

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione
Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
Band: 25 (2003)
Heft: 1

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: 01.05.2025

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

Rezensionen / recensions / recensioni

Terhart, Ewald (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim & Basel: Beltz. 246 Seiten.

«Professionalität ist als berufsbiografisches Entwicklungsproblem zu sehen» (S. 56; Hervorhebung im Original). Dies ist beinahe ein Axiom, das der Analyse dessen, was den Lehrerberuf ausmacht, und der Reflexion darüber, wie man am besten auf ihn hin ausbildet, im vorliegenden Band von Ewald Terhart zu Grunde liegt. Der Band enthält eine Zusammenstellung verschiedener, verstreut in Zeitschriften und Sammelbänden im Zeitraum 1990 bis 2001 publizierter Aufsätze. Da Terhart einer der besten Kenner der wissenschaftlichen Diskurse im deutschen und angelsächsischen Sprachraum zu den Themen Lehrerbildung und Lehrerberuf ist, rechtfertigt sich die Zusammenstellung bereits publizierter Aufsätze, zumal der Band auch als fundierte Einleitung in die beiden miteinander verknüpften Forschungsfelder Lehrerberuf und Lehrerbildung gelesen werden kann. Dieser einleitende und Übersicht schaffende Charakter des Bandes ist vor allem deshalb wertvoll, weil in einem Teil der Beiträge auch ein wichtiger Ausschnitt aus der angelsächsischen Literatur rezipiert und referiert wird. Dass verschiedene Themenbereiche in mehreren Beiträgen wieder angesprochen werden, ist darauf zurückzuführen, dass es sich um bereits publizierte Aufsätze ohne gegenseitigen Bezug handelt. Liest man den Band als Einführung, hat die Redundanz jedoch durchaus ihre Funktion.

Der erste Teil des Bandes ist dem Lehrerberuf, der zweite der Lehrerbildung gewidmet, wobei beide Themen eng aufeinander bezogen werden. Insbesondere die beiden ersten Aufsätze im ersten Teil geben einen guten Überblick über die Forschungsergebnisse und die wissenschaftlichen Diskurse der letzten 30 Jahre zum Thema Lehrerberuf. Der erste Beitrag («Theorie- und Forschungsansätze zum Beruf des Lehrers: 1970-1990»; S. 13ff.) zeigt auf, wie sich der Fokus des Diskurses über den Lehrerberuf von der Rollentheorie der 1960er-Jahre, die den Lehrer als «Opfer» seiner Rolle sah, den Lehrerberuf aber immer nur als Anwendungsfall der soziologischen Rollentheorie verstand, über die Diskussion um den Praxisschock und die so genannte «Konstanzer Wanne», die vor allem auf die Einstellungsänderungen der Lehrer in der Phase des Berufseinstiegs bezogen war, zum ‚Paradigma‘ der Entwicklung im Beruf verschiebt. Mit dieser Verschiebung der Aufmerksamkeit wird der Blick der Forschung geöffnet für die gesamte Berufsbiographie der Lehrerinnen und Lehrer, die alle Phasen von der Ausbildung über den Berufseinstieg bis zur permanenten Weiterbildung und der Entwicklung im Beruf umfasst. Diese Entwicklungsperspektive, so Terhart, geht von einem aktiven, handelnden statt von einem passiv-rezeptiven Subjekt aus, ist auf die ganze Dauer der beruflichen Tätigkeit ausgerichtet, berücksichtigt die ge-

schlechtsspezifischen Differenzen und geht mit einer Erweiterung des Methodenspektrums zur Analyse der beruflichen Sozialisation von Lehrpersonen einher.

Der zweite Beitrag – «Lehrerprofessionalität: Ein Literaturbericht» (S. 40ff.) – referiert die bis Mitte der 1990er-Jahre relevante Literatur zum Thema, gruppiert nach den drei vorwiegend beteiligten Wissenschaftsdisziplinen Soziologie (Rollentheorie/Professionstheorie, berufliche Sozialisation, Wissensassimilation und -verwendung), Psychologie (Lehrer als Experte/subjektive Theorien, Burnout, Belastung und Bewältigung) sowie Erziehungswissenschaft (theoretische Beiträge zur Lehrerprofessionalität; Kooperation von Lehrern/Organisationsentwicklung; Berufsbiographie; Weiblichkeit, Professionalität, Lehrerberuf; Lehrer in den neuen Bundesländern). Auch wenn die Systematisierung nicht in jeder Hinsicht überzeugt, weil die Kriterien der Gruppierung unterhalb der Zuordnung zu Wissenschaftsdisziplinen pragmatisch dem Feld des wissenschaftlichen Diskurses folgen und deshalb auf verschiedenen Ebenen liegen, lässt sie dann im Blick auf die empirische Lehrerforschung in Deutschland das Feststellen von Gemeinsamkeiten zu (die allerdings – nicht ganz nachvollziehbar – durch die Titelhierarchie nur auf die Erziehungswissenschaft bezogen werden): Diese Gemeinsamkeiten bestehen nach Terhart im wissensanalytischen Ansatz, in der «Beachtung der *Differenzen* zwischen der wissenschaftlichen und der berufspraktischen Problemlage» (S. 65f.; Hervorhebung im Original), in der Thematisierung der gesamten Berufsbiographie sowie in einem «gelasseneren» Umgang mit der Methodenfrage in dem Sinne, dass nicht selten Methodenkombinationen in Abhängigkeit von den verfolgten Fragestellungen gewählt werden.

Die im zweiten Teil des Beitrages kondensierten «zentralen Themen der aktuellen Diskussion um Lehrerprofessionalität und Perspektiven für die weitere Forschung» (Profession und Organisation, Binnendifferenzierung und Karrierisierung, Lehrerausbildung sowie Grenzen des Mandats des Lehrers), werden zumindest teilweise in weiteren Beiträgen des Bandes differenzierter angesprochen, etwa in «Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern» (S. 90ff.) oder in «Lehrerberuf und Schulautonomie» (S. 146ff.). Im letzterwähnten Aufsatz geht Terhart insbesondere auf Ambivalenzen von Autonomie ein, die er dadurch bedingt sieht, dass verschiedene Autonomie-Ebenen sich konkurrieren (die Autonomie der einzelnen Lehrkraft, des Kollegiums und des Berufskollektivs). Ein «Zuviel an einzelschulischer Autonomie» müsse zudem begrenzt werden, weil der demokratische Staat «für die Einheitlichkeit des Schulsystems Sorge zu tragen hat» (S. 154).

Der zweite Teil des Bandes ist der Lehrerbildung gewidmet, die in Deutschland durch die so genannte Dreiphasigkeit geprägt ist, wobei – so Terhart – vor allem die beiden ersten Phasen institutionell etabliert seien. In «Lehrerbildung – unangenehme Wahrheiten» (S. 165ff.) geht Terhart davon aus, dass die Verwissenschaftlichung der Ausbildung in der ersten (universitären) Phase an ihre Grenzen stösst, weil wesentliche Probleme («Zersplitterung der Angebots», «feh-

lende Koordination von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, pädagogischen und schulpraktischen Studien», «zunehmende Verfach[wissenschaft]lichung», «Vernachlässigung pädagogischer, sozialer und personaler Kompetenzentwicklung» usw.; S. 166) durch eine Steigerung der Verwissenschaftlichung nicht zu lösen seien. Die Bedingungen der Lehrerausbildung an den grösseren Universitäten («bis zu 15'000 Lehramtsstudenten»; S. 167) liessen eine pädagogische Bildung der Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr wirklich zu. Die Kritik an der gegenwärtigen Struktur und Situation der Lehrerbildung wiederholt sich in verschiedenen Beiträgen (S. 165ff., 196ff., 219ff.), wobei Terhart im letzten Beitrag («Lehrerbildung – quo vadis?», S. 230ff.) dann strukturkonservativ für eine «konsequente Weiterentwicklung durch Ausgestaltung bestehender Strukturen» (S. 239) plädiert. Die zweite Phase (das Referendariat, begleitet durch die Studienseminare) ist für die «Einübung in das Können des Lehrers» zuständig, «eine Aufgabe, die die Universitäten heute weniger denn je erfüllen können» (S. 168). Den Institutionen der 2. Phase stünden jedoch die notwendigen Ressourcen dafür nur bedingt zur Verfügung. Die beiden ersten Phasen stünden zudem weitgehend unverbunden nebeneinander (S. 197). Die Charakterisierung der dritten Phase durch Terhart im Beitrag «Reform der Lehrerbildung» (S. 191 ff.) fällt sehr deutlich aus: «Die *Lehrerfortbildung als 3. Phase* wird durchweg sträflich vernachlässigt» (S. 198; Hervorhebung im Original).

Lehrerbildung, so die Aussage der Beteiligten, sei eigentlich nie gut gewesen, könne aber unendlich gut werden. Die «Dramatik der Krisendiagnosen» sei dabei abhängig von der jeweiligen Epoche und vom Temperament der Diagnostiker, sei zudem ein Element «innerhalb der viel breiteren, ebenfalls kontinuierlichen Diskussion um Schule bzw. Schulentwicklung als Schulreform» (S. 191). Wenn aber die Reform der Lehrerbildung eine «endlose Geschichte» sei (S. 191 ff.) und der Lehrerberuf in der öffentlichen Diskussion abgewertet werde, gleichzeitig aber die Erwartungen an die Lehrerschaft wegen des Wandels von Kindheit, Jugend und Erziehungsverhältnissen stiegen (S. 169f., 175ff.), dann seien, so Terhart, vor allem realistische Erwartungen notwendig (S. 189). «Eine wirklich wissenschaftlich abgesicherte Basis über den *Zustand* der Lehrerausbildung oder gar über den *Zusammenhang* zwischen der Situation der Lehrerausbildung und der Qualität der Schularbeit gibt es nicht» (S. 192; Hervorhebung im Original). Angesichts dieser Situation plädiert Terhart für mehr Gelassenheit im Umgang mit dem Thema Lehrerbildung. Lehrerbildung sei das «Feld starker Worte und grosser Hoffnungen» (S. 210), gleichzeitig aber nicht so schlecht, wie manche Kritiker glauben machen wollten. Lehrerbildung könne aber auch nie so gut werden, wie manche Reformer es sich erhofften. «Es geht auch nicht um Tod oder Leben, Himmel oder Hölle. Es geht nur um Lehrerbildung. Immerhin» (S. 211).

Lucien Criblez, Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz, Institut Wissen und Vermittlung

Dubois, Patrick (2002). *Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine (1878-1911)*. Berne: Peter Lang, Collection Pédagogie: histoire et pensée. 243 pages.

Dubois, Patrick, avec la coll. de Annie Bruter (2002). *Le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson. Répertoire biographique des auteurs*. Paris: INRP. 198 pages.

Quand, dans sa célèbre série des *Lieux de mémoire* (La République, 1984; La Nation, 1986; Les France, 1992), Pierre Nora prit l'initiative d'écrire lui-même un article sur le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, les connaisseurs trouvèrent l'idée judicieuse. Néanmoins toute «monumentation», si légitime soit-elle, comporte des risques. Au pied d'un monument, la célébration l'emporte sur l'évaluation, le symbole prend le pas sur l'oeuvre entreprise.

Contemporain des grandes fondations de l'Ecole républicaine, le Buisson a été vite consacré dans la fonction de porte-parole exemplaire de la doctrine officielle, voire officielle, qui aurait inspiré la grande entreprise laïque des années 1880. Cette représentation reçue n'est pas totalement infondée. Mais le grand intérêt de la très belle thèse de Patrick Dubois, soutenue en 1994, et dont il a tiré la substance de son livre, est de montrer combien elle simplifie et solidifie une entreprise qui, une fois son contexte reconstitué, se révèle disparate, inchoative, voire inconséquente, effectuant marches et contremarches, modifiant à vue les projets initiaux sous la contrainte des événements.

Cependant, loin de dévaloriser l'exceptionnelle aventure éditoriale que constitue le Buisson, cette remise en perspective contextuelle, doublée d'une investigation systématique et méthodique dont les contenus du *Dictionnaire* n'avaient jamais fait l'objet avant cette thèse, permet de mesurer beaucoup mieux comment cette entreprise intellectuelle s'inscrit dans la dynamique d'une histoire pédagogique et politique en train de se faire.

Le *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie et d'instruction primaire* est d'abord une affaire commerciale. Sa publication relève de la politique éditoriale d'une des plus grandes maisons d'édition du monde dans les années septante: la Librairie Hachette. Celle-ci s'est acquise une notoriété certaine par la série de ses grands dictionnaires encyclopédiques. Elle domine le marché du livre scolaire. Or Ferdinand Buisson aurait pu faire carrière dans cette maison d'édition: en 1872, il y est «chef de publicité». Il garde des liens avec la maison quand il intègre, non sans remous, l'Instruction publique. Chargé de mission par le Ministère à l'Exposition universelle de Vienne en 1873, puis à celle de Philadelphie en 1876, c'est à la veille de son départ pour les Etats-Unis que Buisson signe avec Hachette le contrat qui prévoit pour 1878 la sortie d'un dictionnaire encyclopédique en un volume d'un millier de pages à l'occasion de l'Exposition universelle de Paris.

La dimension comparatiste du *Dictionnaire*, très importante, souligne et prolonge le rôle de ces expositions. La place accordée à la Suisse, «terre de la péda-

gogie», n'est pas négligeable: bien sûr, l'exil de Buisson à Neuchâtel sous le Second Empire (1866-1870) et ses affinités protestantes libérales ou maçonniques ne sont pas étrangères à cette attention particulière.

Patrick Dubois attire évidemment l'attention du lecteur sur ces dates initiales. Si le projet avait respecté les clauses du contrat, le *Dictionnaire de pédagogie* aurait été publié avant le tournant où les Républicains arrivent définitivement au pouvoir en France, où Jules Ferry devient ministre de l'Instruction publique et Ferdinand Buisson, directeur de l'enseignement primaire: 1879. Dubois inventorie ce qui reste des Archives Hachette – peu de choses, hélas! – et bien d'autres sources pour expliquer le retard initial de la publication, puis son étalement effectif sur près de dix années: la dernière livraison sera effectuée en 1887. Le *Dictionnaire*, à cette date ultime, avec ses deux parties et ses quatre volumes, est bien l'ouvrage de fondation républicaine que Nora a justement monumenté. Mais dix ans auparavant, le projet n'en est pas si ferme, non plus que les premières élaborations.

Dubois montre ainsi, grâce à une analyse minutieuse des listes de collaborateurs et de leur modification au fur et à mesure des livraisons, que les premières lettres du Dictionnaire (A à F), parues en fascicules entre 1878 et 1880, sont confiées à des rédacteurs dont les convictions recouvrent tout l'échiquier pédagogique et politique. Relevons, pour ne retenir qu'un seul exemple d'une orientation franchement conservatrice, les nombreuses contributions du Recteur Maggiolo dont les articles font systématiquement l'éloge du rôle de l'Eglise pour l'éducation du peuple sous l'Ancien Régime et ne retiennent de la Révolution française que le vandalisme et la Terreur. A l'inverse, le panégyrique de la Révolution et la critique systématique de l'Ancien Régime se retrouvent, dès les premières livraisons, sous la plume de l'anarcho-syndicaliste jurassien James Guillaume, qui, aux côtés de Ferdinand Buisson, et surtout quand celui-ci devient directeur au Ministère, est la véritable cheville ouvrière du *Dictionnaire*. Guillaume, rédacteur d'une très grande partie des notices attribuées à la «direction de la publication», contribuera certainement à radicaliser les orientations du *Dictionnaire*. Mais il n'y parviendra que de façon limitée. Dubois montre bien que des «bleus» comme Buisson, Compayré, Marion, Pécaut, Defodon, Jacoulet se révèlent, dans leurs articles de philosophie politique de l'éducation, aussi méfiants à l'égard des «rouges» qu'ils le sont vis-à-vis des «blancs».

A partir de 1879, la parution des fascicules du *Dictionnaire* devient contemporaine, quasiment au jour le jour, des dispositions administratives, organisationnelles, didactiques, pédagogiques, qui sont prises par les Républicains pour fonder leur école populaire. Dubois relève, dans la succession des articles imposée par l'ordre alphabétique, à la fois la poursuite du projet initial encyclopédique et pratique, et comme une sorte de course à l'actualité. Certains articles parfois anticipent même et en sont à annoncer une circulaire ministérielle imminente sur leur propre objet. C'est 1882, année où sont votées les premières grandes lois scolaires, où paraissent les premières circulaires sur la formation des

enseignants, que Dubois choisit comme repère du véritable tournant pédagogique de l'oeuvre, au point qu'à ses yeux les réorientations adoptées lors de la nouvelle édition en un volume (1911) effectuent une césure moins décisive.

Mais le «disparate» du Buisson, Patrick Dubois va le repérer là où l'unité de vues a été le plus célébrée: dans cette doctrine pédagogique «libérale» dont Jules Ferry entend doter l'enseignement primaire nouveau. Analysant avec finesse et érudition les articles de Buisson (ex. «activité»), de Marion (ex. «méthode»), de Compayré (ex. «euristique»), entre autres, il montre la réserve explicite de ces deux philosophes à l'égard de la spontanéité de l'élève que Buisson célèbre, de son côté, au titre d'un véritable pouvoir spirituel. C'est que le spiritualisme de l'un n'est pas celui des deux autres. Un cousinien n'est pas un kantien, même quand ils sont censés parler de la même chose... On trouvera la même finesse d'analyse sur l'évolution du *Dictionnaire* – de l'accueil enthousiaste (1979) à la franche réticence (1885) – à l'égard de la pensée pédagogique de Spencer, traduit en 1878, comme sur la faible représentation de la pensée positiviste, alors même que l'on sait l'attachement de Jules Ferry à cette philosophie.

Patrick Dubois a complété la publication de ce livre intelligent et bien écrit par un précieux répertoire biographique des auteurs qu'il livre en l'état de sa documentation, facile à rassembler pour les uns, très difficile pour d'autres. Car annoncés 82 en 1878, ils sont recensés 263 en 1887. C'est au zurichois Otto Hunziker (*Dictionnaire*, 1885), puis au jurassien Albert Gobat, Prix Nobel de la Paix 1902 (*Nouveau Dictionnaire*, 1911) qu'est confié l'article «Suisse». Mais on peut citer aussi, parmi les collaborateurs suisses, les noms d'Alexandre Daguét, Aimé Humbert, Eugène Borel, Suzanne Brès (française formée à Genève), Caroline Progler, Edouard Desor, André Oltramare (l'ancien) et, bien évidemment, l'homme-orchestre du *Dictionnaire*: James Guillaume.

L'auteur conclut son ouvrage par un chapitre rapide et bien mené sur le *Nouveau Dictionnaire* de 1911 et sa principale nouveauté: la signature d'Emile Durkheim. Peut-être est-ce sur cette comparaison entre les deux ouvrages que du travail reste à faire. On peut attendre des éclaircissements d'une étude à paraître menée, sous la direction de Daniel Denis et Pierre Kahn, par un groupe d'universitaires et intitulée: *Enquête sur les disciplines scolaires dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*. L'entrée par les disciplines manque effectivement au travail pionnier de Patrick Dubois. Or, suivre le destin de la gymnastique, de l'arithmétique ou du dessin, du *Dictionnaire* au *Nouveau Dictionnaire* s'avère très instructif pour comprendre l'attitude des pédagogues républicains à l'égard de l'innovation possible, dans une société qui change et qui craint son propre changement.

Il reste que la thèse de Patrick Dubois constitue une contribution majeure à l'histoire de l'enseignement. Qu'elle suscite des prolongements et des débats est un gage sûr de son importance fondatrice.

Daniel Hameline, Université de Genève

Wirthner, Martine et Zulauf, Madeleine (Ed.). (2002). *A la recherche du développement musical*. Paris: L'Harmattan. 340 pages.

Existe-t-il des livres qui rattrapent le temps perdu? *A la recherche du développement musical* semble en faire la démonstration. Débutant par un état des théories existantes concernant le développement musical, l'ouvrage jette les bases d'une approche culturelle actualisée, voire projective, de l'enseignement de la musique. Une approche qui tient compte des théories de la médiation, des enjeux et perspectives de la théorie de Vygotski mais qui entre aussi dans le concret d'analyses de pratiques déterminées, notamment celui du processus d'appropriation de la gamme tonale. Une perspective, en outre, qui englobe d'autres formes d'enseignements artistiques que celles dédiées spécifiquement au domaine musical.

Mariette Théberge, professeur de didactique des arts à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, soulève notamment, dans un chapitre habilement construit, la question de la conjonction des aspects affectif, cognitif et moteur de certaines pratiques artistiques ainsi que de la dimension sociale d'un objet d'étude d'arts plastiques, de chorégraphie ou d'art dramatique. Ceci pour permettre aux musiciens et aux pédagogues de la musique un détour instructif. La controverse autour des modèles issus de l'étude, chez l'enfant, du développement en arts plastiques ou en art dramatique ne peut en effet laisser indifférents celles et ceux qui récusent ou adoptent des modèles de développement musical, pour séduisants que ceux-ci puissent paraître. Le lien entre toute théorie de ce type et la question de la médiation du savoir en art apparaît ainsi parfois bien ténu, voire acrobatique. De sorte qu'en fin de compte, il semble légitime de remettre en cause fondamentalement le rôle des formateurs en éducation artistique. Il était temps.

Comme le souligne *Madeleine Zulauf* dans le premier chapitre, les limites de quelques théories du développement musical ont tardé à être reconnues. Il était urgent de recenser les théories qui ont fait la preuve de leur caducité, de sortir du vain débat entre l'inné et l'acquis; de la pondération, autrement dit, entre le don et les capacités acquises. Pourquoi la psychologie appliquée au champ musical a-t-elle tardé à prendre son envol? Peut-être parce qu'une conception «dé-sublimée» de la pratique musicale – fût-elle pédagogique – faisait encourir à cet art de l'instant un risque de banalisation. Ou plus sûrement, comme le relevait Lévi-Strauss, parce que les sciences de l'homme butent sur ce suprême mystère que constitue, pour elles, la musique. *Madeleine Zulauf*, toutefois, ne se perd pas en conjectures: dans un bel élan, elle recense successivement les principales caractéristiques de la théorie de l'évolution du langage musical développée par Chailley, de celles de l'acculturation tonale élaborée par Zenatti; elle fait écho aux réflexions théoriques et travaux expérimentaux de Serafine, opère la synthèse du modèle en spirale de Swanwick et Tillman ou encore reprend les cinq phases de développement décrites par Hargreaves. Le sort que l'auteur réserve à ces matériaux disparates est enviable. Grâce à une analyse comparée tout à fait limpide,

ce bilan synthétique de l'état de la recherche en psychologie génétique de la musique permet d'aborder l'explicitation des mécanismes fonctionnels caractéristiques des apprentissages musicaux et la construction de compétences spécifiques en évitant les idées reçues. Une vigilance critique qui s'étend même aux risques d'une application hâtive de concepts piagétiens à la musique. Des concepts dont personne, néanmoins, ne nie la portée heuristique.

Pierre Zürcher, quant à lui, revient sur la médiation culturelle telle qu'elle fonctionne dans l'enseignement musical proprement dit; et ceci en utilisant les outils de la psychologie piagétienne. Son choix épistémologique initial, qui perpétue le binôme biologie/culture, adopte également la notion d'empreinte telle que l'emploie Konrad Lorenz. Selon l'auteur, l'appropriation du musical chez le petit enfant est intimement liée aux conduites rythmico-motrices des premières années. Mais l'enfant ne peut maîtriser immédiatement les objets musicaux complexes, bien qu'il tente d'y accéder; car l'objet musical, en tant que tel, comporte une «épaisseur opératoire». Ce qui lui permet d'affirmer:

en tant qu'objet culturel, tout fait musical est trace d'une conduite motrice. La complexité de celle-ci [...] fait que l'objet musical est aussi trace de conduites intellectuelles, à savoir d'une organisation de l'action, des régulations quantitatives et qualitatives qui y sont liées, et de la maîtrise des caractères invariants imbriqués que nécessite une activité séquentielle. Donc, bien qu'action, le geste musical a comme caractéristique de reposer de manière prépondérante sur les activités mentales les plus élaborées (p. 210).

La finalité primordiale de la musique? Susciter, donc transmettre un savoir-penser à travers un savoir-faire.

Dans un chapitre consacré lui aussi aux processus médiateurs, *Jean-Pierre Mialaret* se penche sur les interactions d'enseignement. «Tout enseignant, au cours de son travail pédagogique, doit développer à la fois un processus de communication avec les élèves et un processus de traitement de l'information musicale» (p. 162), rappelle-t-il. Si les interactions sont déterminantes dans le sens qu'elles constituent une condition pour les apprentissages des élèves; si l'on admet, en somme, qu'apprendre c'est se développer, il est crucial de se pencher attentivement sur la relation propre à la didactique qui allie l'enseignant, l'apprenant et l'objet et il convient de refuser une relation uniquement duale entre sujet et objet. A partir des travaux d'Altet, auxquels il se réfère, *Mialaret* propose une vision de l'enseignement où les variations des actions pédagogiques des enseignants jouent un rôle essentiel et où l'adaptation aux élèves constitue un moyen d'améliorer les conditions d'apprentissage en classe.

Une démarche qui fait suite à la présentation, par *Christiane Moro*, d'un modèle essentiellement psychologique de la médiation, où le développement passerait par la signification, construite dans l'interaction avec un autre. Moro montre que déjà dans sa phase préverbale, la médiation sémiotique permet à l'enfant de construire des significations. Ceci non pas dans un face-à-face avec l'objet, mais dans une relation triadique objet – mère – enfant. En contact avec l'objet, au sein

de la communication avec sa mère, l'enfant rencontre des signes, les intériorise en agissant sur cet objet en relation avec l'autre.

Un processus de construction de significations dans l'interaction qui s'inscrit, bien entendu, dans la perspective vygotskienne de l'interactionnisme social comme source du développement mental de l'enfant, illustrée par *Jean-Paul Bronckart* dans le domaine du langage. Un chapitre dense et particulièrement convaincant, dont on retiendra l'importance extrême du monde social et culturel et, en particulier, des interventions de l'entourage de l'enfant pour son développement mental; d'où l'importance, également capitale, des actions d'enseignement et aussi d'une conception de l'objet musical en tant qu'activité intégrée à ce réseau socioculturel, produit de l'activité humaine.

Relevons enfin que cet ouvrage collectif se joue des défauts habituels des actes de colloque, puisqu'il bénéficie de «relais» très bien rédigés et soigneusement articulés entre des chapitres pourtant fort différenciés. Un exploit que peu de livres de cette nature parviennent à réaliser et qui confère à l'ensemble une vraie cohérence.

Isabelle Mili, FPSE, Université de Genève

Lanfranchi, Andrea (2002). *Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter*. Opladen: Leske + Budrich. Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 28. 389 Seiten.

Gerade rechtzeitig zur PISA-Studie erschienen, aber untergegangen in deren Folgedebatte, ist das Ergebnis einer Studie zur Bildungssituation von Migrationskindern in der Schweiz.

Ausgangslage ist die bis anhin nicht sehr erfolgreiche, dafür aber kostenintensive Investition in Fördermassnahmen zur Unterstützung schulschwacher Migrationskinder. Diese werden bereits im Übergang vom Kindergarten in die Primarschule überdurchschnittlich häufig in Sonderklassen versetzt, was sich in den weiterführenden Klassen mit gleichbleibender Tendenz fortsetzt. Trotz Einführung integrativer Schulungsformen hat sich die Aussonderungsquote in den letzten Jahren sogar noch massiv erhöht, so dass zum Beispiel im Kanton Zürich 2 von 5 Kindern in irgendeiner Form sonderpädagogisch betreut werden. Der Anteil von Migrationskindern hat sich dabei fast verdoppelt. Für A. Lanfranchi, den Verfasser der Studie, ist dies ein Indiz, dass die Weichen bereits im Vorschul- und Vorkindergartenalter gestellt werden müssten und sich präventive Massnahmen konsequenterweise bereits an dieser Altersgruppe zu orientieren haben.

Lanfranchis Kritik richtet sich nicht nur an die staatlich separierende Bildungspolitik, sondern auch an die Sonderpädagogik, die als Wissenschaft bisher nur wenig dazu beigetragen hat, differenzierte Handlungsmodelle für die primäre Prävention (und nicht nur sekundäre Prophylaxe) von Entwicklungs-

und Verhaltensauffälligkeiten bei Migrationskindern zu entwickeln. Ohne Einbezug der soziokulturellen Kontextbedingungen kann sich die Sonderpädagogik nur auf die medizinisch-therapeutische Behandlung von Symptomen beschränken und leistet damit der Segregierungsproblematik Vorschub. PISA bestätigt, dass gerade in der Schweiz und in Deutschland die familiäre soziale und ethnische Herkunft einen erschreckend entscheidenden Einfluss auf die Schulkarriere von Kindern hat, trotz aller Bemühungen um Integration und Chancengleichheit.

Im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms «Migration und interkulturelle Beziehungen» (NFP 39) untersuchte Lanfranchi – zusammen mit Jann Gruber in Zürich und Denis Gay in Neuchâtel – den Zusammenhang von familienergänzenden Betreuungsformen im Vorschulalter und deren Funktion als transitorische Räume für die Erhöhung der Bildungschancen von Migrationskindern.

Haben Kinder, die solche Betreuungseinrichtungen besuchen, eine grössere Chance für den späteren Schulerfolg und wenn ja, worauf kann dieser positive Effekt zurückgeführt werden, lautet die zentrale Fragestellung. Der Fokus liegt dabei auf der Schnittstellenthematik zwischen den Systembereichen Familie, familienergänzende Institutionen und Schule, wobei der Erfassung von Systemqualitäten besondere Bedeutung zukommt. Für diesen bisher vernachlässigten Forschungsbereich im deutschsprachigen Raum schliesst Lanfranchis Untersuchung eine Lücke und weist gleichzeitig auf praxisbezogene Handlungsorientierungen hin, deren Effektivität Gegenstand weiterer Forschungstätigkeit sein sollte. Lanfranchis gewählte Untersuchungsmethoden verflechten quantitative und qualitative Verfahren durch eine «Methoden- und Datentriangulation».

Erhoben wurden Daten von 876 Kindern im Alter von 4 und 6 Jahren mit unterschiedlicher ethnischer Herkunft in den drei Sprachregionen der Schweiz, vertreten durch die Städte Winterthur, Neuchâtel und Locarno. Aufgrund einer Bestandesaufnahme der familienergänzenden Einrichtungen wurde die Teilhabe der ausgewählten Kinder an diesen Betreuungsformen ermittelt, mit dem Ergebnis, dass 1. die Nachfrage bei weitem das Angebot übersteigt und 2. weit mehr Kinder schweizerischer Herkunft als Kinder aus Migrationsfamilien familienergänzend betreut werden. Entscheidend für die Nutzung familienergänzender Betreuung ist aber primär nicht die ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit der Eltern, sondern die vorhandenen Möglichkeiten und Kosten. Trotzdem ist es so, dass auch die Problemlösungsstrategien und elterlichen Deutungsmuster die Inanspruchnahme familienergänzender Einrichtungen beeinflussen. Dies wurde an einem Teilsample mittels Fallrekonstruktion ausgewählter Familien genauer untersucht.

Ein Jahr später wurden Kindergärtnerinnen und Lehrpersonen befragt und die Daten in Zusammenhang mit der vorgängigen Betreuungssituation der Kinder gebracht. Die Ergebnisse lassen aufhorchen: Kinder aus Migrationsfamilien, die ab dem dritten Lebensjahr familienergänzend in Einrichtungen wie Krippen,

Spielgruppen, Tagesfamilien oder Kindergärten betreut werden, bewältigen den Übergang zur Schule signifikant besser als Kinder, denen dieser transitorische Raum nicht zur Verfügung steht. Sie werden von den Lehrpersonen in ihren kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten sowie der sozialen Integration positiver beurteilt als Kinder ohne familienergänzende Betreuung.

Angesichts der vorliegenden Resultate bestätigt sich Lanfranchis Hypothese, dass der Schulerfolg von Migrationskindern zumindest in der Phase der Einschulung abhängig ist vom Interagieren verschiedener Teilsysteme und deren Qualität im Übergang vom familiären Binnenraum zum gesellschaftlichen Aussenraum des Bildungssystems; das heisst konkret: von der Integrationsbereitschaft und der strukturellen Öffnung des Familiensystems, von der vorhandenen quantitativen und qualitativen Angebotsstruktur familienergänzender Einrichtungen als transitorischem Raum und der interkulturellen Handlungskompetenz der Lehrpersonen innerhalb des Systems Schule. Gerade die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern in Form regelmässiger substanzieller Gespräche erweist sich als Brücke zwischen familialer Lebenswelt und den Anforderungen des Systems Schule.

Als praxisorientierte Handlungsmaxime fordert Lanfranchi daher generell die Verstärkung der genannten Teilsysteme sowie ihrer Übergänge und schliesst an seine Schlussfolgerungen verschiedene Empfehlungen an, die zwar nicht neu sind, sich aber neu aus der vorliegenden Untersuchung ableiten lassen.

Um die Nachhaltigkeit der gewonnen Erkenntnisse und valide Aussagen über Langzeiteffekte machen zu können, hat Lanfranchi die erneute Erfassung der Kinder in 2 Jahren in Aussicht gestellt. Wir sind gespannt auf diese Erkenntnisse.

Für alle Fachpersonen im familienergänzenden Bereich bietet das Buch eine Fülle von Grundlagendaten, sei es in Form zusammengefasster internationaler Forschungsergebnisse oder spezifischer Erhebungen zur Situation in der Schweiz. Aufgrund des aufgezeigten Notstands an einheitlichen Standards, an koordinierter und zukunftsorientierter Planung sowie der Übernahme staatlicher Verantwortung für die familienergänzende Betreuung in der Schweiz liefert Lanfranchi ein hervorragendes Argumentarium zu dessen Behebung.

Ria-Elisa Schrottman, Zürich

