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

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 22 (2000)

Heft: 1

Buchbesprechung: Rezensionen = 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: 02.07.2025

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

Rezensionen / recensions / recensioni

Dietrich Hoffmann/Karl Neumann (Hrsg.). *Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Zum Selbstverständnis einer undisziplinierten Disziplin.* Weinheim: Beltz Deutscher Studien Verlag, 1998.

Wissenschaftliche Disziplinen konstituieren sich über bestimmte Problemstellungen und Themen. Was zum disziplinären Problem- und Themenkreis gehört und was nicht wird von Personen entschieden. Oberste Richter und Wortführer sind dabei vor allem jene Statuswächter bzw. «gate keeper» einer Disziplin, die als Herausgeber Publikationserlaubnis erteilen oder nicht. Dieser Personenkreis entscheidet über die Inhalte einer Disziplin, über den Gehalt des disziplinären Wissens und über die Fortentwicklung des disziplinären Diskurses. Diese Voraussetzungen und Mechanismen gelten fraglos auch für die Erziehungswissenschaft. Ihre Wächter scheinen aber in den letzten Jahrzehnten ihre Aufgabe eher lasch und nachlässig erledigt zu haben. Denn die nun allmählich abtretende Forschergeneration hinterlässt dem Nachwuchs offenbar eine «undisziplinierte Disziplin». Haben die Wächter der Erziehungswissenschaft zu vielem und zu vielen Einlass gewährt? Haben sie mehr auf Quantität, statt auf Qualität und Exklusivität geachtet? Waren sie zu aufgeschlossen und naiv gegenüber Eindringlingen? Mangelte es ihnen an Sachverstand, an Selbstdisziplin und – noch schlimmer – an vorausschauender Planung? Haben sie bei der Auswahl mehr auf Personen als auf Themen geachtet? Wollten sie allen gefallen und liessen sie sich deshalb zu stark von wechselnden Moden beeinflussen? Und schliesslich: Ist das gegenwärtige Jammern überhaupt berechtigt?

Dietrich Hoffmann und Karl Neumann, die Herausgeber des vorliegenden Bandes, haben sich ähnlichen Fragen angenommen, allerdings weniger polemisch. Trotzdem drängt sich beim Lesen ihrer Einleitung (7-14) unwillkürlich das Bild auf, als sei die Erziehungswissenschaft eine viel zu gefrässige, dickliche Matrone, deren straffe Figur im Alter mangels Disziplin hässlich und unförmig geworden ist. Die Erziehungswissenschaft – ist sie heute also nichts weiter als eine unattraktive, aus der Form quellende schwammige Masse? Auch in dieser Hinsicht haben die Herausgeber ihr Anliegen weniger drastisch formuliert. Doch geht es ihnen genau um die Beantwortung der damit aufgeworfenen Frage nach dem gegenwärtigen Stand und der Zukunft unserer Disziplin. Allerdings äussern sie auch hier ihr Anliegen nicht polemisch überzeichnet, sondern produktiv gewendet. Was ist dabei herausgekommen?

Vor allem im Hinblick auf den gegenwärtigen Stand zeigt sich eine uneinheitliche Stimmung. Während in den meisten Teildisziplinen gegenwärtig konzentrierte Ruhe herrscht, kommt Unruhe vor allem dann auf, wenn die dort entwickelte irritierenden Vielfalt mit einem integrierenden Konzept und verbindlicher Systematik sortiert und geordnet werden soll. Dieter Hoffmann

äussert sich in seinem Beitrag «Wie die Disziplin ihr Wissen strukturiert – und wie sie es strukturieren sollte» (15-31) eher skeptisch über die Erfolgsaussichten solcher Versuche. Und in der Tat scheiterte bislang jeder diesbezügliche Vorschlag am Widerstand und an mangelnder Konsensfähigkeit der beteiligten forschenden und lehrenden Personen – die Pädagogik eine undisziplinierte, eine unsystematische Disziplin? Eher freischaffende Kunst als wissenschaftliche Disziplin? Versteht man sich als wissenschaftlich, dann sollte es langfristig auf jeden Fall gelingen, eine verbindliche Antwort zu finden auf die einfache Frage: Welches sind die Kennzeichen pädagogischen Wissens? Auch in der DDR scheint man der Beantwortung dieser Frage wenig Aufmerksamkeit gewidmet zu haben. Gerhart Neuner (33-54) verweist auf strukturelle Ähnlichkeiten in Ost und West und diagnostiziert auch für den deutschen Osten einen Mangel an systematischer Gliederung des pädagogischen Wissens. Dieser selbstverschuldete Verzicht auf Systematik hat negative Folgen. Sie lassen sich an der Entwicklung der Forschungsperspektiven und der Personalrekrutierung am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung beobachten. Christa Händle (55-64) schildert nämlich an diesem Beispiel wie Erziehungswissenschaft als statusminderndes Hindernis mehr und mehr zum Verschwinden gebracht wird.

Die Bestandsaufnahme für die Historische Pädagogik wurde von Hans-Georg Herrlitz (65-78) vorgetragen. Der Autor betont, dass die «sinn- und urteilsstiftende Bedeutung» der historischen Pädagogik für die Gegenwart – neben einer sozialgeschichtlichen Kontextanalyse – nach wie vor ihre Gültigkeit haben soll. Will man dem zustimmen, dann wäre es meines Erachtens dringend geboten, auf pure «Applikationshermeneutik» (Langewand) zugunsten eines systematischen Ertrags im Sinne Otto Willmanns zu verzichten. Und genau dieser Ertrag hätte dann auch eine positive Wirkung auf die gegenwärtige «Ordnung des Diskurses» in der Erziehungswissenschaft insgesamt.

Jürgen Schriewer (79-103) widmet seinen Beitrag der vergleichenden Erziehungswissenschaft und plädiert darin für Methodenvielfalt und Perspektivenverzahnung. Dieses anspruchvolle, doch gleichwohl vielversprechende Programm kann aber nur dann positive Folgen zeitigen, wenn die Mehrdimensionalität des Untersuchungshorizonts eine eindeutige pädagogische Rahmung erhält, die die Ergebnisse zusammenführt und unter erziehungswissenschaftlich-systematischer Perspektive bündelt. Vor allem deshalb dürfte Reinhard Uhle (105-117) unter der Überschrift «Das Allgemeine als Spezialthema» der Allgemeinen Pädagogik die Aufgabe übertragen haben, «Systemordnung» (111) herzustellen und diese durch «konstruktive Theoriebildungen» (113) zu unterstützen. Und dies könnte in der Tat eine mögliche Lösung sein.

Während zentralen Begriffen wie Erziehung und Lernen – von zwei Ausnahmen abgesehen – keine größere Aufmerksamkeit gezollt wird – sollte das etwa auf ihre Abschaffung hindeuten? –, findet man den Begriff der Bildung immerhin ausführlich thematisiert. Hermann Giesecke (119-127) möchte den Bildungsbegriff aber wegen mangelnder Trennschärfe im Rahmen der Didaktik ver-

abschieden. Karl Neumann (129-147) möchte ihn als Integrationskonzept für die Pädagogik der frühen Kindheit und der Kindheitsforschung wieder stärken. Diese Vielfalt der Auffassungen wäre wesentlich besser zu verkraften, und würde zudem in einem ganz anderen Licht erscheinen, wenn sich die Erziehungswissenschaft, stärker als bisher, zur Festigung ihrer «Außenlegitimität per Strukturierung» (Zabek, 183) entschliessen könnte. Wenn Fundament und Fassade einen soliden Eindruck machen, wirken Erschütterungen weniger irritierend.

Die Schulpädagogik, und man könnte sie durchaus als die älteste Teildisziplin der Erziehungswissenschaft bezeichnen, scheint den Erreger der Ausdifferenzierung und Komplexitätssteigerung am intensivsten zu spüren bekommen zu haben – diesen Eindruck vermittelt zumindest der Beitrag von Hanna Kiper (149-170). Dieser Zustand, der übrigens auch Indiz für einen hohen Entwicklungsstand sein kann, erfordert ein hohes Mass an systematischem Sachverstand, der aber, richtig eingesetzt, dieser Teildisziplin langfristig zu großem Ansehen verhelfen kann.

Bei der Sozialpädagogik ist die Sachlage dagegen eher verwickelt. Ihre Vertreter und Vertreterinnen scheinen selbst nicht zu wissen, was sie wollen und sich vor allem zu fragen: Ist Sozialpädagogik erweiterte Pädagogik oder ist sie als Soziale Arbeit gar nicht Erziehungswissenschaft? Christian Niemeyer (187-209) erläutert diesen Konflikt als historisch bedingt. Hier heisst es also abzuwarten. Die weitere Entwicklung wird uns zeigen, ob wir auf lange Sicht nicht Zeugen und Zeuginnen der Geburt einer neuen Disziplin, der «Sozialarbeitswissenschaft», werden oder nicht. Die Freizeitpädagogik scheint in einem ähnlichen Dilemma zu stecken: Auch sie will ihrem Selbstverständnis nach nur noch partiell pädagogisch argumentieren (Hoffmann, 221-235). Die Erwachsenenbildung wird im Gegensatz dazu von Johannes Weinberg (211-219) als eine pädagogische Teildisziplin par excellence dargestellt. Vermutlich kommt dieser Eindruck deshalb zustande, weil sich in diesem Beitrag pädagogische Grundbegriffe vergleichsweise epidemisch häufen. In der Erwachsenenbildung könnte es daher beispielhaft gelingen, Komplexitätssteigerung wie Perspektivenvielfalt in der Forschung mit einem ständigen Rückbezug auf den Begriff des Lernens zu verbinden.

Welche Konsequenzen aus diesen Bestandsaufnahmen insgesamt gezogen werden sollen, bleibt am Ende leider unklar. – Denkbar wären meiner Meinung nach aber die folgenden: Die Erziehungswissenschaft muss ihre Aussendarstellung verbessern und stabilisieren. Ihre forschenden und lehrenden Mitglieder müssen der Disziplin eine klar erkennbare Struktur geben. Die einzelnen Teildisziplinen sollen einen deutlich abgesteckten Raum beanspruchen können und dabei klar definierte Aufgaben haben. Erziehungswissenschaftler und Erziehungswissenschaftlerinnen müssen sich zumindest auf ein paar systematische Gesichtspunkte einigen. Unschlüssige Partner müssen schnell entscheiden, welchen Weg sie langfristig gehen wollen – sonst schaden sie der Disziplin als ganzer..

PD Dr. Karin Priem, Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft

Hofstetter, R. & Schneuwly, B.(Ed.) *Le pari des sciences de l'éducation.* (Raisons éducatives 98 /1-2): Paris – Bruxelles: De Boeck Université, 1999, 352 p.

Rappelons d'abord que *Raisons éducatives* est une publication de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, mais qu'elle fait place à des réflexions et des travaux de collègues venant d'autres universités. Cette multiplicité des regards s'imposait tout particulièrement pour le sujet traité par cette première livraison où les auteurs s'attellent à un projet large et ambitieux: explorer le champ disciplinaire des sciences de l'éducation. C'était aussi l'occasion de réaliser un des objectifs déclarés de la revue: «privilégier les questions vives des théorisations éducatives, en développant une approche restituant la diversité disciplinaire des sciences de l'éducation, ainsi que leur spécificité et leur inscription plus large dans le domaine des sciences humaines et sociales».

Selon différents points de vue orientés par leur connaissance et expérience du domaine ou leur implantation nationale et culturelle, les auteurs ont été invités à analyser notamment l'émergence et l'organisation conceptuelle et institutionnelle de ce champ disciplinaire, son articulation avec d'autres champs, les tensions entre impératifs d'ordre professionnel et scientifique. Dans leur synthèse introductive, les coordinateurs exposent le processus de disciplinarisation par lequel les sciences de l'éducation ont acquis leur autonomie comme champ unifié académiquement tout en conservant leur pluriel référentiel. Cet ouvrage de 350 pages est structuré en deux parties, dont nous ne pourrons naturellement donner ici qu'un reflet brièvement commenté.

La première partie présente une approche historique et internationale de l'évolution des sciences de l'éducation. Relevons d'abord tout l'intérêt de ne pas se contenter d'une histoire des idées ni même d'une simple observation des influences des diverses disciplines du champ entre elles ou de la circulation des concepts et des modèles. On en resterait à un niveau purement descriptif. Pour le chercheur qui souhaite comprendre les facteurs qui infléchissent les courants dans lesquels s'inscrivent ses travaux, il est indispensable que le développement de sa discipline soit aussi analysé à partir du contexte social. Si celui-ci ne rend jamais compte totalement de l'évolution des pratiques et des idées en sciences de l'éducation, il en éclaire cependant la genèse, la signification et certains de ses avatars.

A ce sujet on lira notamment avec intérêt l'article de Marc Depaepe s'interrogeant sur la signification sociale de la recherche expérimentale et soulignant le décalage entre attentes et possibilités, intentions et résultats. Relevant que: «de toute façon, il convient de discuter la vieille idée selon laquelle la recherche scientifique produit automatiquement des comportements éducatifs plus compétents à l'endroit des enfants» (p. 44), il montre que l'approche expérimentale et analytique, influencée par certaines valeurs idéologiques, a contribué au renforcement du statut professionnel des chercheurs en éducation ou à la construction de la société américaine ou d'une certaine politique sociale.

Janette Friedrich, analysant les rapports entre philosophie, psychologie et pédagogie, recourt à son tour à une histoire des institutions, parallèlement à une histoire des idées, pour réfuter des idées reçues sur les relations dans ce «ménage à trois», en particulier entre psychologie et pédagogie. Son analyse repose sur des sources essentiellement germanophones; on attend avec intérêt une étude analogue sur l'histoire de la psychologie et de la pédagogie francophones.

Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly étudient le processus d'universitarisation des sciences de l'éducation à Genève entre 1890 et 1930. Cette étude du cas privilégié d'une institution remarquable par sa longévité et sa réputation met en lumière la tension entre ajustement aux besoins socioprofessionnels du terrain (formation des maîtres notamment) et la quête d'une reconnaissance d'un statut scientifique. L'article s'attache lui aussi à dégager les aspects politiques *lato sensu* de cette évolution. Qui a passé par des études à Genève lira certainement avec beaucoup d'intérêt cette tranche d'histoire mettant en évidence l'émergence d'un Institut des sciences de l'éducation, avec ses tribulations terminologiques, ses pratiques de recherche, ainsi que les avatars de ses relations avec le monde enseignant. Mais pour tous les lecteurs cette étude de cas pourrait servir de référence à l'analyse de problèmes plus contemporains qui voient interférer des questions institutionnelles, politiques, scientifiques, professionnelles, en faisant les transpositions nécessaires. La situation actuelle contraint bien des institutions à faire des choix en forme de dilemme entre une activité d'efficacité immédiate au service des acteurs de la formation et un travail scientifique plus large et à plus long terme.

L'article de Heinz-Elmar Tenorth consacré au développement des sciences de l'éducation en Allemagne s'attache également à l'étude des ancrages institutionnels et sociaux de cette discipline, ainsi qu'à sa structure théorique. Il défend la thèse selon laquelle cette discipline «s'est développée selon les canons habituels d'une science sociale tout en conservant simultanément [...] une forme de réflexion surtout philosophique des problèmes culturels et sociaux avec une intention pratique» (p. 118). La situation allemande, avec notamment l'influence du nazisme dès 1933 ou celle du communisme en RDA après la guerre, permet d'abord d'illustrer les rapports complexes entre politique éducative et sciences de l'éducation: de la symbiose à une autonomie favorisant une position critique à l'égard de la société. Tenorth conclut son article par cette question centrale pour le propos de l'ouvrage: «le problème subsiste de savoir s'il existe un domaine spécifique à la discipline [sciences de l'éducation], ou un domaine assurant à la discipline son unité – qu'il soit composé de faits, de théories ou de postulats – qui lui permette, face aux autres sciences, de conserver une spécificité, et face à elle-même, de garder le pouvoir d'intégrer la multiplicité des disciplines annexes qu'elle a engendrée» (p. 140).

A cette question philosophico-épistémologique fait écho celle de Bernard Charlot sur la situation en France: «Les sciences de l'éducation existent-elles?» Il prend lui-même une orientation qu'on pourrait qualifier de pragmatique, et délibérément critique et personnelle. Il se centre sur la production de savoir en édu-

cation, d'un savoir spécifique, valide et produisant de la légitimité à la fois pour la communauté scientifique et pour les membres de la cité, tout en montrant les enjeux idéologiques et corporatistes du débat. Il s'agit d'analyser comment les sciences de l'éducation se sont construites et sont en train de se construire, à partir de leur institutionnalisation et des recherches qu'elles mènent. Dans la brève présentation historique des sciences de l'éducation, l'étude du cas des IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres) nous paraît particulièrement éclairante, et intéressante pour l'enseignement et la recherche dans nos Hautes écoles pédagogiques (HEP).

C'est précisément la création de ces HEP qui suscite de nouveaux problèmes d'identité pour le monde de la recherche en éducation en Suisse, comme le relève Lucien Criblez dans son analyse. Cet auteur reprend le thème de la tension entre profession et discipline. Dans son historique et son état des lieux, il présente de façon critique les problèmes (la grande misère?) de la recherche en éducation et de ses rapports avec les sciences de l'éducation dans notre pays. On pourrait se demander dans quelle mesure les chercheurs et les enseignants suisses en éducation ne sont pas responsables en partie de la situation actuelle, y compris celle de la relève. L'analyse de Criblez nous aide à nuancer la critique qu'on serait tenté de leur adresser de prime abord. La recherche en éducation est en effet menée dans notre pays par un petit nombre d'instituts universitaires, manquant de moyens et atteignant rarement la «masse critique» nécessaire aux travaux scientifiques; ou par plusieurs centres cantonaux, généralement de taille restreinte, commandités par leurs employeurs et s'occupant essentiellement de recherche appliquée et de développement au service du terrain. D'autre part et surtout, une majorité des chercheurs travaillent à temps partiel, pour plusieurs dans l'attente d'un poste dans la formation des maîtres ou dans l'administration scolaire, et ont reçu une formation dans une autre discipline que les sciences de l'éducation. Avec l'auteur on peut craindre que la création des HEP et de son secteur de recherche n'améliore pas la situation, augmentant les problèmes d'éparpillement et de manque de continuité, ainsi que la tendance à privilégier des travaux immédiatement utilisables dans l'enseignement. Resterait toutefois à définir plus avant ce que devrait être la recherche fondamentale en sciences de l'éducation: «une recherche systématique de connaissance au profit de la communauté scientifique» (p. 189), mais encore ? Resterait aussi, selon nous, bien du chemin à accomplir dans les institutions académiques pour que l'affirmation selon laquelle «seule la référence à une discipline bien ancrée dans un environnement universitaire permet l'exercice d'une recherche et d'un développement proches de la pratique» (p. 195) ne tienne plus du paradoxe. Nous ne pouvons personnellement qu'appuyer la thèse selon laquelle les efforts d'amélioration devraient porter en particulier sur le personnel de recherche, en favorisant sa formation (initiale et continue), sa mobilité, sa promotion, et surtout les échanges et la collaboration entre chercheurs des diverses institutions: centres cantonaux, HEP et instituts universitaires.

«Les sciences de l'éducation sont-elles des sciences et si oui, peuvent-elles se classer dans le registre des sciences sociales» se demande Marie-Noëlle Schurmans, introduisant une seconde partie de l'ouvrage intitulée «Sondages au cœur du champ disciplinaires». Critiquant des positions de type essentialiste, elle souligne que les critères de l'activité scientifique et ceux qui président aux distinctions entre disciplines ne sont jamais que des critères, plus ou moins stabilisés et socialement légitimés, dépendant d'un état socio-historique des conventions. Elle montre comment l'identité d'une discipline et sa légitimité se construisent dans un processus transactionnel de coopération conflictuelle. Réfutant l'image d'un face à face entre sciences sociales et sciences de l'éducation, elle estime que le problème identitaire de ces dernières doit être pris au sérieux; leur situation est en effet prototypique de problèmes qui se posent également dans d'autres environnements académiques.

La sobriété du titre entre guillemets de Daniel Hameline «Pédagogie» ne renvoie pas simplement à un article de dictionnaire: elle ouvre un espace de discours à un auteur qui, on le sait, ne se paie pas de mots. Fin limier et critique au savoir encyclopédique, il traque dans les usages de «pédagogie» et «pédagogiques» les dénotations et connotations diverses que lui ont données des époques et des contextes différents. Il contribue ainsi à travers l'analyse des avatars des concepts (de l'essayisme à la française aux «nouveaux pédagogues») à les situer dans le débat de l'ouvrage. Mais l'efficacité d'un texte de Hameline tenant autant à la forme qu'au contenu, on ne peut le résumer efficacement; on ne peut qu'inciter à le lire. On se contentera de relever sa définition finale: «La pédagogie est littérature: c'est l'éducation qui se pense, c'est-à-dire se parle, s'estime et s'imagine. Se rêve, peut-être aussi.» (p. 238).

Avec un humour agrémentant la lecture d'un texte qui aurait pu être technique, Édouard Bayer et François Ducrey se demandent si une science de l'enseignement aurait sa place en sciences de l'éducation. Pour cela, ils passent en revue et critiquent diverses pratiques de recherches identifiées par le vocable analyses des processus d'enseignement (abrégé AnPE!) ressortissant d'approches pédagogiques, psychologiques ou produites par les sciences sociales. Les auteurs font une critique salutaire d'approches réductionnistes où se disputent souvent naïveté, simplisme, voire ignorance des multiples facteurs ou paramètres en jeu – à différents niveaux – dans les situations d'enseignement. Ils plaident finalement pour une position «adisciplinaire», pour un éclectisme épistémologique et méthodologique considéré comme caractéristique des sciences de l'éducation, celles-ci apparaissant comme «l'instance de synthèse ou de synergie indispensable à la promotion de la recherche éducationnelle». Nous attendons de voir cette approche à l'œuvre dans une étude d'envergure pour juger de sa pertinence, sinon de son utilité ou de son efficacité pour le terrain, critères récusés par les auteurs.

Pierre Dominicé, exposant la contribution de l'approche biographique à la connaissance de la formation, prend parti dans le débat de fond en estimant que toute réflexion approfondie sur la formation appelle un cadre théorique spéci-

fique et une méthodologie particulière. Il souligne comme d'autres le caractère intégrateur du savoir à construire. Estimant que la production de connaissance dans ce domaine prend fréquemment appui à la fois sur le savoir explicite d'un acteur et sur une pratique de formation, il se trouve confronté au problème d'une double subjectivité à traiter et à contrôler dans cadre d'un travail qui se veut scientifique: la subjectivité du sujet, objet de recherche, et celle du chercheur-formateur pratiquant une méthodologie de type clinique. L'approche biographique implique alors une collaboration du sujet et du chercheur; elle impose par ailleurs une retombée de la réflexion sur l'action.

On retrouve les thèmes de la subjectivité et de l'approche clinique dans l'article de Mireille Cifali sur «Clinique et écriture: une influence de la psychanalyse dans les sciences de l'éducation». Elle affirme, elle aussi, qu'une pratique (thérapeutique, par exemple) peut être un lieu légitime de recherche et de production de connaissances. L'objectivité est acquise à la fois par un travail sur sa subjectivité et grâce à l'intersubjectivité. Par ailleurs, la méthode n'est pas première, elle se fabrique avec l'objet. Comme l'auteure, nous pensons que l'écriture s'avère un élément essentiel non seulement de la transmission d'une connaissance, mais de sa construction, ne serait-ce que parce que rendre compte est un bon moyen de se rendre compte. Toutefois, nous ne limiterions pas ce rôle de l'écriture au récit, d'autres genres de textes (argumentatifs, explicatifs...) sont candidats à la même fonction.

Siegfried Hanhart et Soledad Perez se donnent pour objectif de démontrer «la contribution de l'économie de l'éducation à la légitimité scientifique des sciences de l'éducation». Ils le font en suivant historiquement les avatars de cette jeune discipline et en donnant quelques exemples choisis où les systèmes éducatifs sont appréhendés comme des entreprises économiques, dont l'étude recourt notamment à tout un arsenal des méthodes quantitatives. La nécessité de contextualiser les relations ainsi mises en évidence réclame cependant des interactions et des confrontations de point de vue avec des collègues d'autres disciplines. De tels échanges permettraient en quelque sorte des validations croisées des travaux sur la réalité complexe que constituent les systèmes éducatifs. Comme dans d'autres domaines, l'obligation dans laquelle se trouve souvent le chercheur de fournir aux décideurs un «savoir stratégique» n'exclut pas un travail plus «gratuit» producteur de connaissances scientifiques.

Dans le dernier article, pour défendre la thèse selon laquelle l'approche didactique contribue à la construction d'une science parmi les sciences de l'éducation, Maria Luisa Schubauer-Leoni prend l'exemple de la didactique des mathématiques. En retraçant son historique, elle montre son effort de construction progressive d'un système conceptuel, à commencer par le système didactique (cf. le fameux triangle), et en se situant au départ de façon originale par rapport à d'autres disciplines en adoptant une entrée par le savoir. En définissant son propre objet d'étude, la discipline naissante entame un processus d'autonomisation par rapport aux autres disciplines étudiant les phénomènes liés à l'école.

Une autre originalité de cette discipline, c'est qu'elle a impliqué d'emblée une collaboration étroite entre mathématiciens et psychologues participant à la co-construction théorique, ainsi potentialisée par cette confrontation de point de vue. En analysant les apports de quatre thèses et ceux de ses propres travaux, l'auteure montre comment, par des approches différentes mais convergentes, ils ont contribué à la fois à la construction de la didactique des mathématiques et au développement des sciences de l'éducation.

Le thème de ce premier numéro de *Raisons éducatives* sera repris par le prochain congrès de la SSRE à Genève en septembre 2000 *Les sciences de l'éducation: histoire, état des lieux, perspective.* Le lecteur aura ainsi l'occasion de discuter les analyses et les thèses présentées dans l'ouvrage dont avons rendu compte ici. Ces discussions nous paraissent importantes, à cette occasion ou à d'autres. En effet, comme le relève bien Charlot, la conception qu'on (se) donne des sciences de l'éducation, et tout particulièrement de son histoire, apparaît nettement influencée par la situation qu'on occupe dans le champ et/ou par une certaine expérience (ou non-expérience, dit Charlot) des activités de recherche en éducation. On souhaiterait que cette particularité ou subjectivité du point de vue soit plus clairement annoncée dans certaines analyses.

Les enjeux du débat sont importants, mais seront-ils non seulement perçus, mais encore pris en compte dans les activités de développement à venir? Les acteurs du champ disciplinaire, spécialistes de divers domaines, seront-ils capables de dépasser une vision souvent étroite, individualiste, concurrentielle, très dépendante du contexte politique ou institutionnel du moment? En d'autres termes, en sciences de l'éducation, peut-on faire le pari que l'analyse, la recherche et la réflexion vont infléchir l'action?

D. Bain, Genève

Clemens, Diesbergen: *Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Eine Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik.* Bern: Peter Lang 1998, 318 Seiten.

Die Rezeption des Konstruktivismus in der deutschsprachigen Pädagogik scheint – wie in anderen Fällen auch – einem Dreischritt zu folgen: auf die anfängliche Ignoranz folgt mit einer gewissen Zeitverschiebung die euphorische Vereinnahmung bis sich zuletzt eine Art Katzenjammer einstellt. Das hier anzuzeigende Buch könnte die dritte Phase der pädagogischen Rezeptionsgeschichte des Konstruktivismus einläuten – wollte man es beim Nennwert nehmen.

Diesbergen (D.) beschränkt seine Untersuchung im wesentlichen auf den *Radikalen* Konstruktivismus (RK), den er im ersten Teil seiner Monographie referierend darstellt. Nach einleitenden Bemerkungen zu Zielsetzung und Vorgehen der Arbeit, wird der RK im 2. Kapitel als erkenntnistheoretische Position vorge-

stellt. Im 3. Kapitel referiert der Autor pädagogische Rezeptionen des RK, und im 4. Kapitel werden Positionen des RK in der Fachdidaktik und in weiteren pädagogischen Bereichen resümiert. Das 5. Kapitel ist einem Exkurs in einige der mittlerweile recht zahlreich vorhandenen alternativen Konstruktivismusvarianten vorbehalten. Die verbleibenden Kapitel 6 bis 8 sind der Kritik am RK sowie an seinen Anwendungen in Pädagogik und Didaktik gewidmet.

Bei dieser Kritik geht der Autor äusserst radikal vor, so dass am Schluss buchstäblich nichts zurückbleibt, was für den RK sprechen könnte. D. vermeldet das völlige Ungenügen des RK in erkenntnistheoretischer, pädagogischer und didaktischer Hinsicht. Der RK sei «unplausibel» (216) und «selbstwidersprüchlich» (216), ein «völlig unhaltbares Gedankengebäude» (284), eine «äusserst problematische Konstruktion» (284), ein «inakzeptables Theoriegefüge» (286), erkenntnistheoretisch «völlig nutzlos» (209), eine «vielfach widersprüchliche Theorie, welche sich ... in keiner rationalen Weise rechtfertigen lässt» (283), seine Schwächen seien nicht nur zahlreich, sondern «dermassen fundamental, dass sie die Theorie als Ganze zu Fall bringen» (283), seine Aussagen «blosse Behauptungen, welche nicht nur ungerechtfertigt, sondern auch inkonsistent und inkohärent sind» (231), seine Empfehlungen nichts als «Erfindungen» (207), selbst «seinem eigenen Kriterium der Nützlichkeit zufolge» erweise sich der RK als «unhaltbar» (284), für die Pädagogik biete er «keinerlei Innovationspotential» (284), «für die Erklärung und Begründung von pädagogisch relevanten Grössen wie Interaktion, Lehren und Unterrichtsgestaltung» erweise er sich «als völlig untauglich» (247), «in keiner Art und Weise» sei er «dazu in der Lage, eine sinnvolle, nützliche und weiterführende Grundlage für die Pädagogik abzugeben» (284), «alles, was der Radikale Konstruktivismus für die Pädagogik an Neuem bringt», seien nur «unnötige zusätzliche Probleme» (280)!

Ich muss gestehen, dass mich die Lektüre dieses Buches mit einiger Ratlosigkeit zurücklässt – nicht hinsichtlich des RK, aber in bezug auf die Motive, die den Autor zu seinem Pauschalangriff bewegt haben könnten. Über diese Motive schweigt sich D. ebenso aus wie über die Alternative, die er favorisiert. Dies ist insofern bedauerlich, als durchweg offen bleibt, von welcher Position aus die Kritik formuliert wird. Zwar erweckt der Autor den Eindruck, *immanent* zu kritisieren, doch ist nicht zu übersehen, dass an strategisch entscheidenden Stellen materielle Annahmen in die Argumentation einfliessen, die weder genannt noch begründet werden. Das einzige, was dem Leser bzw. der Leserin bleibt, um den Autor zu situieren, ist die Stossrichtung seiner Kritik, die im wesentlichen darauf abzielt, dem RK «versteckte realistische Voraussetzungen» (207) nachzuweisen. Da dies der Haupteinwand zu sein scheint, den D. gegen den RK vorzubringen hat, will ich meine Rezension zunächst auf diesen Punkt ausrichten.

Der Konstruktivismus geht von dem einfachen Gedanken aus, dass wir – in Anlehnung an Luhmann formuliert – die Einheit der Differenz von Erkenntnis und Gegenstand nicht *denken* können, weil unser Denken *differenzierend* vorgeht. Differenzlose Begriffe wie die Idee der Übereinstimmung von Wissen und

Sein erzeugen Paradoxien. Insofern ist der RK der Versuch, eine paradoxiefreie Theorie der Erkenntnis zu begründen. Das kann gelingen, wenn davon ausgegangen wird, dass die Unerkennbarkeit des An-sich-Seins der Welt *Voraussetzung* der Erkenntnis ist. Damit leugnet der RK in keiner Weise, dass es die Realität gibt. Er leugnet lediglich, dass wir fähig sind zu erkennen, dass es in der Realität etwas gibt, was unserer Erkenntnis *entspricht*.

D. mag diese Problemstellung nicht. Konsequent versucht er, die Position des RK als Leugnung der Realität auszugeben. Dem RK wird unterschoben, er behaupte, «dass ... das reale Gehirn ... nichts anderes als ... eine Konstruktion» (236) darstellt, dass es sich bei einem anderen Menschen «lediglich um meine Konstruktion handelt» (252), «dass der Mitmensch ... von uns konstruiert ist» (241) und dass die Schüler nur Konstruktionen des Lehrers sind, «welche in keiner Weise als Repräsentationen von etwas Realem aufgefasst werden dürfen» (256). Doch der RK meint nur, dass die *Erkenntnis* der Realität unsere Konstruktion ist. Da wir die Welt nicht gemacht haben, muss sie real existieren. Zumindest als *Hindernis* muss es sie geben, da sonst unverständlich wäre, wie wir bei unseren Erkenntnisbemühungen scheitern können.

Weshalb soll es ein Widerspruch sein, etwas vorauszusetzen, nämlich die Existenz der Realität, das *nicht* konstruiert ist (193)? D. spielt den Begriff der Konstruktion gegen denjenigen der Realität aus. Doch selbst, wenn der Konstruktivismus die Existenz der Realität leugnen würde, hätte dies nicht zur Folge, dass er auch die Existenz von *Konstruktionen* leugnet. Der RK leugnet jedoch die Existenz der Realität nicht. Das Argument, etwas müsse «real existieren» (193) und könne folglich «keine Konstruktion sein» (193), ist kein Argument gegen den RK. D. verwechselt die These von der *epistemischen* Konstruktivität der Wirklichkeit mit der Behauptung, die Realität sei unsere *Erfindung*.

Das Bemühen, dem RK verborgenen Realismus nachzuweisen, nimmt skurrile Züge an, wenn sich D. zur Behauptung versteift, die Unterscheidung einer subjektiven Erfahrungswelt von einer davon verschiedenen Realität unterstelle, dass die letztere *zugänglich* sein müsse, «da ich sie ... als Begriff ... in meinem Bewusstsein habe» (215). Man fühlt sich an den ontologischen Gottesbeweis erinnert. Auch Descartes wollte glauben, die Tatsache, dass er in seinem Bewusstsein die *Idee* Gottes vorfinde, lasse auf dessen *Existenz* schliessen. Die Behauptung, eine «perturbierende Realität» dürfe in einer radikal-konstruktivistischen Kognitionstheorie «nicht vorkommen» (239), ist einfach absurd.

Da D. Erkenntnis als *Entsprechung* von Wissen (Aussage) und Realität (Sachverhalt) versteht, fällt es ihm leicht, dem RK vorzuwerfen, es fehle ihm «jegliche Möglichkeit, sich selber aus erkenntnistheoretischen Gründen heraus rechtfertigen zu können» (208). Dass der RK genau dies *nicht will*, weil er eine erkenntnistheoretische Rechtfertigung im genannten Sinn für *nicht möglich* hält, wird übergangen. Kommt dazu, dass D. den Begriff der Rechtfertigung nicht in der Bedeutung von «mit vernünftigen Argumenten plausibel machen» verwendet, sondern im Sinn von «beweisen» (209f., 211ff.). Als Beweis gilt ihm der Nach-

weis, «wie es *tatsächlich* ist» (212). Diesen Anspruch erhebt D. auch gegenüber den empirischen Grundlagen des RK. Hier behauptet er, die empirische Forschung könne die These von der Konstruktivität der Erkenntnis nicht begründen, sondern «höchstens mit ihr kompatibel sein» (225). Doch genau dies ist die These des RK! Dem RK zu unterstellen, er wolle *beweisen*, dass der Prozess des Wissenserwerbs so verläuft, wie von ihm dargelegt, ist gänzlich verfehlt.

Was wir am Beispiel des Realismusbegriffs aufgezeigt haben, wiederholt sich in anderen Fällen. Einerseits mangelt es D.s Arbeit an definitorischer Kleinarbeit, die bei einer dermassen weit zielenden Kritik unerlässlich wäre. Andererseits operiert der Autor mehrfach mit Begriffen, die er nicht textimmanent herleitet, sondern ad hoc einführt. Dazu gehört nicht zuletzt der Begriff der Konstruktion, den D. in seiner *alltagssprachlichen* Bedeutung gebraucht, was ihn zu eigenartigen Beanstandungen führt (192ff.). Da der Alltagsbegriff der Konstruktion gemäss D. einen Plan impliziert, nach dem der Konstrukteur vorgeht, ein solcher Plan im kognitiven Bereich aber logisch unmöglich sein soll, folgert er, die Position des RK sei grundsätzlich unhaltbar. Wie ein kurzer Blick auf die Evolutionstheorie zeigen kann, lassen sich Prozesse sehr wohl begreifen, ohne dass ihnen eine Teleologie unterstellt wird. Es ist einfach abwegig zu fordern, kognitive Konstruktionen müssten *bewusst* und *willentlich* erfolgen (227f., 229f., 238f.).

D. hätte gut daran getan, den RK im Kontext seiner kybernetischen und evolutionstheoretischen Wurzeln darzustellen. Der Arbeit wären damit etliche Mängel erspart geblieben. Es ist schlicht falsch, wenn der Autor behauptet, der RK unterstelle, die Umwelt sei «Ursache für das bisweilige Scheitern der Wirklichkeitskonstrukte» (197). Die Umwelt ist gerade *nicht* Ursache, sondern bloss *einschränkende Bedingung* der sich selbst regulierenden («autopoietischen») Prozesse des Organismus. D. scheint die Ansicht zu vertreten, die Erziehung sei auf «Ursache-Wirkungsannahmen» (245) angewiesen und impliziere eine «kausale Einwirkung auf das Subjekt» (250). Genau dies wird vom RK bestritten. Deshalb kann es auch kein Argument gegen den RK sein, wenn Praktiker die Erfahrung machen, dass «es mit der Wissensvermittlung ganz gut zu klappen (scheint)» (84). Der RK behauptet nicht, dass zwischen Lehren und Lernen *keine* Korrelation besteht; er behauptet lediglich, dass das Lernen nicht *kausal* aus dem Lehren folgt!

Ein begriffliches Problem anderer Art stellt der RK selber dar. Die Bezeichnung stammt von Ernst von Glasersfeld, doch behandelt D. weitere Autoren als Repräsentanten des RK, nämlich Heinz von Fœrster, Humberto Maturana und Francisco Varela, fallweise kommen Gerhard Roth, Paul Watzlawick und andere dazu. Es trifft sicher zu, dass diese Autoren oft gemeinsam diskutiert werden, trotzdem müsste eine Kritik, die dermassen destruktiv verfährt, sich rechtfertigen, wenn sie diese im einzelnen recht verschiedenen Autoren als *Einheit* behandelt. D. muss selber einräumen, dass die Bezeichnung «RK» auf «kein einheitliches, homogenes Theoriegebäude» (15) referiert (23, 161, 191). Tatsächlich

hängen die wenigsten der von D. zur Kritik versammelten Autoren ihrer Position das Etikett «RK» an. Trotzdem tut der Autor so, als liesse sich eine *Standardversion* des RK festmachen, die mit pauschalen Verdikten abqualifiziert wird.

Die Unschärfe der Begriffe und die Radikalität der Gedankenführung bringen es mit sich, dass auf weite Strecken unklar bleibt, was D. mit seinem Buch überhaupt bezweckt. Das Seziermesser der Kritik wird dermassen tief angesetzt, dass in keiner Weise nur der RK betroffen ist. Die häufigen Einwürfe gegen Materialismus, Naturalismus, Biologismus und Reduktionismus sind wohl so zu verstehen, dass sich D. davon distanzieren will. Dabei ist D.s Referenz nicht etwa Kant. Denn auch gegen Kant finden sich übers ganze Buch verstreut eine Vielzahl kritischer Spitzen. Tatsächlich kann man schon bei Kant lesen, dass wir «von keinem Gegenstand als Ding an sich selbst ... Erkenntnis haben können» (KrV, B XXVI). Es wäre interessant zu erfahren, wie D. diese Äusserung liest: als Zeichen einer realistischen oder einer antirealistischen Position? Will er uns mit seiner Kritik hinter Kant zurückführen? Will er die Erkenntnis im unmittelbaren Erleben begründen, wie das eigenartige Kapitel 6.4 vermuten lässt? In diesem Kapitel sagt uns D., der RK widerspreche den «Erfahrungstatsachen» (230), die «Konstruktivitätshypothese» (228) widerspreche unserer je persönlichen Erfahrung und sei «somit [!] nicht viabel und infolgedessen [!] zu verwerfen» (228). Wäre dies ein gültiges Argument, so wäre ein Grossteil der modernen Psychologie hinfällig!

Gegen Schluss des Buches nimmt die Argumentation D.s eine unerwartete und vom Autor möglicherweise nicht bemerkte Wendung. Nachdem er schon Schwierigkeiten hatte, seinen zum RK versammelten Autoren eine Einheitsposition nachzuweisen, bricht die monolithische Gestalt des RK im pädagogischen und didaktischen Teil seiner Kritik völlig in sich zusammen. Der Autor muss eingestehen, dass die Radikalität des RK die Schule und den Unterricht *gar nicht erreicht* (268, 274ff.)! Vielmehr seien alle Aussagen des RK auch mittels Argumenten des «kognitiven Konstruktivismus» begründbar. Aus den positiv gewordenen Formulierungen D.s liest man Zustimmung zu einem solchen, *psychologischen* Konstruktivismus heraus. D. vermutet gar, dass genau deshalb, weil sich die pädagogischen und didaktischen Thesen des RK bereits mit den Mitteln der Psychologie begründen lassen, die Zuordnung zum RK in der einschlägigen Literatur ohne Bedeutung ist (279 Fn. 144).

Das Eingeständnis, dass die Radikalität des RK pädagogisch *ohne Bedeutung* ist, lässt den Leser bzw. die Leserin zweifelnd und irritiert zurück. *Zweifel* ergeben sich aus der Frage, ob die unerwartete Wende der Argumentation nicht ein Beleg für die pädagogische und didaktische Viabilität des RK ist. Ist es angesichts der vom Autor eingeräumten Nützlichkeit des *kognitiven* Konstruktivismus für Fragen der Unterrichtsgestaltung nicht müssig zu fragen, ob nun der radikale oder der kognitive Konstruktivismus recht hat? *Irritation* stellt sich ein angesichts der Tatsache, dass D.s Buch offensichtlich *kein* pädagogisches Buch ist,

sondern von *philosophischen* Problemen handelt. Wer glaubte, ein erziehungswissenschaftliches Buch zur Hand genommen zu haben, muss ernüchtert feststellen, dass er ein philosophisches aus der Hand legt.

Auch wenn dem Buch durchaus Verdienste zukommen – diese liegen in der Kritik an gewissen unbedarften ethischen Ableitungen bei Maturana und von Fœrster (252ff.) sowie in der Zurückweisung vorschneller Schlüsse von neurophysiologischen Befunden auf Bewusstseinsphänomene (218ff.) –, bleibt der Eindruck einer überreizten Reaktion auf eine Position, die dem Autor *irgendwie* zuwider sein muss. Als «problematische Konstruktion» erweist sich nicht der RK, sondern D.s Konstruktion des RK!

Walter Herzog, Institut für Pädagogik, Universität Bern

Landert, Charles: *Evaluation der Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen.* Chur: Rüegger 1998.

Die momentanen Reformen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in der Schweiz betreffen auch das Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildungssystem, ein Gebiet, das kaum eigene Forschungsdaten zur Steuerung des Reformprozesses beitragen kann. In diesem Sinn bekommt die vorliegende Studie eine besondere Bedeutung, da sie umfangreiche Empfehlungen zur Entwicklung der Weiterbildung in der Schweiz formuliert. Die im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 33 von Landert (Projektleitung) 1994 - 1996 durchgeführte Evaluation betraf 5 Kantone (Baselland, Bern, Genf, Luzern, Thurgau) und umfasste Lehrpersonen aller Stufen (Kindergarten, Primarschule, Sekundarstufe 1, Sekundarstufe 2, Berufsschulen). Die Daten wurden zum einen als Querschnitterhebung mittels Fragebogen schriftlich erfasst, zum anderen wurden zusätzlich 13 Fallstudien erstellt, die die aktuell meistpraktizierten Weiterbildungsformen der kantonalen Weiterbildungsstellen, der Weiterbildungszentrale für Mittelschullehrpersonen, des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik und des Schweizerischen Vereins für Schule und Fortbildung berücksichtigte (Arbeitsgruppen, Beratung, Kurse, Langzeitweiterbildung, Schulinterne Weiterbildung, Studienreise, Schweiz. Lehrerinnen- und Lehrerbildungskurse, Symposien, u.a.). Die Untersuchung verfolgte das Ziel, die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Lehrerweiterbildung (LWB) einzuschätzen sowie die Wirksamkeit der institutionellen Weiterbildungsangebote zu untersuchen und Hinweise auf notwendige Entwicklungen der LWB zu formulieren.

Das Buch vermittelt in einem ersten Kapitel einen kurzen Überblick über die institutionelle LWB in der Schweiz und ergänzt diesen im dritten Kapitel mit einer eher knappen Literaturübersicht zur Evaluation der LWB seit den siebziger

Jahren in der Schweiz, wobei auf eine aktuelle Aufarbeitung bis in die Gegenwart verzichtet wird. Kapitel zwei und vier stellen den Untersuchungsgegenstand, die -ziele und die Durchführung der Untersuchung dar. Den Hauptteil des Buches nimmt die Darstellung der Ergebnisse ein (Kapitel 5), die von einer zusammenfassenden Diskussion mit Empfehlungen zu Entwicklungslinien der LWB (Kapitel 6 und 7) abgeschlossen wird.

Vorweggenommen sei, dass genaue Hinweise auf die Konstruktion der quantitativen wie qualitativen Erhebungsinstrumente fehlen. Diese werden nirgends vorgestellt und auch nicht zugänglich gemacht, so dass sich die Leserin z.B. mit dem Hinweis begnügen muss, dass in den Fallstudien vorwiegend telefonische Gespräche geführt wurden. Erschwerend kommt hinzu, dass keine statistischen Angaben zur Auswertung der Daten vorgelegt werden, jedoch im Text Verweise auf methodische Verfahren auftauchen (z.B. Faktorenanalysen), die messtheoretischen Erläuterung bedürften, um die Interpretation der Ergebnisse nachvollziehen zu können. Die Rücklaufquote (29.2%) bei der quantitativen Erhebung beruht überproportional auf Aussagen von Lehrpersonen, die sich im institutionellen Rahmen weiterbilden, was zur Folge hat, dass Verzerrungen in Betracht gezogen werden müssen, da diejenige Gruppe von Lehrpersonen, die der institutionellen LWB eher kritisch oder enttäuscht gegenüber steht nicht erfasst wurde (p. 47). Hinzu kommt, dass die Genfer Stichprobe sehr klein ist (23%), so dass sich die Ergebnisse der Untersuchung vor allem auf die deutschsprachigen Kantone der Schweiz beziehen.

Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung werden in fünf Abschnitten dargestellt, die im folgenden kurz dargelegt werden, wobei die Ergebnisse der Fallstudien zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit miteinbezogen werden.

Meinungen und Einstellungen zur LWB – Die Bedeutung der LWB wird durch die Lehrpersonen im allgemeinen sehr hoch eingeschätzt, wobei eine deutliche Unterscheidung zwischen individueller und institutioneller Weiterbildung gemacht werden muss. Die Nutzung der institutionellen Weiterbildungsangebote muss bei über 40% der Lehrerschaft als ungenügend bewertet werden, da diese ausschliesslich individuelle Weiterbildung (p. 51-56) betreiben. Die persönliche Weiterbildungsbereitschaft wird von den Befragten trotzdem als sehr hoch eingeschätzt, diejenige der Kolleginnen und Kollegen hingegen als weiterbildungsunwilliger (p. 57). Die Lehrpersonen sind zufrieden mit den besuchten Veranstaltungen und mit dem Weiterbildungsveranstalter und attestieren eine gute Durchführungsqualität. Diesem Befund stehen aber Ergebnisse gegenüber, die eine effiziente und nachhaltige Umsetzung der Veranstaltungen in Frage stellen: Nach Landert besitzen Weiterbildungsysteme keine Kultur der Evaluation und Erfahrungen werden kaum weiterverarbeitet (p. 154 ff.). Interessanterweise werden Veranstaltungen tendenziell besser beurteilt, wenn sie auch selber finanziert werden und Landert schliesst daraus, dass die Erhebung von angemessen Kostenbeiträgen daher sinnvoll wäre.

Weiterbildungsverhalten – Praktisch alle Lehrkräfte nutzen mehrere Informationskanäle, um an die nötigen Anbieter und Programme der Weiterbildungsinstitutionen zu kommen, wobei die Planung meist unsystematisch erfolgt (p. 165) und auf Veranstaltungsinformationen beruht, die meist rudimentär und sehr vage sind (p. 165ff.). Zielvorgaben, die über die Veranstaltungsergebnisse hinausgehen sind oft unglaubwürdig, da sie nach Landert keinen begleiteten Transferprozess aufweisen (p. 156).

Die Motivation der Teilnehmenden an LWB kann als sehr hoch bezeichnet werden, und die Gründe für einen Besuch sind u.a. Erhalt und Verbesserung der Fachkompetenz sowie kollegialer Austausch und Neuerungen im Unterricht (p. 70). Ein Nicht-Besuch wird mit eigenen Studien, der Familie und dem Fehlen geeigneter Angebote gerechtfertigt (p. 79), wobei auch Variablen wie Geschlecht und Anstellungsverhältnisse eine Rolle spielen dürften, diese jedoch in der Studie nicht differenziert diskutiert werden.

Weiterbildungsinhalte – Lehrpersonen nutzen vor allem auf ein Unterrichtsfach bezogene Weiterbildungsveranstaltungen und die Teilnahmeraten sinken bei Methodik, Pädagogik, Didaktik und Psychologie auf unter 10% (p. 87ff.). Landert stellt fest, dass die Inhalte oft zu punktuell ohne exemplarische Bedeutung und auch ohne Bezug zu anderen Themen sind. Seine Schlussfolgerung, dass sich die institutionelle Lehrerweiterbildung aus der fachlichen Weiterbildung zurückziehen sollte, kann m.M.n. auf Grund der Ergebnisse nur schwer begründet werden.

Wirksamkeit / Nachhaltigkeit – Die Ergebnisse zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit basieren einerseits auf den Fragebogendaten, andererseits auf den Fallstudien. Wirksamkeit wird als Übereinstimmung der Ziele und der beobachteten Ergebnisse einer Veranstaltung definiert. Nachhaltigkeit wird auf Grund der Umsetzungsfolgen am Arbeitsplatz gemessen. Während die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der letztbesuchten Veranstaltung (diese liegt bei einigen Vpn bis zu zwei Jahren zurück!) hinsichtlich des Faktors «Motivation/Didaktik/Fachwissen/Pädagogik/Regeneration» eher gross und mittelfristig nachhaltig eingeschätzt wird, ist diese beim Faktor «Unterrichtsführung/Umgang mit Lernenden/Zusammenarbeit im Kollegium/mit Eltern/mit Behörden» eher kurzfristig und eher schwach eingestuft. Nach Landert spiegelt dieses Resultat die inhaltlichen Schwerpunkte der LWB wieder, die vorwiegend auf Können und nicht auf Transfer ausgerichtet sind (p. 99). Die Wirksamkeit einer Veranstaltung wird durch die Veranstaltungsdauer bzw. den Veranstaltungstyp signifikant beeinflusst (p. 175). Dieses Ergebnis wird durch die Fallstudien zusätzlich belegt, wobei hier methodisch unklar bleibt, wie und mit welchen Kriterien evaluiert wurde. So ist z.B. die Fallstudie zu Kursen mit einmaliger Ansetzung nicht zugänglich, obwohl die Projektleitung angibt, dass 18 Kurse evaluiert und 156 Gespräche geführt wurden. Die meisten kurzfristigen Weiterbildungsformen (u.a.

ein- bis zweitägige Veranstaltungen, Wochenkurse) hinterlassen wenig Spuren für die Umsetzung im Unterricht, da viele Kurse punktuelle Massnahmen mit punktueller Wirkung darstellen und der Transfer teilnehmerspezifisch ist (p. 134). Im Gegensatz dazu stehen schulinterne Weiterbildung (Schilf und Beratung) und Langzeitweiterbildung, die als «überdurchschnittlich wirksame und nachhaltige Weiterbildungsformen» (p. 138) präsentiert werden. Obwohl einmaligen Veranstaltungen keine Wirksamkeit bzw. Nachhaltigkeit zugesprochen wird, wollen 40% der Lehrpersonen, diese Weiterbildungsform stärker gewichten (p. 114). Landert fordert, dass vermehrt sequentielle Weiterbildungsformen als Folge eigenständiger, aufeinander abgestimmter Module weiterverfolgt werden sollten (p. 121 ff.), damit ein erfolgreiches Wirkungsmodell (Zyklischer Wechsel von Input/Diskurs, Erprobung, Verarbeitung/Reflexion) realisiert werden kann (p. 137).

Zukunft der Lehrerweiterbildung – Die Untersuchung gewichtet sehr stark organisatorische und formale Aspekte wie Veranstaltungsformen, Veranstaltungsdauer und Anbieter, um Fragen der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Weiterbildung nachzugehen!

Der problematischste Bereich der Weiterbildung ist nach Landert die Transferphase, die in allen Fallstudien kaum nachgewiesen werden konnte. Die Umsetzung der Veranstaltungsinhalte nimmt in den seltensten Fällen konkrete Formen an, ist meist zufällig und scheint auf einem Niveau von spannenden und guten Gesprächen zu verharren (p. 156). Landert weist darauf hin, dass die Schnittstellen zwischen Weiterbildung und Unterricht nicht optimal gelöst sind, dass Weiterbildungserfahrung kaum kommuniziert werden, und Umsetzungsvorhaben meist Absichtserklärungen bleiben.

Basierend auf den Ergebnissen der Studie entwickelt Landert zwei Konzepte zur Weiterentwicklung der LWB und empfiehlt 44 Massnahmen (Kapitel 7). Das Konzept der «Fortschreibung» (p. 193ff.) soll auf Bewährtem aufbauen mit dem Ziel, die verbreiteten Weiterbildungssysteme weiterzuentwickeln u.a. durch die Reduktion von punktuellen Weiterbildungsinhalten, die Erhöhung der im Kollegium genutzten Weiterbildung, die finanzielle Inpflichtnahme der Lehrpersonen, die Unterstützung der individuellen LWB und die Implementierung eines Kaderförderungskonzepts. Dieses Konzept wird aber kaum auf Enwicklungen reagieren, so die Vermutung Landerts, da z.B. Transferprozesse und die Parallelität von Unterricht und Weiterbildung weiterhin unberücksichtigt bleiben. Landert präferiert daher das Konzept der «Umgestaltung» (p. 195ff.), da damit neue Möglichkeiten von Lern- und Transferformen und alle paar Jahre eine konzentrierte LWB ermöglicht wird, die eine systematischere Planung durch die Lehrpersonen voraussetzt. Individuelle LWB wird zusätzlich weitergepflegt, aber das Weiterbildungssystem wartet mit «Service-Leistungen» auf, die von Kollegien und Schulen bedürfnisgerecht abgerufen werden. Dieses Modell kann nach Landert eine stetige «harmonische» Aktualisierung der Schule bewältigen und

«den Willen zur Veränderung» und die «Kräfte des Beharrens» funktional und konzeptionell einbinden (p. 196), wobei mit einer Verdoppelung der bis anhin praktizierten Weiterbildungsmenge gerechnet wird.

Warum Landert zu diesen zwei Szenarien kommt, kann mit den vorgestellten Ergebnissen und Argumente kaum begründet werden (z.B. inhaltliche Ausrichtung der Weiterbildung, private/staatliche Anbieter, Kaderausbildung etc.). Nicht nur lassen die Empfehlungen über weite Strecken die empirische Verortung vermissen, sie werden auch nicht im theoretischen Diskurs zur Lehrer- und Lehrerinnenbildung abgestützt. In diesem Sinne bleiben die Entwicklungslinien hypothetisch und sollten auch so interpretiert werden. Wie der Autor selber betont, beruhen die vorgeschlagenen Entwicklungslinien auf einer Beurteilung der Wirksamkeit, die nur eine «grobe Einschätzung» sein kann, da eine Operationalisierung der Weiterbildungsziele und ein differenziertes Erhebungsinstrumentarium fehlten (p. 98). Trotz diesen einschränkenden Bemerkungen liefert die Studie eine Fülle von Daten und Ergebnissen, die bei differenzierter Betrachtung die Reformdebatte zur LWB in der Schweiz beleben kann.

Susanne Rüegg, Institut für Pädagogik, Universität Bern