

**Zeitschrift:** Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

**Band:** 22 (2000)

**Heft:** 3

**Buchbesprechung:** Rezensionen = Recensions = Recensioni

#### **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:** 14.01.2026

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

## Rezensionen / recensions / recensioni

### Sammelrezension: Interkulturelle Pädagogik

Hornberg, Sabine (1999). *Europäische Gemeinschaft und multikulturelle Gesellschaft: Anspruch und Wirklichkeit europäischer Bildungspolitik und -praxis*. Frankfurt: Verlag für interkulturelle Kommunikation. 334 Seiten.

Portera, Agostino (2000). *L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica: Stereotipi, pregiudizi e pedagogia interculturale nei libri di testo della scuola elementare*. Padova: CESDAM. 349 Seiten.

Empirische Untersuchungen zur Umsetzung von pädagogischen Theorien, bildungspolitischen Gesetzen oder Richtlinien in schulische Praxis und schulpraktische Instrumente (genauer: Lehrmittel), sind im Vergleich zu kompilativen Untersuchungen und theoretischen Entwürfen selten. Dies röhrt zum einen daher, dass die vorherrschende Tradition der allgemeinen Pädagogik im deutschen, im französischen und im italienischen Sprachraum (um nur das die Schweiz unmittelbare betreffende kulturelle Umfeld zu nennen) der Empirie mehr als skeptisch begegnet. Zum anderen hat das Empiriemisstrauen nicht zuletzt mit ganz banalen Dingen, wie der Kostspieligkeit, zu tun. Nicht so im angelsächsischen Raum, wo die Methoden der empirischen Forschung, ob nun quantitativ oder qualitativ, seit geheimer Zeit auch auf die Bildungsforschung und auf Fragen der Erziehung und Sozialisation angewendet werden, was sich in der beeindruckenden Anzahl der Publikationen niederschlägt. Heute wird an vielen Universitäten in Europa die Disziplin «Allgemeine Pädagogik» hinterfragt, und der Terminus Erziehungswissenschaft bezeichnet zunehmend die entsprechende Lehr- und Forschungstätigkeit. Dieser Prozess der epistemologischen Neupositionierung kann als Ausdruck einer Reflexion gewertet werden, die international stattfindet und global ist. Ziel dieser Reflexion ist es, eine Disziplin, oder besser eine interdisziplinäre Wissenschaft der Bildung und Erziehung, zu gestalten, die in ihren Ansätzen und Methoden den Ansprüchen der Objektivierung, der Vergleichbarkeit, der Evaluation und der Planung von Bildung genügen – um nur einige zu nennen.

Vor diesem Hintergrund sind die beiden Bücher von Sabine Hornberg (Bochum) und Agostino Portera (Sassari und Verona) als interessante Beispiele für empirische Forschungsarbeiten zu sehen, deren gemeinsamen Nenner die interkulturelle Pädagogik – der Begriff kursiert in Europa seit Mitte der siebziger Jahre – zwischen Anspruch und Wirklichkeit bildet.

Das Buch von Hornberg, 1997 als Dissertation an der Ruhr-Universität Bochum eingereicht, geht der Frage nach, ob die Vorstellungen zur Förderung einer europäischen Dimension in zwei nationalen Bildungssystemen der Europäischen Union, dem deutschen und dem englischen, mit den Zielen und Aufgaben der in-

terkulturellen Bildung vereinbar sind, genauer: ob das Thema der europäischen Dimension die interkulturelle Bildung konterkariert. In einem ersten Kapitel beschreibt Hornberg die multikulturelle Gesellschaft und die Rolle der internationalen Migration in den Einwanderungsgesellschaften. Ihr besonderes Augenmerk richtet sich auf die Art und Weise, in der die Einwanderungsgesellschaften die Ethnizität und die Staatsbürgerschaft handhaben. Die gesellschaftlichen und juristischen Grundlagen der multikulturellen Gesellschaft werden im Hinblick auf die Definition des Bildungsproblems, nämlich der Notwendigkeit, die europäische Dimension und die interkulturelle Dimension in die Strukturen und Inhalte der allgemeinen Bildung zu integrieren, dargestellt. Die Autorin analysiert sodann in einem zweiten Kapitel die Verlautbarungen und Empfehlungen sowie die Strukturen, welche zur Gestaltung der europäischen Bildungspolitik beitragen; ihr besonderes Augenmerk richtet sich auf Programmatik und Praxis der europäischen Dimension. Das dritte Kapitel ist der Inhaltsanalyse der programmatischen Dokumente der nationalen Bildungssysteme Deutschland und England, einschliesslich der Lehrpläne, gewidmet. Das vierte Kapitel untersucht exemplarisch Sekundarschulen in den Metropolen Frankfurt am Main und London mit dem Ziel, festzustellen, ob und in welcher Weise die Lehrkräfte diese beiden aktuellen Trends der europäischen Bildungspolitik rezipieren und wie sie – gegebenenfalls – die Rhetorik in konkreten Unterricht umsetzen. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen acht explorative Studien mit halbstandardisierten Interviews zu den Aktivitäten mit Lehrpersonen und Schulleitungen an Sekundarschulen, drei davon in Frankfurt am Main und fünf in London. Zur allgemeinen Situation in den Schulen hinsichtlich der Bildungsbeteiligung von Minoritäten und der Rezeption interkultureller sowie europäischer Bildung wird für England und Wales auf Sekundärliteratur rekurriert. Für Frankfurt am Main stehen eigene Ergebnisse einer schriftlichen Befragung zur Verfügung.

In England und Wales setzt die Reform, die durch die Einführung des National Curriculum 1988 zu einer Zentralisierung namentlich der inhaltlichen Vorgaben für den Unterricht geführt hat, Rahmenbedingungen, welche offenbar die Innovationsbereitschaft der Lehrkräfte in interkultureller und europäischer Hinsicht nicht unterstützen. An dieser Tatsache ändert auch der hohe Anteil ethnischer Minoritäten, namentlich in Ballungszentren, nichts. Auch die in den achtziger Jahren in England intensiv geführte Diskussion über anti-rassistische Erziehung bleibt offenbar ohne nennenswerten Einfluss auf die Schulpraxis. Während die interkulturelle Erziehung den Befragten wenigstens als allgemeine Idee bekannt ist, sind Themen im Bereich der europäischen Dimension den Befragten noch weniger geläufig als die interkulturelle Erziehung. Mit Europa scheinen die englischen Schulen nicht viel am Hut zu haben – eine weitere Spielart der *splendid isolation*? Dieser Befund legt die (vorsichtige) Verallgemeinerung nahe, dass zentrale institutionelle Reformen sehr wohl wirksam sind, denn sie können das Handeln der Lehrpersonen in erheblichem Masse determinieren. Sind bestimmte fachlichen Inhalte – wie in England – bis ins Detail vorgeschrieben, und

wird periodisch vom Zentrum durch Tests und Ranking kontrolliert, ob die Schüler diese Inhalte tatsächlich lernen, bleibt wenig Spielraum für andere Be trachtungsweisen und Themen. Der Deutschland, Hessen und Frankfurt am Main betreffende Teil der Untersuchung fördert teilweise ein anderes Bild zutage. Dieses erklärt sich hauptsächlich dadurch, dass das deutsche föderalistische Bildungssystem kein zentrales Curriculum kennt, und dass auch regionale Rahmenrichtlinien frei gehandhabt werden können. Die Inhaltsanalyse der Dokumente belegt, dass die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz den Themen der interkulturellen Erziehung und der europäischen Dimension einen nicht unerheblichen Platz reservieren. Das Land Hessen hat in den neunziger Jahren seine schulformübergreifenden Rahmenrichtlinien für die Sekundarstufe I allgemein bildender Schulen überarbeitet und dabei europabezogene Aktivitäten vorgesehen. Auch für die interkulturelle Erziehung wird in diesen Rahmenrichtlinien argumentiert. In der Praxis sind interkulturelle Unterrichtstätigkeiten gemäss der Untersuchung nicht ungewöhnlich, während die europäische Dimension nur an einer einzigen assoziierten Europaschule umgesetzt wird. Hornberg kommt zum Schluss, dass nationale Eigenwege heute noch dominieren. Dies dürfte sich allerdings stärker auf England und Wales als auf Deutschland beziehen. Hornbergs Empfehlung lautet, die europäische Dimension möge in eine kritische interkulturelle Pädagogik eingebettet werden, wenn nicht weiterhin ein grosser Teil der Schülerschaft (die Migrantenkinder) diskriminiert werden soll.

Zu Hornbergs Fragestellung, ob die Vorstellungen zur Förderung einer europäischen Dimension die Ziele der interkulturellen Bildung konterkarieren, wäre – von aussen betrachtet – folgendes zu sagen: da die Idee der europäischen Dimension in der Praxis kaum wahrgenommen wird, kann sie die interkulturelle Bildung gar nicht konterkarieren. Vielleicht ist es eher so, dass nationale Prioritäten sich sowohl auf die europäische als auch für die interkulturelle Dimension der Bildung hemmend auswirken können, wie das National Curriculum zeigt. Die unterschiedliche Rezeption der europäischen und der interkulturellen Bildung in Hessen weist auf ein anderes Phänomen hin: wenn die Lehrkräfte von einer gesellschaftlichen Veränderung hautnah berührt werden – und das wäre in diesem Falle der hohe Anteil von Schülern mit verschiedenen sprachlichen und soziokulturellen Geschichten – erscheint ihnen ein pädagogisches Konzept – und das wäre hier die interkulturelle Pädagogik – plausibler, als wenn theoretische Argumente (noch) nicht mit konkreten Sachverhalten in Verbindung gebracht werden könnten. Hier wirken sich offenbar die Rahmenbedingungen für eine Verkleinerung der Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit verhältnismässig günstig aus. Hornbergs Buch ist interessant, weil es durch den Vergleich zwischen der Rhetorik und dem Verständnis der Akteure Einblick in die Umstände der Umsetzung von Innovation gewährt.

Agostino Porteras Untersuchung basiert ausschliesslich auf der Inhaltsanalyse von Schulbüchern für die Grundschule in Italien. Die Fragestellung lautet: Wie werden die Ideen rezipiert, welche in den Rundschreiben des zentralen Bildungs-

ministeriums zur interkulturellen Erziehung seit den neunziger Jahren geäussert werden? Die komplementäre, erweiterte Fragestellung fragt danach, wie in diesen Rundschreiben die «eigene» (d.h. vornehmlich die nationale) und die «fremden» Kulturen dargestellt werden, und was die Lehrmittelautoren daraus machen. Italien hat, wie alle Länder der Europäischen Gemeinschaft, die Themen der Migration, der interkulturellen Erziehung, sowie der europäischen Dimension (dieses Thema wird jedoch im hier besprochenen Buch nicht oder nur am Rande erwähnt) in seine Bildungspolitik aufgenommen. Doch im Unterschied zu den «alten» Einwanderungsländern Deutschland und England (sowie Frankreich, Benelux usw.) taucht die interkulturelle Dimension später auf, das heisst erst nachdem die ersten Kinder von Migranten in den italienischen Schulen als eine neue pädagogische Herausforderung wahrgenommen wurden. Daraufhin hat die Lehrmittelindustrie das Thema entdeckt, und es ist zu einer veritablen Flut von mehr oder weniger «interkulturell pädagogischen» Fibeln und Büchern gekommen. Während die bildungspolitischen Gesetze, Richtlinien und die Lehrpläne in Italien zentral massgebend sind, gilt für die Wahl der Lehrmittel eine ausgeprägte Dezentralisierung: die Bücher werden von den Lehrerkollegien in einem demokratischen Verfahren gewählt. Auch aus diesem Grunde ist für die Verlage und für die Lehrmittelautoren jede pädagogische Neuheit gewissermassen ein Segen – zumindest im materiellen Sinne. Porterabettet seine Analyse in eine sehr gut dokumentierte vergleichende Darstellung der wichtigsten Stationen der internationalen Diskussion über multikulturelle und interkulturelle Erziehung ein; der Autor kennt insbesondere die deutsche Diskussion ausgezeichnet, wie er bereits in mehreren Publikationen unter Beweis stellte. Die empirische Untersuchung lehnt sich an die deutsche Schulbuchforschung sowie an die Arbeiten des Zentrums für Schulbuchforschung der Universität Thessaloniki an, wobei ein überzeugend rigores Verfahren für die Erfassung und Auswertung angewandt wird. Die Stichprobe ist angesichts der Masse des Materials gezwungenermassen beschränkt, sie umfasst jedoch immerhin fast 6000 Seiten von den Büchern aus den nordöstlichen Provinzen Bolzano/Bozen, Trento und Verona, die im Schuljahr 1995/96 am häufigsten verwendet wurden. Das Ergebnis der Untersuchung belegt eine schon von anderen Untersuchungen her erschlossene Tatsache, nämlich: gross ist das Gefälle zwischen den stets innovativen Prinzipien der Bildungspolitik sowie den Zielen der theoretisch untermauerten Lehrpläne (in Italien werden Lehrpläne stets unter Beteiligung wissenschaftlicher Experten aus den Universitäten redigiert) einerseits und der Rezeption solcher Prinzipien und Theorien durch Lehrmittelautoren andererseits. Das Buch enthält eloquente Zitate, die belegen, wie tief verankert manche überholte Vorstellungen über die biologische Definition von Rassen sowie über die hierarchisch und evolutionär verstandenen Unterschiede zwischen Kulturen und Zivilisationen verankert sind. Vorurteile werden in manchem Lehrmittel bedenkenlos abgedruckt und somit weiter transportiert. Solche abwertenden Darstellungen können sowohl die Pygmäer betreffen als auch (vielleicht noch erstaunlicher) die Bürger von EU-Staaten. Unterschwelliger oder aus-

drücklicher Ethnozentrismus, Fremdenfeindlichkeit oder gar Rassismus vegetieren neben gutgemeinter Xenophilie, die – wie Portera zeigt – ebenso verzerrend und «unbildend» sein kann. Und natürlich findet sich in den Minirezensionen, die die Untersuchung beinhaltet, auch manches Beispiel für eine gelungene interkulturelle Pädagogik. Immerhin wurden in einem halben Jahrzehnt einige «Fortschritte» gemacht, wie der Vergleich mit den Resultaten einer früheren Inhaltsanalyse über Lehrmittel festzustellen erlaubt.

Die beiden hier besprochenen Untersuchungen zeigen mit Deutlichkeit, wie nötig und wie hilfreich es ist, von Zeit zu Zeit mit geeigneten Instrumenten die «konkrete» Pädagogik zu begehen und sich Gedanken darüber zu machen, wie das oft konstatierte Gefälle zwischen Anspruch und Wirklichkeit sich im einzelnen äussert, wie es möglicherweise zu erklären ist, um gegebenenfalls die nötigen Reformen der Reformen in die Wege zu leiten – zum Beispiel im Bereich der Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen und der Schulleitungen sowie weiterer «Akteure» der Bildung.

Ein gemeinsames Fazit der hier besprochenen Untersuchungen könnte sein: Reform und Innovation machen erst den Schritt von der Absicht zur Verwirklichung, wenn die Rhetorik mit der wahrgenommenen gesellschaftlichen Realität übereinstimmt. Zudem müssen die strukturellen Rahmenbedingungen mit den inhaltlichen Vorschlägen im Einklang stehen oder zumindest nicht kollidieren. Dass empirische Untersuchungen auch an manche Grenzen stossen können – bei qualitativen Untersuchungen gibt es zum Beispiel ein Problem der Generalisierbarkeit, bedingt etwa durch materielle und zeitliche Einschränkungen, oder durch die Unmöglichkeit, das Geschehen im Klassenzimmer eins zu eins wahrzunehmen und letztlich zu «begreifen» sowie zu beschreiben, schmälert ihren Wert keineswegs. In jedem Falle liefert Empirie unverzichtbare Impulse für die Verfeinerung und Vertiefung von Theorie. In diesem Falle handelt es sich darum, Irrwege, theoretische Inkonsistenzen, didaktische Vagheiten und bildungspolitische Naivitäten der interkulturellen Pädagogik und der Europa-Pädagogik zu erkennen und – wer weiss – einen Beitrag zu ihrer Überwindung zu leisten.

*Cristina Allemann-Ghionda, Pädagogisches Seminar, Universität zu Köln*

Althof, Wolfgang; Baeriswyl, Franz und Reich, K. Helmut (Hrsg.) (1999): *Autonomie und Entwicklung*. Festschrift zum 60. Geburtstag von Fritz Oser. Freiburg: Universitätsverlag. 352 Seiten.

Die Herausgeber Wolfgang Althof, Franz Baeriswyl und K. Helmut Reich präsentieren dieses Buch *Autonomie und Entwicklung* als nachträgliche Festgabe für Prof. Dr. h.c. Fritz Oser zu seinem 60. Geburtstag. Sie ehren ihn mit einer Sammlung von Texten, welche die Vielfalt seiner Arbeitsschwerpunkte und die breite Wirkung seines Werkes verdeutlichen. – Die Texte sind nach den von Fritz Oser

behandelten Themenfeldern: Lernen und Lehren, sozio-moralische sowie religiöse Entwicklung und Erziehung ausgewählt worden. In seinem Werk hat sich Oser stets bemüht, den Einzelnen in seiner Autonomie und Entwicklung zu fördern. Die vorliegenden Orginalbeiträge stammen von befreundeten Kolleginnen und Kollegen Osers, die seinen Beitrag zu Forschung und Theoriebildung weiter ausdifferenzieren sowie neue Akzente setzen und neue Fragen aufwerfen. Damit leisten die Autorinnen und Autoren einen wertvollen Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs im Themenbereich «Autonomie und Entwicklung».

Das Buch beinhaltet 11 Orginalbeiträge, die den drei thematischen Bereichen: *Didaktik und Pädagogische Psychologie*, *Sozio-moralische Entwicklung und Erziehung* sowie *Religiöse Entwicklung und Erziehung* zugeordnet sind. Wir erkennen in ihnen die Interessenschwerpunkte Osers. Der Textsammlung vorangestellt, führen die Herausgeber in eigenen Beiträgen zu Osers Person und Werk ein und nehmen zum jeweiligen Bereich Bezug.

Franz Baeriswyl leitet den ersten Schwerpunkt *Didaktik und Pädagogische Psychologie* mit Bezügen zu Fritz Osers beruflichem und wissenschaftlichem Werdegang sowie mit Gedanken zu einer Didaktik als Wissenschaft ein. Die Verfasser der Aufsätze zum ersten Bereich beschäftigen sich alle mit Didaktik als Wissenschaft, im weitesten Sinne mit Selbststeuerung und Selbstverantwortung von lernenden Personen. Im Zentrum steht die Frage nach der Auflösung des Widerspruchs, wie Lernende im unterrichtlichen Geschehen zu Selbständigkeit zu führen sind. – August Flammer spricht in seinem Beitrag «Probleme mit der Kontrolle» ein aktuelles Grundproblem der Didaktik an, die sich immer auch mit der Frage der Macht des Lehrenden auseinanderzusetzen hat. Kontrolle als psychologisches Konzept ist im Feld des Unterrichtens nochmals komplexer als die Machtfrage. Der Autor beleuchtet das Konzept der «Kontrolle» kritisch aus mehreren Perspektiven. – Mit «Lehr-Lernformen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung» befasst sich Frank Achtenhagen. Er legt ein nach den herbartianischen Formalstufen exemplarisch vorbereitetes Unterrichtsbeispiel dar und stellt es nachher der «anchored instruction», dem Gedankengut zur Schaffung von Lernumgebungen, gegenüber. Am Beispiel des Wirtschaftsunterrichts zeigt er mehrere Elemente der «anchored instruction» sowie den Bezug zur Lernleistung. – Im Artikel «Über die Rolle von Beurteilungsverfahren in selbstgesteuertem Lernen» weist Richard Shavelson auf einen wichtigen Punkt hin, der innerhalb der Schulpädagogik und Didaktik lange ausgeklammert und damit vernachlässigt worden ist. Es wird gezeigt, was eine neue pädagogische Theorie der Beurteilung von Schülerinnen und Schülern zu leisten hätte. – Abschliessend befasst sich Richard White mit der Frage der Lernqualität. Wie der Titel «Kognition, Moral und die Bedingungen hoher Qualität des Lernens» bereits andeutet, macht der Autor auf die Möglichkeit aufmerksam, wie die Lernqualität mit Hinzufügen einer moralischen Dimension zusätzlich gesteigert werden kann.

Wolfgang Althof weist in seiner Einführung in den Bereich *Sozio-moralische Entwicklung und Erziehung* auf verschiedene Arbeiten von Fritz Oser hin, die in

der Piaget-Kohlberg-Tradition anzusiedeln sind. Die drei Beiträge zur sozio-moralischen Entwicklung und Erziehung haben Nähe oder expliziten Bezug zu den von Oser verfolgten Forschungsfragen. – Robert L. Selman ist mit seinem Aufsatz «Von der Perspektivenkoordination zum Ausdruck von Standpunkten: Gegenseitige Implikationen von Entwicklungstheorie und Praxis» vertreten. Er beschreibt die Umorientierung seines kognitiv-entwicklungspsychologischen Projekts hin zu Fragestellungen, die das handelnde Subjekt und damit auch die Ziele und den Kontext seines Handelns in den Mittelpunkt rücken. – Der gemeinsame Artikel von Mordecai Nisan und Barbara Applebaum behandelt das Thema der moralischen Entwicklung im Erwachsenenalter «Bewahrung einer ausbalancierten und respektablen Identität: Moralische Entscheidungen im späten Erwachsenenalter». Sie präsentieren das Modell der «moralischen Balance», ein psychologisches Prinzip, demzufolge Menschen in Entscheidungssituationen Bilanz ihres bisherigen moralischen Verhaltens ziehen. – Die Autorin Ronnie Frankel Blakeney stellt in ihrem Aufsatz «Auf den Flügeln von Engeln. Religiöse Atmosphäre im Amerika der Jahrtausendwende» den Versuch dar, das Konzept der religiösen Atmosphäre anzuwenden. Auf dem Hintergrund des Oserischen Modells individuumsbezogener Stufen des religiösen Urteilens versucht sie Entwicklungsniveaus in der «religiösen Atmosphäre» – des «religiösen Zeitgeistes» – einer ganzen Kultur zu umschreiben.

Den dritten Teil *Religiöse Entwicklung und Erziehung* leiten die beiden Autoren Anton A. Bucher und K. Helmut Reich mit Beiträgen zur Rezeption des religionspädagogischen und religionspsychologischen Werkes von Fritz Oser ein. Ersterer konzentriert sich auf den deutschen Sprachraum und Letzterer widmet sich der Rezeption im englischen und französischen Sprachraum. Auch die Beiträge zum dritten Schwerpunkt stehen in mehr oder weniger enger Beziehung zu Oser's Arbeiten. – John Hull betitelt seinen Beitrag «Geschäfte mit Gott machen: Religiöse Entwicklung und wirtschaftliche Sozialisation» und untersucht, inwieweit die Theorie von Oser/Gmünder strukturgeNETisch auch auf andere Entwicklungen zutrifft. Das Thema «wirtschaftliche Sozialisation» behandelt John Hull mittels verschiedener Sekundäranalysen empirischer Arbeiten und theoretischer Überlegungen. – Auch Günter Stachel beschäftigt sich in seinem Aufsatz «Modelle mystischer Stufen zu Gott und zur Erlangung vollkommener Einheit» mit der Struktur der Oser/Gmünderschen Stufentheorie. Die mystischen Stufen erläutert er anhand verschiedener Persönlichkeiten aus der mystischen Tradition und gelangt zur Grundidee, dass Vernunft – intellectus – der Mystik nicht diametral entgegengesetzt ist, sondern für den Mystiker höchste Qualität inne hat. – Johannes van der Ven legt eine theoretische und empirische Studie zum Thema «Die Struktur des religiösen Bewusstseins. Eine Erkundung kirchlicher und nichtkirchlicher Religiosität» vor. Dabei wird nicht nur auf das entwicklungspsychologische, genetisch strukturierte religiöse Bewusstsein hingewiesen, sondern auch auf Kennzeichnungen durch andere Arten von Strukturierungen, z.B. ekklesiologisch strukturiertes Bewusstsein oder ein kohortenspezifisches. – «Autono-

mie ohne Religion – Religion ohne Autonomie? Religiöse Autonomie in strukturogenetischer Sicht» ist ein Beitrag von Friedrich Schweitzer. Im Mittelpunkt steht die Frage, inwieweit welche Art von Autonomie im Laufe der Geschichte als Erziehungs- bzw. Entwicklungsziel galt, und welche Wege dazu führten. So soll religiöse Autonomie auf die Herausforderungen einer pluralen, multikulturellen und multireligiösen Situation bezogen sein.

Mit der Festschrift *Autonomie und Entwicklung* ist es den drei Herausgebern gelungen, einerseits Fritz Osers Werk und Wirkung zu würdigen, andererseits mit den Originalarbeiten der verschiedenen Autorinnen und Autoren den Lesenden interessante Ein- und Ausblicke in das facettenreiche Thema «Autonomie und Entwicklung» zu geben. Es werden mannigfache neue Akzente gesetzt, wie sich der Erwerb autonomer Urteils- und Handlungsfähigkeit von Menschen in Lern- und Entwicklungsprozessen vollziehen kann: im schulischen Lehren und Lernen, in der Erwachsenenbildung sowie im engeren und weiteren Bereich der Religionspädagogik. Insgesamt wird aufgezeigt, dass Autonomie im Sinn von eigenständigem, verantwortungsvollem Handeln eines Individuums in einer sozialen und materiellen Umwelt Ziel jeder Pädagogik, Pädagogischen Psychologie und Didaktik ist. Das Buch bietet sowohl praxis- als auch theorieorientierten Lesenden vielfältige Impulse.

Bernadette Frei, Lehrerinnen- und Lehrerseminar St. Michael, Zug

James R. Sanders (Hrsg.) (1999): *Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des «Joint Committee on Standards for Educational Evaluation»*. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Wolfgang Beywl und Thomas Widmer. Deutsche Ausgabe bearbeitet und ergänzt von Wolfgang Beywl, Thomas Widmer und James R. Sanders. Opladen: Leske + Budrich. 310 Seiten.

Qualitativ hochstehende Evaluationspraxis zeichnet sich durch vier Eigenschaften aus: Evaluationen dienen den praktischen Informationsbedürfnissen bestimmter Adressaten; sie sind realistisch, wohlüberlegt, diplomatisch und kostenbewusst; sie werden rechtlich und ethisch korrekt durchgeführt und schenken dem Wohlergehen der an den Evaluationen beteiligten wie auch durch deren Ergebnisse betroffenen Personen die gebührende Aufmerksamkeit; sie stellen schliesslich systematisch gewonnene, verlässliche Informationen über den Evaluationsgegenstand bereit.

Von diesen vier Grundsätzen ging jedenfalls das «Joint Committee on Standards for Educational Evaluation» aus, als es 1981 die Evaluationsstandards veröffentlichte, die nun in der 2. Auflage von 1994 in deutscher Übersetzung vorliegen. Entsprechend diesen Grundsätzen sind die insgesamt 30 Standards strukturiert, nämlich in solche der Nützlichkeit, der Durchführbarkeit, der Korrektheit und der Genauigkeit.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der mailing-list „forum-evaluation“, wussten seit geraumer Zeit, dass die nicht nur in Übersee verbreiteten US-amerikanische Standards der Bildungsevaluation ins Deutsche übersetzt werden. In diesem Forum sind intensive Diskussionen darüber geführt worden, wie beispielsweise «stakeholders» oder «object of an evaluation» übersetzt werden können. Stakeholders wurde nun mit «Beteiligte & Betroffene» übersetzt, was irgendwie schwerfällig wirkt, aber eine korrekte und in Fachkreisen konsensuale Bezeichnung ist, die nach einer Gewöhnungsphase selbstverständlich werden dürfte. Dass die Autoren nicht einfach in der stillen Kammer gearbeitet, übersetzt und geschrieben haben, ist kein Zufall, denn die Evaluationsstandards entsprechen auch von ihrer Herkunft her einer Evaluationskultur.

Die «Program Evaluation Standards» des «Joint Committee on Standard in Educational Evaluation» ist in der angloamerikanischen Evaluationsszene das zentrale Dokument zur Steuerung und Überprüfung von Evaluationsqualität im Bildungsbereich. Die Statuten des Joint Committee schreiben vor, dass alle fünf Jahre ein formaler Überprüfungsprozess der veröffentlichten Standards durchgeführt wird. Durch dieses Verfahren sind die Standards einem offenen und kontinuierlichen Aktualisierungs- und Verbesserungsprozess ausgesetzt. Alle Nutzerinnen und Nutzer der Standards sind aufgefordert, ihre Erfahrungen, Kritiken und Optimierungsvorschläge schriftlich beim «Joint Committee» und nun auch bei der Schweizerischen Evaluationsgesellschaft und bei der Deutschen Gesellschaft für Evaluation, einzureichen.

Unweigerlich drängt sich die Frage nach der Praktikabilität von 30 Standards und der Verdacht einer moralisch aufgeladenen Wunschnorm auf. Ein Blick in das Buch beantwortet die Frage und zerstreut die Bedenken. Praktikabel sind die Standards, weil nicht erwartet wird, dass alle Standards immer angewendet und eingehalten werden können: «Es muss fachkundig entschieden werden, welche Standards für die jeweilige Situation anwendbar sind. Die Nutzer (und Nutzerinnen) der Standards sollten die Sachdienlichkeit jedes Standards für einen bestimmten Kontext sorgfältig prüfen und daraufhin entscheiden, welchen Standards die grösste Bedeutung beigemessen werden soll» (S. 24). Aber nicht nur das: in einem funktionalen Inhaltsverzeichnis werden Vorschläge präsentiert, welche Standards in verschiedenen Arbeitsphasen eingesetzt werden können, beispielsweise bei der Evaluationsplanung, der Berichterstattung oder dem Evaluationsmanagement.

Dass nicht immer alle Standards bei einem Evaluationsvorhaben einsetzbar oder relevant sind, wird deutlich, wenn einige ausgewählte Standards, die ein grosses Spektrum abdecken, genannt werden: Ermittlung der Beteiligten & Betroffenen, Glaubwürdigkeit der Evaluatorinnen und Evaluatoren, Kostenwirksamkeit, Deklaration von Interessenkonflikten, Kontextanalyse, Wirkung der Evaluation, Politische Tragfähigkeit, Offenlegung der Ergebnisse, Unparteiische Berichterstattung, Meta-Evaluation. Die Standards richten sich sowohl an Evaluierende als auch an Auftraggeberinnen und Auftraggeber von Evaluationen. Da-

durch sind gegenseitige Verpflichtungen und Kontrollen möglich, die über Standards vermittelt und koordiniert werden.

Jeder einzelne Standard wird in sechs Teilen vorgestellt: Auf den Namen oder die Benennung folgt eine inhaltliche Beschreibung des Standards in Form einer Soll-Aussage. Dem ist eine Übersicht angeschlossen, in der Begriffsklärungen, Einführungen und Anweisungen für die Verwendung des Standards gegeben werden. Dann sind Richtlinien formuliert, in denen eine Reihe von Vorschlägen zum Vorgehen bei der Einhaltung der Standards formuliert werden, die explizit weder erschöpfend noch zwingend sind. Im nächsten Abschnitt werden Schwierigkeiten und häufige Fehler beim Versuch den Standard einzuhalten benannt, und im folgenden Teil werden ein oder zwei Anschauungsbeispiele aus der Evaluationspraxis präsentiert. Abgeschlossen werden die Standards mit einer Bibliographie mit einschlägiger und weiterführender Literatur. Es ist kaum zu übersehen, dass längjährige Erfahrungen mit den Standards in die Darstellung eingeflossen sind und dass sie in der Praxis bereits erprobt wurden und sich weitgehend bewährt haben.

Das Handbuch wird von den Autoren der deutschsprachigen Version mit einem hilfreichen deutsch-englischen Glossar ergänzt und mit zwei Beiträgen abgerundet. Der eine Aufsatz befasst sich mit der Übertragbarkeit der im Bildungskontext erarbeiteten Standards auf andere Evaluationsbereiche sowie mit deren internationalen Verwendung. Ausgehend von der breiten Rezeption und nachweisbaren Bewährung der Standards in Ihrem Entstehungskontext (USA, Bildung und Erziehung), können die Autoren feststellen, dass die Standards auch ausserhalb des Bildungsbereichs verwendet werden und dass sie international übertragbar sind. Die Aussage, dass die Standards nicht nur auf den Bildungsbereich und zugleich nicht ausschliesslich in den USA anzuwenden sind, ist in Kenntnis der dreissig Standards einleuchtend, zumal sie nicht operationalisiert sind, sondern eher einem Verhaltenskodex nahe stehen.

Der zweite Aufsatz stellt einen Vergleich der vorliegenden Standards mit anderen Regelwerken zur Qualität von Evaluationen und anderen fachlichen Leistungserstellungen an. 24 solcher Regelwerke werden dargestellt, bewertet und in Bezug auf inhaltliche Schwerpunkte, Qualitätsträger, Regelsetzer, Sanktionsgehalt und Umfang einander gegenübergestellt. Dieser Vergleich mit anderen Regelwerken ist insofern interessant, als eine unvermutete und wenig bekannte Vielfalt anderer Standards vorgestellt und bekanntgemacht werden.

Die Evaluationsstandards sind bereits in ihrer englischen Fassung auch in Europa angewendet worden. Nach der Übersetzung wird die Auseinandersetzung mit beziehungsweise die Anwendung der Standards im deutschsprachigen Raum für Evaluatorinnen und Evaluatoren sowie für Auftraggeberinnen und Auftraggeber nicht nur eine Pflicht, sonder auch eine Hilfe bei der Planung, Durchführung, Umsetzung und Nachbereitung von Evaluationen sein.

*Heinz Rhyn, Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung, Universität Zürich*

Amigues, René & Zerbato-Poudou, Marie-Thérèse (2000). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris - Retz. 207 pages.

L'ouvrage comporte trois parties distinctes, la première et la dernière émanant de la plume de Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, celle du milieu de René Amigues, les deux auteurs se revendiquant d'une approche socio-historique.

La première partie, «Evolution des formes de scolarisation de la petite enfance» retrace, comme son titre l'indique, l'histoire de ce qui va devenir l'école maternelle française actuelle depuis les salles d'asile rattachées à l'Instruction publique dès 1836, époque à laquelle une méthode très précise, pouvant être suivie à la lettre par des maîtres sans expérience et sans formation, était officiellement définie de sorte à conduire en même temps jusqu'à 250 enfants de 2 à 7 ans. Le temps et la disposition dans l'espace sont réglés à coups de sonnette, l'apprentissage reposant sur la répétition oralisée et «l'imitation passive» (p. 31). Non seulement ce qu'on nomme école maternelle dès 1881 sert d'asile aux enfants livrés à eux-mêmes, mais des contenus sont transmis sous des formes fortement ritualisées «les enfants reportant sous leur toit paternel des habitudes d'ordre, de propreté, de respect» (p. 32). Pour les élèves plus âgés, *lire, écrire, compter* sont enseignés. Le changement de nom est indicateur de nouvelles attentes sociales et institutionnelles; le jeu libre fait son entrée à côté de la nécessité affirmée d'une étude physiologique et psychologique de l'enfant. Cette transformation se traduit par un nouveau matériel adapté à la taille des élèves qui sera introduit très progressivement. Fenêtres et tableaux noirs seront abaissés. La «méthode française» s'inspire des «divers besoins de l'enfant» (arrêté de 1882) et repose sur «la leçon de choses» (p. 38-39) qui deviendra «centre d'intérêt» avec Decroly, se modifiera en «centre de vie», en «thèmes de vie», «ateliers», «chantiers». La voie est tracée qui «gomme les disciplines scolaires au profit des activités» (p. 45), processus à l'œuvre jusqu'aux dernières instructions de 1999. «Le rapport au savoir n'est plus tributaire de discours abstraits et exclusivement collectifs de l'adulte, l'enfant participe à cette construction en exerçant des actions. En effet, les apprentissages s'appuient sur l'action concrète, le rapport aux objets de savoir s'effectue par l'intermédiaire d'objets (manipulation de bûchettes en calcul), d'un matériel pédagogique...» (p. 49). Les *Activités* font simultanément place aux élèves, opacifient les contenus d'enseignement et gomment la différence entre la situation mise en place par l'enseignant et l'activité propre de l'élève. Le terme perdure. Jusqu'en 1986, il recouvre une conception du rôle de l'enseignant qui répond aux besoins des élèves. Dès lors, les instructions précisent: «les ateliers ou chantiers peuvent fournir des cadres efficaces à la communication (entre enfants). Toutefois, ils n'ont pas de vertu en eux-mêmes...» (p. 73). Deux ruptures sont mises en évidence, celle de 1881, avec la création de l'école maternelle et 1989 qui institue une organisation scolaire en trois cycles, intégrant structurellement l'ancienne école maternelle à l'école élémentaire, appellation de l'école primaire française. En conclusion, selon Zerbato-

Poudou, «la forme scolaire "formate" l'activité de l'enfant [...] le rapport au savoir s'élabore au travers d'[une] configuration stable» (p. 80). Dans notre commentaire nous reviendrons plus bas sur la définition donnée à la forme scolaire.

La partie de René Amigues, «Enseigner en maternelle: un acte d'institution» annonce la volonté de se démarquer d'une conception de la socialisation «présentée comme la mise en conformité de comportements à des normes scolaires ou à des règles externes à l'enfant et auxquelles il doit se soumettre pour devenir élève». Cette conception, «sociologique», «suppose que la socialisation serait une condition préalable à tout apprentissage scolaire. Dans cette perspective, les régulations sociales entre enseignants et élèves sont présentées comme déconnectées de la mise en jeu des savoirs et de leur transmission» (p. 83). Les élèves seraient modélisés par des normes extérieures, alors que les enseignants ne le seraient pas. La partie historique, par le biais des instructions officielles et de l'inspection comme expression des attentes sociales extérieures à l'école, met en question cette conception. La socialisation à l'école est «une activité dynamique de construction de la personnalité» (p. 84). Si le rapport au monde est toujours une médiation, la maternelle médiatise un «dépôt d'outils», un «milieu» qui structure des «signes». Les *milieux* d'une classe, les différents coins délimitant son espace, sont présents en dehors des acteurs et en même temps construits par leur action. Le milieu se définit à partir de l'anthropologie des connaissances «comme environnement physique, symbolique et technique de travail distinct du *contexte*, considéré comme le résultat de l'accomplissement de l'activité collective» (p. 90). Différents exemples d'organisation de milieux propres à la moyenne section de la maternelle (élève de 4 à 5 ans) sont analysés et discutés à partir d'une recherche de Garcion-Vautour: ces différents milieux que sont le «regroupement sur le tapis», «le calendrier», «la météo» sont l'occasion d'activités rituelles de construction de connaissances. Selon Amigues, ces activités sont des organisations socio-techniques constituées par l'asymétrie des positions d'enseignant et d'élèves, la disposition spatiale, et les objets matériels et symboliques. «Les objets des activités prennent l'apparence de savoirs constitués. L'institution crée ainsi une fiction. Mais il est particulièrement intéressant de remarquer ici que cette fiction, ce "faisons comme si nous avions affaire à des vrais savoirs", permet, tout aussi bien que des situations structurées autour de contenus spécifiques, d'assujettir des élèves à un savoir, fût-il supposé ou "décoratif", dès lors qu'il est enseigné» (p. 107). Les rituels scolaires de la maternelle fournissent un cadre de pratiques collectives pour l'enseignement et l'apprentissage. Ils assignent des places d'élèves et des espaces d'activité opérant une transformation corporelle des élèves qui les disposent à une transformation intellectuelle. Les rituels définissent un lieu délimité dans lequel l'élève peut prendre des risques et s'exercer à des activités nouvelles. Leur caractère collectif structure l'action des élèves par laquelle ils se construisent individuellement comme élève, selon la conception propre à Vygotski où le mouvement va de l'interpsychique vers l'intrapsychique.

La dernière partie traite de «l'apprentissage premier de l'écriture» et en retrace

les grandes orientations. Son sous-titre indique un changement de point de vue, marqué par l'usage de déontiques (il faut, etc.); il y est question de «nouvelles conceptions». Des pratiques d'écriture en classe et une verbalisation partagée des manières de s'y prendre confrontent les productions d'élèves aux normes. La visée est de réduire la dichotomie entre la trace et le sens. Une étude comparative entre plusieurs classes étaye l'argumentation qui s'appuie sur un exemple, une production d'élève: un dessin d'élève et l'écriture de son prénom permet d'établir la différence entre dessin et écriture. L'élève manifeste une réelle aisance dans le dessin, une maîtrise des mouvements requis pour l'écriture cursive. Pourtant, les enchaînements nécessaires à l'écriture de son prénom ne sont pas maîtrisés. L'objet social étant différent, nécessitant «un bon culturel» – il s'agit d'écrire des lettres – l'élève n'est pas à même de résoudre une tâche qui ne se réduit pas à une simple activité perceptive et motrice. Pour clarifier la confusion entre dessin et écriture, qu'entre tiennent les instructions officielles (exceptées les plus récentes qui semblent indiquer un tournant) et les manuels, un tableau est proposé comme grille de lecture des activités graphiques, établissant systématiquement les différences entre le dessin libre, les exercices graphiques et l'écriture.

L'ouvrage *Comment l'enfant devient élève* adopte un regard différent sur le rôle de la petite école. Il constitue un apport bien documenté et original. Cet ouvrage se démarque par son approche vygotskienne de l'enseignement, de l'apprentissage et du développement. Par la médiation d'objets d'apprentissages, le développement se produit selon une logique qui lui est propre. Les rituels ou les dispositifs de l'école maternelle constituent un cadre collectif organisateur des apprentissages individuels. Cette perspective modifie radicalement le point de vue qui prédomine et qui met l'accent sur l'enfant-individu, les situations de jeu, les activités de découvertes et d'exploration libre qui répondraient aux besoins de l'enfant, engendrant épanouissement personnel et apprentissages. La structuration d'un milieu «capable de fournir les réponses aux questions qu'on lui pose» (p. 106) place l'enseignant face à son rôle dans l'aménagement de ce milieu contraint par les contenus d'enseignement propre à l'école maternelle.

Sans rien enlever aux qualités de l'ouvrage, on constate une (sur)accentuation des dimensions formelles, au détriment de la transmission culturelle propre aux usages des objets scolaires. La culture de l'école maternelle au sens de Chervel devient trop souvent forme scolaire sans que le lecteur puisse percevoir le contenu d'enseignement sous-jacent, modélisation de pratiques de comptage ou de reconnaissance d'un mot ou d'un prénom. Pour Chervel (1998), «le système éducatif [...] (peut) être à l'origine d'enseignement excédant largement les intentions de ses responsables et qu'il [...] (peut) créer de son propre fonds des contenus d'enseignement nouveaux et introduire des modifications parfois considérables par exemple dans les usages linguistiques, dans les pratiques littéraires...»(p. 7). La médiation d'album de la littérature enfantine, autre rituel de *regroupement sur le tapis*, en constitue un bel exemple. La forme scolaire est essentiellement définie par des structures (p.17) ou par des mises en scène qui «miment» des activités de

mathématiques ou de lecture (p. 106), comme s'il s'agissait de formes sans contenu, d'enveloppes vides. Difficile de comprendre la portée d'une affirmation comme celle-ci: «On a davantage affaire à une "réalité scolaire" qu'à "une activité mathématique" *stricto sensu*». (p. 106). Par une investigation systématique dans les instructions officielles et les rapports d'inspection, concernant, par exemple, l'apprentissage de l'écriture et l'observation de pratiques ordinaires concernant cet enseignement, des formes scolaires habillées de leur contenu s'observeraient. La prise en compte simultanée, dans une modélisation inspirée par la transposition didactique (Chevallard, 1991), premièrement des contraintes matérielles imposées par les instruments scripteurs et les classes, deuxièmement, les théories de référence – médicales et psychologiques – mettant l'accent sur les perceptions sensorielles pour la construction cognitive ou la rééducation, troisièmement, les attentes sociales concernant l'écriture et son enseignement, et quatrièmement, la conception de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, montreraient peut-être que les formes scolaires ou les rituels ne se réduisent pas à *mimer* des activités. Les outils et les techniques désignés comme tels dans l'ouvrage en question incorporent des usages et des savoirs sociaux qui ne sont pas rendus lisibles. Dans la même foulée, on peut regretter que symbole, signe et sémiotique ne se trouvent pas définis, leur signification différant au fil du texte.

Notre critique est (toujours) facile et certainement trop sévère, si l'on songe aux nombres réduits de recherche sur les pratiques d'enseignement en maternelle. Car, ce qui est particulièrement remarquable dans *Comment l'enfant devient élève*, c'est d'y trouver des démarches de recherche expérimentale et empirique qui augmentent nos connaissances de l'école maternelle et en proposent une modélisation. Ces investigations systématiques contribuent à constituer l'école maternelle comme champ en devenir des sciences de l'éducation. La conclusion débouche clairement sur cette perspective affirmant que les phénomènes mis en évidence se rencontrent également tout au long du cursus scolaire. Si *Comment l'enfant devient élève* traite exclusivement de l'école maternelle française, comme si elle s'était constituée dans un vase clos, on ne peut qu'espérer voir s'étendre les investigations aux autres réponses institutionnelles données pour l'éducation des jeunes enfants en devenir d'élèves.

Thérèse Thévenaz-Christen, FPSE, Genève

- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin  
 Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique* (réédition augmentée de 1985). Grenoble: La Pensée sauvage.