



SGL-Tagung

**4- bis 12-Jährige –
ihre schulischen und
ausserschulischen
Lern- und Lebenswelten**

25. und 26. August 2011, Bern

Inhalt

1	Einleitung	1
2	Organisatorisches	2
2.1	Veranstaltungsort	2
2.2	Anfahrt	2
2.3	Tagungsbüro	2
3	Programmübersicht	3
4	Referate	4
5	Sessionen	8
5.1	Aufwachsen heute – Kinder und ihre Lebenswelten	8
5.2	Übergänge – Herausforderung für Familie und Schule	9
5.3	Lebenswelt Schule – Orte der Bildung	11
5.4	Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens	13
6	Workshops	16
6.1	Donnerstag, 25. August	16
6.1.1	Aufwachsen heute – Kinder und ihre Lebenswelten	16
6.1.2	Übergänge – Herausforderung für Familie und Schule	18
6.1.3	Lebenswelt Schule – Orte der Bildung	22
6.1.4	Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens	24
6.2	Freitag, 26. August, Vormittag	33
6.2.1	Aufwachsen heute – Kinder und ihre Lebenswelten	33
6.2.2	Übergänge – Herausforderung für Familie und Schule	35
6.2.3	Lebenswelt Schule – Orte der Bildung	37
6.2.4	Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens	39
6.3	Freitag, 26. August, Nachmittag	49
6.3.1	Übergänge – Herausforderung für Familie und Schule	49
6.3.2	Lebenswelt Schule – Orte der Bildung	50
6.3.3	Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens	52
7	Personenverzeichnis	64
8	Tagungspartner	72

1 Einleitung

Die sich rasch wandelnde Gesellschaft birgt eine Vielfalt von Herausforderungen für Familie und Bildungsinstitutionen. Kinder wachsen in unterschiedlichsten soziokulturellen Kontexten auf und ihre Bildungskarrieren sind nach wie vor massgeblich davon abhängig. Sowohl Kinder wie auch Eltern haben im Zusammenhang mit dem Eintritt in die öffentliche Bildung eine Reihe von Entwicklungsaufgaben zu lösen, denken wir an Kindergarten- und Schulbeginn sowie den Übertritt in die Sekundarstufe I.

Lehrpersonen sind mit der Aufgabe konfrontiert, sich mit einer sich stetig neu und anders zusammengesetzten Lerngruppe auseinanderzusetzen. Sie sind gefordert, Lernumgebungen für unterschiedlich interessierte und leistungsstarke Kinder bereitzustellen und sie individuell zu fördern. Gleichzeitig sollen schulische Lernziele erreicht werden. Ihr Auftrag ist kein geringerer als die Basis für eine Bildungskarriere zu legen, die zentrale Voraussetzung ist, um in einer globalisierten Wissensgesellschaft bestehen zu können.

Die Tagung verfolgt das Ziel, der Vielfalt und dem Verhältnis von schulischen und ausser-schulischen Lern- und Lebenswelten der 4- bis 12-Jährigen nachzugehen. Des Weiteren wird gefragt, welchen Beitrag die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Lehre und Forschung leisten kann, um die Perspektive der Kinder produktiv für die Gestaltung von Schule zu nutzen.

In Plenarvorträgen, Sessionen und Workshops werden Fragestellungen aus den folgenden vier Themenbereichen bearbeitet, diskutiert sowie Forschungs- und Entwicklungsprojekte vorgestellt:

- Aufwachsen heute – Kinder und ihre Lebenswelten
- Übergänge – Herausforderung für Familie und Schule
- Lebenswelt Schule – Orte der Bildung
- Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens

Wir heissen Sie herzlich an der Tagung der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) willkommen und wünschen Ihnen vertiefende Einblicke und angeregte Diskussionen, die in Ihrem Alltag Nachhall finden.

Für die Organisation der Tagung:

- Evelyne Wannack, PHBern
- Susanne Bosshart, Pädagogische Hochschule des Kantons St.Gallen
- Astrid Eichenberger, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz
- Michael Fuchs, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz
- Elisabeth Hardegger, Pädagogische Hochschule Zürich
- Simone Marti, PHBern
- Albert Tanner, PHBern
- Carole Veuthey, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education à l'Université de Genève

2 Organisatorisches

Die Tagungsunterlagen sowie aktuelle Hinweise und Informationen erhalten Sie im Tagungsbüro, das sich im Eingangsfoyer resp. im Raum 208 des Hauptgebäudes der Universität Bern befindet.

2.1 Veranstaltungsort

Die Eröffnung der Tagung sowie die vier Hauptreferate finden in der Aula des Hauptgebäudes der Universität Bern, Hochschulstrasse 4, 3012 Bern statt. Die Seminarräume für die Sessionen und die Workshops befinden sich ebenfalls im Hauptgebäude. Die Raumzuteilung entnehmen Sie dem detaillierten Tagungsprogramm.

2.2 Anfahrt

Mit öffentlichen Verkehrsmitteln

Das Hauptgebäude der Universität Bern liegt über dem Hauptbahnhof. Sie können im Bahnhof Bern den Lift zur grossen Schanze benutzen. Dieser befindet sich zuhinterst im Bahnhof, nach den Bahnsteigen 12 und 13.

Auf dem Bahnhofplatz finden Sie sowohl Tram- wie Bushaltestellen. Mit dem Bus Nr. 12 (Richtung Länggasse) gelangen Sie zur Haltestelle Universität. Das Hauptgebäude der Universität erreichen Sie in 2 Minuten.

Mit dem Auto

Die Parkingmöglichkeiten beim Hauptgebäude der Universität Bern sind sehr beschränkt. Ein Parking befindet sich im Hauptbahnhof. Sie erreichen es über die Ausfahrt Bern – Neufeld, Richtung Bern – Zentrum. Folgen Sie dann der Signalisation des Parkleitsystems Bern.

2.3 Tagungsbüro

Während der Tagung

Universität Bern, Hauptgebäude
Eingangsfoyer resp. Raum 208
Hochschulstrasse 4, 3012 Bern

Nach der Tagung

PHBern, Zentrum für Forschung und Entwicklung
Fabrikstrasse 2, 3012 Bern
evelyne.wannack@phbern.ch

3 Programmübersicht

Donnerstag, 25. August 2011

Ab 8.30	Ankunft und Anmeldung	
9.30	Begrüssung und Eröffnung der Tagung	
9.45–10.45	Referat «Aufwachsen heute – Kinder und ihre Lebenswelten» Prof. Dr. Doris Bühler-Niederberger (Bergische Universität Wuppertal)	DE
10.45–11.15	Pause	
11.15–12.15	Referat «Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens» Prof. Dr. Olivier Maulini (Universität Genf)	FR
12.15–14.15	Mittagessen	
14.15–15.15	Sessionen	DE FR
15.15–15.45	Pause	
15.45–17.45	Workshops	DE FR
18.00–19.00	Referat «Lebenswelt Schule – Orte der Bildung» Prof. Dr. Georg Breidenstein (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)	DE
Ab 19.00	Apéritif d'înatoire	

Freitag, 26. August 2011

8.30–9.30	Referat «Übergänge – Herausforderung für Familie und Schule» Prof. Dr. Stefanie van Ophuysen (Westfälische Wilhelms-Universität Münster)	DE
9.30–10.00	Pause	
10.00–12.00	Workshops	DE FR
12.00–13.30	Mittagessen	
13.30–15.00	Workshops	DE FR
15.00 –15.45	Abschluss der Tagung	

Tagungssprachen Deutsch **DE** und Französisch **FR**. Referate jeweils mit übersetzten Folien.

4 Referate

Referat	Aufwachsen heute – Kinder und ihre Lebenswelten	DE
Datum	Donnerstag, 25. August 2011	
Uhrzeit	9.45–10.45	
Raum	Aula	

Prof. Dr. Doris Bühler-Niederberger (Bergische Universität Wuppertal)

Kindheiten sind in westlichen Ländern heute mehrheitlich behütete Familien- und Schulkindheiten – entgegen dem Bild der Bedrohung von Kindheit, das Medien und öffentliche Debatten gelegentlich entwerfen. Problematisch bleibt dagegen die soziale Ungleichheit von Bedingungen im Kindesalter; entsprechend sind sowohl aktuelles «Well-Being» der Kinder wie ihre späteren Chancen stark abhängig von der sozialen Herkunft. Es gibt einige Hinweise darauf, dass in mittleren und höheren Schichten die Investitionen in Kindheit und die gezielten Anstrengungen erzieherischer Formung wachsen. Dies erzeugt steigende Erwartungen, und vor dem Hintergrund dieser neuen und höher angesetzten Normen wird es für andere soziale Gruppen noch schwieriger, mitzuhalten.

Die erwähnten Strukturen des Aufwachsens finden ihren Niederschlag im Alltag der Kinder. In mittleren und höheren Schichten rückt für die Kinder die motivierte Mitarbeit an der intensiven Kultivierung von Fähigkeiten in den Vordergrund. Innerhalb der Familie werden sie zu fast reinen Leistungsempfängern. Eigenständige, unkontrollierte Kinderräume verlieren an Bedeutung. Hat die Rede vom «Kind als Akteur» zwar Konjunktur, so reduziert sich diese «Agency» zunehmend auf die eigene gezielte Förderung, nicht nur aufgrund wachsender Förderbemühungen, sondern auch aufgrund weiterer gesellschaftlicher Entwicklungen. Anders kann dies vor allem für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund aussehen. Je andere Lernmöglichkeiten und je andere Qualitäten von Kindheit eröffnen und verschliessen sich in den unterschiedlichen Konstellationen. Die Qualitäten der Mittelschichtskindheit werden von Lehrkräften generell überschätzt.

Auf der Basis zahlreicher Untersuchungen werden Wandel und Varietät von Kindheiten aufgezeigt. Auch Situation und Sichtweise von Kindern im Vorschulalter, einer Gruppe, die von der Kindheitssoziologie bisher wenig berücksichtigt wurde, sollen soweit möglich beschrieben werden.

Referat	Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens	FR
Datum	Donnerstag, 25. August 2011	
Uhrzeit	11.15–12.15	
Raum	Aula	

Prof. Dr. Olivier Maulini (Universität Genf)

Die Schule oder das Leben? Alter Streit, neue Fragen

Bekanntlich sind Schule und Klassenzimmer nicht die einzigen Orte, an denen die Kinder lernen. Doch lernen sie in erster Linie dort, weil sie mit dem Unterricht in Kontakt kommen, einer spezifischen, geplanten und reflexiven Tätigkeit der Konfrontation mit sozial vorbestimmtem Wissen. Historisch gesehen, geht die Schulpflicht aus dieser Absicht hervor, die Grundbildung den Zufällen des Alltagslebens zu entziehen und einen geschützten Raum zu schaffen, der die Möglichkeit bietet (*skholè*), die Welt zu beobachten, etappenweise zu lernen und Fehler zu machen, um *anschliessend* besser vorbereitet wieder zu den in der Gesellschaft bestehenden Praktiken zurückzukehren. Es gibt weder Schule noch Unterricht ohne einen Bruch zwischen dem, was die Kinder in der Klasse tun, und dem, was sie andernorts erleben, mit Freunden, in der Familie, in ihrem Dorf oder ihrer Stadt: Das ist eine Tatsache, jedoch auch ein Paradox: wie soll man das «Handwerk des Lebens» erlernen, wenn man ihm – das sagte schon Rousseau – so schnell und methodisch den Rücken kehrt?

Die Neue Schule hat diesen Widerspruch herausgestellt und verlangt, die «Schulkaserne» zu öffnen. Doch wurde sie wiederum von den Verteidigern einer Tradition, die diese Einrichtung «sanktuarisieren» möchten, angeprangert. Man könnte meinen, dass alle diese Streitereien hinter uns liegen und begraben sind, doch tauchen sie regelmässig wieder auf, wenn sich die Frage stellt, ob die Schule Wissen oder Kompetenzen, standardisiertes Verhalten oder kritisches Denken vermitteln soll, wobei die Schülerinnen und Schüler oder die Lehrperson in den Mittelpunkt des Prozesses gestellt werden, eine Annäherung an die Familien stattfindet oder im Gegenteil diese ferngehalten werden, in Verbindung mit der Arbeitswelt oder ausserhalb ihres Einflussbereichs, usw. Die Erfahrungen der Lehrpersonen und die Bildungsforschung zeigen, dass es hier weniger darum geht, zwischen Extremen zu vermitteln, als vielmehr diese miteinander in Einklang zu bringen, indem wir drei Fragen stellen:

1. Welche Schüler und Schülerinnen ziehen welchen Nutzen aus welchen Unterschieden zwischen ihren Lernerfahrungen *inner-* und *ausserhalb* der Schule?
2. Wie wird dieser ungleiche Nutzen – wiederum *inner-* und *ausserhalb* der Einrichtung – interpretiert und/oder gerechtfertigt?
3. Welche Folgen haben die sozial dominierenden Interpretationen auf die Arbeit und die Bildung der Lehrpersonen und – schliesslich – auf die Schulkinder?

Referat	Lebenswelt Schule – Orte der Bildung	DE
Datum	Donnerstag, 25. August 2011	
Uhrzeit	18.00–19.00	
Raum	Aula	

Prof. Dr. Georg Breidenstein (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)

Schulkinder zwischen Peerkultur und Unterrichtsanforderungen

Schule ist für Kinder immer beides: ein Ort des Lernens, des Unterrichts – und ein Ort der Peerkultur, der Beziehungen zu den Mitschülerinnen und Mitschülern. Kinder müssen sich in der Schule einerseits mit Anforderungen auseinandersetzen, die aus ihrer Schülerrolle erwachsen, konkret: Lehrerfragen beantworten, Aufgaben bearbeiten, Prüfungen bewältigen. Andererseits und zugleich müssen sie Anforderungen nachkommen, die die Peerkultur der Schulklasse an sie stellt: Sie müssen Freundschaften gestalten, Zugehörigkeiten oder Ausschlüsse bewältigen, ihren Platz im sozialen Gefüge der Schulklasse finden und behaupten. Diese beiden Anforderungen greifen in der Unterrichtssituation ineinander und sind von den Kindern immer gleichzeitig zu beachten, konkret: Eine Frage der Lehrperson wird immer vor dem Publikum der Mitschüler beantwortet und muss ausser mit einer Kommentierung im Rahmen des Unterrichtsdiskurses auch mit einem Kommentar im Rahmen der Peerkultur rechnen.

Obwohl also Unterrichtsanforderungen und Peerkultur immer gleichzeitig wirksam und kaum voneinander zu trennen sind, stellt sich die Forschungslandschaft als eine weitgehend getrennte dar: hier die Unterrichts- und dort die Kindheitsforschung, die aus ganz unterschiedlichen Perspektiven Kinder in der Schule beobachten. Der Vortrag diskutiert die Differenz der Perspektiven und berichtet von Forschungen aus dem Schnittfeld von Unterrichts- und Kindheitsforschung. Schliesslich wird anhand ethnografischer Beobachtungen aus dem Unterrichtsalltag der Frage nachgegangen, was es für Kinder bedeutet, den genannten Anforderungen aus Unterricht und Peerkultur zugleich ausgesetzt zu sein.

Referat	Übergänge – Herausforderung für Familie und Schule	DE
Datum	Freitag, 26. August 2011	
Uhrzeit	8.30–9.30	
Raum	Aula	

Prof. Dr. Stefanie van Ophuysen (Westfälische Wilhelms-Universität Münster)

Der Übergang zur weiterführenden Schule als herausfordernde Aufgabe für Schüler, Eltern und Lehrer

Der Grundschulübergang wird als zentrale Gelenkstelle im Bildungssystem immer wieder im Kontext von Bildungsgerechtigkeit und sozialer Selektivität diskutiert und kritisiert. Doch jenseits der gesellschafts- und bildungspolitisch relevanten Perspektive impliziert dieser Übergang für alle Beteiligten – Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte – bedeutsame individuelle Herausforderungen.

Für die Schülerinnen und Schüler ist der Übertritt durch zahlreiche Veränderungen im Lern- und Leistungsbereich, in der Organisation des Schulalltags und in Bezug auf soziale Beziehungen zu Freunden/Mitschülern und Lehrern geprägt. Um dieses kritische Lebensereignis erfolgreich bewältigen zu können, sind eine aktive Auseinandersetzung mit den Veränderungen und entsprechende individuelle Anpassungsleistungen erforderlich.

Parallel dazu sind die Lehrkräfte gefordert, sowohl die schulischen Rahmenbedingungen förderlich zu gestalten als auch die schülerseitigen Ressourcen zu stärken, um die erfolgreiche Bewältigung der Übergangssituation zu ermöglichen. Weiterhin haben sie die Aufgabe, für jedes Kind die angemessene Schulform zu empfehlen sowie Eltern und Kinder durch eine unterstützende Beratung während der Übergangszeit zu begleiten.

Schliesslich stehen die Eltern vor der Herausforderung, ihr Kind auf seinem Weg zu unterstützen und die «richtige» Entscheidung über die künftige Schulform zu fällen.

Wie diese Herausforderungen erlebt und bewältigt werden, soll im Rahmen des Vortrags exemplarisch beleuchtet werden. Dazu werden einerseits internationale empirische Forschungsbefunde vorgestellt. Andererseits werden eigene Daten und Befunde aus dem Dortmunder DFG-Projekt «Grundschulübergang» präsentiert. Die Ergebnisse werden mit Blick auf eine pädagogisch sinnvolle Übergangspraxis diskutiert und Forschungsdesiderate werden aufgezeigt.

5 Sessionen

5.1 Aufwachsen heute – Kinder und ihre Lebenswelten

Session	Kindheit aus Kindersicht
Thema	Aufwachsen heute – Kinder und ihre Lebenswelten
Datum	Donnerstag, 25. August 2011
Uhrzeit	14.15–15.15
Raum	105
Moderation	Simone Marti

Rita Fürstenau

Präsentiert werden die Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojekts zu Kindheitsbildern von Kindern im Grundschulalter. Ziel des Projekts ist es, Vorstellungen von Kindheit und generationaler Ordnung als Bestandteil kindlicher Wissensbestände zu rekonstruieren und zu untersuchen, wie Kinder diese in diskursiven Sinnbildungsprozessen kollektiv hervorbringen. Darüber hinaus geht die Studie zum einen der Frage nach, wie Schule als Institution und als Teil der Lebenswelt von Kindern in den Kindheitsvorstellungen von Kindern vorkommt, und zum anderen, inwiefern Zusammenhänge zwischen den sozialen Lebenssituationen der Kinder und ihren Kindheitsvorstellungen sichtbar werden.

Insgesamt nahmen 173 Dritt- und Viertklässler an dem Forschungsprojekt teil. Die Datenerhebungen fanden an drei deutschen Grundschulen statt, deren Wahl sich an den Einzugsgebieten orientierte, um eine in Bezug auf die sozialen Lebenslagen heterogene Auswahl von Kindern zu erfassen. In einem ersten Erhebungsteil wurden 250 Kindertexte sowie mittels eines Fragebogens die Sozialdaten der Kinder erhoben und mit einem soziometrischen Test die sozialen Beziehungen innerhalb der jeweiligen Klassen ermittelt. In einem zweiten Erhebungsteil wurden mit insgesamt 25 kontrastierenden Kindergruppen Gruppendiskussionen durchgeführt.

Die Auswertung der Gruppendiskussionen erfolgt mit der dokumentarischen Methode und fokussiert neben der Rekonstruktion von kollektiven Erfahrungsräumen und deren performativer Hervorbringung auch den kontextuellen Gebrauch spezifischer Deutungsmuster von Kindheit. Der Strukturierung von Orientierungsmustern durch soziale Zugehörigkeiten wird vor diesem Hintergrund in Bezug auf milieubezogene Kontraste kindspezifischer Erfahrungen nachgegangen.

5.2 Übergänge – Herausforderung für Familie und Schule

Session	Quand l'enfant devient élève: la transition famille-école dans une perspective de communication interculturelle	FR
Thema	Übergänge – Herausforderung für Familie und Schule	
Uhrzeit	14.15–15.15	
Raum	214	
Moderation	Patricia Gilliéron-Giroud	

Tania Ogay

Pour l'enfant comme pour ses parents, l'entrée de l'enfant dans le monde de l'école représente un moment-clé. Elle marque le début d'une relation dont la qualité est reconnue par la recherche comme étant importante pour la future carrière scolaire de l'enfant. L'enfant passe du statut d'enfant à celui d'élève, les parents deviennent eux des «parents d'élève», un nouvel habit dans lequel ils se sentent plus ou moins à l'aise. A la socialisation familiale de l'enfant vient s'ajouter la socialisation scolaire, le rapport entretenu entre ces deux instances peut être un rapport de complément, d'opposition ou de superposition (Darmon 2001). Pour toutes les familles, mais de façon plus importante encore pour les familles migrantes, l'entrée de leur enfant dans le monde de l'école les confronte avec une nouvelle culture, impliquant une dynamique acculturative (Perregaux, Changkakoti, Hutter, Gremion et Lecomte-Andrade 2007).

La communication propose d'analyser cette phase de transition et de construction de la relation entre les familles et l'école dans une perspective de communication interculturelle: comment enseignants et parents négocient-ils leurs similitudes et différences dans l'interaction? Quel rôle joue la perception de proximité/distance dans la construction des relations que l'enseignant établit avec les familles? Comment cela se traduit-il dans les attentes que parents et enseignants développent au sujet de la future carrière scolaire de l'enfant? Une démarche de recherche, actuellement en préparation, sera présentée et offerte à la discussion.

Session	Wie die Anregungsbedingungen in der Familie, im Kindergarten und in der Grundschule die Entwicklung von Kindern beeinflussen DE
Thema	Übergänge – Herausforderung für Familie und Schule
Uhrzeit	14.15–15.15
Raum	101
Moderation	Susanne Bosshart

Yvonne Anders

In den letzten Jahren ist in vielen Ländern das Interesse für frühkindliche Bildungsprozesse gewachsen. Gross angelegte Längsschnittstudien haben wachsende empirische Evidenz in Bezug auf den Einfluss der Anregungsbedingungen in der Familie (z.B. Bradley 2002; NICHD ECCRN 2006) und die möglichen förderlichen Effekte des Besuchs einer vorschulischen Bildungseinrichtung auf die Kompetenzentwicklung und Bildungskarrieren von Kindern produziert (z.B. Loeb et al. 2007; Sylva et al. 2004). Mit dem Übergang in die Grundschule treten Kinder in die nächste Lernumwelt ein. Man kann annehmen, dass die weitere Entwicklung entscheidend von der Unterrichtsqualität in der Grundschule abhängt (z.B. Sammons et al. 2008). Betrachtet man die drei Lernumwelten Familie, Kindergarten und Grundschule, so ist es wahrscheinlich, dass ihre Wirkungen nicht unabhängig voneinander sind. So wird oftmals vermutet, dass vorschulische Bildungseinrichtungen besonders positive Effekte für Kinder aus anregungsarmen Familien haben.

Ebenso lässt sich annehmen, dass die Unterrichtsqualität in der Grundschule besonders für solche Kinder wichtig ist, die keine vorschulische Bildungseinrichtung besucht haben. Bislang haben sich erst wenige empirische Studien mit dem interaktiven Zusammenwirken der drei Lernumwelten beschäftigt. In dem Referat werden zunächst verschiedene Konzepte der Anregungsqualität in Familie, Kindergarten und Unterricht vorgestellt. Darauf aufbauend, wird der Forschungsstand am Beispiel eigener Forschungsarbeiten vertieft, die im Kontext der Längsschnittstudie BiKS 3-10 entstanden sind. Diese Studie untersucht die Entwicklung von 547 Kindern und gehört zu den wenigen Studien in Deutschland, in denen die Einflüsse der Anregungsbedingungen in Familie, Kindergarten und Grundschule detailliert untersucht werden. Schliesslich werden die Ergebnisse in den internationalen Forschungsstand eingeordnet und diskutiert.

5.3 Lebenswelt Schule – Orte der Bildung

Session	«Basisstufe 4 bis 8» – vision francophone du canton de Berne	FR
Thema	Lebenswelt Schule – Ort der Bildung	
Uhrzeit	14.15–15.15	
Raum	115	
Moderation	Bernard Wentzel	

Silvia Fankhauser

Suite à deux interventions politiques, le canton de Berne est entré dans le projet Basisstufe de l'EDK Ost. La partie francophone du canton a préféré adopter son propre projet en regroupant les enfants de 4 et 5 ans dans la classe enfantine, les élèves de 1^{re} et 2^e primaires étant regroupés dans une autre classe. Le travail des deux enseignantes EE et 1-2P est appuyé par un engagement supplémentaire correspondant à 25%.

Les objectifs du projet sont les suivants:

- faire collaborer les élèves à l'intérieur de la classe d'appartenance et entre les deux classes constituées par des activités de décloisonnement et travail en hétérogénéité;
- permettre aux enfants de ces classes de parcourir de manière plus souple les quatre années du cycle élémentaire en favorisant une meilleure transition entre les degrés de l'école enfantine et les deux premiers degrés primaires; cela permet aussi de mieux intégrer les enfants à besoins particuliers;
- mettre en place une équipe enseignante qui adhère au projet et qui collabore fortement.

L'évaluation a été menée sous trois formes:

- évaluation quantitative ciblée sur les élèves du projet par le biais de passations d'une série de tests après deux, respectivement quatre années de participation au projet;
- approche qualitative au travers d'entretiens semi-dirigés avec le corps enseignant et quelques parents;
- questionnaire adressé aux parents des enfants participant au cycle élémentaire.

Après l'analyse du volet quantitatif, les résultats des tests montrent que, comme pour le projet Basisstufe, il n'y a pas de différence significative dans les acquisitions mesurées. L'apport qualitatif d'un tel projet est cependant nettement perceptible au niveau de l'équipe pédagogique et de la flexibilisation du parcours des élèves. Le passage de l'école enfantine à la première année d'école primaire est vécu de manière plus harmonieuse. Les parents rencontrés sont très positifs quant à la qualité du vécu de l'enfant par rapport à sa scolarisation.

Session	Die Studie zur Entwicklung von Ganztagssschulen (StEG) – Befunde zur Nutzung und Wirkungen von Ganztagsangeboten in der Grundschule und am Anfang der Sekundarstufe I DE
Thema	Lebenswelt Schule – Ort der Bildung
Uhrzeit	14.15–15.15
Raum	120
Moderation	Franziska Vogt Felix Brümmer

In Deutschland ist seit Mitte der 1990er-Jahre das Ganztagsangebot in allen Schulformen stark ausgebaut worden. Heute sind mehr als ein Drittel aller deutschen Schulen Ganztagsschulen. An den Ausbau des Ganztags knüpfen sich viele Hoffnungen, er soll u.a. dazu beitragen, soziale Benachteiligungen abzubauen und Kinder mit Migrationshintergrund besser zu integrieren. Die längere Zeit in der Schule, andere Inhalte und erweiterte Gestaltungsmöglichkeiten sollen dazu beitragen, nicht nur Lesen oder Rechnen, sondern auch die Identifikation mit der Schule, die schulische Motivation und das soziale Lernen zu fördern.

Die Studie zur Entwicklung von Ganztagssschulen (StEG) ist eine 2005, 2007 und 2009 durchgeführte multiperspektivische Untersuchung der Entwicklungen in den Ganztagssschulen. In der Eingangserhebung wurden insgesamt fast 65'000 Personen aus 373 Ganztagssschulen in 14 Bundesländern befragt, etwa ein Viertel davon Grundschulen. Die Gesamtstichprobe beinhaltet Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 3, 5, 7 und 9, ihre Eltern, Schulleitungen, Lehrkräfte, weiteres pädagogisch tätiges Personal und Kooperationspartner von Ganztagssschulen.

Im Vortrag werden Befunde aus StEG zur Teilnahme und zu den Wirkungen der Ganztagsangebote an den Grundschulen sowie zu Beginn der Sekundarstufe I vorgestellt. Es wird u.a. gezeigt, dass die Teilnahmequote gerade bei jüngeren Schülerinnen und Schülern relativ hoch ist. Das Lernmotiv spielt bei dieser Altersgruppe eine grosse Rolle für die Ganztagssteilnahme, aber auch der Betreuungsaspekt ist wichtig. Nach dem Grundschulübergang kann die Ganztagssteilnahme die übliche Verschlechterung der Noten und den Rückgang von Lernmotivation und Schulfreude abhängig von Teilnahmedauer und Angebotsqualität bremsen (Fischer, Kuhn und Klüme 2009). An sechsjährigen Grundschulen bleiben Schulfreude und Selbstkonzept zwischen der 3. und 5. Klasse konstant, fallen aber nicht höher als im 5. Jahrgang an Sekundarstufenschulen aus.

5.4 Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens

Session	La lecture-écriture émergente au premier cycle: d'un constat à la mise en œuvre d'un dispositif de formation à la HEP-BEJUNE	FR
Thema	Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens	
Uhrzeit	14.15–15.15	
Raum	106	
Moderation	Olivier Maulini	

Christine Riat, Patricia Groothuis

Apprendre à lire et à écrire n'est plus considéré comme activités dissociées, mais complémentaires. Les travaux de Ferreiro (1988) en psycholinguistique, David et Morin (2008) plus récemment, mais également Saada-Robert et al. (2003) adoptant une démarche didactique, poursuivent cette mise en inter-activité de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Pourtant, nous faisons le constat (recherche en cours menée dans le canton de Neuchâtel auprès de neuf enseignantes de 2^e EE; Groothuis, en cours) que l'écriture émergente fait figure de grande absente des objets enseignés. Quelles pratiques de production écrite pouvons-nous observer alors? Pour quelles raisons les enseignantes de l'école première ne se lancent-elles pas dans ce type de tâche?

Nos hypothèses prennent ancrage dans la conception historico-sociale du métier d'enseignante à l'école enfantine (EE) (voir aussi Baillif 2008). Le curriculum prescrit qui a présidé dès 1992 (Objectifs et activités préscolaires; voir CIRCE1 1972) tend à une conception de l'enseignement centrée sur l'enfant issue pour une bonne partie des idées fröbéliennes. Les objets à enseigner ne se situent donc pas au cœur de l'EE pourtant en mouvance. Le curriculum prescrit change. En tant que formatrices à la HEP BEJUNE, nous soulignons l'importance de revisiter l'activité enseignante (Goigoux 2007). Prenant appui sur les travaux des auteurs cités, nous proposons aux étudiants en formation initiale de concevoir, d'animer en classe de stage EE, puis d'analyser un dispositif de production écrite, dans une démarche d'alternance théorie-pratique. Nous observons un questionnement réflexif légitime lié à une pratique nouvelle (tant pour le stagiaire que pour l'enseignante qui le reçoit) et qui nous a amenées à compléter le dispositif de formation (sur la base d'un partenariat avec deux classes dans le canton du Jura; Riat 2009). Quelques résultats montrent la mise en œuvre didactique avec des élèves dès la première enfantine.

Session	Viser des apprentissages de qualité chez tous les élèves et prévenir l'échec scolaire: quels enjeux pour la formation des enseignants? FR
Thema	Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens
Uhrzeit	14.15–15.15
Raum	205
Moderation	Carole Veuthey

Anne Clerc-Georgy, Daniel Martin

Les premiers degrés de la scolarité traversent actuellement une période de changements en profondeur et d'interrogations en lien avec les enjeux pour les élèves de ces premiers pas dans l'école. Les nouvelles prescriptions (HARMOS) rendent l'école enfantine obligatoire, le nouveau plan d'étude romand assigne des objectifs précis au premier cycle de la scolarité (degrés 1 à 4) et de nombreux travaux de recherche actuels pointent le rôle central de ces degrés dans la réduction des inégalités et la construction de la réussite ou de l'échec scolaire des élèves (Joigneaux 2009; Bautier 2006a, 2006b; Cèbe 2000, Goigoux, Cèbe et Paour 2004).

La formation des enseignants ne peut alors faire l'impasse sur une réflexion en profondeur en lien avec les enjeux actuels. C'est dans la perspective de relever les défis posés par ces enjeux que dans le cadre de nos cours à la HEP-VD, nous poursuivons les objectifs suivants:

- construire une conception de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi qu'un rapport au savoir propices à la réussite du plus grand nombre d'élèves (Bautier et Rochex 2000);
- faire prendre conscience aux étudiants et leur permettre de mesurer l'impact de leurs conceptions et de leurs actions sur les apprentissages des élèves (Beckers 2007) ainsi que sur la poursuite de la scolarité de ces derniers (Joigneaux 2009).

Les éléments présentés résultent d'une analyse rigoureuse des effets de formation via l'analyse de travaux d'étudiants, de protocoles d'interaction entre stagiaires et élèves ainsi que de questionnaires sur les effets de la formation (Clerc et Martin sous presse; Clerc et Martin 2010; Martin et Clerc 2010). Dans le but de répondre à nos objectifs, ces analyses nous ont conduits à modifier progressivement les contenus et les modalités de formation à l'intention des futurs enseignants de ces premiers degrés. Notre contribution présentera quelques résultats de ces analyses et proposera quelques pistes pour une formation professionnelle en adéquation avec une conception de l'école qui vise des apprentissages de qualité chez tous les élèves et donc comme lieu de réduction des inégalités et de prévention de l'échec scolaire.

Session	Lernumgebungen adaptiv gestalten – Ansatzpunkte in Schule und Familie	DE
Thema	Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens	
Uhrzeit	14.15–15.15	
Raum	215	
Moderation	Kurt Hofer	
	Silke Hertel	
	<p>Lernumgebungen adaptiv zu gestalten, bedeutet, die individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden zu berücksichtigen und einzubeziehen. Dies stellt für Lehrpersonen und Eltern eine besondere Herausforderung dar. In dieser Session werden theoretische Rahmenkonzepte für Ansatzpunkte der Förderung in Schule und Familie thematisiert und ihre praktische Umsetzung im Rahmen von wissenschaftlichen Studien beschrieben. Dabei wird auch darauf eingegangen, welchen Stellenwert die Zusammenarbeit von Schule und Familie bei der individuellen Förderung einnimmt. Insbesondere aus Perspektive der Ausbildung von Lehrpersonen besteht hier ein grosser Handlungsbedarf, da Lehrpersonen noch nicht ausreichend auf entsprechende Aufgaben (Gestaltung adaptiver Lerngelegenheiten, Förderplanung, Beratung von Eltern und Schülern) vorbereitet werden. Erste Befunde aus Interventionsstudien mit angehenden Lehrpersonen werden vorgestellt und diskutiert.</p>	

6 Workshops

6.1 Donnerstag, 25. August

6.1.1 Aufwachsen heute – Kinder und ihre Lebenswelten

Workshop	Kinderwelten	DE
Thema	Aufwachsen heute – Kinder und ihre Lebenswelten	
Uhrzeit	15.45–17.45	
Raum	115	
Moderation	Dieter Isler	
Beitrag 1	Das Kinderzimmer – ein Schnittpunkt der Lebenswelten Familie, Peergroup und Schule Marianna Jäger	

Das eigene Zimmer ist für Kinder und Jugendliche ein besonderes Handlungsfeld ihrer Lebenswelt. Mit der Verwendung von Objekten aller Art, der Gestaltung und Nutzung ihrer Zimmer geben sie zu erkennen, was für sie bedeutsam ist. Ausgehend vom Theorem der «kleinen sozialen Lebenswelten» (Anne Honer 1994) wird in diesem Beitrag danach gefragt, welche Funktionen das Kinderzimmer als Schnittpunkt unterschiedlicher Lebenswelten wie Familie, Peergroup, Freizeitclub und Schule für seine Bewohnerinnen und Bewohner erfüllt.

Die Frage wird anhand von Datenmaterial aus studentischen Feldstudien beantwortet, welche die Referentin seit 2002 an der PHZH in 18 Projektseminaren zum Thema Kinderzimmer betreut hat. Die Studierenden haben über themenzentrierte, leitfadengestützte Interviews die Perspektive der Kinder auf verschiedene Teilaspekte erhoben.

Das Datenmaterial gibt Auskunft über individuelle, mit den Artefakten verbundene Erlebnisse und Erfahrungen in den verschiedenen «kleinen sozialen Lebenswelten», über Freizeitverbringung und soziale Netzwerke. Es beleuchtet die Auseinandersetzung der Akteure mit den soziokulturellen und ökonomischen Bedingungen der Familie ebenso wie mit gesellschaftlichen Normen. Es eröffnet Zugänge zur Biografie der Befragten und lässt Identitätskonstruktionen von Jungen und Mädchen erkennen. Das Kinderzimmer erweist sich somit als reichhaltiges sozialwissenschaftliches Feld zur Erschließung außerschulischer Sozialisationsprozesse und spezifischer Lebensweltbezüge von Schülerinnen und Schülern. Vorgestellt werden mit Bezug zur Ausgangsfrage einzelne Befunde, welche besonders aufschlussreich sind für die Praxis von Lehrpersonen, sei es, dass sie im Hinblick auf die Planung schulischer Lernprozesse Einblicke in die Heterogenität der Lebenslagen von Kindern und deren Kompetenzerwerb in der Freizeit gewähren, sei es, dass sie ganz

allgemein Fragen aufwerfen nach dem Passungsverhältnis von außerschulischen und schulischen Lebenswelten.

Beitrag 2

«kein powerranger verllEbt sich in das !BÖ!se» – Medienbezüge im Rahmen peerkultureller Praktiken von Vorschulkindern

Juliane Stude, Marion Weise

Ab dem Eintritt in den Kindergarten konstituiert sich die kindliche Lebenswelt in zunehmendem Masse durch den Austausch mit Gleichaltrigen. Die Aufnahme sozialer Beziehungen zu Peers gestaltet sich dabei zentral über die Aneignung und gemeinsame Teilhabe an peerkulturellen Praktiken. Diese in ihrer Funktionsweise zu erfassen, stellt weniger für die teilnehmenden Kinder als für uns als Analytiker eine Herausforderung dar.

Im Zentrum unserer Untersuchung steht die Frage, auf welche Ressourcen Kinder in der Organisation und der Aufrechterhaltung peerkultureller Praktiken zurückgreifen. Basierend auf Aufnahmen (>30 h) spontansprachlicher Peerinteraktionen zwischen 4- bis 6-Jährigen wurden hierzu folgende Fragestellungen bearbeitet:

- Wie initiieren Vorschulkinder typischerweise Peerinteraktionen?
- Welche Mittel setzen sie im weiteren Verlauf ein, um den Peerdiskurs mit mehreren Beteiligten aufrechtzuerhalten?
- Welche ihrer Aktivitäten tragen besonders wirksam zur Sicherung des Interaktionsfortgangs bei?
- Wie nehmen die Kinder dabei interaktiv aufeinander Bezug?
- Wie schaffen sie so gemeinsame Erfahrungsräume?

Die Analysen zeigen auf, dass Vorschulkinder insbesondere das (wiederkehrende) Thematisieren von Medienerfahrungen nutzen, um für sich selbst und ihre Gesprächspartner einen Einstieg in den Peerdiskurs zu ermöglichen und diesen über einen längeren Zeitraum aufrechtzuerhalten. Auffällig sind zudem die hohe Dichte und der zügige Wechsel zwischen unterschiedlichen Erfahrungsräumen. Diese stellen jedoch keine Erschwernis für die Aufrechterhaltung der Interaktion dar, sondern erweisen sich als supportiv für das interaktive Einbeziehen mehrerer Gesprächsteilnehmer.

Beitrag 3

«Soll das jetzt eine Beleidigung sein?» – kommunikative Praktiken von Kindern mit unterschiedlichem sprachlich-kulturellem Hintergrund

Johanna Bleiker

In meinem Beitrag untersuche ich kommunikative Praktiken, die 10- bis 12-jährige Kinder unterschiedlicher sprachlich-kultureller Herkunft in Rollenspielen mit potenziell beziehungsbedrohendem Inhalt anwenden. Forschungsliegend ist die Position, dass sprachliche Verständigung nicht «frei» erfolgt, sondern immer im Rahmen der uns verfügbaren kommunikativen Praktiken, d.h. präformierter interaktiver Verfahrensweisen. Dabei hat sich die Hypothese, dass sich die kommunikativen Praktiken verschiedener Kommunikationsgemeinschaften voneinander unterscheiden, in empirischen Untersuchungen schon mehrfach bestätigt (z.B. Auer 1998; Günthner 2001; Keim 2004).

Was aber bedeutet dies für Kinder aus Deutschschweizer Primarschulklassen, die aufgrund ihres nichtschweizerischen familiären Hintergrundes an unterschiedlichen Communities of Practice teilnehmen? Wenden sie, wenn sie mit ihren Schulfreundinnen oder Schulfreunden Deutsch sprechen, auch dieselben kommunikativen Praktiken an wie die Schweizer Kinder oder lassen sich Unterschiede feststellen?

Die soziale Relevanz dieses Themas liegt darin, dass die Kompetenz, grammatisch korrekte Sätze zu bilden, keineswegs ausreicht, um Äusserungen zu produzieren, die eine hohe «soziale Akzeptabilität» haben, denn der Zugang zu Machtressourcen wird nicht nur über «Wissen» geregelt, sondern wesentlich auch durch die Formen und Gattungen, in denen dieses Wissen kommuniziert wird (Günthner 1995; Bourdieu 1990).

Im Vortrag wird auf der Basis umfangreichen audiovisuellen Datenmaterials gezeigt, welche kommunikativen Praktiken Kinder anwenden, welche Handlungsmuster sich dabei ausmachen lassen und welche sprachlichen Formulierungsmuster besonders beliebt sind. Ausserdem wird gefragt, welche Sprecherinnen und Sprecher wann und in welcher Art von diesen typischen Mustern abweichen und ob sich hier Zusammenhänge mit dem Faktor Erstsprache feststellen lassen.

6.1.2 Übergänge – Herausforderung für Familie und Schule

Workshop	Bildungsambitionen und Übertrittschancen	DE
Thema	Übergänge – Herausforderung für Familie und Schule	
Uhrzeit	15.45–17.45	
Raum	101	
Moderation	Thomas Birri	
Beitrag 1	Als wie gerecht beurteilen Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern das Übertrittsverfahren in die Sekundarstufe I? Franz Baeriswyl	
	Auswirkungen von sozialen Disparitäten und primären und sekundären Herkunftseffekten auf den Übertrittsentscheid sind in den letzten Jahren differenziert untersucht worden. Mit der vorliegenden Untersuchung wurde das Gerechtigkeitsempfinden der Schülerinnen und Schüler, ihrer Eltern und der Lehrpersonen zum Zuweisungsentscheid untersucht. Dieses Gerechtigkeitsempfinden wird möglicherweise zu einer wichtigen Einflussgrösse bezüglich Motivation und Engagement des Kindes und der elterlichen Unterstützung in der weiterführenden Schule. Es geht darum, dieses Gerechtigkeitsempfinden als Konstrukt teilweise aufzuklären. Als Teilkonstrukte wurden die schulische Leistungsfähigkeit, die Bildungsambitionen des Kindes und der Eltern und der sozioökonomische Status der Eltern erfasst.	

In einer Vollerhebung wurden die Übertrittsjahrgänge 2009 und 2010 in Deutschfreiburg ausführlich befragt, die Schulleistungsdaten und die Daten zum Übertrittsverfahren erhoben. Befragt wurden die Kinder, die Lehrpersonen vor und nach der Vergleichsprüfung und die Eltern nach Bekanntgabe des Zuweisungsentscheides. Aufgrund der Datenlage kann das Gerechtigkeitsempfinden der Kinder mit jenem ihrer Eltern verglichen werden. Zudem können die Bildungsambitionen der Kinder und der Eltern sowie der sozio-ökonomische Status der Eltern als Einflussgrößen auf das Gerechtigkeitsempfinden über den Zuweisungsentscheid beschrieben werden.

Beitrag 2**Bildungsambitionen in Elterngesprächen der 5. Primarschulklasse, ein Jahr vor dem Übertritt in die Orientierungsschule**

Daniel Hofstetter

Der Übergang von der Primar- in die Orientierungsschule stellt für die Lehrerinnen und Lehrer, die Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern eine Herausforderung dar. Die Entscheidung, in welchen Schulzug die Kinder nach der 6. Klasse eingeteilt werden – im Kanton Freiburg werden die Züge Sek A (Progymnasium), Allgemeine Sekundarabteilung, Realschule und Werkklasse unterschieden – ist für die zukünftige Schul- und Berufslaufbahn der Schülerinnen und Schüler von biografischer Bedeutung. Um zu verstehen, wie Einigungsprozesse zwischen den beteiligten sozialen Akteurinnen und Akteuren verlaufen, führe ich im Rahmen meiner Dissertation von 2010 bis 2013 eine ethnografische Feldstudie durch. Im Rahmen dieses Projektes werden zwei Freiburger Primarschulklassen während zweieinhalb Schuljahren begleitet (regelmässige Besuche der Klasse und Teilnahme an Elterngesprächen). Das Projekt hat zum Ziel, möglichst kleinschrittig zu beschreiben, wie Übertrittsentscheidungen zwischen den sozialen Akteurinnen und Akteuren ausgehandelt werden. Die ersten interaktionsanalytischen Auswertungen von Elterngesprächen zeigen, wie in der 5. Klasse der Übertritt bereits unterschwellig oder explizit zum Thema wird. Die Elterngespräche sind ein Ort, wo elterliche und kindliche Bildungsambitionen zum Teil auf sehr subtile Art und Weise artikuliert und mit den Beobachtungen und Beurteilungen der Lehrerinnen und Lehrer abgeglichen werden. Dabei kommt es in manchen Fällen zu Einigungen oder es werden gegenseitige Erwartungen formuliert. Um die elterlichen Ambitionen einzudämmen, wird von Lehrerinnen- und Lehrerseite darauf hingewiesen, dass die schulischen Ansprüche im Vergleich zu den vorherigen Schuljahren komplexer werden. Gleichzeitig wird in vielen Fällen die Zuversicht vermittelt, dass mit der nötigen Anstrengungsbereitschaft eine schulische Verbesserung erwirkt werden kann. Der Beitrag zeigt, wie Bildungsambitionen in Elterngesprächen der 5. Klasse verhandelt werden.

Beitrag 3**Diskontinuierliche Familienbeziehungen und Schulerfolg**

Edith Kotitschke

Die Zahl der von elterlicher Scheidung und Trennung betroffenen Kinder ist sowohl in der Schweiz als auch in Deutschland in den letzten Jahrzehnten beständig gestiegen, sodass sich eine wachsende Zahl der Schülerinnen und Schüler un stetigen Familienstrukturen und -beziehungen gegenüber sieht.

Dennoch finden familiär bedingte Faktoren wie Familienbeziehungen, Familienstrukturen sowie die damit eng verknüpfte Kontinuität, Verlässlichkeit und Stabilität der familiären Konstitution im Kontext der Bildungsforschung bisher wenig Beachtung. Im Rahmen der Bildungsungleichheitsforschung widmet sich dieser Beitrag nun der Frage, ob Scheidungs- und Trennungskinder – als eine von familialen Diskontinuitäten besonders betroffene Gruppe – geringere Bildungserfolge aufweisen als Kinder aus Kernfamilien. Dabei wird im Kontext dieses Beitrages insbesondere der erste Bildungsübergang nach der Primarschulzeit ins Zentrum der Betrachtung gerückt. Die Schulempfehlung und der tatsächliche Übertritt des Kindes stellen daher zentrale Indikatoren für den Übertrittserfolg dar.

Die vornehmlich regressionsbasierten Analysen beruhen auf den Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP), dessen Struktur es ermöglicht, die familiäre Struktur und allfällige Diskontinuitäten über verschiedene Zeitpunkte in der Kinderbiografie nachzuzeichnen.

Da die elterliche Scheidung relativ häufig mit Veränderungen in der familialen Ressourcenstruktur verbunden ist und darüber hinaus als Stress auslösendes Ereignis auch besondere Bewältigungskompetenzen von den betroffenen Kindern fordert, wird ein nachteiliger Effekt für Scheidungs- und Trennungskinder erwartet.

Workshop	Übergänge Familie – Kita – Kindergarten – Primarstufe	DE
Thema	Übergänge – Herausforderung für Familie und Schule	
Uhrzeit	15.45–17.45	
Raum	105	
Moderation	Susanne Bosshart	

Beitrag 1 **Bildung, Erziehung und Betreuung in Schweizer Kindertageseinrichtungen – das Projekt «bildungskrippen.ch»**

Melanie Bolz

«Kinder sind von Geburt an wissensdurstig und lernbegierig. Bildung beginnt deshalb am ersten Lebenstag» (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 1995).

Die Kindertagesstätte (Kita) stellt heute für einen beträchtlichen Teil junger Kinder eine bedeutsame Lebenswelt und den ersten Ort ausserfamiliärer Bildung, Erziehung und Betreuung dar. Die Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen (2009) und Empfehlungen der Schweizerischen UNESCO-Kommission zu frühkindlicher Bildung (2009) verstehen unter Bildung in der frühen Kindheit, einen Rahmen mit verlässlichen Beziehungen bereitzustellen und ein stimulierendes und erfahrungsreiches Umfeld zu bieten, das den Kindern ermöglicht, von Beginn an eigene Interessen zu verfolgen und bedeutende Lernerfahrungen zu machen. Frühkindliche Bil-

dung geht von den Tätigkeiten, dem Spiel der Kinder, aus und unterscheidet sich wesentlich von schulischer Bildung oder von gezielten Förderprogrammen für Kleinkinder.

Das «infans-Konzept der Frühpädagogik» interpretiert Bildung und Erziehung vor dem Hintergrund des ursprünglichen Entwurfs Wilhelm von Humboldts und der aktuell vorliegenden Kenntnisse über die Entwicklung von Kindern aus Psychologie und Neurowissenschaften. Beide Begriffe werden zueinander in Beziehung gesetzt und schliesslich zu den Grundzügen einer neuen Frühpädagogik verdichtet. Das Konzept ist in Deutschland breit erprobt und wird in zahlreichen Regionen zum Teil flächendeckend angewendet. Das Konzept stellt eine Antwort auf auch in der Schweiz drängende Fragen dar, sodass im Jahr 2009 zwölf Kitas in der Deutschschweiz begannen, gemeinsam mit «infans» im Rahmen eines zweijährigen Projektes das Konzept zu implementieren. Das Projekt hatte neben der Umsetzung des Originalkonzeptes die Anpassung an schweizerische Besonderheiten zum Ziel. Im Beitrag soll das «infans-Konzept der Frühpädagogik» vorgestellt und seine Implementierung in Deutschschweizer Kitas diskutiert werden.

Beitrag 2

Es kann doch nicht immer zu spät sein: Frühförderung im DaZ-Bereich am Beispiel des Siegerprojektes des St. Galler Integrationspreises 2010
Mirjam Dolci, Christian Thommen

Thematik: Wie erleben Kinder und ihre Eltern den Übergang von der Familie in den Kindergarten?

In den letzten Jahren wird in der Forschung und in der Praxis zunehmend auf die Bedeutung der ersten Lebensjahre für die Entwicklung von Kindern hingewiesen (vgl. beispielsweise «Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung» [2005], Bundesministerium für Bildung und Forschung). In diesem Beitrag wird nach einer Einführung in die Thematik das Siegerprojekt des St. Galler Integrationspreises 2010 vorgestellt. Es handelt sich dabei um den erfolgreichen Versuch, in einem vorwiegend von Migranten bewohnten Quartier Akzente zur Förderung der frühkindlichen Bildung zu setzen. Elternbildung, die Schaffung von Kontaktmöglichkeiten und sprachliche Frühförderung standen dabei im Zentrum der Bemühungen.

Das Projekt beruht auf den Erkenntnissen der entsprechenden Fachliteratur und zeigt einige Jahre nach dessen Lancierung erste Erfolge, die allerdings bis anhin noch nicht empirisch untersucht wurden.

Ergebnisse: Die Eltern verstehen den Stellenwert von Kindergarten und Schule in der Schweizer Gesellschaft besser und bemühen sich, die Entwicklung ihrer Kinder zu fördern. Letztere bewältigen den Übergang von der Familie in den Kindergarten dank besserer Sprachkompetenzen mit weniger Problemen.

6.1.3 Lebenswelt Schule – Orte der Bildung

Workshop	Bewegung und Ernährung	DE
Thema	Lebenswelt Schule – Orte der Bildung	
Uhrzeit	15.45–17.45	
Raum	205	
Moderation	Elke Gramespacher	

Beitrag 1 Heil oder heikel? Ernährungskulturen in der späten Kindheit

Ute Bender, Corinne Senn Keller

Der Beitrag nimmt die späte Kindheit, die Präadoleszenz, in den Blick. Sie zeigt sich als kritische Phase des Ernährungsverhaltens. Die Ausführungen gehen der Frage nach, wie und warum sich unterschiedliche Ernährungs- bzw. Gesundheitsgewohnheiten bei Mädchen und Knaben gerade in dieser Zeit entwickeln und welche Rolle die Peers dabei spielen.

Im Alter von 8 bis 12 Jahren gewinnen überwiegend geschlechtergetrennte Peerkulturen zunehmenden Einfluss auf Einstellungen und Verhalten der Kinder. Auch das Ernährungsverhalten verändert sich in dieser Phase in unterschiedlicher, jeweils geschlechtsbezogener Weise. Während jedoch das geschlechtsspezifische Ernährungsverhalten im Jugendalter bereits in zahlreichen Publikationen thematisiert ist, finden sich kaum Veröffentlichungen zur späten Kindheit. Zur Beantwortung der eingangs genannten Frage werden für das Impulsreferat des Workshops fünf «Klassiker» der Peerkultur-Forschung in einer Sekundäranalyse daraufhin untersucht, welche Hinweise sie bieten, um Ernährungsverhalten in der Präadoleszenz zu erklären. Es handelt sich um die Studien von Adler/Adler 1998, Breidenstein/Kelle 1998, Krappmann/Oswald 1995, Tervooren 2006 sowie Thorne 1999. Die Ergebnisse der Analyse werden dann mithilfe fachbezogener Literatur weiter interpretiert.

In der Präadoleszenz beginnen Mädchen und Knaben geschlechtsbezogenes, teilweise problematisches Ernährungsverhalten zu praktizieren. Essen und Ernährung dienen der Inszenierung von Weiblichkeit oder Männlichkeit. Gezügeltes Essen und Diäten als Wege der Körperformung werden vor allem von Mädchen genutzt. Die Peers nehmen bei diesen Geschlechterinszenierungen eine wichtige Funktion ein: Durch «Dicksein» werden Individuen beiderlei Geschlechts, wenn auch aus unterschiedlichen Gründen, stigmatisiert und in ihrer sozialen Identitätsbildung bedroht. Durch die Arbeit im Workshop können Lehrpersonen aller Fächer für entsprechende Anzeichen sensibilisiert werden und präventive Massnahmen entwickeln.

Beitrag 2**Interaktion und Meta-Aktion – Bewegungskulturen von Kindern und Kids auf dem Schulhof**

Maud Hietzge

Innerhalb der BMBF-Studie zur Entwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule (www.uni-marburg.de/fb21/ifsm/ganztagschule) hatte das Subprojekt «ZeitRäume» zur Aufgabe, das genaue Verhalten unterschiedlicher Schülergruppen in den Pausen in seiner Wechselwirkung mit raumzeitlichen Strukturen zu untersuchen und eine geeignete Methode dafür zu entwickeln. Aus dem bundesländerübergreifenden Gesamtkonvolut wurden vier Schulen in Hessen für eine videografische Mikrostudie ausgewählt. Die grundsätzliche Frage nach den Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler wurde erweitert auf ihre Aussagen zu eigenem Tun (Video Elicitation, GD); in der an die dokumentarische Methode (Bohnsack) angelehnten Rekonstruktion interessierte vor allem, welche Muster von Bewegungsverhalten unter welchen Bedingungen entstehen.

Als Ergebnis lässt sich unter anderem festhalten, dass Schulhöfe den unterschiedlichen Alters- und Geschlechtsgruppen häufig nicht gerecht werden. Selbst Schulen, die Gelder zum Umbau erhalten, investieren in kostspielige Anlagen, die gerade nicht zu eigenaktiven Tätigkeiten anregen, und schöpfen aufgrund struktureller Hemmnisse ihre Möglichkeiten, Erfahrungsreichtum zu schaffen, nicht aus. Ein guter Teil der Inaktivität älterer Schüler ist auf ihre allmähliche Initiation in bewegungsarmes Wohlverhalten zurückzuführen; mediale, Peer- und schulische Einflüsse wirken zusammen, was bisher nicht genügend verstanden wurde, da sich Schulforschung nur selten auf Pausenaktivitäten erstreckt hat (aber: Wagner-Willi, Tervooren). Die von Böhnisch eingeführte Kategorie der Kids zeigt das interessanteste Pausenverhalten, sie experimentieren, sind nur bei sehr oberflächlicher Betrachtung kindlich, sondern bereiten sich auf ihr Dasein als Adoleszente vor. Die Methodik erlaubt es, Pausenaktivitäten als Inszenierungen zur Konstruktion konjunktiver Erfahrungsräume und Verkörperung von sozial gesteuerten Subjektivierungsprozessen zu verstehen, was an Videosequenzen gezeigt wird.

Beitrag 3**Bewegung und Sport als Teil einer lebendigen Schulkultur und als verbindendes Element der schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelt**

Stefan Wyss, Patricia Steinmann

Kinder und Jugendliche verbringen einen beachtlichen Teil ihres Lebens in der Schule. Die Schule als Bildungs- und Erziehungsinstitution ist ein Ort sozialen Handelns und sozialen Lernens. Bewegung ist stets ein Teil davon. Für Kinder und Jugendliche ist Bewegung das zentrale Mittel, um die Welt zu erfahren, und Ausdruck ihrer Lebensfreude. Deshalb trägt die Bewegungs- und Sportförderung in der Schule wesentlich zu einem positiven Schulklima bei und begünstigt die Lernbereitschaft der Kinder und Jugendlichen. Der Beitrag erläutert das Modell der Bewegten Schule, zeigt die theoretisch begründete Relevanz von Bewegungs- und Sportförderung in der Schule auf

und informiert praxisbezogen über die aktuellen, nationalen Angebote für Schulen des Bundesamts für Sport (BASPO). Will die Schule die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen in einem positiven Schulklima mitprägen, muss sie den Schülerinnen und Schülern Bewegung ermöglichen. Ganz nach dem Motto: «Der Körper ist mehr als nur ein Stativ für den Kopf und in die Schule kommt eben nicht nur der Kopf des Kindes, sondern immer der ganze Mensch» (Pühse 2004).

Das Modell der Bewegten Schule stellt die Innensicht der Schule dar und veranschaulicht die Zeitgefäße, in denen Bewegung möglich ist. Das postulierte Modell soll zu einer einheitlichen Nutzung der Begriffe verhelfen und den Schulen bei der Integration von Bewegung in den Schulalltag als Hilfestellung dienen (aus Grundlagendokument «Die bewegte Schule», BASPO 2009).

6.1.4 Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens

Workshop	Teamarbeit und Teamteaching	DE
Thema	Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens	
Uhrzeit	15.45–17.45	
Raum	114	
Moderation	Michael Fuchs	
Beitrag 1	Einschätzung zu Kooperation und Teamqualität – eine Frage der individuellen Ressourcen? Manuela Keller-Schneider, Stefan Albisser	
	Der Wandel in der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern lässt sich als Paradigmenwechsel vom Einzelkämpferdasein zum Teammitglied beschreiben. Daraus ergeben sich neue Herausforderungen an die Zusammenarbeit verschiedener schulischer Akteure als Kollegium. Qualitätsmerkmale von guten Teams lassen sich über verschiedene Indikatoren beschreiben (Bonsen 2005). Kooperation als einer dieser Indikatoren zeigt sich in unterschiedlichen Praxen (Fussangel et al. 2011; Steinert et al. 2006) und wird von unterschiedlichen Überzeugungen mitbestimmt (Esslinger 2002; Fussangel 2008). Da Anforderungen aber von der Lehrperson aufgrund ihrer individuellen Ressourcen unterschiedlich wahrgenommen und bewältigt werden (Keller-Schneider 2010), bestimmt eine Reihe von Faktoren die Arbeit im Kollegium mit. Die Anforderungen an die professionellen Akteure der Schulen als Orte der Bildung sind jedoch normativen Setzungen unterworfen. Kooperation und Optimierung von Teamqualität sind unabdingbar.	

Fragestellungen:

- Welche Bedeutung kommt individuellen Merkmalen, Überzeugungen und Einstellungen bezüglich Kooperation als Faktor der Teamqualität zu?
- Zeigen sich Unterschiede in der eingeschätzten Teamqualität, wenn nach individuellen Merkmalen differenzierte Typen miteinander verglichen werden?

In der Studie RUMBA werden Lehrpersonen von Schulen im Kanton Zürich mittels Fragebogen zu ihren Überzeugungen und Ressourcen wie auch zu Einschätzungen von Schul-, Team- und Schulleitungsqualität befragt. In diesem Beitrag wird anhand einer Fallstudie das Zusammenwirken von individuellen Merkmalen und Einschätzungen der gemeinsamen Teamqualität untersucht. Clusteranalytisch werden Typen identifiziert und nach Unterschieden und Zusammenhängen in den Einschätzungen verschiedener Aspekte der Teamqualität geprüft.

Ergebnisse zeigen, dass individuelle Merkmale die Einschätzung der erlebten Teamqualität und der praktizierten Kooperation im Kollegium mitbestimmen.

Beitrag 2

Teamteaching auf Hochschulebene – vom Gelingen und den Grenzen der kollaborativen Lehre

Michael Fuchs, Marco Wyss

Teamteaching als anspruchsvolle Form der Kooperation für das Planen, Durchführen und Auswerten von Unterricht wird derzeit auf verschiedenen Stufen des Bildungswesens als Unterrichtsorganisationsform eingeführt, insbesondere mit dem Ziel, die Bewältigung der zunehmenden Heterogenität von Schüler- und Studierendenschaft zu bewältigen. Untersuchungen zu Gelingensbedingungen und Grenzen dieser Zusammenarbeitsform gibt es aber erst wenige. Das trifft insbesondere auf die Realisierung von Teamteachingformen auf der Hochschulstufe zu.

Seit Beginn der Ausbildung für die Kindergarten-Unterstufe und die Primarstufe wird an der PHZ Luzern in den sogenannten Mentoraten im Teamteaching unterrichtet. Die Tandems begleiten die Studierenden in den qualifizierenden Praktika und bestehen aus einer Person der Bildungs- und Sozialwissenschaften und einer aus der Fachdidaktik. Es waren im Wesentlichen zwei Gründe, die zur Einrichtung solcher Tandemteams führten: die Anregung des Diskurses zwischen Fachdidaktik und Bildungs- und Sozialwissenschaften und die interne, organisatorische Vernetzung von Wissensbereichen im Sinne der Kohärenzbildung.

Um die Gelingensbedingungen von Teamteaching, aber auch die Grenzen und Herausforderungen dieser Lehrform zu eruieren, wurden alle beteiligten Mentoratspersonen der Studiengänge Kindergarten-Unterstufe und Primarstufe mittels eines halbstrukturierten Interviews befragt.

Im Workshop werden zentrale Ergebnisse dieser Untersuchung dargestellt. Der Fokus liegt dabei auf Ergebnissen zur Teamzusammensetzung, auf den Vor- und Nachteilen der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit, auf Merkmalen einer funktionierenden Arbeitsbeziehung, auf der Bedeutung eines gemeinsam geteilten Verständnisses von Teamteaching, auf den Ausgestaltungsweisen des kollaborativen Unterrichts, auf den Phasen des

Teamteachingprozesses und der Auswirkung auf das Lernen der Studierenden.

Eine Diskussion zu Chancen und Grenzen von Teamteaching in Volks- und Hochschule wird den Workshop abschliessen.

Workshop	Lehrpersonen 4bis8	DE
Thema	Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens	
Uhrzeit	15.45–17.45	
Raum	106	
Moderation	Miriam Leuchter	
Beitrag 1	Spezifische Kompetenzen von Lehrpersonen für 4- bis 8-jährige Kinder?	
	Miriam Leuchter, Kathrin Krammer, Sylvia Bürkler, Lucia Amberg, Esther Brunner, Sabina Larcher Klee, Anita Schaffner	
	<p>Aufgrund der aktuellen Diskussionen sind die Erwartungen an die Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder und damit auch die Anforderungen an Lehrpersonen der Eingangsstufe gestiegen. Die Pädagogischen Hochschulen müssen diese hohen Anforderungen in ihrer Aus- und Weiterbildung berücksichtigen und die beruflichen Kompetenzen von Eingangsstufenlehrpersonen differenziert erfassen, um diese der Gestaltung ihrer Angebote zugrunde zu legen. Die beruflichen Kompetenzen von Lehrpersonen werden als multidimensionales Konstrukt verstanden, welches sowohl die beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten als auch das damit verbundene theoretische Wissen umfasst (Baumert und Kunter 2006).</p> <p>Welche Kompetenzen benötigen Lehrpersonen der Eingangsstufe, um in einem komplexen gesellschaftlichen Gefüge Unterricht adaptiv planen, organisieren, durchführen und reflektieren zu können? Wie können sie den Anforderungen der Zielgruppe gerecht werden? Benötigen sie stufenspezifische Kompetenzen? Oder unterscheiden sich Kompetenzen von Lehrpersonen 4- bis 8-jähriger Kinder nicht von Kompetenzen von Lehrpersonen anderer Stufen?</p> <p>Ausgangspunkt bildet ein Referat, in welchem ein Rahmenkonzept für ein Kompetenzprofil für Lehrpersonen von 4- bis 8-jährigen Kindern vorgestellt und mit Videos illustriert wird (Leuchter et al. 2010). Anschliessend werden eingeladene Diskutantinnen vor dem Hintergrund der Kompetenzforschung, der Aus- und Weiterbildung und der Fachdidaktik sowie unter Einbezug der Anforderungen an Lehrpersonen anderer Stufen die oben gestellten Fragen untersuchen und mit den Workshopteilnehmenden erörtern.</p>	

Workshop	Mathematische Spiel-Räume und Lernumgebungen	DE FR
Thema	Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens	
Uhrzeit	15.45–17.45	
Raum	215	
Moderation	Sonia Rezgui	
Beitrag 1	Lernumgebungen im Mathematikunterricht – eine Möglichkeit für den produktiven Umgang mit unterschiedlichen Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen der Kinder Ueli Hirt	
	<p>Die Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen der Kinder im Kindergarten und in der Primarschule sind gerade bezüglich mathematischer Fähigkeiten und Kenntnisse so unterschiedlich, dass ein gemeinsames Unterrichten für die Lehrpersonen grosse Herausforderungen bietet. Häufig wird diesen Herausforderungen mit übermässiger Individualisierung und mit organisatorischen Massnahmen wie Plan- und Werkstattunterricht begegnet. Die Qualität des fachlichen Lernens aber wird in hohem Masse bestimmt von der Qualität der Lernaufgabe.</p> <p>Lernumgebungen im Mathematikunterricht erfüllen das Kriterium der hohen Aufgabenqualität. Lernumgebungen sind mehrteilige Aufgaben, welche auch für langsam Lernende zugänglich sind. Dank ihrer inhaltlichen Reichhaltigkeit bieten sie aber auch Förderungen auf höheren Niveaus an bis hin zur Förderung hochbegabter Schülerinnen und Schüler. Das Niveau der Aufgabenbearbeitung bestimmen die Kinder im Rahmen einer geschickten Lernbegleitung selber (Prinzip der natürlichen Differenzierung).</p> <p>Im Workshop werden Lernumgebungen vorgestellt, die differenziertes Lernen in Mathematik ermöglichen, sodass alle Schülerinnen und Schüler einen Zugang haben und ihre Möglichkeiten entsprechend mathematisch gefördert werden können. Anhand von Schülerdokumenten wird die produktive Nutzung der unterschiedlichen Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen der Kinder sichtbar.</p> <p>Es wird gezeigt, in welcher Art Mathematikunterricht gestaltet werden kann, der das Lernen anregt, das Verstehen fördert und in dem Kinder mathematisch tätig sein können. Die Lernumgebungen zu den zentralen Themenkreisen der Primarschulmathematik wurden im Rahmen eines mehrjährigen Projekts gemeinsam mit Lehrpersonen entwickelt und erprobt.</p>	
Beitrag 2	Faire faire des mathématiques en faisant celles que l'on sait faire ou comment interagir avec le milieu de l'élève Christine Del Notaro	
	<p>Notre champ d'investigations est celui de la didactique des mathématiques. Cette communication se propose de mettre en évidence quelques résultats de recherche visant à montrer une manière d'interagir avec l'élève: le jeu de tâches. Ce dernier suppose l'interaction des explorations du milieu du profes-</p>	

seur et de celles de l'élève. Le terme milieu étant à comprendre comme tout ce qui constitue l'univers de référence de la tâche (matériel, règles de jeu, etc.). Le professeur engage ses propres connaissances et interagit avec le milieu de l'élève; il n'a pas fixé a priori les actions ou les stratégies des élèves, car bien qu'il en ait anticipé un grand nombre dans son analyse préalable, cette façon de sonder le milieu ne lui permet pas de savoir ce qui va jaillir de l'interaction.

Nous exposerons où nous situons le jeu de tâches dans le système didactique ainsi que ses effets sur la stimulation des apprentissages et commenterons quelques résultats de recherche concernant les critères de divisibilité en 5^e et 6^e primaire. Nous soutenons que l'enseignant peut lui aussi exploiter de cette manière les compétences et les connaissances de chaque enfant pour stimuler et motiver ses apprentissages s'il accepte d'une part l'idée d'interaction de connaissances et d'autre part celle d'engager ses propres connaissances et de ne pas rester spectateur, en quelque sorte, du travail de l'élève.

Nous espérons donner des pistes de réflexion autour de la question cruciale de comment faire pour que chaque élève puisse agir par lui-même en partant d'une situation de recherche et montrerons quelles connaissances sont manifestées par les élèves dans le cas des critères de divisibilité. Ainsi, nous pensons que l'on peut faire faire des mathématiques en faisant celles que l'on sait faire... Autrement dit, il s'agit de faire des maths – qui plus est, qui plaisent aux élèves – avec ce que l'on sait, et non pas avec ce que d'autres, les concepteurs des situations, ont pensé à notre place.

Beitrag 3

Mathematische Spiel-Räume in Kindergarten und Schule schaffen

Thomas Royar, Christine Streit

Die Verankerung mathematischer Lerninhalte im vorschulischen Bereich wird zunehmend als unstrittig erachtet. In welcher Form dies geschehen sollte oder zielführend ist, ist noch wenig untersucht. Daher ist es nicht verwunderlich, dass in der Praxis wenig reflektierte «Spielideen» mit vorschulischen «Förderprogrammen» konkurrieren.

Eine wichtige Aufgabe für die Zukunft wird es sein, eigenständige mathematische Lehr-Lern-Konzepte für den Kindergarten zu erarbeiten, die nicht als Vorwegnahme schulischen Mathematiklernens verstanden werden, sondern die die institutionellen Besonderheiten berücksichtigen, eine breite Akzeptanz bei Lehrpersonen und Öffentlichkeit erzielen und den Übergang in die Schule dadurch erleichtern, dass sie dort weitgehend aufgenommen, weiterentwickelt und an bewährte Konzepte angeschlossen werden können.

Da die angemessene Lernform für 5- und 6-jährige Kinder das Spiel ist, gilt es, mathematisch relevante Spiel-Räume sowohl im Kindergarten als auch in der Primarschule zu schaffen und zu institutionalisieren, ohne dass diese primär curricular verankerten «Lernzielen» untergeordnet werden.

Im Vortrag wird das von den Autoren entwickelte «MATHELino-Konzept» vorgestellt, das mithilfe ausgewählter Materialien Spielanlässe schafft, bei denen mathematische Grundkonzepte sowohl im freien Spiel als auch durch einfache Aufgaben erfahren werden. Forschungsergebnisse über das Nutzen

der Spiel- und Lernangebote durch die Kinder, die im Rahmen von strukturierten Beobachtungen gewonnen wurden, werden präsentiert. Ausserdem wird die Perspektive aufgezeigt, die sich mit diesem Konzept für die weitere Arbeit im schulischen Anfangsunterricht eröffnet.

Workshop	Funktionales Gestalten	DE
Thema	Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens	
Uhrzeit	15.45–17.45	
Raum	214	
Moderation	Astrid Eichenberger	

Beitrag 1 **Forschungsergebnisse zum dreidimensionalen funktionalen Gestalten mit 4- bis 8-jährigen Kindern: Knackpunkte bei der Umsetzung**
 Els Marti, Caroline Bühler

Basteln, Werken und der Umgang mit Textilien haben besonders im Kindergarten, aber auch in den ersten Jahren der Primarschule einen unbestrittenen Stellenwert. Diese Unterrichtsinhalte fördern die Lernenden in ihrer kognitiven und feinmotorischen Entwicklung – so die verbreitete alltagstheoretische Erklärung. Es fehlen jedoch aktuelle fachdidaktische Modelle, welche den Bildungswert dieses gestalterischen Bereichs definieren. Fachliteratur und Lehrpläne bauen zum Teil auf veralteten entwicklungspsychologischen Stufenmodellen auf, was dazu führt, dass viele Lehrpersonen den Unterricht eindimensional konzipieren und Schülerinnen und Schüler nach engen Vorgaben perfekte Gegenstände produzieren lassen. Fragen nach der ästhetischen Ausdrucksweise, nach dem emotionalen Bezug, nach der Funktionalität und Be-Spiel-barkeit von Gegenständen werden kaum berücksichtigt. Diese Beobachtung gab den Anstoss für unser Forschungs- und Entwicklungsprojekt «Dreidimensionales funktionales Gestalten mit 4- bis 8-jährigen Kindern» (vgl. www.wannisteinschiffeinschiff.ch).

Drei Jahre nach Abschluss des Projekts fragen wir nach den Erfolgen und nach Knackpunkten bei der Umsetzung unserer Ergebnisse. Welche Thesen und Schlussfolgerungen konnten wir für die Lehre nutzbar machen? Wo wurden neue Fragen aufgeworfen?

Im Projekt wurde der Fokus nicht primär auf die Fähigkeiten der Kinder im gestalterischen Bereich gerichtet, sondern wir wollten zunächst klären, wie die Kinder sich ihre Welt vorstellen und wie sie diese Vorstellungen umsetzen. Wir orientierten uns dabei an der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, welche Kinder als «produktiv realitätsverarbeitende Subjekte» (Hurrelmann) betrachtet und nach ihren subjektiven Deutungen fragt. Anhand von Umsetzungsbeispielen zeigen wir auf, inwiefern sich diese Forschungsperspektive für die Fachdidaktik Gestalten im Hinblick auf den Unterricht von 4- bis 8-Jährigen als anschlussfähig erwies.

Beitrag 2 Unterrichtspraxis in altersgemischten Klassen: Wie nutzen Kinder den Unterricht im Technischen Gestalten für gegenseitige Unterstützung und eigenes Lernen?

Ursula Fiechter, Corinne Gonseth

Der Beitrag untersucht, ausgehend von einem Entwicklungsprojekt zu Unterrichtspraxis in altersgemischten Klassen, wie die Jahrgangsmischung als Motor von sach- und sozialbezogenem Lernen im Unterrichtsalltag in Mehrjahrgangsklassen funktionieren kann. Auf der Basis einschlägiger Literatur werden Gelingensfaktoren für jahrgangsgemischtes Lernen beschrieben. Sie werden anschliessend am Beispiel einer von Lehrpersonen entwickelten Lerneinheit für den Fachbereich Technisches Gestalten konkretisiert und exemplarisch nachvollziehbar gemacht.

Im Zentrum des Beitrags steht weiter die Frage nach den Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler, innerhalb des von der Lehrperson geplanten und durchgeführten Unterrichts sich gegenseitig zu unterstützen und voneinander zu lernen. Weiter interessiert, auf welche Weise die Lehrperson entsprechende Aktivitäten fördert resp. wo, wie und weshalb sie diese begrenzt.

Als Grundlage für die Analyse dienen Protokolle aus teilnehmender Beobachtung sowie Transkripte von Gesprächen bei der Entwicklung, Durchführung und Reflexion der Unterrichtseinheit. Umfangreiche Dokumentationen aus der Planungsphase und der Unterrichtsdurchführung (Planungsinstrumente Grob- und Feinplanung, Arbeitsblätter, Lehrmittel etc.) ergänzen das Material.

In Anlehnung an die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse wird das Material einerseits kategoriengeleitet analysiert. Andererseits wird anhand eines sequenzanalytischen Vorgehens versucht, die kindlichen Gestaltungsspielräume innerhalb der vorliegenden Arrangements resp. Unterrichtseinheiten zu beschreiben. Auf diese Weise möchten wir aufzeigen, wie die Schülerinnen und Schüler diese zur gegenseitigen Unterstützung sowie für eigene Lern- resp. Erkenntnisprozesse nutzen. Im Beitrag werden wir erste Ergebnisse der Materialanalyse vorstellen.

Workshop	Historisches Denken, Politik erklären	DE
Thema	Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens	
Uhrzeit	15.45–17.45	
Raum	120	
Moderation	Albert Tanner	
Beitrag 1	<p>«Können Kindergartenkinder historisch denken?» Markus Kübler, Martin Eckstein, Sabine Bietenhader, Claudio Stucky, Urs Bisang</p> <p>In den Lehrplänen des Kindergartens findet man zum Bereich des Sachunterrichts vor allem Lernziele zu naturwissenschaftlichen Themen. Historisches, räumliches und wirtschaftliches Lernen ist kaum vorgesehen. Dies steht im Gegensatz zu einem breiten Angebot an Kindersachbüchern und Materialien in den Buchhandlungen und Medien. Im Zusammenhang mit der Ausformulierung von Kompetenz- und Inhaltszielen des Lehrplans 21 (2010 bis 2013) stellt sich die Frage nun aktuell und zwingend.</p> <p>Im Rahmen eines vom Nationalfonds unterstützten Forschungsprojektes untersucht ein Forscherteam aus vier Pädagogischen Hochschulen (PHSH, PHGR, PHSG, PHZH) die Frage des Historischen Denkens bei 4- bis 10-jährigen Kindern in der deutsch-, romanisch- und italienischsprachigen Schweiz. Mittels einer Zeichnung und eines halbstandardisierten Interviews werden 450 Kinder in den Kantonen Schaffhausen, Graubünden, St.Gallen und in der Stadt Zürich befragt. Die Auswertung erfolgt sowohl quantitativ und qualitativ mittels Inhaltsanalyse und eines Modells Historischen Denkens, welches die Komplexität historischen Denkens untersucht. Eine Pilotuntersuchung zeigte bereits, dass die überwiegende Mehrheit der Kinder zu Themen wie Steinzeit, Altes Ägypten, Römer und Mittelalter sachgerechte Aussagen machen kann. Der Workshop präsentiert erste provisorische Ergebnisse und diskutiert die Folgerungen für Kindergarten und Unterstufe der Primarschule.</p>	
Beitrag 2	<p>Wie ist das historische Denken bei Primarstufenschülern vor der ersten Intervention im Sachunterricht ausgeprägt? Stefanie Serwuschok</p> <p>Die Studie ist Teil eines Dissertationsprojekts, in dem die Kompetenzausprägungen und thematischen Interessen von 9-Jährigen erhoben werden, bevor historische Themen im Sachunterricht aufgegriffen werden. Indem die Interessen der Schülerinnen und Schüler an Historischem bzw. ihre historischen Denkstrukturen, die sie aus ihrer Lebenswelt mitbringen, offengelegt werden, kann erstmals auf empirisch abgesicherte Ansatzpunkte für die gezielte Förderung der Schülerinnen und Schüler im historischen Denken zurückgegriffen werden und damit auch ein echter Beitrag zur Orientierung in einer Wissensgesellschaft wie der unsrigen möglich werden, die unmittelbar an den Schülern orientiert ist. Das Kompetenzstrukturmodell der FUER-Gruppe bildet die Basis.</p>	

Mithilfe unterschiedlicher, in ihrer Zielsetzung aufeinander abgestimmter Erhebungsinstrumente werden Denkstrukturen und Interessensaspekte zu Historischem von Grundschulern im 3. Schuljahr erhoben. Die Datengrundlage bilden unterschiedliche Typen von schriftlichen Schüleräusserungen sowie videografierte Gruppen- und Einzelgespräche.

Die Auswertung der meist qualitativen Daten erfolgt durch inhalts-, verfahrens- und theoriebezogene Kategorisierungen. Durch Inhalts- und Strukturanalysen werden die Denkstrukturen sichtbar.

Die Ergebnisse können in zweierlei Hinsicht zur Förderung genutzt werden: Indem an den Interessen der 9-Jährigen, die sie aus ihrer Lebenswelt mitbringen, angesetzt wird, erleben sie Unterricht als sinnvolle Vertiefung; indem die vorhandenen Denkstrukturen berücksichtigt werden, kann auf individuell abgestimmte Weise ein Conceptual Change angebahnt werden, der den Kindern hilft, sich – möglichst selbsttätig – die Konventionen der sie umgebenden Welt zu erschliessen und zu reflektieren. Unterrichtsmethodisch können aus der Reflexion der Forschungsmethode Hinweise auf die Durchführung und die Auswertung von Lernstandserhebungen abgeleitet werden, um individuelle Förderung zugrunde zu legen.

Beitrag 3

Kinder erklären Politik

Katharina Kalcsics, Kathleen Raths

Das Erkenntnisinteresse des Forschungsprojekts «Was Kinder unter Politik verstehen» war es, Anknüpfungspunkte für politische Bildung in der Primarschule zu präzisieren. Dies geschah durch Gruppendiskussionen, Einzelinterviews und Fragebogenerhebungen mit Schülerinnen und Schülern der 2. und der 5. Schulstufe im Kanton Bern. Erste Ergebnisse zeigen unter anderem, dass Kinder mehrheitlich erklären, dass regieren darf, wer gewählt wird, viele von ihnen aber gleichzeitig die Regierung mit einem König gleichsetzen, der niemandem Rechenschaft schuldig ist. Diese unterschiedlichen Erklärungsmuster können nun spannende politische Lernfelder ergeben. Es gibt wenige Forschungen zum politischen Wissen von jungen Schülerinnen und Schülern, aber es liegen vereinzelt empirische Befunde vor (Berti 2004; van Deth et al. 2007), dass junge Schulkinder bereits über politisches Wissen und politische Konzepte verfügen. Die Herausforderung ist es, diese Konzepte zu identifizieren und als Anknüpfungspunkte für das weitere politische Lernen zu nutzen. Dabei scheint das Alter von 8 bis 9 Jahren ein entscheidender Punkt innerhalb der politischen Sozialisation zu sein, auf den schulische politische Bildung einzugehen hat. Diese Erkenntnisse gilt es auszudehnen und zu festigen, indem das Vorverständnis der Kinder differenziert erhoben wird. Damit knüpft das Projekt an Forschungen zu «Kindervorstellungen» in der Didaktik der Naturwissenschaften (z.B. Duit 1997) und an die seltenen Forschungen im Bereich der sozialen Welten (z.B. Beilner 1999; Gläser 2001) an. Im Vortrag wird dargelegt, wie Politik von Kindern erklärt wird, wie «Regieren» und «Wählen» in ihren Vorstellungen zusammenhängen und wer für sie eigentlich mächtig ist. Daraus werden Schlussfolgerungen für die Schwerpunktsetzung des politischen Lernens in den unteren Primarschuljahren abgeleitet.

6.2 Freitag, 26. August, Vormittag

6.2.1 Aufwachsen heute – Kinder und ihre Lebenswelten

Workshop	Lebenswelten von Jugendlichen in alpin-ländlichen Regionen	DE FR
Thema	Aufwachsen heute – Kinder und ihre Lebenswelten	
Uhrzeit	10.00–12.00	
Raum	115	
Moderation	Silvan Jergen, Paul Ruppen	

Beitrag 1 **Communes de montagne: contexte territorial renouvelé et transformations du cadre de vie**
Jacques Michelet

Afin de permettre aux divers acteurs concernés de prendre des décisions éclairées en matière de stratégie de développement, il est indispensable de commencer par mettre en évidence les transformations qui affectent leur territoire d'action. Une conception dialectique du territoire – entre une nature matérielle et idéale – permet de saisir au plus près la nature complexe du jeu des sous-systèmes en interrelation. C'est pourquoi, toute tentative de perspective territoriale complète ne trouve son interprétation que dans une synthèse multiscalaire, multidimensionnelle et historique.

En ce sens, la contribution proposée se veut complémentaire de celles d'Edmund Steiner et de Danièle Périsset. Géographique, elle se concentre sur les transformations de nature matérielle du territoire pour donner une assise aux questions plus idéelles comme la vie de famille, le temps libre et les attentes quant au rôle de l'école. La contribution commence par mettre en perspective les transformations résultant de la globalisation qui influencent les territoires de la recherche (Grisons, Saint-Gall, Valais, Vorarlberg). Cette entrée par le global permet d'esquisser les conditions-cadres renouvelées au sein desquelles prend place la problématique des écoles des régions alpines dans le cadre des transformations socio-économiques contemporaines. Par un zoom sur le local, la suite de la présentation détaillera les transformations qu'ont subies les systèmes naturel, démographique et économique des territoires de la recherche. Les processus observés allant dans le sens d'une régionalisation d'amplitude croissante des pratiques territoriales et des problématiques socio-économiques, il convient de conclure sur les effets probables de ces transformations sur les écoles des régions alpines.

Beitrag 2

Bildungsorte und Lernfelder von Kindern und Jugendlichen in alpin-ländlichen Regionen und ihre Bedeutung für den sozialen Zusammenhalt und die Identifikation zum Wohnort

Edmund Steiner, Philipp Eyer

Für das Aufwachsen und die Bildung von Kindern und Jugendlichen bilden das Infrastrukturangebot und die Daseinsgrundfunktionen (Arbeit, Wohnen, Grundversorgung, Freizeit und Erholung, Mobilität, soziale Gemeinschaft, Bildung) eine notwendige Basis. Die sozioökonomischen Veränderungen und die rückläufigen Geburten- und Bevölkerungszahlen wirken sich auf die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen alpin-ländlicher Regionen in akzentuierter Weise aus: Es gibt weniger Gleichaltrige; und ein adäquates Lern- und Freizeitangebot ist oft nicht zu Fuss oder per Fahrrad erreichbar. Dass Schule, Vereine und informelle Lernfelder neben ihrer Bildungsfunktion einen wichtigen Beitrag zum sozialen Zusammenhalt und zur lokalen Verbundenheit gerade in dünner besiedelten Regionen leisten, wird allgemein angenommen, doch fehlten bisher genauere empirische Daten dazu.

Eine schriftliche Befragung von 9- bis 15-Jährigen, Eltern und Lehrpersonen in vier Alpenregionen (total 1825 Teilnehmende) könnte nun erste Anhaltspunkte zu folgenden Fragen liefern: Welche Bildungsorte und Lernfelder sind für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in alpin-ländlichen Regionen wie bedeutsam? Welchen Beitrag leisten sie für den sozialen Zusammenhalt, die Zufriedenheit und die Verbundenheit zum Wohnort? Und wie sehen die befragten Akteure die eigenen Lebens- und Berufsperspektiven sowie die Zukunft ihres Wohnortes in diesem sich wandelnden Umfeld? Die Diskussion der Ergebnisse möchte zwei bisher getrennt verlaufende Diskussionsstränge zusammenführen: regionalpolitische Fragen zur Standortattraktivität alpin-ländlicher Regionen und bildungspolitische Aspekte zur Bildung von Kindern und Jugendlichen, die in diesem Umfeld aufwachsen. Die Lebendigkeit und Attraktivität alpin-ländlicher Regionen hängt letztlich davon ab, ob auch künftig in diesen Regionen Familien mit Kindern im schulpflichtigen Alter zu wohnen bereit sind.

Beitrag 3

Leadership politique et développement des écoles dans les Alpes: représentations d'acteurs

Danièle Périsset, Corinna Bumann

La société actuelle vit des bouleversements irréversibles: globalisation, mondialisation, déterritorialisation et reterritorialisation, les repères traditionnels sont bousculés, déplacés, réinventés. Aucune région n'y échappe. Si les effets de ces mutations sociales se font partout sentir, et des polarisations marquées émergent. Les zones rurales et alpines, qui nous occupent ici, qui sont les plus excentrées, se détachent inexorablement des régions de croissance économique. Elles ne forment plus, sur les cartes anamorphiques, qu'un trait ténu à côté des masses en expansion des centres urbains. Elles perdent, avec leurs places de travail, les familles. Ces régions possèdent, pourtant, des atouts certains, notamment la qualité de vie qu'elles offrent. Selon des caractéristiques qui leur sont propres et avec le développement

des réseaux de communications virtuelles et routiers, elles peuvent devenir attractives, tant sur le plan touristique que pour des résidents à l'année, pendulaires économiques qui souhaitent voir grandir leurs enfants dans d'excellents cadres de vie. Quelle est la signification de l'école dans ces régions aux changements si rapides, si imprévisibles – et parfois si déconcertants (p. ex., le déclin démographique que rien ne semble contenir)? Qu'en pensent les acteurs de l'école aux niveaux décisionnels, à savoir les directions d'école, les responsables politiques locaux et régionaux? Comment voient-ils l'école et son évolution dans leur contexte spécifique? Comment se situe leur discours par rapport aux expertises régionales nationales (ARE) et internationales (OCDE) à propos du développement des régions rurales périphériques?

C'est à ces questions que cette communication va tenter d'apporter quelques réponses à partir de l'analyse qualitative d'une centaine d'entretiens réalisés auprès d'un large échantillon d'acteurs volontaires issus de la cinquantaine d'écoles sises aux Grisons, à Saint-Gall, dans le Voralberg et en Valais.

6.2.2 Übergänge – Herausforderung für Familie und Schule

Workshop	Eltern und Kinder beim Übertritt in die Sekundarstufe I	DE
Thema	Übergänge – Herausforderung für Familie und Schule	
Uhrzeit	10.00–12.00	
Raum	114	
Moderation	Iris Dinkelmann	
	<p>Der Workshop basiert auf Daten der quantitativ und qualitativ angelegten Längsschnittstudie TRANSITION: Elterliche Unterstützung und motivational-affektive Entwicklung beim Übertritt in die Sekundarstufe I (Buff und Reusser 2008; vgl. http://forsdata.unil.ch/fw_query_fors/re-result-2-det.fwx?htm) und umfasst, neben einem Überblick zur Gesamtstudie sowie einer Diskussion sowohl quantitativ (Buff und Dinkelmann; Oesch und Buff) als auch qualitativ (Steiner und Reusser) ausgerichtete Beiträge.</p> <p>Die Beiträge werden von Helmut Messner diskutiert und kommentiert.</p>	
Beitrag 1	<p>Kompetenz- und Valenzüberzeugungen vor und nach dem Übertritt in die Sekundarstufe I</p> <p>Alex Buff, Iris Dinkelmann</p> <p>Schulbezogene Kompetenz- und Valenzüberzeugungen von Schülerinnen und Schülern sind zentrale Ingredienzien einer lern- und leistungsbezogenen motivationalen Orientierung. Deren Qualität ist auch das Ergebnis auserschulischer Erfahrungen. Im Modell zur elterlichen Sozialisation von Eccles u.a. (vgl. etwa Wigfield et al. 2006) wird postuliert, dass elterliche kindbezo-</p>	

gene Kompetenz- und Valenzüberzeugungen Einfluss auf entsprechende Überzeugungen der Kinder nehmen.

Gefragt wird im Beitrag a) nach der Entwicklung kindlicher und kindbezogener elterlicher Kompetenz- und Valenzüberzeugungen beim Übertritt in die Sekundarstufe I in Abhängigkeit von verschiedenen Schullaufbahnen (Langzeitgymnasium, Sekundarschule A resp. B/C) sowie b) nach Zusammenhängen zwischen Veränderungen in den kindbezogenen Überzeugungen der Eltern und Veränderungen aufseiten der Kinder.

Geprüft werden die beiden Fragestellungen mittels Latent-Change-Modellen (Steyer et al. 2000; Reuter et al. 2010) unter Berücksichtigung von Daten zweier Messzeitpunkte (November 2008 vor sowie Dezember 2009 nach dem Übertritt; N ca. 420 Eltern-Kind-Paare). Erste Ergebnisse weisen auf schullaufbahnspezifische Veränderungen in den Überzeugungen von Eltern und Kindern hin und es deutet sich an, dass Veränderungen aufseiten der Eltern Veränderungen bei den Kindern nach sich ziehen.

Beitrag 2 **Elterliche Unterstützung, autonome Motivation, Engagement und Leistungen vor und nach dem Übertritt in die Sekundarstufe I**
Dominique Oesch, Alex Buff

Die Selbstbestimmungstheorie (Deci und Ryan 1985, 1993) erachtet autonome Motivation als zentral für das Engagement und die Leistungen von Schülerinnen und Schülern und betont, dass der soziale Kontext die Entwicklung autonomer Motivation fördern, aber auch hemmen kann. Der Beitrag fokussiert im Falle des sozialen Kontexts elterliche schulbezogene Zuwendung und Kontrolle. Theoretisch müsste sich Ersteres positiv, Letzteres negativ auf die autonome Motivation auswirken.

Im Beitrag interessiert, a) ob elterliche Zuwendung und Kontrolle die autonome Motivation der Kinder wie postuliert beeinflussen, b) ob diese Effekte direkter und/oder indirekter Natur – vermittelt über das durch die Kinder wahrgenommene Elternverhalten – sind, c) ob sich die autonome Motivation positiv auf die Noten und das Engagement der Kinder auswirkt sowie d) ob sich diese Zusammenhänge sowohl vor als auch nach dem Übertritt finden lassen. Die Prüfung der Fragestellungen erfolgt mittels Pfadanalysen (Kline 2005) unter Verwendung von Daten aus fünf Messzeitpunkten (November 2008 / April 2009 vor sowie Dezember 2009 / Mai 2010 / September 2010 nach dem Übertritt; N ca. 400 Eltern-Kind-Paare). Erste Ergebnisse für den Zeitraum vor dem Übertritt sind weitgehend theoriekonform und es deutet sich an, dass Effekte elterlicher Unterstützung auf die autonome Motivation eher indirekter Natur sind.

Beitrag 3 **Elterliche Regulation von Kompetenz- und Valenzüberzeugungen beim Kind im Kontext eines unsicheren Übertrittsentscheides**
Erich Steiner, Kurt Reusser

Das Elternhaus spielt eine zentrale Rolle beim Aufbau schulbezogener Kompetenz- und Valenzüberzeugungen von Schülerinnen und Schülern (vgl. Wigfield et al. 2006; Pekrun 2002). Eine wachsende Zahl von Arbeiten weist auf die Bedeutung insbesondere prozessualer Merkmale elterlicher Unterstüt-

zung hin (z.B. Ausmass an Autonomie, Zuwendung und Kontrolle; vgl. Pomerantz et al. 2005; Wild 2004), allerdings fehlen Studien, die aus einer be-
obachtungsnahen und handlungsorientierten Perspektive untersuchen, wie Eltern vorgehen und sich konkret verhalten, wenn sie im Kontext von Lern- und Leistungssituationen ihrer Kinder versuchen, deren Kompetenz- und Valenzeinschätzungen gemäss ihren eigenen Überzeugungen und Zielen zu beeinflussen.

Der Beitrag fragt entsprechend, a) wie Eltern handeln, wenn sie versuchen, die Kompetenz- und Valenzeinschätzung ihrer Kinder hinsichtlich übertritts-
bezogener Leistungssituationen zu regulieren und b) mit welchen subjektiven Einschätzungen und Überzeugungen sie ihr konkretes Handeln begründen. Die Fragen werden auf der Basis von inhaltsanalytischen Auswertungen (vgl. Mayring 2004; Steiner et al. 2010) von mehrfachen Leitfadeninterviews beantwortet, die im sechsten Schuljahr mit 20 Eltern von Kindern geführt wurden, deren Übertritt in die status- und anforderungshöhere Sekundar-
schule A unsicher war.

6.2.3 Lebenswelt Schule – Orte der Bildung

Workshop	Kinder und ihre Ressourcen	DE
Thema	Lebenswelt Schule – Orte der Bildung	
Uhrzeit	10.00–12.00	
Raum	120	
Moderation	Kirsten Herger	

Beitrag 1 **Vorgaben, Kommunikation und Grenzen: zentrale Aspekte am Übergang in die Primarstufe aus elterlicher Wahrnehmung**
Monika Subjert

Im Fokus des Beitrages liegt das Verhältnis zwischen Familie/Elternhaus und Bildungsinstitutionen beim Übergang zur Grundschule. Trotz hoher Relevanz und Aktualität stellt dieses einen vernachlässigten Topos in der Forschung dar. Eine vertiefte und systematische Forschung in diesem Bereich, welche auch für die Praxis eine höchst bedeutungsvolle und fundamentale Relevanz besitzt, wurde kaum durchgeführt. Auch wenn diese Annahmen in der aktuellen Forschung und den aktuellen Diskursen grundsätzlich anerkannt sind, stellen besonders Einzelfallstudien, welche einen tieferen Zugang zu diesen Zusammenhängen aus der Perspektive der Eltern ermöglichen könnten, bisher ein Desiderat dar.

Der Beitrag greift auf Daten zurück, welche im Rahmen des laufenden Forschungsprojektes «Orientierungsrahmen von Eltern im Übergang zur Grundschule in unterschiedlichen Milieus» erhoben wurden. Das Datenmaterial wurde mithilfe von narrativ fundierten, leitfadengestützten Interviews

festgehalten. Diese werden im Rahmen des Beitrags im Hinblick auf folgende Fragen analysiert: Wie erleben Eltern (Mütter/Väter) den ersten Bildungsübergang? Wie wird das Verhältnis zwischen Elternhaus und Kindergarten bzw. Grundschule artikuliert? Welche Konstruktionen lassen sich in elterlichen Äusserungen im Übergang zur Grundschule rekonstruieren? Das erhobene Material wurde in Anlehnung an die dokumentarische Methode nach Bohnsack eruiert. Erste Ergebnisse zeigen eine strukturorganisatorische Suche nach einem Raum für einen kontrollierten partizipativen Zugang zu den Einrichtungen. Die unterschiedlichen Strukturelemente werden von den Eltern auf der untersuchten Ebene wahrgenommen und thematisiert. Die Struktur als solche ist aus elterlicher Wahrnehmung von besonderer Bedeutung.

Beitrag 2

Schulisches Wohlbefinden von Primarschulkindern am Schulanfang – Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrpersonen aus verschiedenen Schulformen

Corina Wustmann Seiler

Ziel der vorliegenden Studie ist es, das schulische Wohlbefinden von Primarschulkindern im Hinblick auf folgende Aspekte zu untersuchen:

- a) längsschnittlich von Beginn der 1. Klasse bis zum Ende der 2. Klasse,
- b) mehrperspektivisch in der Selbsteinschätzung der Kinder und der Fremdeinschätzung durch Eltern und Klassenlehrpersonen, c) im Kontext der pädagogischen Qualität des Unterrichts und der Familie sowie d) in verschiedenen Schulformen (Tagesschulen, Schulen mit Blockzeitenunterricht und traditionellen Primarschulen).

Die Studie verfolgt nachstehende Fragestellungen:

- Wie lässt sich das schulische Wohlbefinden bei Primarschulkindern mehrdimensional (nicht als «Single-Item-Messung») erfassen?
- Unterscheidet sich die Selbsteinschätzung des schulischen Wohlbefindens der Kinder von der Fremdeinschätzung durch Eltern und Klassenlehrpersonen?
- Wie verändert sich das schulische Wohlbefinden der Primarschulkinder vom Schuleintritt bis zum Ende des 2. Schuljahres?
- Gibt es Unterschiede im schulischen Wohlbefinden der Primarschulkinder in den verschiedenen Schulsettings?

Die Daten wurden im Rahmen des Nationalfondprojekts «EduCare – Qualität und Wirksamkeit der familialen und ausserfamilialen Bildung und Betreuung von Primarschulkindern» (vgl. Schüpbach 2010) erhoben. Die Stichprobe besteht aus 521 Kindern und deren Familien, welche sich auf 70 Primarschulklassen in 56 Schulen und 11 Deutschschweizer Kantonen verteilen. Die Erfassung des schulischen Wohlbefindens erfolgte mittels standardisierter schriftlicher Befragung der Kinder (im Klassensetting zu drei Messzeitpunkten: Beginn 1. Klasse, Ende 1. Klasse und Ende 2. Klasse), der Eltern (ebenfalls zu den 3 Messzeitpunkten) und der Klassenlehrpersonen (zu 2 Messzeitpunkten: Ende 1. Klasse und Ende 2. Klasse, randomisierte Teilstichprobe).

Im Beitrag werden längsschnittliche Ergebnisse zum Verlauf, zum Perspektivvergleich sowie zu Unterschieden in den verschiedenen Schulformen präsentiert.

6.2.4 Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens

Workshop	Soziales und kooperatives Lernen	DE FR
Thema	Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens	
Uhrzeit	10.00–12.00	
Raum	214	
Moderation	Daniela Freisler	
Beitrag 1	Comment aider les élèves à agir et interagir dans le cadre d'un dispositif d'apprentissage coopératif en expression écrite? Katia Lehraus	
	<p>De nombreuses approches pédagogiques en vigueur dans les systèmes scolaires proposent de favoriser les interactions entre élèves, en tant qu'un des facteurs clé de l'apprentissage. Dans cette perspective, les enseignants sont invités à mettre en place des activités interactives visant à susciter des progrès d'ordre cognitif et social chez les élèves. Comment organiser le travail interactif afin qu'il permette les bénéfices escomptés? Comment aider les élèves à interagir de manière constructive lors des tâches scolaires? Cette communication présente un dispositif d'apprentissage coopératif mis en œuvre dans deux classes de 2^e année primaire (élèves de 7, 8 ans) sur une période de deux mois. Deux séquences didactiques d'expression écrite sont structurées selon les principes de l'apprentissage coopératif. Pour développer des interactions de qualité entre élèves, un entraînement aux habiletés coopératives est intégré aux séquences didactiques. Les résultats présentés portent sur les deux dernières séances du dispositif: une activité spécifique d'orthographe grammaticale (exercice sur le pluriel dans le groupe nominal) et une activité complexe de production écrite (rédaction d'un texte encyclopédique sur les chats). Plusieurs types d'analyses documentent les fonctionnements de huit dyades d'élèves dans ces deux activités.</p> <p>La question générale abordée à travers l'analyse des données audiovisuelles récoltées est la suivante. Dans le cadre d'un dispositif d'apprentissage coopératif intégrant un entraînement aux habiletés coopératives, dans quelle mesure et de quelle(s) manière(s) de jeunes élèves manifestent-ils des modes d'interaction entre pairs qui favorisent l'avancement dans les tâches scolaires et qui révèlent des dynamiques interactives constructives dans des activités d'expression écrite?</p>	

Beitrag 2 **Wenn Lehren und Lernen zusammentreffen: gegenseitige Unterstützung von Kindern im Unterricht**

Sabine Campana

Kinder werden durch die Lehrperson in ihrem Lernen massgeblich unterstützt. Sie helfen einander aber auch gegenseitig, wenn es darum geht, Rechnungen zu lösen oder Sätze zu entziffern. In einem Forschungsprojekt wurden diese gegenseitigen Hilfeprozesse und ihr Lernpotenzial untersucht. Insbesondere wurde der Frage nachgegangen, ob Kinder im Alter von 4 bis 8 Jahren die Kompetenzen besitzen, qualitativ gute Hilfen zu leisten, und wie die Lehrperson sie dabei unterstützen kann. Für die Untersuchung wurde ein mehrperspektivisches Vorgehen gewählt. Die Beobachtungen von natürlich auftretenden Hilfeinteraktionen in Basisstufenklassen, die schriftliche Befragung der Lehrpersonen und Interviews mit den Kindern zeichnen ein umfassendes Bild der Gestaltung von Hilfeinteraktionen. Es zeigte sich, dass Kinder mit ansteigendem Alter ihre Hilfe zunehmend dem Gegenüber anpassen konnten und teilweise sogar auf didaktisierte Methoden zurückgriffen. Auch die Auswahl der Interaktionspartner und die Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit erfolgten zunehmend adäquater. Welche entwicklungspsychologischen Kompetenzen für gelingende Hilfeinteraktionen von Bedeutung sind und Vorschläge zur Förderung der Qualität von Hilfeinteraktionen wurden aus der Literatur und aus den empirisch gewonnenen Ergebnissen abgeleitet.

Workshop	Mathematik im Kindergarten: Spiel oder Training?	DE
Thema	Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens	
Uhrzeit	10.00–12.00	
Raum	106	
Moderation	Esther Brunner	
	<p>In den letzten Jahren haben trainingsnahe bzw. lehrgangsorientierte, stark strukturierte und geführte Förderinstrumente wie beispielsweise das Würzburger Trainingsprogramm (Küspert und Schneider, 2000) oder das Programm «Mengen, zählen, Zahlen» (MzZ) (Krajewski et al. 2007) im Kindergarten Einzug gehalten.</p> <p>Im Rahmen des Nationalfondsprojektes «Förderung mathematischer Vorläuferfertigkeiten im sechsten Lebensjahr: Trainingsprogramm oder spielintegrierte Förderung» wurden zwei methodisch unterschiedliche Interventionen mathematischer Förderung im letzten Quartal des zweiten Kindergartenjahres während je acht Wochen durchgeführt. 12 Kindergärten arbeiteten mit dem Training MzZ, 11 Kindergärten mit einer spielintegrierten Förderung (Hauser, Vogt, Stebler, Rechsteiner und Lehner 2010). In beiden Interventionen wurden die gleichen mathematischen Fertigkeiten gefördert. Zur Ermittlung der Lernfortschritte wurde vor und nach der Intervention der mathematische</p>	

Lernstand der Kinder erhoben (Moser und Berweger 2007). Zur Ermittlung der Effektivität der Matheförderung des herkömmlichen Kindergartenunterrichts wurde die mathematische Lernentwicklung auch bei einer Kontrollgruppe von 12 Kindergärten erhoben. In diesem Workshop werden vier Aspekte des mathematischen Lehrens und Lernens in der Schuleingangsstufe vorgestellt.

Beitrag 1 **Effektive Zeit bei spielintegrierter versus trainingsnaher Mathematikförderung im Kindergarten**

Bernhard Hauser, Karin Rechsteiner

Mittels Videoanalyse wurden die zeitlichen Anteile des aufgabenbezogenen Verhaltens für die beiden Interventionen ermittelt.

Beitrag 2 **Spielintegrierte Förderung des Zahlbegriffs im Kindergarten – zur Bedeutung der Spielbegleitung**

Rita Stebler, Andrea Wullschläger

Aufgrund der videobasierten Analyse wird die Frage diskutiert, wie im Kindergarten eine mathematikbezogene Kommunikations- und Unterstützungskultur etabliert werden kann.

Beitrag 3 **Mathematische Leistungen 5-jähriger Kinder in Bezug zu Aspekten der elterlichen Förderung**

Karin Rechsteiner, Franziska Vogt

Es werden Zusammenhänge zwischen den Leistungsfortschritten der Kinder und familiären Variablen wie Bildungsferne, sozioökonomischem Status oder den elterlichen Bildungsaspirationen dargestellt.

Beitrag 4 **Wenn Kindergartenkinder spielend rechnen – arithmetische Vorläuferfertigkeiten beim Regelspiel «Shut the Box»**

Rita Stebler, Irene Wolf

Welche arithmetischen Operationen, Zählstrategien und mathematikbezogenen Interaktionen finden sich im spielintegrierten Lernen?

Workshop	Sporterziehung	DE
Thema	Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens	
Uhrzeit	10.00–12.00	
Raum	215	
Moderation	Achim Conzelmann	

Beitrag 1 **Macht Schulsport «bessere» Menschen aus unseren Kindern? Möglichkeiten sportbezogener Interventionen für die Persönlichkeitsentwicklung im Sportunterricht**

Achim Conzelmann, Stefan Valkanover, Mirko Schmidt

Als eine wesentliche Begründungslinie für die Legitimation des Schulsports wird seit jeher seine persönlichkeitsbildende Funktion angeführt. Obwohl die Sportpsychologie seit mehr als einem halben Jahrhundert versucht, dieses sportpädagogische Postulat empirisch zu belegen, konnten bislang keine eindeutigen Zusammenhänge zwischen schulsportlicher Aktivität und Persönlichkeitsentwicklung nachgewiesen werden. Die letzte Dekade hat in der deutschsprachigen Sportpsychologie Fortschritte in der Bearbeitung der Thematik «Sport und Persönlichkeitsentwicklung» gebracht. Die Abkehr von (zeitlich relativ überdauernden) Traits, die Beschäftigung mit kognitiven Ansätzen (z.B. Selbstkonzept) und die Beachtung dynamisch-interaktionistischer Entwicklungskonzepte sind vielversprechend und haben zumindest auf theoretischer Ebene zu mehr Konsistenz geführt. Bei der empirischen Umsetzung der relativ komplexen Ansätze sind in vielen aktuellen Studien allerdings noch deutliche Forschungsdefizite erkennbar, zudem sind kaum empirische Studien zum Schulsport zu identifizieren.

Um diesen Forschungsdefiziten zu begegnen, wurden vor dem Hintergrund einer dynamisch-interaktionistischen Perspektive in systematischer Weise Einflüsse schulsportbezogener Interventionen auf die Selbstkonzeptentwicklung von Schülerinnen und Schülern im Alter zwischen 11 und 12 Jahren untersucht. 17 Mittelstufenklassen mehrerer Berner Primarschulen haben hierfür im Rahmen einer quasiexperimentellen Längsschnittstudie während eines Schuljahres zwei Treatmentphasen à 10 Wochen durchlaufen, die theoriegeleitet entwickelt wurden und sich durch spezifische Inszenierungsformen auszeichnen. Vor jedem und im Anschluss an jeden Interventionsteil (Module: Spiel, Wagnis, Leistung) wurden verschiedene Aspekte des Selbstkonzepts der Schülerinnen und Schüler erhoben. Als Vergleichsgruppe wurden sechs Mittelstufenklassen in die Studie mit einbezogen, die einen lehrplanorientierten Sportunterricht ohne spezifische Auflagen durchführten. Die variablenzentrierten Auswertungen zeigen für das Modul «Spiel», dass die soziale Selbstwirksamkeitserwartung als zentraler Prädiktor für sozial kompetentes Verhalten erwartungskonform durch die Intervention erhöht werden konnte. Die selbst wahrgenommene Einbindung in die Klasse (Selbstkonzept der sozialen Akzeptanz), was als wichtiges Mass für den individuellen Beitrag zu einem Interaktionen förderlichen Klassenklima bezeichnet werden kann, konnte mit der Intervention ebenfalls positiv beein-

flusst werden. Die Befunde zum Modul «Wagnis» zeigen, dass im Rahmen des wagniserzieherischen Interventionsprogramms körper-, bewegungs- und sportunterrichtsnahe Aspekte der Selbstevaluation eine Verbesserung erfahren: Für das Selbstwertgefühl als unspezifische Selbstevaluation können erwartungsgemäss keine Veränderungen nachgewiesen werden, was auf den knapp bemessenen Interventionszeitraum oder auf die zu spezifisch ausgerichteten Interventionsinhalte zurückzuführen ist. Dagegen zeigt sich unabhängig vom Ängstlichkeitsniveau für die Experimentalgruppe eine Erhöhung des Körper selbstwerts. Die Ergebnisse zum Modul «Leistung» zeigen, dass besonders fähigkeitsbezogene Selbsteinschätzungen, denen während der Intervention genügend Aufmerksamkeit geschenkt wurde, durch die Intervention positiv beeinflusst werden können. So erhöhte sich die Selbstkonzeptfacette Ausdauer der Experimentalgruppe nachweislich, während die Selbstkonzeptfacette Kraft beinahe unverändert blieb. Die Veridikalität der Selbstkonzeptfacetten Ausdauer und Kraft kann durch die Intervention nachweislich erhöht werden.

Die vorläufigen Projektergebnisse zeigen, dass Schülerinnen und Schüler durch persönlichkeitsfördernden Unterricht ihre spezifische Selbstwirksamkeit beim Lösen von sportmotorischen Aufgaben mit einer ausgeprägt sozialen, emotionalen oder physischen Orientierung positiver erfahren. Vergleicht man den Unterricht in den Experimentalklassen mit jenem der Kontrollklassen, ist, bezogen auf die Inhaltsauswahl, kein bedeutender Unterschied auszumachen: Themen wie Spielentwicklung, Geräteturnen, Klettern und Fallen, Ausdauertraining oder Hochsprung finden wir entsprechend den saisonalen Empfehlungen und Lehrplanvorgaben für 5. Klassen auch in den Sportlektionen unserer Kontrollklassen. Zentrale Erfahrungsdifferenz zwischen Schülerinnen und Schülern der Interventions- und Vergleichsgruppe war der Aspekt der bewussten Auseinandersetzung im Sinne einer Selbst- und Fremdbeobachtung a) des eigenen Leistungsvermögens und der eigenen Leistungsentwicklung, b) der Erfahrungen in Gruppenprozessen und/oder c) der Angst in Grenzsituationen. Dieser konsequent geförderte reflexive Überbau der Sportlektion in Form von Feedbackgesprächen zwischen Schülerinnen und Schülern und der Lehrkraft, unter den Schülerinnen und Schülern oder im Protokollieren der individuellen Lernentwicklung und deren Bewertung im Sporthaft vermag aus unserer Sicht wesentliche Effekte der Studie zu erklären.

Workshop	Bildnerisches Gestalten	DE FR
Thema	Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens	
Uhrzeit	10.00–12.00	
Raum	205	
Moderation	Ursula Aebersold	
Beitrag 1	Enseigner les Arts Visuels à l'école enfantine et primaire: étude des séquences didactiques en formation d'enseignants généralistes Ana-Vanessa Lucena	
	<p>La réforme du curriculum qui prend actuellement place en Suisse romande avec l'introduction du PER regroupe sur un seul domaine, sous l'appellation commune d'arts, trois sous-domaines disciplinaires jusqu'alors distingués: activités créatrices et manuelles, Musique et Arts Visuels. Les enseignants et futurs enseignants par ce nouveau plan sont invités par l'institution scolaire à tisser des rapports collaboratifs entre ces pratiques d'enseignement spécifiques au travers de quatre axes transversaux: Expression et Représentation, Perception, Acquisition de Techniques, Culture.</p> <p>Durant mes cours j'invite les étudiants de la HEP-BEJUNE/SPO à travailler à l'élaboration et à la conduite de séquences didactiques en stage liées à l'axe Culture, lequel me semble fédérateur des trois autres et capable d'exploiter les compétences et les connaissances propres à chaque élève. La transposition didactique étant étudiée pendant les cours à partir d'Objets et/ou Pratiques Sociales de Référence.</p> <p>Par expérience j'ai pu constater que ce qui prime dans les idées des étudiants quant à une leçon d'Arts Visuels c'est l'immédiateté de la création par l'élève ou l'activité de bricolage à caractère thématique (Pâques, Noël...), davantage que le travail de recherche dans le champ artistique des problématiques de développement et/ou d'apprentissage des élèves. Pour donner sens tant à leurs pratiques qu'à celles de leurs futurs élèves (en termes de structure cohérente de savoirs), je propose aux étudiants un travail d'élaboration des séquences d'enseignement par l'appropriation des objets sociaux et culturels. La communication présentée s'appuiera sur l'analyse de projets d'interventions scolaires par les stagiaires en 3^e année de formation HEP. Recherche exploratoire à visée descriptive, elle exposera des exemples de structuration de séquences, des ressources pédagogiques afférentes et des réflexions par les étudiants, étayant leurs choix des contenus et des activités proposées aux élèves.</p>	
Beitrag 2	«Verkehrte Welt» – kognitive, emotionale und soziale Kompetenzen im Bildnerischen Gestalten Barbara Bader, Sarah Hostettler	
	<p>Eine «gute Zeichnung» habe keine Eselsohren, Schmierereien, Leimspuren oder Rümpfe im Papier, geben eine Vielzahl jüngerer Schulkinder an (Gysin 2010). Neben Sauberkeit und Sorgfalt stehen die klare Erkennbarkeit des</p>	

Abgebildeten sowie die Abgeschlossenheit (ist das Blatt voll?) zuoberst auf der Liste der Beurteilungskriterien vieler Lehrkräfte auf der Eingangs- und Unterstufe (Bader 2010). Daran scheint sich in den vergangenen Jahrzehnten wenig geändert zu haben, denn das Phänomen wird seit den 1970er-Jahren regelmässig in der Fachliteratur beschrieben (Zurmühlen 1977; Gardner 1990). Das Phänomen, dass Kinder nach der Einschulung immer mehr darauf abzielen, einen akzeptablen Gegenstand in akzeptabler Form darzustellen, ist ebenfalls gut erforscht und dokumentiert (Gardner 1990; Rosenblatt und Winner 1988). Unklar bleibt aber, ob diese Verschiebung hin zu einer Ästhetik des Realismus ein entwicklungsbedingtes Phänomen ist oder auch durch die soziokulturelle Umgebung, etwa durch Eltern, ältere Geschwister, Freunde und Lehrpersonen, beeinflusst wird. Anhand der «Explosionszeichnung» des 8-jährigen Max präsentiert das Paper die Ergebnisse des qualitativ-empirischen Forschungsprojektes «Beurteilungsformen», welche das Zusammenspiel kognitiver, emotionaler, ästhetischer und sozialer Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesse im BG-Unterricht auf der Unterstufe rekonstruiert. Es werden insbesondere die verschiedenen Symbolisierungs-kompetenzen (ikonisch, verbalsprachlich, performativ) thematisiert, die sich der Junge im Laufe der Unterrichtssequenz zum Thema «Die verkehrte Welt» aneignet bzw. ausdifferenziert. Diese werden anschliessend der vielfältigen Selbst- und Peer-to-Peer-Beurteilung der «Explosionszeichnung» sowie der negativen Bewertung der Lehrperson gegenübergestellt. Das Paper plädiert für eine differenzierte Wahrnehmung einer «guten Zeichnung» und weist auf die vielfältigen Lerndimensionen hin, die im BG-Unterricht angeregt und gefördert werden können.

Beitrag 3

«alltäglich oder fantastisch» – Kompetenzen des zeichnerisch-räumlichen Darstellens und des kognitiv-emotionalen Verarbeitens

Edith Glaser-Henzer

Im Unterricht bildnerisches Gestalten führen herausfordernde Lernangebote zu produktiven, komplexen Erfahrungs- und Lernformen. Sie eröffnen Perspektiven für das Entdecken neuartiger bildnerischer Lösungen und regen dazu an, dieses fantasievoll mit eigenen Erfahrungen und persönlichem Wissen zu verknüpfen.

Anhand von Forschungsmaterial aus dem Projekt «raviko» (2007–2010) – einer qualitativ-empirischen Untersuchung räumlich-visueller Kompetenzen in Bezug auf ästhetische Erfahrungen im Kunstunterricht bei 10- bis 12-jährigen Kindern (www.fhnw.ch/ph/ip/raviko) – wird an Fallbeispielen gezeigt, wie Schüler und Schülerinnen auf anregende, komplexe Lernangebote reagieren. In der genannten Untersuchung wurden räumlich-visuelle Kompetenzen erstmals empirisch im Kontext von Unterricht ermittelt und können anhand des Forschungsmaterials rekonstruiert werden. Als erstes Ergebnis wurden Typen der zeichnerischen Raumdarstellung und deren Niveaus bestimmt. Ausgelöst durch die Prozessorientierung konnten zusätzlich Verarbeitungs-kompetenzen wie Fantasie, Raumverständnis oder ästhetische Urteilsfähigkeit ermittelt werden – Kompetenzen, die den Raumdarstellungsformen zugrunde liegen und bildnerische Problemlösungen beeinflussen. Mit der

Fokusverlagerung vom kognitivistisch orientierten Stufenmodell hin zu subjekt- und prozessbezogenen Kompetenzen können individuelle Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern präziser erfasst und gefördert werden.

Workshop	Naturwissenschaftliches Denken in Kindergarten und Primarstufe DE
Thema	Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens
Uhrzeit	10.00–12.00
Raum	101
Moderation	Michael Fuchs

Beitrag 1 **Naturwissenschaftliches Lernen im Übergang vom Elementarbereich in die Grundschule**

Eva-Maria Lankes, Mirjam Steffensky, Claus Carstensen

Die Entwicklung von Scientific Literacy beginnt in frühester Kindheit und soll über den Kindergarten und die Schule hinweg zu einer lebenslangen Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Fragestellungen führen (Osborne und Dillon 2008). Es ist wenig darüber bekannt, über welches Wissen Vorschulkindern verfügen und wie der Aufbau von in die Grundschule hinein anschlussfähigem Wissen unterstützt werden kann (Butts, Hofman und Anderson 1994).

Im Beitrag werden Ergebnisse der Studie SNAKE (Studie zur naturwissenschaftlichen Kompetenzentwicklung im Elementarbereich) zu den Fähigkeiten von Vorschulkindern sowie Effekte einer Intervention auf den Aufbau naturwissenschaftlicher Kompetenz im Kindergartenalter berichtet. In einem experimentellen Design wurden die Wirkungen dreier Treatments untersucht. Es zeigt sich, dass Kinder bereits im Vorschulalter über ein strukturiertes Vorwissen und über ein alltagsnahes Verständnis naturwissenschaftlicher Konzepte verfügen und dass ein aus dem kindlichen Erfahrungsraum entwickeltes und eng mit diesem verknüpftes Angebot von Experimenten zu einem verständnisorientierten Kompetenzaufbau beiträgt. Die Ergebnisse sind für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, aber auch für den naturwissenschaftlichen Unterricht in der Grundschule von Bedeutung.

Beitrag 2 **Naturwissenschaftliches Interesse bei Vorschulkindern und dessen Entwicklung in Abhängigkeit von unterschiedlich gestalteten Lerneinheiten im Rahmen des SNAKE-Projekts**

Christina Nölke, Mirjam Steffensky, Eva-Maria Lankes, Claus Carstensen

Naturwissenschaftliche Grundbildung gilt bereits im Elementarbereich als wichtiger Bildungsschwerpunkt und umfasst im Sinne von Scientific Literacy nicht nur das naturwissenschaftliche Wissen sowie die Fähigkeit zur Anwendung dieses Wissens, sondern auch nichtkognitive Komponenten wie Interesse. Das Interesse von Kindergartenkindern an naturwissenschaftlichen The-

men und Inhalten sowie die Motivation, sich mit diesen auseinanderzusetzen, werden insgesamt als hoch eingeschätzt. Bislang fehlen jedoch empirische Erkenntnisse über die naturwissenschaftliche Interessensentwicklung in der Kindergartenzeit sowie über Möglichkeiten einer gezielten Unterstützung. Im Rahmen des DFG-Projekts SNaKE wurde in einem Prä-Post-Design u.a. untersucht, wie naturwissenschaftliche Interessen bei Vorschulkindern ausgeprägt sind und welchen Einfluss unterschiedlich gestaltete, naturwissenschaftsbezogene Lerneinheiten auf die Interessensentwicklung haben. Interesse wird dabei altersangemessen als Aufgeschlossenheit, Neugier und/oder Offenheit gegenüber naturwissenschaftlichen Themen verstanden. Ein zentraler erster Arbeitsschritt in der Studie war die Entwicklung eines Erhebungsinstrumentes des Interesses für das Vorschulalter, da es bislang kaum Instrumente hierfür gibt.

Erste Ergebnisse der Studie zeigen, dass die alleinige Durchführung von Experimenten kaum einen Einfluss auf das naturwissenschaftliche Interesse der Vorschulkinder hat. Wird jedoch mit den Kindern über ihre naturwissenschaftlichen Alltagserfahrungen gesprochen bzw. ein Angebot von Experimenten explizit mit kindlichen, naturwissenschaftlichen Erfahrungen verknüpft, so hat dies einen Einfluss auf das Interesse der Vorschulkinder. Im Vortrag sollen das Erhebungsinstrument zur Erfassung des naturwissenschaftlichen Interesses sowie Ergebnisse der Studie vorgestellt und diskutiert werden.

Workshop	Sprachliche Heterogenität in Kindergarten und Primarstufe	DE
Thema	Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens	
Uhrzeit	10.00–12.00	
Raum	105	
Moderation	Maria Roggenbau	
Beitrag 1	Kinder mit sprachlichen Schwierigkeiten im Unterricht	
	Ursina Frauchiger	
	<p>Der Anteil an Vorschulkindern mit sprachlichen Beeinträchtigungen wird anhand älterer Studien auf ca. sechs bis acht Prozent (Kolonko und Seglias 2008) geschätzt. Von einer Spracherwerbsstörung betroffene Kinder zeigen sehr unterschiedliche Schwierigkeiten, v.a. aber eine Beeinträchtigung ihrer Alltagskommunikation und häufig auch spätere Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb. Verschiedene Studien aus dem angloamerikanischen und dem deutschen Sprachraum belegen die Persistenz von Spracherwerbsstörungen bis ins Jugendalter (z.B. Romonath 2003). Diese Kinder haben u.a. Schwierigkeiten im Lesen, Verstehen und Schreiben von Texten, was sich wiederum auf das Sprachlernen in allen Schulfächern auswirkt. Ausgehend von diesen Fakten erörtert der Workshop Bedingungen und Voraussetzungen des späte-</p>	

ren Spracherwerbs und fokussiert die Sprache als Schlüsselkompetenz, die fächerübergreifend wirksam wird. Es werden verschiedene sprachliche Schwierigkeiten gestreift, im Fokus stehen aber v.a. der Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Unterricht und somit Ansätze der sprachlichen Förderung aller Kinder. Die Frage nach den Anforderungen an einen Unterricht von Kindern mit heterogenen Sprachkompetenzen wird anhand verschiedener Aspekte aus der aktuellen Literatur besprochen. Dies sind z.B. Ansätze der Lehrer- und Metasprache (z.B. Reber und Schönauer-Schneider 2009) und Formen des kooperativen Lernens.

Beitrag 2

MEMOS – Mehrsprachigkeit und Mobilität im Übergang vom Kindergarten in die Primarschule in der Schweiz.

Eine vergleichende ethnografische Längsschnittstudie (2011–2013)

Edina Caprez-Krompák, Alma Kassis, Mascha Jakob

Der Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund aus sozioökonomisch benachteiligten Familien stellt eine grosse Herausforderung für unser Schulsystem und die darin agierenden Lehrpersonen dar. Um die Chancengleichheit dieser Kinder zu ermöglichen, braucht es eine umfassende sprachliche Bildung, die im erweiterten Sinne die Sprachförderung und die Literalitätsförderung mit einbezieht. Inwieweit werden im Kindergarten und in der Primarschule Erfahrungen mit Literalität und Mehrsprachigkeit ermöglicht? Wie können mehrsprachige Kinder die vorschulischen sprachlichen Angebote nutzen und diese in die Primarschule transferieren? Das ethnografisch angelegte Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (MEMOS – Mehrsprachigkeit und Mobilität im Übergang vom Kindergarten in die Primarschule in der Schweiz) untersucht diese und weitere Fragen mit qualitativen Methoden. Dabei bezieht sich der Begriff Mobilität (lat. *mobilitas*) einerseits auf die Beweglichkeit bzw. Transferierbarkeit kindlicher Ressourcen, ihrer schrift- und sprachspezifischen Alltagspraktiken und Fähigkeiten, andererseits auf die zentrale Frage der sozialen Mobilität (*social mobility*) innerhalb von Bildungssystemen, nämlich inwieweit die Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Migrantenfamilien den Übergang vom Kindergarten in die Primarschule als (soziale und sprachliche) Inklusion bzw. Exklusion erleben (Heckmann et al. 2008). Im Zentrum steht dabei die konsequente Berücksichtigung der Kinderperspektive als Forschungsmaxime, in der die kindlichen Deutungen und Handlungen eine gewichtige Rolle spielen. Das Forschungsprojekt MEMOS schliesst an das Forschungsprojekt HeLiE (Heterogenität und Literalität im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich im europäischen Vergleich) der Universität zu Köln an und setzt eine interkantonale (Kanton Basel-Stadt) und länderübergreifend kontrastierende Analyse zum Ziel.

6.3 Freitag, 26. August, Nachmittag

6.3.1 Übergänge – Herausforderung für Familie und Schule

Workshop	Kompetenzentwicklungen beim Übergang Kindergarten–Primarstufe	DE
Thema	Übergänge – Herausforderung für Familie und Schule	
Uhrzeit	13.30–15.00	
Raum	101	
Moderation	Melanie Bolz	

Beitrag 1 **Kompetenzentwicklungen 5- bis 7-Jähriger – hemmende und protektive Einflussfaktoren beim Übergang vom Kindergarten zur Grundschule**
Lilian Fried, Patrick Isele, Juliane Stude

Bereits seit einiger Zeit ist der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule zentraler Gegenstand internationaler wie nationaler Forschung zur Entwicklung und Bildung junger Kinder. Einigkeit besteht darin, dass die Transitionsphase sowohl Risiken als auch Chancen für die Entwicklung des Kindes birgt, die sich in kontinuierlichen bzw. diskontinuierlichen Entwicklungsverläufen widerspiegeln. Empirisch weniger ausgeleuchtet ist dagegen, wie sich der komplexe Wirkzusammenhang kindlicher Entwicklungs- und Bildungsverläufe während der Übergangsphase im Einzelnen genau beschreiben lässt. Welche Rolle spielen und in welcher Verbindung stehen familiäre und institutionelle Einflussfaktoren? Unter welchen Bedingungen erweisen sich diese nachweislich als protektiv bzw. hemmend für die kindliche Entwicklung?

Diese Fragen stehen im Zentrum der längsschnittlich angelegten Studie der wissenschaftlichen Flankierung des Projekts TransKiGs, an der sich über 400 Kinder gemeinsam mit ihren Eltern, Erzieherinnen und Erziehern und Lehrpersonen aus fünf deutschen Bundesländern beteiligt haben. Zu drei Messzeitpunkten wurden die Kompetenzen der Kinder in ausgewählten inhaltsbezogenen Bereichen (Erzählen, Mathematik, Naturwissenschaften) sowie prozessbezogenen Bereichen (Arbeitsverhalten, sozial-emotionale Entwicklung) mithilfe von Test- und Einschätzverfahren erhoben. Die Erfassung der pädagogischen Qualität erfolgte in den Einrichtungen der beteiligten Kinder über den Einsatz von Beobachtungsverfahren und Fragebogen. Ebenso wurde das elterliche Involvement mittels Fragebogen untersucht. In unserem Vortrag möchten wir die zentralen Ergebnisse der Studie vorstellen und in einem abschliessenden Teil daraus notwendige Voraussetzungen für eine gelungene Gestaltung des Übergangs ableiten.

Beitrag 2 Die Bedeutung der sprachlich-kulturellen Differenz im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

Anja Seifert

Im Rahmen des europäischen TRAM-Projektes «Transitions and Multilingualism» wurden Kindergartenkinder aus Familien in einem städtischen sozialen Brennpunkt im Transitionsprozess vom Elementar- zum Primarbereich vor und nach der Einschulung zu ihren Vorstellungen von Schule befragt. Zudem fanden teilnehmende Beobachtungen im Kindergarten und in der Schule zur individuellen Übergangsbewältigung statt. Auch die Erzieherinnen und die Eltern wurden zu ihrer Sicht auf den Übergang der einzelnen Kinder, die mehrheitlich zu Hause mit einer anderen Familiensprache als Deutsch aufwachsen, befragt. Ausgewählte Ergebnisse der Erhebung sollen hier vorgestellt und diskutiert werden.

Am EU-Projekt TRAM nehmen das Staatsinstitut für Frühpädagogik in München, der Elternverein Baden-Württemberg e.V., die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg sowie weitere europäische Forschungs- und Lehrerbildungseinrichtungen (aus Schweden, Lettland, Rumänien, den Niederlanden) teil. Bereichernd ist damit ebenfalls die Ebene der europäischen Vernetzung, bei der Ansätze und Modelle im Umgang mit Mehrsprachigkeit und inter-kultureller Erziehung in Übergangsprozessen verglichen und unter Berücksichtigung der eigenen Voraussetzungen und institutionellen Bedingungen adaptiert werden können.

6.3.2 Lebenswelt Schule – Orte der Bildung

Workshop	Zusammenarbeit Schule und Eltern	DE
Thema	Lebenswelt Schule – Orte der Bildung	
Uhrzeit	13.30–15.00	
Raum	215	
Moderation	Ursula Fiechter	

Beitrag 1 Hausaufgabenbetreuung in der offenen Ganztagsgrundschule – ein Beitrag zur Bildung?

Jan Seefeldt, Jutta Standop

Bei der Entscheidung für oder gegen die offene Ganztagsgrundschule ist für viele Eltern die Qualität der Hausaufgabenbetreuung massgeblich. Offene Ganztagsgrundschulen stehen zunehmend vor der Aufgabe, bedürfnisorientierte Hausaufgabenkonzepte sowie tragfähige Kooperationen zwischen Lehrkräften und pädagogischen Mitarbeitern zu entwickeln, damit Hausaufga-

benbetreuung zu einem professionellen Element individueller Unterstützung wird.

Im Allgemeinen wird die Hausaufgabenbetreuung durch den jeweiligen Träger des offenen Ganztags organisiert. Dabei hat sich in einer aktuellen Befragung (N = 76 Betreuer an 17 offenen Ganztagsgrundschulen, Rücklaufquote = 80%; der Fragebogen ist konstruiert als gerade, zweidimensionale, endpunktbenannte Likert-Skala mit der Restkategorie «Weiss nicht», bestehend aus insgesamt 77 Items, davon 9 Items zu soziodemografischen Angaben sowie 60 geschlossene und 8 offene Fragen) herausgestellt, dass häufig Arbeitskräfte ausschliesslich für die Zeit der Hausaufgabenbetreuung in die Schule kommen. Zugleich wird die Betreuung bei der Anfertigung der Hausaufgaben von Personen mit unterschiedlichstem beruflichem Hintergrund durchgeführt.

Zugleich zeigte sich in 40 Stunden nichtteilnehmender Beobachtung der Hausaufgabenbetreuung (N = 20 Betreuer) an insgesamt vier Ganztagsgrundschulen im Rahmen eines durch Drittmittel gestützten Forschungsprojekts die Betreuung als qualitativ äusserst heterogen. Ein Umstand, der sich möglicherweise unmittelbar auf den Lernerfolg von Heranwachsenden, bezogen auf ihre Hausaufgaben, auswirkt. Dies umso mehr, als die Betreuerinnen und Betreuer zunehmend Förderaufgaben übernehmen, die Heranwachsenden bei Lern- und Verständnisschwierigkeiten die Hausaufgaben betreffend beraten bzw. vorhandene Wissensdefizite auszugleichen versuchen.

Empirische Ergebnisse einer aktuellen Teilstudie des Forschungsprojekts «HOfGanS» zur Hausaufgabenpraxis in Schule, Familie und Offener Ganztagsgrundschule werden vorgestellt und diskutiert.

Beitrag 2

Eltern und familiale Lebenswelten in der Wahrnehmung von Schulleitungen

Jan Egger

Die zunehmende Heterogenität von Lebenslagen, verbunden mit der Entgrenzung von Schule, Familie und anderen Betreuungsinstitutionen, hat Auswirkungen auf die Gestaltung der Eingangsstufe und verschärft den Kooperationsbedarf zwischen Schule und Elternhaus.

Im Projekt wird der Frage nachgegangen, wie Schulleitungen des Kindergartens und der Unterstufe ihre Praxis mit Eltern gestalten und welche habituellen Hintergrundüberzeugungen ihre Praxis leiten. Wie werden Eltern und deren Problemlagen wahrgenommen? Wie gestalten Schulleitungen die Zusammenarbeit mit Eltern? Was wollen sie bei Eltern erreichen?

In themenzentrierten Interviews wurden neun Schulleitungen zu ihrem Umgang mit Eltern befragt und dazu, wie sie diesbezüglich auf den Lehrkörper einwirken. Neben der deskriptiven Erhebung der manifesten Praxis zwischen Schulleitungen und Eltern erforscht das Projekt die latenten Sinngehalte dieser Praxis. Von Interesse ist, welche Deutungsmuster bezüglich der Aufgaben und Funktionen von Schule und Familie die Praxis strukturieren. Die Interviews werden sequenzanalytisch ausgewertet.

Es zeigt sich, dass Schulleitungen im Kontakt mit Eltern eine subsidiäre Rolle nach der Klassenlehrperson einnehmen. Die Praxis von Schulleitungen richtet

sich v.a. auf die gesamtschulischen Anlässe und auf den ausser- und vor-schulischen Bereich. Sie sind aktiv bei der Initiierung von Mittagstischen, Aufgabenbetreuung und Kindertagesstätten, oft mit dem erklärten Ziel, die Familien möglichst früh an die Schule heran- oder die Kinder in die Obhut bildungsnaher Institutionen überzuführen. Die familialen Lebensrealitäten der Schülerinnen und Schüler werden eher als bildungshindernd und defizitär wahrgenommen.

Der Beitrag stellt die Praxen von ausgewählten Fällen mit Fokus auf die Problemlagen und Hintergrundüberzeugungen dar und diskutiert inwiefern diese eine Kooperation befördern oder behindern.

6.3.3 Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens

Workshop	Spiel- und Lernbegleitung – Diagnostik	DE
Thema	Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens	
Uhrzeit	13.30–15.00	
Raum	205	
Moderation	Kathrin Krammer	
Beitrag 1	Spiel- und Lernbegleitung in Kindergarten und Unterstufe während offener Unterrichtssequenzen Kirsten Herger	

Der offene Unterricht ist ein wichtiger Bestandteil in Kindergarten- und Grundschulklassen. Offener Unterricht geht jedoch nicht unbedingt mit einer aktiven inhaltlichen Auseinandersetzung einher. Kinder mit ungünstigen Lernvoraussetzungen nutzen diese Zeiten nur wenig aufgabenbezogen und wenden metakognitive Fähigkeiten wie das Planen, Durchführen und Überwachen von Lernprozessen selten an (Lipowsky 2002). Diese Fähigkeiten sind jedoch eine Voraussetzung für das selbstständige Lernen und haben einen günstigen Einfluss auf den Lernerfolg. Eine frühzeitige Diagnose und Förderung ist notwendig, um bereits vorhandene Lernmuster zu unterstützen und neue zu erwerben.

Die Spiel- und Lernbegleitung wird für die Lehrperson somit zu einer wichtigen Aufgabe in offenen Unterrichtssequenzen (Kucharz und Bohl 2010). Im Fokus dieses Beitrages steht die Frage, wie die Spiel- und Lernbegleitung in offenen Unterrichtssequenzen organisiert und durchgeführt wird und welche verschiedenen Facetten der Spiel- und Lernbegleitung beobachtbar sind. Um diese Fragen zu beantworten wurden je sechs Lehrpersonen des Kindergartens und der Unterstufe (1./2. Schuljahr) während zwei Lektionen videografiert. Anschliessend fand in der folgenden Woche ein fokussiertes Interview zu einzelnen Videosequenzen aus dem Unterricht der Lehrperson statt. Das fokussierte Interview wurde mit der Technik der inhaltli-

chen Strukturierung gemäss Mayring (2008) analysiert. Die Auswertung der Videoaufnahmen folgte der Grundlage des Event-Sampling (Klieme, Pauli und Reusser 2006).

Die Ergebnisse des Interviews zeigen auf, welche Rahmenbedingungen Lehrpersonen als wichtig erachten, damit eine Spiel- und Lernbegleitung innerhalb der Unterrichtssequenzen möglich ist. Die Videountersuchung hat vier verschiedene Facetten der Spiel- und Lernbegleitung ergeben: soziale, emotionale, inhaltliche und organisatorische Unterstützung. Das Ziel vorliegender Studie ist es, die Spiel- und Lernbegleitung für zukünftige und praktizierende Lehrpersonen konkreter zu beschreiben und Kriterien für die Reflexion bereitzustellen.

Beitrag 2

Differenziert beobachten, um ganzheitlich zu fördern – entwicklungspsychologische Grundkompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen Andreas Paschon

Kindergärten, Horte und Schulen sehen sich in der pädagogischen Praxis mit der Herausforderung konfrontiert, an der Förderung der kindlichen Entwicklung auch in Bereichen mitzuwirken, die nicht (unmittelbar) schulische Leistung betreffen. Dazu ist eine auf jedes Kind ausgerichtete ganzheitliche und diagnostische Sichtweise der Pädagoginnen und Pädagogen auf jedes Kind Voraussetzung. Diese wiederum bietet die Grundlage für individuelle Förderungen und bildet die Basis für Entwicklungsgespräche mit den Eltern.

Das «Salzburger Beobachtungskonzept» (kurz SBK) ist so gestaltet, dass zum einen Einschätzungs- und Beobachtungsbögen die Dokumentation des Entwicklungsverlaufs eines jeden Kindes unterstützen und somit eine gezielte Massnahmenplanung ermöglichen; zum anderen verdeutlicht ein Portfolio dem Kind, seinen Eltern und den Pädagoginnen und Pädagogen den individuellen Entwicklungsverlauf. Das SBK versucht, die individuellen Ressourcen des Kindes (in 12 Entwicklungsbereichen) in den Blick zu nehmen und dadurch die Kompetenzentwicklung umfassend zu fördern (www.uni-salzburg.at/sbk).

Bislang wurde dieses Konzept spartenübergreifend in der Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen in Österreich, Bayern, Südtirol und Luxemburg eingesetzt. Etwa 2500 Personen haben den aus fünf Modulen bestehenden Kurs absolviert.

Im Rahmen der Evaluation dieses Konzepts werden u.a. Daten erhoben, die das entwicklungspsychologische Wissen der Pädagoginnen und Pädagogen und ihre Kompetenz, diagnostische Einschätzungen vorzunehmen, betreffen. Diese Daten können im Ländervergleich genutzt werden, um folgende Fragen zu beantworten:

- Sind entwicklungspsychologisches Wissen und Diagnosekompetenz bei Pädagoginnen und Pädagogen deutschsprachiger Länder ausreichend vorhanden, um dem Anspruch der Entwicklungsförderung gerecht zu werden?
- Wie kann Qualitätsmanagement in Aus- und Fortbildung sowie in den Bildungseinrichtungen selbst implementiert werden, um dem Anspruch besser gerecht zu werden, Kinder differenziert zu beobachten und ganzheitlich zu fördern?

Workshop	Spiel- und Lernbegleitung – Freies Spiel	DE FR
Thema	Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens	
Uhrzeit	13.30–15.00	
Raum	114	
Moderation	Daniela Freisler	
Beitrag 1	<p>Penser l'organisation du travail en classe au cycle 1 pour permettre à tous les élèves de construire les apprentissages fondamentaux nécessaires à la réussite de leur scolarité Isabelle Truffer Moreau, Anne Clerc-Georgy</p> <p>L'organisation du travail dans les premiers degrés de la scolarité est porteuse d'enjeux spécifiques à l'âge des élèves, au rôle de transition joué par ces degrés, aux objectifs spécifiques affirmés par les plans d'étude, à l'importance du jeu symbolique et à la réussite scolaire future des élèves. Notre contribution se propose de présenter une organisation du travail scolaire susceptible de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • prendre en compte les rythmes biologiques et le développement affectif et cognitif du jeune enfant, • permettre d'accompagner l'enfant dans cette étape de triple transitions entre: 1) la famille et l'école (Curonici et McCulloch 2004), transition mettant à l'épreuve le développement de l'autonomie affective (Lévine 2004); 2) l'apprentissage souvent individuel et à son propre rythme et l'apprentissage dirigé dans un «collectif» pour apprendre (Amigues et Zerbato-Poudou 2000); 3) le mode d'apprentissage spontané et le mode réactif (Vygotski 1995/1935), à savoir l'appréhension des objets du monde sur le registre de la scolarisation de ces objets (Joigneaux 2009; Bautier 2006; Bonnery 2002), • permettre à l'élève d'explorer, d'expérimenter et de s'approprier les règles de l'école et de l'apprendre à l'école et les savoirs disciplinaires définis par les plans d'étude, • permettre à l'élève de développer un rapport au savoir propice à la réussite scolaire (Bautier 2006) et de s'approprier les gestes de l'étude, les outils requis par et pour l'école (Cèbe 2001), • favoriser la construction des notions de temps et la structuration temporelle, compétences particulièrement prédictives de la réussite future de la scolarité (Suchaut 2008). <p>En résumé, nous proposons de réfléchir à une organisation du travail en classe dans les premiers degrés de la scolarité qui vise prioritairement la construction d'un cadre stable et sécurisant, qui permette de favoriser la visibilité des objets d'apprentissage et des modes de pensée à mettre en œuvre (Clerc 2009; Bautier 2006; Cèbe 2001) et d'entretenir et cultiver la curiosité, le désir de grandir, d'apprendre et de progresser de l'enfant (Libratti et Passerieux 2001).</p>	

Beitrag 2**«Heute kochen wir eine Suppe aus Kastanien und Kastanienchalen!» – zur Organisation und Materialität von Spiel und Spielpraxis in Als-ob-Spielhandlungen 3- bis 6-jähriger Kinder**

Katharina Schneider-Albert

Der Beitrag widmet sich dem vielversprechenden und innovativen Ziel, an Ergebnissen aus kunstpädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung zur ästhetischen Bildung im frühen Kindesalter anzuknüpfen. Er will zur wissenschaftlichen Erforschung des Kindergartenalters beitragen, indem zum ersten Mal an der Schnittstelle der Perspektiven von Kunstpädagogik und Kindheitsforschung gezeigt wird, wie Kinder im Kindergarten das ihnen zur Verfügung stehende Raum- und Materialangebot zur Organisation und Herstellung von (Als-ob-)Spielwelten nutzen und welche kognitiven und emotionalen Fertigkeiten sie sich dabei aneignen.

Die Analyse von Beobachtungsprotokollen einer ethnografischen Studie erfolgt mittels einer Kombination aus Kodierverfahren und Sequenzanalyse. Dabei wird gezeigt, dass Kinder zunächst einen für ihr Spiel geeigneten Raum situativ durch ihr Handeln erzeugen, indem sie ihn mit den für ihr Spiel nötigen Materialien und Requisiten ausstatten und körperlich besetzen, bevor sie ihr eigentliches Als-ob-Spiel beginnen. Für die Konstruktion des Raums sind die Spielmaterialien und die Tätigkeiten der Kinder massgebend. Unterschiedliche Materialien eröffnen den Kindern nicht nur Handlungsoptionen, sondern bieten ihnen auch Anregungsaspekte, die ihnen als Ausgangsbasis für die optische Ausgestaltung und die narrative Konstruktion des Als-ob-Spiels dienen. Den Kindern stellt sich hierbei nicht nur die Herausforderung, eine Fantasiewelt in ihrem Als-ob-Spiel zu erzeugen, sondern dieses Spiel auch in Gang zu halten und eine Geschichte dabei zu erzählen.

Kinder erwerben so nicht nur kreative und kognitive Kompetenzen, sondern auch emotionale Fertigkeiten wie z.B. das Aushalten von Spannungen und Streitereien in Bezug auf die mit den Als-ob-Spielen verbundenen Aushandlungs- und Darstellungsprozesse.

Workshop	Bewegungserziehung	DE
Thema	Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens	
Uhrzeit	13.30–15.00	
Raum	106	
Moderation	Susanne Bosshart	
Beitrag 1	<p>Psychomotorik und Bewegungsförderung in der Eingangsstufe. Bewegung und Wahrnehmung als Basis für die Persönlichkeitsentwicklung und das Lernen in der frühen Kindheit Judith Sägesser Wyss, Heidi Spiess</p> <p>Das Aufwachsen der Kinder in unterschiedlichsten Lebenswelten hat unter anderem zur Folge, dass die Bewegungs- und die Wahrnehmungsfähigkeit im Einschulungsalter sehr unterschiedlich weit entwickelt sind. Die Bedeutung von Bewegung und Wahrnehmung für die Gesamtentwicklung ist für alle Kinder zentral. Die Herausforderung, heterogenen Kindergruppen täglich Bewegungsangebote zu machen, welche möglichst alle Kinder ansprechen und eine breite Förderung in den Bereichen Wahrnehmung, Bewegung und Selbstkonzeptentwicklung bieten, ist gross.</p> <p>Im Workshop wird das neu entwickelte Lehrbuch «bewegt und selbstsicher. Psychomotorik und Bewegungsförderung in der Eingangsstufe» vorgestellt (Lienert, Sägesser und Spiess 2010: bewegt und selbstsicher. Psychomotorik und Bewegungsförderung in der Eingangsstufe. Bern: Schulverlag plus AG), welches die Idee der Prävention psychomotorischer Schwierigkeiten durch eine verstärkte Verbindung von Ansätzen aus der Psychomotorik mit Ansätzen aus der Bewegungs- und Sportförderung beinhaltet. Es bietet Studierenden und Lehrpersonen der Eingangsstufe theoretische und praxisorientierte Grundlagen zur Entwicklung von Bewegung, Wahrnehmung, Selbstkonzept und Körpererfahrung. Anhand von Fallbeispielen werden Beobachtungsmöglichkeiten und Förderangebote aufgezeigt. Bei der entwicklungspsychologischen Beurteilung und der Erarbeitung von Förderschwerpunkten werden Eltern und allenfalls weitere Bezugspersonen einbezogen. Anhand konkreter Beispiele wird aufgezeigt, wie ein Sportunterricht für heterogene Gruppen auf der Bewegungsentwicklung aufgebaut werden kann.</p>	
Beitrag 2	<p>Offene Bewegungssettings im Kindergarten Dominique Högger</p> <p>Die grossen Unterschiede zwischen den Kindern kommen auch bei den motorischen Voraussetzungen zum Ausdruck (Zahner 2004): Während die einen Kinder beim Kindergarteneintritt schon ein grosses Repertoire an Bewegungserfahrungen und Geschicklichkeit mitbringen, haben andere aufgrund mangelnder Übung, einer Übergewichtsproblematik oder einer Behinderung grosse motorische Defizite. Wie gelingt eine Unterrichtsgestal-</p>	

tion im Kindergarten, die diese verschiedenen Voraussetzungen zu integrieren vermag?

Ansatzpunkt sind die sogenannten offenen Bewegungssettings (Högger 2009): Vielfältige Wahlmöglichkeiten führen fast automatisch dazu, dass sich die Kinder auf einem angemessenen Anspruchsniveau bewegen, dass sie motiviert sind und Erfolgserlebnisse haben. So stehen die Chancen gut, dass sie ausdauernd bei einer bestimmten Herausforderung bleiben, sodass sich Fortschritte überhaupt einstellen können. Für einen Kindergarten bedeutet das: Er ist sowohl im Innenraum als auch im Garten bewegungsfreundlich eingerichtet und mit anregendem Material ausgestattet; und die Kinder haben viele Freiräume, die vorhandenen Möglichkeiten zu nutzen.

Entsprechende Erfahrungen werden Kindergartenlehrpersonen mit dem Projekt «Kinder in Bewegung» nähergebracht, das seit 2007 von der Pädagogischen Hochschule FHNW angeboten wird. Die Erfahrungen damit sind im gleichnamigen Buch dokumentiert (Högger 2009) und machen Mut, den eingeschlagenen Weg fortzusetzen. Interessant sind auch die Auswirkungen über die motorische Entwicklung hinaus, bspw. auf Selbstvertrauen, soziale Kompetenzen und Sprachentwicklung.

Workshop	Ästhetische Lehr- und Lernformen im Sachunterricht	DE
Thema	Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens	
Uhrzeit	13.30–15.00	
Raum	115	
Moderation	Astrid Eichenberger	
Beitrag 1	Mit Bildern lernen – Sprache entwickeln	
	Gabriele Lieber	

Kinder werden schon sehr früh mit den Vernetzungen von visual und reading literacy konfrontiert. In der Preliteracy-Forschung zeigt sich, dass Kinder bspw. schon vor dem 2. Lebensjahr Interesse für Schrift entwickeln und erste Schreibversuche machen können. Das frühkindliche Schmierern und Kritzeln differenziert sich im Laufe der kindlichen Entwicklung in Malen, Zeichnen und Schreiben. Als wesentliche Voraussetzungen für einen gelungenen Übergang zeigen sich – neben einem wertschätzenden Umgang mit den verschiedenen ästhetisch-produktiven Aktivitäten – mannigfache Bilderbucherfahrungen. In der institutionalisierten Bildung wird die Ausbildung von Literalität bislang eher eindimensional als Vermittlung von Schriftspracherwerb behandelt. Notwendige Vernetzungen mit der Ausbildung von Bildliteralität sind nicht oder nur bedingt angedacht. Ein Forschungsbestreben ist daher, didaktisch sinnvolle Lehr-Lern-Medien und ästhetische Lernarrangements zu entwerfen und zu erproben, in denen der Umgang mit Symbolen, Bildern und Texten gemeinsam und in einer wechselseitigen Verschränkung geübt werden kann.

Dadurch können Benachteiligungen und Defizite im Lesen, Denken und Sprechen bearbeitbar werden.

Im Workshop wird die wechselseitige Entwicklung und Ausformung von Bild und Sprache praktisch handelnd und rezeptiv im Mittelpunkt stehen – exemplarisch richtet sich der Fokus auf ein ausgewähltes Bilderbuch. Mit eingespielt werden Erkenntnisse aus aktuellen empirischen Studien – eine forschende Haltung der Lehrkräfte im Alltag soll angeregt werden.

Ziel sind Impulse zur Bedeutung des Bildes für die kindliche Entwicklung, auch und gerade im Hinblick auf die Literalität. Dabei geht es auch um eine Neubewertung des zeitgenössischen Bilderbuchs als Bildungsmedium im Medienzeitalter.

Beitrag 2

«Ich mach' mir ein Bild.»

Ästhetische Lehr- und Lernformen im Sachunterricht

Regula Fankhauser, Nadia Bader

Der Beitrag fokussiert den medialen Charakter von Lehr-/Lernprozessen und das Potenzial unterschiedlicher Repräsentationsmodi für den Prozess des schulischen Wissenserwerbs.

Im Zentrum steht der Vergleich zwischen ikonischem und verbalsprachlichem Repräsentationsmodus. Theoretisch wird dabei an den Ansatz der Forschergruppe von Project Zero (Harvard) angeknüpft. Dieser geht davon aus, dass kognitive Dispositionen wie z.B. Beobachten und Beschreiben in der Auseinandersetzung mit und im Gebrauch von ikonisch-bildlichen Repräsentationsformen gefördert werden und damit das Lernen in anderen, z.B. naturwissenschaftlichen Fächern günstig beeinflusst werden kann. Das Konzept von «Artful thinking» trägt der Verschränkung von Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozess Rechnung und plädiert dafür, ästhetisch-bildnerische Lernformen für das Verstehen von Sachwissen fruchtbar zu machen.

Das Forschungsprojekt, das im Beitrag vorgestellt werden soll, stellt zwei Unterrichtssequenzen im Fach NMM der Mittelstufe (5. Klasse) einander gegenüber; eine verbalsprachlich repräsentierte Sequenz wird mit einer Sequenz verglichen, in der die bildnerische Verarbeitung von Unterrichtsinhalten zentrales Moment des Lernprozesses ist. In einem Triangulationsverfahren werden acht Fokuskinder (vier Tandems) während des Unterrichts videoografiert, die von ihnen hergestellten bildlichen und sprachlichen Dokumente analysiert und in fokussierten Interviews besprochen.

Erste Ergebnisse der Fallstudie sollen exemplarisch in die Diskussion folgender Fragen münden: a) Welche Strukturmomente weisen verbalsprachliche und bildnerisch-gestalterische Lernprozesse auf und wie wirken sie sich auf kognitive Dispositionen aus? b) Welche Chancen bieten immersiv eingesetzte bildnerische Vermittlungsformen für unterschiedliche Typen von Kindern und die Förderung ihres Lernens und Verstehens?

Workshop	Selbsttätigkeit, Experimentieren im Sachunterricht	DE
Thema	Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens	
Uhrzeit	13.30–15.00	
Raum	105	
Moderation	Catherine Bauer	
Beitrag 1	GOFEX – Ort des Lehrens und Lernens	
	Gaby Seliner-Müller, Markus Peschel	
	<p>Ein wichtiger Schwerpunkt der Bildungsbemühungen in Kindergarten und Unterstufe ist – nicht zuletzt durch die Ergebnisse von IGLU und PISA – der Komplex «Naturwissenschaftliche Grundbildung». Das Interesse von Kindern (IGLU) an naturwissenschaftlichen Themen ist im Gegensatz zu Jugendlichen (PISA) gross. Obwohl Themenbereiche der unbelebten Natur in alle Lehrpläne des Kindergartens und der Primarschule aufgenommen sind, zeigt sich, dass der physikalisch-orientierte Sachunterricht vernachlässigt wird, obschon ihm die Unterrichtenden einen hohen Stellenwert beimessen. Die Vermutung liegt nahe, dass sich die Lehrpersonen unsicher fühlen, weil ihnen diesbezüglich Kompetenzen fehlen.</p> <p>Wie können die Lehrpersonen unterstützt und ermutigt werden, individuelle Lernlandschaften so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit bekommen, offen zu experimentieren, dabei naturwissenschaftliche Kompetenzen entwickeln und einen faszinierenden Zugang zur Welterschliessung erhalten?</p> <p>Im Zentrum des (Entwicklungs-)Projektes GOFEX (Grundschullabor für Offenes Experimentieren) steht der eigene experimentelle Zugang. Es ist ein Schülerinnen/Schüler-Studierenden-Lehrenden-Labor. Kinder aus dem Kindergarten und der Unterstufe bekommen gemeinsam (!) mit ihrer Lehrperson die Möglichkeit, offen zu experimentieren.</p> <p>Die Weiterbildung von Lehrpersonen und die Ausbildung der Studierenden bilden weitere Schwerpunkte. Aufeinander aufbauende Module mit ansteigendem Öffnungsgrad in organisatorischer, didaktischer, methodischer, sozialer und personeller Hinsicht führen zur Öffnung des Experimentalunterrichts.</p>	
Beitrag 2	Selbsttätiges Lernen im Team: Videostudie zu problemorientierten Aufgaben in den Naturwissenschaften	
	Angelika Meier, Franziska Vogt	
	<p>In den letzten Jahren sind in verschiedenen Regionen und Schulgemeinden Lernwerkstätten entstanden. Diese Lernwerkstätten haben zum Ziel, den Schülerinnen und Schülern ein vielfältiges Lernangebot in einem Themenbereich anzubieten. Gleichzeitig lernen Lehrpersonen mit ihrer Klasse konkrete Beispiele für handelnd-entdeckendes Lernen kennen. Dies soll längerfristig auch eine höhere Variabilität der Unterrichtsmethoden bewirken.</p> <p>Im Kontext der Lernwerkstätten der Pädagogischen Hochschule des Kantons</p>	

St.Gallen wird in einem vom Nationalfonds unterstützten Forschungsprojekt untersucht, welche Art der Aufgabenstellung für welche Kinder geeignet ist. Wie verläuft der Lernprozess bei der Bearbeitung von problemorientierten Aufgaben mit beziehungsweise ohne Handlungsanleitung? Welche Wechselwirkungen gibt es zwischen den individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (Vorwissen und motivationale Aspekte) und der Aufgabenstellung?

In einer Videostudie wurden Teams von 9- bis 12-jährigen Schülerinnen und Schülern bei der Durchführung eines Experiments aufgezeichnet. Um Einblick in die gemeinsame Regulation des Lernprozesses zu erhalten, wurden die Videodaten im Hinblick auf die inhaltlichen und interaktiven Aspekte der Gespräche analysiert. Dabei wird auf Modelle zum inquiry-based learning (z.B. Bell, Smetana und Binns 2005; Llewellyn 2007) und Theorien zur gemeinsamen Regulation von Lernprozessen (z.B. Hogan, Nastasi und Pressley 1999; Vauras, Iiskala, Kajamies, Kinnunen und Lehtinen 2003) aufgebaut. Die Gesprächsmuster der verschiedenen Teams können in Bezug gesetzt werden zu den individuellen Voraussetzungen und der Art der Aufgabenstellung. Daraus lassen sich Hinweise für die optimale Gestaltung der Lernumgebung für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem Entwicklungs- und Lernstand ableiten.

Workshop	Bildungsprozesse im Sachunterricht	DE
Thema	Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens	
Uhrzeit	13.30–15.00	
Raum	120	
Moderation	Sophia Bietenhard	

Beitrag 1 **Aufwachsen in einer globalisierten Wissensgesellschaft – die Rolle von BNE für Bildungsprozesse 4- bis 12-Jähriger**

Franziska Bertschy, Christine Künzli, Verena Muheim, Letizia Wüst

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) gewinnt in der Schweiz und auch international zunehmend an Bedeutung, seit die Vereinten Nationen die Jahre 2005 bis 2014 zur UNESCO-Weltdekade «Education for Sustainable Development» ausgerufen haben. Eine der Funktionen, die der Bildung in diesem Kontext zugewiesen wird, ist die Vermittlung spezifischer Kompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung, d.h. die Vermittlung derjenigen Kompetenzen, die benötigt werden, um an der Konkretisierung und Ausgestaltung einer nachhaltigen Entwicklung mitgestalten zu können. Damit leistet BNE – unter den bildungstheoretischen Prämissen von Offenheit, Reflexivität und Zukunftsfähigkeit – einen wichtigen Beitrag zu übergeordneten Zielen von Allgemeinbildung und soll längerfristig im Unterricht der obligatorischen Schule implementiert werden (vgl. bspw. Lehrplan 21). Im Beitrag soll das laufende

transdisziplinäre Projekt ZmiLe (Zukunft mitgestalten Lernen) vorgestellt werden: Es wird diskutiert, wie die Kompetenzen einer BNE im Kindergarten und auf der Primarstufe gefördert werden können und welche Herausforderungen sich bei der Umsetzung von BNE auf diesen Schulstufen stellen im Hinblick auf die Gestaltung von Spiel- und Lernangeboten sowie die unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen von Kindern. Im Zentrum steht insbesondere die Frage, welche Hinweise, Ausführungen und Materialien Lehrpersonen im Umgang mit diesen Herausforderungen unterstützen können. Dazu werden Lehrpersonen, die im Rahmen des Projekts Unterrichtseinheiten zu BNE entwickelt, mit ihren Klassen durchgeführt und anschließend evaluiert haben, mittels eines halbstandardisierten Fragebogens befragt.

Beitrag 2**Theoriegeleitete, reflexive Praxis auf der Schuleingangsstufe: Einblicke in Conceptual-Growth-Verfahren in jahrgangsgemischten Lerngruppen im NMM-Unterricht**

Andrea Hunzinger, Evelyne Niggli, Ruth Schönmann-Heiniger, Isabelle Rettenmund

Auf der Schuleingangsstufe stellen sich häufig Fragen nach der adäquaten Erfassung der Lernprozesse bei Lernenden der Schuleingangsstufe. Wie können vorliegende lernpsychologische Modelle auf Themen des Sachunterrichts umgesetzt werden? Welche methodisch-didaktischen Formen gibt es, um Schülerinnen- und Schülerkonzepte zu erfassen? Wie analysieren wir die Konzepte und die Fähigkeiten/Fertigkeiten, um daraus die richtigen Folgerungen für die Lernbegleitung abzuleiten? Absolventinnen der Zertifikatsausbildung für die Schuleingangsstufe an der PHBern haben diese Fragen an den Themen «Räumliches Denken üben» und «Das genetische Lehren und Lernen nach Martin Wagenschein am Thema Wasser» mit Klassen der Schuleingangsstufe erprobt. Ihre Ergebnisse und Erkenntnisse stellen sie auch als (vertiefte) Beispiele für reflexive Praxis von Lehrpersonen zur Diskussion.

Workshop	Didaktische Kompetenzen im Sprachunterricht	DE
Thema	Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens	
Uhrzeit	13.30–15.00	
Raum	214	
Moderation	Franziska Gobat	
Beitrag 1	FRANZEL 01 – Guter Französischunterricht auf der Elementarstufe Bettina Imgrund	
	<p>Die Akzeptanz von Französisch als Schulfach hängt bei Lernenden in besonderem Masse von der Unterrichtsgestaltung und von Lernerfolgen im Bereich mündliche Kompetenzen ab. Das Projekt FRANZEL 01 Guter Französischunterricht auf der Elementarstufe erforscht deshalb fremdsprachendidaktische Unterrichtsqualitäten zum Kompetenzaufbau. In dem Referat sind Antworten auf die brennende Frage zu erwarten, welche fachdidaktischen Lehr-Lern-Prozess-Merkmale bei Französischlernenden einer 6. Primarschulklasse eine lernunterstützende Wirkung auf den Erwerb der Kompetenz Sprechen haben. In der Tradition sozialkonstruktivistischer Theorieansätze und mit einem empirisch-pragmatischen Forschungszugriff möchte FRANZEL 01 damit 1) einen Beitrag zur Identifikation fremdsprachlicher Lehr-Lern-Prozess-Qualitäten leisten, die als wichtige Voraussetzungen zum Erreichen von produktorientierten Kompetenzen angesehen werden können; 2) die Bedeutung bestimmter Sozialformen für den fremdsprachlichen Lehr-Lern-Prozess konturieren; 3) externe Einflussfaktoren für den Kompetenzerwerb im Rahmen von gesteuerten Lehr-Lern-Prozessen benennen und 4) einen Beitrag zu einer empirisch geleiteten fachdidaktischen Unterrichtsforschung leisten. Auf der Ebene der wissenschaftsmethodischen Umsetzung zeigt der Beitrag auf, wie bei der fachdidaktischen Unterrichtsforschung sowohl quantitative als auch qualitative Erhebungs- und Auswertungsinstrumente in Form von Unterrichtsvideos und Schülerfragebogen eingesetzt und zum Identifizieren fachlicher Lehr-Lern-Prozess-Qualitäten gewinnbringend trianguliert werden können.</p>	
Beitrag 2	Sprachliches Lernen beim Erforschen von Sachthemen Katarina Farkas	
	<p>Forschendes Lernen zu frei gewählten (M und U-)Themen wird von vielen Lehrpersonen als Möglichkeit gesehen, mit der Heterogenität im Schulzimmer besser umzugehen. Wie werden dabei die Interessen, die Voraussetzungen von Lernenden angemessen berücksichtigt? Wie sehen konkrete Hilfestellungen aus, damit Lernende beim Erarbeiten eines Projekts einen (sprachlichen) Lerngewinn haben?</p> <p>Wenn Lernende selber ein Interessensgebiet für einen Forschungsauftrag wählen, fließt viel ausserschulisches Wissen ein. Darum stellt sich die Frage, was Schülerinnen und Schüler bei Projektarbeiten inhaltlich und formal lernen können. Im Fach Deutsch unterscheiden wir die Bereiche Sprache als Gegen-</p>	

stand und Sprache als Werkzeug. Als Werkzeug spielt die Sprache in allen Fächern eine zentrale Rolle. Lernende lesen Sachtexte, formulieren Fragen, stellen neue Erkenntnisse mit sprachlichen Mitteln dar. Mit angemessenen Hilfestellungen der Lehrperson erweitern Lernende ihre Kompetenzen im sprachlichen Bereich. Diese Hilfestellungen umfassen verschiedene Bereiche der Sprache: die Kompetenz, interessante Fragen zu generieren, sich neue Informationen zu beschaffen und zu verarbeiten, anderen diese Erkenntnisse schriftlich zugänglich zu machen, und schliesslich die Kompetenz, die Resultate mündlich zu präsentieren.

Im Input wird aufgezeigt, wie forschendes Lernen praktiziert wird und dabei gleichzeitig sprachliche Förderung erfolgt. Ein besonderes Augenmerk gilt in diesem Projekt jenen (hoch-)begabten Lernenden, die wegen ihrer schnellen Auffassungsgabe im Regelunterricht Zeit haben für Zusatzaufträge. Als Anschauungsbeispiel wird ein Projekt mit Studierenden an der PHZ Zug vorgestellt. Diese haben eine Kindergruppe während vier Nachmittagen beim Erarbeiten einer Forschungsarbeit begleitet. Zum Schluss präsentierte jedes Kind seine Forschungsergebnisse einer Gruppe Erwachsener. Die Studierenden gewannen dadurch neue Einsichten ins ausserschulische Lernen von Kindern.

7 Personenverzeichnis

Name	Institution	Seite
Aebersold Ursula	PHBern, Institut Vorschulstufe und Primarstufe	44
Albisser Stefan, Prof. Dr.	Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Sekundarstufe I	24
Amberg Lucia, Prof. Dr.	Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Zug, Ausbildung	26
Anders Yvonne, Dr.	Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Institut für Erziehungswissenschaft	10
Bader Barbara	Hochschule der Künste Bern	44
Bader Nadia	Hochschule der Künste Bern	58
Baeriswyl Franz, Prof. Dr.	Universität Freiburg, Lehrerinnen- und Lehrerbildung Sekundarstufe II	18
Bauer Catherine, Dr.	PHBern, Zentrum für Forschung und Entwicklung	59
Bender Ute, Prof. Dr.	Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Sekundarstufe I und II	22
Bertschy Franziska, Dr.	Privates Institut Vorschulstufe und Primarstufe NMS, Bern	60
Bietenhader Sabine	Pädagogische Hochschule Graubünden, Ausbildung	31
Bietenhard Sophia, Dr.	PHBern, Institut Vorschulstufe und Primarstufe	60
Birri Thomas, Prof.	Pädagogische Hochschule des Kantons St.Gallen, Prorektorat Ausbildung Primarschule	18
Bisang Urs	Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Eingangsstufe	31
Bleiker Johanna	Pädagogische Hochschule des Kantons St.Gallen, Abteilung Sekundarstufe I	17
Bolz Melanie	bildungskrippen.ch (Bern, Zürich, Deutschschweiz)	20, 49
Bosshart Susanne, Prof.	Pädagogische Hochschule des Kantons St.Gallen, Prorektorat Ausbildung Primarschule	1, 10, 20, 56
Breidenstein Georg, Prof. Dr.	Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg	6
Brümmer Felix	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung	12

Name	Institution	Seite
Brunner Esther	Pädagogische Hochschule Thurgau, Prorektorat Lehre	26, 40
Buff Alex, Prof. Dr.	Pädagogische Hochschule Zürich, Weiterbildung und Forschung	35, 36
Bühler Caroline, Prof. Dr.	PHBern, Institut Vorschulstufe und Primarstufe	29
Bühler-Niederberger Doris, Prof. Dr.	Bergische Universität Wuppertal, Fachbereich Bildungs- und Sozialwissenschaften	4
Bumann Corinna	Haute école pédagogique du Valais, Equipe EducAlp	34
Bürkler Sylvia	Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern, Forschung und Entwicklung	26
Campana Sabine, Dr.	Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Vorschul- und Unterstufe	40
Caprez-Krompàk Edina, Dr.	Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Sekundarstufe I und II	48
Carstensen Claus, Prof. Dr.	Otto-Friedrich-Universität Bamberg	46
Clerc-Georgy Anne	Haute école pédagogique du canton de Vaud	14, 54
Conzelmann Achim, Prof. Dr.	Universität Bern, Institut für Sportwissenschaft	42
Del Notaro Christine, Dr.	Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation	27
Dinkelmann Iris	Pädagogische Hochschule Zürich, Weiterbildung und Forschung	35
Dolci Mirjam	Kindergartenlehrperson	21
Eckstein Martin, Dr.	Pädagogische Hochschule Graubünden, Ausbildung	31
Egger Jan	Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Vorschul- und Unterstufe, Hochschule Luzern Wirtschaft	51
Eichenberger Astrid, Prof.	Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Primarstufe	1, 29, 57
Eyer Philipp	Haute école pédagogique du Valais, Equipe EducAlp	34
Fankhauser Regula, Dr.	PHBern, Institut für Weiterbildung	58

Name	Institution	Seite
Fankhauser Silvia	Office de recherche pédagogique de la Direction de l'instruction publique du canton de Berne, Section recherche, évaluation, planification pédagogiques	11
Farkas Katarina	Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Zug und Luzern, Ausbildung	62
Fiechter Ursula	PHBern, Institut Vorschulstufe und Primarstufe	30, 50
Frauchiger Ursina	Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie	47
Freisler Daniela, Dr.	PHBern, Zentrum für Forschung und Entwicklung	39, 54
Fried Lilian, Prof. Dr.	Technische Universität Dortmund	49
Fuchs Michael, Prof. Dr.	Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern, Ausbildung	24, 25, 46
Fürstenau Rita	Universität Kassel	8
Gilliéron-Giroud Patricia	Canton de Vaud, Département de la formation, de la jeunesse et de la culture	9
Glaser-Henzer Edith, Prof.	Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Primarstufe	45
Gobat Franziska	PHBern, Institut für Weiterbildung	62
Gonseth Corinne	PHBern, Zentrum für Forschung und Entwicklung	30
Gramespacher Elke, Prof. Dr.	Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Primarstufe	22
Groothuis Patricia	Haute école pédagogique Berne – Jura – Neuchâtel, formation préscolaire et primaire	13
Hardegger Elisabeth, Prof.	Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Eingangsstufe	1
Hauser Bernhard, Prof. Dr.	Pädagogische Hochschule des Kantons St.Gallen, Institut für Lehr- und Lernforschung	41
Herger Kirsten	PHBern, Zentrum für Forschung und Entwicklung und Institut Vorschulstufe und Primarstufe	37, 52
Hertel Silke, Prof. Dr.	Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Frankfurt	15
Hietzge Maud, Dr., Vertretungs-Prof.	Justus-Liebig-Universität Giessen, Institut für Sportwissenschaft	23

Name	Institution	Seite
Hirt Ueli	PHBern, Institut für Weiterbildung	27
Hofer Kurt, Prof. Dr.	PHBern, Zentrum für Forschung und Entwicklung	15
Hofstetter Daniel	Pädagogische Hochschule Freiburg i. Ue, Institut für Mehrsprachigkeit	19
Högger Dominique	Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Weiterbildung und Beratung	56
Hostettler Sarah	Hochschule der Künste Bern	44
Hunzinger Andrea	Lehrperson Kindergarten und Unterstufe, Primarschule Grafenried	61
Imgrund Bettina	Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Zug, Ausbildung	62
Isele Patrick	Technische Universität Dortmund	49
Isler Dieter	Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Forschung und Entwicklung	16
Jäger Marianna, Dr.	Pädagogische Hochschule Zürich, Forschung und Entwicklung	16
Jakob Mascha	Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Sekundarstufe I und II	48
Jergen Silvan	Haute école pédagogique du Valais, Fachberatung	33
Kalcsics Katharina, Dr.	PHBern, Institut Vorschulstufe und Primarstufe	32
Kassis Alma	Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Sekundarstufe I und II	48
Keller-Schneider Manuela, Prof. Dr.	Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Primarstufe	24
Kotitschke Edith	Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft	19
Krammer Kathrin, Prof. Dr.	Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern, Ausbildung	26, 52
Kübler Markus, Dr.	Pädagogische Hochschule Schaffhausen, Fachbereich Forschung und Entwicklung	31
Künzli Christine, Prof. Dr.	Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Vorschul- und Unterstufe	60

Name	Institution	Seite
Lanker Eva-Maria, Prof. Dr.	Technische Universität München, School of Education	46
Larcher Klee Sabina, Prof. Dr.	Pädagogische Hochschule Zürich, Weiterbildung und Forschung	26
Lehraus Katia, Dr.	Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation	39
Leuchter Miriam, Prof. Dr.	Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Schwyz	26
Lieber Gabriele, Dr.	Justus-Liebig-Universität Giessen	57
Lucena Ana-Vanessa	Haute école pédagogique Berne – Jura – Neuchâtel, formation préscolaire et primaire	44
Marti Els	PHBern, Institut Vorschulstufe und Primarstufe	29
Marti Simone	PHBern, Institut Vorschulstufe und Primarstufe	1, 8
Martin Daniel	Haute école pédagogique du canton de Vaud	14
Maulini Olivier, Prof. Dr.	Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation	5
Meier Angelika	Pädagogische Hochschule des Kantons St.Gallen, Institut für Lehr- und Lernforschung	59
Michelet Jacques	Université de Genève, Département de Géographie, Faculté des Science Economiques et Sociales	33
Muheim Verena	Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Vorschul- und Unterstufe	60
Niggli Evelyne	Lehrperson Kindergarten und Unterstufe, Primarschule Grafenried	61
Nölke Christina	Universität Kiel, Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik	46
Oesch, Dominique	Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Sekundarstufe I und II	36
Ogay Tania, Dr.	Université de Fribourg, Département des Sciences de l'Éducation	9
Paschon Andreas, Dr.	Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft	53
Périsset Danièle, Dr.	Haute école pédagogique du Valais, formations	34

Name	Institution	Seite
Peschel Markus, Prof. Dr.	Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Vorschul- und Unterstufe	59
Raths Kathleen	PHBern, Institut Vorschulstufe und Primarstufe	32
Rechsteiner Karin	Pädagogische Hochschule des Kantons St.Gallen, Institut für Lehr- und Lernforschung	41
Rezgui Sonia	PHBern, Institut Vorschulstufe und Primarstufe	27
Rettenmund Isabelle	Lehrperson Kindergarten und Unterstufe	61
Reusser Kurt, Prof. Dr.	Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft	36
Riat Christine	Haute école pédagogique Berne – Jura – Neuchâtel, formation préscolaire et primaire	13
Roggenbau Maria, Prof.	Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Primarstufe	47
Royar Thomas	Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Vorschul- und Unterstufe	28
Ruppen Paul, Dr.	Haute école pédagogique du Valais, formations	33
Sägesser Wyss Judith	PHBern, Institut für Heilpädagogik	56
Schaffner Anita	Pädagogische Hochschule Zürich, Institut Unterstrass	26
Schmidt Mirko	Universität Bern, Institut für Sportwissenschaft	42
Schneider-Albert Katharina	Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Kunstpädagogik und Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe	55
Schönmann-Heiniger Ruth	Lehrperson Primarstufe, Lützelflüh	61
Seefeldt Jan	Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft	50
Seifert Anja, Dr.	Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Abteilung Pädagogik und Didaktik des Elementar- und Primarbereichs	50
Seliner-Müller Gaby	Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Vorschul- und Unterstufe	59
Senn Keller Corinne	Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Sekundarstufe I und II	22

Name	Institution	Seite
Serwuschok Stefanie	Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Fachgebiet Geschichte	31
Spiess Heidi	Ehemals PHBern, Institut Vorschulstufe und Primarstufe	56
Standop Jutta, Dr.	Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft	50
Stebler Rita, Dr.	Universität Zürich, Institut für Erziehungs- wissenschaft	41
Steffensky Mirjam, Prof. Dr.	Universität Kiel, Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik	46
Steiner Edmund, Dr.	Pädagogische Hochschule Wallis, Aus- und Weiterbildung	34
Steiner Erich	Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft	36
Steinmann Patricia	Bundesamt für Sport	23
Streit Christine, Prof. Dr.	Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Vorschul- und Unterstufe	28
Stucky Claudio, Prof. Dr.	Pädagogische Hochschule des Kantons St.Gallen, Institut Lehr- und Lernforschung	31
Stude Juliane	Technische Universität Dortmund, Institut für deutsche Sprache und Literatur	17, 49
Sujbert Monika, Dr.	Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für Erziehungswissenschaft	37
Tanner Albert, Prof. Dr.	PHBern, Institut Vorschulstufe und Primarstufe	1, 31
Thommen Christian, Prof. Dr.	Pädagogische Hochschule des Kantons St.Gallen, Studienbereich Sprachen und Mathematik	21
Truffer Moreau Isabelle	Haute école pédagogique du Valais, formations	54
Valkanover Stefan, Dr.	Universität Bern, Institut für Sportwissenschaft	42
Van Ophuysen Stefanie, Prof. Dr.	Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft	7
Veuthey Carole	Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation	1, 14
Vogt Franziska, Prof. Dr.	Pädagogische Hochschule des Kantons St.Gallen, Institut für Lehr- und Lernforschung	12, 41, 59

Name	Institution	Seite
Wannack Evelyne, Prof. Dr.	PHBern, Zentrum für Forschung und Entwicklung	1
Weise Marion	Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes, Departement Soziale Arbeit und Pädagogik der Kindheit	17
Wentzel Bernard	Haute école pédagogique Berne – Jura – Neuchâtel, Recherche	11
Wolf Irene	Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft	41
Wullschläger Andrea	Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft	41
Wüst Letizia	Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Vorschul- und Unterstufe	60
Wustmann Seiler Corina	Marie Meierhofer Institut für das Kind, Zürich	38
Wyss Marco	Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern, Ausbildung	25
Wyss Stefan	Bundesamt für Sport	23

8 Tagungspartner

Finanzielle Unterstützung der SGL-Tagung 2011

- Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung
- Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung
- Aebli Näf Stiftung zur Förderung der Lehrerbildung in der Schweiz
- Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation à l'Université de Genève
- Pädagogische Hochschule PHBern
- Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz
- Pädagogische Hochschule des Kantons St.Gallen
- Pädagogische Hochschule Zentralschweiz
- Pädagogische Hochschule Zürich

PHBern
SGL-Tagung
Fabrikstrasse 2
CH-3012 Bern
T +41 31 309 22 22
sgl_tagung2011@phbern.ch
www.phbern.ch

PH
BERN