

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

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 34 (2012)

Heft: 2

Buchbesprechung: Rezensionen = recensions = recensioni

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 11.01.2025

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

Rezensionen / recensions / recensioni

Drollinger-Vetter, Barbara (2011). *Verstehenselemente und strukturelle Klarheit. Fachdidaktische Qualität der Anleitung von mathematischen Verstehensprozessen im Unterricht*. Münster: Waxmann. 358 S.

Welche Merkmale weist Mathematikunterricht auf, wenn er verstehensorientiert angelegt ist? Je nach Optik wird die Antwort verschieden akzentuiert ausfallen: Unter einer fachdidaktischen Brille werden die fachspezifischen Eigenheiten des zur Rede stehenden Unterrichtsinhaltes und seine methodisch aufbereitete Vermittlung stärker wahrnehmbar sein als in einer bildungswissenschaftlichen oder allgemeindidaktischen Perspektive, wo in der Regel stärker auf solche Unterrichtskomponenten geachtet wird, die vom konkreten Inhalt abstrahieren und fächerübergreifend formulierbar sind. Daraus entsteht ein Spannungsbogen, unter dem beide Sichtweisen auf Verstehen im Unterricht zuweilen um Deutungshoheit ringen. Im idealen Falle jedoch ergänzen sie sich: Lern- und kognitionspsychologische Betrachtungsweisen schärfen im Verbund mit fachdidaktischen Analysen unser Denken über Verstehensprozesse im Unterricht. Ein solch methodisch fruchtbares Zusammenspiel stellt die Arbeit von Barbara Drollinger-Vetter dar.

Es handelt sich um eine Dissertation, die am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Didaktik der Universität Zürich entstanden ist, verfasst von einer Autorin, die Mathematik und Erziehungswissenschaften studiert und mehrere Jahre unterrichtet hat. Die empirische Grundlage dieser Arbeit sind Videodaten, die als Teil eines binationalen Forschungsprojekts zu «Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis» (Klieme, Pauli & Reusser 2009) hervorgegangen sind. Inhaltlich weist der videografierte Unterricht insofern eine *vergleichsweise hohe Standardisierung* auf, als es um die *Einführung des Satzes von Pythagoras* während dreier Lektionen geht. Deshalb und auch wegen der grossen Anzahl von videografierten Klassen ($n = 38$) ist die Ausgangslage für tiefergehendere fachdidaktische Analysen ungleich besser als beispielsweise in den TIMSS-Videostudien, in denen der Unterrichtsinhalt mit jeder Aufnahme ein anderer war und Leistungsdaten zu den beobachteten Schülerinnen und Schülern fehlten. Dies hatte u. a. zur Folge, dass die Hypothesen über die Zusammenhänge zwischen fachdidaktischen Qualitätsmerkmalen und Schülerleistungen nicht überprüfbar waren.

Die zentrale Fragestellung des Buches ist daher, durch *welche fachdidaktischen Qualitätsmerkmale sich ein Mathematikunterricht auszeichnet, in dem der Erwerb und das Verständnis eines konkreten Konzepts (hier der Satz des Pythagoras) wirksam angeleitet und unterstützt* werden kann. Bearbeitet wird diese Fragestellung über einen theoretischen wie auch empirischen Zugang (2.–4. Kap. bzw. 5.–7. Kap.).

Nach einer Einleitung (1. Kapitel) wird im 2. Kapitel das «Mathematikverstehen» aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet, und zwar aus fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und kognitionspsychologischer Sicht. Im Zentrum steht für die Autorin dabei Aebli's Theorie des Strukturaufbaus, in dessen Rahmung das Verknüpfen und Verdichten von Elementen des Vorwissens die fundamentalen Bestandteile von Verstehensprozessen bilden. Aus dieser Perspektive vermag die Autorin auch fachdidaktisch interessante Aufschlüsse hervorzuheben. Gerne wird nämlich im Zuge der sogenannten Neuen Aufgabekultur, der kompetenzorientierten Aufgabenentwicklung und -diagnostik auf das unterrichtliche Lernpotential «guter Aufgaben» verwiesen und dazu Kriterien formuliert (Offenheit, Authentizität, Differenzierungsvermögen etc.). Jedoch erscheinen im Hinblick auf den Strukturaufbau beim Verstehen eines konkreten Konzepts die *tatsächlich vorkommenden Verknüpfungen* während der Aufgabenbearbeitung entscheidender als das *Verknüpfungspotenzial* der Aufgabenstellung, woraus folgt, dass sich fachdidaktische Unterrichtsforschung nebst der Analyse und Klassifizierung von Aufgaben vor allem auch mit *deren Anordnung und Passung im Lernprozess* beschäftigen sollte.

Im 3. Kapitel und als Vorbereitung auf das nachfolgende unternimmt die Autorin eine sachanalytische Betrachtung des Satzes von Pythagoras. Im Zentrum stehen zunächst die verschiedenen Repräsentationen des Satzes (sprachlich, formal, bildlich, handelnd) und deren Eigenheiten. Anschliessend werden unterschiedliche *Verknüpfungen*, verstanden als ein «In-Beziehung-Setzen», *konzeptspezifisch* untersucht.

Das 4. Kapitel nimmt im Buch eine zentrale Stellung ein, weil hierin das «Pythagoras-Verstehensmodell» erarbeitet wird. Es handelt sich dabei um ein *kompositorisches Modell mit drei Ebenen*: Auf der untersten Ebene des Strukturaufbaus stehen die *Verstehenselemente* des Konzepts «Satz des Pythagoras». Es sind dies «die Teilelemente des Konzepts, welche man verstanden haben muss, um das Konzept als Ganzes verstehen zu können. Diese Teilelemente müssen im Vorwissen der Schülerinnen und Schüler vorhanden sein und sie lassen sich zum Konzept verknüpfen und verdichten.» (S. 187f.) Beispiele für Verstehenselemente zum Satz des Pythagoras sind das Wissen um das rechtwinklige Dreieck als Grundfigur oder die zentrale Unterscheidung zweier Typen von Seiten (Kathete, Hypotenuse). Auf der zweiten Ebene des Verstehensmodells verschränken sich die verschiedenen Repräsentationen des Konzepts, d. h. die Verknüpfungen zwischen sprachlichen, formalen, bildlichen und handelnden Darstellungsformen des Satzes von Pythagoras. Auf der dritten und obersten Ebene schliesslich liegt der Fokus auf der Verknüpfung des Konzepts mit anderen Konzepten (beispielsweise mit ähnlichen Sätzen wie dem Höhen- bzw. Kathetensatz oder pythagoräischen Zahlentripeln etc.). Gelingende Verstehensprozesse können dann beschrieben werden durch ein vertikales Durchlaufen quasi von unten nach oben («Verdichten» von Verstehenselementen zu Repräsentationen und diese wiederum zum Konzept) oder in umgekehrter Richtung

durch flexibles Absteigen («Auffalten» des Konzepts in verschiedene Repräsentationen und diese wiederum in Verstehenselemente). Der Nutzen dieses Modells ist, dass sich mit seiner Hilfe fachdidaktische Unterrichtsqualitäten bestimmen lassen, die für den Erwerb des Konzepts als zentral anzusehen sind, nämlich: 1. Welche Verstehenselemente kommen im Unterricht zur Sprache? 2. Wie ist die Qualität der eingesetzten Repräsentationen? und 3. Wie hoch ist die strukturelle Klarheit des Unterrichts? (Z. B. im Hinblick auf die Kohärenz des Auftretens der Verstehenselemente und Repräsentationen im zeitlichen Verlauf des Unterrichts).

Mit dem 5. Kapitel wird der empirische Teil der Arbeit eröffnet, werden Fragestellungen formuliert, die durch das mikrogenetische Forschungsdesign mit pythagorasspezifischem Vor- und Nachtest zu den videografierten drei Einführungslektionen beantwortet werden sollen. Das 6. Kapitel stellt das empirische Vorgehen vor, entwickelt und beurteilt die Güte der eingesetzten Instrumente zur Erfassung der oben erwähnten fachdidaktischen Unterrichtsqualität. Im Anschluss daran findet sich im 7. Kapitel die Darstellung der Ergebnisse zu den Fragestellungen des 5. Kapitels. Es zeigt sich, dass alle drei fachdidaktischen Qualitätsmerkmale unter Kontrolle von Interesse, Intelligenz und Vortest mit höheren Schülerleistungen einhergehen. Das mag nicht überraschen, schon deshalb nicht, weil es auch wünschenswert ist, jedoch sind die Wirkungspfade von Merkmalen der Unterrichtsqualität hin zu Fachleistungen nicht so eindeutig, wie man glauben würde und kaum so konzeptspezifisch untersucht worden wie in dieser Arbeit. Auffälliger ist dagegen, dass die fachdidaktischen Qualitätsmerkmale nicht oder nur schwach mit der kognitiven Aktivierung des Unterrichts korrelieren. Ein interessanter Befund, den es weiter aufzuklären gilt und der für die Autorin Anlass ist, zwischen «allgemein kognitiv aktivierend» und «konzeptspezifisch kognitiv aktivierend» zu unterscheiden, was weitere Forschungshypothesen eröffnet. Eine ausführliche und anregende Diskussion der Ergebnisse erfolgt im abschliessenden 8. Kapitel, in dem die zentralen Befunde vor dem Hintergrund anderer fachdidaktischer Bestrebungen und Erfordernisse, beispielsweise der Lehrerbildung, eingeordnet werden.

Zusammenfassend darf die Arbeit nach Ansicht des Rezensenten, einem Mathematikdidaktiker, als äusserst gelungen betrachtet werden. Die Verbindung von kognitionspsychologischen und fachdidaktischen Perspektiven führt im vorliegenden Fall zu einer ebenso theoretisch wie empirisch ertragreichen Untersuchung, die in ihrer Darstellung, insbesondere auch in sprachlicher Hinsicht, besticht. Gewiss, die enge konzeptspezifische Ausrichtung dieser Arbeit wirft ernsthafte Fragen nach ihrer Übertragbarkeit auf: Wie verallgemeinerungsfähig ist beispielsweise das Pythagoras-Verstehensmodell, wenn man längere Unterrichtssequenzen ins Auge fasst, Übungsphasen mit berücksichtigt, grössere begriffliche Einheiten betrachtet? Welche Struktur hat beispielsweise ein Verstehensmodell zum geometrischen Abbildungsbegriff? Ungeachtet solch möglicher Grenzen bietet jedoch der hier vorgestellte Ansatz über die Bestim-

mung von Verstehenselementen und den aus ihnen hervorgehenden Repräsentationen mathematischer Begriffe äusserst vielfältige Anregungen für ein unterrichtswirksames didaktisches Denken und Handeln.

L i t e r a t u r

Klieme, E., Pauli, C. & Reusser, K. (2009): The Pythagoras Study: Investigating Effects of Teaching and Learning in Swiss and German Mathematics Classrooms. In T. Janik & T. Seidel (ed.): *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. Münster: Waxmann, 137 – 160.

Reinhard Hölzl, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern.

Alfred Riedl (2011). *Didaktik der beruflichen Bildung*, 2. komplett überarbeitete und erheblich erweiterte Auflage. Franz Steiner Verlag, Stuttgart.

Mit seiner *Didaktik der beruflichen Bildung* legt Alfred Riedl, Privatdozent an der Technischen Universität München, eine komplett überarbeitete und erweiterte zweite Auflage dieser 2004 erstmals erschienenen Publikation vor. Das Buch richtet sich an Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und an Berufspersonen, die ihre theoretischen Kenntnisse und Bezüge auffrischen wollen. Riedl erhebt nicht den Anspruch, die Didaktik beruflicher Bildung umfassend und vollständig darzustellen. Dennoch bietet das Werk einen breiten Überblick über neue Entwicklungen, kontrovers diskutierte Themen und aktuelle Herausforderungen in der beruflichen Bildung. Dazu liefert Riedl fundierte und dichte Hintergrundinformationen. Das Buch wird so auch dem Anspruch gerecht, ein gut strukturiertes, übersichtliches Lehr- und Studienbuch zu sein. Aus Schweizer Sicht ist darauf hinzuweisen, dass sich *Didaktik der beruflichen Bildung* in einzelnen Kapiteln explizit auf die Entwicklungen in Deutschland bezieht.

In seiner Einführung nimmt Riedl eine Standortbestimmung vor und geht auch auf die Abgrenzung zwischen allgemeiner Didaktik, traditioneller Fachdidaktik und Didaktik der beruflichen Bildung ein. Letztere übernimmt für ihn eine Brückenfunktion zwischen den Fachwissenschaften und den berufspädagogisch orientierten Erziehungswissenschaften. Dabei macht Riedl deutlich, dass für ihn «Didaktik der beruflichen Bildung» als Sammelbegriff für verschiedene Ansätze der Didaktik im Bereich der beruflichen Bildung zu verstehen ist.

Das zweite Kapitel bietet Informationen zum deutschen Berufsbildungssystem, zum Hintergrund der Kompetenzdiskussion und zu den aktuellen Herausforderungen der beruflichen Bildung, so z.B. der Europäisierung der Berufsbildung, dem Fachkräftebedarf oder der Integration Benachteiligter.

Kapitel 3 befasst sich mit der Reformpädagogik als historischem Bezugspunkt für die berufliche Bildung. Dabei konzentriert sich Riedl auf einige Reformpädagogen, welche die berufliche Bildung geprägt haben, unter anderem Kerschen-

steiner, Freinet und Petersen; er zeigt dabei die historischen Bezüge aktueller Bildungsbemühungen auf.

Die Kapitel 4 und 5 behandeln das Beziehungsgefüge und grundlegende Annahmen in Lehr-Lern-Arrangements. Riedl streift dabei elementare Komponenten von Unterrichtseinheiten und Aspekte der didaktischen Arbeit einer Lehrperson. Innerhalb des vorgestellten Beziehungsgefüges von Unterricht werden auch die Lehrvoraussetzungen der Lehrpersonen und die Diagnostik der Lernvoraussetzungen der Lernenden thematisiert. Riedl geht von der Vorstellung eines moderat konstruktivistischen Unterrichts aus und beschreibt deren Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung. Als zentrale Gestaltungsanforderungen werden vor allem die Individualisierung und die Bereitstellung von herausfordernden Problemstellungen als Ausgangspunkt für das Lernen hervorgehoben.

Kapitel 6 skizziert den curricularen Perspektivenwechsel, den die in Deutschland eingeführten Lernfelder mit sich brachten. Im Lernfeldkonzept werden die Lerninhalte nicht mehr fachsystematisch geordnet, sondern nach beruflichen Situationen, für deren Bewältigung konkrete berufliche Handlungskompetenzen gefragt sind. Die in den anschliessenden Kapiteln vorgestellten methodisch-didaktischen Anregungen beziehen sich denn auch grösstenteils auf den Unterricht in vorgegebenen Lernfeldern. Kapitel 7 widmet sich eingehend dem Konzept des handlungsorientierten Unterrichts, wobei Riedls Interpretation von Fachgesprächen im Unterricht interessante Hinweise und Anregungen zur Unterrichtskommunikation und Lernförderung geben. Kapitel 8 beschreibt ausgewählte methodische Grossformen, so etwa die Leittext- und die Planspielmethode. Abschliessend geht der Autor in Kapitel 9 auf den Anspruch eines ganzheitlichen Förderkonzeptes ein und zeigt einige Implikationen für den Unterricht auf.

Mit *Didaktik der beruflichen Bildung* liegt ein umfassendes, gut lesbares Übersichtswerk vor. Die Stärke des Buches liegt darin, dass es die Fülle an Informationen strukturiert, präzise und verdichtet präsentiert. Die Kapitel können gut auch einzeln gelesen werden. Das Buch ist all jenen zu empfehlen, die sich in kurzer Zeit einen Überblick über die aktuellen Entwicklungen der beruflichen Bildung sowohl auf politischer Ebene als auch in der Umsetzung im Schulzimmer erarbeiten möchten. *Didaktik der beruflichen Bildung* spannt einen weiten thematischen Bogen. Die Kapitel sind aber reich an Hinweisen, anhand derer sich Leserinnen und Leser inhaltlich weiter vertiefen können. Das Buch eignet sich weniger als konkrete Anleitung für die Praxis, vielmehr kann es dazu dienen, die aktuell diskutierten didaktischen und methodischen Formen theoretisch zu verstehen, die eigene Praxis im Schulzimmer kritisch zu reflektieren, zu fundieren und neue Impulse aus der Wissenschaft aufzunehmen.

Peter Gautschi und Irene Schumacher, Pädagogische Hochschule Zürich.

Corriveau, L., Letor, C., Périsset Bagnoud, D. & Savoie-Zajc, L. (Éd.). (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires de formation. Processus, stratégies et paradoxes*. Bruxelles: De Boeck. 198 p.

A l'ère de la standardisation, des démarches qualité et des évaluations de différents types, la pression augmente sur les systèmes éducatifs, les écoles et leurs acteurs. Les exigences en termes de résultats et de performances n'épargnent désormais plus le milieu scolaire. Dans ce contexte, les politiques de gouvernance (communément appelées *les nouvelles formes de gouvernance*) visent la redistribution du pouvoir décisionnel au niveau local pour profiter au mieux des connaissances et compétences des acteurs de terrain (enseignants, chefs d'établissement scolaire notamment). L'objectif poursuivi est bien celui d'améliorer la qualité, l'efficacité et l'efficacéité du système scolaire dans sa globalité, à partir du postulat selon lequel les équipes pédagogiques connaissent les spécificités de leur établissement et sont ainsi à même d'agir en conséquence, d'analyser les résultats obtenus et d'en rendre compte. Ce travail d'équipe est analysé finement par les coordinatrices et auteurs de l'ouvrage *Travailler ensemble dans les établissements scolaires de formation. Processus, stratégies et paradoxes* qui ont relevé l'ambitieux défi d'initier le lecteur à la complexité et au fonctionnement des établissements scolaires de formation.

L'introduction de l'ouvrage situe précisément le débat. L'établissement scolaire devient un niveau d'action et de régulation incontournable, redéfinissant de la sorte les contours des professions de l'enseignement. Cette évolution implique une collaboration accrue entre les acteurs amenés à élaborer collectivement des plans d'action mieux adaptés à leur contexte de travail. La collaboration est alors considérée comme l'une des façons d'améliorer la qualité du système avec, de manière centrale, la réussite des élèves.

Les coordinatrices proposent d'envisager le travail collectif – notion polysémique – comme une «dynamique interactionnelle plus ou moins intense qui se tisse entre des personnes et qui tient comme idéal une culture collaborative où les personnes travaillent en cohésion, autour d'un but commun, dans des relations d'interdépendance» (p. 9). Elles se situent de cette manière proches des travaux de Wenger et du concept de *communauté d'apprentissage* que l'on retrouve dans de nombreux écrits et offres de formation professionnelles (pour les métiers de l'éducation entre autres et de l'humain plus généralement), démontrant ainsi l'intérêt porté par des milieux divers à la collaboration.

L'ouvrage réunit les contributions d'auteurs qui ont mené leurs recherches en Belgique, au Canada, en France et en Suisse. Cette diversité des contextes institutionnels est l'une des richesses de ce collectif qui s'inscrit dans la suite d'un premier livre publié en 2007 et intitulé *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Le présent ouvrage poursuit les réflexions engagées dans le précédent en interrogeant plus particulièrement «les mécanismes fondamentaux de la collaboration dans des établissements d'ordres d'enseigne-

ment primaire, secondaire et supérieur et à des différents paliers (personnels de direction, enseignants et élèves)» (p. 9). Les contributions, regroupées en trois parties principales, apportent chacune à leur manière et avec leurs références théoriques un éclairage pertinent sur ces mécanismes.

La première partie de l'ouvrage traite des «processus en jeu dans le travail collectif lorsque ce dernier est envisagé comme un levier d'apprentissage professionnel et organisationnel» (p. 10). Sur la base d'un important matériau de recherche récolté dans des écoles primaires françaises, la contribution de Jean-François Marcel et d'Audrey Garcia analyse le rôle des pairs dans l'apprentissage des enseignants et dans leur développement professionnel. A cet effet, ils introduisent la notion de *travail partagé* dont l'intérêt est de recouvrir *toutes* les activités de l'enseignant qui mettent en scène plusieurs adultes (que ces activités soient subies ou choisies). Les auteurs soulignent notamment l'importance de ne pas considérer le travail partagé comme une modalité de travail supplémentaire s'ajoutant aux tâches quotidiennes de l'enseignant en classe. Ce point de vue nous semble important à défendre, à condition que les modalités de concertation proposées et élaborées dans les écoles le permettent et reposent sur une organisation du travail scolaire sachant articuler le travail effectué en classe à celui réalisé au sein de l'école.

L'étude de Thierry Piot porte sur le fonctionnement du travail collaboratif dans un établissement primaire français, lors de la production d'un journal d'école impliquant trois enseignants. Cette contribution a le mérite de montrer que la réalisation d'un projet concret est l'une des conditions pour construire un fonctionnement d'équipe, à l'aide d'outils et de dispositifs de travail communs. Ainsi, à partir de conditions décrites par l'auteur, les enseignants ont «capitalisé une forme d'expérience collective» (p. 40), leur évitant probablement à l'avenir de s'épuiser dans des projets collectifs. Pour clore cette première partie, Michel Bonami, Caroline Letor et Michèle Garant proposent huit principes favorisant l'apprentissage organisationnel qui ont particulièrement retenu notre attention. Articulant étroitement les ressources théoriques et les situations de terrain, ces principes constituent une base solide pour poursuivre les recherches dans ce domaine.

La seconde partie de l'ouvrage concerne plus précisément «les processus qui sous-tendent l'organisation du travail collectif dans les établissements scolaires» (p. 10). Michèle Garant, Caroline Letor et Michel Bonami se focalisent cette fois-ci sur le rôle des directions d'établissement scolaire, en poursuivant leurs analyses précédentes. A partir des modèles de leadership transformationnel, émotionnel et distribué, ils mettent en évidence «la complexité du mode de leadership développé dans les trois établissements scolaires» (p. 76) étudiés en Belgique Francophone. Dans cette perspective, les recherches sur les rôles des directions d'établissement nous semblent importantes à approfondir, en insistant sur les dimensions pédagogiques, dès lors que l'on conçoit l'établissement comme l'un des niveaux le plus influent d'action et de régulation du système

éducatif. On retrouve ces dimensions pédagogiques dans le texte rédigé par Xavier Dumay et Vincent Dupriez qui vise à analyser finement comment les représentations éducatives des enseignants évoluent et se modifient lors de leurs échanges. Il existe peu de recherches examinant comme celle-ci les conceptions de l'enseignement-apprentissage des enseignants lors de leur collaboration. Pourtant, travailler ensemble, c'est se confronter aux représentations et visions de ses collègues; des représentations qui peuvent devenir des moteurs ou des freins au travail collectif. Enfin, pour conclure cette seconde partie sur les processus qui sous-tendent l'organisation du travail collectif, Lise Corriveau, Michel Boyer, Nicolas Fernandez et Serge Striganuk élargissent notre vision en identifiant une série d'éléments qui favorisent ou font obstacle à la collaboration.

Pour entamer la troisième partie de l'ouvrage centrée plus précisément sur les stratégies mises en place pour développer la collaboration, Catherine Lanaris et Lorraine Savoie-Zajc nous ouvrent à la pédagogie de projet en tant que dispositif novateur. A travers leur contribution, elles suggèrent quelques pistes «afin de susciter la collaboration dans l'appropriation de cette démarche pédagogique» (p. 100). A ce sujet, elles plaident en faveur de formes de collaboration adaptées à l'établissement et non prescrites une fois pour toutes, à toutes les équipes et pour tous les milieux. Au sujet des prescriptions, Jean Rouiller et Marlyse Pillonel nous emmènent sur un autre terrain, celui d'une haute école suisse spécialisée en soins infirmiers pour tenter de comprendre comment les formateurs réagissent et vivent les injonctions institutionnelles reçues pour collaborer au sein de groupes thématiques. Il en ressort en particulier les limites de prescriptions ambitieuses dont les structures mises en place ne permettent pas leur réelle mise en œuvre. Indépendamment du respect des injonctions, Danièle Périsset Bagnoud pose la question fondamentale de la formation au travailler ensemble. Elle interroge plus précisément les possibilités d'acculturer les étudiants à la collaboration, dans le cadre de formations initiales à l'enseignement. L'enquête, menée dans une haute école pédagogique suisse, met l'accent sur les dispositifs favorisant cet apprentissage; et ceci malgré les clivages que l'on connaît bien entre les valeurs et principes du terrain et ceux promus par l'institut de formation. L'auteure propose également des pistes pour poursuivre la réflexion engagée et ainsi analyser les effets de cette formation sur le travail en équipe dans les établissements, une fois les étudiants formés et installés dans la profession. Pour conclure cette troisième partie sur les stratégies, Liliane Dionne revient sur la communauté d'apprentissage que nous avons évoquée précédemment. Prévue pour faciliter la collaboration, la communauté d'apprentissage a en effet l'avantage d'être imbriquée dans la tâche et d'aborder un projet pédagogique précis. Dans le cas décrit par cette chercheuse, il s'agit d'accompagner les enseignants dans leur développement professionnel en science et en technologie.

Ce recueil se termine sur une lecture transversale des diverses contributions rédigée par Caroline Letor et Danièle Périsset Bagnoud, deux des coordinatrices de ce collectif. Fruit d'une collaboration entre chercheurs lors d'un symposium

international, cet ouvrage tient ses promesses en initiant le lecteur au fonctionnement collaboratif de diverses organisations. Un ouvrage que nous recommandons à tous les chercheurs et professionnels de l'enseignement et de la formation qui ont à cœur de s'engager dans des collaborations portant principalement sur l'enseignement-apprentissage. La collaboration n'est assurément pas une vertu. Elle devrait avant tout servir le développement professionnel des enseignants ainsi que celui de leurs élèves. En nous ouvrant à la complexité des mécanismes et processus nécessaires pour y parvenir, cet ouvrage nous invite certainement à poursuivre les travaux dans ce domaine.

Laetitia Progin, Institut Universitaire de Formation des Enseignants et Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Genève

Cardinet, Jean; Johnson, Sandra & Pini, Gianreto (2010). *Applying Generalizability Theory using EduG*. New York: Routledge. 240 p.

Mesurer et évaluer les performances, les comportements ou les attitudes des individus de manière fiable est l'un des principaux défis des sciences sociales. Comment s'assurer qu'un test est fidèle, qu'il mesure de manière précise ce pour quoi il est conçu? Dans quelle mesure un test est-il stable d'une utilisation à l'autre ou d'un contexte à l'autre?

La théorie de la généralisabilité (TG) est actuellement le modèle le plus avancé pour pouvoir répondre à ces questions. Elle émane des modèles de mesure classiques dont elle reprend le principe selon lequel le score observé d'un individu est la somme de deux termes théoriques: le score «vrai» (ou score univers), qui correspond à ses compétences réelles, et l'erreur de la mesure, qui correspond à l'écart entre valeur observée et valeur vraie. Pour qu'une mesure soit fiable, il faut que l'erreur de mesure soit minimale. Mais pour pouvoir minimiser l'erreur, il est indispensable de pouvoir la contrôler en identifiant les facteurs qui en sont responsables. Que contient-elle donc cette erreur de la mesure? Quels sont les facteurs qui la déterminent? Les modèles classiques ne permettent pas d'y répondre, la raison étant que la source d'erreur y est unique et indifférenciée.

L'élaboration de la TG à partir des années 1960 a permis de répondre à ces questions grâce aux nouvelles possibilités de décomposition de la variance, notamment pour ce qui est de la variance d'erreur. Il devient alors possible de définir un plan de mesure dans lequel plusieurs sources d'erreur sont identifiées et isolées. L'analyse de généralisabilité permet d'estimer les effets de ces différents facteurs, ainsi que de leurs interactions. A partir des analyses de fiabilité, l'évaluateur est également à même d'optimiser son plan d'analyse en intervenant directement sur les facteurs qui affaiblissent les qualités métriques de l'instrument.

L'innovation de la TG va plus loin encore: alors qu'à l'origine le seul objet d'intérêt était l'individu, l'application du principe de symétrie permet de consi-

dérer comme objets de mesure d'autres éléments jouant un rôle primordial dans une démarche de recherche ou d'évaluation (p. ex. les items, les méthodes d'enseignement, les classes ou les juges). La TG devient ainsi l'un des outils de référence pour contrôler la fiabilité de divers instruments ou dispositifs de mesure.

L'ouvrage de Cardinet, Johnson et Pini est la plus récente contribution à la divulgation de la TG. Le livre est remarquable par sa concision, par son caractère éminemment pédagogique et extrêmement concret qui ne peut que réjouir le lecteur avide d'exemples pratiques. Les auteurs situent au cœur de l'ouvrage le logiciel EduG, un programme d'analyse de la généralisabilité auquel ils consacrent un chapitre et auquel ils se réfèrent dans une série d'exemples pratiques et d'exercices. Par ailleurs, ces exemples pratiques et ces exercices font appel à une même série de données, disponibles comme EduG en libre accès sur Internet (<http://www.irdp.ch/edumetrie/logiciels.htm>), ce qui multiplie les possibilités de mise en relation entre les volets pratiques du livre. L'avant-propos de Richard Shavelson – l'un des auteurs qui a considérablement contribué au développement de la TG – laisse comprendre que ce livre était particulièrement attendu outre-Atlantique par le milieu académique et étudiant.

Le livre est organisé en six chapitres. Les chapitres 1 et 2 sont consacrés à l'illustration conceptuelle de la TG. Ils contiennent un aperçu des origines du modèle, les objectifs visés par la théorie ainsi que les développements théoriques du modèle. On y trouve également une explication des principes de décomposition de la variance, de l'identification des sources de variation et de la distinction entre coefficients de généralisabilité relatif et absolu. Cette partie théorique de l'ouvrage se termine par l'illustration des différentes procédures d'optimisation d'un plan d'analyse.

Le chapitre 3 est entièrement réservé à la présentation d'EduG. Très simple d'utilisation, disponible en français et en anglais, EduG est spécialement conçu pour l'application du principe de symétrie. Dans ce chapitre sont précisées les démarches de création et de traitement des données, de définition des plans d'analyse (plans d'observation, d'estimation et de mesure) et d'interprétation des résultats observés.

Dans le chapitre 4, les auteurs présentent des exemples d'application de la TG. Ainsi, il est proposé d'analyser une étude qui mesure la dépression chez des patients psychiatriques, d'évaluer une méthode de recrutement de futurs managers ou encore d'estimer la difficulté relative d'une série de problèmes ou exercices en vue d'une évaluation en mathématique. Tous les exemples comportent une description du contexte, la justification de l'intérêt d'une étude de généralisabilité dans un tel contexte, une explication sur la mise en place de l'étude de généralisabilité, une illustration de la répartition de la variance par des diagrammes et une aide pour l'interprétation des résultats.

Le chapitre 5 contient cinq exercices pratiques. Ces exercices se composent d'une mise en contexte et d'une série de questions de difficulté variable suivies

par les réponses correspondantes. Le lecteur appréciera la présence dans les exercices de tableaux de résultats, de graphiques et de diagrammes.

Le chapitre 6 est le chapitre conclusif. Ici, le lecteur peut être surpris par un retour aux origines du modèle, déjà abordé dans le chapitre 1. Les raisons de cette reprise ne sont pas énoncées, mais l'intention des auteurs est visiblement d'approfondir certains aspects théoriques et d'établir un lien avec les développements futurs. Le chapitre est enrichissant pour le lecteur qui s'intéresse aux coefficients de généralisabilité comme estimateurs de la taille de l'effet dans la recherche expérimentale. Ou encore comme moyen d'évaluer les effets d'interaction dans le but d'optimiser le plan d'analyse. Le chapitre se conclut par une mise en relation de la TG avec la Théorie de réponse aux items et par la discussion des avantages que constituerait l'utilisation conjointe des deux théories.

L'ouvrage est complété par une section importante d'annexes regroupant les aspects plus techniques de l'ouvrage. On y voit la volonté des auteurs d'alléger le texte sans pour autant renoncer complètement à l'illustration mathématique. Les annexes sont consacrés à une introduction à l'analyse de la variance, au problème des sommes des carrés pour les plans non équilibrés, à la relation entre le coefficient de généralisabilité et d'autres indices statistiques (rhô carré ou oméga carré), ainsi qu'à la définition des intervalles de confiance.

Comme son titre l'indique, le livre est écrit en anglais, mais dans un anglais très accessible, même pour les lecteurs moins familiers avec cette langue. Les auteurs parviennent à conjuguer brillamment théorie, pratique et technique en à peine 200 pages. Grâce à sa structure groupée, l'ouvrage permet une lecture à plusieurs niveaux, laissant le choix d'aborder le livre soit par une lecture globale, soit par une lecture plus approfondie, complétée par la réalisation d'exercices et par l'utilisation du programme EduG.

Autant pour son contenu que pour sa forme, cet ouvrage est vivement conseillé aux personnes s'intéressant aux problèmes de la mesure, que ce soient des chercheurs ou des étudiants de niveau avancé ayant des connaissances en statistique. Ce livre s'adapte également à l'enseignement universitaire, tout particulièrement lorsqu'il est accompagné de travaux pratiques.

Alexander Tomei, Section des Sciences de l'éducation, Université de Genève

Martin, Serge (Éd.). (2010). *Penser le langage, penser l'enseignement, avec Henri Meschonnic*. Mont-de-Laval: L'Atelier du Grand Tétras. 125 p.

Une année à peine après la mort de l'essayiste, traducteur, théoricien du langage et poète, la publication, sous la direction de Serge Martin, de l'ouvrage «*Penser le langage, penser l'enseignement, avec Henri Meschonnic*» fait suite à une journée d'études qui s'est déroulée en septembre 2009 à l'IUFM de Basse-Normandie (Université de Caen-Basse-Normandie). Cette dernière visait à prendre

en considération le souhait, formulé par Meschonnic, d'«inscrire dans l'enseignement à tous les niveaux, du primaire au supérieur, un enseignement qui n'existe pas: l'enseignement de la théorie du langage comme apprentissage de rapports nouveaux à penser entre identité et altérité, entre le corps et le langage, entre la modernité et l'historicité des valeurs» (Meschonnic, 2007, p. 47). Ce souhait peut être lu comme le programme de l'ouvrage, où se succèdent, dans l'ordre d'apparition, des contributions de Serge Martin (également l'auteur des 2^e, 5^e, 6^e, et 11^e contributions), de Jean-Louis Chiss, d'Albert Dichy, de Philippe Païni, de Jérôme Roger, de Sandrine Larraburu-Bedouret et de Laurent Mourey. Dans une logique tour à tour prospective ou rétrospective, critique ou programmatique, certains auteurs explorent les formes que l'«apprentissage de rapports nouveaux» appelé par Meschonnic pourrait prendre, tandis que d'autres s'attèlent aux réflexions de fond rendues nécessaires par un tel projet. Toujours dans une vision d'ensemble, on remarquera que les auteurs se rendent sensibles aux implications épistémologiques des pratiques littéraires scolaires. Ils développent ou s'appuient pour ce faire sur ce que l'on qualifiera volontiers, avec Jean-Louis Chiss (p. 18) une «conception culturelle et non techniciste de la didactique, inscrite dans l'histoire des conceptions du langage et des langues». En substituant au concept abstrait de Littérature les *représentations sur la littérature* qui ont eu, qui ont, ou qui pourraient avoir cours en didactique du français, les auteurs parviennent à problématiser d'une manière éclairante les idéologies et les valeurs qui les animent et les traversent. Pour reprendre les termes de Laurent Mourey, les auteurs perçoivent ainsi l'enseignement de la littérature «comme une pratique, non comme un objet culturel» (p. 92).

L'espace dévolu à cette recension ne saurait rendre compte de la variété des contributions réunies dans l'ouvrage, ni de la richesse des perspectives qu'elles développent. Nous nous restreignons donc, à regret, à la restitution de quelques uns des nombreux contenus ayant retenu notre attention. Bien que certaines contributions ne nous apparaissent pas forcément aussi innovantes qu'elles semblent le vouloir, il faut reconnaître à chacune une grande pertinence. Très critique à l'encontre des approches technicistes du langage appliquées à la recherche, à la formation ou à l'enseignement, l'ouvrage plaide tout bonnement, par la voix de Serge Martin, pour une «reconfiguration épistémologique» (p. 45) de la didactique du français. Celle-ci consisterait – on excusera les possibles imprécisions dues à la visée synthétisante de cette lecture – à dépasser les paradigmes (post-)structuralistes afin de prendre en considération les déterminations sociales et historiques des situations discursives aussi bien que des savoirs de référence faisant traditionnellement autorité dans le champ. Serge Martin défend ainsi la nécessité de substituer une *poétique* à la «sémiotique dans ses versions constamment relookées» (p. 45) qu'il estime – sans doute un peu caricaturalement – dominante en didactique et entend mettre au premier plan des recherches, de la formation et des situations scolaires un «sujet-relation dans et par le langage» (p. 40). Les thèses développées au fil des pages ne manquent pas

de portée: on s'en convaincra encore à la lecture des contributions de Philippe Païni (pp. 47-59), de Jérôme Roger (pp. 61-72) ou encore de Sandrine Larra-buru-Bedouret (pp. 73-84). Le premier montre en quoi une représentation du langage comme système sémiotique conduit à des pratiques pour le moins problématiques des textes littéraires «où pour donner le «goût» de la littérature on enseigne des recettes» (p. 50). Le second met en évidence comment, sous l'effet de leur scolarisation, certains métatextes d'auteurs se voient parfois anachroniquement regroupés sous l'étiquette d'*essais* et uniformément soumis, ce faisant, à des visées argumentatives scolaires qui leur sont étrangères. Enfin, après avoir formulé de nombreuses critiques à l'encontre des «clichés» véhiculés par les programmes scolaires au sujet de la poésie, la troisième auteure évoquée remarque que «privilegier l'histoire au détriment de l'historicité» a pour effet d'«évacuer la question de la valeur» (p. 77) pourtant fondamentale aussitôt qu'il est question d'un poème. Un renoncement au concept flou et déformant de *la poésie* est ainsi souhaité, pour faire place à une *pensée du poème* «comme unité, comme retour sur le langage, sur soi, une construction de sujet à sujet» (p.84).

Si la profondeur et l'utilité des réflexions qui sont développées dans l'ouvrage sont évidentes, on pourra cependant émettre quelques critiques, voire quelques réserves. Sous la plume de Serge Martin, par exemple, apparaissent parfois certaines prises de position plus polémistes qu'éclairantes. Ainsi en va-t-il lorsque l'on lit, suite à des généralisations un tant soit peu excessives portant sur certains mouvements actuels des approches didactiques de la littérature, qu'avec ces dernières l'auteur estime qu'«on nage jusqu'à la nausée dans l'éclectisme du post-modernisme [...] qui montre un niveau de non-pensée jamais atteint» (p. 43). Il nous semble que de telles formulations incisives (il y en a d'autres) ne sont pas réellement nécessaires pour situer l'originalité des démarches issues de la pensée de Meschonnic: si cette virulence se trouvait quelque peu atténuée, nous ne serions pas moins convaincus de l'intérêt des perspectives développées par l'auteur. Au nombre des valeurs promues dans l'ouvrage, l'invention et la liberté apparaissent en bonne place; le haut degré d'exigence qu'entretiennent les auteurs vis-à-vis des pratiques littéraires scolaires n'est probablement pas étranger à la pénétration de leurs regards. Néanmoins, retournant sur l'ouvrage le questionnement sur les représentations de la littérature qu'il entend lui-même développer, il apparaît que les pratiques scolaires décrites – de même que les autres recherches ou théories didactiques – ne sont pas loin d'être systématiquement dépréciées. Bien qu'adhérant pleinement, entre autres, aux critiques formulées quant aux méfaits potentiels de la sémiotique sur les approches didactiques de la littérature, nous regrettons que la diversité de ces dernières ou que la pertinence de certaines d'entre elles soient mises en sourdine. Cette posture de rupture – possible signe d'une volonté avant-gardiste? – nous apparaît d'autant plus regrettable que la sémantique, l'idéologie, la problématique des valeurs ou la question du sujet-lecteur occupent déjà (quoi qu'on en dise) une place importante dans les approches didactiques de la littérature. Par ailleurs, même s'il est de bon ton de critiquer

vertement les approches technicistes du langage (la connotation du terme parle d'elle-même), on pourrait se demander dans quelle mesure elles ne relèveraient pas d'une forme de *nécessité didactique*: comment en effet se passer d'outils qui, pour insuffisants qu'ils sont à rendre compte des pratiques des textes littéraires, pour dommageables ou déformants qu'ils peuvent devenir s'ils président seuls à la planification des situations d'enseignement, n'en demeurent pas moins des leviers puissants pour l'apprentissage et la compréhension?

Enfin, on reconnaîtra à «*Penser le langage, penser l'enseignement, avec Henri Meschonnic*» sa capacité à défricher des espaces relativement peu explorés de la didactique de la littérature. On espère qu'avec lui un grand travail d'analyse et d'ingénierie trouve ses premiers mouvements qui nous porteront plus loin – ou plus près des sujets et de leurs relations au texte (dussent-elles demeurer scolaires).

Référence bibliographique:

Meschonnic (2007). *Dans le bois de la langue*. Paris: Laurence Teper.

Yann Vuillet, Université de Genève et Haute école pédagogique du Valais

Neuenschwander, M.P., Gerber, M., Frank, N. & Rottermann, B. (2012). *Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Die Autoren und Autorinnen, alle an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz tätig, dokumentieren mit dem 378 Seiten umfassenden Buch ein grosses Forschungsprogramm: Sie haben sich nicht nur (theoretisch und empirisch) mit einem wichtigen Übergang innerhalb der obligatorischen Schule (Übertritt auf die Sekundarstufe I), sondern auch mit den Übergängen von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung (Sekundarstufe II), mit synchronen Übergängen während der Berufsbildung und schliesslich mit Übergängen nach der Berufsbildung beschäftigt. Dieser selten anzutreffende grosse Bogen, den das Buch schlägt, bezieht sich auf das ganze zweite Jahrzehnt und somit auf die gesamte Adoleszenz mit ihren diversen Kontexten (Familie, Schule, Betrieb, Peergruppe, Vereine etc.), die dank dem klug gewählten theoretischen Ansatz, der von den drei Regulierungsebenen Institution, soziale Bezugsgruppe und Individuum ausgeht, in ihren Wechselwirkungen diskutiert werden. Der gewählte Mehrebenenansatz zur Erklärung (letztlich ja immer) individueller Entwicklungsverläufe entlang der genannten Übergänge stellt den Begriff der Mensch-Umwelt-Passung ins Zentrum: Individuelle Erwartungen und Werte bezüglich schulischer und berufsbezogener Handlungen und Entscheidungen interagieren mit den darauf bezogenen Einflüssen – auch Unterstützungsangeboten – der sozialen Bezugsgruppen (Familie, Peergruppe)

und reiben sich an gesellschaftlich bereit gestellten institutionellen Rahmenbedingungen (z.B. Selektionsprozesse beim Übertritt auf die Sek. I, Lehrstellenmarkt, Brückenangebote etc.), die einige Bildungsverläufe wahrscheinlicher und andere eher unwahrscheinlich machen.

Das Buch richtet sich allgemein an die in Schule und Berufsbildung tätigen Professionen (z.B. Schulsozialarbeiter/innen, Lehrpersonen verschiedener Stufen, Schulpsychologen/innen), an Studierende dieser Professionen und an interessierte Eltern, insbesondere aber an Fachleute, die mit der Optimierung der angesprochenen Übergänge beschäftigt sind (z.B. Fachpersonen auf Berufsbildungsämtern, Gestalter von Brückenangeboten, Berufsberater/innen etc.).

Das Werk umfasst neun Kapitel. Nach der Einleitung werden im 2. Kapitel theoretische Grundlagen zu einer Reihe zentraler Konzepte (z.B. Übergang, Wirksamkeit von Bildung, Selektion und Chancengleichheit, Berufswahl) erläutert, um danach (Kapitel 3) den eigenen theoretischen Ansatz (s.o.) darzulegen. Es folgt ein Methodenkapitel (Kapitel 4) mit einer knappen (aber notwendigen) Darstellung von Design, Stichproben und Instrumenten. Da die Methoden und viele Ergebnisse bereits an anderer Stelle publiziert wurden, ist es folgerichtig, die betreffenden Angaben im Buch so kurz wie möglich zu halten. Die empirischen Untersuchungen wurden zu vier Erhebungszeitpunkten (2002, 2006, 2007, 2008) mittels schriftlicher und mündlicher Befragungen sowie Leistungstests durchgeführt. Die Stichproben umfassen – je nach Erhebungswelle – zwischen 1'100 und 1'600 Jugendlichen, die zwischen dem 12. (jüngere Kohorte) und 20. Lebensjahr (ältere Kohorte) mehrfach befragt wurden. Die Kapitel 5-8 widmen sich den einzelnen Übergängen. Das 5. Kapitel behandelt den Übergang in die Sekundarstufe I, wobei insbesondere der starke Einfluss der Elternerwartung auf die Übertrittsentscheidung aufgezeigt wird. Das 6. Kapitel bezieht sich auf den Übergang in die Sekundarstufe II. Dieser Teil hebt u.a. die Bedeutung institutioneller und struktureller Steuerungsprozesse und familiärer Ressourcen hervor. Das 7. Kapitel behandelt die synchronen Übergänge während der dualen Berufsbildung, womit das Pendeln zwischen den verschiedenen Kontexten (Berufsschule, Lehrbetrieb, Familie) gemeint ist. Hier gehen die Autoren/innen u.a. der interessanten Frage nach, wie die unterschiedlichen Ausbildungsmodelle der Berufslehre (Basislehrjahr, Blockkurs etc.) mit dem Lerntransfer zusammenhängen oder auch der Frage der Lehrvertragsauflösungen und ihren Implikationen. Das 8. Kapitel schliesslich widmet sich den (vielfältigen) Übergängen nach der Berufslehre (u.a. Aufnahme einer Erwerbstätigkeit, Zwischenlösung, tertiäre Ausbildung). Anhand eigener Daten können die Autoren/innen hier beispielsweise zeigen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund nach abgeschlossener Berufslehre deutlich seltener eine tertiäre Ausbildung in Angriff nehmen als die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund oder, dass Jugendliche nach Abschluss spezifischer Berufsausbildungen (wie z.B. Coiffeuse/Coiffeur, Sanitärmonteur) deutlich häufiger in der beruflichen Grundbildung verbleiben (z.B. ein ergänzendes Zusatzlehrjahr absolvieren). In

Kapitel 9 arbeiten die Autoren/innen eine Reihe interessanter Konsequenzen für das Verhältnis von Schule und Beruf heraus. So stellen sie beispielsweise die Frage, ob es nicht sinnvoll sein könnte, die Vielzahl der Berufslehren in der Schweiz zu reduzieren und die weitere berufliche Spezialisierung auf die Zeit nach der Berufslehre (i.S. von «learning on the job») zu verlegen, wieder andere Vorschläge beziehen sich auf Jugendliche in Risikosituationen, für die eine Stärkung der sozialen Ressourcen (etwa durch eine Vertrauensperson, die sie durch den Berufswahlprozess begleitet) angezeigt wäre.

Insgesamt enthält das gut geschriebene Buch einen eindrücklichen Reichtum an Ergebnissen – sowohl aus der eigenen als auch aus referierten Studien aus dem deutschsprachigen und dem angelsächsischen Raum. Die Ergebnisse werden mit den vorgängig dargelegten Theorien unterschiedlicher Disziplinen in Verbindung gebracht und mit grosser Übersicht diskutiert. Schnelle Leser sowie solche, die an quantitativen Auswertungen weniger interessiert sind, haben die Möglichkeit, empirische Teile zu überspringen, oder auch bei einzelnen Kapiteln – immer noch mit Gewinn – die Einleitung und das Fazit zu lesen.

Dem Buch ist eine gute Aufnahme bei den oben erwähnten Zielgruppen zu wünschen, denn es enthält Schätze, die zu heben sich für die Fachwelt und die Praxis lohnen wird.

Werner Wicki, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz