

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

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 28 (2006)

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: 22.01.2025

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

Rezensionen / recensions / recensioni

Audigier, François, Crahay, Marcel & Dolz, Joaquim (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage* (Raisons éducatives N° 10). Bruxelles : de Boeck Université. 276 pages.

Le dixième numéro de la revue «Raisons éducatives» élaboré suite à la journée d'étude du mois de février 2006 organisée par la faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève propose un tour d'horizon large et important du débat actuel sur le curriculum.

Isambert-Jamati¹ (1970) a démontré que l'histoire des systèmes éducatifs était dans certains domaines un éternel recommencement. Les contributions et les recherches présentées dans cet ouvrage montrent à leur tour qu'il est de même en ce qui concerne l'évolution des curriculums : elle ne s'achève jamais et ne se présente jamais de façon linéaire. Pour refléter ce processus en marche constante, la position de la recherche est primordiale mais en même temps fragile et délicate. Comme toujours en Sciences de l'éducation, la complexité des situations relativise les conclusions et les prises de position et *ne permet que* rarement l'affirmation catégorique et explicite de résultats formels et univoques.

Ainsi, les contributions ne prétendent pas donner une définition nette et précise de ce qu'est un curriculum. Tout travail comparatif ou d'investigation est dépendant de la polysémie du vocabulaire et de l'évolution des concepts mais toutes les définitions et les références renvoient à l'idée de planification, de l'ordre du temps, dans le temps, de l'organisation et de la séquentialité.

Il s'agit – selon les éditeurs de l'ouvrage – de faire émerger trois axes thématiques essentiels de l'hétérogénéité des recherches actuelles (p.1) et qui sont forcément source de multiples tensions :

- La construction du curriculum.
- Le partage de responsabilités entre le monde de la noosphère et le monde de la pratique.
- La pertinence de la gestion des systèmes éducatifs par le développement des curriculums.

Les trois axes sont organisés dans trois parties distinctes qui traitent les objets d'études et d'analyses de points de vue différents et spécifiques.

La première partie consacrée aux «Curriculum et enjeux sociétaux» pointe les contradictions mais aussi les complémentarités entre une approche technologique et une approche basée sur la négociation de la construction du curriculum. Les trois premiers articles abordent le sujet d'un point de vue sociologique. Ils se penchent tous d'une manière ou d'une autre sur l'influence des facteurs économiques et politiques dans changements éducatifs, sans toutefois céder à la facilité d'une interprétation fonctionnaliste. A. Delhaxhe adopte une approche compa-

rative alors que *C. Deer*, *M. Crahay* et *A. Forget* se placent d'un point de vue historique. Chacun fait apparaître l'influence des tendances de la mondialisation mais aussi les interactions avec les particularités locales.

Quant à *A. Muller*, auteur de la dernière contribution de cette première partie, se situant dans une perspective philosophique, argumente en faveur d'un dialogue entre les points de vue sociologiques, psychologiques et philosophiques.

Déjà au début du vingtième siècle, Dewey² estime que le curriculum doit être pensé à la fois par rapport à l'enfant auquel il est destiné et par rapport à la société au sein de laquelle il est intégré (p. 14). Dans la deuxième partie précisément, les auteurs se penchent sur les curriculums effectivement enseignés dans la classe à partir de champs disciplinaires différents. Les objets d'étude sont aussi variés et diversifiés que les représentations et les pratiques des enseignants du primaire au Canada (*Y. Lenoir*), l'enseignement de la subordonnée relative et du texte d'opinion en classe de français au secondaire (*J. Dolz*, *M. Jacquin*, *B. Schneuwly*), la pratique du conseil de classe dans l'enseignement primaire genevois (*P. Haerberli*, *F. Audigier*), et la tentative d'une définition de contenus curriculaires dans la formation d'adultes. Ces quatre contributions présentent deux dimensions communes :

- Une attention particulière à l'analyse du curriculum réel, c'est-à-dire à l'observation de ce qui passe réellement en classe ou dans le contexte de la formation d'adultes.
- La mise en regard du curriculum prescrit tel qu'il apparaît dans le discours officiel avec le curriculum réel (*Dolz et al.*)

Dans l'introduction, les éditeurs de l'ouvrage (*F. Audigier*, *M. Crahay*, *J. Dolz*), à partir de multiples recherches et constats sur les écarts *par rapport* au curriculum officiel, posent la question peut-être provocante mais aussi pertinente sur l'utilité des curriculums en matière de gestion des systèmes d'enseignement. La troisième partie *Curriculum et pilotage des systèmes éducatifs* développe cette question en rejoignant par là les préoccupations et les constats de la première partie.

Depuis quelques années, les évaluations de certains aspects du système scolaire se multiplient et par conséquent, la gestion par les *inputs* est remplacée par une gestion par les *outputs*. Les trois contributions de cette partie traitent du rapport entre évaluation et curriculum. Ils l'approchent de trois points de vue différents.

C. Coll s'intéresse aux relations entre modification de lois et changement de curriculum à partir de l'exemple espagnol. *D. Périsset Bagnoud*, *M. Gather Thurler* et *M.-A. Barthassat* se penchent sur les tensions importantes qu'engendre l'obligation des résultats dans l'application du curriculum officiel. Enfin, les offres d'enseignement de quatorze établissements différentes dans six lieux européens sont analysées par *A. v. Zanten*.

Au terme de la lecture de cette dernière partie, on constate l'émergence de dimensions communes qui permettent de dessiner des perspectives invitant à la

poursuite de travaux, en particulier sur l'influence de la mise en place d'évaluations externes de plus en plus fréquentes des performances des élèves ainsi que sur les contrôles de qualité et d'efficacité des établissements scolaires.

En conclusion, on peut constater que – dans la plupart des textes – émerge le constat d'une priorité de plus en plus grande face aux préoccupations des influences de pouvoir et des enjeux de société, à une vision plus précise des différenciations entre les grandes divisions des systèmes scolaires (primaire et secondaire, formation professionnelle etc.). La logique des apprentissages, des savoirs et des pratiques de références et la manière de transposer ces données dans le domaine de la formation n'occupent également qu'un espace discret.

Par la présentation de ces démarches plurielles et la mise en perspective largement illustrée de leurs résultats, cet ouvrage intéressera, au-delà des chercheurs universitaires et des spécialistes en matière de curriculum, tous les professionnels de l'éducation et de l'enseignement. Ce tour d'horizon exhaustif permet de découvrir de quelle manière les grands enjeux de société qui bouleversent le paysage scolaire européen et qui traversent actuellement notre monde se répercutent sur les changements curriculaires et dans quelle mesure ils sont marqués par les rapports de force entre les différents groupes professionnels concernés.

Notes

- 1 Isambert-Jamati, V. (1970) *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris : PUF
- 2 Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.

Christine Guinand, IFMES, Genève

Oser, Fritz & Spychiger, Maria (2005). *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim: Beltz, 255 Seiten.

Fritz Oser, Professor für Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Universität Fribourg, und *Maria Spychiger*, Oberassistentin an der Abteilung, warten mit einem Buchtitel auf, der im Kontext eines pädagogischen Anliegens zunächst überraschen mag. Allerdings beschäftigt sich dieses Buch über Lernen aus Fehlern mit einer speziellen Form des Lernens – und da Fehler bisweilen durchaus schmerzhaft sein können, ist die Wahl dieses Titels nachvollziehbar. Seit den 90-er Jahren befassen sich Fritz Oser und Maria Spychiger mit dem Thema Lernen aus Fehlern, und sie geben in diesem Buch Einblick in ihre Arbeiten. Der weitergehende Titel des Buches formuliert den Anspruch, mit der Einführung eines theoretischen Konzepts zum Lernen aus Fehlern einerseits den wissenschaftlichen Diskurs anzureichern, andererseits aber auch die Praxis des Um-

gangs mit Fehlern zu fokussieren. Die Zielgruppe des Buches umfasst damit Akteure im Wissenschaftsbereich ebenso wie solche aus der pädagogischen Praxis – insbesondere aus dem Schulbereich.

Die Einführung des Konstruktes Negatives Wissen begründen *Oser* und *Spychiger* damit, dass unsere Fähigkeit, Dinge in unserer Umwelt zu kontrollieren und zu steuern, nicht durch Wissen über Beschaffenheit und Funktionszusammenhänge – positives Wissen also – alleine zu erklären ist. Vielmehr spielt auch Wissen darüber, was Dinge nicht auszeichnet bzw. wie sie nicht funktionieren, in hohem Masse eine Rolle. Derlei Wissensbestände werden als Negatives Wissen bezeichnet. In Anlehnung an Wissenstheorien aus der Kognitionspsychologie werden vier Arten Negativen Wissens unterschieden:

- a) Negativ deklaratives Wissen als Wissen darüber, was Sachverhalte nicht auszeichnet;
- b) negativ prozedurales Wissen als Wissen darüber, wie Dinge nicht funktionieren;
- c) negativ strategisches Wissen als Wissen darüber, welche Vorgehensweise nicht zum Ziel führt;
- d) negativ schemata-orientiertes Wissen als Wissen darüber, was in einem bestimmten Moment nicht angebracht erscheint – also einem gerade massgeblichen Schema widerspricht.

Darüber hinaus werden Intensitätsgrade Negativen Wissens eingeführt, die von schnellen Adaptionsleistungen in fünffacher Abstufung bis hin zu Wissensbeständen normativen Kulturbestands (etwa «Du sollst nicht töten») reichen. Diese Abstufung wird notwendig, weil erst ab einem gewissen Intensitätsgrad eine subjektive Bedeutsamkeit aufkommt, die *Oser* und *Spychiger* in den weiteren Ausführungen als eine wichtige Begleiterscheinung des Lernens aus Fehlern erachten.

Die Idee Negativen Wissens ist überzeugend und auch schon seit Langem in ihrer Bedeutung erkannt. Schon in der Antike wurde das Problem verstanden, dass positives Wissen alleine wenig ontologische Sicherheit bieten kann und erst die Widerlegung von Annahmen Gewissheit – aber eben darüber, wie Dinge nicht beschaffen sind – herbeiführen kann, eine Position, die Popper mit dem Falsifikationsprinzip als zentralem Element des Kritischen Rationalismus in die erkenntnistheoretische Debatte des 20. Jahrhunderts eingebracht hat. Im Konstruktivismus als wissenspsychologisches Paradigma kommt dieses Prinzip ebenfalls zum Vorschein. Die Viabilität von Konstrukten meint nichts anderes als die Vorläufigkeit positiven Wissens, das solange als valide und damit brauchbar erachtet wird, bis die «Wirklichkeit» zur Falsifikation führt. Die Bedeutung Negativen Wissens ist also in unterschiedlichen Theoriegebäuden vorzufinden und wird nicht bestritten. In der Theorie von *Oser* und *Spychiger* hat Negatives Wissen verschiedene Funktionen, von denen die nachfolgenden als die wichtigsten bezeichnet werden können:

- Es ermöglicht auf einer basalen Ebene die Bildung von Kontrasten, die uns im gegenständlichen Bereich helfen, eine abgeschlossene Vorstellung von Dingen zu entwickeln, indem wir lernen, wodurch Dinge begrenzt sind. Im Bereich der Moralentwicklung hingegen ist Negatives Wissen nicht nur komplementär von Bedeutung, vielmehr ist es didaktisch unverzichtbar. Die Norm «Du sollst nicht töten» ist durch positive Aussagen nur in unzureichender Form vermittelbar.
- Negatives Wissen erlaubt eine Beschreibung von Sachverhalten durch Abgrenzung.
- In seiner wichtigsten Funktion übernimmt Negatives Wissen eine Art Schutzfunktion, die uns davor bewahrt, Fehler zu begehen.

Oser und *Spychiger* werfen in dem vorgelegten Buch auch die pädagogische Frage auf, wie nun derart Negatives Wissen erworben oder entwickelt wird. Die Erklärungen gehen darin, dass Fehler eine ideale Quelle für den Aufbau Negativen Wissens darstellen, sofern bestimmte Bedingungen gegeben sind. In der insbesondere durch den Konstruktivismus geprägten Erziehungswissenschaft werden in Zusammenhang mit dem Aufbau positiven Wissens Autonomieerleben, Aktivität der Lernenden, soziale Einbettung, Kompetenzerleben und die Situiertheit von Lernbedingungen als wesentliche Bedingungskomponenten diskutiert. *Oser* und *Spychiger* sind der Auffassung, derlei Einflussfaktoren auf den Wissenserwerb müssten im Kontext Negativen Wissens neu definiert werden, da nun Möglichkeiten des Scheiterns in didaktische Überlegungen mit einzubeziehen seien. Die angebotenen Neuauslegungen jener Bedingungskomponenten passen gut beispielsweise zu Manfred Prenzels Ansatz interessierten Lernens oder Hans Grubers Vorstellungen von Lernen auf Erfahrung.

Die Schlüsselrolle Negativen Wissens besteht darin, eine Schutzfunktion auszuüben. Von Lernen aus Fehlern kann erst dann gesprochen werden, wenn Negatives Wissen handlungsleitend wirkt. Somit besteht die Herausforderung des Lernens aus Fehlern nicht alleine darin, Negatives Wissen aufzubauen, sondern darüber hinaus auch darin, diese Wissensbestände bei der Ausführung zukünftiger Handlungen anzuwenden. Um in einer neuen Situation eine Vorstellung entwickeln zu können, was getan werden sollte und was nicht, muss Negatives Wissen in Erinnerung gerufen und dem positiven Wissen gegenübergestellt werden. Es bestehen prinzipiell zwei Möglichkeiten, aus Fehlern zu lernen: Man begeht einen Fehler selbst oder man lernt von einem Fehler Anderer. Ersteres bedarf der Reflexion, Verarbeitung und Verbesserung, um Erinnerung und damit Schutzwissen aufzubauen. Wer nach einem Fehler nach wie vor das Falsche glaubt, wird kein Negatives Wissen aufbauen. Für Zweiteres wird der Begriff des advokatorischen Negativen Wissens eingeführt. In Geschichten und Überlieferungen erfüllen fiktive, historische oder reelle Personen Anwaltsfunktion, indem ihre Verfehlungen und die daraus resultierenden Konsequenzen stellvertretend inszeniert werden, um «die Moral von der Geschichte» oder die «Lessons Learned» ohne unmittelbare Erfahrung zu vermitteln. Negatives Wissen wird jedoch

nur dann aufgebaut, wenn beim Hören eine Betroffenheit entsteht, die Bewusstsein über die Kontrastierung des Negativen und Positiven erzeugt. Die Episode soll im Erzählten erlebt werden, als hätte man selbst und nicht die literarische Figur den Fehler begangen und dessen Konsequenzen erlitten. *Oser* und *Spychiger* zeigen glaubhaft auf, dass eine derartige stellvertretende Inszenierung gelingen kann.

Im zweiten Buchteil wird das Augenmerk auf emotionale und moralische Aspekte des Lernens aus Fehlern gelegt. Emotionen spielen bei Verfehlungen eine besondere Rolle, denn einerseits wurde bereits Betroffenheit als eine Voraussetzung für den Aufbau Negativen Wissens erwähnt. Betroffenheit meint das emotionale Involviertsein in den Vorgang oder eine Schilderung, ohne die Lernen aus Fehlern als unwahrscheinlich angenommen wird. Andererseits können Emotionen aber auch zu einer Form der Beschämung führen, die einer Reflexion und Aufarbeitung eines Fehlers eher entgegenstehen. Es wird von Ärger, Angst, Scham und Schuld berichtet, die jeweils in einer bestimmten, jedoch nicht weiter spezifizierten Ausprägung Lernen aus Fehlern begünstigen oder behindern. Exemplarisch wird eine Studie vorgestellt über die Auswirkung nonverbalen Verhaltens von Lehrkräften auf Emotionen bei Schulkindern, die Lernen aus Fehlern begünstigen. Für weiterführende Ausdifferenzierung der Theorie werden wichtige Forschungsdesiderata formuliert.

Die Moralentwicklung ist ein spezielles Feld für Lernen aus Fehlern insbesondere in der advokatorischen Form. Es ist zutreffend, dass ein Grossteils unseres Wertesystems in Aussagen kodiert ist, die man als Negatives Wissen bezeichnen kann, und dass die meisten Regeln in Überlieferung erlernt werden. Ebenso ist plausibel, dass dieses Regelwissen nicht ausschliesslich auf Basis unmittelbarer Erfahrung aufgebaut werden soll. Die Grundlage advokatorischen Lernens aus Fehlern – das zeigte das Kapitel über emotionale Aspekte – besteht in der emotionalen Betroffenheit, die ein Verstoss gegen eine Norm auslöst und in eine kognitive Verarbeitung überführt. *Oser* und *Spychiger* vertreten die These, dass Fehler und Negatives Wissen Voraussetzungen für die individuelle Moralentwicklung seien. Als Abschluss des zweiten Buchteils formulieren sie aufgrund unzureichender empirischer Befundlage erneut Forschungsdesiderata, welche die berichteten eigenen Studien weiterführen können.

Der dritte Teil des Buches ist der Fehlerkultur in Unterricht und Erziehung gewidmet und stellt den Kern des Buches dar. Mit Fehlerkultur ist eine Art der Interaktion gemeint, die Lernen aus Fehlern unterstützt. Fehler werden nicht nur als im Unterrichtsgeschehen nicht vermeidbar, sondern als Ausgangspunkt jedweden Lernprozesses beschrieben: Lernen setzt ein Defizit voraus. Aufgabe von Lehrpersonen ist es daher, Defizite und Fehler im Unterricht aufzugreifen und zu bearbeiten. Dazu müssen sie der Tendenz widerstehen, Fehler zu unterdrücken oder, wenn sie aufgetreten sind, einfach auszumerzen – wie es als übliche Unterrichtspraxis in einem eigenen Kapitel beschrieben wird.

Um beispielsweise moralisches Handeln zu lehren, genügt es – so die These

von *Oser* und *Spychiger* – nicht, das Positive und Richtige darzustellen, sondern es ist unbedingt notwendig, Fehler erlebbar zu machen. Erst eine Spiegelung des Richtigen im Falschen unterstützt den Aufbau Negativen Wissens und dessen Funktion als Schutzwissen. Diese Idee, so wird bemerkt, sei bereits in verschiedenen didaktischen Ansätzen insbesondere für die Naturwissenschaften impliziert – als Beispiel wird auf Wagenscheins Ansatz Genetischen Lernens verwiesen –, im Bereich der Moralerziehung sei diese Idee jedoch nicht etabliert.

Gemeinsam mit Schweizer Lehrkräften wurde eine Intervention entwickelt, um eine lernförderliche Fehlerkultur zu implementieren und ihre Wirkung zu analysieren. Ausgangspunkt sollte ein zehnstufiger Algorithmus sein, der angefangen bei einer Identifikation eines Fehlers über Analyse, Bewertung sowie Entwicklung und Evaluation von Handlungsalternativen zu einer lernförderlichen Fehlerkultur führen soll. Dieser Algorithmus wurde bewusst losgelöst von Unterrichtsinhalten formuliert, um in verschiedenen Fächern und Jahrgangsstufen eingesetzt werden zu können. Die Studie umfasst Interventionen in sechs verschiedenen Klassen; es werden die Befunde aus quantitativen und qualitativen Erhebungen dargestellt. Mittels eines Fragebogens wurde der Umgang mit Fehlern in einem Pre- und Posttest erhoben, wobei die Befunde auf der aggregierten Klassenebene wenig Veränderung andeuten. Reichhaltige Befunde fördern jedoch die qualitativen Erhebungen (Beobachtung, Interviews) zu Tage. Auf individueller Ebene einzelner Schüler und Schülerinnen konnte als Folge der Implementierung einer Fehlerkultur ein offenerer Umgang mit Fehlern beobachtet werden. Die Interviews mit den betroffenen Lehrkräften zeigten, dass die Interventionen als lohnenswerter Aufwand betrachtet wurden. Insbesondere in den Fällen, in denen eine Entwicklung sozialer Kompetenzen intendiert war, attestierten die beteiligten Lehrkräfte Erfolge.

Als Grunddimensionen guten Umgangs mit Fehlern im Unterricht werden Lernorientierung und positives Lernklima bezeichnet. Lernorientierung umfasst dabei die Zuwendung zum Schüler bzw. zur Schülerin nach einem begangenen Fehler sowie dessen Bearbeitung. Positives Lernklima soll nicht mit einer romanisierenden Wohlfühlatmosphäre verwechselt werden. Es soll nämlich durchaus unangenehme Betroffenheitsempfindungen beinhalten, allerdings in einer Art und Weise, die keine Gefahr für das Selbstwertgefühl der beteiligten Personen darstellt. Im Rahmen von zehn Maximen guten Unterrichts, die auch auf ein konkretes Unterrichtsbeispiel Anwendung finden, werden Möglichkeiten aufgezeigt, diese Dimensionen in einer lernförderlichen Fehlerkultur zu realisieren.

Nach diesen verstärkt auf Unterrichtspraxis fokussierenden Abschnitten wird im Kapitel über Möglichkeiten der empirischen Erfassung von Fehlerkultur eine forschungspraktische Perspektive gewählt. Es werden die Beobachtungs- und Fragebogentechniken besprochen, die im Verlauf der Interventionsstudie zum Einsatz kamen. Anhand ausgewählter Beispielsequenzen aus dem Mathematik- bzw. Geschichtsunterricht wird aufgezeigt, wie Unterricht durch Beobachtung oder Videoanalyse in Hinblick auf Fehlerkultur, Sozialform und Vermeidungsdi-

daktik – so werden Verhaltensweisen zur Vermeidung oder Unterdrückung von Fehlern zugunsten eines durchgängigen Unterrichtsverlaufs genannt – analysiert werden kann. Ausführlich wird daraufhin die Entwicklung des *Schülerfragebogens zum Umgang mit Fehlern in der Schule (S-UFS)* in einer Lang- und einer Kurzversion im Rahmen einer Pilotstudie beschrieben.¹ Dieser Fragebogen bildet Fremdbeurteilungen des Lehrerverhaltens sowie Selbsteinschätzungen zu kognitiven und emotionalen Prozessen ab. Stärken und Schwächen des Instruments werden diskutiert. So zeigte sich beispielsweise, dass die Selbsteinschätzung von Emotionen problematisch ist, weil sie in Hinblick auf die Konstruktvalidität wenig Diskriminanz zwischen hoch und gering ausgeprägter Fehlerkultur aufweist. *Oser* und *Spychiger* versprechen sich von einer Weiterentwicklung der Erhebungsinstrumente empirische Befunde zu ihrer Theorie der Fehlerkultur, die über den bislang erreichten Stand des explorativen Forschungszugangs hinausreichen. Jedoch verweisen sie zum einen darauf, dass gerade in pädagogischen Kontexten Einzelmeinungen, die beim Blick auf aggregierte Datenbestände verschwinden, nicht vernachlässigt werden dürfen. Zum anderen ist mit dem Einsatz eines geschlossenen Fragebogens stets das Problem verbunden, dass in den Ergebnissen nicht absehbar ist, auf welche konkreten Fehler und auf welche Kriterien die Versuchspersonen ihre Urteile beziehen. Insofern ist die Interpretation der Pilottestergebnisse als Indikator für eine generell positive Fehlerkultur in den untersuchten Klassen eher euphorisch als methodologisch stichhaltig. Eine Fokussierung auf rein quantitative Erhebungen könnte für Fortschritte weniger fruchtbar sein als ein Versuch der Kombination qualitativer und quantitativer Erhebungen, wie sie in der beschriebenen Interventionsstudie ohnehin schon realisiert wurde.

Der dritte Teil des Buches schliesst mit einem Kapitel, in dem das schlechte Image von Fehlern aufgegriffen und hinterfragt wird. Dabei werden einige biografische Erfahrungen von Studierenden illustriert, in denen Fehler zu einem Abbruch von Lernprozessen geführt haben. Es wird herausgestellt, dass in diesen Fällen stets das Selbstwertgefühl der betroffenen Person gefährdet erschien – beispielsweise wenn eine Blossstellung in einer Unterrichtssequenz beschrieben wird. Damit soll eine Erklärung angeboten werden, weswegen Fehler in der Alltagsmeinung als schmerzhaft bezeichnet werden. *Oser* und *Spychiger* plädieren hier noch einmal explizit auf eine Neudeutung – eine Reattribuierung – von Fehlern im Unterricht, um zu einem reichhaltigeren didaktischen Arrangement zu gelangen.

Der vierte Teil des Buches ist der Rolle von Fehlern im Verlauf von Biografien gewidmet. Es werden verschiedenartige Schilderungen von Fehlern im Laufe eines Lebenslaufs vorgetragen, die zeigen, dass unterschiedliche Vorstellungen davon zum Tragen kommen, was denn nun eigentlich ein berichtenswerter Fehler sei. Auch wird aufgezeigt, dass Personen unterschiedlichen Lebensalters Fehler von verschiedenem Wirkungsgrad unterschiedlich häufig berichten. Dieses Problem lässt sich zwar plausibel erklären – beispielsweise dadurch, dass Junge

seltener in höherer Verantwortung stehen und darüber hinaus auf einen knappen Zeitraum als Alte zurückblicken. Aber jeder derartige Zugriff auf Fehler schilderungen erzeugt blinde Flecken. Zwar erfährt man über ein weshalb auch immer gewähltes Beispiel Vieles, in welcher Relation der geschilderte Fehler jedoch zu anderen Vorkommnissen steht, kann nicht in Erfahrung gebracht werden. So wird in einem Interviewausschnitt ein Lehrer zitiert, der als Fehler seines ersten Jahres Lehrtätigkeit falschen Umgang mit der Klasse anführt, weil er das Du angeboten hatte und dies zu Disziplinproblemen führte. Zwar erfährt man über den Aufbau Negativen Wissens in diesem Einzelfall etwas, man kann aber nicht auf eine generelle Fehlerkultur – möglicherweise auch in weitreichenderen Fällen – schliessen. Aber solche Fälle von Fehlern in Berufsbiografien zeigen, dass auch eine Negative Identität als Analogicum zum Negativen Wissen wichtiger Bestandteil einer beruflichen Identitätsentwicklung ist. Sie weisen aber bereits über den Kernfokus des Buches, der klar auf unterrichtliche Begebenheiten gerichtet ist, hinaus und können allenfalls exemplarisch aufgegriffen werden. Immerhin verdeutlichen sie, dass Lernen aus Fehlern als Bestandteil lebenslangen Lernens gesehen werden muss.

Im abschliessenden fünften Teil des Buches werden grundlegende Fragen nach der Natur von Fehlern resümiert. Schon im ersten Teil wurde herausgearbeitet, dass die Definition von Fehlern immer von konkreten Personen (oder Gemeinschaften) vorgenommen wird, die implizit oder explizit auf Normen Bezug nehmen. Damit stellt sich aber die Frage, mit welchem Recht Fehler als solche bezeichnet werden können. Es werden noch einmal zehn Formen einer Fehlernorm vorgestellt, die von Logik über Regeln bis hin zu Konventionen reichen können. Da sie jeweils bestimmen, was nicht sein soll, spielen sie für den Aufbau Negativen Wissens eine wichtige Rolle. Einige anschauliche, bisweilen amüsante Beispiele zeigen die Relevanz der Unterscheidung verschiedener Fehlernormen: So wird z. B. die Legitimation einer historischen Fehlernorm («das hat man früher auch so gesehen») einer systematisch-empirisch entwickelten gegenübergestellt. Danach wird zur Debatte von Fällen übergeleitet, in denen Lernen aus Fehlern ausbleibt. Dies war zwar schon an mehreren Stellen des Buches Thema, aber die abschliessende Herausstellung dieser Frage ist der Konsequenz der Idee geschuldet, das Gewünschte im Ungewünschten zu spiegeln.

In der Tat sind noch viele, von *Oser* und *Spychiger* benannte Fragen offen. Schon im Schulkontext als reinem Lernsetting erwies es sich als schwierig, in der Theorie die Situation angemessen abzubilden. In Konsequenz wurde der Algorithmus zur Implementierung einer Fehlerkultur in einem formalen Leitfaden formuliert. In betrieblichen Kontexten, in denen Effektivitäts- und Produktionszwänge Lernerfordernissen gegenüber Priorität geniessen, dürfte die Integration von Situationsbedingungen in eine Formulierung einer Theorie des Lernens aus Fehlern ungleich schwerer fallen. Zusammenhänge zur Handlungsregulationstheorie sind für das Lernen aus Fehlern vermutlich ebenso relevant und interessant wie Zusammenhänge mit Theorien expliziten und impliziten

Lernens. Solche Relationen sind noch weiter herauszuarbeiten oder zu vertiefen.

Das Buch überzeugt durch sein Anliegen, einerseits der Verdammung von Fehlern in Lernsituationen entgegenzuwirken, andererseits aber auch keine Romantisierung von Fehlern zu betreiben. Durchgängig wird der Vorsatz spürbar, die Relevanz der Theorie Negativen Wissens anhand praktischer Beispiele und – auch Laien nachvollziehbar vorgetragener – empirischer Befunde aufzuzeigen. Die einzelnen Teile des Buches sind für sich allein stehend gut verständlich, so dass selektiver Zugriff auf ausgewählte Passagen jederzeit möglich ist. Zudem zeigen zahlreiche Querverweise innerhalb des Manuskripts Verbindungen auf, die anhand des Inhaltsverzeichnisses nicht auf Anhieb erkennbar sind.

Das Buch ist eine lesenswerte Lektüre insbesondere für praktizierende Lehrkräfte, weil es möglicherweise implizite Theorien des Scheiterns und Gelingens verschiedener Problemlösungen fundiert und differenziert. An verschiedenen Stellen des Buches werden dramaturgische Unschärfen platziert: Schon für die Einleitung wurde mit *Genese eines Unbehagens* eine Überschrift gewählt, die Neugierde auf das Thema lenkt, ohne jedoch im weiteren Verlauf zu präzisieren, worin Unbehagen konkret gesehen wird. Auch wird mit rhetorischen Fragen gearbeitet («wie viele Fehler braucht man, um schlau zu werden?»), die wohl eher das Alltagsverständnis von Fehlern entlarven sollen, als dass sie die Argumentation zwingend weiterführen. Solche Kniffe machen den Text jedoch flüssig, gut und lebendig lesbar.

Für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich für das Thema Lernen aus Fehlern interessieren, lohnt sich das Studium dieses Buches, weil es einen umfassenden Überblick über die Arbeiten in Fribourg zu diesem Thema bereitstellt. Wissenschaftlich interessante Details können in den angegebenen Quellen, in denen die Forschungsbefunde tiefer als in einer Monographie möglich dargestellt sind, jederzeit aufgefunden werden. Es bleibt zu hoffen, dass dieses Buch möglichst viele Menschen für das Thema interessiert, so dass offene Forschungsdesiderata weiter verfolgt werden – nicht nur in Fribourg, sondern auch andernorts.

1 (Anm. der Red.: Es handelt sich um den Fragebogen, der im Beitrag von Spychiger, Kuster & Oser in der SZBW Nr. 1/2006 in einer weiter entwickelten Form vorgestellt wurde).

Christian Harteis, Universität Ulm

Bottani, Norberto, Magnin, Charles & Zottos, Eléonore (Éd.) (2005). *L'enseignement secondaire à l'échelle mondiale : bilans et perspectives. Actes du Colloque de Genève 5-7 septembre 2004*. Genève : SRED/Cahier 14. 300 pages.

Cet ouvrage rassemble les contributions de spécialistes de disciplines diverses ayant participé à un colloque international à Genève, portant sur le thème de

l'enseignement secondaire (jeunes de 12 à 18 ans) à l'échelle mondiale. Cette rencontre a été organisée conjointement par le Bureau International d'éducation (BIE) de l'UNESCO, la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) de l'Université de Genève et le Service de la recherche en éducation (SRED) du Département de l'Instruction Publique de Genève. Venant de différents horizons, chaque auteur apporte un éclairage propre sur le thème très vaste du colloque. Leurs analyses des différents systèmes éducatifs sont autant de bilans, ouvrant sur des perspectives d'amélioration, voire sur des propositions concrètes de réformes.

L'introduction situe les enjeux du colloque et les raisons des choix thématiques dans un contexte plus général. D'abord, la nécessité d'une réflexion continue sur des perspectives de développement des systèmes d'enseignement, sachant que ceux-ci évoluent très lentement. Ensuite les nouveaux besoins créés suite à la massification de la formation secondaire dans un grand nombre de pays. Finalement, la crise de légitimité dans laquelle se trouve actuellement cet ordre d'enseignement.

La conférence inaugurale de *Ricardo Petrella* complète la réflexion sur le contexte du colloque, en se penchant plus particulièrement sur les effets de la mondialisation et des décisions prises par les acteurs politiques sur le monde de l'éducation. Cette conférence aborde également la question des finalités de l'éducation, sous-jacente à l'ensemble des interventions sous forme d'une tension entre formation à une culture générale (*Bildung* ; *learning*) et un enseignement de savoirs applicables et utilisables en vue de l'apprentissage d'un métier (*Ausbildung*; *vocational training*).

L'ouvrage est subdivisé en quatre parties, qui correspondent à quatre grandes thématiques complémentaires. *La première* décrit l'état actuel de l'enseignement secondaire (ES) dans cinq régions géopolitiques en se basant sur les indicateurs internationaux produits par l'UNESCO et l'OCDE, à savoir le taux de fréquentation, l'espérance de scolarisation et le taux d'achèvement des élèves fréquentant l'école. Les quatre contributions démontrent une grande disparité entre les continents ainsi qu'une importante hétérogénéité de l'offre et de la demande, aussi bien entre régions du monde qu'à l'intérieur d'une même région. Cet écart se mesure particulièrement lorsqu'on compare les régions de l'Afrique francophone et de l'Amérique latine (Abdoulaye & Sifuentes) à celles des pays de l'OCDE (Bottani & Pegoraro). Pour les pays de l'OCDE, les auteurs constatent une augmentation du taux et de l'espérance de scolarisation entre 1998 et 2001, tout en déplorant que ni la scolarisation de masse pour les 18-19 ans ni le seuil minimal des compétences pour l'ensemble des pays (cf. PISA) ne soient pas atteints. Une absence de participation déjà au premier cycle du secondaire (12-15ans) et une discrimination de certains groupes en ce qui concerne l'accès aux savoirs (ruraux, jeunes filles) s'observent pour les pays d'Afrique. À ces problèmes d'ordre éducatif s'ajoute un problème d'ordre méthodologique, à savoir l'absence de données et le manque de fiabilité des indicateurs.

La deuxième partie enrichit ce premier bilan par une perspective historique, analysant le développement de l'ES au cours des 19e et 20e siècles. *William Reese* dresse ce bilan à travers une analyse de l'enseignement secondaire public aux États Unis, qui a connu selon lui une nette amélioration de l'accès et de démocratisation au 20e siècle, même si la qualité de cet enseignement reste semble-t-il problématique. *Martha Moscoso* étudie l'effet qu'ont eu les transferts de modèles éducatifs français et américains sur les réformes portant sur les contenus d'enseignement et les plans d'études en Équateur. La dernière contribution de *Charles Magnin* et *Eleonore Zosso* se centre sur l'évolution des termes utilisés dans le débat international sur l'ES, cette évolution étant tracée par une analyse des thématiques des sessions de la Conférence internationale de l'éducation entre 1934-1986.

Les auteurs de *la troisième partie* s'interrogent sur les transferts de modèles éducatifs contemporains et de leurs effets (la tendance vers un modèle unique) surtout lors de transferts de pays du Nord vers les pays du Sud. Alors que *Aaron Benavot* discute la notion de transfert d'un point de vue historique et théorique, *Susan Robertson* adopte un point de vue économique à travers l'analyse des instruments financiers au service de la mondialisation.

Les auteurs de *la dernière partie* examinent les stratégies de réformes visant à résoudre les problèmes actuels dans l'ES, adaptées aux besoins sociaux et culturels des pays concernés, par la description et l'analyse des pratiques ou institutions émergentes. *Graham Philips* discute les propositions de réformes de la commission d'enquête instituée par le gouvernement travailliste du Royaume Uni en 2004. Les deux autres contributions se centrent sur l'emploi des technologies de l'information et de la communication (TIC) au Brésil, celle de *Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida*, dans le contexte de la formation des enseignants et, celle de *Fernando José de Almeida*, pour l'enseignement aux plus défavorisés. Ce dernier esquisse la possibilité d'une exportation du modèle au Mozambique (un transfert de modèles Sud-Sud).

Le bref aperçu que nous avons donné sur l'ensemble de l'ouvrage et la synthèse des discussions autour des tables rondes, rédigée par *François Audigier*, montrent la grande richesse des thèmes abordés et la complémentarité des apports. Le choix d'une perspective macro structurelle, à la fois dans le sens d'un élargissement géopolitique que du niveau d'analyse adopté permet au lecteur de se faire une image de l'ensemble des problèmes rencontrés et des projets en cours dans chaque partie du monde, et de poursuivre la réflexion sur une nécessaire et souhaitable contextualisation des approches mettant en place ou réformant des systèmes éducatifs. C'est à notre avis cette problématique qui reste peu développée dans l'ouvrage et qui suscite de nouvelles interrogations. La première est liée à la place accordée au choix des contenus enseignés. Les questions d'ordre curriculaire sont abordées à un niveau très général, évoquant par exemple l'accent à mettre sur une discipline, voire sur certaines compétences à différents moments de la scolarité secondaire ou, dans une perspective historique, les modifications

de contenus influencées par un changement de régime politique (Catlaks). Or des indications plus précises sur le choix, l'organisation et la progression des contenus à différents moments de la scolarité secondaire permettraient à notre avis, d'enrichir considérablement à la fois la comparaison entre pays en faisant ressortir davantage leurs spécificités, et mettrait en lumière la logique propre à chaque région en termes de cohérence/incohérence entre des aspects structurels mis en place, les finalités et les contenus enseignés.

On peut également s'interroger pourquoi l'analyse comparative entre pays ne se fait qu'à un niveau quantitatif : on apprend par exemple peu sur la façon dont les enseignants, notamment dans les pays du Sud, ont mis en place/adapté les modèles transférés de pays du Nord. Des connaissances de ce type construites à partir de l'étude du terrain, telle que celle des auteurs brésiliens, permettraient de compléter et de nuancer l'idée de l'existence d'un modèle éducatif unique à travers le monde en montrant, au delà des ressemblances, les spécificités des systèmes décrits dans leur contexte particulier.

Finalement, nous constatons avec François Audigier la faible prise en compte des élèves. L'élève est certes visible, à travers sa présence/absence à l'école et son avenir après la scolarité. Mais les discours ayant trait aux conditions à remplir pour que les taux de fréquentation et de réussite augmentent, à savoir l'accroissement de la motivation par une adaptation des contenus aux besoins des élèves ne s'appuient pas sur des données relatives au point de vue de l'élève considéré à part entière comme acteur dans un établissement donné en rapport avec les apprentissages qui leur sont proposés. A l'instar d'une étude sur les curricula et les pratiques d'enseignants, ce point de l'acteur élève est un révélateur des conditions d'apprentissages à mettre en place et nécessite un regard plus micro qui n'est pas celui choisi par le thème très vaste de ce colloque. Nous considérons néanmoins que les deux échelles, globales comme locales s'enrichissent mutuellement et permettraient peut-être d'ouvrir davantage la voie vers la construction d'un modèle contextualisé de résolutions des problèmes éducatifs soulevés.

Marianne Jacquin, FPSE, Université de Genève

Vanhulle, Sabine & Schillings, Anne (2004). *Former des enseignants compétents en lecture-écriture. Interactions sociales, écriture réflexive et portfolio (Pédagogie des compétences)*. Bruxelles : Editions Labor Education. 211 pages.

La langue et plus spécifiquement l'écriture représentent un outil puissant de la 'réflexivité', ce processus dans lequel la pensée revient et agit sur elle-même, se transforme et se précise inlassablement. (p. 7)

Tirée de l'ouvrage de Vanhulle et Schillings, cette épigraphe représente pleinement la philosophie dans laquelle s'insère leur étude et circonscrit très adéquatement

ment celle-là. En effet, la démarche des auteures s'inscrit dans un processus de questionnement continu et de construction en spirale de savoirs théoriques et didactiques ayant pour finalité de forger des compétences langagières, sociales et réflexives chez les candidats* à l'enseignement. Dans cette visée, c'est notamment grâce à une prise de conscience de l'importance d'un apprentissage précoce de la langue écrite pour le développement social, culturel et mental de leurs élèves, loin de tout déterminisme social, que les enseignants en formation deviennent progressivement des « praticiens réflexifs », capables de penser leurs actions dans les divers contextes institutionnels au sein desquels ils seront amenés à exercer. En ce sens, la langue et l'écriture sont mises au service de leur réflexion et de leurs pratiques d'enseignement-apprentissage, en constituant un puissant outil de réflexivité leur permettant de revenir et d'agir sur leurs conceptions dans le but de les transformer, de les faire évoluer et de permettre à leur pensée de progresser. Former, accompagner et évaluer les étudiants dans leur développement d'usagers et de futurs enseignants de la langue écrite, à la fois lecteurs et producteurs de textes et enseignants compétents, tel est le double défi que se sont données les auteures de ce riche travail de recherche-action.

Pour résumer et modéliser leur programme de formation initiale en lecture-écriture, *Vanhulle* et *Schillings* ont mené leur étude dans le prolongement d'une recherche longitudinale conduite auprès d'étudiants en formation d'instituteurs au sein de la communauté française de Belgique. Soucieuses de présenter des dispositifs transférables à d'autres contextes de formation, elles ont eu à cœur de réaliser une recherche collaborative entre haute école pédagogique et université. Ainsi, en revendiquant le partenariat entre recherche et formation, leur approche promeut conjointement une production de connaissances et un développement professionnel. Les auteures de l'étude sont à la fois enseignantes-formatrices, conceptrices du programme de formation, et chercheuses impliquées, actrices de leur objet de recherche. Ce double positionnement donne toute son originalité à leur travail, le rendant congruent avec la démarche socioconstructiviste dans laquelle il s'inscrit. La recherche appliquée, dont les enjeux ontogéniques visent la mise en œuvre d'une réflexion sur la pratique enseignante, en vue notamment d'une construction des compétences des futurs professionnels, s'avère un choix judicieux pour atteindre les objectifs de l'étude.

Articulant cinq sections, l'ouvrage expose, dans un premier chapitre, les intentions des auteures et définit les concepts centraux de leur recherche autour d'une présentation générale de la formation mise en place. Les deuxième, troisième et quatrième chapitres présentent chacun le programme de l'une des trois années de formation – devenir auteur de textes pour la première, construire des séquences didactiques d'enseignement-apprentissage pour la deuxième et interroger ses pratiques professionnelles pour la troisième – décrivant les dispositifs et les démarches mises en œuvre, les analysant et les évaluant. Chacun de ces trois chapitres offre au lecteur une écriture analogue, partant de l'exposé des intentions, présentant ensuite le déroulement des modules d'enseignement et énon-

çant des constats sur ces derniers pour, finalement, fournir des alternatives à la suite de la formation. Répartis sur trois années, les dispositifs d'apprentissage développés dépassent les seules description et analyse programmatiques afin de permettre leur transfert dans d'autres contextes de formation professionnelle en enseignement. Dans cette optique, l'ouvrage propose une modélisation en termes de compétences visées, de consignes, de démarches, de séquences d'enseignement, d'étapes d'accompagnement collectif aussi bien qu'individualisé et d'évaluation. Quant au cinquième et dernier chapitre, il se veut une synthèse conclusive examinant les finalités, les options théoriques, les dispositifs et les résultats de la recherche.

L'étude défend un enseignement du français dépassant l'aspect formel des textes afin de favoriser le questionnement, la prise en compte d'enjeux de communication ainsi que le positionnement du lecteur et de l'auteur en tant qu'acteurs dans la construction des significations. Prenant appui sur la notion de littératie – ensemble des compétences langagières acquises et non innées – l'étude vise une reconnaissance, une analyse et une utilisation de la langue écrite dans son fonctionnement formel ; ce, en vue d'atteindre des buts personnels et sociaux dans des situations variées de la vie quotidienne. Concernant à la fois la maîtrise de la langue écrite et le rapport à la langue qui en fait un instrument de pensée, de réflexion, d'expression et de construction de connaissances sur le monde et sur soi, la littératie se base sur les dimensions expressives et critiques que le langage permet de développer. De l'avis des auteures de la recherche, en tant que moyen d'expression, de pouvoir et de négociation, la littératie implique naturellement des compétences de communication, mais également de planification et de prises de décisions que les chercheuses considèrent devoir être développées aussi bien chez les étudiants en formation que chez leurs futurs élèves. C'est par cette approche intégrée de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture et de l'écriture que les auteures souhaitent atteindre leurs divers objectifs de formation.

Afin d'amener les étudiants à s'interroger au-delà de leurs affects et à définir des pratiques d'enseignement qu'ils s'approprient progressivement, les réajustant et les évaluant constamment, les formatrices – auteures de l'étude – misent sur le développement d'une compétence réflexive, exigeant des futurs enseignants une analyse de leurs besoins, de leurs attentes, de leurs atouts et faiblesses, de leurs capacités à se mettre en projet d'apprentissage et de développement personnel aussi bien que professionnel. Dans cette optique, en tablant sur des enseignants en devenir aptes à faire le point sur leurs propres histoires, leurs valeurs, leurs habitudes, leurs croyances et leurs modèles, dépassant par là la seule didactique du français, la perspective de la recherche s'avère résolument développementale. Se situant dans une démarche professionnalisante qui s'acquiert *par* et *dans* la pratique, la posture réflexive défendue dans l'étude constitue une composante nécessaire à la construction de l'identité des futurs professionnels en enseignement, tant dans leurs habitus que dans leurs rapports au métier d'enseignant. Source d'apprentissage, de régulation et d'adaptation de l'action, ce positionnement ré-

flexif exige, de la part des enseignants en formation, une capacité à se distancer de leurs pratiques d'enseignement afin de les analyser. Selon les auteures de l'étude, une telle attitude permet aux étudiants de prendre conscience de leurs actes professionnels ; prise de conscience les autorisant un passage du pré-réfléchi au réfléchi, du spontané ou non-conscient à la conscientisation, notamment grâce à l'explicitation de leur inconscient pratique. Véritables praticiens réflexifs, les futurs professionnels deviennent ainsi capables d'objectiver leurs pratiques, les partageant aussi bien avec leurs pairs qu'avec leurs formateurs, afin de les améliorer en vue d'accroître leur efficacité, donc leur expertise. Dans cette orientation, les futurs enseignants opèrent comme des chercheurs, écrivant et pensant leurs actions au croisement de la théorie et de la pratique ; la construction de connaissances liées à leurs actes professionnels ne pouvant se réaliser qu'en tenant compte des contextes de réalisation de ces activités de recherche. Maîtriser les différentes disciplines à enseigner ; énoncer les objectifs d'enseignement-apprentissage-évaluation ; organiser les démarches et les séquences d'enseignement ; favoriser les interactions ; stimuler le questionnement des élèves, leur curiosité, leur créativité et la discussion ; confronter les apprenants à des tâches complexes et les aider à les réaliser ; favoriser l'interdépendance et la recherche, sont autant d'éléments constitutifs des compétences que, de l'avis de *Vanhulle* et *Schillings*, les enseignants en devenir doivent posséder au terme de leur formation initiale. Dans cette visée, elles considèrent ces derniers comme des médiateurs étayant les apprentissages et gérant les groupes d'apprenants dans un environnement psychosocial propice aux interactions et à l'engagement de chaque élève dans des projets tant individuels que collectifs ; projets débouchant sur la construction de leurs connaissances au service de l'acquisition de leurs compétences.

La démarche générale de l'ouvrage s'inscrit au cœur d'un processus d'auto-questionnement, tel que le définit Vial (2000) en situant l'auto-évaluation dans une complémentarité entre *auto-contrôle* des procédures, dans une logique de conformité, de bilan ou de mesure des acquis, et *auto-questionnement* des processus, dans une logique de promotion des capacités et de questionnement du sens des actions. Ces deux processus complémentaires interviennent simultanément dans l'auto-évaluation, favorisant une nécessaire dialectique entre conformation (auto-contrôle) et personnalisation (auto-questionnement). C'est grâce à l'auto-questionnement que les enseignants en formation deviennent progressivement acteurs de leur évolution. En s'auto-questionnant, ils se reconnaissent porteurs de significations dans leurs relations aux autres. Dans cette perspective, pour les auteures de l'étude, les formateurs d'enseignants n'évaluent plus uniquement les contenus produits et leurs degrés de pertinence ou d'écart par rapport aux trames conceptuelles des connaissances mais également des processus d'appropriation et d'énonciation subjective de celles-là. Ainsi, ils ne se limitent pas au seul contrôle des procédures mais élargissent leur regard évaluatif au questionnement des processus d'apprentissage, fondant par là une évaluation alternative, authentique, focalisée sur les apprenants en train d'apprendre. Il s'agit là de

la fonction formative de l'évaluation, telle que la définit Allal (1999) en tant que moyen de régulation des processus d'enseignement et d'apprentissage. Cette régulation sociale compose un pilier important des modules de formation développés dans l'étude.

Encouragés par leurs formateurs à l'auto-questionnement, les étudiants auront à cœur d'interroger régulièrement le sens de leurs actes professionnels et des concepts étudiés dans le but de construire progressivement une praxis, une pratique instruite. Dans cette perspective, les auteures de la recherche ont mis en place un portfolio d'apprentissage. Cet outil contribue à la construction d'une formation intégrale des enseignants en devenir, facilitant leur développement personnel et professionnel dans les domaines des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Le portfolio constitue la trace, la mémoire et le reflet de leurs compétences en train de se construire. Recueil de documents attestant d'un cheminement, racontant l'histoire d'une acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, permettant une réflexion métacognitive, ce dossier d'apprentissage en action constitue un support à l'autoformation et à l'évaluation régulatrice. *Vanhulle* et *Schillings* ont conçu leur portfolio dans l'esprit d'un journal de bord, favorisant le dialogue formateurs-formés et formés-formés grâce à des feed-backs réguliers des uns et des autres. Loin d'être un simple outil au service d'une individualisation des apprentissages, il se situe au cœur des processus sociaux intervenant dans une communauté d'apprentissage.

Le but du portfolio est, pour moi, de développer la littératie chez les élèves. Ma première intention serait de les rendre responsables et acteurs du monde dans lequel ils vivent. Les engager dans une activité où savoir lire leur permet de comprendre la réalité, et où savoir écrire leur permet de donner leur avis sur cette réalité, serait, je pense, à envisager. Texte réflexif, extraits. Maryse (p. 87)

Tel un album de photos, voire un palimpseste sur lequel les étudiants visualisent leur progression, le portfolio d'apprentissage se compose de travaux assemblés en concertation avec leurs formateurs dans le but d'examiner non seulement des réalisations réussies mais aussi les efforts, les progrès, le processus et le rendement des apprentissages. Médiateur influençant la relation des futurs enseignants à l'objet de leurs études, le portfolio demande à ce qu'ils participent à la définition de ses critères de réalisation et qu'une étape de socialisation dans l'apprentissage soit proposée avant la phase d'intériorisation.

L'intérêt et la force de l'ouvrage résident dans l'habile articulation d'une formation en actes privilégiant une alternance intégrative entre formation académique et formation pratique, basée sur une écriture liant la démarche et la réflexion sur les modules d'enseignement-apprentissage à la théorie psychopédagogique et didactique dans un processus déroulant de va-et-vient entre théorie et pratique. Fondée sur une méthode d'enseignement-apprentissage favorisant l'activité des apprenants, dans une perspective socioconstructiviste, les auteures proposent aux formateurs d'enseignants des techniques variées, tels les ateliers d'écriture et de lecture sous forme de classes-puzzles ou de groupes

d'échanges. En mettant un accent particulier sur l'importance de l'interaction sociale dans le développement individuel, des démarches favorisant le dialogue, la collaboration et la coopération entre pairs et avec les formateurs sont privilégiées. Les dispositifs élaborés par *Vanhulle* et *Schillings* permettent cette co-construction, dépassant le déjà-là, les connaissances acquises et les compétences présentes pour viser et atteindre des degrés supérieurs d'évolution, dans l'esprit de la zone proximale de développement vygotkien. Production et interaction sont au centre du programme de formation proposé dans l'étude, au croisement de démarches individuelles et interindividuelles de réflexion, de manière à ce que le groupe et l'individu progressent en parallèle. Dans un tel contexte, l'enjeu des auteurs de la recherche de développer une formation des enseignants de la langue qui co-construisent des références théoriques et pratiques, se les appropriant en les adaptant à leurs situations personnelles et professionnelles, paraît tout à fait réaliste.

* Pour des raisons de lisibilité rédactionnelle, le masculin est utilisé à titre épïcène dans le texte. Il renvoie à un collectif composé aussi bien de femmes que d'hommes.

Références bibliographiques

- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'auto-évaluation. In C. Depover, & B. Noël (Eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes*, 35-56. Bruxelles : De Boeck.
- Vial, M. (2000). *Organiser la formation. Le pari sur l'auto-évaluation*. Paris : L'Harmattan.

Jean Rouiller, Fondation pour les classes d'enseignement spécialisé de la Gruyère

Neuenschwander, Markus P., Balmer, Thomas, Gasser-Dutoit, Annette, Goltz, Stefanie, Hirt, Ueli, Ryser, Hans & Wartenweiler, Hermann (2005). *Schule und Familie – Was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt. 280 Seiten.

Die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus hat in den vergangenen Jahren in der Schweiz erheblich an Bedeutung gewonnen. Das vorliegende Buch be-
trifft mit dieser Thematik insofern Neuland, als bisher die Schul- und Familien-
forschung sich weitgehend autonom voneinander entwickelt haben und aktuell
sowohl basale Theorien als auch eine grundlegende empirische Durchdringung
der Verbindung beider Themenfelder fehlen.

Um der Frage nach dem Zusammenspiel von Schule und Familie gezielt nachzugehen, führten die Autorenschaft ein umfangreiches problemzentriertes Forschungsprojekt durch, in dessen Rahmen die Beziehungen zwischen Eltern, Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern wissenschaftlich analysiert wurden. Das so verfolgte Ziel war die Konfrontation konkreter Probleme aus der schulischen Praxis mit wissenschaftlichen Theorien und Methoden.

Neuenschwander, Balmer, Gasser-Dutoit, Goltz, Hirt, Ryser und Wartenweiler entwickeln in Form einer theoretischen Einbettung ihren eigenen Ansatz in Bezug auf die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern. Die Funktion der Elternarbeit subsumieren *Neuenschwander et al.* argumentativ vier Themenfeldern, die anfangs dargestellt werden: Gesellschaftliche Modernisierung, Systemtheorie, Schulqualität sowie Chancengleichheit. Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf die Differenz der Perspektiven von Eltern und Lehrpersonen gelegt, welche dazu führen, dass ein gemeinsames, relativ abstraktes Konzept gefunden werden muss, was als Erziehungssystem bezeichnet werden kann und worum es letztendlich beiden Kooperationspartnern geht. Dieses übergeordnete Erziehungssystem ermöglicht es, Eltern und Lehrpersonen als egalitäre Partner anzusehen, die beide gleichermaßen unersetzbare Aufgaben der Erziehung innehaben.

Den Differenzen zwischen Schule und Familie ist ein eigenes Kapitel gewidmet. Dass die Funktionen von Schule und Familie arbeitsteilig zu gliedern sind – die Schule unterrichtet, die Familie erzieht – wird widerlegt und eine differenziertere Betrachtung dieser Aufgabenverteilung vorgeschlagen. Demnach sei die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen in «zwei unterschiedliche Ansprüche eingebettet: die privaten Interessen der Familie mit umfassendem elterlichem Anspruch auf Erziehung und das öffentliche Interesse der Schule mit dem gesellschaftlichen Anspruch auf organisierte Sozialisation» (S. 53). Auf so entstehende Probleme bei der Abgrenzung familiärer und schulischer Aufgaben reagieren *Neuenschwander et al.* mit der Erörterung der Frage, inwieweit Verschränkungen bestehen zwischen der Familie und der Schulfunktion Unterricht einerseits bzw. zwischen der Schule und der familiären Aufgabe der Erziehung andererseits.

Das Buch wird eher aus der Perspektive der Schule denn von der Familie her gedacht, weshalb ein weiteres Kapitel auf einen möglichen Zusammenhang zwischen Eltern und dem Verhalten ihrer Kinder als Schüler im Unterricht fokussiert ist. Hierfür wird ein Prozessmodell zur Erklärung von Schülerverhalten vorgestellt, systematisch überprüft und die darin vermuteten Einflussgrößen diskutiert. Das Modell berücksichtigt die schon bei Schuleintritt differierenden Lernstände der Kinder sowie deren unterschiedlichen Voraussetzungen, mit neuem Wissen umzugehen. Ebenfalls Rechnung getragen wird dem letztmals aus den PISA-Studien hervorgegangenen Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status und Testleistungen auch und gerade in der Schweiz – versehen mit dem Hinweis, dass dies aller Wahrscheinlichkeit nach kein direkter kausaler Zusammenhang sei. Vielmehr komme es darauf an, in welchem Masse Eltern ihre Kinder zum Lernen ermutigen, sie dabei unterstützen und wie sie auf schlechte Zensuren reagieren. Es seien diese psychologischen Prozesse, die schichtabhängig auf die Leistungen der Kinder einwirken. Die empirische Überprüfung erfolgt in mehreren Schritten, wobei Testleistungen und Unterrichtsstörung als die beiden Elemente des Schülerverhaltens mittels quantitativ-

statistischer Methoden zu Eltern-, Lehrer-, Schüler- und Strukturmerkmalen ebenso in Bezug gesetzt werden wie zur Klassenzufriedenheit der Schüler. Dieser Vergleich des Prozessmodells mit der vorgefunden Schulrealität konnte bestätigen, dass sowohl eltern- als auch schulspezifische Variablen gemeinsam mit Persönlichkeitsmerkmalen des Schülers (Motivation, Volition, Fähigkeitsselbstkonzept) die Bereitschaft beeinflussen, Leistungen zu erbringen bzw. im Unterricht nicht störend aufzufallen.

Ehe abschliessend ein auf diese Befunde eingehendes Konzept für die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule vorgestellt wird, zeigen die Autorinnen und Autoren Möglichkeiten und Grenzen der Kooperation zwischen Eltern und Lehrpersonen auf. Politische und institutionelle Rahmenbedingungen wie etwa rechtliche Normen im kantonalen Vergleich oder Chancen der Zusammenarbeit auch auf Gemeindeebene werden durch Fallbeispiele ergänzt und illustriert. Jede der sechs Fallgeschichten wird mit Wirksamkeitsannahmen versehen und reflektiert. Als Fazit der Beispiele werden fünf Thesen formuliert, aus denen hervorgeht, dass obwohl alle sechs Fälle aufgrund schlechter Leistungen der Schüler ausgewählt worden waren, ein enormes Spektrum an weiteren, individuell dringlichen Themen in der Zusammenarbeit aufkommt.

Neuenschwander et al. kommen nach ihren Analysen zu der Vermutung, dass es drei zentrale Qualitätsmerkmale der Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie gibt: Information, Vertrauen und Koordination. Gegenseitiges Informieren, der Aufbau von gegenseitigem Vertrauen und bei Bedarf die Koordination pädagogischer Massnahmen seien die Mittel zur Erreichung vierer Funktionen der Kooperation von Eltern und Lehrpersonen: Die Akzeptanz der Schule wird erhöht, die beiden Systeme Schule und Familie können sich gegenseitig anregen und stabilisieren, die Schulqualität kann gesteigert werden und es kann gerade bei sozial benachteiligten Familien ein Beitrag zur Chancengleichheit geleistet werden. Am Ende dieses Abschnitts steht die Frage: Was bringt eine solche Zusammenarbeit den Eltern, den Lehrpersonen und den Schülern? Hierzu werden zunächst die Einschätzungen der Zusammenarbeit aus der Sicht der Eltern und Lehrkräfte miteinander verglichen, um anschliessend anhand eines das Schülerverhalten integrierenden Prozessmodells mögliche (fehlende) Zusammenhänge zwischen der Eltern-Schul-Kooperation und dem Schülerverhalten erklären zu können: «Insgesamt erwecken die Ergebnisse den Eindruck, dass die Zusammenarbeit in erster Linie die Befindlichkeit der Elternschaft und zum Teil der Schülerschaft beeinflusst. Die kognitiven leistungsbezogenen Komponenten werden aber von der Zusammenarbeit nur schwach berührt» (S. 217). Die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus kann demnach die politische Funktion der Akzeptanzsicherung bei den Eltern erfüllen sowie die empfundene Belastung bei den Lehrenden reduzieren.

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Kooperation zwischen Familien und Lehrkräften stellt sich stets auch die Frage nach der Chancengleichheit der Schülerinnen und Schüler bzw. der Reproduktion sozialer Ungleichheiten. Da-

rauf wird zum Schluss des Kapitels eingegangen und untersucht, ob die Schichtzugehörigkeit der Familie die Zusammenarbeit mit der Schule beeinflusst.

Abschliessend wird ein forschungsbasiertes Konzept zur Zusammenarbeit vorgelegt, welches die Prämissen und Resultate der Studie zusammenfasst und sich als ein strategischer Vorschlag zur Konkretisierung einer Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen versteht.

Neuenschwander et al. schaffen mit ihrem Buch eine neuartige Verbindung zwischen Familien- und Schulforschung. Eingebettet in die in den letzten Jahren immer wieder aufflammende Debatte um die Funktionen und Aufgaben von Schule und Familie in Erziehung und Bildung unternehmen die Forschenden einen innovativen Versuch, diese arbeitsteilige Zuordnung von Funktionen zu überwinden und aufzuzeigen, wie eine Kooperation mit teilweise verschränkten Aufgaben gelingen kann. Die Mehrperspektivität der Untersuchung stützt den differenzierten und wegbereitenden Charakter dieser Arbeit zusätzlich ab.

«Schule und Familie» erhält durch die realistische Einschätzung der Reichweite der beschriebenen Studie von Beginn an eine hohe Überzeugungskraft. Die Schreibenden machen transparent, dass sie sich auf wenige Segmente des Problembereichs konzentrieren und diese ausschliesslich beschreiben und analysieren, nicht jedoch Handlungsempfehlungen i.e.S. abgeben werden. Ihr Ziel, die Dynamik zwischen den drei Aktionsfeldern Eltern, Kinder und Lehrkräfte zu untersuchen, wird klar definiert und mit so viel Theorie wie nötig und so wenig wie möglich aufgegleist. Der Bezug zum Schulalltag macht die Analysen und Interpretationen dieser Forschergruppe sehr glaubwürdig.

Ein Kritikpunkt, der angesprochen werden sollte, ist die Operationalisierung von *Schülerverhalten*, wie sie u.a. im vorgestellten Prozessmodell vorgenommen wird. ‚Schülerverhalten‘ wird lediglich anhand von zwei Indikatoren, nämlich Leistungen (Tests in Deutsch und Mathematik) und Unterrichtsstörungen, operationalisiert. Für die vorliegende Fragestellung mag diese sehr schmale Erfassung des Verhaltens einleuchten, es bleibt jedoch offen, ob die Integration weiterer Aspekte wie etwa die Kooperationsfähigkeit innerhalb der Schulklasse oder die aktive Beteiligung am Unterrichtsgeschehen nicht noch eine weitere Differenzierung ermöglicht oder gar die Zusammenhänge mit den Eltern- und Lehrerperspektiven relativiert hätten. Dieser Mangel wird in der vorliegenden Studie allerdings ausgeglichen durch die Erhebung von leistungsbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen der Schüler, so dass dahingehend der Validität der Schülervariablen Rechnung getragen wird.

Insgesamt ein gelungenes Buch, das sich angenehm liest und die Leserschaft dank seiner klaren Struktur überzeugend an die Thematik heranführt.

Christine Ruckdäschel, Universität Fribourg, Departement Erziehungswissenschaften

