

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

**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

**Band:** 36 (2014)

**Heft:** 2

**Buchbesprechung:** Rezensionen = recensions = recensioni

### **Nutzungsbedingungen**

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

### **Conditions d'utilisation**

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

### **Terms of use**

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

**Download PDF:** 03.05.2026

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

## Rezensionen / recensions / recensioni

Koch-Priewe, B., Leonhard, T., Pineker, A., Störtländer, J.-C. (Hrsg.) (2013). *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ausgangspunkt der Publikation bildet ein internationales Portfolio-Symposium, das im Jahre 2012 in der Türkei abgehalten wurde. Für die vorliegende Publikation wurden weitere AutorInnen beigezogen mit dem Ziel, den aktuellen Stand der Portfolioarbeit in der LehrerInnenbildung, vorrangig des deutschsprachigen Raums, abzubilden.

Die einführenden Beiträge von Winter und Koch-Priewe leisten – einmal in hochschuldidaktischer, einmal in lehrerInnenbildnerischer Perspektive – wichtige Begriffsklärungen und zeigen verschiedene Kategorisierungen bzw. Portfolio-Typen auf. Sie suchen in der von „Theorieanmut“ geprägten Debatte (Häcker, 2006) nach Bezugspunkten und Traditionslinien von Portfoliokonzepten. Diese können mit den Schlagworten neue Lernkultur, insbesondere Selbstorganisation und -regulation, alternative Leistungsbewertung, reflexives Schreiben sowie non-formales und informelles Lernen (vorab aus der Berufsbildung) eingefangen werden.

Das zweite und zugleich umfassendste Kapitel bildet Portfoliokonzepte, Erfahrungsberichte und empirische Studien (in der Regel interne oder externe Evaluationen) zu verschiedenen Phasen der LehrerInnenbildung ab. In verschiedenen Studien zeigt sich, dass Studierende die Portfolioarbeit ambivalent beurteilen und Effekte, die auf Grund der Zielsetzungen (z. B. Verknüpfung von Theorie und Praxis, Reflexion des Professionalisierungsprozesses) erwartet werden, tendenziell ausbleiben. Die eher kritischen Ergebnisse aus Befragungen und Interviewstudien sowie die teilweise (selbst-)kritischen Erfahrungsberichte führten mancherorts zu Neukonzeptionen des Portfolios sowie zu Katalogen von Gelingensbedingungen für die Implementierung von Portfoliokonzepten.

Die zentrale Zielsetzung der Reflexion, die allen Portfoliokonzepten zugrunde liegt, wird im 3. Kapitel beleuchtet. Im Beitrag von Leonhard wird zunächst die Spannung zwischen Leistungsbewertung und Reflexion diskutiert, um dann ein Modell von Reflexionskompetenz in Anlehnung an Hatton und Smith (1995) vorzuschlagen, das mit den beiden Dimensionen der Reflexionskompetenz und der Reflexionstiefe operiert. Im Beitrag zum Bielefelder Portfolio zu den Praxisstudien berichten die AutorInnen Ergebnisse aus internen Evaluationen über Reflexionsprozesse in der Portfolio-Arbeit mit den Studierenden. Wenngleich die Befunde zeigen, dass die Studierenden sich mit den Ausbildungsstandards befassen, und die gewählten hochschuldidaktischen Settings Reflexionsprozesse befördern, findet sich bei den Studierenden, ähnlich wie in anderen Berichten

des Bandes, eine gewisse Skepsis gegenüber dem Portfolioeinsatz. Der Beitrag von Brosziewski zeigt anhand von Portfolioarbeit in der Weiterbildung mittels einer Interviewstudie auf, dass die Reflexionen im Portfolio keine Einzelsondern vielmehr eine Kollektiv-Leistung verschiedener AutorInnen – Studierender und Dozierender – darstellen. Im Beitrag von Vogel wird schliesslich ein Portfoliokonzept vorgestellt, das an verschiedene Seminarveranstaltungen der 1. Phase der LehrerInnenbildung geknüpft ist und jeweils Reflexionsaufgaben – konkretisiert am Beispiel der Mathematikdidaktik – bereithält.

In einem 4. Kap. wird die Frage der Beurteilung, die bereits im Einführungskapitel diskutiert wird, vertieft. Nach einem Überblick zur Portfoliobewertung und einem kritischen Blick auf in der Regel unbeantwortete Fragen in der Beurteilung von Portfolios stellen Häcker & Rentsch in ihrem Beitrag eine externe Evaluation einer summativen (Master-)Prüfung mit sog. «high-stakes»-Charakter an der Pädagogischen Hochschule Luzern vor. Aksit & Harting zeigen eine Übersicht von Publikationen zu Portfolios in der LehrerInnenbildung der Türkei vor dem Hintergrund einer umfassenden Bildungsreform im Jahre 2005, die auch Veränderungen in der Leistungsüberprüfung (in Schule und LehrerInnenbildung) einschloss.

Der zunehmenden Verbreitung von e-Portfolios ist ein eigenes Kapitel gewidmet, das je einen Beitrag zur ersten und zur dritten Phase der LehrerInnenausbildung und Weiterbildung enthält.

Ein bilanzierendes Fazit von Hascher & Sonntagbauer rundet die umfangreiche Publikation mit einer Kategorisierung der verschiedenen Studien und Forschungsthemen zum Portfolio, den wichtigsten Argumentationslinien für Portfoliokonzepte sowie einem Vorschlag zur theoretischen Verortung des Portfolios im Angebots-Nutzungsmodell ab. Die im Ausblick durch die beiden Autorinnen aufgeworfenen Fragen, welches Wissen durch Portfolios erworben wird, welche Konzepte von Coaching und Mentoring die Begleitung von Portfolioarbeit unterstützen und welche Gestalt Rückmeldungen annehmen sollen, welche Gelingensbedingungen die Portfolioarbeit unterstützen und auf welche weiteren Felder in der LehrerInnenbildung sie ausgedehnt werden kann, zeigen den weiteren Forschungsbedarf in diesem komplexen Themenfeld auf.

Die Publikation leistet einen wichtigen Beitrag zu einer zugleich überblicksartigen und exemplarisch-regionalen Standortbestimmung hinsichtlich der Portfoliokonzepte in der LehrerInnenbildung, diskutiert die zentralen Dilemmata und Widersprüche der Portfolioarbeit, insbesondere im Bereich von Leistung und Beurteilung und zeigt vielfältige theoretische Anknüpfungspunkte und empirische Befunde auf. Auffällig ist der oft regionale Bezug der vorgestellten (Evaluations-)Studien zu Portfoliokonzepten und eine bisher wenig umgesetzte Erforschung von Lernergebnissen und Lernpotenzialen von Portfolioarbeit über verschiedene Hochschulen hinweg, was den unterschiedlichen Rahmenbedingungen für die jeweiligen Portfoliokonzepte geschuldet sein dürfte. Auf der curricular-konzeptuellen Ebene stellt die vorliegende Publikation einen Fundus

an Ansätzen und Ideen zur Weiterentwicklung von Portfoliokonzepten dar und erhält dadurch auch eine hohe praktische Relevanz für die Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen..

*Esther Kamm, Pädagogische Hochschule Zürich.*

Amrhein, Bettina, Dziak-Mahler, Myrle (Hrsg.) (2014). *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Lehrerbildung gestalten, Band 3. Münster: Waxmann. 270 Seiten.

Das Kölner Zentrum für LehrerInnenbildung gestaltete im September 2012 eine Tagung mit dem Titel «Fachdidaktik Inklusiv». Das hier rezensierte Buch mit dem gleichen Titel ist der nun dazu herausgegebene Tagungsband und gliedert sich nach einer ausführlichen Einleitung in zwei Teile: Fächer übergreifende Aspekte inklusiver Didaktik in einem ersten und fächerspezifische Aspekte in einem zweiten Teil.

In der Einleitung kann die Leserin / der Leser – nach dem Vorwort und der Verortung des Buches – in einem originellen Kapitel anhand eines Protokolls in Bildern den Verlauf der Tagung betrachtend nachlesen. Anschliessend führt die Herausgeberin des Bandes ein englischsprachiges Interview mit Tony Booth, dem Hauptredner der Tagung. Die Transkription dieses Interviews schliesst die Einleitung ab.

Im ersten Teil werden Fächer übergreifende Aspekte einer noch zu entwickelnden Didaktik für heterogene Lerngruppen in sechs Beiträgen dargestellt. Der Beitrag von Tony Booth ist dabei, wie bereits das Interview in der Einleitung, in englischer Sprache verfasst und thematisiert vor allem die Werte und Haltungen in einem zu entwickelnden, zukunftsfähigen Curriculum für inklusiven Unterricht. Bettina Amrhein und Kersten Reich stellen in ihrem Beitrag Standards für einen inklusiven Unterricht zur Diskussion und postulieren eine Didaktik mit dem Schwerpunkt Beziehung als Grundlage für die Rolle sonderpädagogischer Förderung im inklusiven Kontext. Neben einer strukturellen Begriffsanalyse und theoretischen Reflexion des Inklusionsbegriffs durch Franziska Hermanns postulieren Harry Kullmann, Birgit Lütje-Klose und Annette Textor fünf Leitprinzipien einer inklusiven Didaktik auf der Grundlage ihrer Erfahrungen in einem Bielefelder Schulmodell; Kerstin Ziemer beschreibt drei didaktische Modelle als mögliche Grundlage inklusiver Fachdidaktik und Andreas Köpfer schreibt mit Ursula Böing einen Beitrag zu Schulentwicklung in inklusiven Bildungskontexten.

Der zweite Teil widmet sich fächerspezifischen Aspekten einer Didaktik für heterogene Lerngruppen. Die Fächer Geschichte, Musik, Kunst, Sport, Philosophie auf Gymnasialstufe, Mathematik, Fremdsprache und Deutsch sind dabei vertreten. Etwas eigenartig platziert wirkt in diesem Kontext der Beitrag zur

Professionalisierung von Lehramtsstudierenden über kooperative Seminarstrukturen. Die Beiträge bieten unterschiedlich ausgerichtete Einblicke in die Diskurse der jeweiligen Fachdidaktiken und reichen von generellen Betrachtungen fachdidaktischer Diskussionen und Entwicklungen (z.B. im Beitrag von Hildegard Ameln-Haffke zur Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion in der Kunstdidaktik) über exemplarischen Beschreibungen möglicher Unterrichtsstrukturen (wie z.B. im Beitrag von Sebastian Barsch und Myrle Dziak-Mahler zur Geschichtsdidaktik) bis zu modellgestützten didaktischen Konzeptionen mit konkreten Unterrichtsbeispielen (z.B. im Beitrag zu inklusiver Sportdidaktik von Florian Becker).

Die erfrischende Einleitung mit Bildprotokoll und Interview führt in eine facettenreiche Sammlung von Beiträgen zu inklusiver Didaktik und ihrer Umsetzung in verschiedenen Fächern. Im ersten Teil kontrastieren dabei sehr programmatisch ausgerichtete mit analytischen und systematisierenden Texten zu unterschiedlichen Aspekten inklusiver Unterrichtsgestaltung. Die fächer-spezifischen Aufsätze im zweiten Teil bieten ebenfalls unterschiedliche Ausrichtungen betreffend Praxisbezug und angesprochener Handlungsebene. Während die meisten Beiträge einen klaren Fokus auf das Thema Inklusion bieten, gibt es auch einzelne (wie etwa derjenige von Sylvia Hundenborn zum Philosophieunterricht auf der Gymnasialstufe), die den Bezug zu inklusiver Didaktik stark der Leserin oder dem Leser überlassen.

Mein persönliches Fazit: Die Publikation ist ein interessanter und lesenswerter Tagungsband zu einem anspruchsvollen, aktuellen und bedeutsamen Thema im Bereich Inklusion und bietet die für diese Gattung typische Heterogenität der einzelnen Beiträge. Ob man die damit verbundene Breite und Vielfalt als Vorteil sieht oder eher eine stärkere innere Kohärenz und einheitlichere Ausrichtung des Buches vermisst, kommt auf die Vorlieben der Leserin oder des Lesers an.

*Reto Luder, Pädagogische Hochschule Zürich PHZH, 30. Mai 2014*

Friedrich, Janette, Hofstetter, Rita & Schneuwly, Bernard (Éd.) (2013). *Une science du développement humain est-elle possible? Controverses du début du 20<sup>e</sup> siècle*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, coll. Paideia. 230 p.

L'ouvrage traite, comme le titre l'annonce sous forme interrogative, de ce qui définit spécifiquement le développement humain. Deux approches abordent la question: la première dessine un large tour d'horizon des débats concernant la pédologie et la seconde porte sur le concept même de développement tel qu'il est traité par différents auteurs marquants.

La première approche dessine l'émergence et le déclin de la pédologie comme nouvelle science de l'enfant qui devrait être à même de tisser des liens entre les apports physiologiques, psychologiques et sociologiques permettant de

distinguer ce qui serait propre au développement, ce qui concerne l'apprentissage, l'éducation ou l'enseignement. Les débats engagés autour de la pédologie couvrent la fin du 19<sup>e</sup> jusqu'au premier tiers du 20<sup>e</sup> siècle. Les désaccords sont manifestes. Ils expriment entre autres la tension entre, d'une part, le caractère international des réflexions et des aspirations générales et, d'autre part, les fortes dépendances contextuelles nationales que constituent les contraintes et aspirations éducatives locales. Cette tension explique en grande partie le déclin de la pédologie et l'oubli dans lequel elle est tombée. L'issue des débats est connue: le projet d'une science globale de l'enfant débouchera sur la naissance d'une science de l'éducation dépendant largement de la psychologie.

La seconde approche se centre sur le concept de développement tel qu'il est convoqué par des auteurs marquant tels que Dewey, Mead, Bühler, Stern, Politzer et Vygotski. Croissance ou théorie de l'intellect? Dynamique liée à l'effet direct des conditions de vie et des situations ou d'un guidage médiatisant des outils ou des signes? Les auteurs convoqués sont tous en quête d'une conception non normative du développement. La conclusion revient sur les interrogations, les impasses de ce concept et présente des perspectives de clarification.

L'approche centrée sur la pédologie est traitée dans la partie *Heurs et malheurs d'un concept voyageur* qui s'ouvre, sous la plume de *Dominique Ottavi*, sur l'histoire générale, éphémère, de la pédologie depuis ses fondements jusqu'à son abandon. L'éclairage se précise et change de perspective. L'enquête, rédigée par *Rita Hofstetter* et *Bernard Schneuwly*, se centre sur un observateur privilégié de la science controversée, Claparède. L'étude des versions de *Psychologie et pédagogie* et l'analyse des recensions parues dans les Archives de psychologie présente les dissensions et le rôle joué par le fondateur de l'Institut Jean-Jacques Rousseau. *Carlo Trombetta* analyse la naissance et la chute de la pédologie russe et soviétique, comme science d'abord refuge, puis transfuge et pour finir interdite en 1936. Le grain d'analyse de la pédologie soviétique s'affine: *Irina Leopoldoff* livre une analyse minutieuse de la revue *Pedologija* qui paraît de 1928 à 1932. Elle pointe qui sont les chercheurs, les phases d'évolution de la revue et les trois orientations en lien avec le développement humain: biogénétique, sociogénétique et, une voie plus minoritaire, historico culturelle. La première partie de l'ouvrage s'achève sur un chapitre de *Guillaume Garreta* qui présente encore autrement la pédologie, cette fois du point de vue des influences de la pensée de Dewey sur Vygotski. Le courant dont se revendique Dewey ne l'a jamais amené à se reconnaître dans la pédologie. Cependant, selon *Guillaume Garreta*, de nombreux points communs existent entre les deux chercheurs: ils se revendiquent notamment tout deux d'une approche historico génétique et critiquent le réductionnisme expliquant le développement par stades rigides et par les seules influences de l'environnement sur le développement.

La seconde partie *Lecture et conceptualisations contrastées du développement* présente elle aussi différents éclairages. *Christian Bota* analyse les apports de Mead comme un enrichissement de l'appareil théorique behavioriste qui

postule le caractère radicalement social du comportement humain. Les «gestes vocaux» favorisent selon Mead comme pour Vygostki l'émergence de propriétés nouvelles dans la continuité du développement ontogénétique. La démarche de Mead consiste à chercher, dans les formes considérées comme hiérarchiquement supérieures de comportement et de socialité, les traces d'un fonctionnement déjà décelables au niveau des formes de socialité «inférieures». Selon Bota, pour Mead le développement au sens de l'émergence se manifeste «dans les cas où l'individu réinvestit son self et sa conscience dans les processus sociaux qui sont à leur origine, pour modifier durablement la teneur de ces derniers» (p. 152). Le langage joue également un rôle moteur dans l'approche du développement de Clara et William Stern présentée par *Werner Deutsch* et *Charlotte Stoffregen*. Selon ces deux auteurs, les possibilités descriptives de la méthode journal adoptées par les Stern ont été épuisées. Elles présentent un setting de l'observation écologiquement valide et montrent le développement de la personne singulière dans les limites d'une construction sans questionnement théorique. Bühler, psychologue aujourd'hui souvent ignoré, fait l'objet d'une présentation sous la plume de *Janette Friedrich*. Comme la plupart des auteurs présentés dans l'ouvrage, Bühler cherche une alternative à l'opposition entre le temps d'évolution propre au monde animal et au temps du développement relatif au monde humain. Dans cette perspective, il décrit le fonctionnement de l'instinct comme moteur de l'agir et les traits spécifiques de l'intellect qui consistent à réagir au monde. Ces traits se manifestent dans des situations nouvelles qui posent problème et sous la forme d'inventions à partir de ce qui a été saisi et de réflexions. Pour Bühler, le fondement de l'intellect se trouve du côté du plaisir. Le moteur du développement ne se loge ni dans le monde des objets ni dans celui des sujets, mais dans le plaisir qu'engendre le contact avec le monde réel. La dernière contribution de la seconde partie met en regard le point de vue de Politzer en lien avec celui de Vygotski. Malgré des convergences théorico méthodologiques des approches de Vygotski et de Politzer, *Stanislav Stec* défend l'idée que les conceptions des deux psychologues diffèrent dans leur définition de la médiation comme fait psychologique central. Pour Vygostki, c'est le processus génétique qui permet de l'appréhender, alors que pour Polizter, l'analyse des médiations passe par celles des situations et des déterminations qu'elles engendrent sans passer par une analyse psychologique génétique.

L'ouvrage *Une science du développement est-elle possible?* a le grand mérite de nous faire entrevoir des débats féconds et des approches souvent méconnues, s'appuyant souvent sur des sources originales et inédites. Nous découvrons à travers les chapitres comment la question a été abordée dans une tension constante entre une conception du développement programmée par des dimensions biologiques et celle du développement engendré par les effets du milieu. Dans son chapitre conclusif, *Jean-Paul Bronckart* enrichit la réflexion par une synthèse des recherches piagétienne. Il montre que les dernières approches piagétienne concluent à un développement humain caractérisé par la pluralité des proces-

sus développementaux. Cette pluralité n'est concevable que par l'effet d'éléments externes liés à l'activité humaine et aux produits de la vie sociale. Prenant également pour référence les écrits de Saussure, Bronckart défend le point de vue que la vicariance des signes linguistiques est la source du développement spécifiquement humain. Le caractère radicalement arbitraire du signe créerait à la fois des éléments de rupture dans la continuité du développement et un espace d'interprétation permettant ce même développement. Les dimensions gnoséologiques et praxéologiques se trouvent médiatisées à travers les signes et plus généralement à travers les formes langagières. Elles seraient intériorisées par les humains à partir de l'expérience vécue. À travers leurs formes langagières, les dimensions gnoséologiques et praxéologiques doteraient l'humain des instruments cognitifs qui, une fois maîtrisés, permettent de penser, de parler de manière réflexive et singulière de son expérience. Bronckart s'appuie sur la définition du développement que Mead désigne par le terme d'émergence. Le psychologue du langage genevois en atténue le caractère élitiste pour y intégrer la part que peut jouer l'éducation. Il pointe l'accès à des formes langagières et à leur maîtrise comme éléments favorisant l'intériorisation des dimensions gnoséologiques et praxéologiques saisissables dans l'expérience vécue.

Les différentes contributions mettent en évidence ce que le titre annonce d'emblée: le développement concerne l'humain et ne saurait se limiter au développement de l'enfant. Parler de développement humain soulève la question des démarches et méthodes pour le saisir, une difficulté pour le moment incontournable que pointe l'ensemble des contributeurs.

Soulignons encore qu'une des questions centrales ouvertes dans la première partie de l'ouvrage reste en suspens: quelle(s) sont les discipline(s) scientifiques qui permettent d'appréhender le développement humain?

*Thérèse Thévenaz-Christen, Université de Genève*

Reuter, Yves (Éd.). (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck. (3<sup>e</sup> édition actualisée). 280 p.

Le domaine de la didactique est un domaine où le «jargon» utilisé peut rester difficilement accessible pour les généralistes que sont les professionnels et les étudiants en formation à l'enseignement. Comme le souligne Yves Reuter dans la présentation de la présente édition, «le projet fondateur de cet ouvrage – présentant les principaux concepts des didactiques – est dû au constat d'un manque criant. En effet, malgré les prodigieux développements des didactiques lors de ces trente dernières années, aussi bien en formation qu'en recherche, aucun livre, manuel ou dictionnaire n'offrait une telle synthèse à la disposition de son lectorat potentiel». L'ouvrage a été conçu par Yves Reuter, Cora Cohen-Azria, Bertrand Daunay, Isabelle Delcambre et Dominique Lahanier-Reuter (didacticiens du

français, des maths et des sciences) de telle sorte, affirment-ils, «que les formateurs le considèrent comme un outil susceptible de venir en complément de leurs cours, qu'il s'agisse de proposer aux formés (étudiants ou enseignants en formation initiale ou continue) une base de lectures de référence ou qu'il s'agisse de leur fournir une sélection adaptée aux concepts plus spécifiquement étudiés ou aux investigations de chacun» (p. 5).

L'ouvrage s'adresse donc à un large public: professionnels de l'enseignement, enseignements, inspecteurs, cadres, mais aussi, disent les auteurs, aux parents d'élèves qui souhaiteraient comprendre le vocabulaire didactique. C'est donc un pari ambitieux qu'on lancé les didacticiens auteurs de cet ouvrage, que le pari d'une vulgarisation qui ne cède en rien aux exigences l'épistémiques des concepts proposés.

Quarante concepts ont été choisis pour être expliqués, soit par ordre alphabétique: *apprentissage; chronogenèse; communauté discursive; concepts – champs conceptuels; conscience disciplinaire; contenus d'enseignement et d'apprentissage; contexte – milieu; contrat didactique; dévolution; didactiques; didactique comparée; disciplines contributives; disciplines scolaires; élève – apprenant – sujet didactique; erreur – dysfonctionnement; évaluation; forme scolaire; genres; institutionnalisation; métalangage – activité métalinguistique; méthodes de recherche; modèle didactique; niveaux de formulation; noosphère; obstacles – objectifs-obstacles; outils; pédagogie; pratiques extrascolaires des élèves; pratiques langagières; pratiques sociales de référence; programmation didactique; rapport à; représentations; situations didactiques; système didactique – triangle didactique; tâche; topogenèse; transposition didactique; associations; revues et sites de didactique.*

La réflexion autour de chaque concept est l'aboutissement d'un échange collectif mené entre les didacticiens auteurs de l'ouvrage; chacun, cependant, s'est chargé de la rédaction finale de certains concepts.

Chaque entrée, qui compte entre 5 ou 6 pages, est rédigée selon un canevas composé de quatre rubriques:

- première approche du concept (présentation rapide et première définition);
- éléments d'éclairage (les relations avec les questions sous-tendues sont explicitées, les intérêts qu'il y a à comprendre le phénomène, une synthèse des éléments saillants à retenir);
- questions, problèmes et débats (un prolongement de la partie précédente en forme d'interrogation sur les débats en cours au sein même de la discipline);
- éléments bibliographiques (six titres fondamentaux pour construire le concept en jeu; un soin est donné à l'accessibilité des références).

À la suite des éléments bibliographiques sont précisées, pour chaque entrée, d'autres entrées complémentaires. Par exemple, pour «Pratiques extrascolaires des élèves» sont proposés «Apprentissages; Forme scolaire; Pratiques langagières». Pour «Dévolution», sont proposées les entrées «Institutionnalisation; Situations didactiques». «Didactiques» renvoie, en complément, à «Didactique comparée;

Disciplines scolaires; Système didactique; Triangle didactique». Un index de ces notions complémentaires est proposé en fin d'ouvrage (pp. 275-277).

D'autres éléments permettent au lecteur intéressé d'approfondir son étude. Une liste d'associations, de revues et de sites web de didactiques sont proposés de la page 227 à la page 243. La liste est majoritairement composée par ce qui existe en France, certes, mais les travaux menés ailleurs – notamment au Québec et en Suisse – sont aussi présentés: une certaine exhaustivité, fort bienvenue, est donc de mise.

Enfin, la bibliographie finale est impressionnante puisqu'elle occupe une trentaine de pages (pp. 245 à 274). Outre les références données pour chaque entrée, d'autres, plus spécifiques ou spécialisées, sont proposées. Nul doute que chacun pourra y trouver de quoi satisfaire sa curiosité et faire avancer sa compréhension des concepts didactiques.

Avec cet ouvrage et la structure soignée de son contenu, Yves Reuter et son équipe ont tenu leur exigeant pari: mettre à la portée de tous ceux qui sont intéressés les concepts fondamentaux des (et non pas de LA!) didactiques. Espérons que formateurs, étudiants en formation à l'enseignement et professionnels sauront saisir cette occasion de s'approprier ces concepts parfois difficiles et, à l'aide des outils théoriques ainsi construits, poser un regard réflexif transformateur sur leurs pratiques pédagogiques et didactiques.

*Danièle Périsset, Haute école pédagogique du Valais et Université de Genève*

Pasquini, Raphaël (2013). *Quand les récits de pratique enseignante parlent d'apprentissage*. Québec: Presses de l'Université Laval. 208 p., XXI p.

L'ouvrage repose sur une démarche autobiographique qui propose un ensemble de «récits exemplaires de pratique» dans le prolongement d'un courant de recherche sur les pratiques enseignantes et leurs savoirs d'expérience (Desgagné, 2005). L'auteur, Raphaël Pasquini, est professeur formateur à la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud et il fait valoir 20 ans d'expérience d'enseignant secondaire. Il a aussi de solides expériences de formation d'enseignants et de recherche dans le cadre de l'unité de recherche «Enseignement, apprentissage et évaluation» de la HEP-Vaud. Ces éléments biographiques sont importants pour comprendre la richesse de la démarche proposée par l'auteur qui livre des dimensions biographiques, reconstruites, analysées et envisagées dans une perspective pédagogique, au regard des multiples facettes qui composent son profil professionnel: celles de l'expérience de l'enseignant dans sa classe, du formateur d'enseignants et du chercheur en Sciences de l'éducation.

Une préface de Desgagné introduit la démarche consistant à rédiger des récits dits «exemplaires» de pratique, en tant que révélateurs des savoirs d'expérience des praticiens. L'exemplarité dont il est question ici repose sur l'idée que la reconstruction d'une situation problématique et de son dépassement par le

moyen de récits, rédigés dans un espace de collaboration entre chercheurs et praticiens, est susceptible d'être porteur d'enseignements pour soi-même et pour les autres. Cette démarche s'appuie sur trois postures, narrative, analytique et pédagogique, dans l'écriture du récit exemplaire.

Suite à une introduction, l'auteur donne à voir ces trois postures à travers la présentation de huit récits de sa pratique quand il était enseignant secondaire, puis analysés dans une visée explicite de formation d'enseignants et au regard d'une préoccupation pédagogique revendiquée à travers les cadres théoriques convoqués pour l'analyse. Les thèmes des récits sont variés, voire mystérieux: «Et si l'école disparaissait?», «Pourquoi faire seul ce que l'on fera mieux à plusieurs?», «Combien de temps?», «L'Irak n'est peut-être pas si loin», «La fuite», «Le bilan», «Tel est pris qui croyait prendre», «Pour ou contre». Chaque récit est construit à partir d'un même schéma: la narration subjective, suivie d'une analyse en deux parties: (1) les idées forces et le raisonnement engagé dans le récit, tels que perçus par des étudiants en formation initiale interrogés par l'auteur, (2) la question pédagogique vue comme prioritaire par l'auteur dans le récit rédigé, mise en relation avec une notion théorique utilisée comme cadre de pensée dans un va-et-vient entre pratique-théorie-pratique. L'analyse se termine en s'ouvrant sur d'autres questionnements possibles et par des «questions pédagogiques». La conclusion de l'ouvrage explicite les positionnements subjectifs de l'auteur par rapport à sa perception de l'école d'aujourd'hui et des enjeux d'enseignement et d'apprentissage.

Comme l'observe Desgagné dans sa préface, l'approche proposée par Pasquini se différencie de ses propres travaux sur deux points majeurs: (1) il s'agit de récits autobiographiques, (2) narrant des situations autres que des situations problématiques à résoudre. Les récits de Pasquini exposent des situations certes très diverses, mais témoignant toutes «d'une interpellation pédagogique puisée au cœur du quotidien». L'objectif des récits n'est pas de trouver des solutions à un «problème». Le choix de l'auteur est plutôt de présenter la complexité des situations en classe et le regard singulier qu'un enseignant peut porter sur les événements, avec sa propre lecture, ses propres questions, sa propre sensibilité. L'éclectisme des thèmes abordés dans les huit récits peut surprendre. Mais tout enseignant qui a un peu d'expérience sait que cette diversité est constitutive du métier. Les analyses des récits donnent à voir les orientations théoriques privilégiées par l'auteur; d'autres compréhensions seraient évidemment possibles et l'auteur en a conscience. Mais c'est aussi ce qui fait la richesse des récits exposés: le lecteur peut se les approprier, les interroger à la lumière de ses propres cadres de pensée, sachant au demeurant que ces récits relèvent d'une reconstruction de l'expérience par le narrateur.

L'ouvrage propose un mélange de genres, entre une recherche fondée sur des récits autobiographiques, systématiquement objectivés et analysés, et une ressource pédagogique au service de la formation des enseignants. Cet ouvrage n'est ni tout à fait un écrit scientifique, ni seulement un moyen didactique pour

la formation. Il se situe à l'interface des mondes de la recherche et de la pratique (en classe, en formation), en tant qu'outil visant à dépasser les frontières des savoirs propres à chaque communauté pour construire des espaces possibles de rencontre.

L'auteur adresse son ouvrage aux professionnels de l'enseignement quels que soient leurs expertises, disciplines et ordres d'enseignement. Il s'adresse à tout chercheur en éducation qui souhaite entrer «en compréhension» dans le raisonnement d'un enseignant-formateur-chercheur qui s'interroge sur ses pratiques.

### Bibliographie:

Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

*Lucie Mottier Lopez, Université de Genève*

SKBF (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Der 2006 in die Schweizer Verfassung eingefügte Bildungsrahmenartikel verpflichtet Bund und Kantone dazu, nach dem Muster des kooperativen Föderalismus gemeinsam einen nationalen Bildungsraum auszugestalten. Qualität und Kohärenz sollen in diesem Bildungsraum durch ein dauerhaftes und systematisches Bildungsmonitoring sichergestellt werden. Zu den Elementen dieses Monitorings gehört der im Abstand von vier Jahren publizierte nationale Bildungsbericht, von dem nun nach einem Prototyp 2006 und einer ersten Vollversion 2010 die dritte Ausgabe vorliegt. Er stellt insofern den Abschluss einer Aufbauphase dar, weil er sich noch nicht auf nationale Leistungstests stützen kann, die im Zuge der Harmonisierung der obligatorischen Schulen (HarmoS) eingeführt werden sollen und dann eine wichtige Basis für die Bildungsberichte ab 2018 bilden werden. Wie bei den Bildungsberichten 2006 und 2010 sind auch bei der Ausgabe 2014 die Schweizer PISA-Daten die wichtigste Quelle, um Aussagen zu den Leistungen der Schülerinnen und Schülern zu machen.

Die Struktur des Bildungsberichts ist an der vertikalen Differenzierung des Bildungssystems ausgerichtet: Nach Begriffsklärungen und Erläuterungen zu den Rahmenbedingungen werden die Stufen der obligatorische Schule behandelt, danach folgen Kapitel zur berufsbildenden und allgemeinbildenden Sekundarstufe II sowie zu den verschiedenen Hochschultypen, zur höheren Berufsbildung und zur Weiterbildung. Der Bericht schliesst mit einem Kapitel zu kumulativen Effekten, wobei es zum einen um die Weiterverwertung von Erträgen vorheriger Bildungszyklen und zum anderen um die Verknüpfung gleichzeitig nutzbarer Angebote geht.

Der Blickwinkel des Bildungsberichts ist durch drei Gesichtspunkte geprägt,

die in jedem Kapitel aufgegriffen werden: Unter dem Stichwort *Effektivität* wird bei jeder Stufe und jedem Bereich des Bildungssystems danach gefragt, ob die für diese Stufe oder diesen Bereich definierten Ziele tatsächlich erreicht werden. Unter dem Stichwort *Effizienz* wird jeweils die Frage behandelt, in welchem Verhältnis Aufwand und Ertrag stehen. Und schliesslich wird jeweils unter dem Stichwort *Equity* danach gefragt, ob Bildungsfortschritte auf den in diesen Bereichen durch Mechanismen der Benachteiligung beeinträchtigt oder verhindert werden. Etwas gewunden fällt die Begründung aus, warum der Begriff der Chancengleichheit in diesem Zusammenhang vermieden wird: Dieser Begriff sei auf dem Hintergrund einer „langen ideologisch geprägten bildungs- und sozialpolitischen Debatte in den letzten Jahrzehnten nicht nur positiv besetzt“ (S. 19). Dieses Argument liesse sich analog etwa auch für den Begriff der Effizienz geltend machen - und abgesehen davon ist dann im Text neben Equity, Fairness und Chancengerechtigkeit eben doch von verschiedenen Aspekten der *Equality* die Rede.

Als Auftraggeber erheben das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) und die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) den Anspruch, dass der Bildungsbericht zur evidenzbasierten Steuerung des Bildungssystems beitragen soll. Der Bericht soll in diesem Sinne nicht werten und auch keine Reformen vorschlagen oder empfehlen, aber Informationen liefern, die eine vernünftige Urteilsbildung ermöglichen. Etwas seltsam mutet indes die Formulierung an, der Bericht habe sich „nicht Bildungsthemen zu widmen, die primär in den Zuständigkeitsbereich der Bildungspolitik oder der Bildungsverwaltung gehören“ (S. 13). Da im nächsten Satz konstatiert wird, dass Befunde der Unterrichtsforschung weitgehend ausgeklammert würden, da sich das Augenmerk auf institutionelle Aspekte konzentriere, liesse sich zugespitzt fragen, ob dann überhaupt noch etwas übrig bleibt, das einer Berichterstattung wert wäre. Wenn der Bericht dem Ziel der „evidenzbasierten Bildungspolitik“ (S. 6) dient, muss er sich natürlich allen wichtigen bildungspolitischen Fragen widmen - und das tut er erfreulicherweise auch.

So wird - um bei Equity, Fairness und Chancengerechtigkeit zu bleiben - in dem Bericht deutlich, dass vorschulische Bildungsangebote wichtig sind, um speziell Kinder aus bildungsfernen Zuwandererfamilien frühzeitig in die Lage zu versetzen, die erforderlichen kulturellen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bildungskarriere zu vermitteln (S. 79f). Es wird aber auch deutlich, dass nicht die Zuwanderung selbst, sondern letztlich materielle Armut den Kern des Problems schulischen Misserfolgs ausmacht (S. 104).

Hinsichtlich der Bildungschancen tritt zutage, dass die unterschiedliche Differenzierung der Sekundarstufe I und die stark variierenden Maturitätsquoten es mit sich bringen, dass sich je nach Kanton recht grosse Differenzen bei fachlichen Kompetenzen ergeben (S. 149). Des Weiteren zeigt sich bei den Bildungschancen, dass die Mädchen den Jungen zwar in manchen Bereichen inzwischen deutlich den Rang ablaufen, dass den Frauen das aber teilweise nur

wenig nützt, wenn es darum geht, den Bildungserfolg in Berufserfolg umzumünzen (S.204). Ungleiche soziale Voraussetzungen werden bislang im Bildungssystem relativ stark reproduziert und teilweise noch verstärkt, bis hin zu dem Punkt, dass Weiterbildungsmöglichkeiten vor allem denen offen stehen, die über ein hohes formales Bildungsniveau verfügen (S. 276).

Kinder aus benachteiligten Verhältnissen finden in der Schweiz weniger leicht einen direkten Zugang zu höheren Schulen (S. 82, 105). Allerdings wird das teilweise im berufsbildenden Bereich kompensiert. Der Bericht kommt in dieser Hinsicht zu dem Schluss, dass Jugendliche, die zuvor eine Schulform mit tieferen Ansprüchen besucht haben, bei guten Leistungen in der Lehre keine schlechteren Entwicklungschancen haben als Absolventinnen und Absolventen von Schulen mit erweiterten Ansprüchen (S. 138). Die Möglichkeit, über Fachmittelschulen oder über die Berufsmaturität den Zugang zu Hochschulen zu finden, relativiert vordergründig das im internationalen Vergleich niedrig erscheinende Gewicht der Hochschulreife in der Schweiz. Die Expansion des Hochschulwesens habe bislang nicht zu einer schlechteren Passung auf dem Arbeitsmarkt geführt (S. 170), es sei allerdings ein Fachkräftemangel im MINT-Bereich erkennbar, der zum Teil auf eine «Unterversorgung» auf der Tertiärstufe zurückzuführen sei (S. 171), obwohl im Bildungsausgaben in der Schweiz für Forschung und Lehre überdurchschnittlich hoch seien (S. 201).

Im Hinblick auf die kumulativen Effekte kommt der Bildungsbericht zu einem klaren Befund: Bei den Bildungsrenditen werde deutlich, dass sich höhere Abschlüsse auszahlen (S. 38, 260, 288). Dies gelte nicht nur in materieller Hinsicht, sondern etwa auch im Hinblick auf das Gesundheitsverhalten. Indes sei nicht verbürgt, dass Bildung glücklich mache. Zwischen nichtkognitiven Fähigkeiten und Zufriedenheit gebe es allerdings einen annähernd linearen Zusammenhang (S. 292).

Trotz der mitunter spröden Thematik in recht menschenfreundlicher Prosa verfasst und durch informative Schaubilder und Tabellen angereichert, bietet der Bildungsbericht 2014 eine gründliche und in vielen Punkten mustergültige Bestandaufnahme zum Schweizer Bildungssystem. Ihm sind deshalb viele Nachfolger zu wünschen.

*Carsten Quesel*

