

# Rezensionen = Recensions = Recensioni

Objekttyp: **BookReview**

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

Band (Jahr): **22 (2000)**

Heft 2

PDF erstellt am: **03.07.2024**

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*  
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, [www.library.ethz.ch](http://www.library.ethz.ch)

<http://www.e-periodica.ch>

## Rezensionen / recensions / recensioni

Thies, Wiltrud & Röhner, Charlotte (2000). *Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht*. Weinheim/München: Juventa.

Ausgehend von der Annahme, dass die «Geschlechterdemokratie» heute allgemein, aber besonders im Rahmen von Schulreformprozessen ein zentrales pädagogisches Ziel sei, untersuchen Wiltrud Thies und Charlotte Röhner den Alltag von Mädchen und Jungen an zwei reformorientierten Schulen. Neben Unterrichtsbeobachtungen und deren Analyse wurden auch Texte der Kinder sowie Interviews mit den Lehrenden in die Studie einbezogen. Insgesamt setzt sich das Projekt aus fünf Teilstudien zum schulischen Alltag zusammen, die in Bezug auf Geschichten der Kinder (Kapitel IV), Gespräche im Morgenkreis (V), Deutsch-, Werk- und Physikunterricht (VI – VIII) auch für die Schule Mitte der 90er Jahre deutlich machen können, wie sehr das Geschlecht der Kinder das unterrichtliche Geschehen als relevante, wenn auch oft unbewusste Kategorie maßgeblich (mit-)strukturiert.

Den Teilstudien vorangestellt ist zunächst ein Kapitel (S. 21 - 62), das eine breite Verortung der Studie in verschiedenen relevanten und verwandten Forschungsfeldern vornimmt, wie z.B. Geschlechtersozialisation, Spracherwerb, Schulforschung oder Berufswahrnehmung von Lehrkräften. Diesem folgt ein Kapitel (S. 63 - 70) zur methodischen Anlage der Studie. Soweit zum Aufbau, der vor allem aufgrund der ausführlichen theoretischen und methodischen Verankerung, die über ein Drittel des Buches ausmacht, und der separierten Darstellung der verschiedenen Teilstudien an einen Forschungsbericht erinnert.

### *Zum theoretischen Hintergrund*

Der Titel «Erziehungsziel Geschlechterdemokratie» ist vermutlich von dem expliziten theoretischen Hauptbezugspunkt der Arbeit inspiriert, dem von Annedore Prengel in der «Pädagogik der Vielfalt» entwickelten Begriff der «demokratischen Differenz» (Prengel, 1995). Mit diesem Ansatz versucht Prengel, Verschiedenheiten nicht in ein hierarchisches System einzupassen, sondern sie demokratisch nebeneinander zu stellen und ein pädagogisches Programm zu entwickeln, das auch den außerhalb der gesellschaftlichen Norm liegenden (Lern-)Bedürfnissen gerecht wird.

Allerdings interpretieren die Autorinnen der vorliegenden Studien den Differenzbegriff Prengels in einer Art und Weise, die m.E. nicht mit Prengels Begriff der Differenz übereinstimmt. Thies und Röhner beziehen den Begriff der Differenz in erster Linie auf die Geschlechtscharaktere der Mädchen und Jungen (vgl. S. 171), sie umgehen so zwar die Verallgemeinerung des Männlichen als Norm, gehen aber von zwei mehr oder weniger homogenen geschlechtlich bestimmten Gruppen aus. Differenzen innerhalb der Gruppe «Mädchen» oder «Jungen», die

eventuell quer zu der geschlechtlichen Einteilung liegen, kann so nicht Rechnung getragen werden. Demgegenüber versucht Prengel, deren Arbeit sich nicht – auch wenn sie oft so rezipiert wird – auf feministische Pädagogik beschränkt, sondern ihren theoretischen und praktischen Entwurf einer «Pädagogik der Vielfalt» in Auseinandersetzung mit interkultureller, integrativer und feministischer Pädagogik gewinnt, einen anderen Begriff von Differenz zu entwickeln. Prengel geht davon aus, dass jedes Kind zunächst «different» ist und nur temporäre Interessen- und Bedürfnisallianzen mit andern bildet. «Differenz in diesem Sinne verzichtet auf Konstruktionen wie Symmetrie, Polarität, Komplementarität, denn diese schaffen binäre Strukturen, wie die zwei Seiten einer Medaille, die sich einander bedingen und voneinander abhängen. Differenz hingegen will vielfältiges, „anderes“ unabhängig von dem „Einen“, also beide als heterogene beschreiben» (Prengel, 1995, S. 181).

#### *Die Kategorie Geschlecht in empirischen Studien*

Die Arbeit von Thies und Röhner baut auch in ihrer empirischen Anlage implizit auf der Vorstellung von «Geschlechtscharakteren» auf, die alle Mädchen/Frauen bzw. alle Jungen/Männer umfassen. Sie wählen beispielsweise je ein Kind weiblichen und männlichen Geschlechts aus, um den Unterricht aus den beiden Perspektiven darzustellen (vgl. S. 95 - 99 oder S. 124). Vor allem da die Auswahl ohne Offenlegen der Gründe getroffen wird, wirkt das jeweilige Kind vermeintlich repräsentativ für sein Geschlecht. Dieser Analysefokus legt eine Verallgemeinerung der einzelnen Erfahrung für alle Mädchen bzw. alle Jungen nahe, auch wenn an anderer Stelle auf unterschiedliche Stellungen einzelner Jungen innerhalb der Hierarchie verwiesen wird (vgl. S. 101 oder S. 170).

Bei empirischen Arbeiten muss man zwar die Beobachtungseinheiten und die kategoriebildenden Differenzen klar benennen, dennoch gibt es auch hier Beispiele, wie mit diesem Problem differenzierter und weniger polarisierend umgegangen wurde (vgl. z.B. Derichs-Kunstmann u.a., 1999). So kann einer erneuten Stilisierung weiblicher oder männlicher Geschlechtscharaktere entgegengewirkt werden, ohne die bestehenden Unterschiede zu negieren, die sich – wie sowohl in der Studie von Derichs-Kunstmann u.a. zur Erwachsenenbildung als auch in der von Thies und Röhner zum Schulunterricht deutlich wird – in der Regel durch die Dominanz von (einzelnen) Schülern und Teilnehmern manifestieren.

#### *Interessante Ergebnisse der Teilstudien*

Einige Einzelergebnisse aus den verschiedenen Teilstudien – die u.a. auf Abschlussarbeiten von Studentinnen basieren, allerdings für die vorliegende Publikation von den beiden Autorinnen offensichtlich überarbeitet wurden – sind besonders in Hinblick auf die Generierung weiterer Forschungsfragen interessant. Ergebnisse, die hier durch die Beobachtung einer kleinen Einheit, z.B. einer Lehrerin und einem Lehrer im Vergleich, gewonnen wurden, müssten auf breiterer Basis vertieft werden.

Zu nennen ist hier beispielsweise die «Irrelevanz» des Geschlechts und der Einstellung der Lehrperson gegenüber Geschlechterfragen für das von den Forscherinnen beobachtete Unterrichtsgeschehen (vgl. S. 119). Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang z.B. die durchgängige subjektive Wahrnehmung der Lehrkräfte, die Mädchen vor allem in quantitativer Hinsicht zu bevorzugen, obwohl die Analyse des Unterrichtsgeschehens deutlich macht, dass die Lehrkräfte wesentlich häufiger mit den Jungen interagieren (vgl. S. 118). Allerdings wirkt sich das Geschlecht der Lehrperson in der Teilstudie zum Physikunterricht auf die Präferenz bestimmter Lern- und Arbeitsstile aus: Der je eigene Aneignungsstil wird positiv bewertet und auf die Kinder gleichen Geschlechts als deren Lernstil projiziert (vgl. S. 164). Diese Ergebnisse weisen zum einen auf die institutionellen und strukturellen Grenzen für den individuellen Veränderungswillen hin. Zum anderen wird aber auch deutlich, dass die Lehrerinnen und Lehrer als Frauen und Männer in dieser Gesellschaft aufgewachsen sind und leben und dies auch nicht in der Schule durch ihre professionelle Rolle als Lehrende ablegen können. Deutlich wird die Verknüpfung von struktureller und individueller Ebene in Bezug auf das Geschlechterverhältnis auch bei den Ansätzen, die die Autorinnen zur Erreichung des «Erziehungsziels Geschlechterdemokratie» als notwendig erachten: zum einen die explizite Berücksichtigung der Geschlechterdifferenz im Rahmen der Neuorganisation des Unterrichts bei Reformprozessen (S. 172) und zum anderen die (Selbst-)Reflexion der Lehrenden z.B. durch Supervision (S. 178).

Das Geschlecht der Kinder, so lassen sich Ergebnisse aus verschiedenen Teilstudien zusammenfassen, beeinflusst die Interaktionen erheblich, wie z.B. an der unterschiedlichen Reaktion der Lehrkräfte auf das Stören des Unterrichts durch Mädchen und Jungen deutlich wird. Da vor allem Mädchen durch ihre soziale Kompetenz einerseits und ihre Bereitschaft, den Unterricht mitzutragen, andererseits eine Stütze für die Lehrenden sind, wird dieses Verhalten zur impliziten Rollenanforderung. Wenn Mädchen also den Unterricht stören, werden sie nicht nur für das Stören an sich bestraft, sondern auch für die Rollenabweichung. Während von den Jungen aufgrund vielfältiger Erfahrungen bereits erwartet wird, dass sie den Unterricht stören, sie werden daher nur für ihre «Tat an sich» getadelt (vgl. S. 151 - 161). Offensichtlich existieren auch «geschlechtstypische Unterschiede bei Ermahnungen» (S. 160), so wird beispielsweise eine «Zurechtweisung durch Blossstellen der Unwissenheit oder Unfähigkeit» (S. 161) nur gegenüber Mädchen praktiziert. «Besonderes Merkmal dieser Art der Zurechtweisung ist die Indirektheit: Es wird nicht direkt und kurz gesagt: "Pass auf!", sondern die Schülerin wird auf die Probe gestellt, ob sie denn mitgearbeitet habe» (S. 155). Die Strafe für die Unaufmerksamkeit besteht also in der öffentlichen Demonstration der Unwissenheit als Folge der Unaufmerksamkeit. Diese indirekte Strafform wurde in den beobachteten Unterrichtsstunden nur gegenüber Mädchen praktiziert, während Jungen direkt auf ihr jeweiliges Fehlverhalten hingewiesen wurden.

Ein weiterer wichtiger Punkt, an dem weitere Forschungen einhaken könnten, sind die von Thies und Röhner gefundenen «Begabungsreviere» (S. 147): Von den gängigen Geschlechtscharakteren impliziert und von den Kindern auch selbst initiiert werden durch die Lehrkräfte je nach Geschlecht unterschiedliche Begabungen und Kompetenzen unterstellt. Das Zusammenspiel dieser drei Faktoren wiederum beeinflusst die Wahrnehmung von Leistungen und die konkrete Vermutung von Begabungen bei einzelnen Kindern in erheblichem Maße. Durch entsprechende Rückmeldungen an die Kinder wird wiederum deren Selbstwahrnehmung als Mädchen oder Jungen mit den «entsprechenden» Begabungen und Kompetenzen bestärkt.

### *Fazit*

Die heterogenen Teilstudien, die mit unterschiedlichen Methoden, Personengruppen und Settings durchgeführt wurden, sich aber insgesamt auf eine geringe Anzahl an beobachteten Personen stützen, bestätigen insgesamt den Eindruck eines ersten Berichts zu einem grösseren Forschungsvorhaben.

Durch die ausführliche theoretische und methodische Verortung der Thematik «Schule und Geschlechtererziehung» eignet sich das Buch zwar gut zum Einstieg in die Thematik, beispielsweise im Rahmen des Studiums oder am Beginn der Einarbeitung in ein ähnliches Forschungsprojekt, allerdings ist dieser Teil mit über einem Drittel der gesamten Seitenzahlen insgesamt zu umfangreich und bisweilen etwas langwierig.

Wie durch das Herausgreifen einzelner Ergebnisse deutlich wurde, liefert das Buch aber in den folgenden zwei Dritteln – den fünf Teilstudien – aufschlussreiche Einblicke in verschiedene und vor allem auch subtile Aspekte der Erziehung von Mädchen und Jungen in der Schule. Wobei die präsentierten Ergebnisse aber aufgrund der sehr schmalen Datenbasis mit Vorsicht zu interpretieren sind und einer weiteren Überprüfung bedürfen. Zu hoffen bleibt, dass die vielen lohnenden und wichtigen Fragestellungen, die durch die Teilstudien aufgeworfen wurden, tatsächlich auf breiterer Datenbasis weiterverfolgt werden und hier in absehbarer Zeit vertiefende Ergebnisse vorliegen werden – wie bereits für eine weitere Arbeit von Wiltrud Thies angekündigt, die noch in diesem Jahr erscheinen soll.

Fazit: Das Buch ist kein unbedingtes Muss, aber es liefert viele Anregungen für weiteres Nachdenken und Forschen in Bezug auf Schule und Geschlecht und seine Ergebnisse sollten auf jeden Fall in weiteren Forschungsvorhaben bearbeitet werden.

*Katrin Kraus, Universität Trier, Fachbereich 1: Pädagogik*

### *Literatur:*

- Derichs-Kunstmann, K., Auszra, S., & Müthing, B. (1999). *Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtergerechten Didaktik. Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Prenzel, A. (1995) *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske und Budrich.

*Sammelrezension über didaktische Handreichungen zur geschlechtsspezifischen Berufs- und Lebensplanung*

1. Lemmermöhle-Thüsing, Doris (Hrsg.). *Wir werden was wir wollen! Schulische Berufsorientierung (nicht nur) für Mädchen. Ein Projekt des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Bielefeld; Bde. 1 - 7*; (Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann des Landes Nordrhein-Westfalen; Dokumente und Berichte 16), Düsseldorf 1996 (Nachdruck); Bezugsadresse: Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann des Landes Nordrhein-Westfalen Breite Strasse 27; 40213 Düsseldorf.
2. Zentrum zur beruflichen Förderung von Frauen, ZeFF (Hrsg.) *Praxis: Berufsorientierung und Lebensplanung für Mädchen: Eine Unterrichtsreihe für den Einsatz in der Sekundarstufe I/II*. Bezugsadresse: Stadt Lünen; Rathaus; Willy-Brandt-Platz 1; 44530 Lünen.
3. «*Elly hat Zukunft und Erno hält mit*»; *Handreichungen und Materialien*; entwickelt von der Beratungsstelle «Übergang von der Schule zum Beruf» des Berufsbildungszentrum Kleve unter fachlicher Begleitung durch das Landesjugendamt Rheinland. Bezugsadresse: Landschaftsverband Rheinland; Landesjugendamt/Amt 43; Herr Schaefer; 50668 Köln.

Vor dem Hintergrund des geschlechtsspezifisch segregierten Arbeits- und Ausbildungsmarktes und Berufsbildungssystems sind umfassende Massnahmen zur Berufs- und Lebensplanung für beide Geschlechter notwendig:

- Mädchen brauchen die Förderung ihrer handwerklich-technischen Kompetenz, von Schlüsselqualifikationen wie Durchsetzungsvermögen und Selbstvertrauen; die Erweiterung des Berufswahlspektrums; vor allem aber auch Konzepte, die ihre Doppelorientierung auf Familie und Beruf ernstnehmen.
- Jungen bedürfen einer Stärkung ihrer sozialen Kompetenzen wie Einfühlbarkeit und Fürsorge und einen Schutzraum, um sich kritisch mit der eigenen Geschlechtsidentität auseinanderzusetzen, die eigene fast ausschliesslich berufliche Orientierung zu überprüfen und durch eine Lebensplanung zu erweitern, die unter anderem Familienarbeit beinhaltet.

Exemplarisch hierfür sind die drei oben genannten Unterrichtsreihen zur Berufs- und Lebensplanung für Pädagogen/Pädagoginnen, die sich mit Berufsorientierung beschäftigen, nachdrücklich zu empfehlen. Es handelt sich um «Graue Literatur», die nicht im Buchhandel erhältlich ist, daher sind die aktuellen Bezugsadressen mitaufgeführt. Alle verstehen sich als gezielte Ergänzung der «obligatorischen» schulischen Berufsorientierung zum Einfluss von «Gender» auf Berufs- und Lebenschancen, Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie unterschiedliche Umweltbedingungen für und -anforderungen an die Geschlechter. «Berufsorientierung» wird in zweierlei Hinsicht erweitert: «Arbeit» wird neben

«Berufs»- / «Erwerbs»- auch als «Haus»-/ «Familienarbeit» thematisiert, die «Planung» des Berufswegs wird zu der des gesamten Lebens, inklusive der «Unplanbarkeiten» (z.B. Schwangerschaft oder Arbeitslosigkeit). Die grosse Nähe zur Schule korrespondiert mit starker Öffnung nach aussen, in Form aktiver Betriebserkundungen, ausserschulischer Projektstage/ -wochen, Einbeziehung von Praktikern/Praktikerinnen sowie der Eltern. Alle Reihen sind bewusst modular aufgebaut, alle Bausteine sind einzeln bzw. unterschiedlich kombiniert einsetzbar und erweiterungsfähig. Die Autoren/Autorinnen verstehen ihre Materialien als Anregung, die entsprechend unterschiedlicher Lerngruppen und aktueller Situationen modifizierbar sind. Dies wird auch in den Anleitungen für die Lehrpersonen deutlich: keine ausgefeilten «Unterrichtsvorbereitungen», sondern anschauliche und unterschiedlich ausführliche Methodenbeschreibungen und Arbeitsblätter, die jede kreative Pädagogin begeistern und anregen (können). Sie weisen nützliche Strukturierungen wie «Zeitrahmen», «Ziele», «Hinweise für die Lehrerin zum Ablauf» «Material» auf sowie Erfahrungswerte aus der Durchführung.

Alle Projekte weisen folgende Charakteristika auf:

- *Teilnehmer - Teilnehmerinnenorientierung*, da deren Wissen und Kompetenz Ausgangspunkt der Arbeit ist und Selbst-Bewusstsein und Selbstbestimmung gefördert wird.
- *Handlungsorientierung*, da die Teilnehmer/Teilnehmerinnen stets eigenständig (innerhalb der Seminarvorgaben) arbeiten.
- *Produktorientierung*, z.B. ein Essen inklusive Tischwäsche, Raumpflege und Dekoration als Ergebnis des «Haushaltstags» von Jungen sowie Handwerksprodukte als «Lohn» bei Betriebserkundungen von Mädchen.
- *Prozessorientierung*, da die Einheiten aufeinander aufbauen und fortlaufend thematische Verknüpfungen stattfinden.
- *Praxisorientierung* durch Erkundungen/Erprobungen und Einbezug von Praktikern/ Praktikerinnen.
- *Ganzheitlichkeit*, da möglichst alle Lebensbereiche thematisiert und berücksichtigt werden.

Insgesamt kritisch zu würdigen ist:

- Es fehlt – mit der bemerkenswerten Ausnahme von «*Elly & Erno*» – ein gleichwertiges Jungenkonzept. Die Autorinnen von «*Wir werden, was wir wollen!*» empfehlen viele der Bausteine auch für Unterricht mit Jungen, nehmen aber Themen wie Selbstbehauptung ausdrücklich davon aus. Im Vorwort finden sich Hinweise auf Arbeit in Jungengruppen sowie Ansätze von Kollegen, ein Lernkonzept speziell für Schüler zu entwerfen, leider liegt hierzu keine Dokumentation vor. «*Praxis: Berufsorientierung*» enthält einen Baustein «*Neue Männer ...?!*» als Einheit für Jungen. Die Autorin befürwortet prinzipiell geschlechtsgetrennten Unterricht zur Thematik, kritisiert aber die häufige Praxis, den Mädchen «zusätzliche Förderung» zu verordnen,

während die Jungen «frei» haben (zurückzuführen auf mangelnde Bereitschaft von Pädagogen zur «Jungenarbeit»).

- Das Thema «Kinderbetreuung» wird nur in «*Praxis: Berufsorientierung*» differenziert und ausführlich behandelt.
- Die erweiterte Einbeziehung von Eltern auch als Experten/Expertinnen für ihre Tätigkeitsbereiche wäre angesichts aktueller Ergebnisse zu deren Rolle bei der Berufswahl ihrer Kinder zu empfehlen.
- Arbeitslosigkeit bzw. alternative Existenzsicherungen zur beruflichen Erwerbsarbeit werden noch nicht ausreichend bearbeitet.
- Mit der Ausnahme von «*Wir werden, was wir wollen!*», wo jeder Einheit umfangreiche fächerübergreifende Verknüpfungen und langfristige zeitliche Planungen vom 7. - 10. Schuljahr zugeordnet sind, kommt die gemeinsame Vorbereitung und Auswertung im Kollegium, die praktischen längerfristigen Konsequenzen im Schulalltag und die inhaltliche Anbindung an die Berufsorientierung ab der 9. Jahrgangsstufe zu kurz.
- Ebenfalls bis auf die Untersuchung begleitend zur Erstellung von «*Wir werden, was wir wollen!*» gibt es keine Evaluation, wohl immer wieder Hinweise auf Erfahrungen bei der Durchführung.
- In allen Fällen fehlt eine langfristige Nachbetreuung der Zielgruppe, um die tatsächliche Ausbildungswahl zu erfassen.

«*Wir werden, was wir wollen!*» ist die «Klassikerin», Ergebnis eines Forschungsprojekts des Lehrerbildungszentrums der Universität Bielefeld, auf die sich alle anderen beziehen. Bestechend sind der umfassende Themenkatalog, die gute theoretische Fundierung und gründliche wissenschaftliche Evaluation, abwechslungsreiche schülerinnenorientierte Methoden sowie ausgezeichnete Anleitungen für die Lehrperson. Die Themen basieren auf der Befragung von Schülerinnen und wurden über längere Zeit an Schulen erprobt, Ergebnisse dieser Studie stehen den Einheiten voran. Die umfangreichen Literaturverweise sind sehr hilfreich, nur leicht veraltet, ebenso Materialien zum Lehrstellenmarkt oder zu Lebenshaltungskosten. Eigene Aktualisierungen sind aufgrund der ausgezeichneten Quellenhinweise problemlos und werden sogar unter regionalen Aspekten empfohlen. Die Reihe umfasst in 6 Bänden folgendes Spektrum für die Schulstufen 7 - 10: Ansprüche an Arbeit/Beruf, Erweiterung des Berufsspektrums, der Begriff «Arbeit», Frauen im gewerblich-technischen Bereich, Perspektiven in «Frauenberufen», Selbstbehauptungs-, Bewerbungs- und Konflikttraining, Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Die Autorinnen verweisen jeweils auf fächerübergreifende Zusammenarbeit und weitere Anknüpfungsmöglichkeiten.

«*Praxis: Berufsorientierung und Lebensplanung für Mädchen: Eine Unterrichtsreihe für den Einsatz in der Sekundarstufe I/II*» versteht sich als Ergänzung von «*Wir werden, was wir wollen!*» mit dem Schwerpunkt auf ausgezeichneten, sehr detaillierten Arbeitsblättern mit Regionalbezug vieler Materialien (sehr anregend für die eigene «Regionalisierung»!). Die Reihe umfasst: Lebensplanung/-haltung, Kinder/Beruf/Hausarbeit, (Traum-)Berufe/Mädchen- und Jungenberufe,



Frauen und Technik, Selbstbehauptung für Mädchen; Neue Männer...?! für Jungen und einen beachtlichen Anhang «Methoden/Spiele». Positiv sind ebenfalls die Themen Kinderbetreuung und Lebenshaltungskosten. Der geplante Zeitraum einer Projektwoche ist beliebig veränderbar.

«*Elly hat Zukunft & Erno hält mit*» bezieht beide Geschlechter der 8. Jahrgangsstufe ein und umfasst Regelunterricht, 1 Projekttag sowie 1 Projektwoche, zusätzlich einen Elternabend. Das Mädchenprojekt thematisiert: Berufsspektrum, Frauen- und Männerberufe, Lebensplanung, geschlechtsspezifische Sozialisation, Rollenstereotype, Existenzsicherung, Hausarbeit, regionaler Ausbildungsmarkt, mädchenuntypische Ausbildungen. Das Jungenprojekt umfasst: Umgang mit Traditionen, Zukunftserwartungen, geschlechtsspezifische Sozialisation, Rollenstereotype, Familien-/Hausarbeit, Männerbilder, Sprachverhalten, Körpersprache; als Alternativen in der Projektwoche: «Neue» Männlichkeit, Kleidung, Tanzen. Negativ ist die fehlende Vereinbarkeitsthematik und die überwiegend «klassische» gewerblich-technische Ausrichtung beim Mädchenprojekt; beim Jungenprojekt fehlt der «Gewinn» der Geschlechterrollenänderung sowie die Themen «Versorgen/Pflegen/Betreiben»; der gemischte Austausch kommt zu kurz.

*Dagmar Schulte, Universität - Gesamthochschule Siegen, Fachbereich Erziehungswissenschaft*

Derichs-Kunstmann, Karin, Auszra, Susanne & Müthing, Brigitte (1999). *Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik: Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Kleine Verlag.

In der Regel werden Weiterbildungskurse für Erwachsene in gemischtgeschlechtlichen Gruppen durchgeführt. Diese Feststellung hat aber bis anhin kaum dazu geführt, Erkenntnisse aus der Koedukationsforschung (welche sich vor allem auf die Volksschule und allgemeinbildende Schulen beziehen) auch auf die Erwachsenenbildung zu übertragen. Gemäss der Koedukationsforschung existiert ein «heimlicher Lehrplan» der Geschlechter, der die Gleichheit der Beteiligten am Bildungsgeschehen verhindert. Ausgehend von der «Institutionalisierung von Zweigeschlechtlichkeit» können Weiterbildungskurse der Erwachsenenbildung als Szenarien verstanden werden, in denen in der unmittelbaren Interaktion zwischen Männern und Frauen Geschlechterdifferenzen immer wieder neu hergestellt werden. Dieser Prozess, welcher mit «doing gender» oder «die soziale Konstruktion der Geschlechter» bezeichnet wird, kann in Weiterbildungsveranstaltungen zu gegenseitigen Lernbehinderungen führen.

Ziel der Studie von Karin Derichs-Kunstmann, Susanne Auszra und Brigitte Müthing war es, Bedingungen, Formen und Folgen geschlechtsdifferenter Ver-

haltensweisen in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit von Erwachsenen zu untersuchen und darzustellen. Im Zentrum ihres Vorhabens stand die Beantwortung der folgenden Fragen: Erstens: Wie etablieren sich Hierarchien in Kommunikationssituationen von Männern und Frauen in Weiterbildungskursen der Erwachsenenbildung? Zweitens: Welche Funktion haben die Leitenden bei der Entstehung von Geschlechterhierarchien in den Weiterbildungskursen und drittens: Welche Rolle spielt der Methodeneinsatz?

Die Wissenschaftlerinnen untersuchten insgesamt sieben Weiterbildungskurse ebenso vieler gewerkschaftlicher Bildungsträger in Deutschland.

Zur Datengewinnung wurden die Methoden der teilnehmenden Beobachtung, des Interviews mit den Kursleitenden sowie Fragebögen für die Teilnehmenden verwendet.

Um den «Herstellungsprozess der Geschlechterdifferenzen» genauer analysieren zu können, konzentrierten sich die Wissenschaftlerinnen auf den Beginn der Weiterbildungskurse, auf die Vorstellungsrunden, auf das Kommunikationsverhalten im Plenum sowie die Aufgabenverteilung in selbstständigen Arbeitsgruppen.

Die Auswertungen bestätigen die Trends, die bereits aus der schulischen Koelektionsforschung bekannt sind: Trotz vieler Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern und Unterschieden innerhalb eines Geschlechtes zeigen sich auch Verhaltensweisen, die nur Männer oder nur Frauen praktizieren. Frauen nehmen weniger Raum ein als ihre männliche Kollegen, bedienen sich anderer Selbstdarstellungsformen (im Gegensatz zu den Männern stellen sie ihr Licht unter den Scheffel und machen sich über ihre eigenen Schwächen lustig), helfen in Plenumsveranstaltungen die Diskussion im Gange zu halten und stören den Unterrichtsverlauf weniger durch Unterbrechungen. Ausserdem tragen Frauen in selbstständigen Gruppenarbeiten ihren Beitrag zur Hierarchisierung der Geschlechter bei: Sie übernehmen die Aufgabe der Schriftführung und helfen mit, Männer zu Diskussionsleitern zu machen. Die Studie zeigt ebenfalls, dass den Leitenden beim «doing gender» eine wichtige Rolle zukommt, da sie sich auch – meist unbewusst – geschlechtsbezogen verhalten. Dies einerseits in Bezug auf die Teilnehmenden: Männliche wie weibliche Leitende wenden sich in den Weiterbildungskursen vorzugsweise an männliche Teilnehmer und fordern und fördern diese mehr; ein Verhalten, das bereits in anderen Studien mit «geschlechtsabhängiger Kompetenzzuschreibung» umschrieben worden ist. Andererseits relativieren sich die Leiterinnen in Bezug auf die eigene Selbstdarstellung in ihrem Expertinnenstatus, definieren ihre Position eher als «Gleiche unter Gleichen» und zeigen sich Kritik am Seminar gegenüber aufgeschlossener. Die Leiter stellen ihre fachliche Qualifikationen und Berufserfahrung in den Vordergrund und bleiben eher auf Distanz zu den Teilnehmenden. Interessant ist dabei die Feststellung, dass sich die Leiterinnen mit ihrem Verhalten in erster Linie Nachteile einhandeln, indem ihnen die Rolle der «Beziehungsarbeiterinnen» zugeschrieben wird und sie häufiger mit Unterbrechungen und Störungen durch die Teilnehmenden rechnen müssen. Die implizite Erwartung, dass ein Seminar «lau-

fen» soll, trägt ebenso dazu bei, dass dieses funktioniert, indem Frauen ihre sozialen Kompetenzen einbringen und sich Männer für «betriebliche Experten» halten.

Zusammenfassend lässt sich auf Grund dieser Studie auch für die Erwachsenenbildung sagen: Geschlechtsgemischte Weiterbildungskurse sind besonders förderlich für die Lernmöglichkeiten von Männern. Das Verhalten der Teilnehmerinnen wirkt für die männlichen Teilnehmer unterstützend und harmonisierend und bestärkt vor allem die Kursleiter.

Die Wissenschaftlerinnen bleiben nicht bei dieser ernüchternden Bestandaufnahme stehen, sondern erstellen auf Grund ihrer Analysen das Konzept einer «geschlechtsgerechten Didaktik»: Sie verstehen darunter

*eine Didaktik, in der weder Männer noch Frauen bevorzugt werden, eine Didaktik, die statt dessen ein Lernarrangement hervorbringt, in dem weder Frauen noch Männer in der Entfaltung ihrer Lernbedürfnisse beeinträchtigt werden und die damit einen Beitrag zur Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses leistet (S. 185).*

Für die Umsetzung in die Praxis impliziert eine geschlechtsgerechte Didaktik eine umfassende Berücksichtigung der Geschlechterdifferenz bei Planung und Gestaltung von Bildungsveranstaltungen. Das betrifft die Geschlechterperspektive als Inhaltsdimension von Weiterbildungskursen, die methodische Gestaltung der Kurse sowie die Gestaltung der Rahmenbedingungen von Bildungsarbeit.

Angesichts der gegenwärtig von verschiedensten Bildungsverantwortlichen sowie Personen aus Politik und Wirtschaft geforderten «ständigen und lebenslangen Weiterbildung», die sich ja vor allem auf Erwachsene bezieht, ist es sehr erstaunlich, dass es nicht mehr Studien gibt, die sich der Erforschung des Lernens von Frauen und Männern zuwenden.

Mit dieser umfassenden qualitativen Untersuchung liegt nun endlich ein wichtiger Beitrag zur Koedukationsforschung in der Erwachsenenbildung vor. Sehr wertvoll sind vor allem die gemachten Feinanalysen des «doing gender» in Weiterbildungskursen von Erwachsenen.

Den Erwartungen nicht gerecht werden die Ausführungen zur im Titel erwähnten «geschlechtsgerechten Didaktik». Die Umsetzungsvorschläge am Schluss der Studie umfassen nur fünf Seiten und sind nicht neu, sondern knüpfen an Massnahmenkataloge an, welche bereits aus der Koedukationsforschung der 80er und 90er Jahre bekannt sind.

*Helen Lehmann, Universität Bern, Abteilung Höheres Lehramt*

Rosenmund, Moritz, Nef, Rolf, Gerber, Brigitta, & Truniger, Peter (1999). *Volkschule und kulturelle Pluralisierung – Gemeindeschulbehörden als Mittler zwischen Immigrationsdynamik und Schulentwicklung*. Zürich: Pestalozzianum.

Seit einigen Jahren mehren sich die Publikationen zum Themenkomplex «Migration und Schule» bzw. Umgang mit der Herausforderung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt im Schulbereich. Nebst gut strukturierter Monographien mit theoriegenerierender Wirkung finden zunehmend Arbeiten des Typs «Sozialreportage» (nicht selten handelt es sich um Qualifikationsarbeiten) und sogar unredigierte Tagungsberichte den Weg zur Veröffentlichung. Mit dem in mehreren Hinsichten ausgezeichneten Buch von Rosenmund, Nef, Gerber und Truniger (1999) haben wir es mit einem feinen Produkt der ersten Art zu tun. Die Autorin und die Autoren untersuchen im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 33 («Wirksamkeit unserer Bildungssysteme») den Umgang von Schulgemeinden mit der migrationsbedingten kulturellen Heterogenität. Sie gehen von folgenden zwei Modellen aus: einerseits die Schulgemeinde als *adaptives System*, das Umweltinformationen deutet und verarbeitet, Massnahmen auswählt und implementiert; andererseits als *lernendes System*, das einen Vorrat an Problemlösungsstrategien mobilisiert und in der Lage ist, sie situativ aufgrund aktueller Bedürfnisse zu erweitern und zu modifizieren. Die örtliche Schulbehörde wurde aufgrund einer sorgfältigen systemtheoretischen Betrachtung des Untersuchungsfeldes als zentrale Analyseeinheit ausgewählt. Dies im Wissen, dass vorgeordnete politische Instanzen, übergeordnete kantonale Gremien sowie das pädagogische Feld mit Lehrkräften und ihren Organisationen in dynamischer Beziehung mit den Schulpflegern sowohl die Situationsdeutungen als auch die strategischen Optionen mitbestimmen.

Nach einer ausgeklügelten quantitativen Befragung bei 130 von Migration stark betroffenen Schulgemeinden in acht Kantonen der deutschen und französischen Schweiz widmen sich Rosenmund et al. (1999) der qualitativen Analyse von vier ausgewählten Schulgemeinden. Die Fallstudien entsprechen unterschiedlichen Typen des Umgangs mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt und werden hier kurz charakterisiert. Es soll vermerkt werden, dass die folgende Typenbezeichnung vom Rezensenten stammt. Die Autoren und die Autorin der Studie haben nämlich darauf verzichtet, ihre Fallstudien im Rahmen eines einheitlichen Begriffsrasters systematisch miteinander zu vergleichen. Auch haben sie keine Rekonstruktion der untersuchten Fälle im Sinne der Aufstellung einer (Ideal)typologie beabsichtigt, obwohl eine solche durchaus zulässig wäre – aufgrund des Detaillierungsgrads der Fallanalysen, ihrer Kontexteinbettung sowie der epistemologischen Auffassung der untersuchten Wirklichkeiten im Sinne der Dialektik vom Allgemeinen und Besonderen. Hier also die identifizierten Typen:

- Typ A (anonymisiert in Nussberg/AG) entspricht einem Modell der Schliessung des Systems nach bürokratischer Eigenlogik. Dieser Fall weist eine geringe Kontextsensitivität auf. Das pädagogische Funktionssystem kollidiert

mit dem politisch-administrativen, sodass die Gemeinde-Schulbehörde für Einflüsse aus dem soziokulturellen Umfeld wenig empfänglich ist. Aufgrund der geringen Durchlässigkeit zwischen Schulfeld und politisch-sozialem Kontext werden die Grenzen nach Aussen zunehmend stark markiert. Problemlösungsansätze wie «Aufgabenhilfe», «Auffangklassen für ausländische Jugendliche» oder eine temporäre Sonderklasse für kosovo-albanische Kinder werden entweder als paraschulisches System am Rand der Volksschulstrukturen eingeführt oder haben eher separativen Charakter. Sie werden nicht als Ausgangspunkt für neue Entwicklungen im Sinne einer Strukturtransformation genutzt.

- Typ B (anonymisiert in Kirschenthal/ZH) entspricht einem Modell der beschränkten Öffnung durch «stellvertretende Problemlösungen». Darin enthalten sind Elemente einer systembezogenen Problemsicht und entsprechende Lösungsansätze, die im Wesentlichen als formalisierte «Starthilfe» in Form von Deutsch-Zusatzunterricht für Fremdsprachige reduziert werden. Die Entwicklungen erfolgen auch hier eher am Rande des Systems, welches selbst kaum Gegenstand der Überprüfung und Veränderung wird. Was hier auffällt, ist das Fehlen von breit abgestützten Aushandlungsprozessen, was zu einer gewissen Starrheit des eingeführten Problemlösungsmodells führt.
- Typ C (anonymisiert als Traubenzell/SG) entspricht einem Modell progressiver Problemlösung durch integrativem Schulkonzept. Angestrebt wird eine Annäherung der Zusatzhilfen für Anderssprachige in der Zweitsprache Deutsch an die Formen integrativer Schulung für lern- und leistungsschwache Schulkinder. Insofern entsteht ein an einem umfassenden Integrationsverständnis orientiertes Problembewusstsein, welches die Dynamik von Segregation und Integration als Ganzem in Betracht zieht. Dementsprechend wird das Förderangebot im Rahmen eines Schulentwicklungsprojekts ständig überprüft und verändert, sodass zumindest in Ansätzen von einem lernfähigen System gesprochen werden kann.
- Typ D (anonymisiert als Birnwil/ZH) entspricht einem Modell der Herausbildung eines reflexiven Mechanismus und einer Instanz zur Steuerung einer kohärenten Entwicklung. Charakteristisch sind dabei selbstreflektierende Tätigkeiten des eigenen Umgangs mit Heterogenität sowie bedarfsgerechter Anpassungen an neue Herausforderungen, etwa mit dem Aufbau eines Unterstützungsprojektes «Mathematische Grundkenntnisse». Dank einer effizienten «Integrationskommission» wurde ein Metasystem etabliert, das sich von den Routinegeschäften des Schulalltags abhebt und problemlösende sowie koordinierende Funktionen übernimmt. Hier haben wir es mit einem umfassenden lernfähigen System zu tun.

Während Typ A und Typ B eine *geringe Kohäsion* im Gesamtsystem Schulgemeinde sowie eine *ingeschränkte Adaptabilität* an die Dimension der zunehmenden sprachlichen und kulturellen Vielfalt aufweisen, zeichnen sich Typ C und D durch eine fortschreitende Stabilitätserhaltung via Stabilitätsbruch aus.

Klar erkennbar sind dort autopoietische Lern- und Gestaltungsprozesse im Sinne der *Reflexion nach Innen* und der *Adaptabilität nach Aussen* durch eine «Diskursgemeinschaft» mit dem Effekt, dass Neues im Sinne der Strukturtransformation entsteht.

Als wesentlicher Indikator für Transformationsprozesse der gemeindeeigenen Bildungspolitiken erweist sich der Professionalisierungsgrad der Förderlehrkräfte für Fremdsprachige, der sich auf einem Kontinuum von pädagogisch und sprachdidaktisch kaum ausgebildetem Hilfspersonal bis hin zu qualifizierten, in der Didaktik des Deutsch als Zweitsprache spezialisierten Fachlehrkräfte bewegt.

Gemeinsam ist allen vier Fällen ausserdem die besorgniserregende Tatsache, dass die eingewanderten Bevölkerungsgruppen als eigentliche Auslöser der Dynamik in einem «Objektstatus» gehalten werden. Die Entwicklungen finden – wenn überhaupt – ohne jegliche Beteiligung ihrerseits statt. Es sind kaum Austauschprozesse im Sinne einer Koevolution zu erkennen, und es gibt kaum eine gemeinsame Problemdefinition und -interpretation. Namentlich die Eltern der Migrantenkinder werden faktisch nie in Aktivitäten der Problemlösung eingebunden. Dass auch im lernfähigen System des Typs D die Angelegenheit als internes Geschäft des lokalen Schweizer Schulwesens betrachtet wird und keine Mitbeteiligung aller direkt Betroffenen existiert, stimmt nachdenklich und entspricht wahrhaftig der verpassten Chance einer möglichen und zentralen Ressourcennutzung. Dazu Rosenmund et al. (1999):

*Es ist (...) nicht nur möglich, sondern fast zu erwarten, dass die Schule Birnwil auch in Bezug auf das dargestellte Problem (der fehlenden Einbindung von Migrantenern, Anm. von A.L.) eine Entwicklung einzuleiten und zu kreativen Lösungen zu gelangen vermag. Es könnte allerdings sein, dass dies einen Perspektivenwechsel erforderlich macht. Es ist fraglich, ob Angebote kompensatorischer Art, welche die Immigrantenern letztlich doch als ‚Objekt‘ wohlmeinender Bemühungen behandelt, Haltungen wie Desinteresse, mangelndes Verständnis der hiesigen Schule und Ablehnung eines eigenen Beitrags aufzuweichen vermögen, so lange keine gleichberechtigte Teilhabe an der Steuerung des Schulwesens als Ganzes besteht. Hier könnte eine Grenze des Spielraums liegen, innerhalb dessen sich künftige Schulentwicklung zu bewegen vermag (S. 114).*

Was in diesem Zusammenhang auffällt und ebenfalls nachdenklich stimmt, ist das Fehlen jeglicher präventiver Problemlösungsgedanken, geschweige denn -modelle, im Diskurs der Gemeindeschulbehörden bzw. der interviewten Rolenträger/innen. Bekanntlich werden die entscheidenden Weichen für den Schulerfolg im frühkindlichen Alter gestellt. Folglich sind hier Ansätze einer systematischen Zusammenarbeit mit Eltern gemeint, noch bevor die Kinder in die Schule und in den Kindergarten eintreten – etwa durch frühkindliche Massnahmen im Übergangsbereich Familie-Aussenwelt, wie zum Beispiel in qualitativ hochstehenden Krippen oder bei interkulturell kompetenten Tageseltern. Der Präventivaspekt als Programm vorschulischer Intervention wird freilich auch in den Items der Fragebogen-Survey nur am Rande berücksichtigt und tritt

schliesslich auch im fundierten Umsetzungsbericht der Studie nicht in Erscheinung. (Siehe Rosenmund, M., & Fries, A.-V., 1999. *Gemeindeschulen vor neuen Herausforderungen. Migrationsbedingte Vielfalt als Problem und Lernanlass*. Bern: Programmleitung NFP 33 - Umsetzungsbericht).

Trotz teilweise hohem Abstraktionsgrad des Berichts – insbesondere im methodologischen Teil – sind die Ausführungen in den übersichtlich gegliederten Textabschnitten gut nachvollziehbar. Auf Verweise auf benachbarte Untersuchungen (die in diesem spezifischen Themenbereich allerdings spärlich sind) wird weitgehend verzichtet. Der bibliographische Apparat sowie die Endnoten werden auf ein Minimum reduziert. Zur Erleichterung des Leseflusses wird nur sehr punktuell auf das Quellematerial verwiesen. Die Transkriptionspassagen werden vorwiegend zur Illustration ausgewählter Themenbereiche herangezogen. Mit Ausnahme einiger sehr langen und redundanten, kaum untertitelten Passagen in den Fallstudien kommt der Text als prägnant und konzis, frei von Weitschweifigkeiten daher. Eindrücklich ist etwa die Klarheit, wie die Kriterien des Modebegriffs «Schulentwicklung» definiert und am einzelnen Fall (freilich nicht immer unbelastet von einer gewissen Subsumtionslogik) überprüft werden. Von Schulentwicklung soll nur dann die Rede sein, wenn a) ein zielgerichteter Prozess abläuft, in dem die Organisation Schule selbst zum Gegenstand der Veränderung wird; b) sich ein Metasystem herausbildet, welches abgehoben von den Routinegeschäften diesen Prozess leitet bzw. steuert, d.h. eine Reflexion ermöglicht und im Hinblick auf vereinbarte Veränderungsziele auch Umsetzungsentscheide durchsetzen kann; c) sich innerhalb des Veränderungsprozesses fünf Phasen unterscheiden lassen, welche zunächst Austausch und Vereinbarungen bezüglich Situationsdeutungen, Werten und Veränderungsziele, sodann Aktion in Richtung der vorgeschlagenen Ziele und schliesslich die Überprüfung der Wirksamkeit beinhalten (S. 66).

Das Buch ist ein bildungssoziologischer Meilenstein in den fortwährenden Bemühungen unserer Schule und ihrer pädagogischen sowie politisch-administrativen Organisationen im Umgang mit der Dimension der (grösstenteils migrationsbedingten) herausfordernden sozialen, kulturellen und sprachlichen Vielfalt. Der dazugehörige Umsetzungsbericht mit den Folgerungen und Empfehlungen zuhanden von Praxis und Politik verdient in einer noch einfacheren Version in die breite Öffentlichkeit gestreut zu werden. Sicherlich gehört er auf den Nachttisch eines jeden Schulbehördenmitglieds.

*Andrea Lanfranchi, Fachstelle Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung des Kantons Zürich*

Snyders, Georges (1999) (rééd. 1991). *Des élèves heureux... Réflexions sur la joie à l'école à partir de quelques textes littéraires*. Paris: Montréal - L'Harmattan.

L'ouvrage est une nouvelle édition (première parution, 1991) augmentée d'un débat en introduction avec Jean Houssaye qui jette un regard critique sur *Des élèves heureux*. Cet ouvrage consiste en un repérage, du côté d'écrivains auteurs de romans, de biographies, de journaux intimes, des joies particulières et diverses susceptibles de naître à l'école. Ce lieu de vie, sans doute spécifique, n'a aucune raison d'échapper, en tant que lieu d'activités humaines, à la joie. Projet original qui interroge une évidence : la joie ne pourrait commencer qu'en dehors et après l'école. Projet qui s'est heurté à la rareté des occurrences du thème dans la littérature romanesque et biographique, les valeurs éducatives relevant de la joie, expressément nommées, ou cachées et identifiées après-coup, étant rares. Projet poursuivi avec une opiniâtreté qui refuse de laisser la joie aux activités extrascolaires, parce qu'elles seules seraient plurielles et surtout choisies librement. L'important est pour Snyders la joie présente à l'école, en ce sens qu'elle serait une vraie préparation à l'avenir pour autant que les valeurs de l'école veuillent échapper au renoncement, à la résignation, à la soumission, au détournement des activités scolaires. La joie œuvre contre le refus de l'école par la jeunesse. Elle devient autrement essentielle avec l'allongement de la scolarité générale pour tous. Le plaidoyer de Snyders pour la joie s'appuie sur des attentes démocratiques d'introduire tous les élèves d'une génération quelle que soit leur origine à la culture, c'est-à-dire aux œuvres de l'humanité. Sans effacer les souffrances, les forces destructrices et dominatrices, la joie culturelle, critique et lucide, a quelque chance de victoire sur les non-joies si elle est quête active. La joie n'est pas acceptation ou méditation contemplative, elle est un acte. Il y a refus d'une discordance entre joie et pertinence de l'action. En référence à Spinoza, Snyders institue la joie comme une validation morale de la pertinence de l'action. Pour constituer l'univers comme énigme pour l'élève, qu'il ne se sente pas vaincu par les obligations de l'école, «il faut que l'école aille très loin dans la direction du chef d'œuvre.» (p.41), œuvres définies comme créations, comme réussites essentielles des humains. L'école se voit définie comme lieu de médiation, d'initiation, avec l'adulte comme son principal agent de médiation. L'école constitue un lieu dynamique par son potentiel de relations au sein d'une même génération diverse socialement et culturellement, entre générations et par les œuvres. Pour Snyders, la joie, subversive, libératrice, de la «culture contre la nature» passe par l'école, à la condition qu'elle ne renonce pas au chef d'œuvre, citant Benjamin, vers une «maîtrise du rapport entre la nature et l'humanité» (p. 160).

Dans les témoignages sur l'école dans la littérature, les relations entre camarades de classe sont le plus souvent décrites comme des freins : isolement, mise à l'écart du bon élève ou effacement dans la masse. Une alternative est possible : par la solidarité et lorsque «chacun se torture l'esprit avec les autres pour chercher des solutions» (citant Tendriakov), «la classe [existe] comme collectivité», «une fois un



élève avait compris, par chœur ...et ce n'est pas si mal au fond : apprendre dans le chœur, connaître tous ensemble, former un seul savoir» (citant Bordier, p. 59).

Concernant la relation enseignant – élève, les accusations foisonnent : arbitraire, humeurs changeantes, exclusions, mais c'est la joie que Snyders traque. Il repère trois thèmes récurrents : le professeur sympa qu'on aime avec lequel l'élève progresse en contraste de celui qui n'est pas investi et avec lequel l'élève stagne ; le maître qui fait autorité dans une matière jusqu'à une opacification du contenu culturel qui devient négligeable ; l'émotion que l'enseignant communique par sa voix, sa prestance qui s'oppose à l'ennui. Ces trois thèmes sont suspects pour Snyders, car ils voilent les œuvres, le contenu de l'enseignement, et laissent croire que la relation pédagogique peut être lisse et simple. Un dépassement de la difficulté de la relation passe par un enseignant qui prend ses élèves au sérieux, leur faisant confiance, conscient de sa propre vulnérabilité mais qui assume sa position d'adulte, de supériorité face au savoir et surtout qui est capable de joie lui-même. La joie est possible à l'école à condition que l'intellectuel et l'affectif ne s'oppose pas.

Si l'école est obligation et contrainte, en ce sens entrave au libre choix, ses dimensions sont en même temps les garants d'un temps, d'un espace pour apprendre, pour s'exercer, faire des erreurs et réessayer. L'école de Snyders, il parle de «son» école, se construit sur un questionnement des contraintes et obligations légitimées par leur discussion avec les élèves au travers de structures cogestionnaires et participatives.

Le propos de Snyders qu'Hameline qualifie déjà en 1977 «d'un peu sorbonnard», «de plume bourgeoise», semble désuet, probablement apparu comme tel à la maison d'édition qui souhaitait un débat pour l'actualiser. Ce débat a lieu avec Houssaye dont l'ancrage disciplinaire est commun à celui de l'auteur, philosophe et professeur de sciences de l'éducation comme lui, à des périodes différentes et dont le propos sur l'école diffère. Houssaye récuse l'humanisme qui a connu un échec.

*Au contraire, dans la postmodernité, les valeurs ne sont pas déjà là, elles ne sont pas construites, elles ne sont pas imposées. On se trouve cette fois en présence d'un processus de construction, de relativité et, j'allais dire, peut-être de véritable apprentissage. Mais tout ceci se fait dans l'insécurité, dans l'incertitude. Nous devons gérer l'incertitude et non plus partir vers l'acceptation et la quête de certitude (p. 31).*

Cette critique, rapide, fait silence des valeurs postmodernes d'incertitude et de relativité empruntées au monde économique comme le souligne Le Goff dans *La barbarie douce* (1999) et glisse sur la conception de l'apprentissage qui serait transmissive et non une construction de l'élève, comme si par son action, l'élève était le seul moteur de la construction des connaissances. Il est intéressant de relever que le terme d'apprentissage apparaît très peu dans l'ouvrage de Snyders. Ce thème dominant aujourd'hui dans la littérature pédagogique n'en constitue pas un pour lui.

Houssaye épingle Snyders comme élitiste sur la culture, sur les œuvres. Bien que Snyders y inclue les sciences, les techniques, ses exemples sont littéraires avec des préférences notables pour la belle littérature, la belle langue. Ce point de vue esthétique, reconnu et revendiqué, est problématique du point de vue du projet démocratique de Snyders. Repérer une notion dans les œuvres littéraires constitue un piège, puisque leurs auteurs ont été publiés et ont «réussi», auquel il est cependant possible d'échapper moyennant une définition étendue de la notion d'œuvres. Johsua (1999) s'y attelle qui lui aussi, dans *L'école entre crise et refondation*, préconise un socle de culture commune se gardant du relativisme et de l'élitisme reproducteur. Il définit les œuvres à partir du psychologue Meyerson (première édition, 1948), comme «toute organisation systématique dotée d'une certaine publicité de savoirs dans un domaine donné.» (Johsua, 1999, p. 138).

La pertinence d'une recension de la réédition *Des élèves heureux* se discute. Son auteur est peu lu aujourd'hui. Si l'investigation sur la joie à l'école dans les œuvres littéraires est originale et difficile, rien n'est dit de la systématique du repérage. Les citations, très fréquentes, s'intègrent au corps du texte et sont constitutives de l'argumentation de Snyders, l'argumentation de leurs auteurs échappant au lecteur. Pourquoi alors rendre compte de la parution de l'ouvrage ? Il garde une actualité parce que caractéristique d'écrits sur l'école, des discours pédagogiques francophones qui interrogent ses finalités et ses valeurs, comme d'autres nouveaux pédagogues, Meirieu, Houssaye. L'essai de Snyders tranche en revendiquant de l'école un rôle moteur, non remplaçable actuellement, et positif. Il préconise de tenir compte de l'expérience et de la connaissance pratique des élèves pour les introduire dans des domaines nouveaux, des champs disciplinaires inconnus, sans escamoter la question des contenus et du rôle médiateur de l'enseignant. *Des élèves heureux* est une sorte de testament d'un professeur des sciences de l'éducation français qui se revendique encore de Marx.

*Thérèse Thévenaz-Christen, Université de Genève, FPSE*

### Références

- Hameline, D. (1977). *Le domestique et l'affranchi. Essai sur la tutelle scolaire*. Paris: Les éditions ouvrières.
- Johsua, S. (1999). *L'école entre crise et refondation*. Paris : La dispute.
- Le Goff, J.-P. (1999). *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris: La découverte.
- Meyerson, I. (1995). *Les fonctions psychologiques et les œuvres* (1ère édition, 1948, Vrin). Paris: Albin Michel.

Renold, Ursula (1998). *«Wo das Männliche anfängt, da hört das Weibliche auf!» Frauenberufsbildungsdiskussionen im Spiegel der sozioökonomischen Entwicklung (1860-1930)*. Brugg: Selbstverlag.

Die umfangreiche historische Dissertation, eingereicht an der Universität Bern (650 Seiten Text, 100 Seiten Anmerkungen), bietet einen quellenreichen Überblick über die Frauenberufsbildungsdiskussionen in der Schweiz zwischen 1860 und 1930 – von der Frauenarbeit im Rahmen der Subsistenzwirtschaft bis zum weitgehenden Einbezug der Frauen in fast alle beruflichen Betätigungsfelder, von einem dichotomen Bildungskonzept, das den beiden Geschlechtern unterschiedliche berufliche Rollen und Felder zuordnete, bis zum «annähernd gleichwertigen Zugang des weiblichen Geschlechts zu den Erwerbsberufen» (S. 649/650). Der Text wird ergänzt durch ca. 50 zweiseitige Kurzporträts von Frauen, die an der Berufsbildungsdiskussion massgeblich beteiligt waren.

Die Darstellung folgt weitgehend der Chronologie und periodisiert die Entwicklung in die Zeitabschnitte vor 1860, 1860-1896, 1896-1921 und 1921-1928. Die Zäsuren markieren dabei die beiden ersten Frauenkongresse 1896 und 1921 sowie die Schweizerische Ausstellung für Frauenarbeit SAFFA 1928. Sieht man davon ab, dass Periodisierungen in historischen Darstellungen immer problematische Hilfskonstruktionen bleiben, können sie im vorliegenden Fall (mit Ausnahme der letzten) durchaus inhaltlich nachvollzogen werden. Die Periodisierung führt auch zu einer grundlegenden These, dass nämlich die Entwicklung «dialektisch» verlaufe und die Frauenbildung «von Phase zu Phase auf eine 'höhere' Stufe kam» (S. 3).

Die Frauenberufsbildungsdiskussion setzt nach 1850 auf dem Hintergrund eines beschleunigten sozioökonomischen Wandels und der sich zuspitzenden sozialen Frage verstärkt ein (wobei die schon in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts etablierten Berufe, z.B. Lehrerinnen und Hebammen, vermehrte Beachtung hätten finden müssen). Die ersten beiden Kapitel sind denn auch einerseits der Vorgeschichte der «modernen» Frauenberufsbildung, konkreter: dem Übergang von den Funktionen der Frauenarbeit in der traditionellen Gesellschaft zu denjenigen in der bürgerlichen Industriegesellschaft, andererseits der Entstehung des dualistischen Bildungskonzeptes (S. 47 ff.) gewidmet.

Die erste Phase bis zum ersten Frauenkongress 1898 (S. 105 ff.) bezeichnet Renold als Phase der Ideologisierung. Die sich allmählich etablierende Frauenberufsbildung folgt zunächst dem dualistischen Konzept: Frauen werden aufgrund von stereotyp zugeordneten Geschlechtermerkmalen nur für bestimmte Berufe als geeignet erachtet. Daraus ergibt sich die Forderung nach einer Doppelqualifikation der Frauen, für die Rolle als Hausfrau und Mutter einerseits, für einen Beruf, der meistens als zweite Priorität nach der Rolle als Mutter und Hausfrau eingestuft wird, andererseits. Im Vordergrund der Frauenberufsbildung stehen deshalb Berufe in Bereichen, die als Verberuflichung der Rolle von Hausfrau und Mutter gelten können, also im Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialbereich.

Die dualistische Berufsbildungskonzeption gerät jedoch in eine Krise, weil sich Frauen dagegen zur Wehr setzen, weil sich der wirtschaftliche Bedarf nach Arbeitskräften verändert und weil die Frauen auch in immer mehr Berufe drängen. In der zweiten Phase zwischen den beiden Frauenkongressen 1898 und 1921 etabliert sich die Frauenberufsbildung institutionell (S. 269 ff.), was sich u.a. am Diskurs in den neuen Publikationsorganen der Frauen, am Engagement der etablierten Frauenverbände und an den Schulgründungen zeigen lässt. Der Verberuflichung weiblicher Tätigkeiten folgt der Zugang zu immer mehr Berufen, die bislang Männern vorbehalten waren. Damit ist die allmähliche Abwendung von der Strategie der Doppelqualifikation (S. 452) verbunden. Die Hauswirtschaft wird seit ungefähr dem 1. Weltkrieg als Teil der Volkswirtschaft interpretiert, die einerseits mit den Rationalisierungsideen im Sinne des Taylorismus konfrontiert wird, andererseits stärker professionalisiert wird. Die Frauen, in Verbänden organisiert, nehmen Fragen der Berufsbildung selbst in die Hand.

Diese Entwicklung geschieht nicht ohne Widerstände, die vor allem mit physischer und psychischer Untauglichkeit für bestimmte Berufe, mit «Schmutzkonkurrenz» und der Vernachlässigung häuslicher Pflichten begründet werden. Trotzdem erweitern die Frauen ihre Berufsmöglichkeiten stetig. Auf dem Hintergrund der sich etablierenden Berufsberatung und der Psychophysik arbeitet die 1923 gegründete Schweizerische Zentralstelle für Frauenberufe sukzessive an der Erweiterung der weiblichen Berufsbilder. Die Frauenberufsforschung vermag jedoch – obwohl die Forschungsergebnisse die Geschlechtsunterschiede widerlegen – die Widerstände gegen das weitere Vordringen von Frauen in männliche Domänen nur teilweise zu entkräften.

Renold versucht immer wieder, die Entwicklung der Frauenberufsbildung in sozioökonomische und soziokulturelle Entwicklungen einzubetten und internationale Tendenzen zu berücksichtigen (z.B. Taylorismus, deutsche Frauenbewegung). Die sozioökonomischen Kontexte werden insbesondere für die erste Periode (S. 145 ff.) aufgezeigt, und hier gelingt auch eine argumentative Verflechtung mit der Frauenberufsbildungsdiskussion. Für die Zeit nach 1900 wird dieser sozioökonomische Kontext eher vernachlässigt, der Fokus liegt hier eher auf der Entwicklung der Sozialwissenschaften. Die Versuche der Kontextualisierung gelingen unterschiedlich gut und führen an manchen Stellen des Textes zum Switchen zwischen Ideen-, Wirtschafts-, Institutionen- und Wissenschaftsgeschichte oder zwischen Deutschland und der Schweiz, was nicht überall gleich gut nachvollziehbar ist.

Insgesamt bietet der Band eine Fülle von Informationen zur Geschichte der Frauenberufsbildung, allerdings immer in einer Genderperspektive. Dies mag berechtigt sein, darf aber nicht den Blick für andere Perspektiven verstellen. So werden zum Beispiel Aspekte der Qualifizierung (*die zentrale Funktion jeder Berufsbildung*) fast vollständig vernachlässigt. Gleichzeitig haben die Menge verarbeiteter historischer Quellen und die Darstellung einer langen Zeitperiode (die

Vorgeschichte setzt im 18. Jahrhundert ein!) einige negative Folgen, die nicht verschwiegen werden sollen: Erstens wird die Lektüre wegen der Dicke des Bandes, der vielen Zitate und insbesondere der vielen Wiederholungen unattraktiv und man ist geneigt, den Band vor allem als Nachschlagwerk zu benutzen. Zweitens haben sich in vielen Details Ungenauigkeiten eingeschlichen. So werden die Herbartianer zu «Herbertianern» (S. 471), Nelli Jaussi wird «1848 höchste Bundesbeamtin» (S. 608) und in deren Werkverzeichnis wird ein Zeitschriftenartikel mit den Seiten 166-122 nachgewiesen – um nur wenige Beispiele zu nennen. Der Effekt der Häufung solcher Ungenauigkeiten ist, dass das Vertrauen in die übrigen Daten schwindet. Letztlich lässt sich an einzelnen Stellen auch feststellen, dass differenziertes bildungshistorisches Kontextwissen fehlt, etwa wenn die Einführung der Schulpflicht in der Schweiz in die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts verlegt wird (sie wird in den meisten Kantonen mit den Landschulordnungen des 17. und 18. Jahrhunderts eingeführt!). Dies alles schmälert das Verdienst, ein wichtiges bildungshistorisches Thema aufgearbeitet zu haben, zwar nicht, jedoch den Genuss beim Lesen.

*Lucien Criblez, Pädagogisches Institut, Universität Zürich*

Criblez, Lucien, Jenzer, Carlo (†), Hofstetter, Rita & Magnin, Charles (Hrsg.) (1999). *Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert*. Bern: Lang (Explorationen; 27). Die französische Ausgabe unter dem Titel: «*Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en suisse au 19e siècle*».

Trotz seines stattlichen Umfangs von 471 Seiten versteht die Herausgeberschaft ihren Textband bescheiden als «ersten Problemaufriss» (S. 16), mit dem sie zwei Anliegen verbindet: «Einerseits sollte der bisher vorwiegend ideengeschichtliche Zugang (...) durch stärker institutionen- und sozialgeschichtlich orientierte Zugänge ergänzt werden. Andererseits sollte der lokale und kantonale Fokus (..) durch eine Sicht der interkantonalen und nationalen Dynamik in der schulgeschichtlichen Entwicklung erweitert werden» (S. 15). Die meisten Beiträge sind für ein Kolloquium entstanden, das 1996 in Solothurn stattgefunden hatte, am Ort und in Anwesenheit des zwischenzeitlich verstorbenen Mitherausgebers Carlo Jenzer, dem der Band gewidmet ist. Über die engere Zielsetzung des damaligen Kolloquiums hinaus versuchen die drei letzten Beiträge des Bandes, «die Entwicklungen in der Schweiz auch in einen internationalen Kontext zu stellen» (S. 16). Den drei Zielsetzungen entsprechend gliedert sich der Band - nach Vorwort und Einleitung - in drei Hauptteile, deren unterschiedlicher Umfang Optik und Dominanz des bildungshistorischen Forschungsstands noch immer kennzeichnen: elf Beiträge über die «bildungspolitischen Entwicklungen in den Kantonen», fünf Beiträge zur «interkantonalen Dynamik» und der «Rolle des

Bundes» und - wie bereits erwähnt - drei nachgetragene Beiträge mit der «Schweiz im Spiegel» der deutschen, französischen und italienischen Schulgeschichte.

Zum Verbindenden der neunzehn Studien sei das Formale vorweggenommen: Sie folgen den wissenschaftlichen Standards in Fragestellung, Forschungsbezug, Dokumentenanalyse, Zitation und Einbezug der Fachliteratur. Die Herausgeberin und die Herausgeber haben offensichtlich keinen Aufwand gescheut, um für ihre Themen geeignete Autorinnen und Autoren aus den drei grösseren Sprachgebieten der Schweiz und aus dem Ausland zu finden. Die Texte sind auch sorgfältig redigiert, lektoriert und übersetzt worden. - Nun zum Inhaltlichen, wo liegen hier die Verbindungslinien? Zum einen im Ausgangspunkt einer gemeinsamen Problemstellung, zum andern in den Ergebnissen. Der Ausgangspunkt ist wie auch der Titel etwas programmatisch und damit heikel: «Eine Schule für die Demokratie». Geht es um ein (politisch) legitimierendes Nachzeichnen einer Erfolgsgeschichte? Soll die Geschichte der flächendeckenden, obligatorischen, unentgeltlichen, konfessionell neutralen, unter staatlicher Leitung stehenden Volksschule vom Ende her, von ihrer bundesrechtlichen Verankerung her Beifall erhalten? Der Verdacht liegt nahe, doch entgehen ihm die Herausgeberschaft und die Autorinnen und Autoren überzeugend, indem sie auf Forschungslücken hinweisen, am Schema der «demokratischen Volksschule» Differenzierungen vornehmen und die Ergebnisse gerade an diesem bildungspolitischen Programm messen und vor einem internationalen Hintergrund konturieren lassen.

Criblez, Hofstetter und Magnin beklagen schon einleitend (S. 33-34) das Fehlen einer international und interkantonal vergleichenden Schulgeschichte, den ungenügenden Einbezug von katholisch-konservativen und von konfessionell paritätischen Kantonen und die fehlende Differenzierung von intrakonfessionellen und innerparteilichen Strömungen, die je spezifische Auswirkungen hatten. Diese Liste von «Auslassungen» (S. 33) lässt sich verlängern, dessen ist sich die Herausgeberschaft bewusst. Wohl wird in den neunzehn Studien fast jede Entwicklung (etwa die Nationalstaatenbildung), jedes Motiv (beispielsweise die Disziplinierung) und jeder weitere Zusammenhang (zum Beispiel die Fabrikarbeit) zumindest angesprochen, doch sind einige Lücken übers ganze zu bedauern: So die Entwicklung der Volksschule im Zusammenhang mit der Wirtschaftsentwicklung und derjenigen der Staatsfinanzen in den sich unterschiedlich stark und rasch industrialisierenden Kantonen (ausgenommen der Beitrag von Mena und Panzera), die komplementäre, auf Arbeitsteilung angelegte Professionalisierung des geistlichen und des Lehrerstandes bei der Entwicklung der Volksschule und die Unterschiede in der Aufgabenteilung zwischen den Kantonen und ihren Gemeinden sowie die Formen und Abstufungen zentraler bzw. dezentraler Aufgabenlösung. Nur in wenigen Beiträgen – explizit bei Bloch und Ragazzini – werden die beschriebenen Prozesse auf einen Theorierahmen bezogen. Diese Bemerkungen wollen die verdienstvolle Reichhaltigkeit dessen,

was im Band «Eine Schule für die Demokratie» tatsächlich vorliegt, keinesfalls schmälern.

Die elf kantonsbezogenen Untersuchungen des ersten Teils zeigen, dass die Entwicklung zur säkularen und unentgeltlichen Pflichtschule in der Schweiz von differenten gesellschaftlichen Bedingungen in den Kantonen ausging, sich in recht unterschiedlicher zeitlicher und kausaler Dynamik vollzog und schliesslich auch zu unterschiedlichen Gestaltungsformen führte. Hier wird sichtbar, wie differenziert die Schlüsselbegriffe des Bandes - Unterrichtspflicht, Unentgeltlichkeit, Säkularisierung - im Blick auf die kantoneigenen Entwicklungen zu deuten sind. Abwechslungsreich wirkt dieser Teil der Publikation dank der Verwendung vielfältiger Quellen wie Archivalien, Gesetzestexte, Stundentafeln und Statistiken über den Lehrkörper und die Schulabsenzen.

Bilden die nationalen und internationalen Geschehnisse wie Helvetik, Sonderbundkrieg, Kulturkampf, deutsch-französischer Krieg einzelne Faktoren kantonaler Entwicklungen, werden diese im zweiten Teil zum Thema in fünf diskursgeschichtlichen Beiträgen: In Martina Spänis Studie geht es um die «sukzessive Aufhebung des konfessionsstaatlichen Prinzips». Josianne Thévoz fragt nach der Auseinandersetzung der «Société Pédagogique Romande» mit den Prinzipien der Unentgeltlichkeit, der Laizität und des Schulobligatoriums. Lucien Criblez gibt einen Abriss über die Entstehung des «Bildungsartikels in der Bundesverfassung» von 1874 und über die sich anschliessende Auseinandersetzung um die «Schulvogtvorlage». Werner Lustenberger liefert eine Zusammenfassung seiner hochinteressanten Arbeit über die «pädagogischen Rekrutenprüfungen» als Instrument der eidgenössischen Schulpolitik. Philipp Gonons Beitrag über die «Weltausstellungen im 19. Jahrhundert» steht an der Nahtstelle zum dritten Teil. Gonon gibt einen Überblick über die Weltausstellungen, die als pädagogische Unterfangen internationalen Charakters zu begreifen sind, belegt die Präsenz der Schweiz an den Weltausstellungen und weist nach, dass diese Ausstellungen der schweizerischen Schulreformdiskussion wesentliche Impulse verliehen haben.

Aufschlussreich und weiterführend ist der Abschluss des Bandes, den Heidemarie Kemnitz aus deutscher, Pierre Caspard aus französischer und Dario Razzini aus italienischer Sicht machen. Kemnitz stellt fest, dass die deutsche Schulgeschichtsforschung «häufig preussenzentriert bearbeitet wurde, was nicht zuletzt mit den Quellen und deren Bearbeitungsstand zusammenhängt» (S. 406) und sich zunehmend den Regionen und Orten zuwendet. Den umgekehrten Weg beschreitet die schulgeschichtliche Forschung in der Schweiz: Sie bewegt sich - wie dieser Band belegt - von den kantonalen Zugängen zur Schweizer Schulgeschichte. Herausgegriffen sei eine grosse Differenz zwischen Deutschland und der Schweiz: Während sich die Unentgeltlichkeit des Schulbesuchs in der Schweiz als Bedingung der Unterrichtspflicht herausstellte, wird der «Gedanke, die Schulpflicht mit der Kostenfreiheit des Unterrichts zu kombinieren, (...) in Deutschland bis weit ins 19. Jahrhundert kaum laut» (S. 414) und erst in der Weimarer Republik realisiert. Caspar verweist in seinem Vergleich auf zwei

kulturpolitische Modelle, das hoheitlich-jakobinische Frankreichs und das freiheitlich-demokratische der Schweiz. Gemeinsam ist den beiden Modellen die Unentgeltlichkeit der Pflichtschule, während sie in der Frage der Bekenntnisneutralität unvereinbar sind. Genügt der Schweiz das Prinzip der Bekenntnisneutralität als Richtschnur, welche je nach Lebensverhältnissen noch unterschiedliche Lösungsformen gestattet, so ist ihm die öffentliche Schule Frankreichs strikt verpflichtet. Ragazzini rät in kritischer Betrachtung der vorliegenden Beiträge, die schweizerische Schulgeschichtsforschung vermehrt «als Teil der Gesellschafts- und Staatsgeschichte» (S. 454) zu sehen. Seines Erachtens bestätigen die vorliegenden schweizerischen Studien «die Notwendigkeit einer historischen Deklination der Probleme, die gleichzeitig eigenständig und komperativ angelegt ist» (S. 464).

Im ganzen bedeutet der Band, der sowohl in deutscher wie auch in französischer Sprache ediert worden ist, ein grosser Gewinn für die schulgeschichtliche Forschung in der Schweiz. Als ein anerkennenswertes Novum darf hervorgehoben werden, dass die Herausgeberschaft die Beiträge im dritten Teil einem kritischen Blick von aussen ausgesetzt haben. Wir freuen uns auf die Fortsetzung, welche auf dieses Jahr angekündigt ist: «Die Ausbildung von Primarlehrerinnen und Primarlehrern - Geschichte und aktuelle Reformen / La formation des enseignant(e)s primaires - Histoire et réformes actuelles».

*Peter Metz, Höhere Pädagogische Lehranstalt, Zofingen*