

**Zeitschrift:** Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione  
**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung  
**Band:** 35 (2013)  
**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

Wannack, Evelyne; Bosshart, Susanne; Eichenberger, Astrid; Fuchs, Michael; Hardegger, Elisabeth; Marti, Simone (Ed.). (2013). *4- bis 12-Jährige. Ihre schulischen und ausser schulischen Lern- und Lebenswelten*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. 327 S.

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung führte im August 2011 einen zweitägigen Kongress zum Thema «4-bis12-Jährige – ihre schulischen und ausser schulischen Lern- und Lebenswelten» durch. Der Titel verweist gemäss «Interkantonaler Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule – HarmoS-Konkordat» (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2007)<sup>1</sup> darauf, dass die Primarstufe mit Eintritt in den Kindergarten beginnt und mit dem Übertritt in die Sekundarstufe I endet. Charakteristisch für die Stufe ist, dass sie als grundlegende Bildung für alle Kinder angelegt ist. In diesem Sinn hat sie es mit einer heterogenen Schülerschaft hinsichtlich Entwicklungs-, Lern- und Leistungsstand sowie familiärem Hintergrund zu tun. Als Ziel der Tagung formulierten die Herausgebenden, dass den verschiedenen Perspektiven – Kinder, Familien, Lehrpersonen und Institutionen – Rechnung getragen werden soll. Dazu wurden vier Themenfelder definiert, nach denen auch der vorliegende Tagungsband gegliedert wurde. Eingeführt wird jedes Themenfeld durch einen Hauptartikel. Ihm folgen kürzere Tagungsbeiträge, die über aktuelle Forschungs- und Entwicklungsprojekte berichten.

### Aufwachsen heute – Kinder und ihre Lebenswelten

Ins Thema führt der Beitrag von Doris Bühler-Niederberger ein, die anhand von statistischem Material und eigenen empirischen Studien entlang der Aspekte «Behütete und geförderte Kindheiten», «Selbstorientierte Kindheit» und «Ungleiche Kindheit» die unterschiedlichen Lebenslagen von Kindern in westlichen Ländern heraus arbeitet. Ein kürzerer Beitrag widmet sich der Medienwelt von jungen Kindern.

### Übergänge – Herausforderung für Familie und Schule

Den Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I unter Einbezug der Perspektiven von Eltern, Kindern und Lehrpersonen nimmt Stefanie van Ophuysen in ihrem einführenden Beitrag in den Blick. Des weiteren finden sich zwei Beiträge zur Frage der Sprachförderung beim Übergang vom frühkindlichen

Bereich in die Primarstufe und drei Beiträge zum Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I, die die Aspekte Übertrittserfolg von Scheidungs- und Trennungskindern, Eltern und Lehrpersonen in Übertrittsgesprächen respektive ihre Einschätzung von Übertrittsverfahren umfassen.

### **Lebenswelt Schule – Orte der Bildung**

Aus der Perspektive der Kinder beschreibt Georg Breidenstein in seinem Hauptbeitrag die Schule als Lebenswelt, indem er verschiedene Dimensionen des kindlichen Erlebens von offenem Unterricht in der Primarstufe aufzeigt. Die nachfolgenden Beiträge beleuchten Themen wie die Bestrebungen im französischsprachigen Teil des Kantons Bern hinsichtlich der Neugestaltung der Bildung von 4- bis 8-jährigen Kindern, die Hausaufgabenbetreuung in der Ganztagschule sowie Überlegungen zur Bedeutung von Schule hinsichtlich Ernährungsbildung bei Kindern und Jugendlichen.

### **Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens**

Das Verhältnis von Schule und Leben steht im Zentrum vom Olivier Maulinis Ausführungen, indem er fragt, was Orte des Lehrens und Lernens ausmachen. Er beantwortet diese anhand der Dimensionen «fonction de simulation», «fonction de décomposition» und «fonction de secondarisation». Grob lassen sich die weiteren Beiträge in diesem Themenfeld in drei Schwerpunkte einteilen: In einer allgemeinen pädagogischen Perspektive finden sich Beiträge zur Materialnutzung bei Kindergartenkindern im Symbolspiel, der Spiel- und Lernbegleitung in offenen Unterrichtssequenzen, dem Textverfassen in Gruppenarbeiten sowie Aufgabenstellungen für altersgemischtes Lernen. Fachdidaktische Fragestellungen in Kindergarten und Primarstufe bilden den zweiten Schwerpunkt. Sie umfassen die Bereiche bildnerisches Gestalten, Sachunterricht in historischer, naturwissenschaftlichen und normativ-ethischer Perspektive sowie Mathematik. Um Fragen zu kooperativen Formen in der Lehrerbildung und dem Berufsfeld drehen sich die Beiträge des dritten Schwerpunkts.

Der Anlage gemäss – es handelt sich um einen Tagungsband – ist einerseits die Anzahl der einzelnen Beiträge je Themenfeld sehr unterschiedlich und andererseits weisen die Beiträge je nach Themenfeld auch eine mehr oder weniger grosse Spannbreite bezüglich Themen, Art des Beitrags (Forschungs- respektive Entwicklungsprojekte) sowie Forschungsmethodik auf. In diesem Zusammenhang ist die Gliederung nach Themenfeldern hilfreich, denn so können die Lesenden ihren Interessen nachgehen. Hervorzuheben ist, dass die Zielsetzungen des Kongresses, Beiträge aus dem deutschsprachigen In- und Ausland und der französischsprachigen Schweiz vertreten zu haben, sich auch im Tagungsband widerspiegeln. Insofern gibt der aus peer-reviewten Beiträgen bestehende und mit viel Sorgfalt publizierte Tagungsband einen Einblick in aktuelle Fragen der Kindheits- und Bildungsforschung. Dabei wünschte man sich in einzelnen Artikeln einen Bezug zur aktuellsten Literatur, wenn etwa im

Beitrag von Bühler-Niederberger die Berufstätigkeit von Frauen in Deutschland mittels statistischer Daten aus dem Jahre 2003 prozentual ausgewiesen wird (S. 19), oder im Beitrag von Ophuysen der Unterricht an weiterführenden Schulen pauschal als methodisch eingeschränkter dargestellt wird als der Unterricht in der Grundschule (S. 43). Insgesamt gibt der Tagungsband jedoch einen guten Überblick zu den vielfältigen Themen der Bildung von 4-12 Jährigen und enthält interessantes Datenmaterial aus aktuellen, empirischen Studien.

*Esther Kamm, Pädagogische Hochschule Zürich*

#### Anmerkung

- <sup>1</sup> Vgl. dazu: <<http://www.edk.ch/dyn/11658.php>>

Lehmann, Lukas (2013). *Zwang zur freiwilligen Zusammenarbeit. Steuerungsinstrumente und interkantonale Governance in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bern: h.e.p. Verlag. 220 S.

Es ist einigermaßen frappant, dass eine umfangreiche Aufarbeitung der Steuerungsinstrumente in der Lehrpersonenbildung in der Schweiz und deren Wirksamkeit bislang ein Desiderat geblieben ist (vgl. S. 46). Dies ist umso erstaunlicher, wenn man zum einen bedenkt, dass die Ausbildungsstätten für die zukünftigen Lehrpersonen stets in einem anderen Verhältnis zur politischen Autorität standen als etwa die Universitäten, da die letztendliche Verantwortung stets der kantonalen Hoheit oblag, (was sich mit dem neuen Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz (HFKG 2011) ändern könnte). Zum anderen gilt es, sich die Vielzahl von Reformen zu vergegenwärtigen, mit denen sich die Lehrerschaft seit den 1970er Jahren konfrontiert sah.

Der Zeitraum seit dem Schulkonkordat 1970 und dem LEMO-Bericht 1975 über die grundlegendste Reform, i.e. einer interkantonal anerkannten Lehrpersonenbildung auf Hochschulniveau (in Form der Diplomanerkennungsvereinbarung (DAV, 1993)), bis hin zu deren konkreten Umsetzung 2007 bildet den Hintergrund für die Dissertation von Lukas Lehmann. Als Ausgangsbasis dienen ihr zwei Fragestellungen, die sich sowohl der Prozess-, als auch der Strukturdimension widmen: In einer prozessualen Perspektive interessiert Lehmann, welche Steuerungsinstrumente von der EDK mit welchen Intentionen eingesetzt und welche Wirkungen dabei erzielt wurden. Der Strukturdimension wird durch die Frage Rechnung getragen, welche Auswirkungen der Einsatz dieser Steuerungsinstrumente nicht nur auf die Konzeption der Lehrpersonenbildung, sondern auch auf die Governance-Struktur selbst hatte (vgl. S. 42, 170).

Die Untersuchung selbst gliedert sich in drei Teile: Auf die Hinführung zum Untersuchungsgegenstand, die eine umfangreiche Synopsis über das komplexe Gefüge der Strukturen und Zuständigkeiten in der schweizerischen Bildungs-

politik bietet und prospektiv bereits die DAV ins Zentrum stellt (sozusagen der «Durchbruch» für die EDK als Akteurin auf der bildungspolitischen Bühne, da sie fortan als legislative *und* exekutive Instanz dieses Konkordats fungieren wird, vgl. auch S. 160f), folgt ein theoretischer Teil in den Kapiteln 2 und 3, in denen der Educational Governance-Ansatz herausgearbeitet und von klassischen Steuerungstheorien unterschieden wird. Kernstück der Untersuchung sind die Steuerungsinstrumente der EDK, die zum einen entweder zu direkten (regulative Politik, Finanzierung) oder indirekten Steuerungsinstrumenten (Strukturierung, Überzeugung und nochmals Finanzierung) zugeordnet und zum anderen nach Härtegrad unterschieden werden. Diese recht einfache Kategorisierung mag zwar die Argumentation insgesamt nachvollziehbarer gestalten, wird aber dem versteckt systemischen Anspruch des Ansatzes sowie einer Mehrebenenanalyse, also auch Akteure, Handlungen und Regelungsstrukturen einzubeziehen, die empirisch nicht gleichermassen erfassbar bzw. unterschiedlich sichtbar sind (vgl. S. 86), nur bedingt gerecht. Diesem Dilemma der Verallgemeinerung problematischer Aspekte bzw. der Fokussierung auf einen einzigen Hauptakteur (vgl. S. 100), die EDK, stellt sich der methodische Teil (Kap. 4) – vielleicht mit ein Grund, warum im Laufe der Untersuchung wiederholt analoge Feststellungen geäußert werden. Im empirischen Teil unterscheidet Lehmann zunächst (im Kap. 5) vier Phasen und sichtet deskriptiv die Reformetappen der Lehrpersonenbildung in der Perspektive der EDK. Die eigentliche empirische Analyse findet im Kapitel 6 statt. Hier macht sich Lehmanns Innenperspektive aufgrund seiner Mitwirkung in der EDK von 2003–2005 ausbezahlt; kritische Stimmen kommen im Diskurs um Leit- und Selbstbilder, Harmonisierung von Strukturen, Standardisierung (Anerkennungsreglemente), Zentralisierung (Generalsekretariat, Vorstand der EDK) und dergleichen jedoch zu wenig zu Wort. Die Schlussbetrachtungen (Kap. 7) möchten letztlich aufzeigen, dass weder die Auswahl der Instrumente noch die Begründung für deren Einsatz zufällig ist (vgl. S. 184), sondern eine gegenseitige Beeinflussung bzw. Rückkoppelung der Instrumente auf die Strukturen voraussetzt.

Der Verdienst von Lehmanns Untersuchung besteht vornehmlich darin, eingehend aufzuzeigen, wie sich nicht nur Rolle, Status und Funktion der EDK verändert haben, sondern auch deren Governance-Struktur und bildungspolitische Aktivitäten (Netzwerkbildung, Empfehlungen, Mandate, u.a.). Dank dem anwachsenden internationalen Druck (Stichwort: «Europafähigkeit»: Mobilität und gegenseitige Anerkennung der Diplome) sowie der Diskussion um das «Anheben» vergleichbarer Berufsbereiche im Bildungswesen auf Tertiärniveau erfolgte in den 1990er Jahren ein Paradigmenwechsel, der nicht nur das «denkwürdige» Dokument, die DAV ermöglichte (S. 159), sondern auch den Aufstieg der EDK zu einer Behörde und zum alleinigen Ansprechpartner des Bundes für (inter-)nationale Bildungsfragen (vgl. S. 111–116). Kein Wunder folgte die EDK-Governance zunehmend einer *Top-down*-Logik und nicht mehr wie ursprünglich einer *Bottom-up*-Logik, wo in einem losen Verband mit



Kommissionsarbeiten das eigene Tun legitimiert werden musste – und dies ohne als einmischende Obrigkeit wahrgenommen zu werden (vgl. S. 148, 162).

*Alain Metry, Pädagogische Hochschule Wallis, Brig*

Proulx Jérôme, Corriveau Claudia & Squalli Hassane (2012). *Formation mathématique pour l'enseignement des mathématiques. Pratiques, orientations et recherches*. Presses de l'Université du Québec. 368 p.

Cet ouvrage résulte d'un colloque intitulé «Formation des enseignants de mathématiques – Quels modèles, quel équilibre? Discussions et débats entre la relève et l'expérience» qui s'est tenu dans le cadre du 77<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS, en 2009. Il se propose d'effectuer un état des lieux de la formation dispensée au Canada dans différentes provinces.

Le livre s'ouvre sur un texte qui pose d'emblée les jalons du débat, puis se découpe en six sections, chacune étant introduite par un texte plénier donnant lieu à deux réactions. Le dialogue qui s'initie entre mathématiciens et didacticiens a pour but de cerner les questions centrales autour de la problématique de la formation des enseignants, donnant une coloration différente selon le point de vue engagé. Faisant suite à un état des lieux circonstancié des différents dispositifs de formation, les orientations principales y sont présentées, abordant notamment la nature des connaissances reconnues comme nécessaires. Les cours de mathématiques et de didactique des mathématiques sont distingués pour discuter la nature de la prise en charge de la formation mathématique des futurs enseignants: faut-il des formateurs didacticiens et/ou mathématiciens?

La formation est questionnée à travers plusieurs paramètres: formation et recherche, formation initiale et continue, enseignement primaire et secondaire, mathématiques et didactique des mathématiques.

L'intérêt de l'ouvrage réside notamment dans le défi que constitue une telle entreprise, qui a été magistralement relevé, compte tenu de l'ampleur de la tâche à laquelle les auteurs se sont attelés. Le ton est original et personnel; chaque section aborde la problématique de manière particulière. De l'analyse exposée dans l'introduction ressortent des questions telles que la différence entre formation mathématique du primaire et du secondaire, les conditions auxquelles elles sont soumises, selon quels enjeux poursuivis et quelles pratiques de référence. On comprend donc immédiatement la complexité de la question et le nombre de paramètres croisés, ayant chacun une influence sur la formation des enseignants. On ressort de cette lecture pour le moins secoué par autant de questions et de développements pertinents.

Concernant l'enseignement secondaire, la question de la qualité *vs* la quantité des contenus mathématiques, ainsi que le degré d'expertise requis pour enseigner, produit plusieurs questions: s'agit-il d'approfondir la culture mathéma-

tique des futurs enseignants? De quelle manière? Quatre pistes sont proposées pour y répondre: l'épistémologie retenue pour l'enseignement des mathématiques, la *nature* des formateurs, les contenus indispensables aux futurs enseignants et la nécessité d'un cadre théorique. Il en ressort une position ferme: les futurs enseignants de mathématiques ont besoin de mathématiques différentes de celles des futurs mathématiciens.

On soulignera l'une des forces de cet ouvrage, qui a réuni deux univers souvent assez distants, la faculté de mathématiques et la faculté des sciences de l'éducation. Il se fait l'écho subtil de cette interaction. Relevons encore l'ouverture d'esprit des deux parties: le didacticien assiste aux cours du mathématicien, ce qui donne lieu à un échange sincère et répond, pour le lecteur, à de vraies questions, habituellement traitées de manière théorique. Ici, les protagonistes construisent leur argumentation à partir de faits observés.

La diversité des pratiques de formation entre mathématicien et didacticien plonge le lecteur dans un questionnement qui ne s'arrête pas à la fin du livre. Entre l'argumentation du mathématicien soutenant qu'une maîtrise insuffisante des mathématiques peut amener l'enseignement à être «réduit à une suite d'algorithmes à maîtriser», et la remarque du didacticien qui répond par la question non moins pertinente, de savoir en quoi la maîtrise de savoirs mathématiques avancés peuvent aider à comprendre certains phénomènes didactiques, le débat est vif et passionnant et a le mérite de déstabiliser quelque peu les certitudes de part et d'autre. Une idée centrale demeure néanmoins: la nécessité de faire vivre une expérience mathématique aux étudiants, idée augmentée du constat que la relation d'enseignement et d'apprentissage est faite de contacts et de rencontres entre des êtres humains. Ainsi, puiser dans son expérience pour proposer une situation supposerait de faire intervenir la composante personnelle de l'enseignant, que l'on soit formateur mathématicien ou didacticien.

Former à la didactique en formant aux mathématiques est un réel défi car la formation doit contribuer à la constitution d'un esprit mathématique, sans pour autant tomber dans le piège de la nécessité de maîtriser les savoirs comme unique priorité. Ceci questionne un avis tranché qui soutient au contraire que la maîtrise mathématique permet d'être à l'aise face aux élèves et ne pas craindre les questions embarrassantes. Mais n'est-ce pas là une particularité de l'enseignement, que d'être confronté à des *questions embarrassantes*? Peut-on en outre imaginer s'en dégager par le simple fait de la maîtrise du contenu?

Concernant l'enseignement primaire, on perçoit d'emblée une différence: la formation est axée sur la didactique. Elle ne comporte a priori pas d'études de mathématiques à proprement parler, bien que ces dernières soient évidemment bien présentes. Une façon de procéder est de partir d'un thème de mathématiques pour arriver à la didactique de l'objet d'enseignement.

Pour remédier aux difficultés en mathématiques des futurs enseignants, trois volets ont été mis sur pied: test diagnostique, cours de mathématiques et formation didactique. L'analyse des résultats au test diagnostique permet d'exposer les

remédiations à mettre en place. Les résultats obtenus sont parlants: on observe une plus grande maîtrise des contenus, plus d'aisance dans cette discipline, une attitude plus positive, ce qui influe positivement sur les cours de didactique.

Nous avons retenu un dernier avis qui considère l'enseignant et le formateur comme des artistes et met en garde contre l'idée de vouloir dégager *une* approche de formation, ce qui ferait courir le risque d'étouffer de nouvelles idées.

Pour terminer, mentionnons encore que cet ouvrage nous emmène dans les méandres de la formation des enseignants et ne nous en laisse ressortir qu'avec une multitude de questions supplémentaires, qui produiront certes quelques envies de changements dans nos pratiques de formateur... A lire absolument !

*Christine, Del Notaro, Université de Genève*

1. Normand, Romuald (2011). *Gouverner la réussite scolaire. Une arithmétique politique des inégalités*. Berne: Peter Lang/ENS de Lyon. 260 p. + XII p.
2. Felouzis, Georges & Hanhart, Siegfried (2011). *Gouverner l'éducation par les nombres? Usages, débats et controverses*. Bruxelles: De Boeck, Raisons éducatives. 231 p.

Les courants contemporains en matière de nouvelles gouvernances n'ont pas fini de susciter recherches et publications dont aucune ne peut faire l'impasse sur le déplacement des questionnements à l'échelle internationale, quand bien même l'objet analysé peut être national, voire local.

1. Le premier que nous parcourons ici, *Gouverner la réussite scolaire. Une arithmétique politique des inégalités*, est une monographie signée par Romuald Normand qui se penche sur la question de l'efficacité de l'école. Mais ce n'est pas, comme le précise d'emblée l'auteur en introduction de son livre, pour répondre à la question: «Qu'est-ce qu'une école efficace?». Il s'agit «de prendre pour objet les recherches déjà conduites sur ce domaine, de les placer dans une perspective historique et comparative selon une approche de sociologie politique» (p. 1). L'ouvrage a pour ambition de contribuer au débat français en «explicitant certaines opérations de traduction des instruments de mesure entre des espaces nationaux et transnationaux» (p. 5). Il propose, plus largement, une analyse des divers champs de constitution de la mesure en éducation et reconstitue la manière dont ont été définis les instruments de mesure, dont ont été configurées plusieurs communautés épistémiques et les réseaux qu'elles constituent. Trois parties structurent le propos. La première: «Gouverner la réussite scolaire. Une arithmétique politique des inégalités» (le titre de l'ouvrage), emmène le lecteur aux sources anglo-saxonnes de la mesure des inégalités, «entre sélection des talents et démocratisation de l'école» en revenant aux sources de l'affirmation de la politique fédérale des États-Unis et en décrivant l'apogée du modèle compréhensif en Angleterre. Le deuxième chapitre se situe en France pour se pencher sur «l'égalité



des chances et la politique française des statistiques», convoquant notamment Bourdieu (contre les tests) et l'approche française de l'école efficace. Le troisième chapitre de cette première partie reprend la «critique du projet égalitaire: les rhétoriques de la Nouvelle Droite» et retourne en Angleterre (et sa crise de l'École compréhensive) puis aux États-Unis, lorsque les idées conservatrices ont pu prendre leur revanche (et notamment le rapport *A Nation At Risk*).

La deuxième partie de l'ouvrage investigate «De nouvelles sciences de gouvernement de l'éducation à l'échelle internationale». Le chapitre 4 analyse les experts et les réseaux, indicateurs d'un espace international de calcul: l'enjeu des comparaisons internationales, la doctrine officielle de l'investissement en capital humain ou encore la politique de l'évidence, les enjeux du travail de la preuve sont autant de thèmes abordés dans ce chapitre. Le chapitre 5: «Mesurer la société de la connaissance: l'édification d'un gouvernement européen de l'éducation» et le chapitre 6: «Métrologies de l'efficacité, sciences de gouvernements et controverses scientifiques» montrent bien comment entre politiques et chercheurs, le débat est largement ouvert, loin d'être tranché.

La troisième et dernière partie du livre étudie «l'État managérial et les politiques d'obligation des résultats en éducation». Une analyse des réformes anglo-saxonnes, «Du choix de l'école à l'obligation de résultats» alimentent le 7<sup>e</sup> chapitre; le 8<sup>e</sup> présente le «Nouveau Management Public: les épreuves de la troisième voie». Enfin, le 9<sup>e</sup> et dernier chapitre revient en France pour examiner la trajectoire de l'obligation de résultats et les recompositions de l'État français.

Ayant proposé ce large panorama de la problématique de l'arithmétique politique des inégalités, l'auteur pose, en conclusion, une question essentielle qui intéresse toute la communauté des chercheurs en éducation: «À l'avenir, la sociologie de l'éducation pourra-t-elle conserver une position critique et se démarquer des sciences du gouvernement?» (p. 224). Et de convoquer Durkheim: «Seule la sociologie, écrivait Durkheim, peut renseigner les fins de l'éducation, en les rattachant aux états sociaux quand la conscience publique est troublée et incertaine» (p. 225).

2. L'autre ouvrage que nous parcourons, *Gouverner l'éducation par les nombres? Usages, débats et controverses*, ouvre son propos sur un questionnement parent: «Quels sont les liens qui unissent l'évaluation comme instrument des politiques publiques d'une part et les sciences sociales de l'autre?» (p. 11). «Politiques éducatives et évaluation: nouvelles tendances, nouveaux acteurs»: les auteurs invités à contribuer à ce numéro de *Raisons éducatives* montrent comment chacun, dans son contexte, a conservé son autonomie critique et pose un regard éclairé sur les évolutions en cours au niveau international. «L'existence même de cet ouvrage montre que nous possédons aujourd'hui assez de recul pour comprendre les usages et les conséquences de l'évaluation non pas seulement *in abstracto*, mais de façon concrète et empirique» (p. 28), de l'idéal politique «dont la régulation et la transparence seraient assurés par des comptes rendus objectifs» à «la réalité concrète des usages contextualisés de l'évaluation qui en changent nettement le visage et révèlent des situations tout autres» (p. 28).

Les contributions montrent donc plusieurs exemples contextualisés, des exemples différents des questions et problèmes que peuvent poser les nouvelles politiques éducatives en France, au Québec, à Genève. Catherine Paradeise (Université de Paris-Est Marne-La-Vallée) et Jean-Claude Thoenig (Université de Paris Dauphine) analysent les «réformes et ordres universitaires locaux» (en France). Christian Maroy (Université de Montréal et de Louvain) et Catherine Mangez (Université de Louvain) étudient la «construction des politiques d'évaluation et de pilotage du système scolaire en Belgique francophone» et son nouveau «paradigme politique et médiation des experts».

Nathalie Mons (Université de Paris-Est Marne-La-Vallée) et Marcel Crahay (Universités de Genève et de Liège) se demandent si «l'évaluation des performances scolaires des élèves [n'est pas] un instrument d'évaluation des politiques éducatives?». Autre chapitre dont les élèves français sont l'objet, mais qui sans aucun doute intéresse tous les politiques: celui de Pascal Bressoux et Laurent Lima (Université Pierre-Mendès-France et Joseph-Fourier, Grenoble) qui ont investigué sur «la place de l'évaluation dans les politiques éducatives: le cas de la taille des classes à l'école primaire en France» et les problèmes posés par une interprétation politique partielle de résultats de recherche.

Dans un registre national, Anne Barrère (Université Paris-Descartes) montre «les contradictions organisationnelles de l'évaluation» à partir de l'expérience contrastée de chefs d'établissements français. Toujours à propos des chefs d'établissement mais au Canada, Branka Cattonar (Université de Louvain) et Claude Lessard (Université de Montréal) trouvent eux aussi bien des contradictions et ambivalences auprès des directions d'écoles. Dans leur article, ils analysent comment sont réalisés les «développement de l'évaluation externe et restructuration du métier de direction d'établissement scolaire au Canada». Leur conclusion est nuancée: s'il est certain que les directions d'école adhèrent au projet des nouvelles régulations qui se met en place, elles avouent dans le même temps une insatisfaction professionnelle plus forte concernant la charge de travail, la diminution du sentiment de maîtrise des situations, l'augmentation de la méfiance et des rivalités etc.

Les trois derniers chapitres de l'ouvrage collectif concernent Genève: Georges Solaux (Université de Bourgogne), Jean-Marc Huguenin (IDEHAP, Lausanne), Jean-Paul Payet (Université de Genève) et José V. Ramirez (HEG et *Leading House* en économie de l'éducation, Genève) se penchent sur l'évaluation, la concertation et la décision en se demandant quelle est leur place dans la régulation du système éducatif à l'aune du cas de l'enseignement primaire genevois. José V. Ramirez (HEG et *Leading House* en économie de l'éducation, Genève) revient, dans un chapitre sur «L'évaluation des élèves, externalisation et hétérogénéité» sur les avantages et désavantages des évaluations centralisées en termes d'équité sociale. Jean-Marc Falter (Université de Genève et *Leading House* en économie de l'éducation) se penche sur «l'importance des compétences évaluées dans les avantages liés à la formation sur le marché du travail».

*En résumé:* Celui qui est intéressé par la question des propositions des nouvelles gouvernances, que ce soit aux niveaux historique, sociologique, aux niveaux des intentions politiques et des effets constatés dans différents contextes nationaux, régionaux et auprès de différents acteurs, trouvera dans ces deux ouvrages de très intéressantes analyses et résultats de recherche. Il pourra aussi, si le besoin d'approfondir se fait sentir, puiser dans l'imposante bibliographie des deux ouvrages pour alimenter une réflexion et des interrogations que les orientations et décisions politiques internationales vont certainement susciter encore longtemps.

*Danièle Périsset, HEP-Valais et Université de Genève*

Asdonk, Jupp; Kuhnen, Sebastian U. & Bornkessel Philipp (Ed.).(2013). *Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs*. Münster: Waxmann. 343 S.

Kriterien der Hochschulreife und Selektionsprozesse an der Schwelle zur Hochschule gehören zu den «Dauerbrennern» der bildungspolitischen Diskussion. Wurde diese Diskussion über lange Zeit durch normative Vorentscheidungen dominiert, bietet die empirische Wende der Erziehungswissenschaft die Chance, verschiedene Fragen zu versachlichen, so dass die Antworten nicht länger auf der Grundlage von Spekulationen gegeben werden müssen.

Der vorliegende Band konzentriert sich auf empirische Befunde, spart aber die Frage nach den normativen Kriterien der Hochschulreife und des Hochschulzugangs nicht völlig aus. Das Buch enthält Beiträge zu einer Tagung, die 2012 am Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld stattgefunden hat. In fünf Teile untergliedert, geht es in dem Buch erstens um Grundlagen der Bildungsforschung, zweitens um die Studierfähigkeit, drittens den Studieneintritt und viertens die Studieneingangsphase. Der letzte Teil ist Aspekten der sozialstrukturellen, geschlechtsspezifischen und migrationsbedingten Ungleichheit gewidmet.

Um die Vielfalt der Gesichtspunkte zu würdigen, seien aus den versammelten Artikeln einige hervorgehoben: Theoretische Erwägungen stehen im Beitrag von Andreas Gruschka im Vordergrund, der sich mit der Differenz von Bildungs- und Kompetenzbegriff beschäftigt und auf eigene qualitative Forschungen verweist, die aus seiner Sicht die bildungspraktische Verarmung kompetenzorientierten Unterrichtens belegen. Eher theoretisch ist ebenfalls der Beitrag von Ludwig Huber ausgerichtet, der den Stellenwert des Studieninteresses für die Studierfähigkeit erörtert und die Reduktion von Wahlmöglichkeiten im Kontext der gymnasialen Oberstufe problematisiert. Hinsichtlich der Gestaltung der Studieneingangsphase liefert Andrea Frank eine praxisbezogene Fallstudie zu deren Neugestaltung an der Universität Bielefeld. In diesem Teil des Bandes kommt

zudem in jeweils einem Beitrag die Optik der studentischen Interessenvertretung und die Position des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft ins Spiel, dessen Lobbytätigkeit von der Sorge geprägt ist, dass auf dem Arbeitsmarkt ein Mangel an akademischem Nachwuchs im naturwissenschaftlich-technischen Bereich drohe.

Ergänzt wird dieser Teil durch einen Artikel von Dominic Orr zu Alternativen der Hochschulzulassung in einer europäischen Perspektive. Abgesehen von dem Artikel von Stefan Denzler über die soziale Selektivität des Übertritts in den Hochschulbereich in der Schweiz ist der Band auf die deutsche Bildungslandschaft konzentriert.

Da die deutsche Bildungslandschaft in komplexe soziale Rahmenbedingungen eingebettet ist und sich durch eine beträchtliche Heterogenität auszeichnet, fehlt es der vergleichenden empirischen Bildungsforschung hier nicht an Lerngelegenheiten. Eine betrifft das Problem der Uneinheitlichkeit der Leistungsanforderungen, eine andere das Problem der Ungleichheit sozialer Chancen. Beide Punkte stellen je einen Aspekt fehlender Bildungsgerechtigkeit dar: beim ersten in der Hinsicht, dass Schülerinnen und Schüler je nach Schultyp oder Bundesland möglicherweise sehr viel mehr leisten müssen als andere, um die Hochschulreife zu erlangen. Beim zweiten, dass möglicherweise trotz der formalen Symmetrie der Zugangsberechtigung zu höheren Schulen eine verdeckte Benachteiligung bestimmter Gruppen stattfindet.

In beiderlei Hinsicht liefert der Band aufschlussreiche Befunde – wobei es sich allerdings des Öfteren um die Rekapitulation von Diagnosen handelt, die bereits anderweitig publiziert worden sind. In einer Synopse ausgewählter Ergebnisse von BIJU, LAU, TIMSS und TOSCA arbeitet Olaf Köller heraus, dass die Bildungsexpansion nicht eo ipso zu einem Niveauverlust gymnasialer Bildung führen muss, teilweise aber gravierende Defizite zu verzeichnen sind, die speziell die Hochschulreife betreffen, die an integrierten Gesamtschulen und an beruflichen Gymnasien erworben wird. Des Weiteren ist inzwischen für Deutschland empirisch gut zu belegen, dass in Englisch und Mathematik zwischen Schultypen und zwischen Bundesländern teilweise beträchtliche Leistungsunterschiede bestehen. Die Einführung einheitlicher Prüfungsanforderungen (EPA) durch die Kultusministerkonferenz hat dieses Problem nicht erledigt – ob die Bildungsstandards für das Abitur hier mehr bewirken, bleibt abzuwarten.

Für das Problem der sozialen Benachteiligung führt das Autorengespann Kai Maaz, Rainer Watermann & Annabell Daniel auf der Grundlage der TOSCA-Daten den Nachweis an, dass auch an der Schwelle zur Hochschule primäre und sekundäre Herkunftseffekte wirksam sind, wenngleich in deutlich schwächerer Form als den Bildungsverläufen in der Grundschule und der Sekundarstufe 1. Die beruflichen Gymnasien tragen dazu bei, diese Herkunftseffekte zu verringern, wobei aber im Lichte der Analyse von Köller zu beklagen ist, dass der Ausbau der Alternativen zum traditionellen Gymnasium teilweise mit Niveauverlusten verbunden ist.



Dass die von der sozialen Herkunft geprägten Bildungsaspirationen und die mit diesen Aspirationen verbundenen Nutzenerwartungen eine wichtige Rolle für Studienwahlentscheidungen spielen können, zeigen auch die Beiträge von David Reimer & Steffen Schindler sowie von Susanne Bergann & Anna Kroth. Und auch in dem schon erwähnten Beitrag von Denzler wird für die Schweiz dokumentiert, dass Kinder aus Akademikerfamilien vergleichsweise häufig eine Bildungskarriere durchlaufen, die in prestigeträchtige Studiengänge mündet. Jedoch bestätigen diese Befunde auch, dass das Problem der Bildungsbenachteiligung beim Übertritt in den Hochschulbereich im Vergleich zu den Weichenstellungen am Anfang der Bildungsbiographie vergleichsweise gering ist.

Die Implementation von nationalen Bildungsstandards kann als ein Schritt zu einer stärkeren Homogenisierung interpretiert werden, jedoch sollte nicht übersehen werden, dass Bildungsstandards ein zweiseitiges Instrument sind, dessen ungeschickte Handhabung sowohl den Bildungsföderalismus wie auch die pädagogische Autonomie der Lehrpersonen schwer beschädigen könnte. Vielleicht ist es unter diesen Auspizien eine kluge Strategie, dass die deutsche Kultusministerkonferenz sich zögerlich zeigt, wenn es darum geht, gymnasiale Bildungsstandards mit einer nationalen Testarchitektur aufzurüsten. Weitaus zaghafter noch stellt sich in dieser Hinsicht die Bildungspolitik in der Schweiz dar: Spätestens seit EVAMAR II ist klar, dass Schweizer Gymnasien ihren Schülerinnen und Schülern je nach Kanton mitunter sehr unterschiedliche Leistungen abverlangen. Jedoch sehen sich Bund und Kantone nicht gefordert, deshalb offensiv in eine Diskussion über nationale Bildungsstandards für das Gymnasium einzutreten. Möglich ist das deshalb, weil diese Art der relativen Benachteiligung nicht mit den Händen zu greifen ist und angesichts der prosperierenden Wirtschaft, der Nachfrage auf dem Lehrstellenmarkt und den Alternativen zur gymnasialen Maturität niemandem richtig weh tut. Ein Ärgernis sind diese Disparitäten aber trotzdem – nicht zuletzt deshalb, weil hier der föderale Wettbewerb um gute und bessere Lösungen nicht funktioniert.

*Carsten Quesel, Pädagogische Hochschule FHNW, Brugg-Windisch*