

**Zeitschrift:** Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione  
**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung  
**Band:** 30 (2008)  
**Heft:** 3

**Buchbesprechung:** Rezensionen = Recensions = Recensioni

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 12.01.2026

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

## Rezensionen / recensions / recensioni

von Borries, Bodo (2008). *Historisch Denken Lernen – Welterschliessung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe*. (Studien zur Bildungsgangforschung, Band 21, hrsg. von Arno Combe, Meinert A. Meyer, Barbara Schenk). Opladen & Farmington Hills (Verlag Barbara Budrich) 2008. 294 Seiten.

Wer in Buchhandlungen stöbert, in Reisekatalogen blättert oder Fernsehprogramme studiert, wird zum Schluss kommen, dass die Vergangenheit interessiert. Geschichtsthemen, spannend und anschaulich dargeboten, scheinen ein überaus breites Publikum anzusprechen, und Romane wie Daniel Kehlmanns «Die Vermessung der Welt» stehen wochenlang an der Spitze von Bestsellerlisten. Anders verhält es sich, wenn Geschichte zum schulischen Lern-, oder vielleicht muss man eher sagen: zum *Lehrgegenstand* wird. Diverse Untersuchungen zeigen beispielsweise, dass Geschichtsunterricht von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe 1 als mässig interessant und wenig relevant erlebt wird und dass es am Ende der obligatorischen Schulzeit schlecht bestellt ist um geschichtsspezifisches Wissen und Können. Diese unerfreulichen Befunde gehen Hand in Hand mit einem seit längerer Zeit zu beobachtenden bildungspolitischen Trend: Im Gegensatz etwa zum Fremdsprachenunterricht, neuerdings auch zum Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaften, war Geschichtsunterricht in den letzten Jahren kein Gegenstand bildungspolitischer Debatten, und unzweifelhaft ist der Stellenwert des Fachs im Sinken begriffen. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass der Abbau von Geschichtslektionen in den Stundentafeln der Lehrpläne, wie er in einigen Kantonen stattgefunden hat, mehr oder weniger geräuschlos über die Bühne ging. Und es sieht ganz danach aus, als ob sich dieser Trend bei der Konzeption des Deutschschweizer Lehrplans fortsetzen würde.

Ein Blick über die Landesgrenzen hinaus zeigt, dass die Entwicklung in Deutschland Parallelen aufweist. Bodo von Borries, emeritierter Professor für Erziehungswissenschaft und Didaktik der Geschichte an der Universität Hamburg, nahm dies zum Anlass, dem Phänomen der Konstruktion, Aneignung und Verarbeitung von Geschichte (nicht nur im schulischen Kontext) auf den Grund zu gehen, dabei geschichtsdidaktische Problemfelder abzustecken, zu analysieren und daraus Konsequenzen für historisches Lernen abzuleiten. Zu seinen Absichten schreibt der Autor: «Hier geht es also um viel mehr als um ‚Geschichtsunterricht‘, nämlich um ‚Geschichte als Lebenselement (und Erkenntnisweise)‘, also um ihren Sitz im Leben und in der Biografie. Und es wird zugleich erneut eine *fundamentale Neubestimmung von Geschichtsunterricht* angemahnt. Insofern handelt es sich um ‚Bildungsgangforschung‘ einerseits und ‚Geschichtsdidaktik‘ andererseits.»

Das vorgelegte Buch ist im Kern eine Sammlung von Texten, die in den letzten Jahren bereits andernorts publiziert, nun aber erstmals enger aufeinander bezogen und zu einer Zusammenschau verdichtet wurden. Es hat den Charakter einer Synthese jahrelanger intensiver Auseinandersetzung mit Geschichtsdidaktik. Dass dem so ist, zeigt sich unter anderem daran, dass der Autor im Literaturverzeichnis nicht weniger als 81 seiner eigenen Publikationen auflistet. In den ersten beiden Kapiteln wird die Problemlage entfaltet und dabei insbesondere der Frage nachgegangen: Warum ist Geschichtslernen so schwierig? Die Antworten fallen zunächst irritierend lapidar aus. Erstens: Wir wissen nicht recht, *unter welchen Bedingungen* eigentlich historisch gelernt wird. Zweitens wissen wir nicht recht, *warum* eigentlich Geschichte gelernt werden soll. Wir wissen drittens nicht, *was* historisch gelernt werden soll, viertens nicht, *wie* Geschichte gelernt werden soll, und endlich wissen wir nicht, wie weit der Weg von Geschichtseinsicht zu Verhaltensänderung ist.

Nun hat die Geschichtsdidaktik in der Vergangenheit selbstverständlich sehr wohl Antworten auf diese Fragen, immerhin ihre Kernfragen, entwickelt. Allein, und hier setzt von Borries an, sind die Antworten heute aufgrund veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen (neue Ansprüche an Bildung, neue Medien, Multikulturalität, Globalisierung) teilweise nicht mehr angemessen, teilweise basieren sie auf falschen Annahmen (z.B. entwicklungspsychologischer Art), teilweise haben sie sich als Irrtum herausgestellt (z.B. Quellenorientierung als Königsweg historischen Lernens), teilweise fanden sie in der Praxis des Geschichtsunterrichts nur geringe Resonanz. So habe, schreibt der Autor, «die Mehrheit der Lehrerschaft – von der Öffentlichkeit zu schweigen – ?...? das ‚bloss stoffliche‘ Verständnis von Geschichte nie verlassen. ‚Quellenorientierung‘ wurde das – fragwürdige – Gütesiegel von Geschichtsunterricht, obwohl ausserhalb des Geschichtsunterrichts kein Mensch ‚Bildquellen- und Textquellen-Sammlungen‘ studiert und obwohl – das ist empirisch gesichert – selbst in der gymnasialen Oberstufe kein differenzierter und reflektierter ‚Quellenbegriff‘ erworben wird.»

Worin nun besteht die vom Autor angemahnte «fundamentale Neubestimmung von Geschichtsunterricht»? Laut Bodo von Borries muss Geschichtsunterricht eine sinnbildende Geschichtsaneignung und -verarbeitung ermöglichen, so dass die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zur Welterschliessung werden kann. Es gilt insbesondere Abstand zu nehmen von der Vorstellung, dass es im Geschichtsunterricht im Wesentlichen darum gehe, vorgegebene Wissensbestände auswendig zu lernen, was indes keineswegs heisst, dass aufs Auswendiglernen verzichtet werden könnte. Aber im Zentrum muss die Einübung eines reflektierten Umgangs mit Vergangenheit stehen, nicht die naive Aneignung von Wissen über die Vergangenheit. Dies macht die Einübung von Kompetenzen notwendig: die Fähigkeit, historische Fragen zu stellen, die Fähigkeit, vergangene Phänomene aus dem historischen Kontext heraus zu verstehen, die Fähigkeit, Geschichtsdarstellungen und geschichtskulturelle Phänomene zu

deuten und dabei einen Zugewinn an Lebensweltorientierung zu erlangen. Damit dies gelingen kann, muss auch im Geschichtsunterricht der «Schwenk vom Lehren zum Lernen» nun konsequent vollzogen werden. Weiter fordert von Borries, beim Unterricht stärker als bisher von den Lernenden her zu denken (Schaffung von Lebensweltbezügen, Berücksichtigung individueller Orientierungsbedürfnisse) sowie eine Abkehr von der Fixierung auf die kognitive Dimension des Geschichtslernens zu vollziehen und Emotionen («Triebdynamik») bewusster ins Kalkül einzubeziehen. Des Weiteren sollten normative Setzungen im Bereich der Ziele und Methoden historischen Lernens wie auch die Schulbuchproduktion konsequenter mit Ergebnissen empirischer Forschung abgeglichen werden.

Dem kann man ohne weiteres zustimmen. Doch haben wir es mit einer «fundamentalen Neubestimmung» zu tun? Gemessen an der aktuellen schulischen Praxis dürfte in der Tat einiges neu sein, beispielsweise die Sichtweise, dass die Förderung von Methodenkompetenz als zentrales (und nicht nur marginales) Anliegen des Geschichtsunterrichts zu gelten habe. Nichts Neues hingegen ist auszumachen, wenn man die Ausführungen mit dem aktuellen fachdidaktischen Diskurs vergleicht, den Bodo von Borries selber seit vielen Jahren massgeblich mitprägt. Vieles, was er schreibt, kann in seinen eigenen Publikationen oder anderswo nachgelesen werden. Und gerade sein zentrales Postulat nach Förderung historischer Kompetenz ist vor dem Hintergrund der Standard-Debatte längst wichtiger Teil des geschichtsdidaktischen Diskurses, wiewohl einzuräumen ist, dass bislang noch kein entsprechendes Modell vorgelegt wurde, dem ohne weiteres Praxistauglichkeit bescheinigt werden könnte. Auf dem Lehrmittelmarkt wiederum gibt es inzwischen interessante Produkte, in denen diverse geschichtsdidaktische Forderungen (Schwenk vom Lehren zum Lernen, Einübung von Erkenntnismethoden und Lernstrategien, Verständnis von Geschichte als Deutungsgeschäft), wie sie von Borries anmahnt, bereits überzeugend umgesetzt sind. Zu erwähnen ist etwa das im Aargauer Lehrmittelverlag erschienene Lehrmittel «Menschen in Zeit und Raum».

Es stellt sich deshalb die Frage nach dem Nutzen und nach möglichen Adressaten des Buches. Lehramtsstudierende und praktizierende Lehrkräfte werden es kaum freiwillig zur Hand nehmen. Denn in weiten Teilen ist es eine ziemlich sperrige Lektüre, auch wenn theoretische Überlegungen stets mit Beispielen illustriert sind. Aus Sicht der Bildungsforschung ist von Interesse, dass das Buch streckenweise als Plädoyer für eine Intensivierung empirischer Forschung und eine stärkere Verknüpfung von Theorie und Empirie gelesen werden kann und dass es sich ohne Zweifel bestens als Inspirationsquelle für entsprechende Forschungsprojekte eignet.

*Stephan Hediger, Pädagogische Hochschule Zürich*



Herzog, Silvio (2007). *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf. Eine salutogenetische und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe*. (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 58). Münster u.a.: Waxmann. 446 Seiten.

Entgegen den Skandalisierungen und Pauschalisierungen, wie sie in den Medien und im öffentlichen Diskurs anzutreffen sind und ein Bild von den Lehrkräften als kollektiv überfordert und ausgebrannt zeichnen, verfügt ein Großteil der Lehrerinnen und Lehrer über stabile Erfahrungen und Einstellungen, die es ihnen ermöglichen, erfolgreich mit den Herausforderungen und auch mit den Belastungen des Berufsalltags umzugehen, ihre Berufstätigkeit dauerhaft auszuführen und dabei verbreitet Zufriedenheit im und mit dem Beruf zu erleben (vgl. Gehrman 2007). Bleibt «nur» noch die so zentrale wie auch schwierige Frage danach, *wie* ihnen das gelingt und *wie* Lehrerinnen und Lehrer konkret auf berufliche Beanspruchungen in bestimmten Situationen reagieren. Auch bleibt die Frage, ob die Erfahrungen, Einstellungen und Verhaltensweisen tatsächlich stabil sind oder ob sie sich nicht in der Berufsbiografie entwickeln und verändern. Inwiefern nehmen unterschiedliche Berufskarrieren Einfluss auf die Beanspruchungsreaktionen und die entsprechenden Bewältigungsstile?

Auf der Basis eines zuvor explizierten theoretisch-methodologischen Ansatzes versucht Silvio Herzog in seiner Untersuchung zur «Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf», die als Dissertation an der Universität Bern angenommen wurde, Antworten auf diese Fragen zu geben. Zunächst setzt sich der Autor in dem ersten von insgesamt neun Kapiteln aber mit den Grundkonzepten von Beanspruchung und Bewältigung unter Berücksichtigung methodischer Zugänge auseinander (1), bevor er einen Überblick über die empirische Lehrerbelaustungsforschung bietet (2). Im dritten Kapitel stellt Herzog sodann den theoretisch-methodologischen Ansatz vor, der seiner Untersuchung zugrunde gelegt wird. Das vierte Kapitel widmet sich in einem knappen Exkurs den Rahmenbedingungen des Primarlehrerberufs im Kanton Bern, aus dem die Stichprobe der Untersuchung stammt, um im Anschluss den methodischen Zugang und die Durchführung der eigenen Studie zu skizzieren (5). Das sechste, siebte und achte Kapitel beinhalten die Ergebnisse der Untersuchung mit Blick auf das berufliche Wohlbefinden der Probanden im Karriereverlauf (6), ausgewählte Beanspruchungs-Bewältigungssequenzen im Karriereverlauf (7) und die Veränderung von Beanspruchung, Bewältigung sowie ausgewählter relevanter Ressourcen nach vier unterschiedenen Karrieretypen (8). Den Abschluss der insgesamt stattliche 446 Seiten umfassenden Darstellung bilden eine Synthese und abschließende Diskussion der Befunde sowie die knappe Formulierung einiger Folgerungen für die Forschung und Bildungspraxis (9).

Ausgangspunkt der Untersuchung ist die Feststellung, dass die empirische Forschung zur Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf Aspekte der erfolgreichen Bewältigung nebst der relevanten Bedingungen bislang vernachlässigt

hat. «Insgesamt lässt sich festhalten, dass wir wenig darüber wissen, wie Lehrer ihren beruflichen Alltag bewältigen und vor allem, wie sie dies *erfolgreich* tun» (S. 116).

Bevor Herzog zu diesem Schluss kommt, wertet er die theoretischen Grundlagen und Forschungsbemühungen, die ihm zur Rahmung seines eigenen Untersuchungsansatzes dienen, systematisch und kritisch aus, wobei die angezeigten Defizite und Desiderate durchaus nachzuvollziehen sind, die kritischen Bemerkungen jedoch nicht in jedem Fall angemessen erscheinen. So spricht sich der Autor selbst für eine Erfassung von Beanspruchungen, Beanspruchungsreaktionen und Bewältigung in konkreten Situationen aus (S. 115), kritisiert aber bspw. an dem handlungs- und tätigkeitsorientierten Ansatz von Andreas Krause (2002), dass dieser sich allein auf die Unterrichtstätigkeit konzentriert und dem gesamten beanspruchungsrelevanten Tätigkeitsprofil des Lehrerberufs damit kaum genügen könne (S. 102). Letzteres lässt sich aber kaum in konkreten Situationen messen und beobachten, sondern immer nur Ausschnitte des beruflichen Handelns in bestimmten Kontexten.

Im Rahmen des eigenen Forschungsansatzes soll die Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf in «ihrer Ganzheit und Historizität» unter besonderer Berücksichtigung gesundheitsfördernder und erhaltender Faktoren erfasst werden und dabei die Bedeutung beruflicher Mobilität für die Bewertung von Anforderungen und Rahmenbedingungen sowie für das individuelle Verhalten und Denken berücksichtigt werden. Im Anschluss an eine salutogenetische Orientierung, wie sie auch der Anlage der Potsdamer Lehrerstudie (vgl. Schaarschmidt 2005) zugrunde liegt, werden demnach nicht wie bisher häufig üblich allein die Ursachen für die Beanspruchungen und die individuellen Folgen erhoben, sondern unter Berücksichtigung der Ressourcen und gesundheitsfördernder Bedingungen sowie einer berufsbiografischen Perspektive danach gefragt «warum Menschen trotz Belastungen gesund bleiben bzw. wie sie ihre Gesundheit wiederherstellen» (S. 35).

Theoretische Grundlage der Studie von Herzog ist ein «heuristisches Interpunktionsmodell der Beanspruchungs- und Bewältigungsanalyse» (S. 167). Im Rahmen einer Beanspruchungsanalyse werden diesem Modell folgend zunächst die *Beanspruchungssituation* in Form von Anforderungen und Rahmenbedingungen und die negativen wie positiven *Beanspruchungsreaktionen* erfasst, bevor die *Bewältigung* in dem zuvor spezifizierten situationalen Kontext als Prozess verstanden in den Varianten einer reaktiven und einer proaktiven Bewältigung analysiert wird. Im Zusammenhang mit der konkreten Beanspruchungssituation werden dabei ausgewählte Ressourcen genauer betrachtet: als personale Ressource die Selbstwirksamkeitserwartung und als soziale Ressource die soziale Unterstützung. Die Frage nach der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Bewältigung bildet den Abschluss des heuristischen Modells. Hier weist Herzog eigens darauf hin, dass diese Beurteilung «vom Subjekt aus der retrospektive vorgenommen wird» (S. 169), wobei anzumerken ist, dass die Beanspruchungs- wie

auch die Bewältigungsanalyse im Rahmen der Untersuchung von Herzog im Kern aus der ‚distanzierten Retrospektive‘ (S. 399) der Probanden erfolgt.

Zusammenfassend sind die folgenden zwei Forschungsfragen leitend für die Studie: «Welche Ausprägungen zeigen Beanspruchung, Ressourcen und Bewältigung im Lehrerberuf und wie stehen sie bei der erfolgreichen Bewältigung zueinander in Beziehung?» (S. 169). Und: «Welchen Einfluss haben berufsbiografische Übergänge auf die Beanspruchung und Bewältigung von aktiven und ehemaligen Lehrern?» (S. 170).

Kern der Untersuchung bildet eine mündliche Befragung von 155 ausgewählten Probanden einer insgesamt 1873 Absolventen der deutschsprachigen bernischen Lehrerseminare umfassenden Stichprobe (aktive und ehemalige Primarlehrer des Kantons Bern), die zum einen nach den individuellen Patentierungsjahren vier Kohorten und je nach beruflichen Karriereverläufen fünf Typen zugeordnet wurden, von denen vier für die Untersuchung von Relevanz sind. .

Die angewendeten leitfadengestützten Interviews untergliederten sich in einen narrativen Teil, in dem Verlaufsbeschreibungen der Berufstätigkeit der Probanden mit Hilfe biografischer Verlaufslinien und der Kennzeichnung bedeutsamer Ereignisse im Mittelpunkt standen. In dem zweiten, problemzentrierten Interviewteil waren die biografischen Bewältigungsprozesse im Rahmen ausführlicher zeit- und situationsspezifischer Analysen von ausgewählten Beanspruchungs-Bewältigungssequenzen sowie die individuelle Entwicklung in den Bereichen Beanspruchung, Bewältigung und Ressourcenorientierung im Verlauf bis zum Interviewzeitpunkt zentral.

Die Vielzahl der Einzelergebnisse der differenzierten Auswertungen können und sollen im Rahmen einer Besprechung nicht wiedergegeben werden. Vielmehr werden, ohne den zahlreichen Einzelbefunden im Detail gerecht werden zu können, einige zentrale Ergebnisse und Trends markiert: Ein übergreifender Befund, der bisherige Annahmen bestätigt, ist der einer großen *Heterogenität* und Bandbreite bzw. Ambivalenz der (a) biografischen Erfahrungen allgemein, (b) der positiven wie negativen Reaktionen auf die Beanspruchung im Beruf und (c) der Wirkungen personaler und sozialer Ressourcen: So gehen bspw. negative Beanspruchungsreaktionen zwar signifikant häufiger mit geringen Selbstwirksamkeitserwartungen einher als positive Beanspruchungsreaktionen, zugleich weisen 77% der interviewten Primarlehrer mit mittleren und hohe Selbstwirksamkeitserwartungen negative Beanspruchungsreaktionen auf. Durchaus ambivalent erscheinen auch die Ergebnisse zur Einschätzung der Wirksamkeit sozialer Unterstützung als Ressource. So geben 68% derjenigen Lehrkräfte, die soziale Unterstützung als sehr hilfreich wahrgenommen haben, positive Beanspruchungsreaktionen an. Aber 44% derjenigen, die soziale Unterstützung als sehr hilfreich und 36%, die sie zum Teil als hilfreich wahrgenommen haben, geben negative Beanspruchungsreaktionen an.

Herzog interpretiert diese Befunde wie folgt: 32 Probanden (44%) «berichten von einer sehr hilfreichen Unterstützung in einer schwierigen Beanspruchungs-

situation» (S. 247). Wie ist aber dann der Zusammenhang von 68% der Probanden zu verstehen, die die soziale Unterstützung als sehr hilfreich erinnern und positive Beanspruchungsreaktionen nennen? Zeigen nicht immerhin 44% der Probanden negative Beanspruchungsreaktionen *obwohl* sie die soziale Unterstützung als sehr hilfreich erleben und nennen immerhin 68% der Befragten positive Beanspruchungsreaktionen *weil* sie die soziale Unterstützung als hilfreich erleben? Wie auch immer die Wirkung der sozialen Unterstützung anhand der Befunde interpretiert wird, das Ergebnis bleibt alles andere als eindeutig.

Heterogenität zeigt sich auch allgemein in der Bandbreite reaktiver Bewältigungsformen insgesamt (d) (Herzog selbst unterscheidet 13), der proaktiven Bewältigungsformen (insgesamt 16 werden unterschieden) (e) und in den *erfolgreichen* Bewältigungsformen im Besonderen (f): «Erfolgreiches Coping [...] lässt sich weder an bestimmten Bewältigungsformen noch an eine besonderen Kombination von Formen festmachen» (S. 263). Bei aller Heterogenität scheinen indes hohe Selbstwirksamkeitserwartungen *und* die hilfreiche soziale Unterstützung i.d.R. begünstigende Voraussetzungen für erfolgreiches Coping zu sein. Aber auch hier bleiben die Zusammenhänge ambivalent, da die «Bewältigungsressourcen» keine notwendigen Voraussetzungen sind.

Eigens hervorzuheben sind die Befunde, für die der Ansatz von Herzog grundsätzlich den Blick öffnet und die gegen eine einseitig negative Sichtweise auf die beanspruchungsrelevanten Tätigkeitsfelder des Lehrerberufs in der Forschung sprechen: So ist der Berufseinstieg eben nicht allein durch Schockzustände, permanente Überforderung etc. geprägt, sondern er wird auch zu einem gleich hohen Anteil von sehr positiven Empfindungen begleitet: «Die Möglichkeit, nach einer langen Ausbildung «endlich» unterrichten und Erfahrungen sammeln zu können, löste bei vielen Probanden Hochgefühle aus, für die sich die Forschung bisher kaum interessierte» (S. 390).

Des Weiteren bewerten  $\frac{3}{4}$  der Probanden mit negativen Beanspruchungsreaktionen ihr Bewältigungsverhalten retrospektiv als zum Teil oder sehr gut gelungen und die proaktiven Bewältigungsformen werden von  $\frac{3}{4}$  der Befragten rückblickend als sehr gelungen eingeschätzt. Dem Großteil der Primarlehrkräfte scheint also in den unmittelbaren Beanspruchungssituationen dauerhaft eine wirksame Bewältigung zu gelingen, die als Voraussetzung für eine erfolgreiche und zufrieden stellende Berufsausübung angesehen werden kann. Zudem gelingt es den meisten, den Zustand beruflichen Wohlbefindens durch unterschiedliche Formen der proaktiven Bewältigung zu «schützen, aufrechtzuerhalten oder zu fördern» (S. 266).

Mit Blick auf Veränderungen und Entwicklungen in der *Berufsbiografie* bestätigt sich in der Untersuchung von Herzog zunächst einmal, dass die Phase des Berufseinstiegs – bei allen Patentierungskohorten – kognitiv und emotional von besonderen Reaktionen begleitet wird – von positiven wie von negativen! Im weiteren Berufsverlauf ist dann eine Stabilisierung zu erkennen (und unter Berücksichtigung weiterer Untersuchungen müsste man ebenfalls ver-



muten: im positiven wie im negativen; vgl. Schaarschmidt/Fischer 2001; Lipowsky 2003).

Die *Bewältigungsformen* sind jedenfalls im berufsbiografischen Verlauf nicht stabil, sondern verändern sich über die Zeit und zwar vor allem in der Weise, dass aktionale problembezogene und kognitive Bewältigungsformen zunehmen, während im Vergleich zum Berufseinstieg evasive Formen der Bewältigung verschwinden. Auch die Selbstwirksamkeitserwartungen und die Quellen sozialer Unterstützung verändern sich – i.d.R. nehmen sie zu oder bleiben zumindest unverändert.

Kommt man abschließend zur Ausgangsfrage zurück, *wie* Lehrerinnen und Lehrer erfolgreich und zu ihrer Zufriedenheit ihren Berufsalltag meistern, so scheint die ernüchternde Antwort am Ende zu sein: jede Lehrkraft auf ihre individuelle Art und Weise. Erfolgreiches Coping ist nicht an bestimmte Bewältigungsformen gebunden. Viele unterschiedliche Bewältigungsversuche können sich als wirksam erweisen – keine ist «*an sich* effektiv» (S. 385). Hier zeigt sich letztlich die Schwierigkeit bei der Suche nach erfolgreichem Bewältigungsverhalten von Lehrkräften, sind doch einzelne, eindeutig zu bestimmende und verallgemeinerbare Verhaltens- oder Handlungsweisen und erst recht keine allgemeinen Handlungsempfehlungen für den beruflichen Alltag zu formulieren, weshalb Ratgeber mit allgemeinen «Rezepten» zur Lehrerentlastung auch mit großer Vorsicht zu genießen sind. Letztlich werden mit der Beanspruchung im Lehrerberuf und ihrer Bewältigung Bereiche angesprochen, die in hohem Maße individualisiert sind und die daher auch nur, wie bei Herzog, mit einem entsprechend individualisierenden methodischen Zugriff erfasst werden können – mit erwartbar, nämlich wenig Eindeutigkeit stiftendem Ergebnissen.

Aber: Herzog kann auch zeigen, dass *überindividuell* personale und soziale Ressourcen *gemeinsam* und nicht allein für sich wichtige Bedingungen erfolgreichen Bewältigungsverhaltens im Lehrerberuf sind. Die Bedeutung der sozialen Unterstützung verbunden mit entsprechend hohen Selbstwirksamkeitserwartungen wird damit in der Untersuchung einmal mehr herausgestellt. Es wäre im Anschluss an diese Untersuchung und etwa die Befunde von Brouwer/Evers/Tomic (2001) weiter nach dem Zusammenhang der beiden Ressourcen zu fragen.

Zudem gelingt es Herzog, unter Berücksichtigung der berufsbiografischen Entwicklungsverläufe einer häufig anzutreffenden negativen Darstellung der «kollektiv ausgebrannten» Lehrerschaft und der scheinbar alternativlos negativ verlaufenden Lehrerkarrieren ein Bild von den Lehrkräften *theoretisch fundiert und auf empirischer Grundlage* entgegen zu stellen, denen eine erfolgreiche Bewältigung der beruflichen Beanspruchungen in ihrer Berufslaufbahn größtenteils gelingt und deren Biografie keinesfalls durch fortwährende berufliche Tiefs geprägt wird, sondern eher durch einen Wechsel von beruflichen Hochs und Tiefs mit dem Trend zur Stabilisierung des beruflichen Wohlbefindens mit zunehmender Berufsdauer. Alles in allem ein erfreulich normales Berufsbild.

## Literatur

- Brouwer, A., Evers, W.J.G. & Tomic, W. (2001). Self-Efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. *Journal of Applied Social Psychology* 31, 1474-1491.
- Gehrmann, A. (2007). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 185-203). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krause, A. (2002). *Psychische Belastungen im Unterricht – ein aufgabenbezogener Untersuchungsansatz. Analyse der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Diss. Universität Flensburg.
- Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schaarschmidt, U. (2005). Potsdamer Lehrerstudie – Anliegen und Konzept. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands* (S. 15-40). Weinheim: Beltz/Deutscher Studien Verlag.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

*Martin Rothland, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung I: Schulpädagogik / Schul- und Unterrichtsforschung*

- Frenay, M. & Dumay, X. (Éd.). (2007). *Un enseignement démocratique de masse. Une réalité qui reste à inventer*. Louvain: Presses universitaires de Louvain et Girsef. 419 pages.

Depuis un certain temps déjà, les chercheurs en éducation constatent l'inaboutissement du processus de démocratisation des études. Si dans les textes et les intentions, chaque enfant, chaque élève, quelle que soit son origine socioculturelle, peut bénéficier des bienfaits de l'école publique (et gratuite) amenée par l'avènement des régimes démocratiques au 19<sup>e</sup> siècle, dans les faits, il n'en va pas de même. Les mécanismes sociaux décrits par Bourdieu et Passeron dans les années 1970 sont toujours à l'œuvre et produisent les mêmes effets que ceux qui avaient été identifiés alors. L'ouverture de l'accès aux études pour tous a, d'abord et surtout, ouvert la voie de la massification scolaire. Des élèves, venus de tous horizons sociaux et culturels, composent les classes désormais hétérogènes: ceux qui, nombreux, ne bénéficient d'aucun *capital* de départ, ou de si peu, côtoient ceux pour qui l'école secondaire avait été initialement conçue en tant que préparation aux études plus longues. L'hétérogénéité socioculturelle a envahi les classes dont l'organisation ni la structure n'ont été adaptées aux caractéristiques de leur nouveau public. Elle rend difficile la réalisation concrète des promesses de démocratisation scolaire. Avec une grande lucidité, Dubet et Duru-Bellat (2000)<sup>1</sup> notamment ont analysé les raisons de cet échec par rapport à la situation française et aux difficultés qu'y rencontre le collègue.



L'ouvrage coordonné par Marianne Frenay et Xavier Dumay «*Un enseignement démocratique de masse. Une réalité qui reste à inventer*», issu pour l'essentiel des contributions d'un colloque organisé par le Girsef (Groupe interfacultaire de recherches sur les systèmes d'éducation et de formation de l'Université de Louvain-la-Neuve en Belgique), reprend la question pour la traiter à partir de données issues d'autres régions et à partir de différents cadres théoriques et traitements méthodologiques.

Dans le chapitre introductif de ce volumineux ouvrage, Dupriez et Verhoeven, qui questionnent sans concession la démocratisation de l'école publique, reviennent sur son histoire: le *droit à l'éducation* s'est aujourd'hui mué en *revendication d'égalité des résultats*, au service à l'idéal de *l'égalité des chances*. Du droit pour tous à l'école (1850) à la même école pour tous (1920) puis aux politiques compensatoires (1970) et aux politiques éducatives d'aujourd'hui qui embouchent elles aussi les trompettes de la démocratisation scolaire en prônant l'approche par compétences, le constat que posent les chercheurs est finalement pessimiste: «En ignorant le caractère socialement situé des pratiques pédagogiques encouragées par la réforme, pourtant potentiellement émancipatrices, le politique court en réalité le risque de remplacer un outil de distinction sociale par un autre». D'autre part, les positionnements inégaux des établissements sur le marché scolaire «loin d'œuvrer dans le sens d'une égalisation des chances ou des résultats, se convertissent en 'marqueurs négatifs' des établissements – en 'pédagogies des perdants'. À l'inverse, les pratiques pédagogiques traditionnelles font office de marqueurs de distinction (attractifs) auprès des familles» (p. 41). Les effets des logiques de quasi-marché encouragent les logiques de distinction ou de spécialisation des établissements: de fait, l'égalisation des conditions d'éducation est abandonnée.

Aucune contribution de l'ouvrage ne vient démentir le constat. Les travaux, bien documentés, appuyés sur des dispositifs statistiques explicites, explorent différentes facettes des processus qui se jouent à l'école et participent à la ségrégation scolaire et à ses effets inégalitaires. Les données ont été collectées majoritairement en Communauté française de Belgique (CFB) mais aussi, dans un effort comparatif stimulant, dans d'autres régions telles la France, le Québec, la Hongrie, l'Angleterre et le Portugal. C'est que la problématique ne connaît pas de frontière ni géographique ni culturelle; elle est caractéristique d'un défi majeur que doivent (ou devraient) relever les politiques éducatives du monde occidental.

Qu'est-ce que au juste que ce principe *d'égalité*? Dupriez, Verhoeven et Orianne, puis Vandengerghe tentent d'élucider les référents normatifs justificateurs du principe d'égalité et de la notion d'égalitarisme, d'explicitier l'injustice de la réalité des inégalités héritées et l'acceptation possible de celles qui sont liées à la responsabilité individuelle. L'établissement est au cœur des questions traitées dans une seconde partie de l'ouvrage: Dupriez et Dumay analysent, dans un traitement secondaire de la base de données internationale PISA 2000, le rôle de

l'établissement comme élément des écarts de performance scolaire au sein des systèmes éducatifs. Letor s'intéresse aux modalités d'organisation et de mise en œuvre du travail collaboratif dans les établissements afin d'identifier les facteurs favorables à l'évolution des pratiques des enseignants. Draelants montre dans son article comment les contextes locaux, et plus précisément les logiques d'action internes et externes donnent lieu à des traductions fort différentes des réformes: la non prise en compte des acteurs individuels ou collectifs sont, pour le chercheur, un facteur important des obstacles au changement.

La logique de quasi-marché est analysée ensuite par Maroy à partir de l'analyse comparée de six espaces d'interdépendance entre écoles situées en milieu urbain à Budapest, Charleroi, Créteil, Lille, Lisbonne et Londres. Son constat est préoccupant: fort des solides données récoltées et analysées, le chercheur invite les politiques éducatives à «agir à un niveau inter-organisationnel et inter-institutionnel, afin d'agir contre les effets ségrégatifs et inégalitaire que produit très souvent la compétition entre établissements» (p. 154). Vandengerghes et Waltenberghe se centrent eux plus spécifiquement sur la ségrégation spatiale et scolaire des publics de la CFB. Les analyses qu'ils effectuent ne permettent pas de distinguer des tendances fortes qui auraient permis de s'orienter clairement pour comprendre, voire anticiper les processus en cours.

Trois contributions (Andre & Mattart; Donnay; Frenay, Boudrenghien, Dayez & Paul) se penchent ensuite sur les élèves et leur vécu scolaire, en particulier par rapport aux filières dites de ségrégation. Une autre série de contributions explorent des dispositifs pédagogiques et l'exploration de leurs effets sur les inégalités et la motivation des élèves (Mangez; Paul, Frenay & Dayez; Frenay, Galand & Bourgeois). Enfin, l'après-école et l'insertion des jeunes peu qualifiés sur le marché du travail est interrogé par Orianne et Moulared pour la CFB et Favarque pour la France.

L'ouvrage conclut en mettant en dialogue deux chercheurs belges, L. Paquay et P. Jamotte, avec le québécois C. Gauthier dont les écrits à propos des *pédagogies efficaces*, publiés notamment en 2005 et 2006<sup>2</sup>, ont créé des remous assez forts dans la communauté des chercheurs en éducation. Si l'émotion est à présent quelque peu retombée, celles et ceux qui ont suivi la controverse seront intéressés à prendre connaissance de ces chapitres. Les chercheurs y avancent des arguments hautement rationnels, citations et références d'experts à l'appui, sans se priver de livrer leur propre analyse de la situation et de réfuter les thèses qui leur semblent peu ou mal fondées. Arguments de Gauthier, contre-arguments de Paquay et de Jamotte et réponse du premier: le débat n'est pourtant pas clos – et de loin. Force est de constater que sur la question difficile (sur laquelle tout le monde s'accorde) de l'enseignement démocratique de masse (car c'est bien de *masse* dont il s'agit aujourd'hui) auquel chaque élève a droit et qui est sensé lui garantir qu'il pourra s'insérer dans notre société contemporaine, les chercheurs, pas plus que les politiciens, ne parviennent à trouver un consensus à propos des dispositifs dont l'efficacité, mise à l'épreuve de la réalité, pourrait être avérée. Si

finalement le discours de dénonciation rassemble, les voix qui proposent des pistes pour résoudre le problème sont, isolées chacune dans la logique propre de leur rationalité limitée, bien dissonantes.

Les chercheurs, les formateurs d'enseignants, les enseignants, les cadres scolaires comme les représentants du monde politique au-delà de la CFB trouveront, dans cet ouvrage, bien des éléments pertinents pour nourrir leur réflexion par rapport à ce défi essentiel qui reste à relever, celui d'une réelle démocratisation, pour tous, de l'enseignement.

### Notes

- 1 Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. Paris: Seuil, L'épreuve des faits.
- 2 Pour les références bibliographiques exactes, voir les bibliographie des articles de Gauthier et Paquay dans cet ouvrage.

Ont contribué à l'ouvrage (par ordre alphabétique): G. Andre, G. Boudrenghien, E. Bourgeois, J.-B. Dayez, J.-Y. Donnay, H. Draelants, X. Dumay, V. Dupriez, N. Favarque, M. Frenay, B. Galand, C. Gauthier, P. Jamotte, C. Letor, E. Mangez, C. Maroy, C. Mattart, J.-F. Orianne, L. Paquay, C. Paul, V. Vandengergh, M. Verhoeven, F. Waltenberg.

*Danièle Périsset Bagnoud, Haute école pédagogique du Valais*

Chartier, Anne-Marie. (2007). *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. Paris: Retz. 351 pages.

L'ouvrage d'Anne-Marie Chartier constitue un tour d'horizon de ses nombreux et importants travaux sur l'enseignement de la lecture et sur l'école. Ce n'est pas tant une histoire de l'enseignement de la lecture qui est proposée, mais plutôt des analyses et des réflexions organisées selon des questions récurrentes et vives. Chartier en montre la genèse et comment ces questions se posent aujourd'hui. Les périodes pour les traiter sont en conséquence variables, couvrant parfois plusieurs siècles ou alors un empan bien plus limité, selon la nature de la question.

Le point de vue adopté se situe du côté des maîtres: leur espace de travail, leurs priorités éducatives, leurs contraintes matérielles et leurs marges d'action. Il est aussi celui de l'enseignement de la lecture en France, avec de solides références à la recherche historique et éducative de ce pays, complétées par des références internationales, plus rares.

Les différents chapitres donnent des éclairages sur la lecture et son enseignement: l'obligation liée à la scolarisation de tous et toutes; les différents moyens pour parvenir à l'alphabétisation collective, à savoir les différents supports choisis, les méthodes pour apprendre à lire et le manuel qui incorpore la culture des premiers apprentissages; les révolutions lentes et les crises liées aux nouvelles attentes et représentations de la lecture, parmi elle la crise de la lecture à voix haute;

la lecture pour s'instruire ou la scolarisation de la littérature de jeunesse; les métamorphoses de l'échec de l'apprentissage de la lecture où il est montré que, irréductible, l'échec est d'abord celui de l'enfant *paresseux, handicapés, inintelligents* pour devenir celui des enfants «normaux»; pour finir, c'est la tension entre la lecture enseignée à l'école et les mutations de la culture écrite qui est montrée, sous deux angles particulièrement: celui du phénomène de l'illettrisme social qui devient scolaire et celui de la nécessité de maîtriser des capacités d'écriture étendues en relation avec les mutations des technologies d'écriture.

L'indéniable qualité de l'ouvrage de Chartier est l'image synthétique et nuancée qu'il donne de l'enseignement de la lecture vu dans une perspective historique. Fidèle à une certaine tradition de l'histoire de l'éducation française, à travers l'enseignement de la lecture, l'école est présentée comme productrice d'une culture propre, construite en référence au monde extrascolaire et aux pratiques sociales. Différents acteurs y contribuent, mais la profession enseignante y joue un rôle moteur: la situation de l'enseignant en classe loin «des actions spectaculaires et des exploits glorieux» (p. 292) oblige à faire face à l'enfance, à la génération montante.

La lecture *obligatoire*, signalée dans le titre, m'incite à revenir sur l'obligation scolaire, ceci sous trois aspects relevés par Chartier elle-même: l'obligation du point de vue des finalités et des répercussions programmatiques sur l'apprentissage la lecture et de l'écriture; le paradoxe de l'obligation d'instruire, comme espace d'invention «obligée»; et l'obligation scolaire et son corollaire l'enseignement collectif de la lecture que Chartier questionne.

C'est une évidence, l'obligation d'apprendre à lire évolue avec les finalités de l'école. Cette évolution est montrée avant et après l'obligation de 1882 et aujourd'hui. Elle peut se résumer schématiquement ainsi. Avant l'obligation de 1882, on apprend à lire pour son salut. Savoir lire et connaître son catéchisme est le but visé. Avec l'obligation, l'instruction pour tous est visée: même les plus marginaux apprennent à lire pour être progressivement imprégnés des savoirs d'écriture, de cette modernité, que sont les sciences, l'histoire, la géographie, la morale et la littérature française. Aujourd'hui, avec le secondaire I unique (en France, le collège), l'enjeu est l'insertion dans la vie active et c'est la culture écrite d'une société, le savoir lire et écrire qui constituent l'exigence de base de l'éducation pour tous. Il est clairement montré que les mutations technologiques imposent à l'école un rééquilibrage entre lire et écrire au profit de l'écriture. De tradition, l'enseignement de la rédaction, de la production écrite, a suivi celui de la lecture à l'école élémentaire. Un équilibre entre lecture et écriture est dorénavant nécessaire. Avec la rénovation de l'enseignement du français, la didactique de la discipline défend cette orientation par l'apprentissage d'activités langagières. Force est de constater que c'est loin d'être un acquis. Ni dans les programmes officiels français, ni dans les pratiques des enseignants et ni – surtout – dans la recherche



se note une prise de conscience à large échelle d'un changement nécessaire d'équilibre entre l'enseignement du lire et de l'écrire. Une évolution est cependant perceptible, au niveau international, dans la recherche sur le lire/écrire pour entrer dans l'écrit et, en Suisse romande, pour l'école primaire dans les programmes et les moyens romands récents.

L'obligation d'instruction, la *lecture obligatoire*, apparaît comme une évidence dans nos sociétés, mais, comme le note Chartier, la nécessité d'instruction pour soi-même, elle, n'en est pas une. L'obligation comme exigence démocratique engendre des paradoxes: la démotivation à apprendre, la difficulté d'apprendre ou plus couramment un désinvestissement de l'intérêt pour l'étude et les connaissances. Pour les récalcitrants, l'obligation est vécue comme une prise de pouvoir; pour ceux qui sont en échec une souffrance et un sentiment d'exclusion et pour les autres une réussite ou une fierté lorsqu'ils savent lire ou encore l'école est parfois perçue comme un lieu de rencontre avec des copains. Chartier insiste sur la mission impossible de l'enseignant. Il se trouve devant le paradoxe que constituent les apprentissages collectifs où tous les élèves doivent progresser en même temps et l'échec de ceux qui ne suivent pas le rythme imposé par le curriculum. «Le métier d'enseignant oblige à gérer des classes hétérogènes, où il faut rendre vivable le scandale permanent d'une injustice: pourquoi certains savent-ils faire si vite ce que d'autres apprennent si lentement?» (p. 48). Ce sont l'obligation et l'organisation de l'école qui placent les enseignants devant ce paradoxe; quotidiennement ils doivent le prendre en compte et trouver des solutions. L'école obligatoire comme (re)productrice des différences est pointée ici, laissant dans l'ombre la force d'intégration sociale à une large échelle et en particulier pour l'éducation des filles qu'elle représente aussi. Se perçoit ici une position latente en faveur de l'école nouvelle – du mouvement Freinet en particulier et la critique de l'inégalité sociale. Mais quelles seraient les alternatives possibles: celles proposées par l'école nouvelle?

Pour Chartier, l'alphabétisation collective génère l'échec. «Les écarts de performance rendent difficile la gestion collective du travail [...] et plaident pour une individualisation forte de l'accompagnement, surtout pour les élèves les plus fragiles» (p. 51). Pour l'auteure, il semble évident que l'apprentissage initial de la lecture réussit mieux en interaction de tutelle: individuellement, les enfants apprennent à leur heure et à leur rythme. Elle va jusqu'à affirmer que «le préceptorat demeure un modèle d'efficacité indépassable» (p. 55), ce qui laisse le lecteur songeur. Cela a été le modèle d'apprentissage avant l'enseignement simultané: quels seraient les conséquences et les effets du préceptorat pour tous les enfants, à une échelle de masse? Bien informée par l'histoire, Chartier se garde bien de proposer des solutions. Mais pourquoi alors vanter l'efficacité du préceptorat? Le collectif classe ne comporte-t-il vraiment que des effets négatifs? Il pourrait aussi être considéré comme une ressource.

Cette critique n'enlève rien à la qualité générale de cet ouvrage rétrospectif, synthétique, bien documenté et agréable à lire qui contribue à alimenter de nombreuses réflexions sur l'enseignement de la lecture aujourd'hui.

*Thérèse Thévenaz-Christen, Université de Genève, FPSE*



