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: 17 (1995)

Heft: 1

Buchbesprechung: Buchbesprechungen = 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: 16.12.2025

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

Freeman Joan (1993). *Pour une éducation de base de qualité: comment développer la compétence.* Paris, UNESCO. 279 p.

La toute première priorité en éducation devrait consister à aider les enseignants comme les enfants à comprendre et à améliorer la façon dont ils utilisent leur esprit. Afin d'y parvenir, les méthodes d'enseignement devraient être conçues pour éveiller la curiosité et encourager des attitudes orientées vers la solution de problèmes (p. 10).

Joan Freeman nous invite à découvrir comment la psychologie du développement de l'enfant peut améliorer l'éducation d'aujourd'hui dans le monde entier, étant entendu qu'en dépit de leurs besoins et de leur manière de vivre différents, tous les peuples sont aux prises avec des problèmes qu'ils doivent résoudre et qu'ils y réussissent mieux s'ils peuvent avoir recours à une pensée logique, semblable, par la complexité, à celle qui s'est développée en Occident.

Dans le but de promouvoir la compétence chez tout enfant, Joan Freeman transforme en suggestions pratiques à l'usage des parents, des maîtres, mais aussi des planificateurs et des décideurs de l'éducation, les découvertes scientifiques les plus récentes concernant la construction des aptitudes de l'enfant.

Pour Joan Freeman, tous les enfants devraient pouvoir aspirer à l'excellence, c'est à dire au développement complet de leur potentiel. Il y a, à son avis, des individus plus doués que d'autres et «la perte des enfants brillants en matière d'éducation est relativement plus grave que celle de l'enfant ordinaire» (p. 267). Elle veut nous convaincre que dans toute société, certains enfants jouissent de talents plus exceptionnels que d'autres, et que le fait de ne point pouvoir ou vouloir les reconnaître, pour les raisons les plus diverses, interdit à ces enfants de cultiver leur talent et du même coup prive la société de leurs compétences. Bien que les talents ou dons exceptionnels soient placés ici dans le continuum des caractéristiques de l'apprentissage de base offert à chaque enfant, ils sont néanmoins considérés sous l'angle des différences propres à chacun. Tous ceux qui affirment en tant que chercheurs l'égalité des potentialités des individus – ou qui, en tant que pédagogues, doivent au moins y croire pour remplir leur mission – pourront par conséquent parfois être gênés par certains propos tenus dans cet ouvrage, qui pourtant offre des pistes de réflexions d'une grande richesse pour aider tout enfant à améliorer ses stratégies d'apprentissage. La longue observation des enfants dits doués, leur comparaison avec ceux qui le sont déclarés moins, permettent en effet à Joan Freeman de cerner de multiples facteurs susceptibles d'influencer la construction de la compétence. Cette expérience lui donne assez d'assurance pour oser des suggestions, souvent très concrètes, pour qui voudrait tenter de réunir les conditions d'un développement maximum des capacités chez tout individu. Une fois acquise, les bonnes stratégies d'apprentissage le sont pour la vie. Offrir à l'enfant, dès son plus jeune âge, des encouragements, un soutien moral, une formation le poussant à reconnaître et améliorer sa propre manière d'utiliser sa pensée, est par conséquent primordial.

Après avoir brossé dans une première partie (129 pages) les fondements et les influences héréditaires et sociales du développement de la compétence chez l'enfant, de son intelligence et de sa pensée, l'auteur fait le tour complet de tout ce qui lui semble prometteur pour une éducation à la compétence (deuxième partie, pp. 130 à 197), puis passe en revue les systèmes éducatifs qui lui paraissent promoteurs de compétence (troisième partie).

Ses propositions sur une éducation éclatée sont passionnantes et, comme pour tout ce que propose l'auteur dans cet ouvrage, elles sont illustrées d'exemples pratiques. Joan Freeman ne conçoit pas l'instruction comme une affaire ne regardant que le monde scolaire. L' école est ici définie comme étant toujours une situation artificielle d'apprentissage, dominée et autorisée par les adultes pour le bien de l'enfant, mais jugée, à l'heure

actuelle, nécessaire à condition qu'elle prouve son efficacité. Ce cadre de pensée lui permet certaines suggestions qui sont autant d'ouvertures pédagogiques intéressantes et fort peu exploitées actuellement. L'*éducation enrichie* (pp. 229 à 233), où l'enfant augmente ses capacités générales grâce à la proposition d'activités fructueuses dans les domaines où il est particulièrement compétent, en est un exemple. Les *études prospectives* (pp. 233 à 235), qui proposent aux élèves des thèmes de réflexion et de recherche tournés vers l'avenir et les problèmes mondiaux de demain, en est un autre. De même que l'enseignement *prodigué par un mentor*, mettant en évidence un certain type de relation confidentielle entre un apprenant et un maître qui n'exige pas de l'élève l'obéissance à des instructions, mais l'encourage à se défier lui-même dans l'épanouissement de son potentiel tout en recevant une méthode pour le faire. Le mentorat, vieux comme le monde certes, est proposé ici comme une voie nouvelle à explorer dans des projets pilotes, le mentor devant être choisi avec une infinie précaution et pouvant être recruté à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école.

Le monde de la recherche, comme celui de la formation des enseignants, est sans cesse interpellé par Joan Freeman. Elle regrette que les chercheurs évitent le type d'enquêtes qui troublent la routine scolaire et empêchent ainsi de se faire une idée plus précise sur les avantages et défauts des diverses méthodes utilisées dans l'enseignement. Elle constate un manque d'investigation sur l'évolution de l'équilibre du pouvoir entre les représentants des deux sexes à l'école, dans le monde. Elle réclame des chercheurs des résultats plus compréhensibles et plus pratiques, directement utilisables par ceux qui ont pour mission d'éduquer. Quant à la formation des maîtres, elle la pense capitale. Quelles que soient leurs conditions d'exercices, les enseignants doivent, à son avis, être formés aujourd'hui pour être plus conscients que jamais de:

1. la *modernisation* de la société.
2. l'individualisation nécessaire des parcours de formation, qui seule permet d'épanouir les différences particulières grâce au respect des processus individuels d'apprentissage.
3. l'internationalisation, l'existence d'autres cultures, d'autres styles d'éducation et de manière de voir la vie.

Pour Joan Freeman, permettre à un futur enseignant de suivre un enfant de près dans sa formation, sur une longue période, est essentiel pour qu'il s'intéresse au développement des compétences de chaque être humain. Lui donner l'occasion de s'intéresser aux enfants brillants, d'observer leurs stratégies d'apprentissage si pertinentes, (et que la plupart sont souvent capables d'expliquer), développe non seulement sa sensibilité envers les différences individuelles, mais encore le rend plus apte à augmenter le niveau cognitif de l'ensemble de ses futurs élèves. Devoir améliorer les compétences intellectuelles déjà remarquables de ces enfants, en leur offrant des tâches de qualité, exige une réflexion en profondeur sur l'adéquation des situations d'apprentissage.

Joan Freeman fait référence à la variété des systèmes éducatifs rencontrés dans le monde et constate que le manque de confiance dont souffrent actuellement les maîtres dans de nombreux pays les pousse à revenir vers un enseignement de type conférencier, qui entraîne les enfants à absorber de l'information plus qu'à penser. A faire donc le contraire de ce qu'il faudrait faire dans les écoles. C'est à dire abolir ce type de situation d'apprentissage pour que les hommes deviennent capables de mieux agir grâce à l'analyse permanente de leur propre manière de penser leurs actions. Puissent les idées de Joan Freeman aider les enseignants à les guider dans ce labeur difficile et plus urgent que jamais pour l'évolution de l'humanité, et pour que les enfants, déclarés moins doués, soient capables de... se révolter de porter cette étiquette!

Note sur l'auteur:

Joan Freeman, présidente du European Council for Higher Ability, affiliation qui favorise le développement du talent tout au long de la vie, a déjà signé de nombreux ouvrages et articles scientifiques sur le développement des aptitudes et des talents de l'enfant. Sa recherche embrasse plus de vingt-cinq années. Elle s'est notamment illustrée par son étude comparée des enfants doués et moins doués qu'elle a vu grandir depuis 1974 (*Gifted children growing up*, Londres, Cassel, 1991). Docteur en psychologie de l'enfant de l'université anglaise de Manchester, elle enseigne actuellement à l'Institut de l'éducation de l'université de Londres. Ce dernier livre constitue pour le Bureau international d'éducation (BIE) une publication importante sur l'éducation de base et fait suite à la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (CMEPT, Jomptien, Thaïlande, 1990).

Etiennette Vellas
Faculté de psychologie et des sciences l'éducation, Université de Genève

Michelet, A., Woodill, G. (1993). *Le handicap mental. Le fait social, le diagnostic, le traitement.* Actualités pédagogiques et psychologiques. Delachaux et Niestlé: Neuchâtel et Paris.

Cet ouvrage passionnant nous propose un éclairage historique des principaux faits qui ont marqué l'évolution des idées, des attitudes et des pratiques dans les domaines de la déficience mentale. Les auteurs, des chercheurs travaillant en France et au Canada, ont focalisé leurs réflexions sur trois thèmes principaux: les rapports entre le handicap mental et la société, le développement du concept de déficience mentale et des diagnostics, les traitements et les pratiques éducatives. Ces trois thèmes, dont les imbrications sont nombreuses, sont l'objet d'une analyse critique et leur étude montre que les recherches et les pratiques spécifiques dans les domaines des personnes dites «différentes» peuvent contribuer largement aux réflexions et aux progrès de l'éducation générale.

Il nous paraît indispensable de rappeler que l'on ne saurait étudier les situations actuelles et développer des stratégies de changements, sans connaître ce qui a construit nos champs d'intérêts, sans chercher à repérer, aujourd'hui, les traces souvent indélébiles laissées par les idées et les événements. Ainsi, une démarche historique ne consiste pas seulement à décrire le passé, mais surtout à susciter une analyse critique qui donne du sens au présent et qui participe à l'édification de l'avenir.

Sur ce plan, les textes qui nous sont proposés et qui s'étendent du monde gréco-romain à l'histoire contemporaine, avec quelques incursions dans les mondes islamique et chrétien, complètent heureusement les trop rares textes à disposition des chercheurs et des praticiens. En s'appuyant sur des citations (Ah, les réticences et l'élitisme de Rousseau!), des extraits de documents originaux (certains nous font du reste froid dans le dos, comme les planches collectées par Bourneville) et des extraits de tests, les auteurs parviennent à maintenir une attention soutenue chez le lecteur au fil des trois cent pages de la monographie.

Comme le souligne Sticker dans la préface, il ne s'agit pas d'un «travail archivistique cher aux historiens», et, quant à nous, nous y voyons davantage une sélection de textes de référence, enrichie par une synthèse dont la subjectivité, bien entendu, ne peut être absente. Du reste, Michelet et Goodwill ne cachent pas les difficultés à éviter de juger les

événements du passé avec les grilles de lecture du présent. A titre d'exemple, le sacrifice d'une grande partie des enfants malformés ou déficients mentaux dans l'Antiquité peut paraître aujourd'hui atroce, mais il convient de ne pas oublier qu'à cette époque, le droit de vie de tout enfant n'était pas assuré et dépendait le plus souvent de la décision du père. Des exemples analogues pourraient être cités par rapport à la condamnation morale ou physique des mères, aux dures conditions de vie des enfants ou des adolescents.

Le deuxième grand écueil à éviter (mais le peut-on complètement) concerne le sujet de l'étude. La notion de «handicap mental» est très récente, en évolution, et même si les premières tentatives de différenciation entre maladie mentale et maladies du corps plongent leurs racines dans les textes helléniques, il faut attendre le XIXème siècle pour constater les premières démarches scientifiques. Jusqu'à cette période, et souvent bien plus tard, les personnes mentalement handicapées sont regroupées sous des termes généraux comme l'infirmité, la démence, l'aliénation, pour n'en citer que quelques-uns. Les extrapolations sont donc inévitables.

Il n'en demeure pas moins que le lecteur découvrira avec intérêt les tâtonnements, la longue quête de connaissances en vue de la construction scientifique d'un champ nouveau et les lents développements des traitements et des méthodes d' éducation. Une fois de plus, les apports de pionniers comme Bourneville ou Seguin nous apparaîtront comme fondamentaux et, surtout pour ce dernier, l'actualité de certaines de ses réflexions nous invite à relire ses textes.

L'éclairage historique a aussi l'avantage de nous rappeler que sous la brillance des apparences, malgré la réalité des progrès, des attitudes négatives perdurent et des idées peuvent resurgir au gré des situations. Pensons à la condamnation des parents (des mères) provoquée par certaines approches thérapeutiques contemporaines; pensons au retour des thèses eugéniques sous des formes nouvelles; pensons aux exclusions (même dans des cages dorées) dictées par des raisons économiques et sécuritaires. Il ne s'agit là que de quelques exemples pour nous rappeler que la mémoire et le sens critique doivent être entretenus.

Après un bref rappel des périodes marquées par la pensée magique et religieuse (n'ont-elles plus cours?), puis une longue description des XVIII et XIXème siècles, (visiblement le centre d'intérêt du travail), les auteurs ont voulu décrire les grands courants qui ont marqué la période contemporaine. Concernant les dernières décennies, il s'agit plus précisément d'une information générale, qui recouvre des approches européennes (la Suisse n'est pas oubliée), américaines et russes, allant des écoles de la psychanalyse à la modification du comportement.

Et c'est ici que nous serons le plus critique. En effet, malgré la richesse des récents développements, l'ouvrage ne consacre qu'environ un dixième de ses textes aux dernières vingt-cinq années. Des thèmes importants, comme l'intégration scolaire, sont traités en moins de cinq pages et s'appuient, malgré l'actualité du problème, sur des citations peu favorables, datant de plus de dix ans. En outre, les affirmations des auteurs démontrent une méfiance certaine pour les approches basées sur des systèmes de valeurs, pourtant les seules qui, dans ce domaine, ont véritablement eu un effet concret jusqu'à ce jour. Des faits sociaux comme la prise en compte de la parole des personnes mentalement handicapées (concepts d'autodétermination, d'accompagnement, etc.), l'engagement des associations de parents et d'utilisateurs, les apports des systèmes de valeurs comme la qualité de vie et ses outils d'évaluation ne sont pas ou à peine cités. Des approches comme la modification cognitive et les développements des travaux piagétiens ne sont pas présentés (les informations s'arrêtent aux contributions d'Inhelder) alors que rien n'est dit sur les magnifiques prolongements européens et québécois, dans les domaines de la recherche et de l'intervention, des notions de déficience-incapacité-handicap.

En conclusion, une contribution intéressante, des passages passionnants mais des lacunes importantes concernant la période actuelle, et tout particulièrement au niveau de

la partie «traitement». Nous concevons toutefois que la tâche était difficile, mais peut-être aurait-il fallu dire d'emblée que cette réflexion s'arrêtait aux années soixante-septante.

Une lecture à conseiller à des lecteurs avertis, au sens critique aiguisé sachant chercher les compléments indispensables chez d'autres auteurs.

Louis Vaney
Faculté de psychologie et des sciences l'éducation, Université de Genève

M. Lebrun et M.-C. Paret (eds) (1992). *L'Hétérogénéité des apprenants. Un défi pour la classe de français.* Actes du Ve colloque international de didactique du français langue maternelle. Delachaux et Niestlé.

L'Association pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle (DFLM) a consacré son dernier colloque, tenu à Montréal du 12 au 15 mai 1992, à la réflexion sur l'hétérogénéité des élèves en classe. Ce thème s'inscrit dans une perspective d'ouverture de la didactique vers les conditions d'appropriation du français en fonction des caractéristiques des sujets apprenants. Les participants au Ve Colloque de la DFLM se sont posé la question de l'influence de la diversité des élèves dans l'enseignement/apprentissage du français. Pourtant, lorsque la didactique du français s'interroge sur les différences de toute nature (ethniques, culturelles, cognitives, etc.) qui traversent les populations scolaires, elle ne prend pas l'analyse de ces différences comme l'objet exclusif de son analyse. Dans ce cas, la centration sur l'apprenant ne ferait que dupliquer, à l'intérieur de la didactique, les problèmes constitutifs de la psychologie développementale et surtout de la pédagogie différenciée. La didactique est surtout une interface entre les sujets apprenants, l'enseignant et des contenus disciplinaires tels que la lecture, l'écriture, l'orthographe, etc.

Dans la conférence d'ouverture, M. Dabène rappelle le caractère «interactionniste», «pluridicisplinaire» et «interventionniste» de la didactique du français afin de justifier la problématique du colloque. Dans la contribution de J.-L. Chiss, on trouve également une discussion générale sur l'élargissement thématique proposé par la DFLM: le passage de la diversification de l'enseignement de l'écrit (thème du colloque genevois de 1989) à l'étude de l'hétérogénéité des apprenants. Chiss souligne les difficultés d'un tel élargissement.

Les 46 textes réunis par M. Lebrun et M.-C. Paret dans ce volume constituent la quasi-totalité des interventions du colloque de Montréal. Ils sont organisés selon les quatre thèmes choisis par le comité de sélection, à savoir:

- le milieu social et le milieu ethno-culturel (Berrier; Barré; Cazobon et al.; De Koninnck et al.; Fabre; Grossman; Ostiguy et al.);
- l'hétérogénéité des apprenants: les processus cognitifs (Boyer et al.; Deschênes et al.; Goigoux; Sabbath et al.; Guibert; Labelle et al.; Rémigy; Visoz; Ziarko et al.) et les performances langagières (Huot et al.; Paret);
- la prégnance des représentations des enseignants (Fortier et al.; Pagé; Tochon);
- les outils et moyens d'intervention: modèles (Buguet et al.; Chartrand; Chiss; Crinon et al.; Lebrun; Lits; Marquillo; Mathias; Ménager; Noël; Bonnet et al.; Pépin et al.; Pouder; Van Grunderbeeeck et al.), analyse et évaluation (Mas; Ruimy et al.; Schneuwly et al.), programmes (Canvat; Meyer et al.) et manuels scolaires (Canelas; Pagès).

S'agissant des trois premiers thèmes, soulignons que les contributions concernant le milieu social, le milieu ethno-culturel et les processus cognitifs sont beaucoup plus abondantes que les contributions concernant les performances langagières des apprenants ou les représentations des enseignants à propos de l'hétérogénéité des élèves. Concernant

le dernier thème, il existe également un décalage entre les contributions relatives aux modèles généraux d'intervention (13) et celles relatives à l'analyse, à l'évaluation, aux programmes et aux manuels scolaires. Un chapitre supplémentaire est consacré à l'enseignement du français en milieux minoritaires (Carey; Cazabon; Pierre).

Face à cette abondante production de recherches, qui nous permet surtout de connaître les travaux des chercheurs québecquois, mais aussi des études et des expériences françaises, belges et suisses, on aurait souhaité voir apparaître aussi les textes des trois grandes conférences du Colloque (M. Fayol, M. Thérien et P. Georgeault). Heureusement, la revue Enjeux s'apprête à les diffuser au cours de cette année.

Le lecteur trouvera dans cet ouvrage diverses conceptualisations de l'hétérogénéité associées aux contextes socio-linguistiques, aux milieux socio-économiques et aux particularismes cognitifs des apprenants. Il trouvera également un large éventail de propositions didactiques relatives à la prise en compte de l'hétérogénéité des capacités langagières des élèves. La didactique du français rencontre l'hétérogénéité dans la conceptualisation des contenus et des démarches qu'elle observe, critique et propose. Pour gérer cette hétérogénéité, elle théorise les lieux d'articulation entre le pédagogique et le didactique. C'est ainsi que les didacticiens du français essaient, par divers moyens, de transformer l'hétérogénéité ingouvernable des apprenants en diversité gérable. De ce point de vue, les progrès réalisés ces dernières années par certains travaux en didactique nous paraissent importants. Par contre, nous avons l'impression que la centration sur l'apprenant produit chez certains auteurs un abandon de la problématique spécifiquement interactionniste de la didactique disciplinaire et un curieux glissement de la didactique vers la psychologie et la pédagogie.

Joaquim Dolz et Marie-Claude Rosat
Université de Genève
FPSE

Anne-Claude Berthoud et Bernard Py (1993). *Des linguistes et des enseignants.* Collection «Exploration», Série «Recherches en sciences de l'éducation». Berne, Peter Lang, 125 p.

Les travaux scientifiques portant sur la nature et le fonctionnement des langues offrent une pertinence élevée pour les enseignants. C'est sur de telles bases qu'est née la linguistique appliquée aux États-Unis. Cependant, lors de son extension en Europe et de son évolution, les rapports entre les disciplines linguistique et la didactique se sont modifiés. Du côté de l'enseignement, on a fait le constat que la maîtrise du système linguistique ne garantissait pas la capacité de l'élève à communiquer hors de la classe. La didactique des langues cherche à juste titre son autonomie parmi des disciplines comme la linguistique, mais aussi la psychologie et la sociologie. Les liens entre didactique et ces autres disciplines ne sont pas pour autant condamnés. Au travers des questions qui relient la didactique à la linguistique et à la psychologie, les auteurs proposent une manière de penser l'autonomie du domaine de la didactique.

Dans la première partie de cet ouvrage, B. Py a choisi de parcourir certains thèmes centraux de l'enseignement des langues: que veut dire «maîtriser une langue», quels rapports avec les registres de langue, les compétences bilingue et exolingue, les normes, les actes de parole? Tout en traitant ces questions de manière synthétique, l'auteur tend à mettre en évidence que l'enseignement d'une langue suppose la construction d'objets spécifiquement didactiques qui n'ont pas pour fonction principale de peindre fidèlement une réalité authentique, mais de permettre le travail pédagogique.

Dans la deuxième partie de l'ouvrage, A-C. Berthoud présente différentes conceptions sur le processus de l'acquisition des langues. Le langage est-il une aptitude innée ou acquise? Quelles sont les stratégies de l'acquisition? Quel rôle accorder à l'interaction? Quelle est l'influence de la langue maternelle dans l'acquisition des langues secondes? Ces questions, traitées de manière succincte et critique, sont accompagnées d'une réflexion sur ce que les enseignants peuvent tirer de ces grands thèmes de la psychologie. Par ailleurs, l'auteur amène des données de l'analyse discursive comparative, français-espagnol: sur les modes de repérages du déplacement étudiés au travers des verbes (aller/venir); français-allemand sur les opérations de mise en évidence d'un objet dans le discours.

Les auteurs de cet ouvrage ont la conviction que certaines représentations qu'enseignants et élèves se font de la langue et des processus d'acquisition peuvent freiner ou, au contraire, favoriser l'apprentissage. Ce livre permet d'aborder des questions qui sous-tendent l'apprentissage des langues en apportant des réflexions critiques provenant des travaux linguistiques et psycholinguistiques.

Itziar Plazaola Giger
FNRS
Faculté de psychologie et des sciences l'éducation, Université de Genève

Allal, L., Bain, D., Perrenoud, P. (1993). *Evaluation formative et didactique du français,* Delachaux & Niestlé.

Notre propos consistera principalement à rapporter les enjeux du débat sur l'évaluation formative présentés dans la première partie de l'ouvrage, la seconde étant réservée à la présentation d'expériences du terrain.

D'emblée, les travaux sur l'*évaluation formative* sont présentés comme visant une optimisation des apprentissages des élèves, et proposent une approche complémentaire de deux perspectives considérées comme lacunaires: celle de la pédagogie différenciée, qui tient insuffisamment compte des contenus d'enseignement, et celle d'une certaine didactique du français, qui ne considérerait pas de son ressort la prise en compte de l'hétérogénéité socio-culturelle et cognitive des élèves. Cette didactique s'intéresserait peu aux singularités des apprenants si ce n'est qu'en tant que révélatrice du dispositif d'enseignement/apprentissage observé et non pour assurer la gestion des parcours individualisés. Y a-t-il tout de même des points d'articulation possibles entre ces deux approches? Le thème de l'évaluation formative, tel qu'il est abordé dans cet ouvrage, permet une clarification des diverses positions soutenues et donne l'occasion au lecteur d'établir des liens. Soulignons que tous les auteurs de l'ouvrage sont d'accord pour remplacer la notion d'évaluation formative par celle de régulation des apprentissages dans le cadre de situations d'enseignement. Il s'agit de promouvoir des *régulations interactives:* procédés d'intervention partant des ressources et des dysfonctionnements des élèves en vue d'adapter et d'orienter, en conséquence, les activités d'enseignement. Cependant, de telles régulations sont envisagées par les différents auteurs de trois points de vue distincts.

a) D'un point de vue sociologique, Perrenoud considère que «l'essentiel des problèmes (de l'enseignement) ne touche pas au contenu des activités, mais aux dynamiques individuelles et collectives qui les sous-tendent et qui soutiennent l'intérêt» des élèves (p. 43). Il s'agit d'accorder la priorité à la construction de dispositifs didactiques et de stratégies d'animation ingénieux pour soutenir ou susciter l'intérêt des élèves, et leur permettre de réinvestir des enjeux et des stratégies en tant qu'acteurs. Les régulations visent ici principalement l'*activation de la motivation* de chaque élève.

b) D'un point de vue psycho-pédagogique, Allal propose de favoriser des régulations interactives relatives à la gestion de l'activité en classe, ou s'appuyant sur une hypothèse interprétative concernant la progression de l'élève dans un cursus d'apprentissage. Il s'agit de susciter par des questions (suggestions, contre-exemples) la réflexion de l'élève et de stimuler sa recherche active de solutions aux difficultés rencontrées. D'un tel point de vue, les régulations sont essentiellement centrées sur les *stratégies individuelles de raisonnement* des élèves.

c) S'insérant dans un courant de didactique du français, Bain et Schneuwly analysent les différents lieux de régulation (externe, interne et locale) dans le cadre de la réalisation de séquences didactiques centrées sur l'enseignement de la rédaction de divers genres textuels. La construction d'une séquence didactique suppose, d'une part, en référence aux recherches en linguistique et en psychologie du discours, le choix des diverses dimensions des genres textuels à faire travailler par les élèves et l'opérationnalisation de celles-ci en tant qu'*objets d'enseignement*; d'autre part, l'élaboration de diverses *activités didactiques* (d'apprentissage) spécifiques pour chaque contenu d'enseignement proposé. C'est dans le cadre de telles activités que se situent diverses modalités de *régulations interactives*: analyse des capacités et des dysfonctionnements des élèves avant la période d'enseignement/apprentissage, élaboration d'outils de contrôle synthétisant les caractéristiques du genre à rédiger, dialogue en cours de rédaction sur les difficultés rencontrées, comparaison des variantes d'écriture d'un genre, etc. Dans le même sens, Weiss souligne la nécessité de régulations portant sur l'acquisition de contenus d'enseignement ciblés (maîtrise de l'anaphore, usage des connecteurs, structuration d'un exposé, ...). D'un tel point de vue, les *régulations schématisent les contenus de l'enseignement*, et sont collectives ou individuelles.

Dans la seconde partie, mentionnons les contributions de Wegmuller sur la rédaction d'un texte argumentatif, celle d'Elliott sur la lecture, et celles, complémentaires, de Köhler-Bétrix et de Berset Fougerand sur l'orthographe, la première proposant des critères d'analyse des difficultés orthographiques, la seconde proposant diverses modalités de régulation des apprentissages orthographiques.

En conclusion, soulignons que le débat reste largement ouvert sur la priorité à accorder dans l'enseignement à des régulations interactives portant sur la motivation des élèves, leurs stratégies de raisonnement, ou les matières à enseigner. Mentionnons cependant notre inquiétude face à la priorité attribuée par certains courants actuels à l'évaluation plutôt qu'aux questions d'enseignement et notre regret d'une absence de propositions concrètes d'ajustement de contenus disciplinaires précis aux capacités/difficultés de certains élèves. On trouvera néanmoins un livre intéressant ouvrant de nombreuses pistes vers une meilleure articulation des activités d'enseignement et d'apprentissage en situation scolaire. Un ouvrage abordant, comme le souligne Wirthner, une problématique d'actualité en Suisse romande pour tous les enseignants soucieux d'articuler des pratiques d'enseignement innovatrices à une conception assouplie de l'évaluation, même si, comme le souligne Davaud, les objectifs de l'évaluation formative restent en contradiction avec ceux de sélection traditionnelle du système scolaire.

M. C. Rosat et J. Dolz
Faculté de psychologie et des sciences l'éducation, Université de Genève

Freire P., *L'Education dans la ville,* collection Théories et Pratiques de l'Education des Adultes, Editions Palidea, novembre 1991, Paris.

La publication en français de ce livre de Paulo Freire donne la possibilité à un plus grand nombre de spécialistes et de personnes intéressées par l'éducation et la politique de connaître ses idées au moment où il assumait le secrétariat de l'éducation en la ville de Sao Paulo au Brésil. A cette époque, Sao Paulo était administrée par Mme Luisa Erundina de Souza, du Parti des travailleurs, parti auquel Paulo Freire est lui-même affilié, ayant été un de ses membres fondateurs. Cet ouvrage ressemble davantage à un «livre parlé», regroupant des interviews que Paulo Freire donna à des revues spécialisées en éducation, en psychologie, à des journaux syndicaux, ainsi qu'à des éducateurs américains, brésiliens, canadiens, italiens et portugais. De ce fait, quelques passages se répètent, mais ils ont le mérite de souligner des items importants de la pensée de Paulo Freire et du contexte politique, social et éducationnel d'une des plus grandes villes du monde.

Dans ces interviews, il expose ses idées concernant la politique municipale de l'éducation, qui a pour but l'établissement d'une école publique, populaire et démocratique. Pour lui, l'école se doit d'être sérieuse et agréable. Il tient à combattre l'idée selon laquelle, pour être compétente, elle devrait en perdre sa bonne humeur. Il rejoint par la pensée l'éducateur français Snyders qui utilise déjà le même propos dans le titre de l'un de ses derniers livres *(La Joie à l'école).* Au sein de cette école, la communauté est invitée à participer aux décisions tant administratives que pédagogiques, en s'efforçant d'être un centre de créativité, de rencontre et de discussions à propos des problèmes qui touchent non seulement les élèves, mais aussi leurs proches, amis, enseignants et aministrateurs. L'auteur souligne combien il est important de pratiquer une méthode pédagogique axée sur le dialogue, ouverte et courageuse. Ces éléments constituent la condition indispensable aux fondements d'une école et d'une société démocratiques.

Cependant, en tant qu'administrateur, Paulo Freire se trouve sans cesse confronté à la réalité matérielle des écoles qui, victimes de déprédations, se trouvent dans un état précaire. Selon lui, cette situation constitue une réponse à la violence quotidienne que vit la population pauvre de ce grand centre urbain. Il lui semble alors que celle-là a besoin de reconnaître en l'école publique une propriété collective et un droit fondamental. Aussi pense-t-il que lorsque viendra cette reconnaissance, l'école se verra protégée des actes de vandalisme.

Lorsque Paulo Freire se vit confier la charge d'administrateur, le secrétariat de l'éducation de Sao Paulo comptait 700 écoles, dont les besoins matériels se faisaient lourdement sentir, et gérait l'enseignement de base pour 720 000 élèves. Les professeurs, quant à eux, recevaient un salaire très bas et leur formation trop fragile ne leur permettait pas de répondre aux exigences pédagogiques et sociales du quotidien. Pour cette raison, Paulo Freire dut agir au sein de deux champs extrêmement complexes: d'un côté, il s'agissait de mettre en application la perspective d'éducation liée à la politique du Parti des travailleurs, et de l'autre, il fallait s'attaquer à la réalité des écoles publiques de Sao Paulo qui avaient besoin, certes, de nouvelles idées, mais également d'une infrastructure suffisante pour fonctionner. A ces défis liés à sa position, vinrent s'ajouter ceux qui découlaient des intérêts, des exigences et des critiques des médias et de la puissante classe dominante de Sao Paulo. Cette dernière se voyait menacée non seulement par cette administration, mais aussi par la possibilité de son expansion au niveau national. Mais Paulo Freire rencontra également l'appui et l'enthousiasme des intellectuels ainsi que des spécialistes des principales universités brésiliennes qui collaborent avec lui.

Pourtant, après deux ans et demi de travail sur les quatre initialement prévus, il quitta le secrétariat de l'éducation (son discours de départ se trouve dans le livre) sans révéler les motifs principaux qui le conduisirent à cette décision. On s'interroge à propos des difficultés internes auxquelles Paulo Freire aurait dû faire face pour mettre en pratique sa

politique. Dans ce livre, en tout cas, il ne fait aucunement référence à ce sujet. Nous pouvons espérer cependant en trouver dans l'ouvrage qu'il élabore *(Lettres à Cristine),* ouvrage dans lequel il traite de son travail d'administrateur.

Les interviews qu'a données Paulo Freire à des éducateurs brésiliens et étrangers montrent avec davantage de détails combien ses idées sur l'éducation sont d'actualité et combien sa personnalité est celle d'un homme qui sait accompagner l'évolution de son temps et y donner sa contribution.

Par ailleurs, nous l'entendons répondre aux critiques reçues tout au long de sa carrière, parler de son exil, de l'influence de son travail au sein de pays qui sont passés par des processus d'indépendance et de révolution en Afrique et en Amérique latine, parler de théories éducationnelles et politiques, de langages et de dialogues, des influences théoriques qu'il a reçues, aussi de sa première et de sa seconde épouse, de post-modernisme, d'éthique, du (cher) concept de «conscientisation» et de son abandon ultérieur, de féminisme, etc.

Pour qui connaît déjà Paulo Freire et son œuvre, ce livre pourra révéler quelques surprises extrêmement agréables, tandis que, pour celui qui ne le connaît pas encore, il constitue une excellente occasion d'entrer en contact avec la pensée et les pratiques pédagogiques et politiques de l'un des plus importants éducateurs contemporains.

Marcus Reigota
Académie internationale de l'environnement, Conches (GE)

Forneck, Hermann J.: *Moderne und Bildung – Modernitätstheoretische Studie zur sozialwissenschaftlichen Reformulierung allgemeiner Bildung.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1992, 318 Seiten.

Die vorliegende Arbeit verdankt sich ursprünglich dem Versuch der curricularen Bestimmung der Unterrichtsinhalte des Faches Informatik. Insofern die Informatik ein Teil des Wandels unserer Gesellschaft zur «informationellen Gesellschaft» ist, erfordert die Auseinandersetzung mit den Bildungsinhalten des Faches eine modernitätstheoretische Analyse. Denn Bildung im Sinne der neuzeitlichen Pädagogik ist im engen Kontakt mit den philosophischen Grundlagen der Moderne bestimmt worden. Die Moderne selbst aber wird durch das «informationelle Zeitalter» in Frage gestellt, so dass das Verhältnis von Bildung und Moderne einer grundsätzlichen Reflexion bedarf.

Der informatik-didaktische Teil der Arbeit, mit der sich Forneck an der Universität Zürich habilitierte, ist separat veröffentlicht worden (H.J. Forneck: Bildung im informationstechnischen Zeitalter. Aarau 1992). Die hier zu besprechende Monographie umfasst die bildungstheoretischen Grundlagen der Arbeit. Es geht dem Autor im wesentlichen um die Frage der Legitimierbarkeit von Bildung in der Moderne angesichts der «Krise der Moderne». Im Vordergrund der Auseinandersetzung im I. Abschnitt der Arbeit stehen die unter dem Etikett des «Postmodernismus» versammelten Kritiker der Moderne. Beruht die Legitimität der neuzeitlichen Bildungstheorie auf den Prinzipien der Subjektphilosophie und wird diese im Postmodernismus zurückgewiesen, so muss die Zurückgewinnung der legitimatorischen Basis der Bildungstheorie zunächst darin bestehen, die Dimensionen der Kritik an der Subjektphilosophie freizulegen. Gleichzeitig soll mit der Freilegung der postmodernen Kritik die Richtung eines Ausweges aus dem subjektphilosophischen Paradigma gefunden werden.

Die Kritik der Subjektphilosophie wird zunächst anhand von Horkheimers und Adornos «Dialektik der Aufklärung» vorgestellt (1. Kap.). Sie wird vertieft mit Bezug auf Foucault, Lyotard und Baudrillard (2. Kap.). Das subjektphilosophische Verständnis des Menschen führt in eine aporetische Situation. Denn einerseits wird der Mensch als

erkennendes Subjekt absolut (transzendental) gedacht und andererseits soll er als Objekt der humanwissenschaftlichen Erkenntnis relativ (empirisch) sein. Die Destruktion dieser «empirisch-transzendentalen Dublette» (Foucault) ist das Anliegen des Postmodernismus. Bei Lyotard nimmt die Destruktion die Form eines Pluralismus der Sprachspiele und Wissensformen an, die nicht mehr länger durch einen «Metadiskurs» zusammengehalten werden. Allerdings betont Lyotard, dass dies eine Entwicklung ist, die aus der Moderne selbst herausgewachsen ist. Insofern ist die Postmoderne keine neue Epoche, sondern eine neue Qualität der Moderne. Baudrillard bringt die Situation der Postmoderne auf den Begriff des «Verlusts der Realität». Die epistemologische Unterscheidung von Sein und Schein bzw. Zeichen und Realität fällt in sich zusammen. Die Konsequenzen der postmodernen Kritik für die Bildungstheorie bestehen darin, dass das Subjekt nicht mehr widerspruchsfrei zu denken ist (Foucault), die Idee der Allgemeinbildung (über einen einheitlichen Bildungskanon) fragwürdig wird (Lyotard) und die Differenzierung von Subjektivität und Objektivität zusammenbricht (Baudrillard). In jedem Fall verliert der Subjektbegriff die Kraft, Bildung weiterhin zu legitimieren.

Den Ausweg aus der Kritik der neuzeitlichen Subjektphilosophie sieht der Autor in der Überwindung von deren eingegrenztem Rationalitätsbegriff (3. Kap.). Rationalität wurde reduziert auf Zweckrationalität. Das «Projekt der Moderne» (Habermas) setzt aber den Begriff einer nicht-zweckrationalen Rationalität voraus. Nicht Verabschiedung der Moderne, sondern deren Selbstaufklärung muss daher das Ziel sein. Gefragt ist ein philosophischer Paradigmenwechsel, der die nach wie vor gültigen Ansprüche der Aufklärung in bessere Theorie kleiden lässt und der Bildungstheorie ein neues Fundament geben kann. In Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns sieht Forneck den Paradigmenwechsel, nach dem er sucht. Es ist ein Paradigmenwechsel von der Subjektphilosophie zur sprachanalytischen Philosophie. Es gilt, die durch die postmoderne Kritik hindurchgegangene Bildungstheorie sprachanalytisch neu zu begründen.

Im II. Abschnitt folgt eine Analyse der neuzeitlichen Bildungstheorie. Bei W. von Humboldt und Hegel sieht der Autor das neuzeitliche Bildungsdenken exemplarisch ausgeformt (4. Kap.). Bildung wird als Selbsterschaffung des Subjekts begriffen. Damit belastet sich die Bildungstheorie mit der Aporie der Subjektphilosophie. Denn wie soll ein Wesen, das sich selbst erschafft, pädagogischer Einwirkung zugänglich sein? Das Problem verschärft sich, wenn die in der Subjektphilosophie begrenzte Rationalitätsform in Rechnung gestellt wird, denn anders als zweckrational kann das erzieherische Verhältnis in deren Optik nicht begriffen werden. Erneut sieht Forneck in Habermas den Ausweg (5. Kap.). Dessen kommunikationstheoretisch ansetzende Kritik am abendländischen Logozentrismus begreift diesen als Verkürzung des in der kommunikativen Alltagspraxis enthaltenen Rationalitätspotentials. Das Modell der Sprache ermöglicht die Identifikation einer Multiplizität von Rationalitätsformen. Auf sprachanalytischer Grundlage kann ein Rationalitätsverständnis formuliert werden, das nicht in die Aporien der subjektphilosophischen Vernunft führt. In der alltäglichen Sprachverwendung werden Weltbezüge thematisiert, die über das bewusstseinsphilosophische Paradigma der Abbildung von Sachverhalten hinausgehen. Neben der objektiven Welt (äussere Natur) stehen die soziale Welt (Gesellschaft) und die subjektive Welt (innere Natur) als vernünftige Bezüge des kommunikativen Handelns. Sie konstituieren drei Handlungsdimensionen, nämlich die teleologische (zweckrationale), die normenregulierte und die dramaturgische (Selbstdarstellungs-) Dimension, die von der vierten Dimension des kommunikativen Handelns umgriffen werden. Kommunikatives Handeln ist auf Verständigung über die verschiedenen Handlungsdimensionen und Weltbezüge angelegtes Handeln. Im kommunikativen Handeln wird die lebensweltliche Einheit der Vernunftmomente, die durch Differenzierung der Wertsphären im Prozess der Moderne auseinandergebrochen ist, wieder hergestellt. Im Diskurs werden die drei Weltbezüge in reflexiver Weise aufgenommen, indem darauf bezogene Äusserungen in ihrer Geltung überprüft werden. Die Geltungsansprüche

betreffen die Wahrheit, die Richtigkeit und die Wahrhaftigkeit von Aussagen. Forneck nennt dieses dreifache Rationalitätsverständnis «transmodern».

Im III. Abschnitt untersucht der Autor die Konsequenzen des Habermas'schen «Verständigungsparadigmas» für die Subjektkonstitution und den Bildungsprozess. Forneck versteht die Theorie des kommunikativen Handelns als eine transzendentalkritische Theorie, die «Kriterien zur Beurteilung der Rationalität von Verhältnissen und ... Bildungsprozessen zur Verfügung (stellt)» (S. 184). Selbst kann sie keine inhaltlichen Aussagen machen. Ein Bildungskanon ist mit ihrer Hilfe nicht zu gewinnen. Die Ausgestaltung der «transmodernen» Bildungstheorie beginnt Forneck mit einer Analyse des Allgemeinen in der Bildung (6. Kap.). Wie ist «Selbsterschaffung» auf der Grundlage einer «transmodernen» Theorie der Subjektkonstitution möglich? Das *Bildungssubjekt* steht bereits vor jedem Bildungsprozess in einer kommunikativ erschlossenen Alltagswelt und einem entsprechenden Interaktionszusammenhang. Es ist nur mehr empirisches Subjekt, während der *Bildungsgemeinschaft* (der idealen Kommunikationsgemeinschaft bei Habermas) die Stelle des «Transzendentalsubjekts» zugewiesen wird. Die Konstitution des Bildungssubjekts erfolgt über Akte der Rekonstruktion von Wissen, das sich dieses alltagsweltlich angeeignet hat. Dabei interagiert es mit anderen und setzt sich so mit der Welt reflexiv auseinander. Bildung ist somit «... jener Prozess, in dem ein einzelnes Individuum gemeinsam mit anderen Individuen an den in einer Kultur realisierten Weltbezügen teilhaben ‹lernt›. In diesem mit anderen geteilten Prozess vermag er (sic) durch die anderen das von ihm und allen anderen Beteiligten immer schon verwendete Vorverständnis zu rekonstruieren und so seinen eigenen Bildungsprozess reflexiv werden zu lassen» (S. 197). Bildung ist kommunikative Konstitution des Subjekts. Für den Begriff der Allgemeinbildung ergibt sich: «Allgemein ist eine Bildung dann, wenn sie ein gegenüber der Partikularität der alltagsweltlichen Einstellung universalisiertes Vorverständnis von Welt anstrebt» (S. 205 – im Original hervorgehoben). Und für das Ziel der Bildung folgt: «Der Bildungsprozess zeichnet sich dadurch aus, dass in ihm die alltagsweltlich vorgefundenen Bedingungen aufgenommen und auf das Ideal einer Kommunikationsgemeinschaft hin, die sich diskursiv über Geltungsansprüche verständigt, transzendiert werden» (ebd.). Die universale Kommunikationsgemeinschaft ist das eigentliche Ziel des Bildungsprozesses. Etwas moderater heisst es auch, der Bildungsbegriff werde «auf die Befähigung zur Teilhabe an Verständigungsprozessen» (S. 273) ausgerichtet.

Entsprechend den vier Handlungsdimensionen weist der Bildungsprozess eine vierfache Dimensionierung auf: Bildung in den Bereichen teleologischen, normenorientierten, dramaturgischen und kommunikativen Handelns. Der Bildungsprozess selbst wird dreistufig angelegt: (präreflexive) Einführung in implizite Weltbezüge, (reflexive) Einübung in die Erhebung von Geltungsansprüchen gegenüber Weltbezügen und (explizit-reflexive) Einübung in die Erhebung von Geltungsansprüchen gegenüber Weltzügen. «Mit dem Erreichen der vierten Dimension auf der dritten Stufe löst sich der Bildungsprozess auf und vollendet sich zugleich, denn in ihm ist das Telos jeden Diskurses als Zielvorstellung enthalten» (S. 227). Mittels entwicklungspsychologischer Kategorien soll nachgewiesen werden, dass auf allen Stufen des Bildungsprozesses vom teleologischen, normenorientierten und dramaturgischen Handeln zum kommunikativen Handeln übergegangen werden kann (7. Kap.). Dazu werden die Stufen des Bildungsprozesses handlungstheoretisch analysiert. Handlungstheoretisch wird auch das Ziel des Bildungsprozesses bestimmt (8. Kap.).

Die Zielsetzung des Autors ist äusserst anspruchsvoll, was gewisse Mängel im Detail und den zum Teil prätentiösen Stil entschuldigen mag. Bei der Komplexität der Fragestellung ist es verständlich, dass die bildungstheoretische Diskussion von einem Standpunkt aus entwickelt wird. Die Orientierung an der Theorie des kommunikativen Handelns von Habermas ist dadurch begründet, dass hier sowohl die rationalen Gehalte der Moderne verteidigt als auch Weiterentwicklungen in Auseinandersetzung mit ihren

Widersprüchen versucht werden. Die enge Anlehnung an die Theorie des kommunikativen Handelns hat allerdings auch ihre negativen Seiten, ist sie doch verantwortlich für eine gewisse Enge der Perspektive in der Auseinandersetzung mit der Subjektphilosophie und dem Postmodernismus. So bleibt unklar, was der Autor mit «Postmoderne» genau meint. Nicht nur bestehen beträchtliche Differenzen zwischen verschiedenen Vertretern des «Postmodernismus», der Autor scheint die Postmoderne auch bereits vorgängig negativ zu werten, so wenn er von «Eklektizismus» spricht, wo in Wirklichkeit «Pluralismus» gemeint ist. Die eigentlichen Repräsentanten des (französischen) Postmodernismus, nämlich Lyotard und Baudrillard, nehmen in der Darstellung des Autors einen relativ geringen Platz ein, während Foucault, der nur beschränkt als «Postmoderner» zu bezeichnen ist, ausführlich zu Wort kommt. Schliesslich ist zu bezweifeln, dass Horkheimers und Adornos «Dialektik der Aufklärung» geeignet ist, das Anliegen des Autors einzulösen, werden doch dabei nicht nur Aufklärung und Moderne einander gleichgesetzt, sondern auch und umfassender Aufklärung und «abendländische Kultur». Wenn aber die Verkürzungen der Moderne bereits bei den alten Griechen beginnen, wird die Rekonstruktion der Bildungstheorie zum uferlosen Unterfangen.

Wenig eindeutig ist auch der Begriff der «Subjektphilosophie». Ist bereits Descartes als «Subjektphilosoph» zu bezeichnen? Ist es Kant? Oder sind es erst die idealistischen Philosophen Fichte, Schelling und Hegel? Was ist die Differenz zwischen «Subjektphilosophie» und «Transzendentalphilosophie»? Die Position des Autors ist durchaus «transzendentalphilosophisch» bzw. «transzendentalkritisch», wenn sie auch gelegentlich als «quasi transzendental» bezeichnet wird. Der Anspruch ist offensichtlich der, «eine nicht länger an geschichtlichen Traditionen festgemachte Rechtfertigung der Kritik» (Wiggershaus, zit. bei Forneck, S. 183) zu finden. Folglich wird die Unbedingtheit des (transzendentalen) Subjekts ersetzt durch die Unbedingtheit der (transzendentalen) Kommunikationsgemeinschaft.

Forneck beansprucht mit seiner Arbeit, die Aporie der herkömmlichen Bildungstheorie, nämlich Subjektivität als Selbsterschaffung zu bestimmen und damit dem pädagogischen Handeln zu entziehen, aufzulösen. Dazu differenziert er den Subjektbegriff in eine transzendentalkritische Kategorie (Kommunikations- bzw. Bildungsgemeinschaft), deren Aufgabe die Legitimation von Bildung ist, und eine empirische Grösse, die der sozialwissenschaftlichen Analyse zugänglich ist. Dieser Ansatz ist zweifellos vielversprechend, ermöglicht er doch, den resignativen Tendenzen des (postmodernen) «anything goes» – die es gerade auch in der Pädagogik gibt – zu widerstehen. Bildung lässt sich wieder begründen, und dies erst noch auf eine starke Weise. Hier liegt m.E. denn auch der Vorzug dieser Arbeit. Sie legt die normative Basis der Moderne frei und macht plausibel, dass die Vernunft der Bildung mehr umfasst als blosse Zweckrationalität.

Fraglich ist jedoch, ob der konstruktive Gehalt der «transmodernen» Bildungstheorie Fornecks über den Bereich der Legitimation von Bildung hinausreicht. Erstaunlich ist zumindest, dass die theoretische Aporie der traditionellen Bildungstheorie nicht wirklich aufgelöst wird. Denn bei der Frage, wie Subjektivität empirisch erreicht wird, rekurriert Forneck erneut auf traditionelle Vorstellungen. Auf der sozialwissenschaftlichen Ebene soll das, was «Bildner» tun, erfolgsorientiertes Handeln sein. Zwar liege das Ziel des Bildungsprozesses im Ideal der Kommunikationsgemeinschaft, doch der Weg dorthin sei nicht verständigungsorientiert. Im Bildungskontext bleibt das kommunikative Handeln bis zuletzt dem zweckrationalen untergeordnet. Der «Bildungsdiskurs» ist kein echter Diskurs, denn er verfolgt ein Ziel ausserhalb seiner selbst. Die Ziele des Lehrerhandelns können von den Schülern immer erst *nach* dem Gelingen ihrer Bildung in ihrer Rationalität nachvollzogen werden.

Mit dieser traditionellen Bestimmung des Begriffs pädagogischen Handelns als zweckrationaler Einwirkung im Zusammenhang steht Fornecks Orientierung an entwicklungslogischen Konzepten. Denn wenn es eine der menschlichen Entwicklung immanente

Logik gäbe, die auf die Ausformung von Subjektivität hin tendierte, dann wäre ein manipulatives pädagogisches Handeln gerechtfertigt. Dann liesse sich – wie Kant noch fragend formulierte – tatsächlich Freiheit unter Zwang kultivieren. Mit der Orientierung an entwicklungslogischen Konzepten rettet Forneck ein Stück Teleologie aus der – m.E. nur zum Teil modernen – Humboldschen Bildungslehre in die Moderne hinüber. Modernität zeichnet sich aus durch den Verlust der Teleologie. Die Gerichtetheit menschlicher Entwicklungsprozesse ist nicht einem inneren Bauplan zuzuschreiben, sondern u.a. einer pädagogischen Intention, die nicht auf eine naturale Teleologie vertrauen kann. (Hier liegen Entwicklungspsychologien im Stile Kohlbergs einfach falsch).

Damit ergibt sich ein weiteres Problem der Forneckschen Rekonstruktion von Bildungstheorie. Die enge Anlehnung an Habermas blendet alternative Interpretationen der Moderne aus. Gegen Habermas liesse sich einwenden, dass die Idee eines «Projekts der Moderne» das eigentliche Merkmal der Moderne, das darin liegt, auf eine offene Zukunft ausgerichtet zu sein, verkennt. Die Moderne kennt keinen Abschlussgedanken. Und sie kennt kein Fundament. Das müsste auch die Bildungstheorie anerkennen. Der Anspruch von Bildung auf die uneingeschränkte «explizit-reflexive» Aneignung alltagsweltlichen Wissens und die Rekonstruktion von Lebensgeschichte unterscheidet sich kaum von einer an Hegel inspirierten Bildungstheorie. Ist es aber richtig zu sagen, der Bildungsprozess hebe «auf eine vernünftigere als die faktische Konstitution von Welt ab» (S. 237)? Müsste dies nicht dem politischen Prozess vorbehalten bleiben? Und ist es richtig zu fordern, dass «Bildungswissen ... dem Sein als Sollen immanent sein (muss)» (S. 190)? Auch wenn dies nur «formalpragmatisch» gemeint sein dürfte, bleibt offen, ob die Moderne Letztbegründungen (auch im Falle von Bildung) wirklich zulässt. Ist ein Subjekt erst dann gebildet, «wenn es seine eigene, kommunikativ vermittelte Bildungsgeschichte rekonstruieren kann» (S. 263)? Das Resultat dieser Art von Argumentation ist ein überrationalisiertes Menschenbild. Die Kritik am modernitätstheoretischen Ansatz Fornecks lässt sich dahingehend zuspitzen, dass die Moderne – der Habermas'schen Vorgabe folgend – letztlich mit Aufklärung gleichgesetzt wird, womit die Gegenströmungen der Moderne (insbesondere die Romantik) aus dieser als wesensfremd ausgegrenzt werden. Dadurch wird die Chance vertan, die in der Romantik (z.B. bei Herder) durchaus vorhandenen fruchtbaren Momente zur Formulierung einer modernen Subjekt- und Bildungstheorie zu nutzen.

Bei aller Skepsis gegenüber Fornecks Rekonstruktion der Bildungstheorie bleibt festzuhalten, dass gerade im Habermas' Neuansatz von «kritischer Theorie» ein von der Pädagogik bislang noch kaum genuztes Potential liegt. Dem Autor ist es zu danken, dass er mit seiner breit angelegten Untersuchung vom Negativismus bisheriger «kritischer Pädagogik» wegführen kann. Auch wenn man nicht mit allen Analysen oder Argumentationsschritten des Autors einverstanden sein mag, beeindruckt die Konsequenz, mit der in dieser Arbeit versucht wird, den Paradigmenwechsel der «kritischen Theorie» für das pädagogische Denken fruchtbar zu machen. Insbesondere überzeugt die Ernsthaftigkeit, mit der der «Krise der Bildung» begegnet wird. Die Arbeit stellt ohne Zweifel einen gewichtigen Beitrag zur aktuellen bildungstheoretischen Diskussion dar.

Walter Herzog
Institut für Pädagogik, Universität Bern

Gonon, Philipp: *Arbeitsschule und Qualifikation. Arbeit und Schule im 19. Jahrhundert, Kerschensteiner und die heutigen Debatten zur beruflichen Qualifikation.* Reihe Explorationen, Studien zur Erziehungswissenschaft. Bern: Lang 1992, 309 Seiten. ISBN 3-261-04472-1.

Das Wort «Arbeit» ist aus dem pädagogischen Jargon fast nicht mehr wegzudenken: Da gibt es Arbeitsmethoden, Arbeitstage, Arbeitsgruppen und Gruppenarbeit, sogar Werkstattarbeit, viele Arbeitsblätter, viel Schularbeit. Das ist eigentlich eigenartig; denn kaum ein Lebensbereich ist so von der Arbeitswelt entfernt wie gerade der pädagogische. Arbeit und Schule werden im Alltagsdenken fast wie Gegensätze empfunden. Wie konnte es nur zu dieser geschichtsträchtigen Wortverbindung «Arbeitsschule» kommen?

Gonon geht in seiner Dissertation genau diesem gespannten Verhältnis von Arbeit und Schule nach. Dabei zeigt sich, dass die Idee, dass Kinder aus erzieherischen Gründen schon früh an handwerkliche und landwirtschaftliche Arbeit zu gewöhnen seien, sehr namhafte Vertreter hatte. Francke verlangte in seinen pietistischen Schulen von Halle, dass Kinder strickten, drechselten, Gläser schliffen. Rousseau dachte sich, dass sein Emile mit allen landwirtschaftlichen Arbeiten vertraut sein müsste und dass er dazu noch ein Handwerk, nämlich dasjenige des Schreiners, zu erlernen hätte. Pestalozzi erzählte in «Lienhard und Gertrud», wie Kinder neben dem Spinnrad aus Büchern lernen. Und dann gab es die Industrieschulen, in welchen etwa durch Baumwollspinnerei der Schule sogar eine gewisse Rendite erwachsen sollte. – Ein Motiv für diese enge Verflechtung von Schule und Arbeit war selbstverständlich ganz utilitaristisch: die Vorbereitung auf die Bewältigung der Lebensnotdurft. Aber es gab auch andere Motive: zum Beispiel die Vorbereitung auf die gesellschaftliche Brauchbarkeit oder auf die weltliche Aktivität zur Ehre Gottes oder auch die individuelle Bildung. Rousseau schrieb: «Qu'il travaille en paysan et qu'il pense en philosophe.»

So dachte man in aufgeklärten Kreisen, in Zeiten, die der Institutionalisierung unserer heutigen Volksschule vorangingen. Heute, stellt Gonon am Schluss seiner historischen Abhandlung fest, muss der Versuch, die Arbeit umfassend in den schulischen Kontext zu integrieren, als «gescheitert» gelten. Arbeit und Schule haben sich auseinander entwikkelt.

Was hat sich hier zugetragen? Um diese Frage schlüssig beantworten zu können, hat Gonon die schulpädagogische Diskussion des 19. Jahrhunderts ausgeleuchtet. Beim Basler Professor Rudolf Hanhart stösst er im schweizerischen Schrifttum erstmals auf das Wort «Arbeitsschule» (1828). Das ist an sich allein schon erstaunlich; denn wir haben uns ja längst daran gewöhnt, «Arbeitsschule» als einen Zweig der Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts zu verstehen und diesen Begriff auch gleich mit dem Namen des Münchner Schulmanns Georg Kerschensteiner zu verbinden, der ihn – wie es immer wieder heisst – in seinem programmatischen Zürcher Referat von 1908 in die Welt gesetzt haben soll. Es ist nichts als folgerichtig, wenn im vorliegenden Buch ein grosses Kapitel Georg Kerschensteiner und dessen Konzept von Arbeitsschule gewidmet ist.

Gonon zeigt, dass «Arbeitsschule» im gesamten 19. Jahrhundert Kontinuität hat und dass die Geschichte der Schulpädagogik in diesem Punkt endlich einer Revision bedarf. Was weiter erstaunt, ist, dass sich Hanhart zwar für Handarbeit in der Schule einsetzt, aber dabei auch gleich die schulische Seite der Handarbeit betont. Wir können hier nicht alle Etappen der Handarbeitsdiskussion, die Gonon aufgedeckt hat, nachzeichnen: in der Schindlerschen Umfrage (1850), in den Schriften von Thomas Scherr (bis 1855), bei Diesterweg, bei den Herbartianern, dann vor allem bei Kerschensteiner. Aber das verdichtet sich bei der Lektüre zu einer zentralen Einsicht: Der ursprüngliche Begriff der Arbeit wurde mehr und mehr verschult. Arbeitsunterricht wurde zu einer Sache der Lehrer. Handwerker und Industrielle hatten hier nichts mehr zu suchen. Bereits 1886 gründeten Lehrer in Bern den Verein zur Förderung des Handarbeitsunterrichts für

Knaben. Ein Slogan war: «Lernen ist die Arbeit der Jugend» (Diesterweg), und so war grundsätzlich die Bahn frei für das «Arbeitsprinzip» im Unterricht überhaupt, d.h. für eine bestimmte Methodik des Unterrichts, die mit wirklicher Arbeit im ökonomischen Sinne nicht mehr viel gemein hatte. «Arbeitsschule» war nur noch ein Impuls zur inneren Differenzierung bezüglich Methodik und Didaktik. Als Gegenbegriff zur herkömmlichen Schule war die Idee einer Arbeitsschule verblasst.

Aber das ist immerhin einzugestehen: Die Idee der Arbeitsschule war zu allen Zeiten ein Stimulus, und so blieb die 200 Jahre alte Diskussion auch nicht ohne jede Wirkung. Wir haben heute Handfertigkeitsunterricht in den Schulen, für Knaben und Mädchen, bald mehr berufspropädeutisch, bald mehr künstlerisch-musisch konzipiert. Und wir haben einen Unterricht, der sich methodisch-didaktisch vom Arbeitsprinzip her legitimiert (heute z.B. «Werkstattunterricht»), und ... wir haben einen Schuljargon, in welchem das Wort «Arbeit» allgegenwärtig ist ...

Die vorliegende «Arbeit» von Gonon ist lesenswert und zweifellos ein gewichtiger Beitrag zur Erforschung der Schulpädagogik. Sie zeigt Hintergründe unserer heutigen Schulsituation auf, die ungewohnt sind. Den Schulhistoriker verlockt sie zu einer Ausweitung der Untersuchungen, zum Beispiel auf die benachbarten (nichtdeutschprachigen) Kulturkreise, die hier wenig berührt sind, auf die spezifische «Arbeitsschule» der Mädchen, die hier nur am Rande erscheint oder auf die Entstehung der heutigen Berufsbildung, auf die Gonon ein höchst interessantes Licht wirft.

Carlo Jenzer
Erziehungsdepartement des Kantons Solothurn

Häberlin, Urs, Bless, Gérard, Moser, Urs & Klaghofer, Richard: *Die Integration von Lernbehinderten.* Bern und Stuttgart: Haupt, 2. erweiterte Auflage 1991, 368 S.

Im Zentrum dieses Textbandes steht ein Forschungsbericht über die Auswirkungen der schulischen Integration schulschwacher (lernbehinderter) Schüler im Vergleich mit der separativen Förderung in Sonderklassen. Da sich der Bericht auf ein aufwendiges, vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung getragenes Projekt bezieht, ist eine eingehendere Rezension gerechtfertigt. Signalisiert dieses Buch eine Wende der (schweizerischen) Sonderpädagogik?

Die interkantonale Stichprobe der empirischen Untersuchung bezieht sich auf 1842 schulschwache Schüler des vierten bis sechsten Schuljahres (985 Schüler in Regelklassen/Normalklassen ohne Massnahmen ausserhalb des Klassenunterrichts; 487 Regelklassenschüler, die noch zusätzlich in sonderpädagogischen Ambulatorien/«heilpädagogischer Schülerhilfe» betreut wurden; 370 Hilfsschüler/Sonderklassenschüler), die hinsichtlich Geschlecht, Sozialschicht, Klassenstufe, IQ und Schulleistung in einer Eingangsstichprobe in Triplets parallelisiert wurden. Die Freiburger Untersuchung bezieht sich auf den Vergleich von Organisationsmustern als Rahmenbedingungen von schulischer Integration in einem Zeitraum von 1½ Jahren: Integration schulschwacher Schüler in Regelklassen unter Ausnützung von zusätzlichen nicht kontrollierten Fördermöglichkeiten der jeweils zur Verfügung stehenden Institutionen zur Heilpädagogischen Schülerhilfe und «stille Integration» in Regelklassen ohne zusätzliche Massnahmen. Dazu kam der Vergleich der beiden Schülergruppen mit der Entwicklung schulschwacher Schüler in Sonderklassen. Die erfassten schulschwachen Schüler sind mit psychometrischen Leistungswerten definiert (IQ <100, Schulleistungen <Prozentrang 16).

Die Freiburger Untersuchung bestätigt vorerst die international vielfältig vorliegenden Ergebnisse, welche insgesamt eher auf Vorteile der schulischen Integration hinweisen,

allerdings unter dem Vorbehalt des statistischen Bezugs auf durchaus als veränderbar zu betrachtende Verhältnisse im Sonderklassenwesen, die nicht kontrolliert wurden. Die Ergebnisse der Effizienzversuche, die mit einem Instrumentarium von Schulleistungstests sowie soziometrischen und sozialpsychologischen Erfassungsmethoden erhoben wurden, lassen sich folgendermassen zusammenfassen:

1. Leistungsvergleich Integration/Separation
   a) Integrierte, schulschwache Schüler haben insgesamt einen besseren Lernerfolg als separate Sonderklassenschüler – deutlicher im mathematischen, weniger deutlich im sprachlichen Lernbereich, bleiben aber deutlich hinter den Regelklassenschülern zurück.
   b) Integrierte, schulschwache Schüler, welche durch die Heilpädagogische Schülerhilfe gestützt wurden, haben keinen besseren Lernerfolg als die «still integrierten» Schüler.
   c) «Nicht schulleistungsschwache» Sonderklassenschüler werden während des Untersuchungszeitraumes von den integrierten schulleistungsschwachen Schülern überflügelt.

2. Soziale Integration und Selbstbild
   a) Integrierte schulschwache Schüler bleiben unbeliebt.
   b) Integrierte schulschwache Schüler sind sich ihrer Unbeliebtheit bewusst.
   c) Integrierte schulschwache Schüler schätzen ihre Fähigkeiten realistischer ein als Sonderklassenschüler.
   d) Auch die Heilpädagogische Schülerhilfe konnte nicht zur Überwindung der Unbeliebtheit beitragen.

3. Erfahrungsqualität der Heilpädagogischen Schülerhilfe bei den integrierten schulschwachen Schülern wurde festgestellt:
   a) eine Wertschätzung des Förderunterrichts
   b) die Wahrnehmung individueller Betreuung und der besonderen Motivationsmassnahmen.

Die Ergebnisse des Freiburger Forschungsprojekts, die auf einer soliden empirischen Arbeit beruhen, dürfen als wichtiger Impuls zur Überprüfung der Möglichkeiten einer Differenzierung der sonderpädagogischen Massnahmen bei lernbehinderten Schülern verstanden werden. Es wäre aber nicht zu verantworten, aufgrund dieser Untersuchung, die sich nicht auf die Bedingungsvariablen von Leistungsunterschieden bezog, vorschnelle radikale Integrationslösungen mit einer Ablehnung von Sonderklassen zu befürworten und einen ethischen Druck mit der «Vision einer humaneren Schule, welche keine Schüler mehr aussondert» zu erzeugen. In der aktuellen Integrations-Separationsdiskussion der Sonderpädagogik wird behindertengerechte Integration von den Bedürfnissen Beeinträchtigter/Behinderter und von erzieherischen Möglichkeiten und Notwendigkeiten her verstanden und von einer fremdbestimmten ideologisch determinierten Integration abgegrenzt: Der Grundsatz «Soviel Integration wie möglich, sowenig Separation wie notwendig» lässt differenziertere Lösungen, auch mit einer stufenweisen schulischen Integration offen.

Deshalb drängen sich auch in Anerkennung der klar gegliederten, graphisch hervorragend gestalteten und leserfreundlichen Publikation, die übrigens neben dem Forschungsbericht auch beeindruckt durch Begriffsklärungen zu Lernbehinderung und Integration, die Übersichten anbietet zu Schulformen mit verschiedenen Gradstufen von Integration, sowie eine breite Übersicht über die historische und die aktuelle internationale Integrationsforschung vermittelt, einige Vorbehalte im Hinblick auf eine angemessene Rezeption durch die Leser auf:

1. Die Untersuchung bleibt eingeschränkt auf die Erforschung der Effizienz von Lernplätzen bzw. schulischer Institutionen ohne Erfassung von Bedingungsvariablen. Sind aber nicht gerade die Auswirkungen von Lehrmitteln, von Fördermaterialien, der Lehrerpersönlichkeiten und ihrer Fachkompetenzen, der Akzeptanz der Lernsituation durch die Eltern besonders wichtig? Die Hypothese eines Mitzieheffekts für schulschwache Schüler in Regelklassen ist keineswegs nachgewiesen. Die relativ geringen Effekte der schulischen Integration im sprachlichen Bereich, wo immer mit einer Beeinflussung durch das sprachliche Verhalten der nicht lernbehinderten Schüler in Regelklassen spekuliert wird, sprechen dagegen. In der Freiburger Untersuchung finden sich Hinweise auf einen nicht weiter reflektierten Lehrmitteleffekt in der Erfassung der mathematischen Leistungen, die mit einem Schulleistungstest, der auf Regelklassenlehrmittel bezogen war, beurteilt wurden. Erst die Erfassung verschiedener Bedingungsvariablen von Leistungen könnten für die Gestaltung von Integration wie auch für Innovationen des Sonderklassenunterrichts wesentlich sein. Interessant wären dann Vergleiche mit neu erarbeiteten Integrationsansätzen in Regelklassen, die empirisch kontrolliert würden, mit innovativen Sonderklassen.

2. Die geringeren Leistungsvorsprünge integrierter schulschwacher Schüler im Bereiche sprachlicher Leistungen verweisen auf ein verdecktes Problem. Haupteinweisungsgrund für Sonderklassenschüler ist ein massives Versagen im sprachlichen Bereich, meist schon im Erstleseunterricht. Das Freiburger Erfassungsinstrumentarium (Rechtschreib-, Wortschatz- und allgemeiner sprachlicher Schulleistungstest) dürfte dem heutigen psycholinguistischen Verständnis von Prozessen und Bedingungen sprachlicher Leistungen kaum entsprechen. Zudem würden neben der Erarbeitung von durchschnittlichen Leistungswerten der Vergleichsgruppen die Leistungen von Extremgruppen interessieren, dies insbesondere im Hinblick auf die Gefährdung zum funktionalen Analphabetismus. Und gerade im Hinblick auf die nachschulische soziale Integration wären sprachlich-kommunikationsorientierte Untersuchungen notwendig.

3. Bei lernbehinderten Schülern sind neben den kognitiven Aspekten auch die besonderen Probleme der psychosozialen und familiären Belastungen zu beachten. Die Freiburger Arbeit zur Integrationsforschung hat sich aber (noch) nicht mit den Möglichkeiten der Massnahmen zur konkreten Lebenshilfe bei integrierten Schülern im Hinblick auf die spätere Lebensmeisterung (Freizeitgestaltung, Hygiene, Beziehungsgestaltung, staatsbürgerliche Mündigkeit, Identitätsaufbau) befasst. Aber gerade dieser Aspekt ist wesentlich für den Zusammenhang zwischen schulischer und sozialer Integration.

4. Die Bedingungen der enttäuschenden Ergebnisse zur sozialen Integration und Akzeptanz in den Lerngruppen wären im Hinblick auf spezielle Massnahmen zur Identitätsfindung von Lernbehinderten zu untersuchen, wenn es nicht bei resignativer Faktenbetrachtung bleiben soll. Wie könnten solche Massnahmen für integrierende Regelklassenlehrer verfügbar gemacht werden? Das übliche Beklagen des «Leistungsprinzips» in unserer Gesellschaft entspricht nicht einer offensiven Sonderpädagogik. Auch hier muss eine Schwachstelle der Freiburger Untersuchung festgestellt werden.

5. Die Freiburger Untersuchung bezieht sich auf Schüler vom vierten bis zum sechsten Schuljahr. Der Prävention und Rehabilitation Lernbehinderter werden aber gerade während der drei ersten Klassenstufen grosse Chancen eingeräumt. Die Untersuchung befasst sich nicht mit Unterschieden des Integrationserfolgs zwischen Schülern mit und ohne vorbereitende Förderung in Kleinklassen zur Einschulung. In diesem Zusammenhang wären auch flexible institutionelle Muster mit Durchgangssonderklassen zur Vorbereitung der Integration, wie sie gegenwärtig in Deutschland praktiziert und evaluiert werden, zu diskutieren.

6. Das schockierende Ergebnis, das sich auf die geringe Effizienz der Heilpädagogischen Schülerhilfe bezieht, hat schon im vorliegenden Textband zu ersten Reflexionen der Forschergruppe geführt, welche sich mit Hinweisen auf ein restringiertes Konzept eines sonderpädagogischen Ambulatoriums auseinandersetzen. Hier drängen sich Forschungsaufgaben auf, die sich insbesondere auf die Indikation und Differenzierung von Massnahmen bei lernbehinderten Schülern und auf die Bedingungen im Bereiche der Kooperation, der Fachkompetenzen, der kontinuierlichen arbeitsplatzbezogenen Fortbildung sowie der Elternarbeit im Hinblick auf den Integrationserfolg beziehen.

Abschliessend lässt sich sagen, dass die Freiburger Untersuchung als wichtiger Impuls zur weiteren Entwicklung unseres Schulwesens zu betrachten ist: Es ist aber deutlich zu sehen, dass wir durch diese Effizienzstudie einer «Lösung» in einer differenzierten Sicht der Integrations-Separationsproblematik nicht viel näher gekommen sind. Aber: Wer in der Schweiz sich an der Integrationsdiskussion beteiligen möchte, wird nicht um die intensive Auseinandersetzung mit der Freiburger Publikation herumkommen, die im ersten Teil auch besten Handbuchqualitäten entspricht.

Hans Grissemann
Institut für Sonderpädagogik, Universität Zürich

Metz, Peter: *Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform. Ein Beitrag zur Bündner Schulgeschichte der Jahre 1880 bis 1930 und zur Wirkungsgeschichte der Pädagogik Herbarts und der Herbartianer Ziller, Stoy und Rein in der Schweiz.* Explorationen - Studien zur Erziehungswissenschaft, Bd. 4. Bern: Lang 1992, 788 Seiten.

‹Herbartianismus› ist in der Historiographie der Pädagogik zu einer Chiffre geworden, die meist mit einer eindeutig negativen Wertung behaftet ist und bis in die Gegenwart ihre Funktion als erklärtes Feindbild behält. Bereits die Reformpädagogik verwendete den Begriff zur Abgrenzung gegenüber dem rigiden Schematismus im schulischen Unterricht und gegenüber der alten Buch- und Lernschule, um die eigenen Positionen schärfer zu konturieren. Dabei ging es weniger darum, wieweit diese negativen Zuschreibungen tatsächlich zutreffen, als vielmehr darum, einen Reformbedarf zu postulieren, Reformen zu legitimieren und gleichzeitig die Richtung der Reformen anzugeben – die bei weitem nicht einheitlich gewesen sind – nämlich weg vom Herbartianismus. Dass ‹Herbartianismus› von den damaligen Akteuren als Chiffre verwendet wurde ist weniger erstaunlich als die Tatsache, dass die nachfolgende Forschung zur Geschichte der Pädagogik diese Form der Instrumentalisierung kaum aufgedeckt hat und zu einem guten Teil den Herbartianismus weiterhin als Feindbild nötig zu haben scheint.

Zu den seltenen Studien, die den Herbartianismus als historisches Phänomen wissenschaftlich ernst nehmen, gehört unzweifelhaft die nun vorliegende Forschung von Peter Metz. Die glückliche Verbindung einer zeitlich und räumlich eingeschränkten ‹Lokalgeschichte› mit einer international weitreichenden pädagogischen Schule kann in Einzelheiten nachweisen, dass die Erscheinungen und Wirkungen des Herbartianismus facettenreicher sind, als bisher angenommen bzw. als bisher bekannt war. Metz kann zeigen, dass der Herbartianismus politisch und pädagogisch liberal sein konnte, dass er nicht nur für die Akademisierung der Pädagogik, sondern insbesondere für die Professionalisierung der Lehrerbildung – und somit auch der Lehrer – die zentrale Rolle in Graubünden spielte, und dass seine Überwindung weniger durch die Reformpädagogik gelungen ist, als dass sein Ende sich strukturell erklären lässt.

Ein forschungsmethodisch sorgfältiges und unvoreingenommen distanziertes Vorgehen, das in der pädagogischen Forschung nicht als Selbstverständlichkeit bezeichnet werden kann, zeichnet Metz' Arbeit aus. Er hat nicht nur aus Bibliotheken die wichtigen Schriften zusammengetragen, sondern den handschriftlichen Nachlass von Seminardirektor Conrad entdeckt und ausgewertet, Interviews und Gespräche mit den Nachkommen von Wiget und Conrad und mit Lehrerinnen und Lehrern, die sich nach der Jahrhundertwende ausbilden liessen, geführt und eine Forschungsreise nach Leipzig und Jena unternommen.

Das Thema des Herbartianismus im Kanton Graubünden wird auf vier verschiedenen Ebenen angegangen: Als wissenschaftsgeschichtlicher Zugang wird «Tuiskon Ziller als Exponent der Schule Herbarts» (S. 35ff.) erforscht, was allein schon deshalb herauszustreichen ist, weil die Erforschung von Werk und Wirken Zillers weitgehend ein Desiderat darstellt; als bildungsbiographischer und statistischer Zugang wird «die unmittelbare Orientierung der Bündner Lehrer und Lehrerbildner nach der herbartianischen Pädagogik» (S. 129ff.) dargestellt. «Bündens herbartianische Fachliteratur» (S. 269ff.) stellt den problemgeschichtlichen Zugang dar und schliesslich folgt als institutionen- und sozialgeschichtlicher Zugang «die bündnerische Lehrerbildung und der Bündner Lehrerverein unter dem Einfluss der Herbart-Zillerschen Pädagogik» (S. 469ff.). Damit legt Metz eine im Diltheischen Sinne wirkungsgeschichtliche und rezeptionsgeschichtliche Forschung vor.

Auf diesen vier Ebenen oder mit diesen unterschiedlichen Zugängen untersucht Metz die Herbart-Zillersche Erziehungs- und Unterrichtslehre, so wie sie in der Lehrerbildung, in der Volksschule und in der Öffentlichkeit im Kanton Graubünden vertreten oder abgelehnt und überwunden wurde. Herausragende Promotoren des Herbartianismus waren die Churer Seminardirektoren Theodor Wiget, Paul Conrad und Andreas Florin, die sich in Leipzig bei Ziller pädagogisch weiterbilden liessen und die Lehrerbildung entschieden herbartianisch ausrichteten. Aber gerade dieser Umstand ist erklärungsbedürftig, wie Metz' einführende Fragen deutlich machen: «Wie kommt es, dass eine am deutschen Kulturkreis orientierte, betont protestantische, auf horizontal und vertikal gegliederte Schulen zugeschnittene Pädagogik mit einer eher konservativen Trägerschaft im mehrsprachigen, konfessionell paritätischen und liberal dominierten Kanton Graubünden mit seinen 40% Gesamtschulen derart stark, umfassend und langdauernd rezipiert wurde?» (S. 20) – und dies erst noch in der Form des von Ziller religiös gewendeten, konservativen Herbartianismus. Die Frage stellt sich auch deshalb, weil der Kanton Graubünden in der Rezeption des Herbartianismus in der Schweiz eine herausragende Stellung einnimmt.

Doch wie lässt sich nun, wie kann Metz den Erfolg des Herbartianismus im Kanton Graubünden erklären? Den konservativen Herbartianern aus dem Umkreis der Evangelischen Lehranstalt Schiers waren Dörpfelds und Zillers Reformbestrebungen willkommen, weil diese ihnen eine den Bedürfnissen einer Privatschule entsprechende Schulverfassung und eine christliche, wissenschaftlichen und ausbildungsmässigen Ansprüchen genügende Pädagogik lieferten. Für die liberalen Bündner Herbartianer war Zillers Schulpädagogik attraktiv, weil diese ein kritisches und reformerisches Potential enthielt und in ihrer Rationalität und in ihrer Konformierbarkeit für liberale Zwecke verwertbar war. Der Religionsunterricht wurde im Kanton Graubünden von kirchlichen Trägern beaufsichtigt und ausgeübt, so dass dieser zentrale Punkt wenig Anlass für Auseinandersetzungen gab und man sich eher auf den ‹neuen› Geschichtsunterricht konzentrieren sowie die sittliche Bildung in politische Bildung transformieren konnte. Die Verbreitung und Durchsetzung des Herbartianismus im Kanton Graubünden war ebenfalls möglich, weil sich die Akteure in Leipzig und Jena sowie im ‹Verein für wissenschaftliche Pädagogik› auch strategisch, d.h. in bezug auf Kommunikationsmöglichkeiten, Organisationsstrukturen und Publikationsorgane, weiterbilden liessen. Argumentativ wurde eine Doppelstrategie

erfolgreich angewendet: «Einerseits belegten sie (die Herbartianer) die etablierten Theorien mit dem Vorwurf der Veraltung, denen gegenüber sie ihre Konzepte als neu und modern, in pädagogischer und psychologischer Hinsicht besser, nämlich wissenschaftlich begründeten» (S. 699)! Andererseits legitimierten sie den Hebartianismus historisch und auf Kontinuität beharrend. Die langjährige Dominanz des Herbartianismus im Kanton Graubünden erklärt sich aber auch aus einer gezielten Förderung und Rekrutierung eines gleichgesinnten pädagogischen Nachwuchses. Die Gesamtleistung und der Erfolg der herbartianischen Bildungsreform sieht Metz in der Vereinheitlichung und Pädagogisierung des Primarschulwesens und in der Vereinheitlichung und Professionalisierung der Primarlehrerschaft. Selbst die Organisation der Bündner Lehrer in einem kantonalen Verein (1883) geht auf die Herbartianer zurück.

Jedoch ist nicht nur der Erfolg des Herbartianismus im Kanton Graubünden erklärungsbedürftig, sondern auch dessen Überwindung und Ende. Metz kann dies überzeugend leisten, indem er auf einheitliche Deutungen verzichtet und stattdessen Schwierigkeiten und Problemfelder beschreibt, die zur Erosion und Transformation, schliesslich zum Niedergang des Herbartianismus im Kanton Graubünden führten. Formal handelt es sich dabei um ideologische Widersprüche, um Ambivalenzen von Erneuerung und Stagnation, um kulturelle Hindernisse sowie um strukturelle Mängel.

Auch wenn, oder gerade weil die Forschung von Metz, den Teil über Ziller ausgenommen, regional beschränkt ist, wird künftige Herbartianismus-Forschung diese Publikation nicht unbeachtet lassen können. Die Stärke des Buches, sein Material- und Detailreichtum sowie die methodisch fundierte und konsequente Vorgehensweise, kann zugleich als Schwäche ausgelegt werden, zumindest dann, wenn man nicht aus der Forschungsperspektive an den Text herangeht. Der Eindruck von Weitschweifigkeiten ist dann unvermeidlich. Doch sowohl als Beitrag zur Erforschung der Bündner Schulgeschichte als auch zum Herbartianismus allgemein, wie ebenfalls zur Wirkung und Rezeption des Herbartianismus in der Schweiz, handelt es sich um eine gewichtige Forschung.

Heinz Rhyn
Universität Bern, Institut für Pädagogik