

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

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 17 (1995)

Heft: 2

Buchbesprechung: Buchbesprechungen = Recensions

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 06.05.2025

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

Cros, F. (1993): *L'innovation à l'école: forces et illusions*. Paris, P.U.F., Coll. «L'éducateur».

En choisissant d'analyser la signification de la notion d'innovation scolaire, l'auteur entreprend une réflexion théorique et philosophique qui prolonge ses travaux sur les projets d'établissement dans le système scolaire français. L'ouvrage tente d'aller plus loin, de situer le débat à un autre niveau, peut-être même de gagner des titres de «noblesse académique» à un concept – l'innovation – issu, ne l'oublions pas, de l'utilitarisme économique, et de ce fait suspect, voire dénué de sens et de valeur, aux yeux de ceux qui pensent que l'école échappe à tout marché et à toute lutte pour la survie.

Dans la première partie, reléguant les individus, les groupes ou les institutions au second plan, Françoise Cros affirme que l'innovation, au sein des sociétés occidentales, est un enjeu qui dépasse ses initiateurs et les autres acteurs concernés, pour devenir objet de réflexion en tant que processus systémique. Le concept est analysé sous trois angles: son émergence historique, sa signification dans l'évolution des mœurs et des valeurs, et son interdépendance avec d'autres enjeux institutionnels.

L'innovation est examinée d'abord dans son étymologie et son émergence historique depuis le 13^e siècle, pour conclure qu'il s'agit d'un phénomène qualitatif, socialisé, exprimé en fonction du génie propre de chaque culture, et dépendant, en outre, de l'étendue de sa diffusion et de son institutionnalisation. Telle qu'elle apparaît à l'heure actuelle, l'innovation s'inscrit, selon l'auteur, «dans une structure volontariste, délibérée, dont les objectifs d'amélioration semblent incontestables». Encore faut-il se poser la question de savoir où ces objectifs prennent leurs racines. Ce sera l'occasion, pour l'auteur, d'interroger les fondements de ce concept. Dans les sociétés «démocratiques capitalistes», l'innovation est au centre même des affrontements entre marxistes et libéraux dans le champ politique et macroéconomique. Quant au système scolaire, l'idée d'innovation y trouve clairement droit de cité par la création, en juin 1968, du CERI (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement), organisme qui fonctionne au sein de l'OCDE grâce aux dons de multinationales.

Partant de l'étude de Max Weber sur la sociologie des religions, l'auteur analyse ensuite l'évolution des mœurs et des valeurs. Elle tente une comparaison entre protestantisme et catholicisme, volontarisme face au changement et recherche d'évolution humaine et spirituelle d'une part, sauvegarde des valeurs et refus de la fuite en avant dans le matérialisme, d'autre part. Mais cette analyse n'est, à notre avis, pas menée à bout, notamment en ce qui concerne les résistances au changement liées au sacré et aux tabous qui se trouvent au centre des religions et de leurs institutions.

L'auteur en vient enfin à l'institution, à sa capacité ou à sa volonté de maintenir le *statu quo* ou de se laisser modifier par l'innovation. Ce chapitre analyse un des principaux paradoxes de l'innovation, déjà identifié par Michael Huberman dans la préface: pour aboutir, l'innovation doit disparaître, être absorbée et stabilisée par l'institution et à travers elle par la société. D'où l'importance de l'institution. Par ailleurs, l'innovation, construction des êtres humains à partir des institutions existantes, ne naît et ne prend pied qu'à condition d'être ressentie comme une nécessité par les individus, une réponse à des dysfonctionnements, des difficultés et des vides. L'innovation, dans le contexte scolaire, rencontrera ainsi rapidement ses limites, dans la mesure où l'école n'est capable d'innover que dans les limites de son imaginaire, du poids fantasmatique qui n'autorise que des perturbations jugées maîtrisables, voire désirables. Pour aboutir à un véritable changement, il faudrait par conséquent s'attaquer aux *enjeux réels du pouvoir ou à ses finalités essentielles*. Françoise Cros se demande si l'institution scolaire en a la force et la compétence.

Dans la deuxième partie de l'ouvrage, l'auteur situe l'innovation par rapport à l'invention et à la création: alors que l'*insight*, la pulsion, la sublimation et l'acte *personnel, solitaire, l'indépendance du terrain* sont les caractéristiques de l'invention et de la création, l'innovation, quant à elle, est endogène, c'est un *processus qui émane du terrain* et ne prend son sens que dans sa socialisation, dans l'interdépendance systémique des acteurs, dans la routinisation. Elle peut être regroupée en deux grandes catégories: les *innovations technologiques*, regroupant les innovations plutôt techniques, dans le cadre de l'entreprise, et les *innovations sociales*, touchant plus à la culture et à la vie sociale, se déployant avec plus d'indépendance par rapport aux unités de production économique.

Au sein des systèmes éducatifs, ces deux catégories se relayent dans le temps et en fonction des priorités idéologiques, sociopolitiques et économiques du moment. Elles dépendent, selon l'auteur, d'une série d'autres facteurs: la socialisation, le rapport à la science, le rapport au savoir, le rapport au désir, le type de liaison entre les innovations d'une même catégorie, le rapport au temps, le rapport à l'espace, le rapport au langage et, enfin, le rapport à la nouveauté, raison pour laquelle elle conclut à la nécessité d'accorder un statut particulier à l'innovation scolaire, à l'impossibilité d'importer dans l'école les modèles de pensée et d'action en vigueur dans d'autres contextes organisationnels.

L'auteur poursuit ainsi son analyse en se centrant plus spécifiquement, dans la troisième partie de l'ouvrage, sur la mise en œuvre de l'innovation à l'école. D'emblée, elle se demande s'il est possible de «gérer» l'innovation à l'école, d'emprunter des terminologies et démarches propres au monde de l'entreprise: obéissance tacite à une échelle de valeurs spécifique (profit, compétition, etc.), perspective rationnelle et linéaire, forcing et réussite à tout prix. Elle donne sa réponse en sélectionnant, dans la vaste littérature disponible, onze types de modèles de management possibles pour gérer ce type de processus. Toutefois, elle souligne qu'aucun de ces modèles ne parvient à résoudre le problème de fond: toute innovation se trouve au centre d'un champ conflictuel où s'affrontent volonté du changement et désir de maintenir le *statu quo*, résistances, refus des deuils inhérents à tout processus de changement.

A partir de ces constats – constats de complexité, d'impuissance et d'humilité face à une réalité qui contient ses rationalités propres – l'auteur en vient à proposer sa propre théorie de l'innovation à l'école:

- 1) constituer l'innovation scolaire en tant qu'objet d'étude et de réflexion, traité dans le contexte d'une «recherche collective» réunissant acteurs et chercheurs, à l'exemple de la recherche-action;
- 2) adopter un modèle centré sur la régulation des processus: capacité d'analyse, prise de distance par l'auto-observation, recherche de sens à partir des pratiques;
- 3) favoriser, en référence aux travaux de Schön et Argyris, une pratique constamment réfléchie, un va-et-vient entre théorie et pratique, entre observation, analyse, régulation et évaluation.

Ce n'est qu'à ce prix, comme le souligne également Michael Huberman dans la préface, que l'innovation pourra passer à la phase de l'institutionnalisation de nouvelles formes de travail et d'organisation pédagogique, plutôt que de céder à une forme de «zapping» en réponse aux pressions et aux exigences sociales, économiques et organisationnelles du moment.

Il est difficile de rendre justice, en quelques pages, à la richesse de l'ouvrage, tant sur le plan des références théoriques, philosophiques et scientifiques, que sur celui de la grande expérience du terrain dont témoigne l'auteur. Le livre n'est pas toujours facile à lire, du fait que divers genres, référentiels et méthodes d'analyse s'y trouvent confondus, confrontant le lecteur à des difficultés de compréhension, de mise en relation et de prise de distance. Malgré cette réserve, cet ouvrage a le mérite d'introduire le lecteur aux principaux thèmes de la réflexion francophone sur l'innovation. En revanche, les références

anglo-saxonnes sont rares, voire absentes. Un conseil pour le lecteur: ne pas chercher des solutions concrètes, ne pas douter de ses moyens face aux premières difficultés, lire le dernier chapitre d'abord.

Monica Gather Thurler
Universités de Fribourg et Genève

Ivo Monighetti, *La lettera e il senso. Un approccio interattivo all'apprendimento della lettura e della scrittura*. Prefazione di Pierre Mounoud. La Nuova Italia, Firenze 1994 ISBN 88-221-1408-6

Il libro che Ivo Monighetti ci propone è il frutto di una decina d'anni di lavoro, di osservazioni, di riflessioni, di evoluzione teorica al confronto con la pratica didattica. E' un testo fitto di riflessioni, di riferimenti teorici e di illustrazioni tratti dalla pratica didattica, ricco di argomentazioni a sostegno delle scelte effettuate nella ricerca metodologica attorno agli inizi dell'apprendimento della lettura e della scrittura. Ma nonostante la ricchezza degli apporti teorici a cui Monighetti si riferisce e che potrebbero dare un senso di astrattezza e di freddezza, è un testo denso di umanità, in cui si sente che al centro delle preoccupazioni sta sempre il bambino che impara con il piacere della scoperta del senso del testo e della logica del codice ma anche con gli inevitabili errori di ogni percorso di costruzione di conoscenza. E' un testo che si può leggere a diversi livelli: lo si può leggere per conoscere il risultato di un'esperienza didattica condotta in diverse classi, oppure per conoscere una nuova metodologia per l'insegnamento della lettura e della scrittura che viene diffusamente illustrata, oppure ancora per conoscere le recenti teorie linguistiche e psico-linguistiche sull'apprendimento della lettura e della scrittura.

La didattica che Monighetti illustra è una didattica che non deriva da un quadro teorico, psicologico, linguistico o pedagogico predeterminato. E' una didattica che nasce dal confronto con la difficoltà di insegnare ai bambini a leggere e a scrivere, ossia dal confronto con la difficoltà di aiutare gli allievi ad apprendere a leggere e a scrivere. La teoria ha però un ruolo essenziale: i quadri teorici illuminano di significato la pratica, influenzandola e permettendole di avvicinarsi ai processi di acquisizione dei bambini. L'autore parla di una didattica *interattiva* in almeno due sensi. Da una parte perché deriva da una fecondazione reciproca fra esperienza reale in classe con gli allievi e quadri teorici psico-pedagogici e linguistici, dall'altra perché deriva dalla messa in gioco nell'allievo di ambedue i processi che le teorie psicolinguistiche chiamano *dall'alto* e *dal basso* e che in genere vengono considerati come processi che agiscono separatamente. La teorizzazione didattica di Monighetti sta nell'azione, non prima, non dopo. E ciò può sembrare un paradosso. Ma è la centrale figura del maestro che nell'azione didattica realizza la sintesi fra la moltitudine degli aspetti teorico-pratici che influenzano l'atto d'insegnamento.

Tre mi sembrano le componenti essenziali del libro. Comincerei dall'ultima parte, quella in cui viene riportato il significato che l'esperienza ha avuto per i docenti che hanno collaborato alla messa a punto della proposta didattica e alla sua realizzazione.

Le riflessioni degli insegnanti proposte nella *terza parte* del testo sono il riflesso di una padronanza considerevole di una concezione pedagogico-didattica teoricamente fondata e che si alimenta nel principio etico dell'educabilità. E' una fiducia di fondo, continuamente confermata nell'azione didattica: è l'allievo che apprende, il nostro insegnamento non può essere nient'altro, ma non è poco, che una mediazione fra il sapere e chi ha il desiderio di acquisirlo. Il maestro sa analizzare e riutilizzare l'errore del bambino perché l'errore diventi momento di crescita individuale. L'errore o la difficoltà di apprendimento

diventa momento comune alla classe quando il maestro si accorge che è problema anche di altri allievi. Ma, ci viene ricordato, un'azione didattica, perché provochi apprendimento e non sia solamente insegnamento, è continuamente ricca di sorprese. Anche se l'attività didattica è stata ben progettata, l'abilità del docente è di lasciarsi sorprendere dalle reazioni dei bambini. La riflessione sui modelli teorici e una progettazione didattica articolata e coerente sono indispensabili prima e dopo il momento dell'azione. Nell'azione didattica interagiscono persone totali, con le loro concezioni e i loro vissuti. L'intuizione del maestro, illuminata da un solido impianto teorico, diventa la chiave del successo. Nei testi dei docenti si sente come vi sia un altro modo di fare scuola che si è istaurato, più naturale, più tranquillo, più cosciente, in cui il docente diventa contemporaneamente maestro e ricercatore sulla sua propria esperienza.

Nella *seconda parte* del libro, Monighetti descrive l'esperienza svolta nella scuola elementare per insegnare ai bambini a leggere e scrivere all'inizio della scolarità. Vi sono illustrate numerose situazioni didattiche molto interessanti ed originali quali l'uso delle «strisce», il «testo mascherato», i giochi di segmentazione, ecc. sui quali non ci soffermiamo in questa recensione.

Monighetti fonda la sua proposta di una «metodologia» del leggere e dello scrivere su una concezione costruttivista. E' nell'interazione fra soggetto che apprende e realtà testuale che si sviluppa l'apprendimento, nell'interazione con le rappresentazioni degli allievi, con le possibilità cognitive determinate dal loro livello di sviluppo, fondandosi la mediazione del maestro su una valutazione/osservazione continua e interattiva dei processi messi in atto, su una diagnosi delle possibilità di progresso che si aprono, su un intervento didattico che mira ad un progresso orientato sia dagli obiettivi formativi, sia da un quadro teorico cognitivo ben acquisito dagli insegnanti.

La regolazione dell'apprendimento e le proposte di rimediazione si situano nel processo didattico stesso e sono concepite proprio per aumentare le possibilità di intervento del docente. La rimediazione è immediata e calibrata sulle reazioni/comportamenti degli allievi. Il docente si pone continuamente l'obiettivo di capire/interpretare gli errori, cioè i comportamenti determinati dalle possibilità cognitive attuali dell'allievo, pronto a modificare le condizioni dell'ambiente di apprendimento per meglio adattarle alle necessità. Vi è costantemente interazione fra le caratteristiche dell'oggetto da apprendere e le caratteristiche del soggetto che apprende. Ma anche il gruppo-classe ha un compito importante: le interazioni fra compagni e docente mettono in luce prospettive cognitive diverse. Vengono messe a disposizione degli allievi informazioni preziose per correggere le proprie rappresentazioni o i propri processi. Il docente viene a conoscenza di informazioni utili per indirizzare il lavoro di costruzione concettuale degli allievi. Gli allievi dispongono così dei primi elementi per iniziare una auto-valutazione delle proprie capacità!

Il dialogo clinico che i docenti mettono in atto (riportato in alcuni esempi molto belli) mostrano come questo sia un mezzo privilegiato per l'osservazione indiretta dei processi cognitivi degli allievi e per la stimolazione di processi metacognitivi non solo molto importanti per l'apprendimento del leggere e dello scrivere ma che avranno conseguenze negli altri campi del conoscere.

Vi è nell'esperienza riportata da Monighetti un estremo interesse per il percorso che segue l'allievo nel suo apprendimento. Ciò non significa la rinuncia ad insegnare perché si crede che sia l'allievo a dover scoprire ogni cosa, ma significa sapere che l'insegnamento è possibile solo quando si inserisce in un momento di dubbio all'interno dei processi dell'allievo.

Nella *prima parte* del libro, Monighetti approfondisce in modo articolato il significato di interazione fra processi di decodifica e processi di comprensione del senso del testo discutendo i modelli teorici della letto-scrittura e illustra la sua scelta.

Bisogna addestrare il lettore ai processi di decodifica perché li automatizzi? E' questa una premessa per la comprensione del significato di un testo? Bisogna invece portare l'allievo a capire il senso di un testo per mezzo dell'identificazione visiva globale delle parole evitando lo scoglio della decifrazione?

Monighetti non cade nel tranello di scegliere fra queste due posizioni teoriche e si pone su una terza posizione, più complessa ed articolata, che non distingue in modo netto fra un prima ed un dopo. I processi cognitivi degli allievi non funzionano in modo così lineare. Sceglie quindi una prospettiva interattiva con processi dall'alto (top-down) [priorità assegnata alle conoscenze linguistiche] e dal basso (bottom-up) [priorità assegnata alle unità minime che compongono la lingua per giungere alla conoscenza lessicale] che possono avvenire in contemporanea. Nell'apprendista lettore i processi dall'«alto al basso» o dal «basso all'alto» possono funzionare però anche in modo separato. Nel buon lettore i processi avvengono contemporaneamente ed anzi sono automatizzati al punto da evitare la necessità di un passaggio da un'analisi cosciente e da rendere veloce la lettura del testo.

Il senso e la lettera sono inestricabilmente legati. Che cosa viene prima? Il senso? L'atteggiamento verso il senso stimolato dalla famiglia e dal contesto sociale? Monighetti sostiene che è importante per gli allievi poco stimolati prevedere una fase in cui il testo prenda senso prima di affrontare il codice. Egli privilegia giustamente il senso, che ha valore più ampio che non la tecnica, anche se i percorsi per giungervi possono essere diversi fra un allievo e l'altro. La scoperta del codice può portare qualche allievo a rendersi conto che davanti a lui si apre un mondo di senso che non conosceva!

L'annoso dibattito sull'efficacia dei diversi metodi per l'insegnamento della lettura e della scrittura (fono-sillabici, globali, ecc.) può forse essere superato se ci si chiede quali siano gli scopi che questi intendono raggiungere? Se la misura è fatta solamente sui risultati immediati della capacità di decifrazione del testo, allora le differenze non sono probabilmente molto apparenti, ma se si cerca di intravederne le conseguenze a lungo termine allora le differenze sono più evidenti. Insegnare a leggere e a scrivere nell'ottica proposta ne «La lettera e il senso» significa anche formare la persona-allievo nella sua globalità affettiva e cognitiva. Difficile è distinguere quando certe attività sono direttamente funzionali al solo leggere e scrivere e quando invece diventano della vera e propria educazione all'affrontare cognitivamente e affettivamente il significato del reale. Il modo di procedere che Monighetti propone non è certamente un metodo pronto per l'uso. E' invece una concezione della costruzione della conoscenza nell'allievo applicata all'apprendimento della letto-scrittura in una scuola in cui la relazione fra allievo e sapere è mediata da un raffinato osservatore. E' una rottura e un superamento delle distinzioni classiche fra metodi, grazie all'apporto di teorie moderne ed articolate (anche se non ancora sempre soddisfacenti) e grazie all'arricchimento dato da una profonda conoscenza della realtà scolastica e psicologica degli allievi.

Ciò che è proposto è più di un metodo: è un modo di concepire l'apprendimento, l'insegnamento, il rapporto con il sapere. La forza della proposta è proprio quella di superare il banale del metodo per fornire un quadro metodologico-didattico più complesso e globalizzante, frutto dell'interazione fra didattica e ricerca sul terreno.

Abbiamo percorso a ritroso il testo di Monighetti. Dall'esperienza diretta vissuta e raccontata dagli insegnanti, alla concezione didattica, al quadro teorico sul quale si fonda la metodologia proposta e al ruolo essenziale del maestro. Se Monighetti inizia il suo libro dalla teoria non crediamo sia un caso. La teoria è il referente forte che ispira l'azione. Fin dall'inizio, nella parte teorica, vengono anticipati i principi pedagogico-didattici, si accenna ad episodi di vita scolastica che si capiranno meglio solo nella seconda parte. Vi è un'articolazione continua fra insegnamento e apprendimento, fra l'ottica del docente e le

necessità dell'allievo. Vi è costantemente un'unione fra gli aspetti motivazionali, affettivi, sociali dell'insegnamento e la necessità di una comprensione razionale dei processi cognitivi dell'allievo. Quando poi Monighetti illustra la pratica pedagogica non dimentica mai i quadri teorici precedenti. Ne esce l'immagine di un allievo vissuto nella sua totalità in relazione con un docente che crea un ambiente caldo, comprensivo ma esigente. Ciò che spesso abbiamo finora trovato solo nelle teorie psico-pedagogiche, qui lo troviamo coerentemente trasformato in atteggiamento clinico e didattico all'interno di un «contratto didattico» efficace finalizzato all'ottenimento di un piacere alla lettura e alla scrittura prima che a un loro apprendimento tecnico.

Il senso del volume di Ivo Monighetti è reso molto bene dai commenti degli insegnanti che hanno partecipato all'esperienza. Un consiglio di lettura per gli insegnanti potrebbe essere proprio quello di iniziare dai commenti finali. Chi ama invece gli aspetti teorici, cominci dall'inizio!

Edo Dozio, Lugano

Mireille Cifali: *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, 1994

Le dernier livre que nous apporte Mireille Cifali mérite plus que le coup d'œil du spécialiste auquel s'adressent le plus souvent les publications universitaires. Il appelle une réflexion plus approfondie, des spécialistes il est vrai, mais encore, et peut-être surtout, des formateurs en général et des enseignants en particulier. Car s'il y a cent manières de «faire» de la psychanalyse, et cent écoles où se perdre ou se trouver, il existe encore une possibilité d'entrer dans ce secteur de la pensée autrement que sous la terreur d'un dire qu'avalise ou condamne le spécialiste. C'est ce que propose Mireille Cifali: pas de concession quant aux concepts, sûrement, mais pas plus quant aux pratiques, incroyablement têtues et résistantes, qui renvoient leurs insatisfaites interrogations – quand n'est pas abandonné l'espoir d'obtenir une réponse. Bref, le *psychanalytique* est là, mais en *contre-jour*. Beau titre.

Puisque approfondir une réflexion prend plus de temps que s'emparer d'informations, *Le lien éducatif* est du coup à promouvoir livre de chevet. Si tu te l'autorises encore, lecteur, pour une fois prends le temps...

Le livre invite d'abord, dans une nécessaire mais parfois pénible lucidité, à parcourir les *Espoirs déçus*, à revenir sur ces croyances dont l'école a pu être le siège avant qu'elle ne les rejette puis les réinvestisse avec passion (etc.), sur ces discours, ces certitudes qui sans vergogne toujours retraversent l'enseignement – et dont le meilleur signe qu'ils/elles vont reprendre du service réside dans leur récente disparition... Verbe (apparemment) salvateur qui constamment nous permet de nous réassurer un instant face au vis-à-vis caractéristique des métiers de la relation, de métiers activateurs d'angoisse, d'amour et d'agressivité, subtils éveilleurs de sexualités avec peine enfouies, catalyseurs de jugements péremptaires sous couvert d'évaluations statutairement obligées.

Le temps est-il venu de déplier sans trop de culpabilité le tissu dont nous sommes faits, nous, éducateurs et enseignants? Peut-être. «Accepter de penser dans l'angoisse, admettre le doute, c'est le minimum requis pour ne pas être piégé par les idéologies rassurantes. (...) Parler, humaniser... Nos cauchemars ne sont monstrueux que si nous les taisons.» (p. 96.) Et ce livre concourt superbement à ce dépliage, dans une alternance où le lecteur se trouve brinquebalé entre rogne culpabilisante et sourire narcissique. «Eh oui, je dois être ainsi; mais vais-je pour autant me haïr... D'autant que je ne suis pas seul dans la galère! Et d'ailleurs, est-ce vraiment une galère? Etc.» «Etre professionnel implique n'être pas dupe des passions qui nous traversent. (...) La confiance n'est pas sans exigence; l'attente confiante, nullement de l'attentisme, et l'authenticité est une longue ascèse» (p. 189).

S'il s'agit alors bel et bien de revoir quelques notions, de celles que des décennies durant firent florès dans des dizaines de livres de «pédagogie psychanalytique» (transfert, séduction, sublimation, statut du savoir, etc.), il s'agit de les revisiter autant dans un souci d'exploration personnelle que de réélaboration notionnelle. Que faire sans concept, sinon répéter? Mais, autre cul-de-sac, que faire d'un concept muet, ou non aidant, quant à ma pratique, indifférent à ce que j'appréhende comme étant un problème? Qu'au fond les grands concepteurs psychanalytiques ne s'étonnent pas qu'on les abandonne s'ils ne nous «disent» rien... Qu'inversement ils cherchent à NOUS toucher, plutôt qu'à SE montrer, et un cheminement s'amorce. Par exemple, finement balisé par l'auteure, celui de la position du maître face au savoir, sur lequel on ne saurait trop recommander une sereine promenade.

Plus encore que les précédentes, la quatrième partie du livre mérite attention. Préconiser la rencontre entre praticiens et analystes ou entre disciplines humaines et sociales n'est peut-être pas nouveau. Mais quand la vigueur de la revendication résulte de la qualité de l'argumentation plus que de la seule injonction (sinon invective), elle accède à une dimension nouvelle. Par exemple, «Le professionnel est convoqué comme sujet, son psychisme entre en jeu avec son histoire inconsciente : aucun intérêt à faire comme si cela n'était pas. La rencontre est donc intersubjective, avec toutes ses tensions (...)» (p. 253.) Ou encore : «(...) même si un enseignant souhaite être réduit à un «pur savoir», il ne peut s'empêcher de parler.» (p. 257.)

Et, côté approches disciplinaires : «Parler de complexité n'est pas refuser le découpage, et mettre tout dans tout ; c'est reconnaître l'importance de l'articulation entre ce qui fut découpé. C'est forcer chacune des sciences humaines à relativiser son approche ; à consentir d'être interpellée et dérangée par d'autres abords ; à souffrir d'en être marquée et d'en dévoiler les inscriptions.» (pp. 245-5.) Or, explique M. Cifali, ces oppositions «(...) émanent de deux antagonismes plus fondamentaux : cœur et raison ; sujet et social. Tantôt l'un tantôt l'autre rêve de s'imposer. Nous aboutissons sûrement à une impasse : puisqu'il y a simplification de la réalité, il ne peut résulter de gagnant définitif. Un jour ou l'autre, l'adversaire refait surface et l'emporte.» (p. 256.)

Bref, il faut penser à soi, éducateur et enseignant, en tant qu'agent censé penser à son élève – son «étudiant» serait plus juste. Mais comment procéder? Comment avancer dans un cadre fait de tensions conceptuelles et d'affrontements disciplinaires? La réponse de l'auteure passe par une défense et illustration de la *praxis* pédagogique, au sens où l'entendaient Castoriadis et Imbert voilà déjà des années («Nous appelons praxis ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme êtres autonomes et considérés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie.» Castoriadis cité p. 266). Quant à l'instrument, «C'est à la *metis* grecque, cette intelligence rusée qu'il faudrait nous reporter.» (p. 268.) Comment en effet le dessein scientifique cartésien ne serait-il pas, au moins en partie, inadapté, lui qui vise au triomphe définitif d'une rationalité, quand on le supplie d'éclairer notre subjectivité et d'attester qu'on est en droit d'y déceler une signification porteuse? «Comment faire cesser le malentendu : pour des théoriciens, prendre en compte les justes résistances provoquées ; pour des praticiens, pouvoir sortir d'eux-mêmes afin de se confronter aux connaissances accumulées depuis le début du siècle?» (p. 270). Manquent à chacun une métaphore, une symbolique, un mythe nourriciers, porteurs d'un sens global. Car, «Si le mythe est vue d'ensemble, l'approche scientifique ne s'exerce que sur une partie de l'objet nature ou de l'objet humain.» (p. 273.)

Dans une telle perspective, les dernières pages du livre, centrées sur la formation des professionnels du *lien*, suscitent plus que jamais la réflexion. Une réflexion dont on est gré à l'auteure de l'alimenter de clés pour abonder dans son sens et de clés pour lui apporter la contradiction. «C'est dans une intercritique, dit-elle, que la science du futur dépassera certainement les monolithismes actuels. Peut-être en ira-t-il ainsi de l'opposition entre psychologie et sociologie, si importante pour le champ de l'éducation et de l'enseigne-

ment (...)). Et il est bien vrai qu'«entre deux intégrismes, il y a incompatibilité totale à s'entendre parce que l'autre fait trop peur. Celui qui est en face met en danger de par son existence, il convient donc d'accentuer les différences. Reconnaître son existence serait admettre qu'il n'a pas totalement tort.» (p. 277.) Pour l'auteure, une avancée décisive en matière de formation des éducateurs et des enseignants résultera d'un travail sur les «zones intermédiaires, les crises, les discontinuités», dans la recherche de la «complémentarité» (p. 278). «Pour qu'une mise en réflexion soit envisageable, ajoute-t-elle, il faut accepter la perte de l'illusion scientifique tout en maintenant le désir d'une intelligibilité, et cesser d'osciller entre une détermination purement scientifique et le seul recours à l'intuition.» (p. 284.)

Oui. Tout ceci est dorénavant bien convaincant, et de ce point de vue M. Cifali abonde dans le sens des auteurs francophones actuellement les plus prisés en matière de formation des maîtres. Doivent toutefois être ensuite opérés des choix quant aux méthodes retenues, aux manières de faire utilisées auprès des futurs maîtres. «La démarche clinique désigne un espace où une pratique à se théoriser en partant d'une situation singulière et de l'implication de celui qui y est compris comme professionnel. Son outil classique est les études de cas; elle fait de l'implication son mode de connaissance.» (p. 286.) Il ne fait d'ailleurs guère de doute que la méthode clinique atteigne le but qui lui est assigné: d'un côté elle accueille la «science», de l'autre elle autorise l'indicible, sinon à se dire de suite, du moins à gagner droit de cité. («Ici réside la différence. Celui qui fait confiance à la parole sait qu'elle révèle ce qui ne pouvait pas se dire.» p. 290.) En outre c'est bien de démarche clinique dont on parle: «Une telle démarche en formation initiale peut se révéler contre-indiquée si ceux qui la poursuivent ne s'estiment pas, entrent dans la rivalité et chutent dans la mise en jugement; si de l'autre on n'accepte d'apprendre; si on ne se réfère qu'à celui qui est censé posséder le savoir, dévalorisant tout autre apport.» (p. 289.)

On n'escamotera cependant pas le fait (un peu par refus de limiter cette brève présentation à un seul sirop – et beaucoup, à vrai dire, par amitié et désir d'un débat) qu'un tel choix consiste moins à équilibrer les approches psychologique et sociologique, but que s'assignait précédemment l'auteure, qu'à finalement opter pour la première. Aux dépens de la seconde? C'est ce que j'ai tendance à croire – sans pouvoir/vouloir le savoir vraiment. En tout cas, dans le corps du livre, Mireille Cifali souligne l'impact de l'origine sociale de l'élève sur son adaptation à l'école ou le poids des structures institutionnelles (cf. *Déterminations revisitées*); si fort qu'elle insiste sur la force de ces déterminismes, *reste à savoir si la réponse ultime en quoi réside le choix de la méthode clinique apporte une réponse, ou, mieux, à qui elle en apporte une suffisamment satisfaisante. Aux fervents de la psychologie – dont je suis – sans nul doute. Aux amateurs de sociologie structurale – dont je suis – probablement moins.*

Pour finir, les sensibilités restent entières, dont il est capital que nous sachions les conserver. Mais que nous sachions aussi les laisser sortir de leurs bocalisés étriés. A cet égard, autant les sensibilités des psychologues que des sociologues sont invitées à s'affûter chez M. Cifali. Et c'est bien ainsi.

Pierre Marc
Université de Neuchâtel

Chatzidimou, D.: *Hausaufgaben konkret*: Eine empirische Untersuchung an deutschen und griechischen Sekundarstufen. Frankfurt am Main, 1994, 111 Seiten.

Einer kürzlich publizierten Studie zufolge liegt der Unterschied in den Begründungen für und gegen Hausaufgaben in der Schule darin, dass sich die Argumente, welche die Verfechter der verschiedenen herrschenden Auffassungen vorgebracht haben, bis zum 2. Weltkrieg beinahe ausschliesslich auf theoretisch-hermeneutische Arbeiten stützten. Heute, so der Autor des schmalen Bandes, gründen die Aussagen zu diesem schulpädagogischen Reizthema besonders auf Resultaten empirischer Untersuchungen. Zwischen Befürwortern und Gegnern sowie zwischen Reformanregern herrscht indessen Chatzidimou zufolge «bei weitem keine Einigkeit» (S. 10) über Sinn oder Unsinn, Hausaufgaben zu erteilen.

Die vorliegende, auf einer anonymen schriftlichen Befragung beruhende Arbeit schildert, inwieweit zwischen deutschen und griechischen Schülern der Sekundarstufe (insgesamt 859, 419 Jungen, 439 Mädchen) die Auffassungen bezüglich Hausaufgaben differieren und ob Hausaufgaben für Angehörige beider Nationalitäten Probleme heraufbeschwören. Insbesondere geht es der vergleichenden Studie darum, «die Einstellungen der Schüler in der Bundesrepublik Deutschland und in Griechenland zu erforschen und weiterhin die Unterschiede im bezug auf die Hausaufgaben bei deutschen und griechischen Schülern herauszuarbeiten» (S. 13). Die Ergebnisse der Befragung sind zwar keineswegs überraschend. Allerdings führt eine differenzierte Analyse des Autors zu detaillierten Aussagen:

Aufgrund des bereits erprobten Erhebungsinstruments wurde danach gefragt (22 Fragen, 13- bis 19jährige Schülerinnen und Schüler zufällig ausgewählter griechischer Gymnasien und Lyzeen in Thessaloniki (total Griechen: 50,4%), deutscher Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien in Frankfurt am Main (total Deutsche: 41,1%; andere: 8,5%)), ob Hausaufgaben gestellt werden, bzw. ob sie erteilt werden sollen, ob Schülerinnen und Schüler beim Lösen der Hausaufgaben mit Schwierigkeiten zu kämpfen haben, wer ihnen bei der Erledigung hilft und ob auch über das Wochenende und die Feiertage Hausaufgaben bearbeitet werden müssten. Ebenfalls erhoben wurde der zeitliche Aufwand für die Lösung von Hausaufgaben, das mit am meisten Hausaufgaben befrachtete Unterrichtsfach, der Sachverhalt der Kontrolle der Arbeiten durch die Lehrkraft, das räumliche Arrangement beim Lösen der Hausaufgaben sowie die Beliebtheit der Lehrkräfte in bezug auf die Hausaufgabenerteilung.

Die Auswertung der Fragebogen, welche an die Lehrkräfte abgegeben und unter deren Aufsicht von Schülerinnen (51,2% Mädchen) und Schülern (48,8% Jungen) ausgefüllt wurden, erfolgte nach dem international gebräuchlichen *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) mittels einer Häufigkeitsauszählung und einer Korrelations- und Faktorenanalyse. Zu den Ergebnissen, welche der Autor ohne besonderen tabellarischen Aufwand darstellt:

- 97,6% der Befragten gaben an, Hausaufgaben würden erteilt;
- 81,3% glauben, Hausaufgaben sollten erteilt werden, 18,7% verneinen dies;
- Die Mehrheit der Befragten sieht in den Hausaufgaben ein Instrument, «den vom Lehrer vermittelten Stoff zu behalten» (S. 18). Die Minderheit meint, Hausaufgaben belasteten das Lernprogramm zu stark;
- 67,6% der Jugendlichen haben nach eigenen Aussagen keine Schwierigkeiten beim Erledigen der Hausaufgaben, 32,4% können sich von niemandem und 38,8% im Bedarfsfall von den Eltern helfen lassen;
- 63,6% der Befragten (mehr Jungen als Mädchen) teilen der Lehrkraft nicht mit, wenn beim Bearbeiten Hilfe benötigt worden ist, nur 67,4% informieren die Lehrkraft, wenn Probleme aufgetreten sind. Damit wird ein Verdacht erhärtet, der in der Debatte um den Sinn der Hausaufgaben nicht neu ist: «Es wird also bestätigt, dass die Hausaufgaben auch dazu führen, Schüler zum Lügen zu bewegen» (S. 19);

- Die Mehrheit der Jugendlichen benötigt täglich bis zu einer Stunde für die Erledigung von Hausaufgaben (das heisst: 14,8 % braucht bis zu einer halben Stunde, 38,6 % bis zu einer Stunde, 19,6 % bis zu eineinhalb Stunden, 11,4 % bis zu zwei Stunden, 4,2 % bis zu zweieinhalb Stunden, 3,8 % bis zu drei und 4,6 % mehr als drei Stunden);
- Für 36,4 % der Jugendlichen ist die Mathematik das Fach, wo am meisten Hausaufgaben erteilt werden, gefolgt von Muttersprache (34,1 %), Fremdsprachen (16,1 %), Geschichte (4,7 %), Physik (3,5 %), Erdkunde (2,6 %), Latein (1,7 %), Biologie (0,2 %) und Religion (0,1 %);
- Die Lehrkräfte scheinen aufgrund der Aussagen der befragten Schülerinnen und Schüler, die Hausaufgaben vorgehend zu erklären; lediglich 4,7 % antworten, dies sei nie der Fall;
- Hausaufgaben werden von den Lehrkräften sehr häufig (24,2 %), häufig (44 %), selten (29,3 %) und nur bei 2,6 % nie kontrolliert;
- 40,4 % antworten, Hausaufgaben würden sehr häufig über das Wochenende gegeben. Bei 40,3 % ist dies häufig so, bei 16,3 % selten, bei 2,9 % nie. Bezüglich der Feiertage lauten die Zahlen entsprechend;
- 33,1 % der Heranwachsenden glauben, Hausaufgaben zielten auf die Vertiefung des Wissens ab, für 26,3 % erweitern sie die persönlichen Fähigkeiten, bei 24 % das Wissen, bei 9,4 % wecken sie Interesse und 3,8 % glauben, Hausaufgaben gäben ihnen die Chance, andere zu beurteilen;
- 61,8 % der Schülerinnen und Schüler erledigen ihre Hausaufgaben im eigenen Zimmer, 24,7 % im Kinderzimmer, das mit Geschwistern geteilt wird, 6,2 % im Wohnzimmer, 3,8 % in der Küche und 3,6 % anderswo;
- Was die Beliebtheit der Lehrkraft angeht, werden jene Lehrer am meisten geschätzt, die am wenigsten Hausaufgaben geben (38,8 % der Befragten), gefolgt von jenen Lehrern, die leichte (24,4 % der Befragten) und die keine (19,9 % der Befragten) Hausaufgaben geben. Nur 7,1 % schätzen jene Lehrkräfte, die viele Hausaufgaben erteilen.

Betrachtet man ausschliesslich die Antworten der Schülerinnen und Schüler aus der *Bundesrepublik*, werden bei 99 % Hausaufgaben erteilt, während 85,4 % meinen, Hausaufgaben sollten weitgehend deswegen gegeben werden, weil damit das Wissen vertieft werden könne. Die Hausaufgaben, meist im eigenen Zimmer bearbeitet, bereiten grösstenteils keine besonderen Schwierigkeiten, man arbeitet rund eine Stunde täglich daran, in der Hauptsache in Mathematik und Fremdsprachen, auch über das Wochenende und feiertags, die Last der Hilfestellung liegt (gegebenenfalls) bei den Eltern, die Lehrkräfte erklären vorgängig und kontrollieren. Jene Lehrkräfte, welche am wenigsten Hausaufgaben erteilen, werden von den deutschen Schülern bevorzugt.

Die Unterschiede gegenüber den *griechischen* Heranwachsenden beschränken sich auf wenige Aspekte: Griechenlands Dreizehn- bis Neunzehnjährige bekunden öfter Schwierigkeiten mit den Hausaufgaben, den meisten wird nicht geholfen, der eingesetzte Zeitaufwand ist bei mehr als der Hälfte der Schülerinnen und Schüler länger als eine Stunde, wobei der grosse Prozentsatz der griechischen Jugendlichen auffällt, die länger als drei Stunden täglich für Hausaufgaben aufwenden (8,5 %). Auch die griechischen Jugendlichen bevorzugen jene Lehrkräfte, welche wenig und leichte Hausaufgaben geben, gefolgt von jenen, welche keine erteilen.

Korrelationsanalysen ergeben im weiteren, dass die griechischen Schülerinnen und Schüler beim Arbeiten an Hausaufgaben grössere Schwierigkeiten als die deutschen bekunden, dass die griechischen Lehrkräfte die Hausaufgaben vor der Erteilung öfter besprechen als ihre deutschen Kolleginnen und Kollegen und dass die griechischen Heranwachsenden mehr an Feier- und Sonntagen an Hausaufgaben arbeiten als die deutschen.

Fazit: Die Koinzidenzen sind vielfältig. So stimmen die Gemeinsamkeiten beim jeweils gleichen Geschlecht länderübergreifend überein. Unabhängig von der Nationalität wen-

den deutsche und griechische Mädchen mehr Zeit als Jungen für die Erledigung der Hausarbeiten auf. Sie teilen der Lehrkraft eher als Jungen mit, wenn Schwierigkeiten beim Lösen aufgetreten sind. Jungen sind eher der Meinung, es seien nicht so viele Aufgaben zu erteilen. Im Gegensatz zu den deutschen Jugendlichen, die gute Noten erhalten, wenden ihre griechischen Kolleginnen und Kollegen mit guten Noten mehr Zeit für die Erledigung von Hausaufgaben auf.

Hans Ulrich Grunder

Universität Bern

Ausbildung für Sekundarlehrerinnen und Sekundarlehrer

Andreas Dick: *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1994. 448 Seiten.

Die Untersuchung von Dick ist für Auszubildende in sozialen Berufen, welche – wie in der Lehrergrundausbildung – zwischen «Meisterlehre» und «Wissenschaft, Forschung und Technik» zu vermitteln haben, von besonderem Interesse. Dick untersucht das «Expertenwissen» von Lehrer/innen, das als praktisches Handlungswissen – z.B. bei Praktikumsleiter/innen oder Meisterlehrer/innen in der Lehrerbildung – oft wesentliche Bedeutung für die berufliche Ausbildung oder Sozialisation erhält. In letzter Zeit hat sich in der Diskussion um die Perspektiven des Lehrberufs die Leitidee des «*praticien chercheur*», des forschenden Lehrers, des «reflektierenden Praktikers» oder «Lehrer-als-Forscher» zu etablieren begonnen. Es liegt also auch in diesem Sinne nahe, sich bei den «Expertenlehrern» umzusehen und sich ein Bild von der Realität dieser Idee zu machen.

Dicks ausführliche Studie nimmt ihren Anfang in fünf Fragen, die den wissenschaftstheoretischen wie unterrichtspraktischen Disput zwischen Lehrerforschung und Unterrichtspraxis aufnehmen. Sie beeinflussen die Struktur und die Themen des ersten Teils der Arbeit und führen den Leser durch konzise Zusammenfassungen der damit zusammenhängenden Fragen ins Thema ein und geben gleichzeitig den Überblick über die Forschungslage. Die berufliche Entwicklung der Lehrer/innen wird unter curricularen wie (heimlichen) Sozialisationseinflüssen besprochen und Ergebnisse der unterrichtswissenschaftlichen – hier besonders der kognitiven Theoriebeiträge – Forschung zusammengefasst. Der Überblick hinterlässt einen klaren Eindruck von der Komplexität der Fragestellung, die letztlich auch den Autor mit seiner Studie erwarten. Dazu zwei Rosinen aus dem Kuchen: Die Komplexität einer Unterrichtssituation wird nach Doyle (S. 74) durch einige Merkmale wie Mehrdimensionalität, Simultaneität, Unmittelbarkeit, Nichtvorausagbarkeit, Öffentlichkeit und Geschichtlichkeit gekennzeichnet. Das alltägliche praktische Handeln von Lehrer/innen in ihrem Berufsfeld erinnert damit ein wenig an die berühmte Cricketpartie in Alice im Wunderland, in der sich alles gleichzeitig bewegt ... Das führt uns in die zweite, m.E. besonders erwähnenswerte Zusammenfassung, diesmal zum Wissen von (Experten-)lehrern. Dick entwickelt zuerst die Fragestellung und unterscheidet dann mit Shulman drei grosse Wissensformen von Lehrer/innen: das propositionale (Regel-, Prinzipien- und Gesetzes-) Wissen, das fallbezogene Wissen und das praktische Handlungswissen (als Wissen von Möglichkeiten, bestimmte Regeln in bestimmten Fällen anzuwenden) (S. 126). Das propositionale Wissen (*propositional knowledge*) lässt sich weiter differenzieren in Prinzipien, die aus empirischer Forschung erwachsen; Maximen, welche der Erfahrung entspringen und Normen, die auf ethischer und moralischer «Richtigkeit» basieren (S. 129). Das fallbezogene Wissen (*case knowledge*) wiederum unterteilt sich in Prototypen (theoretischer Art), Präzedenzfälle (vermitteln Maximen der Erfahrung) und Parabeln (für Normen und Werte). «Praktisches Wis-

sen (strategic knowledge) entwickelt sich dann, wenn Aussagen des propositionalen Wissens und/oder des fallbezogenen Wissens sich widersprechen oder miteinander inkompatibel sind, d.h. praktisches Wissen <transzendiert> diese Begrenztheiten: wenn das Wissen von Prinzipien, Maximen, Normen und Werten mittels fallbezogenem Wissen – als prototypischer Fall, Präzedenzfall oder <Parabel> – geprüft, verglichen, kontrastiert und möglicherweise verbessert wird, dann <erzeugt> dieser Analyseprozess möglicherweise ein praktisches (<strategisch angeleitetes>) Handlungswissen.» (nach Shulman, S. 134) In einem weiteren Schritt werden handlungstheoretische Probleme erörtert, um dann zwischen Experten- und Novizenwissen zu unterscheiden.

Diese Erkenntnisse führen unter anderem zu zwei methodologischen Konsequenzen für die vorliegende Forschungsarbeit: mit dem Wissen darum, wie sich Expertenwissen konstituiert und auf welche Situation dieses trifft, lässt sich der Autor von einer «epistemologischen» Sichtweise und von einem phänomenologisch – hermeneutisch – verstehenden Verfahren leiten, das in «ethnographische» Fallstudien mündet. Dabei geht es im wesentlichen um eine Vor- und eine Hauptstudie, die aus einem Projektkurs und – nach Auswahl bestimmter Kurs- und Forschungsteilnehmer – ausgedehnten Interviews, Unterrichtsbesuchen und (Selbst-)Evaluationen besteht, welche das Material für die Auswertung liefern.

Aus dem Ergebnissen lassen sich wiederum nur einzelne Rosinen darstellen. Sie sind in zwei Gruppen geteilt. Die ersten Ergebnisse betreffen die Selbstreflexivität, wie sie im Kurskonzept entwickelt wurde und enthält unter anderem acht Thesen zum Konzept des «Lehrer-als-Forscher». Die zweite Gruppe betrifft das Praxiswissen in der Lehrerbildung. Eine Rosine aus dem ersten Kuchen: «Verantwortungsvolle und effektive Expertenlehrer sind rational handelnde Lehrer, deren Unterrichtshandlungen einen hohen Grad an Kongruenz mit ihren Einstellungen und Unterrichtsphilosophien darstellen» – dies war eine Annahme aus den Vorbereitungen zum Kurskonzept. Und dazu gehört: «Grundlegende Veränderungen in Schulen stellen sich als evolutionäre Prozesse dar, welche von Lehrern zum Teil selbstinitiiert, d.h. nur zum Teil von aussen her eingeführt werden.» Und: «Die Entwicklung eines sozialkritischen Dialogisierens mit einem <kritischen Freund>. Hierbei geht es vor allem um die Herausbildung einer kollegialen, selbst- und fremdkritischen Gesprächsbereitschaft, die sich über methodische und unterrichtliche bis hin zu erziehungsphilosophischen und persönlich-berufsbezogenen Themen erstreckt» – dies als eine Zielvorstellung aus der Arbeit und für die Praxis (S. 364/65). Aus den acht Thesen die dritte: «Je mehr sich Lehrer als potentielle <Forscher> verstehen und einschätzen, desto grösser wird ihre Fähigkeit zur Toleranz Schülern sowie eigenen <Unterrichtsleistungen> gegenüber, d.h. mögliche Verluste der Selbstachtung können aufgefangen werden» (S. 369). Zur zweiten Gruppe von Folgerungen lässt sich sagen, dass der Autor das Konzept der Fallstudie für die Lehrerbildung postuliert, wobei er eine Reihe von Präzisierungen zum Begriff des Falles mitliefert. «Fallstudien sind ... multidimensional, d.h. mehrschichtig zu verstehen und zu interpretieren, so dass eher selten kausale Funktionalitäten daraus ersichtlich werden ...» (S. 378). Sie scheinen deshalb für das Verständnis der komplexen Unterrichtspraxis besonders geeignet – sofern eine bestimmte Auswahl getroffen wird. Der Autor weist darauf hin, dass solche Sammlungen von «prototypischen» Fällen noch fehlen. Ob das an der notwendig werdenden Reduktion liegt, die den Fall damit der Situation enthebt – was im Praktikum selbst nicht geschieht – und deshalb so schwierig bis unattraktiv macht, weil man darin nicht entdecken kann, was man sucht?

Die Studie liefert keine spektakulären Ergebnisse. Dies liegt nicht an der Qualität der Ergebnisse – im Gegenteil – und entspricht, wenn ich recht verstehe, auch nicht der Intention des Autors. Es liegt am Konzept der qualitativen Praxisforschung und ihrer dichten Beschreibungen. Man muss sich also in die Details vertiefen, was hier nicht darstellbar ist. Praxisforschung verhält sich nur gerade in einem Punkt dem älteren

Handlungsforschungskonzept ähnlich, und der Autor weist darauf hin. Zu den Expertenlehrern wird ein interessiertes aber partnerschaftliches Verhältnis eingenommen, zu dem die Nichtbewertung der Wahrnehmungs- und Wissensbestände gehört. Praxis hat damit ihre Dignität und erweist sich nicht als einfach und nur <subjektiv>. Sie erhält eine strukturierte, beschreibbare und komplexe Dichte, die intersubjektiv und professionell mitteilbar ist. Es gelingt damit, ein in der Praxis manchmal verschmitzt vorgeschobenes Argument von einer <Unterhintergebarkeit> und <Nichtverständlichkeit> der eigenen und subjektiven Praxis ein Stück weit als Versteckspiel zu entlarven. Das scheint mir ein sehr wesentlicher und interessanter Gewinn dieser in die Details gehenden Studie zu sein.

Zum Schluss muss kurz darauf hingewiesen werden, dass eine Hoffnung, das Konzept des <praticien chercheur> über die schulpolitische Idealformel hinaus Realität werden zu lassen, eine Chance hat, eingelöst zu werden. Sie liegt möglicherweise allerdings eher auf schulpolitischer Ebene. Dick weist kurz und wie nebenbei darauf hin, wenn er sagt: «Eine reflexive Praxis impliziert Reflexion und Selbstbewusstsein», was etwas weiter unten bedeutet, «dass bei der Verbreitung und Dissemination einer reflexiven Praxis bei Lehrern längerfristig darauf geachtet werden muss, die Zielsetzungen dieser reflexiven Praxis ebenso bei Schulvorstehern, Bildungsverantwortlichen und selbst bei den <Schulkonsumenten> – also Schülern und Eltern – transparent zu machen ...» (S. 373). Ich lese Dicks Beitrag auch als Unterstützung an die Entwicklung eines Berufs, der dieses heute vielleicht wieder nötiger hat.

Claude Bollier

Seminar Unterstrass (Evangelisches Lehrerseminar Zürich)

Tanner, Hannes: *Einstellungsänderungen während der Lehrerausbildung und Berufseinführung*. Literaturübersicht und Längsschnittuntersuchung über die berufliche Sozialisation von Schweizer Primarlehrern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1993, 898 Seiten.

Und es gibt ihn doch, den viel diskutierten Praxisschock! Dies ist eines der Hauptresultate der vorliegenden, umfangreichen Untersuchung. Stärkstes Indiz dafür: eine ganze Reihe von Einstellungen der angehenden Lehrkräfte erfahren während der Ausbildungszeit eine deutliche Zunahme in einer Richtung, verändern sich dann aber in den ersten sechs Monaten der Berufspraxis einschneidend in die andere Richtung. Beispielsweise steigt während des Studiums die Tendenz, zukünftige Schülerinnen und Schüler durch das Wecken sachbezogener Interessen und durch das Berücksichtigen individueller Bedürfnisse zu Leistungen anzuspornen. Schon nach einem halben Jahr Berufspraxis sinkt der entsprechende Skalenwert signifikant in Richtung <Leistungsförderung> durch Kontrolle, Strafe und unnachgiebige Haltung seitens der Lehrperson. Ähnlich sieht die Verlaufskurve für die erfragte Einstellungsskala <Bereitschaft zu Schulreformen> aus: während diese im Laufe der Ausbildung kontinuierlich ansteigt (Neues ausprobieren, Bestehendes kritisch prüfen, sich für eine permanente Schulreform engagieren), machen diese Einstellungen im Berufsleben sehr schnell und deutlich einem Rückzug auf herkömmliche Inhalte und Methoden Platz, was der Auffassung entspricht, dass Schulreformen andern überlassen werden können.

Die Längsschnittuntersuchung am Patentjahrgang 1977 am Oberseminar des Kantons Zürich erhob zu vier Zeitpunkten (Beginn, Mitte und Abschluss der Ausbildung sowie ein halbes bzw. ein Jahr nach Einstieg in den Beruf) eine Menge von Daten zu Person, Einstellung und Umfeld der damaligen Studierenden. Sie verwendete überdies ein Persönlichkeitsinventar (Giessen-Test). So kommt im vorliegenden Buch eine Fülle von

Resultaten zusammen, die weit über die ursprünglich gestellten Hauptfragen nach Einstellungen und Einstellungsveränderungen von angehenden Volksschullehrkräften hinausweisen. Beispielsweise ist zu erfahren, dass die Absolventinnen und Absolventen des damals je nach Vorbildung noch zwei- bzw. dreisemestrigen Ausbildungsganges den Beruf der Primarlehrerin bzw. des Primarlehrers zur Hälfte als Voraussetzung für eine Weiterbildung ansahen. Während ein gutes Drittel damit ihr definitives Berufsziel erreicht haben, sehen 12,5% in dieser Ausbildung eine Übergangslösung bis zu einem beabsichtigten Berufswechsel (vgl. S. 636).

An einer andern Stelle der Auswertung lassen aufwendige Regressionanalysen in fast typisierender Weise «auf eine zunehmende Dichotomisierung der berufsbezogenen Einstellungen schliessen: Am einen Pol steht das Bemühen (der Lehrkraft, J.S.) um eine ganzheitliche, selbst-reflexive, pädagogisch-didaktisch differenzierte Unterrichtskonzeption und um gute Elternkontakte im Dienste günstiger sozialer Lernbedingungen, am andern Pol jedoch ein Bemühen um intensive soziale und kulturelle Aktivitäten und (Aussen) Kontakt, die über die Pflege und Vertiefung sozialer und kultureller Interessen hinaus in nicht geringem Mass auch der Selbstbestätigung und persönlichen Profilierung der Lehrer/innen dienen.» (S. 783f).

Der Anmarschweg zu diesen und unzähligen andern Befunden allerdings ist lang: getreu dem Untertitel werden auf den ersten 440 Seiten des Buches zuerst die theoretischen, historischen und methodologischen Grundlagen in einer Literaturübersicht dargestellt. Einem auf den Lehrberuf bezogenen Überblick über die Sozialisationstheorie folgt die Darstellung des Wandels der Lehrerbildung in Deutschland und in der Schweiz. Dieser schliesst sich ein umfangreiches Kapitel über Einstellungen als Gegenstand der sozialwissenschaftlichen Forschung an. Zwei detaillierte Analysen geben die Übersicht über die bisherige empirische Erforschung von Einstellungen von Lehrkräften im anglo-amerikanischen und im deutschen Sprachbereich. Wohl die wenigsten werden diese Kapitel ausführlich lesen: wer aber zu einem der Themen einen fundierten, kompakten Überblick sucht, kann sich diesen mit Hilfe eines ausführlichen Schlagwortverzeichnisses und eines Namenregisters verschaffen. Der Autor ist um hohe Präzision und wissenschaftliche Redlichkeit bemüht: sowohl die Darstellung der Untersuchungsanlage wie auch der verwendeten Instrumente und empirischen Verfahren sowie der erhobenen Daten zeugen vom Willen nach Transparenz. Dazu gehört auch die selbstkritische Reflexion des sogar für eine Längsschnittstudie unüblich späten Erscheinungstermins und des damit verbundenen Alters der Daten. Eine ganze Reihe von Empfehlungen an die Adresse der Ausbildungsstätten schliessen das Buch ab. Vorab sticht dabei die Forderung ins Auge, dass neue Formen der Ausbildung und der Berufseinmündungsphase zur Verminderung der Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis gefunden werden müssen.

Das Werk vereint übers Ganze gesehen zwei Dinge: eine wahre Fundgrube zu historischen, theoretischen und methodologischen Themen rund um Ausbildung und (erste) Praxis von Lehrerinnen und Lehrern – und zugleich eine nicht leicht zu lesende, aber wichtige empirische Studie. Ihr Stellenwert gerade in der heutigen Diskussion um die richtige institutionelle Form der Lehrerbildungsanstalten sollte auch angesichts des relativen Alters des Datenmaterials nicht unterschätzt werden. Sie ist nicht nur eine jener seltenen Arbeiten, die die speziellen Schweizer Gegebenheiten untersucht, sie vergleicht sie auch noch mit den entsprechenden Arbeiten in Deutschland. Der an deutschen Pädagogischen Hochschulen mit ihrem Zwei-Phasenmodell auftretende Praxischock leuchtet uns Schweizern ein, sind wir doch von der Notwendigkeit einer praxisbezogenen Ausbildung überzeugt. Pikanterweise zeigen sich aber gerade in dieser Untersuchung keine grossen Unterschiede zu den deutschen Effekten – der Praxischock ist offensichtlich auch bei einer stärkeren Verschränkung von Theorie und Praxis nicht so einfach zu vermeiden. So liesse sich nach der Lektüre ketzerisch fragen, ob denn statt der Frage der institutionellen Form zukünftiger Lehrer- und Lehrerinnenbildung in der Schweiz nicht

vielmehr und dringend das Problem des Berufseinstieges an die Hand genommen werden müsste. Rekurrente Modelle und Modelle der Begleitung im ersten Berufsjahr wären zu erproben und zu evaluieren. Sonst könnte – wie die Resultate der Arbeit zeigen – jede auch noch so sanfte Erneuerung der Schule am Sozialisationseffekt der ersten sechs Monate Junglehrerdasein scheitern.

Jürg Schoch

Seminar Unterstrass (Evangelisches Lehrerseminar Zürich)