

# Thema

## Editorial

### Primarlehrpersonen und ihre Spezialisierungen. Zwischen Kompetenzaufteilung und verstärkter Ausbildung

Isabelle Mili und Olivier Maulini, Universität Genf

Die Grundschulbildung unterliegt steigenden gesellschaftlichen Erwartungen, die regelmässig in politischen Erklärungen angesprochen werden. Im Strategieplan der UNESCO für die Bildungsentwicklung bis 2030 (2018) heisst es beispielsweise, dass «among the numerous determinants of education quality and learning outcomes, getting a qualified and motivated teacher into the classroom is the single-most important school-based factor» und dass die einzige Möglichkeit, überall Fortschritte bei den Schülern zu erzielen, darin besteht, anzuerkennen, dass «teachers need to be qualified according to high-level professional standard» (S. 8). Auch die OECD-Umfragen (2019) plädieren regelmässig für eine Aufwertung des Lehrkörpers, weil «in order to fulfil the growing expectations teachers face, they need to be equipped with relevant knowledge, capabilities, dispositions, values and skills» (S. 3). In der Schweiz hat sich schliesslich die Kammer der Pädagogischen Hochschulen (PH) von swissuniversities kürzlich für die Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarschullehrkräften (2021) ausgesprochen, weil «die Erwartungen an die Ziele, die die Schulen erreichen sollen, immer vielfältiger und höher werden» (S. 3) und die Fachkräfte diesen Erwartungen nur gerecht werden können, wenn die Primarlehrpersonen über fundierte Kenntnisse in den verschiedenen Fächern des Lehrplans und über hohe transversale Kompetenzen verfügen» (S. 18). Es scheint also Einigkeit darüber zu herrschen, was auf dem Spiel steht: Die Komplexität unserer Gesellschaft erfordert eine verstärkte Ausbildung der Kinder und Jugendlichen – und folglich auch eine höhere Qualifikation der Lehrkräfte der ersten Bildungsstufen. Jean Piaget (1965) fasste es so zusammen: «Je mehr man versucht, die Schule zu verbessern, desto schwerer wird die Aufgabe des Lehrers; je jünger sind die Schüler, desto schwieriger und folgenreicher ist der Unterricht für die Zukunft. Die Ausbildung der Lehrer ist das Schlüsselproblem, dessen Lösung die Lösung aller anderen Probleme bedingt» (S. 168-174; übersetzt von Autor/-in).

Wenn die Lösung darin zu bestehen scheint, mehr und besser qualifizierte Grundschullehrpersonen auszubilden, ist dies gleichzeitig ein Problem, denn es gibt mehrere Varianten, die sich gegenüberstehen können. Auf der einen Seite steht die historische Figur des polyvalenten Klassenlehrers oder der polyvalenten Klassenlehrerin, der oder die für die ganzheitliche Bildung und Erziehung einer ganzen Schulklasse steht: Um diesen Generalisten oder diese Generalistin kompetenter zu machen, müsste seine oder ihre Ausbildung ergänzt, konsolidiert und somit verlängert werden. Auf der anderen Seite steht das systemische Modell einer Gruppe von Spezialisten/-innen, die sich die verschiedenen Disziplinen teilen, um sie besser zu beherrschen: Das Fachwissen verteilt sich somit auf mehrere Personen, die vom Ideal der Vollständigkeit befreit und somit leichter zu qualifizieren sind. Es sind Zwischenoptionen denkbar, aber alle sind mit der Frage verknüpft, ob es besser ist, die Massnahmen aufzusplitten (weil keine Lehrkraft alles tun kann), oder ob es besser ist, die einzelnen Fachkräfte besser auszubilden (um die Vielfalt auf den Stand der Gegenwart zu bringen). Die Antworten sind je nach Ort unterschiedlich und werden in jeder Region mehr oder weniger stark diskutiert. Aber sie können sich auch ändern, je nachdem, was wir aus Gegenüberstellungen lernen. Die Schweiz ist ein gutes Beobachtungsfeld, da die Sprachregionen teilweise unterschiedliche Entscheidungen treffen, innerhalb eines normativen und regulatorischen Rahmens, der sie gleichzeitig zu mehr oder weniger zwingenden Formen der «Koordination» oder «Harmonisierung» drängt (Radhouane et al., 2018). Das Projekt dieser Ausgabe der Schweizerischen Zeitschrift für Bildungswissenschaften besteht nicht darin, der einen oder anderen Präferenz Recht zu geben, sondern die Unterschiede in den Sensibilitäten und Situationen als Grundlage für die Dokumentation der Diskussion zu nutzen. Anschliessend wird erläutert, was die Forschung den individuellen und kollektiven Akteuren/-innen, die an Reformen beteiligt sind, über die zu bevorzugende Ausrichtung nachdenken, oder die Auswirkungen der ausgehandelten Kompromisse antizipieren wollen, vermitteln kann.

## 1. Die Generalistenlehrperson: eine feste Vorstellung, die sich gegen ihre Erosion wehrt

Das Bild des allwissenden Lehrers oder der allwissenden Lehrerin entstand mit der Einführung der öffentlichen Schule. Die alten Schulmeister/-innen wurden dafür bezahlt, die Grundlagen des Lesens, Schreibens und Rechnens zu vermitteln. Es war das Bestreben nach einer umfassenden Bildung des Bürgers und der Bürgerin, welches nach und nach das Spektrum des Unterrichts sowohl für Schüler/-innen als auch für gelehrte Lehrpersonen erweiterte: Geschichte, Geografie, Naturwissenschaften und Technik, Handwerk, Körper-, Staatsbürgerkunde und Moralerziehung, Literatur, Zeichnen, Musik, heute Medien, Informatik, soziale Netzwerke, Zweit- oder sogar Drittsprachen, etc. (Baillat et al., 2001). Die lateinische und republikanische Tradition bewahrt besonders die Spuren der «schwarzen Husaren», die damit beauftragt waren, das gleiche emanzipatorische Wissen in allen Ecken des Landes zu verbreiten. Wie der *Code Soleil* den französischen Grundschullehrpersonen bereits 1923 bedeutete, muss der Schulmeister oder die Schulmeisterin die Kinder des Dorfes aus einem Stück unterrichten und erziehen, indem er oder sie allein die Kraft und die Tugenden der Vernunft verkörpert. Seine oder ihre Aura soll sogar die Familien und den Rest der Bevölkerung zivilisieren, die von dieser einheitlichen und vereinigenden Präsenz einer Weisheit inspiriert werden, die von den zu jagenden Partikularismen gesäubert wurde. «Es ist immerhin eine Ecke Frankreichs, die ihm anvertraut wird. Er wird der Erzieher, der Moralist, der Philosoph sein. (...) Er muss die notwendigen Fähigkeiten besitzen, um der intellektuelle, moralische und soziale Führer der Bewohner seines Dorfes zu werden» (Soleil, 1923/1951, S. 8; übersetzt von Autor/-in). In der Schweiz haben die lateinischen Kantone in etwa die gleiche Argumentation verfolgt und halten an der zugleich herausragenden und bescheidenen Identität der Grundschullehrperson fest (Maulini & Boesiger, 2007).

Dieses Bild mag altmodisch erscheinen, aber es wirkt immer noch anziehend, vielleicht mehr denn je, angesichts der Tatsache, dass die alte Ordnung und die meisterhafte Autorität durch eine Verflachung der Welt bedroht scheinen, die dazu neigt, alle Worte gleich zu machen (Darling-Hammond, 2010). Der Erfolg eines Films wie *Être et avoir* Anfang der 2000er Jahre ist zweifellos auf seine filmische Gestaltung zurückzuführen: Die Kunst der Kameraführung, die Auswahl der Rhythmen und der Schnitt (der mit einem *César* ausgezeichnet wurde) mögen eine Rolle bei der Anziehungskraft gespielt haben, die dieser Dokumentarfilm ausübte. Aber wenn drei Millionen Menschen in siebzehn Ländern ihn gesehen haben, dann deshalb, weil diese bildliche Darstellung einer einklassigen Schule auf dem Land bei ihrem Publikum die Sehnsucht nach einer scheinbar friedlichen und einheitlichen Welt weckte, «verkörpert durch einen Lehrer, von dem jeder Zuschauer in seiner Kindheit geträumt hätte» (Jouan-Westlund, 2014, S. 117; übersetzt von Autor/-in). Dieser Erfolg zeigt ein weit verbreitetes Interesse an dem behandelten Thema: Was in einer etwas besonderen Grundschulklasse geschieht, einer Art verkleinertem Modell des «Zusammenlebens», das es zu bewahren gilt. Dieses Bild romantisiert die Figur einer Generalistenlehrperson, die in den Augen der Kinder (und ihrer Eltern) als Referenz dient, die in der Lage ist, in einer Klasse mit mehreren Stufen verschiedene Programme gleichzeitig zu unterrichten und dabei sowohl individuelle Leistungen als auch gegenseitiges Verständnis und Solidarität zu fördern.

Ein weiterer Publikumserfolg, derjenige der Fernsehserie *L'institut*, legt die Vermutung nahe, dass die Tätigkeit einer Generalistenlehrperson in einer (diesmal fiktiven) Grundschulklasse für einen grossen Teil der französischsprachigen Bevölkerung ein wichtiges Thema darstellt. Zur Erinnerung: Die 46 Episoden von 90 Minuten sind eine französisch-schweizerische Koproduktion. Und die Rolle des Lehrers (Drehbuchautor: Didier Cohen) enthüllt in jeder Episode ein anderes Problem: eine Herausforderung sozialer Art, mit der ein Grundschullehrer normalerweise konfrontiert sein sollte. Von Episode zu Episode und auf den Reisen des lehrenden Stellvertreters offenbart die Art dieser Probleme eine bestimmte Vorstellung vom Beruf der Lehrperson. Der Lehrer handelt im Interesse des einen Schülers, der mit Rassismus konfrontiert ist, oder des anderen, der Opfer von Misshandlungen wird... Er wird immer wieder mit den Auswirkungen des Analphabetismus, der Arbeitslosigkeit, der illegalen Einwanderung, der gleichgeschlechtlichen Elternschaft, der Behinderung usw. konfrontiert. Schulwissen ist nicht abwesend, aber dieser geniale Pädagoge (kompetenter als gewöhnliche Lehrer!) stellt es eben in den Dienst eines umfassenderen Projekts der Befreiung und Integration. Wo der Lehrer von *Être et avoir* die Beständigkeit der Wissensübertragung zum Ausdruck bringen konnte, symbolisiert der Lehrer von *L'institut* den Humanismus, der auf Innovation bedacht ist. Der eine ist verwurzelt, der andere fährt Motorrad, aber beide haben eines gemeinsam: Sie erfüllen die Bedürfnisse aller Kinder.

Das Kino ist kein Spiegelbild der realen Welt, aber es sagt etwas über die Ideale aus, die der Art und Weise zugrunde liegen, wie diese Welt begriffen wird. Das Festhalten an der Figur der Generalistenlehrperson scheint hier aus einer bestimmten Vorstellung von disziplinärer Beherrschung und Polyvalenz gespeist zu sein. Philippot und Baillat (2013) betrachten diese Polyvalenz «als eine Reihe von Rhetoriken, die auf der Grundlage eines

polysemen Begriffs und eines ideologischen Artefakts konstruiert werden» (S. 7; übersetzt von Autor/-in) und somit als «unscharfes Konzept». In einer neueren Dissertation wird es als Sammelsurium bezeichnet, aber auch und schließlich als «unmöglich anzunehmen» (Gomez-Gauthier, 2020). Diese Studien anerkennen, dass diese Idee oder dieses Ideal - so ungenau es auch sein mag - Teil des Diskurses ist, der den Auftrag und die Arbeit von Grundschullehrpersonen aufwertet, auch und vielleicht sogar in erster Linie, wenn diese Arbeit an ihre Grenzen stösst. Sowohl in Frankreich als auch in anderen frankophonen Ländern wurden andere Akteure in die Klassen aufgenommen (Unterstützungslehrpersonen, Kulturvermittler/-innen, Fachlehrpersonen für Sport, Musik, plastischen Kunstunterricht, Fremdsprachen usw.), aber nur subsidiär, ergänzend und ohne das Profil und die gesamte Ausbildung der Grundschullehrperson in Frage zu stellen. Selbst die sogenannten Fachlehrpersonen (für die Betreuung von Schüler/-innen mit besonderen Bedürfnissen) sind meist Generalisten/-innen, die höher qualifiziert sind als ihre «normalen» Kolleg/-innen. Fachlehrpersonen also, die angeblich mehr wissen und kompetenter sind, aber auf der Grundlage einer zusätzlichen Ausbildung, die ebenfalls - das ist das Paradoxe - alle pädagogischen Expertisen in einer einzigen, selbstständigen Person vereinen soll (Perrenoud, 1990).

Worauf ist das zurückzuführen? Es wäre interessant, die Konnotationen der Begriffe «polyvalente Lehrkraft» und «Generalist/-in» zu untersuchen. Es geht darum, semantische Felder, Sprech- und Funktionsweisen zu untersuchen, die manchmal zusammen und manchmal getrennt voneinander verwendet werden.

Philippot und Baillat (2013) stellen fest, dass die Polyvalenz und die Bezeichnung polyvalent «das Objekt vielfältiger Bedeutungskonstruktionen und Wertzuschreibungen sind», zum Beispiel «ein verminderter Wert in Gesellschaften, in denen der Professionelle sehr oft als der Experte, der Spezialist dargestellt wird» (S. 1; übersetzt von Autor/-in). Die Funktion der Allgemeinmedizin (die im Beruf historisch abgewertet, aber als neue Spezialisierung profiliert wurde) ist ein Beispiel für die Spannungen, die einer Arbeitsteilung innewohnen, die zunehmend segmentiert wird (um des Fachwissens willen), aber auch nach Wiedervereinigung strebt (wenn die Kosten der Fragmentierung die Gewinne der Bündelung übersteigen). So wird häufig die Frage gestellt, ob die gewichteten, aber weitreichenden Kompetenzen der Ersthelfer/-innen die Vergangenheit oder die Zukunft von Gesellschaften sind, die nach Spitzenwissen, aber auch nach Katalysatoren für die Einheit suchen. Zwischen der «verlorenen Ehre des Generalisten» (Jaisson, 2002) und seiner Rehabilitierung um «ein theoretisches Wissen und umfassende praktische Fähigkeiten» (Carrel et al., 2017, S. 1532; übersetzt von Autor/-in) hält die Ausgangsreferenz ihrer Erosion stand, allerdings durch eine mehr oder weniger selbstbewusste Kombination aus Konservatismus und Innovation.

Allein aus der Perspektive des unterrichteten Wissens listet der in der Westschweiz geltende Lehrplan (PER, 2010) nicht weniger als zwölf Fächer auf. Das bedeutet, dass jede Lehrperson einerseits auf ein sehr breites Wissen zurückgreifen können, andererseits aber auch über erweiterte Kompetenzen zur Vermittlung dieses Wissens verfügen muss. Wo auch immer sie tätig sind - in einer grossen Schule im Stadtzentrum oder in einer Einzelklasse in den Bergen -, die Institution, die sie anstellt, verlangt von ihnen, drei Sprachen (Französisch, Deutsch, Englisch), Mathematik und Wissenschaften (Naturwissenschaften und Sozialwissenschaften: Geschichte, Geografie, Staatsbürgerkunde), Kunst (Musik, bildende und visuelle Kunst, kreative und handwerkliche Aktivitäten), Sportunterricht und Ernährungserziehung zu unterrichten. Zu diesen parallelen Wegen kommen fünf orthogonale Bereiche der Allgemeinbildung (Medien und Informatik; Gesundheit und Wohlbefinden; persönliche Projekte; Zusammenleben und Ausübung der Demokratie; soziale, wirtschaftliche und ökologische Verflechtungen) sowie fünf transversale Fähigkeiten (Zusammenarbeit, Kommunikation, Lernstrategien, kreatives Denken und reflexives Vorgehen) hinzu. Da es unrealistisch wäre, alles zu addieren, werden beide Kategorien von je fünf Ergänzungen als Elemente präsentiert, die in den einzelnen Fächern bearbeitet werden müssen, was die Schulzeit optimieren soll, aber auch die Kompetenzanforderungen an die einzelnen Lehrpersonen erhöht sowie das Risiko erhöht, dass sie sich überfordert fühlen (Buchanan, 2020). Fachleute sind der Meinung, dass all dies viel ist, sicherlich immer mehr, und dass die Schule vielleicht zwischen der Menge ihrer Bestrebungen und dem Niveau jeder einzelnen Herausforderung wählen sollte. Das *Syndicat des Enseignants-es Romand-es* (SER) hat die kürzlich zum Grundschullehrplan hinzugefügten Lernziele mit der Begründung angefochten, dass «das Ziel der Allgemeinbildung des Schülers respektiert werden» müsse und dass man daher «die zu erreichenden Ziele nicht überbewerten dürfe, insbesondere nicht für die Grundschullehrer» (SER, 2011, S. G2).

Die Grundschüler/-innen mit einem soliden Rüstzeug auszustatten, das umfangreiches Wissen, soziale Kompetenzen und gleichzeitig genügend Selbstvertrauen umfasst, ist in der Tat eine Herausforderung. Dies gilt umso mehr in einem politischen Kontext, der gleichzeitig auf integratives Wohlwollen und selektive Strenge bedacht ist (Monney, 2018). Und dennoch: Wie könnte man ohne diese Vorkenntnisse eine Fortsetzung der Ausbildung ins Auge fassen? Wie könnten die Schüler/-innen anschliessend die Herausforderungen der Sekun-

darstufe bewältigen? In einer Zeit, in der neue Erwartungen geäußert werden, z. B. in Bezug auf digitale Kompetenz, Programmierertechniken, Unternehmertum, ökologischen Wandel oder Philosophie im Kindesalter, können sich für allgemeinbildende Lehrpersonen aufgrund der Kumulierung, denen sie sich gegenübersehen, Risse ergeben. Einige Kantone der lateinischen Schweiz regulieren die Situation, indem sie Spezialisten/-innen für ein bestimmtes Fachgebiet einstellen und bestimmte Lehrpersonen durch Weiterbildung oder sogar schon in der Grundausbildung teilweise spezialisieren. Trotz dieser Erosion haben jedoch alle bisher das Prinzip eines einheitlichen Status beibehalten, der undifferenzierte Anstellungen von Generalisten/-innen in der gesamten Region ermöglicht, auch wenn von ihnen später verlangt wird, sich in bestimmten Bereichen (weiter) zu qualifizieren. Dieses Modell wird durch die miteinander verbundenen Phänomene wie höhere Erwartungen, dichtere Programme, differenziertere Methoden, Einbeziehung der Nutzer und kooperative Arbeit in gewisser Weise auf die Probe gestellt. Dies gilt umso mehr, als die Tendenz zu einer verstärkten föderalen Koordination besteht, die implizit oder explizit die Sprachregionen dazu veranlassen kann, sich zusammenzuschließen und so über ihren eigenen Tellerrand hinauszublicken.

## 2. Der oder die Halbgeneralist/-in: Ein Wechsel mit unterschiedlichen Ambitionen

Die angelsächsische und deutschsprachige Tradition unterscheidet sich in der Tat teilweise von den Prinzipien, die im lateinischen Kontext vorherrschen. Eine weniger zentralisierte Schulorganisation, ein heterogeneres Verhältnis zu kulturellen Hierarchien, eine andere Mischung aus Funktions- und Kompetenzautorität: Diese Faktoren können eine direktere und funktionalere Umverteilung der Zuständigkeiten erklären. Wo ein regionaler Raum sich sträubt, indem er wohl oder übel Ausnahmen zulässt, entscheidet sich der andere für einen offeneren Wechsel vom früheren polyvalenten Modell (*Allrounder-Modell*) hin zu seiner Revision durch die Ausbildung und Einstellung von qualifizierten Halbgeneralisten/-innen nur in einem Teil der Schulfächer (Bucher et al., 2010). Diese Argumentation wird häufig in Grossbritannien, den Vereinigten Staaten oder auch in Australien beobachtet, wo eine Umfrage unter Schulleiterinnen und Schulleitern beispielsweise zu dem Schluss kam, dass «there is a disjuncture between the assumption that the primary curriculum can be delivered by a generalist and current practices which forces us to consider whether it is time for a different model» (Ardzejewska et al., 2010, S. 203). Diese Diagnose stützt sich auf sektorspezifische Arbeiten, die sich mit der Frage beschäftigen, inwiefern es für bestimmte Fächer wie Naturwissenschaften, Musik, Bildende Kunst oder Sport von Vorteil ist, wenn sie von Fachkräften unterrichtet werden – Fachkräfte, die in den Schulen integriert sind und mit Klassenlehrpersonen (*classroom teachers*) zusammenarbeiten, während die letzteren auf die Vermittlung von Lese-, Schreib- und Mathematikkenntnissen konzentriert sind (OFSTED, 2009). In einem deutschsprachigen Land wie Österreich wurde vor kurzem das Modell des oder der *spezialisierten Generalist/-in* eingeführt, da die «gestiegenen Anforderungen» nicht mehr mit den «charmanten», aber überholten Umrissen einer Klassenlehrperson bewältigt werden können, die völlig eigenständig über ihre Klasse herrscht und vorgibt, in einem einladenden und stimulierenden, weil interdisziplinären Bildungsumfeld ständig mit allen Wissensbereichen zu jonglieren:

Die Beschreibung von Volksschullehrer\*innen als spezialisierte Generalist\*innen klingt zunächst charmant, passend zur Idee, dass jüngere Schüler\*innen eine kontinuierliche Bezugsperson benötigen, die sich ganzheitlich um «ihre» Klasse kümmert und die im Lehrplan der Volksschule verankerten situationsorientierten und fachübergreifenden Lernanlässe realisiert. Die Beschreibung ist aber auch passend zur Idee, dass – angesichts gesteigener Anforderungen – eine fachliche Vertiefung mindestens in einigen curricularen Bereichen notwendig wäre. (Soukup-Altrichter, 2020, p. 47)

### Teile hinzufügen oder den Tätigkeitsbereich einschränken

Wir finden die ursprünglichen Begriffe unserer Gleichung wieder. Wenn Piaget gestern, die UNESCO, die OECD oder Swissuniversities heute alle einen Lehrkörper fordern, der «mit relevanten Kenntnissen, Fähigkeiten, Dispositionen, Werten und Fertigkeiten ausgestattet ist» (*«equipped with relevant knowledge, capabilities, dispositions, values and skills»*), dann ist es möglich, diese Forderungen auf zwei Arten zu erfüllen: indem man der Ausbildung jedes/-r Generalisten/-in weitere Teile hinzufügt; oder indem man seinen Tätigkeitsbereich einschränkt, um ihn bei gleichbleibendem Umfang an Fachwissen nur in einem Teilbereich des Berufs zu optimieren. Mit der fast zeitgleichen Gründung der Pädagogischen Hochschulen um die Jahrtausendwende hätten die Schweizer Kantone die Entscheidung, sich für die «Tertiarisierung der Lehrkräfte» einzusetzen, nicht



nur synchron, sondern auch gemeinsam treffen können (Criblez, 2012; Oelkers, 2004). Es gab jedoch keine Bewegung zur Vereinheitlichung der Lehrpersonenprofile. Die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), die für die Anerkennung der Lehrpersonendiplome von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II zuständig ist, liess und lässt den Kantonen bis heute einen grossen Spielraum. Wenn die Kantone nach Konvergenzen suchen, geschieht dies freiwillig und auf lokaler Ebene. Für die Primarstufe müssen die ausgestellten Diplome formal eine Einstellung als Generalist/-in des ersten und/oder zweiten Zyklus (Schüler/-innen von 4 bis 8, dann 8 bis 12 Jahren) ermöglichen, aber die Ausbildung kann in Wirklichkeit zu einer Zertifizierung der Unterrichtsfähigkeit «in allen Bereichen» (Generalist/-in) oder «in einem breiten Spektrum von Fächern» (Halb-Generalist/-in) führen. Die deutschsprachigen Kantone zogen es vor, die zweite Variante zu bevorzugen.

Bei der Auswertung dieser Reform hat eine Planungsgruppe der EDK und der Pädagogischen Hochschulen drei Ziele in den Vordergrund gestellt: 1. eine solide Praxis - die Relevanz der Ausbildung auf der Ebene der schulischen Arbeit und des pädagogischen Handelns. 2. eine gute Governance - die Relevanz der Ausbildung auf der Ebene der politischen und administrativen Steuerung. 3. gutes Renommee - die Relevanz der Ausbildung aus Sicht der Politik und der Medien (Ambühl & Stadelmann, 2011). Die Verfasser entschieden sich für eine Formulierung im Singular (die Ausbildung), doch die Optionen in Bezug auf die Spezialisierung waren vielfältig und sollten ein System bilden, damit sich die verschiedenen Profile der Lehrkräfte vor den Klassen und in den Schulen ergänzen. Da das Ziel darin bestand, das Leistungsniveau zu erhöhen, ohne die Studiendauer verlängern zu müssen, wurde eine Strategie der Arbeitsteilung und des Fachwissens verfolgt, die darauf abzielte, die neuen Beiträge auf stärker profilierte Personalkategorien zu verteilen, die verpflichtet waren, die vorgenommene Abschottung durch zusätzliche Kooperationsanstrengungen auszugleichen (Tardif & Levasseur, 2010).

In diesem Zusammenhang hat Leder (2011) mögliche Verbindungen zwischen Professionalisierung und Spezialisierung thematisiert: «Wie in anderen Berufsfeldern ist die Spezialisierung der Lehrerausbildung seit geraumer Zeit im Dienste der Professionalisierung» (S. 23; übersetzt von Autor/-in). Der Status des Halbgeneralisten, der stärker spezialisiert ist als derjenige der Generalistin, würde von einer zunehmenden Professionalisierung der Grundschullehrpersonen zeugen, die chronologisch mit der Schaffung des Bachelor of Arts in Primary Education auf tertiärer Ebene einhergeht. Diese Ansicht scheint in der Deutschschweiz weit verbreitet zu sein und steht im Gegensatz zu den lateinischen Optionen. Leder (ebd.) erklärt, dass «der Generalist dem traditionellen Bild entspricht, das man sich von der Lehrerin oder dem Lehrer macht, die oder der auf pädagogischer Ebene für alle Kinder ihrer oder seiner Klasse verantwortlich ist». Dieses pädagogische Ideal hat einen starken Einfluss darauf, wie die Öffentlichkeit den Beruf der Primarschullehrperson wahrnimmt, und somit auch auf das Bild, das sich ein Teil der Studierenden vom Lehrerberuf macht (S. 24-25; übersetzt von Autor/-in). Dieses Idealbild des/-r Generalisten/-in verweist auf die Tradition, birgt aber auch die kumulative Gefahr der Überfüllung und des zu geringen Anspruchs. Zu viel, weil die Polyvalenz angesichts der Explosion des Wissens, das man kennen muss, ein Trugschluss wäre. Zu wenig, weil ein Bekenntnis zum/-r Generalisten/-in unter diesen Bedingungen bedeuten würde, dass man darauf verzichtet, die Schüler/-innen vor Personen zu stellen, die wirklich in der Lage sind, sie in jedes Fach einzuführen und sich um ihre spezifischen Schwierigkeiten zu kümmern:

Mit dem Anspruch, für alle Herausforderungen gerüstet zu sein und alles «im Griff» zu haben, läuft man Gefahr, eine systematische Überforderung zu verursachen, die aus diesem «Streben, für alles qualifiziert sein zu wollen» resultiert. Das traditionelle Bild des generalistischen «Pädagogen» kann zu übertriebenem Idealismus führen und angesichts der vielfältigen Erwartungen, die an eine Lehrerin oder einen Lehrer gestellt werden (die sich längst nicht mehr nur auf den Unterricht beschränken, sondern oft auch aus Projektionen auf die Person der Lehrerin oder des Lehrers seitens der Eltern, Kollegen und der Politik bestehen), zu ständiger Frustration führen. Die Schlussfolgerung lautete: «Die Deprofessionalisierung ist auch eine Folge des Strebens, für alles qualifiziert sein zu wollen, nach dem eine gut ausgebildete Lehrkraft alles können muss» (Leder, 2011, S. 25; übersetzt von Autor/-in).

Das Festhalten der lateinischen Schweiz an der Figur des/-r Generalisten/-in und die Entscheidung der deutschsprachigen Kantone, eher Halbgeneralist/-innen auszubilden, wäre offenbar Teil einer Professionalisierungsproblematik, die auf beiden Seiten der Saane unterschiedlich gesehen wird. Diese Diskrepanz kann als Auswirkung eines kulturell unterschiedlichen Verhältnisses zur Schulform oder zu den Funktionen des Lehrkörpers interpretiert werden, aber auch als direkteres Korrelat politischer Entscheidungen bezüglich des Status und des Umfangs der Ausbildung von Fachkräften. Ein Beispiel dafür ist die Situation in Frankreich, die im Inland mit der Begründung in Frage gestellt wird, dass «die kombinierten Auswirkungen der Öffnung der Schule und der Ausweitung der Aufgaben der Lehrkräfte dazu geführt hatten, jede Polyvalenz zu verunmöglichen» (Gomez-Gauthié, 2020, S. 61; übersetzt von Autor/-in).

### Lokale Geschichte, Dauer und Reichweite der Bildung

Im Gegensatz dazu fordern alle deutschen Bundesländer eine längere berufsqualifizierende Ausbildung (mindestens sieben Semester), konzentrieren diese jedoch auf weniger Fächer (höchstens vier) oder verlängern sie auf bis zu zehn Semester, um den Status eines umfassenden Generalisten («übergreifendes Lehramt») zu beanspruchen (Schmees, 2020). Die lokale Geschichte ist also *eine* Sache, eine andere die fast mechanische Beziehung zwischen Dauer und Umfang der Ausbildung. Entweder muss sich erstere an letztere anpassen, oder es ist umgekehrt, wobei das Spektrum der allgemeinen Bildung den Grossteil der Diskussionen und Kompromisse heimsucht, die kurz- oder mittelfristig in jeder Region geschlossen werden. Auch wenn die Spezialisierung eine klare Definition und Aufgabenverteilung innerhalb der Schulen voraussetzt und die enge Koordination der Kompetenzen der Halbgeneralisten/-innen a priori eine zwingende Notwendigkeit zu sein scheint, um sicherzustellen, dass die fachlichen und fächerübergreifenden Ziele in jeder Klasse einer Schule erreicht werden, bleibt der Horizont der Polyvalenz bestehen. Sind der Generalist und die Generalistin von einst als Idealtypus oder als aktuelles Berufsprofil zu einer übergeordneten, aber endgültig problematisierten Symbolfigur geworden?

Was in Wirklichkeit umstritten scheint, sind einerseits die Auswirkungen, die ein Ziel wie «für alles qualifiziert sein» mit sich bringt, andererseits die Risiken der Fragmentierung, wenn man dieses Ziel aufgibt, und schliesslich die Möglichkeit oder Unmöglichkeit, in der zur Verfügung stehenden Zeit solide «Transferkompetenzen» aufzubauen. Solche Kompetenzen bestehen darin, «didaktisches Wissen und pädagogische Erfahrung auf das Unterrichten in benachbarten Disziplinen zu übertragen» (Leder, op.cit., S. 26; übersetzt von Autor/-in). All dies steht im Zusammenhang mit dem minimal festgelegten Ausbildungsniveau, das wiederum mit dem Status und der Entlohnung der Lehrkräfte, wie sie der Staat zu übernehmen bereit ist, korreliert (Hargreaves, 2009). Vor etwa zehn Jahren bestand die pragmatische Lösung der meisten Pädagogischen Hochschulen in der Deutschschweiz darin,

sich in einem oder mehreren der Fächer Musik, Sport, Bildende Kunst und zweite Fremdsprache nicht ausbilden zu lassen. Die Studierenden können so ein bestimmtes Profil wählen, während sie die gleiche Ausbildungszeit absolvieren. Auf organisatorischer Ebene erschweren diese Fächerprofile jedoch die Aufgabe der Anstellungsbehörden und Schulleiter. Wie bereits dargelegt, ist es bei der Besetzung einer freien Stelle nicht immer möglich oder einfach, die Person mit den «richtigen Fächern» zu finden (ebd., S. 26; übersetzt von Autor/-in).

Wentzel und Perrin (2009) haben bereits festgestellt, dass sich die Ausbildungen für Primarschullehrpersonen je nach Sprachregion, in der sie ausgebildet werden, deutlich voneinander unterscheiden:

Dieses traditionelle und in der Geschichte der Schweizer Vorschul- und Primarschulbildung immer wiederkehrende Modell des Generalisten wird heute auf mehreren Realitätsebenen in Frage gestellt, die insbesondere mit den Entwicklungen in der Berufspraxis und der Arbeitsteilung der Lehrkräfte vor Ort zusammenhängen. Einige Hochschulen in der Deutschschweiz haben sich bereits für die Ausbildung von «halb-generalistischen» Lehrkräften entschieden, die auf einem gemeinsamen Kern von Grundlagenfächern und einem Wahlfach für andere Unterrichtsfächer basieren (S. 44; übersetzt von Autor/-in).

Seither hat sich dieser Trend verstärkt. Die meisten Pädagogischen Hochschulen verlangen von ihren Studierenden, dass sie zwischen mehreren Unterrichtsfächern wählen, was vor allem in der Deutschschweiz, aber auch in mehreren Kantonen der Romandie der Fall ist. So können Fächergruppen oder -bündel den gesamten Inhalt des Lehrplans in zwei Teile teilen, wobei die Lehrpersonen der beiden Profile sich eine Klasse teilen und so den gesamten Lehrplan übernehmen können. Oder es gibt ein gemeinsames Kerncurriculum, das alle vereint (Schulsprache, Mathematik usw.) und durch Wahlfächer für Ergänzungsfächer (insbesondere Kunst, Sport, Fremdsprachen usw.) ergänzt wird. Die Profile hängen meist von der jeweiligen Bildungsstufe ab (Schüler unter oder über 8 Jahren) und können mehr oder weniger durch die Formulierung des verliehenen Abschlusses festgelegt werden. Dieser ist jedoch überall und mindestens ein Bachelor-Abschluss im Wert von 180 ECTS-Punkten mit dem Vermerk «Diplomierte Lehrkraft der Primarstufe für die Schulstufe ... bis ...». Das Anerkennungsreglement legt lediglich fest, dass «die Ausbildung zur Lehrperson für die Primarstufe auf das Unterrichten von mindestens sechs Fächern des Lehrplans vorbereitet» und dass «der Erwerb einer Lehrbefähigung für zusätzliche Fächer, in zusätzlichen Schuljahren oder in einem zusätzlichen Zyklus der Primarstufe durch ein zusätzliches Diplom bescheinigt wird» (EDK, 2019, Art.13, 18, 19). Der gesetzliche Rahmen ist so konzipiert, dass die Zielsetzungen modulierbar sind, je nach Wahl, aber auch nach dem politischen Gewicht in den Kantonen. Der deutschsprachige Raum bevorzugt getrennte Profile, die Westschweizer Hochschulen bieten Wahlfächer, aber einen einheitlichen Berufstitel an. Genf bildet seine Generalisten/-innen in vier Jahren aus, um die Polyvalenz zu erhalten, und das Tessin hält sogar die Wette ein, in einem dreijährigen Format generalistisch zu bleiben. Diese Vielfalt ermöglicht es einerseits, Konflikte zu vermeiden (jeder macht seine eigenen Gesetze), andererseits nährt sie aber auch Vergleiche und sogar den Ruf nach einer Vereinheitlichung. Die Debatte ist also offen und wird in dieser Hinsicht sogar immer expliziter.

### Junge Schüler/-innen, kurze Ausbildung

Die geltende Norm ist die einer «stufenweisen» Hierarchisierung der Lehrpersonenausbildung und der Berufsgruppen. In der (postobligatorischen) Sekundarstufe II müssen die Fachkräfte einen fachspezifischen Masterabschluss (270 bis 300 ECTS-Punkte) und anschliessend ein Lehrdiplom (60 ECTS-Punkte) erwerben. Die Lehrerinnen und Lehrer der obligatorischen Sekundarstufe können sich mit einem Bachelor-Abschluss (180 ECTS-Punkte) und einem berufsqualifizierenden Master-Abschluss (90 bis 120 ECTS-Punkte) begnügen. Primarschullehrpersonen haben einen unmittelbar berufsqualifizierenden Bachelor-Abschluss (180 ECTS-Punkte) und nur diejenigen, die Sonderpädagogik studieren, müssen zusätzlich einen spezifischen Master-Abschluss (90 bis 120 ECTS-Punkte) erwerben. Die abnehmende Gesamtzahl der Studienpunkte geht also von einem Maximum von 360 über eine Zwischenstufe von 270 ECTS-Punkten bis hin zu einem Tiefstwert von 180 ECTS-Punkten, was ironischerweise mit dem Motto «petits élèves, petite formation !» (junge Schüler/-innen, kurze Ausbildung!) kritisiert werden kann (Société pédagogique vaudoise - SPV, 2007). Genau das wird in den jüngsten Stellungnahmen hinterfragt. So haben beispielsweise die Gewerkschaften der deutschen und der lateinischen Schweiz gemeinsam eine Aufwertung der Ausbildung für die ersten Schulstufen gefordert: «Investitionen in die Bildung sind am wirksamsten, wenn sie sich auf die Verbesserung der Qualität des Lehrpersonals beziehen; die Lehrpersonen aller Stufen müssen alle von einer Ausbildung auf Masterstufe profitieren» (SER-LCH, 2011, S. 27). Die Pädagogischen Hochschulen müssen sich zwischen diesem progressiven Druck und dem eher konservativen Kontext, den er anprangert, behaupten, was sie dazu veranlasst hat, sich für eine «strukturelle Entwicklung der Qualifikation von Primarlehrkräften» (CHEP, 2021, S. 75) einzusetzen. Sie haben dies getan, indem sie nach Konsultation der betroffenen Kreise fünf Hauptszenarien für eine mögliche oder wünschenswerte Konsolidierung des Bachelor of Arts entworfen haben: 1. ein verstärkter Studiengang (bis zu 60 zusätzliche obligatorische ECTS-Punkte). 2. eine Vorwegnahme der Ausbildung von Klassenlehrpersonen, verlängert um eine formalisierte Berufseinstiegsphase (30 zusätzliche ECTS-Punkte). 3. die Hinzufügung von fakultativen und profilierten Ausbildungen in Wahlbereichen (bis zu 60 ECTS-Punkte für ein subsidiäres Weiterbildungszertifikat-Diplom-Master). 4. eine Kombination aus Szenario 1 und 2 (30 oder 60 zusätzliche ECTS-Punkte, einige davon an den Berufseinstieg gebunden). 5. eine Kombination aus den Szenarien 1 und 3 (ein um mindestens 30 ECTS-Punkte erweiterter Bachelor-Abschluss, dann mindestens weitere 30 ECTS-Punkte für einen fakultativen Wahl-Master-Abschluss). Die Bestandsaufnahme ist also vorsichtig, moduliert und verzweigt, kommt aber schliesslich zu dem Schluss, dass «das Hauptpotenzial den beiden letzten Kombinationen zugeschrieben wird, die durchaus in kombinierter Form vertieft werden können» (ebd.). Man spürt, dass die Zukunft heikel ist, und es stellt sich die Frage, anhand welcher Kriterien sie gezeichnet werden soll. Gibt es Daten, die zeigen, welche Varianten den Lehrpersonen, Schüler/-innen und schliesslich den Schulsystemen tatsächlich welche Vorteile bringen?

### 3. Welche Kompromisse für welche Gewinne?

Sowohl das politische Zögern als auch die politischen Stellungnahmen können die Forschung und ihre Fähigkeit, die Entscheidungsprozesse zu erhellen, herausfordern. Was wissen wir wirklich über die Stärken und möglichen Grenzen der einzelnen Szenarien? Können wir sagen, welche Handlungsprinzipien am besten geeignet, fruchtbar, vorteilhaft oder einfach nur effektiv wären, um den Bedürfnissen von Grundschülerinnen und Grundschülern und ihren Lehrpersonen gerecht zu werden? Haben wir Fakten, die wir den Meinungen gegenüberstellen können? Gibt es «beweiskräftige Daten», die die Debatte dokumentieren oder gar schlichten können? Die Erziehungswissenschaften können nicht sagen, was zu tun ist, aber sie können - global oder detailliert - untersuchen, was verschiedene Vorgehensweisen bewirken und inwiefern diese zu dem führen, was die Akteure erwarten oder angeben zu erwarten, wenn man ihnen die Frage stellt. Diese Ausgabe der Schweizerischen Zeitschrift für Bildungswissenschaften wird kein Modell empfehlen, sondern ist bestrebt Anhaltspunkte zu liefern, die in der Lage sind, die Ideale an den beobachteten Realitäten zu messen. Zugegebenermassen mangelt es derzeit an soliden Referenzen, um ein klares Votum abgeben zu können.

Wie lässt sich das erklären? Erstens mag es trivial erscheinen, die Auswirkungen eines «Generalistenunterrichts» und eines «Spezialistenunterrichts» zu vergleichen: Man kann sich denken, dass der letztere fachspezifischer und damit kompetenter ist als der erste. Aber zweitens ist die Herausforderung komplexer, denn das Herausarbeiten von Unterschieden zwischen den einzelnen Fächern würde all das ausblenden, was sich in den unberücksichtigten Bereichen abspielt: die Erziehung, das Allgemeinwissen, die Verbindungen zwischen den Fächern, das Schulleben und das Schulklima, das übergeordnetes Lernen, die menschlichen Beziehungen,

usw. Drittens könnte man versuchen, den Blick weit zu öffnen und alles zu vergleichen, aber die Zahl der Variablen würde so gross werden, dass es unmöglich wäre, eine davon zu isolieren, ohne andere Variablen auszuschliessen, die ebenfalls von Bedeutung sind und denen je nach normativem Standpunkt eine höhere Priorität eingeräumt werden kann. Kurz gesagt: Wer kann entscheiden, ob eine polyvalente oder spezialisierte Lehrperson in jedem Fall die beste Wahl ist? Dies ist umso schwieriger, als nur vergleichbare Dinge miteinander verglichen werden können. Ausserdem kann der Erfahrungshintergrund der Lehrerinnen und Lehrer durch die Dauer des Studiums, das sie diesem gewidmet haben, relativiert werden. Der hier veröffentlichte Artikel von Reichenbach (in der Rolle einer Overtüre) hinterfragt semantisch und philosophisch - in einem kritischen, essayistischen Ansatz - die Kategorien, in die Grundschullehrpersonen eingeteilt werden. Die Schaffung wasserdichter Kategorien würde es ermöglichen, ihre relative Relevanz zu bestimmen, birgt aber gerade das Risiko, das zu fixieren, was man ansonsten vielleicht kombinieren und durch sukzessive Anpassungen an die ermittelten Bedürfnisse weiterentwickeln möchte. Diese Suche nach einem neuen Modell und einer Möglichkeit, die Profilgleichung von Grundschullehrkräften mit Variablen zur Spezialisierung aufzustellen, steht im Mittelpunkt des Artikels, den Fuchs und Herzog anschliessend dem flexiblen Modell der profilierten Lehrkraft widmen.

Zahlenvergleiche sind daher selten und schwer zusammenzufassen. Dies ist wahrscheinlich der Grund, warum es nur sehr wenige Studien zu diesem Thema gibt. In einem kurzen kanadischen Überblick wurde kürzlich festgestellt, dass «the literature surrounding generalist and specialist teachers in a range of content areas appears to support the claim that specialist teachers can positively impact student achievement and contribute to student success at the elementary level» (Pollock & Mindzack, 2018, S. 1). Der Nutzen sei potenziell und konzentriere sich auf den Erfolg der Schüler/-innen in standardisierten Tests - eben jene Tests, die von den Befürwortern eines weniger instrumentellen und abgeschotteten Unterrichts bestritten werden. Eine amerikanische Studie (Bundesstaat North Carolina) ist noch differenzierter: «Student achievement results indicate that specialization is not leading to its theorized benefits in mathematics and reading. Specialists are not more effective than their generalist peers and are less effective than they were before specializing. Science results are different and show benefits to specialization. These findings question the use of specialization but invite continued research to more fully assess its impact» (Bastian & Fortner, 2018, S. 1). Werden schärfere Arbeiten bei der Entscheidung helfen? Sie dürften immer schwieriger werden, wenn die Schulsysteme, wie in der Schweiz, immer subtilere Kompromisse zwischen immer unterschiedlicheren Status- und Qualifikationsanforderungen eingehen. Die Variation zwischen verschiedenen Statusorientierungen von Primarschullehrpersonen ist das zentrale Thema der Artikel von Maulini und Perrenoud (die Parameter der Situation in der Westschweiz analysiert haben) sowie von Sahlfeld und Antonini (in Bezug auf Tessin), die im Folgenden vorgestellt werden. Diese Beiträge zeigen die lokalen Präferenzen, aber auch Ambivalenzen, die regelmässig zwischen verschiedenen Vorstellungen von schulischer Arbeit und deren Qualitätskriterien hin- und hergerissen sind.

#### **Versperrt die Summe der curricularen Vorgaben den interdisziplinären Horizont?**

In diesem Fall können qualitative oder klinische Ansätze zeigen, wie welche Lehrerinnen und Lehrer praktisch arbeiten, welche Auswirkungen dies auf welche Schülerinnen und Schüler hat und wie sie ihre Klassen in welche Interaktionen einbeziehen. In dieser Hinsicht verzweigen sich die Beziehungen, die zwischen den Fächern hergestellt werden können, tendenziell. Für eine/-n Generalisten/-in gibt es viele Möglichkeiten, Unterricht zu kombinieren. Um nur einige einfache Beispiele zu nennen: Bildende Kunst auf Englisch unterrichten, in der Zweitsprache singen oder das Konzept des Plans (Stadtplan, Landkarte, usw.) in Geografie und Mathematik gemeinsam behandeln. Auch Spezialist/-innen können so vorgehen, wenn sie eine Zusammenarbeit aufbauen. Ein/-e Generalist/-in ist zwar flexibler bei der Akkulturation einer Klasse, aber die Klasse lebt im Rhythmus externer Anforderungen und ist Teil eines Systems, das seinen eigenen Rhythmus und seine eigenen Anforderungen hat. Es stellt sich die Frage, ob die Summe der Vorgaben (Lehrpläne, Bewertungen in den verschiedenen Fächern) nicht den interdisziplinären Horizont versperrt. Ist es nicht legitim, die Frage nach den methodischen und didaktischen Freiheiten zu stellen, die sich ein/-e Generalist/-in nimmt, wenn er oder sie weiss, dass ein Kalender mit schriftlichen Tests die Unterrichtssequenzen prägen wird? Vor allem, wenn diese Tests aus einem kantonalen oder eidgenössischen Monitoring der Bildungssysteme hervorgehen... Die Macht eines kategorischen Imperativs ist bekannt. Daraus ergibt sich eine grundlegende Frage: Inwieweit geniesst der Generalist oder die Generalistin tatsächlich die Freiheit, disziplinäre Annäherungen, Brücken oder auch Hin- und Herbewegungen vorzunehmen, einschliesslich der Verknüpfung verschiedener didaktischer Ansätze untereinander (Ducrey Monnier, 2014)? Ein Vergleich der Arbeit von polyvalenten und spezialisierten Lehrkräften kann nicht erfolgen, ohne die Organisation dieser Arbeit durch die Institution zu berücksichtigen und die Handlungen, die



diese durch funktionale oder willkürliche Aufteilungen erleichtert oder erschwert (Gather Thurler & Maulini, 2007).

Wie in den Lehrplänen angegeben, ist die Grundschule nunmehr verpflichtet, der «Erziehung zu ...», den «allgemeinen Bildungsbereichen» (Medien, Gesundheit, Demokratie, Interdependenzen ...), die sich durch den Fachunterricht ziehen, einen Platz einzuräumen. Diese Erweiterung beruht auf der schrittweisen Öffnung der Schule für soziale Praktiken, die weit über die Grundkenntnisse hinausgehen: Sexualerziehung, politische Bildung, digitale Staatsbürgerschaft, etc. In manchen Fällen unterstützen Spezialisten/-innen seit längerer oder kürzerer Zeit ihre polyvalenten Kollegen/-innen. Unabhängig von den Qualifikationen der einzelnen Lehrkräfte muss die Klassenlehrperson dafür sorgen, dass die Leistungen der beteiligten Spezialisten und/oder Generalistinnen aufeinander abgestimmt sind. Dies bedeutet, dass die Register der Zusammenarbeit, die zusätzlichen Mandate, die Übernahme von Aufgaben und sogar die Aufteilung von Inhalten berücksichtigt werden müssen. Dies ist das Thema des Artikels von Mili, zum Abschluss unseres Dossiers.

Manchmal werden die (erwarteten und festgestellten) Auswirkungen dieser Zusammenarbeit analysiert: Die Rollen der einzelnen Beteiligten werden nicht zufällig zugewiesen. Sie sind abhängig von bestimmten Erwartungen (Cordoba, 2013; Jaccard, 2009). Ein/-e Kulturvermittler/-in, der/die mit Lehrpersonen zusammenarbeitet, erwartet beispielsweise in der Regel, dass sein oder ihr pädagogisches Dossier, das er oder sie im Rahmen eines orchesterpädagogischen Dienstes erstellt hat, im Unterricht eingesetzt wird. Er oder sie erwartet, dass eine Klasse, die zu einer Antigone-Aufführung kommt, den Text ausreichend kennt, um dem Geschehen auf der Bühne aufmerksam zu folgen (Mili, 2016; Nadeau, 2021). Mit anderen Worten: Während Fragen der Koordination der Aufgaben und Interventionen von Halbgeneralist/-innen innerhalb einer Schule als entscheidend für das reibungslose Funktionieren einer Grundschule genannt werden, lebt der Generalist oder die Generalistin mit dem Imperativ, sich in ein professionelles Team einzuschreiben. Das Paradigma des Eierkartons (jede Lehrperson allein in ihrer Klasse) weicht allmählich einer vielfältigen Zusammenarbeit, die manchmal schwer zu bewältigen ist, aber oft als gemeinsam genutzte Ressourcen bezeichnet wird (Garnier, 2015). Es wird zunehmend von komplexen und gemeinsamen Praktiken gesprochen und geforscht, die als interprofessionell bezeichnet werden (Allenbach et al., 2021). Sind Staffelübergaben, die Art der Zusammenarbeit und die Festlegung von Verantwortlichkeiten nicht sensible Punkte, die die Koordination der zu ergreifenden Massnahmen beeinflussen? Dies, damit die zur Aneignung von Kenntnissen oder Kompetenzen eingerichteten Systeme eine Chance haben, gut zu funktionieren? Diese Herausforderung ist umso entscheidender, als sie letztlich über die Frage der individuellen Profile hinausgeht: Wenn die Regel die Zusammenarbeit ist, kann sich keine Lehrperson mehr als Herrscher/-in über ihre Klasse bezeichnen, was natürlich ein zweischneidiges Schwert ist. Einerseits: Warum sollte man sich dann vor unterschiedlichen Profilen fürchten? Andererseits, wie kann man diese Profile orchestrieren, damit sich die Schulsteuerung dem Lernen widmet und nicht einem Jonglieren zwischen Funktionen, Aufgaben, Verfahren, Zeitplänen, Pflichtenheften und Organigrammen der Neo-Bürokratie (Hibou, 2012; Weil, 2017)?

Letztendlich darf die dichotomische Debatte («Generalist oder Spezialist?») nicht den Blick auf die komplexere Frage der systemischen Arbeitsteilung («Welche Kompromisse, für welche Profite?») verdecken. Denn in Wirklichkeit läuft alles darauf hinaus, dass die Begriffe «Generalist/-in», «Halb-Generalist/-in», «Halb-Spezialist/-in» und «Spezialist/-in» eine Art Kontinuum bilden, von dem die Behörden und Schulen in Zukunft alle möglichen Varianten nutzen werden, wobei sie nebenbei auf mehr oder weniger kompatible Vorstellungen von Professionalisierung verweisen (Leutwyler & Herzog, 2010)... Die in diesem Band versammelten Artikel sind also weniger darauf ausgerichtet, eine Entscheidung zu fällen, als vielmehr zu versuchen, besser zu verstehen, was bei den Entwicklungen der Arbeitsteilung in ihrer jetzigen Form auf dem Spiel steht. Sie tun dies auf verschiedenen Ebenen und untersuchen sowohl politische Absprachen als auch situierte Praktiken der Zusammenarbeit, rhetorische Auseinandersetzungen und Hybridisierungen in der Tätigkeit und Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften.

#### Literaturverzeichnis

- Allenbach, M., Frangieh, B., Merini, C., & Thomazet, S. (2021). Le travail collectif en situation d'intermétiers. *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*, 92(6), 87-104. <https://doi.org/10.3917/nresi.092.0087>
- Ambühl, H., & Stadelmann, W. (Hrsg.) (2011). *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II*. Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Arzdejewska, K., McMaugh, A., & Coutts, P. (2010). Delivering the primary curriculum: The use of subject specialist and generalist teachers in NSW. *Issues in Educational Research*, 20(3), 203-219.
- Baillat, G., Espinoza, O., & Vincent, J. (2001). De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré. *Revue française de pédagogie*, 134, 123-136. <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.2001.2778>

- Bastian, K. C., & Fortner, C. K. (2018). Is Less More. Outcomes for Subject-Area Specialists in Elementary Grades. *Education Finance and Policy* 2020; 15 (2): 357–382. [https://doi.org/10.1162/edfp\\_a\\_00278](https://doi.org/10.1162/edfp_a_00278)
- Buchanan, J. (2020). *Challenging the Deprofessionalisation of Teaching and Teachers*. Springer.
- Bucher, B., Bircher, W., Leder, C., Rohner, R., Rosenberg, S., Salzmann, M., & Schärer, H. R. (2010). *Neun Thesen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz*. EDK/COHEP.
- Carrel, L., Chatelain, Q., Mouraux, S., & Karege, G. (2017). Formation postgraduée en médecine interne : que veulent les médecins en formation ? *Revue médicale suisse*, 3(573), 1532–1537. <https://doi.org/10.53738/REVMED.2017.13.573.1532>
- Cordoba, A. (2013). *L'articulation des systèmes didactiques dans l'enseignement de l'éducation physique à l'école primaire genevoise : construction de la référence en basketball : analyse comparative de l'action didactique de dyades de maîtres généralistes et spécialistes* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève].
- Criblez, L. (2012). Lehrerbildung in der Schweiz-Reformprozesse, aktuelle Situation und Perspektiven. In: D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung* (pp. 47–62). Prolog-Verl.
- CHEP-Chambre des Hautes écoles pédagogiques - Kammer Pädagogische Hochschulen (2021). *Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen. Schlussbericht*. Swissuniversities. [https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer\\_PH/Projekte/QuaPri\\_Schlussbericht\\_d\\_210603.pdf](https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Projekte/QuaPri_Schlussbericht_d_210603.pdf)
- CDIP-Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique - EDK-Schweizerische Konferenz des kantonalen Erziehungsdirektoren (2019). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen*. CDIP-EDK.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education. How America's Commitment to Equity will Determine our Future*. Teachers College Press.
- Ducrey Monnier, M. (2014). *Etude comparatiste de leçons de français et de mathématiques au début des degrés primaires : une approche compréhensive de l'activité de l'enseignant généraliste*. [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève].
- Gather Thurler, M., & Maulini, O. (Hrsg.) (2007). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* Presses de l'Université du Québec.
- Gomez-Gauthié, C. (2020). *La polyvalence du professeur des écoles sous l'angle d'un impossible à assumer : vers une didactique clinique de la polyvalence* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Toulouse].
- Gouraud, L. (2004, 5-9 juillet). *La fiction télévisée et l'image d'un métier : le cas de « L'Instit »* [Actes de travaux du groupe de travail « Sociologie de la communication »]. XVIIe congrès international des sociologues de langue française à Tours. [https://web-new.univ-pau.fr/RECHERCHE/SET/AISLFCR33/DOCS\\_SOCIO/Actes\\_%20GT\\_13\\_Tours2004.pdf#page=158](https://web-new.univ-pau.fr/RECHERCHE/SET/AISLFCR33/DOCS_SOCIO/Actes_%20GT_13_Tours2004.pdf#page=158)
- Hargreaves, L. (2009). The status and prestige of teachers and teaching. In: L.J. Saha & A.G. Dworkin (Hrsg.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 217–229). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3\\_13](https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_13)
- Hibou, B. (2012). *La bureaucratiation du monde à l'ère néolibérale*. La Découverte.
- Jaccard, S. (2009). *Les enseignants généralistes de l'école primaire : des représentations de compétences aux compétences réelles pour enseigner la musique* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Laval].
- Jaisson, M. (2002). L'honneur perdu du généraliste. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3(143), 31–35. <https://doi.org/10.3917/arss.143.0031>
- Jouan-Westlund, A. (2014). *Ça commence aujourd'hui, Être et avoir et Entre les murs : une vision diffractée de l'école républicaine française*. *French Politics, Culture & Society*, 32(1), 111–126. <https://doi.org/10.3828/cfc.2017.3>
- Leder, C. (2011). Neuf thèses sur la formation des enseignantes et enseignants. In : H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Pertinence de la formation des enseignantes et enseignants – Une bonne Gouvernance pour une bonne Pratique scolaire. Etudes + rapports | 33B. Conférence-bilan II* (pp. 14–40). CDIP.
- Leutwyler, B., & Herzog, S. (2010). Zwischen polyvalentem Spezialist und spezialisiertem Generalist: Implikationen für den Lehrberuf. *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen: Notwendigkeit, Konzept und Implikationen eines biografisch orientierten Personalentwicklungsinstruments*, 135–149.
- Maulini, O., & Boesiger J.-L. (2007). *Histoire et avenir de l'enseignant généraliste. Echos du 4<sup>e</sup> forum sur la profession et la formation des enseignant-e-s primaires*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Section Sciences de l'éducation. Enseignement primaire, Centre de Formation de l'Enseignement Primaire.
- Mili, I. (2016). *L'œuvre musicale, entre orchestre et école. Une approche didactique de pratiques d'écoute musicale*. Peter Lang.
- Monney, C. (2018). Formation des enseignants pour l'inclusion et orientations contradictoires en Suisse. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 78, 125–136. <https://doi.org/10.4000/ries.6594>
- Nadeau, A. (2021). Conceptions d'enseignants du primaire sur leur rôle de passeur culturel : effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise. *Recherches qualitatives*, 40(1), 128–153. <https://doi.org/10.7202/1076350ar>
- OCDE Education (2019). *The Lives of Teachers in Diverse Classrooms. OECD Education Working Paper*, 198. [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2019\)6&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2019)6&docLanguage=En)
- Oelkers, J. (2004). Was müssen gute Lehrerinnen und Lehrer wissen und können. *Vortrag vor Praktikumslehrerinnen und Praktikumslehrern in der Pädagogischen Hochschule Zürich am, 10 März 2004*.
- OFSTED. (2009). *Improving primary teachers' subject knowledge across the curriculum: A summary of evidence from subject surveys (excluding English and mathematics) 2007/08*. OFSTED. [http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Publications-and-research/Browse-allby/Documents-by-type/Thematic-reports/Improving-primary-teachers-subject-knowledgeacross-the-curriculum/\(language\)/eng-GB](http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Publications-and-research/Browse-allby/Documents-by-type/Thematic-reports/Improving-primary-teachers-subject-knowledgeacross-the-curriculum/(language)/eng-GB)
- PER-Plan d'études romand (2010). <https://www.plandetudes.ch>
- Perrenoud, Ph. (1990). La division du travail pédagogique à l'école primaire. *Journal de l'enseignement primaire* (Genève), 27, 21–31.
- Philippot, T., & Baillat, G. (2013). La polyvalence des enseignants de l'école primaire : des rhétoriques à l'enseignant au travail. *Former des maîtres*, 620, 7–9.

- Piaget, J. (1965). La formation des maîtres du premier et du second degré. *Encyclopédie française, t.15, Éducation et instruction* (pp. 7-49). Société nouvelle de l'Encyclopédie française.
- Pollock, K., & Mindzak, M. (2018). *Specialist teachers: A review of the literature*. Western University. [https://www.etfo.ca/getmedia/dcdb69d0-fb8c-44bb-9f93-d8875e90b24f/161123\\_ReviewSpecTeacher.pdf](https://www.etfo.ca/getmedia/dcdb69d0-fb8c-44bb-9f93-d8875e90b24f/161123_ReviewSpecTeacher.pdf)
- Radhouane, M., Maulini, O., & Akkari, A. (2018). Les enseignants de la scolarité obligatoire en Suisse : au service de la compétitivité et de la cohésion. *Administration & Éducation, 2*(158), 91-96. <https://doi.org/10.3917/admed.158.0091>
- Schmees, J. K. (2020). *Lehrer\*innenbildung und Bologna-Prozess. Politische Strategien zur Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse im Bundesländervergleich*. Klinkhardt.
- SER-Syndicat des enseignants romands (2011). *Pour un humanisme scolaire. Livre blanc*. SER. <http://www.le-ser.ch/content/le-livre-blanc-pour-un-humanisme-scolaire>
- SER-Syndicat des enseignants romands & LCH- Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (2011). *Thesen LCH-SER*. [https://bildungstag.ch/downloads/2011/Thesen-journee\\_education.pdf](https://bildungstag.ch/downloads/2011/Thesen-journee_education.pdf) & <https://bildungstag.ch/downloads/2011/Thesen-Bildungstag.pdf>
- Soleil, J. (1923/1951). *Code Soleil. Le Livre des Instituteurs : Morale professionnelle. Administration, Législation et Jurisprudence. La nouvelle organisation de l'Enseignement*. SUDEL-Société universitaire d'édition et de librairie.
- Soukup-Altrichter, K. (2020). Lehrer\*innenbildung für die Primarstufe in Österreich. Spezialisierte Generalist\*innen für die Volksschule. *Journal für LehrerInnenbildung, 3*(20), p. 44-52. [https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020\\_04](https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020_04)
- SPV-Société pédagogique vaudoise (2007). La formation des maîtres ne doit pas être proportionnelle à la taille des élèves... *Lettre aux députés, 1*. [https://spv-vd.ch/docs/Lettreauxdeputes\\_1.pdf](https://spv-vd.ch/docs/Lettreauxdeputes_1.pdf)
- Tardif, M., & Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. PUF.
- UNESCO (2018). *International Task Force on Teachers for Education 2030. Strategic Plan*. UNESCO. [https://teachertaskforce.org/sites/default/files/migrate\\_default\\_content\\_files/strategic%20plan%202018-2021\\_en\\_2.pdf](https://teachertaskforce.org/sites/default/files/migrate_default_content_files/strategic%20plan%202018-2021_en_2.pdf)
- Weil, S. (2017). *25 Jahre New Public Management in der Schweiz: Zehn Gestalter erzählen* (Cahier de l'IDHEAP N°300). IDHEAP.
- Wentzel, B., & Perrin, D. (2009). Entre polyvalence prescrite et réelle des enseignants. *Actes de la recherche, 7*, 43-63.