

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: 7 (1985)

Heft: 3

Buchbesprechung: Bücherbesprechungen = Recensions

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: 23.01.2026

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

Friedrich Karl Rothe: *Kultur und Erziehung — Umrisse einer Ethnopädagogik.*
München: Weltforum Verlag 1984, X + 160 Seiten.

Cet essai est le fruit le plus récent d'une longue réflexion sur une expérience personnelle et professionnelle qui a conduit l'auteur — actuellement professeur à Karlsruhe — à travailler pendant trois ans en Afrique, au Soudan plus précisément, puis à revenir en RFA comme instituteur et à gravir les échelons académiques. Fondamentalement, ce texte devrait élargir le champ de l'éducation comparée en tenant compte des apports de l'ethnologie la plus récente. L'«ethnopédagogie», que vise F.K. Rothe, est une interprétation totalisante des phénomènes éducatifs dans nos diverses sociétés contemporaines qui tiendrait compte aussi bien des dimensions spatiales — comme par exemple la présence de plus en plus massive d'«étrangers» dans nos écoles sous la forme des enfants de la deuxième génération des migrants européens et d'outremer — qu'historiques non seulement en considérant le passé hérité, mais aussi du futur promis puisque l'auteur croit que l'éducation peut aussi changer les sociétés. On peut classer la position de F.K. Rothe parmi ceux qui défendent une interprétation interculturelle dont les objectifs à long terme sont, d'une part, de contribuer à la dénonciation de l'ethnocentrisme — et pas seulement de l'eurocentrisme — des enseignants européens; d'autre part, de développer chez eux des sentiments d'empathie avec tout ce qui nous est étranger, ou tout simplement peu familier. C'est donc une conception très engagée de l'éducation comparée que veut illustrer l'auteur.

Sa démonstration commence par une clarification du cadre de références théoriques où, nous devons, hélas, le souligner, l'auteur fait preuve d'un éclectisme difficile à admettre puisque des auteurs aussi différents que W. Dilthey coexistent avec M. Mead, E. Erikson ou... R. Garaudy. Il est singulier qu'un auteur germanique ignore dans sa discussion de l'ethnocentrisme des apports aussi fondamentaux que ceux de l'Ecole de Francfort par exemple. Dans un domaine comme l'interculturel — qui est en plein développement — il aurait probablement fallu être plus attentif aux différentes écoles et tendances de manière plus critique.

Le chapitre le plus important est consacré à l'analyse des influences multiples que la culture — définie dans son sens le plus ample — exerce sur les phénomènes éducatifs. Avec beaucoup de conviction, l'auteur montre que cette influence commence par une évaluation de l'importance des processus diffus de socialisation bien avant le début de la scolarisation. Il insiste à juste titre, croyons-nous, sur la complexité des différentes représentations culturelles

qui peuvent se succéder ou coexister dans une même société au sujet de l'enfance et de son rôle dans la dynamique sociale. Contre Pierre Bourdieu — qui n'est jamais cité, comme la plupart des auteurs de langue française — F.K. Rothe croit à l'existence et à l'influence des «sous-cultures» à l'intérieur d'une culture dominante ou hégémonique. Il insiste également sur le facteur religieux, le rôle central de la langue maternelle encore qu'il semble croire trop facilement à l'hypothèse Whorf-Sapir qui reste très séduisante pour les pédagogues, malgré les réticences des sociolinguistes.

Un autre chapitre intéressant est consacré ensuite à l'analyse très dialectique de l'influence de l'éducation sur le développement culturel. En effet, F.K. Rothe ne cède pas à la tentation culturaliste d'un développement culturel strictement «endogène» puisque la culture, comme la société en général, évolue aussi en fonction des apports «exogènes» dont l'école est un des agents les plus actifs. Peut-être aurions-nous souhaité ici une discussion plus poussée des critiques des anthropologues sur le rôle souvent néfaste de l'école qui **substitue** une culture «scolaire» au lieu de transformer positivement et créativement les micro-et les sous-cultures dominées.

Si nous avons eu beaucoup de plaisir à lire cet essai, dont nous partageons non seulement les conclusions, mais la démonstration en général, néanmoins nous nous demandons si l'auteur n'a pas voulu trop dire en si peu de pages. En particulier, dans un champ aussi profondément marqué en Europe occidentale — en tous les cas — par des expériences très originales et nombreuses, la brièveté de son texte le conduit à un degré d'abstraction qui va justement à l'encontre de ce que sa méthode cherche à prouver: l'importance du singulier, des cas significatifs, bref de l'analyse concrète.

Pierre Furter
Université de Genève

Emil E. Kobi: *Grundfragen der Heilpädagogik — Eine Einführung in heilpädagogisches Denken*. Bern: Haupt 1983 (4., völlig neu bearbeitete Aufl.), 384 Seiten.

Die Disziplin Heilpädagogik — so könnte ihr Name nahelegen — befasst sich mit der Frage, was man tun könne, um einen Defekt, von dem ein Kind betroffen ist, mit pädagogischen Mitteln zum Verschwinden zu bringen. Einem solchen von der medizinisch-psychiatrischen Tradition des Faches geprägten Verständnis stellt Kobi ein fundamental pädagogisches gegenüber. Deshalb hat die

vorliegende Arbeit durchaus auch dem Allgemeinpädagogen Grundsätzliches zu sagen. Heilpädagogik ist nicht Fortsetzung der Medizin mit anderen Mitteln, sondern hat, wie alle Pädagogik, primär mit Daseinstsgestaltung zu tun. «Am Anfang der Heilpädagogik steht nicht eintach das Faktum *Behinderung*, sondern das menschliche Subjekt». Und zwar nicht als isoliertes und statisches, sondern als mitmenschlich bezogenes und wandelbares. So unterscheidet der Autor zwischen Schädigung, Behinderung und Behinderungszustand. Nicht die objektiv feststellbare morphologische Auffälligkeit (Schädigung), nicht die daraus resultierende funktionale Einschränkung (Behinderung), sondern die sich auf diesem Hintergrund entfaltende Störung der psychosozialen Homöostase (Behinderungszustand) steht im Zentrum des heilpädagogischen Bemühens. Im Schnittpunkt von Subjektivität, Normativität und Objektivität, von erleben, gelten und sein, findet Kobi die existentielle Grundlage für Heilerziehung und Heilpädagogik. Keine dieser drei Dimensionen darf ausser acht fallen, soll Heilpädagogik nicht ihre Aufgabe verfehlten.

Von diesen im ersten Kapitel, «**Die existentielle Frage**», entfalteten Bestimmungen aus gehen die übrigen 7 Kapitel je einer weiteren Grundfrage nach.

Kapitel 2, «**Die Phänomenologische Frage**», entwirft in kritischer Auseinandersetzung mit verwandten Begriffen ein Verständnis der vier Grundbegriffe: Erziehung, Pädagogik, Heilerziehung und Heilpädagogik. In Anlehnung an Buber wird Erziehung thematisiert als Haltung, als gemeinsamer Gestaltungsprozess und als themenzentrierter Diskurs, der sich im bilateralen Beziehungswandel vollzieht («Inter-esse»).

Der Heilerziehung spricht Kobi die Aufgabe der Beziehungsstiftung in Verhältnissen zu, in denen eine Person durch objektiv feststellbare Behinderungen, aufgrund normativer Ausgrenzungen und durch subjektiv erlebte Isolation so beeinträchtigt ist, dass sie in wesentlichen Bereichen aus dem gemeinsamen Daseinszusammenhang zu fallen droht. Pädagogik als Beziehungswissenschaft thematisiert nicht «das Kind», sondern das Verhältnis Erzieher-Kind unter der Perspektive einer wertorientierten Daseinstsgestaltung.

Konsequent stellt Kobi im Kapitel «**Die topologische Frage**» Behinderungen als «personale Beeinträchtigungen des Subjekts» dar und zeigt ihre konsekutiven Effekte für das Daseinserleben des Behinderten auf. Durchgängig erschöpft sich die Behandlung der Bereiche Psychomotorik, Perzeption, Kognition, Kommunikation, Affektivität und Soziabilität nicht in der Auflistung objektiver Befunde, sondern wendet sich überall der Frage zu: Was bedeutet dies auf der existentiell-personalen Ebene und welche besonderen Erziehungsprobleme ergeben sich daraus. Der zweite Teil des Kapitels beleuchtet die Relevanz von Behinderungen im Horizont der sozialen Systeme Familie, Peer-Gruppe, Schule und Arbeitswelt und die heilpädagogische Bedeutung wichtiger Strukturelemente dieser Systeme.

Um die Bedeutung des Faktors Zeit für die Heilpädagogik geht es im Kapitel «**Die chronologische Frage**». Sowohl individual- als auch gesellschaftshistorisch sind Behinderungszustände in vielfältiger Weise funktional zur Zeit. In einem wertvollen historischen Exkurs denkt der Autor verschiedene exemplarische Positionen zum Phänomen des Absonderlichen durch und verweist auf entsprechende Grundmuster des Umgangs mit Behinderung. Die Geschichte wird dabei nicht einfach als das Vergangene, im Sinne des Erledigten, betrachtet, sondern als «das verblasst Allgegenwärtige».

Kapitel 5, «**Die ätiologische Frage**», beschäftigt sich mit der Verursachung von Behinderung und der Erzeugung von Behinderungszuständen. Der Ursachenfrage spricht Kobi eine eher untergeordnete Bedeutung zu. Medizin und Politik sind hier primär angesprochen, während die Aufgabe der Heilpädagogik kreativ-gestaltender, ihre Orientierung prospektiver Art ist: «Thema der Heilpädagogik sind soziale Organismen, nicht mechanischen Gesetzmäßigkeiten folgende Apparaturen. Ihr Augenmerk richtet sich demzufolge weniger auf die Ursachen von Schädigungen und Behinderungen, als auf die in perspektivistischer Deutung durch Personen ausgezeugten Lebens- und Daseinsformen. Sie hat Zeugnis abzulegen für den subjektiven Freiheitsraum innerhalb naturhaft gegebener und gesellschaftlich vorgegebener Verhältnisse. (Heil-)Pädagogik und (Heil-)Erziehung werden erst dadurch möglich und notwendig, dass im Bereich zwischenmenschlicher Beziehungen die üblichen Ursache-Wirkungs-Verhältnisse brüchig werden...» Das Kapitel schliesst mit einer Kritik gängiger Kausalitätsmodelle (mechanische, energetische, Additions-, Konstellations-Modelle) und stellt ihnen «offenkreisförmige, autonome Modelle» als sachgerechtere Abbildungen heilpädagogisch relevanter Verhältnisse gegenüber.

Unter **teleologischem Gesichtspunkt** wendet sich der Autor sodann der Frage nach Ziel-, Wert- und Normvorstellungen zu. In einer Zeit, der allgemeingültige Leitbilder fehlen, plädiert Kobi für eine Orientierung des Erziehers an strukturell-existentiellen statt an material-essentiellen Zielsetzungen. Es kann nicht (mehr) um eine Ausrichtung des Educandus auf eine vorausbestimmte Daseinsform zu tun sein, sondern um Sicherung der Bedingungen, unter denen der Mensch als Subjekt, d.h. als «eigener Zielsetzer und Handlungsbevollmächtigter» existieren kann. Besser als das Bild von Marmorblock und Bildhauer veranschaulicht deshalb das von Bauherr und Architekt das Verhältnis von Zögling und Erzieher.

Ferner beschäftigt sich das Kapitel mit Norm-Arten, der Relation von Normalität und Abnormität (kontinuierlich, dialektisch, dichotom) und mit Modellen der Auseinandersetzung mit Norm-Abweichungen (Ghetto-, Therapie-, Transfer-, Neukalibrierungs-Modell).

Das der **methodischen Frage** gewidmete siebte Kapitel unterscheidet zwischen Methode als (heil-) erzieherischer Umgangsform und Methode als (heil-) pädagogischem Erkundungsverfahren.

Der erste Teil bringt die Totalkritik am eingangs erwähnten Verständnis von Heilpädagogik, indem er im Anschluss an Paul Moor die pädagogisch unangemessenen Voraussetzungen einer solchen Auffassung herausarbeitet. Jede exklusiv objektivierende Sichtweise («Einweisungsdiagnostik») verfehlt das Subjekt und verstösst damit gegen die heilerzieherisch geforderte Grundhaltung.

Im zweiten Teil des Kapitels werden die wichtigsten wissenschaftlichen Methoden unter spezieller Berücksichtigung ihrer Bedeutung für die Heilpädagogik in ihren Möglichkeiten und Grenzen dargestellt. Mit der **dialogischen Frage** (Kapitel 8) bringt sich der Erzieher mit ins Spiel. Sie lautet in einer möglichen Formulierung: «Was ist mir — aus meiner momentanen Lage und kraft meiner Persönlichkeit hier und jetzt möglich mit **diesem** Kind?» Das Interesse des Erziehers ist nicht ein Makel, sondern das unverzichtbare Medium jeder Erziehung. Erziehung wurzelt im existentiellen Bezug.

Mit der Neuauflage der «Grundfragen der Heilpädagogik» liegt eine Einführung vor, die bald zu einem Klassiker werden dürfte. In Kobis existentialphilosophisch fundiertem Entwurf sind neuere soziologische bzw. sozialpsychologische Ansätze (Goffman, Laing, Watzlawick) verarbeitet und für die Heilpädagogik fruchtbar gemacht. Sprachlich fordert das Buch vom Leser einige Anstrengung. Kaum ein Begriff wird naiv verwendet, was bisweilen zu etwas strapazierten Formulierungen führt. Selbstzweck aber wird diese höchst bewusste Sprache an keiner Stelle.

Es ist zu hoffen, dass Kobis umfangreiche Einführung ins heilpädagogische Denken nicht nur im Kreis der Fachleute rezipiert wird. Es bietet jedem erzieherisch Tätigen Orientierung im besten Sinne: nicht insofern es von der Not des verantwortlichen Entscheidens befreien würde, sondern indem es einen Horizont entwirft, innerhalb dessen eine pädagogisch verantwortliche Entscheidung geleistet werden kann.

Jürg Biscioni
Winterthur

Fritz Kubli: Piaget und Naturwissenschaftsdidaktik — Konsequenzen aus den erkenntnispyschologischen Untersuchungen von Jean Piaget. Köln: Aulis 1982 (2. Aufl.), 167 Seiten.

Fritz Kubli: Erkenntnis und Didaktik — Piaget und die Schule. München: Reinhardt 1983, 186 Seiten.

Piagets Werk hat in der Pädagogenzunft immer wieder eine gewisse Ratlosigkeit ausgelöst, denn seine zentralen Begriffe — Assimilation, Akkommodation,

Äquilibration, Dezentrierung etc. — sind von «aussen» schwer zugänglich und verhindern damit jede Art pädagogischer bzw. didaktischer Rezeptologie. Darüber hinaus zieht sich durch Piagets Werk eine deutliche Ambivalenz was die Bedeutung des Sozialen für die menschliche Entwicklung anbelangt. Pädagogisches Handeln aber ist **soziales Handeln** und muss überflüssig werden, wo alles nur aus «inneren» Kräften zustandekommt. Schliesslich stellt Piaget den Pädagogen auch deshalb besondere Schwierigkeiten, weil sich erzieherische Handlungsanweisungen aus seinem Werk nicht unmittelbar deduzieren lassen. Vielmehr bedarf es einer grundsätzlichen Auseinandersetzung mit der Architektonik seines weitverzweigten Theoriegebäudes, um den Ort ausfindig zu machen, wo die Pädagogik Anschluss an Piaget finden kann.

Kubli ist sich dieser Schwierigkeiten der pädagogischen Piaget-Rezeption voll bewusst. Seine beiden Bücher sind denn auch weit davon entfernt, blosse Extrapolationen von Piagets Theorien und Erkenntnissen auf pädagogische Situationen vorzulegen. Vielmehr setzt Kubli dort an, wo Piaget zeit seines Lebens das zentrale Interesse seiner Forschungen verortet hat: im Bereich der Erkenntnistheorie. «Piaget und Naturwissenschaftsdidaktik» (I) ist das «theoretischere» der beiden Bücher; «Erkenntnis und Didaktik» (II) ist stärker an unterrichtspraktischen Problemen orientiert, ohne allerdings die Diskussion zentraler theoretischer Konzepte zu vernachlässigen. Die beiden Bücher bauen aufeinander auf, lassen sich aber ohne weiteres unabhängig voneinander lesen.

In «Piaget und Naturwissenschaftsdidaktik» führt Kubli über eine ausführliche Diskussion eigener Untersuchungen in das erkenntnistheoretische Denken Piagets ein. Ungewohnt ist sein Versuch, die Erkenntnistheorie **Durkheims** als Schlüssel zur «genetischen Epistemologie» Piagets zu verwenden. Kubli vermag überzeugend darzulegen, dass die sozialen Grundlagen der begrifflichen Erkenntnis, wie sie Durkheim herausschält, auch für ein adäquates Verständnis der Piagetschen Erkenntnistheorie von Wichtigkeit sind. Der Dialog mit anderen erweist sich als ein wesentliches Moment der geistigen Entwicklung sowohl des Individuums wie der Gesellschaft. Diese Position ist durchaus bei Piaget selbst nachweisbar. Dabei zeigt sich, dass der Bereich der Intersubjektivität von Anfang an gegeben ist, nämlich auf der Ebene des Verhaltens, das eine präverbale Kommunikation ermöglicht. «Egozentrismus» bedeutet für Piaget ja auch nicht das Fehlen von Intersubjektivität, sondern ein «zu geringes» Ausmass an Differenzierung zwischen Eigen- und Fremdperspektive. Die kognitive Entwicklung ist letztlich nichts anderes als ein Prozess der zunehmenden Differenzierung von Perspektiven, wobei Bewusstsein, Sprache und Denken dem Individuum helfen, diese Differenzierungen zu vollziehen. Eine kognitive Entwicklungsstufe umschreibt — so gesehen — eine allgemeine (epistemische) Subjektivität, den erkenntnistheoretischen Rahmen, den ein Individuum für allgemeingültig erachtet. Der «Schritt» zu einer «höheren» Entwicklungsstufe wird über Störungen dieser Intersubjektivität ausgelöst: Das Individuum stösst

in der Auseinandersetzung mit anderen auf Widersprüche in seinem Denken, was dessen Intersubjektivität in Frage stellt. Diese anderen sind absolut notwendig, soll sich Entwicklung ereignen, denn «das isolierte Individuum hat keinen Anlass, Ungleichgewichte wahrzunehmen und in allgemeinere Gleichgewichte überzuführen» (I, S. 130). Die kognitive Entwicklung geht also immer bereits von einer bestimmten Basis der Intersubjektivität aus, um diese Intersubjektivität auf einer höheren Ebene wiederherzustellen. Das aber heisst, dass das **Handeln** allein zur kognitiven Entwicklung wenig beiträgt, solange jedenfalls wie es nicht in der **sozialen Interaktion** eine begriffliche Strukturierung erfährt.

In der sozialpsychologischen Deutung Kublis erscheinen auch die Entwicklungsstufen Piagets weniger einer quasi-notwendigen «Entwicklungslogik» folgend, denn als «soziale Konstruktionen», die die jeweiligen Interaktionsmöglichkeiten eines Individuums mit seiner Umgebung zum Ausdruck bringen. Die «logische Notwendigkeit» der Entwicklungsschritte ist keine Folge einer «inneren» Zwangsläufigkeit, sondern «ergibt sich aus dem überindividuell gültigen Gebrauch bestimmter Begriffe, der es möglich machen soll, in für verschiedene Personen sinnvoller Weise über Gegenstände, Objekte unseres Handelns und Denkens zu sprechen oder nachzudenken» (II, S. 73). Kubli bringt noch ein weiteres wichtiges Argument zugunsten einer sozialen Theorie der kognitiven Entwicklung (II, S. 77ff): Piaget sieht die Denkentwicklung hin zu einer zunehmenden Reversibilität voranschreiten, die mit der Operativität erreicht wird. Dabei erscheint dieser Prozess — bei Piaget — als eine mehr oder weniger unvermittelte «Interiorisation» **dinglicher Handlungen**. Nun ist aber eine Vielzahl menschlicher Handlungen gerade nicht reversibel. Vielleicht ist es geradezu ein definierendes Moment menschlichen Handelns, dass es «endgültigen» Charakter hat und nur durch Handlungen **anderer Art** (z. B. Entschuldigungen, Wiedergutmachungen) «rückgängig» gemacht werden kann. Die von Piaget gewählten Beispiele (Umschütten von Wasser, Verformen von Plastilin etc.) sind eher untypische, alltagsferne Illustrationen menschlichen Handelns. Reversibilität ist jedoch typischerweise im Bereich sozialer Interaktionen erfahrbar: als Reziprozität von Perspektiven, Wechsel von Rollen, Tauschrelationen etc., wobei in all diesen Fällen eine **egalitäre, partnerschaftliche Beziehung** vorausgesetzt ist. Die «Verinnerlichung» des Denkens zu **Operationen** setzt daher — wie Piaget durchaus selbst betont — eher an solchen sozialen, **ko-operativen** Beziehungen an und nicht an dinglichen Handlungen.

Diese Interpretation Piagets führt zu einer Theorie pädagogischen Handelns, die weit über die phantasielosen Extrapolationen, die an den Entwicklungsstufen Piagets ansetzen, hinausführt, denn nun ist das Soziale ein wesentlicher die (kognitive) Entwicklung bedingender Faktor. Nur so aber kann Piaget **pädagogisch** überhaupt fruchtbar werden, denn Pädagogisches geschieht im Bereich der Intersubjektivität. Ausgangspunkt für «ein naturgemäßes Lehren»

(I, S. 100) ist die im kooperativen Handeln hergestellte Intersubjektivität. Deutlich streicht Kubli diese beiden Momente einer an Piaget orientierten Didaktik heraus: einerseits die Notwendigkeit des dinglichen **Handelns** (seitens der Schüler) und andererseits die Bedeutung der **sozialen Kooperation** (v.a. von Schüler und Lehrer). In der Interpretation Kublis ist eine an Piaget orientierte Pädagogik keineswegs eine «Pädagogik des Abwartens» (II, S. 20), die darauf vertraut, die «Natur» führe das Kind von sich aus zu bestimmten «entwickelten» Denkformen. Ganz im Gegenteil bedarf das Kind der sozialen Interaktionen und damit der «Förderung» durch andere. Dabei betont Kubli — hier deutlich im Gegensatz zu Piaget, der eine Kooperation zwischen **Gleichaltrigen** für genügend erachtet — die Bedeutung der Erwachsenen-Kind-Beziehung, und dies gerade auch in erkenntnistheoretischer Hinsicht. Denn die «Denknotwendigkeiten», denen das Kind zustrebt, sind keineswegs «natürliche» Gegebenheiten, sondern in Traditionen (des wissenschaftlichen Denkens) verwurzelt, die eine «Sozialisation» des Kindes erfordern, die nur von jenen geleistet werden kann, die bereits «sozialisiert» sind.

Der Pädagoge ist also keineswegs überflüssig in einem an Piaget orientierten Unterricht. Unterrichten besteht darin, die subjektiven Erfahrungen der Schüler in ein intersubjektiv geordnetes Begriffssystem einzubetten (vgl. I, S. 124); Lehren lässt sich als problemorientierte Interaktion in Partnerschaft (vgl. I, S. 130) bzw. als Herstellung einer «Handlungsgemeinschaft» (vgl. II, S. 156) verstehen. Wenn Entwicklungsprozesse über «Störungen» kognitiver Strukturen initiiert werden, dann erweist sich das Unterrichten schliesslich als ein Prozess der Induktion bzw. der Sichtbarmachung von kognitiven Widersprüchen. Für das pädagogische Handeln folgt daraus, dass der Schüler dort «abzuholen» ist, wo er in seinem Entwicklungsprozess ist — eine didaktische Trivialität, deren Verwirklichung noch immer so schwierig ist. Kubli zeigt, wie gerade auch hier die Orientierung an Piaget einen Fortschritt ermöglichen könnte: durch ein Anknüpfen an der «klinischen Methode».

«Klinische Experimente» lassen Einsicht in die Probleme gewinnen, mit denen ein Schüler bei der Aneignung eines Unterrichtsstoffes konfrontiert ist. Den Schüler dort «abzuholen», wo er ist, heisst Lernvorgänge nicht vom Unterrichtsgegenstand, sondern von den Assimilationsstrukturen der Schüler her einzuleiten. Das «klinische Experiment» kann dem Lehrer dazu verhelfen, Denkverläufe seiner Schüler zu erfassen, die er sich — etwa bei der Vorbereitung einer Unterrichtslektion — nicht hat vorstellen können. Hier zeigt sich auch besonders deutlich die Schwäche einer an Piagets Stufenlehre orientierten Didaktik, die bestimmte Denkformen bestimmten Altersgruppen zuordnet, um dann **generelle** Handlungskonsequenzen abzuleiten. Denn entscheidend sind ja die kognitiven Strukturen des einzelnen Schülers bezüglich eines bestimmten Lehrgegenstandes. Daher hat letztlich jede Unterrichtseinheit das konkrete Handeln der Schüler zum Ausgangspunkt zu nehmen und nicht ein generalisiertes Entwicklungsschema. Über diese «diagnostische» Funktion

hinaus ermöglicht das «klinische Experiment» auch die didaktische Realisierung der «problemorientierten Interaktion in Partnerschaft» (vgl. oben). Denn im «klinischen Experiment» kann sich das Kind aktiv mit einer vom Erwachsenen eingerichteten Situation auseinandersetzen und sich in seinem Denken an den Reaktionen des Erwachsenen orientieren.

Insgesamt gelingt Kubli in seinen beiden Büchern eine pädagogische Interpretation Piagets, die weit über das hinausweist, was Pädagogen herkömmlicherweise zu Piaget eingefallen ist. Die konsequent sozialpsychologische Analyse Piagets, die sich durchaus auf Piaget selbst — jedenfalls auf seine frühen Werke — berufen kann, führt allerdings dort zu Schwierigkeiten, wo eine Theorie des **Spracherwerbs** notwendig wäre. Kubli misst der Sprache als Entwicklungsfaktor eine grosse Bedeutung zu, eine grössere jedenfalls als Piaget, und steht damit mit etwas leeren Händen da, wenn es gälte, theoretisch zu verdeutlichen, **wie** denn die Sprache diese Funktion übernehmen kann. Kubli sieht in der Sprache ein Instrument der Sozialisierung und «Verinnerlichung» des Denkens, doch für Piaget werden die Sprachzeichen zunächst von den kognitiven Strukturen assimiliert, so dass Kubli hier offensichtlich den Piaget-Rahmen sprengt. Widerspruch regt sich auch bei Kublis Darstellung von Piagets Stufen der Intelligenzentwicklung (vgl. II, S. 15ff.). Schon die Unterteilung in **sieben** Stufen ist ungewohnt und findet sich bei Piaget — meines Wissens — nicht. Dann aber stimmt auch Kublis Interpretation der Stufenübergänge nicht immer mit Piagets eigener Deutung überein. So wiederum im Falle der Sprache, die bei Piaget nicht die Bedeutung hat, die ihr Kubli beimisst. Allerdings ist Kublis Darstellung der Entwicklungsstufen durchaus sinnvoll, v.a. auf dem Hintergrund seiner Analysen in «Piaget und Naturwissenschaftsdidaktik», denn die sieben Stufen sind orientiert an den Interaktionsmöglichkeiten, die dem Kind bzw. dem Erzieher gegeben sind. Nur macht Kubli zuwenig deutlich, dass dies **seine** Interpretation der kognitiven Stufen ist und nicht jene Piagets.

Diese (geringen) Mängel von Kublis Arbeiten schmälern deren Bedeutung — sowohl in theoretischer wie in praktischer Hinsicht — keineswegs. Kubli stellt sich der Forderung, die Piagets Werk stellt, nämlich allererst dessen Erkenntnistheorie herauszuarbeiten, um von da her nach pädagogischen «Anwendungen» zu fragen. Die pädagogische «Aneignung» Piagets darf nicht — wie es bislang zumeist der Fall ist — über eine aus dem Kontext herausgerissene Entwicklungspsychologie erfolgen, sondern hat auf der Ebene seiner «genetischen Epistemologie» anzusetzen — ein Vorgehen, das uns die beiden Bücher Kublis vorbildlich demonstrieren.

Walter Herzog
Universität Zürich

Walter Schiemetz: Kunstpädagogen als künstlerisch Tätige in ihrer Selbst-einschätzung — Ein Beitrag zur Theorie, Empirie und Systematik der ausserberuflichen künstlerischen Praxis von Lehrern im Fach Kunst an Grund-, Haupt- und Realschulen. Frankfurt a.M.: Peter Lang 1985, 266 Seiten.

Selbst künstlerisch tätig, mit 25-jähriger Berufspraxis als Kunstpädagoge an Grund-, Haupt-, Realschule, Gymnasium und Hochschule, untersucht Schiemetz sehr kompetent die ausserberufliche künstlerische Tätigkeit von Lehrern im Fach Kunst.

Zielgruppe im Sinne des Themas sind nicht allein Lehrer mit regulärer kunstpädagogischer Ausbildung, sondern es werden auch — um ein möglichst objektives Bild der ausserschulischen künstlerischen Praxis von Lehrern zu ermitteln — diejenigen in die Untersuchung einbezogen, die sich zusätzlich in das Fach Kunst einarbeiteten, ohne es je regulär studiert zu haben, aber im Bewusstsein von Schülern und Eltern als Kunstpädagogen gelten. Erhebungsgebiet der methodisch einwandfrei durchgeföhrten Untersuchung ist der gesamte Regierungsbezirk Karlsruhe.

Von einem humanwissenschaftlichen Ansatz ausgehend, der sich auf Ergebnisse der Anthropologie des künstlerisch tätigen Menschen und der Soziologie des Lehrers stützt, werden in einem profund-ausführlichen theoretischen Teil folgende zentrale Perspektiven herausgearbeitet:

- In welchem Umfang sind Kunstpädagogen im Sinne des Themas künstlerisch produktiv?
- Wie stellt sich ihr künstlerisches Verhalten aus eigener Sicht dar, und welcher Art sind Form und Inhalt der von ihnen geschaffenen ästhetischen Objekte?
- Wie beurteilen sie die Notwendigkeit eigener künstlerischer Praxis ausserhalb ihres Bezugsfeldes Schule und welche Rückwirkungen auf die berufliche Tätigkeit sind zu verzeichnen?
- Welche individuellen Anlässe motivieren sie zum Produzieren?
- Welche sekundären Faktoren nehmen auf ihre bildnerische Produktion Einfluss, und woran erkennt man diese?
- Welcher Art ist das Selbstverständnis von Kunstpädagogen als künstlerisch Tätige?
- Wie beurteilen sie ihr künstlerisches Studienfach und die entsprechenden Ausbildungsangebote an der Hochschule?

Auf der Grundlage theoretisch gewonnener Einsichten entwickelt der Autor in sehr differenzierter Weise Arbeitshypothesen und leitet hiervon logisch stringent Befragungsunterlagen für die empirische Erhebung ab, die sich auf die Selbst-einschätzung der untersuchten Zielgruppe stützt.

Der empirische Teil des Buches gibt dem Leser sehr detailliert Aufschluss über eingeschlagene methodische Wege und die Entwicklung eines präzisen Erhebungsinstrumentariums.

Im systematischen Teil wird eine Vielzahl interessanter Ergebnisse tabellarisch übersichtlich dargestellt und auf dem Hintergrund der theoretisch gewonnenen Einsichten überprüft und interpretiert.

Im einzelnen u.a.:

- *der zeitliche Aufwand für die eigene künstlerische Praxis*
- *bevorzugte Themenfelder und künstlerische Verfahren*
- *grundlegende Einstellungen zur Notwendigkeit ausserberuflicher künstlerischer Praxis, fachliche und angrenzende Motive, wie:*
 - *künstlerische Ziele verfolgen*
 - *zwischenmenschliche Beziehungen unterhalten*
 - *Zwängen begegnen, Schwierigkeiten überbrücken*
 - *sich zu gesellschaftlichen Problemen äussern*
 - *sich darstellen*
 - *spielerisch-zweckfrei handeln*
 - *Formen, Farben, Strukturen suchen und geniessen*
 - *mehr Künstlerisches erfahren, wissen, können*
 - *sich besinnen, zurückziehen, entspannen*
- *Ergebnisse zum Ausstellungsverhalten (u.a. Motive, Resonanz)*
- *ihr Selbstverständnis als Lehrer bzw. künstlerisch Tätige*
- *die Bedeutung einflussnehmender Faktoren, wie: künstlerische Vorbilder, Tages- und Jahreszeit, Arbeitsraum, äussere und innere Ruhe, Erlebnisse, Gefühle und Stimmungen*
- *ausserberufliche kunstpädagogische Aktivitäten*
- *die Wechselwirkung privat-künstlerischer und beruflich-kunstpädagogischer Praxis*
- *die Wertung kunstpädagogischer Konzeptionen aus der Sicht des praktizierenden Kunstpädagogen*
- *rückblickende Beurteilung der Studienangebote an der Hochschule, der Wahl des Studienfaches Kunst und der eingeschlagenen Fächerkombination.*

Hieraus ergeben sich für Theorie und Praxis eine Fülle bedeutsamer Erkenntnisse. Das sehr lesenswerte Buch richtet sich insofern nicht nur an Lehrer im Fach Kunst als Experten im Sinne des behandelten Themas, sondern muss allen empfohlen werden, die am Selbstverständnis von Lehrergruppen, ihren Einstellungen, Motiven und Zielsetzungen interessiert sind.

Die Untersuchung leistet erstmals über bereits vorhandene Einzelstudien hinaus systematisch einen umfangreichen Beitrag zur Form und Bedeutung der ausserberuflichen ästhetischen Praxis von Kunstpädagogen und schafft damit wichtige Grundlagen für weitere einschlägige Forschungsvorhaben.

Siegfried Bäuerle
Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Bruno Krapf: Unterrichtsstrukturen und intellektuelle Anforderungen im Gymnasium. Bern: Haupt 1985, 327 Seiten.

Pädagogische und psychologische Forschungen im Gymnasial-(Mittelschul-)bereich sind selten. Schon das allein sollte motivieren, das vorliegende Buch zu lesen. Und man wird nicht enttäuscht, denn hier wird nicht nur nachgedacht, nicht nur Literatur verarbeitet, sondern in den Mittelschulen selbst geforscht. Bruno Krapf analysiert insbesondere die Struktur der Unterrichtsstunden und die intellektuellen Anforderungen. Als Ausgangspunkte dienen einerseits die Häufigkeit der einzelnen Unterrichtsformen, die Gliederung des Unterrichts und die Verwendung von Arbeitsmitteln, andererseits der Zusammenhang zwischen Unterrichtsmerkmalen und Fragezahlen, die eigentlichen intellektuellen Anforderungen (hier ausgehend vom theoretischen Modell für die Gesamtstruktur des Verstandes nach Guilford). Ferner dient das Bloomsche Modell als Vergleichsraster und Modellkomponenten stützen sich auch auf Piaget ab.

Die sorgfältig geplante Untersuchung kann sich auf 100 Mitarbeiter und 344 Unterrichtsstunden stützen. Das Datenmaterial wird mit den üblichen statistischen Verfahren verarbeitet.

Wenn die Verlagsbesprechung festhält, die Ergebnisse seien ein eindrücklicher Beweis für die Beeinflussbarkeit des Basismaterials durch das angewendete Analyseinstrument, so ist dies gewiss richtig. Die drei Ausgangsmodelle sind zu verschieden, um sie unter einen Hut vereinigen zu können. Das beweisen die errechneten Beziehungen zwischen den Intelligenzkonzepten (S. 286). Dazu schreibt Bruno Krapf: «Die Verwendung verschiedener Modelle erweist sich als notwendig. Zwar lassen sich die intellektuellen Anforderungen mit jedem Modell vollständig einschätzen. Die eindimensionale Betrachtungsweise gestattet jedoch kaum ein angemessenes Verständnis der Anforderungsprofile... Es ist anzunehmen, dass mit ausgestalteten Modellen geeignete Instrumente für die Beeinflussung des intellektuellen Anspruchsniveaus im Unterricht vorliegen würden.»

Die Lektüre des Buches ist anregend, mit der Wahl der Modelle auch zum Widerspruch reizend, in wenigen Fällen etwas ungenau (z.B. Piagets Idee der Assimilation ohne Akkommodation auf S. 143-145).

Erfrischend ist, dass Bruno Krapf sich der nicht leichten Aufgabe unterzieht, die gewonnenen Einsichten mit Empfehlungen zu versehen. Das Buch ist lesenswert sowohl für den Erziehungswissenschaftler als auch für den praktizierenden Mittelschullehrer.

Hardi Fischer
ETH Zürich

José Luis Garcia Garrido: Sistemas Educativos de Hoy: Alemania, Inglaterra, Francia, USA, URSS, Espana. Editorial Dykinson, Madrid 1984, 700 pages.

Cet ouvrage de référence — le deuxième depuis que son auteur s'est reconvertis à l'éducation comparée qu'il a enseignée, tout d'abord, à l'Université Autonome de Barcelone et qu'il enseigne actuellement à l'Université Nationale à Longue Distance de Madrid — nous semble important premièrement, par le soin minutieux que J.L. Garcia Garrido a apporté à son édition jusque dans les plus petits détails; ensuite, parce qu'il illustre bien la qualité de la production intellectuelle de la nouvelle génération universitaire espagnole; enfin, parce qu'il démontre combien l'éducation comparée peut être actuellement utile tout en restant objective.

Non seulement J.L. Garcia Garrido maîtrise une méthodologie d'interprétation très sûre, mais il porte un intérêt soutenu à la qualité de son information. Outre les quelque cent pages environ consacrées à chaque pays retenu, son ouvrage comporte d'importants glossaires de termes techniques anglais, allemands, français et russes traduits en castillan, une bibliographie critique très utile et un index indispensable. On se trouve ainsi dans la grande tradition universitaire espagnole qu'ont illustré un Ramon Y Cajal, un Ortega Y Gasset comme un Aranguren.

J.L. Garcia Garrido ne cache pas ses préférences pour une vision libérale, tolérante et critique du monde contemporain qui se méfie des passions idéologiques que la Guerre Civile et ensuite le régime franquiste ont malheureusement nourries pendant trop d'années dans l'Espagne contemporaine. Son ouvrage prouve qu'aujourd'hui, enfin, l'Université espagnole est en train de sortir du misérabilisme et de l'obscurantisme dans lesquels l'intolérance l'avait plongée. Il n'hésite pas, par conséquent, et malgré sa prudence scientifique, à prendre des

positions audacieuses dans le contexte espagnol. Il tourne nettement le dos à la tendance ibérique de croire que — puisque «Espana es diferente» — il serait possible d'ignorer ce qui se fait à l'étranger. Et surtout que l'intégration espagnole à l'Europe occidentale est une nécessité non seulement politique et économique, mais aussi intellectuelle. Ce qui est une manière de rendre hommage à Ortega Y Gasset dont la revue portait le titre significatif de «Revista de Occidente». En effet cette intégration européenne — qui ne signifie nullement une dépendance à l'égard de trop puissants voisins — devra passer par «l'homologation» du système éducatif espagnol aux systèmes éducatifs qui dominent l'Europe occidentale. Nous ne pouvons cependant que regretter, dans cette perspective, qu'il passe aussi facilement sur l'apport des pays scandinaves. Il sait aussi que, dans l'intérêt d'une Espagne indépendante et originale, l'équilibre international est fondamental. C'est pourquoi, sans doute, les USA comme l'URSS occupent une place de choix dans son univers de référence international. Enfin cela suppose un courage, dont J.L. Garcia Garrido sait combien il en coûte, de se distancer des positions extrêmes des nationalistes catalans et basques qui confondent leurs revendications nationalitaires légitimes avec un provincialisme de moins en moins supportable et dangereux pour leur futur culturel.

Finalement J.L. Garcia Garrido a su — pour la deuxième fois — atteindre le niveau international tout en maintenant fermement ses convictions d'Espagnol convaincu. Tout d'abord sa méthodologie se situe dans la perspective des meilleures courants de l'éducation comparée internationale. Il montre l'importance d'une analyse contextuelle — où il distingue le niveau socio-naturel (sic), du niveau socio-politique et du niveau socio-culturel. Il tient compte des dimensions diachroniques en faisant une juste place à la genèse et à l'évolution récente des systèmes qu'il interprète. Enfin il distingue avec clarté les structures administratives — nationales et régionales — des structures institutionnelles des systèmes éducatifs pour dégager enfin des problèmes et des perspectives pour chaque situation concrète. Et tout ceci, comme l'indique la construction même de son ouvrage, vise à réinterpréter son propre pays par rapport aux matériaux qu'il a su accumuler en étudiant les autres cas. Ce qui correspond bien à son propos qui est d'enseigner l'éducation comparée afin que ses collègues enseignants, les administrateurs et les usagers «du» système espagnol examinent de façon critique et lucide leurs emprunts de fait à ce que font les autres.

De la «belle ouvrage».

Pierre Furter
Université de Genève

Carlo Jenzer: Gesamtschule Dulliken 1970 — 1980: Idee Realisierung, Resultate, Ausblick. Bern: Haupt 1982, 107 Seiten.

Der Autor des Buches, Carlo Jenzer, nach meiner Wahrnehmung einer der wenigen Schulfachleute der Schweiz, der auf seltene Weise pädagogische, schulorganisatorische und schuladministrative Kompetenzen verbindet, legt ganz gewollt keinen langfädigen Rechenschaftsbericht über die zehnjährige Existenz der Gesamtschule (GS) Dulliken (Kt. Solothurn) vor. Indessen erfährt die Gesamtschule Dulliken in Carlo Jenzers Buch eine Situierung und Bewertung, die die schweizerische und internationale Gesamtschulentwicklung berücksichtigt. Dabei werden nebenbei auf übersichtliche Art wichtige Informationen über diese Entwicklung geboten. Verdankens- und lesenswert ist die Diskussion der Strukturtypen (auch im historischen Rückblick): ständische vs. demokratische Schule, die uns darüber belehrt, dass in der Schweiz nur Mischformen realisiert wurden.

Sicherlich für den Autor, der zugleich der verantwortliche Leiter des Gesamtschulversuchs war, keine einfache Aufgabe, die «mitverschuldete» Versuchsarbeit in Dulliken zu würdigen. Doch es ist ihm eine faire, weder oberflächlich noch kleinkarierte Darstellung des bisher einzigen Gesamtschulversuchs in der deutschsprachigen Schweiz gelungen. Kein Zweifel, dass es sich dabei um die Würdigung einer Schulreform-Ruine handelt, die als Ruine vermutlich besser in die solothurnische Schullandschaft passt als eine schulpädagogisch erfolgreiche Gesamtschule. Und der Reformversuch war erfolgreich; der Gedanke der Gesamtschule wurde auch in der Schweiz realisiert, zwar kleinmassstäblich, aber mit weniger Problemen als die grossen Gesamtschulversuche, die etwa gleichzeitig in der BRD liefen.

Nicht mehr eine vertikale Gliederung der Oberstufe, also nicht die Aufteilung der Schüler in vier bis fünf Schultypen (Gymnasium, Bezirksschule, Real- und Sekundarschule), sondern die Führung von alle Schüler integrierende Stammklassen und Fachleistungsgruppen in Deutsch, Mathematik und Französischkurse) kennzeichnen die GS Dulliken.

Diese integrierende und zugleich in drei wichtigen Fächern differenzierende Organisation der Oberstufe zeigte die von Carlo Jenzer knapp und klar referierten positiven Ergebnisse: die wesentlichen Ziele des Reformversuchs wurden erreicht; die Aufteilung der Schüler in Stammklassen (Kernunterricht) und Niveakurse ermöglichte eine bessere Förderung des einzelnen, indem der Unterricht den individuellen Lernvoraussetzungen und unterschiedlichen Begabungsprofilen besser angepasst war. Der etwa bis zur Mitte der 8. Klasse funktionierende Niveauwechsel (Durchlässigkeit) lässt individuelle Lernentwicklungen zu. Die integrierenden Stammklassen tragen wesentlich zum Ziel der Gemeinschaftserziehung bei, indem im ganzen Jahrgang ein

soziales Beziehungsgeflecht entsteht, ohne dass die Schüler durch die Niveaudifferenzierung und die Durchlässigkeit heimatlos wurden. Schliesslich wurde auch ein guter Schulerfolg der GS- Absolventen ausgewiesen, soweit es die weitere Schul- und Berufslaufbahn und die sozialen Fähigkeiten der Schüler betrifft. Getragen wurden diese Erfolge der GS Dulliken durch eine intensive Zusammenarbeit der Lehrer und durch eine kompetente Versuchsleitung (notabene durch Carlo Jenzer). Aber dieses Getragensein hatte eine der wenigen Schattenseiten des Reformversuchs: Wöchentliche Absprachen an Lehrerkonferenzen, administrative Arbeiten (z.B. Registrierung der Niveauwechsel usw.), Schulleitung, also Ansätze zu einer Schulverwaltung, die es an deutschschweizerischen Regelschulen sonst kaum gibt. Alles in allem eine erfreuliche Bilanz (1).

Eines ist sicher: Dulliken war einer der wenigen Reformversuche aus der deutschsprachigen Schweiz, der diesen Namen verdient. In diesem Reformversuch haben sich — wie es der Begriff «Reform» impliziert — schulpraktische Erneuerung und schulpolitische Zielsetzung verbunden. Gescheitert ist dieser Reformversuch nicht an seinen schulpraktischen Erfolgen, sondern am schulpolitischen Umfeld, am Gegenwind, der u.a. aus standespolitischer (Gegnerschaft der Bezirkslehrer), wirtschaftlicher (Rezession), ideologischer und parteipolitischer Richtung blies.

Carlo Jenzer sieht das nüchtern, und er weiss, dass der Durchbruch (M. Huberman) mit Dulliken nicht gelungen ist. Daraus nun eine falsche Reformstrategie ableiten zu wollen, erschiene mir fehl am Platze. Reformversuche, die Schulstrukturen verändern wollen, sind dem schulpolitischen Kräftefeld auf viel gewichtigere Art ausgesetzt als Entwicklungs- und Beratungsprojekte im Schulwesen wie z.B. die Konkretisierung eines Lehrplanes, der Aufbau einer neuen Lehrmethode, weil die Struktur der Volksschuloberstufe eine äusserst wichtige gesellschaftliche Schaltstelle ist, an der sich Herrschaftsverhältnisse bestimmen (Macht, Einfluss, Privilegien politischer, sozialer, kultureller und ökonomischer Art). Auch wenn diese Schaltstelle von den standespolitischen Interessen der Lehrerschaft (und den ehernen Wegen der Schulverwaltungen) gegen Eltern- und Volkswillen geschützt ist, so sei es den Einfühlungsidealisten und Anpassungsstrategen ins Stammbuch geschrieben, dass mit einem zu weitgehenden Eingehen auf die (legitimen) Interessen der Lehrerschaft und der Schulverwaltung jede Schulreform auf Unterrichtbarkeit und Verwaltbarkeit zurückgestutzt wird. Nur Münchhausen konnte sich selbst aus dem Sumpf ziehen.

(1) Die «Abteilungsübergreifenden Versuche an der Oberstufe» (AVO), die im Kanton Zürich seit 1977 und dort heute in vier Oberstufengemeinden laufen, zeigen ein ähnliches Bild positiver Versuchsergebnisse.

Lutz Oertel
Pädagogische Abteilung Zürich

C'est sans nul doute avec un intérêt considérable que sera accueilli le livre que J.-F. Saffange consacre à A. S. Neill et à l'école de Summerhill.

Préfacé par D. Hameline, qui montre comment Neill nous interpelle et irrite tout à la fois, le livre de J.-F. Saffange comble en effet un trou singulier dans le domaine de l'édition. Les discussions, aussi nombreuses qu'agitées, qu'a suscitées le fondateur de Summerhill ne sont pas à l'origine d'écrits aussi nombreux. On cite bien de multiples articles, ici et là, sur Neill, en même temps que l'on commence à découvrir combien ce pédagogue fut prolifique et à quel point son oeuvre est loin d'être finie avec *Libres enfants de Summerhill* et *La liberté, pas l'anarchie*, ses deux livres les plus célèbres; mais l'ouvrage de Saffange est à notre connaissance le premier qui soit totalement consacré par un auteur de langue francaise au célèbre éducateur, ce qui en fait l'un des tout-premiers éléments à consulter pour entrer dans le mythe summerhillien.

Par divers biais, d'abord par un récit biographique, puis par plusieurs approches conceptuelles qui toutes gravitent autour de la possibilité-impossibilité d'éduquer, à Summerhill et ailleurs, Saffange nous amène progressivement à une connaissance élaborée des idées de Neill, de ses perspectives rousseauïstes et de son adhésion à la psychanalyse, de ses confiances et de ses doutes. Il nous invite à entrer dans la théorie de Neill, fût-ce pour démontrer tout aussitôt -- ou presque — l'absence de théorie véritable chez cet auteur, l'absence d'une construction à laquelle se référer en cas de difficulté, de doute, d'angoisse éducative.

Eclate alors au grand jour ce que tant d'auteurs et d'admirateurs subodoraient, ou osaient à peine dire sous peine d'être taxés d'anti-scientifiques: Neill était un homme et non une théorie; et son emblème est une chair irrationnelle, non un traité universitaire. Aussi bien, comme ses collègues du panthéon pédagogique universel, Neill entre par la petite porte à l'Université aussi lentement qu'il envahit rapidement la générosité discursive des pratiques journalières, celle-là permettant aussi bien, apparent paradoxe, l'élan de renouveau que les stagnations de celles-ci. Voilà bien ce qu'il en coûte, et ce qu'il en brille, de fonder une pédagogie sur la liberté; et voilà aussi ce qui arrive à celui qui, parti sur cette voie, accepte de douter de sa pertinence à peu près aussi souvent qu'il est certain de sa valeur. Neill «était le témoignage vivant du refus absolu de la soumission» (p.203): comment les enseignants, qui ont le plus souvent tant dû se soumettre qu'ils passent une part non négligeable de leur vie à affirmer leur liberté... en soumettant leurs élèves, comment ces enseignants pourraient-ils être indifférents à l'oeuvre de Neill?

L'on voit ainsi comment peut ne pas se combler le fossé, dont on débat toujours, qui sépare théorie et pratique; et l'on voit combien, dans certains cas au moins, vouloir le combler est un non-sens. Au point que certains en viendraient à douter de la valeur de l'effort chez eux qui oeuvrent, précisément, à le combler... Dès lors comprend-on que, dans la collection Exploration où paraît le Neill de Saffange, il ait fallu inaugurer une nouvelle «Série», baptisée «Pédagogie: histoire et pensée».

Pierre Marc

J. Weiss, de quelques déterminants de la réussite scolaire, Droz, Lausanne, 1984.

L'objectif de la recherche était de mettre en rapport la réussite scolaire avec un certain nombre de variables caractérisant les écoliers. La population étudiée était composée de 102 garçons et 71 filles du Valais, suivis pendant 6 ans, de la 1^{ère} secondaire à la 3^e gymnasiale. Les variables utilisées pour caractériser les élèves sont:

- a) contextuelles: provenance géographique - appartenance socio-culturelle - fratrie et rang dans la fratrie.
- b) personnelles: biographiques (âge, sexe, histoire scolaire)
 - cognitives (aptitudes et connaissances)
 - intérêts
 - affectives

Les variables cognitives, affectives et les intérêts ont été appréhendés par des tests (de Rey, de Bonnardel, de Reuchlin) et des questionnaires (Kuder-Descombes, Cattell, Guilford-Zimmerman), et des appréciations sommaires par les maîtres et les parents.

De la masse des données, l'auteur dégage, par analyses factorielles et typologiques, les structures suivantes:

pour les **intérêts** 3 facteurs bipolaires: manuel/ non-manuel - féminin/masculin - - scientifique/persuasif;

pour l'**affectivité** (personnalité): anxiété - ascendance - stabilité émotionnelle - force du surmoi - sensibilité - extraversion - tendance névrotique.

Ces facteurs correspondent à ceux d'autres chercheurs utilisant les mêmes procédures.

Enfin des appréciations des maîtres, un facteur «**activité générale**» (élèves intelligents, dynamiques, sociables) et des appréciations des maîtres + parents un facteur «**application**» (élèves appliqués, disciplinés, stables).

Toutes les variables contextuelles et personnelles (25) ont été corrélées avec la réussite scolaire (en 1^{ère} et 3^e année secondaire).

Les meilleurs prédicteurs du succès scolaire sont les appréciations des maîtres (et maîtres + parents). Les tests de connaissances et d'aptitudes ajoutent à cette prédiction, mais très modestement (6% de la variance expliquée). Toutes les autres variables, y compris les mesures «objectives» de la personnalité ne jouent aucun rôle dans la prédiction.

Dans la discussion des résultats, l'auteur montre qu'une «contamination du critère» est peu probable (enseignants différents).

La cohérence et la prédictivité des appréciations des maîtres est expliquée par des «normes scolaires institutionnelles».

Le contraste frappant entre tests objectifs et appréciations subjectives des maîtres est discuté en termes de prises d'informations ponctuelles-analytiques vs continues-globales.

A. Papaloīzos

J.-F. Perret, Comprendre l'écriture des nombres, Peter Lang, Berne, 1985.

Cet important livre attirera l'attention de tous ceux qui ont participé, de près ou de loin, avec passion ou indifférence, avec intérêt ou dédain, à la rénovation en Suisse romande du curriculum de mathématique à l'Ecole primaire.

Il s'agit là de la thèse (intitulée «L'élève et la numération, regard sur la rénovation de l'enseignement de la mathématique à l'école primaire») que l'auteur a soutenue en juillet 1985 à l'Université de Neuchâtel. Et il s'agit de la première thèse soutenue sur ce sujet depuis cette rénovation. Qui, mieux que J.-F. Perret, aurait d'ailleurs pu «faire le point» aussi rapidement? Chacun sait en effet la position centrale occupée par l'auteur à l'IRDP en regard de l'introduction de la «mathématique moderne» à l'Ecole. Et J.-F. Perret a dans ce travail admirablement su retourner les points de vue habituels sur la question: au lieu de partir des présupposés sur lesquels fonder une réforme (encore que ceux-ci soient

scrupuleusement examinés, mais tardivement, et à dessein, dans l'ouvrage), il étudie ce que les élèves de l'Ecole primaire **apprennent réellement** durant la leçon de mathématique; loin des polémiques, loin des passions, loin du désir si répandu dans ce secteur, à une époque, de démontrer la validité d'un point de vue d'entrée asséné au lecteur, l'auteur fait simplement le compte, si l'on peut dire, de ce que les enfants maîtrisent et ne maîtrisent pas à l'issue d'un apprentissage, et ceci en fonction de ce que, selon les novateurs, ils devraient maîtriser... Loin des standards de l'excellence et de l'échec en regard desquels sont ordinairement estimés ces apprentissages, l'auteur analyse ainsi diverses tâches numériques pratiquées de la 1^{ère} à la 4^e année primaires:

- codage numérique (représentation graphique puis groupement et codage numérique d'une collection),
- décodage numérique (reconstitution d'une collection désignée par un code ou identification d'une base de dénombrement),
- sériation de codes numériques (complètement d'une suite de nombres, utilisation d'un «jeu de l'oie» pour déterminer exactement ce que signifient pour les élèves les codes qu'ils utilisent, sériation de nombres).

Certains des résultats obtenus par J.-F. Perret étaient attendus; d'autres sont bien surprenants. Et sans doute l'attente, ici comme ailleurs en matière pédagogique, est-elle l'élément dont il y a tout lieu de se méfier: l'auteur examine précisément les attentes des parents, des maîtres, des auteurs de manuels et montre combien le trajet scolaire d'un enfant est avant tout un déplacement à travers un «tissu d'attentes» complexes et contradictoires qui appelle que soit mise en place une psychologie de l'élève dans laquelle l'enfant ne serait pas simplement un être «vu par l'adulte»... Aussi l'auteur, et en cela il n'est pas isolé, en vient-il à préconiser qu'existe un nouveau spécialiste qui soit capable de toujours se tenir à mi-chemin entre la pratique et la théorie et qui, se définissant par sa proximité de l'enfant plus que comme praticien ou théoricien, soit bientôt l'un et l'autre à la fois.

La pédagogie de J.-F. Perret apparaît dès lors comme une tentative dont le point de départ exclusif est l'enfant. Quelle que soit la discipline, l'auteur recommande de partir de l'individu, non de la théorie face à laquelle l'on tente de force de le façonnner; ainsi est-ce à partir des comportements des élèves que l'auteur énumère finalement quelques constatations simples sur lesquelles il est possible de construire un apprentissage amélioré de la numération à l'Ecole.

Pierre Marc

Bildungspolitik im schweizerischen Föderalismus, Politique de l'éducation et fédéralisme helvétique, mélanges en hommage au Professeur Eugène Egger.
Publication de la CDIP, vol. 10, Paul Haupt, Berne & Stuttgart, 1985.

Il n'est pas possible de résumer en quelques lignes les 20 contributions rassemblées dans ce recueil dédié au Professeur E. Egger, toutes orientées vers une compréhension du fédéralisme suisse et de son retentissement au niveau de l'éducation. Et sans doute est-ce le meilleur hommage que l'on puisse rendre au directeur du Centre suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation et au secrétaire général de la Conférence des chefs de départements cantonaux de l'instruction publique (CDIP), pour son départ à la retraite, que de mettre en évidence sa compréhension affinée des avantages et difficultés créés par cette position fédéraliste. Je ne connais pour ma part que fort peu le Prof. E. Egger: en une à deux heures de discussion, il m'apprit tant sur les indépendances et liaisons intercantonales que mon expérience personnelle sur la question, «vieille» de deux à trois ans, se réduisit en cendres.

L'éditeur Paul Haupt présente ainsi la problématique traitée dans le recueil: «Comment, et avec la pleine approbation des autorités cantonales compétentes, une politique nationale de l'enseignement peut-elle être mise sur pied? Où se situent les plus importants points de jonction entre la Confédération et les cantons? Quels sont les rôles respectifs du corps enseignant et des chercheurs? De nombreux exemples concrets illustrent les efforts constamment déployés en faveur d'une école coordonnée, adaptées à notre temps et en même temps proche de chacun, parce d'inspiration fédéraliste.»

<i>Ernst Rüesch:</i>	Eugen Egger, Generalsekretär der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren von 1968 bis 1985 Bildungspolitik
<i>Hans Hürlimann:</i>	Bildungspolitische Spannungsfelder im Föderativstaat
<i>Jean Cavadini:</i>	La Suisse multilingue et le fédéralisme en matière d'éducation
<i>Armando Giaccardi:</i>	La scuola ticinese: una scuola a misura di cantone e di regione
<i>Werner Sörensen:</i>	L'Ordonnance fédérale de maturité, instrument de coopération entre Confédération et cantons
<i>Marius Cottier:</i>	Le système universitaire dans un régime fédéraliste
<i>Heinrich Tuggener:</i>	Koordination in der Bildungsforschung Notwendigkeit auch unter veränderten Rahmenbedingungen
<i>Moritz Arnet:</i>	Das Instrumentarium der EDK - interkantonale Koordination als Organisationsfrage
<i>Werner Stauffacher:</i>	Regionalkonferenzen der EDK. Aufgaben und Arbeitsweise am Beispiel der EDK-Ostschweiz
<i>Hermann Neumeister:</i>	Bildungspolitik in Europa und der Beitrag der föderal aufgebauten Staaten
<i>Ursula Rohrer:</i>	Geschichte der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren

Schule und Schulentwicklung

Anton Strittmater: Wegkorrekturen für die Schulentwicklung in der Schweiz

<i>Moritz Baumberger:</i>	Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft im föderalistischen System aus der Sichts der Lehrerschaft
<i>Monica Thurler:</i>	Die Rolle der Frau im Schweizer Schulwesen
<i>Traugott Weisskopf:</i>	Pater Gregor Girard aus protestantischer Sicht
<i>François Bettex:</i>	Projets pédagogiques et réalité scolaire
<i>Robert Gerbex:</i>	Education aux media. Rêve ou réalité
<i>Robert Stadelmann:</i>	Lehrmittelkoordination, eine Utopie?
<i>Etienne Beuret:</i>	L'Office romand des éditions et du matériel scolaires
<i>Adabert Kälin:</i>	Am Anfang war ein Lesebuch

Bibliographie Eugen Egger

Alfred Gilgen: Nachwort eines Freundes

La liste des textes du recueil est reproduite ci-dessus et l'on appréciera tout particulièrement que la bibliographie d'E. Egger (pp. 227-232) soit consignée à la fin du livre.

Pierre Marc

Pestalozzi, Comment Gertrude instruit ses enfants, traduction, introduction et notes de M. Soëtard, Castella, Albeuve (CH), 1985.

Comme la plupart des grandes figures du «Panthéon pédagogique», Pestalozzi est devenu l'emblème de passions éducatives qui n'empruntent pas nécessairement, ou n'empruntent que peu, au grand pédagogue. Ainsi est-il de ceux dont une méconnaissance exagérée s'accompagne d'une grande dévotion. Ce que Michel Soëtard nous permet donc de combler, grâce à cette nouvelle traduction, c'est une partie de notre regrettable inculture sur Pestalozzi, et ceci d'autant plus que *Comment Gertrude instruit ses enfants* se présente finalement comme le livre le plus important, le plus synthétique de cet auteur. Par une introduction particulièrement complète et, cela mérite d'être dit, brillante, M. Soëtard nous livre de suite les clés grâce auxquelles une telle lecture est rapidement aisée, ainsi qu'une chronologie, brève mais précise, de la vie de Pestalozzi.

A cet égard, la lecture des grands pédagogues dont les écrits furent rédigés depuis moins d'un siècle est aussi facile qu'est parfois complexe celle de leurs prédécesseurs: pour lire ces derniers, une culture pédagogique générale ne suffit pas et il lui faut adjoindre d'indispensables éléments philosophiques et historiques. Mais, cet effort consenti, immédiatement l'ampleur de l'enjeu frappe le lecteur: loin de tous ces «discours ambients» dans lesquels nous barbotons

avec délices et où notre légitimité et pertinence s'appuient sur le seul agrément de quelques-uns de nos proches, loin des emportements passagers et des élans pédagogiques ponctuels qui nous confortent dans le sentiment facile de notre modernité, alors surgissent les questions de fond auxquelles l'éducateur est contraint d'apporter une réponse sous peine de n'être qu'éleveur.

On distingue ainsi vite, sous la plume de Pestalozzi, les passages relativement liés à l'époque, aux méthodes du moment, certaines propositions plutôt mineures d'aménagements de l'ensemble des questions essentielles susceptibles de conférer à qui les traite le statut de pédagogue. Pestalozzi, sans doute, éduquait le peuple pour la plus grande gloire de Dieu; et c'est là une finalité qu'il développe largement; mais voisine avec ce souci de telles attaques vis-à-vis du pouvoir politique et religieux, vis-à-vis de collègues, qu'il faut aussi joindre à ce but celui d'une dignité humaine qui peut ne s'acquérir qu'à travers la maîtrise culturelle. Que certains termes ou certaines convictions soient surannées, c'est ce que ne manqueront pas de dire bien des lecteurs. Mais, le livre achevé, lorsqu'ils se sentiront stimulés à se vivre clairement en tant qu'éducateurs animés d'un projet philosophique nécessitant d'eux une action pédagogique, lorsqu'ils examineront leurs liens au pouvoir politique et aux nécessités économiques, et, même, s'ils étudient cet ouvrage, comme on dit, «à l'heure des comptes», alors ils s'étonneront qu'un travail de près de deux siècles les interpelle encore et suscite en eux une réflexion fondamentale.

Les pédagogues seront tous reconnaissants à M. Soëtard de leur fournir une telle occasion. A cet égard, il faut saluer les efforts de tous ceux qui, historiens de l'éducation, nous permettent de replonger dans notre mémoire: travailleurs généralement, et à tort, plus obscurs que leurs collègues, parce que leurs noms s'estompent derrière ceux qu'ils étudient, ils sont les indispensables «garde-fous» qui nous protègent de trop brillantes envolées. Brillantes, certes, pour notre siècle — que dis-je: pour notre décennie...

Pierre Marc

<i>Contributions</i>	Aux auteurs présents et futurs de E + R <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Brièveté</i> Avant l'envoi de tout article, veillez à élaguer autant que possible l'accessoire. Voulant d'abord que E + R reflète le pluralisme des vues qui existe à l'heure actuelle dans les sciences de l'éducation, cette demande a pour but de permettre à tous les courants d'être représentés dans nos 350 pages annuelles. Consolez-vous en pensant que l'on est d'autant plus lu que l'on est bref. 2. <i>Fabrication</i> Vous pouvez largement nous aider en nous envoyant vos travaux sur disquettes composées par machine de traitement de textes ou ordinateur. Tous les articles sont dorénavant traités ainsi et il est facile d'éviter une frappe sur deux pour tout écrit (politique dite «du manuscrit à la publication» ...). 3. <i>Annexes</i> Vérifiez si votre travail comprend : <ul style="list-style-type: none"> - les références bibliographiques et les notes (qui ne sont pas en bas de page), - trois brefs résumés, en allemand, français et anglais (traduire aussi le titre), - votre note biographique, en quelques lignes, pour informer nos lecteurs. Nous sommes à votre disposition pour tout renseignement complémentaire. N'hésitez pas à envoyer vos travaux, même s'ils ne remplissent pas toutes les conditions requises... 4. <i>Adresses</i> Les manuscrits sont à envoyer à Pierre Marc, Clos-Brochet 30, 2000 Neuchâtel
<i>Beitritt zur SGBF</i>	Als Mitglied der Schweiz. Gesellschaft für Bildungsforschung erhalten Sie Kontakte zu Forschern und Praktikern im Bereich von Bildung und Erziehung. Sie geniessen weitere Vorteile : <ul style="list-style-type: none"> - Abonnement der Zeitschrift «Bildungsforschung und Bildungspraxis» - Preisreduktion (bis zu 50%) auf den Veröffentlichungen in der Reihe «Exploration» - Bulletin der SGBF gratis (3-4 pro Jahr) - reduzierte Einschreibgebühren an den Kongressen und Kolloquien der SGBF Mitgliederbeiträge : <ul style="list-style-type: none"> - individuelle Mitglieder Fr. 95.- pro Jahr - Kollektivmitglieder Fr. 170.- - Studenten Fr. 45.- Beitrittsgesuche sind zu richten an Prof. Dr. Fritz Oser, Präsident SGBF, Pädagogisches Institut der Universität, P.-Kanisius - Gasse 19, CH - 1700 Fribourg. Einzahlungen auf PC 30 - 23357, SGBF, Bern
<i>Adhésion à la SSRE</i>	Membres de la SSRE, vous entrez en contact régulier avec chercheurs et praticiens du secteur éducationnel. Par ailleurs, votre cotisation vous procure : <ul style="list-style-type: none"> - l'abonnement à la Revue «Education et Recherche» - une réduction sensible (jusqu'à 50%) sur les ouvrages de la Collection «Exploration» - le bulletin de la SSRE - une réduction à l'inscription aux Congrès et Colloques annuels Cotisation <ul style="list-style-type: none"> - membre individuel Fr. 95.- par année - membre collectif Fr. 170.- - étudiant Fr. 45.- Requête d'adhésion à adresser à M. Prof. Dr. Fritz Oser, Président SSRE, Institut de Pédagogie de l'Université, P. Canisius 19, CH - 1700 Fribourg Pour tous paiements: CCP 30 - 23357, SSRE, Berne
<i>Bulletin SSRE/SGBF</i>	Erscheint viermal jährlich. Kurzhinweise auf Kongresse, Tagungen, Kurse und andere Veranstaltungen sind erbeten an: Redaktion Bulletin SSRE/SGBF, Dr. P. Nenninger, Kirchstrasse 78, CH - 2540 Grenchen (Tel. 065 / 52 13 70)
<i>Verlag / Diffusion</i>	Editions Delval, 1774 Cousset
<i>Umschlag / Graphisme</i>	Royal Agency, Case postale 644, 1701 Fribourg
<i>Druck / Impression</i>	Maison Sottaz, Imprimerie, 1774 Montagny-les-Monts

assoBLEU GDFETSUROCCMEILLEUR
 UGDFEZUDJ TEXTE xbehrnnhdnej jsheteq
 AMSGZUDJ HFZHVCXFDHRUS ACHAT
 MEILLEUR LAGRANDE%8 UNE CHIFFRES 1700
 asdf erf fHFZHVCXFDHRUS
 JKCLIENT occasion INFORM CVVBXZ
 ehr nhdr HO T BOURG NE
 RIJP

* *Le chemin le meilleur*

PHOTOCOMPOSEZ
vous-mêmes vos textes

Vous tapez vos documents sur une machine à traitement de textes ou un ordinateur, puis vous nous faites parvenir vos disquettes par la poste, avec vos instructions.

Après passage au transcodeur, quelques jours plus tard, vous recevez vos textes photocomposés, prêts à l'impression.

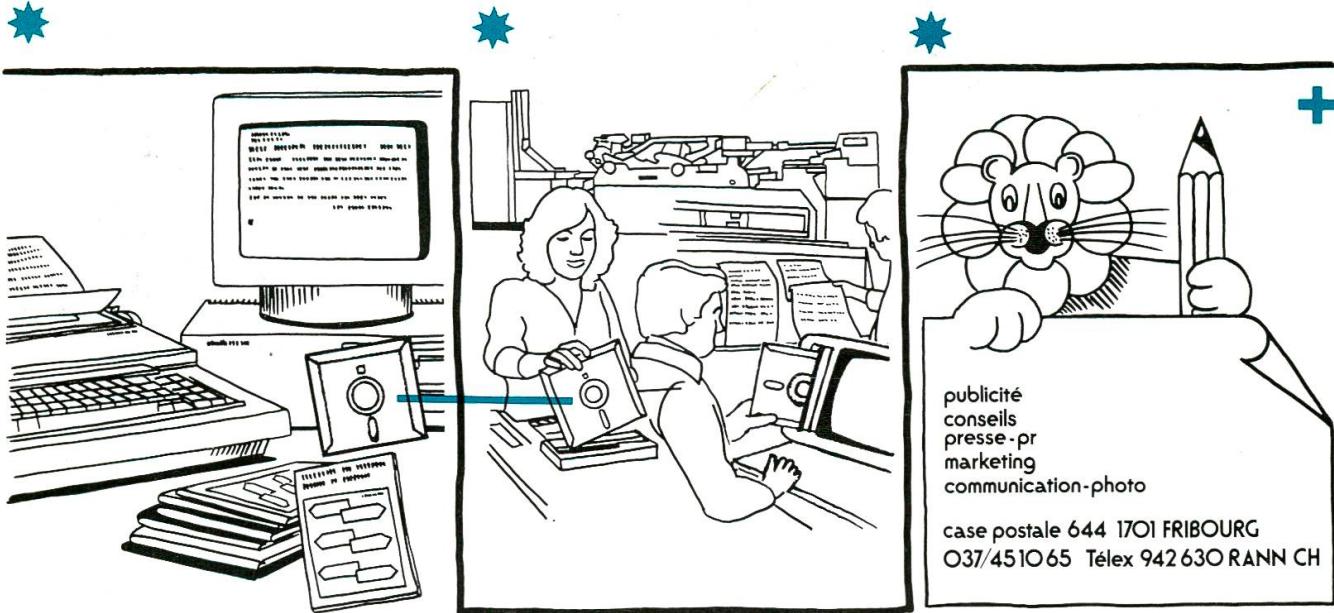
Vous gagnez du temps, de l'argent et surtout il n'y a aucune erreur car c'est le texte que vous avez tapé que vous lirez.

Setzen Sie Ihre Texte selbst:
Nach dem PHOTOSATZ-Verfahren.

Zuerst tippen Sie Ihre Manuskripte mittels Textverarbeitungssystem oder Computer. Dann lassen Sie uns Ihre Disketten zukommen, zusammen mit Ihren Anweisungen und Wünschen.

Wir werden den Stoff mit Transcoder bearbeiten. Schon nach einigen Tagen erhalten Sie die lichtgesetzten, druckreifen Texte zurück. Und zwar fehlerlos: Es wird sich um die gleichen Texte handeln, die Sie selbst getippt haben.

Mit dieser zukunftsorientierten Lösung ersparen Sie sich Zeit, Geld - und Probleme.



Editions DELVAL
1774 COUSSET

Imprimerie SOTTAZ
1774 MONTAGNY-LES-MONTS

ROYAL AGENCY SA
1701 FRIBOURG