

Informationen = Informations

Objektyp: **Group**

Zeitschrift: **Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **3 (1981)**

Heft 2: **a**

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

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

Activité de centres romands de recherche

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève.

Publications:

Cahiers de la Section des Sciences de l'Education «Pratiques et Théorie»

No. 21. «La connaissance physique et le nombre à l'école enfantine: approche piagétienne» par Constance Kamii.

Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDP), Neuchâtel

Publication:

«Le livre de l'année», No 2, Novembre 1980

Six ouvrages considérés par les auteurs des comptes rendus comme d'intérêt majeur. Il proviennent de l'Australie, de l'Espagne, de la Grande Bretagne, de l'Irlande, de l'Italie et de la Yougoslavie. Jean-Pierre Rausis, chef du Service de Documentation de l'IRDP, présente ainsi cette livraison:

Face à l'évolution de la pédagogie en Suisse romande, nombreux sont ceux qui interrogent l'étranger:

- l'évolution est-elle parallèle?
- quelles sont les préoccupations du moment?
- quelles sont les options retenues?
- comment s'expriment les auteurs d'ouvrages traitant de sujets liés à l'éducation?

La présente publication n'a pas la prétention de répondre à toutes ces questions. Elle veut simplement entrouvrir une porte sur six thèmes qui ont polarisé l'attention, l'année dernière, de quelques pays étrangers.

Ce qui frappe, dans les études effectuées par nos correspondants à l'étranger, c'est la convergence du choix de

l'ouvrage analysé et des préoccupations sociales et politiques du pays.

C'est ainsi que l'on voit apparaître, par exemple:

- pour l'Italie: le thème de l'absence de valeurs à présenter aux jeunes;
- pour la Yougoslavie: la place de la réforme de l'éducation dans une société autogestionnaire;
- pour l'Australie: les répercussions d'une forte immigration sur un enseignement et une pédagogie qui devront bien convenir à une société multiculturelle;
- pour la Grande-Bretagne: l'influence des variables scolaires sur l'échec, la réussite et la promotion des élèves, thème cher aux pays anglo-saxons.

Les résumés ainsi effectués ne donnent certes pas une idée exhaustive de la vie pédagogique des pays présentés. Mais ils présentent un reflet intéressant des tendances. Puisse leur lecture inciter quelques-uns à entreprendre des études plus approfondies. C'est le meilleur hommage que nous pourrions ainsi rendre à nos six correspondants amis à qui va notre reconnaissance.

Jean Cardinet: Différences sociales dans l'orientation du développement cognitif des élèves de première classe primaire

La question des mécanismes qui créent les différences intellectuelles des enfants a été examinée par différents travaux comme p. ex.

- l'enquête de MEILI (1963), avec la conclusion que les différences ne s'expliquent pas par une origine génétique
- les méthodes éducatives dans les familles (POURTOIS, 1979)
- les phases successives de l'orientation scolaire (BAIN, 1979.)

Ces travaux font croire à une multiplicité d'effets cumulatifs.

Les données présentées ici visent à mettre mieux en évidence l'un de ces multiples effets: la représentation de la situation d'examen et de la nature de ses exigences. Il semble que l'attitude devant les tâches intellectuelles soit différente d'un milieu social à l'autre: les membres

des classes défavorisées imaginent mal, semble-t-il, les multiples pièges que détermine, dans les problèmes scolaires, l'absence d'un référent avec lequel ils puissent interagir.

La thèse de cette analyse est qu'un développement intellectuel orienté par la nécessité de s'adapter à des problèmes concrets et immédiats pourrait déterminer chez les enfants défavorisés un style cognitif qui s'adapte mal aux processus de pensée exigés par l'école. Cette difficulté pourrait expliquer une partie des inégalités de résultats observées dans l'enquête de MEILI, comme dans beaucoup d'autres (REUCHLIN, 1969).

L'origine des données

Les données sur lesquelles se fonde l'analyse présentée ici ont été recueillies à l'occasion d'un survey, effectué en 1976 auprès de tous les enfants de Suisse romande au terme de leur première année primaire, dans le cadre de

l'évaluation du programme romand renouvelé de mathématiques.

Le contenu des épreuves portait sur le programme de première année, lui-même subdivisé en quatre domaines:

1. ensembles et relations
2. numération
3. opérations et
4. découverte de l'espace.

La passation des tests fut organisée selon un échantillonnage matriciel, une partie des élèves recevant une partie des questions. En fait, quinze formes de tests différentes, de quatre questions chacune (une par avenue) ont été distribuées. Chaque forme a été passée par environ 800 élèves de toute la Suisse romande. Chaque question pouvant comporter plusieurs réponses ce sont 132 items distincts qui ont été corrigés. On a pu ainsi couvrir assez complètement le programme de première année.

Pour des raisons pédagogiques, tous les élèves romands du niveau considéré, soit environ 12000, ont passé ces épreuves, même si un échantillon plus restreint aurait pu suffire du point de vue statistique. Ce nombre important a permis de subdiviser la population d'ensemble en sous-groupes: selon le canton, l'effectif et le nombre de degrés de la classe, le maintien ou non de l'enseignante de première année en deuxième, le statut de l'élève (régulier ou retardé), l'âge, le sexe, la langue maternelle et le niveau socioéconomique d'origine de l'enfant. Les résultats moyens ont été calculés pour les 24 sous-groupes que déterminaient les niveaux de ces neuf variables.

Une difficulté rencontrée dans l'étude doit être signalée. Les niveaux socioéconomiques ont été généralement estimés par les enseignantes, sur la base des renseignements souvent très incertains qu'elles avaient pu recueillir sur les familles de leurs élèves, sauf à Genève où ce travail est effectué régulièrement par un Service spécialisé. Au moment du dépouillement, il a paru préférable de ne conserver que les données genevoises pour cette variable, car c'étaient les seules véritablement fiables. Les taux de réussite par niveau social reposent donc sur l'étude d'un échantillon partiel, mais ce sous-groupe cantonal nous semble fournir les mêmes informations sur les différences entre niveaux que celles que l'on aurait pu obtenir sur l'ensemble des cantons.

Le total de 3168 taux de réussite (132 items, 24 sous-groupes) a été condensé par une analyse factorielle des correspondances de BENZECRI.

Résultats

L'analyse factorielle montre qu'on doit admettre au moins deux sources de variation pour rendre compte des

pourcentages de réussite observés. La première peut être comprise comme un facteur traduisant à la fois la complexité des problèmes et le degré de maturité des enfants qui les résolvent. La deuxième peut être interprétée comme un effet du niveau socioéconomique de l'enfant.

L'existence de ces deux sources de variation prouve que les différences de réussite observées selon les milieux sociaux ne sont pas assimilables à un déficit global des enfants des milieux défavorisés: leur difficulté ne se réduit pas à un rythme de développement plus lent (même s'il existe une tendance dans ce sens).

Il faut donc plutôt parler d'une interaction entre milieux socio-économiques et types de tâches, certaines activités étant plus faciles pour les uns, d'autres travaux favorisant les autres. Les milieux socio-économiques aisés sont plus à même de réussir dans des tâches subtiles (du domaine logique, et surtout en géométrie) où il est nécessaire de résister à des suggestions trompeuses, perceptives ou verbales et où les problèmes possibles sont beaucoup plus divers. Les milieux défavorisés sont plus en avance dans la résolution de problèmes de portée pratique, comme les opérations arithmétiques liées à la manipulation de l'argent.

Une telle interaction renforce la thèse d'une origine exogène des différences d'aptitudes scolaires suggérée par MEILI pour interpréter les différences d'aptitudes qu'il avait trouvées selon le type d'habitat. On comprendrait mal comment les enfants d'un milieu social donné pourraient recevoir à leur naissance un style cognitif différent de celui des autres groupes sociaux, qui les préadapterait aux problèmes qu'ils devraient rencontrer. Il est plus simple d'admettre que c'est au contact de leur milieu que se développent ces styles cognitifs différents.

Pour établir de façon assurée cette thèse, il reste à trouver le mécanisme d'action par lequel le milieu social peut produire les effets observés.

Parler de facteur culturel n'explique rien. Les différences entre classes sociales dans leur degré d'adaptation à l'école constituent un phénomène universel, alors que les cultures spécifiques des enfants de milieux défavorisés sont très différentes, si l'on compare les Indiens d'Amérique du Sud, les Maghrébins en France, les Noirs aux USA ou les Turcs en Allemagne, par exemple.

Il doit exister des conditions communes à tous les milieux défavorisés, qui conduisent les enfants qui y vivent à des apprentissages différents de ceux de leurs camarades des classes sociales supérieures. Les exigences d'adaptation sont sans doute opposées, renforçant certaines formes de réactions chez les uns et créant d'autres attitudes chez les autres.

Nouveau périodique: «Revue de psychométrie et de psychologie de langue française»

Le premier numéro de cette revue est paru en décembre 1980 sous les presses des Etablissements d'Application Psychotechnique (rue André Chénier 6 bis, F 92130 Issy-les-Moulineaux).

La Revue se compose de deux parties: psychométrie et psychologie d'une part et, subsidiairement, psychologie et couleurs d'autre part. Le meilleur aperçu de son contenu est donnée par la table des matières:

- Le test B53, *E. Frischknecht – J. Dupont*
- La batterie Kouteynikoff – KX, *J. Cnudde*
- L'échelle de développement de la pensée logique de Piaget-Longeot – EPL, *L. de Macedo – M.T. Sampio Costa*

- Les tests «progressive matrices» – PM, *S. Krukoff – D. Krukoff*

2e partie

Psychologie et couleurs

- La sensibilité dermo-optique, *Y. Duplessis*
- Symbolisme ancien des couleurs en Chine, *M. Déri-béré*
- Livres;
- Notes et informations.

J. B. Dupont
correspondant pour la Suisse
19, av. Vinet
CH-1004 Lausanne

Schweizerische Geisteswissenschaftliche Gesellschaft (SGG) Société suisse des sciences humaines (SSSH)

In der SGG (Schweiz. Akademie der Geisteswissenschaften) als Dachorganisation sind 35 Fachgesellschaften aus dem Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften vereinigt. Die SGG hat kürzlich ihren Jahresbericht 1980 veröffentlicht. Im Laufe dieses Jahres wurde die Schweiz. Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF/SSRE) als Mitglied in die SGG aufgenommen. Der Jahresbericht der SGG enthält neben dem Verzeichnis aller Organe und Mitglieder den Jahresbericht

des Präsidenten (Prof. Th. Gelzer, Bern), der einzelnen Kommissionen und der Mitgliedergesellschaften. Ferner eine Liste aller von der SGG finanziell unterstützten Publikationen und die Jahresrechnung 1980. Der letzte Teil umfasst die anlässlich der Abgeordnetenversammlung vom 31. Mai 1980 gehaltenen wissenschaftlichen Referate.

Der Jahresbericht kann beim Generalsekretariat der SGG, Hirschengraben 11, 3001 Bern, bezogen werden.

Nationales Forschungsprogramm EVA

Bulletin EVA Nr. 2

Dieses ist im Januar erschienen und enthält Kurzberichte über den aktuellen Stand der einzelnen Projekte der 1. Serie.

Trendbericht zur Berufsbildungsforschung

Expertengruppe und Programmleitung NFP EVA hatten die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung in Aarau beauftragt, einen Trendbericht zur Berufsbildungsforschung auszuarbeiten. *Regine Born* hat als Mitarbeiterin der Koordinationsstelle die entsprechende Arbeit durchgeführt. Der Trendbericht gibt einen Ueberblick über die europäische Forschung zu den Themen, die das Programm EVA berücksichtigt. Dabei liegt das Schwergewicht auf bildungswissenschaftlichen Forschungen aus dem deutschsprachigen Raum. Die Informationen wurden mit Hilfe folgender Verfahren zusammengetragen:

- Gegenwärtig laufende und kürzlich abgeschlossene Forschungsarbeiten (über 1000) wurden erhoben

und in inhaltlichen Kategorien gruppiert. Dies zeigt den zahlenmässigen Umfang der Bearbeitung verschiedener Themen.

- In einer schriftlichen Befragung hatten ausländische Experten gegenwärtige und vermutlich kommende Trends in der Berufsausbildungsforschung zu nennen. Auf diese Weise wurden neben der BRD und Oesterreich auch Belgien, die Niederlande, Schweden und Finnland erfasst.
- Die Arbeitsprogramme internationaler Organisationen wurden auf Themen im Bereich «Education et vie active» hin durchgearbeitet.
- Uebersichtsartikel zu Forschungsthemen und -bedürfnissen wurden analysiert, um Folgerungen für die künftige Forschungsplanung zu ziehen.

Der Trendbericht zur Berufsbildungsforschung ist kürzlich von der Koordinationsstelle vorgelegt worden.

2. Serie von Forschungsprojekten

Der Nationalfonds hat eine 2. Serie von Projekten im Rahmen des NFP EVA ausgeschrieben. Die Forscher werden eingeladen, bis zum 20. Juni 1981 Projektskizzen einzureichen. Es ist beabsichtigt, die Verfasser der positiv beurteilten Projektskizzen im Herbst zu einer Informationstagung einzuladen. Der Eingabetermin für die eigentlichen Forschungsgesuche wurde auf den 19. Dezember 1981 festgesetzt.

Der Themenkatalog für die 2. Serie enthält folgende Titel:

Persönlichkeitsentwicklung

Interessen und Einstellungen zur Berufsbildung (Konvergenzen und Divergenzen)

Rollenkonflikte von Lehrmeistern und Ausbildnern

Der Jugendliche und sein Verhältnis zur Arbeit

Berufsbildungsinstitutionen

Berufliche Neuorientierung unter besonderer Berücksichtigung von Beratungsmöglichkeiten

Schlüsselqualifikationen

Breite Basisausbildung (Zielumschreibung, Durchführungsmodalitäten, institutionelle Voraussetzungen)

Interaktionen zwischen Organisationen oder Instanzen bei Veränderungen und Innovationen im Berufsbildungssystem

Individualisierung und Differenzierung im Unterricht von Berufsschulen

Uebergangsprobleme

Die Berufsausbildung von Fremdarbeiterkindern

Auflösung von Lehrverträgen

Behinderte in der beruflichen Ausbildung und in der Arbeitssituation

Erwachsenenbildung – Tendenzen für die 80er Jahre

Bericht der Schweizer Delegierten an der gleichnamigen Konferenz des Europarates vom 25. – 27. November 1980 in Strassburg

Den rund 80 Teilnehmern aus allen 21 Mitgliedstaaten des Europarates oblag es, den Schlussbericht des Projekts Nr. 3 des Rats für kulturelle Zusammenarbeit «Entwicklung der Erwachsenenbildung» zu diskutieren und insbesondere die Perspektiven für die 80er Jahre zu genehmigen.

Während der letzten 3 Jahre wurden im Rahmen eines sogenannten Interaktions-Netzwerks (*réseau de projets en interaction*) verschiedene ausgewählte Erwachsenenbildungs-Projekte in einem Teil der Mitgliedstaaten analysiert und evaluiert. Dieses Netzwerkprogramm umfasste Intensiv- und Kurzbesuche von Experten-gruppen in ausgewählten Projekten, Werkstattseminare, Arbeitsgruppen und drei Auswertungssitzungen.

In Arbeitsgruppen wurden drei Themen erörtert. Ein erstes betraf den *Istzustand in der Erwachsenenbildung* und die *Perspektiven für die 80er Jahre*. Als prioritäre Bildungsbedürfnisse wurden formuliert:

- Probleme im Zusammenhang mit der Arbeitswelt: Das Ziel möglichst grosser Mobilität um 1970 ist dem Ziel der Existenzsicherung im Arbeitsmarkt weitgehend gewichen; gleichzeitig hat sich in wachsenden Teilen der Bevölkerung die Einstellung zu Arbeit bzw. Freizeit gewandelt.
- Probleme im Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlichen Fragen wie Umwelt, Verkehr, Frieden und den entsprechenden neuen gesellschaftlichen Entwürfen, wie sie in neuen Gruppenbildungen (Kollektive, Bürgerinitiativen usw.) zum Ausdruck kommen.

- Probleme von innereuropäischen Entwicklungs-Regionen oder Ländern mit ihren besonderen Merkmalen im Familien-, Berufs- und politischen Bereich.
- Probleme, die sich aus der wachsenden Tendenz zur Mitbestimmung und Mitverantwortung in allen Lebensbereichen ergeben.

In der zweiten Gruppe wurden *Bedingungen und Minimalanforderungen* für die Erwachsenenbildung in den Mitgliedstaaten diskutiert. Folgende Überlegungen wurden formuliert:

- Jeder Erwachsene soll in seiner näheren Umgebung Möglichkeiten für seine angemessene Weiterbildung vorfinden; das betrifft besonders Angebote für den nachträglichen Erwerb ordentlicher schulischer Abschlüsse (*second chance education*) und für die Vorbereitung auf neue, erwachsenenspezifische Rollen wie Eltern, Staatsbürger, Konsument usw.
- Erwachsenenbildung hat die Kriterien der kulturellen Demokratie zu berücksichtigen, nämlich kritisch-aktives Engagement jedes Einzelnen für die gesamt-kulturelle Entwicklung.
- Erwachsenenbildung muss sich ihrer zentralen Rolle im Konzept der Education permanente wieder deutlicher bewusst werden.
- Die Massenmedien sind vermehrt für Aufgaben der Erwachsenenbildung einzusetzen, wobei gleichzeitig die persönliche Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden sorgfältig zu beachten ist.
- Erwachsenenbildung muss generell den Menschen in die Lage versetzen, die ihm zustehenden Rechte

wahrzunehmen, aber auch die ihm auferlegten Pflichten zu erfüllen.

- Bildungsmassnahmen müssen von motivierenden Massnahmen am Arbeitsplatz begleitet werden, wenn sie nicht wirkungslos bleiben wollen: Dezentralisierung, autonome Arbeitsgruppen, Mitverantwortung usw.
- Die bestehenden Informations-, Beratungs- und Lernhilfeangebote sind zu intensivieren und auszubauen.
- Massnahmen betreffend Bildungsurlaub, freie Unterrichtsmittel usw. sind schrittweise auszuweiten, um die Lernmotivation zu erhöhen.

Die dritte Gruppe war der *künftigen europäischen Zusammenarbeit* im Bereich der Erwachsenenbildung gewidmet. Sie mündete direkt in die Schlussfolgerungen der Konferenz:

- Die Zeit für eine Konvention des Europarats zur Erwachsenenbildung scheint noch nicht reif, wohl aber für eine deutliche Erklärung, welche die Rolle der Erwachsenenbildung in der gesamten Tätigkeit des Rates für kulturelle Zusammenarbeit unterstreicht.
- Das bisherige Netzwerkprogramm hat ein ausgezeichnetes Echo gefunden und soll unbedingt fortgesetzt werden, wobei eine noch intensivere Auswertung gewünscht wird; es sollen eher wenige, aber für die Länder und Regionen wichtige und für die Regierungen unübersehbare Projekte gewählt werden, in denen die Dimension der europäischen Zusammenarbeit bedeutsam ist (z.B. Austausch Nord-Südeuropa; Benachteiligte, deren Lage sich tendenziell noch verschlechtern wird usw.)
- Die Möglichkeiten einer Ausweitung bestehender Verlautbarungen des Europarats (Menschenrechte, Berufsbildung) auf Bildung und Erwachsenenbildung sind zu prüfen; zur nationalen Gesetzgebung soll der Europarat dagegen nur Empfehlungen abgeben, welche den unterschiedlichen Situationen in den Ländern Rechnung tragen.

Die Konferenz verabschiedete schliesslich den Antrag auf Durchführung eines *neuen Erwachsenenbildungs-Projekts im Rahmen des Europarats*: «Die Rolle der Erwachsenenbildung als Innovationsfaktor in der sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Entwicklung der Staaten und Regionen Europas».

Die Schweizer Delegierten formulierten in ihrem Bericht Schlussfolgerungen für unser Land:

- Die weitere Beteiligung der Schweiz am *Netzwerkprogramm* ist ebenso angezeigt wie der Versuch, ein analoges Projekt auch innerschweizerisch zwischen verschiedenen Erwachsenenbildungsorganisationen aufzubauen.
- Die von der Konferenz bestätigten *Prinzipien* der Globalisierung, der Mitbestimmung, der Dezentralisierung, der Deprofessionalisierung, der kulturellen Demokratie und der *éducation permanente* müssen in die Tätigkeit schweizerischer Erwachsenenbildungsstrukturen deutlicher als bisher einfließen.
- Die Tatsache, dass immer mehr Erwachsenenbildungsaufgaben interdisziplinär sind und mehrere Lebensbereiche betreffen, muss zu verstärkter und *kontinuierlicher Zusammenarbeit auch der betroffenen Behörden* führen; besonders angesprochen sind hier die für die Berufsbildung, für die soziale Wohlfahrt und das Gesundheitswesen, für Kultur und für Planung zuständigen eidgenössischen und kantonalen Instanzen.
- Damit *dezentralisierte Basisarbeit* möglich wird, ist ein *Minimum an zentralen koordinierenden Diensten* in der Erwachsenenbildung notwendig. Während die entsprechende Infrastruktur für die Berufsbildung ausreichend erscheint, ist sie für die nicht direkt berufsbezogenen Erwachsenenbildung ungenügend. Angesichts der Kompetenzaufteilung in der Schweiz ist hier eine längerfristige Vereinbarung zwischen Bund und Kantonen unaufschiebbar.

Forschungsaktivitäten – Activités de recherche

Entwicklung eines umfassenden Konzepts für die Managementausbildung im Gesundheitswesen

(80:005; laufendes Projekt)

Institut für Betriebswirtschaft der Hochschule St. Gallen (Hans Ulrich)

Marianne Hofer

Mittelschüler mit Schulschwierigkeiten in der Beratung – Anamnese, Katamnese

(80:006; laufendes Projekt)

Studien- und Berufsberatung des Kantons Zürich

Othmar Kürsteiner, Josef Marty, Joachim Schmitt

Das Kind im Netz der Beurteilung

(80:007; abgeschlossenes Projekt)

Herausgeberteam der Schriftenreihe «Schule und Erziehung», Basler Beiträge zu Bildungsfragen

Rudolf Buchmann

Emigration: Isolation oder Integration?

(80:008; abgeschlossenes Projekt)

Alfred-Adler-Institut (Viktor Louis)

Irma Bolliger

Pädagogische Rekrutenprüfungen 1979: Fragen an die Zukunft

(80:009; laufendes Projekt)

Institut für Soziologie (Walter Rüeegg, Ruth Meyer)

Peter Fritschi, Karl Haltiner, Rudolf Hofer, Herbert Iff, Ladislav Valach

Beziehungen zwischen Maturität und Erfolg im ersten Propädeutikum

(80:010; abgeschlossenes Projekt)

Bundesamt für Statistik Sektion Hochschulstatistik (Philippe Gaillard)

Max Künzi

Schullaufbahn der Einführungsklassenkinder: Uebertritte nach der Einführungsklasse

(80:011; abgeschlossenes Projekt)

Schulinspektorat Basel-Landschaft (Max Heller)

Fritz Straumann, Heinrich Althaus, Sabine Stengle

Différences sociales dans l'orientation du développement cognitif des élèves de première classe primaire

(80:012; recherche achevée)

Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDP), Neuchâtel,

Jean Cardinet

Erprobung und Verbreitung programmierter Unterrichtshilfen

(80:013; laufendes Projekt)

Pestalozzianum Zürich, Abteilung Programmierte Unterrichtshilfen

Christian Rohrbach, Marlis Erni, Ellinor Hiestand

«Frei und auf ewig frei!» – Politische Identität im schweizerischen Geschichtsbuch der Volksschule

(80:014; abgeschlossenes Projekt)

Soziologisches Institut der Universität Zürich

René Anliker, Viktor Schmid

Methodologie der Feldforschung

(80:015; laufendes Projekt)

Pädagogisches Institut der Universität Fribourg

Jean-Luc Patry

Vorbildung und Abschlusserfolg der Zürcher Lehrlinge

(80:016; abgeschlossenes Projekt)

Institut für Bildungsforschung und Berufspädagogik im Amt für Berufsbildung des Kantons Zürich

Emil Wettstein

Der Start ins Berufsleben

(80:017; abgeschlossenes Projekt)

Institut für Bildungsforschung und Berufspädagogik im Amt für Berufsbildung des Kantons Zürich

Emil Wettstein

Zusammenarbeit in der Schule zwischen Lehrern, Eltern und Behörden

(80:018; laufendes Projekt)

Pestalozzianum Zürich (Hermann Kündig)

Urs Isenegger, Ruth Jahnke

Problem der Schülerbelastung

(80:019; laufendes Projekt)

Pädagogische Abteilung der ED Zürich, Forschung und Entwicklung

Othmar Fries, Peter Hubler, Norbert Landwehr

Lernen unter erschwerten Bedingungen – eine Befragung körperlich schwer behinderter Akademiker in der Schweiz

(80:020; laufendes Projekt)

Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich (Gerhard Heese)

Ruedi Leder, Andreas Bächtold

Othmar Fries, Peter Hubler, Norbert Landwehr: Probleme der Schülerbelastung

Das Projekt «Probleme der Schülerbelastung» ist ein Teil des Beitrags des Kantons Zürich an das Projekt SIPRI (Ueberprüfung der Situation der Primarschule) der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz. (Das Gesamtprojekt SIPRI wird nächstens Gegenstand einer eigenen Meldung sein.) Einer der Hauptgründe, weshalb das Projekt SIPRI beschlossen wurde, ist ja die Tatsache, dass in den letzten Jahren der Primarschule immer mehr Aufgaben auf neuen Gebieten (etwa Verkehrs- und Sexualerziehung oder vorverlegter Fremdsprachenunterricht) aufgebürdet wurden, ohne dass auf andern Gebieten eine Entlastung stattgefunden hätte. Das Problem der Schülerbelastung – sei es eine subjektive oder eine objektive – steht deshalb an zentraler Stelle im SIPRI-Teilprojekt 1, «Lernziele der Primarschule – Anspruch und Wirklichkeit».

Die Ziele und Leitideen des Projekts beziehen sich auf zwei Bereiche.

Theoretischer Bereich:

Belastung und Ueberbelastung im Rahmen der SIPRI-Schulen: In Zusammenarbeit mit den Lehrern von zwei SIPRI-Schulen soll das Phänomen der «subjektiven» Belastung genauer analysiert werden. Hierbei wird es zunächst darum gehen, durch Beobachtungen sowie durch eine intensive Auseinandersetzung mit entsprechenden Erfahrungen bei den Beteiligten die Sensibilität für die (subjektive) Belastung der Schüler zu erhöhen.

Gleichzeitig soll auf diese Weise eine möglichst umfassende Einsicht gewonnen werden

- in die konkreten Ursachen von Belastungssituationen
- in die konkreten Erscheinungsformen von Belastungssituationen
- in die konkreten Möglichkeiten des Umgangs mit Belastungssituationen.

Besonders berücksichtigt werden hierbei die Belastungen in Uebertrittssituationen (Einschulung, 6. Klasse) sowie der Faktor «Leistungsbeurteilung».

Zur Unterstützung dieser Analyse werden verschiedene Einzelfallstudien durchgeführt: Einzelne Schüler, die in besonderem Masse als belastet eingestuft werden, sollen über längere Zeit hinweg beobachtet werden. Ziel solcher Einzelfallstudien wird es sein, die Komplexität des Ueberbelastungsproblems (z. B. das Zusammenspiel von schulischen und ausserschulischen Faktoren) exemplarisch zu erfassen und darzustellen. In diesem Zusammenhang wird unter anderem auch das Problem der Ueberbelastung von Fremdarbeiterkindern untersucht. Die Durchführung der Einzelfallstudien wird in Zusammenarbeit mit der Erziehungsberatungsstelle des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich geschehen.

Praktischer Bereich:

Die theoretischen Analysen und Erkenntnisse sollen unmittelbar einmünden in eine «Didaktik eines belastungsreduzierten Unterrichts». Neben Massnahmen für den Umgang mit extrem belasteten Schülern sollen in diesem Zusammenhang belastungsreduzierende Lehr- und Lernformen entwickelt und erprobt werden. Zudem sollen Formen einer sinnvollen Hausaufgabenpraxis ermittelt werden.

Jean-Luc Patry: Methodologie der Feldforschung

Erziehungswissenschaft beschäftigt sich mit der Erziehung. Diese findet zwangsläufig «im Feld» statt (dies hat die Erziehungswissenschaft mit manch anderer sozialwissenschaftlicher Disziplin oder Fragestellung gemein, weshalb sich das vorliegende Projekt nicht auf die Erziehungswissenschaft beschränkt). Die Erziehungswissenschaft ist deshalb mit einem Validitätsproblem konfrontiert: sind die Ergebnisse der Forschung auch für die Bereiche gültig, für die sie Gültigkeit beanspruchen, nämlich «das Feld»?

Erziehungswissenschaft hat zudem nicht nur die Funktion, Erziehung zu beschreiben, sondern auch die, den Erziehern brauchbare Erziehungsmittel in die Hand zu geben (auch dieses Anliegen zeigt sich in ähnlicher Form in anderen Disziplinen). Von da aus stellt sich die Frage der Umsetzung erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse in erzieherisches Handeln.

Es geht nun darum,

- a) Grundlagen zu entwickeln, welche die Entwicklung von Theorien erlauben, welche den beiden genannten Anforderungen genügen können und trotzdem (!) auf den aktuellen Wissensstand im gegebenen Fachgebiet (hier Erziehungswissenschaft) rekurrieren;
- b) entsprechende Theorien zu entwickeln (über diesen Teil des Projektes wird separat berichtet werden);
- c) methodologische Prinzipien zu entwickeln, welche eine adäquate Prüfung daraus resultierender Hypothesen erlauben.

Letztlich wird mit Feldforschung das Anliegen verfolgt, Aussagen darüber zu machen, wie sich der Mensch in seiner sozialen und materiellen Umwelt verhält, auch wenn er nicht gerade Gegenstand einer Untersuchung ist, und dieses Wissen für ihn nutzbar zu machen. Aus diesem Anliegen kann man eine Definition des «Feldes» der Feldforschung ableiten, welche die in der Literatur vorfindbaren Definitionen einbezieht. Es können folgende vier Grundprinzipien festgehalten werden (Patry 1979):

- Das *Verhalten* (die abhängige Variable) kann mehr oder weniger natürlich sein. Jede empirische Untersuchung enthält eine Beobachtung des Verhaltens oder von dessen Auswirkungen. Dieses Verhalten bzw. das aktuelle Verhaltensrepertoire in der betreffenden Situation kann durch den Versuchsleiter eingeschränkt werden. Unter natürlichem Verhalten wird jenes verstanden, das in keiner Weise instruiert wurde.
- Das *Treatment* (unabhängige Variable) kann mehr oder weniger natürlich sein. Je nachdem, wie stark es durch den Versuchsleiter kontrolliert wird, ist es natürlich oder nicht.
- Das *Setting* (der Ort der Untersuchung) kann mehr oder weniger natürlich sein. Muss sich eine

Versuchsperson in ein Setting begeben, in das sie ohne die Untersuchung nicht gegangen wäre? Oder wurden im natürlichen Setting zum Zwecke der Untersuchung Veränderungen vorgenommen? Dann ist das Setting nicht mehr vollständig natürlich, wobei je nach Ausmass der Veränderung (z. B. völlig neue Umgebung; Einführung eines zusätzlichen, mehr oder weniger auffälligen Gegenstandes in das sonst unverändert belassene Setting usw.) graduelle Unterschiede bestehen. Dabei entscheidet die Wahrnehmung der Versuchspersonen darüber, ob ein Setting natürlich ist oder nicht. Bemerkenswerterweise die eingeführte Änderung nicht (oder vergessen sie sie), kann das Setting als natürlich gelten.

- Das *Wissen* der Versuchspersonen während der Untersuchung spielt schliesslich eine Rolle. Dabei kann man unterscheiden zwischen dem Wissen, dass eine Untersuchung stattfindet, dem oft damit verbundenen Wissen um die der Untersuchung zugrundeliegende Hypothese (oder zumindest Vermutungen darüber) sowie beispielsweise durch Täuschung herbeigeführte falsche Vermutungen über die Hypothese. Die Einflüsse sind komplex und hängen zum Teil von weiteren Versuchsbedingungen ab.

Eine genauere Betrachtung dieser vier Grundprinzipien zur Klassifikation von Untersuchungen in bezug auf ihren Feld-Anteil zeigt, dass sie nicht unabhängig voneinander sind. So kann in einer Untersuchung beispielsweise das Setting während des Treatment natürlich sein, das Verhalten jedoch in einem künstlichen Milieu erhoben werden; während des Treatments wissen die Versuchspersonen nicht davon, wohl aber während der Messung des Verhaltens usw. Die Beziehungen zwischen den vier Grundprinzipien können in der folgenden Matrix dargestellt werden.

Für eine Untersuchung, die in jeglicher Hinsicht natürlich ist, kann jedes Feld A bis F (bzw. F') angekreuzt werden; sowohl Treatment als auch Verhalten sind natürlich, im natürlichen Setting und geschehen ohne Kenntnis der Versuchsperson. In jeder Zelle kann die Natürlichkeit graduell vermindert werden. So kann das Treatment geringe bis sehr massive künstliche Elemente enthalten (d. h. vom Versuchsleiter gesteuert werden; A), das entsprechende Setting kann kaum bis sehr stark zum Zwecke der Untersuchung modifiziert worden sein (B), und die Versuchspersonen können ahnen, dass eine Untersuchung stattfindet, sie können es wissen, vergessen haben, argwöhnisch sein, getäuscht worden sein usw.; das gleiche gilt für das Verhalten. Grundsätzlich lassen sich alle drei zentralen wissenschaftlichen Wissenstypen – Tatsachenwissen, nomologisches Wissen, technologisches Wissen – in diesem Schema erfassen. Die wesentlichen Unterschiede betreffen das Treatment: während dieses bei der Gewinnung von Tatsachenwissen zumeist keine Rolle spielt, ist es zentral in Untersuchungen mit nomologischem

Kriterien der Natürlichkeit einer Untersuchung

	natürlich	im natürlichen Setting	Untersuchung unbekannt *	Ziel/Hypothesen unbekannt
Treatment	A/\bar{A}	B/\bar{B}	C/\bar{C}	C'/\bar{C}'
Verhalten	D/\bar{D}	E/\bar{E}	F/\bar{F}	F'/\bar{F}'

* Die Tatsache, dass eine Untersuchung stattfindet, ist den Versuchspersonen nicht bekannt.

$\underline{A}, \underline{B}, \underline{C}, \underline{C'}, \underline{D}, \underline{E}, \underline{F}, \underline{F}'$: natürlich
 $\bar{A}, \bar{B}, \bar{C}, \bar{C'}, \bar{D}, \bar{E}, \bar{F}, \bar{F}'$: künstlich

oder technologischem Ziel, wobei zwischen diesen wesentliche Unterschiede bestehen.

Genau besehen lässt sich jeder der genannten Aspekte auf einem Kontinuum darstellen, das von völlig natürlich bis völlig künstlich geht. Dies kann anhand des Wissens beim Verhalten dargestellt werden: am Labor-Ende finden wir das völlig instruierte Verhalten; Verhaltensweisen mit implizierter Instruktion (reaktive Messverfahren ohne explizite Instruktion) sind ebenfalls künstlich. Hingegen führt die Gewöhnung zu einem immer natürlicheren Verhalten, bis schliesslich das Verhalten kaum oder gar nicht mehr als instruiert angesehen werden kann. Mit andern Worten: die Gewöhnung zeigt den stufenlosen Uebergang vom künstlichen zum natürlichen Verhalten als zeitlichen Prozess. Es stellt sich dabei nicht die Frage, ob jede Zwischenstufe auch realisiert (und ihr Künstlichkeitsgrad festgestellt) werden kann, sondern es geht darum zu zeigen, dass es grundsätzlich diese Uebergänge geben könnte, dass also in dieser Hinsicht Labor und Feld nicht qualitativ verschieden sind.

Man kann analoge Argumentationen auf die anderen Aspekte der Feldforschung anwenden. Durch die Einführung von untersuchungsspezifischen Gegenständen (Geräten usw.) kann ein natürliches Setting (B bzw. E) zunehmend natürlich gemacht werden, der Eingriff des Versuchsleiters beim Treatment kann grösser oder kleiner oder verschwindend klein (A) sein, und mit dem Bewusstsein während des Treatment ist es ähnlich: es kann völlig fehlen, aber bei gewissen Treatments (z. B. in der Therapie) ist das Wissen um das Treatment integrierender Bestandteil, man findet wohl alle Zwischenstufen; auch Täuschung und ähnliche Konzepte können dabei berücksichtigt werden. Was einige weitere Aspekte angeht, so kann man ebenfalls nicht qualitativ

zwischen einem Labor und einem ganz anderen Feld unterscheiden. Vielmehr kann man in den meisten Fällen sagen, dass ein Problem sich eher (will sagen wahrscheinlicher) im Feld stellt oder in der Regel unter Feldbedingungen bestimmte Punkte besonders relevant sind: sie müssen es nicht unbedingt sein.

Da nun Labor und Feld nicht grundsätzlich verschiedener Qualität sind, scheint es gerechtfertigt, das Labor als Spezialfall des Feldes zu konzipieren (Patry 1979). Es ist dies ein Vorschlag, die Beziehungen zwischen Labor und Feld zu regeln, so dass auch in Theorie und Begriffsdefinition ein Uebergang vom einen zum andern möglich ist.

Mit dieser Konzeption im Hintergrund lassen sich verschiedene für die Feldforschung wesentliche Fragen thematisieren und, soweit sie noch offen sind (und das ist für die meisten Probleme der Fall), angegangen werden. So kann eine dermassen konzipierte Feldforschung auf Herausforderungen, wie sie etwa die Handlungsforschung darstellt, leichter antworten, als es die «traditionelle» Laborforschung konnte (wobei letztere auch nicht so einheitlich ist, wie es ihre Kritiker oft wahrhaben wollen). Andere Fragen betreffen etwa den Einsatz natürlicher Treatments, die Validität von Treatments, den Uebergang von nomologischem zu handlungsrelevantem Wissen, allgemeine Forschungsstrategien usw. Parallel zur genannten Feldforschungsmethodologie wird eine Theorie des sozialen Lernens entwickelt, welche einerseits der genannten Konzeption (Labor als Spezialfall des Feldes) entspricht, bei deren Prüfung andererseits die entwickelten methodologischen Konzepte (natürliches, aber trotzdem valides Treatment) zur Anwendung kommen und die schliesslich auch für die erzieherische Praxis etwas abwirft.