

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione
Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
Band: 24 (2002)
Heft: 2

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: 28.03.2026

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

Rezensionen / recensions / recensioni

Allal, Linda, Bétrix Köhler, Dominique, Rieben, Laurence, Rouiller Barbey, Yviane, Saada-Robert, Madelon et Wegmuller, Edith (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg: Editions Universitaires Fribourg Suisse. 252 pages.

Apprendre l'orthographe en produisant des textes, ouvrage écrit par six chercheuses intéressées à l'enseignement/apprentissage de la langue écrite, est l'achèvement d'une recherche menée dans le cadre du Programme national de recherche 33 (PNR 33) sur l'efficacité des systèmes de formation en Suisse. A l'appui d'une hypothèse constructiviste de l'apprentissage, les auteures ont pour but d'étudier, dans des classes de deuxième et sixième années de l'école primaire, l'impact d'une approche de l'enseignement de l'orthographe intégré à des situations de production de textes en la comparant à des démarches plus classiques d'enseignement, comme la mémorisation de listes de mots ou la dictée.

Le livre est composé de deux parties: la première présente les aspects théoriques et méthodologiques de la recherche, ses résultats et conclusions; la seconde comporte quatre séquences didactiques, sélectionnées dans les huit séquences développées, pendant la période d'investigation, et modifiées en fonction des résultats obtenus.

Le premier chapitre présente les différentes conceptions et structures curriculaires, *en spirale*, convoquées dans l'étude et dans l'architecture, en boucle, des séquences didactiques proposées. On y trouve également les objectifs et les questions de recherche. D'une façon globale, ces dernières concernent : d'une part, la progression des capacités orthographiques des élèves au long d'une année scolaire et leur évolution entre la deuxième et la sixième primaire dans chacune des approches, intégrée et spécifique (classique); d'autre part, la nature et l'évolution des réflexions métacognitives réalisées par les élèves pendant l'investigation. Une dernière interrogation des auteures porte sur les éventuels problèmes d'appropriation didactique rencontrés par les enseignants ayant pratiqué l'approche intégrée.

Dans le deuxième chapitre sont exposées les bases théoriques de la recherche: en l'occurrence, une discussion sur les principes du plurisystème orthographique français et son apprentissage d'un point de vue linguistique, psycholinguistique et didactique, sur les différentes composantes de la production de textes (aspects pragmatiques, sémantiques, morphosyntaxiques et matériels) et les capacités de l'apprenant à les gérer, ainsi que sur le rôle des situations de communication, des régulations et des activités proposées dans une séquence didactique en boucle.

Ensuite, dans le chapitre 3, le lecteur est introduit à la démarche méthodologique et au plan de la recherche. Les différentes situations d'enseignement/ap-

prentissage de l'orthographe intégrant les deux approches étudiées sont décrites en détail, sans oublier la méthode de recueil et de dépouillement des données. Les bilans orthographiques, initial et final, sont identiques aux deux approches. Des exercices lacunaires, une dictée et une production de texte définissent les capacités des élèves. Une situation de production avec une révision de texte s'ajoute au bilan final. Font également partie du dispositif de recherche, des rencontres avec les enseignants qui mènent l'approche intégrée et des observations en classe afin d'analyser les mécanismes d'appropriation de la démarche préconisée.

Les résultats obtenus sont présentés en deux temps. Dans le quatrième chapitre, on apprend, par exemple, que chez les élèves plus jeunes (deuxième primaire) l'approche intégrée n'atteint pas les effets attendus. D'une façon générale, les élèves qui ont suivi l'approche spécifique font plus de progrès dans leurs connaissances orthographiques entre le pré-test et le post-test, surtout ceux qui avaient un niveau moyen en début d'année scolaire. Cependant, ils révisent moins les textes produits dans la situation finale et leurs réflexions métacognitives quant aux stratégies possibles lors de l'écriture d'un texte sont moins élaborées.

Le cinquième chapitre présente les résultats de l'analyse des performances des élèves en fin de scolarité primaire. Contrairement à leurs pairs plus jeunes, les élèves de sixième primaire ayant suivi un enseignement intégré de l'orthographe en tirent plus profit, en particulier les plus faibles, et gèrent plus aisément leurs connaissances orthographiques en situation de production textuelle. Par ailleurs, les auteures ne constatent pas de différences entre l'approche intégrée et l'approche spécifique en ce qui concerne les capacités métacognitives des élèves, alors qu'elles s'accroissent au long de l'année scolaire.

Le chapitre 6 clôt la première partie du livre, en résumant les principaux résultats de la recherche, en discutant les limites et apports de l'approche suggérée et en proposant quelques pistes concernant le développement de la didactique de l'orthographe. Parmi les points mentionnés, la réflexion des auteures sur l'apparent «échec» de l'approche intégrée auprès des élèves de deuxième primaire retient l'attention. Est-ce que les situations de production textuelle sont trop complexes pour les scripteurs débutants? Devrait-on donc réserver l'approche intégrée aux élèves plus âgés? Ne faut-il pas envisager qu'une telle démarche porte ses fruits à plus long terme? Selon les six chercheuses, cette dernière interrogation paraît la plus pertinente et pourrait trouver une réponse dans une étude longitudinale comparant la progression d'élèves de la deuxième à la sixième années suivant l'une ou l'autre de deux approches.

Un autre aspect, repris dans ce chapitre et relevé dans les chapitres présentant les résultats de la recherche, mérite également d'être mis en évidence: la nécessité d'un investissement plus important dans la formation continue des enseignants. Concernant l'appropriation de l'approche intégrée par les enseignants, les résultats montrent que les enseignants des classes de sixième primaire ont été plus *résistants* à l'approche intégrée que ceux de deuxième primaire et qu'ils essayaient

de «l'adapter» à leurs propres conceptions d'enseignement/apprentissage de l'orthographe. Les auteures font l'hypothèse que le passage imminent à l'enseignement secondaire peut être un facteur explicatif. Dans un cas comme dans l'autre, on pourrait conclure qu'un contact plus régulier avec les dernières investigations concernant le système de l'orthographe française et son acquisition par les élèves, ainsi que les différentes démarches didactiques existantes s'avère nécessaire.

Comme déjà évoqué précédemment, la deuxième partie de l'ouvrage est dédiée à la présentation de quatre séquences didactiques. Les deux premières sont destinées aux élèves de deuxième et troisième années primaires et les deux autres à ceux de quatrième, cinquième et sixième années. Chaque séquence a été conçue à partir d'un genre textuel comportant d'une part, une production textuelle initiale avec révision, des activités, des exercices, une production finale avec révision destinés aux élèves et d'autre part, des indications pour l'enseignant concernant la mise en pratique de la séquence.

Avant de présenter les séquences, les auteures donnent quelques orientations générales et rappellent l'importance des processus d'autorégulation lors de l'écriture. Elles proposent un outil de référence très intéressant, le guide orthographique, qui peut être collectif, individuel ou élaboré en duo. Ces guides ont pour fonction de répertorier les objectifs orthographiques de la séquence, les constats effectués à partir d'exemples et les règles déduites. Le troisième type de guide a un intérêt particulier puisqu'il permet à deux élèves d'échanger et de confronter leurs productions en travaillant conjointement sur les objectifs ciblés dans la séquence. De ce fait, les élèves se sentent davantage impliqués dans une démarche d'évaluation dont la responsabilité n'appartient plus seulement au maître.

Deux types d'activités centrés sur des objectifs orthographiques sont proposés: des activités *différées* exploitant les productions des élèves et des activités *dé-crochées* faisant référence à une liste d'exercices trouvés dans les moyens d'enseignement en rapport avec les objectifs visés. Etant donnée l'importance des premières dans une démarche d'enseignement intégré, c'est avec étonnement que l'on s'aperçoit que le nombre d'activités différées est bien plus important! Il aurait peut-être été plus judicieux de mieux outiller les enseignants dans le domaine le plus problématique.

Pour conclure, une dernière remarque concerne le concept de genres textuels et leur choix, à la base des séquences didactiques en boucle. Les auteures mentionnent les travaux de Schneuwly et Dolz comme référence et affirment que les séquences élaborées dans l'ouvrage s'inscrivent dans cette perspective. Pour ces derniers, un genre de texte correspond à une situation de communication précise et implique une certaine stabilité au niveau de l'organisation du texte. Cependant, les genres proposés dans l'ouvrage, à savoir, le texte injonctif, le questionnaire écrit, le récit, ne coïncident pas entièrement avec la conception de deux auteurs puisque chacun des genres en question peut se référer à des situations de communication diverses. Une recette de cuisine et une règle de jeu sont tous les deux des textes injonctifs, mais constituent deux genres distincts, mobilisés dans

des situations de communication différentes, et dont l'organisation diffère. Cet aspect ne met absolument pas en question la validité d'une démarche d'enseignement de l'orthographe dans des situations de production textuelle, indispensable à une construction consciente des capacités orthographiques chez les apprenants!

Gláís Sales Cordeiro, Section des sciences de l'éducation, Université de Genève.

- Götttert, Margit (2000). *Macht und Eros. Frauenbeziehungen und weibliche Kultur um 1900 – Eine neue Perspektive auf Helene Lange und Gertrud Bäumer*. Königsstein i.T.: Ulrike Helmer Verlag.
- Hopf, Caroline und Matthes, Eva (2001). *Helene Lange und Gertrud Bäumer. Ihr Engagement für die Frauen- und Mädchenbildung. Kommentierte Texte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schaser, Angelika (2000). *Helene Lange und Gertrud Bäumer. Eine politische Lebensgemeinschaft*. Köln: Böhlau.

Über pädagogische Klassiker wird wieder geschrieben. Es sind nicht nur die Qualifikationsarbeiten, in denen neue oder konventionelle Sichtweisen auf pädagogische Klassiker präsentiert werden. Plädoyers für eine intensive Beschäftigung mit dieser Literatur werden gehalten sowie daraus resultierende Folgen für das disziplinäre Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft diskutiert. Dass diese Debatte über Nutzen, Funktion und Notwendigkeit pädagogischer Klassiker, die fast nur von Männern geführt wird und sich nahezu ausnahmslos auf männliche Klassiker beschränkt, auch geschlechtsspezifische Aspekte hat, ist am Beispiel der Sozialpädagogik in der Zeitschrift für pädagogische Historiographie kommentiert worden.

Innerhalb von zwei Jahren sind drei Monographien über Helene Lange und Gertrud Bäumer erschienen, über zwei Frauen, Lehrerinnen und Bildungspolitikerinnen im deutschen Kaiserreich und in der Weimarer Republik; bekannt über ihre führenden Positionen in der Frauenbewegung. Diese Häufung der in keinerlei institutionellen oder disziplinären Zusammenhang stehenden Veröffentlichungen erstaunt einerseits, da weder ein Jubiläum ansteht noch Ereignisse vorausgegangen waren, welche die Konzentration auf diese beide Pädagoginnen nahelegen. Andererseits war aber zu erwarten gewesen, dass im Zusammenhang mit der sich auch in der Erziehungswissenschaft durchsetzenden Frauen- und Geschlechterforschung nach dem Erscheinen von Handbüchern, Einführungen und Quellensammlungen Klassikerinnen für diesen Bereich etabliert werden würden. Sind diese drei Bücher nun der Auftakt zu einem Klassikerinnenkult oder die nachgeholte Würdigung pädagogisch und bildungspolitisch aktiver Frauen?

Die drei hier zu besprechenden Veröffentlichungen befassen sich mit Lange und Bäumer auf sehr unterschiedliche Weise: Die Historikerin Angelika Schaser

legte eine Doppelbiographie vor, der Soziologin Margit Göttert ging es um «weibliche Kultur» und die beiden Erziehungswissenschaftlerinnen Caroline Hopf und Eva Matthes bieten eine kommentierte Quellenauswahl zur Mädchen- und Frauenbildung dar.

Über Leben und Werk dieser beiden Frauen wurde schon einiges publiziert. Lange wurde als Lehrerin, Bäumer als Politikerin und beide wurden als Akteurinnen der Frauenbewegung gewürdigt. Schasers Vorhaben einer Doppelbiographie greift den über 30 Jahre währenden Arbeits- und Lebenszusammenhang der beiden auf und fragt, «welche Bedeutung diese enge Beziehung für das Leben beider Frauen hatte und welchen Einfluß die Mentorenschaft Langes auf Bäumers politische und berufliche Entwicklung gehabt haben könnte» (S. 18). Mit dieser Entscheidung für die Biographien beider umfaßt der behandelte Zeitraum die Jahre von 1848, dem Geburtsjahr Langes, bis 1954, dem Todesjahr Bäumers, und damit die Zeit von Beginn der Frauenbewegung in den revolutionären Jahren bis hin zur fehlgeschlagenen Reorganisation der Frauenbewegung in der jungen Bundesrepublik Deutschland.

Der Chronologie folgend werden zunächst Kindheit, Jugend, die erste Berufsjahre als Lehrerin beider und Langes Weg in die Berliner Frauenbewegung beschrieben. Das zweite Kapitel schildert die Jahre von der ersten Begegnung von Lange und Bäumer 1898 bis zum Beginn der Weimarer Republik. Lange war im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhundert als Akteurin der Frauenbewegung und als Bildungspolitikerin auf den Höhepunkt ihrer Karriere. Eindrucksvoll beschreibt Schaser, wie Bäumer von Lange als Führungsfigur «aufgebaut», wie die gegenseitige Bezugnahme in der Verfolgung der eigenen Interessen und zur Sicherung des Machtanspruchs innerhalb der Frauenbewegung taktisch gelungen in Szene gesetzt wurde und wie im Ersten Weltkrieg während des Aufbaus der Sozialen Frauenschule in Hamburg sich der Positionswechsel im Führungsduo der Frauenbewegung vollzog. Im dritten Kapitel steht Bäumer als Politikerin und als Ministerialrätin im Reichsinnenministerium im Zentrum, sie gestaltete an zentraler Stelle Jugendwohlfahrts- und Schulpolitik mit. Unter dem beruflich-politischen Aufstieg der «Wahltochter» hatte Lange gelitten, fühlte sich ins Abseits gedrängt, klagte über ungenügende Aufmerksamkeit und fand in der Lehrerin Emmy Beckmann eine weitere «Wahltochter». Das vierte Kapitel «Bäumer zwischen Anpassung und Resistenz» behandelt schließlich die Jahre des Nationalsozialismus, Bäumers anfänglich ambivalente Haltung gegenüber dem Regime, ihr Rückzug auf die Schriftstellerei und nach Niederschlesien. Abschließend wird darauf eingegangen, warum in der Nachkriegszeit vor dem Hintergrund der im Grundgesetz verankerten Gleichberechtigung von Frau und Mann sowie der Erfahrungen mit der «Männerpolitik» des Nationalsozialismus eine Reorganisation der Frauenbewegung nicht mehr gelang.

Diese sehr differenzierte, kenntnisreiche auf zahlreiche gedruckte und ungedruckte Quellen unterschiedlichster Provenienz aufbauende Doppelbiographie hat vor allem da ihre Stärken, wo es um Liberalismus und Politik sowie um

Schul- und Sozialpolitik geht. An manchen Stellen wäre es angebracht gewesen, dass Schaser ihre Zurückhaltung bei Beurteilungen ein Stück weit aufgeben hätte und beispielsweise den konstruktiven Charakter von Autobiographien, die Selektionskriterien der Briefauswahl und den Zusammenhang von biographischer Erfahrung und bildungspolitischem Wirken ausführlicher analysiert hätte.

Standen bei Schaser die beiden Frauen Bäumer und Lange im Mittelpunkt und fand der Kreis der Freundinnen und Mitstreiterinnen nur in Bezug auf die beiden Protagonistinnen Erwähnung, so verkehrt sich bei Göttert die Perspektive: Den Frauennetzwerken der «alten» Frauenbewegung und der «weiblichen Genealogie» gilt ihr Interesse und dies wird am Beispiel von Bäumer und Lange spezifiziert. Die Autorin versteht «Frauenbeziehungen in der alten Frauenbewegung als – mehr oder weniger bewussten – Widerstand gegen den Heterosexualisierungszwang» und fragt nach «ihrer Bedeutung für die Bewegung» (12) selbst. Damit stellt sie ihre Untersuchung in den Kontext von «women culture» bzw. «Frauenbewegungskultur» und untersucht die Bildung von Gemeinschaften, die Ausformung von Hierarchien und Machtstrukturen.

In drei Kapiteln und einem Exkurs wird diese Fragestellung behandelt. Zunächst schildert Göttert die Herausbildung von Machtstrukturen und von Führungspersonen innerhalb der Frauenbewegung vor dem Hintergrund sich wandelnder Weiblichkeitsentwürfe. Für die frühe Phase wird dies am Beispiel des Kampfes zwischen Minna Cauer und Lange, für die späte Phase am Aufstieg von Bäumer beschrieben. Im folgenden Kapitel fragt die Autorin nach der Bedeutung von Frauenfreundschaften und Paarkonstellationen für das Frauenbewegungsnetzwerk und zeigt, wie sich Lange und Bäumer in der Öffentlichkeit als «das generationenübergreifende, die weibliche Emanzipation in ihren verschiedenen Stadien repräsentierende Paar, das gleichzeitig eine selbstbestimmte und selbstdefinierte Weiblichkeit symbolisierte und das daraus seinen Führungsanspruch ableitete» (196), darstellten. Weibliche Gemeinschaftsbildung und die Grenzen dieses Modells sind Gegenstand des letzten Kapitels. Hier wird gezeigt, dass diese von Lange und Bäumer betriebene Bildung weiblicher Gruppierungen nicht auf kleine Gruppen, private Freundeskreise beschränkt bleiben sollte. Durch die Kongresse verschiedener Frauenvereine befördert, basierten diese Gemeinschaften auf einem gemeinsamen «Erlebnis» und in ihnen vermischten sich Privates und Politisches. Die Grenzen dieses Modells zeigten sich in der Weimarer Republik, als das «Erlebnis» politische Differenzen und generationsspezifische Erfahrungen nicht zu überdecken vermochte. Gerade beim letzten Punkt stellt sich die Frage, ob – wenn man kulturgeschichtlichen Untersuchungen zur Jugendbewegung folgt – diese Inszenierungsformen nicht nur Frauen- sondern vielmehr generationenspezifisch waren.

Zweifelsohne hat die Autorin über die Skizzierung des Netzwerkes einen neuen Blick auf die Geschichte der Frauenbewegung geworfen, bei der oftmals das aktive Handeln der Akteurinnen zu sehr in den Mittelpunkt gerückt wurde.

Völlig anders ist das dritte Buch. Langes und Bäumers «bahnbrechendes En-

gagement für die Mädchen- und Frauenbildung» (S. 7) wollen Hopf und Matthes durch die Auswahl von Quellentexten hervorheben. In sechs Themenschwerpunkte haben die beiden Herausgeberinnen 24 ausgewählte Texte sortiert: Frauenbewegung, Geschlechtertheorie, höhere Mädchenbildung, Universitätsbildung, Koedukation und weibliche Sozialarbeit. Jeder Thementeil wird mit einem kurzen Beitrag eingeleitet. Darin beleuchten sie den zeitgenössischen Hintergrund, bieten eine Zusammenfassung der nachfolgenden Texte an und weisen auf Literatur zu dem Themenschwerpunkt hin.

Wie die schon früher im Klinkhardt-Verlag erschienenen Quellentexte zu Klassikern der Pädagogik ist diese Zusammenstellung praktisch für die Seminararbeit, weil Quellentexte rasch zur Hand sind. Aber dieser Service hat hier seine Grenzen in der editorischen Aufbereitung. Hilfreich wäre es gewesen, wenn weitere Erläuterungen heute unbekannter Personen und Begriffe hinzugefügt und die Entstehungszusammenhänge der Texte ausführlicher beschrieben worden wären. Nicht immer plausibel ist die Quellenauswahl. Von den 24 ausgewählten Texten erschienen nur drei in Weimarer Republik. Für Lange ließe sich diese Konzentration noch damit begründen, dass ihre aktivste Zeit als Pädagogin und Bildungspolitikerin im Kaiserreich lag. Aber bei Bäumer? Da in der Einleitung betont wurde, dass die Arbeitsbereiche theoretische Sozialpädagogik von Bäumer und die allgemeinpädagogischen Positionen beider nicht berücksichtigt werden konnten, stellt sich die Frage, wo die Herausgeberinnen die Differenz zwischen Mädchen- und Frauenbildung und den «allgemeinen» Themen ziehen.

Edith Glaser, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik

Oser, Fritz und Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur, Zürich: Rüegger. 608 Seiten.

Der Band «Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz» ist das Ergebnis einer fruchtbaren Kooperation der beiden Forschergruppen um Jürgen Oelkers (Bern/Zürich) und Fritz Oser (Fribourg). Als inhaltliches Zentrum des Buches wird einleitend das Theorem der «Tüchtigkeit» vorgestellt, «einhergehend mit der Annahme, dass die Ausbildung in den professionellen Kompetenzen und nicht in der Reflexion ihre grössten Defizite hat» (S. 12). Dies stellt eine feine – und längst fällige – Akzentverschiebung in Bezug auf gängige Umsetzungsvarianten des Konzepts des «reflective practitioner» dar.

Jürgen Oelkers gibt im ersten Kapitel einen knappen und aufschlussreichen Überblick über die Geschichte der Lehrerbildung, welche «weit mehr Postulat und Zielkommunikation als Überprüfung der Effekte gewesen» (S. 53) sei. Bilanzierend wird konstatiert, dass das Theorie-Praxis-Dual in der Lehrerbildung trotz mangelnder Eignung vermutlich deshalb so erfolgreich sei, «weil es erlaubt,

den vagen und individuellen Transfer kommunizierbar zu halten, und sei es nur in Form negativer Zuschreibungen» (S. 61). Es liessen sich eben nicht einfach «Theorie» und «Praxis» vermitteln, sondern es müssten offenkundig sehr differente Relationen vorausgesetzt werden, die in keinem Gesamteffekt kulminieren können.

Fritz Oser stellt im zweiten Kapitel sieben Wirkungsmodelle der Lehrerbildung vor, darunter das als heimliches Grundkonzept vermutete «Andachtsmodell der Wirksamkeit» (S. 74), welches unter dem Schlagwort der Erwachsenenbildung «bestimmte Programme, wie etwa die themenzentrierte Interaktion oder erfahrungsorientierte Kommunikation u.ä. zu forcieren» suche, was treffend als psychologisch-pietistischer Sozialkitsch qualifiziert wird. Die Wirksamkeitsmodelle sind erfrischend geschrieben, allemal anregend und können mit Gewinn für die hochschulinterne Qualitätsentwicklung genutzt werden. Das gewählte – mit einer Reihe von Forschungsergebnissen begründete – Professionsgenerierungs-Modell der Wirksamkeit (S. 79) fokussiert die Entwicklung professioneller Kompetenzen, davon namentlich die Verbesserung des Unterrichts in den Zielstufen im Sinne einer begrüssenswert nachhaltigen Lehrfähigkeit «in der Emergency-Room-Schule» (S. 91).

Lucien Criblez skizziert im dritten Kapitel, wie schwierig es ist, unter den gegebenen höchst unterschiedlichen Bedingungen eine repräsentative Stichprobe für alle stufenorientierten Ausbildungsgänge der deutschen Schweiz zu ziehen und begründet damit deren – so gesehen gute – Repräsentativität. Die Beschränkung auf die Erfassung der «Einschätzung der Qualität der Ausbildung im Hinblick auf die Herausforderungen des Unterrichtsalltags» (S. 110) vermag nicht ganz zu überzeugen. Man hätte in diesem doch grossen Projekt eine Ergänzung durch outputorientiertere Daten wie beispielsweise durch Unterrichtsbeobachtungen in den Zielstufen erwarten dürfen. Befragt wurden 1'286 Studierende (aus 47 von insgesamt 72 Lehrerbildungsinstitutionen der deutschsprachigen Schweiz) kurz vor Ende der Ausbildung, 502 Lehrpersonen der Zielstufen mit zwei bis fünf Jahren Distanz zur Ausbildung, 785 Ausbilderinnen und Ausbilder und 57 Akteure der Lehrerbildung (Expertenbefragung).

Martin Wild-Näf beschreibt (in Kapitel 4) die Wirkung von Personen- und Organisationsvariablen auf die Ausbildungsqualität. Organisationsseitig scheint die Leistungsorientierung eine eigentliche Kernvariable darzustellen (S. 204). Dabei gelingt es offenbar «vor allem den berufswissenschaftlichen Ausbildungsbereichen (...) nicht, ein hohes Anspruchsniveau aufrecht zu erhalten» (S. 198). Von einigem Interesse ist aber auch, dass der Lehrberuf die ihm über lange Jahre nachgesagte Funktion des Aufsteigerberufs verloren zu haben scheint (S. 154).

Das Kapitel 5 zu den Standards von Fritz Oser stellt den Kern des Berichts dar. Unter einem Standard ist eine Kompetenz zu verstehen, welche für die professionelle Ausübung des Lehrberufs absolut notwendig ist und die Erfüllung von vier Kriterien verlangt: a) Theorie, b) Empirie, c) Qualität und d) vorhandene Praxis. Am Beispiel einer fördernden Leistungsbeurteilung und -rückmel-

dung heisst das, «dass Studierende in der Lehrerbildung a) in Pädagogik, Pädagogischer Psychologie und in Didaktik Informationen zu diesem Thema erhalten, dass sie b) Forschungsberichte dazu lesen, dass c) handelnde Experten auf Videobeispielen oder auch in Unterrichtssituationen analysiert und mit Novizenhandlungen verglichen werden, und d) dass Übungen in Unterrichtssituationen einerseits und ganze Unterrichtsabschnitte andererseits durchgeführt und mit Verantwortlichen besprochen, reflektiert, bewertet und repetiert d.h. wieder und wieder in der Praxis ausprobiert werden» (S. 226). Weil die gewünschte Verarbeitungstiefe in der Ausbildung nicht für alle 88 Standards zu leisten sei, sollen «nebst Vorlesungen hinsichtlich notwendigem (...) Wissen (...) zeitlich gleichwertig und mit hoher Intensität exemplarisch etwa 30 Standards in Modulen ausgebildet» (316) werden. Es ist der Lehrerbildung zu wünschen, dass sie diesen insgesamt vielversprechenden und gewaltigen Wandel kreativ und mit Gewinn anzugehen vermag. Auch wenn beim Zustandekommen des Standardkataloges («Fast eine Delphi-Studie») ein Legitimationsdefizit (S. 242) konstatiert wird, so hängt die Akzeptanz einer so entscheidenden normativen Setzung letztlich vom Verfahren und der Repräsentativität der daran beteiligten Expertinnen und Experten ab. Darüber jedoch bleibt man zu sehr in Unkenntnis, was die Qualität der Auswahl in Frage stellt. Auch wäre die durch eine ausführliche Delphi-Studie resultierende Rangierung nach Bedeutung für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung durchaus von grossem Interesse gewesen. Bilanzierend wird der deutsch-schweizerischen Lehrerbildung eine ungenügende Professionalisierung attestiert (statt professionellem Können «bloss partikuläres, verinseltetes Wissen», S. 310), was zunächst ernstzunehmen ist. Andererseits erscheint der Schluss von subjektiven Einschätzungen auf professionelles Handeln doch etwas vorschnell. Auch bedarf das bei Novizen selbst bei optimaler Ausbildung zu erwartende verinselte Wissen einer sorgfältigeren vorgängigen Erörterung. Weiter überzeugt es nur teilweise, wenn für jeden Standard dieselbe Verarbeitungintensität gefordert wird. Insgesamt stellen die Standards jedoch eine Fülle von mehrheitlich überzeugenden Bezugsgrössen dar, an denen sich Ausbildungen (neu) zu messen haben.

Im motivationsbezogenen Kapitel von Christian Brühwiler weisen u.a. die nachmaturitär im Vergleich mit den seminaristisch Diplomierten nicht unerwartet eine höhere Berufsausübungsquote auf (S. 378). Konform mit älteren Befunden sind die zwei intrinsischen Berufsmotivationen Freude an Schülern und Schülerinnen und starkes Interesse am Fach sowohl für den Ausbildungserfolg wie auch für die tatsächliche Berufsausübung von grosser Bedeutung. Die festgestellte Unbeeinflussbarkeit der Berufsmotive durch die Ausbildung ist für die künftige Lehrerbildung gerade im Hinblick auf die Eignungsabklärung, die aus unterschiedlichen Gründen einer Eignungsprüfung vorzuziehen sei, bedeutsam (S. 387).

Die Ergebnisse der Befragung der Lehrerinnen und Lehrer nach einem Jahr Berufstätigkeit (Kp. 7, von Bernd Kersten) sind trotz geringem Stichprobenum-

fang durchaus aufschlussreich. So spreche z.B. die teilweise erstaunliche Vorhersage der Anstellungsgüte durch die Abschlussnote «für eine grosse Wirksamkeit der Lehrerausbildung» (S. 412). Die Ausbildungsqualität wird hauptsächlich durch die Leistungsorientierung beeinflusst (S. 419), wobei die festgestellte Unterforderung von den AusbilderInnen nicht (!) gesehen wird (S. 431). Inhaltlich wird von den Junglehrpersonen – noch deutlicher als von den Studierenden am Schluss der Ausbildung (S. 268) – insbesondere der Umgang mit Disziplinproblemen als zu wenig gewichtet taxiert (S. 428) – ein auch deshalb zu Recht als unhaltbar bewerteter Zustand, weil Primar-Lehrpersonen Disziplinprobleme als eine ihrer wichtigsten Belastungen benennen, was leider selbst von den befragten Expertinnen und Experten bagatellisiert zu werden scheint (S. 520).

Lucien Criblez berichtet in Kapitel 8 über die Befunde der Befragung der Ausbilderinnen und Ausbilder. Diese wünschen z.B., «dass die Qualität vermehrt mit Massnahmen in den Bereichen gegenseitige Evaluation der Dozierenden und regelmässige Evaluation durch die Studierenden gesichert» werde (S. 469), was zu unterstützen sei. Der nicht allzu grosse Wunsch nach vermehrter Forschungstätigkeit sei bei der Reform der Lehrerbildung in Betracht zu ziehen (S. 473). Interessant ist der Befund, wonach Dozierende der Primarstufenausbildung bei der Selektion von Inhalten den erwarteten Nutzen für die Berufspraxis stärker als Dozierende in Ausbildungsgängen für die Sekundarstufen I und II berücksichtigen (S. 476). Für die Zukunft sollte u.a. die festgestellte «eher subjektiv orientierte Auswahl der Ausbildungsinhalte» (S. 482) durch eine Konzentration auf die eigentlichen Berufsaufgaben von Lehrpersonen abgelöst werden.

In Kapitel 9 stellen Christine Hofer, Annette Gasser-Dutoit und Lucien Criblez die Ergebnisse der Befragung der Expertinnen und Experten der Lehrerbildung dar. Dabei herrsche u.a. die Meinung vor, man könne von der Grundausbildung nicht mehr erwarten als eine Starthilfe und ein Fundament für die Überwindung des ersten Praxischocks (S. 522). Für das Qualitätsmanagement wird eine interne Selbstevaluation favorisiert. Standards sollten von jeder Institution selbst definiert werden (S. 540). Als Qualifikation der Ausbilderinnen und Ausbilder wird ein wissenschaftlicher Abschluss zwar gefordert, jedoch bleiben Berufs- und Lebenserfahrung, Persönlichkeit und Arbeitsethos wichtiger. Forschungs- und Evaluationserfahrung scheint kaum gefragt zu sein (S. 541). Erziehungswissenschaftliche Forschung bedürfe zwar eines Ausbaus (S. 559) und soll «angewandte Forschung bzw. Entwicklung sein» (S. 547). Mit dem Zeitmangel wird neben einer Favorisierung von qualitativen Forschungsmethoden – was, wie Criblez zu Recht moniert, bei seriöser Durchführung eine Illusion darstellt – auch begründet, «dass nur ein (kleiner) Teil der Dozierenden forschen soll» (S. 563). Damit werde jedoch, für die Zukunft nicht unwichtig, «der Qualitätsgewinn, der für die Ausbildung erhofft wird, (...) wieder zu Disposition gestellt» (S. 563).

In den Schlussfolgerungen (Kapitel 10) wird von Jürgen Oelkers und Fritz Oser unter anderem gefordert, dass expertenorientiertes Handeln mit wissen-

schaftlichem Wissen zu koppeln sei (S. 585). Lehrerbildung solle – im Sinne eines dritten Weges – als integrale Berufsbildung aufgefasst werden, «weil der Weg vom Novizen zum Experten nicht während der Grundausbildung abgeschlossen werden» könne (S. 590). Zwar sollen Anbieter von Lehrerbildung auch weiterhin individuelle Profile ausbilden, aber im Blick auf Wissensformen und Standards eine gewisse Vereinheitlichung erlauben (S. 591), um so einen regelmässigen Vergleich der Ausbildungen zu ermöglichen (S. 592).

Beim Inhalt dieses Buches handelt es sich um die gegenwärtig einzige ein weites Feld erfassende, theoriegeleitete, systematische empirische Forschung zur Lehrerausbildung im deutschsprachigen Raum. Ein wichtiges Ziel dieses Projekts, die Professionalisierung dieses Berufes voranzutreiben und Material zu liefern zur Neugestaltung einer zukünftigen Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen, scheint die Forschergruppe verdientermassen jetzt schon erreicht zu haben: Wohl kein anderes Buch wird von den Akteuren der Lehrerbildung so intensiv diskutiert und in Planungsaktivitäten einbezogen. Dessen Lektüre ist eine Notwendigkeit für alle mit Lehrerbildung befassten im deutschsprachigen Raum.

Bernhard Hauser, Lehrerinnen- und Lehrerseminar Rorschach

Soëtard, Michel (2001). *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*. Issy-les Moulineaux: ESF. 122 pages.

Dans son introduction, l'auteur résume lui-même le projet de son livre: remettre la pédagogie à l'honneur dans le monde de l'éducation et des sciences humaines. Une entreprise qu'il réalise avec un esprit polémique – jamais unilatéral – projetant un éclairage aussi bien sur la spécificité de la pensée pédagogique que sur les apories et dilemmes avec lesquels elle est confrontée. La naissance de la pensée pédagogique a, pour l'auteur, une date précise, celle de la parution d'«Emile» de Jean-Jacques Rousseau. Marquant selon Soëtard une «rupture épistémologique» (p. 14, 121), ce livre place au centre des réflexions pédagogiques le principe de liberté qui se déploie par l'éducation en rendant chaque individu «capable de répondre de ce qu'il devient» (p. 27). Bien que Rousseau ait ouvert avec cette œuvre un champ autonome pour la pédagogie, lui-même ne l'a guère exploité. C'est pourquoi l'auteur revient sur une deuxième figure emblématique de la pédagogie, l'éducateur de Stans, Berthoud et Yverdon: Johann Heinrich Pestalozzi. La démarche de Soëtard se caractérise par une oscillation captivante entre la puissance des réflexions de Rousseau, que l'auteur rapproche à plusieurs reprises et avec profit de la pensée de Kant, et les pratiques réflexives de Pestalozzi. Le lecteur qui cherchera un aperçu systématique et purement académique de l'œuvre de Rousseau et Pestalozzi n'y trouvera pas vraiment son compte et sera renvoyé aux travaux antérieurs de Soëtard (références ci-dessous). Pour les autres, nous

noterons qu'outre l'idée de liberté, parmi les thèmes étudiés dans cette discussion à trois, apparaît la confrontation de la pédagogie avec la nature humaine, son rapport à la société, ainsi que la question de la foi du pédagogue et de son action pédagogique.

Dans son projet de former l'élève pour qu'il devienne capable de faire «une œuvre de soi-même» – formule célèbre de Pestalozzi – le pédagogue rencontre selon Soëtard au moins deux difficultés, qui toutes deux sont reliées au principe de liberté. D'un côté, ce principe nous renvoie à un devenir du sujet qui n'est pas prédéterminé, puisqu'il est ce que l'élève en fera (p. 21). Le pédagogue se voit alors obligé de travailler «une liberté déjà engagée dans la nature», ce qui l'interroge sans cesse sur son droit de vouloir agir sur l'autre. Cette aporie qui découle du refus de toute sorte de finalisme dans le domaine de la pédagogie trouve son expression forte dans la définition de l'*educandus* comme celui qui «ne saurait être que ce qu'il *veut* devenir» (p. 106). D'un autre côté, le pédagogue est toujours en prise avec la réalité, avec les déterminations de l'homme. Que ce soit les déterminations par la nature, qui peuvent conduire jusqu'au refus de l'éducabilité de l'enfant (handicap) ou les déterminations par les produits de l'activité humaine qui peuvent se transformer en aliénations. Ce contact brut avec les choses (p. 31), avec le «sensible», n'est pas compris par Soëtard comme opposition à la liberté (son contraire), mais comme le lieu où, à la fois, se déploie la liberté et sont produits les instruments du pédagogue pour conjurer ces déterminations. «La difficulté est alors que le pédagogue praticien ne pourra trouver les moyens qui vont lui permettre la réalisation de cette nature supérieure de l'homme que dans la 'première nature'. Il lui appartiendra alors d'articuler ces moyens sur la visée d'une fin qui ne leur appartient pas, qui ne *lui* appartient pas.» (p. 57). Dans cette revalorisation du sensible au sein de la pensée de la liberté réside selon nous l'originalité théorique de la pensée de Soëtard. L'auteur tente tout au long de son livre de dégager «ce que garde d'essentiellement sensible la liberté de l'intéressé» (p. 110 -111). A cet égard, on peut néanmoins regretter que les réflexions de l'auteur qui éclairent cette revalorisation soient dispersées dans les différents chapitres. Leur caractère allusif rend parfois laborieuse l'interprétation des concepts utilisés. A titre d'exemples, on nommera la référence à la distinction aristotélicienne entre «nature-forme» et «nature-matière» que l'auteur utilise pour privilégier, dans le processus pédagogique, la force active de cette dernière (p. 49); le concept de maîtrise matérielle de l'apprentissage (p. 37); le concept «matériel» de nature (p. 57) et l'insistance sur le rôle de l'intérêt et du désir de l'élève dans le processus d'apprentissage (voir l'explication des phénomènes de violence dans les institutions scolaires, p. 94-96).

Dans cette perspective qui lie étroitement *sensible à liberté*, nous nous trouvons plutôt en accord avec la critique que Soëtard formule à l'égard des sciences humaines. Cette critique vise ce qui est traditionnellement considéré comme leur finalité majeure: l'objectivation et par-là l'explication des actions et de la réalité socioculturelle produites par les êtres humains selon le principe de rationalité

propre à la connaissance scientifique. Même un des courants récents au sein des sciences humaines, à savoir l'analyse des pratiques, qui semble à première vue le plus proche de la pensée pédagogique telle qu'elle est ébauchée par Soëtard, n'est pas épargné par cette critique: «on ne sort pas de l'objectivation de 'pratiques' que l'on va observer, analyser, alors qu'il est ici [en pédagogie] question d'*action*, c'est-à-dire: d'initiative d'un sujet, de fin qu'il se donne, de jeu laissé à l'aléatoire, de visée de liberté» (p. 105, 106). On pourrait peut-être répliquer à l'auteur que son jugement sur tout un groupe de recherches est un peu simplificateur, mais comme nous ne disposons pas encore d'analyses actuelles systématiques et satisfaisantes sur l'action, nous nous contentons de questionner un autre élément dans l'argumentation développée par l'auteur en faveur de la pédagogie.

Dans son appel à l'action pédagogique, Soëtard souligne le fait que la prise de liberté par l'*educandus* – but ultime de l'action pédagogique – échappe à juste titre au pédagogue. Tandis qu'on peut toujours dire quelque chose sur le *fait*, on ne peut rien dire sur le *devenir*. Cette spécificité de n'importe quelle action, qu'elle soit pédagogique ou autre, est discutée à plusieurs reprises à travers le concept de forme. Ce concept est mis en question par l'auteur en tant que forme précédant la matière, que ce soit un principe de rationalité ou une idée générale de l'éducation attachée à une certaine époque, église ou croyance. En revanche, la forme à accomplir, la forme à promouvoir dans la pensée pédagogique, c'est l'individu, l'individu dans sa particularité. En mettant le particulier au cœur de l'action pédagogique, l'auteur n'arrête néanmoins pas de souligner que le pédagogue qui travaille sur la particularité n'y trouve hélas pas sa propre fin (p. 122) et il conclut: «La liberté reste, par delà tout moyens pédagogiques mis en place, une visée portée par un esprit. Elle marque les limites du discours. Elle est appelée à donner forme à une action» (p. 98). Mais pourquoi, demandons-nous, chercher le sens de l'action pédagogique à l'extérieur d'elle, pourquoi la *praxis pédagogique* a-t-elle besoin de se situer constamment par rapport à un horizon théorique (ici organisé autour de la liberté, p. 116) ? La réponse de l'auteur à cette question évoque une tendance à laquelle n'échappe selon lui aucune activité historique et culturelle de l'humanité: ses produits seront tous tôt ou tard instrumentalisés et mécanisés. Sa mise en garde du danger encouru, si le pédagogue est identifié à un *homo faber*, fait de nouveau appel à Aristote: «[...] pour lui et contre tous ceux que répugne la visée métaphysique, la *praxis* ne peut avoir son fondement en elle-même; laissée à son mouvement, elle se condamne à dégénérer en *poiesis*» (p. 116). Or, il nous semble que l'aporie de la pensée pédagogique, si chère à l'auteur, pourrait trouver une autre solution. Pourquoi ne pas soutenir l'existence d'un sens inhérent à l'action pédagogique, un sens qui ne lui est pas attribué de l'extérieur (d'un horizon théorique) et qui n'est pas non plus construit après coup par l'objectivation du chercheur, mais qui est construit de manière matérielle, dans le cours même des processus actifs ? Bien que l'auteur ne semble pas être en désaccord avec une telle proposition, son texte est dominé par le souci de démontrer la force critique d'une pensée philosophique de la li-

berté pour les débats autour de l'éducation. Au lieu de prouver le droit et la nécessité des pédagogues à penser philosophie, l'auteur aurait pu discuter l'existence d'un sensible duquel la liberté n'est pas à distinguer. La question qui se poserait dans cette perspective est de savoir s'il est possible, et si oui comment, de connaître la liberté sous la forme du sensible ? Confrontée à un tel questionnement, nous proposons d'associer à la lecture croisée entreprise par l'auteur un quatrième penseur: Wilhelm von Humboldt, contemporain et admirateur de Pestalozzi. Avec Humboldt, à travers sa curiosité à la fois pour l'éducabilité de l'homme et pour une philosophie de la langue, dans laquelle il cherchait à démontrer le principe de l'activité dans les «traits sensibles» du langage, le débat engagé autour de la pensée pédagogique pourrait trouver une continuation. Pourquoi ne pas compléter le recours de Soëtard au principe de liberté par la recherche d'une forme de connaissance du sensible qui, d'une part, ne se réduise pas à la *theoria* et, d'autre part, n'identifie pas le sensible à la *poiesis* (l'œuvre extérieure détachée de son auteur)? Une telle recherche permettrait peut-être d'ouvrir un espace pour une réflexion commune entre la philosophie et les sciences humaines, une possibilité que l'auteur – emporté par l'élan de sa critique des sciences humaines – n'a pas envisagée.

Janette Friedrich, Sciences de l'éducation, Université de Genève

Références bibliographiques

- Soëtard, M. (1981). *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur*. Bern: Peter Lang.
 Soëtard, M. (1995). *Pestalozzi*. Paris: PUF.
 Soëtard, M. (1987). *Jean-Jacques Rousseau*. Lucerne, Lausanne: Coeckelburghs.