisables si l'on réduit, dans la mesure du possible, les compléments de formation souvent très coûteux offerts, dans le cadre de la formation des généralistes, à certains étudiants dans des disciplines où ceux-ci ont des lacunes, comme les langues étrangères, la pratique d'un instrument de musique, l'éducation physique, etc. Ces compléments de formation pourraient être réduits dans la mesure où l'établissement de formation offre un très large choix de disciplines: ainsi l'étudiant aurait la possibilité de choisir des disciplines dans lesquelles il se sent à l'aise et où il ne montre pas de lacunes. Il faut cependant mentionner à ce propos que les établissements du secondaire II n'enseignent pas (ou alors seulement dans une faible mesure) certaines disciplines que l'on rencontre à l'école primaire, comme par exemple les activités créatrices manuelles et l'économie familiale. D'ailleurs seule l'expérience montrera si, pour l'étude de ces disciplines, le temps disponible durant la formation peut suffire, ou s'il faut, comme par le passé, offrir à certains étudiants des compléments de formation.

L'adoption du modèle MSG aurait aussi une incidence financière positive en cas d'introduction de nouvelles disciplines à l'école primaire, comme par exemple l'étude d'une deuxième langue nationale; plutôt que de recycler tous les enseignants, ce qui est malaisé et coûteux, il suffirait de se limiter à un nombre forcément réduit de semi-généralistes.

4.2 L'entrée dans la profession

L'entrée dans la profession et les efforts entrepris pour atténuer le choc du contact initial avec la classe revêtent une importance particulière, et ce, quelles que soient les catégories d'enseignants. Les problèmes se présentent cependant pour chaque catégorie d'enseignant sous un jour différent:

- les généralistes sont surchargés par l'abondance des préparations et par les compétences à acquérir dans certaines disciplines;

- les spécialistes sont confrontés aux problèmes posés par le grand nombre d'élèves à qui ils ont affaire;
- les semi-généralistes doivent apprendre à se plier aux règles du jeu du travail en équipe pédagogique;
- et tous doivent absorber le choc de la pratique, c'est-à-dire la différence entre leur idéal éducatif et la réalité scolaire qu'ils perçoivent.

Dans l'idéal, ce choc pourrait être amorti par une diminution des heures d'enseignement et, si les conditions le permettent, par la collaboration avec un collègue expérimenté.

Sous certaines conditions, ces mesures pourraient d'ailleurs déjà être prises aujourd'hui.

4.3 Perfectionnement

En ce qui concerne les cours de perfectionnement dont le but est l'approfondissement des connaissances didactiques de base, il est à prévoir que les attentes des MSG seront plus exigeantes que celles des actuels généralistes, les MSG disposant au départ de connaissances plus complètes. Il faut d'ailleurs s'attendre à ce que, pour ces raisons, le besoin en cours de perfectionnement centrés sur les aspects didactiques et scientifiques des disciplines soit plutôt moins grand qu'il ne l'est aujourd'hui. Par contre, des cours de perfectionnement dispensés au sein des écoles mêmes et centrés sur des objets tels que le développement de l'école, le travail en équipe pédagogique, la planification à long terme de celui-ci, l'évaluation des élèves pourraient gagner en nombre et en importance.

4.4 Formation continue

Une caractéristique essentielle du modèle MSG est l'existence du système des unités capitalisables. Par une formation complémentaire adéquate, le groupe de disciplines étudiées durant la formation initiale devrait pouvoir être complété, voire changé. Une telle formation devrait avoir lieu en cours d'emploi et, d'une manière générale, le maître devrait pouvoir bénéficier d'une décharge en heures d'enseignement.

Une solution souhaitable tant du point de vue pédagogique que du point de vue économique serait que les enseignants en formation complémentaire se joignent aux étudiants en formation initiale pour suivre les mêmes cours au sein des établissements de formation.

5 Mise en œuvre du modèle MSG

La mise en œuvre du modèle nécessite les mesures que nous allons brièvement esquisser. Le catalogue des mesures à prendre peut varier cependant dans son ampleur selon les caractéristiques de l'organisation scolaire et des bases légales que connaissent les divers cantons.

5.1 Généralisation des directions d'école

Par rapport à la situation actuelle, le modèle MSG entraînera des frais administratifs en général nouveaux et plus élevés. La répartition de l'enseignement et la gestion de l'horaire nécessitent en particulier des décisions qui doivent être prises sur la base d'une connaissance approfondie de la composition des équipes pédagogiques. Il est indiqué de confier ce travail délicat à des directions d'école compétentes, autorisées à gérer des taux d'occupation d'enseignants pouvant varier d'une année à l'autre.

Actuellement, dans la plupart des cantons, les écoles primaires ne disposent pas d'organes de direction. Il faudra donc pour cela

- prévoir une formation spécifique de directeur et de directrice,
- créer un cadre légal.

Il nous faut cependant dire ici qu'indépendamment du projet MSG, mais à la suite de débats ayant eu lieu récemment sur l'école (les critères d'une «école de qualité»), certains cantons envisagent actuellement la mise en place de directions d'école.

5.2 Adaptation des bases légales

Les diverses catégories d'enseignants que nous connaissons actuellement reposent souvent sur un statut fixé par des dispositions légales.

Certaines dispositions concernant l'emploi et le salaire divergent fortement d'un canton à l'autre et nécessiteraient des adaptations plus ou moins importantes pour permettre la mise en place du modèle MSG.

D'une manière générale:

- Une définition nouvelle devrait être faite (et dans certains cas entérinée par une votation populaire) des différentes catégories d'enseignants (par exemple enseignant(e)s des classes élémentaires -2+2, enseignant(e)s du primaire, du secondaire inférieur).
- Tout enseignant devrait pouvoir être engagé sur la base de taux d'activité différents.

- L’attribution des disciplines enseignées devrait être indépendante de la fonction de maître de classe.
- La compétence de répartir les taux d’activité des enseignants devrait être déléguée aux autorités scolaires locales, le cas échéant aux directions d’école.
- On devrait introduire un système de décompte des heures d’enseignement afin que les heures supplémentaires effectuées une année ne soient pas obligatoirement payées, mais puissent être compensées une autre année.

Au besoin, on mettra sur pied de nouvelles dispositions pour garantir que le nombre fixé d’enseignants attribués à une classe ne soit pas dépassé.

De tels changements dans les dispositions légales entraîneront évidemment des adaptations sur le plan des assurances sociales.

On est en droit d’admettre que ces adaptations poseront d’autant moins de problèmes que l’économie privée et les autres secteurs d’activité de l’Etat pratiquent depuis longtemps la flexibilité dans les taux d’occupation. En outre, et indépendamment du problème des catégories d’enseignants, on évoque dans beaucoup de cantons la possibilité de supprimer pour les enseignants le statut de fonctionnaire et de le remplacer par un engagement régi par un contrat de droit privé.

5.3 Perfectionnement et formation continue des enseignants en exercice

En théorie, les maîtres généralistes et les maîtres spécialistes en exercice devraient pouvoir bénéficier, au cours d’une période de transition, d’une formation d’enseignant semi-généraliste. Ainsi:

- On offrirait aux maîtres généralistes la possibilité d’approfondir par des cours de perfectionnement les disciplines qu’ils souhaiteraient enseigner en tant que maître semi-généraliste. Il n’est pas nécessaire que cette formation soit terminée avant le changement de système scolaire. Le cas échéant, on pourra renoncer à mettre sur pied un cours de perfectionnement spécifique et valider, les offres de formation existantes proposées par les établissements de formation d’adultes. Les cours de perfectionnement devront être plus exigeants que ceux qui sont actuellement dispensés car ils s’adresseront à des enseignants particulièrement motivés ayant déjà acquis, de par l’intérêt porté à certaines disciplines, de fortes compétences dans ces domaines.
- Les maîtres spécialistes devraient pouvoir acquérir la possibilité d’enseigner d’autres disciplines. Les diplômes délivrés par les institutions existantes (par exemple le Goethe Institut, l’Alliance française, le «Funkkolleg») devraient, ici aussi, pouvoir être reconnus. Il serait envisageable de confier aux établissements de formation existants la composante didactique des apprentissages: dans ce cas les cours seraient suivis conjointement par les étudiants en formation initiale et les enseignants en formation complémentaire.

Aucune limitation ne devrait en principe être introduite dans le choix des disciplines. On pourrait cependant lier ce choix à la réussite d'un test d'aptitude.

- Les cours de perfectionnement propres aux établissements, centrés sur les formes élargies du travail en équipe, devraient aussi être offerts aux enseignants.

5.4 Adapter la formation des enseignants

(voir aussi le point 4 *Effets sur la formation des enseignants*)

La question qui peut se poser est de savoir à quel moment la formation des maîtres doit subir les transformations nécessaires pour se muer en formation de maîtres semi-généralistes. Deux points à ce sujet paraissent essentiels:

- Les conditions légales de l'exercice du métier doivent être changées de manière à ce que les maîtres semi-généralistes nouvellement sortis des écoles de formation ne subissent aucun préjudice au moment de leur engagement. Pour cela il s'agira au minimum d'informer et, au mieux, de se livrer auprès des autorités scolaires à un vrai travail de persuasion.
- Il ne faudrait pas que les adaptations actuelles de la formation des enseignants, entreprises à la suite des recommandations de la CDIP, empêchent toute future adaptation au modèle MSG.

5.5 Résumé

La seule esquisse des mesures à prendre pour réaliser le modèle MSG nous convainc que sa mise en œuvre va s'étendre sur plusieurs années. Les auteurs de ce rapport sont même d'avis qu'il est irréaliste de penser qu'un jour donné tout le système scolaire d'un grand canton puisse se mettre à fonctionner avec cette seule catégorie de maîtres. Le changement serait à la rigueur plus facile pour les petits cantons. Il serait donc plus judicieux de recourir à des solutions pragmatiques permettant la coexistence, durant un temps d'adaptation d'une durée non négligeable, de différentes catégories d'enseignants et autorisant des variantes ajustées aux caractéristiques locales.

Ce qui nous paraît le plus simple à faire sont les adaptations des dispositions légales. Celles-ci devraient dans tous les cas être réalisées, car les dispositions actuelles ne sont, sur bien des points, plus d'actualité: elles induisent un manque de flexibilité en ce qui concerne les taux d'activité et la répartition des disciplines enseignées, et alourdissent la réalisation de solutions particulières pourtant adéquates.

On devrait aussi soutenir les efforts des enseignants qui, déjà dans l'esprit du modèle MSG, souhaitent pouvoir enseigner à deux ou trois classes.

Une transition en douceur vers l'application du modèle MSG pourrait être obtenue par l'assouplissement progressif, dans les établissements de formation initiale, de la

formation des généralistes. On devrait permettre aux étudiants d'abandonner certaines disciplines, voire recommander cet abandon à ceux qui ont de la peine à les maîtriser. En compensation les étudiants se préparant à l'enseignement d'une spécialité devraient être autorisés à acquérir une formation dans les branches traditionnellement réservées aux généralistes et pour lesquelles ils montreraient des dispositions.

Quant aux enseignants actuellement en fonction, leur recyclage en tant que semi-généralistes devrait pouvoir se faire sur une base volontaire.

Il faut de toute manière admettre que lorsqu'un changement de système sera amorcé, quels qu'en soient le moment et la manière, diverses catégories d'enseignants devront, durant un certain laps de temps, coexister, voire collaborer. Dans un certain sens, nous avons déjà atteint cette situation dans la mesure où nous trouvons des spécialistes habilités à enseigner, grâce à des diplômes acquis en formation complémentaire, des disciplines réservées aux généralistes. Dans tous ces cas, il est et sera nécessaire d'établir pour les différents types d'enseignants, et ce en toute transparence, des critères concernant la répartition des disciplines et le cahier des charges.

6 Conclusions

6.1 Eléments de synthèse

Mandaté au départ par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) pour proposer de nouvelles modalités de formation des enseignants en «activités créatrices sur textile» et «manuelles» (ACT, ACM), ainsi qu'en «économie familiale», un groupe de travail ad hoc en est arrivé à développer un modèle de «maître semi-généraliste» (MSG). Dans le Dossier 32 de la CDIP (*Un corps enseignant semi-généraliste*), ce groupe de travail, se basant sur une appréhension globale des conditions d'enseignement régissant l'école obligatoire, et soutenant le point de vue que des propositions nouvelles concernant une seule catégorie d'enseignants ne pouvaient être faites sans considérer les autres catégories, plaide en faveur d'une formation généralisée du corps enseignant en tant que «maîtres semi-généralistes». Cette proposition a été qualifiée, autant par la Commission Formation des enseignants que par la Commission pédagogique de la CDIP, de proposition porteuse d'avenir. Mais il apparut également que la mise en œuvre des mesures esquissées dans le Dossier 32 changerait incontestablement l'école obligatoire. Le présent rapport a essayé de mettre en évidence le plus grand nombre possible de ces changements, auxquels le modèle conduirait afin d'apporter une aide à ceux à qui il incombera de prendre des décisions politiques.

Les effets possibles de la généralisation du principe de MSG sont envisagés aussi bien sur le plan pédagogique qu'au niveau de l'organisation de l'école. Dans ce rapport on a envisagé, tant sur le plan pédagogique que sur le plan de l'organisation scolaire, les effets possibles de la généralisation du modèle MSG. En vue d'une prise de décision concernant l'adoption ou le refus du modèle, on a dû mettre en regard les avantages et les inconvénients du système actuel et les effets, souhaités ou non, qu'entraînera le nouveau système.

Comme le montre le présent rapport, le modèle du maître semi-généraliste introduit des principes susceptibles de modifier de manière significative l'exercice de la profession. Le premier aspect concerne la remise en question de la répartition actuelle entre enseignant généraliste, souvent considéré comme le seul maître à bord dans sa classe, et enseignant spécialiste; avec l'engagement de MSG, c'est à une équipe de maîtres, réunissant trois ou quatre personnes, qu'incombera la responsabilité d'assumer l'enseignement à une classe. Les tâches que le maître de classe assumait seul, ou avec la participation occasionnelle de ses collègues, seront abordées collectivement. Au niveau des élèves, le rapport a mis en évidence que la répartition de l'enseignement entre plusieurs maîtres est un système qui peut s'appliquer à des élèves d'âges différents à condition de respecter un certain nombre de conditions dont la plus importante est la continuité de l'encadrement éducatif. Il semble en effet important que l'élève puisse s'identifier à une personne de référence et que le suivi pédagogique de la classe puisse être assuré tout au long de l'année, voire au cours d'un cycle pluriannuel, par une équipe d'enseignants.

Le partage de la responsabilité pédagogique entre plusieurs maîtres est susceptible d'introduire une série de contraintes nouvelles et de générer chez certains un sentiment de perte d'autonomie. Mais cette situation offre également de nouvelles possibilités tant au niveau du dialogue et de l'échange entre collègues que sur le plan de la collaboration entre enseignants. L'évaluation du travail des élèves pourra bénéficier de la mise en commun de regards multiples. De même, le travail avec les parents est susceptible de tirer parti de la présence d'une équipe de maîtres, à condition cependant que les rôles de chaque membre de l'équipe soient clairement identifiables par les parents.

Le second aspect du modèle MSG dont on peut attendre des répercussions sur le plan pédagogique concerne la réduction du nombre de disciplines pour lesquelles l'enseignant est formé. Il en résultera une meilleure maîtrise des contenus disciplinaires ainsi qu'une disponibilité plus grande du maître pour aborder les questions didactiques liées à l'enseignement de disciplines spécifiques. On pourra craindre cependant que ce principe conduise à une spécialisation trop poussée des enseignants et nuise à leur polyvalence. Le risque d'émiettement de l'activité didactique qui pourrait en résulter devrait être atténué par le développement du travail en équipe.

Troisième changement apporté par le modèle MSG: le fait d'enseigner simultanément à plusieurs classes, de degrés et de niveaux d'exigences pas nécessairement identiques. Il ne concerne en fait que les actuels maîtres généralistes qui devront faire preuve d'une plus grande mobilité; ce changement leur donnera l'occasion de s'ouvrir davantage à d'autres réalités pédagogiques, de se confronter à d'autres dynamiques de classe, à d'autres élèves ainsi qu'à d'autres collègues. De plus, ils pourront bénéficier d'un cadre de comparaison plus large à l'intérieur duquel situer leur travail. En favorisant une plus grande mobilité à l'intérieur du système scolaire, le modèle MSG devrait également contribuer à réduire les risques de «burn out» relativement fréquents chez les enseignants. Un autre aspect du modèle est en mesure de jouer un rôle positif à ce niveau. Il a trait à la possibilité offerte aux enseignants de compléter en cours de carrière leurs domaines de compétences et leurs habilitations à enseigner dans le cadre d'un système de formation continue souple, organisé selon le principe des unités capitalisables.

Mais les changements apportés par le modèle MSG dans l'exercice du métier d'enseignant présentent également des risques, le premier, et non le moindre, étant celui d'une surcharge des maîtres, consécutive au travail en équipe et à la nécessité d'intervenir dans plusieurs classes. Ces modifications peuvent également faire craindre à certains maîtres une perte d'autonomie et une péjoration de leurs conditions de travail. Ces risques sont importants; aussi est-il nécessaire de ne pas les sous-estimer et de définir les moyens susceptibles de les atténuer. Une autre tâche consistera à montrer précisément quels avantages les enseignants pourront attendre du modèle MSG. Pour le maître généraliste notamment, il sera particulièrement important de faire la démonstration qu'il ne deviendra pas un généraliste «déclassé» mais bien un enseignant possédant une assise plus sûre dans les matières enseignées et à qui seront offertes de nouvelles perspectives sur le plan professionnel.

Un autre point critique réside dans la mise en place du travail au sein d'une équipe pédagogique. Une telle collaboration ne se décrète pas; elle doit être au contraire construite par les personnes elles-mêmes. Bien qu'en de nombreux endroits les enseignants pratiquent des formes de collaboration depuis plusieurs années déjà, le travail en équipe n'est pas habituel à la plupart des maîtres. Cela implique que ce changement puisse être préparé en terme de formation notamment. Mais les conditions doivent également être offertes, sur le plan matériel, pour que le travail en équipe soit accessible à tous. Aussi semble-t-il nécessaire de parvenir à définir les conditions de base d'une telle collaboration (temps à disposition, décharges, etc.).

Sur le plan de l'organisation scolaire, le modèle MSG pose une série de problèmes relatifs à la diversité des types de profils des maîtres à leur sortie de la formation initiale. Le rapport a étudié les répercussions de cet état de fait sur l'engagement de nouveaux maîtres ainsi que sur l'organisation des remplacements de longue durée. Les difficultés pourraient être aplanies en imposant des conditions au processus régissant les combinaisons de disciplines. Le nombre de ces dernières ne devrait pas être trop faible. Des combinaisons fixes de disciplines simplifieraient l'organisation de l'enseignement. Par de telles mesures cependant un principe fondamental du modèle serait ignoré: le libre choix par l'étudiant d'une partie des disciplines étudiées, libre choix conditionné par ses goûts et par ses aptitudes. C'est précisément grâce à ce principe, qui favoriserait le choix de disciplines secondaires aujourd'hui souvent négligées, que l'on pourrait contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Au vu de ces considérations, le groupe d'experts propose les mesures suivantes:

- Conférer aux enseignants l'habilitation à enseigner cinq ou six disciplines en se donnant la possibilité d'expérimenter – et ce, plus particulièrement pour le niveau secondaire inférieur – des combinaisons fixes de disciplines.
- Prendre en compte les désirs des étudiants en leur laissant la possibilité de faire, dans l'éventail fixe des disciplines offertes, des choix ou des échanges de disciplines et, le cas échéant, des choix de disciplines supplémentaires.

Il faut cependant veiller à ce qu'aucune de ces combinaisons fixes de disciplines ne soit faite d'une manière unilatérale empêchant ainsi la pratique de l'interdisciplinarité, ou alors débouchant sur une hiérarchisation des enseignants au sein de l'école.

6.2 Pour conclure

Au terme de ce rapport, le groupe d'experts est d'avis que le modèle MSG offre des propositions intéressantes en vue d'un réexamen de la situation de l'enseignement obligatoire; il est l'une des réponses possibles aux problèmes qui se posent actuellement, et représente l'un des moyens à disposition pour tenter de mieux adapter le statut et la formation des maîtres aux conditions actuelles. A plusieurs reprises, les limites du modèle actuel du maître généraliste et, d'une certaine manière, de celui du maître spécialiste ont été soulignées. Personne ou presque ne nie que la tâche des généralistes,

consistant à préparer et à enseigner toutes les disciplines, ne soit devenue trop lourde. Le modèle du maître semi-généraliste, qui au moins autorise une limitation du nombre des disciplines à enseigner, peut être considéré comme le modèle de l'avenir.

Le rapport a fait la démonstration que le modèle MSG s'applique à la réalité d'une école; toutefois, il ne faut pas se cacher qu'une amélioration de la qualité de l'enseignement passe par des mesures sur le plan de l'organisation, mesures qu'il s'agira de financer.

Les changements apportés par l'introduction du modèle MSG sont nombreux et profonds. Ils doivent être envisagés dans toute leur complexité. Mais la réflexion sur ce changement de statut doit être rattachée à une autre réflexion plus large, visant à déterminer «quel enseignant veut-on former, pour quelle école?». Il est important également que la spécificité de chaque degré d'enseignement soit respectée afin d'éviter le transfert pur et simple d'une formule d'un niveau d'enseignement à un autre en négligeant les spécificités de chaque contexte, notamment sur le plan des besoins des élèves.

Pour terminer, le groupe d'experts souhaite faire trois remarques à propos des décisions devant être prises par les autorités scolaires.

La première concerne les conditions du changement. On peut craindre qu'un changement trop rapide, exécuté avant que soient mises en place dans les écoles des directions bien formées et munies des compétences nécessaires, ne suscite des difficultés ou produise une aggravation de la situation. Dans ce contexte le souhait a été émis de procéder à des changements par étapes.

Une deuxième remarque porte sur les différentes catégories d'enseignants. En ce qui concerne cet objet, les échos qui nous parviennent tant du groupe d'accompagnement que des diverses réunions d'enseignants nous prouvent que les recommandations de la CDIP en matière de formation des maîtres ont suscité des malentendus et des incertitudes, ou du moins n'ont pas levé ces dernières. Redisons ici ce qui déjà était affirmé clairement dans le Dossier 32: le principe qui est à la base du modèle du semi-généraliste s'applique à tous les enseignants d'un même niveau. Durant une période de transition, on peut très bien s'imaginer que plusieurs types d'enseignants (généralistes, semi-généralistes, spécialistes) coexistent. Une telle coexistence ne peut cependant perdurer et être considérée comme un modèle d'avenir, car elle produira infailliblement un effet de catégorisation du corps enseignant. Il est fortement souhaité que la CDIP prenne position à ce sujet et plaide en faveur d'une harmonisation de la formation des enseignants dans les différentes catégories.

Pour terminer, on peut observer que si le modèle de l'enseignant semi-généraliste est accepté pour le niveau secondaire inférieur, il ne l'est que sous réserve pour le niveau primaire. Mais les auteurs du rapport sont d'avis qu'il serait complètement erroné de mettre en place, pour cette raison, une procédure de formation par étapes, destinées

dans un premier temps uniquement aux enseignants du secondaire I. Une telle situation alourdirait encore la tâche des maîtres primaires puisqu'elle les chargerait de l'enseignement d'une nouvelle discipline, les activités créatrices sur textile (ACT), enseignement peut-être accepté à contrecœur, avec toutes les suites que cela pourrait entraîner. Ou alors on limiterait l'engagement des spécialistes ACT à l'école primaire, ce qui, diminuant l'attractivité du métier, risquerait de mener à terme à une pénurie d'enseignants dans ce domaine.

En conclusion, on peut dire que la présente recherche n'a pu déceler aucun défaut significatif dans le modèle MSG. En se basant également sur les connaissances acquises par les études centrées sur l'éducation des enfants âgés de 4 à 8 ans, il faudrait, sans hésiter travailler à la mise en œuvre du modèle MSG, et ce, pour toutes les catégories d'enseignants.

Bibliographie

- Akkari, A, et al. (1995). *Les duos pédagogiques dans le canton de Fribourg*. Université de Fribourg: Institut de pédagogie.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants. I. La fascination des professions. *Revue française de pédagogie*, 94, pp. 73–92.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants. II. Les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, pp. 83–120.
- Collectif (1988). *Maîtres généralistes et spécialistes*. L'Éducateur, dossier spécial, 5, pp. 4–23.
- Delaire, G. & Ordonneau, H. (1989). *Enseigner en équipe*. Paris: Éditions d'organisation.
- EDK/CDIP (1995) *Fächergruppenlehrkräfte/Un corps enseignant semi-généraliste*, Bern: EDK/CDIP, Dossier 32.
- EDK-NW (1995). Fachgruppenlehrerinnen und -lehrer für die Sekundarstufe I, *Doppelpunkt*, 2.
- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (1988). *Doppelbesetzung von Lehrstellen 1985–1989*, Pädagogische Abteilung.
- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (1991). *Erfahrungen der Eltern im Abteilungsübergreifenden Versuch an der Oberstufe des Kantons Zürich*, Pädagogische Abteilung.
- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (1990). *Rückblickende Beurteilung der Oberstufenschule durch ehemalige Schüler und Eltern*, Pädagogische Abteilung.
- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (1996). *Vorabklärungen Fächergruppenlehrkräfte für die Volksschule des Kantons Zürich*.
- Grob, R. (1996). *De la couture à la culture*. Genève: Centre de recherches psychopédagogiques du cycle d'orientation, p. 108
- Hubermann, M., Koehler-Betrix, D. & Dentan, A. (1986). *Cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires. Étude exploratoire auprès de 20 enseignants vaudois*. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Hutin, R. (1989). *Le duo pédagogique dans l'enseignement primaire: enquête d'opinion auprès des différents partenaires*. Genève: Service de la recherche pédagogique.
- Imhof, E. (1985). *Le duo pédagogique, bases légales et situation dans les cantons*. Genève: CESDOC.
- Lurin, J. & Soussi, A. (1989). *L'organisation du temps à l'école primaire. Constat et éléments pour une réflexion*. Genève: Service de la recherche pédagogique.
- Maspéro, J.-J. (1980). Éditorial, *L'Éducateur*, 15.
- Meirieu, Ph. (1989). *Enseigner: scénario pour un nouveau métier*. Paris: Éditions E.S.F.
- Meylan, J.-P. (1985). *Die Doppelbesetzung von Klassenlehrstellen/Rapport concernant le duo pédagogique*. Bern: Pädagogische Kommission der EDK/Commission pédagogique de la CDIP.
- Nell, P. & Schäfer, E. (1996). *Fallstudien Fächergruppenlehrkräfte für die Primar- und die Sekundarstufe I*, Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.

- Perrenoud, Ph. (1993). Formation initiale et professionnalisation du métier. *Revue des Sciences de l'Éducation, 1*.
- Perrenoud, Ph. (1994). Le métier d'enseignement entre prolétarianisation et professionnalisation: deux modèles du changement. In: *Le changement en éducation. Actes du congrès de la SSRE/SGBF, Locarno 1993* (pp. 29–48). Bellinzona: Ufficio studi e ricerca.
- Postic, M. (1982). *La relation éducative*. Paris: Presses universitaires de France.
- Suisse, N. (1995). *L'approche interdisciplinaire: un nouveau défi pour les enseignants*. Lausanne: EPFL, Chaire de pédagogie et didactique.
- Szaday, C., Bueler, X. & Favre, B. (1996). *Schulqualität und Schulentwicklung/Qualité et développement des écoles*. Bern & Aarau: Programmleitung NFP 33 & SKBF/Direction de programme PNR 33 & CSRE.
- Zazzo, B. (1979). *Un grand passage de l'école maternelle à l'école élémentaire*. Paris: Presses universitaires de France.

Fächergruppenlehrkräfte für die Primarstufe und die Sekundarstufe I

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
Bern 1997

Dieser Bericht hat vorwiegend Informationscharakter. Eine offizielle Stellungnahme der EDK ist vorläufig nicht vorgesehen.

Regine Fretz
Abteilung Volksschule
Erziehungsdirektion des Kantons Zürich

Michel Nicolet
Centre vaudois de recherches pédagogiques
Département de l'instruction publique et des cultes du canton de Vaud

Nathalie Muller
Mitarbeiterin, Neuenburg

Übersetzung:
Doessegger & Inauen

Herausgeberin:
Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

Bestellungen:
Sekretariat EDK, Zähringerstrasse 25, 3001 Bern

Druck:
Schüler AG, Biel

Inhalt

Vorwort	67
Einleitung	69
1 Vorbemerkungen	70
1.1 Ausganglage	70
1.2 Auftrag	70
1.3 Vorgehen	70
1.4 Fächergruppenlehrkräfte	71
1.5 Zusammensetzung der Expertengruppe	72
2 Die Fächergruppenlehrkraft aus pädagogischer Sicht	73
2.1 Die Auswirkungen des Prinzips der Fächergruppenlehrkraft auf die angewandten Unterrichts- und Beurteilungsmethoden	73
2.2 Die Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Schulstufen	80
2.3 Die Auswirkungen auf das Bild des Lehrberufs	86
2.4 Das Prinzip der Fächergruppenlehrkraft und die Schulentwicklung	91
2.5 Zusammenfassung	92
3 Voraussehbare Auswirkungen auf die Schulorganisation	94
3.1 Ist-Zustand	94
3.1.1 Klassenlehrkräfte	94
3.1.2 Pensenaufteilung/Anzahl Bezugspersonen	94
3.1.3 Stellenbesetzung/Stellvertretung	97
3.1.4 Weitere schulorganisatorische Aspekte	97
3.2 Voraussehbare oder mögliche Auswirkungen des Fächergruppenprinzips	98
3.2.1 Klassenlehrkräfte	98
3.2.2 Pensenaufteilung/Anzahl Bezugspersonen	99
3.2.3 Stellenbesetzung/Stellvertretung	105
3.2.4 Weitere schulorganisatorische Aspekte	106

4	Auswirkungen auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung	108
4.1	Grundausbildung	108
4.1.1	Grundsätzliches	108
4.1.2	Organisatorisches	108
4.1.3	Finanzielle Auswirkungen	110
4.2	Berufseinführung	110
4.3	Fortbildung	111
4.4	Weiterbildung	111
5	Umsetzung des Prinzips der Fächergruppenlehrkraft	112
5.1	Institutionalisierung von Schulleitungen	112
5.2	Anpassung der Rechtsgrundlagen	112
5.3	Fort- und Weiterbildung der amtierenden Lehrkräfte	113
5.4	Anpassung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	114
5.5	Zusammenfassung	114
6	Schlussfolgerungen	116
6.1	Elemente für die Synthese	116
6.2	Abschliessende Bemerkungen	119
	Bibliografie	121

Vorwort

In den letzten Jahren hat die Volksschule auf verschiedenen Stufen wesentliche Veränderungen erfahren: Es wurden Blockzeiten eingerichtet, die Fünftageweche wurde eingeführt, integrale Konzepte für den Einbezug der Lehrkräfte der Kurse für Heimatliche Sprache und Kultur wurden entwickelt usw. Zwei der traditionellen Lehrkräftekategorien sind dabei zunehmend unter Druck geraten: die sogenannten Generalistinnen und Generalisten (Allrounderinnen und Allrounder) auf der einen und die Monofachlehrkräfte auf der anderen Seite. Die Generalistinnen und Generalisten können schon aus organisatorischen Gründen – etwa aufgrund der Diskrepanz zwischen Pflichtstundenzahl der Lehrkräfte und effektiv zu leistenden Unterrichtsstunden in einer Klasse – nicht mehr den vollen Unterricht in einer Klassen bestreiten und sind oft auch überfordert – bedingt durch die gewachsenen Ansprüche von Eltern und Gesellschaft –, einen kompetenten Unterricht in wirklich allen Schulfächern zu erteilen. Die Monofachlehrkräfte andererseits leiden aufgrund dieser Veränderungen noch mehr unter ihrer randständigen Funktion als dies bisher schon der Fall war. Im EDK-Dossier 32 sind die Probleme am Beispiel der Lehrkräfte für *Handarbeiten/Werken textil und nichttextil sowie Hauswirtschaft* deutlich herausgearbeitet worden.

Die Antwort auf dieses Problem könnte der Einsatz von Fächergruppenlehrkräften auf allen Stufen sein. Die Studiengruppe Ausbildung von Lehrkräften für Handarbeit/Werken textil und nichttextil sowie Hauswirtschaft kam in ihrem Bericht (EDK-Dossier 32, 1994) denn auch zum Schluss, dass für die erwähnten Fächer eine Ausbildung zur Monofachlehrperson nicht mehr zeitgemäss sei, und forderte die Ausbildung zur Fächergruppenlehrkraft.

Dieser Vorschlag ist zumindest für die Sekundarstufe I nicht unvertraut, da bereits der EDK-Bericht *Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I* von 1983 für die ganze Sekundarstufe I die Ausbildung von Fächergruppenlehrkräften postuliert hatte. Angesichts der Tatsache jedoch, dass erst einzelne Kantone dazu übergegangen sind, eine reine Stufenausbildung für Fächergruppenlehrkräfte anzubieten, sind auch in diesem Bereich verschiedene Fragen noch offen.

Bisher hat in unserem Land die Idee einer Fächergruppenlehrkraft auf der Primar- schulstufe nur in Ansätzen Fuss gefasst. Vor allem für diese Stufe musste genauer geprüft werden, inwiefern und allenfalls ab welcher Klassenstufe der Einsatz von Fächergruppenlehrkräften sinnvoll und vertretbar sein könnte.

Der EDK-Vorstand beauftragte daher im Dezember 1995 die Expertin Regine Fretz, Erziehungsdirektion Zürich, und den Experten Michel Nicolet, Erziehungsdirektion Waadt, mit der Ausarbeitung eines Berichts.

Die Expertise kommt zum Schluss, dass der Unterricht in der Volksschule generell von Fächergruppenlehrkräften erteilt werden kann; Voraussetzung ist, dass gewisse Rahmenbedingungen eingehalten werden.

Der EDK-Vorstand hofft, dass den Kantonen und Regionen bei den Reformarbeiten in der Lehrerbildung wie auch bei anstehenden Struktur- und Organisationsveränderungen der Volksschule die im Bericht der Experten gemachten Überlegungen hilfreich sein können.

Der EDK-Vorstand verzichtet vorläufig auf die Erarbeitung von Empfehlungen. Der Bericht soll primär als Informations- und Diskussionsgrundlage dienen. Sollte sich ein Bedürfnis der Kantone und Regionen nach zusätzlichen EDK-Arbeiten und/oder Empfehlungen abzeichnen, wird die Lage neu zu beurteilen sein.

Mai 1997

EDK-Sekretariat

Einleitung

Im Rahmen der Umsetzung des Fachhochschulkonzepts und der Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) wird in den meisten Kantonen die Lehrerbildung überdacht. Dabei sind nicht nur die Institutionen der Lehrerbildung, sondern auch die Kategorien von Lehrkräften Gegenstand von Diskussionen. Ausgehend von früheren und laufenden Arbeiten der EDK (Fächergruppenlehrkräfte, Perspektiven für die Sekundarstufe I, Erziehung und Bildung der 4- bis 8jährigen Kinder) möchte dieser Bericht zur Versachlichung der recht emotional geführten, teilweise von Klischees geprägten Auseinandersetzungen bezüglich der Kategorien von Lehrkräften beitragen, indem er auf mögliche Auswirkungen des Fächergruppenprinzips hinweist und auf oft vorgebrachte Fragen oder Einwände eingeht.

1 Vorbemerkungen

1.1 Ausgangslage

Eine Studiengruppe der EDK plädiert mit dem im Mai 1995 publizierten Dossier 32 für das Prinzip der Fächergruppe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und damit für eine Veränderung und einheitlichere Gestaltung der Kategorien von Lehrkräften. Die Idee der Fächergruppenlehrkraft wurde als zukunftsweisend beurteilt, wobei allerdings geltend gemacht wurde, dass eine Umsetzung des im Dossier 32 skizzierten Prinzips der Fächergruppenlehrkräfte weitreichende Veränderungen in unserer Volksschule zur Folge hätte, die noch zu wenig klar aufgezeigt seien.

Der Vorstand der EDK setzte daher eine Experten- und Begleitgruppe Fächergruppenlehrkräfte für die Primarstufe und die Sekundarstufe I ein.

1.2 Auftrag

Die Expertengruppe sowie die Begleitgruppe hatten zu prüfen,

- welches die voraussehbaren pädagogischen, organisatorischen sowie anstellungsmässigen Auswirkungen des Prinzips der Fächergruppenlehrkräfte auf die Volksschule und die Lehrerbildung sind;
- welches die Veränderungen im Berufsbild der heutigen Kategorien von Lehrkräften sind;
- wie das Prinzip der Fächergruppe umzusetzen ist.

1.3 Vorgehen

Die Mandatspunkte und die zusätzlichen Fragen wurden durch die Experten weitgehend getrennt bearbeitet und dann gemeinsam sowie in der Begleitgruppe, die zweimal tagte und einmal schriftlich befragt wurde, diskutiert. Ausserdem fand eine Besprechung mit Mitgliedern der Studiengruppe Erziehung und Bildung der 4- bis 8jährigen Kinder statt.

Insbesondere bei der Bearbeitung der organisatorischen Fragen ist der Bericht stark auf die Gegebenheiten des Kantons Zürich abgestützt, dies weil die Expertin durch die knappe Erarbeitungszeit gezwungen war, die Überlegungen primär auf der Basis der ihr bekannten Schulsituation anzustellen. Ausserdem konnte sie auf kurz zuvor im Kanton Zürich vorgenommene Vorabklärungen zur gleichen Thematik zurückgreifen.

1.4 Fächergruppenlehrkräfte

Die im Bericht aufgezeigten Auswirkungen und Veränderungen beziehen sich auf die Darstellung der Fächergruppenlehrkraft im Dossier 32. Es soll daher an dieser Stelle nur zusammenfassend dargestellt sein, was unter dem Begriff «Fächergruppenlehrkraft» zu verstehen ist.

Fächergruppenlehrkräfte verfügen über Unterrichtsbefähigungen für mehrere, aber nicht für alle Fächer der Lektionentafel der Primar- oder der Sekundarstufe I.

Die Zusammensetzung der Fächer einer Fächergruppe soll gewährleisten, dass

- die Lehrkräfte an einer Klasse über eine für die Erziehungs- und Bildungsarbeit ausreichende Präsenzzeit verfügen;
- der Zugang zu den Schülerinnen und Schülern bzw. deren Beurteilung aus unterschiedlichen Blickrichtungen möglich ist.

Für eine Klasse der Volksschule sind in der Regel zwei bis vier Lehrkräfte verantwortlich.

In der Ausbildung werden gewisse Fächer als Pflicht- oder Wahlpflichtfächer vorgegeben; andere sind je nach Neigung und Begabung der Studierenden frei wählbar. Durch Weiterbildung kann die Fächergruppe erweitert oder verändert werden.

In Erweiterung dieses relativ stark auf die fachdidaktische Kompetenz bezogenen Modells des Dossiers 32 betont die Expertengruppe zwei weitere Aspekte des Fächergruppenprinzips:

Fächergruppenlehrkräfte bilden ein pädagogisches Team, das nach gemeinsam ausgehandelten Grundsätzen im Unterricht und im Schulhaus handelt.

Zur Verstärkung der ganzheitlichen Betrachtungsweise und zur Förderung der Zusammenarbeit im Schulhaus sowie der gemeinsamen pädagogischen Arbeit wählen die Studierenden im Laufe ihrer Grundausbildung einen fächerübergreifenden oder fächerunabhängigen Schwerpunkt (z.B. Gewalt, Medien, Umwelt, Schuladministration).

1.5 Zusammensetzung der Expertengruppe

Regine Fretz
Abteilung Volksschule
Erziehungsdirektion des Kantons Zürich

Michel Nicolet
Centre vaudois de recherches pédagogiques
Département de l'instruction publique et des cultes du canton de Vaud

Nathalie Muller
Mitarbeiterin, Neuenburg

2 Die Fächergruppenlehrkraft aus pädagogischer Sicht

Der Auftrag, den die Pädagogische Kommission der Expertengruppe erteilt hatte, erforderte Überlegungen zu den voraussehbaren Auswirkungen des Prinzips der Fächergruppenlehrkraft auf die Schüler und Schülerinnen, auf den Unterricht sowie auf die Arbeitssituation der Lehrkräfte. Zu diesen eher pädagogischen Aspekten kamen zwei weitere Fragen hinzu:

- Welche *Vor- und Nachteile* hat die Anstellung von Fächergruppenlehrkräften im Vergleich zur Anstellung von Allrounderinnen und Allroundern *für die Schüler und Schülerinnen*?
- Welche *Gründe pädagogischer Art* sprechen für oder gegen die Anstellung von Allrounderinnen und Allroundern, insbesondere in bezug auf bestimmte *Altersgruppen*?

In diesem Kapitel soll ein Überblick über die möglichen Auswirkungen des Prinzips der Fächergruppenlehrkräfte auf pädagogischer Ebene gegeben werden. Das Kapitel umfasst vier Teile: im ersten Teil werden die Auswirkungen auf die Art des Unterrichtens und der Beurteilung behandelt, die sich für die Lehrperson ergeben; im zweiten Teil wird die Situation der Schülerin bzw. des Schülers auf den verschiedenen Schulstufen in bezug auf das Fächergruppenprinzip näher beleuchtet. Der dritte Teil bezieht sich auf die positiven und negativen Folgen der Einführung dieses neuen Status auf das Berufsbild des Lehrers/der Lehrerin. Und schliesslich wird im vierten Teil das Prinzip der Fächergruppenlehrkraft in bezug auf die Frage der Schulentwicklung betrachtet.

2.1 Die Auswirkungen des Prinzips der Fächergruppenlehrkraft auf die angewandten Unterrichts- und Beurteilungsmethoden

Das Prinzip der Fächergruppenlehrkraft beschränkt sich nicht auf eine Umgestaltung der Grundausbildung der Lehrkräfte. Es führt auch zu einer Reihe von Veränderungen, die sich auf die Arbeitsbedingungen der Lehrperson auswirken und von denen Konsequenzen auf pädagogischer Ebene zu erwarten sind. In einer ersten Analyse lassen sich drei hauptsächliche Veränderungen ausmachen:

- a) Aufteilung des Unterrichts unter verschiedenen Lehrkräften mit einer vergleichbaren Ausbildung und einem vergleichbaren Status;
- b) Verringerung der Fächerzahl, in denen die Lehrkraft lehrbefähigt ist;
- c) Arbeit in mehreren Schulhäusern und Klassen.

In diesem Teil sollen die Folgen dieser drei Aspekte auf die Art und Weise diskutiert werden, wie die Lehrkraft ihren Beruf ausübt. Diese Auswirkungen werden zunächst allgemein und anschliessend im Hinblick auf die Veränderungen besprochen, die sich für die beiden Hauptkategorien der derzeitigen Lehrkräfte, die Allround- und die Fachlehrkräfte, ergeben werden. Dabei werden für diese beiden Kategorien von Lehr-

kräften die Veränderungen und deren Auswirkungen auf den Unterricht und auf die Beurteilung aufgezeigt.

a) *Aufteilung des Unterrichts in einer Klasse unter mehreren Lehrkräften mit einer vergleichbaren Ausbildung und einem vergleichbaren Status*

Definitionsgemäss teilt die Fächergruppenlehrkraft die Verantwortung für den Unterricht in einer Klasse mit anderen Kolleginnen und Kollegen, die den gleichen Status besitzen. Dies stellt einen deutlichen Unterschied zur Situation dar, die auf der Primarstufe und in bestimmten Abteilungen der obligatorischen Sekundarstufe normalerweise anzutreffen ist (vgl. 2.2). Dort betreut die als Allrounderin bzw. Allrounder ausgebildete Klassenlehrkraft die gesamte Lerngruppe allein, wobei sie zu bestimmten Zeitpunkten während der Woche von Fachlehrkräften (beispielsweise für Hauswirtschaft und Handarbeiten/Werken textil und nichttextil) unterstützt wird. Die Klassenlehrkraft kann ihre Entscheidungen im didaktischen Bereich sowie in bezug auf die Beurteilung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler meist selbständig fällen; sie verfügt daher über grosse Autonomie. Im Gegensatz dazu ist die pädagogische Verantwortung für die Klasse beim Prinzip der Fächergruppenlehrkraft aufgeteilt: zwei oder drei Lehrkräfte mit gleichwertiger Ausbildung wechseln sich in einer Klasse ab. Diese Situation unterscheidet sich jedoch auch stark von den meisten Abteilungen der Sekundarstufe mit gehobenen Ansprüchen, in denen der Unterricht zwischen mehreren Fachlehrkräften aufgeteilt wird, wobei die Klassenlehrkraft die Rolle des «Dirigenten» übernimmt. Das Prinzip führt zudem zum teilweisen oder vollständigen Verschwinden der Fachlehrkraft, die nur ein einziges Fach, oft mit geringer Stundenzahl, unterrichtet.

Ein aussagekräftiges Beispiel: die Stellenteilung

Mit der Anstellung von Fächergruppenlehrkräften wird der Unterricht vermehrt zu einer kollektiven Angelegenheit. Die Koordination des Unterrichts und die gegenseitige Abstimmung des Anforderungsniveaus der einzelnen Lehrkräfte oder gar der pädagogischen Zielsetzungen werden um so notwendiger, als die Lehrkräfte die Verantwortung für den Unterricht in einer Klasse teilen. Die Situation lässt sich in gewisser Weise mit der Situation jener Lehrkräfte vergleichen, die eine Doppelstelle¹ besetzen. In einem derartigen System teilen sich zwei Lehrkräfte, die beide Allrounder bzw. Allrounderinnen sind, den Unterricht in den verschiedenen Fächern und die Verantwortung für eine Klasse. Während sich die beiden Prinzipien in zahlreichen Punkten unterscheiden (insbesondere dadurch, dass bei der Stellenteilung beide Lehrkräfte als Allrounder oder Allrounderin in allen Fächern ausgebildet sind und dass es sich um ein Prinzip handelt, das von den beteiligten Lehrkräften im allgemeinen aus persönlichen Gründen, vor allem aufgrund des Wunsches nach Teilzeitarbeit, gewählt wird), gleichen sie sich in bezug auf die Teamarbeit. Bei der Stellenteilung kann die Aufgabenteilung zwischen den beiden Lehrkräften auf der Ebene der zeitlichen Organisation erfolgen (die Lehrkräfte wechseln

¹ Das Prinzip der Stellenteilung wurde Ende der sechziger Jahre eingeführt. Es sollte zunächst, insbesondere für die Frauen, die Attraktivität des Berufs erhöhen, indem Teilzeitarbeit ermöglicht wurde; später wurde das Prinzip vor allem benutzt, um das Überangebot an Lehrkräften zu bewältigen.

sich in allen Fächern ab, indem sie jeweils entweder am Morgen oder am Nachmittag oder während jeweils einer Woche anwesend sind). Häufig erfolgt die Aufteilung jedoch auf Ebene der Fächer² (bestimmte Kantone schlagen gar Fächergruppen vor, die von jeder der beiden Lehrkräfte übernommen werden). Der letztgenannte Modus weist die meisten Ähnlichkeiten mit dem System der Fächergruppenlehrkraft auf.

Die geltenden Regelungen in den einzelnen Kantonen sind sehr unterschiedlich, was die Erarbeitung allgemeiner Prinzipien erschwert. In einer Studie, mit der das System der Stellenteilung in der Schweiz allgemein analysiert wurde, hat J.-P. Meylan³ einige Elemente aufgezeigt, die als grundlegende Voraussetzungen für den Erfolg von Doppelstellen betrachtet werden, beispielsweise den Organisationsmodus der Stellenteilung, der einfach und rationell sein muss, sowie das Ausmass der Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten⁴. Die enge Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften erfordert einen hohen Einsatz. Auch der Status der Beteiligten auf administrativer Ebene ist von Bedeutung; dabei geht es vor allem um die Frage, ob die administrative Verantwortung für die Klasse aufgeteilt wird oder nicht (gemäss einigen Reglementen ist einer der Beteiligten für die Klasse verantwortlich). Die Unterrichtsqualität hängt nicht davon ab, ob allein oder zu zweit unterrichtet wird. Sie wird durch andere Faktoren – der wichtigste ist die Qualität der Lehrkraft – sowie durch die Qualität der Absprache zwischen den Beteiligten⁵ bestimmt.

Allgemein gelingt es in den meisten Studien nicht, in bezug auf die pädagogische Ebene eine eindeutige Entscheidung für oder gegen das Prinzip der Stellenteilung zu fällen. Aus diesen Arbeiten geht jedoch hervor, dass Stellenteilungen, die auf einer seriösen Vorbereitung und einer harmonischen Absprache zwischen den Beteiligten beruhen, beiden Beteiligten Anregungen bieten und dass sie auch auf pädagogischer Ebene zu guten Ergebnissen führen. R. Hutin⁶ hat in einer Umfrage, die in Genf durchgeführt wurde, auch bei den Schülerinnen und Schülern⁷ einen hohen Grad an Befriedigung nachgewiesen.

² Akkari, Clavel & Gilliod haben in einem 1995 publizierten Bericht über die Stellenteilung im Kanton Freiburg aufgezeigt, dass sich die meisten Lehrerinnen für eine Lösung entschieden haben, bei der jede eines der beiden Hauptfächer übernimmt (Mathematik, Französisch) und bei der sie sich die anderen Fächer aufteilen.

³ Meylan, J.-P. (1985). *Die Doppelbesetzung von Klassenlehrstellen*. Bern: Pädagogische Kommission. EDK.

⁴ «Dank gegenseitiger Absprache und Vorbereitung auf die gemeinsame Aufgabe sowie dank einer grösseren Verfügbarkeit sind sie in der Lage, einen besonders gehaltvollen Unterricht zu bieten, was auch den Kindern zugute kommt.» (Meylan, 1985, *op. cit.*, S. 8)

⁵ «Ob die Auseinandersetzung mit zwei Bezugspersonen Vor- oder Nachteile mit sich bringt, scheint sehr vom «Funktionieren» des Lehrerteams abhängig zu sein.» (*Doppelbesetzung von Lehrstellen 1985–1989*, Schlussbericht, 1988. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, S. 13)

⁶ Hutin, R. (1989). *Le duo pédagogique dans l'enseignement primaire: enquête d'opinion auprès des différents partenaires*. Genève: Service de la recherche pédagogique.

⁷ In dieser Umfrage äusserten sich die befragten Kinder im Alter zwischen 9 und 12 Jahren praktisch einstimmig positiv zur Atmosphäre der Doppelbesetzung (57% «super»; 32% «gut»). 57% gaben an, es sei sehr gut, am Morgen von einer und am Nachmittag von einer anderen Lehrperson betreut zu werden; nur 2% waren der Ansicht, dies sei nicht gut.

Im Hinblick auf das Prinzip der Fächergruppenlehrkraft zeigen die Erfahrungen mit der Stellenteilung, welche Probleme sich im Zusammenhang mit der konkreten Einsetzung des pädagogischen Teams (beispielsweise Zeitmanagement), seiner Funktionsweise auf zwischenmenschlicher Ebene (Uneinigkeit und Konflikte zwischen den Teammitgliedern, Angst vor der Beurteilung durch die anderen) sowie mit der Erarbeitung von gemeinsamen Definitionen in bezug auf die pädagogische Situation und die zu erfüllenden Aufgaben innerhalb des Lehrerinnen- und Lehrerteams ergeben können.

Einschränkungen in bezug auf die zeitliche Organisation

Es ist interessant, sich die Auswirkungen auf pädagogischer Ebene vor Augen zu halten, die sich aus der Aufteilung des Unterrichts für die beiden Kategorien von Lehrkräften – Allrounderinnen/Allrounder und Fachlehrkräfte – ergeben.

Eine Folge der Aufteilung einer Klasse auf mehrere Lehrkräfte ist die starrere Verteilung der Fächer innerhalb der Schulzeit. Die Anwesenheit mehrerer Lehrkräfte erfordert eine genaue Einteilung des Tages oder der Woche. Allrounder/Allrounderinnen, die in bezug auf die zeitliche Organisation und die Handhabung der Fächer über grosse Flexibilität verfügen, können ihr Programm nicht mehr wie bisher den besonderen Erfordernissen der Klasse anpassen. Sie werden diese Einschränkung daher höchstwahrscheinlich als erheblichen Verlust an Autonomie betrachten.

Die Aufteilung der Schulzeit auf mehrere Lehrkräfte hat eine weitere negative Folge: der Schultag wird in kleine, unzusammenhängende Einheiten zerschnitten. Sofern nicht ein System mit Blockunterricht gewählt wird, bei dem die Lehrkräfte während mehrerer Lektionen hintereinander (beispielsweise während eines Morgens) mit der gleichen Klasse arbeiten, besteht bei der Einführung des Fächergruppenprinzips die Gefahr einer Zerstückelung der Schulzeit und der pädagogischen Tätigkeit, während breiter angelegte und mehr auf die Wünsche und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler abgestimmte Ansätze in den Hintergrund treten⁸. Zudem ist ein weiterer negativer Effekt zu befürchten: der Verlust einer ganzheitlichen Sicht der Schülerinnen und Schüler. Allrounder und Allrounderinnen haben den Vorteil, dass sie ihre Schülerinnen und Schüler während ganzer Tage begleiten und mit ihnen verschiedenste Erfahrungen machen können. Eine Aufteilung der Klasse auf verschiedene Lehrkräfte führt für Allrounder/Allrounderinnen dazu, dass sie ihre Gesamtsicht der Lernrhythmen der Schüler und Schülerinnen verlieren, da sie nicht mehr tagtäglich die gesamte Klasse bei einer breiten Palette von Aktivitäten begleiten; Fachlehrkräfte hingegen können

⁸ Dieser Punkt wurde in einer Genfer Studie über die Auswirkungen der Tätigkeit von Fachlehrkräften auf der Primarstufe aufgezeigt: «Die externen Lehrkräfte können eine grosse Bereicherung darstellen, da sie die Kontakte der Schüler mit erwachsenen Lehrpersonen vervielfachen. Allerdings besteht auch die Gefahr, dass sie zu einer gewissen Einschränkung der Zeitnutzung oder gar zu einer Abkapselung der Fächer beitragen, dass in einigen Fällen divergierende pädagogische Entscheidungen aufeinandertreffen und dass eine gewisse Flexibilität in bezug auf die zeitliche Gestaltung verhindert wird.» (Lurin, J. & Soussi, A. (1989). *L'organisation du temps à l'école primaire. Constat et éléments pour une réflexion*. Genève: Service de la recherche pédagogique, S. 56).

durch diese Massnahme ihren Kenntnisstand in bezug auf die Schülerinnen und Schüler erweitern.

Absprache und Austausch über den Unterricht und die Beurteilung

Die Aufteilung des Unterrichts auf mehrere Lehrkräfte hat den Vorteil, dass sie eine kollektivere Arbeitsweise fördert. Die Lehrkräfte erhalten so die Möglichkeit, bei der Vorbereitung von Lektionen verstärkt zusammenzuarbeiten, die angewandten Methoden zu besprechen und gemeinsam nach neuen Wegen und nach Lösungen für bestehende Probleme zu suchen. In bezug auf die Beurteilung bietet die Möglichkeit der Absprache und des Meinungsaustausches Gewähr für eine höhere Objektivität: durch die Zusammenlegung und Gegenüberstellung verschiedener Sichtweisen wird die Bewertung der Leistungen der Schüler und Schülerinnen verbessert – vor allem da die Lehrkräfte den gleichen Status besitzen. Während sich die Fachlehrkraft im allgemeinen nicht an den Elterngesprächen und den Schullaufbahnentscheiden beteiligt, wird sie durch den Status der Fächergruppenlehrkraft verstärkt in die erzieherischen Belange miteinbezogen. Ihre Meinung erhält damit ein höheres Gewicht.

Verlust einer privilegierten Beziehung zur Klasse?

Die Fächergruppenlehrkraft ist nicht mehr allein «an Bord»; sie ist ein Teil des Teams, das die pädagogische Verantwortung im Zusammenhang mit dem Unterricht in einer Klasse kollektiv wahrnehmen muss. Für den Allrounder/die Allrounderin führt diese Situation in gewisser Weise zu einem Verlust der privilegierten Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern. Die Arbeitsbelastung und die emotionale Belastung werden zwar verringert, gleichzeitig entwickelt sich jedoch wahrscheinlich auch eine unpersönlichere Beziehung. Demgegenüber kann die Fachlehrkraft eine vertiefte pädagogische Beziehung aufbauen, da sie mehr Zeit mit der Klasse verbringt. Das Prinzip der Fächergruppenlehrkraft bewirkt eine erhebliche Veränderung, da die Bindung zwischen dem Allrounder/der Allrounderin und seiner/ihrer Klasse gelöst wird. Diese Veränderung muss im Zusammenhang mit dem gegenwärtigen Umfeld gesehen werden, in dem die klassische Bedeutung von Klasse in Frage gestellt wird. So führte die Einführung von Niveauekursen auf der obligatorischen Sekundarstufe zur Auflösung der Klasse, da die Schülerinnen und Schüler mehr als die Hälfte der Schulzeit in Niveaugruppen arbeiten. Um dieser Situation Rechnung zu tragen, haben sich mehrere Kantone, insbesondere Basel-Stadt und Jura, für die Definition einer grösseren Einheit (Stammgruppe oder Modul) entschieden, die dieser neuen Realität besser entspricht. Unter dem Einfluss von Versuchen, die in Frankreich durchgeführt worden waren, wurden auf der Genfer Primarstufe Unterrichtszyklen eingeführt. In diesem System setzt sich eine Klasse aus Schülerinnen und Schülern zusammen, die sich in bezug auf den Zyklus, den sie durchlaufen, in verschiedenen Phasen befinden. Bei der notwendigen Neudefinition des Konzepts Klasse darf jedoch nicht ausser acht gelassen werden, wie wichtig der Aufbau einer privilegierten Beziehung zu einem Erwachsenen für die Schülerinnen und Schüler ist (vgl. 2.2).

b) Kompetenzen in einem beschränkten Fächerbereich

Der zweite Aspekt, auf den eingegangen werden soll, ist die Verringerung der Zahl der Fächer, in denen die Lehrkraft bei Abschluss der Grundausbildung über die Lehrbefähigung verfügt. Diese Veränderung betrifft nur den Allrounder/die Allrounderin, da sich die Fachlehrkraft bereits heute in einer derartigen Situation befindet.

Eine bessere Beherrschung der zu unterrichtenden Fächer

Von einer derartigen Massnahme wird eine bessere Beherrschung der zu unterrichtenden Fächer und damit eine mögliche Verringerung des Gefühls der Überforderung erwartet. Verschiedene Allrounder und Allrounderinnen erachten die Vielfalt der Kenntnisse, über die sie verfügen müssen, als grosse Belastung. Die Lehrkräfte hätten damit das Gefühl, die zu unterrichtenden Fächer besser zu erfassen, und könnten sich vermehrt auf die pädagogischen Probleme im Zusammenhang mit dem Unterricht in diesen Fächern konzentrieren, was sich auch auf die Qualität ihres Unterrichts auswirken müsste. Ausserdem kann man erwarten, dass das Anforderungsniveau gegenüber den Schülerinnen und Schülern zunimmt und dass klarere didaktische Zielsetzungen festgelegt werden. Für die Schülerinnen und Schüler sollten somit anregendere Lernbedingungen entstehen.

Mehr Gewicht für die Fächer?

Die Konzentration auf eine beschränkte Anzahl Fächer hat auch ihre negative Seite: es besteht die Gefahr, dass den Unterrichtsinhalten in bezug auf die Art, wie die Lehrkraft ihren Beruf sieht, ein höherer Stellenwert eingeräumt wird. Tatsächlich ist zu befürchten, dass sich die Fächergruppenlehrkraft eher über die Vermittlung von spezifischen Fachkenntnissen als über einen breiten erzieherischen Auftrag definiert. Auf der Ebene des eigentlichen Unterrichts besteht die zu erwartende Folge in einer vermehrten Abkapselung der Fächer zu Lasten eines fächerübergreifenden Vorgehens und einer Integration der erzieherischen Dimension⁹.

Die Fachlehrkräfte befinden sich in einer anderen Situation. Bei dieser Kategorie von Lehrkräften bewirkt die Einführung des Prinzips der Fächergruppenlehrkraft eine Erhöhung der Zahl der unterrichteten Fächer und damit eine Ausweitung ihres Kompetenzbereichs. Dabei ist zu erwarten, dass sich die Beziehung zu den unterrichteten Fächern verändert, die zurzeit durch die Neigung oder das Expertenwissen bestimmt wird, über das sich diese Lehrpersonen als Spezialisten definieren. Die Fachlehrkräfte

⁹ R. Grob bringt diesen Vorbehalt in einem Artikel über die Zweckmässigkeit des Prinzips der Fächergruppenlehrkraft an: «Bei der Abschätzung der pädagogischen Folgen einer Organisation nach dem Prinzip der Fächergruppenlehrkraft braucht man nur an die Beziehung der Lehrer und Lehrerinnen zu ihren Schülerinnen und Schülern zu denken. Dabei liegt die Priorität vor allem in den ersten Schuljahren häufig auf den erzieherischen Aufgaben, während die eigentlichen Fächer teilweise als sekundär betrachtet werden.» (Grob, R. (1996). *De la couture à la culture*. Genève: Centre de recherches psychopédagogiques du cycle d'orientation, S. 108).

werden Fächer unterrichten müssen, die sie allenfalls weniger stark interessieren. Der positive Aspekt dieser Veränderung ist in der Eröffnung neuer Horizonte und in der Möglichkeit zu sehen, eine grössere Vielfalt von Kompetenzbereichen zueinander in Beziehung zu setzen.

Erwerb eines pädagogischen Profils

Das Prinzip der Fächergruppenlehrkraft hat zur Folge, dass die Lehrkraft bei Abschluss ihrer Grundausbildung ein besonderes Profil aufweist. Dieses Profil kann anschliessend durch Weiterbildungskurse ergänzt werden. Das System der Fächergruppenlehrkraft bietet den Lehrpersonen auch die Möglichkeit, einige ihrer Kompetenzen zu vertiefen und in gewisser Weise «Expertinnen» in einem bestimmten Gebiet zu werden. Dieses «Expertenwissen» muss sich nicht ausschliesslich auf Schulfächer beschränken; es kann sich auch auf transversale Bereiche auf pädagogischer Ebene wie die Betreuung von Migrant*innen, den Unterricht von Gruppen von Kindern mit spezifischen Schwierigkeiten, die Gesundheitserziehung usw. beziehen. Damit steht dem Lehrkräfteteam, das in einer Klasse oder in einem ganzen Schulhaus unterrichtet, die Gesamtheit dieser Kompetenzen zur Verfügung, und es wird möglich, bei einem bestimmten Problem oder für die Leistung von Unterstützung auf diese oder jene Person zurückzugreifen. Die wechselseitige Ergänzung der Profile der einzelnen Lehrkräfte bietet den Vorteil, dass die Arbeit im Lehrkräfteteam funktionell wird.

c) *Arbeit in mehreren Schulhäusern und Klassen (auf verschiedenen Stufen)*

Die Fächergruppenlehrkräfte müssen ihre Arbeitszeit zwischen verschiedenen Klassen, die möglicherweise verschiedenen Stufen angehören, aber auch zwischen mehreren Schulhäusern aufteilen. Sie befinden sich daher – in einem weniger ausgeprägten Grad – in der gleichen Situation wie die Fachlehrkräfte. Dies gilt vor allem für jene Fachlehrkräfte, die ein Fach mit einer geringen Stundenzahl unterrichten. Für die Allrounderinnen und Allrounder, die sich gewohnt sind, in einer einzigen Klasse zu arbeiten, bedeutet dies eine erhebliche Umstellung, die als persönliche und fachliche Bereicherung betrachtet werden kann, da sie Gelegenheit bietet, die angewandten Methoden und die Wahrnehmungen mit denen anderer Kolleginnen und Kollegen zu vergleichen und verschiedene Schülerinnen-/Schülergruppen und Altersklassen kennenzulernen. Dieser Aspekt ist in erster Linie für die Beurteilung von Nutzen: die Lehrkräfte haben so auch vermehrt die Möglichkeit, ihre Klasse im Vergleich zu anderen zu situieren und ihre Beobachtungen in einen breiteren Bezugsrahmen zu stellen.

Diese Situation beinhaltet jedoch auch ein Risiko: die Lehrperson sieht sich mit der Notwendigkeit konfrontiert, die anstrengende Arbeit der Anpassung an die Bedingungen jeder Klasse, jedes Schuljahrs und jeder Schule auf sich zu nehmen. Diese Anstrengung kann als ermüdend und äusserst demotivierend erlebt werden. Bei der Fächergruppenlehrkraft ist dieses Risiko allerdings geringer als bei bestimmten Fachlehrkräften, da in jeder Klasse eine relativ hohe Stundenzahl erteilt wird.

Der Verlust eines ganzheitlichen Standpunkts gegenüber der Schülerin/dem Schüler?

Allrounder und Allrounderinnen besitzen das Privileg, ihre Schüler und Schülerinnen in sehr unterschiedlichen Situationen beobachten zu können, in denen Kompetenzen und Fertigkeiten verschiedenster Art gefordert werden. Diese Situation trägt grundsätzlich dazu bei, dass Allrounder/Allrounderinnen gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern einen nuancierten Standpunkt einnehmen, der zahlreiche Aspekte umfasst. In der Realität ist allerdings recht häufig festzustellen, dass die Lehrperson den Schwerpunkt auf das Verhalten des Schülers/der Schülerin in bestimmten Fächern legt, wobei es sich im allgemeinen um die selektivsten Fächer handelt. Diese Reduktion der Informationsfülle wird auch durch sozialpsychologische Untersuchungen zum «Halo-effekt» bestätigt. Der Standpunkt gegenüber dem Schüler/der Schülerin wird häufig durch gewisse prägnante Dimensionen bestimmt; nur in Ausnahmefällen leitet er sich aus der Gesamtheit der verfügbaren Daten ab.

Was die Beurteilung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler anbelangt, verfügt die Fächergruppenlehrkraft nicht mehr über eine alle Fächer umfassende Sichtweise. Um diesen Nachteil zu mildern, scheint es wünschenswert, dass die Fächergruppenlehrkraft sowohl allgemeinbildende als auch musische und handwerkliche Fächer unterrichtet, um die Komplementarität zu bewahren. Dies wird auch in Kapitel 3 vorgeschlagen: die Fächergruppenlehrkraft wird ausgebildet, um eine Fächergruppe zu unterrichten, zu der neben allgemeinbildenden Fächern (Muttersprache, Mathematik usw.) auch musische und handwerkliche Fächer gehören. Während diese Situation für Allrounderinnen oder Allrounder keine Umstellung bedeutet, ist sie für Fachlehrkräfte völlig neu. Es ist zu erwarten, dass dieses Prinzip nicht nur dazu beiträgt, die bestehenden Barrieren zwischen Kategorien von Lehrkräften abzubauen, sondern dass es auch die Entwicklung einer ganzheitlicheren Auffassung von Bildung und Erziehung fördert und damit die Stellung der musischen und handwerklichen Fächer aufwertet.

2.2 Die Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Schulstufen

Dieser Teil befasst sich mit der Untersuchung der wichtigsten Auswirkungen des Prinzips der Fächergruppenlehrkraft auf die Schülerinnen und Schüler, wobei diese Folgen auf den verschiedenen Ebenen des Ausbildungssystems betrachtet werden. Zur Information folgt zunächst eine kurze Übersicht über die verschiedenen Kategorien von Lehrkräften, die auf den einzelnen Schulstufen tätig sind.

a) Die Kategorien von Lehrkräften auf den verschiedenen Schulstufen

In der Volksschule sind zahlreiche Kategorien von Lehrkräften tätig, die sich je nach Sprachregion und häufig gar innerhalb derselben Region unterscheiden. In den meisten Deutschschweizer Kantonen werden die Sekundarlehrkräfte in spezifischen Lehrgängen an der Universität ausgebildet. Im allgemeinen bestehen zwei Profile, phil. I und phil. II. Die wichtigsten Fächer (Muttersprache, Mathematik, 1. Fremdsprache,

Geschichte, Geografie usw.) sind nach dem Prinzip der Fächergruppenlehrkraft in zwei Gruppen aufgeteilt. Die musischen Fächer wie Zeichnen und Musik werden ebenfalls von diesen Lehrkräften erteilt. Auf der Primarstufe sowie in den Abteilungen der Sekundarstufe vom Typ «Realschule» weisen die meisten Lehrkräfte eine Allrounder-Ausbildung auf. Neben diesen beiden Hauptkategorien von Lehrkräften sind bestimmte Fachlehrpersonen für Bereiche wie Werken oder Textilarbeit angestellt.

In der Westschweiz ist die Situation unterschiedlich: hier bestehen im allgemeinen drei Kategorien von Lehrkräften: zunächst die Allrounderinnen und Allrounder, die auf der Primarstufe und in einigen Kantonen in den Abteilungen der obligatorischen Sekundarstufe mit Grundanforderungen und zum Teil mit mittleren Anforderungen unterrichten, sodann die an der Universität ausgebildeten Lehrkräfte mit einem Lehrdiplom für ein Fach, die – wie in den Deutschschweizer Kantonen – in den Abteilungen mit gehobenen Ansprüchen und in gewissen Kantonen auch in den anderen Abteilungen der Sekundarstufe I eingesetzt werden. Schliesslich besteht eine dritte Kategorie von Lehrkräften: die Fachlehrkräfte für die musischen oder handwerklichen Fächer (Werken und Textilarbeit) sowie für Hauswirtschaft.

Das Prinzip der Fächergruppenlehrkraft übernimmt einige Aspekte der Sekundarlehrperson, wie sie in den meisten Kantonen der Deutschschweiz bekannt ist. Allerdings sollte man sich davor hüten, dieses Prinzip auf diese letztere Kategorie zu reduzieren. Mit dem Prinzip der Fächergruppenlehrkraft soll nicht eine spezifische Organisationsform verallgemeinert werden, sondern es sollen neue Lösungen angeboten werden, die auf die Bedürfnisse aller Schulstufen abgestimmt sind. Daher ist es notwendig, dass für jede Ebene des Ausbildungssystems Überlegungen angestellt werden, um zu erkennen, inwieweit sich das Prinzip der Fächergruppenlehrkraft auf sie anwenden lässt, und um im Falle eines positiven Ergebnisses seine Konturen und Eigenschaften genauer festzulegen.

Wir unterscheiden in diesem Teil drei Schulstufen:

- die Vorschule und die Unterstufe der Primarschule,
- die Primarstufe,
- die obligatorische Sekundarstufe (Sekundarstufe I).

b) Die Fächergruppenlehrkraft in der Vorschule und Unterstufe

Die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler und ihre Besonderheiten in der Vorschule und Unterstufe

Als erstes stellt sich die Frage, welchen Bedürfnissen auf psychologischer Ebene die Beziehung entspricht, die die Schülerinnen und Schüler zu ihrer Lehrkraft oder zu ihren Lehrkräften aufbauen. Schülerinnen und Schüler suchen bei der Lehrperson eine Vertrauensbeziehung, die einen ausreichend sicheren Rahmen bietet, damit sie sich in der Schulsituation sowohl intellektuell als auch affektiv einsetzen können. Das Sicherheitsbedürfnis ist hauptsächlich eine Folge der zahlreichen Veränderungen, die das Kind bei seinem Eintritt in die Schule und während seiner gesamten Schulzeit erlebt: Veränderung

des sozialen Umfelds (das Kind befindet sich im Vergleich zur Situation in der Familie in einer neuen Situation); Veränderung der kognitiven Orientierungspunkte (die Schule regt Schülerinnen und Schüler zum Lernen an, d.h. zur Veränderung ihrer Art zu denken, sich die Welt vorzustellen, zu sprechen usw.) sowie Konfrontation mit neuen Anforderungen (die Schule führt Schülerinnen und Schüler auch dazu, selbständiger zu werden, sich allmählich von ihrer affektiven Verankerung in der Familie zu lösen). Die Lehrperson stellt für Schülerinnen und Schüler nicht nur eine «Wissensvermittlerin», sondern auch einen Orientierungspunkt inmitten der Veränderungen dar, der eine gewisse Beständigkeit gewährleistet. Zudem kommt der Lehrperson eine weitere Rolle zu: die eines Vorbilds, mit dem sich der Schüler bzw. die Schülerin identifizieren kann. M. Postic¹⁰ drückt dies folgendermassen aus: «Die Lehrkraft stellt somit für das Kind einen Anhaltspunkt dar, ein mögliches Bild dessen, wozu es sich entwickelt.»

Verschiedene Psychologinnen und Psychologen haben sich mit der bindenden Beziehung beschäftigt, die sich bei kleinen Kindern entwickelt. Sie haben darauf hingewiesen, dass es beim Aufbau dieser lebenswichtigen Bindungen von grösster Bedeutung ist, den Kindern Sicherheit und erzieherische Kontinuität zu gewährleisten. Im Rahmen der Schule sind Allrounderinnen und Allrounder, die die alleinige Verantwortung für eine Klasse übernehmen, zweifellos am besten in der Lage, diese Bedürfnisse zu befriedigen. Allerdings muss auch sichergestellt sein, dass ihre Persönlichkeit ausreichend gefestigt ist und dass sie in der Lage sind, eine Vertrauensbeziehung zum Kind aufzubauen. Während die Anwesenheit von mehreren Lehrkräften dem Kind die Möglichkeit gibt, die Bezugsperson zu wählen, zu der es ein Vertrauensverhältnis aufbauen kann (das Kind findet ja im Allrounder/in der Allrounderin nicht immer eine Person, die ihm zusagt), sind die als wichtig einzustufenden Dimensionen der Regelmässigkeit und Stabilität nur bis zu einem gewissen Grad gewährleistet. Dieser Nachteil ist nicht nur dem System der Allround-Lehrkraft eigen, er gilt auch für das Prinzip der Stellenteilung (vgl. weiter oben).

Die Anwesenheit von mehreren Lehrkräften, die sich aus dem Prinzip der Fächergruppenlehrkraft ergibt, kann ein weiteres Bedürfnis befriedigen, das bei Kindern ab dem Vorschulalter besteht: das Bedürfnis, sich gegenüber mehreren Erwachsenen zu situieren und zu lernen, ein immer komplexeres soziales Umfeld zu meistern. Zudem kann das Fächergruppenprinzip dem Kind die Möglichkeit bieten, einer allzu ausschliesslichen Beziehung zum Erwachsenen, der die Rolle der Lehrperson wahrnimmt, zu entkommen. Durch die Anwesenheit von mehreren Lehrkräften kann für das Kind das Gewicht eines einzigen Standpunkts verringert werden.

Der Übergang zwischen den Schulstufen

Die Psychologin B. Zazzo¹¹ weist in einer Publikation, in der sie die spezifischen Bedürfnisse von kleinen Kindern untersucht, auf den grossen Schock, den der Über-

¹⁰ Postic, M. (1982). *La relation éducative*. Paris: Presses universitaires de France.

¹¹ Zazzo, B. (1979). *Un grand passage de l'école maternelle à l'école élémentaire*. Paris: Presses universitaires de France.

tritt aus dem Kindergarten in die Unterstufe für die Kinder bedeutet, sowie auf die Anpassungsschwierigkeiten hin, die sich daraus ergeben. Sie plädiert für eine gewisse Kontinuität zwischen den beiden Schulstufen und bezieht sich dabei sowohl auf das Anforderungsniveau als auch auf die Organisation. Diese Forderung geht über die einfache Übertragung der Organisations- und Funktionsweise der einen Schulstufe auf die andere hinaus. Es müssen im Gegenteil spezifische Modalitäten für den Übertritt geschaffen werden. Die Pädagogische Kommission der EDK hat eine Arbeitsgruppe damit beauftragt, ein umfassendes Konzept für die Ausbildung der Kinder der «Basisstufe», d.h. von der Vorschule bis zum Ende der zweiten Primarklasse, zu erarbeiten. In diesem Konzept wird vorgeschlagen, einen einzigen Unterrichtszyklus für Schülerinnen und Schüler im Alter von vier bis acht Jahren einzuführen, der die beiden Jahre Kindergarten sowie die ersten beiden Jahre an der Primarschule umfasst. Doch mit einem derartigen Vorschlag wird das Problem der Koordination zwischen den verschiedenen Ebenen des Ausbildungssystems nicht gelöst, sondern nur verschoben.

Zudem ist nicht nur an die Kontinuität für das Kind zu denken, sondern auch an die Kontinuität der Arbeit der Lehrkraft. Diesbezüglich ist es angebracht, sich über die Folgen klarzuwerden, die sich aus einer allgemeinen Anwendung des Fächergruppenprinzips auf die Klassen der Primarstufe und der Sekundarstufe I (in jenen Abteilungen, die nicht auf das Gymnasium vorbereiten) ergeben würden. Welche möglichen Nachteile hätte diese Situation, insbesondere in bezug auf die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften verschiedener Stufen und hinsichtlich der Integration der Lehrkräfte der Basisstufe in die Schule? Dieser Frage kommt um so grössere Bedeutung zu, als immer mehr pädagogische Aktionen auf Ebene der Schulinstitution als Ganzes vorgesehen werden (vgl. 2.4). Ist es denkbar, gewisse Kompetenzen, die von den Lehrkräften der Basisstufe erworben wurden, in den Dienst der gesamten Schule und damit auch der anderen Stufen zu stellen? Kompetenzen in bezug auf die Abklärung, die Früherkennung oder die Elternarbeit könnten im Hinblick auf Austausch, Zusammenarbeit und Beratung für die gesamte Schule von Nutzen sein. Die Zusammenlegung der Kompetenzen aller Lehrkräfte sollte jedoch in einer Art und Weise erfolgen, dass keine Überforderung entsteht, damit das Ziel, die Belastung der Lehrkräfte zu verringern, nicht in sein Gegenteil verkehrt wird.

Die Stellung der Fächer

Die Studiengruppe Erziehung und Bildung der 4- bis 8jährigen Kinder, die von der Pädagogischen Kommission der EDK eingesetzt wurde, hat spezifische didaktische Grundsätze festgelegt. Diese messen der interdisziplinären Arbeit, die von den Erfahrungen des Kindes und den Lebenssituationen in der Klasse ausgeht, grosse Bedeutung bei. Eine neue Gruppe soll damit beauftragt werden, Vorschläge für die Ausbildung zu erarbeiten. Die ersten Überlegungen zeugen vom Bestreben, den Lehrkräften in der Ausbildung spezifische didaktische Grundsätze zu vermitteln, wobei auch der Früherkennung sowie einer besseren Integration von Unterstützungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten oder besonderen Bedürfnissen ein hoher Stellenwert eingeräumt wird. Das Konzept der Fächergruppenlehrkraft, die durch eine Reihe von Fächern definiert ist, lässt sich somit nicht auf die Basisstufe anwenden. Sie

würde gar den Grundsätzen zuwiderlaufen, welche die Arbeitsgruppe entwickelt hat. Allerdings stellt sich die Frage, inwieweit gewisse Aspekte des Fächergruppenprinzips nutzbringend auf diese Stufe übertragen werden könnten.

Der Allrounder/die Allrounderin, ein Auslaufmodell?

Die Kritik, die dem Prinzip des Allrounders/der Allrounderin auf der Primarstufe und auf der Sekundarstufe I entgegengebracht wird, gilt grösstenteils auch für die «Basisstufe» (-2+2). Besteht nicht die Gefahr, dass eine ähnliche Situation wie auf den anderen Stufen entsteht (Gefühl der Überforderung; Eindruck, nicht ausreichend für alle Aufgaben ausgebildet zu sein, usw.)? Dieses Gefühl der Überforderung soll dadurch verringert werden, dass die Anforderungen in bezug auf das Schulwissen nicht mit denen vergleichbar sind, die auf der Primar- und Sekundarstufe bestehen. Allerdings müsste sich die Lehrkraft auch in anderen Bereichen wie der Durchführung einer Abklärung, der individuellen Abstimmung des Unterrichts, der Elternarbeit usw. ausbilden. Ist es diesbezüglich notwendig, dass alle Lehrkräfte der Basisstufe die gleiche Ausbildung aufweisen? Wäre es nicht günstiger, wenn eine gewisse gegenseitige Ergänzung zwischen den Lehrkräften bestehen würde, um so mehr als Teamarbeit einen der Schwerpunkte darstellt? Es wäre zum Beispiel vorstellbar, dass die Lehrkräfte zwischen den verschiedenen angebotenen Bereichen wie beispielsweise Kenntnis des Raums, Kommunikation, Kenntnis der Welt der Dinge, Erziehung von Körper und Sensibilität usw. wählen könnten.

c) Die Fächergruppenlehrkraft auf Primarstufe

Die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler

Die Bedürfnisse, die im Zusammenhang mit der Basisstufe erwähnt wurden, treffen auch auf die Primarstufe zu. Allerdings wird auf der Primarstufe von den Schülerinnen und Schülern im allgemeinen ein grösserer Anteil an selbständigem Arbeiten erwartet. Zudem werden andere Anforderungen gestellt, und der Stellenwert der intellektuellen Arbeit nimmt zu. Es wird daher für den Schüler oder die Schülerin immer wichtiger, sich auf die Erwartungen der Lehrkräfte einzustellen. Ein System mit mehreren Lehrkräften kann in diesem Alter zu spezifischen Problemen führen.

Eine einzige Lehrperson erleichtert dem Schüler/der Schülerin mit grosser Wahrscheinlichkeit die Aufgabe, die – zumeist impliziten – Regeln zu erkennen, die der Schulsituation zugrundeliegen, und fördert beim Kind das Erlernen von angemessenen sozialen Verhaltensweisen. Angesichts der Neuartigkeit der Situation muss das Kind erkennen, welche Verhaltensweisen erwartet werden (sowohl von seinen Kameraden und Kameradinnen oder von der Lehrperson als auch in bezug auf die ihm angebotenen schulischen Aufgaben) und welche Werte und Zielsetzungen die Schulsituation beinhaltet. Dies ist um so schwieriger, als die Erwachsenen, mit denen das Kind konfrontiert wird, verschiedene Erwartungen haben und verschiedene Beziehungsstile pflegen. Bestimmte Schülerinnen und Schüler versuchen in einer derartigen Situation, die festgestellten Unterschiede auszunutzen. Allerdings bezieht sich diese Situation nicht nur auf Fächergruppenlehrkräfte; sie tritt immer dann auf, wenn in den Erwartungen, die an das Kind

gestellt werden, und in der erzieherischen Betreuung eine Diskontinuität auftritt. Bei einem Lehrkräfteteam können sich die verschiedenen Erwartungen der Lehrkräfte an das Kind jedoch sowohl auf sozioaffektiver als auch auf intellektueller Ebene als starker Antrieb für die Entwicklung des Kindes erweisen. Das Problem lässt sich somit nicht einfach auf die Anwesenheit mehrerer Lehrkräfte reduzieren (in anderen Lebensbereichen, insbesondere in der Familie, wird das Kind ebenfalls mit mehreren Erwachsenen konfrontiert), sondern betrifft die Qualität und die Kohärenz des erzieherischen Einsatzes: «Setzt der ganzheitliche Charakter des Unterrichts unbedingt eine Klasse = eine Lehrperson voraus? In erster Linie zählt doch die Übereinstimmung der Beteiligten in bezug auf ein Erziehungsziel, die Kohärenz dieses Ziels und der Zusammenhalt der Akteure.»¹²

d) Die Fächergruppenlehrkraft auf Sekundarstufe

In den Klassen der Sekundarstufe unterrichten in den meisten Fällen mehrere Lehrkräfte. Ausnahmen von diesem Prinzip finden sich in den Abteilungen mit Grundanforderungen sowie in jenen Klassen, die von Schülerinnen und Schülern mit Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten besucht werden. Die Frage, ob das System mit mehreren Lehrkräften den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler der obligatorischen Sekundarstufe entspricht, wird kaum gestellt, auch wenn häufig darauf hingewiesen wird, dass dieses System bei bestimmten Schülerinnen und Schülern zu Orientierungsproblemen führt. Die Vorbehalte, die im allgemeinen angebracht werden, betreffen fast ausschliesslich die Abteilungen mit Grundanforderungen und die Klassen für Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Schulproblemen. Das System mit mehreren Lehrkräften wird vor allem damit gerechtfertigt, dass den Schülerinnen und Schülern die bestmöglichen Bedingungen für den Erwerb von spezifischem Fachwissen geboten werden sollen. Teilweise wurde das Prinzip auf die Spitze getrieben, was eine Aufsplitterung der Stundenpläne und die Anwesenheit einer grossen Zahl von Fachlehrkräften zur Folge hatte. Die derzeitigen Überlegungen zur Interdisziplinarität und zu neuen Formen der Unterrichtsorganisation (Blockunterricht, Intensivunterricht usw.) zeigen die Grenzen des Systems mit mehreren Lehrkräften auf. Das Prinzip der Fächergruppenlehrkraft kann diesbezüglich eine gewisse Alternative bieten, da hier der Unterricht auf eine beschränkte Zahl von Lehrkräften verteilt wird, die innerhalb eines pädagogischen Teams arbeiten, in dem sie sich die Gesamtverantwortung teilen (insbesondere auf der Ebene der Beziehungen zu den Eltern). Für Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Schulproblemen kann das Prinzip der Fächergruppenlehrkraft ebenfalls eine Reihe von Vorteilen bieten, unter anderem aufgrund der Betreuung durch mehrere Lehrkräfte mit verschiedenen Kompetenzen und Sensibilitäten, die unterschiedliche Ausbildungsprofile aufweisen.

Die Fächergruppenlehrkraft scheint daher ein Prinzip darzustellen, das unter gewissen Umständen sowohl eine Alternative zum derzeitigen Konzept von mehreren Lehr-

¹² Maspéro, J.-J. (1980). Éditorial, *L'Éducateur*, 15.

kräften als auch zum Prinzip des Allrounders/der Allrounderin bieten kann, der/die allein für eine Klasse verantwortlich ist.

2.3 Die Auswirkungen auf das Bild des Lehrberufs

Das Prinzip der Fächergruppenlehrkraft hat zweifellos erhebliche Auswirkungen auf die Art, wie die Lehrkräfte ihren Beruf wahrnehmen, sowie auf das Bild der Lehrpersonen in der Gesellschaft. Zunächst wird es dazu beitragen, dass die Lehrkräfte das Gefühl erhalten, die unterrichteten Fächer zu beherrschen. Während der Allrounder/die Allrounderin zuweilen den Eindruck hat, nicht in allen von ihm/ihr unterrichteten Fächern ausreichend kompetent zu sein, kann die Lehrkraft durch das Prinzip der Fächergruppenlehrkraft unter bestimmten Bedingungen im Vertrauen in ihre Kenntnisse (die begrenzter, aber vertiefter sind) bestärkt werden. Auch das Vertrauen, das die schulexterne Welt in ihre Rolle setzt, kann damit gestärkt werden. Mit diesem Prinzip kann zudem das Phänomen der «Randständigkeit» befriedigend gelöst werden, das gegenwärtig Fächer wie Textilarbeit, Werken und Hauswirtschaft bedroht. Es bietet sowohl eine Lösung für die Schwierigkeiten der Fachlehrkräfte (Gefährdung ihres Status, ungenügende Anerkennung ihrer pädagogischen Rolle usw.) als auch für die Probleme, mit denen sich die Allrounder und Allrounderinnen konfrontiert sehen (Vielfalt der Unterrichtsfächer, die oft als Überforderung erlebt wird, zu wenig Zeit für die Planung und Vorbereitung des Unterrichts usw.). Dieses Prinzip kann daher positive Auswirkungen auf das Bild des Lehrberufs, aber auch gewisse negative Folgen haben.

a) Die voraussichtlichen Auswirkungen auf das Bild, das die Lehrkräfte von ihrem Beruf haben

Das Bild einer kompetenten Fachperson

Es kann erwartet werden, dass die Lehrperson durch eine grössere Spezialisierung in gewissen Kompetenzbereichen von sich das Bild einer «Expertin» für das Unterrichten einer bestimmten Zahl von Fächern erwirbt. Allerdings stellt sich die Frage, ob in diesem Bild die sicherere Kenntnis der Inhalte des Fachs oder die Beherrschung eines breiteren Fachwissens vorherrscht. Diese Frage steht im Zusammenhang mit den Schwierigkeiten bei der Definition der Fachkompetenzen, die von einer Lehrperson erwartet werden – eines Problemkreises, der im Mittelpunkt der Diskussionen um die Professionalisierung steht¹³.

Zwischen dem Prinzip der Fächergruppenlehrkraft und der Frage der Professionalisierung besteht auf drei verschiedenen Ebenen ein Bezug:

¹³ Der Begriff der Professionalisierung, der aus dem angelsächsischen Sprachraum stammt, umfasst verschiedene Bedeutungen: In einem 1991 publizierten Artikel (La professionnalisation des enseignants. I. La fascination des professions. *Revue française de pédagogie*, 94, S. 73–92) unterscheidet R. Bourdoncle drei Formen von Professionalisierungsprozessen: die erste führt zu einem Ausbau der Fähigkeiten im Hinblick auf eine bessere Beherrschung und eine grössere Wirksamkeit;

- die Spezialisierung der Lehrperson in bestimmten Fächern oder Kompetenzbereichen;
- die Schaffung von Bedingungen, welche die permanente Aktualisierung der Kenntnisse und Kompetenzen fördern;
- die Bedeutung der Weiterbildung der Lehrkräfte, in deren Rahmen zusätzliche Qualifikationen erworben werden und die zu einer Differenzierung der Profile führt und eine gewisse Hierarchisierung des Status innerhalb des Lehrkörpers fördert.

Als erstes stellt sich die Frage, inwieweit die Verringerung der Zahl der von den Allroundern und Allrounderinnen unterrichteten Fächer, die sich aus dem Prinzip der Fächergruppenlehrkraft ergibt, zu einer verstärkten Professionalisierung der Lehrkräfte beiträgt. Es wird immer wieder darauf hingewiesen, dass die Lehrkräfte für gewisse Fächer, insbesondere in den oberen Klassen der Sekundarstufe I, unzureichend qualifiziert sind. Kann eine verstärkte Spezialisierung des Allrounders/der Allrounderin und eine bessere Ausbildung in bezug auf das fachliche Wissen zu einer Verbesserung der Unterrichtsqualität beitragen?

An dieser Stelle ist auf ein Risiko hinzuweisen, auf das die deutsche Bezeichnung «Fächergruppenlehrkraft» für «*maître semi-généraliste*» hinweist. Dieses Risiko besteht darin, dass man sich auf die Fächer und das diesbezüglich fachliche Wissen konzentriert, während allgemeinere Kenntnisse und Fähigkeiten in den Hintergrund treten, was den derzeitigen Bestrebungen in der Lehrerbildung zuwiderlaufen könnte. Diese Frage betrifft den grösseren Problembereich der Fachkompetenzen, die von einer Lehrperson erwartet werden. Daher muss zunächst auf die Diskussion über die Fachkompetenzen eingegangen werden, wie sie in der Literatur über die Professionalisierung zum Ausdruck kommt.

Im Zentrum der Debatte steht die Art der Lehrtätigkeit. R. Bourdoncle¹⁴ zeichnet die Vorwürfe nach, die den ersten Konzepten der «Lehrkraft als Expertin» entgegengebracht wurden. Diese Konzepte haben dazu geführt, dass der Begriff des Fachwissens in Frage gestellt wurde. Nach Ansicht des Autors stützt sich die Lehrtätigkeit im Gegensatz zu Professionen wie Recht und Medizin, die auf Expertenwissen beruhen, nicht auf «einen Korpus von hochstehendem Wissen mit formalem Charakter, das systematisiert und rationalisiert ist». «In bezug auf die Art des Wissens gleicht die Lehrperson eher dem Handwerker als dem Experten. Es handelt sich weniger um formales, systematisches Wissen als um Erfahrungswissen, das man sich direkt beim

sie führt zu *Professionalität*. Der zweite Professionalisierungsprozess betrifft die Forderung nach einem Status, die von den Lehrkräften als Gruppe vorgebracht wird; er bezieht sich auf die Veränderung der Art und Weise der Lehrtätigkeit, die dazu tendiert, sich von einem Beruf zu einer *Profession* zu entwickeln, was mit Anforderungen in bezug auf die Kontrolle durch die Angehörigen der Profession, Qualitätsstandards usw. verbunden ist. Der dritte Professionalisierungsprozess steht im Zusammenhang mit der individuellen Einhaltung der Berufsnormen durch die Lehrkräfte.

¹⁴ Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants. II. Les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, S. 83–120.

Unterrichten angeeignet hat, das man jedoch nicht explizit formulieren und noch weniger konzeptualisieren kann»¹⁵. In jedem Fall und unabhängig von der Art der Aktivität handelt es sich jedoch um zusammengewürfeltes Wissen. Unterrichten besteht nicht nur in der Vermittlung von Informationen und Wissen, sondern beinhaltet auch, wie Ph. Meirieu¹⁶ ausführt, dass mit den Schülerinnen und Schülern «geübt» wird und dass ihre Lernprozesse gelenkt und organisiert werden. Dies zeigt, wie wichtig es ist, von einer Vorstellung der Fächergruppenlehrkraft wegzukommen, die zu stark auf die Fächer ausgerichtet ist. Die Beherrschung der Fächerinhalte ist nur als eine Facette der Professionalität der Lehrperson zu betrachten. Daher muss ein qualitativ hochstehender Unterricht angestrebt werden, indem den Lehrkräften die Kompetenzen vermittelt werden, die für gewisse Fächer spezifisch sind. Parallel dazu muss jedoch auch die erzieherische Dimension des Lehrberufs bestätigt werden¹⁷.

Um auf das Prinzip der Fächergruppenlehrkraft zurückzukommen, reicht die Verringerung der Zahl der Unterrichtsfächer, die dieses Prinzip zur Folge hat, allein nicht aus, um eine verstärkte Professionalisierung der Lehrkräfte zu erreichen. Im besten Fall bietet sie günstige Bedingungen für eine bessere Grundausbildung der Lehrkräfte in den transversalen Aspekten des Lehrberufs.

Eine kollektive Aktivität

Beim Prinzip der Fächergruppenlehrkraft definiert sich die Lehrperson nicht mehr über «ihre Klasse», sondern über spezifische Kompetenzen und Tätigkeitsbereiche. Diese Kompetenzen ergänzen diejenigen der anderen Lehrkräfte. Die Definition ihrer Tätigkeit bezieht sich daher direkt auf ein Team. Die Gleichsetzung, die im allgemeinen zwischen den Allrounderinnen und Allroundern und ihrer Klasse besteht, wird aufgehoben, was zu einer tiefgreifenden Veränderung des Berufs führt, wobei nicht alle Aspekte von vornherein als positiv zu betrachten sind. Diese Veränderungen wirken sich auf die Identität des Allrounders/der Allrounderin aus; er/sie muss innerhalb des neuen pädagogischen Systems wieder eine Rolle, einen Sinn finden. Allrounder und Allrounderinnen führen die gesamte Klasse und vermitteln die Kenntnisse (beinahe) im Alleingang; sie sind sowohl für die Schüler und Schülerinnen als auch für die Schulleitung und die Eltern die einzige Bezugsperson. Auch für die Fachlehrkraft wirkt sich der Übergang zum Prinzip der Fächergruppenlehrkraft auf das Berufsbild aus. Ihr kommt innerhalb des Lehrkräfteteams eine wichtigere Stellung zu. Dies hat für sie zur Folge, dass sie gegenüber der Klasse mehr Verantwortung übernehmen muss und dass auch ihre Arbeit kollektiver wird.

¹⁵ Bourdoncle, R. (1993), S. 101.

¹⁶ Meirieu, Ph. (1989). *Enseigner: scénario pour un nouveau métier*. Paris: ESF.

¹⁷ Im Genfer Projekt für die universitäre Ausbildung von Primarlehrkräften wird eine Gesamtheit von Fachkompetenzen beschrieben, welche die künftige Lehrperson erwerben muss: dazu gehören die Beherrschung der Unterrichtsfächer und der Fachdidaktik, doch auch die Fähigkeit, Neuerungen einzuführen, die eigene Berufspraxis zu reflektieren, die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler zu fördern und im Team zu arbeiten. Insgesamt werden in diesem Projekt zwölf Aspekte definiert.

Die Teamarbeit bietet verschiedene Vorteile. Zunächst führt sie dazu, dass sich die Lehrpersonen gegenüber auftretenden Problemen und in den Situationen, die sie angehen müssen, nicht allein fühlen. Dies gilt insbesondere für die Kontakte mit den Eltern der Schülerinnen und Schüler. Die Gewissheit, einem Team anzugehören, kann ihnen mehr Sicherheit geben und eine höhere Legitimität verleihen. Andererseits entstehen durch die Teamarbeit Bedingungen, die den Lehrkräften ermöglichen, über die angewandten Methoden nachzudenken, um sie anzupassen und theoretisch zu verarbeiten. Im Hinblick auf die Professionalisierung trägt die Teamarbeit dazu bei, die Kenntnisse und Kompetenzen zu aktualisieren und Berufserfahrung zu sammeln¹⁸.

Dieser Aspekt hat jedoch auch seine Kehrseite. Der Verlust der privilegierten Beziehung, die Allrounder und Allrounderinnen zu ihrer Klasse und ihren Schülerinnen und Schülern unterhalten, wirkt sich auch auf das Bild aus, das sich die Lehrpersonen von sich selbst und von ihren Kompetenzen machen. Allrounder und Allrounderinnen können befürchten, dass sich die Bedingungen für die Ausübung ihres Berufs verschlechtern (Verlust von Autonomie und Verantwortung usw.) und dass dies nicht zu einer verstärkten Professionalisierung ihrer Tätigkeit, sondern zu einem Prozess der Proletarisierung – in der Bedeutung, die Ph. Perrenoud¹⁹ diesem Term gibt – führt.

Ein Beruf in ständigem Wandel

Das Prinzip der Fächergruppenlehrkraft kann bei der Lehrperson auch zur Vorstellung führen, dass sie einen Beruf ausübt, der sich in ständigem Wandel befindet. Für diese Annahme gibt es zwei Gründe: bei der Teamarbeit, die sich aus der Anstellung von Fächergruppenlehrkräften ergibt, werden durch die entstehenden Austauschmöglichkeiten die Hinterfragung und Öffnung der angewandten Unterrichts- und Beurteilungsmethoden gefördert. Noch wichtiger ist die Tatsache, dass das Prinzip der Fächergruppenlehrkraft der Möglichkeit einer späteren Ergänzung des erworbenen Ausbildungsprofils besondere Bedeutung beimisst, was neue Perspektiven für die Laufbahnplanung eröffnet. Dadurch wird der Beruf offener. Zudem ist auf ein weiteres Phänomen hinzuweisen. In den letzten Jahren war eine starke Zunahme von neuen Spezialistinnen und Spezialisten zu beobachten, die für spezifische Aspekte beigezogen werden (pädagogische Unterstützung, Unterricht für bestimmte Zielgruppen usw.). Bei jedem neuen Problem reagierte die Schule mit der Schaffung von neuen Spezialistinnen und Spezialisten. Um eine höhere Wirksamkeit zu erreichen, schlägt Ph. Meirieu²⁰ vor, diese Kompetenzen, die sich vor allem auf den psychologischen

¹⁸ Nach Auffassung von Ph. Perrenoud (Formation initiale et professionnalisation du métier. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 1, 1993) fördert die Teamarbeit die ständige Aktualisierung der Kenntnisse und Kompetenzen sowie die theoretische Verarbeitung der Praxis.

¹⁹ «Es geht dabei um eine Enteignung: die Kontrolle über die Zielsetzungen, die Bedingungen und die Ergebnisse ihrer Arbeit, deren ethische Grundsätze und deren Methoden (geht verloren).» (Perrenoud, Ph. (1994). *Le métier d'enseignement entre prolétarianisation et professionnalisation: deux modèles du changement*. In: *Le changement en éducation. Actes du congrès de la SSRE/SGBF, Locarno 1993* (S. 29–48). Bellinzona: Ufficio studi e ricerca.

²⁰ Meirieu, Ph. (1989). *op. cit.*

pädagogischen Bereich beziehen, in die Tätigkeit der Lehrperson zu integrieren. Das Prinzip der Fächergruppenlehrkraft ermöglicht es, Kompetenzen, die im Lauf der Zeit an Spezialistinnen und Spezialisten abgegeben wurden, wieder in die eigentliche Lehrtätigkeit einzubinden. Die Lehrpersonen erhalten so Gelegenheit, ihre Ausbildung zu ergänzen und spezifische Kompetenzen zu erwerben. Damit kann nicht nur die Lehrperson ihren Beruf in bezug auf den Erwerb von zusätzlichen Kompetenzen als offen wahrnehmen, sondern auch die Profession als solche wird kohärenter.

Ein einheitlicheres Bild der Profession

Von der Einführung des Prinzips der Fächergruppenlehrkraft ist auch zu erwarten, dass der Status der Lehrkräfte, die auf der Primarstufe und der Sekundarstufe I tätig sind, stärker vereinheitlicht wird. Damit werden die bestehenden Hierarchien zwischen Fachlehrkräften und Allround-Lehrkräften oder zwischen Sekundarlehrkräften und an den Seminaren ausgebildeten Lehrpersonen abgebaut. Da alle Lehrkräfte über einen Berufsausweis verfügen, mit dem sie innerhalb einer bestimmten Schulstufe unterrichten können, sollten jene Unterschiede zwischen den Lehrkräften, die auf der Unterscheidung von «wichtigen» Fächern und «nebensächlichen» Fächern beruhen, allmählich verschwinden. Dies würde dazu beitragen, ein der Zusammenarbeit förderlicheres Klima zu schaffen, und die interne Mobilität der Lehrkräfte innerhalb der verschiedenen Ebenen des Ausbildungssystems erleichtern.

b) Das Bild der Lehrperson bei den Eltern und in der Gesellschaft

Welche Auswirkungen sind vom Prinzip der Fächergruppenlehrkraft auf das Bild zu erwarten, das in der Gesellschaft über die Lehrperson und den Beruf besteht, den sie ausübt?

Eine fachkundige, aber weniger zugängliche Lehrperson

In bezug auf die Eltern oder auf Personen ausserhalb der Schule lässt sich vom Prinzip der Fächergruppenlehrkraft erwarten, dass es positive Auswirkungen auf das Bild der Lehrperson hat. Die bessere Beherrschung der Unterrichtsfächer, die sich aus diesem Prinzip ergibt, trägt zur Aufwertung des Lehrerbilds bei. Die Glaubwürdigkeit der Lehrperson gegenüber ihren Gesprächspartnern und -partnerinnen wird gestärkt, da sie vermehrt als Expertin in bestimmten Bereichen wahrgenommen wird. Doch diese Veränderung des Bilds kann auch dazu beitragen, dass die Eltern den Aufbau einer Beziehung zu den Lehrkräften als schwieriger erleben und sich nach der Allrounder-Klassenlehrperson sehnen, die als privilegierte Gesprächspartnerin über eine ganzheitliche und gut informierte Sicht des Kindes verfügte.

Der Gesprächspartner/die Gesprächspartnerin ist weniger einfach zu erkennen

Für die Eltern hat die Anstellung von Fächergruppenlehrkräften zur Folge, dass die Zahl der möglichen Gesprächspartner bzw. -partnerinnen vervielfacht wird. Diese Tatsache beinhaltet für sie positive wie negative Aspekte. Als positive Auswirkung wird von der Anwesenheit mehrerer Lehrpersonen erwartet, dass innerhalb eines Lehrkräfteteams die Verantwortung geteilt und die Kompetenzen zusammengelegt

werden, was eine bessere pädagogische Betreuung der Kinder und eine grössere Verfügbarkeit der Lehrkräfte zur Folge haben sollte. Doch ein System mit mehreren Lehrkräften kann bei den Eltern auch zu Verwirrung führen (wer ist für wen und wofür zuständig?) und kann ein Abschieben der Verantwortung bewirken. Zudem können die Eltern das Lehrkräfteteam zumindest in einer ersten Phase als Hindernis für die Kontaktaufnahme empfinden. Daher müssen Anstrengungen unternommen werden, um diese Schwierigkeiten im Rahmen des Möglichen abzubauen. Die Priorität liegt dabei auf der Information der Eltern über die Arbeitsweise des Lehrkräfteteams und auf der Betonung der Vorteile, die eine unterschiedliche Sicht in bezug auf die Schüler hat.

Die Anwesenheit mehrerer Lehrkräfte kann dazu führen, dass die Umriss des Bilds der Lehrperson für die Eltern verschwimmen. Da die Lehrperson nicht mehr mit ihrer Klasse gleichgesetzt wird, ist in bezug auf die Eltern, aber auch in bezug auf die gesamte Gesellschaft zu befürchten, dass grössere Schwierigkeiten entstehen, die Rolle der Lehrperson zu erkennen. Aus diesem Grund muss der Art und Weise, wie die Eltern den Lehrberuf wahrnehmen, besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Dieses Ziel setzt auch voraus, dass die Lehrpersonen spezifisch vorbereitet werden, damit sie sich über die Notwendigkeit im klaren sind, ihre Rolle innerhalb eines Teams zu erläutern.

2.4 Das Prinzip der Fächergruppenlehrkraft und die Schulentwicklung

Inwieweit besteht Kohärenz zwischen dem Prinzip der Fächergruppenlehrkraft und dem Konzept der Schulentwicklung?

Im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Veränderungen und dem Auftreten neuer gesellschaftlicher Ansprüche gegenüber der Schule ist im Bildungsbereich in der letzten Zeit das Konzept der Schulentwicklung entstanden. Es stützt sich auf Modelle und neue Paradigmen, die sich in den Natur- wie auch in den Sozialwissenschaften entwickelt haben. Im Rahmen dieses Konzepts wird die Schule zunehmend als ein komplexes, sich entwickelndes System betrachtet, das nach aussen und zu seinen einzelnen Teilen im Austausch steht.

Das Konzept der Schulentwicklung gibt Rechenschaft über die Massnahmen, die innerhalb eines Schulhauses eingeführt werden, um die Ziele, die sie selbst und ihre Umwelt festgelegt haben, möglichst wirkungsvoll zu erreichen. Es setzt voraus, dass auf Ebene der Selbstevaluation und der internen Schulung Ressourcen mobilisiert werden²¹. In engem Zusammenhang zu diesem ersten Konzept steht auch der Begriff

²¹ Szaday, C., Bueler, X. & Favre, B. (1996). *Schulqualität und Schulentwicklung/Qualité et développement des écoles*. Bern & Aarau: Programmleitung NFP 33 & SKBF/Direction de programme PNR 33 & CSRE.

der Schulqualität, d.h. die Definition der wichtigsten Eigenschaften einer guten Schule. Die im allgemeinen auf Ebene der Schule festgelegten Dimensionen beziehen sich auf die Schulleitung (Verwaltung und Organisation), die Ausbildung der Lehrkräfte und ihre Qualifikationen sowie auf die Koordination der Erziehungs- und Bildungsaktivitäten.

Welche Auswirkungen hat das Prinzip der Fächergruppenlehrkraft auf die Schulentwicklung? Das Prinzip fördert die Festlegung von Lehrerprofilen anhand der Fächer, für welche die Lehrkräfte die erforderlichen Qualifikationen für den Unterricht erworben haben. Diese Profile sind äusserst entwicklungsfähig, da das Prinzip der Fächergruppenlehrkraft die Möglichkeit bietet, während der Berufslaufbahn zusätzliche Qualifikationen zu erwerben. Dieser Prozess bietet besondere Probleme bei der Stellvertretung und bei der Neubesetzung von Lehrstellen (vgl. Kapitel 3); er lässt sich jedoch mit der Idee einer Weiterentwicklung der Schulen vereinbaren, die für diese ebenfalls die Möglichkeit vorsieht, eine gewisse pädagogische Identität zu erwerben. Das Prinzip der Fächergruppenlehrkraft ist der Schulentwicklung förderlich, da es zu keiner weiteren Abkapselung der Lehrpersonen führt. Durch dieses Prinzip wird eine Arbeitsweise im Team eingeführt, und die Lehrkräfte entwickeln eine verstärkte Polyvalenz, was sich auf diesen Prozess positiv auswirken kann. Zudem lässt die Vereinheitlichung des Status eine höhere Flexibilität erwarten. Ein wichtiger Aspekt, den es zu berücksichtigen gilt, ist die Fortbildung. Die pädagogischen Kompetenzen, welche die Lehrkräfte während ihres Berufslebens erwerben können, dürfen nicht nur durch ihre persönliche Laufbahnplanung bestimmt werden, sondern müssen auch die Bedürfnisse der Schule berücksichtigen. Zwischen diesen beiden Erfordernissen muss eine Abwägung erfolgen, damit die Profile der Lehrpersonen möglichst gut auf die Ziele und Prioritäten der Schule abgestimmt werden können. Das Prinzip der Fächergruppenlehrkraft reicht allein nicht aus, um die Ziele der Schulentwicklung zu erreichen, obwohl es zwei wichtige Grundsätze einführt: die notwendige Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften sowie die Festlegung spezifischer Kompetenzen, die dem Lehrkräfteteam oder gar der ganzen Schule zur Verfügung stehen. Für die Schulentwicklung müssen jedoch weitere Voraussetzungen geschaffen werden, insbesondere auf Ebene der Arbeitsweise der Schule, des Stellenwerts der internen Evaluation, der Reflexion über die angewandten Methoden usw.

2.5 Zusammenfassung

Als Schlusspunkt zu diesem Kapitel sollen kurz nochmals die beiden Eingangsfragen aufgenommen werden, um die wichtigsten angesprochenen Elemente zusammenzufassen. Die erste Frage betrifft die Vor- und Nachteile, welche die Anstellung von Fächergruppenlehrkräften für die Schülerinnen und Schüler hat. Es wurde aufgezeigt, dass die Anwesenheit von Fächergruppenlehrkräften in der Klasse den Schülerinnen und Schülern eine Reihe von Vorteilen bringt: zunächst stehen ihnen Lehrkräfte zur Verfügung, die besser ausgebildet sind und welche die Fächer, die sie vermitteln, besser beherrschen. Ein weiteres Vorteil ist darin zu sehen, dass statt einer einzelnen Lehrkraft oder einer Vielzahl von Lehrkräften, von denen einige nur eine geringe

Anzahl Stunden erteilen, ein Lehrkräfteteam besteht. Die Schülerinnen und Schüler werden mit einem Team von Lehrkräften konfrontiert, die einen identischen Status besitzen; sie können sich eine Bezugsperson auswählen, profitieren aber auch von der Verfügbarkeit verschiedener Gesprächspartner bzw. -partnerinnen. Die Nachteile beziehen sich hauptsächlich auf die Aufsplitterung und Einschränkung der pädagogischen Aktivität, die sich aus der Aufteilung der pädagogischen Verantwortung für eine Klasse auf mehrere Lehrkräfte ergibt. Dieses Risiko ist jedoch beim Prinzip der Fächergruppenlehrkraft beschränkt, da sich die Zahl der Lehrkräfte in engen Grenzen hält. Was die zweite Frage anbelangt, scheint für sich genommen die Anstellung von Allrounderinnen und Allroundern auf einer bestimmten Stufe des Ausbildungssystems durch nichts gerechtfertigt. Wie bei den grösseren Schülerinnen und Schülern kann die Anstellung von Fächergruppenlehrkräften auch für Kinder im Vorschulalter vorteilhaft sein, sofern eine Reihe von Grundsätzen beachtet wird. Dazu gehört insbesondere die Gewährleistung von Kohärenz auf Ebene der pädagogischen Aktivitäten der Lehrkräfte und von Transparenz in bezug auf die Rollen und Aufgaben jeder Lehrperson. Die Fächergruppenlehrkraft stellt eine mögliche Alternative zu den beiden bekannten grossen Kategorien von Lehrkräften dar. Sie kann dazu beitragen, bestimmte Mängel dieser beiden Kategorien zu beheben und gleichzeitig eine Veränderung des Lehrberufs im Sinne einer verstärkten Professionalisierung und einer grösseren Flexibilität zu fördern.

3 Voraussehbare Auswirkungen auf die Schulorganisation

Die hauptsächliche Schwierigkeit, Auswirkungen auf die Schulorganisation zu prognostizieren, liegt in den von Kanton zu Kanton unterschiedlichen derzeit gültigen schulorganisatorischen Bestimmungen und Gewohnheiten. Es wird daher nachfolgend von einem vereinfachten und verallgemeinernden Ist-Zustand ausgegangen, der jedoch tendenziell zutreffende Schlüsse zulässt. Gründe für oder gegen eine Unterrichtsorganisation nach dem Prinzip der Fächergruppe werden nicht genannt; es geht in diesem Bericht darum, aufzuzeigen, welches mögliche Auswirkungen sein könnten, ohne diese zu werten, da je nach der persönlichen Einstellung die gleiche Auswirkung als positiv oder als negativ empfunden werden kann.

3.1 Ist-Zustand

3.1.1 Klassenlehrkräfte

In der Regel wird an der Primarstufe und an den intellektuell weniger anspruchsvollen Schulen der Sekundarstufe I einer Lehrperson eine Unterrichtsabteilung (Klasse) zugeteilt, an der sie den Grossteil des Unterrichts selber erteilt. Als Klassenlehrkraft ist sie ausserdem für die Betreuung und Führung der Klasse bzw. der einzelnen Schülerinnen und Schüler verantwortlich sowie für administrative Belange der Klasse zuständig.

An Schulen der Sekundarstufe I mit erweiterten Ansprüchen teilen sich in der Regel zwei Lehrkräfte mit unterschiedlichen Fachbereichen (phil. I, phil. II) den Unterricht; in der Romandie sind es meist lizenzierte Lehrpersonen, die ein einzelnes Fach unterrichten. Gemeinsam beurteilen sie die Lernenden. Für bestimmte Aufgaben der Klassenführung übernimmt eine Lehrperson für eine Klasse die Funktion der Klassenlehrkraft.

3.1.2 Pensenaufteilung/Anzahl Bezugspersonen

Die obenerwähnten Lehrkräfte der Volksschule sind auf ein festgelegtes Pflicht- oder Vollpensum angestellt oder gewählt. In der Regel entspricht ein Vollpensum an der Primarstufe dem höchsten wöchentlichen Pensum der Schülerinnen und Schüler. Kleinere Pensum der Kinder der unteren Klassen der Primarstufe werden durch Halbklassen- oder Abteilungsunterricht auf das Vollpensum der Lehrkräfte ergänzt. An der Sekundarstufe I übersteigt das Wochenpensum der Jugendlichen in der Regel jenes der Klassenlehrkräfte, d.h. die Klassenlehrkraft muss entweder Mehrstunden leisten, oder es müssen Fachlehrpersonen eingesetzt werden.

Eine Reduktion der Vollpensum bzw. variierende Pensum sind in vielen Kantonen nicht möglich oder mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden, obgleich aufgrund von Untersuchungen über die Berufszufriedenheit bzw. Belastung dies von Lehrkräften

gewünscht wird. Allerdings kann heute das Vollpensum – meist mit Verzicht auf eine durch Wahl gesicherte Anstellung – von zwei Lehrpersonen (Duo, Doppelstelle) übernommen werden.

Für spezielle Unterrichtsgegenstände oder Fächer (z.B. Bibelunterricht, Textilarbeit, Sport, Rhythmik) werden aus unterschiedlichen Gründen Fachlehrkräfte beigezogen. Diese Fachlehrpersonen sind oft auf individuelle, allenfalls jährlich schwankende Pensen angestellt.

Schülerinnen und Schüler der Volksschule werden also beinahe ausnahmslos von mehr als einer Lehrperson unterrichtet.

Die nachfolgende Übersicht zeigt dies. Die Aufstellung basiert auf Daten des Schuljahres 1995/96 aus einem der sieben Schulkreise der Stadt Zürich. Die dritten Klassen der Oberstufe sind nicht berücksichtigt, da in dieser Klasse aufgrund des Wahlfachsystems die einzelnen Schülerinnen oder Schüler der gleichen Abteilung von einer unterschiedlichen Anzahl von Lehrkräften unterrichtet werden können.

Schuljahr/Bezeichnung der Klasse	Total Abt.	Anzahl Lehrkräfte						
		1	2	3	4	5	6	7
Kleinklasse A (Einschulung)	6			4	2			
Kleinklasse B (Lernbehinderte)	3				1	2		
Kleinklasse C (Hör- und Sprachbe- hinderte)	3				2		1	
Kleinklasse D (Verhaltensauffällige)	5			1	3	1		
Kleinklasse E (Fremdsprachige)	9	1		6	2			
1. Klasse	19	7	10	2				
2. Klasse	19			11	7	1		
3. Klasse	19			12	7			
4. Klasse	20			10	7	3		

		1	2	3	4	5	6	7
5. Klasse	21	8	10	2	1			
6. Klasse	20	12	7	1				
1. Sekundar (7. Klasse)	9			3	2	1	3	
2. Sekundar (8. Klasse)	9				2	5	2	
1. Real (7. Klasse)	6		1	3	2			
2. Real (8. Klasse)	6			1	2	1	2	
1. Ober (7. Klasse)	3		1	1	1			
2. Ober (8. Klasse)	4			1	3			
Insgesamt Klassen	181	0	28	73	45	20	8	7

Von 181 Klassen (davon 12 Doppelstellen) mit insgesamt knapp 4000 Schülerinnen und Schülern gibt es keine Klasse, die von einer einzigen Lehrkraft betreut wird. Alle Kinder haben zwei und mehr Lehrkräfte. Beinahe 75% der Schülerinnen und Schüler werden durch *drei* oder *vier* Lehrpersonen unterrichtet. Auffällig ist, dass an allen Kleinklassen mit lernbehinderten und verhaltensauffälligen Kindern drei oder mehr Lehrkräfte tätig sind, mehr als an Regelklassen.

Es ist bei dieser Darstellung darauf hinzuweisen, dass die Pensen der verschiedenen Lehrkräfte nicht gleichmässig verteilt sind. Die Klassenlehrkraft betreut die Klasse in der überwiegenden Zahl von Lektionen, während den übrigen Lehrkräften marginale Unterrichtspensen – oft nur eine Lektion in der Woche – an der gleichen Klasse zugeteilt sind. Die Schülerinnen und Schüler verfügen in der Regel über eine (bei Doppelstellen zwei) hauptsächliche Bezugsperson, müssen sich jedoch im Unterricht von Einzelfächern auch auf andere Lehrpersonen einstellen können.

3.1.3 Stellenbesetzung/Stellvertretung

Im heutigen Ausbildungsprinzip sind die Lehrdiplome inhaltlich festgelegt. Allrounder bzw. Allrounderinnen sind befähigt, alle Fächer – mit Ausnahme der ehemaligen Mädchenfächer – zu unterrichten; an gewissen Schulen der Sekundarstufe I besteht die bereits erwähnte Fächeraufteilung in phil. I und phil. II. Daneben können Lehrdiplome für bestimmte Fächer oder zwei bis drei vorgegebene Fächer erworben werden.

Für die Stellenausschreibung bestehen somit klare Vorgaben. Lehrkräfte haben theoretisch in allen Gemeinden gleiche Chancen, auf ausgeschriebene Stellen angestellt zu werden. Ebenso ist die Besetzung von befristet vakanten Stellen nur abhängig von der Anzahl der je Kategorie von Lehrkräften zur Verfügung stehenden Stellvertreterinnen oder Stellvertreter.

3.1.4 Weitere schulorganisatorische Aspekte

Schulräumlichkeiten

Schulhäuser sind so konzipiert, dass die Schülerinnen und Schüler einer Abteilung sowie deren Klassenlehrkraft über ein Schulzimmer (Klassenzimmer) verfügen, das kaum anderweitig benützt wird. Die Sekundarlehrkräfte phil. I oder phil. II oder deren Schülerinnen und Schüler wechseln für ungefähr die Hälfte der Lektionen das Klassenzimmer. Fachunterricht findet weitgehend in Spezialräumen statt, welche über die für den bestimmten Unterrichtsgegenstand notwendige besondere Einrichtung verfügen. Spezialräume werden meist von verschiedenen Fachlehrkräften und von mehreren Schulklassen benutzt. Fachlehrpersonen teilen demnach ihr Arbeitszimmer meist mit andern.

Unterrichtsaktivitäten ausserhalb des Stundenplans oder des Schulzimmers

Im Rahmen des selbsterteilten Unterrichts können Lehrkräfte den Stundenplan spontan umstellen. Je mehr Unterrichtszeit einer Lehrperson an einer Klasse zur Verfügung steht (Allrounder-Prinzip), um so weniger Absprachen sind notwendig für kurzfristig geplante Exkursionen, Sportnachmittage usw. Soweit der Unterricht von Fachlehrkräften tangiert ist, werden diese in die Entscheidung kaum einbezogen, sondern über die Unterrichtsumstellung informiert.

Schulusflüge und Klassenlager werden durch die Klassenlehrkräfte geplant und nach den vorgeschriebenen Gesuchen und Absprachen von ihnen durchgeführt. Fachlehrpersonen haben nur beschränkte Möglichkeiten, solche auf der affektiven Ebene prägenden Aktivitäten durchzuführen oder daran teilzunehmen.

Neue Organisationsformen

Aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen werden an die Schulorganisation neue Forderungen wie Fünftagewoche, Blockzeiten, Tagesschulen (mit individuellem Betreuungs- und Freizeitangebot) gestellt.

Daneben entstehen bei der Umsetzung der individuellen Leistungsförderung neue Organisationsformen wie Niveauunterricht, integrative Schulung, individuelle Zeitpunkte für die Einschulung, Wahlfachunterricht, Schulung von speziell begabten Kindern.

Viele dieser Forderungen werden langsam oder punktuell realisiert; dies in erster Linie, da sie mit Mehrkosten verbunden sind. Andererseits lässt sich auch Zurückhaltung beobachten, die sich zum Teil dagegen wendet, dass die Norm der Jahrgangsklasse oder des Klassenlehrkraftprinzips aufgeweicht wird.

Teilautonome Schulen/Schulleitung

Zurzeit zeichnet sich eine starke Tendenz zu geleiteten Schulen mit eigenem Profil ab, dies mit unterschiedlichen Zielsetzungen, z.B. bessere Schulen, Schulhausteam mit pädagogischem Leitbild, Erhöhung der Berufszufriedenheit, Deregulierung.

3.2 Voraussehbare oder mögliche Auswirkungen des Fächergruppenprinzips

3.2.1 Klassenlehrkräfte

Nach dem Prinzip der Fächergruppe ist für den Unterricht an einer bzw. mehreren Abteilungen ein pädagogisches Team zuständig und verantwortlich. Für bestimmte administrative und leitende Aufgaben wird den einzelnen Klassen je eine Lehrkraft des Teams als Klassenlehrperson zugeteilt.

Für die Ausübung des Lehrberufs wird Teamfähigkeit eine Voraussetzung sein, dies im Gegensatz zur heutigen Situation insbesondere der Allrounder und Allrounderinnen, wo Freude an der Einzelarbeit im Vordergrund steht.

Heutige Fachlehrkräfte werden weniger Schülerinnen und Schüler unterrichten; andererseits werden sie auch mit der Situation des Unterrichts an einer ganzen Abteilung vertraut werden müssen.

Die Zusammenstellung der Teams muss sorgfältig bedacht werden, da eine gute Zusammenarbeit – auch bei einer grossen entsprechenden Bereitschaft – nicht in jedem Fall gegeben ist. Nicht funktionierende Teams können negative Auswirkungen auf den Unterricht und die Lernenden haben.

3.2.2 Pensenaufteilung/Anzahl Bezugspersonen

Das Prinzip der Fächergruppe sieht vor, dass die an einer Klasse anfallenden Lektionen in zeitlich ungefähr gleichem Umfang auf die Lehrpersonen verteilt werden. Diese Annahme bzw. deren Umsetzung wird in Diskussionen zu Fächergruppenlehrkräften oft angezweifelt. In einer durch den Erziehungsrat des Kantons Zürich in Auftrag gegebenen Studie wurde die Organisierbarkeit des Fächergruppenprinzips simuliert. Im besonderen sollte untersucht werden,

- wie viele Lehrkräfte bzw. Bezugspersonen ein Kind im Schulalltag hätte;
- ob Lehrkräfte noch in Vollpensen arbeiten können;
- wie die Pensenverteilung aussähe;
- an wie vielen Klassen eine Lehrkraft mit Vollpensum zu unterrichten hätte;
- mit welchen weiteren Veränderungen gegenüber der heutigen Pensenzuteilung zu rechnen sei.

Diese Fragen waren sowohl für die Primarstufe als für die Sekundarstufe I zu beantworten.

Es wurde folgendermassen vorgegangen:

Primarschule

Für ein Gesamtschulhaus mit zwei mehrklassigen Abteilungen (1.–3. Klasse und 4.–6. Klasse) sowie ein mittelgrosses Schulhaus (12 Klassen) wurden die heutigen Daten (Anzahl Lehrkräfte, Pensen, Pflicht- und Zusatzstunden für die Schülerinnen und Schüler) erhoben.

Auf der Basis des untenstehenden, als Beispiel gewählten Modells wurden fiktive Lehrdiplome für Fächergruppenlehrkräfte ausgestellt, wobei bei den Wahlschritten die Fächer ungefähr gleichmässig verteilt wurden.

1. Schritt	2. Schritt	3. Schritt	4. Schritt
Pflicht	Wahlpflicht (eines der beiden Fächer)	Wahlpflicht 3 Fächer (ohne Handarbeit) oder 2 Fächer (mit Handarbeit)	Freifach höchstens 1 Fach
Muttersprache	Mensch und Umwelt Mathematik	Bibl. Geschichte 1. Fremdsprache Handarbeit Zeichnen Musik Sport	Bibl. Geschichte Geschichte 1. Fremdsprache Zeichnen Musik Sport

Wegleitend für das Wahlvorgehen waren dabei folgende Gedanken:

- Im Schulhausteam passen die Kombinationen nicht puzzleartig aneinander sondern brauchen gemeinsame Schnittflächen.
- Jede Fächergruppenlehrkraft soll die Unterrichtsbefähigung für mindestens zwei «Kernfächer» mit einem grossen Stundenanteil haben.
- Die Muttersprache hat in allen Fächern (Ausnahme Fremdsprachen) eine zentrale Bedeutung.
- Im Sinne der in den Zweckparagrafen der Volksschulgesetze postulierten Ganzheitlichkeit muss jede Lehrkraft mindestens ein Fach aus dem eher musisch-handwerklich-sportlichen Bereich wählen.
- Handarbeit in der Primarschule wurde als ein Fach mit textilem und nichttextilem Anteil verstanden und aufgrund der Breite des Unterrichtsgegenstands bzw. der dazu notwendigen Ausbildungszeit mit zwei andern Fächern gleichgesetzt.
- Die heute zum Teil von Fachlehrkräften abgedeckten Teilbereiche wie Schwimmen sind in den Studienfächern eingeschlossen.
- Studierenden sollen durch das Freifachangebot in der Ausbildung unterschiedlich umfangreiche Lehrdiplome ermöglicht werden.

Es muss hervorgehoben werden, dass dies *ein* jedoch nicht einzig mögliches Vorgehen zur Bildung von Fächerkombinationen darstellt. Ohne Beispiel hätte die Fallstudie überhaupt nicht durchgeführt werden können.

Für das grössere Primarschulhaus ergaben sich folgende Diplome:

- Muttersprache, Mathematik, Handarbeit, Zeichnen
- Muttersprache, Mathematik, 1. Fremdsprache, Zeichnen, Musik
- Muttersprache, Mathematik, Biblische Geschichte, Zeichnen, Sport
- Muttersprache, Mathematik, Handarbeit, Musik
- Muttersprache, Mathematik, Biblische Geschichte, 1. Fremdsprache, Zeichnen, Musik
- Muttersprache, Mathematik, 1. Fremdsprache, Zeichnen, Sport
- Muttersprache, Mathematik, 1. Fremdsprache, Handarbeit, Zeichnen
- Muttersprache, Mathematik, Biblische Geschichte, Zeichnen, Musik, Sport
- Muttersprache, Mensch und Umwelt, Handarbeit, Musik, Sport
- Muttersprache, Mensch und Umwelt, Zeichnen, Musik, Sport
- Muttersprache, Mensch und Umwelt, Biblische Geschichte, 1. Fremdsprache, Zeichnen, Sport
- Muttersprache, Mensch und Umwelt, 1. Fremdsprache, Handarbeit, Sport
- Muttersprache, Mensch und Umwelt, Biblische Geschichte, Zeichnen, Musik
- Muttersprache, Mensch und Umwelt, Handarbeit, Musik, Sport

Nun wurde überprüft, ob folgende Bedingungen eingehalten werden können:

- An ersten Klassen unterrichten zwei, an den nachfolgenden Klassen höchstens drei Lehrkräfte.

- Eine Lehrkraft unterrichtet höchstens an drei Klassen.
- Jede Lehrkraft mit Klassenlehrerfunktion unterrichtet an *ihrer* Klasse mindestens 14 Lektionen bzw. ein halbes Pensum.

Bei der am Computer durchgespielten Verteilung der Pensen konnten alle Bedingungen eingehalten werden.

Dies bedeutet, dass an keiner Primarklasse mehr als drei Bezugspersonen, d.h. eher weniger als heute – jedoch gleichwertige – vorhanden sind.

Für einzelne Lehrkräfte ergaben sich geringe Abweichungen von einer Lektion über oder unter dem heutigen Pflichtpensum.

Unterrichtet die Mehrzahl der Lehrkräfte mit einem Vollpensum, ergibt sich, analog der heutigen allfälligen Teilpensen von Fachlehrpersonen, ein «Rest»-Pensum.

Einzelne Lehrkräfte, in grossen Schulhäusern auch solche mit Vollpensen, unterrichten wie bereits heute ohne Funktion als Klassenlehrkraft.

Für das Schulhaus mit zwei mehrklassigen Abteilungen ergab sich das gleiche Resultat. Gegenüber der heutigen Aufteilung sind jedoch alle drei Lehrkräfte an beiden Abteilungen (1.–3./4.–6. Klasse) tätig.

In ganz kleinen Schulhäusern würden sich zwei Lehrpersonen – unter Verzicht auf ein Vollpensum – im Unterricht teilen. Andernfalls würde eine Lehrperson mit Vollpensum Fächer unterrichten, für die sie nicht speziell ausgebildet wurde. Neben diesem Vollpensum bliebe wie heute ein Restpensum, mindestens für Textilarbeit.

Unabhängig von der Fallstudie lässt sich sagen, dass der Abteilungsunterricht an den untern Klassen der Primarschule vom Prinzip der Fächergruppe nicht tangiert wird, jedoch neue Formen des Blockunterrichts ermöglichen könnte (z.B. gleichzeitige Ansetzung des Halbklassenunterrichts mit zwei Fächergruppenlehrkräften).

Sekundarstufe I

Bei der Fallstudie für die Sekundarstufe I wurde grundsätzlich gleich vorgegangen, wie bei jener für die Primarstufe. Von einem Schulhaus mit insgesamt 13 Klassen der Sekundarstufe I (verschiedene Leistungsniveaus, aber ohne Langgymnasium) wurden die Pensen der heute tätigen Klassen- und Fachlehrpersonen sowie die Pflicht- und Freifächer der Schülerinnen und Schüler erfasst.

Als Vorgehen für die Wahl der Fächerkombination wurde für die Sekundarstufe I nicht das «A-la-carte»-Modell der Primarstufe gewählt; die Studierenden entscheiden sich zuerst für ein «Menü», innerhalb dem dann Wahlmöglichkeiten bestehen.

Die Studiengänge der fiktiv einzusetzenden Fächergruppenlehrpersonen wurden gemäss der untenstehenden «Menü»-Lösung frei bestimmt, wobei die Fächer zwar zufällig gewählt wurden, jedoch immer vier Lehrkräfte alle Fächer der Schülerinnen und Schüler – natürlich mit gemeinsamen Schnittstellen – abdecken.

Studiengang «Mensch und Umwelt»

1. Schritt	2. Schritt	3. Schritt	4. Schritt
Wahlpflicht 1 Fach wählen	Wahlpflicht 1 Fach wählen	Wahlpflicht 2 Fächer wählen	Wahlpflicht 1 Fach wählen
Naturlehre* Geografie Geschichte	Religion Naturlehre* Geografie Geschichte	Haushaltkunde Handarbeit textil Handarbeit nicht-textil Zeichnen Musik Sport	freie Wahl aus allen noch nicht gewählten Fächern der Lektionentafel der Volksschule Mathematik*

* Wurde im 1./2. Wahlschritt Naturlehre (Biologie/Chemie/Physik) gewählt, ist Mathematik obligatorisch.

Studiengang «Fremdsprache»

1. Schritt	2. Schritt	3. Schritt	4. Schritt
Pflicht	Wahlpflicht 1 Fach wählen	Wahlpflicht 2 Fächer wählen	Wahlpflicht 1 Fach wählen
1. Fremdsprache	Geografie Geschichte 2. Fremdsprache (Englisch, Italienisch)	Haushaltkunde Handarbeit textil Handarbeit nicht-textil Zeichnen Musik Sport	freie Wahl* aus allen noch nicht gewählten Fächern der Lektionentafel der Volksschule

* Naturlehre kann nicht gewählt werden.

Studiengang «Muttersprache»

1. Schritt	2. Schritt	3. Schritt	4. Schritt
Pflicht	Wahlpflicht 1 Fach wählen	Wahlpflicht 2 Fächer wählen	Wahlpflicht 1 Fach wählen
Muttersprache	Geografie Geschichte 2. Fremdsprache (Englisch, Ita- lienisch)	Haushaltkunde Handarbeit textil Handarbeit nicht- textil Zeichnen Musik Sport	freie Wahl* aus allen noch nicht gewählten Fächern der Lektionentafel der Volksschule

* *Naturlehre kann nicht gewählt werden.*

Studiengang «Mathematik»

1. Schritt	2. Schritt	3. Schritt	4. Schritt
Pflicht	Pflicht	Wahlpflicht 2 Fächer wählen	Wahlpflicht 1 Fach wählen
Mathematik	Naturlehre	Haushaltkunde Handarbeit textil Handarbeit nicht- textil Zeichnen Musik Sport	freie Wahl aus allen noch nicht gewählten Fächern der Lektionentafel der Volksschule

Aufgrund dieser Vorgaben für die Wahl der Studienfächer ergaben sich folgende fiktive Fähigkeitszeugnisse:

- Naturlehre, Geografie, Haushaltkunde, Sport, Mathematik
- 1. Fremdsprache, 2. Fremdsprache (Italienisch), Musik, Sport, Muttersprache
- Muttersprache, Geschichte, Handarbeit textil, Zeichnen, 2. Fremdsprache (Englisch)
- Mathematik, Naturlehre, Haushaltkunde, Handarbeit nichttextil, Religion
- Geografie, Geschichte, Zeichnen, Sport, 1. Fremdsprache
- 1. Fremdsprache, 2. Fremdsprache (Englisch), Handarbeit textil, Zeichnen, Mathematik

- Muttersprache, 2. Fremdsprache (Italienisch), Haushaltkunde, Musik, 1. Fremdsprache
- Mathematik, Naturlehre, Handarbeit nichttextil, Sport, Musik
- Naturlehre, Religion, Haushaltkunde, Sport, Mathematik
- 1. Fremdsprache, Geschichte, Handarbeit textil, Zeichnen, Sport
- Muttersprache, Geografie, Handarbeit textil, Handarbeit nichttextil, Geschichte
- Mathematik, Naturlehre, Haushaltkunde, Handarbeit nichttextil, Religion
- Geschichte, Geografie, Musik, Sport, 2. Fremdsprache (Englisch)
- 1. Fremdsprache, 2. Fremdsprache (Italienisch), Handarbeit nichttextil, Sport, Mathematik
- Muttersprache, 2. Fremdsprache (Englisch), Haushaltkunde, Zeichnen, Mathematik
- Mathematik, Naturlehre, Haushaltkunde, Musik, 1. Fremdsprache
- Geografie, Religion, Handarbeit textil, Handarbeit nichttextil, Muttersprache
- Muttersprache, Geschichte, Zeichnen, Sport, 1. Fremdsprache

Bei der Neuzuteilung der Lektionen auf die Fächergruppenlehrkräfte wurde darauf geachtet, dass jede Lehrkraft das im ersten Wahlschritt gewählte Fach unterrichten kann.

Dabei konnte eine Verteilung erreicht werden, bei der

- an einer Klasse höchstens fünf Lehrkräfte unterrichten;
- eine Lehrkraft höchstens an vier Klassen des gleichen Jahrgangs unterrichtet;
- die Lektionen möglichst gleichmässig auf die an der gleichen Klasse unterrichtenden Lehrkräfte aufgeteilt sind.

Ausserdem zeigen sich folgende Erkenntnisse:

- Jahrgangsteams, die idealerweise die Klassen durch die gesamte Sekundarstufe I betreuen, werden gestört, sofern die Lektionentafel der Schülerinnen und Schüler ein Fach (z.B. Haushaltkunde) nicht durchgehend, sondern nur während eines Jahres vorsieht.
Diskontinuität in der Lektionentafel verändert in der Regel das pädagogische Team.
- Lehrkräfte mit Ausbildungsgängen ohne «Kernfächer» haben Mühe, genügend Lektionen für ein Vollpensum zugeteilt zu erhalten.
- Ungefähr die Hälfte der Lehrkräfte unterrichten ihre Fächer auf dem gleichen, die andern an mehreren Leistungsniveaus.

Ausserdem kann angenommen werden, dass eine Ausbildung in sechs Studienfächern die Zahl der Lehrkräfte an einer Klasse und die Zahl der Klassen für eine Lehrkraft vermindern würde.

An der Sekundarstufe I liegt die Unterrichtszeit der Schülerinnen und Schüler meist über der Pflichtstundenzahl der Lehrkräfte; das Fächergruppenprinzip fängt diese

Tatsache besser auf, als die heutige Regelung. Es sind keine Lehrpersonen für einzelne Fächer mehr notwendig, durch eine günstige Pensenverteilung unter den Fächergruppenlehrkräften können diese Mehrstunden durch das Team übernommen werden.

3.2.3 Stellenbesetzung/Stellvertretung

Erfolgt die Ausbildung gemäss dem im Dossier postulierten Grundsatz, dass Studierende einen Teil der Studienfächer frei wählen können, werden keine Lehrdiplome mit vollständig festgelegten Fächerkombinationen ausgestellt werden. Zur Ausschreibung offener Stellen gehören demzufolge neben der Stufe die gewünschten Fächer. Es ist anzunehmen, dass dadurch die Auswahl von passenden Stellen für Stellensuchende eingeschränkt sein wird und in kleinen Kantonen Stellen nicht immer auf Anhieb wie gewünscht besetzt werden können. Um den Stellenmarkt zu verbessern, sind interkantonale Anerkennungsregelungen notwendig. Ausserdem müssen provisorische Unterrichtsbefähigungen für «fehlende» Fächer ausgestellt werden können, damit die allenfalls notwendige Nachqualifikation unterrichtsbegleitend erworben werden kann. Grössere Schnittmengen bei den Fächerkombinationen erleichtern die Stellenbesetzung, wobei dies jedoch auch bedeutet, dass nicht alle Lehrkräfte immer alle Fächer unterrichten, für die sie ausgebildet wären.

Bezüglich der anstellungsrechtlichen Auswirkungen können folgende Schlüsse gezogen werden:

- Eine Anstellung und allenfalls auch die Wahl auf eine Lehrstelle soll auf durch Arbeitgebende und -nehmende gemeinsam zu vereinbarende Voll- oder Teilpensen möglich sein, die durch Vertragsänderungen auch neu bestimmt werden können.
- Kurzfristige, kleinere Abweichungen vom Vertragspensum sollen durch ein Lektionenkonto aufgefangen werden.
- Innerhalb einer Pufferzone von wenigen Lektionen soll der Rentenanteil nicht jährlich aufgerechnet werden müssen.
- Die Stellenbewirtschaftung muss nur summarisch (Gesamtstellenprozente für ein Schulhaus) durch die Zentralverwaltung erfolgen. Die Feinverteilung auf Voll- und/oder Teilpensen nimmt die lokale Schulbehörde oder die Schulleitung vor.
- Nichtunterrichtsspezifische Arbeit im Dienst der Schule (Administration, Teamarbeit usw.) ist nach einem festzulegenden Schlüssel an das Vertragspensum anzurechnen.

Bei Stellvertretungen wird es nicht möglich sein, jede Lehrkraft 1:1 zu ersetzen. Im Falle von kurzen Stellvertretungen ist der Einsatz von Stellvertretenden mit zum Teil anderen Fächerkombinationen zu verantworten. Die sich dadurch im Unterricht ergebenden Schwerpunkte können im Laufe eines Schuljahres kompensiert werden. Bei langen Stellvertretungen sind folgende Lösungen denkbar, soweit keine passende Stellvertretung verfügbar ist:

- Die Stellvertretenden unterrichten Fächer, die ausserhalb ihrer Fächerkombination liegen.
- Es werden zwei Stellvertreter oder Stellvertreterinnen abgeordnet.
- Innerhalb des Schulhausteams wird ein Fächerabtausch organisiert.

Wie zu Beginn des Berichts beschrieben wird, haben Fächergruppenlehrkräfte in ihrer Ausbildung einen fächerübergreifenden oder -unabhängigen Schwerpunkt zu setzen. Solche speziellen Kompetenzen, z.B. bezüglich Gesundheitserziehung, Schultheater, Schuladministration dienen dem gesamten Schulhausteam. In Zukunft werden Schulen gemäss ihrem Leitbild Lehrkräfte gezielt mit auf das Schulhausprofil zugeschnittenen Kompetenzen suchen, was allerdings die Stellensuche um einen weiteren Faktor erschweren kann.

3.2.4 Weitere schulorganisatorische Aspekte

Schulräume

Schülerinnen und Schüler verfügen nach wie vor über ihr Klassenzimmer, was auch für jene Lehrkraft des Teams mit Funktion als Klassenlehrperson zutrifft. Der Unterricht findet – mit Ausnahme der Fächer, für die Spezialräume notwendig sind – für die Lernenden in ihrem Klassenzimmer statt. Die Lehrkräfte «wandern», d.h. sie begeben sich zu den Klassen. (Natürlich ist auch die Variante der «wandernden» Klassen denkbar.)

Es ist stundenplantechnisch möglich, dass Fächergruppenlehrkräfte in längeren Blöcken an den gleichen Klassen unterrichten und nicht stündlich Klasse und Zimmer gewechselt werden müssen.

Unterrichtsaktivitäten ausserhalb des Stundenplans oder des Schulhauses

Der Entscheidungsspielraum für spontane Stundenplanumstellungen wird geringer. Gemeinsame Absprachen im Team sind häufiger notwendig als im Allrounder-System. Allerdings ist zu erwarten, dass durch die eingespielte und regelmässige Zusammenarbeit sich solche Absprachen ohne Zusatzaufwand ergeben werden.

Wie bereits erwähnt, kann durch die Stundenplangestaltung erwirkt werden, dass Fächergruppenlehrkräfte in Blöcken mit mehreren aufeinanderfolgenden Lektionen unterrichten, was einerseits freiere und spontanere Aktivitäten und andererseits geplante längere, über die 45-Minuten-Lektionen hinausführende Unterrichtssequenzen zulässt.

Schulausflüge und Klassenlager werden in der Regel weiterhin durch die Lehrkräfte mit Klassenlehrerfunktion geplant und durchgeführt. An den im Schulhaus verbleibenden Klassen werden ähnlich wie bei kurzfristigen Stellvertretungen in jenen Fächern Schwerpunkte gesetzt, die durch die im Schulhaus anwesenden Lehrkräfte erteilt werden können.

Neue Organisationsformen

Gewisse neue Schulmodelle oder -versuche, z.B. Tagesschulen oder Schülerclubs mit individuellen Angeboten der Betreuung und Freizeitgestaltung, Schulen mit Niveauunterricht in einzelnen Fächern, Wahlfachunterricht sind ohne Aufweichung des Klassenlehrkraftprinzips nicht zu verwirklichen, wobei es zu beachten gilt, dass die Arbeit in einer reduzierten Zahl von Fächern oder der Fächerabtausch auch ohne Veränderung der Ausbildung möglich ist.

Reine schulorganisatorische Änderungen, z.B. Fünftageswoche, Blockzeiten sind sowohl mit Allround-Lehrkräften als auch mit Fächergruppenlehrkräften realisierbar.

Einzelnen Ansprüchen, z.B. Hochbegabtenförderung, integrative Schulung von Kindern mit Schulschwierigkeiten, Wahlfach, kann vermutlich mit Fächergruppenlehrkräften besser Rechnung getragen werden, sei es aufgrund der vertieften fachlichen Ausbildung oder durch den fächerunabhängigen Schwerpunkt.

Teilautonome Schulen/Schulleitung

Die Umsetzung des Fächergruppenlehrerprinzips bedingt eine Schulleitung. Im besondern die Pensenzuteilung und -verwaltung können nur durch eine mit entsprechenden Kompetenzen ausgestattete Schulleitung vorgenommen werden. Die für teilautonome Schulen angestrebten Qualitäten, wie z.B. Zusammenarbeit, offenere Elternarbeit, Flexibilität, Kommunikation, gemeinsam erstelltes Leitbild, sind nicht zwingend besser erreichbar mit Fächergruppenlehrkräften. Sie bedingen eine Grundhaltung der Lehrkräfte, die allerdings durch entsprechende Ausbildungsziele und -formen aufgebaut werden kann. Eine Ausbildung zu Fächergruppenlehrkräften wird gewisse der obenerwähnten Schlüsselqualifikationen ins Zentrum stellen müssen und daher wahrscheinlich vermehrt junge Menschen anziehen, die diese neben dem Unterrichten als selbstverständlichen Teil ihres Berufes betrachten.

4 Auswirkungen auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat sich der Schule bzw. den Veränderungen anzupassen und die Studierenden darauf vorzubereiten, dass sie in der Schulrealität bestehen können. Insofern hat sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den Bedürfnissen der Schule zu orientieren und diese inhaltlich und organisatorisch umzusetzen. Bei einer Entscheidung für oder gegen die Umsetzung des Fächergruppenprinzips dürfen nach Ansicht der Expertengruppe daher dessen Auswirkungen auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht ausschlaggebend sein. Dennoch weist sie auf einige Punkte hin, die jedoch zum Teil auch ohne Umstellung auf das Fächergruppensystem notwendig oder sinnvoll wären.

4.1 Grundausbildung

4.1.1 Grundsätzliches

Ein Hauptanliegen des Prinzips der Fächergruppe ist die vertiefte fachliche und fachdidaktische Ausbildung in den gewählten Fächern und die daraus resultierende hohe Unterrichtsqualität in allen Fächern der Volksschule.

Durch die Reduktion der Fächer und die zum Teil durch die Studierenden gesteuerte Wahl steht

- mehr Zeit für die fachliche und fachdidaktische Ausbildung zur Verfügung;
- kann aufgrund der Motivation durch die Wahl der Studienfächer eine zusätzliche Vertiefung erreicht werden.

Da nicht alle Studierenden alle Fächer belegen müssen, stehen – mindestens gegenüber den heutigen Gegebenheiten bei den Allrounder-Ausbildungsgängen – für die allgemeine pädagogische Ausbildung, für fächerunabhängige Schwerpunkte, gegebenenfalls für die Unterrichtspraxis mehr Zeit zur Verfügung.

4.1.2 Organisatorisches

Die Zusammenstellung der Studiengänge bzw. das Vorgehen zur Bildung von Fächerkombinationen dazu muss sorgfältig überdacht werden. Es ist denkbar, dass das unter 4.1.1 genannte zentrale Anliegen ebenso erreicht werden kann, wenn mehr Pflichtfächer festgelegt werden und weniger Wahlmöglichkeiten offenstehen. Jede Lösung in dieser Richtung würde zweifellos den Aufwand bei Stellenbesetzungen und teilweise bei der Unterrichtsorganisation vermindern.

Eine ausgewogene Wahl der Studienfächer bzw. die Garantie, dass immer genügend Lehrkräfte für alle Fächer zur Verfügung stehen, kann nicht gegeben werden. Auch unsere heutigen Ausbildungsgänge gewährleisten nicht, dass jederzeit für alle Stufen bzw. in allen Fächern, für die Fachlehrpersonen eingesetzt werden, genügend Lehrpersonen vorhanden sind. Eine transparente Information der Studierenden kann eine gewisse Steuerfunktion haben. Ausserdem können geringere Wahlmöglichkeiten bei den Studienfächern, d.h. weitgehend festgelegte Fächerkombinationen verhindern, dass gewisse Fächer überhaupt nicht gewählt werden.

In Lehrerbildungsstätten – die Ausbildung zu Lehrkräften der Sekundarstufe I mit erweiterten Ansprüchen ausgenommen – erfolgt die Ausbildung heute noch weitgehend in Stammklassen mit für alle Studierenden gleichem Ausbildungsgang. Bei einer Ausbildung zu Fächergruppenlehrkräften wären konstante Lerngruppen nur für einen Teil der Ausbildung möglich, wie z.B. Pflichtfächer, allgemeine Didaktik, pädagogische Fragen.

Für die fachliche und fachdidaktische Ausbildung würden sich, vor allem bei einer weitreichenden Wahl der Studienfächer, je anders zusammengesetzte, wahrscheinlich unterschiedlich grosse Lerngruppen ergeben. Als neue, interessante Möglichkeit ergäben sich gemeinsame Lernveranstaltungen verschiedener fachdidaktischer Lerngruppen mit fächerübergreifendem Inhalt.

Die Organisation von unterschiedlichen fachdidaktischen Lerngruppen setzt eine gewisse Grösse der Lehrerbildungsinstitution voraus, damit eine finanziell verantwortbare Grösse von Lerngruppen eingehalten werden kann (vgl. 4.4 *Weiterbildung*). Dies entspricht den Forderungen an Pädagogische Hochschulen, bei denen auch aus andern Gründen eine Mindestgrösse vorausgesetzt wird.

Ausbildungsstätten für heutige Fachlehrkräfte werden in ein Verbundsystem mit den heutigen Allrounder-Ausbildungsinstitutionen einbezogen werden, denn auf das heute dort vorhandene Know-how kann allein schon aus ökonomischen Gründen nicht verzichtet werden. Bei örtlich grossen Distanzen dieser bestehenden Lehrerbildungsstätten kann die Wahl der Studienfächer zu stundenplantechnischen Problemen führen. Allenfalls können Epochenunterricht bzw. fachdidaktische Kompaktkurse die Schwierigkeiten mildern.

Fächergruppenlehrkräfte müssen im Team zusammenarbeiten und dies während ihrer Ausbildungszeit lernen. Dabei ist das Vorbild der Ausbilder und Ausbilderinnen von grosser Bedeutung, d.h. auch diese müssen in einer geeigneten Form zur Teamarbeit verpflichtet sein und diese modellhaft lehren.

Ausserdem eignet sich die Unterrichtspraxis zum Aufbau der gewünschten Schlüsselqualifikationen späterer Fächergruppenlehrkräfte; Einzelpraktika sind weniger anzustreben als Teampraktika in wechselnder Zusammensetzung, die gegen Ende der Ausbildungszeit auch die Arbeit an mehreren Klassen einschliessen sollen.

4.1.3 Finanzielle Auswirkungen

Die heutige Allrounder-Ausbildung und die durch zusätzliche Fächer erweiterte Monofachlehrausbildung qualifizieren teilweise die Lehrkräfte für gleiche Fächer (z.B. nichttextile Handarbeit, Zeichnen, Sport). Bei der Ausbildung nach dem Prinzip der Fächergruppe würden diese Ausbildungsteile verschiedener Ausbildungsstätten zusammengelegt, was zu Einsparungen führt.

Durch möglichst weitgehende Aufhebung der z.T. sehr teuren Fertigausbildung, die in vielen heutigen Allrounder-Ausbildungsgängen für jene Studierenden angeboten wird, die in gewissen Fächern Defizite aufzuarbeiten haben (z.B. Fremdsprachen, Instrumentalunterricht, Sport), ergeben sich weitere Einsparungsmöglichkeiten. Die Fertigausbildung könnte reduziert werden, wenn die Fächerwahl relativ breit ist, da bei der Fächerwahl nach Neigung in der Regel keine Defizite «eingbracht» werden. Allerdings ist in diesem Zusammenhang auch zu erwähnen, dass die allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II Defizite produzieren, da ihr Fächerkanon einzelne Fächer (z.B. Handarbeit, Haushaltkunde) der Volksschule nicht oder mit geringem Umfang enthält. Ob für solche Fächer die Ausbildungszeit an den Lehrerbildungsstätten ausreicht, oder ob nach wie vor für einzelne Studierende eine zusätzliche Fertigausbildung notwendig sein wird, wird erst die Erfahrung zeigen.

Das Fächergruppenprinzip hätte positive finanzielle Auswirkungen bei der Einführung neuer Unterrichtsgegenstände in der Volksschule; die aufwendige flächendeckende Nachqualifikation aller Lehrkräfte einer Stufe im neuen Fach (z.B. Französisch an der Primarschule) würde zugunsten der Zusatzausbildung eines beschränkten Anteils von Fächergruppenlehrkräften entfallen.

4.2 Berufseinführung

Die Berufseinführung und die Bemühungen, den Praxisschock zu mildern, ist unabhängig von den Kategorien von Lehrkräften von besonderer Bedeutung. Die Probleme oder Akzente zeigen sich vermutlich unterschiedlich, z.B.

- bei heutigen Allroundern und Allrounderinnen durch die Fülle der Vorbereitungsarbeit und die teilweise fachliche Überforderung;
- bei Fachlehrerinnen und -lehrern durch die grosse Anzahl der Schülerinnen und Schüler;
- bei Fächergruppenlehrkräften durch den Einstieg in ein pädagogisches Team;
- bei allen durch die Diskrepanz zwischen erzieherischen Idealen und der Schulrealität.

Ein sanfter Berufseinstieg mit einem Teilpensum kann von Vorteil sein, idealerweise, sofern die persönlichen Gegebenheiten stimmen, in der Zusammenarbeit mit einer Lehrkraft mit Schulerfahrung.

Auch für heutige Allrounder bzw. Allrounderinnen und Fachlehrkräfte ist ein «sanftes» Einsteigen in den Beruf unter bestimmten Bedingungen möglich.

4.3 Fortbildung

In der Fortbildung, die der Vertiefung der Grundausbildung dient, werden die Ansprüche der Kursteilnehmenden von fachdidaktischen Kursen aufgrund ihrer bereits vertieften Grundausbildung höher sein, als bei heutigen Allrounderinnen und Allroundern. Es ist denkbar, dass der Bedarf nach fachlichen und fachdidaktischen Fortbildungskursen eher geringer sein wird als heute. Schulinterne Fortbildung zu Inhalten der Schulentwicklung, Teamarbeit, gemeinsamer Langzeitplanung, Beurteilung der Schülerinnen und Schüler usw. könnte an Umfang und Bedeutung gewinnen.

4.4 Weiterbildung

Ein wesentlicher Aspekt des Modells oder Prinzips der Fächergruppe ist die Weiterbildung im Baukastensystem. Durch den Besuch von Weiterbildungsangeboten soll die ursprüngliche Fächergruppe verändert oder erweitert werden können. Für Fächergruppenlehrkräfte sollte die Weiterbildung berufsbegleitend, in der Regel neben einem Teilpensum absolviert werden können.

Eine sowohl pädagogisch als auch ökonomisch sinnvolle Lösung könnte darin bestehen, dass Absolventinnen und Absolventen der Weiterbildung gemeinsam mit den Studierenden der Grundausbildung die fachlichen und fachdidaktischen Kurse besuchen.

5 Umsetzung des Prinzips der Fächergruppenlehrkraft

Die Umsetzung des Prinzips der Fächergruppenlehrkraft bedingt die nachfolgend genannten und knapp umrissenen Massnahmen. Je nach den schulorganisatorischen Gegebenheiten (z.B. geleitete Schulen) und den bestehenden Rechtsgrundlagen eines Kantons ergibt sich jedoch ein unterschiedlich umfangreicher Massnahmenkatalog.

5.1 Institutionalisation von Schulleitungen

Das Prinzip der Fächergruppenlehrkraft bringt einen gegenüber heute neuen und in der Regel grösseren organisatorischen Aufwand mit sich. Insbesondere sind bezüglich der Fächer- und Pensenzuteilung mehr einzelne Entscheide notwendig, die sich auf detaillierte Kenntnisse der personellen Zusammensetzung eines Schulhausteams abstützen müssen. Es ist angebracht, diese allenfalls heiklen Entscheidungen Schulhausleitenden mit entsprechenden Kompetenzen zu übertragen. Schulleiter oder -leiterinnen sollten Stundenkonti verwalten können, mit denen allfällige jährliche Pensenschwankungen der einzelnen Lehrpersonen ausgeglichen werden können.

Schulleitungen existieren heute an der Volksschule in der Regel nicht, d.h. es müssen

- entsprechende Rechtsgrundlagen geschaffen werden;
- Schulleiterinnen und Schulleiter ausgebildet werden.

Hier darf jedoch darauf hingewiesen werden, dass unabhängig von der Frage der Fächergruppenlehrkraft sondern ausgelöst durch die «Gute-Schule-Diskussion» in verschiedenen Kantonen geleitete Schulen erwogen werden bzw. bereits an deren Umsetzung gearbeitet wird.

5.2 Anpassung der Rechtsgrundlagen

Die heute bestehenden Kategorien von Lehrkräften sind oft in Rechtsnormen auf Gesetzesstufe festgelegt.

Bestimmungen über die Anstellung und Entlohnung der Lehrkräfte divergieren von Kanton zu Kanton recht stark und bedürfen für eine Umsetzung des Prinzips der Fächergruppenlehrkraft mehr oder weniger Anpassungen.

Generell müssten

- die Kategorien von Lehrkräften (allenfalls durch Volksentscheid) neu definiert bzw. offener formuliert (z.B. Eingangsstufe, Mittelstufe, Sekundarstufe I) werden;
- die Anstellung aller Lehrpersonen auf unterschiedliche Pensen ermöglicht werden;
- eine freie von der Funktion der Klassenlehrkraft unabhängige Fächerzuteilung

- ermöglicht werden;
- die Kompetenz der Pensenzuteilung an die örtliche Schulbehörde bzw. an die Schulleitungen delegiert werden;
 - Stundenkonti eingeführt werden, wonach die über das Vertragspensum hinaus erteilten Mehrstunden nicht ausbezahlt, sondern kompensiert werden können.

Allenfalls sind neue Bestimmungen zu prüfen, die gewährleisten, dass an der gleichen Klasse in der Regel nicht mehr als eine festzulegende Anzahl Lehrkräfte unterrichten.

Derart geänderte anstellungsrechtliche Bestimmungen bedingen Anpassungen bei der Berechnung der Versicherungsleistungen.

Es darf angenommen werden, dass diese Anpassungen insofern wenig problematisch sind, als in der Privatwirtschaft und bei den übrigen Staatsangestellten flexible Arbeitszeiten längst zum Alltag gehören. Ausserdem werden in vielen Kantonen, unabhängig von der Frage der Kategorien von Lehrkräften, die Aufhebung des Beamtenstatus von Lehrkräften und Anstellungsmodalitäten privatrechtlicher Art erwogen.

5.3 Fort- und Weiterbildung der amtierenden Lehrkräfte

Theoretisch sollten während einer Übergangszeit die amtierenden Allround- und Fachlehrkräfte zu Fächergruppenlehrkräften fort- bzw. weitergebildet werden, d.h.

- Allrounderinnen und Allroundern sollte ein Fortbildungsangebot zur Verfügung stehen, das ihnen eine fachliche Vertiefung in jenen Fächern ermöglicht, die sie vorzugsweise als Fächergruppenlehrkräfte unterrichten würden. Diese Fortbildung muss nicht vorgängig zu einem Wechsel des Systems absolviert sein. Allenfalls kann darauf verzichtet werden, ein spezielles Angebot bereitzustellen; bestehende Angebote (Erwachsenenbildung verschiedener Institutionen) können ebenso geeignet sein und anerkannt werden. Die Fortbildungskurse müssen anspruchsvoller sein, als heutige fachliche und fachdidaktische Fortbildungskurse, da sie sich an eine Interessengruppe richten, die sich aus Neigung zu bestimmten Unterrichtsgegenständen zweifellos bereits hohe Kompetenzen erworben hat.
- Amtierende Fachlehrpersonen sollen sich Unterrichtsbefähigungen in zusätzlichen Fächern erwerben können. Auch hier sollten Abschlüsse bestehender Institutionen (z.B. Funkkolleg, Alliance française) anerkannt werden. Es wäre denkbar, dass ausserdem didaktische Teile direkt in den Lehrerbildungsstätten – zusammen mit ordentlichen Studierenden – besucht werden.

Grundsätzlich sollten keine Einschränkungen bei den Fächern gemacht werden; die Zulassung zu Nachqualifikationen kann jedoch mit Eignungstests verbunden werden.

- Spezielle schulhausinterne Fortbildungsveranstaltungen müssen die Lehrkräfte auf die erweiterten Formen der Zusammenarbeit im pädagogischen Team vorbereiten.

5.4 Anpassung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

(vgl. 4 Auswirkungen auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung)

Es stellt sich die Frage, zu welchem Zeitpunkt die Ausbildung auf das Prinzip der Fächergruppe umgestellt werden soll. Wesentlich erscheinen zwei Punkte:

- Die Rechtsgrundlagen müssen so geändert sein, dass Junglehrerinnen und Junglehrern für eine Anstellung keine Nachteile erwachsen, wenn sie zu Fächergruppenlehrkräften ausgebildet werden. Dazu gehört auch Überzeugungsarbeit, allenfalls Weisungen gegenüber den Schulbehörden.
- Im Rahmen der zurzeit vorgenommenen Anpassung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entsprechend den Empfehlungen der EDK sollen spätere Veränderungen zum Fächergruppenprinzip nicht verbaut werden.

5.5 Zusammenfassung

Der Überblick der vorgängig skizzierten Massnahmenfelder zeigt, dass eine Umsetzung des Prinzips der Fächergruppenlehrkraft eine ausreichend lange Übergangszeit erfordert. Die Expertengruppe vertritt die Ansicht, dass eine totale Umstellung auf einen Tag x für grosse Kantone unrealistisch ist, allenfalls von kleinen Kantonen bewältigt werden kann. Vielmehr sollten pragmatische Lösungen angestrebt werden, die während einer längeren Übergangszeit unterschiedliche Kategorien von Lehrkräften und örtlich sinnvolle Varianten zulassen.

Am einfachsten zu verwirklichen sind wohl die Anpassungen der anstellungsrechtlichen Bestimmungen. Sie sollten in jedem Fall vorgenommen werden, da die heutigen Bestimmungen (eingeschränkter Fächerabtausch, keine flexiblen Teilpensen) in vielen Punkten nicht mehr zeitgemäss sind und sinnvolle Einzellösungen erschweren.

Lehrkräfte, die im Sinne von Fächergruppenlehrkräften gemeinsam zwei bis drei Klassen unterrichten möchten, sollten in ihren Bestrebungen unterstützt werden.

Ein sanfter Schritt in der Lehrergrundausbildung hin zum Prinzip der Fächergruppenlehrkraft wäre die anfängliche Lockerung des Allrounder-Prinzips. Es sollte Studierenden möglich sein, oder bei entsprechenden Fertigungsdefiziten empfohlen werden, einzelne Studienfächer abzuwählen. Demgegenüber sollte Absolventinnen und Absolventen von Ausbildungsgängen zu Fachlehrpersonen der Erwerb von Unterrichtsbefähigungen einzelner traditioneller Allrounder-Fächer ermöglicht werden, soweit sie sich über spezifische Vorleistungen ausweisen können.

Die Fort- und Weiterbildung von amtierenden Lehrkräften zu Fächergruppenlehrkräften

sollte auf freiwilliger Basis erfolgen.

Es ist anzunehmen, dass wie und wann auch immer eine Umstellung des heutigen Systems auf jenes der Fächergruppe «eingeläutet» wird, für eine gewisse Zeit verschiedene Kategorien von Lehrkräften neben- und miteinander Platz haben müssen. In gewissem Sinne haben wir diese Phase bereits erreicht, da Fachlehrkräfte mit erweiterten Unterrichtsbefähigungen in Fächern ausgebildet sind, welche auch im Allrounder-Diplom enthalten sind. Hier gilt es und wird es gelten, für die Zuteilung der Fächer und Pensen sachliche und qualitative Kriterien festzulegen und diese in jedem Fall transparent zu machen.

6 Schlussfolgerungen

6.1 Elemente für die Synthese

Ausgehend vom Auftrag, Vorschläge für eine zukünftige Ausbildung von Lehrkräften der Fächer Handarbeit/Werken textil und nichttextil sowie Hauswirtschaft vorzulegen, hat eine Studiengruppe der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) das Modell der Fächergruppenlehrkräfte entwickelt. Im besonderen aufgrund der Beurteilung der Unterrichtsgegebenheiten an der Volksschule insgesamt und der Einsicht, dass Neuvorschläge für eine Kategorie von Lehrkräften nicht losgelöst von den andern betrachtet werden können, plädiert die Studiengruppe im Dossier 32 für eine generelle Ausbildung aller Lehrkräfte der Volksschule zu Fächergruppenlehrkräften. Dieser Vorschlag wurde sowohl vom Ausschuss Lehrerbildung als auch von der Pädagogischen Kommission der EDK als zukunftsweisend beurteilt. Allerdings war auch unbestritten, dass die Umsetzung des im Dossier 32 *Fächergruppenlehrkräfte* skizzierten Prinzips die Volksschule nicht unwesentlich verändern würde. Im hier vorliegenden Expertenbericht wird versucht, möglichst viele der voraussehbaren Veränderungen aufzuzeigen und damit Entscheidungshilfen für entsprechende politische Entscheide bereitzustellen.

Die möglichen Auswirkungen einer allgemeinen Einführung des Prinzips der Fächergruppenlehrkraft werden sowohl auf pädagogischer Ebene als auch in bezug auf die Schulorganisation betrachtet. In der Phase der Entscheidungsfindung für oder gegen das Prinzip der Fächergruppe müssen Vor- und Nachteile des heutigen Schulsystems diesen Auswirkungen des Fächergruppensystems, seien sie erwünscht oder nicht, gegenübergestellt werden.

Wie aus dem vorliegenden Bericht hervorgeht, führt das Prinzip der Fächergruppenlehrkraft Grundsätze ein, welche die Berufsausübung erheblich verändern können. Als erster Aspekt wird die derzeitige Aufteilung zwischen Allrounderinnen und Allroundern einerseits, die häufig als einzige Lehrperson ihrer Klasse betrachtet werden, und den Fachlehrkräften andererseits in Frage gestellt. Mit der Einführung des Fächergruppenprinzips kommt die Verantwortung für den Unterricht in einer Klasse einem Lehrkräfteteam zu, das sich aus drei bis vier Personen zusammensetzt. Die Aufgaben, welche die Klassenlehrkraft allein oder mit gelegentlicher Unterstützung durch ihre Kollegen erfüllt hat, werden nun kollektiv wahrgenommen. In bezug auf die Schülerinnen und Schüler wurde im Bericht aufgezeigt, dass die Aufteilung des Unterrichts auf mehrere Lehrkräfte ein System darstellt, das sich für Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Altersklassen eignet, sofern eine bestimmte Zahl von Bedingungen – namentlich die Kontinuität der erzieherischen Betreuung – eingehalten wird. Wichtig scheint zu sein, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit einer Bezugsperson identifizieren können und dass die pädagogische Betreuung der Klasse durch ein Lehrkräfteteam während des ganzen Jahres oder gar über einen mehrjährigen Zyklus gewährleistet werden kann.

Die Aufteilung der pädagogischen Verantwortung auf mehrere Lehrkräfte kann eine Reihe von neuen Einschränkungen zur Folge haben und bei bestimmten Lehrpersonen zu einem Gefühl des Autonomieverlusts führen. Diese Situation bietet jedoch auch neue Möglichkeiten für einen Dialog und Austausch zwischen Kolleginnen und Kollegen sowie für die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften. Auf die Beurteilung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler kann sich die Konfrontation verschiedener Standpunkte positiv auswirken. Ein Lehrkräfteteam kann auch günstige Folgen für die Elternarbeit haben, sofern die Rolle jedes Teammitglieds für die Eltern klar ersichtlich ist.

Der zweite Aspekt des Fächergruppenprinzips, von dem Auswirkungen auf pädagogischer Ebene zu erwarten sind, betrifft die Verringerung der Zahl der Fächer, für welche die Lehrkraft ausgebildet ist. Daraus ergibt sich eine bessere Beherrschung der Inhalte dieser Fächer; ausserdem ist die Lehrperson eher in der Lage, didaktische Fragen im Zusammenhang mit dem Unterrichten von spezifischen Fächern angehen zu können. Allerdings könnte befürchtet werden, dass dieses Prinzip zu einer zu starken Spezialisierung der Lehrpersonen führt und ihre Polyvalenz beeinträchtigt. Das Risiko einer Aufsplitterung der didaktischen Tätigkeit, das daraus entstehen könnte, muss durch die Entwicklung der Teamarbeit verringert werden.

Durch das Prinzip der Fächergruppenlehrkraft wird eine dritte Veränderung eingeführt: eine Lehrkraft unterrichtet gleichzeitig in verschiedenen Klassen, die nicht notwendigerweise der gleichen Stufe und dem gleichen Anforderungsniveau angehören. Diese Veränderung betrifft nur die derzeitigen Allrounderinnen und Allrounder, für die sie zu erhöhter Mobilität führt. Sie erhalten so die Möglichkeit, sich vermehrt gegenüber anderen pädagogischen Realitäten zu öffnen und sich mit der Dynamik anderer Klassen, mit anderen Schülerinnen und Schülern und anderen Kollegen und Kolleginnen zu konfrontieren. Zudem erwerben sie dadurch einen weiter gefassten Vergleichsrahmen für die Situierung ihrer Arbeit. Indem die Mobilität innerhalb des Schulsystems gefördert wird, sollte das Prinzip der Fächergruppenlehrkraft auch dazu beitragen, das Risiko des Ausbrennens zu verringern, das bei Lehrkräften relativ häufig besteht. Ein weiterer Aspekt des Prinzips kann sich diesbezüglich positiv auswirken: die Lehrkräfte erhalten die Möglichkeit, ihre Kompetenzbereiche und ihre Lehrbefähigung während des Berufslebens im Rahmen eines flexiblen Fortbildungssystems zu erweitern, das nach dem Prinzip von anrechenbaren Einheiten gestaltet ist.

Doch die Veränderungen, die das Prinzip der Fächergruppenlehrkraft für die Ausübung des Lehrberufs mit sich bringt, beinhalten auch Risiken. Das erste und nicht geringste Risiko besteht darin, dass die Lehrperson durch die Teamarbeit und die Notwendigkeit, in verschiedenen Klassen zu arbeiten, überfordert wird. Gewisse Lehrkräfte könnten auch befürchten, dass diese Veränderungen zu einem Verlust an Autonomie und einer Verschlechterung der Arbeitsbedingungen führen. Diese Risiken sind von einiger Tragweite; sie dürfen deshalb nicht unterschätzt werden, und es sind Massnahmen vorzusehen, um sie zu verringern. Zudem muss klar aufgezeigt werden, welche Vor-

teile das Prinzip der Fächergruppenlehrkraft für die Lehrpersonen mit sich bringt. Besonders wichtig ist es, dem Allrounder/der Allrounderin aufzuzeigen, dass er/sie sich nicht zu einem/einer «Allrounder/Allrounderin minus», sondern zu einer Lehrkraft entwickeln wird, die in ihren Unterrichtsfächern über eine sicherere Grundlage verfügt und der sich neue berufliche Perspektiven eröffnen.

Ein weiterer heikler Punkt ist die Einführung des Arbeitens in einem pädagogischen Team. Eine derartige Zusammenarbeit lässt sich nicht vorschreiben, sondern sie muss durch die Personen selbst aufgebaut werden. Obwohl die Lehrkräfte vielerorts seit Jahren verschiedene Formen von Zusammenarbeit praktizieren, ist die Teamarbeit für die meisten Lehrkräfte ungewohnt. Diese Umstellung muss daher insbesondere im Rahmen der Ausbildung vorbereitet werden. Doch auch auf materieller Ebene müssen die Voraussetzungen geschaffen werden, damit die Teamarbeit für alle möglich wird. In diesem Zusammenhang scheint es notwendig, die Grundvoraussetzungen für eine derartige Zusammenarbeit (verfügbare Zeit, Entlastung usw.) festzulegen.

Auf der Ebene der Schulorganisation bietet das Prinzip der Fächergruppenlehrkraft eine Reihe von Problemen, die im Zusammenhang mit den verschiedenen Arten von Lehrerprofilen bei Abschluss der Grundausbildung stehen. Im Bericht wurden die Auswirkungen dieser Sachlage auf die Neubesetzung von Lehrstellen sowie auf die Organisation von langfristigen Stellvertretungen untersucht. Die Schwierigkeiten könnten vermindert werden durch die Bedingungen zur Bildung der Fächerkombinationen. Die Anzahl der Fächer soll nicht zu klein sein. Feste Fächerkombinationen würden die Unterrichtsorganisation vereinfachen. Dabei ginge allerdings ein wesentliches Postulat, nämlich die teilweise Wahl der Ausbildungsfächer nach Begabung und Neigung der Studierenden verloren, welches gerade bei den heute oft vernachlässigten Randfächern zu einer Verbesserung der Unterrichtsqualität beitragen würde.

Die Expertengruppe schlägt daher für die Lehrerbildung vor,

- die Lehrkräfte für den Unterricht in fünf bis sechs Fächern zu befähigen, wobei feste Fächerkombinationen insbesondere für die Sekundarstufe I zu prüfen sind;
- den persönlichen Neigungen der Studierenden entgegenzukommen, indem bei allfällig fixen Fächerkombinationen einzelne Studienfächer abgewählt und ausgetauscht bzw. zusätzliche Freifächer belegt werden können.

Dabei ist unbedingt zu beachten, dass keine Fächerkombinationen festgelegt werden, die einseitig zusammengesetzt sind und dadurch einen ganzheitlichen und fächerübergreifenden Unterricht behindern oder zu einer Hierarchisierung der Lehrkräfte innerhalb einer Schulstufe führen.

6.2 Abschliessende Bemerkungen

Zum Schluss dieses Berichts ist die Expertengruppe zur Ansicht gelangt, dass das Prinzip der Fächergruppenlehrkraft interessante Möglichkeiten für ein Überdenken der Situation in der Volksschule bildet. Dieses Prinzip könnte eine mögliche Lösung für die derzeitigen Probleme bieten und ein Mittel darstellen, um den Status und die Ausbildung der Lehrkräfte den heutigen Gegebenheiten anzupassen. Wiederholt wurde auf die Grenzen des heutigen Allrounder-Modells und teilweise auch des Fachlehrkraft-Modells hingewiesen. Kaum jemand bestreitet, dass die Belastung der Allrounder und Allrounderinnen zu gross geworden ist, alle Fächer gleich umfassend vorzubereiten und zu unterrichten. Das Prinzip der Fächergruppe wird – mindestens was den Unterricht in einer reduzierten Anzahl von Fächern betrifft – als für die Zukunft als richtig erachtet.

Im Bericht wird aufgezeigt, dass sich das Prinzip der Fächergruppenlehrkraft auf die Realität einer Schule anwenden lässt. Allerdings darf nicht ausser acht gelassen werden, dass das Ziel einer Verbesserung der Unterrichtsqualität Massnahmen auf organisatorischer Ebene erfordert, die ihren Preis haben.

Die Einführung des Prinzips der Fächergruppenlehrkraft führt zu zahlreichen und weitreichenden Veränderungen, die in ihrer ganzen Komplexität berücksichtigt werden müssen. Doch die Überlegungen zu dieser Veränderung des Status müssen mit breiter angelegten Überlegungen einhergehen, die darauf ausgelegt sind, festzulegen, «welche Lehrpersonen für welche Schule ausgebildet werden sollen». Wichtig ist auch, dass die Besonderheiten der verschiedenen Schulstufen berücksichtigt werden, um zu verhindern, dass das Prinzip einer Ausbildungsebene einfach auf eine andere Ebene übertragen wird, ohne dass den Besonderheiten des jeweiligen Kontexts, namentlich in bezug auf die Bedürfnisse der Schüler, Rechnung getragen wird.

Abschliessend möchte die Expertengruppe drei Bemerkungen zu den Entscheidungen anbringen, welche die Schulbehörden fällen müssen.

Die erste Bemerkung betrifft die Bedingungen für die Umstellung. Es wird befürchtet, eine zu rasche Umsetzung, z.B. ohne ausgebildete bzw. mit entsprechenden Kompetenzen ausgestattete Schulleitungen, könnte zu Schwierigkeiten oder sogar zu einer Verschlechterung der Schulsituation führen. In diesem Zusammenhang wurde der Wunsch nach einer Etappierung der Änderungen laut.

Eine zweite Bemerkung bezieht sich auf die verschiedenen Kategorien von Lehrkräften. Rückmeldungen aus der Begleitgruppe und aus Veranstaltungen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung machen deutlich, dass bezüglich der Kategorien von Lehrkräften durch die EDK-Empfehlungen zur Lehrerbildung Missverständnisse und Unsicherheiten geschaffen oder zumindest nicht ausgeräumt wurden. Es soll an dieser Stelle wiederholt werden, was bereits im Dossier 32 deutlich wird: Das Prinzip der Fächergruppe gilt generell für alle Lehrkräfte einer Schulstufe. Das Nebeneinander

mehrerer Kategorien von Lehrkräften (Allround-Lehrkräfte, Monofachlehrkräfte, Fächergruppenlehrkräfte) ist für eine Übergangszeit denkbar und sinnvoll, kann jedoch kein Modell der Zukunft sein und wird immer zu Abgrenzungsproblemen zwischen den verschiedenen Lehrkräften führen. Eine Stellungnahme seitens der EDK im Sinne der Harmonisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in bezug auf die Kategorien von Lehrkräften ist dringend erwünscht.

Schliesslich kann beobachtet werden, dass das Fächergruppenprinzip für die Sekundarstufe I, jedoch nur bedingt für die Primarstufe akzeptiert wird. Die Experten-Gruppe erachtet eine allenfalls aus dieser Tendenz entstehende Etappierung, bei der nur die Lehrkräfte der Sekundarstufe I als Fächergruppenlehrkräfte ausgebildet würden, als grundlegend falsch. Sie würde entweder die Primarlehrkräfte zu «Allroundern bzw. Allrounderinnen plus» machen, d.h. sie einer noch grösseren fachlichen Belastung durch das zusätzliche Fach Textilarbeit aussetzen, was wiederum den «stiefmütterlichen» Umgang mit einem weiteren Unterrichtsfach zur Folge hätte. Oder das Berufsfeld der Fachlehrkräfte für Textilarbeit würde auf die Primarstufe eingeschränkt, was aufgrund des wenig attraktiven Berufsbildes zu einem Lehrpersonenmangel für dieses Fach führen würde.

Die vorliegende Untersuchung hat keine signifikanten Nachteile des Prinzips der Fächergruppe aufzeigen können. Es sollte daher nicht gezögert werden, unter Einbezug von Erkenntnissen aus der Studie über die Bildung und Erziehung von 4- bis 8jährigen Kindern, an der Umsetzung der neuen Kategorien von Lehrkräften zu arbeiten.

Bibliografie

- Akkari, A. et al. (1995). *Les duos pédagogiques dans le canton de Fribourg*. Université de Fribourg: Institut de pédagogie.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants. I. La fascination des professions. *Revue française de pédagogie*, 94, S. 73–92.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants. II. Les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, S. 83–120.
- Collectif (1988). *Maîtres généralistes et spécialistes*. L'Éducateur, dossier spécial, 5, S. 4–23.
- Delaire, G. & Ordonneau, H. (1989). *Enseigner en équipe*. Paris: Éditions d'organisation.
- EDK/CDIP (1995) *Fächergruppenlehrkräfte/Un corps enseignant semi-généraliste*, Bern: EDK/CDIP, Dossier 32.
- EDK-NW (1995). Fachgruppenlehrerinnen und -lehrer für die Sekundarstufe I, *Doppelpunkt*, 2.
- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (1988). *Doppelbesetzung von Lehrstellen 1985–1989*, Pädagogische Abteilung.
- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (1991). *Erfahrungen der Eltern im Abteilungsübergreifenden Versuch an der Oberstufe des Kantons Zürich*, Pädagogische Abteilung.
- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (1990). *Rückblickende Beurteilung der Oberstufenschule durch ehemalige Schüler und Eltern*, Pädagogische Abteilung.
- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (1996). *Vorabklärungen Fächergruppenlehrkräfte für die Volksschule des Kantons Zürich*.
- Grob, R. (1996). *De la couture à la culture*. Genève: Centre de recherches psychopédagogiques du cycle d'orientation, S. 108
- Hubermann, M., Koehler-Betrix, D. & Dentan, A. (1986). *Cycle de vie professionnelle des enseignants secondaire. Étude exploratoire auprès de 20 enseignants vaudois*. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Hutin, R. (1989). *Le duo pédagogique dans l'enseignement primaire: enquête d'opinion auprès des différents partenaires*. Genève: Service de la recherche pédagogique.
- Imhof, E. (1985). *Le duo pédagogique, bases légales et situation dans les cantons*. Genève: CESDOC.
- Lurin, J. & Soussi, A. (1989). *L'organisation du temps à l'école primaire. Constat et éléments pour une réflexion*. Genève: Service de la recherche pédagogique.
- Maspéro, J.-J. (1980). Éditorial, *L'Éducateur*, 15.
- Meirieu, Ph. (1989). *Enseigner: scénario pour un nouveau métier*. Paris: Éditions E.S.F.
- Meylan, J.-P. (1985). *Die Doppelbesetzung von Klassenlehrstellen/Rapport concernant le duo pédagogique*. Bern: Pädagogische Kommission der EDK/Commission pédagogique de la CDIP.
- Nell, P. & Schäfer, E. (1996). *Fallstudien Fächergruppenlehrkräfte für die Primar- und die Sekundarstufe I*, Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.

- Perrenoud, Ph. (1993). Formation initiale et professionnalisation du métier. *Revue des Sciences de l'Éducation, 1*.
- Perrenoud, Ph. (1994). Le métier d'enseignement entre prolétarianisation et professionnalisation: deux modèles du changement. In: *Le changement en éducation. Actes du congrès de la SSRE/SGBF, Locarno 1993* (S. 29–48). Bellinzona: Ufficio studi e ricerca.
- Postic, M. (1982). *La relation éducative*. Paris: Presses universitaires de France.
- Suisse, N. (1995). *L'approche interdisciplinaire: un nouveau défi pour les enseignants*. Lausanne: EPFL, Chaire de pédagogie et didactique.
- Szaday, C., Bueler, X. & Favre, B. (1996). *Schulqualität und Schulentwicklung/Qualité et développement des écoles*. Bern & Aarau: Programmleitung NFP 33 & SKBF/Direction de programme PNR 33 & CSRE.
- Zazzo, B. (1979). *Un grand passage de l'école maternelle à l'école élémentaire*. Paris: Presses universitaires de France.