

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): **33 (2011)**

Heft 3

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.e-periodica.ch>

Rezensionen / recensions / recensioni

Leutenegger, Francia (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne: Peter Lang, 438 p.

Les lecteurs, qu'ils soient chercheurs en didactique ou étudiants avancés en la matière, trouveront dans l'ouvrage de Francia Leutenegger une contribution majeure au champ de la didactique comparée. Précisons que cette contribution est essentiellement méthodologique et qu'elle repose dans la définition et la mise à l'épreuve d'une approche clinique et expérimentale, s'inscrivant dans le courant des recherches descriptives et explicatives en didactique. De ce point de vue, l'originalité du *Temps d'instruire* réside bien dans l'intrication d'un discours à plusieurs voix: celui des enseignantes et des élèves observés ainsi que celui de la chercheuse qui, par analogie avec une procédure judiciaire, établit son dossier d'instruction à partir des indices récoltés au cours de son enquête.

L'étude présentée propose une approche comparative portant sur l'évolution et les dynamiques des systèmes didactiques relatifs à un objet mathématique: la numération et les opérations arithmétiques élémentaires. Plus précisément encore, elle concerne les conditions et les modalités de passage d'un objet d'un système didactique à un autre (classe ordinaire, classe d'accueil, classe de soutien, classe complémentaire). Elle se présente donc comme une démonstration pointue de l'affirmation théorico-méthodologique selon laquelle la dynamique à l'œuvre dans un ou des systèmes didactiques, signifiée par des indicateurs d'avancement du temps didactique, relèverait d'une étude clinique / expérimentale, supposant une comparaison systématique des observables et des interprétations avancées à leur propos.

Le propos est organisé en trois parties intitulées l'«étude des pratiques d'enseignement / apprentissage, le clinique, l'expérimental et le didactique», la «Méthodologie de la recherche», les «études de cas». Dans la première, la problématique et les principaux cadres théoriques sont présentés avec rigueur et clarté. Les travaux sur les pratiques d'enseignement en didactique des mathématiques, sur l'étude des classes «tout-venant» et du temps et de la mémoire didactique s'inscrivent dans un premier axe du premier chapitre. Un deuxième axe concerne le fonctionnement et le dysfonctionnement du système didactique abordé d'un point de vue psychosocial, dans le cadre de l'institution scolaire, à l'intérieur d'un «contrat didactique». Le rapport au savoir est donc réinterprété comme un rapport au savoir médiatisé par des institutions et en particulier par l'école. Dans ce cadre, la notion de «contrat différentiel» entre professeurs et élèves joue un rôle clé. Un dernier axe est réservé à la numération et aux opérations arithmétiques élémentaires avant de focaliser sur les approches cliniques, au sens foucauldien du terme, dans le domaine de l'apprentissage des mathématiques. Un deuxième chapitre est consacré à l'observation clinique en didactique. L'étude des

situations ordinaires oriente le regard vers les objets d'enseignement présents dans les situations d'enseignement, leurs liens aux savoirs mathématiques mais aussi vers la présence d'«autre chose» que la chercheuse appréhende dans le cadre de la tâche, définie comme «ce que l'institution scolaire elle-même déclare comme relevant de ce qu'il y a à faire en mathématique à l'école, par le professeur et par l'élève, respectivement» (p. 79). On retrouve là la théorie de la transposition didactique qui étend le champ des observables et, par conséquent, la nature et l'empan de l'objet d'étude: une ou des leçon(s) comprenant une (des) tâche(s) de mathématiques existant dans deux institutions, l'école et l'institution de recherche. Francia Leutenegger opérationnalise ainsi les outils fournis par Michel Foucault. C'est à partir de «symptômes» que l'observateur reconstruit, par la pensée, de la réalité.

La partie suivante est dédiée à la méthodologie de la recherche. Elle est constituée de cinq chapitres. Le premier, consacré aux «Principes méthodologiques pour l'observation», définit deux plans de recherche. L'un, achronique, concerne la tâche prescrite analysable en fonction de: a) son économie et écologie de fonctionnement, b) du point de vue du professeur et des moyens d'enseignement et c) du point de vue des élèves et de leurs erreurs potentielles. L'autre, diachronique, concerne les événements observés dans la séance et l'activité qui s'y déroule en termes de méso-, chrono- et topogénèse. Soulignons que la notion d'événement remarquable joue un rôle central. Le chapitre 2 présente les différents systèmes étudiés: la classe de soutien (accueillant des petits groupes d'élèves sortis de la classe ordinaire une à deux fois par semaine), la classe complémentaire (impliquant une présence en classe de l'enseignant habituel) et la classe d'accueil (réservée à mi-temps aux élèves récemment arrivés à Genève), enfin, une classe ordinaire. Les activités mathématiques réalisées dans les différents systèmes sont-elles compatibles du point de vue de l'avancée du temps didactique? Quels moyens les enseignants se donnent-ils pour assurer l'avancée en parallèle du temps didactique? Y a-t-il nécessité d'établir un temps didactique propre par rapport à l'avancée normale du temps en classe ordinaire? Quelles sont les contraintes temporelles d'une classe ordinaire? Telles sont les questions au centre de cette étude. Le chapitre 3 présente «Les dispositifs» de recherche en détaillant les liens entre les différents entretiens conduits et l'observation des séances. Le chapitre 4, «Traces et matériaux utiles», précise les matériaux collectionnés (15 séances et 44 entretiens au total), les modalités de transcription ainsi que le principe d'un paradigme indiciaire qui s'appuie sur des traces pour construire et interpréter des systèmes d'événements. Clôturent cette partie méthodologique, le chapitre 5 «Méthodologie d'analyse» définit trois principes visant à préciser l'unité d'analyse: un principe de questionnement des types de traces, un principe d'ordre des analyses, un principe de rétroaction. L'unité d'analyse est donc définie comme «l'ensemble des traces portant sur un contenu d'enseignement particulier et prenant la forme d'une «Activité de mathématique spécifique» (p.153). Concrètement, le point de départ est la séance, puis le

module complet avec les entretiens.

La troisième partie est dédiée aux «Études de cas». Après une présentation générale précisant la perspective comparatiste, quatre études de cas sont présentées correspondant à quatre chapitres. Nous synthétisons ici les principaux résultats qui portent sur l'articulation entre le fonctionnement des systèmes parallèles, le temps didactique et le contrat didactique différentiel. La première étude (portant sur 4 élèves de 4P) révèle un décalage dans l'avancement des savoirs – en l'occurrence davantage numéraux que numériques – entre les systèmes de soutien et ordinaire, ce qui conduit Leutenegger à parler de «chronogenèse parallèle» (p. 386). Il semble ainsi que plus l'élève est en difficulté moins le système va chercher sur le plan de la mémoire et des situations mathématiques à coordonner les deux genèses. La deuxième étude (élèves de 3P et 4P) atteste de l'absence de décalage dans l'avancement des savoirs entre les systèmes de classe complémentaire et ordinaire. Dans ce cas, l'usage de cahiers d'élèves semble remplir une fonction de mémoire et de conformation d'un décalage dans l'avancement des savoirs entre les systèmes d'accueil et ordinaire. La troisième étude (9 élèves de 2P à 6P) réalisée en classe d'accueil montre que ce n'est pas tant le sens mathématique des situations proposées qui est en jeu que la construction d'emblèmes ou de repères intervenant dans la négociation du contrat didactique. Pour autant, le temps didactique des classes d'accueil est amené à rejoindre celui de la classe ordinaire de 1P, sans retour en arrière, et dans la contrainte de gérer différentes chronogenèses. La quatrième étude concerne une classe ordinaire de 1P dans laquelle deux élèves sont particulièrement observés (un faible et un fort). Elle est l'occasion de mettre en œuvre un modèle récent d'analyse des interactions en classe, le modèle de l'*action conjointe du professeur et des élèves* tout en permettant de situer l'élève en difficulté parmi ses pairs du point de vue des phénomènes didactiques. Nous relèverons ainsi trois entrées: la construction de la référence, soit «un monde supposé partagé par les instances de la relation didactique» (p. 330), la gestion des territoires et la gestion des temporalités. Les analyses confirment l'existence d'un contrat didactique différentiel et le fait que certains élèves répondent davantage à des obligations sociales dans le cadre de la réalisation d'une tâche qu'à des nécessités mathématiques.

L'ouvrage de F. Leutenegger illustre bien les enjeux d'une écriture scientifique, visant un approfondissement des notions épistémologiques et méthodologiques utiles dans le cadre d'une observation clinique des systèmes didactiques. Les lecteurs spécialisés y trouveront donc leur compte même si, parfois, le soin porté aux détails pourra, en rendant le texte d'une grande densité, être perçu comme une entrave à sa portée argumentative. Mais peut-être cela est-il le revers incontournable de la médaille?

Sandrine Aeby Daghé, Université de Genève, FPSE

Derouet, Jean-Louis & Derouet-Besson, Marie-Claude (Éd.). (2009). *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*. Berne/Paris: Lang/INRP, collection Exploration, Recherches en sciences de l'éducation. 385 p.

Faisant écho aux transformations socio-économiques et politiques contemporaines, diverses analyses des thématiques liées à la *justice*, à l'*équité* et à l'*égalité* dans le domaine de l'éducation font l'objet de publications de qualité (voir par exemple, aux éditions Lang: Dupriez, V., Oriane, J.-F. & Verhoeven, M. (Éd.). (2008). *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*). L'ouvrage collectif que dirigent Jean-Louis Derouet et Marie-Claude Derouet-Besson propose de *penser le changement* introduit par l'articulation étroite de la formation avec le monde économique dans les secteurs d'intervention jusque-là protégés de l'État Providence, dont ceux de la santé, de l'éducation et de la formation. C'est que le modèle de démocratisation qui avait prévalu à la construction des systèmes de formation et d'éducation, basé sur un idéal de justice et d'égalité est mis à mal par les nouveaux modèles basés sur l'efficacité et la concurrence. L'objectif de l'ouvrage, tel qu'annoncé par ses coordinateurs, «est de suivre les processus par lesquels s'opère le passage d'un modèle à un autre, d'étudier les tuilages qui caractérisent la période contemporaine et de poser les bonnes questions pour l'avenir» (p. 7).

Cet essai s'articule en trois parties. La première s'interroge sur «le constat du blocage d'un modèle» dont les limites sont finement analysées par F. Dubet (les *dilemmes de la justice*) et M. Duru-Bellat (les *effets pervers de l'inflation scolaire*). Ces constats sont suivis de «retours réflexifs» sur les origines à travers, d'une part, *l'analyse historique* proposée par deux spécialistes de l'histoire de l'éducation en France (P. Caspard et A. Prost), et d'autre part à travers *l'interrogation sur le projet culturel et les rapports au savoir* proposé par les sociologues B. Lahire (les *approches socio-génétiques des inégalités, dispositifs scolaires et dispositions sociales*) et J.-Y. Rochex (*repenser l'exigence de culture et l'exigence de justice sociale*). Dans un mouvement complémentaire intéressant, un miroir «déformant» est tendu à ces études propres à l'État français: S. Stech propose une réflexion intéressante sur la justice libérale dans le contexte d'une société post-égalitaire (*Sociétés en transition du centre et de l'est de l'Europe*).

La deuxième partie du livre interroge les «recompositions des modèles de justice dans les sociétés d'après l'État-Providence» (à savoir plus spécifiquement les sociétés anglo-saxonnes) à partir de contributions portant sur ce qu'est *l'équité en éducation dans le cadre de la crise de l'État-providence* (L. Benadusi), sur *l'éducation et la justice sociale dans une société de l'après État-providence* (S. Tomlinson), sur les *propositions du nouveau parti travailliste britannique* (S. Gewirtz), sur la rhétorique *européenne et les cinq régimes d'action qui la caractérisent* (E. Verdier). Toujours dans cette seconde section, est analysée la *formation des élites et l'émergence d'autres formes de justice pour tous* à travers des contributions portant sur la *fin de la méritocratie* et les *stratégies des classes moyennes* (A. van Zanten), sur le

développement du capital social comme critère d'évaluation des politiques éducatives (B. Perret) et des *figures de l'injustice à l'école* (P. Merle). Enfin, les *déplacements et la recomposition du modèle social français* sont analysés à travers les travaux portant sur la question de la *quantité et de l'équité dans le cadre de la planification en éducation* (C. Seibel), de la *mise en œuvre de la loi organique, des lois de finance dans le contexte de la justice éducative* (J.-R. Cytermann) et des *relations de travail, de justice sociale et des politiques sous contrat* (M. Lallement).

La troisième partie de l'ouvrage aborde plus particulièrement des questions de méthodes de recherche: «En quoi la recherche propose de nouvelles méthodes qui permettent d'interroger le déplacement des modèles de justice » est esquissé à partir de la contribution des *études biographiques* (I. Goodson) ou à partir de l'exemple du Danemark et des *approches qui y sont faites des différences culturelles* (J.-C. Barbier). Enfin, R. Normand se penche sur la mesure de la *justice en éducation et esquisse une arithmétique politique des inégalités*.

La conclusion est ambitieuse. Elle propose de construire un nouveau projet démocratique. Dans un premier temps, A. Van Haecht interroge le partage des bénéfices et le projet de dynamique sociale qui le sous-tend: «L'un des thèmes les plus lourds de sens pour nos réflexions à venir est celui du contenu et, donc, de l'étendue de la culture commune dont chaque citoyen doit être porteur dès la fin de la scolarité obligatoire. [...] L'enjeu de la réponse est fondamentalement politique [...]» (p. 370). Ensuite, J.-E. Charlier questionne les exigences de justice et de solidarité amenées par la mondialisation de l'éducation dans l'axe nord-sud et les écarts qui «tendent vers l'infini, entre l'enfant occidental bénéficiant d'un enseignement à domicile donné sur le modèle du préceptorat dans un environnement riche de toutes les ressources pédagogiques imaginables et son homologue africain suivant une scolarité dans des locaux précaires, sans aucun matériel scolaire» (p. 377). Enfin, J.-L. Derouet plaide pour un nouveau projet de démocratisation et prône, pour se faire, un «retour aux fondements de la philosophie politique de l'éducation» couplé à la «récupération de l'expérience des acteurs» et à «l'éloge du bricolage»: «Pour servir ce programme, la sociologie doit opérer un retour sur elle-même afin de sortir du cadre qui s'est construit à l'époque des politiques d'égalité des chances. C'est en s'intéressant à des petites choses qui échappent aux grandes enquêtes que la recherche peut faire émerger de nouvelles perspectives. [...] Il ne s'agit pas seulement de s'intéresser à une construction du social au quotidien mais de dégager des réalités qui n'apparaissent le plus souvent qu'en creux».

Interroger ce qui est moins visible, moins observable, tels les sentiments et le vécu des acteurs en prise directe avec ces transformations, est sans aucun doute essentiel pour comprendre les enjeux et les perspectives ouvertes par les évolutions en cours. La conclusion de Godson (pp. 328-329), plus qu'un constat, pourrait être prise comme un appel à la résistance active:

Les réformes jettent trop souvent le bébé avec l'eau du bain et, une fois jeté, le bébé est particulièrement difficile à ranimer. Il est nécessaire en Occident de marquer

une pause dans le rythme effréné des réformes pour réfléchir aux dangers réels qui nous menacent lorsque de plus en plus de personnels dévoués et consciencieux des services publics se mettent à exprimer leur aliénation et leur désespoir.

La lecture des différents chapitres du livre montre qu'on est bien en présence d'un processus politique avant tout, bel et bien construit par des acteurs: «Il serait irresponsable d'en tirer des conclusions qui participent à la vogue de la critique de l'État. Même si son intervention pour mettre en place l'école unique n'a pas eu les effets escomptés, il serait naïf de croire que la démocratisation procède d'un mouvement naturel de la société» (Derouet, p. 384).

Car si les outils actuels permettent de prendre la mesure de l'ampleur des transformations irréversibles en cours et de décrire avec pertinence l'état et les limites du système actuel, rien n'est pourtant moins aisé que de poser les «bonnes questions». A partir du cadre rétrospectif, empiriquement objectivable, la recherche peut retrouver les origines probables des effets indésirables. Il lui est cependant difficile d'élaborer des scénarios dont les fondements scientifiques sont incertains sans glisser vers la profession de foi ou un certain type de conservatisme stérile. En garde-fou, les données empiriques présentées tout au long de cet ouvrage collectif peuvent nourrir et documenter solidement une réflexion civique, politique ou sociale engagée de la part des chercheurs et des professionnels de la formation, de l'éducation et des autres métiers de l'humain que l'évolution de nos sociétés postindustrielles interpelle et inquiète de manière aigüe.

Danièle Périsset, HEP Valais et Université de Genève

Bos, W. & Gröhlich, C. (Hrsg.). (2010). *KESS 8. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 8*. Münster: Waxmann.

In Hamburg wurden in einer beachtenswerten Längsschnittstudie am Ende der vierten, zu Beginn der siebten und am Ende der achten Jahrgangsstufe bei allen Schülerinnen und Schülern Lernerfolge gemessen. Die hansestädtische Schulbehörde hatte sie dem Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung sowie dem Institut für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund in Auftrag gegeben. Auswertungen zu den ersten beiden Messzeitpunkten sind schon früher publiziert worden. Dieses Buch präsentiert die Ergebnisse der Erfassungswelle mit 14'000 Hamburger Schülerinnen und Schülern am Ende der achten Jahrgangsstufe. Sie verteilen sich auf verschiedene Schulformen: Gymnasium (40 % der Jugendlichen), integrierte und kooperative Gesamtschule (30 und 4 %), Realschule (13 %), Hauptschule (10 %), integrierte Haupt- und Realschule (4 %). Für knapp 10'000 Jugendliche kann die Lernentwicklung vom Ende der vierten bis zum Ende der achten Jahrgangsstufe nachgezeichnet werden.

Neun Kapitel erlauben rasche Orientierung und enthalten eine Fülle interessanter Befunde, die es dem Rezensenten schwer machen, eine Auswahl zu treffen. Sie ist fragmentarisch und hat lediglich illustrierenden Charakter. Zuerst wird die Anlage der Studie erläutert (erstes Kapitel, Bos et al.). An zwei Tagen wurden in 566 Klassen und 170 Schulen die Leistungen im Leseverständnis, in Mathematik, Englisch, Orthografie und den Naturwissenschaften erhoben. Gleichzeitig wurden wichtige Merkmale der Lernenden und ihres familiären Umfeldes erfasst. Das intelligente Untersuchungs- und Testdesign (rotierte Aufgabenblöcke, einparametrische Rasch-Skalierung, Anker-Items für alle Messzeitpunkte) ermöglicht aufschlussreiche Vergleiche.

Im zweiten Kapitel (Wendt et al.) werden Auswertungen zum Leseverständnis vorgestellt. Erwartungsgemäss zeigt sich, dass die durchschnittlichen Leistungen von den Gymnasien über die Realschule zur Hauptschule abnehmen. Die Lernstände zwischen den verschiedenen Schulformen unterscheiden sich beträchtlich, es gibt aber auch breite Überschneidungsbereiche. Zwischen Jungen und Mädchen klaffen die Lernstände und Leistungszuwächse zugunsten der Mädchen immer stärker auseinander. Zu allen drei Messzeitpunkten gilt: «Je höher die Bildungsabschlüsse der Eltern, desto höher sind die Lernstände der Schülerinnen und Schüler» (S. 32). Teilweise Ähnliches zeigt sich bei den mathematischen Kompetenzen (drittes Kapitel, Guill et al.). Der Lernrückstand in Haupt- gegenüber den Realschulklassen beträgt eineinhalb bis zwei Schuljahre, jener der Realschul- gegenüber den Gymnasialklassen sogar zwei bis drei Schuljahre, obwohl die leistungsstärksten Jugendlichen aus Hauptschulklassen ähnliche Lernstände wie die leistungsschwächsten Gymnasiasten und Gymnasiastinnen aufweisen. Während im Lesen die Lernfortschritte in allen Schulformen ungefähr gleich gross ausfallen, sind die mathematischen Lernfortschritte in Hauptschulklassen am geringsten. Betrachtet über alle Schulformen, gleichen sich in der Mathematik die Lernstände der Jungen und Mädchen im Laufe der vier Schuljahre an. Am Ende der vierten Jahrgangsklasse zeigten die Jungen noch deutlich bessere Leistungen als die Mädchen.

Um Englischleistungen geht es im vierten Kapitel (Nikolova & Ivanov). Auf bewährten Testverfahren basieren die Resultate in den Bereichen Rechtschreib-, Syntax und Grammatikkenntnisse. Starke Unterschiede finden sich wiederum zwischen den Schulformen (grosse Effektstärken nach Cohen: Gymnasien vs. Realschulen: $d = 1,70$; Realschulen vs. Hauptschulen: $d = 1,30$). Die Überlappungsbereiche der Leistungsverteilungen betragen zwischen den Jugendlichen an Gymnasien und Realschulen 40 % und zwischen jenen an Real- und Hauptschulen 48 %. Die Leistungen der Mädchen sind insgesamt besser als jene der Jungen und es gilt das vertraute Bild: «Je höher der Bildungsabschluss der Eltern, desto höhere Englischleistungen» (S. 55). Die Lernzuwächse vom Beginn der siebten bis Ende der achten Jahrgangsstufe sind stark durch das bereichsspezifische Vorwissen der Lernenden bedingt.

Das fünfte Kapitel (May) stellt Ergebnisse zu den Rechtschreibleistungen vor, die mit einem neuen Testverfahren überprüft wurden. Zwischen den Schulformen bestehen schon zum Ende der Grundschule erhebliche, in der Folge konstant bleibende Unterschiede. Grosse Differenzen ergeben sich bei den Geschlechtern. Am Ende der achten Jahrgangsstufe liegt der Lernstand der Mädchen um eineinhalb Lernjahre über dem der Jungen. Wenn die Mädchen die Jungen in den Fächern Deutsch und Englisch deklassieren und wenn sie in Mathematik und in den Naturwissenschaften mit den Jungen gleichziehen, wie im nächsten Kapitel deutlich wird, dann drängt sich die Frage auf, ob die Jungen zu den Verlierern des Bildungssystems gehören.

Schliesslich wird das erfasste Kompetenzspektrum mit Daten zu den Naturwissenschaften abgerundet (sechstes Kapitel, Ivanov & Nikolova). Im Gegensatz zu den anderen Bereichen liegt hier keine Vollerhebung, sondern eine grosse repräsentative Stichprobe vor. Es ist ein kühnes Unterfangen, in nur dreissig Minuten «Scientific Literacy» in den drei grossen Fachgebieten Physik, Biologie und Chemie zu erfassen. Die Durchschnittsleistung aller Jugendlichen zu Beginn der Jahrgangsstufe sieben erreichen am Ende der Jahrgangsstufe acht weniger als die Hälfte der Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Im Gegensatz zu den diskrepanten Leistungen zwischen den einzelnen Schulformen sind die Unterschiede zwischen den Geschlechtern sehr gering und der Lernrückstand der Mädchen verringert sich im Laufe der beiden letzten Schuljahre.

Das Kapitel sieben (Gröhlich et al.) wendet sich den differenziellen schulischen Lernmilieus zu. Nachweisbar sind schulformbedingte Lesekompetenzfortschritte in den beiden Jahren vor Ende des achten Schuljahres bei Jugendlichen mit gleichen individuellen Voraussetzungen (Kap. 7.1, Gröhlich et al.). Werden die Leistungen in den Fächern Mathematik, Rechtschreiben, Naturwissenschaft und Englisch zu einem allgemeinen Fachleistungsindex zusammengefasst (Kap. 7.2, Nikolova), so geht «mehr als die Hälfte der Variabilität in den Leistungen der Achtklässlerinnen und Achtklässler auf Leistungsunterschiede zwischen den Schulformen» (S. 112) zurück. Mehrebenenanalytisch betrachtet, zeigt sich, dass Lernende dieser Altersstufe mit vergleichbaren individuellen Lernvoraussetzungen «an den Gymnasien eine um mehr als eine halbe Standardabweichung ($d = 0,57$) höhere allgemeine Fachleistung erreichen als vergleichbare Realschülerinnen und Realschüler» (S. 116.). Auch für die Hauptschule wird ein negativer Effekt nachgewiesen. Damit erzeugt die Aufteilung der Lernenden in verschiedene Schulformen eine grosse Disparität im Kompetenzerwerb. Statistisch lässt sich weiter absichern, dass die allgemeinen Vorkenntnisse und der Bildungshintergrund der Eltern, nicht aber der Migrationshintergrund, eine eigenständige Auswirkung auf die Lernfortschritte haben.

Erhellend sind ebenso die Analysen zur prognostischen Validität der Schullaufbahneempfehlung im letzten Kapitel (Scharenberg et al.; Ivanov & Nikolova). Über zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler, die am Ende der vierten Jahrgangsstufe nicht für das Gymnasium empfohlen worden sind, behaupten

sich erfolgreich in dieser Schulform. Ihre Leistungen passen gut ins Leistungsspektrum der Gymnasialschülerschaft. Damit mehren sich die Belege dafür, dass am Ende der vierten Jahrgangsklasse nicht im erwünschten Ausmass valide Schullaufbahneempfehlungen abgegeben werden (können).

Diese Fachpublikation informiert auf relativ wenig Raum anschaulich und detailliert über Daten sowie Ergebnisse akkurater Analysen und ist auch für Personen mit einem schmalen Vorwissen im Bereich der empirischen Schulleistungsforschung gut verständlich. Anlehnend an vergleichbare Studien, kommen elaborierte methodische Mess- und Analyseverfahren zum Zuge. Die Tugenden zurückhaltender und gut nachvollziehbarer Interpretationen werden gepflegt und wichtige Forschungsdesiderate zur spezifischen Wirksamkeit verschiedener Schulformen aufgearbeitet. Schwierig abzuschätzen bleibt, welchen Anteil der in der Schule insgesamt erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten die eingesetzten Tests ausloten. Beispielsweise fehlen mündliche (Fremd-)Sprachleistungen, die Fähigkeiten, Texte zu verfassen, lernstrategische Kompetenzen, Kooperationsdispositionen, ethische Reflexionsleistungen, politische Grundfähigkeiten, historische Kompetenzen und sämtliche musischen Fähigkeiten. Es wäre zu erforschen, welche bedeutsamen Leistungen durch large-scale Verfahren nicht erfasst werden.

Sparsam wird in den einzelnen Kapiteln auf verwandte Studien verwiesen. Wünschbar wäre eine stärkere Einbettung der Studienergebnisse in den Kontext der nationalen und internationalen Bildungsforschung. Mit dieser Studie eröffnen sich weitere Möglichkeiten, auf brennende Fragen Antworten zu erhalten, zum Beispiel liesse sich erkunden, wie sich die Leistungsheterogenität in Schulklassen auf die Leistungsentwicklung auswirkt. Irreführend ist das Wort «Einstellungen» im Titel; von ihnen ist nicht die Rede. Das Buch kann Wissenschaftlern wie Lehrkräften, die einen vertieften Einblick in die Produktivität eines vielgestaltigen Bildungswesens wünschen, bestens empfohlen werden.

Christoph Schmid, Pädagogische Hochschule Zürich

