Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 1 (1979)

Heft: 1

Rubrik: Informationen = Informations

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 05.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Informationen – Informations

Ausführungsplan zum Nationalen Forschungsprogramm «Education et vie active» (EVA[1])

(Auszug)

1. Grundsätzliches

Der Nationalfonds ist am 7.7.76 vom Bundesrat beauftragt worden, ein Nationales Forschungsprogramm (NFP) Bildung und das Wirken in Gesellschaft und Beruf (kurz: EVA, für Education et vie active) vorzubereiten.
Das NFP EVA macht die nicht-akademische Berufsausbildung, die von ihr ausgehenden Wirkungen auf das gesellschaftliche und berufliche Leben sowie die auf sie wirkenden Faktoren zum Gegenstand der interdisziplinären Forschung. Einerseits sollen die in der Ausbildung aktiven Individuen (Lehrer, Meister, Lehrlinge, Berufsschüler usw.), andererseits die Institutionen, die entweder diese Ausbildung tragen (vor allem Berufsschulen und Unternehmen) oder einen wesentlichen Einfluss auf sie ausüben, untersucht werden. Dabei ist auch die ökonomische Situation und deren Wirkung in Rechnung zu stellen.
Die Berufsbildung als lebenslanger Prozess ist ein komplexer Bereich, der durch zahlreiche Wechselwirkungen zwischen sozialen, politischen, wirtschaftlichen, ethischen und individuell-persönlichen Faktoren charakterisiert ist. Dieser komplexen Situation zur Lösung praxisbezogener Probleme steht eine vergleichsweise geringe Forschungskapazität gegenüber. Es gilt daher, im Rahmen des NFP EVA
– die Forschung auf eine kleine Zahl von Schwerpunkten zu beschränken, die die Integration weiterer Projekte gestatten,
– die an bestehenden Institutionen vor allem unter dem Gesichtspunkt einzelner Disziplinen bearbeiteten Themen zu koordinieren,
– an bereits geleistete Forschung anzuschliessen, wobei allerdings gewährleistet werden muss, dass die Projekte ihre spezifische Ausrichtung auf die Fragestellungen des vorliegenden Programms erhalten, und
– für die spezifischen Problemstellungen von nationalem Interesse einen qualfizierten Forschungsnachwuchs heranzubilden.

2. Zielsetzung

2.1. Allgemeine Ziele
Es sollen neue Einsichten gewonnen werden bezüglich
– des subjektiven Erlebens der Ausbildungs- und Arbeitssituation sowohl bei Schülern bzw. Lehrlingen als auch bei Berufsschullehrern und Lehrmeistern,
– der Verhaltensmerkmale des in beruflicher Ausbildung begriffenen und am Arbeitsplatz sowie in der Oeffentlichkeit wirkenden Individuums (Jugendliche, Männer und Frauen),
– der Merkmale der Ausbildungsinstitutionen und der Arbeitssituation, ihrer positiven und negativen Wirkungen auf den Verlauf der Ausbildung (in verschiedenen Phasen), sowie
– der Wechselwirkungsprozesse zwischen Individuen und ihrer Umwelt in der Ausbildungssituation bzw. zwischen der (nichtakademischen) Ausbildung und der Lebenswirklichkeit.
Die Forschung darf nicht beim Erheben von Zuständen stehen bleiben; sie muss Einsichten in Prozesse und Prozesszusammenhänge (Interaktionen) zwischen personalen und institutionalen Faktoren aufzeigen, die Entwicklungen und Veränderungen verstehbar und Innovationen möglich machen.
Die Projekte sollen *Grundlagen für Verbesserungen im Bereich der Berufsbildung* liefern (u.a. begründete Empfehlungen an Behörden, Unternehmen und andere Institutionen; evaluierte Modelle für Innovationen der Berufs- oder Erwachsenenbildung). Sie sollen auch zur Förderung der Handlungsfähigkeit von einzelnen und von Gruppen in Gesellschaft und Beruf beitragen.

2.2 Forschungsschwerpunkte und spezifische Zielsetzungen
Im NPF EVA sollen sich die Forschungsinteressen auf die folgenden drei Schwerpunktbereiche konzentrieren und zu kohärenten Projekten koordiniert werden:

Persönlichkeitsentwicklung in der Berufsausbildung und in der Arbeitssituation
Der Begriff der Persönlichkeitsentwicklung wird hier weit gefasst und umfasst den Aufbau und die Veränderung von Einstellungen und Werthaltungen, der Leistungsmotivation, der kognitiven Fähigkeiten (vor allem des Lernens und Problemlösens), der Selbstwahrnehmung (Einschätzung u.a. der eigenen kognitiven Fähigkeiten) sowie sozialer Kompetenzen (Kommunikation, Kooperation, Konfliktlösung usw.). Zu untersuchen sind die personalen und institutionellen Faktoren der jeweiligen Ausbildungssituation in Lehrbetrieb und Berufsschule, die eine Veränderung bewirken.
In diesem Rahmen gilt ein besonderer Problembereich dem *Stand der Persönlichkeitsentwicklung* am Ende der obligatorischen Schulzeit, insbesondere der Frage nach dem Stand der kognitiven Kompetenz, des Selbstbildes, des faktischen Wissens über die und der Einstellungen gegenüber der Arbeit und der Arbeitswelt, der kommunikativen Kompetenz sowie der Handlungsfähigkeit und Handlungsautonomie. Dieser Problemkreis ist der Ausgangspunkt für eine weiterführende Fragestellung, nämlich die nach dem *Aufbau und der Entwicklung des Selbstbildes* bezüglich der eigenen Kompetenz, vor allem der Wahrnehmung und Einschätzung der eigenen Fähigkeit, Probleme zu lösen und zu lernen, aber auch bezüglich der eigenen Einstellungen und Werthaltungen.
Parallel zum Selbstbild interessieren der *Aufbau und die Veränderung sozialer Kompetenzen* (Kommunikation, Kooperation, Konfliktlösung, auch das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Berufsgruppe) in Beziehung zur verschiedenartigen Struktur der Arbeitssistuation (Art der Arbeit, Betriebs-

organisation, Führungsstil usw.) sowie der Transfer und die Auswirkungen der genannten Kompetenzen auf andere berufliche und gesellschaftliche Bereiche wie Familie, Politik, Oeffentlichkeit usw.

Probleme der Organisation von Berufsbildungsinstitutionen und der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen

Man weiss, dass verschiedene Faktoren strukturelle Veränderungen in Berufsbildungsinstituionen bewirken können: innere wie Mitbestimmungsbestrebungen der Auszubildenden oder äussere wie Veränderungen des Arbeitsmarktes oder des Anforderungsprofils eines bestimmten Berufes. Es gilt, theorethische Grundlagen für Modelle aufzubauen, die es gestatten, die Mechanismen von Veränderungen der Berufsbildungsinstitutionen zu erfassen und *Organisationsentwicklungen* zu planen, zu realisieren und die Effizienz der Veränderung zu beurteilen.
Die Organisationsentwicklung setzt u.a. die Strukturierung der Lehrstoffe voraus, d.h. die *Entwicklung von Curricula.* Es sollen zwar durch das NFP EVA keine eigentlichen Curriculaentwicklungensprojekte gefördert werden. Es ist jedoch wünschbar, dass die Prozesse der Planung, Realisierung, Auswertung und Revision von Curricula untersucht werden, und dies vor allem unter dem Gesichtspunkt des Zusammenwirkens der beteiligten Instanzen.
In diesem Sinn ist der Zusammenhang zwischen der Gestaltung der Curricula und den *individuellen Differenzen* (Schüler, Ausbildner, Lehrer-Schüler-Beziehungen) und die Art und der Grad des Einbezugs der interindividuellen Unterschiede in den Prozess der Curriculum-Konstruktion ein wichtiger Froschungsgegenstand.
Von Bedeutung ist die Frage, welche Effekte bestimmte Ausbildungsgänge auf das Verhalten in Gesellschaft und Beruf (vie active) haben.
Bei der Realsierung von Curricula der Berufsbildung in der aktuellen Ausbildungssituation spielen die *Alltagstheorien von Berfusschullehrern, Lehrmeistern, Betriebsinstruktoren u.a.* bezüglich der Führung und der Instruktion eine bedeutende Rolle. Es besteht ein grosses Bedürfnis nach einer Analyse dieser Alltagstheorien auf dem Hintergrund der heutigen wissenschaftlichen Kenntnisse über Lehr- und Lernprozesse u.a. deshalb, weil die *Ausbildung der Berufsschullehrer und Lehrmeister* von diesen Alltagstheorien ausgehen sollte.
Die Ausbildungssituation soll auch (s. 2.1.) unter dem Aspekt des *subjektiven Erlebens von Lehrlingen, Meistern, Lehrern* usw. betrachtet werden, um die Realität dieser Situation zu erfassen.

Uebergangsprobleme in der Berufslaufbahn

Berufskarrieren sind spätestens vom Ende der obligatorischen Schulzeit an durch Uebergänge von unterschiedlicher Tragweite gekennzeichnet (z.B. der Uebergang von der Lehre ins volle Berufsleben, von einer Phase der Weiterbildung zurück ins Berufsleben, von einer Tätigkeit in eine andere usw.). Uebergänge stellen in den meisten Fällen kritische Phasen innerhalb einer beruflichen Laufbahn oder eines Lebens dar und sind mit spezifischen Rollen (Jugendliche, Mann, Frau), mit institutionellen Gegebenheiten oder der ökonomischen Situation (z.B. Arbeitsmarkt) verknüpft. Individuelle Verhaltensweisen in solchen Uebergangsphasen, Werthaltungen, Einstellungen und Motive, die zur Aenderung einer begonnenen Laufbahn führen, eine solche ermöglichen (Mobilität) oder aber dazu zwingen (Berufskrankheit, Behinderung u.a.), und damit verbundene Rollenerwartungen sind Gegenstand der Forschung dieses NFP, ebenso die institutionellen Massnahmen zur Erleichterung von Uebergängen (Selektionsverfahren, Kontinuität von Lehrplänen, Wiedereingliederungsmassnahmen usw.).
Ein Teilproblem innerhalb dieser Thematik stellen diejenigen Jugendlichen dar, die nach der obligatorischen Schulzeit *direkt in die Arbeitswelt* übertreten.
Ein weiteres Problem sind verschiedene Formen von *unterbrochenen Berufslaufbahnen* (z.B. durch Mutterschaft, Weiterbildung, lange Krankheit, Arbeitslosigkeit), die u.a. für die Beratungstätigkeit besondere Aufgaben stellen.

3. Beurteilungskriterien für die Wahl von Projekten

Zielkonformität

Die Projekte müssen mit den allgemeinen Zielsetzungen und mit mindestens einem der spezifizierten Schwerpunktziele übereinstimmen.
Die Projekte sollen einen substantiellen Beitrag zur Programmthematik liefern; sie sollen nicht einfach laufende Froschungen in einem andern Rahmen weiterführen.

Bezug zur Berufs- und Lebenspraxis

Die Projekte sollen auf die Probleme der Berufs- und Lebenspraxis ausgerichtet sein, das heisst auf Probleme, die den Einzelnen in der konkreten Ausbildungs- und Arbeitssituation, die Ausbildungsinstitutionen und deren Träger betreffen.

Wissenschaftliche Qualität

Die Projekte müssen den Anforderungen des internationalen Wissensstandes und der entsprechenden Methodologie genügen.

Personelle und infrastrukturelle Basis

Die Durchführung soll sich im wesentlichen auf das bereits vorhandene Forschungspotential und die institutionellen Infrastrukturen abstützen. Gegebenenfalls wird ein Projekt in eine bestehende Infrastruktur eingegliedert.

Möglichkeit der Koordination

Eine Koordination von Projekten zu kohärenten Gesamtprojekten innerhalb eines Schwerpunktbereiches ist aus verschiedenen Gründen angezeigt.

Kosten-Nutzen-Verhältnis

Die Bedeutung eines Projektthemas im Rahmen der

Problematik des NFP EVA und die Erfolgschance sollen in einem günstigen Verhältnis zu Personal- und Sachaufwand stehen.

Repräsentativität und Generalisierbarkeit der Ergebnisse
Die Projekte sollten mindestens unter einem Aspekt (Regionalität, Berufsrichtungen, Art der Ausbildung, Ausbildungsphasen usw.) für die Schweiz repräsentative bzw. generalisierbare Resultate liefern oder durch Koordination mit andern Projekten solche gewährleisten.

4. Vorgehen

Expertengruppe
Die Expertengruppe hat die Aufgabe, die Forschungsgesuche zu beurteilen und zu Handen des Forschungsrates Anträge für ihre Bewilligung, Ablehnung oder Modifikation zu stellen. In Zusammenarbeit mit der Programmleitung ist sie für das Forschungsseminar verantwortlich. Sie berät die Programmleitung in wissenschaftlichen Fragen während der Durchführung des Programms und nimmt zu Zwischen- und Schlussberichten zuhanden des Forschungsrates Stellung.

Programmleitung
Der Programmleiter ist der Abteilung IV gegenüber für die sach- und fristgerechte Durchführung des Programms verantwortlich. Dies umfasst insbesondere die Koordination der Forschungsprojekte, den Informationsfluss zwischen den Projektbearbeitern und dem Nationalfonds sowie zwischen Forschung und Praxis.

Zusammenarbeit Forschung – Programmleitung
Mit der Bereitschaft, am NFP EVA mitzuwirken, verpflichten sich die Forscher zur Zusammenarbeit mit der Programmleitung und gegebenenfalls mit andern Forschern oder Forschergruppen. Koordinationstagungen sollen den Forschern erlauben, ihre Forschungsschritte und -ergebnisse zu vergleichen und gegenüber den Experten wie auch den Fachleuten aus Praxis und Wissenschaft zu verantworten.

Bearbeitung der Projektskizzen
Forscher, die zur weiteren Bearbeitung ihrer Projektskizze eingeladen wurden, haben die Möglichkeit, die einzureichenden Forschungsgesuche in Zusammenarbeit mit der Programmleitung auf die im vorliegenden Ausführungsplan enthaltenen Schwerpunkte abzustimmen. Die Programmleitung veranlasst in Zusammenarbeit mit einzelnen Forschern die sofortige Durchführung von Vorstudien zum theoretischen Bezugsrahmen, zum Stand der einschlägigen internationalen Forschung und zur Forschungsmethode.

Forschungsseminar
Im Sommer 1979 findet ein Forschungsseminar statt. Es hat zum Ziel, eine für das ganze Programm wirksame Kohärenz zu entwickeln und den Forschern spezifische Techniken und Konzepte zu vermitteln, die eine thematisch und methodologisch fundierte Durchführung des Forschungsprogramms sichern. Ferner soll es die Kontakte mit der Praxis vertiefen.
Zum Seminar werden für das Programm geeignete Forscher sowie kompetente Experten aus Wissenschaft und Praxis eingeladen.

Projektauswahl
Im Herbst 1979 werden die Forschungsgesuche von der Expertengruppe, ggf. unter Beizug weiterer Fachleute, gemäss den genannten Kriterien abschliessend beurteilt und dem Forschungsrat zur Beschlussfassung unterbreitet.

Finanzrahmen
Ueber die Aufteilung der zur Verfügung stehenden Mittel von insgesamt 8 Mio Franken entscheidet auf Antrag der Expertengruppe der Forschungsrat.

1 Dieser Ausführungsplan wurde am 21. Feb. 79 vom Bundesrat genehmigt. *Auskünfte* erteilt: Schweiz. Nationalfonds, Abt. Nationale Forschungsprogramme, Wildhainweg 20, 3000 Bern.

2 Prof. Dr. Gerhard Steiner, Universität Basel

Un nouveau regard sur l'égalité des chances

Colloque des Directeurs d'Organismes de Recherche, Hambourg, 1978

Le Conseil de l'Europe et l'Institut de l'UNESCO pour l'Education ont organisé conjointement, du 12 au 14 septembre 1978 à Hambourg, le Troisième Colloque des directeurs d'organismes de recherche en matière d'éducation. Le thème général choisi pour les six exposés de départ était formulé ainsi: «Nouveau regard sur l'égalité des chances». Ce titre implique à la fois une certaine désillusion en ce qui concerne les résultats des politiques éducatives visant cet objectif, dans le passé, et la volonté têtue de redoubler d'efforts pour mieux atteindre le but visé à l'avenir.

Le bilan des tentatives antérieures pour égaliser les chances par une action éducative a été présenté, en ce qui concerne les Etats-Unis, par le professeur *John Goodlad* de l'Université de Californie. Ce dernier a fait l'historique de la réflexion sur ce sujet, depuis le rapport Coleman, en 1966, jusqu'à nos jours. Les recherches de Coleman avaient montré que la seule variable qui semblait efficace pour améliorer la performance moyenne des écoles était l'intégration raciale, les élèves blancs de niveau socio-culturel élevé semblant entraîner leurs camarades noirs vers des niveaux supérieurs d'apprentissage scolaire. Une des conclusions qu'on en a tiré fut de transporter les élèves d'un quartier à un autre pour assurer la déségrégation des écoles. Une autre direction d'intervention fut d'introduire des actions éducatives compensatoires avant le début de l'école, destinées à apporter aux enfants des groupes défavorisés les stimulations intellectuelles qu'ils ne trouvaient pas dans leur milieu d'origine.

On sait que les deux types d'intervention ont été très critiqués, et paradoxalement aussi bien par les minorités radicales que par la majorité conservatrice. Si ce fut pour des raisons surtout budgétaires que la majorité interrompit ces expériences, les représentants des minorités ethniques y ont vu de leur côté un danger de dépersonnalisation, de perte d'identité de leurs membres dans le creuset de la classe moyenne. A l'heure actuelle, la perplexité est grande chez ceux qui veulent susciter une politique de démocratisation aux Etats-Unis.

Le professeur *John Eggleston* présenta un bilan parallèle des réformes qui ont introduit les écoles globales en Angleterre. Les évaluations comparatives expérimentales demandées à des Instituts de recherche pédagogique ont abouti à des résultats ambigus, d'une part parce que les différences de performance entre les élèves venant de systèmes sélectifs ou non-sélectifs sont apparues comme très faibles, d'autre part parce que les objectifs affectifs et sociaux des écoles globales ont introduit dans la balance des valeurs que les écoles traditionnelles prenaient rarement en compte.

Le constat américain et le constat anglais débouchent de plus sur des problèmes non résolus. Il ne suffit pas, en effet, pour assurer l'égalité des chances, de permettre l'accès aux mêmes écoles; il faut aussi que les élèves favorisés et défavorisés y soient formés selon leurs besoins propres, que cette adéquation des traitements éducatifs conduise à des résultats scolaires équivalents, et qu'une position hiérarchiquement comparable s'en suive ensuite dans la société. Chacune de ces conditions supplémentaires introduit un nouvel ensemble d'exigences, et se heurte par conséquent à des résistances sociales à chaque fois plus massives. Inquiétantes pour la majorité au pouvoir, les perspectives de démocratisation paraissent au contraire dérisoires à ceux qui sont censés en être les bénéficiaires. Les résultats obtenus jusqu'ici se limitent en effet à une certaine participation des groupes défavorisés au mouvement général d'allongement des études. La position relative des couches sociales inférieures dans l'échelle des niveaux de formation est restée la même, c'est-à-dire tout en bas.

Pour pouvoir relancer utilement d'autres programmes, il faut avant tout comprendre le pourquoi de ces échecs. *Jean Cardinet* avait reçu la tâche d'examiner dans quelle mesure les procédures actuelles d'évaluation scolaire étaient responsables de l'inégalité des classes sociales devant l'école. Son exposé a mis en évidence trois facteurs d'inégalité. D'abord la notation scolaire est biaisée en faveur des classes favorisées. Ensuite, même lorsque l'évaluation scolaire révèle des différences de compétence réelles, les conclusions pratiques qu'en tire l'école sont défavorables aux enfants des niveaux socio-culturels inférieurs. La racine du mal semble provenir d'un troisième facteur: la culture des classes supérieures est beaucoup plus proche des normes scolaires que ce n'est le cas pour les milieux de travailleurs manuels. Les enfants provenant de ces derniers milieux devraient en fait changer de culture pour s'adapter à l'école, alors que leurs camarades reçoivent dans leur famille l'essentiel de la culture que les examens ont pour tâche de contrôler.

Que faire dans ces conditions? Une première réponse avait consisté à apporter aux enfants défavorisés les mêmes éléments culturels dont profitaient les autres: c'était l'approche compensatoire, qui s'est heurtée pourtant à deux obstacles: le coût social énorme de cette prise en charge et la prise de conscience de l'impérialisme culturel que représentait cette transplantation d'enfants d'une culture à une autre.

Les enfants des milieux populaires n'étaient pas sans culture: simplement leur culture ne correspondait pas à celle de l'école.

Si l'on renonçait pour cette raison à intégrer tous les enfants aux classes privilégiées (ce qui de toute façon aurait été une ambition absurde, de par la définition même d'un privilège), il restait pour l'école à admettre cette réalité pluriculturelle et à s'y adapter. De même que l'enseignement de la langue maternelle tient compte du fait qu'il existe plusieurs niveaux de langue, adaptés à des circonstances différentes, l'école va devoir admettre qu'il existe plusieurs conceptions du beau et du bien, et même du vrai. Ceci ouvre des perspectives de changements

profonds, aussi bien dans les contenus que dans les méthodes d'enseignement.
Si l'on parvenait ainsi à rendre, non plus strictement égaux, mais non comparables, parce que qualitativement différents, les résultats scolaires des diverses classes sociales, il resterait encore à assurer l'égalité des chances dans la vie sociale ultérieure. C'est au passage de l'école à la vie active que s'est attaché l'exposé du professeur *Adolf Kell.* Admettant comme valables à long terme les vues prospectives de Kneschaurek, il considère que la majorité des emplois exigeront une qualification élevée, en même temps qu'une grande capacité d'adaptation, en raison de la rapidité croissante des transformations technologiques. Il en déduit la nécessité d'introduire au niveau du secondaire supérieur une double formation pour tous, à la fois propédeutique de l'université et suffisante pour s'insérer immédiatement dans le circuit économique. Des expériences en ce sens sont entreprises en Westphalie, dans l'espoir de réduire le chômage des jeunes et d'accroître l'égalité des chances.
Dans une perspective volontairement utopique, le professeur *Aldo Visalberghi* a examiné ensuite un mode de répartition souhaitable du travail dans la société. Partant des mêmes estimations prospectives que le professeur Kell, il voudrait éviter que les travaux pénibles et inintéressants que l'automatisation ne parviendra vraisemblablement pas à supprimer totalement soient répartis également entre tous les jeunes, un peu dans une perspective d'un service du travail, qu'il faudrait cependant rendre très souple et aussi adapté que possible aux particularités et motivations individuelles. L'école serait grandement impliquée, car c'est elle qui devrait préparer à ce rôle social essentiel, en apportant à tous les élèves à la fois les connaissances et les attitudes indispensables. Le succès de cette rotation verticale des fonctions paraît la condition ultime de l'égalité des chances, selon le professeur Visalberghi.
Bien des essais et des recherches seront nécessaires pour guider l'évolution de l'école dans cette direction. Présentant une analyse critique des expériences scientifiques du passé (mettant en cause notamment l'imprécision de concepts comme l'école globale ou l'égalité des chances), le professeur *Chanan Rapaport* a proposé pour l'avenir une méthodologie qui, s'inspirant à la fois du positivisme et de la phénoménologie, diffère sensiblement de celle de la majorité des travaux scientifiques publiés jusqu'ici. Vouloir examiner globalement l'effet d'un «programme compensatoire», par exemple, est selon lui une entreprise singulièrement naïve, étant donné que la même intervention peut être perçue par les intéressés de façon diamétralement opposée, et donner lieu à des réactions totalement divergentes. Pour construire une théorie de la pédagogie, il est donc nécessaire de relier les variables objectives au monde subjectif, quitte à refaire une traduction en sens inverse au moment où des décisions administratives deviennent nécessaires.
Les contacts personnels entre délégués ont permis de se rendre compte que la recherche pédagogique des pays occidentaux connaît partout les mêmes difficultés conjoncturelles. Du moins est-il consolant de constater l'accord remarquable entre centres de recherche européens sur les finalités éducatives proposées par le Conseil de l'Europe, c'est-à-dire sur les principes de l'éducation permanente. Obscurément, lentement, confusément sans doute, une convergence apparaît. Ces rencontres contribuent peut-être à élaborer pour le 21e siècle une conception européenne de l'homme, de l'école, et de la société.

Jean Cardinet, IRDP, Neuchâtel

L'innovation et l'évaluation dans l'enseignement obligatoire.

Atelier en matière de recherche pédagogique du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, Montreux, 25 au 29 septembre 1978.

Comme la plupart des pays d'Europe et bon nombre d'Etats dans le monde, la Suisse a participé à ce mouvement euphorique qui, dans les années 60, s'est fixé pour but de rénover les systèmes d'éducation. De nombreux projets ont vu le jour, dont plusieurs ont conduit à des innovations portant aussi bien sur les structures que sur les méthodes et les contenus de l'enseignement. Avec le recul dont nous disposons aujourd'hui, nous pouvons juger ces plans ambitieux, voire audacieux. Il faut dire qu'ils étaient portés par une volonté générale de changement qui touchait aussi bien l'économie, la politique que la pédagogie.

Depuis quelques années, l'évolution de la conjoncture a conduit les autorités à reconsidérer leur politique financière et à demander des comptes aux responsables des innovations scolaires. Pour beaucoup d'entre eux, l'heure des bilans a sonné plus tôt qu'il n'était prévu, ce qui les contraint à procéder, dans des délais trop courts, à une évaluation de leurs expériences.

Du point de vue des organisateurs, le thème du séminaire se partageait entre quatre composantes:

1. Evaluation et politique.
2. Rapport entre l'évaluation et l'innovation.
3. Problèmes méthodologiques de l'évaluation.
4. Transfert des variantes de solution.

Au début de l'atelier, les participants ont été invités à se référer à quatre études de cas d'innovation se déroulant actuellement en Suisse. De plus, le travail avait été conçu de telle manière qu'il y ait, chaque jour, deux exposés théoriques sur l'un des aspects du thème général, suivis d'un rapport de synthèse débouchant sur des entretiens de groupes.

Bien qu'il soit difficile d'établir un bilan d'un séminaire groupant des personnes dont les activités et les intérêts vont de l'administration à la recherche scientifique, on peut considérer que les résultats acquis sont favorables. Mais ceci ne signifie pas, pour autant, que l'ont ait réussi à donner des réponses aux questions que l'on se pose depuis longtemps. C'est le cas tout particulièrement des problèmes posés par la collaboration nécessaire entre chercheurs et responsables politiques. Comme l'ont fait remarquer certains participants se fondant sur leur expérience personnelle, on considère quelquefois que les décisions politiques, en tant que jugements de valeur, ne nécessitent pas de légitimation scientifique. Telle n'est toutefois pas la tendance que l'on peut distinguer dans les différents pays: on s'achemine vers une stratégie dans laquelle les chercheurs devraient, dès le début, être associés au processus d'évaluation en prenant part à la définition des objectifs et à leur opérationalisation. Pour créer une base de confiance, les résultats de l'évaluation devraient en premier lieu être soumis aux politiciens et débattus avec eux. Cette démarche peut conduire à remettre en question le statut du chercheur: désire-t-il un pouvoir politique ou n'est-il qu'un simple instrument dans une stratégie politique qui lui échappe? De toute manière, les participants ont insisté sur la nécessité d'une collaboration entre les chercheurs au plan international.

Evaluation sommative ou évaluation formative, le débat n'est pas encore tranché. Au sein des autorités comme dans de larges couches de la population, on conserve l'espoir que la première permettra d'administrer la «preuve scientifique» de la valeur d'un système en expérimentation. La seconde, en revanche, a la préference des chercheurs et de ceux qui sont impliqués dans le processus d'innovation. «Les méthodes de recherche appliquées dans les sciences physiques, a souligné le professeur Petri, sont valables pour la recherche pédagogique car on ne peut pas isoler les variables et leurs interrelations». Les expériences faites en Autriche ont montré l'importance du facteur maître dans l'évaluation des expériences scolaires. Seules des études faites sur une très grande échelle devraient permettre de la neutraliser.

Il importe que les résultats de l'évaluation soient présentés d'une manière telle qu'ils soient directement exploitables par les personnes intéressées. C'est pourquoi la recherche pédagogique doit rester très proche de la pratique pour favoriser une réelle amélioration des méthodes ou des programmes.

En conclusion, l'atelier a permis de mieux situer la place de la recherche dans le processus d'évaluation et les limites de ses possibilités d'investigation. Par rapport à des rencontres antérieures, on a le sentiment que les chercheurs et les représentants de l'autorité en sont venus à parler un langage commun et que, dans le domaine de l'évaluation, ils amorcent une collaboration dont l'école tirera le plus grand profit.

Notons encore que l'«Atelier» était soutenu par la Confédération helvétique, le Canton de Vaud et la Ville de Montreux.

Fernand Barbay,
délégué à la réforme scolaire, Lausanne

Löst sich die Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL) auf?

Zu Beginn dieses Jahres verbreitete sich die Nachricht, die FAL (Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung) werde sich auflösen. Heute steht fest, dass bis spätestens zum Sommer alle zur Zeit noch in Freiburg tätigen FAL-Mitarbeiter wegziehen werden, um in anderen Kantonen neue Aufgaben zu übernehmen. Ein Wegzug der FAL-Mitarbeiter drängte sich aus finanziellen Gründen auf. Bis heute ist nichts darüber bekannt, ob allenfalls künftig eine neue Forschungsgruppe in Freiburg tätig werden könnte.
Obwohl diese Nachricht für Eingeweihte nicht wie ein Blitz aus heiterem Himmel kam, löste sie in Kreisen der schweizerischen Bildungsforschung doch Betroffenheit aus. In den folgenden Zeilen geht es nicht darum, die verschiedenen Hintergründe dieser Auflösung zu analysieren. Es geht uns darum, das Ergebnis nicht sang- und klanglos vorbeigehen zu lassen, vielmehr eine erste kurze Würdigung der Bedeutung der FAL vorzunehmen. Ferner sollen einige Fragen aufgeworfen werden, welche über das unmittelbare Ereignis hinausweisen und die schweizerische Bildungsforschung und die schweizerische Wissenschaftspolitik je als Ganze betreffen.

Zehn Jahre fruchtbare Tätigkeit

1968 gegründet, war das Forschungszentrum FAL eine Zweckorganisation innerhalb des Pädagogischen Institutes der Universität Freiburg zur Durchführung pädagogischer Forschungsprojekte. Der Tätigkeitsbereich der FAL umfasste vier Schwerpunkte:

1. Erarbeiten wissenschaftlicher Beiträge zur Curriculumsforschung, zur Didaktik und zur Unterrichtsforschung (Grundlagenforschung)
2. Bearbeitung von praktischen Aufgaben im Rahmen von Schulreformprojekten (Auftragsforschung, Beratungen, Gutachten)
3. Verbreitung wissenschaftlicher Erkenntnisse (Kurse, Referate, Seminare, Veröffentlichungen)
4. Aus-, Fort- und Weiterbildung der wissenschaftlichen Mitarbeiter in bestimmten Bereichen der Bildungsforschung (Rekrutierungsbasis für Bildungsfachleute).

Dazu kamen – in zunehmendem Masse und kulminierend während der Zeit der Nichtbesetzung des deutschsprachigen pädagogischen Lehrstuhls – zahlreiche Lehrverpflichtungen der FAL-Mitarbeiter im Rahmen der Universität Freiburg. Inhaltlich lässt sich die etwa zwölfjährige Tätigkeit der Gruppe in drei Phasen unterteilen:

1. Die Präliminarien, die auf Initiative und unter der Leitung von Karl Frey zu bedeutenden und teils folgenreichen Veröffentlichungen führten, wie z.B.
   - Lehrplan der Real-, Sekundar- und Bezirksschulen. Eine vergleichende Analyse zur Koordination und Neugestaltung der kantonalen Lehrpläne in der Schweiz (1968).
   - Der Bildungsauftrag der Realschule (1968).
   - Die Lehrerbildung in der Schweiz. Eine analytische Darstellung der 52 Lehrerbildungsanstalten in Hinsicht auf ihre Reform (1969).
2. Eine erste Phase der Curriculumsforschung im engern Sinn.
3. Nach 1975 eine gewisse Schwerpunktsverlagerung von Fragen der Curriculumsforschung i.e.S. auf die Bearbeitung didaktischer bzw. unterrichtswissenschaftlicher Fragen und wissenschaftstheoretischer Grundlagenprobleme im Bereich der Erziehungs- und Unterrichtsziele sowie auf Untersuchungen zur Wirksamkeit von Unterricht.

Ein grober Ueberblick über die Leistungen der FAL in den verschiedenen Tätigkeitsbereichen ergibt eine Bilanz, die Achtung und Anerkennung erheischt:

Forschungs- und Entwicklungsprojekte

- Entwicklungsplan der Schulen im Kanton Schwyz (1968-1971)
- Entwicklung und begleitende Analysen eines Curriculums für die Primarschulen Deutschfreiburgs/EBAC - PS (1969-1979)
- Entwicklung und begleitende Analysen eines Curriculums für die Weiterbildende Schule Zug/EBAC - WS (1970-1976)
- Curriculum Religionsunterricht - Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht in den Klassen 1-9 der deutschsprachigen Schweiz (1971-1972)
- Entwicklung und begleitende Analysen des Curriculums Religionsunterricht/EBAC - RU (1972-1974)
- Bildungsbedürfnisse der Volksschullehrer/BIVO (in Zusammenarbeit mit dem Pädagogischen Institut der Universität Zürich) (1969 begonnen)
- Entwicklung und begleitende Analysen des Curriculums der Oberstufe Schwyz/EBAC - OS (Beginn 1972; wird vom Zentralschweizerischen Beratungsdienst für Schulfragen und kantonalen Mitarbeitern fortgesetzt)
- Teilprojekt Uebertrittsverfahren im Kanton Schwyz/Teil EBAC - OS (1975) Teil EBAC - PS Freiburg
- Systematische Analyse der deutschschweizerischen Volksschullehrpläne (1976)
- 1978/79: Beginn der Studien für ein Lehrplanprojekt «Orientierungsstufe Freiburg»

In mittelbarem oder unmittelbarem Zusammenhang mit diesen Auftragsprojekten sind die theoriebezogenen Arbeiten zu sehen, in deren Mittelpunkt die forschende Reflexion über die laufenden Entwicklungs-und Beratungsarbeiten stand:

- Methoden der Curriculumskonstruktion/
- Nationalfondsprojekt (1972-1975)

- Struktur und Funktion didaktischer Bezugssysteme für die Unterrichtsplanung/Nationalfondsprojekt (1975-1977)
- Problemaspekte der Leitideen in der Volksschule/Nationalfondsprojekt (1977-1978)

Gutachten, Beratungen und ähnliche Aufgaben

Hier sind gut zwei Dutzend grössere und kleinere Arbeiten zu erwähnen, die vom Arbeitsaufriss zur Planung eines Ausbildungszentrums der SBB und der Erarbeitung von Grundlagen für die Gestaltung der Semesterkurse für Primar- und Sekundarlehrer im Kanton Bern über die Auswertung der Erhebung des Schweizerischen Wissenschaftsrates über dringliche Forschungsbedürfnisse in den Bereichen Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft bis zur Führung des wissenschaftlichen Sekretariates der EDK-Kommission «Lehrerbildung von morgen» reichten.

Referate und Veröffentlichungen

Wenn hier der Kürze halber für einmal Zahlen statt Worte sprechen dürfen, so ist in einem Satz folgendes zu sagen: Die in den FAL-Jahresberichten 1971-1977 aufgeführten Referate ergeben die Summe von 160; zählt man die an der gleichen Stelle erwähnten wissenschaftlichen Veröffentlichungen, so kommt man auf 146.

Alles in allem also ein eindrücklicher Leistungsausweis, eindrücklich und vielleicht exemplarisch auch hinsichtlich der Verknüpfung von Forschung, Lehre und Praxis. Das Nutzbarmachen der Forschung für die Praxis geschah bei der FAL nicht nur über den einseitigen Weg der Verbreitung wissenschaftlicher Erkenntnisse durch Publikationen, sondern auch durch die Mitbeteiligung der Praktiker am Forschungsprozess, durch die Ueberprüfung der Wirkweisen der Forschungsergebnisse in der Praxis und durch die Berücksichtigung jener Probleme, welche von Praktikern und bildungspolitischen Instanzen gestellt werden.

Nicht verschwiegen sei, dass die FAL in einer frühen Phase – zumindest nach den damaligen Reaktionen zu schliessen – auch ihren Beitrag an das Sprachproblem der Bildungsforschung leistete (versucht man einzelne Beispiele zu bringen, so stellt man allerdings fest, dass die jeweiligen Begriffe in der Regel sehr präzise sagen, was sie sagen wollen: Operationalisierungstechniken, Implementations- und Evaluationsphase, LUV Lernzielorientierte Unterrichtsvorbereitung, ZEM Zielebenenmodell zur Curriculumkonstruktion). Dass die FAL in dieser Hinsicht eine selbstkritische Entwicklung durchgemacht hat, zeigt ein Satz aus einem Jahresbericht: «Nur durch solche Kontakte zur Praxis, zur bildungsplanerischen Realität, kann der Gefahr entgangen werden, sich in seinem Denken und in seinem Sprachverhalten immer mehr denjenigen zu entfremden, denen doch letztlich das ganze forschende Bemühen gilt.»

Die Mitarbeiter der FAL

Welches sind die Namen, die eng mit der FAL verbunden sind? Sie seien hier in einigermassen chronologischer Reihenfolge genannt: Karl Frey, Ralph Horn, Urs Peter Lattmann, Urs Isenegger, Iwan Rickenbacher, Bruno Santini, Kurt Aregger, Josef Eigenmann, Anton Strittmatter, Kurt Bossart, Joe Brunner, Edi Schellhammer, Ueli Heiniger, Xaver Winiger, Albin Niedermann, Beat Mayer, Anselm Rohner, Daniel Huber, Kurt Schmid, Ernst Preisig. Es mag im Zeitpunkt der Auflösung ein kleiner Trost darin liegen, dass durch die heutigen Stellungen zahlreicher dieser FAL-Mitarbeiter eine gewisse Gewähr dafür besteht, dass mit der Institution nicht auch die Sichtweise, die Methoden und der Arbeitsstil der FAL aus der Forschungs- und Entwicklungsarbeit im Rahmen des schweizerischen Bildungswesens verschwinden. Hat nicht einmal ein Erziehungsdirektor von der FAL-Mafia gesprochen?

Besorgte Fragen

Der Blitz kam, wie gesagt, nicht aus heiterem Himmel. Schon 1974 machte die FAL in ihrem Jahresbericht erstmals auf eine negative, besorgniserregende Tendenz aufmerksam: «Die Finanzverknappung bei der öffentlichen Hand sowie die an vielen Stellen feststellbare Zurückhaltung gegenüber Reformen und Investitionen im Bildungswesen führen dazu, dass der Bildungsforschung eine spürbare Einschränkung ihrer Möglichkeiten droht. Ein Institut wie das Forschungszentrum FAL, das zur Hauptsache von freier Auftragsforschung lebt und unter diesem Gesichtspunkt wenig institutionalisiert ist, muss eine solche Entwicklung besonders ernst nehmen». Und 1975: «Ob ein Forschungszentrum, das in seiner allgemeinen Zielsetzung auf schulische Veränderungen angelegt ist, in einer Zeit, da die meisten Menschen sich wieder vermehrt nach Sicherheit und Stabilität sehnen und sich an Althergebrachtem orientieren, noch seine Existenzgrundlage finden kann, wollen wir nicht nur hoffen, sondern auch selbst etwas dazu beitragen». Und schliesslich 1977, im letzten vorliegenden Jahresbericht: «Es ist primär dem überdurchschnittlichen Engagement jedes einzelnen Mitarbeiters zu verdanken, dass die FAL für ein weiteres Jahr die noch kritischer gewordene finanzielle Situation überbrücken konnte... Eine vernünftige und längerfristig angelegte Personalpolitik ist bei diesen prekären Bedingungen kaum mehr möglich... Aehnlich wie schon die zwei letzten ist denn auch dieses Berichtsjahr wiederum, aber in einem noch stärkeren Ausmass, durch diese wenig erfreulichen Anzeichen materieller und personeller Unsicherheiten gekennzeichnet».

Es bleiben besorgte Fragen, die man sich stellt. Es stimmt bedenklich, dass zur gleichen Zeit, da der Schweizerische Wissenschaftsrat für die Bildungsforschung Sonderförderung empfiehlt, eine der vordem stabilsten Forschungsgruppen in diesem

Bereich die Tore schliesst. Der Wissenschaftsrat zählt bei der in die erste Priorität eingereihten Bildungsforschung sechs Schwerpunkte dringlicher Forschungen auf; einer davon ist die Curriculumforschung. Die FAL war im letzten Jahrzehnt die grösste, stabilste und am kontinuierlichsten in diesem Bereich arbeitende Gruppe unseres Landes. Es mutet auch widersprüchlich an, dass einerseits über ein Nationales Programm in gewissen Gebieten der Bildungsforschung Impulse ausgelöst werden sollen, und andererseits gleichzeitig bestehende Impulszentren sich auflösen. Die für das Programm EVA Verantwortlichen beklagen sich über dünn gesäte Forschungskapazit und mangelnde institutionelle Verankerung einzelner Forscher; gleichzeitig löst sich institutionalisierte – wenn auch zu schwach institutionalisierte – Forschungskapazität auf. Ebenso stimmt es bedenklich, dass einerseits die Schweizerische Gesellschaft für BILDUNGSFORSCHUNG SICH UM EINEN Entwicklungsplan für die Bildungsforschung bemüht, und andererseits andernorts eine Entwicklung abbricht, nicht mehr fortschreitet.

Man kann nur hoffen, dass es sich hier bloss um einen durch besondere ungünstige Bedingungen zu erklärenden Einzelfall handelt, nicht um ein Symptom für eine allgemeinere Entwicklung.

Armin Gretler, Schweiz. Koordinationsstelle
für Bildungsforschung, Aarau