

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione
Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
Band: 23 (2001)
Heft: 3

Buchbesprechung: Rezensionen = Recensions = Recensioni

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: 05.05.2025

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

Rezensionen / recensions / recensioni

Criblez, Lucien et Hofstetter, Rita (avec Périsset Bagnoud, Danièle) (Ed.) (2000). *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von Primarlehrer/innen. Geschichte und aktuelle Reformen.* Bern: Peter Lang. 595 pages.

«Si tu ne sais plus où tu vas, retourne-toi et regarde d'où tu viens». Le proverbe est africain, mais le principe est universel: on prépare mieux le monde de demain si l'on connaît celui d'hier. C'est parce que l'école et la formation des enseignants¹ ont connu, connaissent ou vont connaître d'importantes transformations qu'il est utile, nécessaire même, d'étudier l'histoire des institutions éducatives et l'histoire de leurs transformations ou de leurs velléités de transformation. Criblez, Hofstetter et Périsset Bagnoud ont dirigé un travail collectif qui s'inscrit dans cette logique et qui la revendique. Selon eux, l'évolution actuelle de la formation des enseignants est «d'autant plus compréhensible qu'elle est replacée dans son contexte historique». Les conditions et les traditions sociales, économiques, culturelles, juridiques et confessionnelles de chaque pays et/ou de chaque canton suisse ont pesé et pèsent encore sur un enjeu politique majeur: l'enseignement des enseignants, l'institution des instituteurs, bref, la formation des maîtres et des maîtresses qui formeront ensuite les citoyens de la Nation. Réformer cette formation, c'est toucher, aujourd'hui comme hier, aux fondements de l'identité et de l'idéologie collectives. Ce que l'histoire comparée peut précisément démontrer, *dixit* les auteurs, c'est que la «prise de distance» théorique n'est pas de trop à qui veut «comprendre sereinement les fondements et les répercussions [...] d'une réforme».

L'ouvrage présente cette triple dimension: historique, comparative, prospective. Il est composé de trois parties d'inégale importance, successivement centrées sur l'histoire de la formation des maîtres en Suisse, l'analyse des réformes actuelles et, finalement, des perspectives internationales. Chaque partie réunit une série de contributions dont la diversité relève autant des objets traités que des contextes historiques, géographiques ou linguistiques de référence. Chaque contribution est rédigée dans la langue des auteurs (allemand, français, italien) et suivie d'un résumé en français et/ou en allemand. L'introduction des coordinateurs est disponible dans les deux langues, et donne une vue d'ensemble du livre, de ses intentions initiales et des perspectives qu'il ouvre dans un domaine de recherche où prévalent pour l'instant des «investigations individuelles, ponctuelles, peu coordonnées».

La première partie montre l'intérêt de ces investigations. Elle aborde *l'histoire de la formation des enseignant(e)s en Suisse* en compilant une dizaine de monographies cantonales ou régionales principalement consacrées à la création, l'évolution, voire la disparition des écoles normales d'instituteurs (*Lehrerseminar*) au

19^e et 20^e siècles. Le processus d'institutionnalisation, de laïcisation, de professionnalisation et de tertiarisation de la formation déplace progressivement les lignes de tension, pour aboutir à ce que *Criblez* appelle «la fin du concept Ecole normale» (*das Ende des seminaristischen Konzepts*). Laïcité et liberté religieuse (*Schoch* et *Bollier* à Zurich), unité et diversité linguistique (*Fleury* dans le Jura), patriarcat et émancipation féminine (*Crotti* à Berne, *Hodel* en Argovie), aucun enjeu social ou culturel n'échappe à la controverse entre conservateurs et réformateurs, adversaires et promoteurs de «l'Etat enseignant». *Périsset Bagnoud* (Valais Romand), *Dieblod* (Suisse centrale) et *Metz* (Argovie) proposent trois études de cas qui articulent ces différents enjeux, et qui retracent le passage de l'Ecole normale à la Haute école pédagogique (HEP ou *Pädagogische Hochschule*) à travers deux siècles d'histoire des idées et des institutions éducatives. On y croise ce que *Diebold* appelle les «mythes modernes de la formation normalienne» (*die modernen Mythen des seminaristischen Bildung*) – formation de la personnalité, culture générale, proximité avec la pratique – des mythes qui résisteraient au processus d'universitarisation sans pouvoir l'empêcher. Pour *Périsset Bagnoud*, les séminaires sont des institutions paradoxales qui ont préparé leur propre disparition: «parce qu'elles sont indéfectiblement liées à [une] société univoque, les écoles normales sont condamnées par l'évolution pluraliste de la société à laquelle elles ont pourtant participé par leur mission de diffusion et d'instruction». *Bloch* (Zurich) et *Hofstetter* et *Schneuwly* (Genève) montrent que certains cantons ont anticipé ces transformations, mais qu'ils sont face à leurs propres dilemmes: lorsque la formation des maîtres entre à l'Université, la «demande sociale» ne disparaît pas *ipso facto*. Les dimensions axiologiques, pragmatiques et prescriptives de l'action pédagogique peuvent entrer en conflit avec les conditions et les traditions du travail scientifique, ce qui rend la réflexion sur les innovations en cours d'autant plus impérieuse.

Cette réflexion vient à propos dans la seconde partie du livre. *Maradan* et *Perrenoud* portent deux regards différents sur le modèle helvétique de tertiarisation. Le premier milite pour des «réseaux de professionnalisation des formateurs» et une «logique d'alternance multiple» entre les Hautes écoles pédagogiques et les universités. Le second fait l'hypothèse que l'essor d'écoles autonomes s'explique par l'effet cumulé d'une double ambivalence: celle des responsables politiques et syndicaux qui se méfieraient d'une formation trop académique; celle aussi des universités elles-mêmes, trop peu convaincues que la formation des enseignants est non seulement un moyen de «diffusion des savoirs», mais aussi de «dynamisation de la recherche fondamentale» en matière de processus d'apprentissage et d'enseignement, de construction des compétences et du rapport au savoir, de métier d'élève et de métier d'enseignant. *Thévenaz-Christen* montre l'intérêt de cette dialectique recherche/formation en étudiant «les apports de la didactique [du français] à la formation». Les outils théoriques et méthodologiques peuvent structurer le travail d'observation et d'analyse qui s'effectue en alternance entre l'institution de formation et les classes, mais ils suscitent aussi de nouvelles ques-

tions. «Quels objets privilégier? Quelles progressions proposer?», ces questions de formateurs peuvent devenir des questions de chercheurs si l'on souhaite connaître non seulement les intentions, mais aussi les effets de la formation. *Oelkers* se méfie justement des modèles pédagogiques trop bien intentionnés, et il subordonne toute tentative de réforme à la mise en place d'instruments de contrôle qui devraient permettre le passage d'une logique de l'opinion (*Gesinnung*) à une logique de l'efficacité (*Effizienz*). La modernité de la formation, c'est peut-être une indépendance nouvelle vis-à-vis du pouvoir politique, mais c'est aussi de nouvelles responsabilités en matière d'évaluation et de régulation. Etudier rigoureusement l'impact de nos dispositifs et de nos pratiques pédagogiques, *Oelkers* y voit moins l'antithèse que la condition d'un usage humaniste et critique de la raison éducative.

La troisième et dernière partie élargit la réflexion à d'autres espaces géographiques, et elle remonte dans le temps. On sait que la France avait poussé très loin son effort d'unification et de normalisation du corps enseignant, *via* un système centralisé de formation. Mais la clôture du «séminaire laïc» (*Lelièvre*) et la figure de la «mère supérieure séculière» (*Belkaïd* et *Hameline*) ont désormais cédé la place à des établissements «improbables, complexes et prometteurs»: les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) (*Bouvier*). Autonomie institutionnelle, articulation théorie-pratique, professionnalisation et regroupement des catégories d'enseignants, développement de la recherche et des qualifications des formateurs: on note de nombreuses convergences entre l'IUFM français et la HEP helvétique. Les options italienne (*Bertolini*, *Ghisla* et *Monighetti*), allemande (*Schubert*) et québécoise (*Hamel*) confirment que les chemins vers l'universitarisation sont nombreux, et qu'ils ne sont pas forcément sans retour. Le paternalisme de l'encadrement, la ségrégation sexuelle et la profusion des institutions privées et/ou religieuses sont probablement historiquement dépassés, mais le «modèle idéal» n'est pas prêt de s'imposer.

Dans le texte qui introduit et synthétise les trois parties de l'ouvrage, *Criblez*, *Hofstetter* et *Périsset Bagnoud* rappellent que la politique fédérale en matière de formation professionnelle en général, de formation des enseignants en particulier, n'est pas isolable d'un contexte européen qui a rendu et rend «indispensable» le passage aux Hautes écoles ou aux universités. Mais ce que montre (ou confirme) cette publication collective, c'est d'abord que les marges de manœuvre restent importantes, et les motifs de controverse aussi. C'est aussi que la distance théorique est nécessaire, et qu'elle doit être utilisée avec précaution. Dans de nombreuses contributions, les auteurs font l'histoire d'un changement qu'ils ont contribué à provoquer et/ou l'analyse d'une institution qu'ils dirigent ou qu'ils contribuent à diriger. L'action politique et la recherche scientifiques peuvent évidemment s'articuler dans une forme de «pratique réflexive», mais elles peuvent aussi induire quelques biais ou quelques «évidences» qu'il serait intéressant de questionner. On peut par exemple discuter à l'infini des structures, des contenus et des démarches de formation. Mais si l'on suit *Oelkers* ou *Perrenoud*, on doit

considérer l'autoévaluation et l'évaluation externe des institutions de formation comme une opération de routine à inscrire dans le fonctionnement normal de l'organisation. Quels seraient alors les critères de cette évaluation? Qui doit les définir? Qui doit les prescrire? *Criblez, Hofstetter et Périsset Bagnoud* résument le problème lorsqu'ils affirment qu'il faudra désormais «s'assurer que la formation satisfait aux exigences du métier d'enseignant». Quel est le métier et quelles sont les exigences à satisfaire? Voilà peut-être la question qui a traversé et qui continue d'agiter l'histoire de la formation. Chaque «expert» peut avancer ses propres conceptions, mais l'enjeu essentiel de la professionnalisation, c'est moins la découverte du bon modèle que l'implication des travailleurs eux-mêmes dans la discussion. Si la formation est l'objet de tant de tensions et de tant d'attention, c'est parce qu'elle est au carrefour du métier d'aujourd'hui et du métier de demain, de l'école réelle et de l'école idéale, du monde tel qu'il est et du monde tel qu'il pourrait être. La recherche ne peut dicter ni les gestes du métier, ni les moyens de leur transmission, mais elle peut contribuer à mieux les comprendre et à mieux les expliciter. «Relativiser les préjugés, rendre l'argumentation plus convaincante, éclairer des rapports complexes» (*Criblez, Hofstetter et Périsset Bagnoud*): il reste bien des perspectives d'investigation pour les acteurs-chercheurs et les chercheurs-acteurs en sciences de l'éducation.

Olivier Maulini, FPSE, Genève

- ¹ Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, d'enseignants que d'enseignantes, de normaliens que de normaliennes, de formateurs que de formatrices.

Dohmen, Dieter (1999). *Ausbildungskosten, Ausbildungsförderung und Familienlastenausgleich – Eine ökonomische Analyse unter Berücksichtigung rechtlicher Rahmenbedingungen. Abhandlungen zu Bildungsforschung und Bildungsrecht*, Band 3. Berlin: Duncker & Humblot. 338 Seiten.

Die an der Technischen Universität Berlin angenommene Dissertation von Dieter Dohmen befasst sich mit der Ausbildungsfinanzierung, einem Thema, dessen bildungspolitische Brisanz mit der praktisch nicht existierenden Forschung auf diesem Gebiet deutlicher nicht kontrastieren könnte. Nicht zuletzt schon aus diesem Grund ist der hier zu besprechende Beitrag höchst willkommen. Die Dissertation ist in ihrem empirischen Teil zwar auf die deutschen Rahmenbedingungen zugeschnitten, einige der Schlussfolgerungen, ganz abgesehen von den theoretischen Teilen, sind aber ohne weiteres auch auf die Schweiz übertragbar.

Die Arbeit teilt sich in fünf thematische Blöcke, wobei der erste definitorischen Aspekten gewidmet ist. Der zweite Block konzentriert sich vor allem auf die rechtlichen Rahmenbedingungen der Ausbildungsfinanzierung im Steuer- und Transfersystem Deutschlands. Daran anschliessend entwirft Dohmen eine

«Oekonomie der Ausbildungsförderung und des Familienlastenausgleichs», bei der er bestrebt ist, theoretische Konzepte und empirische Befunde in ein einheitliches Modell der Ausbildungsentscheidungen zusammenzufassen. Im vierten Block wird das geltende deutsche Steuer- und Transfersystem empirisch dargestellt, wobei alleine schon die Zerlegung in die für die Ausbildungsförderung relevanten achtundzwanzig verschiedenen direkten Transfers und Steuerfreibeträge die Komplexität des Systems aufzeigt. Die Arbeit schliesst im letzten Block mit konkreten Reformvorschlägen und Grundsätzen für ein kohärentes Ausbildungsfinanzierungs- und -förderungssystem.

Während die detaillierte Analyse der rechtlichen Bestimmungen, wie auch die empirischen Berechnungen der Wirkungen der deutschen Finanzierungs- und Förderinstrumente Vorbildcharakter haben, sind diese Erkenntnisse dieser beiden Blöcke natürlich nur beschränkt auf andere Länder anwendbar. Bei der Darstellung der finanziellen Wirkung der Förderinstrumente in Abhängigkeit der elterlichen Einkommen, der Anzahl Kinder und anderer Rahmenbedingungen ist einzig anzumerken, dass diese Berechnungen zwar die Be- oder Entlastung der Ausbildungsnachfragenden aufzeigen, hingegen nicht die Auswirkungen auf die Bildungsentscheidungen, wie dies der Titel des Kapitels suggeriert. Letzteres würde bedingen, dass Verhaltensänderungen in der Bildungswahl in Abhängigkeit von unterschiedlichen Förderinstrumenten u.ä. empirisch untersucht worden wären. Das Fehlen solcher Untersuchungen tut der Qualität der Arbeit insgesamt aber keinen Abbruch.

Aus der Sicht der bildungsökonomischen Forschung ist sicherlich die Ausarbeitung einer Oekonomie der Ausbildungsförderung eine der grossen Leistungen der vorliegenden Dissertation. Dohmen unterteilt dabei seine Betrachtungen in drei Subthemen: (1) die Oekonomie der individuellen Bildungswahlentscheidungen, (2) die Finanzierung und Ausbildung durch die Eltern und schliesslich (3) interaktive Entscheidungen von Ausbildungswilligen und Eltern. Für die Thematik entscheidend ist dabei die Berücksichtigung der unterschiedlichen Verteilungswirkungen der verschiedenen Finanzierungs- und Förderinstrumente, da neben der globalen Wirkung, die die Akademikerquote als solches beeinflusst, auch die soziale Chancengleichheit beim Zugang zu höherer Bildung immer mehr in den Blickpunkt der bildungspolitischen Diskussion rückt. Mit Recht verweist hier Dohmen immer wieder auf den Punkt, dass unter der Annahme, dass die subjektiven Diskontraten der Ausbildungswilligen von soziodemographischen und -ökonomischen Faktoren abhängen, trotz staatlicher Ausbildungsfinanzierung und -förderung die tatsächlichen Bildungsentscheidungen schliesslich doch entscheidend von den Elterneinkommen abhängen, und die beabsichtigte Chancengleichheit nicht erzielt wird. In die gleiche Richtung wirkt eine Finanzierung über die Kapitalmärkte, auf denen einkommensschwächere Bildungsnachfrager sich zu höheren Zinssätzen refinanzieren müssten als die vermögenden Ausbildungswilligen. Wichtig ist dabei, darauf hinzuweisen, dass auch das zinslose Darlehen als Finanzierungsinstrument die offensichtliche Be-

vorteilung der einkommensstärkeren Nachfrager nicht mindert.

Dohmens Aussagen gewinnen vor allem auch im Lichte der neuesten empirischen bildungsökonomischen Forschung an Gewicht, welche den Einfluss ökonomischer Faktoren auf die Bildungs- und Weiterbildungswahrscheinlichkeit belegen, wie auch die Abhängigkeit der subjektiven Zeitpräferenzen der Individuen von deren sozioökonomischen und -demographischen Hintergrund. Kombiniert mit diesen Erkenntnissen weist auch Dohmens Analyse klar in die Richtung, dass die Ausgestaltung der Finanzierung des Hochschulwesens einen beträchtlichen Einfluss darauf hat, wieviele Personen sich für ein Studium entscheiden und wie sich diese Studenten bezüglich ihres sozialen Hintergrundes zusammensetzen. Genau aus diesem Grunde, wäre eine analoge Studie auch für die Schweiz nur zu begrüßen.

Stefan C. Wolter, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Aarau

Gather Thurler, Monica (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Issy-les-Moulineaux: ESF. 235 pages.

Ce livre explicite les conclusions de la longue quête de l'auteure, à la recherche d'une stratégie pour faire changer l'école. Sous-tendu par son expérience authentique de responsable dans plusieurs systèmes scolaires successifs, il est enrichi par la comparaison de nombreux autres essais patronnés par le Conseil de l'Europe. Enfin, il fait le point de la littérature scientifique anglo-saxonne, ce qui donne à l'ouvrage une assise théorique certaine, validée par le fait qu'il représente une partie de la thèse doctorale de l'intéressée.

La crise que connaissent les institutions d'enseignement est universelle. Elle représente une des facettes de la crise qui secoue notre société tout entière, projetée en avant par l'explosion technologique. Elle est reconnue par tous, enseignants, élèves, parents, entreprises [...] Comment faire pour que les écoles préparent les jeunes générations à vivre dans cette nouvelle société? Les autorités politiques tentent de trouver des réponses depuis plus d'une génération déjà.

C'est ainsi que tous les pays occidentaux ont connu des vagues de «réformes» successives, modifiant les structures scolaires, les programmes, les méthodes, les moyens d'enseignement, les démarches de certification, la formation des enseignants, etc. Nulle part on ne voudrait revenir en arrière, mais le constat à la suite de ces transformations est partout le même: on a changé tout ce qui était extérieur à la classe, mais à l'intérieur du groupe-classe, pratiquement rien n'a changé. Les professeurs continuent à «professer» comme auparavant. Alors que dans l'éducation des adultes, les animateurs ont appris à partir des demandes des apprenants, dans la scolarité de base on continue à considérer les élèves comme des réceptacles à remplir du contenu des programmes.

Mettre en cause la «résistance au changement» des enseignants était évidemment tentant. C'est pourquoi les responsables politiques ont multiplié les tentatives pour les influencer, maniant à la fois la carotte et le bâton, mais toujours en vain. Ce sont les psychosociologues qui, allant eux-mêmes souvent dans les classes, ont compris ce qui se passait. En même temps que la cause, ils ont pu alors présenter des solutions. Le livre de Monica Gather Thurler est la synthèse de leurs travaux.

Qui n'a pas entendu parler des expériences fondatrices de Kurt Lewin, sur l'acceptation du changement? Ce chercheur a mis en évidence l'existence de normes sociales, déterminant notre façon de réagir dans toutes les circonstances habituelles de la vie. Nous restons sourds aux arguments qui vont à l'encontre de ces normes. Si par contre, nous sommes amenés à réfléchir en groupe sur leur bien-fondé, la discussion peut nous faire découvrir d'autres aspects que nous ne considérons pas jusque-là. Et si le groupe auquel nous nous identifions prend une décision qui contredit les anciennes normes, nous acceptons de modifier durablement nous aussi notre façon de faire.

Une transformation analogue des attitudes serait-elle réalisable dans le milieu scolaire, où dominent actuellement un certain nombre d'habitudes, représentant pour les enseignants une nécessité évidente: il faut faire des cours, donc il faut pour cela pouvoir s'adresser à une classe homogène, donc il faut faire passer des épreuves pour mettre des notes, afin de faire redoubler les élèves en retard et sauvegarder ainsi cette «indispensable» homogénéité, etc. Pourrait-on obtenir que d'autres évidences viennent déterminer leurs choix didactiques, comme par exemple le fait si connu qu'on ne retient pas ce qui ne nous intéresse pas, et que les intérêts des élèves sont eux aussi influencés par des phénomènes de groupes?

Méfions-nous d'une réponse trop facile, comme: «Oui: Nyaka faire discuter les enseignants pour les faire bouger!» On ne joue pas ainsi avec la dynamique de groupe, et le responsable scolaire qui se risquerait à ce genre de manipulation, espérant amener les professeurs à adopter inconsciemment son point de vue, risquerait fort de voir tout le corps enseignant se dresser contre lui. C'est justement de cette frontière délicate entre facilitation du changement et pression extérieure que Monica Gather Thurler traite tout au long de son ouvrage. Elle explicite bien la contradiction fondamentale entre l'approche bureaucratique, qui veut prévoir, donc s'assurer du résultat, donc tenir sous contrôle, donc asservir, et l'approche psychosociale, qui suppose l'existence de groupes ayant des décisions à prendre, donc relativement autonomes, répondant aux besoins ressentis par leurs membres, donc aussi en perpétuelle évolution, et par là imprédictibles et à la limite, incontrôlables.

Devant ce dilemme, le choix de l'auteure est clair. L'expérience de toutes les réformes scolaires imposées depuis en haut montre à l'évidence leurs limites. Par contre, un certain nombre d'exemples réussis prouvent que des groupes d'enseignants peuvent prendre en charge collectivement leur tâche éducative et la mener à bien, même dans des circonstances difficiles.

Mais Monica Gather Thurler ne cache pas la difficulté de l'entreprise. Tout l'ouvrage tourne autour de la question: «A quelles conditions un tel fonctionnement peut-il réussir et se maintenir durablement?» Ces conditions sont à la fois multiples et sévères. Ce sont tous les déterminants d'une dynamique de groupe orientée vers la résolution de problème.

La première condition est naturellement qu'un groupe existe. Ceci n'est banal qu'en apparence. L'administration scolaire a longtemps considéré qu'elle pouvait s'adresser directement et sans intermédiaire à tous les instituteurs, pour qu'ils appliquent dans leur classe les directives qu'elle formulait. Mais si l'on veut que les maîtres se rencontrent, comme la communication n'est possible que dans des groupes restreints et n'a de sens qu'entre personnes qui partagent les mêmes préoccupations, on est presque fatalement conduit à choisir l'établissement scolaire comme base de regroupement. S'il s'agit de collèges importants, réunissant plusieurs dizaines de professeurs, il faut même les subdiviser en groupes plus réduits encore. Le titre de l'ouvrage de Monica Gather Thurler «Innover au cœur de l'établissement scolaire» se justifie ainsi par cette raison simple qu'il est préférable, pour se parler, d'être face à face. Encore faut-il que l'administration scolaire crée le cadre institutionnel rendant possible des rencontres, par ex. en les prévoyant dans le cahier des charges et dans l'horaire des professeurs.

La seconde condition pour la constitution d'un groupe est qu'il partage le même objectif, ou au minimum qu'il s'en cherche un au départ. Là aussi, la banalité n'est qu'apparente. Une administration centrale ne peut pas imposer un objectif à un groupe: elle ne ferait que lui imposer une contrainte, à laquelle il s'opposerait fatalement. L'objectif d'un groupe ne se constitue comme tel que s'il résulte de la prise de conscience collective d'un manque, ou d'un problème, auquel le groupe croît devoir et pouvoir porter remède. Toute la dynamique de l'innovation vient de là: le sens de l'action commune repose sur ce déficit perçu par les membres, qui les amène à définir un projet et à s'engager concrètement dans une action gérée en commun.

Monica Gather Thurler évoque les multiples problèmes qui peuvent surgir à cette phase initiale, particulièrement délicate, du projet. En particulier, la solution de presque tous les problèmes locaux que perçoivent les professeurs ne dépend pas seulement d'eux, mais d'une démarche commune, impliquant les parents d'élèves et les élèves, les autorités communales, parfois les entreprises du lieu, etc. Des rencontres doivent donc être organisées entre toutes ces instances, dans le but de négocier leur projet commun. Un leadership coopératif est requis ensuite pour assurer la poursuite de leur collaboration.

Une telle conception ne peut que heurter une organisation gérée «de haut en bas» dans une optique bureaucratique. Elle s'accorde bien, par contre, avec les nouvelles philosophies du «management» décentralisé, qui laissent le maximum de liberté d'action à la base, dans l'esprit d'une direction par objectifs. Mais accepter une telle autonomie locale (au moins dans la formulation de projets) demandera souvent à l'administration scolaire un changement de ses règles de

fonctionnement traditionnelles, voire légales, qu'on ne peut espérer obtenir en un jour.

Du côté des enseignants aussi d'ailleurs, cette autonomie représente une révolution, car il ne peut y avoir de délégation de responsabilité de la part de l'administration centrale sans que cela crée de même coup une responsabilité pour le groupe à qui l'on fait confiance. Certains systèmes scolaires assortissent cette responsabilité de sanctions positives et négatives, attribuées en fonction du degré d'atteinte des objectifs. De toute façon, chaque groupe va devoir rendre compte de sa gestion et des résultats obtenus, ne serait-ce qu'aux personnes avec qui les objectifs avaient été choisis au départ. Cette obligation est nouvelle en milieu scolaire.

Une troisième condition pour que le fonctionnement d'un établissement soit authentiquement pris en charge par une équipe d'enseignants est donc que des moyens d'évaluation soient associés à la définition des objectifs, et qu'une évaluation non biaisée soit réalisée à l'échéance prévue. Sur la base des résultats obtenus et des raisons expliquant la situation observée, de nouveaux objectifs devront alors, tout naturellement, être redéfinis en commun.

Avec cette troisième condition, on entre dans un processus continu de régulation systémique, qu'il ne faut pas limiter d'ailleurs au système fermé, type thermostat. En effet, à partir des effets observés et de leur interprétation, ce sont aussi bien les objectifs que les moyens qui doivent être remis en cause et redéfinis, en commun avec toutes les instances concernées.

L'établissement scolaire acquiert alors le statut d'une organisation à la fois permanente et en perpétuel changement, qui s'autoévalue et progresse, apprenant par l'expérience, à la fois au niveau individuel de ses membres actuels, mais aussi au niveau collectif du groupe, dont l'histoire se constitue et s'enrichit progressivement, même si les participants se renouvellent. Il devient, dit l'auteure, une «organisation apprenante».

Le compte rendu qui vient d'être donné de cet ouvrage visait surtout à en montrer la cohérence d'ensemble, et à prouver le caractère inéluctable des conditions posées. Mais il a laissé dans l'ombre la richesse de ses descriptions du «métier d'enseignant». Or pour beaucoup de lecteurs, le texte paraîtra plus convaincant lorsqu'il fait appel à l'expérience vécue des professeurs, que lorsqu'il s'appuie sur des expériences de psychosociologie. Mais son mérite est de faire justement le pont entre les deux mondes, de la pratique et de la recherche.

L'ouvrage est courageux de deux points de vue: dans sa défense d'une gestion du système scolaire réalisée, (au moins partiellement et avec les garde-fous indispensables), d'abord au niveau local; mais aussi dans la mise en évidence du caractère fluctuant, (comme dans un mobile toujours en équilibre instable), du fonctionnement des équipes d'enseignants, soumises à des influences multiples qui menacent constamment leur efficacité.

Ce n'était pourtant pas le désir de Monica Gather Thurler de donner l'impression au lecteur qu'il faut être acrobate pour se lancer dans un tel exercice

d'équilibre, en évitant tour à tour les déviations individualistes, bureaucratiques, élitistes et autres. Elle a elle-même assez mené d'expériences pédagogiques fructueuses pour être sûre que l'essai vaut toujours la peine d'être tenté et est enrichissant, sur le plan professionnel et personnel, pour les équipes qui s'y risquent. Ses mises en garde détaillées, comme ses conseils avisés, devraient effectivement les aider à réussir.

Jean Cardinet, anciennement à l'IRDP, Neuchâtel

Pestalozzi, Johann Heinrich / Conseil scientifique du Centre de documentation et de recherche Pestalozzi d'Yverdon (Ed.) (2001). *Ecrits sur l'expérience du Neuhof* (traduit de l'allemand par Pierre-G. Martin et suivi de quatre études de Pierre-Philippe Bugnard, Daniel Tröhler, Michel Soëtard et Loïc Chalmel). Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt/M., New York, Oxford, Wien: Peter Lang. 160 pages + IX pages.

L'institut du Neuhof est universellement connu des pédagogues, qui l'associent sans peine au nom de Pestalozzi. Mais en dehors des spécialistes du pédagogue zurichois, qui est en mesure d'ajouter des informations substantielles à ce rapprochement de deux noms propres? Certainement peu de monde, du moins en langue française! Avec la traduction récente des *Ecrits sur l'expérience du Neuhof*, et leur mise en perspective par quatre études qui composent les deux tiers de l'ouvrage, le public francophone dispose enfin des documents qui permettent d'approcher cette première «expérience» éducative du jeune Pestalozzi et d'en saisir l'originalité et l'importance pour l'histoire de l'éducation.

Ces *Ecrits* sont un ensemble de lettres et de rapports adressés à quelques philanthropes pour obtenir leur soutien matériel à un moment où l'institut rencontre des difficultés économiques qui se révéleront finalement insurmontables. L'originalité de cette expérience réside dans le fait que Pestalozzi tente de concilier un projet éducatif d'émancipation d'un groupe d'enfants pauvres avec les exigences de rentabilité d'une entreprise de production agricole et industrielle. Il veut réussir en quelque sorte deux projets en un: développer chez ses protégés ce qu'on appellerait aujourd'hui des compétences de type professionnel afin de leur permettre de mener plus tard une existence autonome et maintenir économiquement viable un établissement de production soumis aux lois du marché.

L'intérêt de ces textes réside principalement dans la façon dont Pestalozzi affronte les deux finalités de son entreprise. Ses suppliques auprès des bienfaiteurs qu'il sollicite révèle combien il est contraint en réalité de pratiquer le grand écart. Les *Ecrits* le font apparaître tel un Janus, tantôt sous les traits d'un entrepreneur soucieux avant tout de productivité et calculant presque cyniquement les rendements qu'il peut escompter des petites mains qu'il emploie et tantôt sous ceux d'un éducateur humaniste préoccupé du bien-être et des progrès de chacun de ses protégés. Entre les tableaux de rendement de la deuxième lettre du 10 janvier

1777 qui réduit chacun de ses petits employés à la mesure de sa force et de son efficacité au travail et la description pleine de finesse et de sensibilité de chaque enfant dans le rapport du 26 février 1778, il y a en effet un contraste tout à fait saisissant. Si le rêve de Pestalozzi n'a pas pu être tenu au Neuhof, c'est que l'éducateur en lui prédominait sur l'entrepreneur.

L'institut du Neuhof appartient certes à une époque révolue. Cependant les questions qui sont posées autour de cette expérience pestalozzienne demeurent d'actualité. Les projets éducatifs peuvent-ils, et à quelles conditions, concilier des visées de promotion des êtres humains avec des contraintes de rentabilité? A l'heure où la notion de contrat de prestation s'impose dans tous les compartiments de l'activité humaine, une telle question gagne à rester ouverte et les éducateurs d'aujourd'hui peuvent trouver dans l'oeuvre de Pestalozzi quelques pensées stimulantes susceptibles de faire contrepoids aux recettes managériales.

L'article de Pierre-Philippe Bugnard qui ouvre la partie des études propose une esquisse du contexte européen composant l'environnement idéologique du Neuhof pour «tenter de circonscrire ce qui a peut-être contribué à en modeler la genèse». L'usage du «peut-être» dénote de la part de l'auteur une prudence rhétorique bienvenue. Car la tentative, sur moins de trente pages, de dépeindre le *Zeitgeist* qui a influé sur l'expérience relatée constitue un exercice périlleux... et inévitablement peu convaincant. Le texte est bien écrit, et il offre au lecteur la possibilité de rafraîchir utilement ses connaissances scolaires. Mais il ne suffit pas d'extraire quelques courants de pensée, quelques grandes figures et quelques réalisations éducatives des histoires française et prussienne de la seconde moitié du XVIII^{ème} siècle pour composer l'environnement idéologique du Neuhof. On peut concéder que les voies (voix?) de l'influence sont bien souvent impénétrables et que l'historien dispose d'une certaine latitude dans l'établissement des liens intellectuels d'inspiration. On aurait aimé en l'occurrence que l'auteur instruisse le lecteur au sujet des choix qui ont présidé à la construction de son tableau, car si certains éléments historiques sont bien mis en exergue, il y en a d'autres qui sont tus.

Plus intéressant est à cet égard l'article de Daniel Tröhler qui est aujourd'hui sans doute l'un des meilleurs spécialistes de Pestalozzi. L'auteur décrit finement le contexte local des *Ecrits sur l'expérience du Neuhof*, en rattachant cette initiative pestalozzienne aux débats politiques de la Société helvétique. Diverses conceptions de la réforme et du patriotisme s'affrontent en effet au sein de ce mouvement réformateur et à ces conceptions concurrentes est étroitement liée la question des buts à assigner à l'éducation des pauvres. Sur cette question, qui est un objet important de débat dans la seconde moitié du XVIII^{ème} siècle, Pestalozzi ne partage pas complètement le point de vue du patricien bernois N. E. Tschärner auquel il adresse les lettres qui composent ses *Ecrits*. Leur divergence porte notamment sur la place à accorder à la production industrielle dans la vie économique et à la formation à ces activités nouvelles dans les projets d'instruction du peuple. Et Pestalozzi se montre plus lucide que son interlocuteur sur les signes

avant-coureurs des bouleversements économiques qui se préparent en Europe.

Le très bon article de Michel Soëtard rattache les *Ecrits sur l'expérience du Neuhof* dans l'ensemble de l'œuvre de Pestalozzi. Il rappelle combien cet essai, malheureux puisqu'il signe le premier échec du pédagogue zurichois, va servir de ferment à une réflexion pédagogique majeure. Pestalozzi fait l'expérience – que d'autres ont fait avant lui et d'autres après lui – des dilemmes attachés à toute entreprise éducative qui a pour but de favoriser l'épanouissement des individus et qui doit en même temps former des citoyens utiles à la société. Michel Soëtard esquisse une comparaison, qu'il avait déjà proposée dans d'autres textes, entre la façon dont Pestalozzi affronte ces problèmes et les voies explorées par des pédagogues de l'Education nouvelle, et en particulier de ceux qui comme Makarenko, Kerschensteiner ou Freinet ont voulu éduquer à la vie par le travail. De cette comparaison, il en conclut que si Pestalozzi est au Neuhof plus radical que ses épigones, il saura tirer les enseignements de l'échec de son «rêve». Et à l'inverse de certains thuriféraires de l'éducation puérocentrée, Pestalozzi développe une pédagogie qui prend en compte les tensions à l'œuvre dans tout projet éducatif visant l'autonomie, et ceci sans l'illusion de les réduire.

Dans son texte, Loïc Chalmel commente les *Ecrits du Neuhof* en insistant sur le fait que Pestalozzi est demeuré un pédagogue, dans la mesure où il a sans cesse élaboré un discours sur les expériences menées, le dire succédant au faire et le complétant. La rationalité des idées pédagogiques naît de la confrontation entre des pratiques, des théories et des références idéologiques. C'est ce «mixte» qui leur confère ce flou et cette imprécision dont se gaussent certains «scientistes». Mais si cette «mollesse» est le prix à payer pour la pertinence des idées dans le domaine de l'éducation, elle oblige à la délibération pour l'établissement de la norme qui est l'enjeu essentiel de toute institution. Le grand mérite de Pestalozzi, aux yeux de Loïc Chalmel, réside justement dans sa capacité à articuler les trois dimensions praxiques, théoriques et idéologiques dans la pensée éducative et à restituer ainsi «la complexité du vivant dans une dimension humaniste».

Cet excellent ouvrage que l'on doit à l'initiative du Centre de documentation et de recherche Pestalozzi d'Yverdon est utilement complété par des repères biographiques du pédagogue zurichois, de sa naissance à la dissolution de l'institut en 1780, et d'un synopsis des *Ecrits sur l'expérience du Neuhof*.

Joseph Coquoz, *Ecole d'études sociales et pédagogiques, Lausanne*

Seeber, Susan, Krekel Elisabeth M. und van Buer, Jürgen (Hrsg.) (2000). *Bildungscontrolling: Ansätze und kritische Diskussionen zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit*. Frankfurt/Berlin/Bern: Lang.

Am Anfang meiner Lektüre stand ein Missverständnis. Der Titel verleitete zur Annahme, das Buch handle von einem übergeordneten Konzept eines Bildungs-

controllings, welches beispielsweise für die Weiterentwicklung des öffentlichen Bildungswesens – etwa als Teil von New-Public-Management-Bestrebungen (NPM) – fruchtbar werden könnte. In der Tat ist im Buch von Susan Seeber und anderen aber vor allem von Bildungscontrolling in Betrieben, z.B. zur Optimierung betrieblicher Weiterbildung, die Rede. Doch auch diese eingeschränkte Sicht beinhaltet den Paradigmenwechsel, der vom Konzept der wertfreien Humboldtschen Bildung hin zur Bildung als gesellschaftlichen (und wirtschaftlichen) Zwecken verpflichtete Investition führt. Aus diesem Paradigmenwechsel leitet Seeber in ihrem einleitenden Beitrag die Diskussion um Bildungscontrolling her: Es sei nicht verwunderlich, dass bei einem Wechsel zur Bildung als Investition nun «eine Steigerung der Effektivität und Effizienz von Bildungsinvestitionen» interessant werde; für diese Steigerung ist Bildungscontrolling eine geeignete Massnahme.

Das grosse Problem liegt nach Meinung fast aller Autorinnen und Autoren darin, dass «Bildungscontrolling sich nicht primär als wissenschaftsinduziertes Modell entwickelt [hat], sondern als ‚Alltagstheorie‘ und ‚praxisinduziertes Thema‘ ohne wissenschaftliche Vorabklärung» (S. 31). Diese Pathogenese des Themas sei Grund für unklare Begriffsbildung, fehlendes Gesamtkonzept, ungenügende Instrumentierung. Insbesondere wird geklagt, dass diese Ausgangslage zusätzlich erschwert werde durch ein Primat der ökonomischen Steuerungsperspektive, die «vorrangig Aspekte der Wirtschaftlichkeit im Vordergrund» halte (S. 45). Gleichwohl verfallen die Herausgeberinnen und Autoren aber nicht in die übliche Abwehrhaltung, sondern bewerten den Bedarf nach geeignetem Bildungscontrolling als gegeben, um «neben den Kosten der Bildung auch deren Ergebnisse (Output) und Verwertungsperspektiven (Outcome) nachzuweisen sowie deren Produktivität (Verhältnis von Output zum Input) zu steigern» (S. 19).

Auch wenn die Breite des Themas durch Fokussierung auf betriebliche Bildung eingeschränkt ist, sind die Überlegungen zum einen meistens auch für weitergehende Konzeptionen eines Bildungscontrollings anwendbar, zum andern weisen die Autorinnen und Autoren selber oft auf grundsätzlichere Fragestellungen hin. Im einleitenden Beitrag von Seeber wird Bildungscontrolling zunächst in seinen möglichen Stossrichtungen differenziert. Dabei werden eine Informationsversorgungs-, eine Koordinations- sowie eine Steuerungsfunktion unterschieden. Als Kern der Abhandlung erscheint unter dem Titel «Ansatzpunkte für die theoretisch-konzeptionelle Weiterentwicklung des Bildungscontrollings» ein «idealtypisch» genanntes Komponentenmodell, in dem – quasi entlang des Controlling-Prozesses – sechs eher formative Komponenten unterschieden werden: Bedarfs- und Zielcontrolling (1); Inputcontrolling (2); Prozesscontrolling (3); Outputcontrolling (4); Transfercontrolling (5); Outcomecontrolling (6). Dabei werden die Komponente (1) dem Vorfeld, die Komponenten (2) bis (4) dem Lernfeld und (5) bis (6) dem Funktionsfeld zugewiesen. Daneben werden als eher summative Analysen Formen des Kosten-Nutzen- bzw. des Kosten-Ertrags-Controllings genannt. Als Controlling-Perspektiven sollen die indivi-

duelle, die betriebliche und die gesellschaftliche Ebene dienen (S. 37).

Dieser Differenzierung folgen in einem ersten Teil des Buches, im Artikel zum Bedarfs- und Zielcontrolling (Volker Bank), zum Input-Controlling (Rainer H. Lehmann), zum Prozesscontrolling (Jürgen van Buer), zum Bildungserfolgscontrolling (Margit Ebbinghaus), zur Transfersicherung (Jean-Luc Patry), zum Outcome-Controlling (Udo Witthaus) und zum Kosten-Nutzen-Controlling (Günter Walden). Es ist schade, dass für die Controllingdefinition selber nicht ein ähnlich verbindliches Klammerkonzept durch die Herausgeberin erarbeitet wurde wie für die Komponenten. So versuchen sich mehrere Autoren in Begriffsdefinition und -verständnis, was einerseits zu Redundanzen, andererseits auch zu (unhaltbaren) Vermutungen führt (so etwa, Controlling enthalte – unberechtigterweise, «aufgrund phonetischer Ähnlichkeit» – auch Kontrollaspekte, wo doch der englische Begriff neben «steuern» eben auch «kontrollieren» bedeutet). Schade jedenfalls, dass die Autoren auf sich allein gestellt nicht zu einer gemeinsamen Vorstellung von Controlling im Rahmen von Bildungscontrolling vorstossen; ausgehend von der betriebswirtschaftlichen Definition wäre m.E. ein gemeinsames Verständnis relativ leicht leistbar gewesen, was dem Band zu (noch) mehr Kohärenz verholfen hätte. – In einem zweiten Teil folgen Beiträge aus der Praxis: Rolf Dubs zum Bildungscontrolling Berufsbildung in der Schweiz, Dieter Gnahn und Elisabeth M. Krekel zu Controllingansätzen in der betrieblichen Weiterbildung, Norbert Kailer, Klaus J. Eder und Johanna Mayrhofer über Bildungscontrolling in österreichischen Unternehmen sowie Andreas Küster, Rolf Liebchen und Dieter Leuthold über die betriebliche Bildung der Mercedes-Benz AG Bremen.

Die konzeptionelle Klammer, die der Beitrag von Seeber dem ersten Teil des Buches bietet, wird von den Autorinnen und Autoren gut aufgenommen. Mit Konzentration auf betriebliche Bildung (Weiterbildung) werden die einzelnen Komponenten in ihrer Begrenzung, ihrer Abhängigkeit und Interdependenz sowie in ihrem Beitrag an ein Gesamtkonzept Bildungscontrolling beschrieben. Während einzelne Komponenten des so konzipierten Bildungscontrollings sehr generelle Controllingfragestellungen generieren und keine Besonderheit fürs Bildungswesen auszumachen ist, kann die Fragestellung eines Controlling des Bildungserfolges als Besonderheit für Bildungswissenschaften betrachtet werden. Zum einen besticht der Beitrag von Ebbinghaus durch klare Sprache. Zum anderen wird deutlich, welche (alten) Probleme man sich mit einer (zu) einfachen Vorstellung von Bildungscontrolling einheimst, insbesondere wenn man sich die Einführung einer simplen Prüfungsanlage vorstellt, die *in einem Vorgang* Prüfung auf mehreren Ebenen garantieren soll. Ebbinghaus diskutiert verschiedene Formen der Lernerfolgskontrollen und bezieht sie vorsichtig auf verschiedene Zwecke, die Controlling erfüllen könnte; dabei kommt m.E. das «Controlling von Bildungserfolgen auf überindividueller Ebene» etwas zu kurz: Gerade da würde wohl die eigentliche Innovation beim Einführen eines Bildungserfolgscontrollings liegen.

Ebenfalls von besonderem Interesse ist die Fragestellung eines Prozesscontrollings im Rahmen von Bildungscontrolling. Van Buer beschreibt dabei allerdings vor allem die etwas akademische Fragestellung der Unterschiede zwischen Controlling und Evaluation. Die aus Sicht von NPM wichtige Frage bleibt so im Hintergrund, ob bei Einführung von Globalbudgets mit Leistungsaufträgen, Wirkungszielen und -indikatoren, Fragen der Prozessgestaltung über Indikatoren erreichbare politische oder betrieblich-operative Fragen sein bzw. werden sollen. Geht man vom bisherigen Verhältnis zwischen Politik und Pädagogik aus, so müsste man meinen, die Prozessgestaltung in Schule und Unterricht sei eine genuin pädagogische, und deshalb keine politische Frage, weshalb man – zumindest in der Schweiz – allerorten die politischen Aufsichtsgremien mit wenig Interventionsmöglichkeiten ins Pädagogische ausstattete. Auf der anderen Seite muss bei NPM auch die Prozessgestaltung ins politische Blickfeld rücken, ansonsten der Politik die Informationen zur richtigen Ressourcenallokation – auch wenn diese global erfolgt – fehlen. Van Buer kommt indessen zum Schluss, die «Prozessevaluation nur analytisch von der Input- und Outputevaluation zu unterscheiden» (S. 97), womit von der Möglichkeit abgesehen wird, eine spezifische Prozessgestaltung eigenständiger (pädagogischer) Akteure zu konzipieren.

Für das Bildungswesen und seine gesellschaftliche Rechtfertigung von besonderem Interesse sind auch Outcome-Überlegungen. Was für (gesellschaftlich erwünschte) Wirkungen im Funktionsfeld Gesellschaft gehen vom Lernfeld Bildung aus? Witthaus diskutiert unter dem Titel «Outcome-Controlling?» hilfreich klärend die verschiedenen methodischen Schwierigkeiten, die einen leicht vom Wunsch nach einem Outcomecontrolling abbringen könnten. Er ortet insbesondere Probleme in den Bereichen Messgrössen, Bewertung und Zurechnung. Aus den verschiedenen Schwierigkeiten plädiert er für pragmatisches Vorgehen, indem ehrlicherweise auf heutigem Kenntnisstand für ein richtiges Outcomecontrolling noch zu vieles fehlt; dafür kann aber Outcomecontrolling als «Reflexionsstrategie» eingesetzt werden, damit die an den Prozessen beteiligten Akteure auf die verschiedenen Interdependenzen zwischen Voraussetzungen, Zielen und Folgen ihres Tuns sensibilisiert werden.

Am stärksten einer breiteren Analyse und dadurch auch breiteren Konzeption von Bildungscontrolling verpflichtet ist der Beitrag zum Inputcontrolling. Lehmann definiert als Inputs wichtige Eingangsgrössen wie Schulqualität, Lehrplan und -materialien, Lehrerpersönlichkeit und Erwartungen, Faktoren aus der gesellschaftlichen Lebenswelt wie Familie, Umwelt und Gleichaltrigen-Gruppe sowie generell sozio-kulturelle Rahmenbedingungen. Diese Faktoren lässt er in einem «Makro-Modell» die Outputs und Outcomes bewirken (fachlichen Leistungen, Schlüsselkompetenzen und erzieherische Wirkungen, S. 73). Dabei ist nur zu bemängeln, dass die aus politischer Sicht wichtige Inputgrösse *materielle Ressourcen* wie Geld, Personal, Zeit etc. nicht als eigene Eingangsgrösse bezeichnet ist; für diesen Umstand gibt es auch keine Begründung. Für den «pädagogischen» Teil – für die Kenngrössen der pädagogischen, psychischen,

kommunikativen und mentalen Lernvoraussetzungen – stellt das Modell aber eine interessante Annahme von Ausgangsgrössen und Interdependenzen dar, in der Inputcontrolling theoretisch abgebildet werden kann. Als Beispiel eines weitgehenden (aufwendigen) Inputcontrollings zieht Lehmann die Hamburger Untersuchung (Lernausgangslage zu Beginn der Sekundarstufe I, Schuljahr 1996/97) heran und zeigt, aufgrund welcher Ausgangslagen welche Controllingmassnahmen ergriffen werden könnten bzw. ergriffen wurden. Als wichtigste Quintessenz wird schliesslich aber doch die innere Kohärenz bzw. Interdependenz betont, die trotz aller nötigen Differenzierung innerhalb von Bildungscontrolling beachtet werden muss, oder anders: dass Inputcontrolling nur im Rahmen eines breiter konzipierten Bildungscontrolling Sinn macht. Als solches ist für Lehmann Bildungscontrolling aber «notwendiges Element der Professionalisierung pädagogischen Handelns» (S. 84).

Eigentlich sollte man meinen, die Lektüre des Sammelbandes mit dem einfachen aber erwartungsheischenden Titel würde ob der Menge ungelöster Fragen Frustration auslösen. Das ist nicht eingetreten. Die wichtigste Wirkung war allerdings *Bescheidenheit*. Gute und plausible Ziele zu verfolgen mit einer einfach scheinenden Sozialtechnologie ist das eine, die Probleme zu erkennen, die mit der Innovation der dazu nötigen Methoden und Prozesse verbunden sind, ist das andere. Wenn der Band nur schon beim eingeschränkten Erkenntnisinteresse der betrieblichen Bildung eine Unmenge ungelöster Fragen aufwirft, wie gross dürften dann die entsprechenden Schwierigkeiten beim Transfer des Bildungscontrollings auf das öffentliche Schulwesen sein? Bildungscontrolling in der Hand der beauftragenden und finanzierenden Politik zur Rechtfertigung und optimierenden Steuerung der (nun wirklich nicht billigen) Bildungsaktivitäten der öffentlichen Hand? Dass solche gesellschaftliche und politische Erwartungen entstanden sind, ist nicht erstaunlich. Darin sind sich die meisten Autorinnen und Autoren auch einig und weisen diesbezüglich auf die knapper werdenden Ressourcen hin, in denen Bildungsausgaben als Investitionen verkauft werden müssen. Dass wir mutige Schritte in Richtung Bildungscontrolling auch der öffentlichen Schule unternehmen müssen, scheint deshalb klar. Dass wir auf dem Weg zum Bildungscontrolling aber noch grosse Schwierigkeiten bewältigen müssen, und dass wir einerseits behutsam vorgehen sollen, andererseits aber auch manchmal Mut zu pragmatischen Lösungen haben müssen, zeigen die Beiträge mit aller gewünschten Deutlichkeit.

Sebastian Brändli, Departement Bildung, Kultur und Sport, Aargau

Weiss, Manfred und Weishaupt, Horst (Hrsg.) (2000). *Bildungsökonomie und Neue Steuerung*. Reihe: Beiträge zur Bildungsplanung und Bildungsökonomie Bd. 9. Frankfurt a. Main u.a.: Lang. 280 Seiten.

Bildungsökonomische Fragestellungen und Modelle haben in den vergangenen Jahren nicht nur in bildungspolitischen Kreisen an Bedeutung gewonnen, son-

dern sind mittlerweile auch für eine breitere Öffentlichkeit von Interesse. Der vorliegende Sammelband dokumentiert einerseits bildungspolitisch relevante Themen der Bildungsökonomie, die anlässlich einer internationalen Fachtagung referiert wurden und soll andererseits helfen, den Diskurs zwischen Wirtschafts- und Erziehungswissenschaft zu intensivieren.

Die von *Manfred Weiss* geleistete Einführung in den Tagungsband thematisiert zunächst die historische Entwicklung und Etablierung der Spezialdisziplin Bildungsökonomie seit den späten fünfziger Jahren um im Anschluss dezidiert aufzuzeigen, wie insbesondere seit der vergangenen Dekade vor dem Hintergrund etwa der neu entfachten Markt-Plan-Debatte oder der Einführung von Konzepten des New Public Management im Bildungssystem, für die bildungsökonomische Forschung neue stimulierende Impulse ausgegangen sind.

Die publizierten Texte eröffnen der Leserin und dem Leser mit geringen ökonomischen Vorkenntnissen einen breiten Einblick in einige Forschungsbereiche der Bildungsökonomie. So werden etwa «klassische» Themen wie das der Bildungsfinanzierung und der Humankapitaltheorie, aber auch Konzepte der «neuen Institutionenökonomie» im Bereich der Steuerungskonzepte von Bildungssystemen oder Methodenprobleme bei der Berechnung von Ausbildungskosten dargestellt. Nachfolgend werden zwei Beiträge hervorgehoben, die mittlerweile für die bildungspolitische Diskussion als auch für die Öffentlichkeit keine Randerscheinungen mehr darstellen. *Erich Gundlach* und *Ludger Wössmann* vom Institut für Weltwirtschaft in Kiel beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit der Entwicklung der Produktivität des Schulsektors in den OECD-Ländern über die letzten 25 Jahre. Anhand der in den USA seit den frühen siebziger Jahren durch die National Assessment in Educational Progress (NAEP) kontinuierlich durchgeführten Erhebungen in Mathematik und Naturwissenschaften und den daraus resultierenden Datensets sowie unter Beizug von Daten der Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) konstruieren die Autoren Indexziffern, die einen Vergleich hinsichtlich Schülerinnen- und Schülerleistung und Bildungsausgaben ermöglichen sollen. Das Fazit ist ernüchternd: Zwischen steigenden Ausgaben für die schulische Bildung und der Veränderung des Leistungsstands der Schülerinnen und Schüler besteht nach *Gundlach* und *Wössmann* ein statistisch signifikanter *negativer* Zusammenhang. Das heisst, dass mit wenigen Ausnahmen, so etwa für Schweden und für die Niederlande, im betrachteten Zeitraum trotz hohen oder erhöhten Bildungsausgaben der Leistungsstand in den beiden erwähnten Fachbereichen bestenfalls gleichgeblieben ist oder aber sich sogar verschlechtert hat. Insbesondere Industrieländer mit einem starken realen Anstieg der Bildungsausgaben pro Schülerin und Schüler haben keinen verbesserten Leistungsstand erreicht. Trotz der Problematik etwa der Vergleichbarkeit der Daten und der Hypothesenkonstruktion weisen die Ergebnisse in aller Deutlichkeit darauf hin, dass die Ressourcenallokation im Bildungssektor nicht nach Effizienzkriterien erfolgt, sondern hauptsächlich durch den Einfluss von Interessengruppen bestimmt wird. Höhere Bildungsausgaben alleine

garantieren somit noch keinen positiven Effekt bezüglich eines erwartbaren Leistungsstandes. Die Autoren treten daher für eine Reform des Anreizsystems im Bildungssektor ein, da sie vermuten, dass die nachgewiesene sinkende Produktivität nicht durch ein «mehr desselben» zu korrigieren sein wird.

Eine – wenn auch nur als «small-scale» Programm – sich in Anwendung befindliche Variante eines Anreizsystems im Bildungswesen wird im Beitrag von *Henry M. Levin* von der Columbia University dargestellt. Beim Educational Voucher, ein bei uns unter dem Namen Bildungsgutschein bekanntes Finanzierungs- und Steuerungsinstrument, wird davon ausgegangen, dass die Schulen nicht mehr wie bis anhin direkt aus Steuermitteln vom Staat finanziert werden sollen, sondern dass der Staat den Erziehungsberechtigten gewissermassen das Ausbildungsgeld in Form eines Bildungsgutscheines zukommen lässt. Diese Gutschriften können die Eltern an einer Schule ihrer Wahl einlösen. Hintergrund ist somit der Wechsel von einem angebotsorientierten zu einem nachfrageorientierten Bildungssystem. Jenseits der in der Regel emotional und ideologisch geführten Debatten über die Einführung von Bildungsgutscheinen vergleicht *Levin* die von den Befürwortern vorgebrachten Argumente mit den empirisch vorliegenden Daten solcher Voucher-Programme in den Vereinigten Staaten. Das Argument der Schulwahlfreiheit wird relativiert, indem darauf verwiesen wird, dass die Freiheit der Wahl von den überhaupt zur Verfügung stehenden Wahlmöglichkeiten abhängig ist. Damit überhaupt sinnvoll gewählt werden kann müssten den Eltern einerseits hinreichend Informationen über das Wählbare zur Verfügung stehen, andererseits wäre die Kostenfrage des Transports bei Wahl einer Schule in weiterer Entfernung zum Elternhaus zu berücksichtigen. Ein uneinheitliches Bild zeigt sich in Bezug auf die Effizienz. Die vorliegenden Studien lassen keine wirklichen Schlüsse zu, ob ein gutschein-induziertes Bildungssystem in Bezug auf die Schulleistungen tatsächlich zu besseren Resultaten führt. Ein Schlüsselargument für die Beibehaltung einer öffentlichen Schule ist die soziale Kohäsion. Nach *Levin* ist zu befürchten, dass die für ein Bildungsgutscheinprogramm vorausgesetzte Schulwahl zu Segregationerscheinungen etwa nach religiöser Zugehörigkeit oder politischer Orientierung führen wird. Die Vermutung liegt nahe, dass Schulen unter solchen veränderten Verhältnissen nicht wirklich der Marktlogik entsprechen, sich aber Aufwand und Stressfaktoren erhöhen. Trotz dieses eher nüchternen Befundes kann die entscheidende Frage nicht ausgeblendet werden, wie struktureller Wandel möglich sein soll, ohne einen unabsehbar riskanten Systemwechsel in Kauf nehmen zu müssen.

Ob der vorliegende Band tatsächlich zu einem intensiveren Austausch zwischen Bildungsökonomie und Erziehungswissenschaft führt, mag man ihm wünschen, dass er aber einen lesenswerten Beitrag jenseits pädagogischer Romantik darstellt, steht ausser Frage.

Max Mangold, Institut für Pädagogik, Universität Bern