

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

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 28 (2006)

Heft: 1

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: 02.04.2025

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

Rezensionen / recensions / recensioni

Mondada, Lorenza (2005). *Chercheurs en interaction. Comment émergent les savoirs*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes. 142 pages.

Les savoirs scientifiques constituent à n'en pas douter des catégories par lesquelles les institutions de recherche capitalisent les traces de leur développement. Mais quels sont les processus qui sous-tendent l'émergence de ces savoirs ? Quelles pratiques président à leur construction et quelle est la part de l'interaction entre chercheurs dans ces mécanismes ? Telles sont quelques-unes des questions centrales qu'aborde Mondada dans *Chercheurs en interaction*. Cet ouvrage, court mais substantiel, retrace à grands traits les principaux résultats d'un important programme de recherche dirigé notamment à l'Université de Bâle par l'auteure et son équipe depuis 1997.

Les objectifs principaux de l'ouvrage tiennent en deux points. Le premier consiste à porter un regard neuf sur la science, conçue moins comme un réceptacle de savoirs figés que comme un ensemble complexe et nécessairement situé de pratiques sociales, permettant à des savoirs de s'élaborer collectivement. Le second consiste à étudier le rôle des ressources langagières, conversationnelles, et plus généralement multimodales dans ce processus d'émergence. De ces objectifs découle une hypothèse, que ce livre étaye de manière particulièrement fine et convaincante: l'interaction entre chercheurs constitue le lieu naturel d'émergence des savoirs, si bien que c'est dans leur accomplissement situé que ces savoirs peuvent être étudiés.

Un solide travail empirique sous-tend ce programme de recherche, que Mondada et son équipe ont conduit dans des environnements plurilingues et des domaines disciplinaires aussi variés que la médecine, l'histoire, l'écologie et l'agronomie. Une démarche de type ethnographique leur a permis de suivre durant plusieurs mois les travaux d'équipes de recherche actives dans ces domaines et de documenter à la fois leurs réunions de travail et leurs productions scientifiques. Cet imposant travail de terrain débouche sur la mise en évidence de quatre dimensions fondamentales des pratiques scientifiques, que les différents chapitres de l'ouvrage déclinent successivement:

- Le chapitre 2 est consacré à *l'organisation de l'interaction dans les réunions de travail*. Il s'intéresse plus particulièrement aux séquences d'ouverture des réunions et aux diverses modalités par lesquelles la participation à l'interaction est régulée. En complément à ces considérations, Mondada y aborde la problématique de la catégorisation des acteurs, montrant comment des catégories telles celles d'«expert» et de «non-expert» font l'objet tantôt d'auto-attributions, tantôt de coalitions entre membres des groupes.

- Le chapitre 3 aborde la question des *modes d'élaboration collective des objets de savoir*. On y montre comment ces savoirs sont rendus manifestes dans l'interaction sous la forme d'*objets de discours* (des arguments, des thèmes, des idées, etc.) et surtout comment ces objets de discours sont tantôt validés ou stabilisés, tantôt collectivement élaborés, tantôt déstabilisés, fragmentés voire abandonnés. Des destins variables semblent ainsi réservés à ces «trajectoires d'objets», qui mettent en évidence plusieurs des propriétés centrales que l'ouvrage reconnaît à ces unités: leurs dimensions émergente, discursive, incarnée matériellement, localement située, et collectivement distribuée.
- Le chapitre 4 se centre davantage sur le fait que les pratiques scientifiques étudiées impliquaient des chercheurs issus de régions linguistiques hétérogènes et renvoyaient de ce fait à des situations de communication exolingues. Se pose dès lors la question de savoir *comment ces situations de plurilinguisme sont gérées et comment s'élabore une vision polyglotte de la science*. Sur ce point, les nombreuses analyses réalisées par Mondada et son équipe permettent de battre en brèche au moins deux visions caricaturales et visiblement erronées des contacts de langues. La première observation consiste à montrer que les ressources linguistiques mobilisées par les chercheurs apparaissent comme beaucoup plus diversifiées et hétérogènes que l'imposition de l'anglais comme langue de communication unique. La seconde observation permet de mettre en évidence la diversité des solutions retenues par les chercheurs dans le quotidien de leurs pratiques. Elle remet en question les modèles *normatifs*, qui tendent à ramener les pratiques scientifiques exolingues à des typologies statiques, et milite pour des modèles *vernaculaires*, qui accordent une place centrale à l'innovation et aux solutions locales, séquentiellement «bricolées» par les acteurs. Dans cette perspective, un regard neuf est posé sur le plurilinguisme et son rapport à la science, regard dans lequel la pluralité des ressources linguistiques ne se ramène plus à un problème à surmonter, mais constitue au contraire une dimension originale et spécifique en lien avec la manière de raisonner des groupes.
- Le chapitre 5 traite de *l'imbrication de la parole et des objets matériels dans les activités de recherche*. Plus globalement, il milite pour une approche multimodale des pratiques scientifiques, dans lesquelles s'imbriquent en permanence les productions verbales, les gestes, les regards, les postures, les agencements spatiaux, les manipulations d'objets matériels et les processus d'inscription sur des documents. Ici aussi, d'abondantes références à des analyses empiriques permettent de mettre en évidence l'importance des processus d'inscription, de pointage et de va-et-vient entre prises de parole et documents écrits. Elles permettent en outre, au plan théorique, d'illustrer plusieurs concepts en lien avec cet élargissement du questionnement: celui d'«interobjectivité», emprunté à Latour, celui d'«objet intermédiaire», repris des travaux de Jeantet, et enfin celui de «praxéologie de la vision», proposé par Goodwin.

On l'aura compris, *Chercheurs en interaction* dépasse largement le cadre étroit d'une étude empirique consacrée aux pratiques scientifiques des chercheurs. Il s'articule, de manière plus générale, à des enjeux majeurs dans le paysage contemporain des sciences du langage, et ce à la fois aux plans épistémologique, théorique et méthodologique. Au plan épistémologique, l'ouvrage se présente comme une contribution substantielle à une rencontre encore inédite: celle d'une sociologie des sciences centrée sur l'étude de «la science en train de se faire» (Latour, Callon, etc.) et d'une linguistique de l'interaction d'orientation ethnométhodologique (Sacks, Schegloff, Goodwin, etc.). Au plan théorique, il invite à porter un regard différent, non seulement sur la science, mais également sur la manière de problématiser les rapports entre la cognition, les pratiques sociales et les processus langagiers. Enfin, au plan méthodologique, cet ouvrage défend des options tout à fait explicites et clairement argumentées, en lien avec des questions qui, outre les linguistes, intéresseront également d'autres chercheurs en sciences humaines et sociales: Comment accéder à des pratiques sociales? Quelles ressources méthodologiques privilégier à cette fin? Comment constituer et analyser des données audio et vidéo relevant de l'ordre de l'interaction?

Outre sa grande clarté et l'abondance des illustrations empiriques proposées, on saluera dans cet ouvrage un équilibre rare mais ici remarquablement tenu entre rigueur méthodologique et lisibilité. De notre point de vue, *Chercheurs en interaction* se positionne en effet à mi-chemin entre une monographie spécialisée et un ouvrage de vulgarisation (dans le bon sens du terme). Il offre l'avantage, notamment de par son arrière-fond théorique et son appareillage méthodologique serré (voir par exemple les conventions de transcriptions) de ne faire aucune concession à la technicité des approches défendues. Et de par son format et son style d'écriture, il reste néanmoins remarquablement accessible à un vaste public qui va bien au-delà du champ de la linguistique des discours et de l'interaction.

Toutefois, et c'est sans doute une autre de ses qualités, l'ouvrage soulève un certain nombre de questions que pour notre part nous regrouperons autour de trois axes :

- Notre première interrogation a trait à l'exploitation faite par Mondada et son équipe des différents terrains empiriques considérés et plus particulièrement de leur dimension contrastive. Sur ce point, l'ouvrage lève toute ambiguïté dès lors que son «objectif n'est pas de faire une étude centrée sur un terrain particulier, mais de décrire des procédés observables à travers une multiplicité de terrains différents, montrant ainsi la dimension récurrente et systématique des pratiques observées» (p. 61). Certes, la mise en évidence de telles régularités relève du plus grand intérêt et atteste du caractère très abouti de la démarche proposée. Pourtant, il semble difficile de se satisfaire de l'idée que les savoirs émergent selon des modalités identiques selon qu'on les étudie dans des équipes de chirurgiens, chez des agronomes ou auprès de chercheurs en histoire. La mise en évidence de quelques contrastes entre ces champs n'aurait-elle pas complété valablement le panorama dressé? Et surtout, une ap-

proche contrastive n'aurait-elle pas été davantage en adéquation avec la posture épistémologique défendue, et qui revendique précisément le caractère local et situé des pratiques étudiées? Ou pour dire les choses autrement, comment concilier à la fois la nature généralisable et transversale des processus mis en évidence avec l'ancrage revendiqué dans une épistémologie émergentiste?

- Un deuxième point de discussion que nous souhaiterions ici introduire concerne le traitement réservé dans cet ouvrage à des notions telles l'*objet de savoir* et l'*objet de discours*. Sur ce point également, l'ouvrage propose une grande clarté dès lors qu'il envisage une continuité forte entre ces deux termes. C'est du moins ce que laissent entendre certains passages du chapitre 3, dans lesquels la problématique de l'émergence des savoirs se superpose assez largement à celle de catégories discursives:

Plus particulièrement, nous nous intéresserons aux procédés interactionnels par lesquels un objet de discours – argument, thème, idée, solution... – est proposé dans un premier tour de parole pour être ensuite traité, repris, transformé dans le tour suivant par les interactants. [...] Ce principe permet ainsi d'observer comment tel objet de discours, qui coïncide avec tel objet de savoir – un concept, une thèse, une proposition théorique... – s'est proposé au groupe et comment il est ensuite traité par lui, reconnu comme un objet central pour le projet scientifique en cours, ou écarté comme un objet non pertinent. (pp. 61-62)

A n'en pas douter, la transposition de catégories «scientifique» (des concepts, des thèses, des propositions théoriques) vers des catégories «discursives» (des arguments, des thèmes, des idées, des solutions) offre des avantages méthodologiques non négligeables. Plus particulièrement, elle fournit au linguiste des unités matérielles dont il peut traquer l'émergence et décrire les trajectoires. Pourtant, de notre point de vue, l'articulation de tels objets de savoir avec des objets de discours mériterait des considérations qui vont au-delà d'une simple coïncidence ou superposition. Qu'advient-il des objets de savoir qui ne sont pas discursivement topicalisés, mais qui peuplent la conscience des chercheurs, alimentent leurs inférences, et sont présupposés par leurs propos? Et réciproquement, les objets de discours attestés dans les réunions scientifiques renvoient-ils tous à des objets de savoir entretenant un rapport identique avec la science? Vraisemblablement pas, mais alors comment dépasser ces généralisations visiblement hâtives? Plus largement, il nous semble que l'ouvrage fait sur ce point l'impasse sur une abondante littérature, dans le champ de la psychologie du développement, de la didactique et de l'anthropologie culturelle, et qui aurait permis de problématiser avec davantage de nuances que ce qui est fait ici la question des rapports entre unités psychologiques (*les objets de savoir*) et unités langagières (*les objets de discours*). Mais on concèdera qu'on touche ici à des questions d'une grande complexité, qui n'auraient pu tenir dans le format de l'ouvrage proposé.

- Enfin, nous souhaitons mettre en discussion un dernier choix, qui a trait au grain d'analyse privilégié, et plus spécifiquement au caractère particulièrement local et microscopique des études conduites. Ce choix s'inscrit dans la continuité du positionnement épistémologique adopté. Il permet en particulier d'alimenter l'hypothèse centrale de l'ouvrage selon laquelle les savoirs scientifiques émergent localement des échanges entre chercheurs. Pourtant, si cette proposition est démontrée avec force et conviction, elle aurait à notre sens gagné à être complétée d'études envisageant des séquences d'un empan temporel quelque peu étendu. Autant il nous semble intéressant de considérer les savoirs dans la dynamique de leur émergence, autant il nous paraît difficile de penser que ce n'est *que* dans des segments de l'ordre de la minute que ceux-ci sont élaborés. Selon toute vraisemblance, ces processus se marquent également au fil d'une réunion, dans les trajectoires et le travail d'articulation entre réunions (voir Grosjean & Lacoste), bref dans l'histoire locale des groupes, que la démarche ethnographique a précisément permis de documenter. Ces dimensions auraient à notre sens pu être abordées sans faire trop de concessions au paradigme de référence de l'ethnométhodologie, mais elles auraient à coup sûr posé des questions méthodologiques qui vont au-delà du référentiel de l'analyse conversationnelle.

On concèdera cependant volontiers que ces choix ne font que renforcer ce qui constitue par ailleurs une grande qualité de l'ouvrage dans son ensemble: sa remarquable cohérence et la continuité méthodologique des options théoriques revendiquées. Le Fonds National Suisse de la recherche scientifique ne s'y est d'ailleurs pas trompé, puisqu'il a récompensé en 2001 le programme de recherche dirigé par Mondada du prestigieux prix Latsis. Les lecteurs seront ainsi heureux de pouvoir disposer d'un ouvrage de synthèse donnant accès au produit de ce qui constitue sans doute un travail scientifique exemplaire dans le domaine.

En conclusion, on relèvera que cette monographie ne s'inscrit certes pas explicitement dans le champ des sciences de l'éducation, mais qu'elle peut y contribuer à au moins trois niveaux. Premièrement, en thématissant de manière centrale la problématique du rapport au savoir et en illustrant de manière particulièrement claire une conception spécifique de ce rapport. Deuxièmement, en proposant des réflexions à la fois riches et originales portant sur le fonctionnement des pratiques langagières plurilingues dans des communautés des chercheurs. Enfin, en alimentant de manière substantielle les méthodologies d'analyse de l'interaction, dont on sait qu'elles jouent un rôle souvent important dans plusieurs sous-domaines des sciences de l'éducation (les didactiques scolaires, l'analyse de l'activité en formation des adultes, etc.).

Laurent Fillietaz, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève

Maulini, Olivier & Montandon, Cléopâtre (Ed.) (2005). *Les formes de l'éducation: variété et variations* (Raisons éducatives). Bruxelles: Éditions De Boeck Université. 249 pages.

Une forme scolaire d'éducation constitue un système de rapports interdépendants, sous-tendus par un principe d'engendrement (Vincent, 1980). Historiquement et culturellement située, elle se caractérise entre autres par la constitution d'un univers spécifique à la formation, l'importance des règles, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices (Vincent, Lahire & Thin, 1994). Épistémologiquement, elle tire sa spécificité de la nature des savoirs visés: savoirs scripturaux, élaborés, organisés, préparés, transposés aux fins d'être enseignables, mais aussi critiquables et soumis au jugement de la raison. Le neuvième volume de la collection *Raisons éducatives* reprend le débat sur les formes d'éducation à partir des travaux empiriques et théoriques récents de spécialistes de différents terrains.

L'ouvrage traite d'abord de la variété des formes, des processus et des pratiques en éducation. *Dasen*, *Gajardo* et *Ngen* s'intéressent aux ethnomathématiques, une approche qui suggère que les contenus de l'enseignement des mathématiques devraient être enracinés dans les mathématiques de la culture familière aux enfants. Ces mathématiques «vivantes» constituent une base sur laquelle les apprenants peuvent s'appuyer pour bâtir des connaissances mathématiques plus élaborées et atteindre des objectifs de type conceptuels, d'éveil, de réussite scolaire et d'intervention. Dans l'idée également de rendre plus actuelle et plus vivante la transmission de savoirs scientifiques, *Astolfi* prône le renouvellement de la forme scolaire par la reformulation de la culture enseignée; le repérage des «éléments» perçus comme essentiels en vue de respecter l'«intégrité» du savoir visé. Il dénonce parallèlement le mythe de la neutralité sociale des sciences. *Toulou* analyse le déroulement de séances d'enseignement-apprentissage de certaines formes langagières chez les griots au Mali, du point de vue du contenu, des techniques de transmission du savoir et du dispositif mis en place. Toulou constate que les aspects formels et informels de cette réalité éducative forment un continuum complémentaire, témoignant du caractère dynamique de l'éducation, où diverses formes peuvent être sollicitées comme résultante immédiate d'une interaction ou d'un projet didactique. *Audigier* interroge le rapport entre la forme scolaire et la logique des savoirs et des valeurs qui constituent ce genre de formation dans le cadre des enseignements d'histoire et de géographie, donnant ainsi à voir les tensions que provoquent les nouvelles attentes vis-à-vis de l'école. *D. Morin* et *Durler* étudient les modes de socialisation d'enfants de 9 à 11 ans dans la *zanka*, terrain situé entre l'espace privé des appartements et l'espace public extérieur d'un quartier populaire genevois. Elles rendent compte de la manière dont les enfants importent et exportent des savoirs normatifs et des critères de hiérarchisation. Ce faisant, elles constatent que l'opposition conceptuelle entre espace social informel et espace social formel ap-

porte un éclairage nouveau sur les processus qui conduisent certains jeunes à rompre avec la sphère la plus légitime de la société.

La seconde partie de l'ouvrage est consacrée aux systèmes et aux politiques de formation, on y analyse les inflexions des différentes formes d'éducation sur plusieurs paliers de formation. *Maulini* et *Perrenoud* analysent et caractérisent la forme scolaire de l'éducation de base. Ils montrent comment celle-ci se transforme en fonction des réformes et des innovations, en réponse aux tensions internes. Modèle d'action collective, la forme scolaire perdure et se reconfigure; la transformation des rapports de pouvoir coïncidant avec de nouveaux modes de distribution du savoir. *Ollagnier*, en lien avec l'éducation des adultes, s'interroge sur les fondements des démarches d'évaluation et de validation des apprentissages expérientiels et en montre les ambiguïtés. En effet, les nouvelles modalités de reconnaissance des apprentissages et de validation des acquis (négociation sociale du parcours biographique, analyse du travail et preuves quant au référentiel) remettent en question la valeur traditionnellement accordée aux qualifications et aux compétences, ce qui n'est pas sans susciter des débats à propos de l'autonomie de la personne et de l'éducation à la démocratie. *Poiziat*, recourant à l'éducation comparée et à la philosophie politique, met en relation la diversification des formes et le libéralisme en éducation. Quel est le bienfondé d'un régime éducatif libéral? Pour Poiziat, il ne faut pas craindre le libéralisme lorsqu'il permet le déploiement de formes éducatives supplémentaires à l'institution scolaire. La forme éducative issue de l'initiative privée semble d'ailleurs être la mieux partagée au monde. Poiziat retient un type de flexibilisation qui n'est pas purement économiste et qui peut être associé à la démocratie.

La dernière partie de l'ouvrage aborde d'un point de vue philosophique et sociologique la conceptualisation des formes de l'éducation. Pour *Fabre*, la forme scolaire convoite le non formel afin d'y trouver son résidu, son idéal, son sens. Il fait état d'un mouvement inverse du sens vers la forme, de l'immersion pratique vers la mise en mots théoriques. Formel et non formel sont inéluctablement liés, le non formel ne relevant pas d'une configuration sociohistorique déterminée, il ne peut se définir que par rapport au formel, mais uniquement dans ce qu'il s'en dissocie. *Montandon* examine la question des formes de l'éducation par le biais de leur relation avec les transformations sociales. Elle propose un essai de conceptualisation, en lien avec les sciences de l'éducation, mettant en relation les contenus et des contextes. Elle nous recentre ainsi au cœur de l'ouvrage, à savoir le repérage et la comparaison de la variété des formes et l'identification des critères de variation.

Le thème des formes de l'éducation est central: chaque acteur de la sphère scolaire agit sur ces formes et transforme le rapport entre le savoir appris et ce qu'il permet de faire et de comprendre dans la vie. Il importe que tous soient conscients que ces formes ne sont pas neutres, mais hiérarchisées dans et par la société. Ce neuvième volume de la collection *Raisons éducatives* apporte beaucoup à la réflexion sur les formes scolaires, proposant une réflexion, cohérente et

fort bien articulée, sur les espaces où ces formes se manifestent, sur la manière dont elles se constituent et, enfin, un questionnement plus philosophique sur la valeur, la pertinence de ces distinctions. Les formes de l'éducation variant au gré des temps et des gens, le sujet n'est pas clos. Chose certaine: il est amorcé de brillante façon.

Roxane Gagnon, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève

Tilman, Francis (2004). *Penser le projet. Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice*. Lyon: Chronique Sociale. 203 pages.

Peut-on forcer autrui à se libérer? Lui faire prendre un pouvoir, apprendre un savoir qu'il n'a pas demandé? La question n'est pas nouvelle: elle est au fondement de l'intention d'éduquer, du rapport pédagogique entre formateur et formé¹. À l'école comme en formation des adultes, le désir d'instruire peut ou non soutenir celui de connaître et d'expérimenter. Le projet du maître dépend de celui de l'élève et le conditionne en même temps: c'est sa complexité. Projets collectifs, projets personnels, projets éducatifs, projets de formation, pédagogie de projet: ces pratiques renvoient toutes au même imaginaire, une manière de viser l'engagement des personnes et des groupes dans la recherche de plus en plus autonome des savoirs et des compétences qu'il leur faut. Mais le succès du mot est à double tranchant: comment sortir de la dépendance si le projet devient une mode, l'initiative une injonction ?

L'ouvrage de *Tilman* est d'abord militant: il rend compte des travaux du Grain, *atelier de pédagogie sociale* pour qui l'éducation est une «œuvre d'émancipation», le projet un «instrument conflictuel» – tout sauf consensuel – permettant de résister aux rapports de domination. C'est par la résistance – non naturelle – qu'est née une *pédagogie des opprimés* (Freire). Et c'est parce que l'oppression se cache (aussi) dans les mots qu'il faut non seulement pratiquer mais encore «penser le projet», combiner connaissance et intérêt (Habermas) dans l'usage critique des idées et des idéaux. Le livre présente donc des outils et des concepts, des démarches et des définitions, des méthodes et leur justification. Il est émaillé d'exemples, d'exercices, d'encadrés et de schémas, augmenté de fiches techniques et d'un glossaire, construit au total comme «un guide de la pédagogie du projet émancipateur». Entre action et réflexion, la maîtrise méthodologique ne peut faire l'économie de clarifications théoriques.

«Qu'est-ce que le projet?» Le premier chapitre cerne l'objet. Il le compare à d'autres visions de l'avenir: destin, utopie, évolution, progrès. Se projeter dans le temps est une manière de lutter, d'espérer, de ne céder ni au déterminisme ni au déni de réalité. «Grâce au projet, le futur cessera d'advenir pour devenir ce que l'homme aura voulu qu'il soit.» Le projet vise une transformation et se donne les

moyens de ses ambitions. C'est une intention, un souhait, une anticipation. C'est aussi sa réalisation: une action sur le monde et/ou avec autrui qui demande une double mobilisation: celle des personnes; celle des savoirs – déjà là ou à trouver – nécessaires pour réussir l'opération. La formation peut être le but ou simplement l'effet second. Dans tous les cas, le projet est émancipateur à condition de modifier l'ordre existant et d'être lui-même discutabile entre les participants. «Le projet est une tâche: définie et réalisée en groupe; issue d'une volonté collective; aboutissant à un résultat concret, matérialisable et communicable; présentant une utilité sociale.» C'est une entreprise imaginée, planifiée, régulée et évaluée solidairement: le contraire d'une rêverie (inoffensive) et d'une agitation (irréfléchie). Voilà pour la norme: reste à voir ses variations.

Trois chapitres distinguent trois niveaux de projection: au milieu, l'action de groupe, localement négociée – projet-pivot répondant à la définition; au-dessus, les visées plus globales d'une organisation, d'un espace pré structuré d'activité; au-dessous, des projets personnels dérivant plus ou moins des deux plans précédents. Généralement, c'est dans un cadre organisé – école, service, entreprise, syndicat, association – qu'hommes et femmes agissent et se forment collectivement. Le projet *modèle d'action* oriente le travail sur ce premier palier: c'est un schéma directeur qui explicite des choix politiques, économiques ou sociaux, désigne les moyens qui correspondent aux fins. Dans ce contexte peuvent naître et aboutir des *projets-actions de groupe* plus circonscrits, ceux qui donnent prise directe sur les conditions de vie et les représentations. L'action commune donne l'occasion de «s'en sortir collectivement» en affrontant deux handicaps et deux souffrances propres aux exclus de l'appareil d'instruction: le «déficit de connaissances» et le «sentiment d'incompétence». On ne réapprend à apprendre qu'en se sentant reconnu intelligent. Le formateur ne doit ni flatter ni déqualifier les acteurs, mais faire alliance avec eux pour qu'ils se passent peu à peu de ses interventions. Sur le troisième plan, les *projets personnels* demandent encore plus de précautions. Reprocher leurs hésitations aux personnes fragilisées leur attribue faute et indignité. C'est le risque majeur d'un usage dévoyé du projet, où les subordonnés sont sommés de se montrer entreprenants, les dominés d'être libres et responsables, toujours actifs et souriants. En vérité, le sujet ne s'affirme qu'en sachant comment et pourquoi dire non: «Le degré d'engagement dans le projet reste du domaine de la liberté personnelle. S'il y a refus d'adhésion, c'est alors en connaissance de cause et non par défaut d'information.»

Un dernier chapitre synthétise les mises en garde en analysant «l'idéologie du projet». La pratique a ses paradoxes, ses effets pervers, des dérives plus ou moins calculées: elle peut rendre libre ou servir à contrôler, structurer le travail ou le flexibiliser, contester ou exécuter l'ordre imposé. Un projet *subi* est une aberration. Un projet *induit*, une manipulation. Seul le projet *voulu* est gage d'émancipation. La «culture du projet» a tellement prospéré que le mot est devenu par endroits l'indiscutable des discussions, le principe tautologique qui appelle et justifie chaque innovation. Il se passerait presque de raisons. Pourtant, il faut un

problème pour chercher une solution, une question pour appeler des savoirs nouveaux. Tout projet – de formation ou de transformation sociale – devrait interroger lucidement sa propre nécessité: «Tout ce que l'acteur veut comme changement, et pour lequel il est prêt à se mobiliser, n'est pas à proprement parler un projet voulu. Un *projet voulu* est un projet qui est *formulé à la suite d'une analyse de sa condition et d'un jugement porté sur elle.*» Agir, oui, mais pas sans savoir ce qui vient (ou ne vient pas) nous mobiliser. L'intérêt devient la connaissance quand le sujet veut connaître par quoi et pourquoi il est intéressé.

Le rapport entre action et formation, prise de pouvoir et accès au savoir est un enjeu certes idéologique, mais aussi scientifique et pédagogique. Le livre postule une convergence: un «bon usage» du projet veut que sa visée productive (son résultat matériel) ait une portée formative (des apprentissages formels ou informels). Cela ne dit pas comment le profit s'opère concrètement. Même si le projet est voulu, il ne mène pas *ipso facto* vers un surcroît de capacités justement distribuées (Sen). Plus le groupe a le souci d'aboutir, de réussir, de faire connaître et reconnaître le produit espéré, plus il est tenté par la division fonctionnelle du travail, la répartition efficace des tâches, l'optimisation des moyens disponibles plutôt que le détour par le repérage et la construction – lents et systématiques – des ressources dont manque tel ou tel participant. Expression, analyse, recherche et traitement de l'information, sens critique, logique, esprit de synthèse, anticipation, imagination, créativité, planification: dans le projet autogéré, les «capacités cognitives» sont sollicitées chaque fois que le succès de la démarche est subordonné à une «connaissance du milieu» plus élaborée. Mais ces fonctions supérieures ne se forment pas que dans le feu de l'action. Elles peuvent elles aussi prendre appui sur des connaissances, des concepts, des procédés qui méritent étude, explicitation et compréhension, bref, travail spécifique d'appropriation. On s'exprime mieux si l'on fait le distinguo entre un argument et une opinion. On fait d'autres plans quand on connaît les modes de contrôle et de régulation, des méthodes et instruments de découpage du temps. C'est l'enjeu essentiel du travail délicat d'accompagnement: tenir ensemble la logique de production (qui oriente l'action) et celle de formation (qui peut demander sa suspension). Porter main forte au partenaire pour qu'il puisse la lâcher finalement: étymologiquement, n'est-ce pas cela l'*ex-mancipium*, l'émancipation ?

Olivier Maulini, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève

1 Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, de formateurs que de formatrices, de formés que de formées.

Mullen, Carol A. (2005). *Mentorship*. New York: Peter Lang (Primer). 131 Seiten.

Die englischsprachige Primer-Reihe des Peter-Lang-Verlages will kurze und präzise Einleitungen oder Ergänzungen zu aktuellen Themen von Erziehung und Bildung vermitteln. Inhaltlich möchte man anspruchsvoll, im Stil jedoch zugänglich sein. Zahlreiche Schlüsselbegriffe werden in einem Glossar definiert. Die Primer-Ausgaben sollen deshalb auch in der Lehre eingesetzt werden können. Ein ausführlicher Ressourcenteil weist jeweils auf Organisationen und Vereinigungen hin, die im Internet Informationen zum Thema bereitstellen.

Carol A. Mullen, die Autorin des *Mentorship*-Primer, ist assoziierte Professorin für *Educational Leadership* an der *University of South Florida, Tampa*. Zudem ist sie Herausgeberin der Internationalen Zeitschrift *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. Die wissenschaftliche Orientierung der Autorin mag die Titelgebung des vorliegenden Bandes nicht unwesentlich mit beeinflusst haben. Mit «Mentorship» ist ein eher umfassender Prozess gemeint, der Lehren und Lernen über dyadische Beziehungen hinaus auch in Gruppen und Kulturen kennzeichnet. Nach dieser Auffassung bezeichnet er auch ein Instrument demokratischer Führung. Genannt werden Schulen, Universitäten aber auch wirtschaftliche Unternehmen und Verwaltungsorganisationen. Der Aufbau und das Konzept des Bandes widerspiegeln diese Absichten.

In dem fast 30-seitigen Einleitungskapitel werden unterschiedliche Faktoren umrissen, die die Entwicklung und das Konzept des Mentoring beeinflusst haben. Traditionellerweise wird Mentoring als Unterstützung gesehen, die es jungen Berufskräften ermöglichen soll, Karriereziele oder eine gelingende personale oder soziale Anpassung in die berufliche Umwelt zu erreichen. Nach dem Verständnis der Autorin ist Mentoring hingegen in erster Linie eine wirksame Kraft für Reformen, und zwar auf allen kulturellen Organisationsstufen der Gesellschaft. (Im Gegensatz zum Titel wird im Text mehrheitlich wieder von Mentoring gesprochen, allerdings im erwähnten umfassenden Sinne). Ständige Reform ist notwendig, weil Menschen in den westlichen Kulturen stets wechselnden beruflichen Erwartungen ausgesetzt sind, die extern auferlegt und von der Person intern selbst erzeugt werden. Diese reformerische Sichtweise kontrastiert nach Meinung der Autorin vor allem gängige Vorstellungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, wo Mentoring auf eine Dyade zwischen einer erfahrenen Lehrperson und einer Novizin, bzw. einem Novizen verengt wird. Auch in der erziehungswissenschaftlichen Literatur wird diese einseitige Ausrichtung nach Ansicht der Autorin nach wie vor weiter verfolgt. Sie diagnostiziert zudem einen Mangel an geeigneten Lehrkräften, die diese Aufgaben überhaupt erfüllen können. Deshalb ist es notwendig, auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung den Blick auszuweiten und auf Formen der geteilten kollektiven Verantwortung, auf Netzwerke, Teamwork und Teambildung zu setzen. Diese Neuausrichtung wird zudem mit Vorstellungen zum kulturellen Wandel untermauert. Kultureller Wandel, so die Meinung, führt weg von «technischem Mentoring». Mit letz-

terem ist ein überprüfbarer hierarchischer Transfer von Wissen und Können gemeint. Die Aufgaben werden den Beteiligten explizit zugewiesen. Diesem Verständnis wird «alternatives Mentoring» gegenübergestellt. Darunter wird gemeinsames Lernen und Forschen mit der Vision von Selbstgestaltung unter Gleichen verstanden. Die Beziehungen unter den Beteiligten sind selbst gesteuert und eher informell. Dieses Verständnis von Mentoring ist nicht ausschliesslich auf Gruppen bezogen. Wo es um die Entwicklung professioneller Kompetenzen geht, ist es durchaus auch auf Dyaden übertragbar. Beide Formen, technisches und alternatives Mentoring, variieren im Kommunikationsstil. Der Wechsel von der einen in die andere Form ist hürdenreich. Gründe dazu werden im zweiten Kapitel genannt, wo Ursprünge und kulturelle Verwurzelungen des Begriffs näher erläutert werden.

Es werden vorerst Motive aufgearbeitet, die aus der Mythologie stammen. Odysseus überlässt seinen Sohn Telemach der Obhut des Mentor. Daraus entstand ein unüberwundenes Stereotyp, nämlich, dass in der Regel weise, ältere Männer unerfahrene Novizen begleiten. Diese Haltung wird nicht nur als Praxisassimilation kritisiert, sondern gerät auch von feministischer Seite her unter patriarchalischen Autoritätsverdacht. Auch das medizinische Bild von Mentoring, wo Hilfe für Leiden an Problemen angeboten wird, basiert genauso auf einem Statusgefälle der Beteiligten. Daneben beeinflussen aktuelle kulturelle Strömungen das jeweilige Vorgehen. So genanntes «technisches Mentoring» ist vom Taylorismus beeinflusst. Lehrkräfte haben bestimmte Standards zu erfüllen. Es geht um kurzfristigen Know-how-Transfer. Die Erfüllung der Standards wird kontrolliert. Kritische Autorinnen und Autoren lehnen dieses technokratisch orientierte Mentoring, das einer weit gehenden wirtschaftsbezogenen Rationalität verpflichtet ist, mehr oder weniger kategorisch ab. An Stelle von Top-down-Beziehungen favorisieren sie selbst organisierte Erneuerung. Bei diesem Praxisverständnis geben Mentorinnen und Mentoren ihre Kontrolle auf, nicht aber ihre Verantwortung. Nur so kann nach Meinung der Autorin das Defizit-Paradigma überwunden werden. Experten-Novizen-Beziehungen perpetuieren jedoch diesen Zustand. Im Vergleich mit diesen dyadischen Interaktionsformen hat sich Gruppenlernen jedoch zunehmend als effektiver erwiesen. Im dritten Kapitel wird die Kritik am technisch verstandenen Mentoring weiter akzentuiert.

Technisches Mentoring ist positivistisch fundiert und folgt einem «Managementspeak». Wegleitend sind technische Standardsysteme, bürokratische Führung und Kontrolle. Mullen äussert Kritik vorerst in zweifacher Hinsicht. Technisches Mentoring ist in manchen Bereichen wirkungslos. Ferner unterminiert das einseitige Machtgefälle die humanen Werte von Mentorship. Auch Mischformen werden abgelehnt; der berichteten Befundlage zufolge sind sie empirisch ebenfalls nicht evident. Oftmals fehlt den Vertretern dieser Ansätze zudem die kritische Distanz. Mentorinnen und Mentoren dürfen deshalb auf keinen Fall evaluative Funktionen ausüben, beispielsweise zur Beförderung oder zur Ermitt-

lung der Berufsfähigkeit. US-amerikanische Staaten, die dies versucht haben, sind damit gescheitert. Erfolgreicher sind Programme, die diese Funktionen strikte trennen. Daher wird eine zu starke Ausrichtung auf Standards als problematisch erachtet, weil auch durch diese Massnahme die Mentoringsituation gestört wird. Dieser Umstand hat Einfluss auf die Führung von Bildungsinstitutionen. Gute Schulleiterinnen und -leiter möchten eher Lehre supervidieren und weniger die Schule managen. Politische Instanzen favorisieren dagegen Managementaspekte der Schulleitung und technisches Mentoring. Dies hat zu dem mit grossen Nachteilen verbundenen High-stakes-Testing geführt. Dabei geht man von der Annahme aus, dass rigorose Standards zu besseren Leistungen führen würden. Alternative Mentorinnen und Mentoren fördern demgegenüber menschliche Potenziale.

Alternative Vorstellungen von Mentoring werden im vierten Kapitel erläutert. Diese Sichtweise von Mentoring ist kontextspezifisch und orientiert sich weniger an vorgegebenen Standards. Gruppenstrukturen lösen die Dyade ab. Wegleitend sind Erkenntnisse der kognitiven Psychologie. Auch gesellschaftskritische, beispielsweise feministische Einflüsse, werden aufgenommen. Es werden vier grössere Strömungen unterschieden. Beim *Comentoring* handelt es sich um gegenseitiges reziprokes Lernen. Lehrende und Lernende sind nicht mehr eindeutig als solche bestimmbar. Gruppen von Studierenden und Professoren untersuchen ihre konfliktbehafteten Rollen und entdecken sie als komplementär. Paternalismus wird überwunden. Ausgangspunkt ist die Selbstreflexion. Eine spezielle Form von Comentoring ist Peer-coaching. Im *Lifelong Mentoring*, einer weiteren Strömung, geht es ausdrücklich nicht darum, eine vertiefte Beziehung einzugehen um die Widerfahrnisse des Alltags zu bewältigen, sondern vielmehr um Hilfen für diejenigen, die sich anschicken wollen, ihre Identität und Effektivität als gemeinsam Lernende auszuweiten. Auch Lehrpersonen können für einzelne der Teilnehmenden die Rolle derartiger Mentorinnen und Mentoren übernehmen. Unter anderem können Kontexte bereitgestellt werden, die entsprechende Aktivitäten auslösen können. Diese Art von Mentoring ist abhängig von den Zielen, die eine Person erreichen möchte. Mentorinnen und Mentoren können sich im Weiteren auch zu einem sogenannten *Mentoring-Mosaik* zusammenschliessen. Mentees können darin Unzulänglichkeiten zur Sprache bringen. Die Mitglieder in einem Mosaik tauschen dabei die Rollen als Mentorinnen, Mentoren und Ratsuchende. Dies geschieht je nach Funktion und Fachkenntnissen. Diese kombinierten Programme mit reziproken Beziehungen unterschiedlicher Funktionsträger und dynamischen Supportsystemen waren anders konzipierten Arrangements überlegen. Novizen-Expertenprogramme schnitten dabei vergleichsweise am enttäuschendsten ab. Programme, in denen vor allem Novizen partizipierten, waren suboptimal. In *Mentoring Leadership or Partnership* Programmen, dem vierten Ansatz, wird Führung vermehrt mit Mentoringtätigkeiten verknüpft. Die formale Autorität tritt zurück. Im Vordergrund steht die gemeinsame Gestaltung der Organisation. Leitungspersonen definieren

ihre Rolle als Kommunikationspartner, die eine demokratische Entscheidungsfindung praktizieren und bei Entscheidungen sowohl Lehrkräfte der Schule, Eltern und Schülerinnen und Schüler mit partizipieren lassen.

Alternatives Mentoring kann in unterschiedlichen Formen praktiziert werden. In *Support-Gruppen* stützen sich die Mitglieder gegenseitig hinsichtlich ihrer menschlichen Bedürfnisse. In *Studiergruppen* findet man sich zusammen, um gemeinsam ein kurz- oder längerfristig gesetztes Ziel zu erreichen. Im *Kohorten-Mentoring* treffen sich Studierende mit akademischem Personal. Ziel ist reflektiertes Lernen. Möglich ist auch so genanntes *Telementoring*. Die Online-Kommunikation wird durch eine Spezialistin oder einen Spezialisten im Fachgebiet begleitet. In anderen Ansätzen werden neue, kreative Ausdrucksformen teilweise auch aus der Kunsterziehung entlehnt. Alternative Mentoring-Methoden werden im Weiteren auch im interkulturellen Austausch praktiziert. Das Hauptziel all dieser Formen besteht darin, hierarchische Beziehungen abzubauen und technokratische Ansätze zu überwinden.

Es ist zweifellos ein Verdienst der Autorin, die kulturelle Verflochtenheit der Prozesse, die unsere Sichtweise von Lehren und Lernen mitprägen, freigelegt zu haben. Soziokulturelle, politische und ökonomische Faktoren formen unsere Voreinstellungen mit. Auch subtile Kräfte aus der Mythologie und metaphorische Vorstellungen generieren unbewusste Bilder. Der Fokus, unter dem die Autorin die gängige Praxis untersucht, ist derjenige demokratischer Kommunikations- und Führungsprinzipien. Entwicklungen in den USA wie das High-stakes-Testing, der Standardbezug von Bildungsprozessen oder auch politische Initiativen wie der von Präsident George Bush im Jahr 2002 unterzeichnete «No Child Left Behind Act» widersprechen nach Ansicht der Autorin jedoch einem kritisch demokratischen Bildungsverständnis. Diese Betrachtungsweise kann mitunter den Eindruck erwecken, dass der Vergleich zwischen technischem und alternativem Mentoring durch pseudodualistische Werturteile erfolgt. Technisches Mentoring wird mehr oder weniger strikte abgelehnt, und zwar in erster Linie aufgrund des hierarchischen Autoritätsverständnisses, das ihm zugrund liegt. Propagiert wird alternatives Mentoring als Ausdruck eines kritisch-demokratischen Kommunikationsverhältnisses. Die Auseinandersetzung mit der Problematik wird über weite Strecken normativ geführt (wiederholte Formulierung: «Critical thinkers believe ...») und mit einzelnen Hinweisen auf empirischen Befunden vermischt. Während etwa technischem Mentoring Funktionalismus, Technokratentum, Positivismus oder ein bürokratisches Führungsverständnis unterstellt wird, sind alternative Ansätze durch Gegenseitigkeit, verbundene Lerngemeinschaften, soziale Gerechtigkeit, konstruktivistische Sichtweisen durchwegs positiv konnotiert. Der Zweifel ist dieser Argumentation fremd.

Stattdessen könnte beispielsweise interessieren, unter welchen Bedingungen die Verfolgung von Standards positive bzw. negative Effekte zeitigt und welche Supportsysteme dazu geeignet sind und welche nicht. Diese Differenzierung

wird nicht geleistet. Beispiele wären durchaus vorhanden. Namhafte Autorinnen und Autoren dazu fehlen im Inhaltsverzeichnis (A. Edwards; C. M. Evertson; M. Cochran-Smith; S. Feiman-Nemser; H. Tillema). Im Weiteren sind die beschriebenen Strömungen und Formen alternativen Mentorings relativ allgemein strukturiert und deshalb nicht immer trennscharf beschrieben. So wird beispielsweise nicht ganz klar, worin sich Kohorten-Mentoring oder das Mentoring-Mosaik genau unterscheiden. Ähnliches gilt für Versuche, unterschiedliche Zusammenarbeitsformen zu konkretisieren. Eine Study-group beispielsweise wird so definiert, dass die Mitglieder gemeinsam ein kurz- oder längerfristiges Ziel erreichen möchten. Synergiegruppen erreichen ein Ziel ebenfalls, jedoch arbeitsteilig. Das ist bei einer Study-Group nicht auszuschliessen. Inwieweit Tele- oder Online-Mentoring den Mentoringprozess wie die Autorin meint humanisieren kann, bleibt ebenfalls offen. Der vorgebrachte Verweis auf Internetcafés ist dazu wohl nicht ausreichend. Gruppenprozesse liessen sich hinsichtlich Zielsetzung, Interaktionsregeln, Grösse, formellen bzw. informellen Organisationsformen präziser definieren. Die Haupt- und Unterkapitel des Bandes sind zudem vielfach additiv strukturiert. So werden im Kapitel «Beyond technical Mentoring» auf vier nicht eng beschriebenen Seiten folgende Aspekte angesprochen: High-stakes testing, No Child left behind Act, Ungerechte berufsbezogene Allokationsfunktion der Schule, Ethik des Risikos, Dewey's education through occupations, Fragen der Niveaugruppen, ein Curriculum für integratives Lernen und die Rolle «authentischer» Mentorinnen und Mentoren.

Diese Schwächen kompromittieren das Buch in Teilbereichen. Dennoch ist es lesenswert. Vor allem europäischen Leserinnen und Lesern werden Trends offenkundig, die in den USA weiter fortgeschritten sind als hierzulande. Es geht um nicht mehr und nicht weniger als die betriebswissenschaftliche Vereinnahmung von Bildung. Dagegen kämpft die Autorin vehement an, und zwar mit überlegenswerten Argumenten und auch mit beigebrachten Verweisen auf die vorliegende Faktenlage. Auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss sich gefallen lassen, traditionelle Formen der Praxisausbildung in Frage zu stellen und nach alternativen Lösungen zu suchen. Eine Aufstörung von Selbstverständlichkeiten wird somit zweifellos geleistet. Dieses Verdienst vermag feststellbare Mängel durchaus wettzumachen.

Alois Niggli, Pädagogische Hochschule Freiburg

Gomolla, Mechtild (2005). *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz*. Münster: Waxmann. 300 Seiten

Wie bereits Titel und Untertitel deutlich machen, situiert sich die hier vorzustellende Arbeit zwischen drei Bezugspunkten, nämlich schulischer Organisationsentwicklung, Schulung von Kindern mit Migrationshintergrund sowie Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Die Verknüpfung der drei Elemente im Rahmen praktischer Schulentwicklung ist da und dort schon konkret realisiert worden. Der Forschung steht damit ein Untersuchungsfeld zur Verfügung, welches die Zusammenhänge zwischen Schulentwicklung und Einwanderung empirisch zu erkunden erlaubt. Die Studie macht davon in dem Sinne Gebrauch, dass im empirischen Teil je eine Fallstudie in England, Deutschland und der Schweiz zunächst für sich dargestellt und sodann über die drei Länder hinweg vergleichend analysiert werden. Auf der wissenschaftlichen Ebene dagegen ist der erwähnte Zusammenhang eher selten ins Zentrum theoretisch-konzeptueller Analysen gestellt worden. Genau das aber, nämlich einen Beitrag zur Theoriebildung zu leisten, ist zentraler Anspruch und erklärtes Ziel dieser Arbeit.

Sozialwissenschaftliche Theoriebildung tut gut daran, sich ihrer historisch-gesellschaftlichen Situierung zu versichern. Die Autorin leistet dies im Rahmen einer Kontextbeschreibung, die aktuelle, im internationalen Massstab beobachtbare Entwicklungstrends der öffentlichen Bildung hervorhebt: zum einen den Trend hin zu mehr Autonomie an der Basis des Systems, die den Gestaltungsspielraum einzelner Schulen und ihres lokalen Kontextes für situativ angepasste Schulungsformen prinzipiell erweitert; zum anderen die Hinwendung zu einer Steuerung des Bildungssystems über Marktmechanismen, die namentlich die Leistungsfähigkeit des Systems erhöhen soll.

Davon ausgehend fragt die Studie nach den Auswirkungen einer dergestalt auf der Makroebene zu beobachtenden Schulentwicklung auf die Chancengerechtigkeit in der Bildung. Das Augenmerk liegt dabei vor allem auf dem insgesamt geringeren Schulerfolg von Kindern mit Migrationshintergrund: Inwieweit kann der durch Dezentralisierung und Autonomie gebotene Spielraum dazu genutzt werden, das Gefälle zu verringern und die Integration von Migrantinnen und Migranten zu verbessern; und inwiefern führt das Reformkonzept der Marktsteuerung zur Verfestigung bestehender und zur Schaffung neuer Formen der Benachteiligung und des Ausschlusses? Mit diesen Fragestellungen werden Mechanismen der Diskriminierung sowie unterschiedlicher Schulerfolg als deren Wirkungen gleichsam als die abhängigen Variablen bestimmt.

Das erste der beiden theoretischen Kapitel nimmt eine Sichtung der dazu vorliegenden Forschungsbefunde vor. Dass diese zum grossen Teil aus angelsächsischen Ländern stammen, in denen die neuen Reformkonzepte besonders früh forciert worden sind, liegt wohl in der Natur der Sache. Es ist jedoch insofern bedauerlich, als dadurch die Hintergrundsfolie, die hinter den empirisch bearbei-

teten Fällen aufgespannt wird, bloss dem englischen Beispiel wirklich korrespondiert. Hier besteht eine Forschungslücke in Bezug auf die Länder Kontinentaleuropas, die es möglichst bald zu schliessen gilt – dies zumal die international vergleichende Forschung zeigt, dass die Durchsetzung der Makrotrends keineswegs einem einheitlichen Muster folgt, sondern in den verschiedenen Ländern ein breites Spektrum von Spielarten zu beobachten ist.

Der eigentliche theoretische Bezugsrahmen der Studie wird im dritten Kapitel aufgespannt. Erstes Schlüsselkonzept ist der Begriff der institutionellen Diskriminierung. Er verweist darauf, dass Mechanismen der Diskriminierung in den Organisationsstrukturen und -routinen, Regeln, und Kommunikationsmustern von Institutionen angelegt sind. Angewendet auf das Bildungswesen bedeutet dies, dass die Ursachen des geringeren Schulerfolgs von Migranten nicht einfach in deren familiären und «kulturellen» Hintergrund zu orten sind, sondern in den Organisationsweisen und institutionellen Praktiken des Bildungswesens selbst. Dabei lassen sich solche Mechanismen meist nicht ausschliesslich einer Ebene, etwa derjenigen der Einzelschule, zuordnen; sie entstehen vielmehr oft im Zusammenspiel von rechtlichen, bildungspolitischen, administrativen und pädagogischen Bedingungen und Praktiken auf unterschiedlichen Ebenen. Akzeptiert man diese Annahmen, so folgt daraus, dass der Blick auf den Zusammenhang von Schulentwicklung und Chancengerechtigkeit nicht auf die Ebene einzelner Schulen verengt werden darf, sondern die erwähnten Faktoren miteinfassen muss.

Mit der Fokussierung institutioneller Mechanismen und gleichzeitiger Relativierung der Bedeutung der Einzelschule gewinnt Gomolla den zweiten theoretischen Bezugspunkt, nämlich die Beschreibung von Schule als organisierter Institution. Dabei bezieht sie sich auf neuere Konzepte der Organisationsforschung, wie sie namentlich im Rahmen der verhaltenswissenschaftlichen Entscheidungstheorie sowie der neo-institutionalistischen Organisationssoziologie entwickelt worden sind. Die Konzepte brauchen hier nicht näher vorgestellt zu werden. Entscheidend ist, dass Gomolla mit dieser Perspektive der Gefahr entgeht, einige problematische Annahmen zu übernehmen, in denen ein beträchtlicher Teil der Schulentwicklungsliteratur befangen ist, so die Vorstellung von Schule als rationaler Organisation und damit verbundene Konzeptionen von Schulentwicklung als eines linearen und gleichsam technokratisch steuerbaren Prozesses.

Der skizzierte theoretische Bezugsrahmen dient als Hintergrund für die empirische Beschreibung und den daran anschliessenden Vergleich von drei Programmen zur Schulentwicklung in kulturell heterogenen Lernkontexten. Es handelt sich dabei um den Themenschwerpunkt «Interkulturelle Verständigung» im nordrhein-westfälischen Landesprogramm «Gestaltung des Schullebens und Öffnung der Schule», das Projekt «Qualität in multikulturellen Schulen» (QUIMS) des Kantons Zürich und um eine Initiative zur Verbesserung der Schulleistungen ethnischer Minoritäten und zum Abbau institutioneller Diskriminierung im englischen Bildungssystem. Zu allen drei Fallbeispielen hat die

Autorin anhand qualitativer Verfahren wie Dokumentenanalysen, halbstrukturierten Leitfadeninterviews, Experteninterviews und teilnehmenden Beobachtungen reiches Datenmaterial zusammengetragen. Dieses erlaubt ihr, in jedem der drei Fälle die Dynamik in einer exemplarisch ausgewählten Schule derjenigen gegenüberzustellen, die sich im politisch-administrativen Umfeld entfaltet.

Die drei Programme werden denn auch nicht isoliert beschrieben, sondern in ihrem weiteren bildungspolitischen Rahmen dargestellt. Die Kapitel vier bis sechs umreissen jeweils zunächst die sozialen und politischen Veränderungen in den Nachkriegsjahren bezüglich Immigration und Migrationspolitik, stellen die nationalen Bildungssysteme in ihren Grundzügen dar und beschreiben die Formen, mit denen sie Antworten auf wachsende kulturelle Heterogenität zu geben versuchen. In einem weiteren Abschnitt wird auf die Rahmenbedingungen für lokale Schulentwicklung eingegangen, wobei den durch den Übergang zur Teilautonomie herbeigeführten Veränderungen besondere Aufmerksamkeit gilt. Die daran anschliessenden Fallstudien in exemplarisch ausgewählten Schulen stellen diese zunächst in ihrem lokalen Umfeld dar, beschreiben die Projekte und Initiativen, mit denen sie der kulturellen Heterogenität der Klientel zu begegnen suchen, und gehen schliesslich auf die Dynamik ein, die sich im Zuge der Umsetzung solcher Projekte beobachten lässt.

Allerdings – und dies ist wohl der Haupteinwand, der gegen die Studie vorzubringen ist – haben sich am Übergang von den theoretischen Überlegungen zum empirischen Teil der Arbeit der Gegenstand und die Fragestellung der Untersuchung verschoben. Im Fokus stehen nun schulpolitische Strategien zum Abbau von Benachteiligungen sowie die Umsetzung solcher Strategien im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen. Das Interesse verlagert sich weg von den Mechanismen institutioneller Diskriminierung und ihren Folgen und hin zu Absichten und daraus abgeleiteten Praktiken, deren ausgleichenden Wirkungen angenommen, aber nicht wirklich belegt werden. Man fragt sich als Leser, weshalb im Zuge der umfassenden und sorgfältigen Recherchen nicht auch einige ‚objektive‘ Daten zum relativen Schulerfolg und zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund erhoben worden sind oder weshalb sie einem vorenthalten werden, falls es doch eine solche Erhebung gegeben hat. Gewiss zeigt die Autorin in diesem Rahmen auf höchst differenzierte Weise auf, welche Spielräume zur Entwicklung antidiskriminatorischer Praxis die Teilautonomisierung eröffnet hat und wie diese Spielräume von den Akteuren konkret genutzt werden. Aber wie genau die dadurch gezielt abzubauenen Mechanismen institutioneller Diskriminierung funktionieren, bleibt vielfach ebenso unbestimmt wie die sich aus den neuen Steuerungsmechanismen ergebende mögliche Zementierung alter und Schaffung neuer Diskriminierungsformen. Gerade in Bezug auf den letzten Punkt ist zuweilen eher vage und andeutungsweise bloss von «Gefahren» oder «Risiken» die Rede.

Im letzten Teil des Bandes befasst sich Gomolla mit dem Vergleich der drei Fallstudien. Dabei kommt nun allerdings das Potenzial zum Tragen, das der

theoretisch entwickelten Perspektive innewohnt. Bereits der erste Abschnitt des siebten Kapitels, in dem die jeweiligen Stossrichtungen der auf Egalisierung zielenden Strategien beschrieben werden, beschränkt sich nicht auf ein spezifisches Kriterium, etwa die pädagogische Umsetzung bestimmter Qualitätsziele, sondern würdigt die Programme in einem Bezugsrahmen, der auch die institutionellen Unterstützungs- und Kontrollsysteme, den Stellenwert kritisch-emanzipatorischer Perspektiven sowie die inhärenten Kriterien von Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit einbezieht. Für den Vergleich der Dynamiken des organisationalen Wandels sodann legt die Autorin eine Konzeption zu Grunde, die ihr erlaubt, die Fälle als idealtypische Muster institutionellen Wandels im Umgang mit Heterogenität zu rekonstruieren. Im Abschnitt «Neue Governance-Strukturen und institutionelle Diskriminierung» schliesslich bewegt sie sich voll auf der Höhe dessen, was sie eingangs als zentrales Ziel der Untersuchung genannt hat, nämlich einen Beitrag zur Theorieentwicklung zu leisten.

Hier liegt sicherlich eine der grossen Stärken des Buches. Dass es nicht, gleichsam in einem grossen Wurf, «die» Theorie der Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft in ausformulierter Form präsentiert, wird man ihm gewiss ebenso wenig zum Vorwurf machen wollen wie den Umstand, dass die vorgelegte Empirie dem hohen Anspruch nicht überall gerecht zu werden vermag. Über den Erkenntnisgewinn hinaus, den der Band als solcher repräsentiert, ist die Arbeit nicht zuletzt auch als Ausgangspunkt zu verstehen, zeigt sie doch einen weiten Horizont auf, in dem weiterführende Forschung sowohl kulturalistische Konzeptionen bezüglich der Schulung von Migrant*innenkindern als auch betriebswirtschaftliche Modelle von Schulentwicklung hinter sich lassen kann.

Moritz Rosenmund, Pädagogische Hochschule Zürich

