Rezensionen = Recensions = Recensioni

Objekttyp: **BookReview**

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

Band (Jahr): **30 (2008)**

Heft 2

PDF erstellt am: **02.05.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Rezensionen / recensions / recensioni

Reisinger, Christa-Monika (2007). *Unterrichtsdifferenzierung*. Wien und Berlin: LIT Verlag. 333 Seiten

Fragestellung, Erkenntnisinteresse

Die vorgelegte Studie konzentriert sich auf die Frage, wie Kinder im Unterricht individuell gefördert werden können, und stellt sich in die Tradition des «Adaptiven Lernens». Diese ist, wie die Autorin selbst klarstellt, nicht neu. Es geht darum, unterschiedliche Lernvoraussetzungen, Arbeits- und Lernstile der Schüler/innen (Aptitudes) mit einem Repertoire von Unterrichtsmethoden (Treatments) individuell anzusprechen. Dies erfordert sowohl diagnostische Fähigkeiten, das Einschätzen von Lernvoraussetzungen und Persönlichkeitsmerkmalen von Schülerinnen und Schülern, wie das Bereitstellen von differenzierten Unterrichtsangeboten. Dabei richtet die Autorin das Augenmerk auch auf die Lernergebnisse, stellt also die Frage nach effektivem Unterricht.

Die der Studie zu Grunde liegenden Fragestellungen sind (1) Besteht eine Beziehung zwischen der Persönlichkeit des Schülers und seiner Lerneffektivität? (2) Profitieren alle Schüler gleichermassen von einem Unterrichtsstil oder lassen sich Wechselwirkungen zwischen Lehrmethoden und Schülermerkmalen nachweisen? (3) Welcher Schüler profitiert von welchem Unterricht? (4) Beeinflussen Wechselwirkungen die Lernleistung? (5) Welche Auswirkungen haben Treatments auf Schüler? (6) Lassen sich Leistungsunterschiede durch subjektive Bewertungen oder Persönlichkeitsmerkmale erklären?

Neben dem experimentellen, empirischen Anspruch möchte das Buch an das Konzept des adaptiven Unterrichts heranführen und Lehrpersonen anregen, selbst adaptive Instruktionsmassnahmen in ihren Klassen anzuwenden. Diesen Anspruch erhebt auch die ganze Buchreihe, indem die «Verständlichkeit für die PraktikerInnen in voller Klarheit» als gegeben bezeichnet wird.

Aufbau des Buches

Im theoretischen Teil, welcher rund die Hälfte des Buches ausmacht, werden die Grundlagen ausführlich beschrieben. Zum einen werden individuelle Determinanten der Schulleistung referiert, etwa Geschlecht, kognitive Bedingungen, Lerntyp oder familiäre Determinanten. Zum anderen kommen schulische Determinanten zur Darstellung, etwa Unterrichtsqualität, Lehrerpersönlichkeit oder Unterrichtsprogramme. Davon abgegrenzt folgt ein Kapitel «Unterrichtsmethoden im Spannungsfeld», welches Lehrstrategien wie direkte Instruktion und Leitprogramme, entdeckenlassendes Lernen oder Lernen mit Medien beschreibt. Darin eingearbeitet tauchen immer wieder der Adaptive Unterricht und die Wechselwirkungen zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmetho-

den auf. Abgeschlossen wird der Theorieteil durch die inhaltlichen Hypothesen.

Die empirische Untersuchung bildet den anderen Hauptteil des Buches. Die Konstrukte wie Sozialstatus, kognitive Kompetenz, Persönlichkeitsvariablen oder Lerntyp werden operationalisiert, ebenfalls die Einschätzung der Lernsituation und das Lernmaterial. Der Versuch selber besteht in einer Mathematiksequenz zu den geometrischen Formen, wobei Mandalas eine zentrale Rolle spielten. Es gibt vier Haupt- und zwei Nebenstationen, wo Probleme gelöst werden müssen wie Nachlegen von Formen oder Flächen von Mandalas malen oder Vervollständigen eines Mandalas, Symmetrie. Dabei standen immer unterschiedliche Treatments zur Verfügung, etwa das Leitprogramm systematisch oder entdeckenlassend-selbstbestimmt, Instruktion als schriftlicher Text oder ab Tonband, Erfüllen der Aufgabe mit Papier und Stiften oder mit dem Computer-Malprogramm, usw. Die Versuchsanordnung beinhaltete umfangreiches Material in Form von zwei unterschiedlichen Leitprogrammen, Arbeitsblätter, Legematerial und Hilfsmittel wie Farbstifte, Handspiegel, Spiele, Computer und Tonbandgeräte.

Schliesslich werden statistische Überlegungen, die Ergebnisse und deren Interpretation dargestellt, und das Ganze abgeschlossen mit einer Zusammenfassung.

Theoretischer Teil

Eine Stärke des Buches ist sicher, dass es sich mit einer der wichtigsten Unterrichtsfragen heutzutage auseinandersetzt, nämlich dem sinnvollen Umgang mit Heterogenität in Schulklassen. Darauf müssen Antworten gefunden werden, nicht nur programmatische, sondern auch empirische. Die Autorin nimmt eine grosse Breite von theoretischen und empirischen Grundlagen in den Blick. Einen Schwerpunkt spielt dabei der Adaptive Unterricht aus den siebziger Jahren, andererseits werden Werke aus den letzten zwei Jahrzehnten einbezogen. Ebenfalls gross ist die inhaltliche Breite, da sowohl theoretische Werke, Sammelbände und Handbücher zitiert werden wie auch didaktisch-praktische Literatur.

Der Aufbau ist nicht so stringent wie wünschbar. Vor allem der adaptive Unterricht und ATI tauchen nicht nur in ihren Kapiteln III.3 und III.4 auf, sondern immer wieder dazwischen an ganz anderen Orten. Weitere Beispiele: Lese- und Hörverständnis gehören sicher nicht zu den «familiären Determinanten», und dass unter «Schulische Determinanten» die «Unterrichtsqualität» auf der gleichen Stufe steht wie die «Lehrerpersönlichkeit», leuchtet nicht ein. Innerhalb des Kapitel «Unterrichtsmethoden im Spannungsfeld» tauchen plötzlich drei Motivationstheorien auf, zusammengefasst mit einem bis zwei Sätzen, welche klar ins vorherige Kapitel «Determinanten» gehören.

Wieso der ATI-Ansatz die wichtigste Grundlage darstellt, wird nicht ganz klar. Damals lieferte der Ansatz gute Überlegungen, und einige Effekte liessen sich belegen, doch wirklich durchgesetzt hat sich dieser Forschungszweig nicht. Dies nicht zuletzt deshalb, weil die Ergebnisse zu wenig eindeutig waren und sich nur schlecht auf den Normalunterricht übertragen liessen.

Die inhaltliche Breite der theoretischen Grundlagen überzeugt nicht immer. So stehen beispielsweise scharfe Kommentare über Einstellungen von Lehrpersonen neben wissenschaftlichen Ergebnissen, welche in die Gegenrichtung zeigen, und dies unkommentiert; oder der «Regenstab» als Zeichen zum Ruhigsein in der Klasse nimmt ebenso viel Raum ein wie Forschungsergebnisse auf der gleichen Seite.

Problematisch scheint mir der Rückgriff auf die Lerntypen nach Vester und der Umgang damit. Eigentlich sind dies Wahrnehmungsarten und sagen noch wenig darüber aus, wie gelernt wird, sondern nur, wie viel nach einer einmaligen Darbietung behalten wird – ein ziemlich behaviouristisch-biologisches Modell. Im praktischen Unterricht wird schnell klar, dass sich eigentlich nur zwei Kanäle zur Wissensvermittlung über Distanz eignen, nämlich Hören und Sehen. Im Text dann werden die Begriffe «Lerntypen» und «Wahrnehmungskanäle» synonym verwendet, als würden sie dasselbe bedeuten.

Eine andere Begriffsunschärfe zeigt sich beim «Behaltenstest» – oder haben wir es hier mit sprachregionaler Verwendung zu tun? Gemeint ist der Nachtest, welcher zwei Wochen später stattfand. «Behaltenstest» ist dafür ein unüblicher Begriff, welcher eher Assoziationen weckt an Auswendiglernen und Behalten, s. die Kritik an Vester. Tatsächlich ist es ein Leistungstest, welcher das Wissen und Können nach einer gewissen Zeitspanne nochmals überprüft.

Begriffsprobleme zeigen sich auch im Bereich der Unterrichtsmethoden. Zwar wird mit Rückgriff auf ältere didaktische Literatur eine Klärung angegangen, doch im Werk werden den «Unterrichtsprogrammen» ein eigenes Unterkapitel gewidmet und dies vor die Begriffsklärung platziert. Darin werden die Begriffe «Unterrichtsmethode», «Lehrmethode», «Lehrstrategie» besprochen, und schliesslich unter dem Titel «Lehrstrategievarianten» zwei «Methoden» genauer vorgestellt, und das «Konzept der Adaptivität» ist ebenfalls demselben Titel untergeordnet.

Last but not least: Dass die männliche Form wie «Schüler» als grammatikalisches Geschlecht definiert wird, ist sicher nicht mehr Usanz in heutiger Zeit. Gleichzeitig steht aber eine Seite vor dieser unglücklichen Fussnote der korrekte Ausdruck «Leser/innen».

Empirischer Teil

Im empirischen Teil werden nun all diese Konstrukte operationalisert und die Diagnoseinstrumente hergeleitet. Dabei treffen wir wiederum auf die ganze Breite der Qualitäten, von geprüften und validierten Fragebögen bis zu pragmatisch hergeleiteten Verfahren. Zudem findet eine sehr sorgfältige Prüfung von statistischen Verfahren statt, um mögliche Versuchseffekte auszuschliessen, ergänzt mit Erklärungen zu einzelnen statistischen Verfahren.

Dementsprechend werden die Ergebnisse ausführlich dargestellt, in der Reihenfolge der Hypothesen. Zahlenwerte in Tabellen, ergänzt durch Grafiken, damit Haupteffekte ebenso sichtbar werden wie Interaktionen. Im Kapitel danach

folgen die Interpretationen der Ergebnisse Wie gross sind nun die gefundenen Unterschiede? Zwar wird überall die statistische Signifikanz angegeben, aber wie gross die Unterschiede tatsächlich sind (praktische Relevanz), kann nicht abgelesen werden: Wie viele Punkte mehr haben scheue Schüler/innen bei der systematischen Instruktion, oder wie viel besser ist das entdeckenlassende Treatment für starke Schüler/innen?

Da die theoretischen Grundlagen von einer grossen Breite und unterschiedlicher Qualität sind, sind das auch die Operationalisierungen. Damit muss man bei der Auswertung und vor allem bei der Interpretation vorsichtig zu Werke gehen, was die Autorin tut. Oft gibt es eine Erkenntnis, und viele Einschränkungen dazu. Die Befunde sind heterogen und nicht leicht zu kommunizieren.

Zwei Dinge wären m.E. noch zu berücksichtigen, nämlich die Pendelübung und die gemeinsame Nachbesprechung. Beide sind aus pädagogisch-didaktischer Sicht sinnvolle Elemente, um den Lernprozess zu unterstützen bzw. abzuschliessen. Aus empirischer Sicht könnten es aber Verfälschungen sein, denn es entsteht ein zusätzlicher Lerneffekt durch die Pendelübung, da wieder mit geometrischen Formen und Begriffen gearbeitet wird. Ebenfalls ist der Einfluss durch die «Auseinandersetzung mit nicht benutzten Materialien» und «Präsentation und Diskussion der richtigen Ergebnisse» nach dem Treatment zu bedenken. Nochmals ist das zusätzliche Lernzeit, aber nicht adaptiv unterrichtet, sondern mit allen Kindern gemeinsam und in nicht festgelegter Form.

Fazit

Der Gesamteindruck ist schillernd. Ein wichtiges Thema «Umgang mit Heterogenität» wird mit einer bekannten Methode «Adaptiver Unterricht» empirisch bearbeitet, mit dem Blick auf den alltäglichen Unterricht in der Grundstufe, in einer grossen Breite an theoretischen Hintergründen und operationalisierten Konstrukten. Und auf der anderen Seite überzeugt der innere Aufbau nicht, ebenso wenig der Bezug auf einen älteren Forschungszweig und die Begriffsunschärfen. Der Anspruch, dass Lehrpersonen dieses Buch klar verstehen könnten oder gar Folgerungen für den eigenen Unterricht ableiten können, wird nicht eingelöst.

Martin Keller, Pädagogische Hochschule Zürich

Martinuzzi, Susanne (2007): *Der Berufseinstieg. Unterstützungsmassnahmen für Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule.* Wien/Berlin: LIT Verlag. 310 Seiten

Die Autorin will mit dieser Arbeit begründen, warum Unterstützungs- und Begleitmassnahmen während des Berufseinstiegs sinnvoll und notwendig sind. Im Zentrum der vorgestellten Studie, in Kapitel 1 ausgeführt, stehen die *Fragen, welche unterrichtlichen Tätigkeiten von den Lehrkräften der Berufseingangsphase als*

schwierig empfunden und welche Themen für Fortbildungsveranstaltungen gewünscht werden. Mit der ersten Fragestellung sollen Problemsituationen erfasst, mit der zweiten Grundlagen für die Entwicklung von Fortbildungsveranstaltungen gelegt werden. Da es in Österreich noch fast keine Angebote für Berufsanfänger/-innen gebe und die Pädagogischen Hochschulen im Entstehen sind, will die Autorin die Gelegenheit wahrnehmen, einen Impuls zur Entwicklung von Fortbildungsveranstaltungen in einer institutionell verankerten Berufseinführung zu geben. Die Arbeit ist in acht Kapitel gegliedert; Kapitel 6 nimmt mit der Darstellung der Untersuchung den grössten Raum ein.

Der Beruf Lehrer/in wird im zweiten Kapitel anhand von Berufswahlmotiven, Charakteristika des Lehrberufs, Berufszufriedenheit und Belastung beschrieben. Es wird davon ausgegangen, dass die *konkrete Unterrichtstätigkeit* ein zentrales Motiv für den Lehrerberuf sei und massgeblich zur Zufriedenheit beitrage. Daraus abgeleitet wird die Folgerung, dass die *Fortbildung als Unterstützung bei den unterrichtlichen Tätigkeiten* ansetzen soll.

In den Ausführungen zur *Professionalisierung* im Kapitel 3 wird betont, dass das berufliche Selbst die Kompetenzen organisiert. Das Erledigen der Arbeitsaufgaben der Lehrer/innen hänge von den Ausprägungen des beruflichen Selbst- und des Handlungsrepertoirs ab. Der individuelle Anteil der Professionalität führt zum individuell unterschiedlichen Stand in der Entwicklung. Professionalität kann nicht durch die Ausbildung erlangt werden, sondern steht in engem Zusammenhang mit der individuellen Entwicklung. Die Fortbildung soll Rücksicht nehmen auf die Erfahrungen der Berufsanfänger/innen, die sich gemäss ihrer Entwicklungsphase von denjenigen der erfahrenen Lehrpersonen unterscheiden – diese Folgerung möchte ich unterstreichen und mit der Forderung verstärken, dass wirksame Fortbildung an das aktuelle Erfahrungswissen mit den individuellen, impliziten Werten und Zielen *anknüpfen muss*, um die professionelle Entwicklung zu fördern.

Im vierten Kapitel wird die *Phase des Berufseinstiegs* beschrieben. Einstellung und Einstellungswandel wie auch das Mitwirken von Persönlichkeitsmerkmalen werden erläutert. Im Zentrum stehen jedoch Studien zu den wahrgenommenen Schwierigkeiten und Problemen in der Berufseingangsphase. In den vorgestellten älteren Studien werden vorwiegend Vermittlungs- und Interaktionsanforderungen thematisiert; Anforderungen zu Rollenfindung und Selbstmanagement, wie auch zu Kooperationsanforderungen im System Schule beleiben deutlich im Hintergrund.

Kapitel 5 fasst verschiedene Ansätze von Lehrerfortbildung zusammen und stellt Teilbereiche bestehender *Modelle von Berufseinführungsangeboten* vor. Unterschieden wird dabei auf allgemeiner Ebene zwischen institutionellen und individuellen Möglichkeiten, zwischen Fremd- und Selbststeuerung und somit auch zwischen Angebots- und Nachfrageorientierung.

Im *Kernstück* der Arbeit steht im Kapitel 6 die ausführlich dargestellte Studie zur Erfassung von *Schwierigkeiten und Fortbildungsbedürfnissen von Berufseinstei-*

genden. Von der Hypothese ausgehend, dass sich berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen in den wahrgenommenen Schwierigkeiten und den Fortbildungsbedürfnissen unterscheiden, werden in einer Vollerhebung der Wiener Grundschullehrkräfte Einschätzungen von berufsbezogenen Schwierigkeiten und Fortbildungsbedürfnissen eingeholt. In dieser eher defizitorientierten Sichtweise des Berufseinstiegs geht die Autorin davon aus, dass Fortbildung die Berufseinsteiger/innen darin unterstützt, Schwierigkeiten zu überwinden und Kompetenzen aufzubauen. Die Entwicklung eines sinnvollen Fortbildungsangebotes, womit auch der Transfereffekt gesichert werden könne, setzt die Kenntnis der Interessenslage voraus. Um von den Lehrkräften als wesentlich eingeschätzte Tätigkeiten im Lehrerberuf zu identifizieren, wird eine Vielzahl von Anliegen aus bestehenden Studien[1] einer Gruppe von Berufsanfänger/innen zur Einschätzung vorgelegt. Die daraus resultierenden Anforderungen werden von den Grundschullehrpersonen nach der wahrgenommenen Schwierigkeit und nach dem darauf bezogenen Fortbildungsbedürfnis gewichtet. Das die als Grundlagen benützten Studien vorwiegend Vermittlungs- und Interaktionsanforderungen aufgreifen, bleibt der Fragenkatalog auf diese Bereiche beschränkt. Die Einschätzungen werden sowohl auf der Ebene der 34 ausgewählten Tätigkeiten wie auch auf der Ebene der inhaltlich zu 7 Tätigkeitsbereichen zusammengefassten Einzelanforderungen dargestellt und zwischen Routiniers und Berufsanfänger/innen verglichen. Ebenso werden tätigkeitsspezifisch die wahrgenommenen Schwierigkeiten der Berufsanfänger/innen mit ihren Fortbildungsbedürfnissen verglichen. Die *Ergebnisse* und die *Überprüfung der Hypothesen* werden klar und transparent dargestellt. Die Schwierigkeiten wie auch die Fortbildungsbedürfnisse werden in Rangfolgen einander gegenübergestellt. *Dabei zeigen sich interessante Ergebnisse:*

(1) Die als eher schwierig eingeschätzten Tätigkeiten und Tätigkeitsbereiche werden nur teilweise als wichtige Themen für die Fortbildung bezeichnet. *Erlebte Schwierigkeiten führen nicht automatisch zu Fortbildungswünschen.*

(2) *Berufsanfänger/innen und routinierte Lehrpersonen unterscheiden sich weder im Ausmass der erlebten Schwierigkeiten noch im Ausmass ihrer Fortbildungswünsche.* Wird innerhalb der Gruppe der Berufseinsteigenden zwischen zwei Gruppen unterschieden, so zeigt sich, dass die Berufeinsteigenden der ersten zwei Berufsjahre ihre erlebten Schwierigkeiten höher einschätzen, als Berufseinsteigende mit drei bis fünf Berufsjahren. Ebenso unterscheiden sie sich in der inhaltlichen Ausrichtung ihrer Fortbildungswünsche.

(3) Aus diesen Ergebnissen wird abgeleitet, dass *Berufseinsteigende*, in dieser Studie als Lehrpersonen mit bis zu fünf Berufsjahren definiert, *nicht als homogene Gruppe betrachtet werden können.* Die nicht erwähnten breiten Streuungen der wahrgenommenen Schwierigkeiten und Fortbildungswünsche unterstreichen diesen Befund.

(4) In der Rangfolge der *Schwierigkeiten* steht Elternarbeit (mit leicht erhöhtem Mittelwert) auf dem ersten Rangplatz, gefolgt von Schwierigkeiten in der Un-

terrichtsdurchführung, der Leistungsbeuteilung und dem Umgang mit Problemschülern/innen. Erstaunlicherweise stehen Disziplinprobleme an letzter Stelle, gefolgt von Schwierigkeiten mit Erziehungszielen und -vorstellungen. In der Rangfolge der *Fortbildungswünsche* steht an oberster Stelle (mit nur durchschnittlichem Mittelwert) der Wunsch nach Angeboten zu Erziehungszielen, gefolgt von Angeboten zur Elternarbeit und zur Leistungsbeurteilung. Fortbildungswünsche zum Umgang mit Problemschüler/innen und zur Unterrichtsdurchführung stehen auf den letzten Rangplätzen. Ob die Zusammenfassung der Tätigkeiten zu Tätigkeitsbereichen auch die Strukturierung der Wahrnehmung der Berufsanfänger/innen abbildet, wird nicht geklärt – eine Prüfung könnte allenfalls darauf hinweisen, das Berufsanfänger/innen – gemäss der Kompetenzstufen der Novizen-Experten-Forschung, worauf sich die Autorin bezieht, Tätigkeiten weniger oder anders strukturieren, als die Expert/innen, welche die inhaltliche Gruppierungen definierten.

Aus den Ausführungen zum Lehrberuf und zum Berufseinstieg (Kapitel 2 bis 5) und den Befunden der Untersuchung (Kapitel 6) werden in Kapitel 7 und 8 Folgerungen für die Gestaltung der Fortbildung in der Berufseinstiegsphase und eine Zusammenfassung formuliert.

In der vorgestellten Studie werden die wahrgenommenen Schwierigkeiten und die Fortbildungsbedürfnisse genau erfasst und miteinander verglichen. Aus diesen Einschätzungen lassen sich Inhalte für Fortbildungsangebote ableiten. Was dabei offen bleibt ist der *didaktische Zugang zur Arbeitsweise in der Fortbildung*. Steht das Anknüpfen an das Erfahrungswissen der Berufseinsteigenden im Vordergrund, so soll nur teilweise in vermittlungsbezogenen Kursen gearbeitet werden. Themenzentrierte oder anliegenorientierte Workshops, Einzel- und Gruppensupervisionen und projektartiges Bearbeiten von Fragenkomplexen in Gruppen stellen geeignete didaktische Zugänge dar. Da Schwierigkeiten nicht nur mit Fortbildung bewältigt werden, Fortbildung allenfalls in einem engeren Sinn verstanden wird und allgemein Schwierigkeiten nicht zwingend durch aufgabenorientierte Bewältigung angegangen werden, erstaunt nicht weiter, dass die Einschätzungen der Schwierigkeiten und der Fortbildungswünsche voneinander abweichen.

Die Ergebnisse der Studie fokussieren Schwierigkeiten im vermittlungs- und interaktionsbezogenen Bereich (bspw. mit Schüler/innen und Eltern). Berufliche Tätigkeiten und Anforderungen des Berufseinstiegs insgesamt werden in aktuellen Studien[2] allerdings breiter erfasst. Dabei wird nicht von Schwierigkeiten ausgegangen, sondern von wahrgenommenen Herausforderungen. Nicht das Defizit auf eine bestimmte (eigene oder fremde) Erwartungshaltung steht im Zentrum, sondern die Professionalität in der individuellen beruflichen Entwicklung (vgl. bspw. Hericks, 2006; Neuweg, 2004,[3]). Der sehr umfassend formulierte Haupttitel des Werks fokussiert *nur eine Facette des Berufseinstiegs* (oder des Lehrberufs allgemein) und löst zu wenig ein, was er verspricht. Wird davon ausgegangen, dass professionelle Entwicklung in verschiedenen Entwicklungsstufen

(Novizen-Expertenforschung[3]) und im Zusammenwirken mehrerer Kompetenzfacetten erfolgt[4] so greift die defizitorientierte Erfassung von Schwierigkeiten als Indikator für Fortbildungsbedürfnisse zu kurz.

Zur Notwendigkeit einer institutionell verankerten Berufseinführungsphase und für die inhaltliche Präzisierung von vermittlungs- und interaktionsbezogenen Fortbildungsangeboten stellt diese Studie eine gute Grundlage dar. Die Zielsetzung der Arbeit kann damit erreicht werden. «Der Berufseinstieg» wird damit aber nicht umfassend beleuchtet.

Manuela Keller-Schneider, Pädagogische Hochschule Zürich.

Anmerkungen

1 Die Autorin bezieht sich dabei auf die Studien von Cloetta & Hedinger (1981). Die Berufsituation junger Lehrer. Bern: Haupt, und Haenisch, H. (1992), Lehrerarbeit und Lehrerfortbildung.

2 *Hericks, U.* (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Wiesbaden: VS; *Trautmann. M.* (2004). Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Weisbaden: VS.

3 *Bromme, R.* (1992). Der Lehrer als Experte. Bern: Huber; *Neuweg, H.G.* (2004,3). Könnerschaft und implizites Wissen. Münster: Waxmann. Dick, A. (1996,2). Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

4 Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9.Jg., Heft 4, S. 469-520.

Florin, Agnès & Vrignaud, Pierre (Dir.) (2007). *Réussir à l'école. Les effets des dimensions conatives en éducation: Personnalité, motivation, estime de soi et compétences sociales.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes. 223 pages.

Dans le monde scolaire, la réussite de l'élève est l'objectif attendu. Cette réussite se décrète principalement sur la base de performances jugées suffisantes. Mais ces performances ne sont que la résultante d'une alchimie entre conditions à la fois cognitives, affectives et conatives. À tout moment de la vie en classe, ces trois dimensions rentrent en jeu et déterminent l'action.

Si les travaux en pédagogie traitent principalement des premières, nécessaires pour espérer la performance et donc la réussite, ils n'omettent pas pour autant l'influence des deux autres. Non seulement la conation et les affects pèsent d'un poids important dans les apprentissages mais, plus encore, ils interagissent en permanence avec le fonctionnement cognitif. En 1908 déjà, les psychologues Yerkes et Dodson montrèrent le lien entre performance et motivation. Côté francophone, dès 1927, Lalande dans son «Vocabulaire technique et critique de la philosophie» donne une définition de la conation: *l'effort vers, la tendance à, la volonté de...* Mais c'est la psychologie différentielle et certainement Reuchlin (1990) qui ont mis le mieux en évidence l'importance des facteurs conatifs dans les apprentissages scolaires. La conation est alors définie comme l'impulsion qui détermine une mise en action de l'organisme, une inclination à agir en fonction

d'un système de valeurs incorporé, en d'autres mots, un sens en action. Depuis, «*l'analyse et l'étude des mécanismes expliquant les effets des facteurs qui déclenchent l'activité du sujet, l'orientent vers certains objectifs, l'autorisent à se prolonger et l'arrêtent le moment venu*» (Reuchlin, 1977) n'ont cessé d'alimenter de nombreux travaux.

Dans cette perspective et afin de mieux comprendre le fonctionnement du sujet sur cette dimension, l'ouvrage de Florin et Vrignaud rassemble douze articles issus d'un colloque et portant sur une diversité de domaines. On y retrouve ainsi des travaux sur (1) la motivation à la réussite (Forner), (2) l'influence des démarches faisant appel aux perceptions subjectives des élèves en vue d'améliorer le climat relationnel (Genoud), (3) la valeur accordée à l'école par les adolescents (Léonardis & Prêteur), la place de la personnalité dans les relations avec les pairs à l'adolescence dans le cadre de l'institution scolaire (Kindelberger et al.), (4) l'influence des processus d'identification au lieu et aux pairs en contexte scolaire (Ndobo et al.), (5) l'influence que peut engendrer l'appartenance sociale et l'éducation familiale sur les performances scolaires (Tazouti), (6) l'influence des activités extrascolaires pour une meilleure adaptation directe (disponibilité aux apprentissages) et moins directe (estime de soi et relations amicales) au système scolaire et la réussite académique (Kindelberger & Le Floc'h), (7) l'influence, d'une variété de dimensions conatives sur les performances en lecture et en écriture (Guimard et al.). On y trouve aussi des chapitres consacrés à l'intérêt (9) d'une «pédagogie de l'engagement» (Joule), (10) d'un repérage préventif des enfants en difficulté dès la maternelle (Florin & Guimard) ainsi que deux articles traitant pour le premier (11) du sens causal entre conatif et cognitif dans le développement «disharmonieux» des enfants intellectuellement précoces (Vrignaud) et, pour le second, dans une perspective intégrative, (12) du rôle médiateur des variables conatives liées au Soi dans l'impact des contextes sociaux sur les performances scolaires (Brunot).

Cette diversité de travaux appelle notamment deux remarques. D'abord, elle montre comme le souligne Florin puis Brunot à la suite de Snow et Jackson III (1997) qu'aujourd'hui «*le champ de la conation, situé entre celui des affects et celui de la cognition, est extrêmement vaste et comprend diverses catégories de construits situées sur un continuum allant de la motivation à la volition*». Ensuite, elle met en évidence l'empan du public cible (les enseignants, les élèves, les pairs, la famille et autres professionnels de l'éducation) et ce à différents niveaux d'enseignements (maternelle, collège et autres).

Mais peut-on échapper totalement ou en partie à cette diversité des approches et des problématiques lorsque l'on cherche à traiter de l'impact du social sur la conation et de celle-ci sur le cognitif ?

En s'interrogeant sur les variables conatives comme médiatrices entre contextes sociaux et performances cognitives individuelles dans le domaine scolaire et ce en situations naturelles, les auteurs débouchent inéluctablement sur la problématique des conduites complexes. Or, analyser les conduites complexes dans leur

globalité, c'est souvent prendre en compte un ensemble de variables qui, isolées, n'expliquent qu'une part négligeable de la variance de la réussite !

Le fil conducteur entre les différents articles est donc ténu et tient principalement à la volonté des auteurs de vouloir comprendre, expliquer, voire agir pour certains, sur ce conatif afin de rendre plus performant le cognitif et de façon directe ou non d'amener à une forme de réussite scolaire. Aussi, si de nombreuses recherches présentées ne peuvent conclure définitivement sur les effets des dimensions conatives, les résultats obtenus encouragent à la poursuite d'études dans le domaine. Les nombreuses limites énoncées et les conditionnels usités, tout à l'honneur des auteurs, montrent combien la tâche est ardue et qu'il reste de nombreux progrès à accomplir pour identifier les processus par lesquels les variables sociales exercent leurs effets sur les performances cognitives. Enfin, pour certains travaux, la conduite d'études longitudinales permettrait sans doute la production d'inférence en termes de relations causales et/ou de mesure d'effets dans la durée.

Reconnaissons, cependant, que si les recherches proposées sont disparates, si les résultats ne sont pas toujours probants et si alors que certains articles traitent directement de la relation aux performances scolaires d'autres la supposent de façon indirecte, cet ouvrage a le mérite, comme d'autres, d'attirer notre attention sur des facteurs importants et sans doute indispensables à connaître pour quiconque souhaite aider efficacement les élèves en vue d'une réussite ultérieure. Certains résultats présentés mériteraient une réflexion plus approfondie sur la mise en place d'actions menées tant auprès des élèves que des enseignants voire des parents. Comme le souligne Florin et Guimard: «*A défaut de pouvoir tout prédire (ce qui serait du déterminisme absolu démenti par la psychologie du développement), nous pouvons prévenir et mettre en place des aides au développement des enfants lorsque c'est nécessaire*». Bien sûr, loin de nous la tentation de tomber dans les dérives du psychologisme parfois bien tentant à la lecture de certains articles, mais il n'empêche que même si l'école n'a pas pour seule ambition de traiter des dimensions conatives de l'apprenant, elle a à tout le moins le devoir moral et éthique de les prendre en compte afin de faire au mieux pour que ce dernier réussisse.

Géry Marcoux, Université de Genève, Section des sciences d l'éducation

Références

Lalande, A. (2006). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris: Presses Universitaires de France – PUF: Quadrige Dicos Poche.

Reuchlin, M. (1977). *Psychologie*. Paris: Presses Universitaires de France – PUF.

Reuchlin, M. (1990). *Les différences individuelles dans le développement conatif de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France – PUF: 10-11.

Snow, R. E. & Jackson III, D. N. (1997). Individual Differences. In *Conation: Selected constructs and measures* (CSE technical report 447). Los Angeles: University of California, Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).

Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology, 18,* 459-482.

Rouiller, Yviane & Lehraus, Katia. (Éd.). (2008). *Vers des apprentissages coopératifs: rencontres et perspectives.* Berne: Peter Lang, Exploration. Education: Histoire et pensée. Préface de Jacques Tardif. 237 pages

Le travail coopératif, dans les nouvelles politiques éducatives, occupe une place en vue. Entre les réformes qui tentent de déléguer aux établissements une part non négligeable de responsabilité et les projets que les équipes doivent mettre en place et gérer collectivement, le travail des équipes, décrété par la hiérarchie, permettrait de résoudre maints problèmes d'aujourd'hui. Idem pour les apprentissages des élèves: c'est dans le travail coopératif que se situerait la clé de la réussite des apprentissages des élèves. Pourquoi diantre les enseignants n'y ont donc pas pensé plus tôt, ou, s'ils y avaient pensé, pourquoi résistent-ils?

C'est que, rompus aux réalités complexes du terrain, ils savent qu'il ne suffit pas de décréter «socio» pour que cela se construise par la magie de l'interaction, qu'il ne suffit pas que deux élèves échangent pour que leurs interactions concourent à l'apprentissage. J. Tardif, qui signe la préface de cet ouvrage collectif, le rappelle: «Question complexe: quelles sont les caractéristiques et les composantes des interactions sociales en élèves et étudiants qui contribuent à des apprentissages significatifs? En présence de cette question cruciale dans des réformes ou des rénovations privilégient les interactions sociales en apprentissage, on assiste souvent à une démarche de banalisation et tout devient dans tout» (p. IX). Et de rappeler que «pour déterminer les formes d'interaction, il faut analyser les liens non seulement sociaux, mais aussi cognitifs et affectifs que les partenaires établissent entre eux» (p. X). La double exigence d'interdépendance et de responsabilité de chaque membre d'un groupe, relativement à ses apprentissages et à ceux des autres membres du groupe est incontournable: toutes les situations ne sont pas porteuses d'apprentissage, encore faut-il comprendre, grâce aux travaux de la recherche, lesquelles possèdent les caractéristiques pouvant influencer réellement les apprentissages.

C'est que les apprentissages coopératifs ont des fondements théoriques solides, anciens, qui ont fait l'objet d'innombrables travaux. Les coordinatrices de l'ouvrage en brossent un panorama complet, explicitant les acquis des perspectives d'origine *piagétienne* (importance de l'interaction sociale dans la construction de la personne, rôle de la socialisation dans le progrès logique et parallélisme du développement des opérations cognitives et des interactions sociales, ..), les apports des travaux des *néo-piagétiens* (conditions dans lesquelles la médiation sociale produit des effets sur l'interaction entre l'enfant et son environnement) et enfin ceux des recherches issues des travaux *vygotskiens* (l'interaction sociale en tant que condition constituante de l'apprentissage, et donc du développement cognitif, ...). Sont ainsi identifiés: la distinction entre processus interpsychiques et intrapsychiques et l'interdépendance des processus cognitifs et sociaux; le rôle médiateur des interactions entre pairs; l'importance de la *cognition située*, qui voit l'apprentissage être intégré dans une activité exploitant le contexte social et

physique en vue de produire des connaissances utiles et porteuses de sens, et non des connaissances «inertes» sans oublier la *cognition distribuée* qui montre comment l'apprenant tire parti de son environnement physique et social en cours d'apprentissage, plutôt que de réaliser les tâches sans recours à des ressources externes à sa propre cognition: autant de courants qui ont exploré les divers aspects des apprentissages coopératifs entre pairs «ainsi reconnus comme pouvant faire partie intégrante de l'espace cognitif de l'individu» (p. 7).

Le paysage scolaire brossé ensuite par *Rouiller et Lehraus* montre comment la coopération s'est développée, depuis un siècle au moins, dans diverses aires géographiques: en Europe francophone, dans le cadre de *l'Education nouvelle*, Claparède, Decroly, Cousinet, Frenet et, de nos jours, Meirieu, s'inscrivent dans la ligne des apports piagétiens, alors qu'en Amérique du nord, Dewey, dès le début du 20e siècle, considéré comme le ténor de *l'Education progressiste*, développe une philosophie pragmatique élaborée à partir des problèmes vécus et expérimentés dans son école de Chicago. Les recherches sur les dynamiques de groupe, menées notamment par Lewin dès 1959, ou encore celles relatives à la coopération en tant que type de relations sociales menées par Deutsch dès 1949 renouvellent des perspectives déjà bien développées. Le sujet n'est pas épuisé pour autant: les travaux relatifs au *cooperative learning* mettent en évidence dès les années 1970 les valeurs particulières portées par les relations entre élèves et enseignants et développent une philosophie de l'apprentissage proche de celle de Freinet; aujourd'hui, l'intégration des nouvelles technologies qui renouvellent encore la problématique, et il y en aurait tant d'autres encore à citer…

Bref, le lecteur est mis en appétit de manière fort intéressante. Il est conduit intelligemment dans le dédale des publications qui montrent comment se sont développées diverses méthodes théoriquement fondées que ce soit sur le plan cognitif, sur le plan social coopératif ou encore sur le plan moral, et comment ont été évalués leurs effets positifs globaux sur les apprentissages (à l'exception des situations de handicap pour lesquels les résultats semblent plus mitigés). Ici encore, les coordinatrices de l'ouvrage font la synthèse (mise en résonance) des travaux les plus saillants dans le domaine, repris dans plusieurs des articles publiés dans le volume, comme ceux de travaux de Johnson et Johnson publiés en 1994 à propos des cinq caractéristiques essentielles structurant des situations pour *apprendre ensemble*, ou encore ceux de Cohen (1994, 2002) relatifs aux stratégies propres à la pédagogie coopérative, ou encore de Howden et Kopiec (2000) à propos des étapes nécessaires aux enseignants pour qu'ils puissent mettre en œuvre une *pédagogie coopérative*.

Mises ainsi en contexte, les diverses contributions, issues d'un symposium du réseau REF de Genève (2003), peuvent être appréhendées et situées dans le contexte riche d'un arrière-plan théorique explicite. Le livre est structuré en deux parties (malheureusement de longueur fort inégale), chacune d'elles est ensuite discutée et mise en perspective par deux chercheurs renommés (respectivement Crahay et De Ketele). Le tout est complété par une comparaison de la formation

d'enseignants primaires à Montréal avec celle que dispense l'Université de Genève. Les articles forment un tout cohérent bien relié au fil rouge des nombreux questionnements que soulève encore l'apprentissage coopératif.

Bessa et Fontaine (Brangança et Porto, Portugal), dans un article qui porte sur la méthode STAD (*Student Team Achivement Divisions*) dans l'enseignement professionnel et la formation des enseignants à ce niveau, relève les difficultés posées par l'importation de méthodes qui fonctionnent dans un lieu déterminé (les Etats-Unis) et dans certaines conditions, mais pas nécessairement ailleurs (le Portugal en l'occurrence) où les conditions diffèrent. D'où la nécessité d'intégrer les enseignants en formation dans un processus de recherche-action pour leur permettre de s'approprier les caractéristiques de l'apprentissage coopératif, de transformer ainsi leurs connaissances, qui sans cela risquent de rester «inertes», en outils de réflexion et d'action. Ce processus de formation à travers l'expérience vécue, l'exigence et la complexité du travail en équipe fait d'ailleurs l'objet d'autres contributions dans le même ouvrage: Hugon (Paris X Nanterre, France), à travers l'exemple d'une classe équitable dans un établissement au public hétérogène, ou encore Sabourin et Lehraus (Montréal, Québec et Genève, Suisse) reviennent notamment sur les principes et caractéristiques incontournables – notamment les cinq principes de Johnson et Johnson – d'un travail collaboratif vécu en formation des enseignants afin de lier cadre théorique et mise en pratique avec des élèves et faire évoluer les conceptions en vue de changer les pratiques.

L'APP (apprentissage par problème), présenté par *Galand, Bourgeois, Freney* et *Bentein* (Louvain, Belgique) se distingue de l'apprentissage coopératif par l'accent mis sur la résolution de problèmes contextualisés et sur l'apprentissage autodirigé des étudiants. La dynamique de groupe et la coopération y sont secondaires, instrumentales. Porteurs de bien d'éléments communs, les deux approches se sont cependant développées de manière distincte, quand bien même les pratiques qu'ils recouvrent et promeuvent se recoupent et se complètent certainement. Dans le cadre de l'analyse des effets de l'APP présentés ici, la signification sociale (telle que construite par les étudiants de leur étude) des apprentissages influence la qualité de ceux-ci; plus les transferts sont réalisés, plus l'autorégulation des apprentissages fonctionne, plus les stratégies de traitement en profondeur sont utilisées et les pairs considérés comme des ressources pour leur apprentissage, augmentant du coup la satisfaction par rapport à la formation reçue.

Buchs (Genève, Suisse) étudie, quant à elle, les conditions de l'interdépendance positive des ressources dans les groupes qui partagent un but commun en disposant, chacun, de ressources complémentaires qu'il s'agit de diffuser auprès des pairs, dans un climat de responsabilité individuelle et d'investissement. Elle identifie ainsi les difficultés qui peuvent surgir de facteurs organisationnels-clés – tels les apports informationnels qui, selon la manière dont ils sont répartis, peuvent provoquer des attitudes compétitives peu propices à l'apprentissage. La constitution idéale des groupes, objet de l'article de *Rouiller* (HEP Lausanne,

Suisse), est une autre condition organisationnelle délicate à gérer pour l'enseignant qui, dans sa classe, doit «faire avec» ses élèves et leurs caractéristiques individuelles: comment, s'interroge avec pertinence la chercheuse, «dégager des pratiques réalistes à partir de l'ensemble des savoirs et savoirs-faire à disposition» (p. 102)? Et d'en appeler à l'identification de réseaux de conditions particulièrement favorables, à partir des recherches (et d'une théorisation, telle que la dessine Baker dans son article, capable d'expliquer aux enseignants en quoi et comment un type d'interactions données produirait des apprentissages) mais aussi à partir de l'observation des enseignants sur le terrain.

Rouiller et *Lehraus* concluent en proposant notamment trois perspectives d'élargissement et de développement. La première a trait aux recherches à venir: ainsi l'analyse, avec les enseignants, des causes des échecs et des réussites de la mise en place de la pédagogie coopérative dans les classes, ou encore l'adéquation entre les structures proposées et le contenu des tâches proposées, ou la prise en compte de la parole des enseignants pour comprendre leurs choix. La seconde traite de la formation: lucidement, il est conclu qu'aucune recette ne permettant l'organisation d'apprentissages coopératifs efficaces ne peut être délivrée. Les dispositifs proposés ici ne sont que des exemples et les cadres théoriques explicités ne peuvent offrir davantage que ce qu'ils sont: des grilles de lecture. Enfin, pour l'enseignement, les auteures répètent – et ce n'est jamais de trop – que la collaboration ne peut pas se décréter, malgré la finesse du paramétrage d'une structure pourtant voulue parfaite.

Indéniablement, cet ouvrage collectif, à la lecture aisée, est à recommander, vivement, à tous ceux, praticiens, chercheurs, directeurs d'établissement, étudiants, qui s'intéressent de près à la problématique des travaux coopératifs.

Danièle Périsset Bagnoud, Haute Ecole Pédagogique, Valais

Reuter, Yves (Éd.), Cohen-Azria, Cora, Daunay, Bertrand, Delcambre, Isabelle, Lahanier-Reuter, Dominique (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques.* Bruxelles: De Boeck. 272 pages.

Cet ouvrage réalise une étude concise et rigoureuse de quarante concepts des didactiques qui, pour les auteurs, «paraissent constituer l'armature conceptuelle fondamentale des didactiques à l'heure actuelle». Il est conçu sous forme de dictionnaire qui propose des «entrées» autonomes (pouvant être lues séparément).

La présentation de chacun des concepts se fait à travers quatre rubriques progressives et complémentaires. Dans un premier temps, les auteurs livrent une «*première approche de la notion*». Il s'agit en premier ressort de brièvement présenter les notions, d'en proposer une définition provisoire qui sert de point de départ, à approfondir et à mettre en débat dans les autres parties.

Dans un deuxième temps, la rubrique intitulée «*éléments d'éclairage*» con-

fronte l'entrée choisie à des notions connexes ou complémentaires dans le but de mieux la préciser. Des exemples et des éléments historiques sont convoqués: mais il est surtout question ici de doter le lectorat d'éléments de synthèse permettant de condenser et de mettre en dialogue les diverses conceptions de l'entrée choisie.

La troisième rubrique «*questions, problèmes, débats*» prolonge l'étude à travers une «mise en interrogation» qui a le mérite de mettre en évidence le côté non figé des concepts. Les auteurs font des constats, soulèvent différents problèmes et dressent un état des lieux des débats actuels par rapport aux concepts. De même, ceux-ci n'hésitent pas à signaler des hypothèses de travail qu'ils estiment pertinentes à explorer par des chercheurs en sciences humaines et sociales.

Les «*éléments bibliographiques*» constituent la quatrième partie. Les choix opérés dans cette dernière rubrique sont d'ordre pratique. D'abord, ces références offrent au lectorat la possibilité d'approfondir leur connaissance sur le sujet. Ensuite, le fait que les auteurs proposent un maximum de six titres, fondamentaux et faciles d'accès, oriente sélectivement la tâche d'approfondissement tout en la rendant aisée. Des références complémentaires sont proposées dans la bibliographie finale.

Hormis la première «entrée» qui, pouvons-nous dire, sert à poser le cadre général (à travers une «définition inaugurale») ou à établir le point de départ très souvent didactique, les suivantes ouvrent beaucoup de perspectives. À titre d'exemple, concernant les «*didactiques*», la rubrique «*questions, problèmes, débats*» présente pas moins de six débats généraux liés au concept:

- la conception des didactiques oscillant entre ceux pour qui il s'agit de «disciplines de recherche qui analysent les *contenus*» en tant qu'objets d'enseignement/apprentissage, et ceux qui les définissent comme des disciplines «qui analysent l'enseignement et l'apprentissage de *contenus disciplinaires*»:
- la portée même des *contenus* (qui peuvent renvoyer à des savoirs ou savoir-faire, des valeurs, «des rapports à», des manières de penser...):
- la constitution de la discipline qui peut être «savante», «universitaire» ou «scolaire»: mais qui peut aussi renvoyer à différents «moments de la scolarité: maternelle, primaire, secondaire...»:
- l'extension ou non du champ des didactiques du cadre de l'école à celui plus élargi s'appliquant à «tout phénomène d'enseignement et/ou d'apprentissage intentionnel quel que soit son lieu d'actualisation»:
- la divergence de position des didacticiens sur les relations entre l'espace de recherche qui est le leur et celui des autres:
- la légitimité des didactiques face à d'autres disciplines scientifiques.

Si le traitement de cette «entrée » donne une idée de la richesse contenue dans ce dictionnaire conceptuel, nous pouvons regretter que les contraintes éditoriales liées à l'exercice obligent parfois les auteurs à « schématiser à l'extrême»: mais, comme nous le verrons ci-dessous, la présence d'une bibliographie sélective offre la possibilité de compenser cette frustration.

D'une manière générale, la conception de ce livre remplit pleinement le rôle

d'outil de travail. En plus des éléments susmentionnés, les auteurs indiquent à la fin un maximum de trois items complémentairement liés à l'entrée concernée. Plusieurs notions complémentaires (45 au total) qui ne constituent cependant pas des «entrées » viennent enrichir ce dictionnaire conceptuel. À la fin de l'ouvrage, est d'ailleurs proposé un *index* de ces notions afin de mieux faire des liens. Toujours dans le sens de faciliter la tâche des personnes intéressées, un *répertoire* « des principales revues et associations ainsi que des sites didactiques» est proposé à la fin du dictionnaire, ainsi qu'une *bibliographie générale* qui constitue une précieuse référence dans le domaine des didactiques.

Cependant, sans pour autant que cela affecte la rigueur de l'ouvrage et la richesse de chaque entrée, un rapide coup d'œil sur la *bibliographie générale* donne l'impression d'une diversification assez relative du paradigme de références. De même, par rapport à d'autres notions (en l'occurrence, la «mémoire didactique», l'«interaction didactique» ...) qui nous ont manqué en qualité d'utilisateur de ce dictionnaire consacré aux «didactiques», nous nous demandons si, en plus de la diversité des spécialisations (français, mathématiques, sciences) de l'équipe d'auteurs, la collaboration externe avec d'autres équipes de recherche n'aurait pas permis de combler ce type d'attentes.

Quoiqu'il en soit, en proposant une synthèse aussi élaborée, cet ouvrage vient véritablement combler un vide en s'intéressant à toutes les disciplines constitutives des didactiques. Son organisation interne – à travers une logique maintenue par les quatre rubriques commentées ci-dessus – rend le dictionnaire très utile et facile à consulter.

Simon Toulou, Université de Genève, Section des sciences d l'éducation

Heinrich, Martin & Prexl-Krausz, Ulrike (Hg) (2007). *Eigene Lernwege – Quo vadis? Eine Spurensuche nach «neuen Lernformen» in Schulpraxis und LehrerInnenbildung.* Wien: LIT Verlag. 350 Seiten

Ausgangspunkt des vorliegenden fünften Bandes der Österreichischen Beiträge zur Bildungsforschung war eine Tagung in Salzburg im Jahr 2006 unter dem Titel «Neue Lernformen in Schulentwicklung, Lehrerbildung und Forschung». Die Tagung wurde gemeinsam von der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen, dem Institut für Pädagogik und Psychologie der Johannes Kepler Universität Linz, dem Impulszentrum für «Cooperatives Offenes Lernen» in Steyr, dem Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Universität Salzburg und dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur gestaltet. Die Tagung führte Schulpraktiker/-innen, Lehrerbildner/-innen und Bildungsforscher/-innen zusammen, die Fragen nach neuen, offenen Lernformen im Unterricht, in der Schulentwicklung und in der Lehrer/innenaus- und weiterbildung diskutierten. Der vorliegende Sammelband

dokumentiert – ergänzt um wenige Texte anderer Autor/innen – die Ergebnisse dieser Diskussion.
Die Publikation gliedert sich in drei Teile. In einem ersten Teil geht es um Analysen zur Begründung der mit den Vorstellungen «neuer Lernformen» verbunden Konzepte, die durch kritische Zugänge ergänzt werden. Erfahrungen und Evaluationsergebnisse zu offenen Lernformen in Unterrichts- und Schulentwicklung werden anschliessend vorgestellt. Der Teil 3 befasst sich dann mit Ansätzen des offenen Lernens in der Lehrer/-innenaus- und Weiterbildung und formuliert in einem Ausblick Erwartungen an Lehrpersonen.

Im ersten Teil fokussieren die klar strukturierten Analysen eine Begriffsbestimmung von Unterrichtskonzepten zwischen Direkter Instruktion und Offenem Unterricht. Dabei kommen die Autoren zum begründeten Schluss, den Streit um das «richtige Konzept» zurücktreten zu lassen und der Frage nachzugehen, wie der lehrerzentrierte als auch der schülerzentrierte Unterricht verbessert werden können. Ausgehend von bildungstheoretischen Bestimmungen einer Allgemeinbildung schlagen sie die empirisch mehr oder weniger abgesicherten und mit didaktischem Sachverstand gewichteten und kombinierten Qualitätsmerkmale guten Unterrichts nach Meyer (2004) vor, die für alle möglichen Unterrichtskonzeptionen gelten und Lehrpersonen unterstützen, ihre Praxis zu reflektieren und daraus den jeweils individuell bestmöglichen Unterricht entstehen zu lassen.

Der nächste Beitrag zeigt mit Nachdruck auf, dass neue Lernformen auch eine veränderte Beurteilung erfordern. Neben konzeptionellen Überlegungen werden konkrete Verfahren wie z.B. die Portfolioarbeit, das Finden von Qualitäten in Schülerarbeiten oder Ausbildung der Reflexion bei den Lernenden vorgestellt.

Ein weiterer Artikel macht auf anregende Art und Weise auf die Gefahr aufmerksam, dass offene Unterrichtsarrangements Gemeinsamkeiten mit Charakteristika einer neoliberalen Gesellschaft haben können. Schüler/-innen werden dann zu Unternehmer/-innen ihrer selbst, müssen im Rahmen von Unterricht möglichst effektiv und effizient an ihren Stärken und Schwächen arbeiten, jeweils das Beste aus sich herausholen und ihr spezifisches Kompetenzprofil gestalten, um sich sodann einen Vorteil im Wettbewerb um Ausbildung- und Arbeitsplätze zu sichern. Sollte neoliberales Gedankengut jenseits von Schule immer bedeutsamer werden, würden Schule und Lehrpersonen stärker mit der Erwartung konfrontiert, dass sie die Schüler/-innen entsprechend vorzubereiten hätten und unternehmerisches Denken und Handeln vorrangig fördern müssten. Der Autor zeigt nun auf, dass sich solche Kompetenzen nur mit offen gestaltetem Unterricht fördern lassen. Mit seiner Argumentation will der Autor jedoch explizit nicht von offenen Unterrichtskonzeptionen abraten, die er als höchst attraktiv und Erfolg versprechend bezeichnet, da sie die Gestaltungsspielräume der Lernenden erweitern und damit ihre Mitbestimmung über Unterrichts- und Lernprozesse ermöglichen. Damit dieses Moment auch wirklich zum

Tragen komme, sei eine kritische Betrachtung der Gefahren notwendig.

Der letzte Beitrag im ersten Teil macht auf die Gefahr aufmerksam, dass offene Lernarrangements einseitig Mittelschichtskinder begünstigen könnten, da solche Lernformen ihren sozialen Ursprung in den Erziehungspraktiken der Mittelschicht hätten. Um offene Lernsettings auch für Unterschichtskinder fruchtbar zu machen, bedarf es gemäss dem Autor noch zusätzlicher Anstrengungen.

Der zweite Teil des Sammelbandes berichtet exemplarisch von Erfahrungen und Evaluationen aus der Praxis auf verschiedenen Stufen des Bildungssystems (von der Unterstufe bis zu berufsbildenden höheren Schulen) und aus verschiedenen Fächern (von der Moralerziehung über Erstlesen bis zum Leseportfolio), aus denen die Leserin, der Leser je nach spezifischem Interesse auswählen kann. Diese Beiträge sind auf unterschiedlichem Niveau und von unterschiedlicher Aktualität und wenig vernetzt mit den anderen Teilen des Buches.

Der dritte und etwas umfangreichere Teil des Buches befasst sich mit den Kompetenzen, die Lehrpersonen benötigen, um offene Lernarrangements wirkungsvoll und nachhaltig umsetzen zu können. Hohe und neue Bedeutung erhalten die Diagnose des Lern- und Entwicklungsstandes der Lernenden, die Entwicklung von differenzierten Fördermöglichkeiten für unterschiedliche Lernwege, das Aushandeln von Lernwegen mit Schüler/-innen, das Suchen der Balance von individualisierten Lernwegen einerseits und gemeinschaftsbildenden Aspekten in der Gruppe andererseits.

Einige Beiträge fokussieren sehr praxisnah und exemplarisch die Lehrer/-innenbildung: So wird berichtet, wie die Wirkung und der Nutzen von Studienberatungstests bei Lehramtsstudierenden systematisch untersucht worden sind, wie sich die Kompetenzen der angehenden Lehrpersonen in den Praktika im Fach Bewegung und Sport didaktisch aufbauen lassen und wie Studierende in einer Lehrveranstaltung Kompetenzen für individualisierten Unterricht erwerben können, indem sie in der Lehrveranstaltung Individualisierung aktiv und authentisch erleben.

In den Blick genommen wird auch die Weiterbildung von Lehrpersonen in Bezug auf die Anforderungen im Zusammenhang mit offenen Lernarrangements. Neben eher grundlegenden Aspekten werden konkrete Konzepte und Umsetzungen beschrieben. Von besonderem Interesse sind hier die Erkenntnisse über Bedingungen erfolgreicher Multiplikatorentätigkeit, die zeigen, wie sich Konzepte offenen Lernens erfolgreich in andere Schulen verbreiten lassen.

Für den Bereich der nachhaltigen und wirkungsvollen Weiterbildung von Lehrpersonen zeigen sich folgende Aspekte als bedeutsam:

- längerfristig angelegte Gefässe, die eine intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten ermöglichen,
- eine Vielfalt von methodischen Settings, die Erarbeitung, Erprobung, Training und Reflexion ermöglichen,
- der klare Bezug zur Unterrichtspraxis der Teilnehmenden,

- fachdidaktische Fokussierungen auf ausgewählte Fragestellungen,
- ein kritisches Hinterfragen von grundlegenden Überzeugungen der Lehrpersonen,
- Möglichkeiten zur Kooperation zwischen den Lehrkräften auch über die Fortbildungsveranstaltung hinaus und
- eine externe Unterstützung.

Im Ausblick schliesst der Band mit einem einsichtig begründeten und gleichzeitig etwas erdrückenden Erwartungskatalog an (zukünftige) Lehrpersonen ab, der aufzeigt, was Lehrpersonen angesichts gesellschaftlicher Veränderungen alles erfüllen sollen und müssen. Als wichtigste und sehr berechtigte Forderung betrachten die Autoren die Notwendigkeit, dass Schule sich als lernende Organisation verstehen soll.

Insgesamt bietet der Band für Lehrerbildner/-innen und Bildungsforscher/-innen einen spannenden, sowohl theoretisch als auch empirisch abgestützten und durch Praxisbezüge anschaulichen Einblick in die Thematik und in den Stand der umgesetzten Konzepte in Österreich. Das Buch lässt sich als Ganzes oder ausschnittweise nach Interesse lesen, da die einzelnen Beiträge als abgeschlossene Einheiten nebeneinander stehen. Vermehrte Verweise auf Zusammenhänge zwischen den Beiträgen würden die inhaltliche Kohärenz verstärken. Eine gewisse Problematik, die mit der grundsätzlich unscharfen Fassung des Themenfeldes zusammenhängen dürfte, zieht sich durch den ganzen Band: Obwohl sich ein Beitrag mit der Begriffsbestimmung von Konzepten offenen Lernens befasst, basieren die einzelnen Beiträge auf sehr unterschiedlichem, z. T. auch etwas plakativen Verständnis des offenen Lernens. Auch dadurch leidet die bereits erwähnte Kohärenz.

Trotz dieser leisen Kritik regt das Werk zu einer vertieften Auseinandersetzung mit einer unterrichtsbezogenen Thematik an, die auch in Zukunft eine Herausforderung für Schulen und Lehrpersonen sein wird und Entwicklungspotential für Schul- und Unterrichtsentwickung in sich birgt.

Barbara Zumsteg, Pädagogische Hochschule, Zürich

Referenz

Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht ?* Berlin: Cornelsen.