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: 3

Rubrik: 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: 10.01.2026

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

Rezensionen / recensions / recensioni

Richard, Philippe (2004). *Raisonnement et stratégies de preuve dans l'enseignement des mathématiques*. Berne: Peter Lang. 324 pages.

Raisonnement et stratégies de preuve dans l'enseignement des mathématiques fait suite au travail de thèse de l'auteur et expose la recherche conduite alors, ainsi que ses prolongements théoriques. La problématique traitée concerne l'enseignement – apprentissage de la géométrie dans le cadre de la scolarité secondaire obligatoire.

Disons-le d'entrée, cet ouvrage est à la fois complexe et passionnant, cette complexité étant inhérente à celle du sujet traité. L'apparente complexité peut venir de la multiplicité des références théoriques qui s'entrecroisent pour traiter des aspects épistémologiques relatifs à la géométrie en général et à la démonstration en particulier (chapitre 2), des aspects sémiotiques et pragmatiques (chapitre3), le tout avec un arrière plan de préoccupations didactiques clairement affichées et elles-mêmes référées à différents cadres théoriques. Sans aucune superficialité dans ces apports théoriques, l'auteur argumente ses choix de façon convaincante. Complexité également relativement à la méthodologie utilisée et qui conduit à l'élaboration d'outils d'analyse dont la pertinence – sinon la facilité d'emploi – est attestée. L'organisation du texte ainsi que l'écriture introduisent progressivement le lecteur dans la problématique et le guident au travers des différentes étapes de cette recherche. Les deux derniers chapitres mettent en évidence des résultats très prometteurs tant du point de vue théorique que de la réflexion sur l'enseignement – apprentissage de la géométrie.

Partant de la constatation que la plupart des recherches faites à propos de l'enseignement – apprentissage de la géométrie se centrent sur les preuves attestées, sur les mécanismes de validation-conviction culturellement reconnus, *Richard* s'interroge sur les stratégies de preuve et les raisonnements spontanément mis en oeuvre lorsqu'il s'agit de géométrie dans l'enseignement secondaire. Comment l'élève s'y prend-il pour formuler une conjecture? Quels sont les types d'explication et quelles sont les procédures mises en oeuvre lorsqu'il s'agit de *preuve*? Le dispositif mis en place par l'auteur est là pour provoquer des situations de validation écrite, l'analyse des productions écrites recueillies permettant d'établir un *diagnostic* sur le type de preuve que l'élève élabore. Ce diagnostic prend en compte sept pôles différents. La recherche présentée est clairement identifiée comme centrée sur les stratégies *privées* de preuve et ce, dans un esprit diagnostic, l'auteur lui attribuant même le caractère de recherche ethnographique.

Il n'y a pas, dans ce travail, de prise en compte des interactions sociales; l'expérimentation faite dans le contexte scolaire concerne des élèves (catalans) de 14-16 ans de l'enseignement secondaire obligatoire qui vont traiter individuelle-

ment le questionnaire proposé. Ces élèves n'ont pas encore reçu d'enseignement explicite du raisonnement déductif et, dans un contexte de situations-problèmes aux caractéristiques structurales variées, ils ont à produire des preuves qui constitueront la base du corpus analysé.

Quatre situations sont successivement proposées. Elles le sont dans un environnement papier crayon et pour la dernière avec un support informatique. Dans tous les cas, et c'est un point intéressant, l'élève doit annoncer sa *conjecture* (choix dans une liste ou formulation) avant de produire sa preuve. Pour certaines des situations, il doit annoncer également le niveau de conviction personnelle qui est le sien relativement à la preuve qu'il vient de rédiger. L'élève ne discerne pas nécessairement la différence entre l'établissement d'une conjecture et la production d'une preuve alors que cette distinction est bien sûr, familière à l'expert. Ayant introduit méthodologiquement l'obligation de distinguer ces deux moments, l'auteur peut mettre en évidence que non seulement «la procédure de preuve commence par la conjecture mais que c'est elle qui constitue le véritable moteur de la continuité thématique». En effet, l'auteur fait apparaître que, pour de nombreux élèves, établir une preuve consiste à essayer de reproduire le raisonnement ayant permis antérieurement de déterminer la conjecture.

Deux catégories d'analyse des productions recueillies sont faites par l'auteur. Après une analyse situationnelle, structurale et qualitative pour chacune des questions, l'étude porte sur l'ensemble des preuves proposées par un élève donné: cette dimension permet de se poser la question des comportements récurrents relativement à l'action de prouver. Quelles sont, pour un élève donné, les actions et les caractéristiques communes qui peuvent être relevées d'une question à l'autre? Sur la base de ces analyses, *Richard* propose d'établir des *patrons de conduite*, tout en relevant l'existence d'une grande diversité de ces patrons de conduite, diversité qui donne à voir que «les élèves ne font pas toujours la même chose»; il est d'ailleurs mis en évidence que ce qui prime est la logique interne des situations-problèmes proposées.

L'apport le plus intéressant de cet ouvrage concerne indéniablement le concept d' *inférence figurale*. Ce concept apparaît comme particulièrement pertinent aussi bien pour le chercheur que pour l'enseignant ou le formateur d'enseignants. Après avoir mis en évidence que les plans discursifs sont insuffisants à rendre compte des preuves effectives, *Richard* définit ce concept en opposition à l'inférence sémantique. En ce qui concerne l'inférence figurale, il s'agit d'un pas de raisonnement discursif qui procède d'un raisonnement graphique; ce *pas* de raisonnement ne peut se comprendre sans l'appui de la figure. De nombreux exemples sont donnés qui étayent la nécessité de ce concept quand il s'agit de traiter de la question des preuves fournies par l'élève. S'inspirant des travaux de *Duval* , l'auteur prolonge la notion d'expansion discursive en introduisant celle d'expansion graphique. Quelle est la nécessité pour l'élève de recourir à une inférence figurale? Celle-ci peut être vue comme «une passerelle entre le moment

de la conjecture et celui de la preuve tout en adoucissant la composition du texte». Rappelons que de nombreuses preuves s'articulent autour de l'idée d'une reproduction du raisonnement ayant permis de déterminer la conjecture. Le fait établi que l'inférence figurale permet de gérer une limite discursive de l'élève en train de rédiger sa preuve, est particulièrement significatif, selon moi, de la pertinence de ce concept. Des liens sont tissés entre cette problématique de l'utilisation de l'inférence figurale et celle – classique dans les questionnements relatifs à l'enseignement – apprentissage de la géométrie – du passage de la géométrie pratique à la géométrie théorique. Ces liens sont tout à fait prometteurs.

Le seul aspect de ce texte qui ne me convainc pas concerne l'intérêt de la notion de champ proceptuel. Dérivé des travaux de *Gray* et *Tall* , la notion de champ proceptuel, à l'origine développée dans le contexte de l'apprentissage du calcul, est ici reprise par l'auteur dans le contexte géométrique. Cet aspect du texte paraît peu probant en particulier en ce qui concerne la mise en regard des notions de champ conceptuel et champ proceptuel. Pour qui n'est pas expert de cet univers des champs proceptuels, le lien fait avec le développement des concepts n'est pas assez clarifié et les questions restent nombreuses. Par exemple, est-ce que le champ proceptuel se développe indépendamment de la structuration du champ conceptuel de la géométrie étudiée? La nécessité de l'utilisation du concept de champ proceptuel n'est pas évidente de mon point de vue.

Pour terminer sur une note positive qui correspond à l'image globale que j'ai de cet ouvrage, précisons que ce travail, outre les aspects soulignés, contient de nombreux autres apports. Quand il s'agit de comprendre le comportement d'un élève en situation de production de preuve, quand il s'agit de comprendre quelle est la stratégie mise en œuvre, la méthodologique développée semble particulièrement adéquate. L'auteur dans la dernière partie de son livre accompagne le lecteur pour que, potentiellement, il puisse transformer l'outil élaboré pour la recherche en instrument utile à l'enseignant. Notamment, la notion développée de *battement discurso-graphique* qui dévoile l'existence d'un raisonnement qui se déploie dans un espace à la fois discursif et graphique ne peut être que parlante à tous ceux qui fréquentent assidûment les classes de géométrie du secondaire.

Il s'agit donc d'un livre aux multiples apports, riche et convaincant. Riche de par les apports théoriques, épistémologiques, historiques, méthodologiques qu'il contient, convaincant et pertinent du double point de vue de la recherche et de l'enseignement.

Annick Fluckiger, Didactique des mathématiques, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève

Herzog, Walter (2002). *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit.* Weilerswist: Velbrück Wissenschaft. 688 S.

Im Vorwort dieses fast 700 Seiten umfassenden Buches ist in kürzester Form das Programm und dessen Begründung für die fünf Kapitel, die es enthält, zu lesen. Es hat einer in den letzten Jahren viel gearbeitet, hat sich dabei immer wieder im Schnittbereich und im Verhältnis von Pädagogik und Psychologie gefunden und schreibt aus dieser Perspektive über die Themen, die ihn beschäftigen: Metapher, Zeit, Erkenntnis, Kommunikation und pädagogisch-psychologische Praxis. Jedem dieser Gegenstände wird ein Kapitel gewidmet sein. Wichtig ist auch, den Titel des Buches zu diesem frühen Zeitpunkt zu entschlüsseln. Bereits der dezent ästhetisch gestaltete Einband lässt darauf schliessen, dass «Zeitgemässe Erziehung» nicht etwa in den Bereich der Ratgeberliteratur gehört. Sogar der Anspruch, einen zeitgemässen theoretischen Beitrag zum Erziehungsfach vorzulegen, ist einem anderen Anliegen nachgeordnet: Erziehung ist als etwas vorzustellen, das sich *in der Zeit* ereignet. Genau darum wird es in jedem der fünf grossen Kapitel immer wieder gehen.

1. Raum und Erziehung. Grundzüge einer pädagogischen Metaphorologie

Das erste Kapitel arbeitet in bisher nirgendwo geleisteter Gründlichkeit die pädagogische Metaphorologie unseres Kulturraums auf. Es weist nach, wie für die Prozesse der Erziehung eine Sprachverwendung üblich ist, die sich kaum an *zeitbezogene* Bilder und Ereignisse anlehnt, sondern *raumorientiert* ist. Die meisten Metaphern repräsentieren eine Vorstellung über Erziehung als geradliniger Bewegung im Raum, wobei diese, wie das Wort «ziehen» selbst auch, von der Tiefe in die Höhe oder in der Horizontale nach vorwärts führen kann.

Doch zunächst grundsätzlicher: Die Sprache der Erziehung(-swissenschaft) ist sehr an den Gebrauch von Metaphern gebunden – ein Zeichen dafür, dass die Disziplin noch kaum von *Er* kanntem, sondern von *Be* kanntem spricht. Metaphern haben eine offensichtliche epistemische Funktion insbesondere da, wo eine schärfere und gegenstandsbezogene Begrifflichkeit fehlt. Sie erschliessen unbekannte oder erfühlte Wirklichkeitsbereiche über Bilder von bereits Bekanntem. Vor diesem Hintergrund will Herzog einen theoretischen Beitrag leisten, der kritisch rational im Dienste der Korrektur steht und die erziehungswissenschaftliche Erkenntnis voranbringen will. Bis zum Punkt, an welchem der Autor dies offenbart, ist bereits ein bedeutsames Stück auf dem Weg der Dekonstruktion zurückgelegt: Generationen namhafter und weniger namhafter Pädagogen – von Platon bis Herbart, von Rousseau bis Miller, von Pestalozzi bis Spranger und viele mehr – werden einer metaphorologischen Pädagogik überführt, die den Erziehenden als (All-)Wissenden phantasiert. Besonders beliebt sind die Bilder des Wächters, Führers[1], Gärtners, Handwerkers oder Prägers, während der Zögling mit einem Ruderer, Wanderer, einer wachsenden Pflanze oder zu prägenden Münze verglichen wird. Alle sind sie bedenklich, selbst der dem Wachs-

tum verpflichtete Gärtner entpuppt sich nämlich nicht etwa nur als Beschützer und Gestalter, sondern als Züchter, der zu veredeln und auszujäten, die Natur unter Kontrolle zu halten hat. So ist konkretisiert, in welcher Weise sich das Erzieherische noch weitgehend im Bereich des Intuitiven und Unsagbaren befindet. Es konnte bislang nicht als Erziehungstheorie formuliert werden, und es gibt noch keine verbindliche Begrifflichkeit, die bezeichnet, was Eltern, Lehrpersonen, Erziehende insgesamt eigentlich tun. Herzog ortet im raumorientierten Denken u.a. einen Grund, «weshalb die Professionalisierung der Erziehungs- und Lehrtätigkeit so schleppend vorankommt» (S. 67).

Eine Metaphorologie des Raumes induziert aufseiten des Erziehers hohe Kontrollerwartungen: Er überblickt als Wächter den Bewegungsraum des Zöglings, sieht von seinem Turm oder der Bergspitze aus, woher der Heranwachsende kommt, wo er sich befindet, und wohin sein Weg führen wird. Als Gärtner kennt er den Prozess des Pflanzens, Ziehens, Pflegens, Ausjätens usw., oder weiss als Handwerker um die Materialien und Möglichkeiten der Bearbeitung seiner Herstellung. Für einen Prozess, der in Wirklichkeit vieldeutig und höchst unsicheren Ausgangs ist, da, wo der Verlauf unscharf ist, die gemeinten Tätigkeiten uneinheitlich sind, springt *ein Bild* mit dessen subjektiver Interpretierbarkeit ein. Herzog zeigt Entwicklungslinien und grosse Zusammenhänge auf, etwa den Übergang vom Gebrauch handwerklicher zu technischen Metaphern – extensiv zu verzeichnen im Behaviorismus, wo die Erziehung zur Verhaltenstechnologie, der Erzieher zum Verhaltensingenieur wird – und führt Schritt für Schritt in das Gefüge seines Plädoyers und seiner Argumentation ein: Der Versuch, pädagogische Intuition in erziehungswissenschaftliche Erkenntnis zu überführen, ist überfällig. Das Suchen nach echten Begriffen könnte Pädagoginnen und Pädagogen möglicherweise zu einer professionellen Gemeinschaft zusammenfügen. Eine Wissenschaft der Erziehung ist möglich.

Man ist bereits sehr bereichert von der Lektüre. Zwar ist einem vielleicht etwas kalt geworden ob der Darstellung von Hans Aebli als Pseudokonstruktivisten, der in Wirklichkeit nichts anderes als den Lernprozess planen, steuern und überwachen will und sich, um dies zu erreichen, wie so viele andere, naiven Vorstellungen des Lehrens als Übertragung vom Lehrenden auf den Lernenden hingibt und sich des Vorgehens der *Einfühlung* bedient.[2] Man ahnt, dass man sich mit diesem Buch umfassend auf die Entlarvung von Erziehungsideologie einlässt. Man hat mit Sicherheit verstanden, dass die beliebtesten pädagogischen Metaphern so etwas wie Kontrollillusionen der Erziehenden repräsentieren. Wie als Zugabe erhält man zum Schluss auch noch erklärt, dass die Wurzeln der pädagogischen Metaphorik im Körperbezug zu suchen sind, dergestalt, dass die Körpererfahrung – es klingt Piagets Darstellung der kognitiven Entwicklung an – die ursprüngliche Quelle der Erkenntnis ist: «Unser Wissen emergiert aus einem Prozess des Aufbrechens von sensomotorischen Koordinationen und nicht über den Weg der Abbildung von Tatsachen im Bewusstsein» (S. 80). Selten bekommt man in Büchern dieses akademischen Ranges eine so unzweideutige Überwindung der Geist-Körperspaltung vorgelegt.

2. Zeit und Subjektivität. Skizzen zu einer Psychologie des Werdens

Die Analyse geht unerbittlich scharf weiter. Herzog prüft die Tauglichkeit oder Angemessenheit der raumorientierten Erziehungsmetaphorik am Kriterium der Subjektivität, an der Frage mithin, ob eine Modellierung der bzw. das Erreichen von Subjektivität – als Ziel erzieherischer Tätigkeit – möglich sei. Das Resultat fällt negativ aus und schmeichelt der Zunft wenig: Wenn der Erzieher die Perspektive der Aussensicht, aus der alles gesehen und überschaut werden kann und in welcher Unabhängigkeit von der Zeit erlangt wird, in Anspruch nimmt, dann kommt dies erstens einer Überhöhung ins Göttliche gleich, und zweitens, folgenschwerer, entfernt diese Positionierung im archimedischen Punkt ihn aus dem Kontext des Geschehens und beraubt damit den Gegenstand seiner Realität ebenso wie dem empirischen Zugang und der Theoriebildung. Immer ist die Raummetaphorik cartesianisch geprägt, sie trennt in Subjekt und Objekt auf und gibt auf diese Weise die Einheit der pädagogischen Erfahrung preis. Subjektivität legt sich in der Reflexion dar, und Reflexion ereignet sich in der Zeit. Damit ist das zweite Kapitel eingeleitet, «Zeit und Subjektivität», dessen Untertitel darauf verweist, dass es um die psychologische Fundierung eines pädagogischen Gegenstandes geht. Herzog unterscheidet vorerst zwischen qualitativer (zyklischer) und metrischer (linearer) Zeit und zeigt auf, wie sich die lineare Zeit im Zuge des Aufschwungs der Naturwissenschaften in der westlichen Kultur weitgehend durchgesetzt hat. Allerdings ist die Raumorientierung aus dem mythisch-religiösen Weltbild der qualitativen Zeit übernommen, entsprechend wirkt sie in unseren Vorstellungen über Individualität und Identitätsbildung, welche ihrerseits auf den Voraussetzungen eines metrischen Zeitverständnis aufbauen, noch stark nach. Die Brücke zum pädagogischen Gegenstand ist damit geschlagen, aber die Begrifflichkeit muss noch weiter entwickelt werden, um die Modi der Zeit einzufangen. Die Zeit umfasst – ohne Aussicht auf das Auffinden eines archimedischen Punktes, sondern in voller Anerkennung, dass sie immer etwas Relatives, Konstruiertes bleibt – Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Das erzieherische Versprechen zur Entwicklung von Subjektivität ebenso wie der Konstruktivismus als Paradigma des Lernens und der Entwicklung können nur im Angebot einer offenen Zukunft eingelöst werden. Genau dafür steht der dritte Zeitbegriff, den Herzog jetzt einführt, derjenige der *modalen Zeit*. Sie ist «eine offene Zeit, die sich weder überblicken noch quantifizieren lässt. Der Mensch der modalen Zeit ist der subjekthafte Mensch, der (...) selbst der Zeit unterworfen ist. Indem er die Zeit von der Angleichung an den Raum löst, macht er sie real» (S. 149). Die Gegenwart ist nicht der Ort, wo Vergangenheit sich mit Zukunft spiegelt, sondern vielmehr (im Sinne Rombachs) das Geschehen, in welchem Vergangenheit in Zukunft *umschlägt*. Unter dieser Bedingung versteht man die Zeit als Vollzieherin der Evolution, mehr als das: Evolution und Zeit sind ihrem Wesen nach dasselbe. Zeit wird zur Metapher des Werdens, hier Erziehung ein metaphorologisches Zuhause findet, die Raummetapher kann und muss der Evolutionsmetapher Platz machen.

3. Evolution und Geist. Eine konstruktivistische Theorie des Wissens

Im Horizont solcherart verstandener Zeit wendet sich Herzog als nächstes dem Wesen des *Wissens* zu. Die Grundaussage lautet lapidar: Zeit ist Leben. Die Implikationen jedoch sind fundamental, nämlich dass der Geist evolutiven Charakters ist und als solcher im Gegensatz zu einem theologisch-schöpfungsgeschichtlichen Weltbild nicht der Ursprung,[3] sondern die *Folge* von Lebensprozessen ist. Vorerst wird einem noch einmal bewusst, wie tief die Prägung durch das räumliche Denken sitzt, und wie wenig wir es gewohnt sind, Lebewesen tatsächlich als Akteure ihrer Entwicklung zu sehen. So wird etwa in der Genetik, die als Forschungsfeld ja fast gänzlich der Zeit unterworfen ist, von den Genen als *Bausteine* der Entwicklung gesprochen, sie erhalten die aktive Rolle.[4] Evolution basiert aber nicht auf Genen; was evoluiert, sind dynamische Systeme, in denen Lebewesen als Zentren eigener, Veränderungen hervorbringender Aktivität figurieren. Bei den Ausführungen über die Entwicklungsmöglichkeiten bezieht sich Herzog wiederum auf Piaget, wenn er den lebenden Körper als Anfang dessen vorstellt, was später zum Träger der Erkenntnis wird. Dabei ist das Bindeglied nicht etwa das Bewusstsein, sondern das Verhalten. Das Konzept der Selbstorganisation wird zur Quelle der Erkenntnistheorie, es folgt daraus, dass Erkenntnis Konstruktion ist. Wahrnehmen und in dessen Folge das Erkennen und das Wissen ist nicht Abbilden und Repräsentieren, sondern *Konstruieren* von Wirklichkeit, und die Konstruktion erfolgt immer auf der Basis eines bereits vorhandenen Wissens. Herzog folgt in seiner Argumentation in weiten Teilen Ernst von Glasersfeld, wenn er sich definitiv von der Auffassung verabschiedet, Wirklichkeit existiere unabhängig von einem differenzierenden und erkennenden Subjekt. Vor dem Erkennen gibt es demnach lediglich die Undifferenziertheit. Die Welt ist immer nur die durch ein Lebewesen erkannte Welt, und sie hat, wie das Wissen auch, keinen Anfang und keinen Ursprung, sondern ist immer Prozess.

Richtigerweise beansprucht der Autor für seine konstruktivistische Theorie des Geistes lediglich Plausibilität; der Beweis kann infolge der Zirkularität zwischen selbstreferentieller Organisationsweise und Funktionieren als kognitives Wesen nicht angetreten werden. Ihrem Wesen nach ist die Konstruktion von Wissen *tastend* (im Gegensatz zur Auffassung von Wissen als Licht und metaphorisch dem Sehsinn zugeordnet). Innerhalb dieses Tastens ist die Leitgrösse diejenige des Widerstandes von Dingen, die anders sind als erwartet und damit als Hindernisse fungieren, als Misserfolge ins Bewusstsein treten. Wissensaufbau ist dann nicht das Finden von Wahrheit, sondern die Einsicht in das, was nicht funktioniert und was nicht richtig ist.[5] Konsequent ausformuliert heisst dies: «Wenn die Zeit Neues bringt und wenn unser Wissen evolutiver Art ist, dann bleibt der Erkenntnis der Stempel der Wahrheit für immer vorbehalten» (S. 241). Tatsächlich ist uns von der Realität so viel – und nicht mehr – bekannt: dass sie uns Widerstand leistet. Lehren und Erziehen kann denn auch nicht mehr als das sein, was in Fachkreisen als *Vermittlung* bezeichnet wird. Allerdings steckt

dahinter, wie schon in der Analyse des ersten Kapitels eingeführt wurde, die Vorstellung der *Über* mittlung oder gar der Übertragung. Darauf rekurriert Herzog, um im folgenden Kapitel einen erziehungsbezogenen Kommunikationsbegriff aufzubauen.

4. Kommunikation und Sprache. Eine Theorie des Verstehens

Subjektivität entwickelt sich im Zusammenleben; Menschen müssen miteinander kommunizieren und einander erkennen, um sie zu leben. Es gilt zu untersuchen, wie diese Prozesse funktionieren. Als erstes müssen die weit verbreiteten Sender-Empfänger-Kommunikationsmodelle, die aus der Informationstechnik mehr oder weniger übernommen sind und suggerieren, eine Information oder Botschaft werde von einem Ort zum andern, von einer Person zur andern transportiert, übermittelt oder gar übertragen, liquidiert werden. Einmal mehr muss von räumlichem auf zeitliches Denken umgestellt und sollten prozessuale Begriffe eingeführt werden, um das Theoriedefizit abzubauen,[6] oder deutlicher: «Kommunikation gibt es gerade deshalb, weil wir NICHT ins Bewusstsein anderer eindringen können, weil es KEINE Einfühlung gibt und weil Geist NICHT übertragbar ist» (S. 289). Man verliert an dieser Stelle ein Stück weit die Sorge, dass Herzog im Grunde auch nicht systemisch denkt,[7] weil nun doch im Rückgriff auf Maturana und Verala geklärt wird, dass die Mitglieder einer sozialen Einheit (was ich persönlich als System oder eventuell Ökosystem bezeichnen würde) kooperative Aktivitäten ausüben, damit die Grundlage für Kommunikation legen und diese realisieren, wenn sie ihre Verhaltensweisen koordinieren. Weiter wird das Lebewesen mit seiner Umwelt in Meadschem Sinne als Analyseeinheit deklariert. Bei Mead beruht Kommunikation – im Gegensatz zur Interaktion – auf dem Vorgang des Perspektivenwechsels bzw. setzt diese Fähigkeit dazu voraus.[8] Hier erhält die Kommunikation ihre ureigenste Bedeutung, diejenige der Konstitution des Selbst: «Die Struktur des Perspektivenwechsels ist mit der reflexiven Form des Selbst identisch» (S. 321) (im Zuge der Identitätskonstruktion sensu Symbolischem Interaktionismus, Anm. M.S.). Menschen leben im Bezug aufeinander und sind nicht, wie René Descartes noch gemeint hat, *selbstbezügliche* Wesen. Im Bezug auf den Lebensraum, auf den Nächsten, auf die Gruppe ereignet sich Kommunikation, und sie entwickelt sich in der Zeit, und Zeit ist, wie im zweiten Kapitel ausführlich dargestellt, nach vorne offen. Kommunikation entsteht im Zenith des Menschen als soziales UND reflexives Wesen, sie ist, mit Niklas Luhmann, reflexiv gewordene Interaktion. Im Prozess der Kommunikation trifft Neues aufeinander, es entsteht daraus Neues – das, wofür bereits Mead den Begriff der *Emergenz* verwendet hat.

Vor diesem Hintergrund erweist sich die Wahrscheinlichkeit des *Missverstehens* als hoch, es ist häufiger als Verstehen und figuriert denn auch als eigentlicher Motor, Kommunikation fortzuführen und zu optimieren. Herzog bezeichnet im Gegensatz dazu das Verstehen – als Anspruch an Kommunikation – als eine Leistung.[9] Mündliche und schriftliche Kommunikation weisen entscheidende

Unterschiede auf, letztere vermag in ganz anderem Ausmass und anderer Qualität Distanzierung von der Sache und vom Sachverhalt hervorzubringen und die Kritik und die gedankliche Entwicklung anderer Möglichkeiten oder Interpretationen für den beschriebenen Gegenstand zu befördern. Der Autor stellt den Sachverhalt so dar, dass erst die Schriftlichkeit, und zwar die der verschriftlichten *Sprache* , nicht etwa bildliche Darstellungen,[10] die Entwicklung des Denkens vorangebracht, das Denken vom Hören und Sagen befreit habe. Text hat sogar, und in der Erziehungswissenschaft nachweislich, den Status des Modells erlangt: Man meint, die Disziplin selbst liege in diesen Texten, sei dort aufzufinden.[11]

Es kann nun rekapituliert und fokussiert werden: Kommunikation ist mittels einer temporalen Metaphorik als prozessuales Geschehen in der modalen Zeit zu beschreiben; Sprache ist nicht Realität sui generis, aber Medium der Kommunikation, an welches sich Bedeutungen binden können: «Was Wörter, Sätze und Texte bedeuten, wird aus dem Erfahrungsschatz (und nicht aus den Texten oder deren «Übermittlung», Anm. M.S.) der kommunizierenden Individuen *konstruiert* » (S. 387, Hervorhebung M.S.). Das Ergebnis der Aufarbeitung insgesamt lautet ganz gleich wie dasjenige für den Gegenstand des dritten Kapitels: Sowohl Wissen als auch Kommunikation, beides kategoriale Voraussetzungen von Erziehung, lassen sich nicht auf eine sichere Grundlage stellen. Entsprechend kann erzieherisches Handeln nicht Anwendung von Theorie, nicht Exekution von Plänen sein, und wenn wir erklären wollen, wie es zustande kommt, «dann dürfen wir nicht im Raum einer fiktiven Innerlichkeit nach generativen Kompetenzen suchen, sondern müssen ausscheren in die Ekstasen der Zeit, in deren ständig neu vollzogener Differenzierung sich Handlungen ereignen» (S. 387f.). Trotzdem kann in Vorbereitung auf das fünfte Kapitel eine positive Aussage gemacht werden: Kommunikation ist auf der Ebene des sozialen Systems anzusiedeln.

5. Reziprozität und Anerkennung. Eine Theorie der pädagogischen Situation

Das Programm dieses letzten Kapitels, das längste der fünf, ist kein geringes: Nebst der bereits im Titel angekündigten Theorie der pädagogischen Situation soll konkreter anhand eines Mehr-Ebenen-Modell des Unterrichts eine Theorie der Unterrichtspraxis entwickelt werden. Sie soll insbesondere den vernachlässigten Aspekt der sozialen Dynamik im Unterricht bzw. der Erziehungswirklichkeit als soziales System einholen, um auf das soziale und dann auf das pädagogische Handeln spezifisch zu fokussieren. Noch einmal sind die Ablagerungen des räumlichen Denkens abzuarbeiten. Das zeitbezogene Denken gibt Herzog sowohl die Grundlage als auch die Beschränkung zur Entwicklung der Gedankengänge.

Soziale Systeme emergieren aus sozialen Handlungen, die ihrerseits am besten als *Zeitgestalten* zu verstehen sind. Dabei stehen Anfang und Ende der Handlung nicht in kausaler, sondern in intentionaler Beziehung zueinander; Absicht und Wirkung werden miteinander thematisiert, aber es ist nicht so, dass die Absicht die Wirkung erzeugt – genau gleich, wie Erzieher und Edukand nicht in einer Kausalbeziehung stehen. Unterricht ist geradezu ein Superbeispiel für die Kom-

plexität von Handeln in sozialen Situationen.[12] Die ganze Didaktik ist ein Versuch, so Herzogs bitterböser Verdacht, Schülerinnen und Schüler didaktisch zu trivialisieren, und er ist zum Scheitern verurteilt. Trotzdem wird eingestanden, dass die Komplexität des Unterrichts reduziert werden muss, um ihn als bewältigbar erleben zu können. Herzog spitzt auf den Lehrlernkurzschlusses zu, wie Holzkamp ihn aufgezeigt hat, die Desillusionierung des Glaubens, dass zwischen Lehren und Lernen ein direkter Zusammenhang bestehe.

Das Terrain ist nun bereitet für die Einführung des Begriffs der doppelten Kontingenz, wie Parsons ihn entwickelt und Luhmann weiter ausgebaut hat. Kontingenz als solche meint die Ungewissheit, welche menschliche Existenz auszeichnet und bereits beim Handlungsbegriff aufzuarbeiten war. Einfache Kontingenz wird im Verhältnis zur dinglichen Welt oder unbelebten Natur erfahren; viel häufiger ist entsprechend die Erfahrung der doppelten oder mehrfachen Kontingenz, die dann eintritt, wenn zur eigenen Verhaltensunsicherheit noch diejenige eines Interaktionspartners oder einer ganzen Gruppe dazu kommt. Doppelte und mehrfache Kontingenzen machen Kommunikation notwendig und lassen soziale Systeme entstehen. Herzog geht mit Luhmann übrigens in dem Punkte nicht einig, dass Handlung und Kommunikation strikt zwei unterschiedliche Bereiche sein sollen. Diese Aufteilung ist unter der Bedingung des nicht-kausalen Verhältnisses der Handlungsphasen nicht mehr nötig. Kommunikation ist Handeln in sozialen Situationen, und unter der Bedingung der vielfachen Kontingenzen und der Mehrschichtigkeit kommunikativer Prozesse in ihren Auswirkungen unüberschaubar, ein emergentes Ereignis.

Die Kernelemente der in Entwicklung stehenden Theorie des Unterrichts, Reziprozität und Anerkennung, finden sich erwartungsgemäss auf der Systemebene, einer der vier Ebenen im angekündigten Unterrichtsmodell. Dazu kommen die Situations-, die Handlungs- und die Reflexionsebene, wobei die Situation der *Ausgangspunkt* ist. Es ist im engeren Sinne eine soziale Situation und noch spezifischer eine pädagogische. Die Frage ist, mittels welcher Medien in pädagogischen Situationen kommuniziert wird. Reziprozität ist der grundlegende Mechanismus, hier ist das Moment der sozialen Strukturbildung, welches sich inhaltlich in verschiedener Gestalt zeigen kann. Anerkennung, Vertrauen, Gespräch und Spiel werden ausführlich als die «reziproken Medien der Systemintegration des Unterrichts» (S. 507) vorgestellt. Reziprozität als Prinzip der Gegenseitigkeit sozialer Beziehungen ist in der Lage, Kontingenz abzubauen: Indem es darauf basiert, dass in die Zukunft investiert wird – man gibt zuerst etwas, in der Annahme, dass etwas zurückkommt – ist es ein Mittel zur Bindung von Zeit. Wenn im Rahmen des Prinzips etwas getauscht wird, sind es Gaben, wenn etwas erworben wird, ist es Beziehung. Reziprozität ist Vergütung durch Gleiches und reziproke Beziehungen sind egalitäre Beziehungen. Reziprozität verlangt den Beteiligten viel ab, weil sie nicht wie Tauschhandel ist oder gar etwas mit dem marktwirtschaftliche Kaufen und Verkaufen zu tun hat. Eingebettet in das Mehr-Ebenen-Modell vermag das Konstrukt den ganz entscheidenden Beitrag

zur pädagogischen Theorie zu leisten, Symmetrie und Asymmetrie in der pädagogischen Beziehung zu integrieren: Die viel beschworene Asymmetrie oder Komplementarität pädagogischer Beziehungen ist lediglich Charakteristikum der didaktischen Ebene, der Ebene des Handelns, und damit relativ an der Oberfläche. Auf der tieferen Ebene des Systems aber, im sozialen Bereich, sind die Beziehungsverhältnisse egalitär, hier gilt die Reziprozitätsnorm, und hier schöpfen Erziehende wie Edukanden die Kraft, den Unterricht zu prestieren – Lehrpersonen erleben Freude und Zufriedenheit, wenn die Arbeit gelingt und das Feedback der Klientel positiv ist, Schülerinnen und Schüler sind bereit, sich unterrichten zu lassen, am Unterricht teilzunehmen und zum Gelingen beizutragen, in Herzogs Worten: «Die Asymmetrie des Pädagogischen ist immer zurückgebunden an eine Symmetrie des Sozialen. Die Ungleichheit von Erzieher und Edukand gründet in ihrer Gleichheit als Menschen» (S. 514).

Es bleibt noch die Reflexionsebene zu besprechen. Sie kommt ins Spiel, wenn das unterrichtliche Handeln an Grenzen stösst bzw. solche überschritten werden. Alltagspsychologisch sprechen wir gerne von «Fehlern», und es gilt genau gleich, dass sie durch Reflexivität aufgefangen und Grundlage zur Entwicklung von neuem Wissen und von Handlungsalternativen werden. Fehler ereignen sich zwangsläufig, sie entstehen im Nichtfit der Komplexität auf der Systemebene und dem notgedrungenen Reduktionismus auf der Handlungsebene. In der Reflexion nimmt die handelnde Person ein time-out, Reflexivität bedeutet das Suchen und geistige Durchlaufen von Alternativen, sie setzt den Möglichkeitssinn voraus, das Bewusstsein, dass grundsätzlich auch anders gehandelt werden kann. Für eine allgemeinere Theorie der pädagogischen Situation packt Herzog nun noch unzimperlicher an und schlachtet zwei heilige Kühe der Erziehungswissenschaft, dekonstruiert zwei Mythen: Die Auffassungen über «das Männliche und das Weibliche in der Erziehung» und das in den verschiedensten Varianten aufgebaute und kolportierte «Paradox der Erziehung».[13] Ersteres ist vor dem Hintergrund des Mehr-Ebenen-Modells überraschend einfach zu vollziehen: Wenn in einem ersten Schritt die Erziehung auf das pädagogische Handeln verengt und die Systemebene abgespalten wurde, konnte in einem zweiten Schritt die Handlungsebene dem Männlichen und die – verdrängte – Systemebene dem Weiblichen zugeordnet werden. Letztere repräsentiert die Reziprozität und wird als naturgegebenes weibliches Verhalten trivialisiert. Der Vorgang hat mit dem zweiten Phänomen, dem vermeintlichen Paradox der Erziehung, einen inneren Zusammenhang: Dieses löst sich nämlich auf, sobald man beide Ebenen für den Erziehungsprozess in Anspruch nimmt, die reziproke, symmetrische Beziehung ebenso wie die asymmetrisch-komplementäre. Tatsächlich: Wenn der Edukand auf der Ebene der egalitären Beziehung schon vor dem aktuell intendierten Erziehungsprozess Freiheit erfahren hat, wenn in der Folge eines modalen Zeitverständnisses anerkannt wird, dass er – und endlich ist auch eine Edukandin denkbar – bereits eine Vergangenheit hat, in welcher er oder sie, in welchem Bereich oder Ausmass auch immer, schon Subjekt gewesen ist, dann geht es nicht

entweder um ein noch zu formendes Objekt *oder* um ein unter Zwangsanwendung frei gewordenes Subjekt.

Den Ausführungen zu Bildung und Berufspraxis gegen Ende des Kapitels – dass Lehrende sich künftig viel mehr als Kenner/innen von Methoden denn als Wissende ihres Faches zu verstehen haben und dass «das vielleicht wichtigste Moment der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften die Fähigkeit zur reflexiven Verarbeitung von Erfahrungen (ist)» (S. 586) – braucht man nicht vollumfänglich zuzustimmen. Die Ausstattung für den Berufsalltag ist damit doch zu dünn, und mit dem Hinweis auf die Wichtigkeit der Reflexion zur Beförderung von Professionalität ist Herzog nicht der erste. Die Neuorientierung der pädagogischen Theorie auf das soziale System aber, und deren so grossartig herausgearbeitete Implikation, dass pädagogisches Handeln sich in der Zeit ereignet, ist unbedingt aufzunehmen.

Besprechung:

Die Darstellung der Inhalte ist zugegebenerweise sehr lang geworden. Der Grund dafür ist einfach: Sie sind zu wichtig und zu komplex als dass sie kurz gehalten werden könnten. Eine inhaltliche Aufteilung der folgenden Kommentare auf vier Punkte soll helfen, Grenzen des Inhalts und des Umfangs für die Besprechung zu setzen. Ein erster Teil ist dem grossen Gewinn gewidmet, welchen das Buch m.E. für die Disziplin bedeutet. Darauf folgt eine kritische Bemerkung zum semiotischen Bereich, dessen Darstellung unbefriedigend ausgefallen ist, und drittens ein kurzer Verweis auf den Umstand, dass das Buch in weiten Teilen nicht von Erziehung, sondern von Erkenntnistheorie handelt. Schliesslich möchte ich die Diskussion über die Frage eröffnen, ob wir «die Alten» der Disziplin noch in Betracht ziehen sollen, ob und was wir von denen noch lernen können.

1. Man wünscht, dass das Wissen und die Erkenntnisse dieses Werks lebendig werden. Wenn einem der Autor durch die fast 700 Seiten und die vielen Anmerkungen hindurch einiges an Konzentration, Zeit und Durchhaltevermögen abverlangt, so ist im gleichen Atemzug festzuhalten, dass der Lohn dafür gross ist. Es ist wirklich erstaunlich, was alles dieses Buch sagt. Es beantwortet zahlreiche Fragen, die man sich selbst immer wieder gestellt und die man nur teilweise bewältigt hat. Zu solch wichtigen und komplexen Themen gehören beispielsweise die Frage nach der Symmetrie und Asymmetrie im pädagogischen Verhältnis, das Unbehagen an der Rede von der Feminisierung des Lehrberufs, die Unterschiede mündlicher und schriftlicher Kommunikation, und ganz besonders das viel beschworene Paradox der Erziehung. Besonders zu erwähnen ist der enorme Umfang der Literaturverarbeitung, dokumentiert in einem sorgfältig angelegten Literaturverzeichnis. Das Werk inspiriert, es ist ihm Anerkennung ohne Wenn und Aber auszusprechen. Mir persönlich ist es einer der Meilensteine, die sich einem in der fortgesetzten

Fachlektüre und der selbst gewählten Weiterbildung im Laufe des Lebens nur hin und wieder setzen – vergleichbar etwa der Bedeutung, für meinen eigenen Fall gesprochen, von Carola Meier-Seethalers «Ursprünge und Befreiungen» oder Norbert Bischofs «Rätsel Ödipus».

2. Der Vollständigkeit halber sei auf einen Schwachpunkt hingewiesen, der im Umkreis der semiotischen Anspielungen in diesem Buch auszumachen ist. Wenn Herzog etwa sagt, Zitat S. 292: «Unter einem Zeichen (Symbol) verstehen wir eine Entität, die auf eine andere Entität Bezug nimmt» und «Zeichen machen auf etwas aufmerksam, indem sie darauf referieren», dann spricht er einer dyadischen Semiotik das Wort, einer Semiotik in der Tradition de Saussures, hinter der eine räumlich gedachte Beziehung zwischen einem Zeichen und einem Bezeichneten steht und gerade Ausdruck desjenigen Denkens ist, das Herzog als raumorientiert identifiziert hat. Tatsächlich kann eine dyadische Semiotik weder für ein konstruktivistisches Lern- und Entwicklungsverständnis noch eine systemische, evolutive wissenschaftstheoretische Position stehen. Um der Dynamik des zeitgemässen Denkens beizukommen, braucht es ein drittes Element, eine triadische Semiotik, wie sie von Peirce und Morris vorbereitet wurde und zu deren Weiterentwicklung und Nutzbarmachung als theoretisches Gerüst auch zum Verständnis allgemeiner sozialer Prozesse im Sinne der Zeitgemässheit Herzogs Berner Kollege Alfred Lang Wesentliches beigetragen hat.

3. Man kann dem Werk insgesamt vorhalten, es gehe ihm «nicht wirklich» um Erziehung, eher sei Herzog mit dem erkenntnistheoretischen Gegenstand identifiziert, dem zu widmen er das nach aussen vorgegebene Thema nur zum Vorwand nehme. Tatsächlich kann man dieses Buch auch sehr gut von dieser Seite her lesen. So käme etwa das zweite Kapitel, dessen Inhalte in der vorliegenden Darstellung allzu kurz zusammengefasst wurden, auch ohne den Bezug zum Gegenstand der Erziehung aus; es ist eine in der ganzen Länge höchst lesenswerte Ausführung zur Zeit. Nach der Lektüre aller Kapitel hat man zwar keinen Zweifel, dass hier ein echter Beitrag zur pädagogischen Theorie vorliegt, und ein durchaus leidenschaftlicher. Aber man ist nicht ganz sicher, ob wirklich einer erzieherischen Wissenschaft das Wort geredet wird – und das müsste doch der Fall sein, um der Erziehung in unserer Zeit gerecht zu werden – oder einer metaerzieherischen.

4. Der letzte Punkt betrifft Herzogs Umgang mit den Alten in der Pädagogik, und der alten Bildung[14]. Der Autor beweist hier sogar *Haltung* – über die wir übrigens bei Bollnow einiges nachlesen können – und ist nicht zu verführen, die aufgezeigte Raummetaphorologie und das Denken in Oppositionen (letzteres etwa bei Spranger oder auch bei Stern in der Form, dass die Politik der Bereich der Macht, die Ökonomie den Egoismus, die Pädagogik aber die Hingabe repräsentiere) doch noch auf die eine oder andere Weise gelten zu

lassen. Nein, er rät von den Alten weitgehend ab, weil deren Vorstellungen über den Menschen und das erzieherische Verhältnis vom Anspruch der Überwachung und der Kontrolle geleitet sind; weil sie das heranwachsende Individuum nicht als handelnd und gestaltend, die Zukunft nicht als offen gedacht haben. Definitiv wird in diesem Sinne Rousseau entmystifiziert, dessen Bestreben nach Führung und Überlegenheit des Erziehers in mancher, auch hinterhältiger Weise zum Ausdruck kommt, etwa in der Empfehlung, vorausschauend die Gedanken, Gefühle und Absichten des Edukanden zu erfühlen und bereits von dieser antizipierenden Warte aus zu handeln. So bleibt kaum Hoffnung offen, dass die Alten in der Pädagogik uns noch etwas zu sagen haben, wie sie das pädagogische Verhältnis gesehen haben. Vielmehr ist der Autor der Meinung, dass die anhaltende Wiederaufbereitung dieser Figuren und damit deren Ansichten die Disziplin ins wissenschaftliche Abseits geführt haben.

Damit fordert Herzog mit Sicherheit eine ganze Anzahl von Kollegen heraus; die Diskussion über die Frage nach dem Wert der «Vorangegangenen» ist eröffnet, und über viele andere Themen dieses reichen Buches. Man sollte es entweder wegen oder trotz seines Umfangs in die Hände nehmen und sich im Falle des Zweiteren nicht genieren, daraus auch nur eines oder zwei der fünf Kapitel zu lesen, weil nicht nur wie bereits gesagt jedes davon die Substanz eines Buches für sich hat, sondern die genügende Geschlossenheit der einzelnen Kapitel dies auch erlaubt.

Anmerkungen

1 Herzog spricht entsprechend von der Weg- oder Reisemetaphorik, die sich als besonders standhaft erweist und sich in unserer Zeit besonders auch in den Konstruktivismus eingenistet hat (z.B. mit dem «Entdeckenden Lernen», dem «Selbstgesteuerten Lernen», dem Lernjournal als «Reisetagebuch»). Man kann dazu auch vermerken, dass die Wegmetaphorik nicht nur raumorientiert ist, sondern gerade Herzogs Zeitkomponente (sozusagen die Stundenkilometer, um von A nach B zu gelangen) auch enthält und also die beiden Aspekte kombiniert.

2 Diese Aussagen werden im Kapitel 4 verdeutlicht, wo Herzog die technokratische Anlage an Aeblis Lehre vollständig aufdeckt und an seinem Beispiel aufzeigt, wie viele Pädagogen sich Unterrichten als Vorgang der Übertragung des Lehrerwissens auf die Schülerinnen und Schüler erklären (vgl. dazu auch den *Lehrlernkurzschluss* in Kap. 5). Da zwickt Herzog seinen Lehrstuhlvorgänger kräftig am Kragen!

3 Etwa aus Genesis 1, Vers 2, viel gehört in Joseph Haydns Oratorium *Die Schöpfung*: «...und der Geist Gottes schwebte auf der Fläche der Wasser, und Gott sprach: Es werde Licht! Und es ward Licht!»

4 Einzelne Repräsentanten der Disziplin bezeichnen sie gar direkt als den Geist, der alles durchdringe.

5 Hier klingt eine Verwandtschaft zur Theorie des Negativen Wissens an (vgl. Oser & Spychiger, 2005).

6 Das Theoriedefizit in der Pädagogik wird auch an manch anderer Stelle angesprochen. Herzog zeigt bei Brezinka exemplarisch auf, wie es in der Folge räumlichen Denkens mö-

glich geworden ist, Absicht und Wirkung erzieherischen Handelns voneinander zu entkoppeln. Dieser Bezug wäre aber ein unverzichtbares Kriterium professionellen Handelns; im Verzicht auf die Explikation erzieherischer Wirkung wird offenbar, dass entweder mit der Autonomie des Edukanden nicht gerechnet wird oder der Erzieher mit seiner blossen guten Absicht bereits Professionalität in Anspruch nehmen kann. Insgesamt wird bereits *im Voraus* und *implizit* mit einer kausalen Kontrolle des Erziehungsprozesses aufseiten des Erziehers gerechnet. Hier könnte man beinahe meinen, Herzog würde auf eine verantwortungsethische Position rücken. Dies ist aber nicht die Stossrichtung, viel eher geht es darum, die Lehrperson von der Funktion des Erzeugens und Übermittelns von Lerninhalten zu derjenigen des Anleitens von Lernprozessen umzupositionieren.

7 Diese Sorge ist an verschiedenen Stellen aufgekommen, da, wo Herzog das System auf das Individuum beschränkt, insbesondere aber da, wo er den Differenzgedanken sehr stark macht (vgl. dazu auch Anmerkung 9). Man könnte statt dessen, dies sei hier angedeutet, z.B. Orientierung an Hans Jonas' Systembegriff nehmen, wo nicht von der Differenz und Fremdheit, sondern vom *Zusammen* ausgegangen wird, welches «ein Mehreres voraussetzt, das eben in die Beziehung des Zusammen zu stehen gekommen ist oder nicht anders als in ihr stehend sein kann» (Jonas, das Prinzip Leben, Ausgabe Suhrkamp Taschenbuch 1997, S. 113). Auch hier findet sich dann eine Grenze und ein Aussen, gegen welches das System unterschieden ist; aber für ein systemisches Denken macht es einen Unterschied, ob man vom Zusammen ausgeht oder von der Differenz, m.E. analog zum zur Frage beim Theoretisieren über Geist, ob dieser zuerst war oder in der Folge der Evolution aufgetreten ist.

8 Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel ist identisch mit der Fähigkeit zur Reflexion, diese wiederum ermöglicht den Reaktionsaufschub.

9 Im gleichen Sinne führt Herzog anschliessend variantenreich aus, dass die *Fremdheit* zwischen den Individuen unaufhebbar und die Motivation zur Kommunikation sei. Daraus leitet er bereits hier, und etwas anders als dann im fünften Kapitel, den pädagogischen Wert der Anerkennung ab; diese garantiert viel mehr als das – fiktive – Verstehen den Fortgang sozialer Beziehungen. Diese Position erinnert an diejenige des dritten Kapitels, wo das Erleben von Entfremdung als Auslöser von Bildungsprozessen und Schulen als nichts anderes als institutionalisierte Formen zur Erzeugung von Entfremdung identifiziert wurden. Entfremdung ihrerseits ist das Ergebnis von *Reflexion* und als solches Merkmal moderner Gesellschaften.

10 Das ist eine Auffassung, die ich nicht teile und die länger diskutiert werden müsste.

11 Ganz ähnlich ist die Psychologie immer wieder der Versuchung erlegen, die stärkste Maschine, vor hundert Jahren etwa die Dampfmaschine oder heute der Computer, zum Modell für menschliches oder psychisches Funktionieren zu machen (Anm. M.S.).

12 Dabei figuriert der Unterricht selber nur als eine Art Innenperspektive dieser Komplexität, sie multipliziert sich, wenn man die äusseren Anforderungen und Implikationen mitdenkt, die sich durch die Einbettung des Unterrichts in eine öffentliche Institution und den damit verbundenen gesellschaftlichen Anforderungen ergeben. Diese Aussenperspektive wurde unter der Bezeichnung «Antinomien der Erziehung» bereits von verschiedenen Autoren dargestellt.

13 Es muss gesagt sein: welch eine Wohltat!

14 Über die alte Bildung könnte, ja müsste man doch auch sagen, dass sie im 21. Jahrhundert schon von selber «tot geworden» ist (eine Redewendung von Peter Bichsel verwendend). Es folgt dann die Frage, ob das alles nötig sei – is Herzog *beating a dead horse*? Vielleicht. Es gilt trotzdem, dass eine evolutive Sicht der Dinge beinhaltet, das Vorher zu kennen, um generative Vorschläge für die Zukunft zu machen.

Maria Spychiger, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften

Heller, Geneviève, Pahud, Claude, Brossy, Pierre et Avvanzino, Pierre (2004). *La passion d'éduquer. Genèse de l'éducation spécialisée en Suisse romande, 1954-1964.* Lausanne: Les Cahiers de l'EESP, 476 pages.

Cet ouvrage, paru à l'occasion du 50e anniversaire du *Centre de formation d'éducateurs pour l'enfance et l'adolescence inadaptée* désigné aujourd'hui sous le nom de *Haute école spécialisée santé-social de Suisse romande*, offre de nombreux intérêts. Intérêt historique avant tout, articulant le résultat de recherches dans les archives et à partir d'entretiens (38 personnes correspondant à 40% de l'ensemble des élèves entre 1954 et 1963, 20 hommes et 18 femmes). Les auteur-e-s – *Geneviève Heller, Claude Pahud, Pierre Brossy et Pierre Avvanzino* – sont tous attachés d'une manière ou d'une autre à cette école comme formateur, (ancien) professeur, ancien étudiant ou comme fondateur.

Il revient au premier directeur, *Claude Pahud* , d'introduire l'ouvrage avec un style caractéristique d'une démarche à la fois «mémorielle» et historienne (écriture à la première personne du singulier, notes de pages abondantes et référencées). Travaillant sur ses propres archives, ainsi que sur ses souvenirs, il rappelle, dans une écriture alerte, les grands moments, les «faits significatifs» et les principaux acteur/trice/s, initiateur/trice/s et promoteur/trice/s qui forment l'épopée des dix premières années de cette création, sinon originale du moins originelle pour la Suisse romande. Ses souvenirs, souvent touchants, dévoilent les influences, françaises notamment, et les amitiés qui ont lié ces «pionniers» de l'éducation spécialisée.

Ouvrage centré sur la formation – « une pierre angulaire» écrit l'historien *Maurice Capul* qui signe la préface, *La passion d'éduquer* glisse dès les premières pages vers une histoire des institutions, de leur création et de leur gestion (financière notamment), et celle de la profession d'éducateur et d'éducatrice avec ses associations et ses revendications (notamment la «longue marche» de la mise en place de la convention collective entre 1957 et 1962 décrite par *Pahud*).

De nombreux faits et acteurs sont à nommer. Nous relevons: le document fondateur de *Heidi* et *Georges Baierlé* (respectivement directrice du Châtelard et assistant social à l'Office cantonal des mineurs), la naissance de *Pro Infirmis* et du groupe romand de l'Association en faveur des enfants difficiles, les nouvelles dispositions du Code pénal, la mise en place de la Chambre pénale de l'enfance, la création de l'Association Vaudoise des Oeuvres Privées pour l'enfant et l'adolescent (AVOP), celle de l'Association Internationale des Educateurs de Jeunes Inadaptés (AIEJI); ou encore, le projet du centre de formation le 27 juin 1953 et son ouverture le 3 mai 1954, la création de l'Association auxiliaire et la création de l'Association romande des éducateurs de jeunes inadaptés. Parmi les acteurs citons *Antoine Vodoz, Maurice Veillard, Lucien Bovet, Jacques Bergier, Jacques Besson, Claude* et *Monique Pahud, Marie-Louise Cornaz* . Les méthodes de cette nouvelle formation sont aussi à signaler; je retiens en vrac: l'internat, le couple directeur, le travail agricole, la formation aux méthodes actives, la présence d'un aumônier, la pratique

de la dynamique de groupe, le scoutisme, ainsi que le modèle familial.

Les témoignages anonymes forment une part importante du livre (293 pages). A travers des éléments biographiques factuels (niveau de formation et engagement dans les mouvements de jeunesse par exemple), ils donnent une très bonne vision des débuts de la professionnalisation. Les souvenirs parfois émouvants (le rôle dans leur choix professionnel du livre *Chien perdu sans collier* de *Gilbert Cesbron* !), l'évolution de la profession (les changements de la fin des années soixante) et les possibilités (infinies!) de formation à partir de la fin des années septante y contribuent également. On note quatre pages de souvenirs de la plume de *François Schlemmer* qui évoquent ses années à la rédaction de la Revue *Ensemble*.

D'un point de vue archivistique, je regrette la décision prise de ne pas avoir enregistré les entretiens; une trace extrêmement riche de cette mémoire des pionniers et un matériau précieux pour d'autres types d'analyses (notamment biographiques) auraient été gardés. Quoi qu'il en soit, ces témoignages entrent en résonance avec les pages écrites par *Claude Pahud* donnant l'impression d'un large consensus: est-ce un effet de la mémoire qui édulcore et ne garde que les bons souvenirs? De ces premières années de mise en place d'une profession, l'image donnée est somme toute assez lisse, non conflictuelle et positive. Rappelons que l'éducation spécialisée se passe alors essentiellement en internats avec parfois 80 heures de travail par semaine pour les professionnel-le-s dans lesquels les méthodes vont, à l'égard de l'enfant, du plus répressif au plus compréhensif. La confrontation des conceptions de ces jeunes éducateurs et éducatrices, fraîchement sortis du Centre de formation, à la réalité institutionnelle constitue un moment fort de l'ouvrage. La quantité de travail demandée aux enfants, la contrainte ménagère pour les filles, les gifles, le fouet, les vexations envers les énurétiques, la tonsure de la tête, l'inspection des slips représentent des pratiques qui ne s'accordent guère avec les cours reçus de psychologie, de droit et les conceptions de l'éducation nouvelle qui sont alors en vogue. Les témoignages sont unanimes concernant le rôle et la personnalité du directeur: un bel hommage à cet «homme de qualité», terme dont on qualifiait souvent, au 19e siècle, les directeurs de maison d'éducation.

Deux chapitres respectivement écrits par *Pierre Brossy* et *Pierre Avvanzino* précisent des éléments à la fois complémentaires et essentiels de cette histoire de formation: la sélection des candidats et les revues professionnelles. Vingt-trois dossiers de candidats et candidates retenus sur 96 élèves inscrits ont été analysés. Ils révèlent non pas l'invention d'un métier, lequel existe dès le Moyen-Age avec la prise en charge des orphelins et des enfants abandonnés (sans oublier le rôle des congrégations religieuses), mais bien celle de la formation d'une profession qui se distingue d'autres formations, notamment celle d'instituteur. Ce qui fait la «nouveauté», ce sont bien les outils de la sélection des candidats (test de Rorschach, entretien avec le psychiatre, stage probatoire, autobiographie) et la précision dans la définition des compétences et qualités attendues des élèves laquelle d'ailleurs n'est pas très éloignée d'un idéal humain à atteindre à travers cette «passion d'éduquer». Trente bulletins soit 390 pages de la revue *Ensemble* de l'AREJI entre 1957 et 1964 (trois nu-

méros manquent) ont fait l'objet d'une lecture attentive des thèmes. L'analyse montre le rôle rassembleur et de propagande d'une telle revue préoccupée de donner corps à la profession et de défendre les conditions de travail (salaire brut de 350 F.S. par mois en 1959). L'identité professionnelle apparaît comme un thème qui se construit autour des spécificités de ce métier: l'empirisme, la fatigue des éducateurs, l'observation de l'enfant, le statut difficile des éducateurs mariés, la connaissance de soi, les horaires de travail, les besoins et angoisses de contacts, le besoin d'échanger et de se former.

Enfin, de nombreuses citations, notes en bas de pages, photographies, reproductions de bandes dessinées, annexes et index font de cet ouvrage un outil de travail désormais incontournable. On peut regretter que la démarche éditoriale n'ait pas été aussi une occasion de recension bibliographique. Ont ainsi été laissés dans l'ombre de nombreux travaux qui, depuis une dizaine d'années, contribuent à développer l'histoire appliquée au champ de l'éducation spécialisée en Suisse romande; par exemple, pour la France, les travaux des membres du Conservatoire NAtional de l'Histoire de l'Education Spécialisée (CNAHES).

En conclusion. Ce livre extrêmement riche a désormais sa place dans l'historiographie de l'éducation spécialisée. Il invite, comme le suggère d'ailleurs *Capul*, à de nouvelles recherches, afin de mieux saisir le développement et la teneur des lieux-phares de la formation à Genève, à Lausanne, à Fribourg, à Neuchâtel et en Valais. Mais aussi à ériger un certain nombre de modèles éducatifs helvétiques qui ont été exportés comme l'ont été entre autres, l'organisation selon le modèle de la famille (depuis Pestalozzi), la consultation médico-pédagogique de l'Institut Jean-Jacques Rousseau et celle de Malévoz, d'orientation psychanalytique. Il reste encore bien des pans d'histoire à explorer: la section B de l'école sociale de Genève, l'école pionnière de Champ-Soleil à Lausanne, les cours de La Grande Boissière, le groupe romand, etc. On peut y ajouter l'histoire des années septante et de la critique politique de la profession; sans compter celle de la construction sociale de l'inadaptation sociale. Lorsque *Claude Pahud* écrit:

> *Ce qui dépasse le coût normal de l'entretien d'un enfant doit être considéré comme le coût de l'inadaptation sociale, mis à la charge de la collectivité rendue ainsi solidaire des conséquences néfastes de phénomènes sociaux pathogènes sur une partie particulièrement fragile du corps social (p.55),*

il invite à nous interroger sur les normes de l'adaptation sociale et sur sa définition. Trois questions cruciales: quel a été, et est encore aujourd'hui, le rôle des travailleurs sociaux dans ces définitions? Quelle est la justification scientifique et éthique du placement? Quelle est le degré de tolérance de la société helvétique face au désordre, à la saleté, à l'impolitesse?

A propos de ces questions, rappelons l'excellent livre de *Geneviève Heller* – auteure bien discrète de cet ouvrage qui sans doute lui doit beaucoup.

Martine Ruchat, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève