

**Zeitschrift:** Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione  
**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung  
**Band:** 26 (2004)  
**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:** 12.01.2026

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

## Rezensionen / recensions / recensioni

Kunze, Dorothea (2003). *Lerntransfer im Kontext einer personzentriert-systemischen Erwachsenenbildung. Wie Wissen zum (nicht) veränderten Handeln führt.* Köln: Verlag Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie. 284 Seiten.

Mit ihrem Buch will Dorothea Kunze relevante Erkenntnisse der Erwachsenenbildungswissenschaft für Lern- und Transferprozesse aufarbeiten und aufzeigen, dass die anwendungswirksame Integration von Wissen und Erfahrung eine komplex biografisch bedingte, selbstorganisierte, didaktisch letztlich nicht planbare Leistung der Lernenden ist. Dies bedeutet eine Absage an ein naives oder anmassendes Machbarkeitsdenken einer «Erzeugungsdidaktik» und ein Plädoyer für eine «Angebots-» und «Ermöglichungsdidaktik». Einen wichtigen begünstigenden Faktor für dieses Lernen sieht die Autorin im Menschenbild der Erwachsenenbildner/innen. Diesbezüglich ist es ihr ein Ziel, den personzentrierten, vorrangig den humanistischen Ansatz von Rogers, «in eine erwachsenenpädagogische, subjektorientierte Lern- und Transfertheorie zu integrieren» (S. 20). Originell ist die Arbeit in ihrem Anliegen, gesamthaft drei bis vier Denkansätze für die Transferfrage im Lernen Erwachsener nutzbar zu machen und zu einer gewissen Synthese zu bringen: den erwachsenenpädagogischen «Deutungsmusteransatz» von Rolf Arnold, den personzentrierten Ansatz, den systemischen und den konstruktivistischen Denkansatz. Die beiden letzteren fasst die Autorin zusammen, und ihr ist es ein besonderes Anliegen, aufzuzeigen, «dass der personzentrierte Ansatz grundlegendes systemisches Gedankengut beinhaltet», was bisher unzureichend diskutiert worden sei (S. 41).

Der Arbeit wird ein einfacher, nicht überladener und daher gut akzeptierbarer Transferbegriff zu Grunde gelegt. Sehr interessant ist eine Zusammenstellung von transferbegünstigenden und transfererschwerdenden Faktoren in der betrieblichen Weiterbildung, wobei hier bereits eine Begrenztheit des Buches deutlich wird: Es geht um betriebliche Weiterbildungen in Kurs- und Seminarform. Nicht akademische Berufsausbildungen, die teilweise oder ganz ja auch Erwachsenenbildungen sind, Ausbildungen an Universitäten, an Fachhochschulen u.a.m. werden nicht angesprochen. Im Theorieteil des Buches wird etwas zu generell von Erwachsenenbildung gesprochen, wo doch nur bestimmte Formen davon gemeint sind. Inhaltlich geht es bei den anvisierten Kursen und Seminaren nicht um Fachausbildungen, sondern um Weiterbildungen im Bereich von Selbst- und Sozialkompetenzen, besonders auch Beratungskompetenzen.

Die Darstellung der drei gewählten Hintergrundkonzepte moderner Erwachsenenbildung für Lern- und Transferprozesse bildet einen wesentlichen Teil des Buches. Die eingehende Erörterung des personzentrierten Ansatzes erlaubt es den Lesenden, das eigene Verständnis davon zu überprüfen. Im Vordergrund ste-

hen das Lernen und die erwünschten Persönlichkeitsmerkmale von Beratern und Seminarleitern, und damit verbunden die sozialen Lernbedingungen und das Lernen von Klienten bzw. Seminarteilnehmenden. Lern- und Transferschwierigkeiten werden ausdrücklich herausgearbeitet. Am Beispiel eines Computerkurses wird ein Stück weit veranschaulicht, dass diese Art des Lernens und der Lernunterstützung auch auf Unterricht zu übertragen seien. Von einem Lehren wagt man als geneigter Leser nach diesem Kapitel kaum mehr zu reden.

Bei aller Anerkennung der personzentrierten Persönlichkeits- und Lerntheorie, ganz besonders der zentralen Beziehungsfaktoren Akzeptanz, Kongruenz und Empathie: für meine Begriffe werden die Chancen von Herausforderung, Pflichtaufgaben, Instruktion, von geistigem und handelndem Versuch und Irrtum und von Modellen für ein persönlichkeitsbildendes schulisches und berufliches Lernen unterschätzt. So oft auch davon die Rede ist, dass Erwachsenenbildner/innen person- und situationsadäquat handeln sollen, es wird hier kaum thematisiert, dass Wissensinstruktion und Anleitungen im Interesse der Adressaten liegen und von diesen erwünscht sein können. Reinmann-Rothmeier & Mandl werden von der Autorin zwar zitiert; deren Plädoyer für eine situations- und adressatenadäquate Kombination von Instruktion und Konstruktion bei der Gestaltung von problemorientierten Lernumgebungen wird von ihr aber nicht aufgegriffen.

Gründliches wissenschaftliches Wissen wird im ganzen Buch eigentlich nur für die Erwachsenenbildner/innen gefordert, z.B. als systematisches, «fundiertes theoretisches Basiswissen in Erwachsenenbildungswissenschaft und -praxis» (S. 57). Wohl wird im Zusammenhang der systemisch-konstruktivistischen Ansätze gesagt: «Das Bildungsangebot und der Austausch der Teilnehmenden unter sich löst Perturbation, Irritation aus. Bisherige Erfahrungen, Bedeutungen, Wissensnetze geraten in Bewegung. Ein Transformationsprozess kommt in Gang» (S. 82). Die Chance oder Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit Fachliteratur in dieser Situation kommt im Theorieteil des Buches meines Erachtens zu kurz. Die Frage wird aber im empirischen Teil aufgeworfen und erörtert. Der Kurs, den die Autorin auf Lern- und Transferprozesse evaluiert hat, war eine zweieinhalbjährige Ausbildung in personzentrierter Gesprächsführung; sie selber wirkte im Ausbildungsgang als Co-Trainerin mit. Als Untersuchungsmethode wählte sie problemzentrierte, narrative Interviews mit offenen Fragestellungen. Am Anfang der Interviews wurden die Teilnehmerinnen eingeladen, ihre Erfahrungen in Diagrammen, in «Weiterbildungskurven» mit ihren subjektiven Höhen und Tiefen im Lernprozess, darzustellen. Die Interviews wurden mit einer Selbsteinschätzung auf Polaritätsprofilen ergänzt. Die erste Befragung erfolgte ca. sechs Wochen nach Abschluss der Weiterbildung; ein Zweitinterview zweieinhalb Jahre danach. Die Zweitinterviews wurden nur mit jenen vier (von sieben) Kursteilnehmerinnen durchgeführt, die in der Zwischenzeit Beraterisch tätig waren, also wirklich Anwendungsgelegenheiten hatten. Alle vier Lerngeschichten sind wirklich interessant, sie geben Einblick in Lernprozesse über je fünf Jahre. Die Analyse ist eingehend und in einem Ergebnisvergleich werden schliesslich Gemein-

samkeiten und Unterschiede der Lernprozesse übersichtlich dargestellt und theoriebezogen reflektiert. Dabei hütet sich die Autorin einerseits sehr wohl vor unstatthaften Generalisierungen, indem sie auch bei Gemeinsamkeiten immer wieder Wendungen braucht wie «Bei allen vier Teilnehmerinnen zeigte sich [...]», «Alle vier Teilnehmerinnen erlebten [...]». Andererseits hebt sie deutlich hervor, was die sozialkonstruktivistischen bzw. personzentrierten Ausgangstheorien von Siebert, Schmid, Rogers u.a. bestätigt, was also in Generelles eingeordnet werden kann. Hierbei wird die Auswertung der Untersuchung zirkulär. Da die Teilnehmerinnen in ihrem Ausbildungsgang inhaltlich und in der Kursgestaltung ja nur diese sozialkonstruktivistischen und personzentrierten Konzepte des Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung erfahren haben, ist es doch sehr fragwürdig, wenn die an sich unbestrittenen Lern- und Transfereffekte der Ausbildung gleich als Qualitätsbestätigung dieser Ausbildungskonzepte gedeutet werden. Die nachfolgende Textstelle mag das Gemeinte verdeutlichen. «Beim Vergleich des 1. Zeitpunktes ist auffallend, dass keine der Teilnehmerinnen das Aneignen von personzentriertem theoretischem Wissen als Transferunterstützung beschreibt. Vorrangig war für alle die Persönlichkeitsentwicklung. Rogers legte in seiner durchgeführten Weiterbildung ebenfalls Wert darauf, dass zunächst Erfahrungen gesammelt werden, um diese später theoretisch zu reflektieren und sich auf diese Weise personzentriertes Theoriewissen anzueignen» (S. 231). Was die Lernenden im nachträglichen Interview als wichtig oder unwichtig erachten, wird – wenn einschlägig – als Bestätigung der Lerntheorie des Meisters interpretiert. Dabei muss die Autorin aus der Sicht der Co-Trainerin anmerken, «dass eine fundierte theoretische Reflektion in der durchlaufenden Weiterbildung jedoch nur geringfügig stattfand» (S. 231). Und an anderer Stelle: «In Bezug auf die personzentrierte Theorie wird deutlich, dass drei von vier Teilnehmerinnen die holistische, feldtheoretische Persönlichkeitstheorie in ihrer Komplexität nicht verstanden haben» (S. 239), obwohl sich alle vier Teilnehmerinnen mit den Grundprinzipien des personorientierten Beziehungsangebotes identifiziert haben und diese als Einstellungen ver-innerlicht haben. Auch wenn in der Zweitbefragung zwei Teilnehmerinnen neue fachliche Kompetenzen und eine weitere theoretische Auseinandersetzung mit der Fachliteratur als transferfördernd erwähnt haben (S. 243) und die Autorin einen «Mangel in der Weiterbildung hinsichtlich der Theorievermittlung» (S. 237) feststellt, sieht sie in den Schlussfolgerungen das Kurskonzept schliesslich doch als bestätigt an: «In Bezug auf die Vermittlung der personzentrierten Theorie und Praxis bestätigt die Stichprobe die «klassische» Vorgehensweise: Es ist lernförderlich, wenn die Erfahrung der Theorie vorausgeht und nicht umgekehrt, da – wie aufgezeigt –, nachhaltiges Lernen und Umsetzen durch Erfahrung [...] geschieht und die Theorie danach vertieft verstanden und in die Wissensnetze eingeordnet werden kann» (S. 251). Kurz: Da wird bestätigt, was von Anfang an zu bestätigen war.

Neben der Theorie werden weitere Ausbildungselemente wie Tonbandaufnahmen, kollegiale Supervision, Selbsterfahrungsgelegenheiten, Lehrberatung,

Demonstrationen der Ausbilderinnen auf ihre Lern- und Transferwirksamkeit hinterfragt. Wirklich Stichhaltiges für eine optimale Kursgestaltung für möglichst viele Teilnehmerinnen lässt sich daraus nicht ableiten. Die Autorin sieht dadurch eingangs dargelegte sozialkonstruktivistische didaktische Konzepte bestätigt, «dass Lern- und Aneignungsprozesse letztlich selbstorganisiert ablaufen und deswegen nicht curricularisierbar sind» (S. 237).

In den «Schlussfolgerungen für die Weiterbildung in personenzentrierter Beratung» hält Kunze aber durchaus auch Vorschläge für eine Verbesserung dieser Ausbildung fest, darunter «Transferhilfen» wie das Festlegen von persönlichen Weiterbildungszielen, Lerntagebücher, Reflexionsrunden, kontinuierliche Selbstevaluation, Zwischenbilanzen, Supervision für Ausbilder/innen sowie Transferworkshops und Supervisionen nach Weiterbildungsende. Die Vorschläge sind auch von anderen Ausbildungsgängen und -konzeptionen her recht bekannt. Eine Stärke des Buches von Dorothea Kunze liegt aber darin, dass sie durch die vier Lerngeschichten eindrücklich aufzeigt, woran Lernende und ihre lernenden Ausbilder/innen mit den erwähnten Methoden und Lernangeboten konkret zu arbeiten haben. Als Leser wird man sensibilisiert für die Vielfalt von persönlichen Voraussetzungen und Erlebensweisen von Lernenden, für die Vielfalt von subjektiv bedeutsamen Aspekten von Lernumgebungen und für die Vielfalt von begünstigenden und erschwerenden Faktoren bei der Anwendung von Gelerntem in einem Berufsalltag. Diese Sensibilisierung sowie der gebotene Überblick über sozialkonstruktivistische und personenzentrierte Theorien des Lernens und der Gestaltung von Lernumgebungen erachte ich als die zwei Hauptverdienste des Buches.

*Rudolf Arni, Departement Erziehungswissenschaften, Universität Freiburg (Schweiz)*

Chalmel, Loïc (2004). *Réseaux philanthropistes et pédagogie au 18e siècle*. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt/M., New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 270 p.

Depuis de nombreuses années, Loïc Chalmel exhume, avec constance et rigueur, les traces des réseaux de pensée et d'initiatives pédagogiques qui, au XVIIIème siècle, ont été très actifs dans l'espace germanophone traversé par les frontières allemandes, françaises et suisses. Chacun de ses livres complète le tableau de ce maillage. Et par ses recherches, l'auteur nous fait découvrir des éducateurs, comme Jean Georges Stuber, Jean Frédéric Simon, Jean Schweighäuser ou Christian Henri Wolke, qui sont sans doute plus obscurs que les noms habituellement inscrits sur la liste des «grands pédagogues» qui les ont inspirés, mais qui ont peut-être pesé de manière plus substantielle sur la réalité éducative de leurs contemporains.



Dans son dernier ouvrage – et comme l'indique le titre –, Loïc Chalmel se penche plus particulièrement sur ces réseaux eux-mêmes. S'appuyant sur des archives alsaciennes inédites, qui se révèlent fort riches, il met en lumière les liens qui ont été tissés entre les diverses institutions novatrices d'éducation promues par des pédagogues ou des penseurs renommés, comme Basedow en particulier, mais aussi Oberlin, Iselin et d'autres encore. Il dresse ainsi un tableau des échanges, des projets, des rapports d'influence, d'allégeance, de soutien ou d'amitié qui liaient entre eux les nombreux acteurs et penseurs engagés, dans le couloir rhénan, à la promotion d'une réforme de l'éducation et de l'instruction. Et il dévoile notamment le rôle qu'ont joué, dans cette promotion, les sociétés philanthropiques à l'avant-scène et les loges maçonniques dans les coulisses.

L'ouvrage de Loïc Chalmel offre un foisonnement d'informations et d'analyses, qui permet au lecteur de l'aborder par des voies et sous des angles très différents. Dans ce compte-rendu, je me propose de montrer la richesse du livre à l'aide de cinq exemples, et en partant du point de vue qu'offrent les comparaisons avec le mouvement de l'éducation nouvelle du début du XX<sup>ème</sup> siècle, suggérées ici ou là par l'auteur lui-même. Ces rapprochements sont en effet pertinents et éclairants car ils ouvrent une perspective comparatiste entre des projets de réforme pédagogique d'époques différentes, perspective qui est en effet plus intéressante que l'habituel agencement de ces projets et de leurs auteurs dans une série temporelle où les plus anciens sont présentés comme les précurseurs de ceux qui suivent.

En premier lieu, Loïc Chalmel met en évidence un espace d'échange, le couloir rhénan, qui comprend des territoires appartenant à des régimes politiques très différents, et qui est traversé de plus par la barrière confessionnelle. La perspective «transnationale» complète bien dans ce sens les travaux d'historiens qui circonscrivent leur recherche dans un cadre national. Il faut relever quand même que cette perspective s'impose avant tout du fait que les initiatives de réforme, présentées par Chalmel, sont des initiatives privées et sont réalisées dans des établissements soutenus par des réseaux qui partagent un ensemble de convictions religieuses, philosophiques et politiques. La recherche de l'auteur montre bien en même temps la fragilité de ces réalisations, qui dépendent du soutien fidèle de riches mécènes philanthropes et du succès de la propagande menée auprès des familles susceptibles de confier leurs enfants à ces établissements novateurs. Elle met aussi en évidence la nécessité pour la pérennité de ces idées de réforme qu'elles soient transposées dans le «système scolaire», et en même temps la difficulté de cette transposition, notamment par le changement d'échelle qu'elle implique. Loïc Chalmel analyse ainsi finement les tentatives de Jean-Frédéric Simon d'influer sur les projets balbutiants de la période révolutionnaire et son impuissance à y parvenir. Or sur tous ces points, on peut établir un parallélisme tout à fait intéressant avec l'histoire du mouvement de l'éducation nouvelle, lui aussi international, issu de l'initiative privée et qui a échoué dans sa tentative de réformer l'école publique.

Deuxièmement, les réseaux mis en évidence par Loïc Chalmel constituent un trait d'union entre les aires culturelles germanophone et francophone. L'auteur montre le rôle central qu'ont joué les Alsaciens pour la diffusion et la traduction des écrits des pédagogues allemands et suisses alémaniques en France. Il montre aussi combien la dynamique des échanges et l'obtention des soutiens dépendent de nombreux facteurs: le rôle de plaque tournante joué par certaines personnes influentes, l'existence d'organes de diffusion des idées qu'ont été des revues prestigieuses comme les *Ephémérides*, la fonction de relais des pasteurs, des loges maçonniques ou des sociétés philanthropiques. Ce sont finalement autant ces «parains» que les idées pédagogiques elles-mêmes qui ont conféré la notoriété aux projets de réformes. La comparaison avec l'éducation nouvelle se révèle là aussi pertinente puisque la diffusion de ses thèses a reposé également sur un ensemble de relais de ce type qui ont permis au mouvement de s'imposer comme le porteur par excellence de l'innovation pédagogique. Dans ce cas, ce ne fut pas l'Alsace qui constitua le trait d'union entre les deux grandes aires culturelles de l'Europe continentale mais la Suisse romande.

Le troisième point qui est particulièrement intéressant réside dans la similitude frappante de certaines pratiques prônées par le courant philanthropiniste et celles du mouvement de l'éducation nouvelle. Le pensionnat de Martin Planta dans les Grisons, créé en 1754 et qui va être dénommé *Philanthropinum* après la mort de son fondateur en 1772, mérite à cet égard la plus grande attention. Y est instituée une sorte de République romaine, avec ses charges de prêteur, de questeur, de tribun et autre consul, qui sont confiées aux élèves promus par le suffrage de leurs pairs. Cette expérience préfigure à certains égards les pratiques relevées par Rita Hofstetter à la célèbre école Privat de Genève à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle (*Le drapeau dans le cartable*, Genève, éd. Zoé, 1994) ainsi que le self-government du mouvement de l'éducation nouvelle. Il serait intéressant à ce propos d'étudier le lien entre ces pratiques éducatives, promues pour l'essentiel par des éducateurs protestants, et la pastorale de l'Eglise réformée, principalement dans ses variantes du piétisme et du Réveil.

Le quatrième exemple est celui du matériel pédagogique. Les réformateurs philanthropinistes se montrent très actifs dans l'élaboration et la promotion d'ouvrages destinés aux enfants et qui s'inscrivent explicitement dans la tradition de Comenius. Loïc Chalmel en propose des analyses éclairantes et suggère quelques rapprochements avec le matériel éducatif de Decroly notamment. Une comparaison systématique de cette pédagogie de l'image, et de son appel à l'activité et à la participation de l'élève, avec les «boîtes à outils» et les principes pédagogiques de l'éducation nouvelle serait particulièrement féconde.

Enfin, les projets du courant philanthropiniste pour la formation des maîtres constituent le cinquième élément intéressant relevé par Loïc Chalmel. Tout grand dessein de réforme éducative doit affronter la question de la préparation des pédagogues appelés à la mettre en œuvre. Or le XVIII<sup>ème</sup> voit la naissance, dans les territoires de l'Empire, des premières écoles normales. Et Jean Frédéric Simon va

s'efforcer de créer un tel établissement fondé sur les principes philanthropinistes en Alsace. Il se heurtera d'abord à l'hostilité de l'Université. Et dans les années de la Révolution française, malgré son engagement politique, il ne parviendra pas à promouvoir son modèle. Celui-ci présentait, aux yeux du Comité de l'instruction publique de la Convention nationale, le défaut d'être d'origine étrangère et de chercher à promouvoir auprès des instituteurs des savoir-faire à partir de l'expérience pédagogique plutôt que des savoirs scientifiques. L'Ecole normale de l'an III sera en effet à l'opposé de ce que prône Simon: les cours y sont donnés par les savants les plus illustres de l'époque, comme Lagrange, Monge ou Berthollet, mais qui n'ont aucune expérience de l'enseignement populaire. Ce conflit au sujet de la formation des maîtres présente quelques similitudes avec celui qui aura lieu au début du XX<sup>ème</sup> siècle autour des écoles normales existantes.

L'ouvrage de Loïc Chalmel est incontestablement très stimulant. Sa lecture apporte de multiples informations précieuses et ouvre de nombreuses pistes de recherche, bien au-delà de la seule perspective comparatiste avec le mouvement de l'éducation nouvelle suggérée dans ce compte-rendu. On regrettera juste quelques anachronismes dans certaines analyses de l'auteur. Était-il nécessaire d'emprunter au jargon contemporain les notions d'objectif pédagogique, de processus métacognitif ou de transposition didactique pour rendre compte des pratiques du XVIII<sup>ème</sup> siècle? Ces emprunts n'apportent rien à l'analyse de l'historien; il sont en revanche susceptibles de trahir les représentations que se faisaient les pédagogues du XVIII<sup>ème</sup> siècle de leur propre pratique. Il est dommage également que l'éditeur n'ait pas jugé bon de prévoir un index pour faciliter l'accès du lecteur à la foison d'informations dont regorge ce livre.

*Joseph Coquoz, Ecole d'études sociales et pédagogiques, Lausanne*

Weber, Agnes (2004). *Problem-Based Learning. Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe*. Bern: h.e.p. Verlag, 248 Seiten.

Der Ansatz des Problem-Based Learnings (PBL) stammt ursprünglich aus dem angelsächsischen Raum, wo er seit längerem in der Hochschulbildung integriert ist. In der Schweiz wurde das Potenzial von PBL bisher erst von wenigen Ausbildungsgängen, z.B. in dem Gesundheitswesen umgesetzt. Agnes Weber hat das Problem-Based-Learning Konzept weiterentwickelt und zeigt mit einer Fülle von Beispielen, wie die Methode in den Ausbildungen verschiedener Berufsfelder eingesetzt werden kann.

Während das Paradigma des konstruktivistischen Lernens seit einigen Jahren mehr oder weniger unangefochten ist, zeigt sich, dass sowohl Lehrende als auch Lernende in der Umsetzung oft überfordert sind. Auch häufen sich Untersuchungen aus der Berufsausbildung, die zeigen, dass der Transfer von der Theorie in die Praxis immer noch unbefriedigend ist. Die Studierenden monieren, dass



sie zu wenig auf die Praxis vorbereitet würden, dem Praxisschock stehe man in vielen Ausbildungen machtlos gegenüber. Eine Methode, wie konstruktivistisches Lehren und Lernen effizient umgesetzt und wie Praxis und Theorie miteinander verbunden werden können, ist deshalb willkommen. Agnes Weber bietet mit ihrem Handbuch für beide Probleme hilfreiche Zugänge.

Problem-Based-Learning fasst alle zeitgemäßen Ansprüche an Lehren und Lernen in einer Methode zusammen: Die Studierenden erarbeiten sich das neue Wissen eigenständig und sie lernen wie man lernt. Sie gehen von ihrem Wissen aus und konstruieren in der gemeinsamen Auseinandersetzung ihr Wissen neu; dadurch kann neues Wissen beim alten «andocken» und damit handlungswirksam werden. Indem das Vorwissen der Lernenden als Ressource erscheint und im kollaborativen Lernen genutzt wird, ist es sehr geeignet für den Umgang mit heterogenen Gruppen. Die Lernenden arbeiten ziel- und lösungsorientiert. Im Mittelpunkt des Lernens steht eine möglichst authentische Situation aus dem Berufsalltag, das «Problem». Dies entspricht den psychologischen Erkenntnissen, dass Lernen v.a. in bedeutungsvollen Kontexten stattfindet, bzw. in Situationen, in denen unser gewohntes Denken und Handeln nicht weiterkommt. Das Problem ist so konzipiert, dass es über das Alltagswissen hinaus die Recherche nach bestimmten theoretischen Erklärungsansätzen evoziert. Diese werden zuvor als Lernziel bestimmt.

Anders als im herkömmlichen wissenschaftlichen Denken ist im PBL-Ansatz die Theorie der Praxis nicht einen Schritt voraus und hat die Aufgabe diese «aufzuklären», sondern gesteht sowohl der Theorie als auch der Praxis eine eigene Rationalität, eine eigene Logik und Sprache zu. Für die Entwicklung von Wissens- und Handlungskompetenz ist das Verstehen von beiden Logiken, von beiden Kulturen nötig. Im bedeutungsvollen Kontext ist das *implizite Wissen* der Praxis eingeflochten – so wird die Logik oder die Rationalität der Praxis, die oft nicht verbalisiert werden kann ebenfalls mitgelernt. Das explizite Wissen der Praxis holen sich die Studierenden in der Phase des eigenständigen Lernens, indem sie Expertinnen oder erfahrene Praktiker interviewen. Studierende z.B. an pädagogischen Hochschulen denken meistens prospektiv an ihre Berufspraxis. Problem-Based Learning befriedigt das legitime Bedürfnis, auf komplexe Problemsituationen komplexe Antworten zu bekommen.

Problem-Based-Learning bearbeitet das Problem in definierten Arbeitsschritten, dem so genannten «Siebensprung». So wird Überforderung vermieden. Gleichzeitig wird aber der Prozess der Wissensaneignung den Lernenden überantwortet, die Lehrenden werden zu Lernbegleitenden. Die Struktur lässt sich mit dem Vorgehen beim empirischen Forschungsprozess oder der Arbeit einer Detektivin vergleichen, bei denen die Frage «Was ist hier die eigentliche Geschichte?» oder «Was ist passiert?» im Mittelpunkt stehen. Die Organisation anhand des «Siebensprungs» gewährt die Chance, die Neugierde durch den ganzen Prozess hindurch zu erhalten. Dieser sieht folgendermassen aus: Als erstes werden Begriffe geklärt. Hat man alles verstanden? Im zweiten Schritt wird das Pro-

blem definiert: Was sind die zentralen Fragen und Probleme? Was ist hier los? Oft müssen Fakten in den Kontext des Fachgebiets gebracht werden. Gute Problemstellungen sind nicht eindeutig. In manchen Fällen sind es mehrere Teilprobleme, die miteinander verknüpft sind oder das Problem muss aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden, z.B. vom Standpunkt der verschiedenen Beteiligten oder vom Standpunkt der verschiedenen Fachgebiete aus. Die Fragen des zweiten Schrittes beginnen mit: «Ich frage mich, ob ...». Im dritten Schritt wird das Problem analysiert. Es werden vorläufige Erklärungen gesucht bzw. Hypothesen gebildet und in einem Brainstorming zusammengetragen. Das Vorwissen von allen wird eingebracht. «Könnte es sein, dass ...?» Im vierten Schritt werden die Hypothesen systematisiert, z.B. nach Oberbegriffen geordnet. Diese Systematisierung bereitet den fünften Schritt vor, indem die zentralen Fragen bestimmt werden. Während die ersten Schritte in einer Sitzung zusammen erarbeitet wurden, ist der sechste Schritt zeitintensiver. Jetzt geht es darum, das subjektive Wissen zu überprüfen, zu ergänzen und zu erneuern. Dies wird anhand von wissenschaftlicher Recherche und auch durch Interviews mit erfahrenen Berufsleuten getan. Die Lernenden arbeiten individuell oder in selbstgewählten Lernpartnerschaften oder Lerngruppen in einer ICT-Studienlandschaft. Sie suchen nach Antworten auf die Lernfragen. Für den siebten und letzten Schritt wird eine zweite Sitzung einberufen. Jetzt präsentieren die Studierenden ihre Ergebnisse. Im siebten Schritt wird analysiert, inwiefern die Hypothesen Bestand haben bzw. wie sie sich im Lichte des neu angeeigneten, objektiven Wissens verändert haben.

Das Handbuch bietet Grundlagen für die Entwicklung entsprechender Curricula sowie Anleitungen zur Konstruktion von Problemaufgaben an. Die Problem-Based-Learning Module entsprechen formal den Forderungen des European Credit Transfer Systems (ECTS). Mit einer Problemaufgabe wird das Grobziel einer Modulwoche beschrieben. Anhand verschiedener Typen von Problem-Based-Learning Aufgaben, mit E-Learning und eventuell mit Skills-Trainings sollen die Kompetenzziele eines Moduls erreicht werden. Die Kosten für die Ausbildung und das Personal sind vergleichbar mit einer herkömmlichen Ausbildung, aber die Raumaufteilung verändert sich zugunsten der grossen Studienlandschaft, die heute durch die Informations- und Kommunikationstechnologien entstanden ist und das selbstgesteuerte Lernen unterstützt.

Die Entwicklung von Problem-Based-Learning Modulen ist anspruchsvoll. Man muss dazu sowohl in den praktischen Anforderungen als auch in den theoretischen Curricula des Berufes sattelfest sein. Agnes Weber bringt Erfahrungen aus dem Gesundheitswesen (Ausbildung von Berufsschullehrkräften, Entwicklungsprojekte etc.) und aus der Volksschulpraxis mit. Als Erziehungswissenschaftlerin kennt sie zudem die theoretischen Ausbildungsansprüche von beiden Feldern.

Das Handbuch bietet eine Fülle von Anregungen und Beispielen, wie ein PBL-Modul konzipiert und umgesetzt werden könnte. Es ist in diesem Sinne ein didaktisches Buch, das keine neuen Erkenntnisse in der Kontroverse über die

Kluft zwischen Theorie und Praxis oder «Wissen und Können» in der Pädagogik bietet. Auch auf die neusten Erkenntnisse über das handlungsleitende Wissen, das «tacit knowlege» oder das «knowing how» etc. geht es nicht ein, obwohl PBL eine praktische Antwort auf diese theoretischen Fragen sein könnte.

Das Buch richtet sich an ein breites Publikum, an alle Berufsausbildungen. Beispiele, wie PBL in der Pädagogik bzw. der Lehrer/innen-Ausbildung eingesetzt werden könnte, werden nicht viele aufgeführt. Auch auf die Umsetzung in der Volksschule geht die Autorin nicht ein. «PBL in der Lehrer/innen-Ausbildung» und «PBL in der Pädagogik» wären die Themen für den 2. und 3. Band in dieser Reihe. In der Pädagogik könnte das Problem-Based Learning zu einer bedeutenden Methode avancieren, wird doch gerade hier die Kluft zwischen Praxis und Theorie, zwischen Wissen und Können traditionell am meisten beklagt und besteht bis heute ein Handlungsbedarf.

*Eva Hug, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern*

Chatelanat, Gisèle, Moro, Christiane & Saada-Robert, Madelon (Ed.). (2004). *Unité et pluralité des sciences de l'éducation. Sondages au cœur de la recherche.* Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang. 267 pages.

Depuis le Congrès de la Société suisse de recherche en Education de Genève (2000), plusieurs travaux<sup>1</sup> invitent à réfléchir sur le problème contextuel de la fonction, des buts, des attentes et de l'identité des sciences de l'éducation dans un contexte en tension, dynamique, entre les attentes des champs professionnels concernés (formation des enseignants, métiers de l'éducation) et les exigences d'un processus de disciplinarisation en construction. Le pluriel utilisé pour désigner le champ disciplinaire des sciences de l'éducation relève bien de la pluralité des apports, mais laisse implicite la logique de regroupement qui les sous-tend. Quelle cohérence permet donc de rassembler et de rattacher à ce champ disciplinaire tant de disciplines aux origines diverses, distinctes? Les sciences de l'éducation sont-elles bâtarde, formées d'apports extérieurs épars, quasi-dépendantes des disciplines constitutives, ou sont-elles, au contraire, innovantes, autonomes, riches de leur diversité et engagée dans un processus de développement propre à mieux saisir les multiples facettes de cet objet commun qu'est l'éducation? La question méritait bien que la communauté scientifique des sciences de l'éducation s'y arrête. Mais s'il n'est pas de réponse facile, une observation de la réalité des sciences de l'éducation, de la nature des objets qui intéressent les chercheurs peut fournir un début d'explicitation et d'élucidation identitaire. C'est ce que se propose de concrétiser l'ouvrage édité par Chatelanat, Moro et Saada-Robert en interrogeant la dialectique et les tensions constitutives du dialogue entre les disciplines, souvent nouvelles, relevant des sciences de l'éducation et les logiques

disciplinaires dont celles-là sont, originellement, issues.

Selon les éditrices, deux tendances sont perceptibles, qui disent la complexité dialectique des sciences de l'éducation: tel chercheur en appelle à maintenir, voire à reconstruire une relation étroite avec la discipline d'origine, celui-là constate qu'une nouvelle discipline est née, plus large et complexe que l'horizon disciplinaire premier, et que la distinction est désormais celle qui sépare deux disciplines voisines, mais autonomes. Il est certain que la dimension éducative soutient le déplacement des objets de recherche par rapport aux intérêts des disciplines d'origine; le recours à l'interdisciplinarité ouvre des perspectives et horizons inédits et donne aux objets observés une épaisseur certaine. Un autre facteur intervient encore, qui oriente le processus de disciplinarisation que le développement de la recherche scientifique favorise: celui que la demande sociale, issue d'acteurs du champ de l'éducation hors du champ académique, soit les champs du professionnel et du politique. Les demandes sont pragmatiques, orientées vers une application à moyen, voire court terme. Là encore, le processus d'éloignement des disciplines d'origine est favorisé et la construction d'une l'identité propre au champ de l'éducation est en cours.

Les contributions de cet ouvrage s'articulent donc autour de ces deux axes épistémologiques:

- Unité-pluralité dans la constitution de l'objet d'étude en lien avec les disciplines de référence,
- Unité-pluralité dans la constitution de l'objet d'étude en lien avec la demande professionnelle et sociale.

Le premier axe interroge le processus d'autonomisation, de distanciation et de pluridisciplinarité qu'organise et construit la « logique éducative », qui fonde les recherches en sciences de l'éducation et contraint leur aspect tridimensionnel (la recherche, son objet, sa relation avec l'éducation) et bien souvent interdisciplinaire, face à la « logique disciplinaire » des sciences contributives d'origine. La perspective éducationnelle et ses spécificités aboutissent à la constitution de disciplines nouvelles, telles l'oral en didactique du français (contribution de Dolz). Elles interrogent, par le contexte où sont menées les recherches, les modèles constitués dans le cadre de laboratoires (Saada-Robert & Balslev, à propos de la littérature émergente); la pertinence du maintien de la distinction entre pédagogie générale et pédagogie interdisciplinaire (Von Allemann-Ghionda) comme l'évidence de la nécessité des apports des disciplines complémentaires dans la recherche en éducation (Moro & Rodriguez à propos de l'éducation et du signe comme conditions de possibilité de développement psychologique et Perret-Clermont & Carugati à propos de la position des psychologues sociaux et des questions de l'apprentissage) sont documentées. A moins que, comme le craint Favre à propos de la sociologie de l'éducation, la discipline devienne autonome et se développe intrinsèquement, selon des logiques qui n'appartiennent plus qu'à elle, au point d'oublier quelques fois les limites des savoirs disciplinaires et de légitimer, par un engagement qui n'appartient plus au domaine scientifique,



des choix que font d'autres acteurs au pouvoir symbolique diminué. D'où la nécessité, pour Favre, de conserver des liens solides entre discipline d'origine et discipline socialisée dans le domaine de l'éducation.

Le second axe pose la question du rôle du public et de la demande sociale dans cette évolution spécifique, les orientations spécifiques, les tensions et différenciations qui se construisent et font évoluer les nouvelles disciplines dans des directions singulières. Von Zanten propose une typologie des divers publics qui influencent et orientent la production en sociologie de l'éducation. En écho à la contribution de Favre, on perçoit fort bien les pressions externes qui interviennent dans le développement interne de la discipline. De questions de société, posées dans le grand public (les jeunes ne savent plus écrire) naissent de prometteuses pistes de recherche, telle l'étude du *parlando* que mène Sieber. Delamotte nous initie aux problèmes de l'économie en éducation, aspect peu connu des professionnels du terrain ou de la recherche, qui porte pourtant, en arrière-plan, une dimension politique incontournable, et est passible de dérives auxquelles seule l'alliance avec d'autres regards sur l'éducation permet d'échapper. Chatelangat et Panchaud Mingrone, quant à elles, rappellent une évidence souvent éludée: celle de l'existence de deux partenaires nécessaires pour l'établissement d'un contrat de... partenariat. Elles exposent ainsi la difficulté, pour le chercheur interdisciplinaire en dialogue partenarial avec d'autres acteurs – les parents d'enfants handicapés en l'occurrence – de couvrir trois positions difficilement compatibles, qui exigent à la fois rigueur intellectuelle et engagement sur le terrain: celles de l'observateur extérieur, de l'observateur participant et du formateur de professionnels.

Les contributions qu'ont réunies Chatelangat, Moro et Saad-Robert dans cet ouvrage illustrent donc bien ces processus dialectiques dynamiques. Elles donnent à voir un échantillon de la diversité des sciences de l'éducation, diversité scientifique, épistémologique, mais aussi culturelle. Les objets qu'explorent les chercheurs de la culture germanophone, représentés ici par Von Allemann-Ghionda, sont héritiers de la longue tradition pédagogique allemande, alors que deux ténors des traditions sociologique et économique de l'Hexagone donnent un éclairage utile à propos de disciplines contributives dont le développement en Suisse romande n'est pas aussi avancé. Unité et pluralité des sciences de l'éducation, mais aussi, certainement, richesse de leur diversité et intérêt de leur ouverture aux horizons complémentaires qui mettent au centre de leurs préoccupations les processus relatifs à l'éducation.

*Danièle Périsset Bagnoud, Université de Genève et HEP du Valais*

- 1 Notamment Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Ed.) (2002). Sciences de l'éducation 19e-20e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires. Berne: Lang.