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

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 21 (1999)

Heft: 3

Buchbesprechung: Buchbesprechungen = Recensions = Recensioni

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.07.2025

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

Coquoz, Joseph (1998). *De l'«éducation nouvelle» à l'éducation spécialisée. Un exemple suisse, le Home «Chez Nous» 1919–1989.* Préface de D. Hameline. Editions des sentiers, Editions LEP, Collection Institut Jean-Jacques Rousseau.

Par son livre *De l'«éducation nouvelle» à l'éducation spécialisée. Un exemple suisse, le Home chez Nous,* richement documenté et illustré, Joseph Coquoz nous fait vivre l'enthousiasme des pionniers et pionnières de l'éducation active du début du 20e siècle. Ce livre complète un autre volume récent de la collection: *«Une école où les enfants veulent ce qu'ils font». La maison des Petits hier et aujourd'hui*, sous la direction de Ch. Perregaux, L. Rieben, Ch. Magnin. Ces deux lieux – le «Home chez Nous» et la «Maison des Petits» – ont en arrière-fond l'Institut Jean-Jacques Rousseau (IJJR). Le premier, est dirigé par deux femmes: Lili Lochner (1886–1949) et Marthe Fillion (1881–1956) – les deux fondatrices – qui ont toutes deux suivi des cours à la «Maison des Petits», et leur collaboratrice Suzanne Lobstein (1893–1982), diplômée de l'IJJR. Quant au second lieu, il est, dès 1913, une école d'application, pour l'IJJR.

Ces deux écoles sont investies aussi par les pédagogues qui ont fait la vie des premières années de l'IJJR: pour la «Maison des Petits», Edouard Claparède et Pierre Bovet, et pour le «Home chez Nous», Adolphe Ferrière, dont on apprend par la plume de Daniel Hameline, qui signe la préface du livre de Coquoz, qu'il est le chantre de ce lieu culte pour la pédagogie nouvelle. Ferrière, à lire Hameline, a fait de cet *«assez médiocre pensionnat qui reçoit des enfants de milieu fort populaire et que dirigent des personnes au demeurant assez modestes»*, un exemple notoire, grâce notamment à la réalisation d'un document filmé «Chez Nous» (film-culte aussi pour l'éducation nouvelle?) dont Coquoz relate si bien la genèse et son usage publicitaire.

Le grand intérêt du livre de Joseph Coquoz est de faire vivre par une écriture à la fois précise et alerte, cette rencontre originale d'un courant pédagogique et de l'esprit philanthropique (ou de ce qui en reste dans les années 1920). Car enfin l'objectif qui préside à l'ouverture d'un home pour enfants abandonnés par Lili Lochner et Marthe Fillion est bien cette charité laïque puisant dans la mouvance protestante évangélique. On apprend que la première, fille de psychiatre, et la seconde, fille de pasteur, ont, avant de s'occuper d'enfants, ouvert une maison du soldat, fruit de la collaboration entre les Unions chrétiennes et la Croix bleue.

Et c'est encore une section cadette du «Home chez Nous», liée au Mouvement de la jeunesse suisse romande, qui va soutenir l'ouverture du home à la Clochatte au Mont-sur-Lausanne et réaliser la première version du film. Ce film sera repris et modifié par Ferrière pour en faire un film de propagande sur l'autonomie de l'enfant grâce à l'école active. Coquoz entre ainsi dans l'histoire d'un concept – l'autonomie – à travers les acteurs qui l'ont porté et diffusé: trois femmes – Fillion, Lochner, Lobstein –, un homme – Ferrière – et les enfants *autonomes*, acteurs principaux du film.

La pédagogie qui a cours dans le «Home chez Nous», dans ce que Coquoz appelle la *période glorieuse* (1927–1936), tranche avec l'éducation de relèvement moral à laquelle l'éducation philanthropique nous avait habitués dès le début du 19e siècle. Ici plus question de mettre au premier plan un travail moralisateur, une discipline imposée par habitudes intériorisées. Non, il s'agit surtout de laisser la nature de l'enfant s'exprimer librement et les enfants se gouverner eux-mêmes (le *self-government*), ainsi que de suivre le développement de ces intelligences par des mesures de tests réalisées par des psychologues de l'IJJR.

Est-ce comme le suggère Hameline par provocation que Ferrière, ce fils rebelle de la grande bourgeoisie, a choisi un modeste institut et de surcroît habité par des enfants abandonnés moralement ou orphelins de milieux populaires pour en faire la meilleure application de l'école active? Quoi qu'il en soit, bien qu'on puisse y voir avec Coquoz une manipulation ou

tout au moins un acte publicitaire de Ferrière (ce qu'on montre et ce qu'on cache, notamment l'imposition de l'autonomie et la dictature qu'est, de l'avis même de Ferrière, un internat), il n'en reste pas moins que le sort de ces petits est fort enviable en regard du lot réservé, encore au début du 20e siècle, à cette catégorie d'enfants placés dans des familles souvent peu aimantes ou dans des établissements dont l'objectif était avant tout l'apprentissage de l'ordre, de la soumission et du travail.

Home unique en son genre, modèle pour d'autres institutions, objet de visites venant d'Australie, des Indes, d'Amérique du Sud, la notoriété du «Home chez Nous» ira s'amenuisant dans les années trente: critique par la droite politicienne de la méthode qui atteindrait à la discipline, baisse du soutien financier, changement de types d'enfants placés. En 1949, alors que Ferrière annonce sa démission du comité, Lilli Lochner meurt dans un accident de montagne et Marthe Fillion tombe malade et devient impotente. Une année noire pour le «Home chez Nous» qui, la même année, est admis dans la Fédération internationale des communautés d'enfants (FICE).

Une page se tourne sur une expérience unique et que, par bonheur, Coquoz a su rappeler. Le «Home chez Nous» s'ouvre alors à l'éducation spécialisée, à savoir: un personnel formé à l'éducation spécialisée, une direction d'un couple éducatif, des placements de l'Office médico-pédagogique vaudois (OMPV), une spécialisation du travail éducatif et une nouvelle catégorie d'enfants: les *cas sociaux caractériels* et les *caractériels avec troubles affectifs*.

On peut aujourd'hui s'interroger sur les liens entre l'éducation nouvelle, et en particulier l'éducation active, et l'éducation spécialisée, lesquels dévoilent un certain rapport à l'enfant placé. Deux remarques. La première porte sur l'expérimentation de méthodes nouvelles auprès d'enfants des classes ouvrières et populaires. En Belgique avec Ovide Decroly, à Genève avec Claparède, en France avec Alfred Binet, les classes spéciales (ou classes de perfectionnement en France), s'adressent essentiellement aux enfants qui ont pris du retard scolaire et qui sont de milieux socialement bas. Dans ces classes est appliquée une pédagogie nouvelle centrée sur l'enfant et ses besoins, une pédagogie adaptée à l'enfant, une pédagogie *scientifique*. Elle nécessite notamment un matériel pédagogique approprié (les jeux) et un matériel d'évaluation des enfants (les tests). Aujourd'hui, d'aucuns seraient tentés de voir dans cette expérience de l'expérimentation sur des enfants-cobayes de moindre valeur que ceux de la bourgeoisie scolarisés par l'Etat.

La seconde remarque porte sur le souhait exprimé par Decroly, Claparède comme Binet et d'autres pédagogues de généraliser les méthodes expérimentées dans les classes spéciales aux classes dites ordinaires ou «normales», avec l'idée qu'il n'y a pas à distinguer un enseignement spécialisé d'un enseignement général. Ce qui est bon pour l'«anormal» est aussi bon pour l'élève «normal». Or, on peut s'étonner de l'impossible généralisation de ces méthodes nouvelles, celles que Joseph Coquoz appelle dans la deuxième partie du livre «Des idées éducatives d'avant-garde»: l'«art d'individualiser», l'éducation des femmes pour ne pas dire éducation féministe, la co-éducation des sexes, l'autonomie, l'autodiscipline, l'expérience, la solidarité et pourquoi pas le végétarisme, l'homéopathie et le naturisme chers à Ferrière.

L'éducation spécialisée et l'enseignement public ont-il su intégrer ces idées? Ou étaient-elles non pas *d'avant-garde*, mais tout simplement trop géniales, ce qui donnerait raison à Ferrière d'un génie inimitable qu'est celui du «Home chez Nous»? Mais une approche moins spirituelle et plus politique y verrait aussi des idées qui pourraient mettre en danger l'ordre social, celui qui dans les années trente en appelle à l'ordre et à la discipline. La pédo-psychiatrie – même d'obédience psychanalytique – de l'Office médico-pédagogique vaudois, qui progressivement dans les années quarante prend la place de l'IJJR comme référence théorique, inquiéterait-elle alors moins les pouvoirs publics?

Martine Ruchat,
Universités de Neuchâtel et de Genève, Sciences de l'éducation

Hofstetter, Rita (1998). *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIXe siècle.* Peter Lang, coll. «Exploration. Pédagogie: histoire et pensée», 378 p.

Dans la foulée d'une thèse consacrée aux écoles privées du canton de Genève, avec cette fois une histoire du primaire dans cette même petite république de format «nation», Rita Hofstetter donne la pleine mesure de la démarche monographique. L'homogénéité de l'unité d'étude stimule en effet la confrontation de l'espace aux moments significatifs. En conformité avec l'approche micro-historique, le champ temporel restant par ailleurs suffisamment large, la détection du changement comme accomplissement d'un processus social et culturel plutôt que produit d'une stratégie, devient possible. Tout en absolvant sa part d'humble et patient labeur archivistique, l'histoire de l'école dépasse donc, ici, la dimension d'une chronique des forces institutionnelles. Lieu et temps se conjuguent pour le dévoilement éclatant d'une vraie rupture: l'accaparement de l'école par l'Etat comme clause de la transition démocratique et industrielle, au nom de la croyance en la toute-puissance de l'éducation, par le truchement d'une école si justement baptisée «démiurge». Quoi de plus essentiel pour une belle histoire!

A chacune des quatre parties, les chapitres installent les contextes avec érudition, présentent les sources, livrent une chronologie attestant de la compréhension que l'historienne tire de ses objets. La trame du livre tient en une double thématique: tout d'abord, la vieille poussée calviniste d'alphabétisation, placée sous l'égide des forces disparates d'Ancien Régime – privées, confessionnelles – (1798–1830), trouve une nouvelle cohésion dans la scolarisation de masse promue «affaire d'Etat», le privé résistant pour l'instant à la sécularisation (1830–1846); ensuite, la visée condorcéenne d'instruction publique, émergeant de la démocratie libérale par la gratuité (1846–1870), se heurte aux nécessités d'un Etat enseignant qui se fait éducateur national, sous la pression des valeurs de l'industrialisation au sein desquelles la bourgeoisie moule les déclassés de l'exode rural grâce à l'obligation (1870–1911).

L'auteure dessine donc une périodisation en quatre temps qui semble bien accompagner, sinon précéder, sur le champ scolaire, l'évolution française. On reste frappé du parallèle entre les dynamiques de la république cantonale et de la Grande Nation, les progrès se réifiant d'abord au bout du lac, anticipant les mobilisations de Paris pour la France: le laboratoire genevois – circonscrit à une dominante urbaine d'éthique protestante – ne passe-t-il pas à la gratuité et à la laïcité (1847), à l'obligation (1872), n'instaure-t-il pas un secondaire public féminin (1847), ne neutralise-t-il pas les congrégations de ses propres «lois scélérates» avant la lettre (1872/1875), ne gomme-t-il pas les filières ségrégationnistes du primaire (1886)... alors que le voisin de l'ouest s'empêtre dans sa dernière restauration? Aussi retrouvera-t-on dans cette magistrale étude, au premier degré des circonstances inhérentes à Genève et au second degré de l'analyse historienne, un peu de tous les grands livres qui ont montré l'effort notamment républicain, en France, pour séculariser, laïciser, unifier, généraliser... instituer le primaire public et sa clôture. Plus particulièrement, un lecteur français pourrait donc regretter de n'avoir pas eu à lire plus tôt cette histoire-témoin!

Constituées des rapports et mémoires d'établissements privés ainsi que des recueils de délibérations et de la production législative des conseils, les sources directes forment un imposant corpus imprimé. Cela peut-il rendre compte seul de l'école, au-delà des apparences que sa propre mémoire institutionnelle veut bien révéler? En d'autres termes, peut-on faire une lecture anthropologique de sources positives? Sans doute, à condition de dévoiler l'écart entre signifié et signifiant, entre curricula officiel et réel. Et bien qu'elle ait renoncé – à tort ou à raison – aux sources qualitatives privées (lots de copies, mémoires, correspondances, archives privées...) et recouru fort peu aux sources quantitatives (dont les séries peuvent révéler des indices de l'inconscient collectif, par exemple les hiérarchies d'excellence à partir des palmarès...), Rita Hofstetter s'efforce de cerner la grande mutation vécue par l'école du XIXe siècle. Elle fait de la laïcité, de l'obligation, de la gratuité et de ce qu'on appellera le

«tronc commun» – l'enclassement des fils de famille avec les enfants d'origine modeste – essentiellement, des concepts intégrateurs de la démocratie industrielle, agencés en étapes conduisant à «l'apogée de l'Etat éducateur». L'historienne connaîtrait-elle donc le mot de la fin?

Face à la diversité des objets traités, on conviendra de n'examiner que quelques points incitant particulièrement à l'émulation ou à la réflexion. Abondamment sondée et étudiée par la démographie historique (Le Bras, Furet, Ozouf...), la capacité à signer est-elle nécessairement un effet de la scolarisation donnant un indice d'alphabétisation? Ne tient-elle pas d'abord d'une contrainte banale assortie d'une séduction pour une marque d'identité sociale facile à exhiber? Sinon comment expliquer qu'un cinquième des enfants ne fréquentant toujours pas l'école en 1843, on obtienne presque partout 98% de personnes pour parapher? Une population adulte, donc très certainement encore moins scolarisée que ne l'indique le pourcentage de l'année de référence. Manifestement, l'école n'est pas indispensable pour rendre capable d'apposer son nom au bas d'un document. Quoiqu'il en soit, l'indice serait à sortir de l'amalgame «illettrisme-analphabétisme».

Si l'anachronisme d'outillage mental est évité en ne projetant pas les conceptions actuelles sur le XIXe à propos de la question de la distribution du savoir en fonction des conditions sociales, la rupture centrale du livre – déjà signalée comme celle d'une éducation démiurge –, mériterait en amont une perspective de plus longue durée. Dans quelle mesure Genève a-t-elle suivi la grande discussion des années 1760 lancée par La Chalotais, Turgot, Rolland d'Erceville..., parallèlement aux lumières qui persistent à adapter l'instruction à la naissance, débat dont Condorcet récupérera les plans «d'éducation nationale» et «d'instruction publique»? Sensible à la pensée d'outre-Jura, Saussure a-t-il élargi au primaire sa réflexion de 1774 sur la réforme du Collège genevois, le cas échéant avec quels effets? Ce serait pousser aussi la compréhension de la question du partage de l'instruction dont le lien avec le partage du pouvoir n'est pas forcément de cause à effet: comment expliquer, sinon, que les effectifs des collèges français de 1700, par exemple, comprennent un quart de fils de laboureurs? Double question, cruciale, surtout à la Régénération, au moment où se pose concrètement le problème des modalités du passage de l'école par «ordres» de la fin de l'âge classique – celle de la ségrégation pédagogique réservant primaire et secondaire en fonction de l'origine sociale – à l'école par degrés de la civilisation industrielle, puis postindustrielle – avec un primaire et deux secondaires successifs pour ceux qui «méritent», puis pour tous –.

Particulièrement éclairante, la démonstration que l'abandon des nostalgies calvinistes renforce plutôt, momentanément, l'école par ordres à laquelle s'agrippe l'aristocratie avec la fin politique de l'Ancien Régime: par un écolage élevé du privé, encore dominant jusqu'au dernier tiers du siècle – du quart à la moitié d'un salaire annuel de manœuvre pour les institutions huppées –, les élites sociales verrouillent pour un temps encore la filière préparatoire au secondaire. Un signe de distinction fondé sur la barrière de l'argent, qui semble ici plus infranchissable encore que celle du latin, une visibilité qui atteste d'un besoin de ségrégation, au moins jusqu'à l'âge où le risque de frayer avec les classes défavorisées – «dangereuses» à Genève aussi? –, n'est plus guère couru: au secondaire! Le renforcement d'une «idéologie de la distinction» ouvrira pour Genève, indépendamment de l'évolution du secteur public, un destin international d'institutions pour fils de famille, domaine que Rita Hofstetter a donc traité spécifiquement ailleurs, dans sa thèse.

Autres finesses d'analyse: que l'essor du public tienne plus à la lutte de l'Etat contre le privé et à la croissance démographique qu'à l'adoption de la gratuité, en 1846, sous l'égide des radicaux, ou que le péril de la conquête confessionnelle par l'investissement démographique des catholiques – chapitre particulièrement révélateur pour un lecteur fribourgeois! – précipite l'adoption des lois anticongréganistes des années 1870 et provoque un nomadisme qui, par la France, aboutira à Fribourg après les lois Combes.

L'instauration d'une économie et d'une prospective scolaires attestent par ailleurs de la bienveillance de l'Etat enseignant, une sollicitude dévoilant l'attrait du pouvoir pour l'éducation – on voudrait dire pour l'édification – des classes manufacturières aux valeurs d'ordre et à la morale du travail. Comme Rita Hofstetter le montrera mieux encore dans un article de 1998, la vieille hantise du déclassement social, si spécifique aux lumières, pousse la République radicale genevoise à subordonner l'instruction à l'éducation et à trahir Condorcet, à l'instar de la République ferryste dont le mythe a été percé par Nique et Lelièvre en 1993. A la métaphysique religieuse qui fait du Ciel un père autoritaire et de l'école un régent, par exemple pour des calvinistes attachés à la prédestination, faut-il d'ailleurs s'étonner que la république laïque substitue une politique confiant l'école à un Etat-enseignant plus éducateur qu'instructeur?

Au terme de la période étudiée, on voit donc l'école genevoise de la fin du XIXe viser à la fabrication d'une nouvelle élite, «méritante», ce qui n'est pas encore envisager la diffusion de savoirs uniformisés au sein de niveaux de formations homogènes, en vue d'une hypothétique égalisation des conditions. Toujours est-il que le nouveau socle primaire garantit une propédeutique élémentaire gratuite pour tous, uniformisée et laïque. Installée à 12 ans, la sélection se substitue désormais à la ségrégation, tout en reportant la pédagogie des deux ordres scolaires au-delà du tronc commun primaire. Ainsi, l'avancée permet tout de même de conduire les élèves des classes défavorisées à un apprentissage gratuit, voire à une école professionnelle subventionnée et même, moyennant une intelligence «hors ligne», à une bourse pour le collège! Mais l'histoire ne précise pas si les élèves bien nés y ont accès de droit: pour la bourgeoisie genevoise du tournant du siècle, est-ce toujours à la bonne extraction que l'on doit les dons que réclame l'étude encore obligatoire du latin dans le premier secondaire?

Pierre-Philippe Bugnard
Université de Fribourg
Département des Sciences de l'Education

Mireille Cifali et Francis Imbert (1998). *Freud et la pédagogie*. Paris: Presses universitaires de France (coll. Pédagogues et pédagogies), 128 p.,52 F.

Voilà un petit livre ambitieux qui, vingt ans après la parution en 1979 de l'ouvrage de Catherine Millot, Freud antipédagogue et celui de Mireille Cifali, Freud pédagogue? Psychanalyse et éducation, en 1982, reprend la question des rapports entre psychanalyse et pédagogie.

Le titre choisi par les auteurs, Freud et la pédagogie, contient un message univoque: Freud n'est ni pédagogue, ni antipédagogue mais de sa place de psychanalyste et de théoricien de la Culture, il réfléchit aux enjeux de l'éducation dont il sait, comme tout un chacun, qu'elle est au service de la civilisation. Et il invite les pédagogues, sans leur donner de consigne, à mettre en œuvre les moyens d'une éducation «éclairée» par la science du psychisme inconscient qu'il est en train d'élaborer. L'exhortation ne restera pas sans écho.

Dans leur ouvrage, et conformément à l'esprit de la collection où il est publié, les auteurs font suivre leurs réflexions de trente-six textes de référence dont les plus nombreux sont signés de Freud, les autres étant de A. Aichhorn et de H. Zulliger. L'intérêt de cette illustration est manifeste qui incite le lecteur à se confronter directement avec la pensée du «père» de la psychanalyse en matière d'éducation, ainsi qu'avec celle de deux illustres pédagogues de son temps.

Les extraits ont en outre l'avantage d'inviter les esprits curieux à se reporter aux œuvres qu'ils n'auraient peut-être pas osé aborder sans la médiation qui leur est proposée. Ils seront

sans doute surpris de constater que les réflexions de Freud sur le développement culturel et sur ce qu'il implique dans le domaine de l'éducation ne se trouvent pas que dans le célèbre ouvrage de 1930, *Malaise dans la culture*, mais qu'elles ponctuent toute son œuvre, dès avant la parution en 1905 de *Trois essais sur la sexualité*.

Dans sa première partie, l'ouvrage s'ordonne autour de cinq chapitres aux titres judicieusement choisis: «Modestie de l'éducation», «L'interdit de penser», «Les limites de l'éducation, A. Aichhorn et le transfert», «H. Zulliger et la relation au maître». Ces entrées sont d'autant plus pertinentes que l'introduction fait apparaître l'optimisme des débuts, lorsque les grands protagonistes de la «cause» – Freud, le pasteur Pfister, Jung – s'adonnent dans leur correspondance à l'espoir que les «lumières» fournies par la psychanalyse vont «éclairer» les éducateurs de façon inestimable. Or, le mérite de ce petit livre qui propose une réflexion d'une grande densité, à partir des textes les plus divers, c'est de montrer d'entrée de jeu à la fois l'originalité et le réalisme de la pensée de Freud. J'en citerai quelques traits développés par M. Cifali et F. Imbert:

– La critique opérée par Freud des mutilations de la sexualité qu'inflige la civilisation et qui sont le plus souvent à l'origine des psychonévroses ne l'entraîne pas à prôner des réformes socio-politiques et éducatives «qui pourraient réduire à zéro le ‹malaise dans la culture›» (p. 13) car il sait que le «malaise» est inhérent à la sexualité elle-même et que l'impossibilité de la satisfaction est «la source des œuvres culturelles les plus grandioses». Cependant, il est possible et souhaitable d'alléger le poids de l'insatisfaction, de même qu'il importe de ne pas réprimer les pulsions sexuelles, «ces sources de forces fécondes» – à l'encontre de ce que pratique la pédagogie répressive, productrice d'un surmoi écrasant et ignorante du développement organique de l'enfant – mais de les détourner de leur but vers un but culturel et social, au service de la civilisation, ce qui n'est autre que la capacité de sublimation.

- D'autre part, M. Cifali et F. Imbert rappellent après C. Millot que pour Freud, l'humain se construit contre l'animalité, à partir d'un interdit fondateur, celui de l'inceste. L'enjeu de l'Oedipe qui «fait intervenir une instance tierce interdictrice» et «lie inséparablement le désir et la loi» (p. 15,cit. de Laplanche et Pontalis) est bien «un surmontement des restes d'enfance», selon la belle expression de Freud.
- S'il se garde de définir ce que pourrait être une praxis éducative, Freud ne se prive pas de dénoncer la dépendance et l'infantilisme dans lesquels les «autorités» entendent maintenir leur emprise. Et il invite les pédagogues à renoncer à asservir les enfants et à les soumettre à tout «interdit de penser»; il les presse de réfléchir aux illusions qui sous-tendent toute volonté de transformation dans le champ de l'éducation. Ce qui est en leur pouvoir, en revanche, c'est de développer leur connaissance du psychisme de l'enfant ainsi que celle de leur propre affectivité, où se logent les identifications imaginaires et ou se jouent tous les risques de dérive.

On appréciera la formulation des auteurs rappelant que l'aspect «révolutionnaire» d'une «éducation psychanalytique» serait d'«accueillir l'enfant avec le réel de ses pulsions, ses angoisses, ses questionnements, son désir, sans lui raconter d'histoires, sans réprimer son intelligence, sans prétendre le modeler...» Ce serait, à l'opposé d'une visée de docilité et d'une pente fabricatrice, de préparer «l'indépendance du sujet par rapport aux figures autoritaires où se noue la servitude volontaire» (p. 3 4) sans toutefois, comme le rappelle Freud, «lui donner la liberté de suivre sans restriction toutes ses impulsions».

Parmi les textes plus explicitement consacrés aux rapports entre la psychanalyse comme «pôle théorique» (p. 39) et la pédagogie dont la tâche d'inventer conditions de mise en œuvre du savoir de l'inconscient dans son champ, «l'intérêt de la psychanalyse» de 1913, la Préface au livre d'Aichhorn, Jeunesse à l'abandon, de 1925 et la Nouvelle suite des leçons d'introduction à la psychanalyse de 1932 retiennent justement l'attention de M. Cifali et F. Imbert.

Dans le chapitre sur A. Aichhom, l'homme avec qui l'éducation et la psychanalyse vont se confronter «au risque du social» (p. 49), les auteurs soulignent l'intelligence du grand éducateur des délinquants que fut Aichhorn dans les années suivant la première guerre mondiale. A l'opposé de Zulliger qui accorde une place prépondérante au pouvoir de fascination du meneur de la communauté, il a su «se dégager des effets massifs de l'identification au chef» (p.53), allant jusqu'à risquer son autorité dans les foyers qu'il a dirigés de 1918 à 1922.

M. Cifali et F. Imbert regrettent qu'Aichhorn n'ait pas reconnu la force transformante du milieu organisé, seule aurait compté pour lui la relation éducateur/ éduqué et notamment le transfert positif J'objecterai à cela que pour le génial éducateur viennois l'un ne va pas sans l'autre. Il n'est que d'opposer, dit-il, «la classique maison de redressement» d'où la vitalité de la jeunesse est absente et où «la haine toujours réprimée par l'institution s'accumule de plus en plus» (p. 105)et les maisons qu'il a dirigées: les éducateurs, dans un environnement où «l'accent était mis sur le plaisir» (p.107) doivent commencer par «accepter le comportement asocial de l'enfant»... même si les ‹gens sensé› hochent la tête, et ils donnent leur affection aux enfants, dans le but de «rattraper un processus raté du développement: le passage d'un mode de plaisir irréel vers le monde réel» (p. 108). Un peu plus loin, il rappelle que «moins l'institution a le caractère d'une collectivité contraignante et a le caractère d'un environnement normal, mieux elle incite l'enfant à évoluer favorablement» (p.108). Certes, un milieu naturel n'est pas encore un milieu organisé, mais Aichhorn savait l'influence de l'environnement sur le développement, et notamment l'importance structurante du groupe ; dans ses foyers de jeunes à Oberhollabrunn et à Saint-André, «toujours chaque groupe avait ses propres locaux et s'organisait d'une manière autonome au sein de l'institution. Le système pavillonnaire permet de créer dans les collectivités un milieu de vie favorable pour nos enfants sans de trop grandes difficultés». 109) D'autre part, il convient de rappeler que Aichhorn fut bien davantage un praticien qu'un théoricien ; son sud ouvrage Jeunesse à l'abandon relève de l'oral, puisqu'il regroupe les conférences qu'il fit au début des années vingt. Or, le style des conférences à l'usage du grand public impose de procéder plutôt par touches rapides. Il n'empêche que l'influence de Aichhorn fut déterminante sur l'éducation spécialisée qu'on appelle en allemand «Sozialpädagogik».

L'instituteur bernois, Hans Zulliger – Freud le félicita en 1921, lorsque parut son premier livre relatant ses expériences psychanalytiques à l'école – est l'autre pédagogue qui s'inspira des découvertes relatives au psychisme inconscient pour penser nouvellement ses pratiques pédagogiques. De ses nombreux écrits, M. Cifali et F. Imbert présentent sept extraits. On ne peut que souscrire à leur appréciation lorsqu'ils soulignent la fraîcheur de ces récits des commencements «centrés sur des moments où l'enfant dénoue quelque chose de sa souffrance – de ses inhibitions et de sa violence». (p. 64).

Par ailleurs, il est vrai que si Zulliger s'est inféodé, dans son *ouvrage Horde bande et communauté* (1961) au Freud de *Psychologie des masses et analyse du Moi* (1921) en faisant du maître-meneur du groupe le support d'identifications imaginaires, il a montré dans de nombreux écrits qu'«une intelligence approfondie de l'âme enfantine» peut amener l'enseignant qui a étudié la psychanalyse à instaurer «une autre attitude» dans la classe, à libérer la parole des enfants et à apaiser bien des détresses. Les extraits choisis à juste titre par les auteurs témoignent à la fois de la permanence de ce qui tourmente les petits d'hommes et du savoir-être relationnel qui peut s'instaurer au fil du temps chez celui qui consent à renouer avec sa propre enfance.

En bref, je ne puis que recommander le petit livre proposé par M. Cifali et F. Imbert: ils ont su montrer la modernité de la pensée de Freud, créatrice d'ouvertures remarquables dans le champ de l'éducation, mais aussi les dangers auxquels on s'expose à définir une éducation à partir de sa psychologie des masses. A cet égard, les renvois que font les auteurs à J. Rickman et W. Bion, par Lacan interposé, de même qu'à Fernand Oury, à la mémoire duquel le livre est

dédié, sont stimulants. L'histoire socio-culturelle européenne de l'éducation ne cesse de nous concerner. En continuant de penser ses enjeux, M. Cifali et F. Imbert, auteurs appréciés de tous ceux qui s'intéressent aujourd'hui à la question des rapports entre psychanalyse et pédagogie, nous rappellent que la psychanalyse n'a pas fini de nous interpeler, en particulier sur son versant éthique.

Jeanne MOLL

Soëtard, Michel & Jamet, Christian (éds) (1998). *Le Pédagogue et la modernité. A l'occasion du 250e anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827).* Actes du Colloque d'Angers (9–11 juillet 1996). Berne: Peter Lang.

Johann Heinrich Pestalozzi appartient avec Jean-Jacques Rousseau à ces figures qui semblent destinées à connaître rituellement des cérémonies de commémoration. Ainsi la célébration en 1996 du 250e anniversaire de sa naissance a donné lieu à la publication d'une foison d'articles dans les journaux, à la création d'émissions télévisées, à l'édition de numéros spéciaux dans les revues spécialisées et à l'organisation de conférences internationales et de rencontres académiques. Le Colloque d'Angers s'est inscrit dans cette perspective et, à l'instar des autres manifestations du même type qui se sont tenues cette année-là dans le monde entier, il a témoigné du rayonnement universel du pédagogue zurichois.

Qu'un tel colloque ait eu lieu dans une université francophone doit être cependant souligné; que de plus l'initiative de célébrer Pestalozzi – dont on connaît la sensibilité piétiste – ait été prise par une des universités catholiques de France ajoute une touche supplémentaire d'inédit à cette manifestation. Car, à la différence de nombreuses autres aires culturelles, du Japon au Brésil, les études pestalozziennes sont plutôt absentes des facultés de langue française. Pourtant on sait que Pestalozzi doit en partie son rayonnement universel au monde francophone. L'une de ses réalisations les plus connues, avec son expérience de Stans, a été sans doute son Institut d'Yverdon. Et la notoriété qu'il a connue de son vivant n'est pas étrangère au fait que les patriotes jacobins l'ont honoré, avec quelques rares autres ressortissants étrangers, du titre de citoyen français par l'Assemblée Nationale le 26 août 1792.

Ce rapport privilégié de Pestalozzi avec le monde francophone fut cependant assez fortuit. Lui-même maîtrisait mal la langue de Molière et, si les éducateurs connaissent son nom depuis le XIXe siècle comme celui d'un grand pédagogue, son œuvre a été et demeure peu lue et n'a peut-être guère exercé d'influence sur la pédagogie de langue française.

L'organisateur du colloque d'Angers était bien sûr Michel Soëtard, l'un des rares spécialistes de Pestalozzi en langue française avec les responsables du Centre de documentation et de recherche d'Yverdon. Et il a réussi à rassembler un plateau particulièrement relevé de conférenciers. Son initiative – comme sa thèse, ses nombreux travaux et ses traductions de plusieurs textes épuisés ou inédits en langue française du pédagogue zurichois – a offert ainsi aux universitaires francophones l'occasion de découvrir la richesse de la pensée pestalozzienne.

L'originalité de ce colloque a résidé dans la formule qu'ont adopté les organisateurs de ne pas faire des écrits et de la personnalité de Pestalozzi le centre du débat. Le choix du titre, *Le Pédagogue et la modernité,* a été à ce propos très judicieux car il offrait un thème général qui était assez accrocheur pour allécher des universitaires et suffisamment large pour permettre de réunir des contributions qui ne soient pas exclusivement centrées sur l'œuvre du pédagogue zurichois.

On ne peut donc que se réjouir de la publication récente des conférences tout à fait remarquables de ce colloque. Quatre thèmes sont abordés: le pédagogue aux prises avec la politique;

quel discours de la Méthode?; pédagogie et christianisme; le pédagogue en mal de philosophie. Ces thèmes sont à la fois tout à fait pestalozziens et aujourd'hui encore d'une grande actualité. Aussi l'ouvrage reprend-il la structure sous la forme de dialogues qu'avaient imaginée les organisateurs du colloque. Chacun des quatre thèmes sont en effet traités par deux contributions, l'une plutôt historienne exposant le point de vue du pédagogue zurichois sur le sujet et l'autre examinant le thème dans une perspective contemporaine. Et cet ensemble est encadré par deux conférences introductives sur le rapport du pédagogue avec l'histoire et une conférence conclusive interrogeant le statut de la modernité en pédagogie.

L'ouvrage est très stimulant à lire et il laisse deviner les échanges très fructueux qu'a favorisés ce colloque autour de chacun des thèmes abordés. Echanges d'abord entre des chercheurs germanophones qui étaient en l'occurrence des spécialistes de Pestalozzi et des pédagogues francophones généralement peu familiers des écrits du Zurichois. Echanges également entre les questions que pose la modernité de l'*Aufklärung* et celles qui sont prégnantes dans notre fin de siècle. Confrontations enfin entre les problèmes concrets du pédagogue aux prises avec les enfants et les valeurs de la modernité à laquelle il appartient. Et de tous ces «mondes» en présence, Michel Soëtard fut le passeur et cet ouvrage le témoin.

Joseph Coquoz
Ecole d'études sociales et pédagogiques de Lausanne

Hans Badertscher; Hans-Ulrich Grunder (Hrsg.): *Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert.* Band 1: Leitlinien. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt 1997
Band 2: Quellenband. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt 1998

Dass die «Geschichte der Erziehung, der Pädagogik und der Schule in der Schweiz ... erst lückenhaft aufgearbeitet» (Seite 9) sei, gehört inzwischen zu den Allgemeinplätzen in den Einleitungen schulhistorischer Publikationen. In der Tat besteht insbesondere ein Mangel an Publikationen, die nicht nur eine einzelne Institution thematisieren oder lokale Begrenzungen einhalten, sondern eine gesamt-schweizerische Perspektive einnehmen. Damit aber stellt sich sofort das Problem der inneren Ordnung bei einer grossen Breite an einzelnen Themen sowie kantonalen und regionalen Unterschieden.

Hans Badertscher und Hans-Ulrich Grunder als Herausgeber der «Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert» versuchen diese Ordnung mit Hilfe von Leitlinien (so auch der Untertitel des einen Bandes) zu erreichen und so die oft unübersichtliche und «zunächst willkürliche Auswahl» (Seite 11) an schulhistorischen Aufarbeitungen zu ordnen. Als Leitlinie werden «Gegensätzlichkeiten», «Kampflinien» resp. «Polaritäten» verstanden und insgesamt sechs solche dargestellt (Allgemeine Bildung – Zweckbestimmte Bildung; Liberalismus – Konservatismus; Pestalozzianer – Herbartianer; Humanistische Bildung – Fachwissenschaftliche Bildung; Zentralismus – Föderalismus; Mädchen- und Frauenbildung – Jungenbildung).

Die in der Einleitung diesen Leitlinien zugeordneten Themen sind wenig geeignet, die vorerst plausiblen Polaritäten zu verdeutlichen. Im Gegenteil: Die Polaritäten verschwinden hinter Stichwörtern, die wie zufällig diesen zugestellt werden. Auch die Lektüre der Artikel macht diese nicht deutlicher.

Die Leitlinie Liberalismus – Konservatismus beispielsweise soll anhand zweier Aufsätze aufgezeigt werden, demjenigen von Grunder selber (Schulkritik und pädagogische Reform. Die Schulreform in der Romandie zu Beginn des 20 Jahrhunderts) sowie jenem von Jeanne Moll (Psychoanalytische Pädagogik in der Schweiz). Grunder stellt bereits zu Beginn seines Aufsatzes fest, dass «die Begriffe *liberal* und *konservativ* bezogen auf Schule und Unterricht

vielschichtig gedeutet werden können» (Seite 89), diese Kategorien also «verschwimmen» (Seite 89). Damit stellt sich aber die Frage, inwiefern sie noch brauchbar sind und als Leitlinie für Schulgeschichte gelten können. Konsequenterweise werden die Begriffe auch nicht weiter verfolgt resp. die reformerischen Ansätze oder ihre Kritik auf diese Begriffe zurückgeführt. Dass der Artikel von Moll ohne die beiden Leitbegriffe auskommt, ist dann geradezu typisch.

Insgesamt wird in diesem Werk in zwölf Artikeln eine farbige Palette an Schulgeschichte präsentiert. So schreibt beispielsweise Martina Späni über die Geschichte von zwei umstrittenen Fächern, nämlich Religions- und Turnunterricht, Linda Mantovani-Vögeli über Mädchenbildung oder Johannes Gruntz-Stoll über Pestalozzi und die Pestalozzianer. Die Artikel, die oftmals auf selten berücksichtigten Quellen basieren, sind – mit wenigen Ausnahmen – sehr interessant und bisweilen sogar unterhaltsam. Es sind dies also gelungene Bausteine, deren Ordnung innerhalb des ganzen Werkes aber unklar bleibt. Ihre Verbindung zur Leitlinie wird teilweise bloss in einleitenden Passagen erwähnt, als Anspruch kaum eingelöst.

Zur konzeptionellen Schwäche des Bandes reiht sich schliesslich eine Anzahl kleinerer Unsorgfältigkeiten, die in der schlechten Qualität der Abbildungen am augenfälligsten werden.

Der etwas später herausgegebene Quellenband (das Titelfoto zeigt seltsamerweise eine griechische Dorfschule) übernimmt die Ordnung des Leitlinien-Bandes. Abgedruckt werden einzelne (teilweise gekürzte) Dokumente, die bei den Darstellungen als wichtige Grundlagen gedient haben. So wird auch auf kurze Einführungen in die einzelnen Dokumente verzichtet; Leserinnen und Leser müssen den ersten Band konsultieren. Lobenswert ist, dass in diesem Quellenband teilweise schwer zugängliche Texte nachgelesen werden können. Diese Funktion des Quellenbandes, die Haupttexte zu unterlegen, bringt es allerdings mit sich, dass auch Texte abgedruckt werden, die eigentlich gut greifbar sind (so die Texte von Pestalozzi und Herbart).

Insgesamt verspricht die (in beiden Bänden abgedruckte) Einleitung – wie insbesondere auch der Titel – zu viel: Eine ordnende Systematik will auch mit diesem Werk nicht gelingen. Dass «eine seit Jahrzehnten klaffende Lücke in der Erziehungs-, Bildungs- und Schulgeschichtsschreibung» damit geschlossen ist (so der Umschlagtext), muss wohl als werbetechnische Übertreibung gelten.

Peter Tremp
Pädagogisches Institut Zürich

Allemann-Ghionda, Cristina: *Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich.* Bern, Berlin u.a.: Lang 1999, 556 S.

Drei gesellschaftliche Entwicklungen bedeuten für Schulen und Bildungssysteme eine fast unausweichliche Herausforderung: die Migrationsbewegungen, das Zusammenwachsen Europas und – darüber hinaus – die globale Vernetzung. Diese miteinander verknüpften Entwicklungen bringen eine neue Mehrsprachigkeit, die unmittelbare Nachbarschaft einander fremder Kulturen und neue strukturelle Ungleichheiten mit sich. Ausserdem verschärfen die unter dem Begriff der «Individualisierung» (U. Beck) zusammengefassten Transformationen (Enttraditionalisierung, Auflösung der Reste lokaler Gemeinschaften und Klassensolidaritäten, Abhängigkeit von anonymen Strukturen) die Identitätsproblematik der Individuen und fördern paradoxer Weise die Aufwertung kultureller Bezüge. Ob und wie Schulen und Bildungssysteme diese Herausforderung annehmen, welche Strategien der Problemlösung sie verfolgen, ist Gegenstand der vergleichenden Untersuchung von Cristina Allemann-Ghionda.

Wer am wissenschaftlichen Wert von Fallstudien und insbesondere ihrem Stellenwert für die pädagogische und bildungspolitische Diskussion zweifelt, dürfte durch die vergleichende Untersuchung von Allemann-Ghionda zumindest zum Nachdenken gezwungen werden. Allerdings hat sie die verschiedenen Ebenen der Praxis von der Bildungspolitik bis zu den Reaktionen von Einzelschulen in ihren Vergleich einbezogen und sowohl die erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen als auch die Diskurse der Praktikerinnen und Praktiker berücksichtigt. Dass sie dabei nur die «Metapraxis» erfasst, wie die Verfasserin es nennt, also die Vorstellungen über eine wünschenswerte Praxis, darüber ist sie sich im klaren. Gespäche, teilnehmende Beobachtung und Dokumentenanalyse waren ihre Forschungsinstrumente. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass kulturelle Differenzen mit sozioökonomischer Benachteiligung verknüpft sind. Neun Schlüsselthemen dienen als orientierendes Raster für den Vergleich, darunter zum Beispiel Berücksichtigung der Herkunftssprachen, Umgang mit Wertekonflikten, Strukturen für die Aufnahme neu zugezogener Kinder, der Schulerfolg der Migrantenkinder. Diese Schlüsselthemen bildeten die Grundlage der Interviewleitfäden für die Gespräche mit Lehrerinnen und Lehrern, Schulleiterinnen und Schulleitern, Mitgliedern der Schulverwaltung und anderen Experten (insgesamt 67 Interviews).

Im Hauptteil des Buches stellt die Autorin die Ergebnisse ihrer sechs Fallstudien dar, drei davon aus Schweizer Kantonen, je eine aus Deutschland, Frankreich und Italien. Übergreifende Frage ist die nach der Behandlung von Heterogenität. Ausgewählt wurden Projekte, die in dieser Hinsicht einen innovativen Charakter hatten, wobei für die Verfasserin die Einschätzung der Träger oder Initiatoren massgebend war. Die Palette reicht von offiziellen Modellversuchen wie den Europaschulen in Nordrhein-Westfalen bis zu kleinen didaktischen Neuerungen innerhalb einer Schulklasse. Die Innovationen, die zum Beispiel eine Basler Primarschule mit Unterstützung der Bildungsverwaltung als «Modell St. Johann» realisiert hat, zeigen ein positives Muster für den Umgang mit der neuen Situation. Die Schüler werden intensiver gefördert, separierende Massnahmen hat man abgebaut, die Familiensprachen finden mehr Beachtung. Das Beispiel beleuchtet wie die anderen Fallstudien auch günstige Konstellationen für Neuerungen und Innovationsstrategien. Die Basler Schulreform verweist ausserdem auf die Bedeutung von Integrationsstrategien, auf welche die Autorin in der abschliessenden vergleichenden Analyse eingeht.

In den letzten Kapiteln verdeutlicht sie, dass interkulturelle Bildung mit allgemeinen Fragen von schulischer Selektion, der Qualität von Schule und der Neukonzeption von Bildung verknüpft ist. Eine isolierte Behandlung ist daher fragwürdig. Eine zentrale Schlussfolgerung lautet, dass integrative Bildungssysteme eine notwendige, aber nicht hinreichende Strukturbedingung für die ausreichende Förderung von Minderheiten und für interkulturelle Bildung sind. Auch liberale, demokratische Bildungssysteme bedürfen nach dem Urteil von Allemann-Ghionda der Reflexion von Differenzen und der Pluralisierung des Bildungskonzepts. Differenzen sind dabei mehrdimensional gedacht. Speziell der französische Universalismus findet nicht die ungeteilte Zustimmung der Autorin. Im pädagogischen Grundsatzstreit um Diversität nimmt sie eine entschiedene, wenn auch eher vermittelnde oder besser die Gegensätze aufhebende Position ein. Der hohe Stellenwert integrativer Strategien bestätigt bisherige wissenschaftliche Ansichten. Daneben bietet die Vergleichsuntersuchung aber auch neue überraschende Schlussfolgerungen. Dazu gehört die Skepsis gegenüber der Euphorie, mit der Reformstrategien von unten propagiert werden. Die Autorin widerlegt die verbreitete Ansicht, dass Schulautonomie Innovationen garantiere, denn ihr Vergleich zeigt die Komplexität des Bedingungsgefüges für Innovationen. Überraschend ist auch die Relativierung des nationalen Charakters von Bildungsstrategien. Allemann-Ghionda kommt zu dem Schluss, dass diese heute mehr von kulturellen und sozioökonomischen Determinanten bestimmt werden, die grenzübergreifend sind. Interessant auch die Unterscheidung, die entlang der Sprachgrenze verläuft – romanische versus deutschsprachige Länder und Regionen. Die

Untersuchung verdient, wie man sieht, nicht nur innerhalb der Interkulturellen Pädagogik Beachtung. Die grosse Heterogenität der von Allemann-Ghionda ausgewählten «Fälle» weckt Einwände, was die Vergleichbarkeit betrifft. Ihr sind jedoch durch die Arbeit auf drei oder vier Untersuchungsebenen (siehe oben) plausible Verallgemeinerungen gelungen.

Was die interkulturelle Pädagogik betrifft, so lässt die historische Rekonstruktion von nationalen Entwicklungen beim Sprachenmanagement und bei der interkulturellen Bildung trotz eines seltsamen Auf und Ab vorsichtigen Optimismus aufkommen. Die Autorin übersieht dabei nicht die Diskrepanz zwischen Rhetorik oder Programmatik und Realität. Ihre vergleichende Studie beleuchtet das komplexe Ineinander von kulturellen Traditionen, wirtschaftlichen Interessen und ideologischen Voreingenommenheiten, aber sie zeigt auch Wege zur Reform.

Georg Auernheimer
Seminar für Pädagogik, Forschungsstelle für Interkulturelle Studien
Universität Köln

Philipp Gonon: *Das internationale Argument in der Bildungsreform. Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II.* (Exploration 20). Bern u.a.: Lang 1998, 589 S.

Bildung überhaupt, aber Berufsbildung insbesondere, ist in Reformdebatten keineswegs eine rein pädgogische Grösse. Ausser pädagogischen Komponenten fliessen wirtschaftliche Interessen, politische Haltungen, technologischer Wandel usw. gemeinsam in ihre Umgestaltung ein. Beeinflusst wird sie auch über die Staatsgrenzen hinweg. Die Vielzahl der Bezüge bereichert ihr Reformvorhaben, erschwert dieses aber zugleich.

Philipp Gonon geht in seiner Habilitationsschrift die internationalen Bezüge in den Reformdebatten zur schweizerischen und englischen Berufsbildung auf der Ebene der Sekundarstufe II an. Kurz vor der Jahrtausendwende, wo sich viele Länder angesichts öffentlicher Sparmassnahmen mit bildungspolitischen Problemen beschäftigen, kommen die internationalen Bezüge als Reformargument erneut ans Licht. In der Vergangenheit gab es zwar etliche Bildungsreformen, die auf internationale Bezüge – z.B. den technologischen Vorsprung in der Sowjetunion (Sputnikschock) oder das wirtschaftliche Wunder in Ostasien – zurückzuführen sind, deren Anerkennung mittlerweile verloren gegangen ist. Gonon behauptet aber, dass das internationale Argument in der Reformdiskussion eine Schlüsselstellung einnimmt. Internationalität müsse primär als ein bildungspolitisches Argument gelten, das Neues zu schaffen und Bestehendes zu überprüfen ermögliche.

Gonon geht vom «klassischen» internationalen Argument aus. Das bildungspolitische Argument mit internationalem Bezug geht auf die Reiseliteratur des vorigen Jahrhunderts zurück. In der Schweiz des 19. Jahrhunderts, die sowohl touristisch als auch pädagogisch in der ganzen Welt attraktiv ist, beeinflusst der internationale Vergleich bereits die Bildungsreform. Dabei werden zwei Ausrichtungen des internationalen Bezugs hervorgehoben: Die Berichterstattung der bereisten Staaten trägt zum einen mit der Entdeckung des Neuen zur Plausibilisierung institututionelller Alternativen bei, während zum anderen der Besuch der Weltausstellungen, durch den technischen, kulturellen und ökonomischen Vergleich, der Evaluation des Bildungswesens dient. Das auf die Berufsbildung bezogene internationale Argument dieses Zeitraums wird von zwei Organisationen vertreten: von der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft, die sich mit der Einführung des «dualen» beruflichen Bildungswesens aus Süddeutschland auseinandersetzt, und vom Schweizerischen Gewerbeverein, der zur Fortführung der Reformen die öffentlichen Lehrwerkstätten Frankreichs heranzieht.

England, das die Industrialisierung im Gegensatz zu den kontinentalen Ländern ohne staatliche Intervention durchsetzte, geniesst im 19. Jahrhundert noch seine ökonomische Vorherrschaft und entsprechend sind die Bildungsreformen nicht stark mit der Wirtschaft verknüpft. Erst die zunehmenden wirtschaftlichen Erfolge europäischer Staaten veranlassen England zum Verzicht auf uneingeschränktes «laissez faire» und zu staatlicher Unterstützung beim Ausbau der technischen Erziehung und des Lehrlings- und Fortbildungsschulwesens.

Auf die Betrachtung dieses «klassischen» internationalen Arguments lässt Gonon eine Analyse des «aktuellen» internationalen Arguments folgen anhand von Interviews mit schweizerischen und englischen Experten, die sich gegenwärtig direkt an den Bildungsreformen beteiligen. Der Autor zeigt hinsichtlich der Problemauslegung und den Argumentationsweisen der Experten, ob und inwieweit die internationalen Bezüge in die Reformdebatten einbezogen werden.

Den englischen Experten werden die Frage nach den aktuellen Debatten zur Reform der Sekundarstufe II gestellt, wobei die Bezugnahme zum französischen «Baccalaureat»-System und zum deutschen «dualen System» eine grosse Rolle spielen. Das Reformvorgehen hat sich jedoch zur Verwirklichung dieses Vorbildes noch mit der landesspezifischen Auslegung der Staatsintervention auseinanderzusetzen. Die schweizerischen Experten werden zur Einführung der Berufsmaturität und Schaffung von Fachhochschulen befragt, die deutliche Referenz an die deutschen Fachhochschulen zeigen. Bezüglich des internationalen Arguments erscheinen gewisse Landesspezifika: Während es in England weit stärker ökonomisch-evaluativ geprägt ist, zeigt sich in der Schweiz kaum eine evaluative und international ausgerichtete Bildungsoptik. Etwas Gemeinsames findet sich hingegen in der Haltung zur «Europa»-Diskussion. Weder englische noch schweizerische Experten fühlen sich verpflichtet, die laufenden Bildungsreformen an die umliegenden europäischen Länder anzugleichen.

Es ist aus der historischen und der aktuellen Sicht also zu schliessen, dass das internationale Argument bis in unsere Tage hinein als Mittel gilt, den bildungspolitischen Horizont zu erweitern. Gonon warnt zwar vor der Falle des internationalen Arguments, die angesichts der Informationsgehalte oder deren Überprüfbarkeit die Reformer täuschen könnte, schliesst aber seine Betrachtungen mit einer optimistischen Perspektive: Die künftige Zunahme der Beteiligten an den Reformdebatten wird qualitativ zum internationalen Argument beitragen, weil eine beständige kritische Überprüfung sie von einem gewissen spekulativ-spektakulären Zug befreien wird.

Gonon stellt die Wirkungen des internationalen Arguments in den Reformdebatten einleuchtend dar. Die komplementäre Gliederung, von der Beleuchtung der «internationalen Bezüge» in den historischen zur Analyse dergleichen in den gegenwärtigen Reformdebatten gelingt, vor allem weil der Autor diese zwei Ebenen mit zwei völlig verschiedenen Methoden, Textauslegung und Interviews, angeht. Die letztere ist besonders beachtenswert. Die Zusammensetzung der Interviews, inklusive der synoptischen Darstellung im Anhang, bietet ausgiebiges «Expertenwissen» an, das trotz seiner starken Wirkung auf die bildungspolitischen Debatten sonst nur in beschränktem Ausmass zugänglich ist. Die Neugier, wie sich der Autor zu den jeweiligen Reformargument stellt, muss zwar unbefriedigt bleiben, die vorgelegten Informationen geben aber einen tiefen Einblick in die aktuellen Reformdebatten.

Toshiko Ito
Universitat Mie, Pädagogische Fakultät (Japan)