

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

**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

**Band:** 2 (1980)

**Heft:** 2

**Buchbesprechung:** Bücherbesprechungen = Comptes rendus

### **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:** 26.11.2024

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

# Bücherbesprechungen – Comptes rendus

*Zentralblatt für Erziehungswissenschaft und Schule (ZEUS), Jahrgang 1, Berichtszeitraum: 12/1979 und 1/1980, Band 1, März 1980, 280 Seiten. Verlag für Pädagogische Dokumentation Duisburg. Abonnementspreis für Einzelpersonen: DM 36.– je Band.*

Das Zentralblatt für Erziehungswissenschaft und Schule (ZEUS) ist eine jährlich in sechs Teilbänden erscheinende bibliographische Zeitschrift, die pro Teilband je ca. 300 Seiten umfasst.

ZEUS soll laufend und mit möglichst geringer Verzögerung über neue Veröffentlichungen im deutschen Sprachraum aus dem gesamten Bereich der Pädagogik und ihrer Grenzgebiete berichten. Adressaten der Zeitschrift sind sowohl Wissenschaftler als auch Schulpraktiker. ZEUS enthält Nachweise von Zeitschriftenartikeln, Büchern, Buchrezensionen und Unterrichtseinheiten. Der Index der analysierten Zeitschriften weist ca. 400 Titel auf und die Buchrezensionen werden aus ca. 300 relevanten Zeitschriften gewonnen.

Der Zugang zu den einzelnen Zitaten wird über kumulative Register ermöglicht, die Autorenindex, Sachindex, Unterrichtseinheiten nach Schulstufe und Thema umfassen. Als zusätzliche Beigabe werden wechselnde Textbeiträge zu Grundfragen und Trends der pädagogischen Forschung und Praxis publiziert.

Was ist von einer solchen bibliographischen Zeitschrift zu halten? Wir haben diesbezüglich sehr ambivalente Gefühle, die wir mit «wertvoll» einerseits und «antiquierte Form», «anachronistisch» andererseits charakterisieren möchten. Diese Prädikate seien im folgenden begründet.

Aus dem Zeitschriftenverzeichnis wird die Fülle analysierter Zeitschriften aus der Bundesrepublik, DDR, Oesterreich und der Schweiz, die übrigens gut vertreten ist, ersichtlich. Es ist zweifellos verdienstvoll, diese Fülle von Zeitschriften auszuwerten und eine thematische Gliederung zwecks Zugriff zu den einzelnen Artikeln vorzugeben. Auch die Büchererfassung mit Inhaltsangaben durch Stichworte ist sehr wertvoll. Der Sachindex ist genügend, um die interessierenden Artikel und Bücher aufzufinden. Aber ist die Form einer bi-

bliographischen Zeitschrift allein wirklich die richtige, diese zweifellos wertvolle Auswertungsarbeit zu präsentieren? Wir können uns gut vorstellen, dass z.B. ein Lehrer diese Frage bejaht, da ja nebst allgemeiner pädagogischer Literatur auch Unterrichtseinheiten zu verschiedenen Fächern und Schulstufen erfasst sind. Wir selbst neigen aber dazu, diese Frage zu verneinen. Es scheint uns eigenartig, dass eine solche Arbeit institutionell unabhängig vom Dokumentationsring Pädagogik (DOPAED) geleistet wird, der eine Literaturerfassung durch verschiedene Mitgliedinstitutionen im deutschen Sprachraum organisiert, die bezüglich der Indexierung der einzelnen Dokumente wesentlich besser ist als jene von ZEUS. Wir finden es auch eigenartig, dass man im Zeitalter, wo «online» zugängliche Datenbanken aufgebaut werden, eine solche bibliographische Zeitschrift neu herausgibt. Es ist nachgerade unzumutbar, eine Reihe von dicken bibliographischen Werken durchzugehen, um auf bestimmte relevante Artikel oder Bücher zu stossen. Leider ist dieser Anachronismus dokumentarischer Recherchen und bibliographischer Publikation noch immer weit verbreitet, da die entsprechenden Bibliographien z.T. nur in dieser Form verfügbar sind. In dem Sinne wäre ZEUS zu wünschen, dass ein Zusammengehen mit DOPAED ebenso wie eine «online» Zugänglichkeit zur erfassten Literatur über die Publikation hinaus angestrebt wird. Der Herausgeber scheint sich dieses Problems bewusst zu sein, wie aus der wortreichen Einführung von J. RUHLÖFF in die Bedeutung dieses bibliographischen Berichtorgans hervorgeht, die jedoch nicht zu überzeugen vermag.

Peter Knopf,  
Schweizerische Koordinationsstelle  
für Bildungsforschung, Aarau

*Herbert Plotke: Schweizerisches Schulrecht. Bern und Stuttgart: Paul Haupt, 1979, 540 Seiten.*

Es ist sicher kein leichtes Unterfangen, in *einem* Buch das schweizerische Schulwesen darzustellen, wenn man bedenkt, dass die Kantone in der Gestaltung des öffentlichen Unterrichts, von Teilen der Berufsbildung abgesehen, souverän sind. Die vielfältigen Regelungen der einzelnen Kantone darzustellen und Gemeinsamkeiten aufzuzeigen, ist dem Verfasser in bemerkenswerter Weise gelungen. Bereits mit dem Titel wird angetönt, dass dieses Buch endgültig mit der traditionellen Auffassung aufräumt, wonach Anstalten wie die Schule ausserhalb der Rechtsordnung stehen sollen. Das Schulrecht wird vielmehr als Teil des Verwaltungsrechts begriffen, mit allen Konsequenzen für die Schule und die Erziehungsbehörden.

Als erstes werden Grundlagen und Stellung der Schule dargestellt und die Rechte und Pflichten des Gemeinwesens gegenüber denjenigen der Eltern abgegrenzt. Dabei wird zu Recht postuliert, dass sich das besondere Rechtsverhältnis, welches den Schüler zur Schule bindet, auf eine gesetzliche Grundlage abstützen muss. In diesem formellen Grunderlass müssen die wichtigsten Einschränkungen, die Schüler und Lehrer auf sich zu nehmen haben, genannt sein. Er muss Auskunft geben, welche Arten von Schulpflicht der Heranwachsende zu erfüllen, ab wann und wie lange er die Schule zu besuchen hat, wie weit Lehrer in ihrer Niederlassungsfreiheit eingeschränkt werden können, ob Schüler und Lehrer in ihrer Vereins-, Versammlungs- und Meinungs-

äusserungsfreiheit beschränkt sind; kurz, über alle wesentlichen Beschränkungen der Grundrechte. Daneben wird auch darauf hingewiesen, dass die Beziehung zwischen der Schule und dem zu erziehenden Kind privatrechtlicher Natur sein kann, wenn ein Privater und nicht das Gemeinwesen Träger der Schule ist.

In einem zweiten Teil über Aufbau und Organisation der Schule stellt Plotke die einzelnen Schultypen dar, weist auf die weiteren Schuldienste (Sprachheilunterricht und Legasthenietherapie, schulpsychologischer und kinderpsychiatrischer Dienst, Berufsberatung und ärztlicher Schuldienst) hin. Es werden die leitenden Grundsätze für die Organisation der Schule (Schulpflicht, Unentgeltlichkeit, Neutralität der Schule in konfessioneller Hinsicht, Koedukation, Unterrichtssprache, Berechtigungen, Gliederung des Unterrichts sowie Lehrmittel) dargestellt. Es folgen die Kapitel über staatliche Ausbildungsfinanzierung, Schulbauten und Schulversuche. Im dritten Teil wird der Frage nach der Trägerschaft der Schule nachgegangen, wobei die Vielfalt der Kantone besonders bei den Berufsschulen zum Ausdruck kommt. Etwas kurz ist das Kapitel über die Aufteilung der finanziellen Leistungen für das Schulwesen ausgefallen. Wenn auf die Notwendigkeit einer logischen Neugestaltung aufmerksam gemacht wird, so hätte beispielsweise das bernische Lehrerbildungssystem eine Darstellung verdient.

Im vierten Teil stellt Plotke die Leitung und Aufsicht im Schulwesen dar. Durch manch geschickten Blick in die Geschichte macht er die nicht leicht durchschaubare Behördenorganisation verständlich. Im fünften Teil kommen die durch das Schulrecht am ehesten Betroffenen zur Sprache: die Schüler, dann die Eltern, die Lehrmeister und die Lehrer und Hilfspersonen. Eine besonders ausgedehnte Darstellung finden die «Rechte und Pflichten des Lehrers». Einzelne Fragen aus dem Dienstverhältnis dürften jedoch insbesondere bei Lehrern auf Widerspruch stossen. Immerhin sind die Ausführungen gerade etwa zur Wiederwahl bzw. der Begründungspflicht einer Nichtwiederwahl aufschlussreich, zumal ihnen in Zeiten des Lehrerüberflusses immer grössere Bedeutung zukommt. Der sechste Teil ist den Privatschulen gewidmet, welche durch die Bewilligungspflicht oder auch durch Subventionen in einem besonderen Verhältnis zum Gemeinwesen stehen. Hier scheint es fraglich, ob beim Besuch einer nichtbewilligten Privatschule eine Verurteilung wegen Schulversäumnisses angezeigt ist, da der Wille der Eltern zur Schulung der Kinder trotzdem besteht. Als Alternative könnte eine Verfügung, die Kinder in die öffentliche oder eine anerkannte Privatschule zu schicken, mit den Straffolgen von Art. 292 des Strafgesetzbuches sanktioniert werden, falls das kantonale Recht keinen speziellen Straftatbestand kennt. Als letztes folgt eine Darstellung des Rechtsschutzes, wobei speziell auf die Gewährung des rechtlichen Gehörs, das Recht auf Akteneinsicht und die Anwendbarkeit des Verwaltungsrechts eingegangen wird.

Es ist nicht zu übersehen, dass das Schulrecht viele Fragen offen lässt. Einerseits wegen seiner in vielen Kanto-

nen rudimentären Regelung, andererseits weil – soweit überhaupt möglich – die Erhöhung der Regelungsdichte eine unerwünschte Gesetzesflut heraufbeschwören würde, welche die Einrichtung Schule vollends zur Unbeweglichkeit verurteilen würde. Es gehört daher zu den Aufgaben des Verfassers, Fragen zu stellen und Lösungen aufgrund eigener Ueberzeugung anzubieten. Dass sich viele seiner Ableitungen mit der Praxis in den Kantonen decken, weist ihn als Kenner der Materie aus. Es ist verständlich, dass sich bei der Fülle des verarbeiteten Materials einige Ungenauigkeiten eingeschlichen haben. So sind zumindest unklar die Ausführungen auf den Seiten 147 und 154 über die Erhebung eines Schulgeldes durch die Aufenthaltsgemeinde bei der Wohnsitzgemeinde. Unzutreffend ist der Hinweis in Fussnote 249 über die Wirkung des Antrages der Erziehungsberatung zur Einweisung in eine Kleinklasse, da gerade im zitierten Artikel festgehalten wird, dass die Anträge der Untersuchungsinstanz für die Primarschulkommissionen grundsätzlich verbindlich sind. Auf Seite 327 erstaunt, dass den Verfasser die Pflicht zu einer Rechtsmittelbelehrung bei der Einweisung in eine Kleinklasse stört, da es sich ja um einen schweren Eingriff handelt und die Behörde (im Gegensatz zum Uebertritt in eine Oberstufe) meistens von Amtes wegen tätig wird. Fraglich ist auch die praktische Bedeutung der Ausführungen auf Seite 163, wo der Verfasser dem Mitbewerber um eine Stelle die Beschwerdelegitimation zubilligen will, obschon er seine Wahl nicht erzwingen kann. Die Auffassung, dass die Verfahrensbestimmungen nicht zum Schutze der Oeffentlichkeit, sondern zum Schutze der Bewerber bestehen, aufzugeben, hätte nur dann einen Sinn, wenn auch der zweite Schritt gewagt würde, indem eine Wahl erst nach Ablauf einer Rechtsmittelfrist rechtskräftig wird und der Mitkonkurrent wenn nicht seine Wahl, so doch zumindest die Wiederholung des Bewerbungsverfahrens, erzwingen kann. Zur Frage des Ausstandes der Lehrerschaft bei den Sitzungen der Schulkommission auf Seite 419 hätte immerhin die Regelung des Kantons Bern erwähnt werden können, wo mit guten Gründen die Lehrer bei den Lehrerwahlen den Austritt nehmen. Die Ausführungen auf Seite 429 hätten in dem Sinne ergänzt werden können, dass die unberechtigte Verletzung der Residenzpflicht disziplinarische Konsequenzen haben kann. Eine Lohnkürzung, die nicht durch steuermässige Ueberlegungen, sondern disziplinarisch begründet ist, dürfte auch vor Bundesgericht haltbar sein, wenn dieses die Zulässigkeit der Residenzpflicht grundsätzlich bejaht. Der geeignete Leser wird selber auf weitere Stellen stossen, die ihn zum Widerspruch herausfordern. Der Verfasser, im Wissen darum, wie sehr das Schulrecht im Fluss ist, ist für Hinweise und Anregungen dankbar. Im Zuge einer allfälligen Ueberarbeitung sollten auch gewisse Wiederholungen vermieden werden, damit das Werk etwas gestrafft würde. Die ohnehin zahlreichen Fussnoten und Verweisungen dürften genügen, wenn das Buch als Nachschlagewerk benützt wird. Als Erleichterung bei der Lektüre wären auch einzelne Tabellen zu begrüssen, etwa zur Darstellung der verschiedenen Schulsy-

steme in den Kantonen. Die Blüten der Eigenständigkeit der Kantone auf dem Gebiet des Schulwesens würden so noch augenfälliger und das Werk für Befürwor-

ter und Gegner der Schulkoordination zur anregenden Pflichtlektüre.

Moritz Vollenweider, Fürsprecher, Bern

*Hugo Haefeli, Regula Schröder-Naef, Kurt Häfeli: Schulische Auslese bei Abschluss der Primarschule. Bericht über eine Untersuchung an 2000 Schülern beim Uebertritt von der Primarschule in weiterführende Schulen im Kanton Zürich. Arbeits- und Forschungsberichte der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Bd. 4. Bern: Verlag Paul Haupt, 1979. 274 S.*

Der Bericht ist eine Darstellung der Ergebnisse einer eingehenden Analyse der wesentlichsten Einflüsse auf die Schullaufbahnentscheidung beim Uebertritt von der ungeteilten Primarstufe in die vertikal gegliederte Sekundarstufe des Kantons Zürich. Damit sollen die mehrjährigen wissenschaftlichen Bemühungen der Pädagogischen Abteilung um Fragen der Selektion an Zürcher Schulen zu einem ersten Abschluss gebracht und eine Vergleichsbasis zu entsprechenden Untersuchungen über die Bestimmungsfaktoren schulischer Auslese in England, Schweden und der Bundesrepublik geschaffen werden. An einer für den Kanton Zürich repräsentativen Stichprobe von 2000 Schülern, deren Eltern und Lehrern wurde untersucht, wie die Entscheidung während der 6. Klasse zustande kommt, wie der Uebertritt verläuft, welche Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen (Sozialschicht, Geschlecht, Fremdarbeiterkinder u.a.) bestehen und welchen Einfluss die Durchführung eines Intelligenztests durch die Lehrer auf den Uebertrittsverlauf ausübt, wenn die Ergebnisse mit Lehrer und Eltern besprochen werden. Um diese Fragestellungen beantworten zu können, wurden vor Ende der 5. Klasse bis zur definitiven Aufnahme in der 7. Klasse von Schülern, Lehrern und Eltern mehrmals verschiedene Angaben verlangt (Noten, Fähigkeits- und Persönlichkeitseinschätzungen, Angaben zur materiellen, sozialen und kulturellen Umwelt der Schüler) sowie umfangreiche schriftliche und mündliche Befragungen und ein Schulfähigkeitstest durchgeführt.

Wie zu erwarten war, erweist sich die Primarlehrerempfehlung als das entscheidende Auslesekriterium. Die Vorstellungen der Eltern und Schüler zeigen eine hohe Uebereinstimmung mit derjenigen des Lehrers. Wo sie nicht übereinstimmen, erweist sich in den meisten Fällen die Ansicht des Lehrers als die bessere Voraussage. Die für die Auslese massgebliche Beurteilung der Schulleistung deckt sich keineswegs mit den im Test erfassten intellektuellen Fähigkeiten. Der Grund hierfür liegt nicht in der Qualität der eingesetzten Testbatterie, sondern im Umstand, dass ausser der Intelligenz noch ganz andere Faktoren den Schulerfolg mitbestimmen. So werden Einflüsse bei der Schülerbeurteilung und bei

Notengebung untersucht sowie der Entscheidungsverlauf bei Lehrern und Eltern verfolgt. Unter anderem zeigen die Autoren, dass die Mädchen bei der Notengebung bevorzugt sind, die Auslese das häusliche Milieu stark mitberücksichtigt und Fremdarbeiterknaben im Gegensatz zu den -Mädchen geringere Chancen haben, eine anspruchsvollere Schullaufbahn zu absolvieren. Meiner Meinung nach wird im Bericht zu wenig betont, dass sich Primarlehrer und Eltern weitgehend an den Anforderungen der aufnehmenden Schultypen orientieren und diese wiederum stark an der Berufswelt. Die praktizierte Auslese für die bestehenden Schulen ist mit all ihren Ungereimtheiten kaum anders möglich. Unerwünschte Einflüsse, wie die grosse Abhängigkeit der Zuweisung von der Schichtzugehörigkeit, lassen sich nicht durch Korrekturen am Ausleseverfahren beseitigen.

Der Bericht gibt eine eingehende Uebersicht auf den Zustand der Auslese und deren Bestimmungsfaktoren für 1973/74. Die gründliche Arbeit brauchte ihre Zeit, bis sie veröffentlicht werden konnte. Mit dem Rückgang der Schüler in den unteren Klassen sind neue Aspekte ins Spiel gekommen, ebenso dürfte sich der Konjunkturverlauf zumindest auf das Verhalten der Eltern ausgewirkt haben. Der Leser muss sich daher immer Rechenschaft geben, wieweit die Befunde auch für heute zutreffen.

Die Autoren bemühten sich mit Erfolg, den Bericht in einer Sprache abzufassen, die auch dem interessierten Laien verständlich ist. Die vielen Tabellen sind gut kommentiert und erlauben ein kritisches Ueberprüfen der vorgebrachten Ueberlegungen. Durch die Beschränkung auf einfache statistische Auswertungen sind die Schlussfolgerungen für jedermann nachvollziehbar. Die Fülle des Materials und die Vielzahl interessanter Einzelbefunde macht die Lektüre recht anspruchsvoll. Dank der klaren Gliederung gelingt es aber immer, die Uebersicht über den gesamten Problemkreis zu bewahren.

Luzius Hürsch,  
Institut für spezielle Pädagogik  
und Psychologie,  
Universität Basel

*Emil Wettstein, Erwin Broch: Berufsbildung für «Schwächere». Hinweise und Modelle zur Gestaltung von Vorlehre, Anlehre und Stützkurs. Aarau: Sauerländer, 1979, 208 Seiten.*

Laut Auffassung der Autoren sind heute rund 95 Prozent aller Schulabgänger (einschliesslich ehemalige Hilfsschüler) in der Lage, eine Berufsausbildung vom Umfang einer Berufslehre zu absolvieren. Andererseits wissen wir, dass etwa 20 Prozent aller Lehrverhältnisse aufgelöst werden oder mit einem Misserfolg an der Lehrabschlussprüfung enden. Im Kanton Zürich zum Beispiel bricht jeder siebte Lehrling seine Berufslehre vorzeitig ab, und im selben Kanton lag in den letzten Jahren der Anteil der Lehrlinge, welche die Abschlussprüfungen nicht bestanden haben zwischen 6 und 10 Prozent. Diese statistischen Daten machen deutlich, dass für die «schwächeren» Schulabgänger der Lehr- und Berufsschulerfolg ohne zusätzliche Fördermassnahmen gefährdet sind. Dieser Tatsache trägt das neue Berufsbildungsgesetz von 1978 (BBG) durch die Verankerung von Vorlehre, Anlehre und Stützkursen Rechnung.

Unter Vorlehre (auch Werkjahr genannt) wird ein Ausbildungsjahr verstanden, das zwischen Volksschule und Berufslehre eingeschaltet wird. Die Anlehre ist eine einfachere, kürzere und weitgehend auf die Erlernung praktischer Fertigkeiten beschränkte Ausbildung. Gesetz und Verordnung legen fest, dass die Anlehre ein bis zwei Jahre dauert, dass ein Anlehrvertrag abgeschlossen wird, der vom zuständigen Berufsbildungsamt genehmigt werden muss, und dass der berufliche Unterricht an Berufsschulen in speziellen Klassen zu erfolgen hat. Stützkurse schliesslich sind ein befristeter Zusatzunterricht, der nicht länger als einen halben Tag pro Woche dauern darf. Gemäss BBG kann er während der Arbeitszeit stattfinden.

Allein, weder eine neuzeitliche Gesetzgebung noch die entsprechenden Verordnungen garantieren den angestrebten pädagogischen Fortschritt, wenn den zuständigen Aemtern und Schulleitern praktikable Vorschläge zur Realisierung der gesetzlich verankerten Hilfsmassnahmen fehlen. Diesem vorauszuhenden bildungsplanerischen Manko kam die Volkswirtschaftsdirektion des Kantons Zürich zuvor, indem sie 1978 den Bildungsplaner im kantonalen Amt für Berufsbildung, Emil Wettstein, und den Psychologen Erwin Broch beauftragte, Hinweise und Modelle zur Gestaltung von Vorlehre, Anlehre und Stützkursen zu erarbeiten. Als Resultat dieser Untersuchung entstand eine 80 Seiten starke Studie, die im April 1979 etwa 50 berufspädagogischen Theoretikern und Praktikern sowie am Berufsbildungswesen interessierten Politikern zur Stellungnahme vorgelegt wurde. Die vorliegende Publikation ist die überarbeitete Fassung des Berichts.

In einem ersten Kapitel werden Problemstellung, Auftrag und Vorgehen umrissen und die zentralen Begriffe «Anlehre», «Vorlehre» und «Stützkurs» definiert. Im weiteren werden die einschlägigen eidgenössischen und kantonalen Vorschriften wiedergegeben und kurz erläutert. Dieses einführende Kapitel schliesst mit einer

Darstellung der Standpunkte der Autoren. Daraus geht u.a. deutlich hervor, dass die Verfasser des Berichts die Betriebs- bzw. Meisterlehre als die bildungs- und wirtschaftspolitisch günstigste Art der Berufsbildung bejahen und für eine Bildungspolitik eintreten, die nicht gegen, sondern mit den Lehrmeistern gemacht wird. Konkret heisst dies, dass «die für die praktische Ausbildung und produktive Arbeit zur Verfügung stehende Zeit durch Stützmassnahmen nicht gegen den Willen der Lehrmeister wesentlich beschränkt werden darf» (S. 8). Die Autoren setzen sich für eine Ausschöpfung aller im neuen BBG enthaltenen Möglichkeiten zur Förderung schwächerer Jugendlicher ein, erwähnen aber auch die Grenzen, die das Gesetz festlegt, und betonen ausdrücklich ihre Bereitschaft, in ihren Empfehlungen diese Grenzen zu respektieren und darauf zu verzichten, «Massnahmen vorzuschlagen, die die gesteckten Grenzen verletzen oder unterlaufen würden» (S. 8). Diese für eine bildungstheoretische Studie eher ungewohnt (über)deutliche Absichtserklärung wird verständlich, wenn man beachtet, dass die Publikation einen Band in der berufspädagogischen Schriftenreihe des kantonalen zürcherischen Amtes für Berufsbildung darstellt, einer Instanz also, die für die Durchführung und Einhaltung der eidgenössischen und kantonalen Berufsbildungsgesetze und Verordnungen verantwortlich ist.

Auch das pädagogische Engagement der Autoren ist unverkennbar. Dies wird deutlich in den zwei folgenden Kapiteln der Studie. Kapitel 2 beschreibt die Adressaten der Fördermassnahmen unter den Gesichtspunkten der Vorbildung, der Intelligenz, der sprachlichen Fähigkeiten, des Sozialverhaltens und der persönlichen Reife. Das didaktisch orientierte 3. Kapitel befasst sich mit der Gestaltung des Unterrichts. In markanten Strichen, die stellenweise zu vergrößernden Vereinfachungen tendieren, werden Haltungen des Lehrers, die das Lernen fördern, skizziert, ferner grundlegende Lernarten und Unterrichtsprinzipien referiert sowie Hinweise zum bessern Verständnis des leistungsschwachen Jugendlichen gegeben. Die Abschnitte dieses Kapitels richten sich an den Lehrer, der für die Gestaltung seines Unterrichts mit schwächeren Lehrlingen verständliche und konkrete Hilfen sucht. Dabei nehmen die Verfasser Vereinfachungen vor, die unter streng lerntheoretischen Gesichtspunkten zu kritisieren wären – etwa bei der Darstellung der grundlegenden Lernarten (S. 26-31), wo Lernmodelle (Imitationslernen und strukturelles Lernen) und die die Lernarten übergreifenden Lernmechanismen (Assoziation und Verstärkung) scheinbar gleichbedeutend nebeneinander gesetzt werden. Diese begriffliche Unschärfe wird allerdings wettgemacht durch das unverkennbare Anliegen der Autoren, gerade auch den Lehrer von leistungsschwachen Klassen zu einem didaktisch differenzierten Unterrichten anzuleiten. Neben einfacheren Formen des Lernens

wird auch das anspruchsvolle Lernen durch Einsicht erklärt und mit Beispielen aus dem Berufsschulunterricht illustriert.

In den drei folgenden, von der Themenstellung her zentralen Kapiteln werden Zweck, Ziel und Praxis von Vorlehre (Kap. 4), Anlehre (Kap. 5) und Stützkursen (Kap. 6) dargestellt und begründet. Nützlich ist die leserfreundliche Zusammenfassung im 7. Kapitel. Auf knapp zehn Seiten erfährt der eilige Leser (Bildungspolitiker?) die wesentlichen Ergebnisse der Studie und die bildungspolitisch bedeutsamen Aussagen des Berichts. Von besonderem berufspädagogisch dokumentarischem Wert ist der umfangreiche Anhang, in dem 18 in- und ausländische Institutionen der Berufs- und Arbeitserziehung beschrieben werden, auf deren Konzepte und Erfahrungen bei der Organisation von Vorlehren, Anlehren und Stützkursen aufgebaut werden kann.

Für pädagogische Publikationen im allgemeinen und für berufspädagogische im besondern ist in unserem Land das Interesse eher beschränkt. Daher sind Auflageziffer und Absatzquote kein adäquater Qualitätsindex. Der

Wert solcher Auftragsstudien und Berichte lässt sich zuverlässiger daran messen, ob sie im Bildungswesen etwas in Bewegung setzen. In dieser Hinsicht kann der Publizist ein gutes Zeugnis ausgestellt werden. Dem Rezensent ist bekannt, dass das Buch einer stattlichen Anzahl von Lehrkräften, die sich mit der praktischen Berufsbildung von lern- und leistungsschwachen Jugendlichen befassen, als anregende Begleitlektüre zu entsprechenden Fortbildungskursen dient und so pädagogische und didaktische Impulse für das unterrichtspraktische Handeln mit «Schwächeren» auslöst. Und wahrscheinlich wäre auch der von der Deutschschweizerischen Berufsbildungsämterkonferenz und von der Schweizerischen Heilpädagogischen Gesellschaft gemeinsam entwickelte erste «Lehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht für Anlehrlinge» (Zürich 1980) ohne die durch die berufspädagogische Studie von Emil Wettstein und Erwin Broch geleistete Vorarbeit nicht, oder zumindest nicht in der inhaltlich und formal überzeugenden Art, zustande gekommen.

Peter Füglistler, Schweizerisches Institut für Berufspädagogik, Bern

*Romian, H.: Pour une pédagogie scientifique du français. PUF l'éducateur, Paris, 4e trimestre 1979. 253 p.*

H. Romian, chef de travaux à l'Institut National de Recherche pédagogique (INRP) à Paris et responsable de l'Unité «Français élémentaire» dans cet Institut, peut être considérée comme la cheville ouvrière du Plan de Renovation de l'enseignement du français en France et comme l'auteur d'une conception originale de la formation des maîtres et de la recherche scientifique en pédagogie.

Cet ouvrage traite précisément de méthodologie de recherche et tente de donner un statut scientifique à la recherche-action entendue au sens de «cooperative action research». Cette démarche de recherche établit un rapport dialectique entre la théorie et la pratique et procède de trois types d'opération de recherche en interaction: la recherche-innovation dont l'objectif est d'essayer des pratiques pédagogiques répondant aux hypothèses du projet de rénovation, la recherche-description qui vise à analyser des pratiques en vue d'établir une caractérisation des procédures d'ensemble, et la recherche-validation qui tente de mettre en évidence des différences significatives entre les performances des enfants selon les objectifs pédagogiques visés par les enseignantes. Le concept de recherche-action, défini par H. Romian, couvre donc des démarches de recherche variées, poursuivant des visées différentes mais complémentaires. Il doit être pris dans son acception la plus extensive.

Cette démarche scientifique est celle de l'Unité «Français élémentaire» de l'INRP qui assure l'animation et la coordination des projets des équipes interdisciplinaires «de terrain» et diffuse les réflexions et travaux des

groupes par la revue «Repères». L'organisation de cette recherche n'est pas sans analogie avec le Plan d'observation de l'enseignement renouvelé du français, plan élaboré par l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDP) à Neuchâtel/Suisse. Le texte d'H. Romian contient cinq chapitres. Les deux premiers traitent de méthodologie de recherche et de stratégies d'innovation. Le troisième présente une tentative de théorisation de la pédagogie du français par une analyse contrastive du contenu de trois modèles exprimés par trois textes-clés sur la pédagogie du français: les instructions officielles, les ouvrages de Freinet et le Plan de Renovation de l'INRP. Dans le chapitre IV, l'auteur expose les conditions, les instruments et les résultats d'une recherche-validation menée dans 48 classes de CM1 et CM2 (25 sont expérimentales et 23 non-expérimentales), recherche dont le but est l'évaluation de l'impact de la pédagogie renouvelée du français. Enfin, le chapitre V est une démonstration de l'apport de la recherche-action à la formation des maîtres, celle-ci devenant descriptive plutôt que prescriptive, envisagée de façon évolutive plutôt que diagnostique, engagée vers un pluralisme et vers les libertés pédagogiques. «... l'insertion de la recherche pédagogique dans les centres de formation des maîtres, dit H. Romian, pourrait bien être un facteur de transformation, voire de mutation, décisif.»

La Suisse romande s'apprête à introduire un enseignement renouvelé du français présentant certaines parentés avec le Plan de Renovation, appliqué en France depuis plus de dix ans sur des terrains expérimentaux. Ce

livre apparaît dès lors comme un ouvrage précieux de référence puisqu'il traite précisément des questions théoriques et méthodologiques que les chercheurs et les

enseignants de Suisse romande se posent actuellement à propos de la rénovation et de l'expérimentation de cet enseignement.

Jacques Weiss, IRDP, Neuchâtel

*Benjamin S. Bloom: Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires. Traduit de l'américain par Viviane De Landsheere; avant-propos de Gilbert De Landsheere. Paris, Fernand Nathan, Bruxelles, éditions Labor; 1979. Collection «Education 2000».*

Les taxonomies de Bloom et de ses collaborateurs ont initié les lecteurs francophones à une pédagogie efficiente: que l'élève «apprenne pour maîtriser». Voir, à ce propos, de Bloom, «*Apprendre pour maîtriser*» publié par le GRETI en 1972. Pour l'auteur, le système pédagogique est un «système causal», en ce sens que des variables y jouent de manière active tout en étant sous la dépendance directe des responsables de l'école. C'est dire que le succès est possible. «Si une personne au monde, écrit Bloom, peut maîtriser un savoir, presque toutes les autres personnes le peuvent si on leur fournit les conditions d'apprentissages appropriés. (...) A tout moment et en tout lieu, les écoles peuvent fournir la meilleure des éducations à presque tous les élèves – si elles décident qu'il en sera ainsi». (P. 18). Vue optimiste, déroutante à première vue, à laquelle le lecteur pourtant accepte de se rallier au vu des résultats positifs fournis par un nombre impressionnant de recherches qui convainquent: une pédagogie de la maîtrise est possible. De quoi cette pédagogie sera-t-elle faite? De deux choses fondamentales: les prérequis et l'enseignement lui-même.

Bloom insiste sur les premiers car, selon lui, l'histoire de l'élève, conditionnant une large part de ses apprentissages successifs, doit absolument, être prise en compte avec tout le déterminisme qu'elle comporte, de telle sorte qu'une action positive soit entreprise qui pallie ce qu'un tel déterminisme pourrait comporter de défavorable pour l'élève. Bloom distingue les «comportements cognitifs de départ» et les «caractéristiques affectives de départ». Il ne dit rien, pour le moment, de prérequis psychomoteurs. Les comportements cognitifs de départ sont constitués par tout ce qui doit être maîtrisé avant que ne soit abordée une quelconque «tâche d'apprentissage» (un fragment de curriculum). Ces comportements seraient même plus importants que l'«intelligence générale». En effet, dit Bloom, «les comportements cognitifs de départ spécifiques peuvent être identifiés de façon précise, puis enseignés et appris au degré voulu. (...) Contrairement à l'intelligence, ces comportements peuvent être facilement modifiés par les professeurs et les expériences scolaires». (P. 63). Le 50 % du rendement des apprentissages ultérieurs est redevable de la qualité de ces prérequis cognitifs. La responsabilité de l'école est donc grande. Les «caractéristiques affectives de départ» sont, elles aussi, importantes. Elles tiennent de la motivation avec, en plus, la prise en compte de l'histoire affective antérieure de l'élève. «Pour qu'un élève apprenne bien, il doit être ouvert à la nouvelle tâche, dési-

reux de bien apprendre et posséder assez de confiance en soi pour investir l'énergie et les ressources nécessaires pour surmonter les difficultés et les obstacles qu'il rencontrera éventuellement sur son chemin». (P. 82). Or, si l'élève aborde ses tâches d'apprentissage avec une «histoire» qui est son histoire, l'école, à son tour contribue à l'élaboration continuée de cette même histoire. Il importe alors que cette dernière soit faite d'éléments positifs et, notamment, de réussites. Car ce sont elles qui conditionnent l'autoperception de l'élève qui, on le conçoit, doit être tissée de confiance en soi et d'optimisme face aux tâches d'apprentissage.

Vient alors l'enseignement proprement dit. Bloom le juge plus important que l'enseignant lui-même... «Nous croyons que c'est l'enseignant et non l'enseignement éducatif plutôt que les caractéristiques physiques de la classe qui importe». (P. 117). Cinq éléments sont à considérer pour rendre l'apprentissage optimal: les indices, la participation de l'élève, le renforcement, l'évaluation formative et la correction consécutive. Les «indices» guident l'élève à propos des objectifs et des comportements à produire pour atteindre ceux-ci. Ce sont toutes les explications d'ordres divers que donne le maître. La «participation» est la réponse active de l'élève aux indices-stimuli. Le «renforcement» peut revêtir plusieurs aspects: reconnaître l'enfant, lui accorder attention, être physiquement proche de lui, lui faire des gestes, des sourires, ... Tout ce qui accroît l'estime de soi est renforcement. L'«évaluation formative» fournit à l'élève, comme au maître, un feedback (une information en retour) qui dit si l'objectif est atteint ou non. Viennent enfin les «procédures de correction» qui fournissent à l'élève tous les éléments dont il a besoin pour corriger ses erreurs éventuelles.

Revenant sur les composantes affectives de l'apprentissage, Bloom évoque, reprenant une thèse qui lui est chère, les deux curriculums, le *manifeste* et le *latent*. Le premier est le curriculum officiel, celui des plans d'études et des manuels. Le second «révèle à chacun qui il est par rapport aux autres, et quelle est sa place dans le monde des hommes, des idées et des activités. Il s'apprend probablement plus lentement, mais s'oublie moins facilement que les détails de l'histoire, les règles de grammaire ou les contenus d'autres branches d'enseignement». (P. 145). Il est fait, ce curriculum latent, des dépôts stratifiés des vécus de l'élève. Or, toute la pédagogie de maîtrise de Bloom vise à optimiser ce vécu, à promouvoir la *santé mentale* qui «concerne plus

directement le développement du moi, la réduction de l'anxiété générale et la capacité de résister au stress et à la frustration avec un minimum d'effets affectifs négatifs». (P. 158).

La pédagogie de maîtrise est une pédagogie de rationalisation en ce sens qu'elle tend à un rendement maxi-optimal: Quand les élèves disposent du temps et de l'aide dont ils ont besoin pour apprendre, et que leurs caractéristiques cognitives et affectives de départ sont positives, leur capacité d'apprendre augmente et le temps qu'ils consacrent à l'étude diminue». (P. 187). Cette pédagogie est celle, en définitive, que requiert une société évoluée qui veut des individus hautement qualifiés et nombreux. «Toute société qui accorde une telle valeur à l'éducation (en prolongeant, entre autres, la durée de la scolarité) jusqu'à obliger tout individu à consacrer à l'école une partie importante de sa vie doit trouver le moyen de rendre l'éducation attrayante et significative pour tous les élèves. Elle ne peut se contenter de sélectionner les talents, elle doit les développer». (P. 27).

«Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaires» est un ouvrage de lecture aisée sans rien de sophistiqué. Il décevra ceux qui croient, par des analyses poussées, pouvoir atteindre le noyau des processus éducatifs. Il réjouira, en revanche, ceux qui, appelés à agir dans le concret des salles de classes, verront se confirmer certaines des hypothèses qui les animent et les motivent, à savoir que l'acte pédagogique a force causale. Bien géré, il obtient que le 90 % des élèves arrivent à maîtriser le 90 % des notions du curriculum de l'école obligatoire.

L'ouvrage enfin apportera une sorte de «renforcement» aux travaux des chercheurs car ce sont les résultats de multiples recherches en éducation – recherches ni purement psychologiques ou sociologiques, mais pédagogiques – qui sont convoquées par Bloom pour appuyer ses thèses. La recherche sort grandie des pages de l'auteur américain; elle prend conscience de l'un de ses pouvoirs: concourir à la promotion d'une pédagogie de maîtrise.

S. Roller

*Yves Bégin: L'individualisation de l'enseignement: pourquoi? INRS - EDUCATION Coll. DEVENIR No 3 - Québec 1978 (Bibliothèque de l'IRDP, Neuchâtel, no 12436).*

L'auteur remet en question les structures scolaires qui s'inspirent d'une conception naturelle de l'inégalité de l'intelligence et constate que les différences individuelles sont peut-être à considérer comme les produits du système scolaire.

L'ouvrage commence par une analyse des publications américaines portant sur l'individualisation de l'enseignement et met en évidence deux tendances. D'une part, les travaux visant à l'élaboration de différentes formes d'enseignement individualisé s'appuient généralement sur une conception élitiste: il faut construire des programmes pour les élèves intelligents et d'autres programmes pour les autres. D'autre part, un courant de pensée tend à développer l'individualisation afin de libérer le potentiel que possède chaque individu dans sa singularité. Dans cette seconde perspective, l'enseignant se transforme en un observateur attentif (et admiratif) du développement spontané de chaque élève.

L'auteur attribue à Bloom le mérite d'avoir abordé le problème de l'étude du rendement scolaire en gardant ses distances vis-à-vis des idéologies et en se centrant sur la critique de l'enseignement collectif. La mise en évidence du déterminisme très grand de l'action scolaire conduit à l'alternative suivante: «Faut-il, en effet, individualiser l'enseignement parce qu'il existe une inégalité foncière entre les personnes du point de vue des capacités d'apprendre, ce qui rendrait nécessaire la création de conditions d'enseignements appropriées aux di-

vers talents? Ou faut-il, au contraire, assigner comme but à l'individualisation de créer les conditions d'enseignement qui permettraient à la très grande majorité d'accéder à l'excellence dans leurs performances scolaires, parce qu'ils en seraient tous capables?» (pp. 52-53). Une analyse intéressante des travaux respectifs de Bloom et de Carroll explique comment Bloom parvient à remplacer le concept d'aptitude par celui de pré-requis. La différence de potentiel d'apprentissage entre les individus s'explique mieux par la maîtrise des pré-requis liés à la tâche nouvelle que par la notion d'aptitude. A niveau de pré-requis égal, on peut attendre un apprentissage équivalent.

La troisième partie de l'ouvrage présente une critique de l'enseignement scolaire, de son caractère séquentiel et des jugements de valeur qui sont portés sur les personnes plutôt que sur leurs apprentissages. L'auteur y met en évidence l'aspect cumulatif du rôle de l'école dans le processus d'échec.

Ce petit ouvrage a le mérite de bien situer la perspective de Bloom que l'on ne connaît trop souvent que par ses listes d'objectifs. Il permet une réflexion utile sur le rôle réel de l'institution scolaire dans l'accroissement des différences entre les individus.

Raymond Hutin,  
directeur du Service de la recherche pédagogique,  
Genève