

29.06. - 01.07.2015 . ST.GALLEN

# ABSTRACTS

QUALITÄTS- UND BILDUNGSDISKURS  
DISCOURSES ON QUALITY AND EDUCATION  
DISCOURS SUR LA QUALITÉ ET L'ÉDUCATION  
IL DIBATTITO SULLA QUALITÀ E SULL'EDUCAZIONE

# Abstracts

## SSRE / SGBF Congress 2015

29.06. – 01.07.2015 / St.Gallen

*Discourses on Quality and Education*

*Qualitäts- und Bildungsdiskurs*

*Discours sur la qualité et l'éducation*

*Il dibattito sulla qualità e sull'educazione*

## Content / Inhalt

<b>Welcome / Grusswort</b> .....	<b>3</b>
<b>Congress Theme SSRE 2015 / Kongressthema SGBF 2015</b> .....	<b>5</b>
<b>Call for Papers: <i>Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften</i></b> .....	<b>7</b>
<b>Congress Information / Kongressinformationen</b> .....	<b>8</b>
Organising Societies / Veranstaltende Gesellschaften .....	8
Congress Organisation / Kongressorganisation .....	8
Congress Committee / Kongresskomitee .....	8
Sponsoring / Partner .....	9
Congress Location / Tagungsort .....	10
Good to know / Gut zu wissen .....	10
Catering / Verpflegung .....	11
Social Events / Rahmenprogramm .....	11
WLAN-Access .....	12
WLAN-Zugang .....	13
<b>Keynotes</b> .....	<b>14</b>
Overview / Übersicht .....	14
Prof. Dr. Eckhard Klieme .....	15
Prof. Dr. Gerhard de Haan .....	16
Prof. Dr. Élisabeth Bautier .....	17
Dr. Silvia Grossenbacher .....	17
Prof. Dr. Thorsten Bohl .....	18
Prof. Dr. Kurt Reusser .....	18
<b>Vorkonferenz für Nachwuchsforschende / Preconference for young researchers</b> .....	<b>19</b>
<b>Types of Contribution / Beitragsformate</b> .....	<b>20</b>
<b>Programme / Programm</b> .....	<b>21</b>
Overview / Übersicht .....	21
Details Monday / Montag, 29.06.2015 .....	22
Details Tuesday / Dienstag, 30.06.2015 .....	26
Details Wednesday / Mittwoch, 01.07.2015 .....	33
<b>Abstracts Monday / Montag, 29.06.2015</b> .....	<b>38</b>
SES Mon A 01: Symposium .....	38
SES Mon A 02: Symposium .....	41
SES Mon A 03: Symposium .....	43
SES Mon A 04: Symposium .....	46
SES Mon A 05: Symposium .....	48
SES Mon A 06: Paper Session .....	50
SES Mon A 07: Paper Session .....	52
SES Mon A 08: Paper Session .....	54
SES Mon A 09: Paper Session .....	55
Meet the Poster Authors .....	58

<b>Abstracts Tuesday / Dienstag, 30.06.2015 .....</b>	<b>65</b>
SES Tue B 01: Symposium.....	65
SES Tue B 02: Symposium.....	67
SES Tue B 03: Symposium.....	70
SES Tue B 04: Symposium.....	72
SES Tue B 05: Paper Session.....	74
SES Tue B 06: Paper Session.....	76
SES Tue B 07: Paper Session.....	78
SES Tue C 01: Symposium .....	80
SES Tue C 02: Symposium .....	82
SES Tue C 03: Symposium .....	85
SES Tue C 04: Symposium .....	87
SES Tue C 05: Symposium .....	90
SES Tue C 06: Paper Session.....	93
SES Tue C 07: Paper Session.....	95
SES Tue C 08: Paper Session.....	97
SES Tue C 09: Paper Session.....	99
SES Tue D 01: Symposium .....	101
SES Tue D 02: Symposium .....	103
SES Tue D 03: Symposium .....	106
SES Tue D 04: Symposium .....	108
SES Tue D 05: Symposium .....	110
SES Tue D 06: Paper Session.....	112
SES Tue D 07: Paper Session.....	114
SES Tue D 08: Paper Session.....	117
SES Tue D 09: Paper Session.....	119
<b>Abstracts Wednesday / Mittwoch, 01.07.2015 .....</b>	<b>121</b>
SES Wed E 01: Symposium .....	121
SES Wed E 02: Symposium .....	123
SES Wed E 03: Symposium .....	126
SES Wed E 04: Symposium .....	128
SES Wed E 05: Paper Session.....	131
SES Wed E 06: Paper Session.....	133
SES Wed E 07: Paper Session.....	135
SES Wed F 01: Symposium.....	136
SES Wed F 02: Symposium.....	139
SES Wed F 03: Symposium.....	142
SES Wed F 04: Symposium.....	145
SES Wed F 05: Symposium.....	148
SES Wed F 06: Paper Session.....	150
SES Wed F 07: Paper Session.....	152
SES Wed F 08: Paper Session.....	154
SES Wed F 09: Paper Session.....	156
<b>Index .....</b>	<b>158</b>
<b>Site Plans / Lagepläne.....</b>	<b>161</b>
Conference Venues / Tagungsorte /Gala Dinner.....	161
Floor Plans and Rooms / Stockwerkpläne und Räume .....	162

## Welcome / Grusswort



**Franziska Vogt**

*Chair of the Congress committee  
Präsidentin des Kongresskomitees*

Dear colleagues, dear guests of the Congress,

a very warm welcome to the annual Congress of the Swiss Society for Research in Education! We are delighted to welcome you in St. Gallen and to be a place for the discourses in educational research.

We have chosen the theme 'discourses on quality and education' as it is highly topical. The essence of education is very much in the public discourse. Also within educational research, controversy is part of the discourse on quality and education: while some measure and determine influences and effects in order to determine and develop quality, others question and deconstruct the discourse on education quality. Beyond such

controversy, however, we insist that this discourse within educational research may be a discourse of high quality. The contributions of this congress have all been peer reviewed double blind and promise a high quality of discourse. They reflect the diversity and vibrancy of educational research. We are truly honoured to host the Congress of the Society for Research in Education (SSRE) and the Swiss Society for Teacher Training.

A cherub from the Abbey Library of St. Gallen illustrates the Congress theme on the poster. The magnificent rococo library hall includes illuminated manuscripts written in the scriptorium as far back as the 8th century. The Abbey Library expresses the high value given to education quality through gilded rococo interiors and leather-bound tomes. When visiting the library today, the voices of the pupils are heard as they enjoy their break in the courtyard of the abbey. The cherub on the Congress poster is an astronomer – he focusses with his telescope on the stars, the other hand rests relaxed on the globe. He can be found by the bookshelf marked with the letter 'Q' – Q for Quality and therefore fully in line with our Congress, even if no books can be found on quality discourses. Looking in the far distance is recommended for the discourse on quality and education. The Abbey Library encapsulates a high expectation for education: inscribed in ancient Greek, above the entrance, is the word: apothecary of the soul.

We thank you all for coming. You will bring the Congress to life with your scientific discourse and your personal encounters. We hope that you shall enjoy your stay and return home inspired. Inspired by the discourses on the quality of educational and by the apothecary of the soul, which is education.

Liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Gäste des Kongresses,

Willkommen am Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung! Wir freuen uns, Sie in St. Gallen willkommen zu heissen und ein Ort des Diskurses für die Bildungsforschung zu sein.

Wir haben das Thema ‚Qualitäts- und Bildungsdiskurs‘ auf Grund seiner Aktualität gewählt. Was Bildung ausmacht, wird in aktuell diskursiv in der Öffentlichkeit verhandelt. In der Bildungsforschung stehen sich ebenfalls unterschiedliche Diskurse gegenüber: derjenigen die nach erfassbaren Wirkungen und Wirkungszusammenhängen fragen, um Qualität zu entwickeln, und derjenigen, die den Diskurs um Bildungsqualität problematisieren und hinterfragen. Für die Bildungsforschung haben wir den Anspruch, dass dieser Diskurs ein qualitätsvoller Diskurs ist. Die Beiträge für den Kongress, die alle anonymisiert begutachtet wurden, versprechen dies. Sie zeigen die Vielfalt und Lebendigkeit der Bildungsforschung. Es ist uns eine Ehre und Freude, den Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung und der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung auszurichten.

Für die bildliche Umsetzung unseres Kongressthemas sehen Sie ein Puttchen aus der Stiftsbibliothek St. Gallen. Der prunkvolle, barocke Bibliothekssaal enthält Schriften, die im Skriptorium seit dem 8. Jahrhundert erstellt wurden. Die Stiftsbibliothek drückt die Bedeutung von hoher Bildungsqualität mit Vergoldungen und ledergebundenen Büchern aus, aber es dringen auch die Stimmen der Schülerinnen und Schüler hinein, die im Innenhof Pause machen. Unser Puttchen ist ein Astronom – er schaut mit dem Fernrohr zu den Sternen, er stützt sich locker auf die Weltkugel. Er hat seinen Platz beim Regal, das mit Q bezeichnet ist – passend für unsern Kongress, auch wenn sich dort keine Bücher über Qualitätsdiskurse befinden. Für Qualitäts- und Bildungsdiskurs ist jedoch der Blick in die Weite eine gute Empfehlung. Die Stiftsbibliothek hat keinen geringen Bildungsanspruch: über der Eingangstür steht, sinngemäss in Griechisch: Seelen-Apotheke.

Wir danken Ihnen allen vielmals für Ihr Kommen: Der Kongress lebt vom fachlichen Diskurs und den persönlichen Begegnungen. Wir hoffen, dass Sie sich bei uns wohlfühlen und inspiriert nach Hause zurückkehren werden: inspiriert von den Diskursen und der Qualität der Bildungsforschung, mit dem Wohlbefinden aus der Seelen-Apotheke, wie sie nur Bildung zu sein vermag.



**Erwin Beck**

*Director of the University of Teacher Education St.Gallen  
Rektor der Pädagogischen Hochschule St.Gallen*

Dear conference participants

A warm welcome to the annual Congress of the Swiss Society for Research in Education. We very much appreciate that the discourse on quality and education has attracted your interest and that you have come to St.Gallen.

As the director of the University of Teacher Education of St.Gallen I am delighted that you are taking part at the Congress, even more so, as I have over many years been active as a researcher, researching ‚learning in dialogue‘ and ‚adaptive teaching‘.

It is of great importance to me that quality and education are made a centre cause, in your research, in your presentations, and also in questions and discussions at the Congress.

Quality is most valuable, but also in need of redefining and renegotiating, again and again. Through the research presented here by all of us - carried out in diverse ways, be it qualitative and quantitative research, focussing on school and education – quality is discussed a fresh, defined through criteria derived from theory and practice and clarified in discourse. This most valuable discourse can only take place with you and amongst you. The Congress provides an opportunity for discourse which you may seize.

I am especially delighted that the theme of quality and education is taken up, and that the discourse on quality and education will be carried out across the different types of institutions of higher education: Universities, Universities of Teacher Education, and Universities of Applied Sciences in discourse or even in dialogue. May this lead to a strengthening of one's own research as well as being open in dialogue for new insights, and also lead to a better understanding and a fostering of research collaboration across boundaries.

I would like to express my sincere thanks to all who enable the Congress to happen and who enrich it through their contributions, critical and constructive dialogues, through planning and organising.

Liebe Kongressteilnehmerinnen und –teilnehmer

Ich heisse Sie herzlich willkommen am Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung. Es freut uns, dass Sie sich zum Diskurs über Qualität und Bildung nach St.Gallen haben locken lassen.

Als Rektor der PHSG und über lange Jahre aktiv Forschender in verschiedenen Bereichen der Bildungsforschung – unter anderem auch zu „dialogischem Lernen“ und „adaptivem Lehren“ freut es mich ganz besonders, dass Sie diesen Kongress besuchen.

Es ist mir ein Anliegen, dass Qualität und Bildung dank Ihrer Forschungsbeiträge und Ihrer Fragen und Diskurse an diesem Jahreskongress thematisiert werden. Mit der von uns allen auf vielfältige Weise betriebenen qualitativen und quantitativen wissenschaftlichen Forschung zu Themen aus Schule und Bildung ist Qualität ein immer neu auszuhandelndes Gut, das durch Kriterien aus Theorie und Praxis bestimmt und im Diskurs geklärt und definiert werden muss. Letzteres ist dank dem Diskurs mit Ihnen und unter Ihnen möglich. Nutzen Sie diese Chance, die ein Kongress wie dieser dazu bietet.

Ganz besonders freut es mich, wenn dieses Thema von Qualität und Bildung ernst genommen und der Diskurs dazu über die Grenzen der Hochschultypen hinaus geführt wird: Universitäten, Pädagogische Hochschulen und Fachhochschulen im Diskurs oder gar im Dialog. Möge genau dies den Wert der eigenen Forschung bestätigen, und der Dialog zu neuen Einsichten, zum besseren Verstehen und zur Stärkung einer grenzüberschreitenden Forschungsgemeinschaft führen. Allen, die durch eigene Beiträge, durch kritisch-konstruktive Dialoge, durch Organisation und Durchführung diesen Kongress ermöglicht und bereichert haben, danke ich ganz herzlich.

## Congress Theme SSRE 2015 / Kongressthema SGBF 2015

### Discourses on Quality and Education

The human right to education encapsulates not only access to educational opportunities but also access to education quality. Equally indisputable is the social and economic significance of education, from nursery to university, from compulsory schooling to vocational training and adult education.

What remains a controversial debate, however, is the definition and development of education quality: How can strengths be preserved and potential for change identified? Does excessive quality management hinder the essence of education? How can education monitoring, competency testing and large scale comparative studies be deployed for improvements at the level of individual schools and in the classroom? Is education quality best fostered through teacher education and school development?

The quality discourse itself would gain in quality, if it were not reduced to implementing bureaucratic procedures producing hollow rhetoric and simplified rankings, but rather reflects the underlying understanding and discourses on education. The keynote speakers will be addressing the discourses of quality and education from various perspectives, including effectiveness research, the examination of teaching and learning processes and critical analysis of education discourses, as well as debates on the philosophy of education. Such it is with education, "it is about everything, orientation, enlightenment, and self-recognition, imagination, self-determination and inner freedom, moral sensibility, art and happiness." (Bieri, 2005, p. 7 translated).

The daily work of educational researchers it is not only to determine and understand quality in education but also to question the quality of educational research. With this goal in mind, the paper sessions and symposia provide the opportunity to discuss current research projects from all areas of educational research. Through a stimulating, reflective and critical discussion on content and methodology, on research projects and new theoretical approaches – the congress seeks to contribute to creating quality in educational research.

### Qualitäts- und Bildungsdiskurs

Das Menschenrecht auf Bildung beinhaltet nicht nur den Zugang zu Bildungsangeboten, sondern auch deren Qualität. Unbestritten ist zudem die soziale und volkswirtschaftliche Bedeutung der Bildung, von der Kita bis zur Universität, von der obligatorischen Schule bis zur beruflichen Weiterbildung.

Was aber die Qualität der Bildung ausmacht und wie diese entsteht, wird kontrovers diskutiert: Wie können Stärken bewahrt und Optimierungspotenziale identifiziert werden? Verhindert ein Übermass an Qualitätsmanagement Bildung? Wie können Bildungsmonitoring, Kompetenzmessung und internationale Vergleichsstudien für Verbesserungen auf der Ebene der einzelnen Schule und im Unterricht genutzt werden? Lässt sich Bildungsqualität vor allem durch Bildung des Lehrpersonals und Schulentwicklung fördern?

Dieser Diskurs gewinnt an Qualität, wenn der Begriff der Bildungsqualität nicht in einem bürokratisch verwalteten Ablauf, in einer Worthülse oder in vereinfachenden Ranglisten endet, sondern zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Wesen der Bildung führt. Die Hauptvorträge des Kongresses nähern sich dem Qualitäts- und Bildungsdiskurs aus unterschiedlichen Perspektiven. Empirisch gesicherte Wirkungsanalysen, die Erfassung von Lernprozessen, die Beleuchtung gesellschaftlicher Diskurse zur Bildungsqualität wie auch philosophische Zugänge zum Bildungsbegriff werden thematisiert. So geht es, wenn es um Bildung geht, „um alles: um Orientierung, Aufklärung und Selbsterkenntnis, um Phantasie, Selbstbestimmung und innere Freiheit, um moralische Sensibilität, Kunst und Glück“ (Bieri, 2005, S. 7).

Für Bildungsforschende ist nicht nur die Auseinandersetzung mit Bildungsqualität, sondern auch mit der Qualität der Bildungsforschung alltägliche Arbeit. Daher bieten Paper Sessions und Symposien die Möglichkeit, aktuelle Forschungsprojekte aus allen Gebieten der Bildungsforschung zu diskutieren. Mit einer anregenden, reflektierenden und kritischen Diskussion – über Inhalte und Methoden, über laufende Projekte und neue Ansätze – soll der Kongress zur Bildung der Qualität in der Bildungsforschung beitragen.

## Discours sur la qualité et l'éducation

Le droit de l'homme à l'éducation ne prend pas seulement en compte l'accès aux offres éducatives mais également celui à une éducation de qualité. L'importance économique et sociale de l'éducation est indiscutable, de la crèche à l'université, de l'école obligatoire à la formation continue et professionnelle.

Ce qui fait la qualité de l'éducation et la manière dont elle se développe sera par contre au centre des discussions : comment peut-on préserver ce qui fait ses forces et identifier les facteurs d'amélioration? Est-ce que l'excès de management de la qualité freine l'éducation? Comment peut-on utiliser de façon optimale le monitoring éducatif, la mesure de compétences et les études comparatives internationales afin d'apporter une amélioration au niveau des écoles ainsi que dans les cours? Est-il possible d'améliorer la qualité de l'enseignement en ne formant que le corps enseignant et en développant les écoles? Est-ce que la formation des enseignants et le développement de l'école seraient la meilleure approche pour améliorer la qualité de l'éducation?

Ce discours gagne en qualité, tant que le concept de qualité éducative ne se cantonne pas à une démarche bureaucratique, une rhétorique vide de sens ou encore une énumération simplifiée, et qu'il repose sur une discussion approfondie en lien avec l'essence même de l'éducation. Les principales communications de ce congrès tenteront d'aborder le discours de qualité et d'éducation sous différentes perspectives. Seront thématiques des études empiriques d'impacts, basées sur l'examen des processus d'apprentissage, la mise en avant de discours sociaux, ainsi que des approches philosophiques sur le concept d'éducation. Car l'éducation, « cela concerne tout : l'orientation, la clarification, la connaissance de soi-même, l'imagination, l'autodétermination, la liberté propre, la sensibilité morale, l'art et le bonheur. » (Bieri, 2005, p.7, trad.)

Le travail quotidien des chercheurs en éducation ne réside pas seulement dans l'analyse de la qualité de l'éducation, mais également dans celle de la qualité de leurs recherches. Par conséquent, les différentes contributions et les colloques offriront la possibilité de discuter des projets actuels englobant tous les domaines de la recherche en éducation. Grâce à des débats critiques et stimulants sur les contenus et les méthodes, sur des projets en cours ou encore de nouvelles approches théoriques, ce congrès contribuera à améliorer la qualité de la recherche en éducation.

## Il dibattito sulla qualità e sull'educazione

Il diritto all'educazione è un diritto fondamentale dell'essere umano che presuppone non solo l'accesso alle offerte educative, ma anche la loro qualità. Non vi sono dubbi sull'importanza sociale ed economica dell'educazione, dalle strutture di accoglienza per l'infanzia all'università, dalla scuola dell'obbligo alla formazione professionale continua.

Invece, si discute animatamente su quello che contraddistingue la qualità dell'educazione e su come questa venga realizzata. Come si possono mantenere i punti forti e identificare le possibilità di ottimizzazione? Un eccesso di gestione della qualità ostacola l'educazione? Come è possibile sfruttare il monitoraggio dell'educazione, la valutazione delle competenze e gli studi comparativi internazionali per realizzare miglioramenti nelle singole scuole e nell'insegnamento? La qualità dell'educazione può essere promossa soprattutto tramite formazione del personale docente e sviluppo scolastico?

Il livello qualitativo del dibattito si innalza se il concetto di «qualità dell'educazione» non sfocia in un processo burocratico, in parole vuote o in classifiche semplicistiche, bensì conduce a un confronto approfondito sull'essenza dell'educazione. Le relazioni principali del congresso affrontano il dibattito sulla qualità e sull'educazione da diversi punti di vista. Il congresso si concentra su analisi dell'efficacia supportate da evidenze empiriche, rilevazione dei processi di apprendimento, esame dei dibattiti in corso nella società sul tema della qualità dell'educazione e sugli approcci filosofici al concetto di «educazione». Quando si tratta di educazione, si tratta «di tutto: di informazione, sensibilizzazione e conoscenza di sé, fantasia, autodeterminazione e libertà interiore, sensibilità morale, arte e felicità» (Bieri, 2005, pag. 7, discorso tenuto in lingua tedesca).

Per chi si occupa di ricerca educativa, il lavoro quotidiano non consiste solo nel confronto con la qualità dell'educazione, ma anche con la qualità della ricerca. Perciò i simposi e i paper offrono la possibilità di dibattere progetti di ricerca attuali, inerenti tutti i settori dell'educazione. Permettendo una discussione animata, ponderata e critica su contenuti e metodi, progetti in corso e nuovi approcci, il congresso mira a contribuire allo sviluppo della qualità della ricerca in materia di educazione.



## Call for Papers: Discourses on Quality and Education *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*

To further deepen the conference theme “Discourses on Quality and Education” a thematic issue of the *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* (<http://rsse.elearninglab.org/?lang=en>) is planned. Researchers who would like to contribute an empirical or theoretical paper are kindly requested to submit an abstract.

### Languages

Abstracts and articles can be submitted in German, French, Italian or English

### Abstract

An abstract (500 words maximum) of the article planned can be submitted to the editorial secretary [Bildw-Sekr@unifr.ch](mailto:Bildw-Sekr@unifr.ch). The submission should include details on the authors.

Deadline for abstracts: **11th September 2015**.

### Articles

Depending on the assessment of the abstract, the full paper is requested until **30th November 2015**. Article length is max. 40,000 characters (incl. blank spaces, references etc.). Please also refer to the guideline for authors: [http://rsse.elearninglab.org/wp-content/uploads/2012/04/Guidelines\\_SZBW\\_13.pdf](http://rsse.elearninglab.org/wp-content/uploads/2012/04/Guidelines_SZBW_13.pdf). All articles will be peer reviewed. The issue should go into print in summer 2016.

### Editors of the issue on the conference theme

Franziska Vogt and others

For any inquiries: [franziska.vogt@phsg.ch](mailto:franziska.vogt@phsg.ch)

## Call for Papers: Qualitäts- und Bildungsdiskurs *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*

Zum Thema des Jahreskongresses 2015 der SGBF, Qualitäts- und Bildungsdiskurs, soll eine Themennummer der *Schweizerischen Zeitschrift für Bildungswissenschaften* entstehen. Forschende, die zu diesem Thema einen empirischen oder theoretischen Artikel beitragen möchten, sind aufgerufen, sich mit einem Abstract zu beteiligen.

### Sprachen

Abstracts und Beiträge können in deutscher, französischer, italienischer oder englischer Sprache eingereicht werden.

### Abstract

Ein Abstract (max. 500 Wörter) des geplanten Beitrages ist unter Angabe der Autorinnen und Autoren mit Kontaktadressen bis spätestens **11. September 2015** dem Redaktionssekretariat [Bildw-Sekr@unifr.ch](mailto:Bildw-Sekr@unifr.ch) einzureichen.

### Beiträge

Im Falle einer positiven Begutachtung des Abstracts ist der Beitrag (max. 40'000 Zeichen inklusive Leerschläge, Fussnoten und Bibliografie) bis zum **30. November 2015** einzureichen. Alle Beiträge werden einer Peer Review unterzogen. Für die Abfassung der Beiträge gelten die Richtlinien der Zeitschrift ([http://www.szbw.ch/szbw.data/Downloads/Richtlinien\\_SZBW\\_12.pdf](http://www.szbw.ch/szbw.data/Downloads/Richtlinien_SZBW_12.pdf)). Die Themennummer soll im Sommer 2016 erscheinen.

### Herausgeberschaft der Themennummer

Franziska Vogt und weitere

Für Fragen zur Themennummer dazu: [franziska.vogt@phsg.ch](mailto:franziska.vogt@phsg.ch)

## Congress Information / Kongressinformationen

### Organising Societies / Veranstaltende Gesellschaften

The annual conference of the Swiss Society for Research in Education (SSRE) – in cooperation with the Swiss Society for Teacher Training (SGL/SSFE/SSFI) – will be held at the University of Teacher Education St.Gallen (PHSG).

Der Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) wird in Kooperation mit der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen (PHSG) durchgeführt.



### Congress Organisation / Kongressorganisation

The SSRE Congress 2015 is organised by the University of Teacher Education St.Gallen (PHSG).

Der SGBF Kongress 2015 wird organisiert durch die Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG).

- **Prof. Dr. Franziska Vogt (Head / Leitung)**
- **Luzia Forster**
- **Anita Hauri**
- **lic. phil. Samuel Schönenberger**

#### Contact / Kontrakt

Pädagogische Hochschule St.Gallen  
 Forschung und Weiterbildung  
 SSRE / SGBF Congress 2015  
 Notkerstrasse 27  
 CH-9000 St.Gallen  
 +41 71 243 94 80  
<http://www.phsg.ch>

### Congress Committee / Kongresskomitee

- |   |                             |
|---|-----------------------------|
| ▪ <b>Prof. Dr. Erwin Beck</b>                     | PH St.Gallen                |
| ▪ <b>Prof. Dr. Michèle Grossen</b>                | Université de Lausanne      |
| ▪ <b>Prof. Dr. Titus Guldemann</b>                | PH St.Gallen                |
| ▪ <b>Prof. Elisabeth Hardegger</b>                | SGL / PH Zürich             |
| ▪ <b>Prof. Dr. Dölf Looser</b>                    | SGL / PH St.Gallen          |
| ▪ <b>Prof. Dr. Dominique Isabelle Mili</b>        | SSRE / Université de Genève |
| ▪ <b>Prof. Dr. Roland Reichenbach</b>             | SGBF / Universität Zürich   |
| ▪ <b>lic. phil. Samuel Schönenberger</b>          | PH St.Gallen                |
| ▪ <b>Prof. Dr. Marianne Schüpbach</b>             | SGBF / Universität Bern     |
| ▪ <b>Prof. Dr. Franziska Vogt (Chair/Vorsitz)</b> | SGBF / PH St.Gallen         |
| ▪ <b>Prof. Dr. Evelyne Wannack</b>                | SGL / PH Bern               |

## Sponsoring / Partner

We kindly thank the following institutions for their financial support:

Wir bedanken uns für die finanzielle Unterstützung bei den folgenden Institutionen:

---

### SGL / SSFE / SSFI

Swiss Society for Teacher Training  
Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung




---

### SAHS / SAGW / ASSH

Swiss Academies of Humanities and Social Sciences  
Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften




---

### ANF / ANS / FAN

Aebli Näf Foundation – Promotion of teacher training in Switzerland  
Aebli Näf Stiftung – Förderung der Lehrerbildung in der Schweiz




---

### Kanton St.Gallen

Amt für Volksschule St.Gallen  
Abteilung Weiterbildung Schule

**Kanton St.Gallen**  
**Amt für Volksschule**



## Congress Location / Tagungsort

The SSRE Congress is taking place in two buildings: at the historic school building called Hadwig, built in 1907, one of four buildings belonging to the University of Teacher Education of St.Gallen, as well as in the convention centre OLMA next to it. The Congress Dinner is served at the Lokremise near the main train station.

Der diesjährige SGBF Kongress wird in zwei Gebäuden durchgeführt, einerseits im 1907 erbauten, altherwürdigen Hadwig, einem von vier Standorten der Pädagogischen Hochschule St.Gallen (PHSG) und andererseits in der Halle 9.1.2 auf dem gleich neben dem Hadwig gelegenen OLMA-Messegelände. Das Gala Dinner wiederum findet in der Lokremise (Nähe Hauptbahnhof) statt.

- **Site plans can be found at the back of this book of abstracts.**  
 → **Lagepläne finden Sie zuhinterst im diesem Tagungsband.**

<b>PHSG, Campus Hadwig:</b>	Preconference / Vorkonferenz (Aula), Symposia & Paper Sessions, Coffeebreak / Kaffeepause (Wed / Mi, 10:30)
<b>OLMA-Messen, Halle 9.1.2:</b>	Registration & Information, Opening, Keynotes, Meet the Poster Authors, Apéro (Mon, 18:30), General Assembly SSRE / Generalversammlung SGBF (Tue /Di, 17:45.), Catering / Verpflegung
<b>Lokremise:</b>	Gala Dinner

### Adresses / Adressen

Pädagogische Hochschule St.Gallen Notkerstrasse 27 (Campus Hadwig) CH-9000 St.Gallen	OLMA-Messen St.Gallen Jägerstrasse, St.Jakobstrasse CH-9000 St.Gallen	Lokremise Grünbergstrasse 7 CH-9000 St.Gallen
--	---	---

## Good to know / Gut zu wissen

- The **congress office and reception** (registration, information) is located at OLMA-Messen, Halle 9.1.2 and is staffed throughout the whole congress. We are happy to help you with any inquiries. Das **Kongressbüro** (Registration & Information / OLMA-Messen, Halle 9.1.2) ist durchgehend besetzt und steht Ihnen bei Fragen zur Verfügung.
- In cases of **emergency** or need for **urgent help** you can always reach us: +41 71 243 94 80. Bei dringenden **Fragen** und in **Notfällen** erreichen Sie uns immer unter: +41 71 243 94 80.
- At the congress office you also find the **cloak room, storage for luggage and lockers**. (*The Congress organisation cannot be held responsible for the keeping of valuables*). Beim Kongressbüro befinden sich auch die **Garderobe**, das **Gepäckdepot** und die **Schliessfächer**. (*Die Kongressorganisation übernimmt keine Haftung für persönliche Gegenstände.*)
- On Tuesday and on Wednesday (30.06. and 01.07) an additional **information desk** as well as **storage for luggage** can be found at Campus Hadwig. Registration is only possible at OLMA. Dienstag und Mittwoch (30.06. und 01.07.) befindet sich im Campus Hadwig ein zusätzlicher **Info-Desk** (ohne Registration) sowie ein **Gepäckdepot**.
- On Wednesday (01.07.) we offer to **transfer your luggage** free of charge from Campus Hadwig to OLMA, as the morning sessions begin at Campus Hadwig, the Congress closes at OLMA. Am Mittwoch (01.07.) bieten wir einen kostenfreien **Gepäcktransport** vom Campus Hadwig zur OLMA

## Catering / Verpflegung

The Congress fee includes all meals, drinks and snacks during the conference. Included are all coffee breaks, the apero on Monday (29.06) as well as lunches on Tuesday (30.06.) and Wednesday (01.07.).

For the gala dinner a separate registration is required (please inquire at the conference office).

In der Tagungsgebühr ist sämtliche Verpflegung inbegriffen. Dazu zählen die Kaffeepausen, der Apéro am Montag (29.06.) sowie das Mittagessen am Dienstag (30.06.) und am Mittwoch (01.07.).

Für das Gala Dinner ist eine separate Anmeldung nötig (Bitte kontaktieren Sie das Kongressbüro).

**Apéro:** Monday/Montag, 29.06.2015 / 18:30 / OLMA-Messen, Halle 9.1.2

**Coffeebreak / Kaffeepause:** All coffee breaks are served at OLMA, except for the coffee break on Wednesday morning, which will be served at Campus Hadwig.  
Mit einer Ausnahme (Mittwoch, 01.07., 10:30 / PHSG, Campus Hadwig) werden Sie in den Kaffeepausen in der Halle 9.1.2 (OLMA-M.) verpflegt.

**Lunch / Mittagessen:** On Tuesday (30.06.) and on Wednesday (01.07.) a delicious buffet lunch is prepared at Halle 9.1.2 (OLMA-Messen).

Am Dienstag (30.06.) und Mittwoch (01.07.) erwartet Sie jeweils ein reichhaltiges Mittagsbuffet in der Halle 9.1.2 (OLMA-Messen).

## Social Events / Rahmenprogramm

### Gala Dinner

The dinner takes place in the **Lokremise**, a very special historic industrial building which has been re-developed and is now an inspiring and unique space for culture in the heart of the city of St.Gall.

Im Herzen der Stadt St.Gallen befindet sich ein Baudenkmal von nationaler Bedeutung – ehemals ein Lokomotiv-Ringdepot ist die **Lokremise** heute ein einmaliger Ort für Kultur. In dieser einzigartigen Atmosphäre findet das Gala Dinner statt.

**Time / Zeit:** Tuesday/Dienstag, 30.06.2015 / from/ab 18:30  
→ only with registration / nur mit Voranmeldung

**Location / Ort:** The **Lokremise** is located near the main train station in St.Gallen.  
→ Please consult the **site plans** at the back of the book of abstracts.  
Die **Lokremise** befindet sich in der Nähe des St.Galler Hauptbahnhofs.  
→ **Lagepläne** zuhinterst in diesem Tagungsband.

**Arrival / Eintreffen:** On arrival at Lokremise a drinks reception is served from 19:30 onwards.  
Beim Eintreffen ab 19:30 erwartet Sie ein kleiner Apéro.

**Music / Musik:** The band „Trio Anderscht“ is taking us on a musical journey at the drinks reception and inbetween courses.  
Das „Trio Anderscht“ sorgt beim Apéro und zwischen den Gängen für musikalische Reisen.

### Apéro

On Monday (29.06.) from 18:30 all congress participants are invited to get together at the Aperero (free) at OLMA-Messen, Halle 9.1.2. The evening event will be accompanied with jazz music.

Am Montag (29.06.) ab 18:30 sind alle Kongressteilnehmenden herzlich zum gemeinsamen Apéro in der Halle 9.1.2 (OLMA-Messen) eingeladen. Der kulinarische Tagesabschluss wird begleitet von jazzigen Klängen.

## WLAN-Access

During the entire congress you have various options to access WiFi with your laptop or smart phone.

### OLMA, Halle 9.1.2

In order to access the WiFi of OLMA free of charge, the steps are described below. If you require a faster connection, you would need to pay a fee.

**Free SMS Login:** 1. Select the WiFi network called **Free-Olma-Messen** and connect/register.  
 2. Select **Free SMS Login**.  
 3. You will be asked to provide your **mobile phone number** and will receive a **PIN number** as a text message on your phone.  
 → text message is free of charge, mobile number will not be used commercially  
 → **speed** is limited at 5'000/500 kBit/s  
 → After **60 Minutes** you will need to login again. You can use the same code as before.

**Payable:** This option guarantees higher speed (30/30 Mbit/s). You can purchase a WiFi voucher at the conference reception.  
 1. Select the WiFi network called **Premium-Olma-Messen** and connect/register  
 2. Select **WiFi-Voucher-Login**.  
 3. Fill in **User ID** and **Password** using the voucher you bought  
 → valid from the first login until expiry date  
 → After 3 minutes, you need to repeat login.  
 → 60 minutes: CHF 9.00 / 4 hours: CHF 15.00 / 24 hours: CHF 19.00 /  
 48 hours: CHF 29.00 / 72 hours: CHF 39.00  
 In addition, there is WiFi access via the Swisscom abo with a **Swisscom hotspot (Public WLAN Login)**. Please consult the website for further guidance.

### PHSG, Campus Hadwig

At the University of Education, two options are available for WiFi access: **PHSG** and **eduroam**. Procedures differ slightly.

**PHSG:** 1. Select WiFi network **PHSG** and connect.  
 2. Enter the password **Pafera34** and register.  
 → After the first login, the login should be remembered automatically.

**eduroam:** *Eduroam* is a world-wide WiFi network free of charge for universities. If you have already installed eduroam on your device, it will be automatically recognised.  
 If you need to register, please follow these instructions:  
 1. Select the WiFi network **eduroam** and connect.  
 2. Enter the **email address** and **password** of your home university.  
 3. Select **accept connection** ("Verbindung erlauben"), despite safety warning.  
 → After the first login, the login should be remembered automatically.

## WLAN-Zugang

Während dem ganzen Kongress stehen Ihnen unterschiedliche Möglichkeiten zur Verfügung, sich mit Ihrem Laptop oder Mobiltelefon ins WLAN einzuloggen.

### OLMA-Messen, Halle 9.1.2

Im Bereich der OLMA-Messen steht Ihnen ein kostenloses WLAN zur Verfügung. Falls Sie eine schnellere Verbindung benötigen, gibt es eine zweite Möglichkeit, die allerdings kostenpflichtig ist.

**Free SMS Login:** 1. Drahtlosnetzwerk **Free-Olma-Messen** auswählen und verbinden/anmelden  
 2. Wählen Sie **Free SMS Login**.  
 3. Sie werden gebeten Ihre **Mobilnummer** anzugeben und erhalten dann einen **Zugangscodes** per SMS mitgeteilt.  
 → SMS gratis, keine kommerzielle Nutzung der Mobilnummer  
 → Die **Bandbreite** ist auf 5'000/500 kBit/s limitiert.  
 → Nach **60 Minuten** müssen Sie sich erneut einloggen. Sie können dafür denselben Zugangscodes erneut verwenden.

**Kostenpflichtig:** Diese Variante garantiert eine hohe Geschwindigkeit (30/30 Mbit/s). Sie können einen WiFi-Voucher am Empfang kaufen.  
 1. Drahtlosnetzwerk **Premium-Olma-Messen** auswählen und verbinden/anmelden  
 2. Wählen Sie **WiFi-Voucher-Login**.  
 3. **User ID** und **Passwort** von gekauften Voucher eingeben und anmelden  
 → ab dem 1. Login so lange gültig wie angegeben  
 → Nach 3 Minuten Inaktivität müssen Sie sich erneut einloggen.  
 → 60 Minuten: CHF 9.00 / 4 Stunden: CHF 15.00 / 24 Stunden: CHF 19.00 /  
 48 Stunden: CHF 29.00 / 72 Stunden: CHF 39.00  
 Für einen WiFi-Zugang mit dem Natel-Abo von Swisscom steht ein zusätzlicher **Hotspot von Swisscom** zur Verfügung. Wählen Sie dazu nach Schritt 1 **Public WLAN Login** und folgen Sie den Anleitungen.

### PHSG, Campus Hadwig

Für die beiden an der PHSG zur Verfügung gestellten WLAN-Zugänge mit den Namen **PHSG** und **eduroam** werden unterschiedliche Anmeldeverfahren angewendet.

**PHSG:** 1. Drahtlosnetzwerk **PHSG** auswählen und verbinden  
 2. Passwort **Pafera34** eingeben und anmelden  
 → Nach erstmaligem Anmelden sollte sich das System das Passwort merken.

**eduroam:** Bei **eduroam** handelt es sich um ein weltweites Gratis-WLAN für Hochschulen. Sollten Sie **eduroam** bereits eingerichtet haben, wird Ihr Gerät dieses Netzwerk automatisch erkennen.  
 Sie können sich aber auch manuell anmelden. Gehen Sie wie folgt vor:  
 1. Drahtlosnetzwerk **eduroam** auswählen und verbinden  
 2. Anmeldedaten eingeben → **Email-Adresse** und **Passwort** Ihrer Institution  
 3. Die **Verbindung erlauben** trotz Sicherheitshinweis  
 → Nach erstmaligem Anmelden sollte sich das System das Passwort merken.

## Keynotes

### Overview / Übersicht

The following experts are giving a plenary keynote at the SSRE Congress 2015.

Folgende Expertinnen und Experten (in chronologischer Reihenfolge) halten am SGBF Kongress 2015 einen Hauptvortrag.

**Prof. Dr. Eckhard Klieme** / Deutsches Institut für Internat. Pädag. Forschung, Frankfurt a. M.

*Monday/Montag, 29.06.2015 / 14:00 – 16:00 / OLMA-Messen, Halle 9.1.2*

**Prof. Dr. Gerhard de Haan** / Freie Universität Berlin

*Monday/Montag, 29.06.2015 / 14:00 – 16:00 / OLMA-Messen, Halle 9.1.2*

**Prof. Dr. Élisabeth Bautier** / Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, Paris

*Tuesday/Dienstag, 30.06.2015 / 11:00 – 12:00 / OLMA-Messen, Halle 9.1.2*

**Dr. Silvia Grossenbacher** / Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Aarau

*Tuesday/Dienstag, 30.06.2015 / 16:45 – 17:45 / OLMA-Messen, Halle 9.1.2*

**Prof. Dr. Thorsten Bohl** / Universität Tübingen

*Wednesday/Mittwoch, 01.07.2015 / 13:30 – 15:30 / OLMA-Messen, Halle 9.1.2*

**Prof. Dr. Kurt Reusser** / Universität Zürich

*Wednesday/Mittwoch, 01.07.2015 / 13:30 – 15:30 / OLMA-Messen, Halle 9.1.2*



## Prof. Dr. Eckhard Klieme

Monday/Montag, 29.06.2015 / 14:00 – 16:00 / OLMA-Messen, Halle 9.1.2

### Bildungsqualität im interkulturellen Vergleich



Im Diskurs über „Bildungsqualität“ herrscht ein babylonischer Sprachwarr. Beide Komponenten des Begriffs, Bildung wie Qualität, sind hoch komplex und häufig überladen. Zudem wird oftmals nicht unterschieden zwischen dem engagierten pädagogischen Diskurs über „gute Bildung“ und „guten Unterricht“, dem administrativen „Qualitäts-Management“ und der wissenschaftlichen Analyse von Lehr-Lern-Prozessen und deren Wirkungen.

Bildung verstehe ich in der pädagogischen Tradition als Entfaltung von personaler Identität und gesellschaftlicher Teilhabe unter Aneignung kultureller Inhalte. Bildung als Prozess und als „Produkt“ ist sozial konstituiert und lässt sich erzieherisch immer nur begrenzt anregen und anleiten. Dass moderne Gesellschaften die paradoxe Aufgabe der Erziehung (partiell) an ein Teilsystem delegieren, welches Enkulturation und soziale Integration, Qualifizierung und Allokation auf berufliche Positionen leistet, ist nicht verhandelbar. Dies zeigt sich nicht zuletzt an Grenzfällen wie Home Schooling. Verhandelbar im „Qualitätsdiskurs“ ist die Ausgestaltung des Systems. Jegliche Rede von „Bildungsqualität“ in einem professionellen, administrativen oder wissenschaftlichen Diskurs gründet sich auf Setzungen, was als „gelingende Bildung“ gelten soll. Diese werden den Subjekten von Bildung und den pädagogisch Handelnden von außen – häufig implizit und vage – vorgegeben, etwa in Form sozio-kultureller Erwartungen und politischer Entscheidungen, aber auch in Verordnungen und Lehrplänen. Im Schulsystem beziehen sich solche Setzungen (a) auf nicht hintergehbare Ansprüche an die pädagogischen Interaktionen (z.B. Freiheit von Gewalt) und deren institutionelle Rahmung (z.B. Schulpflicht und Inklusion), (b) auf intendierte „Ergebnisse“ im Sinne etwa eines mündigen Selbst- und Welt-Bezugs, der bestimmte Einsichten und Haltungen, Wissen und Können umfasst, und schließlich (c) auf Verteilungsaspekte (Chancengerechtigkeit oder-gleichheit, Fairness, Equity). Ein solcher Zugriff auf Bildung und Erziehung im Namen von „Qualität“ wird von den Betroffenen häufig als Zumutung, im öffentlichen Diskurs jedoch als verantwortungsvolle „Sicherung von Standards“ im weitesten Sinne erlebt. Auch hier bestätigen Grenzfälle wie die Debatte um Reformpädagogik das Prinzip. Umstritten ist vor allem, inwieweit pädagogisches Handeln selbst „normiert“ werden soll bzw. kann – z.B. indem Unterrichtspraktiken als Qualitätsmerkmale betrachtet werden.

Empirisch fundierte Bildungsforschung kann die in (a) bis (c) genannten Vorgaben nicht selbst begründen und legitimieren. Im „Qualitätsdiskurs“ kann sie aber folgende Beiträge leisten: 1. Sie kann implizite Setzungen offen legen. 2. Sie kann gesetzte Kriterien (in Grenzen) beobachtbar, graduierbar, messbar machen, also operationalisieren. 3. Sie kann die Erfüllbarkeit und Widerspruchsfreiheit von Setzungen prüfen. 4. Sie kann das Ausmaß feststellen, in dem in bestimmten Kontexten Vorgaben eingelöst werden. 5. Sie kann Mittel-Zweck-Relationen prüfen, d.h. (probabilistische!) Hypothesen darüber, mit welchen pädagogischen Praktiken oder administrativen Mitteln sich bestimmte Vorgaben einlösen lassen. 6. Sie kann untersuchen, welche Wirkungen bestimmte Setzungen bzw. deren Überprüfung im Bildungssystem auslösen.

Empirisch fundierte Bildungsforschung spricht also über Qualitäten (d.h. Eigenschaften aller Art) von Bildungsprozessen und – ergebnissen, deren Bedingungen und Wirkungen, aber Urteile über Bildungsqualität (i.S. von Güte, Wertigkeit) entstehen erst, wenn normative Vorgaben „von außen“ dazu kommen. Beispielsweise können aus normativ gesetzten Leistungskriterien wie mathematical literacy sensu PISA und empirisch belegten Mittel-Zweck-Relationen (Erkenntnissen darüber, welche Unterrichtspraktiken mit höherer mathematical literacy verbunden sind) Vorstellungen zur „Qualität des Mathematikunterrichts“ abgeleitet werden. Dabei gilt es, sehr genau hinzuschauen, welche Setzungen einerseits, empirisch belegbare Aussagen andererseits in den wissenschaftlichen Diskurs eingebracht werden, denn hier greifen kulturelle Rahmungen und historischer Wandel. Beispielsweise hat Fend in seinen frühen Arbeiten zur Qualität von Schule aus einer sozial-ökologischen Perspektive heraus auf Leistungskriterien völlig

verzichtet, während dies im heutigen Qualitätsdiskurs gleichsam unhinterfragt ist, aber die Bedeutung sozio-emotionaler Kriterien bis in PISA-Gremien hinein umstritten ist.

Im Vortrag werden auf der Basis von PISA-Daten Zielkriterien und Eigenschaften („Qualitäten“) von Schule und Unterricht, Mittel-Zweck-Relationen und Schlussfolgerungen über „Bildungsqualität“ vorgestellt – und zwar im interkulturellen Vergleich, weil sich dadurch verstehen lässt, wie voraussetzungsreich der Qualitätsdiskurs ist. Als „Laboratorium“ dient vor allem der Mathematikunterricht, zu dessen Qualitäten PISA 2012 sehr differenzierte Daten liefert.

## Prof. Dr. Gerhard de Haan

Monday/Montag, 29.06.2015 / 14:00 – 16:00 / OLMA-Messen, Halle 9.1.2

### Theorie der Bildung für das 21. Jahrhundert



„Zukunft“, so formulierte es einst Klaus Mollenhauer, „ist die integrale pädagogische Kategorie, von der alles abhängt“. Bildung müsste demnach für ein künftiges Selbst- und Weltverständnis stehen, gewinnt aber, so der Eindruck, ihre Orientierungen primär aus der Vergangenheit. Wenn von Bildung gesprochen wird, so verbindet sich das bisher mehr mit vertieften Einsichten in die Tradition des Humanitären (Liessmann, von Hentig) als mit deren Zukunft. Bildung richtet sich traditionell auf Wahrheit, Selbsterkenntnis und Bewährung.

Eine Theorie der Bildung wäre dem 21. Jahrhundert aber eher angemessen, wenn sie ein Selbst- und Weltverständnis propagiert, das auf Veränderung insistiert: Sowohl der eigenen Person, wie auch des Umfeldes, der Verhältnisse. Bildung wäre dann so zu verstehen, dass sie auf das Ersetzen einer unbefriedigenden Gegenwart durch befriedigendere Zukunft hinauskäme.

Damit haben Experimentierfreude und Verwunderung den Primat. Bildung sollte sich, so wird argumentiert, nicht um Gewissheiten kümmern, sondern um Phantasie und Gestaltungsfähigkeit. Es geht in Zukunft in der Bildung weniger darum abzusichern, dass das, was man glaubt, gut begründet ist als darum zu fragen, welche Alternativen zu vorherrschenden Überzeugungen, vermeintlichen Wahrheiten und Realitäten generiert werden können.

## Prof. Dr. Élisabeth Bautier

Tuesday/Dienstag, 30.06.2015 / 11:00 – 12:00 / OLMA-Messen, Halle 9.1.2

### Pratiques scolaires et difficultés des élèves: la construction des inégalités scolaires



Afin de comprendre ce qui fait difficultés et potentiellement décrochage pour certains élèves, nous interrogerons un certain nombre de pratiques qui sont aujourd'hui dominantes et ce faisant récurrentes au sein des classes et des différents niveaux scolaires. Ces pratiques sont sous-tendues par des conceptions de l'élève, des savoirs, des situations d'apprentissage, des exigences littératiées que l'école met en œuvre et qui s'incarnent dans les dispositifs et supports pédagogiques. Il ne s'agit pas ici de les remettre en cause car elles correspondent aux exigences et conceptions des sociétés très scolarisées actuelles. Cependant ces pratiques, parce qu'elles ne correspondent pas aux dispositions, aux habitudes langagières et cognitives de certaines populations d'élèves, ne peuvent leur permettre d'identifier les objets de savoirs en jeu, les modalités littératiées de travail à mobiliser, ni ne peuvent les aider à construire les (textes de) savoir(s), ce que l'école au demeurant suppose accessibles à tous. Les inégalités scolaires et sociales ne cessent ainsi de s'accroître.

## Dr. Silvia Grossenbacher

Tuesday/Dienstag, 30.06.2015 / 16:45 – 17:45 / OLMA-Messen, Halle 9.1.2

### Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung – Rückblenden auf einige Aspekte ihrer 40-jährigen Geschichte



Vor dem Hintergrund der institutionellen und forschungspolitischen Entwicklung im Bereich Bildungsforschung seit den 1960er Jahren beleuchtet der Vortrag einige Aspekte der 40-jährigen Geschichte der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung, deren Gründung im Jahr 1975 erfolgte. Der Beitrag zeigt auf, wie sich die Gesellschaft durchaus selbstkritisch um die Weiterentwicklung dieses multidisziplinären Forschungsbereiches bemüht hat, welche Akzente die Präsidenten und die bisher einzige Präsidentin dabei setzten und welchen Wandel die Gesellschaft in ihrem Selbstverständnis vollzogen hat. Dabei werden als Hintergrundinformationen auch Ergebnisse einer Analyse der Projektdatenbank der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) vorgestellt, die im Rückblick auf 40 Jahre Forschungsdokumentation und «Information Bildungsforschung» der SKBF durchgeführt wurde. Schliesslich soll auch das Diskussionsforum der Gesellschaft, die «Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften», gewürdigt werden.

## Prof. Dr. Thorsten Bohl

Wednesday/Mittwoch, 01.07.2015 / 13:30 – 15:30 / OLMA-Messen, Halle 9.1.2

### Was bedeutet Qualität im Umgang mit Heterogenität?



Der Vortrag beleuchtet ein Thema, welches im deutschsprachigen Raum aufgrund veränderter Schulstrukturen zunehmende Bedeutung erlangt: Die Tendenz zu eher integrativen Schularten im Rahmen zwei- oder mehrgliedriger Schulsysteme bewirkt erhöhte und veränderte Ansprüche an Lehrerinnen und Lehrer. Die Thematik «Umgang mit Heterogenität» ist mit hohen programmatischen Erwartungen verbunden. Vielfach werden bei der Einführung heterogener Lerngruppen per se positive Folgen erwartet. Akteure der Systemsteuerung sowie Lehrerinnen und

Lehrer stehen vor anspruchsvollen Herausforderungen, die alle Systemebenen betreffen. Für nachhaltige Lern- und Bildungsprozesse ist die Frage der qualitätvollen Unterrichtsgestaltung besonders relevant. Im Vortrag liegt der Schwerpunkt auf empirischen Befunden zum Umgang mit Heterogenität im Unterricht: Sind heterogene Lerngruppen erfolgreicher als homogene Lerngruppen? Wie voraussetzungsreich sind Individualisierungs- und Differenzierungsmaßnahmen? Profitieren domänenspezifisch leistungsschwächere Lernende von leistungsstärkeren Lernenden? Welche Unterrichtskonzepte sind geeignet?

## Prof. Dr. Kurt Reusser

Wednesday/Mittwoch, 01.07.2015 / 13:30 – 15:30 / OLMA-Messen, Halle 9.1.2

### „Personalisiertes Lernen“ – Oberflächenstrukturen und Tiefenschichten eines schillernden pädagogischen Leitkonzeptes



Das Konzept des personalisierten Lernens ist im Begriff zu einem neuen Schlagwort der Diskussion um die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht zu werden. Was leistet die aus dem englischen Sprachraum stammende Etikettierung des Lernens als genuin persönliche, an individuellen Begabungen und Bedürfnissen orientierte Aktivität, jenseits bekannter didaktischer Konzepte wie Differenzierung, Individualisierung oder offener Unterricht? Auch in der Deutschschweiz haben Schulen in den letzten Jahren aus der Praxis heraus unterschiedliche Umsetzungsformen personalisierten Lernens entwickelt. Weiter gibt es kaum ein bildungspolitisches Programm oder Schulgesetz, das nicht eine ‚Recht auf individuelle Förderung‘ verankert hat und von Lehrpersonen einen professionellen Umgang mit Individualität erwartet. Das Projekt „personalisierte Lernkonzepte in heterogenen Lerngruppen“ (perLen) hat zum Ziel, didaktische Architekturen und Lernprozesse in Schulen mit personalisierten Lernkonzepten

zu untersuchen. Die Hauptfrage des Vortrags lautet: Welche Erkenntnisse zu Dimensionen, Voraussetzungen, Prozessqualitäten und Wirkungen personalisierten Lernens und damit zusammenhängenden Anforderungen an Lehrkräfte und Lernende lassen sich aus dem perLen-Projekt sowie aus der jüngeren Forschung zu analogen Bemühungen für die Weiterentwicklung der Schule in Richtung „personalisierter Kulturwerkstätten“ gewinnen?

## **Vorkonferenz für Nachwuchsforschende / Preconference for young researchers**

**Prof. Dr. Carmen Baumeler, Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB IFFP IUFPF  
Prof. Dr. Isabelle Mili, Université de Genève**

*Monday/Montag, 29.06.2015 / 10:15 – 13:00 / PHSG, Campus Hadwig, Aula*

### **Meet the editors – or: what publication strategies are effective?**

The successful publication of research findings is essential for one's academic career. For young researchers, it is important to know what scientific journals or publishing houses expect, what strategies ensure the publication of research and how to deal with criticism or even rejection within the peer review process.

The planned pre-conference for young researchers is devoted to the theme «Meet the editors – or: what publication strategies are effective?» At this event, participants will be given in-depth information and will have the opportunity to talk with experienced researchers, editors of journals and representatives of publishing houses who are active in the field of education research.

Furthermore, a work-shop is planned, where young researchers learn to evaluate scientific work themselves.

### **Meet the editors – oder: welche Publikationsstrategien sind effektiv?**

Das erfolgreiche Publizieren von Forschungsergebnissen ist für die eigene wissenschaftliche Laufbahn zentral. Für Nachwuchsforschende ist wichtig zu wissen, welche Anforderungen wissenschaftliche Zeitschriften oder Verlage stellen, welche Strategien für die Veröffentlichung von wissenschaftlichen Arbeiten erfolgreich sind und wie mit Kritik im Peer-Review-Prozess oder gar Ablehnungen umzugehen ist.

Die geplante Vorkonferenz für Nachwuchsforschende bietet zum Thema «Meet the editors – oder: welche Publikationsstrategien sind effektiv?» vertiefte Informationen und Diskussionsmöglichkeiten mit erfahrenen WissenschaftlerInnen; RedaktorInnen von Zeitschriften und VertreterInnen von Verlagen, die in der Bildungsforschung aktiv sind.

Zudem ist eine Werkstatt geplant, in der die Nachwuchsforschenden selbst Bewertungsprozesse aktiv durchführen.

## **Types of Contribution / Beitragsformate**

Contributions were submitted as one of the following presentation formats: single paper, symposium or poster. Presentations may be held in German, French, Italian or English.

The number of submissions is limited to 2 per person (co-authorship included).

All contributions were assessed in a double-blind peer review.

### **Paper**

A paper presentation is scheduled for a duration of 30 minutes, with 20 minutes for the presentation and 10 minutes for questions. Papers have been arranged by the conference committee as thematic paper sessions, including three papers for a 90 minute session. A chair was nominated by the conference organizers to support time management and discussion in each paper session.

### **Symposium**

A symposium should be planned with 3 contributions and a discussant, but may also include 4 contributions and a discussant. Symposia were reviewed overall and every contribution was evaluated on its own merits. A symposium chair (usually one of the presenters) should be named. The chair is responsible for the allocation of time for contributions and discussions within the symposium. A symposium lasts 90 minutes, including all presentations and discussion. There are no other specifications for collaboration in a symposium; multilingual symposia are welcome.

### **Poster**

Posters should be hang up on the screens provided at OLMA hall on arrival. During the session "Meet the Poster Authors" authors are expected to be available for discussion next to their posters.

# Programme / Programm

## Overview / Übersicht

	Monday 29.06.2015	Tuesday 30.06.2015	Wednesday 01.07.2015	
09:00		09:00 - 10:30 / PHSG <b>Symposia / Paper Sessions</b> <i>SES Tue B</i>	09:00 - 10:30 / PHSG <b>Symposia / Paper Sessions</b> <i>SES Wed E</i>	09:00
10:00	10:15 - 13:00 / PHSG Aula <b>Preconference</b>			10:00
11:00		10:30 - 11:00 / OLMA Coffee Break	10:30 - 11:00 / PHSG Coffee Break	11:00
12:00		11:00 - 12:00 / OLMA <b>Keynote</b> Élisabeth Bautier (fre)	11:00 - 12:30 / PHSG <b>Symposia / Paper Sessions</b> <i>SES Wed F</i>	12:00
13:00	12:30 - 13:30 OLMA	12:00 - 13:00 / OLMA Lunch	12:30 - 13:30 / OLMA Lunch	13:00
14:00	13:30 - 14:00 / OLMA <b>Registration / Bagde Pick-up</b>	13:00 - 14:30 / PHSG <b>Symposia / Paper Sessions</b> <i>SES Tue C</i>	13:30 - 15:30 / OLMA <b>Keynotes</b> Thorsten Bohl (ger) Kurt Reusser (ger)	14:00
15:00	14:00 - 16:00 / OLMA <b>Opening / Welcome</b> <b>Keynotes</b> Eckhard Klieme (ger) Gerhard de Haan (ger)	14:30 - 14:45 Short Break	15:00	15:00
16:00	14:45 - 16:15 / PHSG <b>Symposia / Paper Sessions</b> <i>SES Tue D</i>	14:45 - 16:15 / PHSG <b>Symposia / Paper Sessions</b> <i>SES Tue D</i>	15:30 - 16:00 / OLMA <b>Closing</b>	16:00
17:00	16:00 - 16:30 / OLMA Coffee Break	16:15 - 16:45 / OLMA Coffee Break		
18:00	16:30 - 18:00 / PHSG <b>Symposia / Paper Sessions</b> <i>SES Mon A</i>	16:45 - 17:45 / OLMA <b>Keynote</b> Silvia Grossenbacher (ger)		
19:00	18:00 - 19:00 / OLMA <b>Meet the Poster Authors</b>	17:45 - 19:15 / OLMA <b>General Assembly SSRE</b>		
	18:30 - 19:30 OLMA	from 19:30 / Lokremise <b>Gala Dinner</b>		
	19:00 <b>Apero</b>			

## Details Monday / Montag, 29.06.2015

Daily Overview / Tagesübersicht – Monday / Montag, 29.06.2015	
10:15 - 13:00	<b>Pre-Conference</b> Location: <b>Aula</b>
12:30 - 13:30	<b>Registration / Badge Pick-up</b> Location: <b>Halle 9.1.2</b>
13:30 - 14:00	<b>Opening / Welcome</b> Location: <b>Halle 9.1.2</b>
14:00 - 16:00	<b>Keynote 1 / 2: Eckhard Klieme (German) / Gerhard de Haan (German)</b> Location: <b>Halle 9.1.2</b>
16:00 - 16:30	<b>Coffee Break</b> Location: <b>Halle 9.1.2</b>
16:30 - 18:00	<b>SES Mon A 01 – A 09: Symposia / Papersessions</b> Location: <b>PHSG, Campus Hadwig</b>
18:00 - 19:00	<b>Meet the Poster Authors</b> Location: <b>Halle 9.1.2</b>
18:30 - 19:30	<b>Apero</b> Location: <b>Halle 9.1.2</b>



<b>SES Mon A 01 – A 09: Symposia / Papersessions</b>			
<b>Monday/Montag, 29.06.2015 / 16:30 – 18:00</b>			
<b>PHSG, Campus Hadwig</b>			
16:30 - 18:00	<p><b>SES Mon A 01: Symposium</b> Location: H201</p> <p><b>Diskurs über Modi der Praxisreflexion</b> Lehramtsstudierender – ein interinstitutionelles Forschungsprojekt <i>Chair(s): Katharina Rosenberger</i> <i>Discussant(s): Julia Kosinar</i></p> <p><i>Presentations of the Symposium</i></p> <p><b>Das institutionalisierte Schreiben von Reflexionstexten</b> <u>Katharina Rosenberger</u></p> <p><b>Spielen – Möglichkeiten und Grenzen theatraler Arbeit mit Studierenden im Kontext der Reflexionsfähigkeit</b></p> <p><b>Reflexion von Erfahrungskrisen der eigenen pädagogischen Praxis durch eine Rekonstruktion subjektiver Theorien</b> <u>Eveline Christof</u></p> <p><b>Gemeinsam über Unterricht nachdenken: Potenzial und Tücken von Peer-Reflexionsgesprächen</b> <u>Corinne Wyss</u></p>	<p><b>SES Mon A 02: Symposium</b> Location: H202</p> <p><b>Messung und Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen – drei Instrumente – drei Förderansätze</b> <i>Chair(s): Dölf Looser</i> <i>Discussant(s): Patrizia Salzmann</i></p> <p><i>Presentations of the Symposium</i></p> <p><b>Preadolescents' well-being in Canton Ticino</b> <u>Luca Sciaroni</u>, <u>Luciana Castelli</u>, <u>Alberto Crescentini</u>, <u>Jenny Marcionetti</u></p> <p><b>Mittels Projektwoche „Die Gruppe und ich“ zu weniger Ausgrenzung und besserem Klassenzusammenhalt. Eine Untersuchung der personal-sozialen Kompetenzen bei Oberstufen-Schüler/-innen mittels Experimentalansatz.</b> <u>Dölf Looser</u></p> <p><b>Soziales Lernen in der Schule - Förderung und Messung der sozial-emotionalen Kompetenz von Schüler/innen</b> <u>Anna Haep</u>, <u>Gisela Steins</u></p>	<p><b>SES Mon A 03: Symposium</b> Location: H204</p> <p><b>Eine andere Seite des Qualitätsdiskurses: Identifikation, Zufriedenheit und Wertschätzung als subjektive Dimension der Bildungsqualität</b> <i>Chair(s): Albert Düggeli</i> <i>Discussant(s): Sandra Hupka-Brunner</i></p> <p><i>Presentations of the Symposium</i></p> <p><b>Die Zufriedenheit mit schulischen und beruflichen Anschlusslösungen nach dem Übergang an der zweiten Schwelle</b> <u>Caroline Biewer</u></p> <p><b>Der Wert von Schule als Dimension der Bildungsqualität</b> <u>Dominique Oesch</u></p> <p><b>Identifikation und Zufriedenheit mit dem Beruf am Ende der dualen kaufmännischen Berufslehre und ein Jahr danach.</b> <u>Yves Schafer</u></p>
	<p><b>SES Mon A 04: Symposium</b> Location: H208</p> <p><b>Des filières d'enseignement musical "de qualité", pour encourager "le talent"?</b> <i>Chair(s): Catherine Grivet Bonzon, Isabelle Mili, François Joliat</i> <i>Discussant(s): Jérôme Schumacher</i></p> <p><i>Presentations of the Symposium</i></p> <p><b>Les filières d'excellence dans les conservatoires genevois. Le cas du CMG</b> <u>Catherine Grivet Bonzon</u></p> <p><b>Les filières d'excellence dans les conservatoires genevois. Le cas du CPMDT</b> <u>Isabelle Mili</u></p> <p><b>La recherche sur le talent musical peut-elle contribuer à améliorer la formation des jeunes talents ?</b> <u>François Joliat</u></p>	<p><b>SES Mon A 05: Symposium</b> Location: H301</p> <p><b>Aspekte und Voraussetzungen kooperativer Entwicklung von Schul- und Unterrichtsqualität im Umgang mit Veränderungsimpulsen</b> <i>Chair(s): Silja Rüedi</i> <i>Discussant(s): Alois Buholzer</i></p> <p><i>Presentations of the Symposium</i></p> <p><b>Die Bedeutung pädagogischer Führung und Kooperation bei der Einführung des Lehrplans 21</b> <u>Enikö Zala-Mezö</u></p> <p><b>Der Aufbau kollektiver Intentionalität als Voraussetzung für kooperative Entwicklung von Schul- und Unterrichtsqualität</b> <u>Silja Rüedi</u>, <u>Christine Weilenmann</u></p> <p><b>Schulentwicklungsberatung &amp; -coaching: theoriebegründete Erfahrungen aus einem kantonalen Innovationsimpuls</b> <u>Annemarie Kummer Wyss</u>, <u>Thomas Buchmann</u></p>	<p><b>SES Mon A 06: Paper Session</b> Location: H403 <i>Chair: Nicolas Robin</i></p> <p><b>Gestaltung von Mathematikunterricht in der Primarschule: Unterschiedlich in Jahrgangs- und Mehrjahrgangsklassen?</b> <u>Brunner, Esther</u></p> <hr/> <p><b>Quelles sont les attitudes favorables à une meilleure auto-évaluation des élèves en mathématiques ?</b> <u>Kappeler, Gabriel</u>; <u>Genoud, Philippe A.</u></p> <hr/> <p><b>Statik als Lerngegenstand in der Schuleingangsphase</b> <u>Leuchter, Miriam</u>; <u>Ina, Plöger</u></p>

<p><b>16:30</b> - <b>18:00</b></p>	<p><b>SES Mon A 07: Paper Session</b> Location: <b>H408</b> Chair: <b>Titus Guldemann</b></p> <p><b>Externe Evaluation und Organisationsentwicklung</b> <u>Quesel, Carsten</u>; <u>Mahler, Sara</u>; <u>Schweinberger, Kirsten</u>; <u>Höchli, Andrea</u></p> <hr/> <p><b>Evaluation des Führungs- und Qualitätskonzepts sowie der systematischen lohnwirksamen Qualifikation (Volksschule)</b> <u>Keller, Martin</u>; <u>Roman, Capaul</u></p> <hr/> <p><b>Belastungen von hoch und niedrig belasteten Schulleiterinnen und Schulleitern – Ausgewählte Ergebnisse der Schulleitungsstudie 2012 in Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der Schweiz</b> <u>Huber, Stephan Gerhard</u>; <u>Kilic, Selin</u></p>	<p><b>SES Mon A 08: Paper Session</b> Location: <b>H501</b> Chair: <b>Roland Reichenbach</b></p> <p><b>Bildungsforschung an den Pädagogischen Hochschulen – ein Auszug aus der SKBF-Projektdatebank «Information Bildungsforschung»</b> <u>Oggenfuss, Chantal</u></p> <hr/> <p><b>Qualität der Schule - ein evaluierbares Reformziel? Modellierung von Qualität der Schule in der Erziehungswissenschaft seit 1969</b> <u>Donzallaz, Désirée</u></p> <hr/> <p><b>Schulforschung als Diskursanalyse</b> <u>Heid, Michaela</u></p>	<p><b>SES Mon A 09: Paper Session</b> Location: <b>H514</b> Chair: <b>Mirjam Egli</b></p> <p><b>Cognitive Learning Acquisition Training in a Classroom</b> <u>Melles, Ora</u>; <u>Schüpbach, Marianne</u></p> <hr/> <p><b>Professionalisierung für alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindergarten, Kita und Spielgruppe - Eine Videoanalyse</b> <u>Itel, Nadine</u>; <u>Vogt, Franziska</u>; <u>Zumwald, Bea</u></p> <hr/> <p><b>Imparting quality primary second language education : Role of L2 teacher fluency</b> <u>Halder, Mandira</u></p>
--	--	--	--

<b>Meet the Poster Authors</b>	
<b>Monday/Montag, 29.06.2015 / 18:00 – 19:00</b>	
<b>Olma-Messen, Halle 9.1.2</b>	
<b>18:00</b>	<b>Meet the Poster Authors</b>
-	Location: <b>Halle 9.1.2</b>
<b>19:00</b>	
	<b>Qualität in Kindertagesstätten mit Betreuungsgutscheinen - eine Längsschnittuntersuchung</b> <b><u>Feller, Ruth</u></b>
	<b>Evidenzbasierte Zielvereinbarungen als Mittel der Schulentwicklung</b> <b>Evidenzbasierte Zielvereinbarungen als Mittel der Schulentwicklung</b> <b><u>Keller-Schneider, Manuela</u></b>
	<b>Die Bedeutung von lehr- und lerntheoretischen Überzeugungen für das Bearbeiten von beruflichen Anforderungen durch Lehrerinnen und Lehrern im Berufseinstieg</b> <b><u>Arslan, Elif</u>; <u>Keller-Schneider, Manuela</u></b>
	<b>Vers une qualité de l'apprentissage des langues et des relations école-famille : le projet SOFT en Suisse</b> <b><u>Miserez-Caperos, Céline</u>; Padiglia, Sheila; Arcidiacono, Francesco</b>
	<b>Qualitätsmessung durch Schulevaluation - was assoziieren schulische Fachpersonen mit dem Begriff „Evaluation“?</b> <b><u>Mejeh, Mathias</u>; <u>Schultes, Marie-Therese</u>; Kollmayer, Marlene; Spiel, Christiane</b>
	<b>Using Avatars to Improve the Quality of Online Learning in Teacher Education</b> <b><u>Wasmuth, Helge</u></b>
	<b>L'Education Préscolaire en Algérie: Histoire et Analyse des Pratiques Educatives</b> <b><u>Boudersa, Leulmi</u></b>
	<b>Entwicklungsprojekt: DAS Training - Dialog und Achtsamkeit in der Schule: ein achtsamkeitsbasiertes Training zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz von Lehrpersonen</b> <b><u>Vogel, Detlev</u></b>
	<b>Auswirkungen des Bildungsabschlusses auf die Wahrnehmung von Stressoren im Arbeitskontext bei Hebammen der Deutschschweiz.</b> <b><u>Eissler, Andrea Barbara</u>; Jerg-Bretzke, Lucia; Limbrecht-Ecklundt, Kerstin; Eissler, Christian</b>
	<b>IQ – Koop: Innovation und Qualität durch Kooperation zwischen Schule und Tagesschule</b> <b><u>Jutzi, Michelle</u></b>
	<b>Opportune Engagement: The quality of learning: An alternative lens to view how we are constantly learning and when we excel at it</b> <b><u>Reinhard-Adler, Karen J.</u></b>

## Details Tuesday / Dienstag, 30.06.2015

Daily Overview / Tagesübersicht – Tuesday / Dienstag, 30.06.2015	
9:00 - 10:30	<b>SES Tue B 01 – B 07: Symposia / Papersessions</b> Location: <b>PHSG, Campus Hadwig</b>
10:30 - 11:00	<b>Coffee Break</b> Location: <b>Halle 9.1.2</b>
11:00 - 12:00	<b>Keynote 3: Élisabeth Bautier (French)</b> Location: <b>Halle 9.1.2</b>
12:00 - 13:00	<b>Lunch</b> Location: <b>Halle 9.1.2</b>
13:00 - 14:30	<b>SES Tue C 01 – B 09: Symposia / Papersessions</b> Location: <b>PHSG, Campus Hadwig</b>
14:30 - 14:45	<b>Short Break</b>
14:45 - 16:15	<b>SES Tue D 01 – B 09: Symposia / Papersessions</b> Location: <b>PHSG, Campus Hadwig</b>
16:15 - 16:45	<b>Coffee Break</b> Location: <b>Halle 9.1.2</b>
16:45 - 17:45	<b>Keynote 4: Silvia Grossenbacher (German)</b> Location: <b>Halle 9.1.2</b>
17:45 - 19:15	<b>General Assembly SSRE</b> Location: <b>Halle 9.1.2</b>
19:30	<b>Gala Dinner</b> Location: <b>Lokremise</b>

**SES Tue B 01 – A 07: Symposia / Papersessions**

Tuesday/Dienstag, 30.06.2015 / 09:00 – 10:30

PHSG, Campus Hadwig

<p><b>9:00</b> - <b>10:30</b></p>	<p><b>SES Tue B 01: Symposium</b> Location: H201</p> <p><b>Lehrpersonen mit Migrationshintergrund im Kontext transnationaler Bildungsräume – Empirische Studien über Potenziale und Herausforderungen aus der Perspektive von angehenden und amtierenden Lehrpersonen in der Schweiz, Deutschland und Kanada</b> <i>Chair(s): Doris Edelmann</i> <i>Discussant(s): Cristina Allemann-Ghionda</i></p> <p><i>Presentations of the Symposium</i></p> <p><b>Diversität angehegender Lehrpersonen an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen – Perspektiven von Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund bezüglich ihrer Erfahrungen im Prozess der Stellenbewerbung</b> <u>Doris Edelmann</u>, <u>Sonja Bischoff</u></p> <p><b>Lehrpersonen mit einer familiären Migrationsgeschichte: Erfahrungen und Umgang mit Differenz und Zugehörigkeit</b> <u>Carola Mantel</u>, <u>Josef Strasser</u>, <u>Bruno Leutwyler</u></p> <p><b>Sichtweisen von migrationsbedingt mehrsprachigen Lehrpersonen auf translinguale Praktiken im Schulalltag – Ergebnisse aus einer international vergleichenden Studie</b> <u>Argyro Panagiotopoulou</u>, <u>Lisa Rosen</u></p>	<p><b>SES Tue B 02: Symposium</b> Location: H202</p> <p><b>Fachdidaktische Forschung zur Qualitätsentwicklung des Sportunterrichts</b> <i>Chair(s): André Gogoll</i> <i>Discussant(s): Roland Messmer</i></p> <p><i>Presentations of the Symposium</i></p> <p><b>Die Bedeutung von Aspekten der Lehrerkompetenz für die Unterrichtsqualität im Fach Sport</b> <u>Sonja Büchel</u>, Ann Christin Hochweber</p> <p><b>„Sportunterricht bietet Einblick in die Persönlichkeiten der Schülerinnen und Schüler...“ - Überzeugungen von Sportlehrpersonen zur migrationsbedingten Heterogenität im Sportunterricht</b> <u>Jonas Steiger</u></p> <p><b>„Abseits ist, wenn...“ – sprachliche und fachliche Anforderungen beim Aufgabenlösen im Sportunterricht</b> <u>André Gogoll</u></p>	<p><b>SES Tue B 03: Symposium</b> Location: H204</p> <p><b>Discrepancies between adult’s expectations and children’s reasoning: Teachers, students, and psychologists dealing with a “same” task</b> <i>Chair(s): Stéphanie Breux, Céline Miserez-Caperos, Teuta Mehmeti</i> <i>Discussant(s): Nathalie Muller Mirza</i></p> <p><i>Presentations of the Symposium</i></p> <p><b>Adult-children interactions in quasi-experimental situations: When misunderstandings emerge in the discussion</b> <u>Céline Miserez-Caperos</u></p> <p><b>“I am a student and I have a task to solve”. A dialogical approach to misunderstandings in classroom situations</b> <u>Stéphanie Breux</u></p> <p><b>Use of everyday-life competencies in solving school tasks: A paradox? A case study with PISA items</b> <u>Teuta Mehmeti</u></p>
---	---	--	--

<p><b>9:00</b> - <b>10:30</b></p>	<p><b>SES Tue B 04: Symposium</b> Location: <b>H208</b></p> <p><b>Rapport au savoir et epistemological beliefs : vers des enjeux empiriques convergents</b> <i>Chair(s): Philippe Wanlin</i> <i>Discussant(s): Marcel Crahay</i></p> <p><i>Presentations of the Symposium</i></p> <p><b>Objectiver et secondaireiser le rapport à l'écrit</b> <u>Caroline Scheepers, Stéphanie Delneste</u></p> <p><b>Attitudes envers l'erreur et épistémologie personnelle des étudiants en sciences</b> <u>Lan Nguyen, Hélène Hagège</u></p> <p><b>Analyse de la difficulté scolaire: rapports au savoir et doxas pédagogiques</b> <u>Charlotte Bouko, Sylvie Van Lint</u></p> <p><b>Structure des croyances épistémiques d'enseignants en formation pour le primaire</b> <u>Philippe Wanlin, Lara Laflotte</u></p>	<p><b>SES Tue B 05: Paper Session</b> Location: <b>H301</b> Chair: <b>Lucas Oberholzer</b></p> <p><b>Auf unwegsamem Gelände: Kantonale Schwankungen der Maturitätsquoten aus empirischer und bildungspolitischer Perspektive</b> <u>Kost, Jakob; Lüthi, Fabienne</u></p> <p><b>The role of training firms in explaining transitions to higher education</b> <u>Trede, Ines; Kriesi, Irene</u></p> <p><b>Explaining the transition to upper-secondary education in Switzerland: The role of tracking, SES and informal competences</b> <u>Ariane, Basler; Marlis, Buchmann; Kriesi, Irene</u></p>	<p><b>SES Tue B 06: Paper Session</b> Location: <b>H501</b> Chair: <b>Dölf Looser</b></p> <p><b>Qualität in der Ganztagesbildung</b> <u>Brückel, Frank; Kuster, Reto; Schuler, Patricia; Dietiker, Monika</u></p> <p><b>Der Einfluss von Tagesschulangeboten auf das mündliche Sprachniveau von Risikokindern</b> <u>von Allmen, Benjamin; Schüpbach, Marianne</u></p> <p><b>Soziale Kompetenzen an Deutschschweizer Tagesschulen: Welche Merkmale der Tagesschulangebote sind förderlich für eine Verringerung von Verhaltensproblemen?</b> <u>Frei, Lukas; Schüpbach, Marianne; Von Allmen, Benjamin</u></p>
	<p><b>SES Tue B 07: Paper Session</b> Location: <b>H514</b> Chair: <b>Elisabeth Steger Vogt</b></p> <p><b>Kooperation im Klassenteam</b> <u>Kunz Heim, Doris; Vogt, Franziska; Zumwald, Bea</u></p> <p><b>Sicherung von Bildungsqualität beim Einsatz von Klassenassistenten</b> <u>Zumwald, Bea</u></p> <p><b>Kooperation in Bildungsnetzwerken – Ergebnisse aus der ersten Phase einer Längsschnittstudie</b> <u>Huber, Stephan Gerhard; Tulowitzki, Pierre; Schwander, Marius; Kilic, Selin</u></p>		

**SES Tue C 01 – A 09: Symposia / Papersessions**

Tuesday/Dienstag, 30.06.2015 / 13:00 – 14:30

PHSG, Campus Hadwig

<p><b>13:00</b> - <b>14:30</b></p>	<p><b>SES Tue C 01: Symposium</b> Location: H201</p> <p><b>Relations école-familles : ingrédients, espaces et logiques</b> <i>Chair(s): Tania Ogay, Laurent Fahrni</i> <i>Presentations of the Symposium</i></p> <p><b>De la confiance dans la relation école-familles: ingrédient de base ou co-construction ?</b> <b>Valérie Hutter, Tania Ogay</b></p> <p><b>Entrer à l'école au propre et au figuré : la construction de l'espace scolaire entre parents et enseignants, des frontières semi-perméables ?</b> <b>Nilima Changkakoti, Laurent Fahrni</b></p> <p><b>Les relations familles-école en contexte social disqualifié à l'épreuve des logiques scolaires du travail en partenariat</b> <b>Laure Scalabrini</b></p>	<p><b>SES Tue C 02: Symposium</b> Location: H202</p> <p><b>perLen: Personalisierte Lernkonzepte in heterogenen Lerngruppen - Multimethodischer Forschungszugang und erste Ergebnisse (Teil 1)</b> <i>Chair(s): Rita Stebler</i> <i>Discussant(s): Alois Niggli</i> <i>Presentations of the Symposium</i></p> <p><b>Das mehrperspektivische und multimethodische Design der perLen-Studie</b> <b>Rita Stebler, Christine Pauli, Kurt Reusser</b></p> <p><b>Verfahren der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in perLen-Schulen – bezogen auf ein theoretisches Arbeitsmodell der Schulentwicklung</b> <b>Marco Galle</b></p> <p><b>Zusammenwirken von Schule und Eltern in perLen-Schulen</b> <b>Katriina Vasarik Staub</b></p> <p><b>Zur Bedeutung der Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen für ihre professionelle Handlungskompetenz und für die Unterrichtsqualität – Eine Annäherung an ein vielschichtiges Konstrukt</b> <b>Margaretha Florin</b></p>	<p><b>SES Tue C 03: Symposium</b> Location: H204</p> <p><b>Professionalisierung von naturwissenschaftlichem Unterricht: Ein Blick auf Schulleitung, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler im Projekt SWiSE</b> <i>Chair(s): Alexander Koch</i> <i>Discussant(s): Susanne Metzger</i> <i>Presentations of the Symposium</i></p> <p><b>Schnittstelle Unterrichtsentwicklung: Schulentwicklung, Multiplikatorenmodell, Rolle der Schulleitung und der Lehrkooperation</b> <b>Enikö Zala-Mezö, Bettina Diethelm Werder, Alexandra Totter</b></p> <p><b>Unterrichtshandeln deutschschweizerischer Lehrpersonen im naturwissenschaftlichen Fächern</b> <b>Alexander F. Koch, Irene Felchlin</b></p> <p><b>Kompetenzorientierter Unterricht – Wirkung bei Schülerinnen und Schülern</b> <b>Irene Felchlin, Alexander F. Koch</b></p>
--	--	--	---

<p><b>13:00</b> - <b>14:30</b></p>	<p><b>SES Tue C 04: Symposium</b> Location: H208</p> <p><b>Professionelle Kompetenz von Lehrpersonen und der Zusammenhang zu Unterrichtsgestaltung und zu Schülerleistungen</b> <i>Chair(s):</i> <u>Monika Waldis</u>, <u>Christian Brühwiler</u> <i>Discussant(s):</i> <u>Horst Biedermann</u> <i>Presentations of the Symposium</i></p> <p><b>Aktive Beteiligung von Schülerinnen und Schülern im Mathematik- und Deutschunterricht: Fachspezifische Aspekte, Geschlechterdifferenzen &amp; Lehrererwartungen</b> <u>Janina Häusler</u>, Verena Jurik, Sina Stubben, Tina Seidel</p> <p><b>Effekte mathematischen und mathematikdidaktischen Wissens von Lehrpersonen auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler</b> <u>Christian Brühwiler</u>, Lena Hollenstein, Benita Affolter</p> <p><b>Lehr-lerntheoretische Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen und ihr Einfluss auf Unterrichtsgestaltung und Fachleistungen der Schülerinnen und Schüler</b> <u>Monika Waldis</u>, Martin Nitsche</p>	<p><b>SES Tue C 05: Symposium</b> Location: H301</p> <p><b>Eine neue Qualität der Professionalisierung angehender Lehrpersonen durch enge Kooperationen von Hochschule und Schulfeld? Einige Ergebnisse aus dem Projekt «Partnerschulen»</b> <i>Chair(s):</i> <u>Urban Fraefel</u> <i>Discussant(s):</i> <u>Manuela Keller-Schneider</u> <i>Presentations of the Symposium</i></p> <p><b>Prozesse und Herausforderungen bei der Implementierung der Partnerschulen im Schulfeld am Beispiel der Kooperation zwischen allen Akteuren</b> <u>Urban Fraefel</u></p> <p><b>Orientierung am Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler: Aufbau und Erfassung einer zentralen Ausrichtung im Rahmen des Projekts „Partnerschulen“</b> <u>Sebastian Jünger</u>, <u>Sigrid Haunberger</u></p> <p><b>Partnerschulen für Professionsentwicklung – Eine Interventionsstudie: Erste Erfahrungen und Ergebnisse im Kindergarten- und Primarstudiengang der PHSG</b> <u>Guido McCombie</u>, Titus Guldimmann</p> <p><b>Nutzung von Wissensressourcen in Partnerschulen als Professional Learning Communities</b> <u>Nils Bernhardsson-Laros</u>, <u>Yannick Wey</u>, <u>Markus Unternährer</u></p>	<p><b>SES Tue C 06: Paper Session</b> Location: H403 Chair: <u>Eugen Stocker</u></p> <p><b>L'efficacité du soutien pédagogique dans le cadre d'un maintien au primaire</b> <u>Daeppen, Karine</u></p> <hr/> <p><b>L'évaluation externe des acquis des élèves est-elle un moyen pour développer la qualité des pratiques d'enseignement ? Analyse du regard des enseignants.</b> <u>Yerly, Gonzague</u></p> <hr/> <p><b>Contexte professionnel et malaise des enseignants. Regard panoramique sur l'école du canton du Tessin.</b> <u>Galetta, Francesco</u>; <u>Castelli, Luciana</u>; <u>Marcionetti, Jenny</u></p>
	<p><b>SES Tue C 07: Paper Session</b> Location: H408 Chair: <u>Michael Beck</u></p> <p><b>Orientierungs- und Vergleichsarbeiten im Kanton Solothurn (VASO)</b> <u>Quesel, Carsten</u>; <u>Kunz, Marianne</u>; <u>Rüefli, Martina</u>; <u>Meier, Susanne</u></p> <hr/> <p><b>Die Instruktionssensitivität von Testaufgaben und ihre Beziehung zu Inhalten des Unterrichts</b> <u>Hochweber, Jan</u>; <u>Naumann, Alexander</u>; <u>Hartig, Johannes</u></p> <hr/> <p><b>Die Berücksichtigung der Komplexität von Schulentwicklung in quantitativen Studien – ein systematisches Review</b> <u>Feldhoff, Tobias</u>; <u>Radisch, Falk</u>; <u>Linda, Blscho</u></p>	<p><b>SES Tue C 08: Paper Session</b> Location: H501 Chair: <u>Pavel Novak</u></p> <p><b>Children's right to education from a sociological perspective: A cross-national study on the effects of educational policies on social inequality in education</b> <u>Burger, Kaspar</u></p> <hr/> <p><b>Kontextsensitive Schulentwicklung. Eine fallvergleichende Studie adaptiv-kompensatorischer Handlungsstrategien an Zürcher Primarschulen</b> <u>Kamm, Chantal</u>; <u>Bühlmann, Franziska</u>; <u>Emmerich, Marcus</u>; <u>Maag Merki, Katharina</u></p> <hr/> <p><b>Qualitätsverbesserung oder Qualitätshürde? Zur Rolle von Prozessbegleitungen beim Aufbau von Bildungsnetzwerken</b> <u>Tulowitzki, Pierre</u>; <u>Huber, Stephan</u> <u>Gerhard</u></p>	<p><b>SES Tue C 09: Paper Session</b> Location: H514 Chair: <u>Andrea Christen</u></p> <p><b>Praktikumsbegleitende Weblogs: Reflexionsfördernd und stressvermindernd?</b> <u>Petko, Dominik</u>; <u>Egger, Nives</u></p> <hr/> <p><b>Was erhoffen sich angehende Lehrpersonen von forschungsmethodischen Kursen und welche Bedenken haben sie?</b> <u>Vetter, Peter</u>; <u>Bruppacher, Susanne</u></p> <hr/> <p><b>Nutzung des E-Learning-Tools bewegunglesen.com in der Lehrpersonen-Ausbildung</b> <u>Owassapian, Dominik</u>; <u>Meier, Angelika</u>; <u>Hensingler, Johannes</u></p>



**SES Tue D 01 – A 09: Symposia / Papersessions**

Tuesday/Dienstag, 30.06.2015 / 14:45 – 16:15

PHSG, Campus Hadwig

<p><b>14:45</b> - <b>16:15</b></p>	<p><b>SES Tue D 01: Symposium</b> Location: H201</p> <p><b>Differenzen in Schule und Unterricht: Ergebnisse rekonstruktiver Forschung</b> <i>Chair(s):</i> <b>Tanja Sturm, Marcus Emmerich</b> <i>Discussant(s):</i> <b>Patrick Bühler</b></p> <p><i>Presentations of the Symposium</i></p> <p><b>Die Rolle von Schulleitenden bei der Gestaltung einer bildungsgerechten Schule – Erkenntnisse aus einer Vorstudie zu Handlungspraktiken von Schulleitenden im Kontext inklusiver Schulentwicklung</b> <b><u>Andreas Köpfer</u></b></p> <p><b>Konstruktionen und Bearbeitung von ‚Leistungsdifferenzen‘ im integrativen Unterricht der Sekundarstufe 1</b> <b><u>Tanja Sturm, Benjamin Wagener</u></b></p> <p><b>Fördern/Auslesen: Differenz und Differenzierung in der Primarstufe</b> <b><u>Marcus Emmerich</u></b></p>	<p><b>SES Tue D 02: Symposium</b> Location: H202</p> <p><b>perLen: Personalisierte Lernkonzepte in heterogenen Lerngruppen - Multimethodischer Forschungszugang und erste Ergebnisse (Teil 2)</b> <i>Chair(s):</i> <b>Rita Stebler</b> <i>Discussant(s):</i> <b>Alois Niggli</b></p> <p><i>Presentations of the Symposium</i></p> <p><b>Massgeschneidertes Lernen - Zur Umsetzung personalisierter Lernkonzepte im Unterricht</b> <b><u>Christine Pauli, Rita Stebler, Kurt Reusser</u></b></p> <p><b>Schul- und Unterrichtsorganisation in perLen-Schulen - Wie lassen sich perLen- Schulen anhand prägnanter Dimensionen klassifizieren?</b> <b><u>Claudia Aebischer Baeriswyl, Christine Mötteli</u></b></p> <p><b>Lern- und Aufgabenkultur in perLen-Schulen – Videogestützte Vertiefungsstudie in fünf Schulen mit Lerneteliers</b> <b><u>Patricia Ackermann, Zoi Dellios</u></b></p> <p><b>Wie lösen perLen-Schülerinnen und perLen-Schüler Probleme? Erste Ergebnisse aus dem Problemlösetest „Verpackungen“</b> <b><u>Mirjam Schmid</u></b></p>	<p><b>SES Tue D 03: Symposium</b> Location: H204</p> <p><b>Assurer ou rassurer ? De la rhétorique de la qualité aux pratiques de contrôle dans la formation des élèves, des enseignants et des directions d'établissement</b> <i>Chair(s):</i> <b>Olivier Maulini, Andreea Capitanescu Benetti, Laetitia Progin, Carole Veuthey, Roberta Smania Marques</b> <i>Discussant(s):</i> <b>Danièle Périsset</b></p> <p><i>Presentations of the Symposium</i></p> <p><b>Rhétorique de la qualité et pratiques de contrôle dans la formation des élèves : le cas de l'école primaire à Genève</b> <b><u>Andreea Capitanescu Benetti, Olivier Maulini, Roberta Smania Marques, Carole Veuthey</u></b></p> <p><b>Rhétorique de la qualité et pratiques du contrôle dans la formation des enseignants : le cas de la Haute école pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel</b> <b><u>Julien Clénin</u></b></p> <p><b>Rhétorique de la qualité et pratiques du contrôle dans la formation des directions d'établissement</b> <b><u>Olivier Perrenoud, Laetitia Progin, Stéphanie Bauer</u></b></p>
--	--	---	---

<p><b>14:45</b> - <b>16:15</b></p>	<p><b>SES Tue D 04: Symposium</b> Location: <b>H208</b></p> <p><b>Die professionsbezogene Entwicklung von PH-Studierenden in der Schweiz – Schweizer Panel zum Lehramtsstudium (PaLea-CH)</b> <i>Chair(s):</i> <b>Stephan Huber</b> <i>Discussant(s):</i> <b>Michael Zutavern</b></p> <p><i>Presentations of the Symposium</i></p> <p><b>Die Entwicklungen des berufsbezogenen Selbstkonzepts von angehenden Lehrpersonen – der Einfluss von Praxis und Reflexion</b> <b>Sandra Degen, <u>Marius Schwander</u>, Christine Wolfgramm, Stephan Huber</b></p> <p><b>Schichtspezifische Sozialisation und Lehrerbildung: Ein Mechanismus zur Reproduktion von Bildungsungleichheiten in der Schweiz?</b> <b><u>Michael Beck</u>, Verena Messerli</b></p> <p><b>Berufswahlmotive von angehenden Lehrpersonen an drei Pädagogischen Hochschulen</b> <b><u>Christine Wolfgramm</u>, Marius Schwander, Stephan Huber</b></p>	<p><b>SES Tue D 05: Symposium</b> Location: <b>H301</b></p> <p><b>Tausch und Täuschung im Klassenzimmer: Strategisch-taktisches Verhalten im Dienste des schulischen Erfolgs?</b> <i>Chair(s):</i> <b>Sarah Forster-Heinzer, Horst Biedermann</b> <i>Discussant(s):</i> <b>Fritz Oser</b></p> <p><i>Presentations of the Symposium</i></p> <p><b>Strategisch-taktisches Verhalten im Klassenzimmer – Theoretische Grundlagen</b> <b><u>Roland Reichenbach</u></b></p> <p><b>Strategisch-taktisches Verhalten – Skalenentwicklung und erste empirische Ergebnisse</b> <b><u>Sarah Forster-Heinzer</u></b></p> <p><b>Einstellungen gegenüber strategisch-taktischem Verhalten im Klassenzimmer – Skalenentwicklung und erste empirische Ergebnisse</b> <b><u>Horst Biedermann</u></b></p>	<p><b>SES Tue D 06: Paper Session</b> Location: <b>H403</b> Chair: <b>Claudio Stucky</b></p> <p><b>Prozess-, Struktur- und Ergebnisqualität in der Herstellung von Geschichtsschulbüchern in Österreich</b> <b><u>Bernhard, Roland</u></b></p> <hr/> <p><b>Erste Einblicke in die lernkulturellen Spezifika Pädagogischer Hochschulen</b> <b><u>Gebhardt, Anja</u></b></p> <hr/> <p><b>Ausbildungsqualität an Hochschulen im Spannungsfeld von Theorie und Praxis: Strategien der Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Berufen</b> <b><u>Jünger, Sebastian</u>; <u>Calzaferri, Raphael</u>; <u>Moor, Christoph</u></b></p>
	<p><b>SES Tue D 07: Paper Session</b> Location: <b>H408</b> Chair: <b>Sabrina Kabitz</b></p> <p><b>Das Qualitätskonzept als Verbindung von Qualitätsmanagement und Forschung</b> <b><u>Caduff, Claudio</u></b></p> <hr/> <p><b>Curriculumsentwicklung als Beitrag zur Qualitätsentwicklung an Hochschulen – das Fallbeispiel ETH Zürich</b> <b><u>Tomforde, Elke</u>; Volk, Benno</b></p> <hr/> <p><b>What is quality in university teachers' development? Beyond courses</b> <b><u>Zellweger, Franziska</u>; <u>Feixas, Monica</u></b></p>	<p><b>SES Tue D 08: Paper Session</b> Location: <b>H501</b> Chair: <b>Susanne Kuratli Geeler</b></p> <p><b>Frühe Bildungsqualität am Beispiel der Studie ZEPPELIN mit dem Programm „PAT –Mit Eltern Lernen“: (Wie) kann die Kompetenz der Fachpersonen gemessen werden?</b> <b><u>Lanfranchi, Andrea</u>; Neuhauser, Alex</b></p> <hr/> <p><b>Integrative Förderung in der Schweiz</b> <b><u>Luder, Reto</u>; <u>Kunz, André</u>; Jossi, Anna; Paccaud, Ariane</b></p> <hr/> <p><b>Eine Videoanalyse prototypischer Fördersituationen von Fachpersonen für Sonderpädagogik in der integrativen Förderung</b> <b><u>Wick, Jeannette</u></b></p>	<p><b>SES Tue D 09: Paper Session</b> Location: <b>H514</b> Chair: <b>Isabelle Mili</b></p> <p><b>A l'école du genre</b> <b><u>Guilley, Edith</u>; Joye, Dominique; Carvalho Arruda, Carolina; Gauthier, Jacques-Antoine; Gianettoni, Lavinia; Gross, Dinah; Issaieva Moubarak, Elisabeth; Müller, Karin</b></p> <hr/> <p><b>La mixité et la non mixité en EPS : le point de vue des élèves</b> <b><u>Bréau, Antoine</u>; Schoch, Lucie; Lentillon Kaestner, Vanessa</b></p>

## Details Wednesday / Mittwoch, 01.07.2015

Daily Overview / Tagesübersicht – Wednesday / Mittwoch, 01.07.2015	
<b>9:00</b> - <b>10:30</b>	<b>SES Wed E 01 – E 07: Symposia / Papersessions</b> Location: <b>PHSG, Campus Hadwig</b>
<b>10:30</b> - <b>11:00</b>	<b>Coffee Break</b> Location: <b>Mensa</b>
<b>11:00</b> - <b>12:30</b>	<b>SES Wed F 01 – F 09: Symposia / Papersessions</b> Location: <b>PHSG, Campus Hadwig</b>
<b>12:30</b> - <b>13:30</b>	<b>Lunch</b> Location: <b>Halle 9.1.2</b>
<b>13:30</b> - <b>15:30</b>	<b>Keynote 5 / 6: Thorsten Bohl (German) / Kurt Reusser (German)</b> Location: <b>Halle 9.1.2</b>
<b>15:30</b> - <b>16:00</b>	<b>Closing</b> Location: <b>Halle 9.1.2</b>

**SES Wed E 01 – E 07: Symposia / Papersessions**

Wednesday/Mittwoch, 01.07.2015 / 09:00 – 10:30

PHSG, Campus Hadwig

9:00 - 10:30	<p><b>SES Wed E 01: Symposium</b> Location: H201</p> <p><b>Innovative Forschung zur Lernumgebung Praktikum</b> <i>Chair(s): Annelies Kreis</i> <i>Discussant(s): Richard Kohler</i> <i>Presentations of the Symposium</i></p> <p><b>Auf dem Weg in den Lehrberuf – wie Studierende Anforderungen in den Praktika deuten und bearbeiten</b> <u>Julia Košinár</u>, Nicole Diebold, Emanuel Schmid</p> <p><b>Die Initiation in die schulische Praxis: Erstgespräche im Vorfeld von Schulpraktika</b> <u>Stephan Otto</u></p> <p><b>Qualität reziproker Planungsgespräche zwischen angehenden Lehrpersonen – Ergebnisse einer Interventionsstudie zu Kollegialem Unterrichtscoaching</b> <u>Annelies Kreis</u>, <u>Sandra Wagner</u>, Stefanie Schnebel, Stephanie Musow, Corinne Wyss</p>	<p><b>SES Wed E 02: Symposium</b> Location: H202</p> <p><b>Spielintegrierte mathematische Förderung im Kindergarten</b> <i>Chair(s): Andrea Wullschleger</i> <i>Discussant(s): Kathrin Kramer</i> <i>Presentations of the Symposium</i></p> <p><b>Mathematische Interaktionen zwischen Kindergartenkindern beim Spielen von Regelspielen</b> <u>Julia Stemmer</u>, Elisabeth Rathgeb-Schnierer</p> <p><b>Individuell adaptive Lernunterstützung bei mathematischen Regelspielen</b> <u>Andrea Wullschleger</u>, Rita Stebler</p> <p><b>Einstellungen von pädagogischen Fachpersonen in der Schweiz, Deutschland und Österreich zum mathematischen Lernen im Kindergarten</b> <u>Michael Link</u>, Bernhard Hauser</p>	<p><b>SES Wed E 03: Symposium</b> Location: H204</p> <p><b>Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I</b> <i>Chair(s): Giuseppe Manno, Mirjam Egli Cuenat, Christine Le Pape Racine, Christian Brühwiler</i> <i>Discussant(s): Madeline Lutjeharms</i> <i>Presentations of the Symposium</i></p> <p><b>Schriftliche Textrezeption in einer mehrsprachigen Perspektive</b> <u>Giuseppe Manno</u></p> <p><b>Schriftliche und mündliche Textproduktion in einer mehrsprachigen Perspektive</b> <u>Mirjam Egli Cuenat</u></p> <p><b>Individuelle Gelingensbedingungen schulischen Mehrsprachenerwerbs: Motivation und Einstellungen der Lernenden</b> <u>Christine Le Pape Racine</u>, <u>Christian Brühwiler</u></p>
	<p><b>SES Wed E 04: Symposium</b> Location: H208</p> <p><b>Construction d'une identité professionnelle, réflexivité et qualité de la formation</b> <i>Chair(s): Nathalie Muller Mirza</i> <i>Presentations of the Symposium</i></p> <p><b>Reflexivity and teacher professionalization. An analysis of scientific writing practices</b> <u>Patrick Studer</u>, <u>Francesco Arcidiacono</u></p> <p><b>La co-construction de l'expertise professionnelle : une analyse interactionnelle de la participation dans la formation en milieu de travail</b> <u>Vassiliki Markaki</u>, Laurent Fillietaz</p> <p><b>Parcours de reconnaissance socioprofessionnelle d'infirmiers-ères migrant-e-s en provenance des pays tiers : vécu subjectif et dispositif institutionnel</b> <u>Jean-Luc Alber</u></p> <p><b>Devenir psychologue ? Les tensions identitaires de l'entrée dans la culture académique</b> <u>Nathalie Muller Mirza</u></p>	<p><b>SES Wed E 05: Paper Session</b> Location: H301 Chair: <u>Guido McCombie</u></p> <p><b>Zusammenhänge zwischen impliziten Theorien, dem metakognitiven Strategiewissen und der Strategienutzung im Bereich Schreiben</b> <u>Karlen, Yves</u>; <u>Compagnoni, Miriam</u></p> <p><b>Emotionen von Lehramtsstudierenden im Schulpraktikum und deren Zusammenhang mit individuellen Studierendenmerkmalen und dem Unterrichtsverhalten</b> <u>Hagenauer, Gerda</u>; Hascher, Tina</p> <p><b>Kompetenzaufbau von Quereinstieg-Studierenden in der berufsintegrierten Phase: Findet Lernen am Arbeitsplatz statt?</b> <u>Kocher, Mirjam</u>; <u>Keck Frei, Andrea</u>; <u>Bieri Buschor, Christine</u>; <u>Kappler, Christa</u></p>	<p><b>SES Wed E 06: Paper Session</b> Location: H501 Chair: <u>Angelika Meier</u></p> <p><b>MINT-Klassen - ein Weg zur Förderung des naturwissenschaftlichen Interesses?</b> <u>Holmeier, Monika</u></p> <p><b>La problématisation de l'EDD à l'école primaire. Démarche scientifique pour la sensibilisation des enfants à l'environnement</b> <u>Robin, Nicolas</u></p> <p><b>Strategien der verbalen Lernunterstützung im frühen naturwissenschaftlichen Unterricht und deren Zusammenhang mit professionellen Kompetenzen der Kindergartenlehrpersonen</b> <u>Tettenborn, Annette</u>; <u>Studhalter, Ueli</u>; <u>Elmer, Anneliese</u>; <u>Leuchter, Miriam</u>; <u>Saalbach, Henrik</u></p>

<p><b>9:00</b> - <b>10:30</b></p>	<p><b>SES Wed E 07: Paper Session</b> Location: <b>H514</b> Chair: <b>Nadine Itel</b></p> <hr/> <p><b>Bilden und betreuen? Eine empirische Studie zur organisationalen Alltagspraxis in Kindertagesstätten</b> <b><u>Nentwich, Julia</u>; Tennhoff, Wiebke</b></p> <hr/> <p><b>Kann gute pädagogische Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen ein Schutzfaktor für sozial-emotionale Verhaltenskompetenzen sein? Eine Untersuchung bei 3- bis 5-jährigen Kindern</b> <b><u>Wustmann Seiler, Corina</u>; Müller, Eva</b></p> <hr/> <p><b>Kinderspielräume - Bildungsräume? Kindliches Spiel in Kindergartenaussengeländen</b> <b><u>Panitz, Kathleen</u></b></p>		
---	---	--	--

<b>SES Wed F 01 – F 09: Symposia / Papersessions</b> Wednesday/Mittwoch, 01.07.2015 / 11:00 – 12:30 PHSG, Campus Hadwig			
<b>11:00</b> - <b>12:30</b>	<p><b>SES Wed F 01: Symposium</b> Location: H201</p> <p><b>Förderung beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I: Empirische Erkenntnisse über schulergänzende Unterstützungsmöglichkeiten, familiale Prozesse und individuelle Erfahrungen</b> <i>Chair(s): Doris Edelmann, Iris Dinkelmann</i> <i>Discussant(s): Alois Niggli</i></p> <p><i>Presentations of the Symposium</i></p> <p><b>Elterliche schulbezogene Unterstützung beim Übertritt in die Sekundarstufe I: Verläufe und Wechselwirkungen mit Lernmotivation und Lernfreude</b> <u>Iris Dinkelmann</u>, Alex Buff</p> <p><b>An das Kind gerichtete lern- und leistungsbezogene Rückmeldungen der Eltern im Kontext eines unsicheren Übertritts in die Sekundarstufe I</b> <u>Erich Steiner</u>, Kurt Reusser</p> <p><b>Förderung von Bildungschancen beim Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe I</b> Doris Edelmann, <u>Michael Beck</u>, <u>Virgil Ebnetter</u></p>	<p><b>SES Wed F 02: Symposium</b> Location: H202</p> <p><b>Die Wahrnehmung von beruflichen Anforderungen aus der Perspektive unterschiedlich sozialisierter Lehrpersonen</b> <i>Chair(s): Manuela Keller-Schneider, Catherine Bauer</i> <i>Discussant(s): Christine Bieri Buschor</i></p> <p><i>Presentations of the Symposium</i></p> <p><b>Berufszufriedenheit und berufliches Belastungserleben bei Lehrkräften mit und ohne Vorberuf</b> <u>Catherine Bauer</u>, <u>Larissa Trösch</u></p> <p><b>Regelstudierende und Quereinsteigende in das Lehramt – Lernvoraussetzungen und Kompetenzerwerb im Vergleich</b> <u>Axel Gehrmann</u>, <u>Rolf Puderbach</u></p> <p><b>Länderspezifische Ausprägungen in der Wahrnehmung von beruflichen Anforderungen durch Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase</b> <u>Manuela Keller-Schneider</u>, <u>Elif Arslan</u></p>	<p><b>SES Wed F 03: Symposium</b> Location: H204</p> <p><b>Zum Zusammenhang von Haltung, Wissen und Qualität der Unterrichtsplanung im experimentellen Handeln am Beispiel des Biologieunterrichts</b> <i>Chair(s): Robbert Smit</i> <i>Discussant(s): Markus Wilhelm</i></p> <p><i>Presentations of the Symposium</i></p> <p><b>Zum Zusammenhang zwischen Fachwissen und Fachdidaktischem Wissen zu hypothesengeleitetem Experimentieren bei angehenden Lehrpersonen</b> <u>Holger Weitzel</u>, <u>Robert Blank</u></p> <p><b>Das Zusammenspiel von Überzeugung und Wissen beim experimentellen Handeln</b> <u>Robbert Smit</u>, <u>Florian Rietz</u></p> <p><b>Die Qualität von Unterrichtsplanungen zu hypothesengeleitetem Experimentieren analysieren – Vorstellung eines hoch-inferenten Ratinginstrumentes und erster Ergebnisse</b> <u>Josiane Tardent</u>, <u>Holger Weitzel</u></p>

<p><b>11:00</b> - <b>12:30</b></p>	<p><b>SES Wed F 04: Symposium</b> Location: H208</p> <p><b>Schul- und Institutionsentwicklung in der Tagesschule bzw. Ganztagschule und in der frühkindlichen Bildung.</b> <i>Chair(s):</i> <u>Marianne Schüpbach, Lukas Frei</u> <i>Discussant(s):</i> <u>Katharina Maag Merki</u></p> <p><i>Presentations of the Symposium</i></p> <p><b>Kindzentrierte Bildungsorientierung in verschiedenen frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsinstitutionen: Zusammenhänge mit den Einstellungen, der Selbstwirksamkeit und der Ausbildung von Fachpersonen.</b> <u>Sonja Perren, Sandra Herrmann, Doris Frei, Fabio Sticca</u></p> <p><b>Multiprofessionelle Kooperation als Teil der Schulentwicklung. Eine Fallstudie an einer Ganztagschule.</b> <u>Stephan Kielblock, Johanna M. Gaiser, Ludwig Stecher</u></p> <p><b>Ganztagsbildung: Tradition in der Innovation?</b> <u>Patricia Schuler, Christa Kappler</u></p> <p><b>Schulentwicklung und Qualität der Tagesschulangebote an Deutschschweizer Tagesschulen</b> <u>Marianne Schüpbach, Lukas Frei, Benjamin Von Allmen</u></p>	<p><b>SES Wed F 05: Symposium</b> Location: H301</p> <p><b>Messung von Qualität in der Lehrerbildung und von Lehrpersonen: theoretische und empirische Ansätze</b> <i>Chair(s):</i> <u>Horst Biedermann</u> <i>Discussant(s):</i> <u>Christian Brühwiler</u></p> <p><i>Presentations of the Symposium</i></p> <p><b>Professionelle Souveränität als Qualität</b> <u>Fritz Oser</u></p> <p><b>Der Advokatorische Ansatz als Qualitätsmerkmal: Qualität von Frage-Antwort-Unterricht aus Sicht von Expert/innen, Lehrpersonen und Lernenden</b> <u>Sarah Forster-Heinzer</u></p> <p><b>Professionelle Lernkerne als Qualitätsmerkmal von Lehrausbildung</b> <u>Horst Biedermann</u></p> <p>„...ich weiss, was ich tun sollte, jedoch kann ich nicht tun, was ich weiss...!“ Vom „Novizen“ zum souveränen „fortgeschrittenen Anfänger“ als anzustrebendes Qualitätsmass der Lehrerausbildung? <u>Matthias Baumgartner</u></p>	<p><b>SES Wed F 06: Paper Session</b> Location: H403 Chair: <u>Judith Pekarek</u></p> <p><b>Berufsbiographien von Lehrpersonen - die Bildung eines professionellen Selbst</b> <u>Freisler-Mühlemann, Daniela</u></p> <p><b>The development of academic teaching competence through the visualization of attitudes towards teaching</b> <u>Lehner, Marion</u></p> <p><b>Veränderung selbsteingeschätzter Planungskompetenz bei Studierenden durch eine Intervention zum Kollegialen Unterrichtacoaching</b> <u>Schnebel, Stefanie; Musow, Stephanie; Kreis, Annelies; Wagner, Sandra; Wyss, Corinne</u></p>
	<p><b>SES Wed F 07: Paper Session</b> Location: H408 Chair: <u>Andrea Erzinger</u></p> <p><b>Die Bedeutung verschiedener motivationaler Facetten in ihrem Einfluss auf Studienerfolg</b> <u>Oepke, Maren</u></p> <p><b>Durch selbstverantwortetes Lernen zu mehr Motivation und besseren Leistungen. Eine Evaluationsstudie in der dualen kaufmännischen Berufslehre.</b> <u>Riedo, Dominic; Schafer, Yves</u></p> <p><b>Hope and personality as success factors in vocational training?</b> <u>Wandeler, Christian; Baeriswyl, Franz; Schafer, Yves</u></p>	<p><b>SES Wed F 08: Paper Session</b> Location: H501 Chair: <u>Benita Affolter</u></p> <p><b>Unterstützungsangebote während des Berufsorientierungsprozesses: Relevanz, Nutzungshäufigkeit und Nützlichkeit aus der Sicht von Jugendlichen</b> <u>Gebhardt, Anja; Schönenberger, Samuel; Salzmann, Patrizia</u></p> <p><b>Qualität in der beruflichen Grundbildung durch Lernortkooperation - Evaluation des Projekts LOK</b> <u>Feller, Ruth</u></p> <p><b>Passt der Beruf zu mir? Determinanten und Konsequenzen wahrgenommener Passung mit dem Lehrberuf beim Übergang in die Berufsbildung</b> <u>Nägele, Christof; Neuenschwander, Markus P</u></p>	<p><b>SES Wed F 09: Paper Session</b> Location: H514 Chair: <u>Barbara Wolfer</u></p> <p><b>Interpréter les réformes de l'enseignement de contenu religieux dans l'école publique. Le cas tessinois d'"Histoire des religions".</b> <u>Ostinelli, Marcello; Galetta, Francesco</u></p> <p><b>De la professionnalisation de l'enseignement à la qualité des systèmes d'éducation et de formation</b> <u>Wentzel, Bernard</u></p> <p><b>Les obstacles à l'innovation pédagogique, un frein à l'atteinte de qualité?</b> <u>Walder, Anne M.</u></p>

## Abstracts Monday / Montag, 29.06.2015

### SES Mon A 01: Symposium

Monday/Montag, 29.06.2015 / 16:30 – 18:00 / H201

#### Diskurs über Modi der Praxisreflexion Lehramtsstudierender – ein interinstitutionelles Forschungsprojekt

*Chair(s): Katharina Rosenberger* (Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems)

*Discussant(s): Julia Kosinar* (Fachhochschule Nordwestschweiz)

Im Symposium werden die Teilbereiche eines österreichisch-schweizerischen Forschungsprojektes (2014-2016) vorgestellt, das die Reflexion der eigenen Lehrtätigkeit von Lehramtsstudierenden untersucht. Auf der einen Seite zielen solche Reflexionen auf ein Hinterfragen des Verhältnisses von Theorie und Praxis sowie auf eine Fokussierung der verschiedenen Wissensarten, der Anpassung an Traditionen und Erwartungen der Praxismenschen etc. ab. Auf der anderen Seite sollen die eigenen subjektiven Theorien, Erfahrungen und Haltungen während des Studiums bewusst gemacht werden. Die Unterschiede der Wahrnehmungs- und Denkschemata, die dabei zutage treten, werden im Projekt im Sinne eines praxeologischen Ansatzes als verschiedene Habitus- und Praxisformen von Individuen verstanden. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen daher nicht nur die je eigenen Reflexionsweisen der Studierenden, sondern auch deren institutionelle Bedingtheit durch das Unterrichtssetting, in welchem die Reflexion stattfindet.

Die Forschungsfragen dazu lauten:

1. Wie reflektieren Lehramtsstudierende erlebte Praktikumssituationen innerhalb eines institutionalisierten Rahmens?
2. Was zeigt sich in den Reflexion über Praktikumserfahrungen?
3. Welche Möglichkeiten und Grenzen weisen verschiedene Reflexionsmodi (Texte, Gespräche, theatrale Zugänge) auf?

Das Forschungsprojekt zielt darauf ab, verschiedene Ansätze unterschiedlicher Institutionen in den Blick zu nehmen, deren Eigenarten herauszuarbeiten und zu vergleichen. Es handelt sich um ein qualitativ-empirisches Forschungsprojekt, das einem rekonstruktiven Ansatz folgt. Das Datenmaterial (Reflexionstexte, Gesprächstranskripte, Seminarprotokolle) stammt aus verschiedenen Lernangeboten zum Thema „Bearbeiten von eigenen Lehrerfahrungen“ der am Projekt beteiligten Institutionen.

Das Symposium liefert Einblicke in die Untersuchung der jeweiligen Praxismodi und zeigt deren Überschneidungen, Grenzen und Möglichkeiten auf. Die Ergebnisse der jeweiligen Teilaspekte sollen mit einem Fachpublikum vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen und Erkenntnisse diskutiert werden.

#### *Presentations of the Symposium*

#### Das institutionalisierte Schreiben von Reflexionstexten

##### **Katharina Rosenberger**

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems

In den Lehrpraktika vieler Ausbildungsinstitutionen schreiben Studierende Reflexionsberichte über ihre Unterrichtserfahrungen. Deren ‚Auswertung‘ reduziert sich häufig darauf, dass diese Texte von den jeweiligen Hochschullehrenden gelesen und – ausführlich oder knapp, mitunter auch gar nicht – schriftlich kommentiert werden. Generell scheint der Lerneffekt, der durch schriftliche Reflexionen entstehen soll, als etwas, das durch das Textverfassen selbst von allein einsetzt, angenommen zu werden. Genauere Kriterien für die Qualität der zur Papier gebrachten Gedanken sind an Hochschulen allerdings oft nicht oder nur ansatzweise expliziert.

Während es zum „Lernen im Praktikum“ eine Reihe von wissenschaftlichen Beiträgen gibt, wurde der Teilaspekt der schriftlichen Reflexionsarbeit bisher weniger beleuchtet. Es finden sich in Publikationen zum Thema Schulpraxis zwar Hinweise auf ihre Gestaltung und es existieren auch einige empirische Studien zur Reflexionsqualität von Unterrichtsbeobachtungen (etwa Mühlhausen/Papst 2005). Die inhaltliche Dimension von Reflexionstexten wird jedoch selten thematisiert. Auf eine Reihe von Fragen gibt es daher kaum empirisch gesicherte Antworten: Wie sind diese Texte verfasst? Welche Rückmeldungen geben Hochschullehrende? Wie verwerten Studierende dieses Feedback? Inwiefern sind die von Studierenden und Hochschullehrenden eingesetzten Ressourcen und Bemühungen zweckdienlich? Welche Qualitätskriterien für Reflexionsberichte könnten sinnvoll sein?

Als empirischer Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit einigen dieser Fragen, analysiert das Forschungsteam mittels der Dokumentarischen Methode Reflexionsberichte, die im Anschluss an die wöchentliche Tagespraxis verfasst worden waren. Den Kern der Stichprobe bilden 3-5 exemplarische Fälle: Studierende, die von ihren damaligen Gruppenbetreuer/innen auf Basis bisheriger Leistungen als typisch in Bezug auf „wenig reflektiert“, „mittelmässig reflektiert“ und „sehr reflektiert“ eingeschätzt wurden. Von diesen Personen werden mehrere Texte interpretiert und dann kontrastiv sowohl fallintern wie auch fallextern miteinander verglichen.

Die vorliegenden Zwischenergebnisse weisen auf Aspekte hin, die im Zusammenhang mit institutionalisiert eingeforderter Reflexion von Bedeutung sein können:

- Das Verschriftlichen von Gedanken ist kognitiv generative Arbeit, die zu einer konstruktiven Vertiefung von Praxiserlebnissen dienen kann. Die ‚Verdoppelung der Realität‘ erleichtert eine präzise Auseinandersetzung mit eigenen Wahrnehmungen, Beobachtungen, Urteilen etc.
- Allerdings können Reflexionstexte nicht ohne ihre institutionelle Rahmung (etwa die Hierarchie zwischen Lehrenden und Studierenden, den Beurteilungskontext etc.) gesehen werden. Viele untersuchte Texte weisen einen deutlichen Rechtfertigungscharakter auf (etwa Äusserungen nach strategischen Gesichtspunkten).



- Zudem erlauben Studierende mit dem Verfassen und Abgeben von Reflexionstexten einen Einblick in ihre Sicht konkreter Situationen sowie in ihren Umgang mit eigenen Problemen, Zweifeln, Ambivalenzen. Dies erfordert die Bereitschaft, etwas von sich preiszugeben, was üblicherweise im Bereich des Privaten verortet wird. Die Weitergabe solcher Reflexionstexte setzt also Vertrauen voraus. Nicht alle Studierende lassen sich darauf gleich ein – abhängig auch von der Beziehung, die sie zu ihren MentorInnen haben.

- Die Annahme, dass die Texte die ‚Reflexionskompetenz‘ der Studierenden zuverlässig abbilden, ist daher problematisch.

- Der vorgegebenen Struktur der Texte (etwa Reflexionsfragen, die zu beantworten sind), kommt eine hohe Bedeutung zu. Sie lenkt den Blick auf bestimmte Aspekte und determiniert damit massgeblich den Inhalt. Ist der vorgegebene Fokus zu unscharf, weisen viele Reflexionstexte zu Ungunsten einer vertieften Auseinandersetzung eine starke Tendenz zur Textsorte „Nacherzählung“ auf.

#### Literatur

Mühlhausen, U. & Pabst, J. (2005). Reflexionsqualität entwickeln und beurteilen. In U. Mühlhausen, Unterrichten lernen mit Gespür (S. 209–238). Baltmannsweiler

## Spiele – Möglichkeiten und Grenzen theatraler Arbeit mit Studierenden im Kontext der Reflexionsfähigkeit

### Julia Köhler

Universität Wien

Reflexionsfähigkeit ist ein wichtiges Kriterium pädagogischer Professionalität (z.B. Schratz et al. 2011; Roters 2012). Die Fähigkeit zu reflektieren bedeutet dabei das praktische Können innerhalb eines theoretischen Rahmens zu hinterfragen, sich vom eigenen Tun zu distanzieren (vgl. Paseka et al. 2011, S. 26f.) und über Möglichkeiten alternativer Handlungswege nachzudenken.

Im Allgemeinen ist der theoretische Rahmen für die Reflexion der eigenen Praxiserfahrungen während des Studiums durch das kontinuierliche Schreiben von Reflexionstexten bzw. durch angeleitete (Beratungs-)Gespräche mit Lehrenden und Kommiliton/inn/en gegeben.

Bezugnehmend auf die dritte Forschungsfrage des Projekts, die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen verschiedener Reflexionsmodi, bieten theatrale Wege, so die These der Autorin, eine weitere Option für reflexives Hinterfragen der eigenen unterrichtlichen Lehrerfahrungen. Helsper geht davon aus, das „Lehrer(innen) – Professionelle generell – [...] die Fähigkeit zu einer Befremdung der eigenen Schulkultur, zu einem exzentrischen Blick auf die eigene professionelle Praxis [benötigen] um dieselbe in eine ‚reflexive‘ zu transformieren“ (Helsper 2001, S. 12). Theatrale Formen beinhalten Möglichkeiten diesen ‚fremden‘ Blick für die eigenen Praxis aufzubauen, Haltungen zu überprüfen und zu bearbeiten. „Im Theaterspiel gibt es eine Reihe von experimentellen Techniken, mit denen Szenen bearbeitet werden können [...] wodurch Strukturen und Prozesse in die Sichtbarkeit gehoben werden“ (Wrentschur 2005, S. 199). Hierbei geht es um die Chance durch Rollentausch ‚Als ob‘ Erfahrungen zu sammeln. Die damit verbundene ‚Differenzerfahrung‘ beschreibt Hentschel als einem „bewussten Wechsel der Positionen“ (Hentschel 2009, S. 110). Durch die spielerische Herangehensweise an Handlungen, können mögliche Optionen bzw. Strategien für die Zukunft innerhalb eines handlungsenthobenen Raums simuliert werden. Dadurch kann eine grössere Sicherheit im Umgang mit einer Vielzahl von Effekten überprüft werden. „Haltungen und Handlungsweisen, die im szenischen Spiel wirksam und stimmig erfahrbar werden, können im Alltag, in gesellschaftlichen Praxisfeldern im Sinne einer „pragmatischen Validierung“ auf die Probe gestellt werden“ (Wrentschur 2005, S. 201). Die dem Lehrer/innenberuf innewohnenden Gefühls- und Unsicherheitserfahrungen werden konstruktiv bearbeitet und demzufolge können kreative Strategien entwickelt werden, die helfen, dauerhaft und lustvoll handlungsfähig zu bleiben (vgl. Paseka 2011, S.157f).

In diesem Beitrag werden Fallgeschichten aus der Praxis beschrieben und deren theatrale Bearbeitung beispielhaft vorgestellt.

#### Literatur

Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für LehrerInnenbildung. 3/2001. Innsbruck/Wien/München/Bozen: Studienverlag. S. 7-15

Hentschel, I. (2009): „Ereignis und Erfahrung. Theaterpädagogik zwischen Vermittlung und künstlerischer Arbeit“. In: Schneider, Wolfgang (Hrsg.). Theater und Schule: Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Bielefeld: Transcript. S. 105-128

Roters, B. (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und US-amerikanischen Universität. Münster, New York, München, Bern: Waxmann.

Schratz, M./Paseka, A./Schrittesser, I. (2001) (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Wien: Facultas.

Wrentschur, M. (2005): Szenisches Forschen – Zwischen Erfahrungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsbezug. In: Stigler, Hubert/Reicher, Hannelore (Hrsg.): Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag. S. 196-206

## Reflexion von Erfahrungskrisen der eigenen pädagogischen Praxis durch eine Rekonstruktion subjektiver Theorien

### Eveline Christof

Universität Innsbruck

Die Entwicklung von Reflexions- und Diskursfähigkeit ist ein zentrales Thema, das an allen Institutionen, die zukünftige Lehrer/innen ausbilden, höchst relevant ist. Das hier skizzierte Modell, das an der Universität Innsbruck seit einigen Jahren exemplarische Anwendung findet, ist ein Ansatz, der – entgegen den herkömmlichen Modellen zur Reflexion von (pädagogischem) Handeln wie Tagebücher, Lernjournale oder Reflective Paper – einen anderen Zugang wählt, um Reflexionsfähigkeit anzuregen bzw. ein Modell für Praxisreflexion zur Verfügung zu stellen.

Die Elemente Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns, der eigenen Rolle und der Eingebundenheit in Strukturen sind zentral für die stetige (Weiter-)Entwicklung eines pädagogisch-professionellen Selbstverständnisses. Der Kern pädagogischer Professionalität ist die Fähigkeit zur theoretischen Reflexion konkreter Handlungssituationen in institutionellen Kontexten. Reflexives professionelles Selbstverständnis von Pädagog/innen ist die Grundlage zur Entwicklung eines professionellen berufsspezifischen Habitus.

Wie kann Reflexionsfähigkeit von Lehramtsstudierenden im Rahmen ihres Studiums erlernt werden?

Eine Methode der qualitativen Bildungsforschung – das pädagogisch reflexive Interview (Christof 2009) – wird in einem veränderten Setting angewendet, von Lehramtsstudierenden erlernt und durchgeführt.

Im pädagogisch reflexiven Interview werden Prozesse von Ent-Selbstverständlichung eigener alltäglicher Sichtweisen interviewter Personen thematisiert und methodisch reflektiert. In einem Selbstaufklärungsprozess, der auf einer Rekonstruktion Subjektiver Theorien (Groeben u.a. 1988) aufbaut, wird der gewonnene Spielraum für Denken und Handeln pädagogisch gewendet und dessen Potential für „bildungsartiges“ Lernen entfaltet. Das Ziel des pädagogisch reflexiven Interviews materialisiert sich in einem transitorischen Bildungsprozess (Alheit 1993), der gleichermaßen Subjekt und Struktur betrifft.

An der Universität Innsbruck, am Institut für Lehrer/innenbildung und Schulforschung erlernen Teilnehmer/innen einer Lehrveranstaltung die Interviewtechnik des pädagogisch reflexiven Interviews, führen ein Interview mit Kolleg/innen durch und werden auch selbst nach dieser Methode befragt. Im Rahmen dieses Prozesses wird einerseits ein Schema zur Reflexion erlernt, andererseits wird es möglich durch die Dokumentation der einzelnen Schritte des Forschungsprogramms Reflexionsprozesse abzubilden, um durch spezifische Analysen – wie bspw. einer Typisierung – Erkenntnisse für die Aus- und Weiterbildung von Lehrer/innen zu gewinnen.

In diesem Beitrag werden die theoretischen Hintergründe der Anwendung dieser Methode dargestellt und an einem Beispiel aus der Forschungspraxis verdeutlicht.

Erste Ergebnisse der Auswertung von 58 Interviews zeigen wiederkehrende Themen, Sichtweisen und Umgangsweisen. Eine Analyse subjektiver Theorien lässt für die Befragten neue Handlungsoptionen erkennen. Das Verhalten der Schüler/innen wird nach der Analyse anders gedeutet, was neue Handlungsoptionen in den Blick bringt (Beispiele):

Autoritätsdefizit wird umgedeutet als:

- nicht cool sondern unsicher – Eingehen auf Probleme und Verstehen
- Rangordnungsstreit unter Schüler/innen – kein autoritäres Eingreifen nötig, Gruppendynamik beachten
- kein absichtlicher Lärm oder Missachtung der Regeln – Gründe dafür ausfindig machen, wie Unkenntnis der Regeln oder nicht Bemerkten des Fehlverhaltens

Literatur

Alheit, P. (1993). Transitorische Bildungsprozesse: Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. In: W. Mader (Hg.). Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland. Bremen: Universitätsbuchhandlung Bremen, S. 343-417.

Christof, E. (2009). Bildungsprozessen auf der Spur. Das pädagogisch reflexive Interview. Wien: Löcker.

Groeben, N./Schlee, J./Wahl, D. (1988). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien : eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.

## **Gemeinsam über Unterricht nachdenken: Potenzial und Tücken von Peer-Reflexionsgesprächen**

**Corinne Wyss**

PH Zürich

Die Reflexion im Lehrberuf hat in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen (z.B. Williams/Grudnoff 2011; Ducharme/Ducharme 1996). Insbesondere die Lehrerbildung hat sich vermehrt mit dieser Thematik beschäftigt; es wurden verschiedene Ideen und Konzepte erarbeitet, um die Reflexion in der Ausbildung zu implementieren. Neben schriftlichen Reflexionsaufträgen, beispielsweise in Lernberichten oder Portfolioeinträgen, wird auch die mündliche Reflexion in unterschiedlichen Bereichen umgesetzt. Verbreitet ist die Reflexion von Unterricht im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung, wo die Studierenden mit Praxislehrpersonen und/oder MentorInnen den eigenen Unterricht nachbesprechen. Vermehrt werden Reflexionsgespräche über Unterricht auch in Elementen der theoretischen Ausbildung eingebaut. Häufig werden hierzu Videoaufnahmen von Unterricht verwendet, die im Rahmen einer Lehrveranstaltung gemeinsam betrachtet und reflektiert werden (vgl. z.B. Krammer 2014). Das Potenzial von Unterrichtsvideos liegt insbesondere darin, dass theoretische Aspekte situiert, eigenes Vorwissen und persönliche Erfahrung aktiviert, eine gemeinsame Sprache aufgebaut und die Theorie mit der Praxis besser verbunden werden (Kleinknecht/Schneider 2013). Als sehr gewinnbringend wird in der Literatur die gemeinsame Reflexion mit Kolleginnen und Kollegen eingeschätzt, wobei der gemeinsame Austausch insbesondere für die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen von Bedeutung zu sein scheint (Kaasila/Lauriala 2010). Zur Arbeit mit Unterrichtsvideos sowie zur kollegialen Unterrichtsreflexion liegen bereits relativ umfangreiche Erkenntnisse vor. Allerdings beschäftigen sich die bisherigen Untersuchungen zu kollegialen Unterrichtsgesprächen nur selten mit der Art und Qualität der Reflexion oder mit Gütekriterien der Gespräche. In der vorliegenden Studie soll hierin der Fokus liegen.

An der PH Zürich arbeiten die Studierenden in unterschiedlichen Unterrichtsgefässen mit Unterrichtsvideos und werden von den Dozierenden zur Reflexion angeregt. Im Rahmen eines Moduls wurden die kollegialen Reflexionsgespräche von 19 Studierenden zu ihrem eigenen, auf Video aufgezeichneten Unterricht aufgenommen und transkribiert. Für die Analyse der Daten wird ein Kodiersystem eingesetzt und die Daten mit Hilfe einer Software für die qualitative Datenanalyse ausgewertet. Folgende Fragestellungen werden dabei verfolgt: Wie (gut) verläuft das Reflexionsgespräch? Wie (gut) verläuft das Reflexionsgespräch im Lerntandem? Hat das Gespräch im Lerntandem Vorzüge im Vergleich zur individuellen Reflexion? Welche Rückschlüsse können aus der Untersuchung für die LehrerInnenbildung gezogen werden?

Im Beitrag wird auf ausgewählte Fragestellungen der Untersuchung eingegangen und sowohl die methodische Vorgehensweise wie auch erste Ergebnisse der Untersuchung präsentiert.

#### Literatur

Ducharme, E. R. & Ducharme, M. K. (1996). Reflecting on Reflecting. *Journal of Teacher Education*, 47 (2), 83–84.

Kaasila, R. & Lauriala, A. (2010). Towards a collaborative, interactionist model of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 26, 854–862.

Kleinknecht, M. & Schneider, J. (2013). What do teachers think and feel when analyzing videos of themselves and other teachers teaching? *Teaching and Teacher Education*, 33, 13–23.

Krammer, K. (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (2), 164-175.

Williams, R. & Grudnoff, L. (2011). Making sense of reflection: a comparison of beginning and experienced teachers' perceptions of reflection for practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 12 (3), 231-291.

## SES Mon A 02: Symposium

Monday/Montag, 29.06.2015 / 16:30 – 18:00 / H202

### Messung und Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen – drei Instrumente – drei Förderansätze

Chair(s): **Dölf Looser** (PHSG Pädagogische Hochschule St. Gallen)

Discussant(s): **Patrizia Salzmann** (PHSG Pädagogische Hochschule St. Gallen)

Durch die PISA-Studie stand in den letzten Jahren die kognitive Wissensvermittlung und die Schuleffektivitätsforschung im Vordergrund. Diverse Erziehungswissenschaftler meinen aber, dass Schule zu viel Wert auf die kognitiven Prozesse und zu wenig Gewicht auf die sozialen Prozesse legen würde. Leistungsstudien, Kompetenzmodelle oder die Evidenzbasierung beinhalten neben ihrem Potential für die Schulentwicklung immer auch Gefahren. Die Abstützung auf leicht messbare, quantifizierbare Daten der Schülerleistung kann längerfristig zu einer Verengung der pädagogischen Qualität führen.

Das Symposium geht von der Grundannahme aus, dass Kinder/Jugendliche dann optimal lernen können und in der Schule optimal für den Beruf und das spätere Leben vorbereitet werden, wenn Lehrpersonen für *soziales Lernen* sorgen. Im Zentrum stehen somit die *Messung* und *Förderprogramme* für sozial-emotionale Kompetenzen.

Die Vortragenden des 1. Teils stellen in ihrem Beitrag das Instrument „Middle Years Development Instrument“ vor, das das Wohlbefinden und sozial-emotionale Kompetenzen von Schüler/-innen ganzer Schuleinheiten messbar macht. Sie stellen anhand der *Validierung dieses Messinstruments* des Weiteren dar, inwiefern es auf die italienisch sprachige Schweiz adaptierbar ist.

Der Vortragende des 2. Teils benutzt in seiner Interventionsstudie u.a. ein Instrument mit Normierungscharakter. Er fokussiert die *Förderung* personal-sozialer Kompetenzen mittels sozialem Lernen, indem er Daten von Ostschweizer Jugendlichen vorstellt, welche an einer Projektwoche teilgenommen haben.

Im 3. Teil wird ebenfalls auf die *Förderung* von sozialen und emotionalen Kompetenzen und somit auf die Vermittlung von sozialem Lernen eingegangen. Basierend auf sozial- und emotionspsychologischen Theorien und dem Einsatz von eigenen Instrumenten zeigt die Vortragende, welche Effekte bei deutschen Schüler/-innen mittels Lektionenreihe über ein Jahr resultieren.

#### Presentations of the Symposium

### Preadolescents' well-being in Canton Ticino

**Luca Sciaroni, Luciana Castelli, Alberto Crescentini, Jenny Marcionetti**

SUPSI - University of Applied Sciences and Arts of Southern CH

This contribution presents the adoption of an instrument for measuring pre-adolescents well-being and development inside and outside school in Canton Ticino. It also presents its application for teachers' training and classroom management.

The Middle Years Development Instrument (MDI) was developed and validated by a group of researchers from the University of British Columbia of Vancouver (see: Guhn et al., 2012; Schoenert-Reichl et al., 2013). The instrument investigates five main dimensions: social and emotional development, connectedness to peers and to adults at school, at home, and in the neighborhood, school experiences, physical health and well-being, and constructive use of time after school. In Canton Ticino there is no such a comprehensive tool for investigating this topic.

The MDI was translated from English into Italian following standard guidelines (Sousa & Rojjanasrirat, 2011). Since 2011, the Italian version of MDI was submitted through three waves of administration to 1942 students of 22 out of 35 middle schools located in Canton Ticino. The administration was managed by the students of the teacher-training master course.

As for the validation, the CFA confirmed the expected factor structure consistently with the results of the analysis conducted on the English version. Good internal consistency has also been shown. As for its application in teachers' training and classroom management, trainee teachers administered the questionnaire to their classrooms, and, starting from data, developed didactical interventions to foster well-being in classroom, and further research actions such as qualitative interviews and observations; then, dissertation works were built around the results.

## References

- Ghun, M., Schoenert-Reichl, K. A., Gadermann, A. M., Marriot, D., Pedrini, L., Hymel, S., & Hertzmann, C. (2012). Well-being in middle childhood: an assets-based population-level research-to-action project. *Child Indicators Research*, 5, 393-418.
- Schoenert-Reichl, K. A., Guhn, M., Gadermann, A. M., Hymel, S., Sweiss, L., & Hertzman, C. (2013). Development and Validation of the Middle Years Development Instrument (MDI): Assessing Children's Well-Being and Assets across Multiple Contexts. *Social Indicators Research*, 114, 345-369.
- Sousa, V. D., & Rojjanasirirat, W. (2010). Translation, adaptation and validation of instruments or scales for use in cross-cultural health care research: a clear and user-friendly guideline. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 17, 268-274.

**Mittels Projektwoche „Die Gruppe und ich“ zu weniger Ausgrenzung und besserem Klassenzusammenhalt.  
Eine Untersuchung der personal-sozialen Kompetenzen bei Oberstufen-Schüler/-innen mittels  
Experimentalansatz.**

**Dölf Looser**

PHSG Pädagogische Hochschule St. Gallen

## Theoretischer Hintergrund

Die Präventionsprogramme PFADE, FAUSTLOS oder ESKKI sind als Ansätze zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen bekannt. Sie basieren auf Reihen von bis zu 47 Lektionseinheiten. Im hier vorgestellten Projekt wird die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen anhand einer kompakten viertägigen Projektwoche bei Schüler/-innen der 1. Oberstufe durchgeführt. Die in der Projektwoche erlebten praktischen Erfahrungen und Erkenntnisse rund um die Gruppendynamik sollen zur Unterstützung einer positiven Klassengemeinschaft anfangs Schuljahr dienen. Dieser Ansatz unterscheidet sich somit von Lektionsreihen, in denen wöchentlich die Sozialkompetenzen thematisiert werden. Gemäss Roth (2011) muss der Förderung der Persönlichkeitsbildung der Schüler/-innen eine ebenso grosse Bedeutung wie der Wissensvermittlung zukommen und sollte einerseits in stärkerem Masse und andererseits professioneller in den Schulen stattfinden (S. 291). Auf diesem Hintergrund, auf den auch Stanford (2002) hinweist, steht das Projekt „Gruppendynamik“, in dem Selbstbehauptung, Schulgemeinschaft und Ausgrenzung als zentrale Konstrukte vermittelt und untersucht werden.

## Forschungsfrage

Ziel des Forschungsbeitrages ist es, mittels Experimentaldesign Schüler/-innen der 1. Oberstufe die Wirkung der kompakten Projektwoche in den abhängigen Variablen Klassengemeinschaft/ Ausgrenzung und Kooperation und Selbstbehauptung nachzuweisen. Bei letzteren zwei geht es um die Fähigkeit, mit anderen zusammenzuarbeiten und gemeinsam Probleme zu lösen bzw. in Gruppensituationen angepasst die Meinung zu sagen und gegebenenfalls dem Gruppendruck zu widerstehen.

## Methode

An der Untersuchung haben insgesamt 12 Oberstufen-Schulklassen (n=226) teilgenommen. Dabei sind mit einem klassischen Experimentaldesign (zwei Messpunkte, Behandlungs- und Kontrollgruppe) in der 2./3. Schulwoche und nach dem ersten Quartal per Fragebogen die Konstrukte Klassengemeinschaft und Ausgrenzung (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, 2012) und Kooperation und Selbstbehauptung (vgl. Petermann & Petermann, 2013 – Instrument SSL) erhoben worden. Die Projektwoche hat in der vierten Schulwoche stattgefunden. Mit abhängigen t-Tests und einer Varianzanalyse mit Messwiederholung werden Wirkungs- und Interaktionseffekte untersucht.

## Ergebnisse

Erste Ergebnisse weisen eine positive Bilanz aus. Die Schüler/-innen nehmen aufgrund der Intervention die Klassengemeinschaft signifikant positiver wahr und zeigen sich in ihren Ausgrenzungstendenzen signifikant tiefer als die Kontrollschüler/-innen.

Mittels des geeichten Forschungsinstruments mit Normdaten (SSL; Petermann & Petermann, 2013) kann zusätzlich Folgendes bilanziert werden: Die Treatmentgruppe weist schon zu Beginn (t1) diesbezüglich signifikant höhere Werte in Kooperation und Selbstbehauptung (und weitere Sozialverhalten-SSL-Skalen) auf. Die Kontrollstichprobe ihrerseits unterscheidet sich aber zu Beginn (t1) nicht signifikant von der Norm. Eine einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung kann nachweisen, dass sich Klassengemeinschaft, Ausgrenzung und Selbstbehauptung der behandelten Schüler/-innen - unter Berücksichtigung des im Vergleich zur Norm signifikant höheren Niveaus beim Zeitpunkt t1 - nach der Projektwoche (t2) signifikant verbessert haben und signifikant höher als in der Kontrollstichprobe sind. Im Gegensatz dazu zeigen aber SSL-Skalen wie Kooperation oder Sozialkontakt bei der Behandlungsgruppe zum Zeitpunkt t2 gegenüber der Kontrollstichprobe keine signifikanten Unterschiede.

## Diskussion

Mit der Untersuchung kann nachgewiesen werden, dass die Schüler/-innen mit dem Treatment „Projektwoche zur Gruppendynamik“ signifikant weniger Ausgrenzungsambitionen als die Kontrollgruppen-Schüler/-innen zeigen und zudem in ihrer Selbstbehauptung signifikant besser abschneiden.

Da die Erhebung mit im Vergleich zur deutschen Norm überdurchschnittlich sozialkompetenten Schüler/-innen in der Treatmentgruppe stattgefunden hat, die Kontrollstichprobe aber durchschnittlich war, zeigen sich die Wirkungseffekte des Treatment nur sehr moderat.

## Quellen

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2012). Projekt KlassenCheckUp! Bonn. Online-Lern-Plattform unter [www.bpb.de/lernen/unterrichten](http://www.bpb.de/lernen/unterrichten).

Petermann, U., & Petermann, F. (2013). Schülerschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (SSL). Göttingen: Hogrefe.

Roth, G. (2011). Bildung braucht Persönlichkeit. Wie lernen gelingt. Klett-Cotta-Verlag.

Stanford, G. (2002). Gruppenentwicklung im Klassenraum und anderswo. Praktische Anleitung für Lehrer und Erzieher. 7. Aufl., Aachen: Hahn.

## Soziales Lernen in der Schule - Förderung und Messung der sozial-emotionalen Kompetenz von Schüler/innen

**Anna Haep, Gisela Steins**

Universität Duisburg Essen

Es wird ein aktuelles Forschungsprojekt vorgestellt, in dem sozial- und emotionspsychologische Grundlagen gewinnbringend im schulischen Setting angewendet werden. Schüler/innen werden im Unterrichtsfach „Soziales Lernen“ in der Entwicklung ihrer sozialen und emotionalen Kompetenzen unterstützt und gefördert. Der Bildungs- und Lebenslauf Heranwachsender hängt positiv mit sozialen und emotionalen Kompetenzen zusammen, so sind sie durch einen systematischen Erwerb der Kompetenzen wahrscheinlicher in der Lage nach ihrer Schulzeit angemessenes und kritisch reflektiertes Verhalten im gesellschaftlichen Kontext zu zeigen. Der Erwerb der Kompetenzen muss gezielt gelehrt und geübt werden. In diesem Beitrag wird ein Unterrichtskonzept zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen bei Schüler/innen vorgestellt. Die Schüler/innen werden ein Schuljahr lang zwei Unterrichtsstunden pro Woche im Unterrichtsfach soziales Lernen unterrichtet. Hierfür wurde ein Unterrichtskonzept entwickelt, das auf Erkenntnissen sozial- und emotionspsychologischer Theorien basiert. In dem Forschungsprojekt werden folgende zentrale Aspekte untersucht: 1. Welche Inhalte umfasst soziales Lernen? 2. Wie können Effekte sozialen Lernens bei den Schüler/innen erfasst werden? 3. Wie kann soziales Lernen am besten vermittelt werden? Es liegen die Daten einer umfangreichen Stichprobe von Schüler/innen der 7. Klasse (N= 358) vor. Die Schüler/innen wurden zu zwei Zeitpunkten (T1=Vor dem Treatment, T2= Nach dem Treatment) mit einem selbst konstruierten Fragebogen befragt. Des Weiteren wurden Daten bei den Personen erhoben, die das Unterrichtsfach bei den Schüler/innen unterrichtet haben. Es soll diskutiert werden, was bei der Erfassung der Daten zu beachten ist und welche Rahmenbedingungen die Effekte beeinflussen können.

Quellen:

Haep, A., Steins, G. & Wilde, J. (2012 1. Auflage; 2014 2. Auflage). Soziales Lernen Sekundarstufe I. Donauwörth: Auer.

Limbourg, M., & Steins, G.(2011). Sozialerziehung in der Schule. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Steins, G. (2005, 1. Auflage; 2014, 2. Auflage). Sozialpsychologie des Schulalltags. Band 1: Grundlagen und Anwendungen. 2. substantiell überarbeitete Auflage. Lengerich: Pabst Science Publishers.

Lewin, K. (1948). Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics. New York: Harper.

## SES Mon A 03: Symposium

Monday/Montag, 29.06.2015 / 16:30 – 18:00 / H204

### Eine andere Seite des Qualitätsdiskurses: Identifikation, Zufriedenheit und Wertschätzung als subjektive Dimension der Bildungsqualität

Chair(s): **Albert Dügge** (PH FHNW)

Discussant(s): **Sandra Hupka-Brunner** (Universität Bern)

Im bildungsbezogenen Qualitätsdiskurs nimmt die Evaluation fachlichen Lernens eine zentrale Stellung ein (OECD, 2013; SKBF, 2014). Bisher wenig differenziert aufgearbeitet sind Einschätzungen von Lernenden bezüglich Unterrichtsdimensionen, die über Leistungsmerkmale hinausgehen (SKBF, 2014, Baumert, Maaz & Trautwein, 2009). Dazu gehören subjektive Empfindungen wie die wahrgenommene Zufriedenheit und die Identifikation mit den täglichen Handlungen genauso, wie beispielsweise Wertschätzungen von Schule (Wigfield & Eccles, 2000). Unter der Zielsetzung, diese Unterrichtsaspekte und ihre Bedeutung bei Bildungsübergängen differenzierter zu verstehen, werden im vorgeschlagenen Symposium drei Beiträge vereint. Im ersten steht die erfahrene Zufriedenheit im Zentrum. Auf der Datenbasis der gegenwärtig laufenden TIDES-Studie (Transitions In Different Educational Systems) wird die erfahrene Zufriedenheit längsschnittlich modelliert und zwar mit Bezug auf den Übergang in die postobligatorische Ausbildung. Ebenfalls auf demselben Datensatz werden im zweiten Beitrag mit dem Interesse, der Wichtigkeit und der Nützlichkeit drei Aspekte des wert-erwartungstheoretischen Modells bei Lernenden von Brückenangeboten erfasst und mit den individuellen Bildungsverläufen in Beziehung gesetzt. Der dritte Beitrag nimmt als Wert die Entstehung und Bedeutung einer beruflichen Identifikation in den Blick, und zwar am Übergang von der Berufsausbildung ins Erwerbsleben. Insgesamt ermöglichen die berichteten Befunde den Blick für eine umfassende Ausbildungsqualität zu schärfen und ihre Relevanz in Bezug auf Bildungsverläufe zu diskutieren.

OECD (2013). Education at a Glance 2013: OECD Indicators: OECD.

SKBF (2014). Bildungsbericht Schweiz. Aarau: SKBF.

Baumert, J., Maaz, K., & Trautwein, U. (Eds.). (2009). Bildungsentscheidungen (Vol. 12/2009 Sonderausgabe ZfE ). Wiesbaden: VS Verlag.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. Contemporary Educational Psychology, 25, 68-81.

*Presentations of the Symposium*

## Die Zufriedenheit mit schulischen und beruflichen Anschlusslösungen nach dem Übergang an der zweiten Schwelle

**Caroline Biewer**

Universität Fribourg

Nach dem Q2E-Referenzrahmen der NW EDK werden im Kontext der Bildungsqualität verschiedene Qualitätsbereiche mit untergeordneten Dimensionen voneinander unterschieden. Dabei finden sich unter den Output-/Outcomequalitäten neben dem Schul- und Laufbahnerfolg und den Lern- und Sozialisierungsergebnissen auch die Zufriedenheit der Leistungsempfängerinnen und Empfänger. Das heisst, dass neben den häufig evaluierten Konstrukten wie Lernleistung, Leistungszuwachs und Schulabsolventenquoten auch das subjektive Empfinden der Schülerinnen und Schüler oder Lehrabsolventinnen und Lehrabsolventen als Dimension der Qualität von Bildung zählt. Nach Hascher und Edlinger (2009) ist unter schulischem Wohlbefinden (oder eben auch Schulzufriedenheit) ein Gefühlszustand gefasst, der mit positiven Emotionen und Kognitionen gegenüber Schule, Schulakteuren und dem Schulkontext einhergeht. Eder (2007) konnte einige Prädiktoren für Schulzufriedenheit identifizieren, wie beispielsweise die Qualität des schulischen Arbeitsplatzes, die soziale Integration, Zufriedenheit mit der eigenen Leistung und Passung zur Schule. Im vorgeschlagenen Beitrag wird die Zufriedenheit mit der weiterführenden Schule auf Sekundarstufe 2 oder mit dem Lehrberuf wie folgt operationalisiert: (1) globale Ausbildungszufriedenheit mit der jeweiligen Anschlusslösung (2) Berufs-/Schulbindung (3) Selbsteinschätzung der Passung von Fähigkeiten/Interessen mit der ausgeführten Anschlusslösung. Im geplanten Beitrag wird eine Substichprobe aus der aktuell laufenden TIDES-Studie (Transitions In Different Educational Systems) untersucht. Es liegen Daten von 367 Schülerinnen und Schülern aus dem deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg/CH vor, die sich am Übergang in die postobligatorische Ausbildung befinden. Analysiert wurden die quantitativ erhobenen Daten in einem längsschnittlichen Untersuchungsdesign mit zwei Messzeitpunkten (1. Messzeitpunkt vor dem Übergang Februar/März 2013; zweiter Messzeitpunkt ein halbes Jahr nach dem Übergang, Januar/Februar 2014). Der Beitrag hat somit die Frage im Blick, inwiefern schulische Leistungen und Werte, Persönlichkeitsdimensionen und das akademische Selbstkonzept wie auf Motivationsausprägungen einen Einfluss auf die Zufriedenheit mit der weiterführenden Schule auf Sekundarstufe 2 haben. Zum einen sollen Unterschiede zwischen bestimmten Subgruppen innerhalb der Stichprobe aufgedeckt werden. Zum anderen soll anhand prädiktiver Regressionsmodelle die Zufriedenheit, gemessen durch die aufgelisteten Indikatoren aufgeklärt werden. Hierzu sollen als Prädiktoren das akademische Selbstkonzept, Schulleistungen (Noten und Leistungstests), Persönlichkeitsdimensionen, Motivationsausprägungen und schulische Werte eingesetzt werden. Zum einen wird angenommen, dass sich Jugendliche, die eine Berufslehre absolvieren von ihren ehemaligen Kameradinnen und Kameraden, die eine weiterführende Schule besuchen, hinsichtlich der Identifikation mit der Anschlusslösung unterscheiden. Für jene Jugendlichen, die nach dem Übergang in die Sekundarstufe 2 eine schulische Anschlusslösung gewählt haben, wird vermutet, dass das akademische Selbstkonzept und schulische Werte höhere Prädiktionskraft aufweisen als für Jugendliche die eine Berufslehre begonnen haben.

Literatur:

Eder, F. (2007). Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Innsbruck: Studienverlag. Hascher, T. & Edlinger, H. (2009). Positive Emotionen und Wohlbefinden der Schule – ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56, 105-122.

## Der Wert von Schule als Dimension der Bildungsqualität

**Dominique Oesch**

PH FHNW

Im Zentrum dieses Beitrags steht das Konstrukt des Werts von Schule, welcher eine hohe Relevanz für die persönliche Motivation und schulisches Leistungsverhalten beinhaltet (Kessels & Steinmayr 2013). Denn je interessanter, nützlicher und wichtiger ein Lebensbereich, wie beispielsweise die Schule, empfunden wird, desto mehr Engagement und Zeit wird aufgebracht (ebd.). Nach der Wert-Erwartungs-Theorie von Eccles und Kollegen/innen können bei schulischen Werten drei Wertekomponenten unterschieden werden: die empfundene Wichtigkeit, Nützlichkeit sowie das Interesse an der Schule im Allgemeinen. Die drei Wertekomponenten können zu einem Gesamtwert, dem "Wert von Schule", zusammengefasst werden (Eccles, Adler, Futterman, Goff & Kaczala, 1983; Steinmayr & Spinath, 2010). Bislang wurden subjektiven Wertzuschreibungen im schulischen Kontext eher weniger Aufmerksamkeit entgegen gebracht (Kessels & Steinmayr 2013) und dies obwohl besonders schulbezogene Werte und Erwartungen seit einigen Jahrzehnten in pädagogisch-psychologischen Modellen wie dem Erwartungs-Wert-Modell von Eccles und Kollegen/innen (Eccles, et.al. 1983) als sehr bedeutsam im schulischen Kontext für die Leistung sowie zur Vorhersage von Bildungsentscheidungen erachtet werden. Im Zusammenhang mit Unterrichtsqualität und daraus folgenden mehrdimensionalen Bildungswirkungen, die mitunter auch als Erträge von Bildungsqualität gesehen werden können, zeigen Reusser und Pauli (2010) in ihrem systemischen Modell zur Unterrichtsqualität, dass motivationale Einstellungen und Dispositionen einerseits die Unterrichtsqualität beeinflussen, andererseits motivationale Orientierungen und Einstellungen (hier gehören auch subjektive Werteinstellungen dazu) auch als Outcome von Unterrichtsqualität zu sehen sind. Der subjektive Wert von Schule kann somit als eine Dimension der Bildungsqualität interpretiert werden. In Bezug auf den subjektiven Wert bestimmter Fächer konnten Steinmayr und Spinath (2010) bereits die prädiktive Kraft der Wertekomponenten Interesse, Wichtigkeit und Nützlichkeit auf das schulische Wahlverhalten (bei Leistungskurswahlen) aufzeigen. Je nach Fach konnten für die Wertekomponenten über das fachspezifische Selbstkonzept und die Schulnote hinaus das Wahlverhalten vorher gesagt werden. Kessels und Steinmayr (2013) untersuchten hingegen, ob das verbale Selbstkonzept mit einer höheren Wertschätzung für Schule einhergeht als das mathematische Selbstkonzept. Sie fanden dabei eine Korrelation zwischen dem deutschen Selbstkonzept, jedoch nicht mit dem Mathematischen. Sie konnten zudem zeigen, dass Mädchen aufgrund ihres höheren verbalen Selbstkonzepts der Schule generell eine höhere Wertschätzung entgegen brachten. Dieser Beitrag knüpft an die aktuellen Erkenntnisse an und untersucht korrelative Zusammenhänge und die prädiktive Kraft von (1) schulischen Leistungen, (2) fachspezifischen Selbstkonzepten (sprachlich, mathematisch, französisch) sowie (3) motivationale Merkmale auf den Wert von Schule. Dies geschieht unter Kontrolle des Geschlechts und dem subjektiven Wert von Schule ein Jahr zuvor. Diese Fragestellungen werden längsschnittlich mittels korrelativer Untersuchungen und linearer Regressionsanalysen beantwortet. Bei den vorliegenden Daten

handelt es sich um ein Subsample der TIDES-Studie (Transition In Different Educational Systems) aus Basel-Stadt (N= 248). Das Subsample beinhaltet diejenigen Jugendlichen, welche nach der obligatorischen Schule in ein Brückenangebot gewechselt haben. Erste Analysen weisen auf die Bedeutsamkeit der Fremdsprache (Französisch) und der persönlichen Selbstwirksamkeitserwartungen für den allgemeinen Wert von Schule hin, wobei hierzu weiter differenzierende Analysen noch ausstehen. Die Forschungsbefunde ermöglichen zu eruieren, inwiefern Aspekte der Persönlichkeit oder auch fachspezifische Wertkomponenten einen Einfluss auf den subjektiven Wert von Schule haben. Hier schliesst die allgemeine Diskussion an, inwiefern der Diskurs des Werts von Schule zur Diagnostik und Intervention im Qualitätsdiskurs bei Bildungsübergängen beitragen kann.

Literatur:

Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. et al. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75–146). San Francisco: Freeman.

Kessels, U. & Steinmayr, R. (2013). Der subjective Wert von Schule in Abhängigkeit vom verbalen und mathematischen Selbstkonzept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (1-2), 105-113.

Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 9-32). Münster: Waxmann.

Steinmayr, R. & Spinath, B. (2010). Konstruktion und erste Validierung einer Skala zur Erfassung subjektiver schulischer Werte (SESSW). *Diagnostica*, 56, 195–211.

### **Identifikation und Zufriedenheit mit dem Beruf am Ende der dualen kaufmännischen Berufslehre und ein Jahr danach.**

**Yves Schafer**

Universität Fribourg

Der Qualitätsdiskurs ist auch in der Berufsbildung aktuell, wobei keine einheitliche Meinung darüber besteht, was die Qualität der beruflichen Ausbildung definiert (Ebbinghaus, 2007, S. 6). Eine im vorliegenden Kontext richtungweisende Qualitätsbestimmung nennt als Outputziel, dass der Beruf gern ausgeübt werden muss (vgl. Ebbinghaus, 2007, S. 2). Dieses Outputziel der Berufsbildung betont die Wichtigkeit, welche dem subjektiven Empfinden für die Ausbildungsqualität zukommt. Das subjektive Empfinden als Dimension der Qualität der Berufsbildung wird hier einerseits als Zufriedenheit mit dem Beruf am Ende der Ausbildung verstanden. Diese Zufriedenheit ergibt sich als Resultat der „miteinander wechselwirkenden Aspekte der Entwicklung beruflicher Identität und beruflicher Kompetenz“ (Rauner, 2007, S.17) während der Ausbildung. Andererseits wird unter dem subjektiven Empfinden als Dimension der Qualität der Berufsbildung auch die gebildete berufliche Identität am Ende der Ausbildung angesehen. Denn aus Sicht der Berufspädagogik wird die berufliche Identität nicht nur als eine mit der beruflichen Kompetenzentwicklung verschränkte Dimension der Persönlichkeitsentwicklung während der Ausbildung angesehen, sondern auch als Resultat der Berufsbildung, und damit als Voraussetzung für die aus der beruflichen Identität hervorgehende berufliche Leistungsbereitschaft (vgl. Rauner, 2007, S. 22f.). Somit interessiert als subjektives Empfinden neben der Zufriedenheit mit dem Beruf auch die berufliche Identität für den Qualitätsdiskurs, und zwar in zweierlei Hinsicht. Einerseits als Outputziel und somit als Qualitätsdimension von Berufsbildung. Andererseits aber auch als Quelle und Ressource für berufliches Engagement und Leistungsbereitschaft, und in diesem Zusammenhang als Prädiktor für den beruflichen Erfolg nach der Berufslehre. Daraus ergeben sich die folgenden zwei Fragestellungen, die im Rahmen des vorgeschlagenen Symposiums-Bitrags untersucht werden:

1. Welche Faktoren prognostizieren die Identifikation und die Zufriedenheit mit dem Beruf am Ende der dualen kaufmännischen Berufslehre in der Schweiz?
2. Welchen Einfluss hat die Identifikation und die Zufriedenheit mit dem Beruf am Ende der Berufslehre auf den Berufserfolg ein Jahr nach dem Lehrabschluss?

Diese Fragestellungen werden längsschnittlich mittels Strukturgleichungsmodellen in MPlus beantwortet. Dazu stehen die Daten von 394 Lernenden der dualen Berufslehre Kaufmann/frau zur Verfügung, die im Rahmen der Studie „Fit für den Job“ erhoben wurden. Erste Analysen zeigen, dass vor allem die erreichten Noten im Ausbildungsbetrieb und Persönlichkeitsdimensionen wichtig für die Identifikation und die Zufriedenheit mit dem Beruf am Ende der Berufslehre sind. Zudem prognostizieren die Identifikation und die Zufriedenheit mit dem erlernten Beruf auch den Berufserfolg ein Jahr nach dem Lehrabschluss. In Bezug zum Tagungsthema schliesst das an die Diskussion an, inwiefern das subjektive Empfinden als Dimension der Ausbildungsqualität zu denken ist, und welche Bedeutung diesem für die weitere berufliche Karriere zukommt.

Literatur:

Ebbinghaus, M. (2007). BIBB-Expertenmonitor – Befragung ‚Qualität betrieblicher Berufsausbildung‘ – Juni 2007. Online in Internet: URL: [https://expertenmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse\\_20070904.pdf](https://expertenmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse_20070904.pdf) (Stand 28.01.2015).

Rauner, F. (2007). *Kosten, Nutzen und Qualität der beruflichen Ausbildung*. Bremen, (ITB-Forschungsberichte 23). Universität Bremen, Institut Technik und Bildung (ITB) (Ed.). Online in Internet: URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-366038> (Stand 28.01.2015).

## SES Mon A 04: Symposium

Monday/Montag, 29.06.2015 / 16:30 – 18:00 / H208

### Des filières d'enseignement musical "de qualité", pour encourager "le talent"?

*Chair(s):* **Catherine Grivet Bonzon** (Université de Genève), **Isabelle Mili** (Université de Genève), **François Joliat** (hep Bejune)

*Discussant(s):* **Jérôme Schumacher** (hep Fribourg)

Le type d'enseignement dispensé aux élèves "talentueux" ou à "fort potentiel" et la qualité de cet enseignement sont au coeur de ce symposium.

Que ce soit le programme « Musique - école » au Conservatoire de Lausanne, « Musimax » et « Music+ » au Conservatoire de Genève ou la « Filière préprofessionnelle » du Conservatoire populaire de Musique de Genève, tous les cursus d'excellence et filières intensives ont en commun un renforcement, tant en termes de volume horaire qu'en termes de diversification des offres de cours, impliquant parallèlement un encadrement pédagogique et musical élargi sous forme d'auditions, concerts, ateliers spécifiques, de master classes, cours de musique de chambre et projets artistiques personnels.

Deux contributions de ce symposium analyseront d'un point de vue didactique, à partir d'observations filmées ou in situ d'un panel de cours de diverses disciplines, les éléments relevant de l'apprentissage/enseignement qui semblent concourir de par leur mise en réseau à ce que les élèves apprennent mieux, au regard des objectifs fixés. Nous tenterons dans l'étude d'objectiver des objets de savoir et d'analyser comment ils sont travaillés et reçus dans des espaces scolaires différenciés pour (re)composer le maillage de l'apprentissage des élèves.

Une troisième contribution analysera la fabrication de ce que les textes officiels nomment désormais "l'encouragement des talents".

*Presentations of the Symposium*

### Les filières d'excellence dans les conservatoires genevois. Le cas du CMG

#### **Catherine Grivet Bonzon**

Université de Genève

L'ensemble des établissements d'enseignement de la musique de Suisse Romande permet d'assurer une offre diversifiée susceptible de sensibiliser les élèves aux disciplines artistiques. Soulignant le caractère universel de la musique, les Conservatoires ouvrent leurs portes à tous, se donnant pour mission de valoriser la place de la musique dans la société.

Parallèlement et répondant à une demande sociale de former des musiciens performants, des structures sont mises en place au sein de certains établissements pour permettre aux jeunes musiciens au potentiel reconnu de développer leurs capacités à travers un cursus adapté.

Toutes ces filières intensives ont en commun un renforcement tant en termes de volume horaire qu'en termes de diversification des offres de cours impliquant un encadrement pédagogique et musical élargi incluant auditions, concerts, ateliers spécifiques, master classes, cours de musique de chambre et projets artistiques personnels.

C'est à la filière d'excellence du Conservatoire de Musique de Genève (dans une approche comparée avec une autre étude du symposium) que s'intéresse notre recherche. Nous tenterons de voir concrètement par l'observation in situ du parcours de deux élèves ce qu'on y apprend de plus que dans un cursus ordinaire grâce aux gestes de régulation dans les différents cours dont les connections contribuent à en faire un système d'exception. Le choix des gestes de régulation s'impose à nous par leur place à l'interface entre l'élève, ce qu'il produit et les disciplines, non dans leurs spécificités intrinsèques mais dans les interrelations au sein du système que ces dernières constituent.

Nous nous intéresserons au traitement didactique des modalités d'enseignement apprentissage des dits cursus.

Notre hypothèse est que la relation systémique des enseignements proposés au sein de ces cursus renforcés, plus que l'accumulation des disciplines et heures de cours juxtaposées procède de la performativité des étudiants.

Nous pensons que c'est la didactisation des objets de savoirs par les différents enseignants induisant des gestes professionnels de régulation diversifiés, ainsi que leur appropriation dans des configurations multiples, qui, par la mise en réseaux des différentes informations et savoirs issus de la pluralité des cours, concourent par un effet de système à une performativité plus grande des étudiants issus de ces cursus spécialisés.

L'hétérogénéité des discours des méthodes et approches didactiques, de par les renvois et les mises en relation complexes par les professeurs comme par les élèves augmentent les potentialités de ce qu'il convient souvent de nommer le « talent ».

Nous pensons que les divers champs de savoirs et de pratiques sociales de référence inhérents aux différentes disciplines enseignées au sein du cursus permettent, alors qu'elles sont apparemment juxtaposées en disciplines académiques autonomes, un croisement des schèmes d'appropriation des savoirs liés tant à la technicité, qu'à l'interprétation.

Nous postulons que c'est via la richesse des milieux didactiques mis en place et leurs interconnexions sur les mêmes objets de savoirs que se construit l'expertise de l'élève à l'intérieur de la forme scolaire.

Nous suivrons Vigotsky pour qui l'élève est d'abord un être social influencé par la mise en tension des différents cadres d'action qui renforcent le processus d'apprentissage.



## Les filières d'excellence dans les conservatoires genevois. Le cas du CPMDT

**Isabelle Mili**

Université de Genève

« Pour composer, produire et écouter le son, il faut autre chose que le son : des êtres humains, des outils, des institutions et des cadres sociaux », écrivait Nattiez en 2002 (p. 19). Or les institutions et les cadres sociaux changent... Au tournant de 2010 sont apparus, en Suisse romande, des filières d'enseignement musical destinées à des élèves « à fort potentiel » – ou désireux de se consacrer à l'étude de la musique de façon intensive. Des filières revendiquant autant la différenciation de l'enseignement que la qualité due à celles et ceux qui y entrent.

Comme le Conservatoire de musique de Genève (CMG) – la plus ancienne institution de ce genre à Genève, fondée en 1835 et qui s'enorgueillit d'avoir eu Liszt pour professeur de piano ! – le Conservatoire populaire de musique, danse, théâtre (CPMDT) a désormais sa filière intensive et sa filière préprofessionnelle. L'histoire des deux institutions, cependant, est très différente. Depuis 1971, le CMG comporte deux sections : l'Ecole de musique et le Conservatoire supérieur (Haute école de musique depuis 2009). C'est dire que le CMG s'inscrit dans une longue tradition de continuité entre enseignement de base et classes professionnelles - y explicitement corrélée à une exigence qualitative.

Le CPMDT, par contre, s'inscrit dans une tout autre tradition d'accès à la musique, avec pour premier objectif que les enfants des milieux populaires aient accès aux enseignements artistiques. Dès lors, il n'est pas étonnant que la professionnalisation des élèves, à l'intérieur du CPMDT, soit un objectif beaucoup plus récent qu'au CMG.

Il nous a paru intéressant de mettre en parallèle deux analyses de pratiques, prenant appui sur deux études de cas, en filière intensive de chacune de ces deux écoles. Catherine Grivet-Bonzon réalisant une étude de cas au CMG et Isabelle Mili au CPMDT. Nous y verrons, par l'observation in situ du parcours de deux élèves, ce qu'on y apprend de plus que dans un cursus ordinaire. Ceci par l'observation des gestes de régulation (Sensevy, 2007) dans les différents cours. Nous nous focaliserons sur les régulations relatives

- aux gestes techniques de base (comme la respiration, par exemple),
- à la posture d'interprète (interprète qui opte pour certains choix agogiques, certains timbres, la mise en valeur – ou non – des aspects structurels de l'œuvre étudiée...),
- aux outils interprétatifs (multiplication des modes d'attaques ou de production du son, des timbres, des contrastes, des modes de phrasés et des différenciations sonores de toutes sortes),
- à ce qu'on nomme, dans le milieu musical, la « musicalité » (et qui consiste à dépasser le jeu « note à note », parfois requis dans une phase de déchiffrage, pour entrer dans un rapport à l'œuvre sur le mode expressif).

## La recherche sur le talent musical peut-elle contribuer à améliorer la formation des jeunes talents ?

**François Joliat**

hep Bejune

Dans la mouvance de la démocratisation des pratiques artistiques, l'encouragement des talents musicaux est une priorité dans la politique éducative helvétique. Mais que sait-on sur l'origine du talent et les conditions de son développement ? Quels enseignements pourrait-on en tirer pour construire une formation musicale de qualité à leur intention ?

En psychologie de la musique, la question a été très largement débattue tout au long du XXe siècle sans pour autant donner de réponses satisfaisantes. Les théories associationnistes ont tenté de démontrer que l'origine du talent musical se trouvait dans certaines qualités innées de l'audition, les théories socioconstructivistes ont étudié quels facteurs environnementaux pourraient contribuer à le développer (milieu familial et encadrement parental). Les théories de la deliberate practice des années 90 en sont l'expression la plus radicale : l'accumulation de pratique délibérée suffirait à qualifier le talent musical.

Aujourd'hui, les caractéristiques du talent musical, redéfini en tant que « connaissances spécialisées » (Ackerman & Beier, 2003) comprennent des composantes mentales différentielles, mesurables par des tests de potentiel d'apprentissage musical (Advanced Measures of music audiation AMMA) (Gordon, 2004) et des composantes environnementales différentielles comme la diversité des pratiques musicales, des encadrements à l'apprentissage et du temps de travail passé à la pratique musicale.

Peu d'études sont à disposition pour la Suisse romande à ce sujet. À la lumière des résultats qualitatifs (questionnaire) et quantitatifs (tests) d'une recherche comparative menée entre 2006 et 2008 avec des étudiants entre 15 et 25 ans issus d'une école professionnelle, d'une Haute école pédagogique et d'une Haute école de musique, il est apparu que :

1. les qualités de la discrimination auditive (oreille musicale) ne sont pas constitutives du talent musical, mais la conséquence de son développement. Cette dimension de devrait pas apparaître dans une évaluation des talents potentiels ;
2. le test AMMA de Gordon (2004) est un outil fiable pour accompagner l'orientation, notamment avec les jeunes sans formation musicale préalable ;
3. une très haute expertise musicale est accomplie dans une « monoculture » instrumentale, à partir de sept ans. Les amateurs possèdent par contre de nombreuses expériences musicales variées, une formation d'initiation musicale avant sept ans, et des temps d'écoute musicale de styles divers beaucoup plus nombreux.

Sachant que les étudiants professionnels ont une pratique délibérée dix fois plus importante que les amateurs du même âge, ces résultats devraient inciter à réfléchir sur les objectifs démocratiques d'une formation au développement des jeunes talents, distanciée de la « monoculture » du modèle « conservatoire ». Elle devrait se fonder sur une vision réaliste du profil des candidats, en fonction de leur potentiel musical, des conditions d'encadrement dont ils peuvent bénéficier et des objectifs souhaités en termes de développement de carrière.

Nous porterons la réflexion sur la pertinence d'utiliser des tests dans l'orientation pour une filière d'encouragement, sur les conditions de succès en fonction de la possibilité d'avoir un accompagnement parental au quotidien, et sur la capitalisation des nombreuses expériences musicales « périphériques » déjà réalisées pour potentialiser la formation dans ces filières.

## SES Mon A 05: Symposium

Monday/Montag, 29.06.2015 / 16:30 – 18:00 / H301

### Aspekte und Voraussetzungen kooperativer Entwicklung von Schul- und Unterrichtsqualität im Umgang mit Veränderungsimpulsen

Chair(s): **Silja Rüedi** (PH Zürich)

Discussant(s): **Alois Buholzer** (PH Luzern)

Ausgangspunkt für dieses Symposium sind Überlegungen zur Einführung des Lehrplans 21, der sich auf Schulen als Veränderungsimpuls und Anlass für die planvolle Entwicklung von Schul- und Unterrichtsqualität auswirken kann. Dabei wird von der Kooperation als wichtiger Gelingensbedingung für die Entwicklung von Schule und Unterricht sowie pädagogischer Professionalität ausgegangen. Die drei Beiträge befassen sich aus drei verschiedenen Blickwinkeln damit, wie Kooperation angeleitet, initiiert und über mehrere Jahre hinweg aufrechterhalten werden kann. Den Anfang machen zwei Beiträge, die konzeptuelle Elemente eines Standortbestimmungsinstruments für Schulen aufzeigen, das im Hinblick auf die Vorbereitung auf die Einführung des Lehrplans 21 konzipiert wurde. Den Abschluss bildet ein Beitrag, der ein innovatives Konzept aus dem Kanton Luzern zur längerfristigen Unterstützung von Schulleitungen in der nachhaltigen Schulentwicklung beschreibt und theoretisch fundiert.

*Presentations of the Symposium*

### Die Bedeutung pädagogischer Führung und Kooperation bei der Einführung des Lehrplans 21

**Enikő Zala-Mező**

PH Zürich

Der Lehrplan formuliert Erwartungen an Unterricht, kann ihn jedoch nicht direkt beeinflussen. Ein Lehrplan wird nicht gelesen und überall gleich umgesetzt (Oelkers, Reusser, 2008). Lehrpläne sind Strukturangebote, die wirksam werden, wenn Akteure sie aufgreifen und anwenden (Altrichter & Helm, 2011). Das ist ein Sinngabungsprozess (Spillane, 2002), der vom Verlauf individueller kognitiver und von kollektiven Prozesse abhängt. Der Beitrag erläutert, welche Überlegungen aus der Perspektive der Schulführung und Schulentwicklung in die Erstellung eines dieser Auseinandersetzungen unterstützenden Standortbestimmungsinstruments und seiner Anwendung eingeflossen sind.

Wenn wir der Frage nachgehen, wie die Umsetzung des Lehrplans gelingen kann, dann gehen wir davon aus, dass er einen Impuls für Schul- und Unterrichtsentwicklung darstellt. Er wird erst dann wirksam, wenn sich ein Kollegium damit auseinandersetzt und seine Einführung als Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess anerkennt. «Unter Unterrichtsentwicklung verstehen wir alle systematischen und gemeinsamen Anstrengung der an Unterricht Beteiligten, die zur Verbesserung des Lehrens und Lernens und seiner schulinternen Bedingungen beitragen.» (Bastian 2007, S. 29) Diese Definition hat Ähnlichkeit mit anderen Schulentwicklungsdefinitionen (Altrichter, Helm, 2011), eine gemeinsame Aufmerksamkeit voraussetzt.

Das komplexe Phänomen Schulentwicklung wird im Beitrag über zwei zentrale Merkmale operationalisiert, die den sozialen Kontext der Einzelschule weitestgehend ausmachen und einen massgeblichen Einfluss auf erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse haben können: Führung und Kooperation.

Führung scheint als Katalysator der Schulentwicklung zu funktionieren (Leithwood, 2007). Vor allem ist eine pädagogische, inhaltliche Führung (Robinson, 2008; Fullan, 2014) mit ausgeprägten interaktiven Charakter notwendig, weil sie den Rahmen des Sinngabungsprozesses sichert. Hinsichtlich der Kooperation ist die Intensität ein wesentliches Kriterium (Pröbstel, 2008). Sie gibt Hinweise darauf, wie geübt Lehrpersonen darin sind, an kollektiven Lernprozessen und gemeinsamen Problemlösungen (Steinert et al., 2006) teilzunehmen. Die Argumente werden im Beitrag weiter ausgeführt.

Altrichter, H., & Helm, C. (2011). Schulentwicklung und Systemreform. In H. Altrichter & C. Helm (Eds.), *Akteure und Instrumente der Schulentwicklung* (pp. 13-37). Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Bastian, J. (2007). *Einführung in die Unterrichtsentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.

Fullan, M. (2014). *The Principal. Three keys to maximizing impact*. San Francisco: Jossey-Bass.

Heller, W., Kerner, W., Rosenmund, M., & Schildknecht, J. (2000). *Schulentwicklung. Ein Beitrag zur Dekonstruktion eines bildungspolitischen Schlagwortes*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Leithwood, K. (2007). The Emotional Side of School Improvement: A Leadership Perspective. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 615-634). Dodrecht: Springer.

Oelkers, J. / Reusser, K. (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen*. Berlin: BMBF

Pröbstel, C. H. (2008). *Lehrerkooperation und die Umsetzung von Innovationen. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrkräften aus Perspektive der Bildungsforschung und der Arbeits- und Organisationspsychologie*. Bergische Universität Wuppertal, Logos Verlag, Berlin.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.

Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387-431.

Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbeher, U., & Kunz, A. (2006). *Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse*. Zeitschrift für Pädagogik, 52(2), 185-204.

## Der Aufbau kollektiver Intentionalität als Voraussetzung für kooperative Entwicklung von Schul- und Unterrichtsqualität

**Silja Rüedi, Christine Weilenmann**

PH Zürich

Kooperation in Schulkollegien ist mittlerweile eine Norm (Idel et al. 2012, S. 12), die selbstverständlich eingefordert wird. Sie ist als zentrale Gelingensbedingung für die Entwicklung von Schule und Unterricht sowie pädagogischer Professionalität im Zuge sich verändernder bildungspolitischer Rahmungen und Ansprüche anerkannt (ebd. S. 9). Die Praxis der Kooperation in komplexen Organisationen ist indessen anforderungsreich und braucht von den Akteuren/innen ständige Aufmerksamkeit. Die empirische Bildungsforschung nähert sich dem Problem der Kooperation phänomenologisch (Fussangel und Gräsel 2012) oder behilft sich mit Mitteln der Organisationssoziologie (Kuper und Kapelle 2012). Der vorliegende Beitrag wählt einen handlungstheoretischen Zugang auf der Grundlage der analytischen Theorie von John Searle (Searle 2012, 2009, 1991). Dabei wird gezeigt, dass Kooperation die Bildung kollektiver Intentionalität voraussetzt, aus der jede/r Akteure/innen die eigene Intentionalität und somit die eigene Handlung ableiten kann. Es wird gezeigt, warum der Aufbau eines gemeinsamen Hintergrunds dazu beiträgt, die Bildung geteilter Intentionalität zu erleichtern. Auf dem Hintergrund dieser Analyse wird weiter dargestellt, warum mit einer kollektiven Selbstevaluation im Rahmen einer Standortbestimmung, bei der Aspekte von Schulqualität anhand der gemeinsamen Interpretation der Ergebnisse sichtbar gemacht werden, dazu beitragen kann, Kooperation zu initiieren und Kohärenz im Kollegium mit der Schulleitung aufzubauen.

Im hier gezeigten Fall wird ein Instrument verwendet, das Merkmale der Zusammenarbeit im Kollegium, pädagogischer Führung sowie Aspekten des kompetenzorientierten Unterrichts abfragt. Vorhandene Qualitäten und Ressourcen werden damit sichtbar. Das dient als Grundlage für den Aufbau kollektiver Intentionalität in Bezug auf die Weiterentwicklung der Voraussetzungen auf der Ebene des Kollegiums, der Schulleitung und der Lehrpersonen im Hinblick auf die Einführung des kompetenzorientierten Lehrplans. Eingebettet ist die Erhebung in vorgängige und nachfolgende Gespräche zwischen den Akteuren/innen der Schule, die von einer externen Fachperson begleitet und moderiert werden. Kooperative organisationale und individuelle professionelle Weiterentwicklungen werden daraufhin in mehrjähriger Perspektive geplant, koordiniert und durchgeführt. Bei Bedarf steht eine Prozessbegleitung zur Verfügung, die der Schulleitung dabei hilft, die Kooperation aufrecht zu erhalten, die Übersicht auch über einen längeren Zeitraum hinweg zu behalten sowie Synergien zu sehen und zu nutzen.

Fussangel, Kathrin; Gräsel, Cornelia (2012): Lehrerkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In: Elisabeth Baum, Till-Sebastian Idel und Heiner Ullrich (Hg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialw., S. 29–40.

Idel, Till-Sebastian; Ullrich, Heiner; Baum, Elisabeth (2012): Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band. In: Elisabeth Baum, Till-Sebastian Idel und Heiner Ullrich (Hg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–25.

Kuper, Harm; Kapelle, Nicole (2012): Lehrerkooperation aus organisationssoziologischer Sicht. In: Elisabeth Baum, Till-Sebastian Idel und Heiner Ullrich (Hg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41–51.

Searle, John R. (1991): Intentionalität. Eine Abhandlung zur Philosophie des Geistes. 1. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Searle, John R. (2009): Einige Grundprinzipien der Sozialontologie. In: Hans Bernhard Schmid und David P. Schweikard (Hg.): Kollektive Intentionalität. Eine Debatte über die Grundlagen des Sozialen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 504–533.

Searle, John R. (2012): Wie wir die soziale Welt machen. Die Struktur der menschlichen Zivilisation. 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp.

## Schulentwicklungsberatung & -coaching: theoriebegründete Erfahrungen aus einem kantonalen Innovationsimpuls

**Annemarie Kummer Wyss<sup>1</sup>, Thomas Buchmann<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>PH Luzern, <sup>2</sup>Dienststelle Volksschulbildung Kanton Luzern

Schulentwicklungsberatung & -coaching bezeichnet die beratende Begleitung von Schulentwicklungsprozessen meist auf der Führungsebene der Einzelschule durch eine externe Fachperson. Der Fokus der externen Beratung liegt auf den für den Change-Prozess nötigen (brachliegenden) Fähigkeiten und Kompetenzen der betreffenden Schule. Entscheidend ist also, dass die Begleitung im Wesentlichen darauf abzielt, die Kompetenzen der Akteure zur Selbststeuerung und autonomen Weiterentwicklung zu stärken. Beispielsweise wird der Entwicklungsprozess selbst zum Thema mit dem Ziel, die Selbstentwicklungsfähigkeit nachhaltig zu fördern (Rolff, 2011). Ähnlich wie bei den Erkenntnissen zur Wirksamkeit bei nachhaltigen Weiterbildungsangeboten (z.B. Lipowsky, 2011) geht es auch bei der Schulentwicklungsberatung darum, beteiligungsorientiert vorzugehen (Rolff, 2011, S. 47). Wenn Lehrpersonen selber in zentralen Teilen des Schul- und Unterrichtsentwicklungsvorhabens ihre eigenen Veränderungs- und Unterstützungsinteressen erkennen können (Bastian, 2007), ist das individuelle Commitment höher, die Abstützung „an der Basis“ grösser. Schul- und Unterrichtsentwicklungsvorhaben und die entsprechende Beratung durch externe Fachleute sind adaptiv, adressatenorientiert, auf Langfristigkeit und Nachhaltigkeit ausgerichtet (u.a. Lipowsky, 2009; Rolff, 2011).

Auf diesem Schulentwicklungsberatungsverständnis basierte der Entwicklungsimpuls des Teilprojekts „Lehren + Lernen“ im Rahmen der Hauptprojekts „Schulen mit Zukunft“ im Kanton Luzern (Lötscher & Kummer Wyss, 2014). Die Schulen wurden individuell von sog. Prozessbegleiterinnen und -begleitern auf ihrem mindestens 3 Jahre dauernden Entwicklungsweg unterstützt, um an den Themen zu arbeiten, die eine hohe Relevanz für ihre professionelle Praxis im Themenfeld „Umgang mit der Heterogenität der Lernenden“ aufwiesen. Ergänzend zur Schul- und Unterrichtsentwicklungsberatung dieser Prozessbegleitenden konnten die Schulen sog. Fachtandems abrufen, welche zu bestimmten Themen adaptive, adressatenorientierte und auf Nachhaltigkeit ausgerichtete Weiterbildungen durchführten. Die Fachtandems verschränkten mittels der Tandemstruktur PH-Dozentin/Volksschullehrperson Theorie und Praxis, arbeiteten in der Regel während einem Jahr mit dem Schulteam an einem Thema und begleiteten die Unterrichtsentwicklungsvorhaben der Schulen inhaltlich. Zwischen Beratenden und Weiterbildenden fand regelmässig ein Koordinations- und Austausch statt, in dem auch die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Wirksamkeiten im Zentrum stand. Zentral waren dabei Erkenntnisse aus Studien zur Wirksamkeit von Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen (vgl. Lipowsky, 2011) sowie Erkenntnisse aus der Coaching-Forschung. Die Rückschau auf den rund zehn Jahre dauernden kantonalen Entwicklungsimpuls zeigt, dass die Konzeption der Schul- und Unterrichtsentwicklungsberatung in dieser Form wirksames Potenzial aufwies – z.B. hinsichtlich empirisch belegter Gelingensfaktoren bei Prozessbegleitungen, wie

- der Entwicklungsanstoss geht vom Betroffenen aus (die Schulen konnten frei entscheiden, ob sie in den Prozess einsteigen wollten) oder
- die Begleitung über längere Zeit kann Vertrauen schaffen (die Prozessbegleitung dauerte mindestens 3 Jahre) (vgl. Hess & Roth, 2001 oder Piotrowski 2004).

Bastian, J. (2007). Einführung in die Unterrichtsentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz.

Hess, T. & Roth, W.L. (2002). Professionelles Coaching. Heidelberg: Asanger.

Lötscher, H. & Kummer Wyss, A. (Hrsg.). (2004). Mit Fachtandems den Unterricht entwickeln. Münster: LiT.

Lipowsky, F. (2009). Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. Beiträge zur Lehrerbildung, 27(3).

Lipowsky, F. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann.

Piotrowski, S. (2004). Bedeutung und Einsatz von Coaching in der Personalentwicklung. Forschungsbericht. Wien: PEF Privatuniversität für Management.

Rolff, H.-G. (2011). Leitlinien zum Verständnis von Schulentwicklung und Schulentwicklungsbegleitung. Journal für Schulentwicklung 3/2011.

## SES Mon A 06: Paper Session

Monday/Montag, 29.06.2015 / 16:30 – 18:00 / H403

Session Chair: **Nicolas Robin**

### Gestaltung von Mathematikunterricht in der Primarschule: Unterschiedlich in Jahrgangs- und Mehrjahrgangsklassen?

**Esther Brunner**

Pädagogische Hochschule Thurgau, Schweiz

Im Zusammenhang mit Heterogenität wurden verschiedene Schulentwicklungsprojekte umgesetzt. Eines davon betrifft die grössere Altersmischung in Primarklassen, von der erwartet wird, dass sie der Heterogenität der Schülerschaft besser Rechnung tragen könne, indem vermehrt erweiterte Lehr- und Lernformen eingesetzt würden und die Qualität des Unterrichts durch eine grössere Binnendifferenzierung gesteigert würde. In einigen Schweizer Kantonen wurden deshalb Jahrgangsklassen in der Primarschule zugunsten von Mehrjahrgangsklassen und altersdurchmischem Lernen (AdL) aufgegeben. Diese Schulstruktur ermöglicht kleinen Schulgemeinden, die Dorfschulen zu erhalten und schafft eine flexible Zuteilung der Lernenden auf die verschiedenen Abteilungen.

Insgesamt liegen aber nur wenige Forschungsbefunde vor, wie diese Schulstruktur wirkt. Die vorhandenen Ergebnisse beziehen sich vorwiegend auf die Leistung in Mathematik und Sprache sowie der sozialen Fähigkeiten und fragen nach Unterschieden zwischen Jahrgangs- und Mehrjahrgangsklassen (z.B. Hattie, 2009; Kadivar, Navabi Nejad, & Madadi Emamzade, 2005; Rossbach, 2003). Kaum diskutiert werden die Auswirkungen dieser strukturellen Rahmenbedingungen auf die Unterrichtsgestaltung in einzelnen Fachbereichen. Während sich AdL in Inhaltsbereichen, in denen das Curriculum vergleichsweise offen ist, relativ gut umsetzen lässt, zeigen sich für Mathematik deutliche Herausforderungen, weil Mathematik sowohl hierarchisch wie vernetzt aufgebaut ist und Inhalte dadurch nicht in einer beliebigen Reihenfolge bearbeitet werden können. Zudem fehlen weitgehend fundierte fachdidaktische Konzepte zur Gestaltung des Mathematikunterrichts in Mehrjahrgangsklassen. Die wenigen vorliegenden (z.B. Rathgeb-Schnierer & Rechtsteiner-Merz, 2010) beschränken sich auf die Kombination von zwei Jahrgängen im Bereich der ersten vier Schuljahre.

In der vorliegenden Studie „AdL Math“ wurde in einem ersten Schritt eine empirische Datengrundlage erarbeitet, die Rückschlüsse auf die Gestaltung des Mathematikunterrichts von Primarlehrpersonen in den ersten beiden Berufsjahren erlaubt und geeignet ist, die Grobstruktur des Mathematikunterrichts entlang der Schulstruktur Jahrgangs- bzw. Mehrjahrgangsklasse zu beschreiben. Dabei interessieren folgende Hauptfragestellungen:

- 1) Wie gestalten Primarlehrpersonen in Mehrjahrgangsklassen ihren Mathematikunterricht?
- 2) Unterscheidet sich die Gestaltung des Mathematikunterrichts von Primarlehrpersonen, die in Jahrgangsklassen arbeiten von denjenigen, die Mehrjahrgangsklassen unterrichten?

In einer Fragebogenuntersuchung wurde bei Primarlehrpersonen des Kantons Thurgau im 1. und 2. Berufsjahr (N = 101) die Gestaltung von Mathematikunterricht in der Selbsteinschätzung erfragt. Gefragt wurde u.a. nach der Häufigkeit, mit der bestimmte Unterrichtsformen und soziale Arrangements wie z.B. Gruppen-, Tandemarbeit im Mathematikunterricht eingesetzt werden. Das Sample umfasst alle Primarlehrpersonen, die in den ersten beiden Berufsjahren im Kanton unterrichten. Davon arbeiten 33 Personen in einer Jahrgangsklasse, 68 in einer Mehrjahrgangsklasse. Die Fragebogendaten wurden quantitativ mittels Häufigkeitsanalysen, deskriptiven Verfahren (Fragestellung 1) sowie mit Gruppentests (Fragestellung 2) ausgewertet.

Erste Ergebnisse legen nahe, dass die Gestaltung von Mathematikunterricht von Primarlehrpersonen in den ersten beiden Berufsjahren insgesamt eher wenig vielfältig erfolgt und sich nur wenige Unterschiede zwischen Lehrpersonen aus Jahrgangsklassen und Lehrpersonen aus Mehrjahrgangsklassen bezüglich der Unterrichtsgestaltung zeigen. Um zu überprüfen, inwiefern es sich um typische Gestaltungsweisen von Lehrpersonen am Anfang ihrer beruflichen Karriere handelt, wurde die Befragung in einem zweiten Schritt auf erfahrene Praxislehrpersonen (N = 51) ausgedehnt. Dadurch wird ein Expertinnen-Novizen-Vergleich möglich, der gegenwärtig im Gange ist.

Aus den Einzelitems des Fragebogens konnten zudem für die Unterrichtsformen fünf Hauptkomponenten extrahiert werden, die eine Art Typologisierung der Lehrpersonen zulassen.

## Quelles sont les attitudes favorables à une meilleure auto-évaluation des élèves en mathématiques ?

**Gabriel Kappeler, Philippe A. Genoud**

Université de Fribourg, Suisse

Il y a deux raisons principales qui poussent les enseignants à favoriser les pratiques d'auto-évaluation: (1) pour développer les compétences d'auto-régulation des élèves (Panadero et al., 2012) et (2) pour améliorer leurs apprentissages (Nicol & McFarlane-Dick, 2006). Si l'on distingue généralement les pratiques de *self-rating* (avec une liste de critères permettant l'évaluation de différents aspects quantitatifs et/ou qualitatifs) et de *self-estimate* (évaluation de sa propre note dans un travail avec des réponses convergentes), la précision (ou fidélité) de ces auto-évaluations dépendent de nombreux facteurs. Parmi ces derniers, la compétence dans la discipline, associée également au sentiment de compétence, sont certainement les mieux documentés dans les publications scientifiques. Alors que de bonnes compétences permettent au départ un meilleur potentiel pour une auto-évaluation plus précise, on peut constater que les élèves les plus performants ont tendance à se sous-estimer alors que les plus faibles semblent surestimer leurs résultats (Boud, Lawson & Thompson, 2014).

Le sentiment de compétence est un facteur dont l'impact peut encore faire l'objet d'investigations plus poussées, notamment en lien avec le contexte (filières par exemple). Toutefois, les recherches doivent élargir encore le cadre et prendre en compte d'autres dimensions qui sont elles aussi constitutives des attitudes des élèves vis-à-vis de leurs apprentissages, notamment les émotions qui sont très rarement prises en considération. En effet, si les attitudes sont constituées en partie par un registre cognitif (utilité perçue, sentiment de compétence, etc.) – auxquels les stéréotypes (masculinité p.ex. dans le domaine des mathématiques) peuvent être ajoutés – elles font également appel à un registre affectif (émotions positives ou négatives) ainsi qu'à un registre comportemental, tel l'investissement (Triandis, 1971; Fishbein & Ajzen, 1975). Ces (profils d') attitudes sont des éléments qui permettent de caractériser et de mieux comprendre la manière dont les élèves appréhendent leurs apprentissages dans une discipline particulière.

Notre recherche (actuellement menée dans plusieurs classes de niveau secondaire I), vise à analyser les liens entre les attitudes déclarées des élèves (mesurées à l'aide du Questionnaire des attitudes socio-affectives en maths; Genoud & Guillod, 2014) et leurs capacités d'auto-évaluation (*self-estimate*) évaluées par un test en mathématiques (constitué d'items représentatifs d'exercices typiques de leur niveau scolaire). Nous demandons ainsi deux auto-évaluations: l'une a priori (avant de le compléter) et l'autre, a posteriori (une fois avoir répondu à l'intégralité des items). Outre ces mesures, la note donnée par l'enseignant à ce test ainsi que la moyenne des notes de mathématiques sur les évaluations de l'année en cours serviront de points de référence quand aux compétences effectives des élèves.

Nos résultats devraient permettre une meilleure compréhension de la manière dont s'articulent les attitudes et les capacités d'auto-évaluation des élèves afin d'offrir des perspectives quant à une amélioration de leur auto-régulation en cours de maths. Nous mettrons aussi en lumière les éventuelles différences genre attendues dans ce contexte. La discussion abordera également la question la fluctuation des attitudes face à des tâches ou activités variées et proposera des pistes didactiques permettant une meilleure intégration des pratiques d'auto-évaluation dans les cours de mathématiques.

---

## Statik als Lerngegenstand in der Schuleingangsphase

**Miriam Leuchter, Ina Plöger**

Universität Münster, Deutschland

Frühe Intuitionen im Bereich Statik verändern sich im Kindesalter; diese Prozesse sind in der Schuleingangsphase noch nicht abgeschlossen. Handelndes Ausbalancieren und das Einschätzen des Gleichgewichts von Einzelobjekten gelingt Kindern zwischen 3 und 8 Jahren mit kontinuierlichem, altersabhängigem Leistungszuwachs, auch zeigen Kinder bessere Leistungen bei symmetrischen Objekten als bei asymmetrischen (vgl. Krist 2010; Krist, Horz & Schönfeld 2005). Der Einbezug der geometrischen Mitte ist bei asymmetrischen Objekten meistens nicht hinreichend, um deren Stabilität einzuschätzen, notwendig hierfür ist die Berücksichtigung des Massenmittelpunkts. Studien liefern erste Hinweise darauf, dass Kinder sich mit fast 7 Jahren an der geometrischen Mitte des Objekts orientieren (vgl. Bonawitz, van Schijndel, Friel & Schulz 2012; Krist 2010; Krist u.a. 2005). Offen bleibt, wie 6- bis 7-jährige Kinder die Stabilität von zusammengesetzten Objekten (bspw. Bauklötzanordnungen) einschätzen, und inwieweit sie in diesem Fall die geometrische Mitte bzw. den Massenmittelpunkt in ihr Urteil einbeziehen. Darüber hinaus stellt sich die Frage, mit welchen lernunterstützenden Maßnahmen (vgl. Wood, Bruner & Ross 1976; van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010) die korrekte Einschätzung der Stabilität angeregt werden kann.

In dieser Studie soll geprüft werden, ob materiale/verbale Unterstützungsmaßnahmen beim Bauen mit Bauklötzen einen Einfluss auf die Leistung von Kindern im Bereich der Einschätzung der Stabilität von Bauklötzanordnungen haben.

Zur Untersuchung dieser Fragestellung wurden ein Test (7 Items, Guttman's Lambda 2 = .67) sowie eine Kurzintervention in einem Prä-Post-Kontrollgruppen Design mit vier Experimentalgruppen entwickelt (mit/ohne verbale Unterstützung, mit/ohne materiale Unterstützung) und bei 127 Kindern (M = 6,7 J; SD = .375) eingesetzt. Varianzanalysen zeigen, dass alle Experimentalgruppen mit Unterstützungsmaßnahmen im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant dazulernten, wobei bei den Kindern der Experimentalgruppe, in der verbale und materiale Unterstützungsmaßnahmen kombiniert eingesetzt wurden, am meisten Lernzuwachs nachgewiesen werden konnte (Eta Quadrat = .608). Bei den Kindern, die ausschließlich die Gelegenheit hatten, mit den Bauklötzen zu handeln, konnte hingegen kein Lernzuwachs nachgewiesen werden. Die Ergebnisse geben einen Einblick in Aspekte der Lernunterstützung, die für die Schuleingangsphase von großer Bedeutung sind.

In einem nächsten Schritt sollen diese Erkenntnisse in eine Lernumgebung einfließen, die in größeren Gruppen über eine längere Zeitdauer in ökologisch validen Settings eingesetzt wird.

## SES Mon A 07: Paper Session

Monday/Montag, 29.06.2015 / 16:30 – 18:00 / H408

Session Chair: **Titus Guldemann**

### Externe Evaluation und Organisationsentwicklung

**Carsten Quesel, Sara Mahler, Kirsten Schweinberger, Andrea Höchli**

Pädagogische Hochschule FHNW, Schweiz

Externe Evaluationen sollen Aufschluss über die Schulqualität geben und zur Schulentwicklung beitragen. Die Schulentwicklung wird dabei unter anderem dadurch mitbestimmt, wie die Schulen mit den Evaluationsergebnissen umgehen. Der Vortrag stellt Befunde einer Längsschnittstudie zur Verarbeitung dieser Ergebnisse dar, die in vier Schweizer Kantonen mit unterschiedlichen Evaluationsverfahren durchgeführt wurde.

Als theoretische Bezugspunkte dienen das Konzept der Schuleffektivität von Reezigt und Cremers (2005), das Wirkungsmodell von Ehren & Visscher (2006) und das Funktionenmodell von Landwehr (2011). Zudem stützt sich die Analyse auf eine Prozesslandkarte zur Verarbeitung von Resultaten der externen Schulevaluation in der Schweiz (Quesel & Bauer, 2011) und eine Review zum Forschungsstand (Husfeldt, 2011).

Aus den theoretischen Bezugspunkten und der Vorstudie ergibt sich ein konzeptioneller Rahmen, der der CIPO-Logik folgt: Zu analysieren sind demnach

- bildungspolitische und soziale Kontextfaktoren (C),
- Evaluationsberichte und Rückmeldeveranstaltungen als Input der Organisationsentwicklung (I)
- der Prozess der Ergebnisrezeption und der Ableitung von Massnahmen (P) sowie
- der Output der Organisationsentwicklung in Form von intendierten und nichtintendierten Konsequenzen (O).

Das Sample der Studie erstreckt sich auf insgesamt 25 Schulen, bei denen rund vier Wochen nach der Rückmeldung der Evaluationsergebnisse eine erste und rund zwölf Monate später eine zweite Online-Befragung durchgeführt wurde. Bei vierzehn dieser Schulen wurde die quantitative Datenerhebung mit einer intensiven qualitativen Studie in der Form von Einzelinterviews und Gruppendiskussionen verknüpft. Verteilt auf zwölf Monate fanden dabei auf der Schulleitungsebene und mit Q-Gruppen jeweils drei Interviews und auf der Ebene des Kollegiums zwei Gruppendiskussionen statt. Zudem wurden ergänzende Interviews mit der Leitung der Evaluationsteams sowie mit Vertretern der kantonalen Schulaufsicht geführt. Da die intensive Begleitung eine relativ starke Präsenz des Forschungsteams in den Schulen nach sich zieht, ist bei den elf anderen Schulen bewusst auf Besuche verzichtet worden, um überprüfen zu können, ob durch das Projekt ein "Hawthorne-Effekt" ausgelöst worden ist.

Im Mittelpunkt des Vortrags stehen ausgewählte quantitative und qualitative Befunde zum Output des Verarbeitungsprozesses, der nach der externen Evaluation einsetzt. Dem Wirkungsmodell von Ehren & Visscher (2006) folgend, sollen intendierte und nicht-intendierte Konsequenzen in einer kontrastierenden Perspektive analysiert werden. Abschliessend soll diskutiert werden, wie sich diese Konsequenzen in dem von Landwehr (2011) beschriebenen Spannungsfeld verschiedener Funktionen von Schulevaluationen einordnen lassen.

#### Literatur

Ehren, M. C. M.; Visscher, A. J. (2006). Towards A Theory On the Impact of School Inspections. *British Journal of Educational Studies*, vol. 54, no. 1, 12-72.

Husfeldt, V. (2011). Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. Überblick zum Stand der Forschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14. Jg., Heft 2/2011, 259-282.

Landwehr, N. (2011). Thesen zur Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. In: C. Quesel et al. (Hg.): *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation*. Bern: h.e.p., 35-69.

Quesel, C.; Bauer, F. (2011). Was passiert nach der Evaluation? Eine Analyse zur Education Governance von Schweizer Kantonen. In: C. Quesel et al. (Hg.): *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation*. Bern: h.e.p., 93-121.

Reezigt, G. J.; Creemers, B. P. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (4), 407-424.

### Evaluation des Führungs- und Qualitätskonzepts sowie der systematischen lohnwirksamen Qualifikation (Volksschule)

**Martin Keller, Roman Capaul**

Universität St.Gallen, Schweiz

Das vorliegende Paper beschreibt ein Projekt im Rahmen einer zweijährigen Evaluationsforschung. Wie in diesem Teilbereich der empirischen Forschung üblich stand die Bewertung von Massnahmen und deren Auswirkungen im Vordergrund. Darüber hinaus wurden klare Entscheidungshilfen vorgeschlagen.

Der an uns herangetragene Evaluationsauftrag befasst sich mit der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung an Volksschulen. Nach einer rund zehnjährigen Praxisphase wurden im Kanton St. Gallen das Konzept zur lokalen Führungs- und Qualitätsentwicklung in Schulen (LFQ) und die systematische lohnwirksame Qualifikation (SLQ) zur Qualitätssicherung im Bereich der Personalführung evaluiert. Ein zentraler Aspekt umfasste dabei die Aufgaben, Verantwortlichkeiten und Rolle der Schulleitung. Die Problemformulierung folgte dabei der Quadratur des Kreises: auf der Suche nach dem 'optimalen' Qualitätsmanagement, bewegt man sich in normativen Fragen und kontextbezogenen Spannungsfeldern bzw. Paradigmen (z.B. Entwicklung versus Evaluation, Formative versus summative

Evaluation, Vertrauen versus Misstrauen, selbst oder extern entwickeltes Qualitätsmanagementsystem etc.). Die Präzisierung des Evaluationsgegenstandes mündete in drei handlungsleitenden Fragestellungen ; deren Einschätzung im Hinblick auf die empirische Untersuchbarkeit bzw. Überprüfbarkeit mehrperspektivisch erfolgte (rechtliche, politische, schultheoretische, pädagogische, organisationale, motivationale, kulturelle und ressourcenorientierte Sicht):

1. Wie wird das 'Gesamtkonzept Schulqualität' sowie die systematische lohnwirksame Qualifikation an den Volksschulen im Kanton St.Gallen bezüglich Funktionalität und Wirksamkeit insgesamt beurteilt?
2. Welche Schwierigkeiten entstehen aus welchen Gründen bei der Umsetzung in der Schulpraxis?
3. Welche Massnahmen im Sinne von Entscheidungshilfen sollten eingeleitet werden, um das bestehende System zu optimieren?

Der Untersuchungsplan bzw. die von uns gewählte Untersuchungsart bestimmte sich nicht im Lichte vorgefasster forschungstheoretischer Positionen, sondern an dem Untersuchungsgegenstand, den zu beantwortenden Forschungsfragen sowie den kontextspezifischen Rahmenbedingungen. Die gewählte Herangehensweise verbindet damit sowohl summative, als auch formative Evaluationselemente, indem einerseits die IST-Situation in genügender Breite und Tiefe beschrieben wird und andererseits auch Entwicklungslinien für die Fortführung des Konzeptes als SOLL-Situation aufgezeigt werden kann. Nach erfolgter Literaturanalyse der relevanten Dokumente wurden für die quantitative Vermessung Fragebogen für die Schulleitungen und Schulbehörden entwickelt und mit einer Begleitgruppe validiert. Die Items referenzierten auf die Dokumentenanalyse. Im Rahmen dieser Vollerhebungen bei der Zielpopulation befragten wir knapp 100 Schulpräsidien und 270 Schulen bzw. deren Schulleitungen (Rücklaufquote 65 Prozent). Um zu verstehen, weshalb die derzeitige IST-Situation in einer bestimmten Art und Weise beurteilt wird, wurden qualitative Befragungen angesetzt. In der Zeitspanne von Oktober 2013 bis Februar 2014 wurden insgesamt acht Schulgemeinden befragt. Die Stichprobenwahl erfolgte nicht zufällig, sondern Kriterien geleitet, um eine gewisse Repräsentativität gewährleisten zu können (Grösse der Schulgemeinde, Standort (ländlich – städtisch), Einheitsgemeinde/getrennte Gemeinde, finanzielle Situation, Berücksichtigung der acht Wahlkreise). In jeder Schulgemeinde fanden Interviews mit der Schulleitung und den Schulpräsidien statt. Mit den Lehrpersonen führten wir jeweils eine Ratingkonferenz durch.

Die Ergebnisse beschreiben unter anderem folgende Aspekte: Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklungszyklus in den Schuleinheiten, konzeptionelle Aspekte der lokalen Führungs- und Qualitätskonzepte, Personalführung und Mitarbeitergespräche, systematische lohnwirksame Qualifikation von Lehrpersonen.

Basierend auf den Ergebnissen zeigen wir Interdependenzen im System Schule und konkrete Handlungsempfehlungen für die Ausgestaltung eines wirksamen Qualitätsmanagements in der Schulpraxis. Ein Teil der Ergebnisse wirkte bereits auf politischer Ebene als Entscheidungshilfe. Die Leistungslöhne für Lehrkräfte werden abgeschafft.

## **Belastungen von hoch und niedrig belasteten Schulleiterinnen und Schulleitern – Ausgewählte Ergebnisse der Schulleitungsstudie 2012 in Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der Schweiz**

**Stephan Gerhard Huber, Selin Kilic**

Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB), Pädagogische Hochschule (PH) Zug, Schweiz

In der Schulleitungsstudie 2012, welche in Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der Schweiz durchgeführt wurde, geht es darum, Erkenntnisse über die Arbeitssituation von Schulleitenden zu gewinnen. Ziel ist es, aufzuzeigen, was Schulleiter/-innen gern ausüben und was sie belastet. Ferner sollen Handlungstypen ermittelt sowie Zusammenhänge zwischen dem Belastungsempfinden und individuellen bzw. institutionellen Faktoren eruiert werden. In der in diesem Beitrag vorgestellten Teilstudie werden besonders stark und besonders wenig belastete Schulleiter/-innen fokussiert. Die Forschungsfragen lauteten:

- Wie unterscheiden sich Schulleiter/-innen mit hohen Werten in der emotionalen und beruflichen Belastung von Schulleiterinnen und Schulleitern mit tiefen Werten in ihrer emotionalen und beruflichen Belastung?
- Welche Gemeinsamkeiten können im Belastungserleben und den Bewältigungsstrategien gefunden werden?

**Theoretischer Bezugsrahmen**

Für die Operationalisierung der Gesamtstudie wurde das Böhm-Kasper Modell (2004) für schulische Belastung und Beanspruchung für Schulleitungen adaptiert. Böhm-Kasper unterscheidet drei strukturelle Bereiche: Belastungen, subjektive Deutungsprozesse und Beanspruchungen. Die Belastungs-Beanspruchungs-Sequenz stellt kein statisches Ablaufprogramm dar, sondern ist durch vielfältige dynamische Rückwirkungen geprägt. Zu den Belastungen zählen ein situationsübergreifendes Bedingungs-feld mit objektiven Anforderungen und individuellen Voraussetzungen sowie ein situatives Bedingungs-feld mit den Qualitäten der Sozialbeziehungen und den Qualitäten der Sachbeziehungen.

Das Handlungsmodell von Huber (2010, 2013) wurde genutzt, um Schulleitungstätigkeiten systematisch zu klassifizieren. Es differenziert Aufgaben im Handlungsbereich von Schulmanagement in fünf Handlungsfeldern: Unterricht, Erziehung, Personal, Organisation und Verwaltung, Qualitätsmanagement sowie Repräsentationsaufgaben und die Förderung der Kooperation innerhalb der Schule und nach aussen.

**Methode**

Für die Schulleitungsstudie wurde ein mixed-method Ansatz gewählt. Ergebnisse aus der explorativ-qualitativen Phase wurden für die Ausarbeitung des Fragebogens für den quantitativen Teil der Studie verwendet. Aufgrund der quantitativen Ergebnisse wurden wiederum qualitative Vertiefungsinterviews geführt. In dieser Teilstudie wurden die Daten aus den Vertiefungsinterviews verwendet. Es handelte sich dabei um problemzentrierte Interviews nach Witzel (2000). Analysiert wurden diese anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002).

Es wurden je fünf hoch und fünf niedrig belastete Schulleiter/-innen aus der Schweiz befragt. Für die vorliegende Teilstudie wurden hoch belastete und niedrig belastete Schulleiter/-innen zuvor mittels einer Clusteranalyse identifiziert. Hoch belastete Schulleiterinnen und Schulleiter zeichnen sich durch eine hohe emotionale Erschöpfung, eine hohe Arbeitsbelastung und eine tiefe Arbeitszufriedenheit

aus. Niedrig belastete Schulleiterinnen und Schulleiter zeigen eine tiefe emotionale Erschöpfung, eine tiefe Arbeitsbelastung und eine hohe Arbeitszufriedenheit.

#### Resultate

Die Resultate zeigen, dass hoch belastete Schulleiterinnen und Schulleiter soziale Konflikte als grössere Belastung wahrnehmen als ihre weniger belasteten Kollegen. Beispiele für soziale Konflikte sind einerseits Widerstände aus dem Kollegium oder fehlende Kooperationsbereitschaft im Team. Andererseits sprechen hoch belastete Schulleiterinnen und Schulleiter zudem von sozialen Konflikten, die sich durch die Zusammenarbeit mit ausserschulischen Partnern, z.B. Behörden, ergeben. Niedrig belastete Schulleiterinnen und Schulleiter berichten im Gegensatz zu den stark belasteten Schulleiterinnen und Schulleitern deutlich mehr von sozialer Unterstützung von ihrem Kollegium.

Neben den sozialen Konflikten wurde erkenntlich, dass hoch belastete Schulleiter/-innen eine höhere Wochenarbeitszeit als ihre Kolleginnen und Kollegen aufweisen. Ebenfalls erledigen sich mehr Aufgaben aus dem für alle Schulleiter/-innen besonders belastenden Gebiet der Organisation und Verwaltung.

Ausgehend von diesen Befunden sollen in einer fokussierten Längsschnittstudie kausale Wirkmechanismen für die Belastung in der Schulleitung analysiert werden,

## SES Mon A 08: Paper Session

Monday/Montag, 29.06.2015 / 16:30 – 18:00 / H501

Session Chair: **Roland Reichenbach**

### Bildungsforschung an den Pädagogischen Hochschulen – ein Auszug aus der SKBF-Projekt Datenbank «Information Bildungsforschung»

#### Chantal Oggenfuss

SKBF, Schweiz

Die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) sammelt und dokumentiert seit ihrer Gründung im Jahr 1974 Informationen über Forschungsprojekte zu Bildungsthemen, die mit einer Meldung in der elektronischen Datenbank erfasst und öffentlich zugänglich gemacht werden. Heute umfasst die Datenbank fast 3000 Projekte und liefert zu jedem Projekt einen kurzen Überblick über den Forschungsgegenstand und die Haupterkenntnisse sowie zu weiteren Projektcharakteristiken. In den vergangenen Jahren wurden immer wieder Bestandesaufnahmen der Bildungsforschung in der Schweiz erstellt, die auf Auswertungen der SKBF-Projekt Datenbank über verschiedene Zeiträume hinweg basierten. Aus Anlass ihres 40-jährigen Bestehens hat die SKBF im Jahr 2014 nun erstmals eine Analyse der gesamten Projekt Datenbank vorgenommen. Die aus der Projekt Datenbank gewonnenen quantitativen Daten ermöglichen die Beschreibung zeitlicher Trends unter anderem zu den forschenden Institutionen, den Finanzierungsquellen sowie den methodischen Ausrichtungen der Projekte oder den erforschten Bildungsstufen.

Der Beitrag richtet nun den Fokus auf Forschungsprojekte der pädagogischen Hochschulen im Speziellen. Dazu werden die Projekte untersucht, die seit der Gründung der pädagogischen Hochschulen in die Datenbank aufgenommen wurden, und mittels bivariaten und multivariaten Analysen ausgewertet. In der Vergangenheit trugen hauptsächlich die Hochschulinstitutionen und verwaltungsinternen Institutionen zur Erforschung von Bildungsprozessen und des Bildungssystems bei. Vor rund 15 Jahren kam mit den pädagogischen Hochschulen ein neuer Akteur zur Bildungsforschungslandschaft hinzu. Welche Verschiebungen sind bei der Verteilung der Projekte auf die durchführenden Institutionen oder bei der Forschungsfinanzierung seither zu beobachten? Welche Projektarten werden von den Lehrer- und Lehrerinnenbildungsinstitutionen durchgeführt? Welche Bildungsstufen werden erforscht? Unterscheiden sich die Projekte der verschiedenen Institutionen in Bezug auf die methodische Ausrichtung? Anhand des Datenmaterials lassen sich Erkenntnisse zu den entsprechenden Fragen und Entwicklungen beschreiben, die im Rahmen des Kongressbeitrags präsentiert werden.

### Qualität der Schule - ein evaluierbares Reformziel? Modellierung von Qualität der Schule in der Erziehungswissenschaft seit 1969

#### Désirée Donzallaz

Universität Freiburg, Schweiz

Ausgehend von der „Schulqualitätsdiskussion“ der 1990er/2000er Jahre wird die Entstehung dieser Diskussion in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft von 1969-1991 analysiert.

Der Forschungsstand über Qualitätskonzepte für (Berufs-)Schulen (Bereiche TQM und der Schulpraxis) in den 1990er/2000er Jahren zeigt auf, dass Wirkungen dürrtig ausfallen (z.B. Büeler, 2004; Dubs, 2003; Gonon et al., 1999; Harvey & Green, 2000; Posch & Altrichter, 1997; Strittmatter, 1997; Van den Berghe, 1998). Ob mit der Einführung eines Qualitätskonzepts, die Schule wo auch immer „besser“ geworden ist, liess sich mit keiner Evaluation eindeutig nachweisen. Die Gründe dafür sind vielfältig: Neben methodischen Einwänden rückt der Faktor des Glaubens der Rezipienten an die Wirkungskraft des Qualitätskonzepts in den Vordergrund, der sowohl die pädagogische Rezeption als auch die bildungspolitisch initiierte Evaluation beeinflusst. Während für die Pädagogik die kritische Haltung gegenüber Konzepten aus dem Managementbereich (ISO 9001, EFQM) hervorzuheben ist, deutet demgegenüber die positive Haltung von Seiten der Bildungsadministration auf die Rechenschaftslegungsfunktion der Evaluation hin (vgl. BBT, Zertifizierung berufsbildender Schulen, 2004). Für diese Phase ist bezeichnend, dass der Glaube an die Wirkungen eines Qualitätskonzepts bei gleichzeitig vorhandenem Vertrauensvorschuss das beobachtbare Muster in der Rezeption von Qualitätskonzepten ist. Akteure der



Schulentwicklung (Schulpraxis, Bildungsadministration) befinden über die Wirkungen von Qualitätskonzepten mit ihren Annahmen und Argumenten, daran ändern auch Evaluationsergebnisse kaum etwas. Ähnliches zeigte Rieger (2000) für die Rezeption der Schulentwicklung in der Schweiz auf.

Wo liegen die Wurzeln dieses Musters? Sind sie in der Erziehungswissenschaft selber zu finden? Antworten auf diese Fragen sollen mit der Fragestellung, wie die Erziehungswissenschaft die Qualitätsdiskussion der Schule theoretisch und empirisch mitbestimmt, gefunden werden. Die Arbeit geht von der Prämisse der Erziehungswissenschaft als wichtiger Akteurin im Bildungssystem aus und sieht diese in Anlehnung an Kussau und Brüsemeister (2007) als Teil eines schulischen Mehrebenenmodells. Mit einem policy cycle-orientierten, quellengestützten Phasenmodell wurde der Prozess der Konstruktion, Legitimation und Evaluation der Qualität der Schule durch die Erziehungswissenschaft untersucht. Aufgezeigt wird, dass diese seit der „empirischen Wende“ der 1960er bis in die 1990er Jahre eine wichtige Rolle in der Diskussion über die Qualität der Schule gespielt hat; die sowohl normativ als auch empirisch in unterschiedlichen Konstellationen ausgefüllt wurde (z.B. im Rahmen der Bildungsreform der 1960er/70er Jahren, in Schulentwicklungsprojekten der 1980er/90er Jahren). Die Qualitätsdiskussion der Schule durch die Erziehungswissenschaft hat ihre normativen und empirischen Wurzeln in der deutschen Bildungsreform der 1960er/70er Jahren. Auffallend ist, dass damit bereits mehr als zehn Jahre vor der „Qualitätsdekade“ der 1980er Jahre, ein ähnliches Muster in Bezug auf die Vorstellungen über die Qualität der Schule und der Eindeutigkeit von empirischen Befunden zu finden ist. Dieses Muster ist stabil. Eine weitere Stabilität zeigt sich auch in den schulorganisatorischen Vorstellungen der Schule und ihrer Regulative. Ob von der Gesamtschule, der guten Schule oder der pädagogischen Handlungseinheit die Rede ist, eine Gemeinsamkeit haben diese Vorstellungen der Schule in Bezug auf ihre Regulative: die demokratischen Prinzipien Autonomie und Partizipation werden in der Diskussion der Qualität der Schule seit den 1960er Jahren als Bedingungen für die institutionelle Demokratisierung der öffentlichen Schule vertreten. Diesbezüglich ist der Qualitätsdiskurs der letzten 40 Jahre stabil.

---

## Schulforschung als Diskursanalyse

### Michaela Heid

Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz

Diskursanalytische Studien im Bereich Erziehungswissenschaft nahmen lange Zeit vorwiegend das Subjekt und die Bedingungen seiner Bildung in den Fokus. Der Zusammenhang von Subjektformierungen, Machtverhältnissen und Wissen standen dabei im Mittelpunkt. In unserem SNF-Projekt "Die Repräsentation der Volksschule im deutschschweizerischen Schuldiskurs" stehen nicht nur einzelne Akteure/Subjekte im Blickpunkt, sondern die Institution Schule insgesamt. In unserem diskursanalytischen Forschungsprojekt, das hier vorgestellt werden soll, rekonstruieren wir im Rückgriff auf vier verschiedene Archive (Neue Zürcher Zeitung, Weltwoche, sowie Publikationen, Berichte, Stellungnahmen und Texte des LCH und der EDK) über den Zeitraum von 2006 bis 2010 kommunikative Formate, mit Hilfe derer institutionelle Ordnungen zur Schule produziert und legitimiert werden.

Das Projekt untersucht die vielfältigen Auseinandersetzungen und Debatten zur Volksschule im Hinblick auf die Inhalte und diskursiven Strategien von Trägergruppen. Die Stimmen in den Texten sind häufig polyphon und gleichzeitig vermitteln sie den Eindruck, dass über gewisse Thematiken geschwiegen wird. Dies macht auf diskursive Begrenzungen bzw. das Bemühen aufmerksam, der Komplexität der schulischen Wirklichkeit Rechnung zu tragen. Trotz polyphoner Positionen zeichnen sich in den Archiven semantische Felder ab, von denen im Beitrag ein besonders markantes vorgestellt werden soll. In der Dualität Bildungsraum Schweiz versus Kantonale Bildungssysteme zeichnet sich eine Semantisierung der Machtverhältnisse im schweizerischen Schuldiskurs ab. Die Debatte um HarmoS spielt dabei eine besonders gewichtige Rolle.

## SES Mon A 09: Paper Session

Monday/Montag, 29.06.2015 / 16:30 – 18:00 / H514

Session Chair: **Mirjam Egli**

### Cognitive Learning Acquisition Training in a Classroom

#### Ora Melles, Marianne Schüpbach

Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Switzerland

Based on some estimates, half of all Swiss school children undergo some kind of therapy in an effort to solve learning problems (Bauman & Alber, 2011). These forms of treatment take place either during or after school time. The purpose of this study was to trace the effects of a language therapy program created by the University of Zurich Language Pathology department for children with more severe language acquisition disabilities, on normally developed 3rd grade students attending Swiss schools. The program aims at strengthening the verbal working memory and long term memory of the participants. If successful, this program could easily and inexpensively be implemented at primary schools, benefitting all participating students and relatively independent of school, teacher's education or student population. Although there are several preventive studies which focus on pre-school children at risk for learning difficulties in a one-to-one setting, this training is unique as it is administered in a classroom setting to children of school age.

Participants in this research included 277 students (136 females, 141 males) in 3rd grade. Sixteen classrooms from eight Swiss public schools participated in this quasi-experimental study; eight classes took part in the intervention program and eight parallel classes participated as control subjects. Teachers were asked about their school program to insure that similar material was covered in each parallel class. Intervention group teachers were given an initial introduction and training of Cognitive Language Acquisition Training in the Classroom (CLAT) prior to the start of the intervention. The CLAT program consisted of 60 sentences and explanatory illustrations. Each sentence was to be practiced in five steps, daily for a 12 week period. Administration of CLAT took approximately 20 minutes per

school day. The assessment tool for the evaluation of the intervention study was adapted from two sources: First, the Allgemeiner Deutscher Sprachtest (Steinert, 2004) which consisted of four parts related to language acquisition in a classroom setting: vocabulary, rhyme, grammar and spelling. Second, a fifth part, evaluated through The Star Counting Test (de Jong, 1990), placed additional demands on the attention capacity and the ability to activate and inhibit processes in working memory.

The evaluation was conducted at three time points: Initially, before the program began, one week after the program was completed and finally, four months later. The five aspects of language acquisition and attention capacity were then compared within and between classrooms. Analysis of variances with repeated measurement were performed on the spelling and vocabulary sections to determine the specific mechanisms affected by the program.

The first analysis showed that CLAT is an effective learning strategy tool for some aspects of language acquisition aptitude. Findings comparing the consolidation of verbal working memory and long term memory between the two groups indicate improvements in certain aspects of language aptitude; however, attention capacity, did not improve significantly. Specific results will be discussed in relation to vocabulary, rhyme, grammar and spelling.

## **Professionalisierung für alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindergarten, Kita und Spielgruppe - Eine Videoanalyse**

**Nadine IteL, Franziska Vogt, Bea Zumwald**

Pädagogische Hochschule St.Gallen, Schweiz

### Theoretischer Hintergrund

Die frühen sprachlichen Kompetenzen der Kinder sind für ihren Bildungserfolg entscheidend. Wirksame Sprachförderung kann nicht allein an einem Programm festgemacht werden (Gasteiger-Klicpera, Knapp & Kucharz, 2010). Es kommt in grossem Masse auf die Qualität der Interaktionsgestaltung der Fachkraft an. Dadurch rückt die Handlungskompetenz der Fröhpädagoginnen verstärkt in den Blickpunkt.

Eine intensive Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte ist Bedingung für gelingende Sprachfördermassnahmen. Dabei sollen nicht nur einzelne konkrete Ideen in die Praxis integriert werden. Vielmehr soll sich die Qualität der Interaktionen im Alltag durchgängig verbessern. Wichtige Aspekte sind die Intensität sowie die Praxisnähe: Die vermittelten Strategien der Sprachförderung müssen von den Fachkräften als in ihrer Praxis umsetzbar eingeschätzt werden (de Roos, van der Heijden & Gorter, 2010). In diese Richtung zeigen auch die Resultate einer Metaanalyse von Fukkink und Lont (2007): am ehesten konnten Effekte durch besonders bereichsspezifische Fortbildungsmassnahmen mit einem Fokus auf die Erwachsenen-Kind-Interaktion erzielt werden.

### Forschungsfrage

Inwiefern verändert sich die Handlungskompetenz der Sprachförderung im Alltag von Fröhpädagoginnen mit unterschiedlichem professionellem Hintergrund durch eine Weiterbildung?

Welche Strategien der Sprachförderung können nach der Weiterbildung häufiger beobachtet werden?

### Methode

45 Fröhpädagoginnen aus der Schweiz und Deutschland mit unterschiedlichem professionellem Hintergrund (Erzieherinnen, Spielgruppenleiterinnen und Kindergartenlehrpersonen) wurden zu zwei Testzeitpunkten vor und nach einer Weiterbildung in ihren Einrichtungen gefilmt. Für die Analyse der Videodaten wurde die Methode der quantitativen Inhaltsanalyse zur Erfassung der Häufigkeit des Auftretens von Kategorien angewendet, unterteilt auf fünf Sprachförderstrategien: Im Dialog, Fragetechniken, Modellierungstechniken, Strategien der Wortschatzförderung und Redirect (Vogt et al., 2015). Alle Kategorisierungen basieren auf Event-Sampling.

### Resultate

Die grössten Veränderungen waren im Dialog festzustellen. Als Veränderungen zwischen T1 und T2 lässt sich über alle Fachkräfte eine signifikante Zunahme bei der Anzahl der Dialoge feststellen ( $Mt1 = 23.20$ ;  $Mt2 = 27.22$ ;  $t = 2.457$ ,  $df = 44$ ,  $p = .018$ ). Die drei Berufsgruppen unterscheiden sich zu T1 und T2 in keiner der untersuchten Kategorien. Als Merkmal für die Qualität der Dialoge zählt das Aufgreifen der Themen der Kinder. Die Zahl der kind-initiierten Dialoge nahm im Gegensatz zu den erwachsenen-initiierten zwischen Prä- und Post-Test signifikant zu ( $Mt1 = 14.11$ ,  $Mt2 = 16.98$ ,  $t = 2.318$ ,  $df = 44$ ,  $p = .025$ ). Bei der Dauer der Dialoge als weiteres Qualitätsmerkmal zeigt sich zwischen Prä- und Post-Test eine signifikante Zunahme in der Gesamtstichprobe: ( $Mt1 = 745.60s$ ,  $Mt2 = 907.53s$ ,  $t = 2.6551$ ,  $df = 44$ ,  $p = .011$ ).

Eine Zusammenstellung der Resultate aller Sprachförderstrategien werden an der Tagung präsentiert werden.

### Diskussion

Die Fortbildung hatte zum Ziel, die Sprachförderung im Alltag in sehr unterschiedlichen Einrichtungen zu stärken. Dies ist insgesamt gelungen: Die Fröhpädagoginnen haben nach der Fortbildung die Strategien der Sprachförderung im Alltag stärker in ihrer Alltagspraxis integriert, sei dies in der Kita, im Kindergarten oder in der Spielgruppe.

## **Imparting quality primary second language education: Role of L2 teacher fluency**

**Mandira Halder**

Pädagogische Hochschule, Waadt, Suisse

This paper investigates whether fluency development in teaching L2 German in French-speaking Switzerland can be a yardstick of quality for imparting primary second language education. To teach L2 German to young learners aged between 8 and 11 at this level, these teachers need to fulfill the minimum requirement of passing a CEFR B2 language test in German. Most of these teachers are non native speakers of German. Some of them also come from a linguistic and culturally diverse family background owing to migration and are subsequently non native speakers of French, the official language in the region. This raises the following research questions.

What constitutes relevant criteria for judging quality L2 German teaching at this level? How does L2 German use in the primary classroom contribute to the quality of primary teaching? Can second language fluency development of teachers be integrated in primary teacher education programs to ensure quality education of young learners? Frequent use of L2 German by teachers in the primary classroom ensures that young learners receive valuable input in the target language and consequently maximize their effective learning (Cameron, 2001). Results from preliminary classroom observations of 4 primary teachers teaching L2 German in Neuchâtel shows that their fluency is related to their ability to fill time with talk and use L2 German appropriately in a wide range of contexts (Fillmore, 1979). However, theoretical tenets of fluency as natural language use (Lennon, 2000), speaking despite errors (Schmitt-Gevers, 1993) cannot be practically applied to L2 teachers. On the one hand, their classroom discourse is influenced by their institutional obligations and prescriptive rules of their second language teacher training. On the other hand, contrary to ordinary L2 speakers, errors made by L2 teachers would seriously compromise the quality of L2 German input that they give to young learners. In addition, the simplified B2 CEFR descriptors of fluent and spontaneous L2 speakers or the seemingly unattainable C1 proficiency criteria attesting a high degree of target language grammatical correction in the professional language competence of primary teachers could not vouch for L2 teacher fluency in German. It is hypothesized that the language and content knowledge of L2 German teachers would be a measure of their fluency at the primary level. More specifically, fluency of L2 German teachers would reveal how they coordinate learner tasks, formulate instructions, regulate and negotiate meaning during verbal interaction in the target language with young learners. In this respect, L2 teacher fluency is not only dependent upon individual ability, specific teacher tasks (Brumfit, 1984) but it is also context-dependent and variable (Ejzenberg, 2000). Empirical results from 6 semi-direct interviews of pre-service teachers in Lausanne bring to light their perceived inadequacy in L2 German content as well as pedagogical knowledge. It will be argued that primary teacher education programs should encourage analysis of L2 teacher beliefs to help them tackle the formidable challenge of developing a basic communicative knowhow in L2 German in young learners as well as overall curriculum management.

## Meet the Poster Authors

Monday/Montag, 29.06.2015 / 18:00 – 19:00 / Halle 9.1.2

### Qualität in Kindertagesstätten mit Betreuungsgutscheinen - eine Längsschnittuntersuchung

#### Ruth Feller

Interface Politikstudien Forschung Beratung, Schweiz

#### Forschungskontext

Seit den 1990er Jahren ist ein Anstieg der Frauenerwerbstätigkeit in der Schweiz zu beobachten. Ein immer grösserer Teil der Familien nutzt heute die familienergänzende Kinderbetreuung. In der Schweiz zählt die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder bis 4 Jahre nicht zum staatlichen Angebot. Die Eltern bezahlen die Betreuung ihrer Kinder weitgehend selber. Vor allem sozioökonomisch benachteiligte Familien wurden in der Vergangenheit bei der Betreuung ihrer Kinder finanziell unterstützt. Neu ist, dass zunehmend Finanzierungsmodelle eingeführt werden, welche auch die Unterstützung von so genannten Mittelstandsfamilien vorsehen. Ein Pionierprojekt diesbezüglich sind die Betreuungsgutscheine in der Stadt Luzern, welche im Jahr 2009 eingeführt wurden und seit da viele Nachahmer gefunden hat. Die Betreuungsgutscheine sind jedoch von verschiedener Seite in der Kritik, dass durch die Wettbewerbssituation der Druck auf die Einrichtungen so stark ist, dass die Qualität in der Betreuung sinkt.

Im Rahmen des Pilotprojekts in der Stadt Luzern wurde der Qualitäts(beobachtung) ein wichtiger Stellenwert eingeräumt. So wurde die Qualität der Kinderbetreuung systematisch aus der Perspektive der Eltern, der Leitenden der Kindertagesstätten und der öffentlichen Hand beobachtet. Neben der Evaluation des Pilotversuchs, die zwei Messzeitpunkte (vor respektive zwei Jahre nach Einführung) beinhaltete, wurden im Jahr 2013 erneut Erhebungen durchgeführt. Es resultieren Längsschnittdaten von 2009-2013 zur Beurteilung der Qualität der Kinderbetreuung mit Betreuungsgutscheinen aus Sicht der Eltern und der Einrichtungen. Bei der Auswertung dieser Daten standen folgende Forschungsfragen im Vordergrund:

#### Fragestellungen

- 1) Wie verändert sich die Qualität der Betreuungseinrichtungen aus Sicht der Eltern und der Einrichtungen in der Stadt Luzern?
- 2) Wie gut ist es gelungen, trotz des Vorwurfs, mit Betreuungsgutscheinen den Wettbewerb zu erhöhen und damit einhergehend mehr Druck auf die Qualität der Einrichtungen auszuüben, die Qualität in den Einrichtungen in der Stadt Luzern zu garantieren und auf gutem Niveau zu halten?

#### Methodisches Vorgehen

Es wurden zu drei Messzeitpunkte 2009, 2011, 2013 schriftliche Befragungen bei allen Eltern, die ihre Kinder in Kindertagesstätten in der Stadt Luzern betreuen, durchgeführt. Zudem wurden die Leitenden der Kindertagesstätten ebenfalls schriftlich befragt. Schliesslich wurden die Aktivitäten der Stadt Luzern bei der Unterstützung der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung erfasst. Die Daten wurden bislang univariat und bivariat ausgewertet.

#### Ergebnisse

Erste Ergebnisse zeigen, dass gemäss den Einschätzungen der Eltern die Qualitätseinschätzungen zum zweiten Erhebungszeitpunkt (2011) etwas kritischer sind als vor der Einführung der Gutscheine. Die in den Jahren 2009 bis 2011 stärkere Sensibilisierung der Stadtluzerner Eltern hinsichtlich der Frage, was eine gute Betreuung ausmacht, ist eine Erklärung für die Verschiebung dieser Einschätzung. Im 2013 zeigt sich, dass sich die Zufriedenheit mit der Qualität in einem ähnlichen Rahmen bewegt. Je nach abgefragter Dimension sind die Einschätzungen eher etwas positiver oder gleich geblieben.

### Evidenzbasierte Zielvereinbarungen als Mittel der Schulentwicklung

#### Manuela Keller-Schneider

PH Zürich, Schweiz

Die Qualität von Schulen lässt sich nicht nur die Schülerleistungen beschreiben, sondern auch durch Ausprägungen von Qualitätsmerkmalen der Schulleitungen und des Kollegiums, des Schulklimas und des Wohlbefindens der Akteure (Fend 2008). Qualitätsmerkmale von Kollegien stellen bedeutende Ressourcen für Schulentwicklungsprozesse dar (Keller-Schneider/Albisser 2013). Wie Lehrpersonen diese wahrnehmen und welche Bedeutung sie diesen beimessen, trägt zu Ausrichtung von Entwicklungsprozessen bei. Ergebnisse und Berichte der externen Schulaufsicht setzen Erwartungen an Entwicklungen von Schulen, die von diesen als solche wahrgenommen werden müssen, um an Bedeutung zu gewinnen. Gemäss der transaktionalen Stresstheorie ist es erforderlich, dass Anforderungen als bedeutend und Ziele aufgrund der zur Verfügung stehenden Ressourcen als erreichbar betrachtet werden, um als solche angenommen und als Herausforderungen bearbeitet zu werden. Dieses Rahmenkonzept kann nicht nur auf individueller Ebene lokalisiert werden (Lazarus/Launier 1981), sondern auch auf kollektiver (Buchwald 2004)

Zielvereinbarungen, die aufgrund von gemeinsamen Vereinbarungen getroffen werden und damit von den Akteuren mitgetragen werden, stellen gemäss Dubs (2006) wichtige Gelingensbedingungen für Entwicklungsprozesse dar.

Das Forschungs- und Schulentwicklungsprojekt RUMBA befragt Lehrpersonen und die Schulleitung ganzer Schulen nach Einschätzungen von Qualitätsmerkmalen der Schulklimas, der Schulleitung und des Kollegiums, wie auch nach individuellen Merkmalen der einzelnen Akteure, die damit zu den kollektiven Ressourcen einer Schule beitragen. Den Schulen werden in Ergebnisse ihrer Einschätzungen in Mittelwerten und Streuungen zurückgespiegelt, um ihnen Grundlagen zu geben, den Diskurs über vorhandene und angestrebte Ausprägungen von Qualitäten zu führen und Schwerpunkte in der Schulentwicklungsarbeit darauf auszurichten.

Wie nutzen Schulen Daten für Zielvereinbarungen und welche zielbezogenen Veränderungen lassen sich feststellen?

Mittels Fragebogen wurden Kollegien und Schulleitung ganzer Schulen zu Einschätzungen ihrer individuellen (Selbstwirksamkeitserwartung, Kompetenzerleben, Überzeugungen, Motive) wie auch ihrer kollektiven Ressourcen (wie Teamqualität, Schulkultur, Schulleitungsqualität) befragt (298 Lehrpersonen aus 7 Schulen). Den Schulen wurden Ergebnisse ihrer Einschätzung von kollektiven Merkmalen zurückgespiegelt, die als Basis von Zielvereinbarungen für nächste Schulentwicklungsschritte genutzt wurden.

Ergebnisse zeigen, dass eine Fokussierung der Schulentwicklungsabsicht zu einer Steigerung der Qualität in spezifisch fokussierten Teilbereichen führten.

Im Poster werden die Projektanlage der Interventionsstudie und erste Ergebnisse von Zielvereinbarungsprozessen und ihrer Wirkung auf Veränderungen der Schulqualität dargestellt.

Buchwald, P. (2004). Verschiedene theoretische Modelle gemeinsamer Streßbewältigung. In: P. Buchwald, P., C. Schwarzer & S. E. Hobfoll (Hrg.). Stress gemeinsam bewältigen. Göttingen: Hogrefe.

Dubs, R. (2006). Führung. In: H. Buchen & H. G. Rolff: Professionswissen Schulleitung, S. 102- 176. Weinheim & Basel: Beltz

Fend, H. (2008). Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2013). Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In: M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.). Professionalität und Kooperation in Schulen. S. 33-56. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lazarus, R.S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In: Nitsch, J. R. (Hrsg.): Stress, S. 213 - 259. Bern: Huber.

---

## Die Bedeutung von lehr- und lerntheoretischen Überzeugungen für das Bearbeiten von beruflichen Anforderungen durch Lehrerinnen und Lehrern im Berufseinstieg

**Elif Arslan, Manuela Keller-Schneider**

PH Zürich, Schweiz

Als wichtiges Bindeglied zwischen Professionswissen und Handeln tragen berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen im Zusammenwirken mit motivationalen Orientierungen, Zielvorstellungen und selbstregulativen Fähigkeiten zur Entwicklung von professioneller Handlungskompetenz bei (Baumert & Kunter, 2011). Individuell subjektiv gefestigte, alltags- oder wissenschaftlich bezogene Überzeugungen strukturieren nicht nur die Art der Begegnung mit schulalltäglichen Situationen im Beruf, sie beeinflussen auch die Wahrnehmung, Zielvorstellungen, damit verbundene Handlungsabsichten sowie die Qualität des beruflichen Handelns (Keller-Schneider & Hericks, 2014). Dem Prozessmodell der Anforderungswahrnehmung für die Professionalisierung von Lehrpersonen von Keller-Schneider (2010) folgend, entscheiden Überzeugungen als eine wichtige Komponente der individuellen Ressourcen mit, inwiefern Anforderungen als Herausforderungen wahrgenommen und bearbeitet werden. Das Bewältigen einer beruflichen Anforderung, die als Herausforderung angenommen wird, löst Beanspruchungserleben aus und es entstehen neue Erfahrungen, Erkenntnisse und u.a. Überzeugungen, welche in einem neuen Referenzrahmen die Wahrnehmung der nächstfolgenden Anforderungen prägen (Keller-Schneider, 2010). Lehrpersonen im Berufseinstieg müssen in einer komplexen und dynamischen Situation die subjektive Bedeutsamkeit einer Anforderung sowie ihr in dieser Situation verfügbares Bewältigungspotential einschätzen, in eigener Verantwortung entscheiden und umgehend handeln können. Überzeugungen wirken dabei handlungsleitend. Welche Bedeutung lehr- und lerntheoretische Überzeugungen auf das Beanspruchungserleben haben bzw. wie diese die Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung subjektiv wahrgenommener beruflicher Anforderungen von Lehrpersonen im Berufseinstieg strukturieren, ist eine Forschungslücke, welche mit dieser Forschungsarbeit angegangen wird.

Einerseits interessiert es aufzuzeigen und zu klären, welche Bedeutung lehr- und lerntheoretischen Überzeugungen für das Bearbeiten von beruflichen Anforderungen durch Berufseinsteigende in der Volksschule haben (1. Frage). Andererseits interessiert, wie sich lehr- und lerntheoretische Überzeugungen in der individuellen Sinnlogik einzelner Primarlehrpersonen im Berufseinstieg zeigt (2. Frage) und drittens, welchen vertieften Aufschluss über die Zusammenhänge zwischen lehr- und lerntheoretischen Überzeugungen und dem Umgang mit beruflichen Anforderungen geben (3. Frage).

Diese Studie wird im Rahmen des SNF-/DFG-unterstützten Forschungsprojektes „Kompetenzentwicklung im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrer (KomBest)“ der Pädagogischen Hochschule Zürich und der Philipps-Universität in Marburg durchgeführt. In der quantitativen Teilstudie werden mittels Fragebogen lehr- und lerntheoretischen Überzeugungen und die Bewältigung von beruflichen Anforderungen durch Volksschullehrpersonen im Kanton Zürich zu Beginn des ersten Berufsjahres erhoben. Clusteranalytisch gebildete Typen, die sich in ihren Profilen in lehr- und lerntheoretischen Überzeugungen unterscheiden, werden varianzanalytisch nach Unterschieden in der Wahrnehmung und Bearbeitung von beruflichen Anforderungen geprüft. In der qualitativ-rekonstruktiven Teilstudie werden Primarlehrpersonen mittels narrativen, leitfadengestützten Interviews zum Umgang mit beruflichen Anforderungen längsschnittlich befragt. Diese Interviews werden mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2010) ausgewertet, um einen Zugang zu handlungsleitenden Überzeugungen der Lehrperson und somit zu ihrer Handlungspraxis zu finden.

Im Poster werden das Design der Teilstudie zu lerntheoretischen Überzeugungen und erste Ergebnisse aus dem ersten Befragungszeitpunkt (am Anfang der Berufstätigkeit) dargelegt.

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter et al. (Hrsg.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. (S. 29-54). Münster: Waxmann.

Bohnsack, R. (2010). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen, Farmington Hills, MI: Barbara Budrich.

Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland. Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, S. 386-407. Münster: Waxmann.

## Vers une qualité de l'apprentissage des langues et des relations école-famille : le projet SOFT en Suisse

**Céline Miserez-Caperos, Sheila Padiglia, Francesco Arcidiacono**

Haute Ecole Pédagogique (HEP-BEJUNE)

L'apprentissage des langues en Suisse n'est pas une thématique nouvelle. En effet, l'acquisition d'une deuxième langue nationale à l'école primaire a été et est toujours un sujet actuellement débattu. Cette question de l'apprentissage des langues chez les enfants a également fait l'objet de nombreuses études. Selon Bialystok (1986), les enfants qui possèdent deux ou plusieurs langues baignent dans deux ou plusieurs cultures, développent certains avantages cognitifs, tels que la connaissance précoce des paroles, des structures et des sons de leurs langues, et ont une meilleure facilité à apprendre d'autres langues. D'autres études (Bruner, 1983 ; Ghimenton, 2014 ; Taeschner, 2002 ; Sorace, 2007 ; Pirchio et al, 2014) mettent en avant chez les bilingues une plus grande flexibilité mentale.

Le projet SOFT (« School and family together for the integration of immigrant children »), que nous présentons dans ce poster, s'appuie sur ce cadre théorique. Ce projet vise l'intégration linguistique des enfants issus de l'immigration au travers de l'apprentissage des langues et d'activités qui mettent en relation les familles et l'école. Ce projet est né de l'intérêt d'une équipe interdisciplinaire regroupant différents pays tels que l'Italie, l'Ecosse, l'Allemagne, l'Espagne et la Suisse, sur des questions d'apprentissage-enseignement des langues dans des contextes multiculturels. Ce projet met en scène deux personnages mi-dinosaures, mi-crocodiles, Hocus et Lotus, qui, au travers de leurs aventures, enseignent l'apprentissage des langues aux enfants. Cet apprentissage des langues se fait selon un « format narratif », qui se base sur 3 postulats fondamentaux : 1) apprendre une langue étrangère comme l'on apprend à parler une langue maternelle ; 2) réaliser des techniques d'enseignement de manière interactive et cohérentes avec les processus d'acquisition du langage ; 3) mettre en œuvre des histoires de manières théâtrale, avec le support de la gestuelle, de la mimique et de la musique.

Le projet SOFT tente de répondre à une série de questions parmi lesquelles notamment : comment faire pour impliquer les enfants dans une activité dans une langue inconnue ? Comment faire pour que les enfants apprennent aussi à parler la nouvelle langue et pas seulement la comprendre ? Comment faire pour enseigner le lexique et la grammaire de la nouvelle langue au point de pouvoir les utiliser automatiquement, sans y penser ? Comment permettre l'intégration de l'enfant et de la famille immigrante au travers de l'utilisation des langues ?

Dans ce poster, nous nous focaliserons plus précisément sur l'étude menée en Suisse (Padiglia & Arcidiacono, 2014) et dont nous sommes responsables. Trois classes d'écoles primaires (1ère et 2ème Harnos), une classe d'école enfantine et une crèche ont pris part à ce projet. La langue majoritairement choisie dans le cadre du projet pour les classes du primaire en Suisse romande est l'allemand. Nous montrerons comment l'implémentation de ce projet dans le terrain s'est faite, ainsi que les remaniements et les adaptations mis en place par les enseignantes. Nous présenterons également des résultats quant à l'apprentissage de la langue par les élèves.

## Qualitätsmessung durch Schulevaluation - was assoziieren schulische Fachpersonen mit dem Begriff „Evaluation“?

**Mathias Meieh<sup>1</sup>, Marie-Therese Schultes<sup>2</sup>, Marlene Kollmayer<sup>2</sup>, Christiane Spiel<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Fachhochschule Nordwestschweiz, Schweiz; <sup>2</sup>Universität Wien, Österreich

In der Schullandschaft zeichnet sich einigen Jahren zunehmend die Entwicklung ab, die Qualität von Schulen zu messen bzw. bestimmte Qualitätsstandards für Schulen zu setzen und diese dann im besten Fall zu überprüfen. Dabei zeigt sich, dass die Überprüfung relevanter Faktoren vor allem in ihrer Quantität zugenommen hat (vgl. Brüsenmeister & Eubel, 2008). Grundsätzlich kann man dabei davon ausgehen, dass eine positive Einstellung von Schulfachpersonen gegenüber Evaluationen eine wichtige Voraussetzung für die konstruktive Zusammenarbeit im Rahmen von Evaluationsstudien ist. Gleichzeitig ist aber nach wie vor wenig darüber bekannt, was die betroffenen Akteure und Akteurinnen im Allgemeinen mit dem Begriff „Evaluation“ verbinden.

Die vorliegende Studie untersucht soziale Repräsentationen von Evaluation, d.h. was sich unterschiedliche Personengruppen unter dem Begriff „Evaluation“ vorstellen. Ziel der Studie ist es, das Wissen über Evaluation dahingehend zu erweitern, welche Informationen am Beginn von Evaluationsstudien weitergegeben werden sollten, um das Commitment der Stakeholder und damit die Qualität von Evaluationen zu fördern. Darüber hinaus soll aufgezeigt werden, inwiefern die Teilnahme an einer Evaluation mit der Vorstellung davon, was Evaluation ist und leisten kann, in Zusammenhang steht und wie aufgrund dessen Rückschlüsse auf die Überprüfung von Schulqualität gezogen werden können.

Zur Erfassung der sozialen Repräsentationen von Evaluation werden freie Assoziationen erhoben, da diese einen ungefilterten Einblick in die individuellen Wissensstrukturen der Befragten erlauben. Anhand dieser Methode wurden im Rahmen einer Vorstudie 46 evaluationsunerfahrene Laien und 61 Personen, die kurz zuvor an einer Evaluation teilgenommen hatten, befragt. Beide Gruppen sollten angeben, was ihnen spontan zu dem Begriff „Evaluation“ einfällt. Die so gewonnenen Assoziationen wurden mittels Kern-Peripherie-Analyse ausgewertet und mit Hilfe netzwerkanalytischer Verfahren auf ihre Eigenschaften hin analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Evaluationsteilnehmerinnen und -teilnehmer weniger und homogenere Assoziationen nennen als die Laien. Inhaltlich wird Evaluation von Personen mit Evaluationserfahrung vorwiegend als zielorientierte Veränderung bzw. Verbesserung eines Ist-Zustands durch wissenschaftliche Methoden wahrgenommen. Laien hingegen sehen Evaluation primär als „Bewertung“ an. Insgesamt deuten die Assoziationen beider Gruppen auf eine positive Haltung gegenüber Evaluation hin.

In einem nächsten Schritt werden im Frühjahr 2015 Lehramtsstudierende, sowie erfahrene Lehrpersonen zu ihren Assoziationen zum Begriff „Evaluation“ befragt. Hierbei soll in Erfahrung gebracht werden, ob und wodurch sich (angehende) Schulfachpersonen in ihrer Haltung zu Evaluation von anderen Personengruppen unterscheiden. Aufgrund der Ergebnisse soll diskutiert werden, welche Beiträge zu einer positiven Einstellung von schulischen Fachpersonen gegenüber schulischer Evaluation geleistet werden können und wie darauf ein Rückschluss auf die Überprüfung von Schulqualität gezogen werden kann.

Brüsenmeister, T & Eubel, K.D. (2008). *Evaluation, Wissen und Nichtwissen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

## Using Avatars to Improve the Quality of Online Learning in Teacher Education

**Helge Wasmuth**

Mercy College, USA

Over the last years, online enrollments have risen significantly in higher education in the United States. The rate of growth in online enrollments is ten times that of the rate in all higher education. In 2012, the number of students taking at least one online course increased by over 570,000 to a new total of 6.7 million and the proportion of all students taking at least one online course is at an all-time high of 32.0 percent. Teacher education is not an exception of this trend, more and more schools of education are offering the majority or even all of their courses online, and the number of online students are increasing significantly.

While online learning has become an inherent part of teacher education, voices raising concerns about the quality of online learning become louder and louder. In particular, they fear that online instruction is not equal to courses delivered face to face and that the quality of teacher education decreases. The meaning of quality in online learning and what high quality programs and courses should offer are currently discussed heavily. A major concern in teacher education is that online courses are too abstract and irrelevant, and do not prepare students to be a teacher in the classroom. While it is almost impossible to simulate such a reality, it is possible to create more realistic learning environments in online learning. One of these methods refers to "avatars", meaning that students have to create unique characters – avatars – in order to investigate and experience real world scenarios from different points of view. Students have to think and act as their avatar, which enables them to understand that situations can be ambiguous, and that roles matter and impact decision-making. Thus, the avatar project goes beyond the usual abstract and rational discussions common in online learning. It constructs a place where conflicts and thoughts, reform movements and their consequences are not abstract concepts to be examined and analyzed as an academic exercise, but as a personal and emotional encounter. It is assumed that this enhances their understanding of the complexity of educational issues and enables them to realize the impact of their decisions and actions.

The avatar project started in fall 2012 and I have now conducted five cycles of the project. So far, 101 students and their avatars have discussed up to 6 educational issues each semester. In my poster, I will explain the project approach and illustrate the process by using concrete examples. I will also present first results, especially the ability of students to think about problems from different points of view and how this change of perspective enhances the students' learning and their understanding of current educational issues. A recent collaboration with a colleague from the Pädagogische Hochschule Niederösterreich, who is applying the same approach in her teacher education program, will be used to demonstrate the further development of the project.

---

## L'Education Préscolaire en Algérie: Histoire et Analyse des Pratiques Educatives

**Leulmi Boudersa**

Université Badji Mokhtar Annaba Algérie, Algérie

Résumé de la communication :

L'Education Préscolaire en Algérie : Histoire et Analyse des Pratiques Educatives

Le champ de l'éducation préscolaire algérien est actuellement en pleine expansion .Il est fondamentalement marqué par :

- Un pluralisme institutionnel :

En effet, on note d'abord la présence des classes et des écoles coraniques rattachées aux mosquées et placées sous tutelle du Ministère des affaires Religieuses.

On constate ensuite des crèches, des jardins d'enfant et des écoles maternelles à caractère publique et privé placé sous l'autorité du Ministère de Solidarité Nationale.

On distingue enfin les classes enfantines ou les classes préparatoires instituées au niveau des écoles primaires et qui sont directement placées sous l'égide du Ministère de l'éducation nationale.

- l'hétérogénéité du contenu des projets institutionnels :

Sur ce plan bien précis il n'est pas malaisé de constater que ces structures n'ont pas inscrit au premier plan de leurs préoccupations les mêmes valeurs pédagogiques. Ces valeurs oscillent généralement entre l'instruction et l'épanouissement en passant par la moralisation, la garde ou l'occupation des enfants.

- l'absence d'homogénéité des acteurs ou des professionnels chargés d'assurer les activités éducatives préscolaires. La plupart des intervenants ne disposent pas d'une formation adaptée à ce champ d'activité, n'ont pas le même niveau de formation, n'ont pas les mêmes motivations et n'ont pas fait non plus le même parcours de formation.

En dépit de ces données extrêmement hétérogènes qui distinguent le champ éducatif préscolaire de notre société et qui devaient normalement susciter l'intérêt voire la curiosité de nos chercheurs, force-nous est de constater ces deux faits essentiels :

- d'abord la rareté voire l'absence jusqu'alors d'organisations de manifestations scientifiques (rencontres, colloques, journées d'études, séminaires nationaux et internationaux...) fondamentalement axées sur la question de l'éducation préscolaire aussi bien au niveau de l'espace institutionnel relevant de l'éducation nationale que de l'espace institutionnel appartenant au secteur de l'enseignement supérieur.

- le déficit criant qui distingue notre pays en matière de recherche touchant la problématique de l'éducation préscolaire.

Le peu de recherches qui ont émergé jusqu'à nos jours dans ce domaine bien précis ont été particulièrement mené au niveau du centre de recherche en anthropologie culturelle(CRASC) d'Oran et ont été fondamentalement consacrés à :

- Situer le mode de prise en charge du préscolaire en Algérie ;

- A mettre au point un guide méthodologique d'éducation préscolaire et;

- A soulever la question de l'enseignement du Français (ou du bilinguisme) au préscolaire.

Pour contribuer à combler ce déficit en matière de recherche dans le domaine du préscolaire, nous avons estimé nécessaire de mener ou d'élaborer la présente réflexion dans laquelle nous allons tenter d'analyser les pratiques éducatives déployées dans le champ du préscolaire en Algérie.

---

## Entwicklungsprojekt: DAS Training - Dialog und Achtsamkeit in der Schule: ein achtsamkeitsbasiertes Training zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz von Lehrpersonen

### Detlev Vogel

Pädagogische Hochschule Luzern, Schweiz

Beziehungs- und Erziehungskompetenz gelten als wesentliche Professionskompetenzen von Lehrpersonen – die Diskussion um die Hattie-Studie hat diesen Aspekt noch mehr in den Fokus gerückt. Wie lassen sich diese überfachlichen Kompetenzen aufbauen und fördern?

Das Modell der sozial-emotionalen Kompetenzen von Zins, Weissberg, Wang & Walberg (2004) bietet eine gute Grundlage für die Identifizierung von emotionalen, kognitiven und Verhaltenskompetenzen für den hier angesprochenen Bereich und dient hier als Referenz.

Leitfrage der Präsentation ist: Kann das im Rahmen eines Entwicklungsprojektes an der PH Luzern entwickelte Training einen sinnvollen Beitrag zur Entwicklung bzw. Stärkung von Klassenführungs- und Beziehungskompetenz mit besonderem Fokus auf den Umgang mit störendem Schülerverhalten leisten?

Das Trainingskonzept kombiniert Elemente des Konzeptes Achtsamkeit (Kabat-Zinn, 1999) mit der auf der Gestaltberatung (z.B. Richter, 1997) basierenden selbstexplorativ-imaginativen Situationsanalyse sowie mit der Arbeit mit Unterrichtsvideos (Santagata & Guarino, 2011).

Der Arzt Jon Kabat-Zinn begann in den 1980er Jahren die Wirkungen des Konzeptes Achtsamkeit für die Burn-out-Prävention zu nutzen. Er definierte Achtsamkeit als absichtsvolle und nicht-wertende Form der Aufmerksamkeitslenkung, die auf den gegenwärtigen Augenblick gerichtet ist (2003). Das Konzept findet zunehmend auch im Bildungsbereich Verbreitung – als Achtsamkeitstraining für Schülerinnen und Schüler sowie zur berufsspezifischen Burnout-Prophylaxe von Lehrpersonen (Büttner, 2014). Ebenso konnten Korrelationen zwischen Achtsamkeit und Sozial-emotionaler Kompetenz von Lehrpersonen nachgewiesen werden (Jennings et al, 2013). Im hier vorgestellten Training unterstützen Achtsamkeitsübungen die Entwicklung einer Grundhaltung von Präsenz im gegenwärtigen Moment, nicht-wertender Aufmerksamkeit, Empathie und bewusstem Handeln (im Gegensatz zum sogenannten „Auto-Pilot-Modus“). Zusätzlich vermitteln Inputs Wissen über die Wirkung von Achtsamkeit und deren Einfluss auf den Unterricht.

Darauf aufbauend ermöglicht die selbstexplorativ-imaginative Situationsanalyse einen subjektiven retrospektiven Blick auf selbst erlebte (schwierige) Beziehungs- und Klassenführungssituationen und schliesst dabei die Wahrnehmung eigener emotionaler Reaktionen ein.

Die Analyse von Unterrichtssituationen mittels fremder Videos stellt eine anerkannte Methode der theoriegeleiteten Reflexion von Unterrichtssituationen dar (Santagata & Guarino, 2011). Hier wird diese anhand definierter Indikatoren in Bezug auf beziehungs- und klassenführungsrelevante Situationen angewandt und sorgt für den Praxistransfer.

Im Rahmen des laufenden Entwicklungsprojektes wird das Training je einmal mit Studierenden und mit Lehrpersonen durchgeführt und mittels online-Befragungen vor, nach und als follow-up evaluiert. Dabei werden die subjektiv wahrgenommenen Wirkungen u.a. mittels Verhaltensindikatoren aus dem Classroom-Assessment-Scoring-System, CLASS (Pianta et al, 2012) sowie die Zufriedenheit mit einzelnen Elementen des Trainings erhoben. Erwartet werden eine Steigerung der Qualität der Lehrer-Schüler-Interaktion der Teilnehmer/innen und ein wirksamerer Umgang mit auffälligem Verhalten. Eine Interventionsstudie als Folgeprojekt ist in Planung und soll die Wirkungen des Trainings in einem Vergleichsgruppendesign erheben.

Im Rahmen des laufenden Entwicklungsprojektes wird das Training je einmal mit Studierenden und mit Lehrpersonen durchgeführt und mittels online-Befragungen vor, nach und als follow-up evaluiert. Dabei werden die subjektiv wahrgenommenen Wirkungen u.a. mittels Verhaltensindikatoren aus dem Classroom-Assessment-Scoring-System, CLASS (Pianta et al, 2012) sowie die Zufriedenheit mit einzelnen Elementen des Trainings erhoben. Erwartet werden eine Steigerung der Qualität der Lehrer-Schüler-Interaktion der Teilnehmer/innen und ein wirksamerer Umgang mit auffälligem Verhalten. Erste Ergebnisse werden präsentiert. Das Design einer geplanten Interventionsstudie (Mixed-Method mit Kontrollgruppe) wird vorgestellt.

## Auswirkungen des Bildungsabschlusses auf die Wahrnehmung von Stressoren im Arbeitskontext bei Hebammen der Deutschschweiz.

### Andrea Barbara Eissler<sup>1</sup>, Dr. Lucia Jerg-Bretzke<sup>2</sup>, Dr. Kerstin Limbrecht-Ecklundt<sup>3</sup>, Christian Eissler<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Peenconsulting GmbH, Muri, Schweiz; <sup>2</sup>Universität Ulm, Sektion Medizinische Psychologie, Ulm, Deutschland; <sup>3</sup>Universität Hamburg, Psychotherapeutische Hochschulambulanz Verhaltenstherapie, Hamburg, Deutschland; <sup>4</sup>Peenconsulting GmbH, Muri, Schweiz

Hintergrund Innerhalb der Deutschschweiz wurde bei Hebammen 2008 die Berufsausbildung flächendeckend auf Tertiärstufe mit Erhalt eines Bachelor of Science angehoben.

Ziel Mit der Erhebung zu Stressoren im Beruf wurden bei Hebammen der Deutschschweiz, in Bezug zum jeweiligen Bildungsabschluss gesetzt, Daten generiert, die Schlüsse über die Qualität der Vorbereitung auf diese zulassen.

Methode Innerhalb aller Mitglieder mit berufsbefähigendem Abschluss fand über den Schweizer Hebammenverband die Durchführung einer Querschnittstudie statt (n=273). Mit der Skala zu Konflikten zwischen Beruf und Familie (Work Family Conflict Scale/Family Work Conflict Scale), Fragen zu Arbeitsabläufen sowie Präsentismus (Copenhagen Psychosocial Questionnaire) erfolgte die quantitative Erhebung. Freie Textfelder ergänzten diese zur Erkundung grundsätzlich Stress auslösender Umstände im Arbeitskontext.

Resultate. Signifikant häufiger empfinden Hebammen mit Bachelorabschluss fehlende Wertschätzung durch Ärztinnen/Ärzte (Chi Quadrat 3.91, p<.048) ebenso wie sie verstärkt Vorhersehbarkeit in der Arbeit wahrnehmen (d=.29, p<.01). Hebammen mit Diplomabschluss geben betreffend Vereinbarkeit von Beruf und Familie vermehrt Konflikte zu Lasten der Arbeit an (d=.26, p<.02). Präsentismus als eine Konsequenz von Stress tritt bei Hebammen mit Bachelor signifikant häufiger auf als bei den Hebammen mit Diplom (U=-2.100, p=.04). Insgesamt zeigen sich wenig Unterschiede nach Bildungsabschluss.



Schlussfolgerungen Die untersuchten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen, eingeteilt nach Bildungsabschluss, fallen geringfügig aus. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass bereits die Diplombildung auf qualitativ hohem Niveau in der Schweiz umgesetzt wurde, wofür sich das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) einsetzt (SBFI, 2014). Dafür spricht auch der Umstand, dass der Job-Stress-Index der Schweiz (Igc et al., 2014) keine signifikanten Unterschiede im Zusammenhang mit dem Bildungsabschluss nachweisen konnte, während dies in anderen Ländern wie Amerika und Kroatien erfolgreich geschah (Chand & Monga, 2007; Golubic, Milosevic, Knezevic, & Mustajbegovic, 2009). Ebenso scheint diese These zu stützen, dass die Schweiz international bekannt ist für ein qualitativ hochstehendes Berufsbildungssystem, wie eine Studie der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung zeigt (Hoeckel, Field, & Grubb, 2009).

#### Literatur

- Chand, P., & Monga, O. P. (2006). A study of job stress and burnout. *Indian Journal of Community Psychology*, 2(1), 42-52.
- Golubic, R., Milosevic, M., Knezevic, B., & Mustajbegovic, J. (2009). Work-related stress, education and work ability among hospital nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 65(10), 2056-2066.
- Hoeckel, K., Field, S., & Grubb, W. N. (2009). *Learning for Jobs. The OECD Policy Review of Vocational Education and Training*. Paris: Federal Office for Professional Education and Technology (OPET).
- Igc, I., Keller, A., Brunner, B., Wieser, S., Elfering, A., & Semmer, N. (2014). *Job-Stress-Index 2014. Erhebung von Kennzahlen zu psychischer Gesundheit und Stress bei Erwerbstätigen in der Schweiz*. Bern und Lausanne: Gesundheitsförderung Schweiz.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2014). *Fakten und Zahlen. Berufsbildung in der Schweiz 2014*. Biel: gassmann print.

---

## **IQ – Koop: Innovation und Qualität durch Kooperation zwischen Schule und Tagesschule**

### **Michelle Jutzi**

Universität Zürich, Schweiz

Der Ausbau von Tagesschulen ist eine der aktuellsten Reformen im Schweizer Bildungssystem und ein kontroverses Thema der Bildungs- und Sozialpolitik. Im Nachgang von HarmoS (2008) sind die Gemeinden im Kanton Bern dazu verpflichtet, bei Bedarf ein offenes, modulares Tagesschulangebot ergänzend zum Unterricht bereitzustellen (vgl. Schüpbach 2010; Schüpbach, Jutzi & Thomann 2012). Im Gegensatz zu den reformpädagogisch orientierten gebundenen Tagesschulen, ist der Besuch der Angebote im Kanton Bern favorisierten modularen Modell freiwillig und für die Eltern kostenpflichtig (ERZ BE 2009). Oft wird an dieser Form kritisiert, dass diese hauptsächlich die Betreuung und zu wenig die individuelle kognitive und soziale Förderung der Schülerinnen und Schüler fokussiere. Ausserdem gibt es bis anhin kein verbindliches Weiterbildungsangebot und Qualitätsmanagement für Tagesschulen (Brückel et al. 2014).

Die Qualität von Tagesschulen beruht auf „altersangemessenen, anregungsreichen und entwicklungsfördernden Angeboten für Schulkinder“ (Strätz 2008, p. 15), die auf das Lernen und das subjektive Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sind (Brückel et al. 2014). Studien in Deutschen offenen Ganztagschulen belegen, dass zwischen den Lehrpersonen und den Mitarbeitenden der Tagesschule oft wenig Austausch besteht (Holtappels et al. 2011; Kamski 2011). Jedoch gelten Kooperation und die Verbindung von Unterricht und Tagesschulangebot als zentrale Aspekte der Prozessqualität der Tagesschule (vgl. Holtappels, Kamski & Schnetzer 2009). Auch im „Zürcher Modell für Qualität“ (vgl. Brückel et al. 2014) wird die Kooperation, wie zum Beispiel Absprachen zwischen der Schulleitung und der Tagesschulleitung bezüglich des pädagogischen Konzepts (vgl. ebd.), sowie der schülerorientierte Austausch zwischen Lehrpersonen und den Mitarbeitenden der Tagesschule (Kamski 2011) als wichtige Qualitätsaspekte genannt.

Tagesschulleitende können gemeinsam mit ihren Mitarbeitenden und der Schulleitung Angebote und Aktivitäten in unterschiedlichen Sozialformen und mit unterschiedlichem Fokus im Rahmen der verfügbaren Ressourcen gestalten (ERZ BE 2009). Im Projekt IQ-Koop wird davon ausgegangen, dass die Tagesschulleitende als Führungspersonen agieren und durch ihr Leitungshandeln die Qualität des Angebots und die Kooperation mit der Schule beeinflussen. Da im Kanton Bern aktuell schon Tagesschulen in über 200 Schulen und Gemeinden angeboten werden, ist es zentral, ihr Rollenverständnis sowie ihre Führungstätigkeiten genauer zu untersuchen (Kull 2013).

Die Weiterbildung „Innovation und Qualität durch Kooperation“ wird vom Institut für Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Bern durchgeführt. Es nehmen 20-25 Tagesschulleitende an drei Abendkursen teil und erhalten in dieser Reflexionsweiterbildung theoretische und thematische Inputs. Die Weiterbildung wird evidenz-basiert erarbeitet und wissenschaftlich durch den Vergleich mit einer gleich grossen Kontrollgruppe summativ und formativ evaluiert (vgl. Flick 2006; Kuckartz et al. 2008). Es werden ein quantitativer Fragebogen (Schwerpunktt Themen: Kooperation, Innovationsbereitschaft, Handeln und Rolle der Tagesschulleitung; Belastungserleben und kollektive Selbstwirksamkeit der Mitarbeitenden) sowie prozessbegleitende Interviews (Wissenstransfer und Umsetzung) im Schuljahren 2014/2015 und 2015/2016 eingesetzt.

Das Poster stellt erste Resultate zur wissenschaftlichen Begleitstudie der Weiterbildung vor. Im Fokus stehen die Daten aus der Eingangsmessung (April 2015) der quasi-experimentellen Interventionsstudie: 1) Die Analyse der Kooperationsnetzwerke der Tagesschulen, 2) Die systematische Beobachtung der Prozessqualität der Tagesschulangebote, sowie 3) Unterschiede zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe bezüglich kooperationsrelevanter Merkmale. Anhand von Korrelations- und Regressionsanalysen wird es möglich sein, erste Befunde zum Zusammenhang von Kooperation, Innovation und Qualität vorzustellen.

**Opportune Engagement: The quality of learning: An alternative lens to view how we are constantly learning and when we excel at it****Karen J. Reinhard-Adler**

Learning Centered Research and Consulting, Switzerland

What if our definition of quality education and its measurement has blinded us to essential aspects of how we learn and when we excel at learning? Education has focused on quality as a definition and measure of degree of excellence - literally a grade. Striving for educational excellence and equality, we bring a cultural heritage of viewing learning to be the disciplined transfer of objective knowledge from experts to students. Educational quality leads to the application of uniform curriculum and assessing students equally and objectively via standardized instruments, grades and degrees.

However, Merriam Webster's primary definition of quality has a different hue: "the peculiar and essential character of a thing." This paper discusses a conceptual lens to view the essential and peculiar aspects of learning: a model drawn from empirical research examining the process of how people learn in a dynamic, technology-rich workplace. The model reflects what qualities characterize how people learn; what components and inter-connections create the experience of learning; and how our influencing that structure fosters -- or hinders -- the process.

The Learning Amid Emergent Diversity model illustrates a fundamental shift in thinking about learning. Focusing on process, it describes learning as the way individuals choose to engage with the rich, emerging world around them to find distinctions, connections, and patterns. People constantly learn, because always and everywhere we need to deal with the chaos at hand.

The model reflects the essential role of diversity in learning: We are surrounded by people who know different things and have different ways of knowing them, by diverse materials, designed objects, symbols, and by a diversity of ways these things all interact over time. This diversity surrounding workers is augmented by aspects being discovered about our multiplicity of the mind. I suggest we view learning as the mind's continual, innate tendency for finding in its (diverse) environment distinctions, connections, and patterns within, or across, modes of understanding. Modes of understanding are distinct, multiple ways one's mind has to understand the world. Learning occurs as one's body experiences diverse ways of understanding in an environment richly diverse in those modes. Learning is our flexibility for dealing with rapidly emerging diversity at hand. Our surroundings are constantly emerging in unforeseeable ways and this emergence is the force that necessitates learning.

Peculiarities of the moment, - the immediate emerging circumstances and each person's unique mix of experience, intelligences, passions and abilities - are the peculiarities of learning. Thus, learning must be viewed as intensely personal and imbued with volition.

From this perspective, we excel at learning when individuals choose to engage opportunely with diverse resources at hand to find new connections, patterns and distinctions for a purpose. The model reveals a potential and the question becomes: how can we redesign education making organizational structures that foster Opportune Engagement? It illustrates the fundamental roles of access to rich resources, space and time within a culture of respect for diversity of mind and thought.

## Abstracts Tuesday / Dienstag, 30.06.2015

### SES Tue B 01: Symposium

Tuesday/Dienstag, 30.06.2015 / 09:00 – 10:30 / H201

#### Lehrpersonen mit Migrationshintergrund im Kontext transnationaler Bildungsräume – Empirische Studien über Potenziale und Herausforderungen aus der Perspektive von angehenden und amtierenden Lehrpersonen in der Schweiz, Deutschland und Kanada

Chair(s): **Doris Edelmann** (PH St.Gallen, Institut Bildung und Gesellschaft)

Discussant(s): **Cristina Allemann-Ghionda** (Universität zu Köln)

Vor dem Hintergrund, dass anhaltende Migrationsprozesse die soziale Realität transnationaler Bildungsräume prägen, wird der migrationsbedingten Diversität von angehenden und amtierenden Lehrpersonen seitens der Bildungspolitik international ein grundlegendes Potenzial zugesprochen, von dem alle Lehrer/innenkollegien und Schüler/innen profitieren sollten. Insbesondere wird der Abbau von Vorurteilen und Diskriminierung gegenüber gesellschaftlichen Minderheiten sowie eine Erhöhung der Leistungen und des Selbstvertrauens von Schüler/innen mit Migrationshintergrund erwartet. Allerdings erweist sich der empirische Erkenntnisstand zur Situation von angehenden und amtierenden Lehrpersonen mit Migrationshintergrund bislang als ausgesprochen schmal. Dies führt dazu, dass über Ursachen der Unterrepräsentanz von Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund, über Beweggründe von Studierenden mit Migrationshintergrund, die aktuell (dennoch) an einer Pädagogischen Hochschule studieren sowie Bedeutungen, die der migrationsbedingten Diversität von amtierenden Lehrpersonen zugesprochen werden (Selbst- und Fremdzuschreibungen) vor allem Vermutungen vorliegen.

Die Zielsetzung dieses Symposiums besteht darin, die Thematik «Lehrpersonen mit Migrationshintergrund im Kontext transnationaler Bildungsräume» mit drei (inter-)nationalen qualitativ angelegten Studien aus der Perspektive von angehenden und amtierenden Lehrpersonen mit Migrationshintergrund zu beleuchten und zu diskutieren. Es sind dies erstens das Projekt «DIVAL – Diversität angehender Lehrpersonen», das am Institut Bildung und Gesellschaft der Pädagogischen Hochschule St. Gallen angesiedelt ist, zweitens das Projekt «Lehrpersonen mit einer familiären Migrationsgeschichte», das vom Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen der Pädagogischen Hochschule Zug sowie der Universität Augsburg verantwortet wird sowie die drittens die international vergleichende Studie zu Perspektiven von migrationsbedingt mehrsprachigen Lehrpersonen auf translinguale Praktiken im Schulalltag, die an der Universität zu Köln im Rahmen des Zukunftskonzepts der Exzellenzinitiative durchgeführt wird.

#### *Presentations of the Symposium*

#### Diversität angehender Lehrpersonen an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen – Perspektiven von Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund bezüglich ihrer Erfahrungen im Prozess der Stellenbewerbung

**Doris Edelmann, Sonja Bischoff**

PH St.Gallen, Institut Bildung und Gesellschaft

Die deutliche Diskrepanz zwischen dem Anteil Studierender mit und ohne Migrationshintergrund an Pädagogischen Hochschulen wird im aktuellen Schweizer Bildungsbericht als „erklärungsbedürftig“ (SKBF, 2014, S. 248) deklariert. Diese schlichte Kommentierung hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass in der Schweiz aussagekräftige Studien über Studierende mit Migrationshintergrund an Pädagogischen Hochschulen bislang fehlen. An diese Forschungslücke schliesst das Projekt DIVAL (Diversität angehender Lehrpersonen, vgl. [www.blogs.phsg.ch/dival](http://www.blogs.phsg.ch/dival)) an, das an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG) von 2013 bis 2014 durchgeführt wurde und den Migrationshintergrund von angehenden Lehrpersonen fokussierte. Die Zielsetzung dieser multi-methodisch angelegten Studie bestand darin, wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse über Studierende mit Migrationshintergrund an der Pädagogischen Hochschule aus der Perspektive von Dozierenden sowie Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund zu gewinnen (Bischoff, Edelmann & Beck, 2014). Die im Rahmen dieser Studie durchgeführten Gruppendiskussionen (Schulz et al., 2012,) mit 18 Studierenden – davon 14 Studierende mit Migrationshintergrund – verdeutlichten, dass auffallend viele angehende Lehrpersonen mit Migrationshintergrund den Bewerbungsprozess als besondere Herausforderung einschätzten und sie sich fragten, ob, wie und wo sie aufgrund ihres Hintergrunds Chancen haben, eine Stelle als Lehrperson zu finden.

Basierend auf diesen Befunden wurde die laufende Folgestudie DIVAL\_transition entwickelt, mit welcher der Bewerbungsprozess von Studierenden mit und – in vergleichender Perspektive – ohne Migrationshintergrund mit qualitativen Interviews und Protokollen untersucht wird.

Die Beantwortung der folgenden Fragestellungen steht im Zentrum:

1. Welche Erwartungen, Erfahrungen und Strategien prägen den Bewerbungsprozess von angehenden Lehrpersonen mit Migrationshintergrund?
2. Welche Coaching- und Informationsangebote sollten aufgrund der empirischen Erkenntnisse für die Hochschule, die Schulen und Schulbehörden zur Unterstützung eines erfolgreichen Bewerbungsprozesses von Studierenden mit Migrationshintergrund entwickelt werden?

Methoden und Ergebnisse:

Für die Datenerhebung im Projekt DIVAL\_transition werden mit 18 Studierenden an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, davon 12 mit einem Migrationshintergrund, zu Beginn des Bewerbungsprozesses problemzentrierte Interviews (Witzel, 2000) geführt, bei

denen vor allem die Bewerbungsstrategien im Zentrum stehen. Parallel dazu dokumentieren die Studierenden ihren Bewerbungsprozess für eine Stelle als Kindergarten-, Primar- oder Oberstufenlehrperson. Diese Protokolle sind die Grundlage für ein zweites Interview, bei dem die Erfahrungen beim Bewerbungsprozess im Zentrum stehen werden.

Im Rahmen des Symposiums werden einerseits die empirischen Erkenntnisse aus den Gruppendiskussionen der abgeschlossenen DIVAL Studie präsentiert, die aufzeigen, dass der Bewerbungsprozess von den Studierenden mit Migrationshintergrund als Herausforderung wahrgenommen wird. Andererseits werden Erkenntnisse aus der laufenden Studie DIVAL\_transition zum Verlauf des Bewerbungsprozesses aus der Perspektive von Studierenden mit Migrationshintergrund erläutert und diskutiert.

Ausgewählte Literatur:

Bischoff, S., Edelmann, D. & Beck, M. (2015). Students with a Migration Background in Teacher Education: A Potential or a Challenge? Insights into the DIVAL Research Project conducted at the University of Teacher Education St. Gallen. In R. Frehner, B. Kürsteiner, L. Bleichenbacher & A. Kolde (eds.). International Week 2013 in Lucerne, accepted.

Schulz, M., Mack, B. & Renn, O. (Hrsg.) (2012). Fokusgruppen in der empirischen Wissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung. Wiesbaden: Springer VS.

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF] (2014). Bildungsbericht Schweiz. Aarau.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview [26 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Qualitative Social Research [Online Journal], 1(1). <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm> [Zugriff: 1. Juli 2009].

### **Lehrpersonen mit einer familiären Migrationsgeschichte: Erfahrungen und Umgang mit Differenz und Zugehörigkeit**

**Carola Mantel<sup>1</sup>, Josef Strasser<sup>2</sup>, Bruno Leutwyler<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Pädagogische Hochschule Zug, IZB, <sup>2</sup>Universität Augsburg

Die Zusammenhänge zwischen einer familiären Migrationsgeschichte und lehrberufsspezifischen Kompetenzen erfahren im deutschsprachigen Raum seit einigen Jahren vor allem von bildungspolitischer Seite eine zunehmende Aufmerksamkeit. Verschiedentlich werden Hoffnungen ausgedrückt, Lehrpersonen 'mit Migrationshintergrund' würden über ein besonderes Potenzial im Umgang mit kultureller Differenz verfügen (bspw. Cohep, 2007; EDK, 2000). Die empirische Evidenz dazu ist aber bislang sehr schmal und es bleibt unklar, inwiefern eine familiäre Wanderungsgeschichte einen Erfahrungshintergrund darstellt, der für das schulische Handeln der Lehrpersonen bedeutsam ist. Der aktuelle Forschungsstand zeigt, dass die Thematik 'Lehrpersonen mit Migrationshintergrund' ein noch wenig erforschtes Gebiet darstellt, insbesondere im Deutschschweizer Kontext. In Deutschland sind während der letzten Jahre eine Reihe neuer Untersuchungen durchgeführt worden, und im angloamerikanischen sowie britischen Raum besteht schon seit längerem ein Diskurs zu 'racial minority teachers' oder 'diverse teachers' (vgl. Mantel & Leutwyler, 2013; Strasser & Steber, 2010). In einer kritischen Betrachtung des Forschungsstands zeigen sich drei zentrale und zusammenhängende Problematiken: 1) eine Tendenz zur Essentialisierung eines 'kulturellen Hintergrunds', 2) eine Zirkularität in der Argumentationsstruktur bezüglich der Bedeutsamkeit dieses 'kulturellen Hintergrunds', der mit der Zuschreibung als „Migrationsandere“ (Mecheril, 2003) bereits zentral gesetzt und durch den Forschungsprozess lediglich reproduziert wird, 3) die Vernachlässigung anderer sozialer Unterscheidungskategorien. Um diesen Problematiken nicht zu erliegen und die Vielfältigkeit von Erfahrungen darstellen zu können, wurde ein offener Zugang gewählt. Es wird angenommen, dass es Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit und deren (biographische) Verarbeitung sind, welche bedeutsam für den Umgang mit Differenz und Fremdheit im schulischen Kontext werden. Zwei Fragen stehen im Mittelpunkt: 1) Welche unterschiedlichen Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit machen unterschiedliche Lehrpersonen ‚mit‘ und ‚ohne Migrationshintergrund‘? 2) In welchem Zusammenhang stehen Differenzenerfahrungen und der Umgang mit Vielfalt im schulischen Alltag? Methoden und Ergebnisse: In je zwei Interviews (biographisch, problemzentriert-episodisch) wurde die Lebensgeschichte von Lehrpersonen mit und ohne Wanderungsgeschichte (n=18) wie auch deren schulisches Handeln im Kontext von Vielfalt rekonstruiert (vgl. Bohnsack, 2013; Schütze, 1983).

Vorliegende Analysen deuten darauf hin, dass zwischen biographisch-bedeutsamen Differenzenerfahrungen und dem professionellem Umgang mit Vielfalt sinnhafte Verbindungslinien bestehen. Die Verarbeitung eigener Erfahrungen scheint dabei insbesondere im Bereich der pädagogischen Einstellungen und Orientierungen Niederschlag zu finden.

Ausgewählte Literatur:

Bohnsack, R. (2013). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.

Cohep (2007). Empfehlungen zur Interkulturellen Pädagogik an den Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bern: COHEP.

EDK (2000). Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zentrale Lernbereiche – Thesen – Literaturhinweise. Schlussbericht. Bern: EDK.

Mantel, C. & Leutwyler, B. (2013). Lehrpersonen mit Migrationshintergrund: eine kritische Synthese der Literatur. Beiträge zur Lehrerbildung, 31(2), 234-247.

Mecheril, P. (2003). Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.

Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. Neue Praxis, 13(3), 283-293.

Strasser, J. & Steber, C. (2010). Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung. In J. Hagedorn & L. Herwartz-Emden (Hrsg.), Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung (S. 97-126). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

## Sichtweisen von migrationsbedingt mehrsprachigen Lehrpersonen auf translinguale Praktiken im Schulalltag – Ergebnisse aus einer international vergleichenden Studie

**Argyro Panagiotopoulou, Lisa Rosen**

Universität zu Köln; Kompetenzfeld V SINTER

Den Ausgangspunkt dieser international vergleichenden Studie bilden explorative Forschungsergebnisse aus Deutschland, die den bildungspolitischen Optimismus, dass Lehrpersonen mit Migrationshintergrund zum Abbau der Bildungsbenachteiligung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund qua ‚angeborener‘ mehrsprachiger und interkultureller Kompetenzen beitragen, relativieren (vgl. Panagiotopoulou & Rosen 2015). Denn die Analyse von leitfadengestützten Interviews von und mit Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund an der Universität zu Köln ergab, dass sie ihre eigene Mehrsprachigkeit nicht mit professioneller Unterrichtsgestaltung in Verbindung bringen. Stattdessen befürworten sie eine strikte Sprachentrennung und unterstützen die monolinguale Ideologie des deutschen Schulsystems im Sinne eines „separate bilingualism“ bzw. „parallel monolingualism“ (vgl. Creese & Blackledge 2010, p. 105). Daher gehen wir im Rahmen des Projektes «Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und pädagogische Professionalität im internationalen Vergleich» der Frage nach, welche schulbiographischen und berufspraktischen Erfahrungen Lehrpersonen mit Migrationserfahrung in Bildungseinrichtungen außerhalb Deutschlands sammeln, die mehrsprachig organisiert sind. Uns interessiert dabei, ob es mehrsprachigen Lehrpersonen dort eher möglich ist, von ihrer migrationsbedingten Mehrsprachigkeit Gebrauch zu machen, als den Lehramtsstudierenden/Lehrpersonen im Kontext von monolingualen deutschen Schulen.

Leitende Fragestellung:

Ob und wie hängen berufspraktische Erfahrungen, die von migrationsbedingt mehrsprachigen Lehrpersonen im Kontext monolingual oder multilingual organisierter Bildungsinstitutionen gesammelt wurden, mit ihren Einstellungen gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und translingualer Handlungspraxis in der Schule zusammen?

Methoden und Ergebnisse:

Bislang sind bei Forschungsaufenthalten in Kanada und Griechenland über 50 leitfadengestützte Expert\_inneninterviews (vgl. Meuser & Nagel 2009) mit (migrationsbedingt mehrsprachigen) pädagogischen Professionellen durchgeführt worden, und zwar an der Deutschen Schule in Thessaloniki (Februar-April 2013), der Deutschen Schule in Montreal (April 2014), an griechischsprachigen Ergänzungsschulen in Montreal (April 2014) und an der Deutschen Schule in Athen (Oktober 2014). Auf Basis erster Analysen gemäß der Grounded Theory (vgl. Charmaz 2014) können wir die Hypothese formulieren, dass die eigene (teilweise erst beginnende) mehrsprachige Praxis der Professionellen im Kontext einer mehrsprachig organisierten Institution nicht nur zu einer schlichten Würdigung der Mehrsprachigkeit der Schüler\_innen führt, sondern auch zu einer translingualen Unterrichtspraxis. Dabei nehmen wir an, dass dies Schulen voraussetzt, in denen – unabhängig von der zum Teil auch dort curricular vorgegebenen separaten oder parallelen Zweisprachigkeit – institutionalisierte mehrsprachige Räume bzw. „translingual spaces“ (vgl. García & Wei 2013) existieren. In diesem Vortrag konzentrieren wir uns auf das empirische Material aus Montreal.

Ausgewählte Literatur:

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2. ed). *Introducing qualitative methods*. London: SAGE.

Creese, A. & Blackledge, A. (2010). *Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching?* *The Modern Language Journal*, 94, 103–115.

García, O. & Wei, L. (2013). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.

Meuser, M. & Nagel, U. (2009). *Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage*. In S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.), *Lehrbuch. Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen* (S. 465–479). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Panagiotopoulou, A. & Rosen, L. (2015). *Sprachen werden benutzt, „um sich auch gewissermaßen abzugrenzen von anderen Menschen“ – Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund plädieren für einsprachiges Handeln im schulischen Kontext*. In Th. Geier & K. U. Zaborowski (Hrsg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS Verlag (eingereicht).

## SES Tue B 02: Symposium

*Tuesday/Dienstag, 30.06.2015 / 09:00 – 10:30 / H202*

### Fachdidaktische Forschung zur Qualitätsentwicklung des Sportunterrichts

*Chair(s): André Gogoll* (EHSM)

*Discussant(s): Roland Messmer* (PH FHNW)

Die Fachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin beschäftigt sich mit der Analyse und Optimierung von fachspezifischen Lehr- und Lernprozessen. Seit einigen Jahren stehen dabei insbesondere solche Forschungs- und Entwicklungsbemühungen im Mittelpunkt der Fachdidaktik, die der Erarbeitung von Instrumenten der Qualitätssicherung und -entwicklung im Bildungswesen dienen, so etwa der Erarbeitung (a) von massgeblichen Qualitätsstandards für Schülerinnen und Schüler (Grundkompetenzen; Bildungsstandards) sowie von Lehrerinnen und Lehrern (Professionsstandards), (b) von standardbezogenen Lehrplänen, Lehrmitteln und Evaluationsinstrumenten für schulische und hochschulische Bildungsgänge und (c) von Konzepten für einen daran ausgerichteten

Unterricht in Schule und Hochschule. Konstituierend für die fachdidaktische Forschung und Entwicklung in diesem Bereich ist das Bemühen um eine theoretische und empirische Fundierung dieser Instrumente.

Gemessen an diesem Programm fachdidaktischer Forschung und Entwicklung stehen die wissenschaftlichen Bemühungen um die Analyse und Optimierung des Sportunterrichts noch in den Kinderschuhen. In diesem Symposium wollen wir drei der wenigen aktuellen empirisch-fachdidaktischen Projekte, die wissenschaftliche Grundlagen für eine Qualitätsentwicklung des Sportunterrichts erarbeiten, vorstellen.

Der erste Beitrag von Sonja Büchel und Ann Christin Hochweber (PHSG) beschäftigt sich mit Aspekten der Lehrerkompetenz und deren Bedeutung für die Unterrichtsqualität im Fach Sport. Die Ergebnisse wurden im Rahmen der Studie „Sportunterricht in der Volksschule“ generiert. Im Anschluss stellt Jonas Steiger (EHSM) erste Befunde aus seiner Studie zu Lehrerüberzeugungen im Sportunterricht dar. In einem dritten Beitrag berichtet André Gogoll (EHSM) von einer Pilotstudie, in der erstmals überhaupt kompetenzorientierte Aufgabensettings für den Sportunterricht empirisch auf ihre psychometrischen Eigenschaften geprüft werden konnten.

#### *Presentations of the Symposium*

### **Die Bedeutung von Aspekten der Lehrerkompetenz für die Unterrichtsqualität im Fach Sport**

**Sonja Büchel, Ann Christin Hochweber**

PHSG

Das Unterrichten stellt das Kerngeschäft von Schule dar (Baumert & Kunter, 2006) und ist zentrale Tätigkeit von Lehrpersonen. Für eine angemessene und erfolgreiche Gestaltung von Lernprozessen, werden Lehrpersonen als bedeutende Akteure gesehen (Pauli & Reusser, 2010). Über welche Kompetenzen eine Lehrperson verfügen muss, definiert sich inhaltlich über die Anforderungen, die eine erfolgreiche Unterrichtsgestaltung mit sich bringt (Gebauer, 2013). Während in der allgemeinen Unterrichtsforschung meist kognitive Lernprozesse fokussiert werden, sind es im Sportunterricht hingegen mehrheitlich - jedoch nicht ausschliesslich - motorische Lernprozesse. Eine einheitliche Definition was guter Sportunterricht ist, gibt es bislang nicht. In den meisten Definitionen wird auf Modelle der allgemeinen Unterrichtsforschung zurückgegriffen (z.B. Gebken, 2005; Balz, 2010). Konsensfähig sind gewisse fachspezifische Qualitätsmerkmale im Sportunterricht, wie eine hohe Bewegungszeit oder der Sicherheitsaspekt sowie Mehrperspektivität. Daneben kann aber davon ausgegangen werden, dass auch im Sportunterricht allgemeine oder fachunspezifische Qualitätsaspekte wie eine effiziente Klassenführung, individuelle Unterstützung und Schülerorientierung oder ein lernförderliches Unterrichtsklima bedeutsam sind. Inwiefern der Sportunterricht solche Qualitätsaspekte aufweist, dürfte stark von der Lehrperson und deren Kompetenzen abhängig sein. Da für den Sportunterricht bislang noch kaum empirisch gesichertes Wissen vorliegt, werden folgende Fragen untersucht:

- (1) Wie schätzen Schülerinnen und Schüler fachspezifische sowie fachunspezifische Qualitätsmerkmale im Sportunterricht ein?
- (2) Welche Rolle spielt dabei das von Schülerinnen und Schülern wahrgenommene unterrichtliche Handeln der Lehrperson (Vermittlungskompetenz, sportliche Kompetenz, enthusiastischer Unterrichtsstil)?
- (3) Welche Bedeutung haben Qualifikationen sportunterrichtender Lehrpersonen in Bezug auf die durch Schülerinnen und Schüler eingeschätzte Unterrichtsqualität im Fach Sport?

Die Analysen basieren auf Angaben von 106 sportunterrichtenden Lehrpersonen sowie 1912 Schülerinnen und Schülern der Primar- und Sekundarstufe I. Die Daten wurden im Rahmen des Projekts „Sportunterricht in der Volksschule des Kantons St.Gallen“, welches vom Bildungsdepartement des Kantons St.Gallen sowie vom Bundesamt für Sport (BASPO) unterstützt wird, mittels standardisierter schriftlicher Befragung erfasst. Als Datenquelle zur Erfassung der Unterrichtsqualität liefern Schüleraussagen wichtige Hinweise darauf, wie der Unterricht bei den Adressaten ankommt und sie haben den Vorteil, dass Langzeiterfahrungen, die sich auf unterschiedliche Situationen stützen, in die Beurteilungen einfließen (Ditton, 2002). Betont wird dabei auch die Wichtigkeit des wahrgenommenen unterrichtlichen Lehrerhandelns durch die Schülerinnen und Schüler (Prenzel, Kramer & Drechsel, 2001). Obwohl sich eine proximale Erfassung professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen über Testverfahren als ertragreicher erweist, hat sich in verschiedenen Untersuchungen gezeigt, dass auch Merkmale wie Berufserfahrung oder Qualifikationen von Lehrpersonen, im Sinne distal erfasster Merkmale, eine Rolle für das Lehrerhandeln und den Unterricht spielen können (Brühwiler, 2014).

Die Ergebnisse zeigen, dass der Sportunterricht von Seiten der Schülerinnen und Schüler grundsätzlich positiv beurteilt wird. Insbesondere der fachspezifische Aspekt „Sicherheit“ sowie die fachunspezifischen Aspekte „lernförderliches Unterrichtsklima“ und „effiziente Klassenführung“ werden hoch eingeschätzt. Weiter führen höhere Werte im wahrgenommenen unterrichtlichen Handeln von Lehrpersonen (Vermittlungskompetenz, sportliche Kompetenz, enthusiastischer Unterrichtsstil) zu einer höheren Einschätzung der Unterrichtsqualität. Und es zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler, welche von höher qualifizierten Lehrpersonen unterrichtet werden, die Qualität des Unterrichts höher einschätzen.

### **„Sportunterricht bietet Einblick in die Persönlichkeiten der Schülerinnen und Schüler...“ - Überzeugungen von Sportlehrpersonen zur migrationsbedingten Heterogenität im Sportunterricht**

**Jonas Steiger**

EHSM

#### **Problemstellung**

Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Muttersprachen, mit verschiedenen kulturellen Hintergründen und damit ungleichen Sozialisierungserfahrungen prägen zunehmend das Bild aktueller Schulklassen. Die damit zusammenhängenden bildungspolitischen Forderungen (chancengerechte Schule, interkulturelle Erziehung) entsprechen auf Unterrichtsebene vor allem einem gestiegenen Anspruch an das Lehrerhandeln, dem offensichtlich viele Lehrpersonen nicht gerecht werden können. So geht aus verschiedenen (sportwissenschaftlichen) Studien hervor, dass sich Lehrpersonen migrationsbedingt heterogener Schulklassen oft verunsichert oder

gar überfordert fühlen (vgl. u.a. Edelmann, 2008; Grimminger, 2009). Verschiedene Analysen aus dem deutschsprachigen Raum zeigen zwar, dass Curriculinhalte interkultureller Pädagogik zunehmend zu einem verpflichtenden Bestandteil der Lehrerbildung geworden sind. In der Konzeption und damit in der inhaltlichen Schwerpunktsetzung, aber auch in der Art der Implementierung in das Curriculum bestehen allerdings nach wie vor grosse (qualitative) Unterschiede (vgl. u.a. Sieber, 2009). Zudem berichten Lehrpersonen, unzureichend auf den Umgang mit (migrationsbedingter) Heterogenität vorbereitet zu sein (vgl. Oser, Biedermann, Brühwiler, Kopp, Krattenmacher, Steinmann, 2010). Es ist deshalb nicht weiter erstaunlich, dass im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität subjektive Überzeugungen von Lehrpersonen – verstanden als eine eng an individuelle (Schul-)Erfahrungen gebundene Wissensform (vgl. u.a. Lortie, 1975; Reusser, Pauli & Elmer, 2011) – dominieren.

Da solchen „Glaubensbeständen“ (Oser & Blömeke, 2012, S. 416) eine bedeutsame Rolle für die Qualität des Berufshandelns von Lehrpersonen zugeschrieben wird (Reusser et al., 2011), stellt sich mit Blick auf einen angemessenen Umgang von Sportlehrpersonen mit migrationsbedingter Heterogenität somit die Frage nach deren diesbezüglichen Überzeugungen.

#### Fragestellungen

Im Fokus dieser Untersuchung liegen die Lehrerüberzeugungen über das Fach Sport sowie über die Lernenden im Sportunterricht. Folgende zwei Fragestellungen waren unter Berücksichtigung des spezifischen Erkenntnisinteresses folglich forschungsleitend:

Überzeugungen über das Fach Sport: Welche Vorstellungen zum Potenzial des Sportunterrichts für interkulturelles Lernen haben Sportlehrpersonen?

Überzeugungen über Lernende im Sportunterricht: Welche Vorstellungen über Lernende mit Migrationshintergrund im Sportunterricht haben Sportlehrpersonen?

#### Methode

Zur Exploration der Überzeugungen wurde die Repertory Grid Technik als Erfassungsmethode subjektiver Konstruktionen (Kelly, 1955/1991) angewandt. Mittels Triadenmethode und full context form wurde das subjektive Verständnis des Fachs Sport und des interkulturellen Lernens sowie die subjektive Wahrnehmung (fremdsprachiger) Lernender im Sportunterricht bei Sportlehrpersonen der Sekundarstufe I (N = 23) erfasst. Qualitative Inhaltsanalysen sowie quantitative Hauptkomponentenanalysen bildeten die Grundlage der Rekonstruktion subjektiver Überzeugungsmuster.

#### Resultate

Im Beitrag sollen erste Ergebnisse der Untersuchung präsentiert werden.

### **„Abseits ist, wenn...“ – sprachliche und fachliche Anforderungen beim Aufgabenlösen im Sportunterricht**

#### **André Gogoll**

EHSM

#### Theoretischer Hintergrund und Problemstellung

Schulischer Unterricht konfrontiert Schülerinnen und Schüler mit Aufgaben, die nicht nur fachliche, sondern immer auch sprachliche Anforderungen an sie stellen. Dies gilt auch für solche Aufgaben, die für den Sportunterricht typisch sind: so etwa, wenn Schülerinnen und Schüler auf eine mündliche Aufforderung hin eine Spielregel erklären oder wenn sie schriftliche Arbeitsaufträge, z. B. Stationskarten mit Bewegungsanweisungen, lesen und verstehen sollen. Aufgrund ihrer sprachlichen Imprägnierung dürfte demnach die lösungsorientierte Bearbeitung von Aufgaben im Sportunterricht nicht nur fachlich-inhaltliche Kompetenzen, sondern auch die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler einfordern.

Aufgabenschwierigkeiten sind in der sportdidaktischen Forschung bislang noch nicht empirisch untersucht worden; geschweige denn die jeweiligen Anteile, die fachliche und sprachliche Aspekte bei der Erzeugung von unterschiedlichen Schwierigkeiten von Aufgaben im Sportunterricht haben. Der Vortrag berichtet daher Befunde aus einer Pilotstudie, in der erstmals überhaupt kompetenzorientierte Aufgabensettings für den Sportunterricht empirisch auf ihre psychometrischen Eigenschaften geprüft und der Einfluss von fachlichen und sprachlichen Anforderungen auf das Lösungsverhalten der Schülerinnen und Schüler untersucht werden konnte.

#### Fragestellung

Welchen Einfluss haben sprachliche und fachliche Schwierigkeiten von sportunterrichtlichen Aufgaben auf das Lösungsverhalten und die Lösungswahrscheinlichkeiten der Schülerinnen und Schüler?

#### Methode

Die zur Beantwortung der Forschungsfrage geplante Pilotstudie, konnte im Rahmen des deutsch-schweizerischen Verbundprojekts ‚Sprachliche Anforderungen im Fachunterricht‘ (Schwippert, 2014) realisiert werden.

Für die Studie wurde ein Testdesign gewählt, das die fachlichen und sprachlichen Anforderungen der Aufgaben systematisch in einer 3 X 3 Matrix kombiniert: (1) zunächst wurden entlang der Unterscheidung der drei kognitiven Anforderungsbereiche „Reproduzieren / Zusammenhänge herstellen / Verallgemeinern und Reflektieren“ drei fachlich unterschiedlich schwere Aufgaben formuliert. (2) Jede der drei Aufgaben wurde anschliessend auf drei unterschiedlich schweren Sprachstufen „leicht / mittel / schwer variiert“. Die sprachliche Aufgabenschwierigkeit wurde anhand eines Modells bestimmt, das verschiedene, voneinander abgrenzbare textsprachliche Faktoren (u.a. Wort- und Satzlänge, Syntax, Morphosyntax, Layout, Kohäsionsmittel) berücksichtigt (vgl. Domenech, Neumann, Ehmke, Hoettecke, Krieger & Leiss, i. V.). (3) Auf diese Weise entstanden insgesamt neun Aufgabenvariationen, von denen die Schülerinnen und Schüler (N = 500) in einem Rotationsverfahren jeweils drei Aufgaben, die sich in ihrer sprachlichen Schwierigkeit unterschieden, bearbeitet haben.

#### Erwartete Ergebnisse

Die Datenerhebung ist seit Ende Januar 2015 abgeschlossen. Aufgrund der theoretischen Annahmen vermuten wir im Hinblick auf die Lösungswahrscheinlichkeiten einen Interaktionseffekt zwischen fachlicher Schwierigkeit und sprachlicher Anforderung. Für fachlich leichte Aufgaben sollten die sprachlichen Anforderungen weniger relevant sein als für fachlich schwierige Aufgaben.

## SES Tue B 03: Symposium

Tuesday/Dienstag, 30.06.2015 / 09:00 – 10:30 / H204

### Discrepancies between adult's expectations and children's reasoning: Teachers, students, and psychologists dealing with a "same" task

*Chair(s):* **Stéphanie Breux** (Université de Neuchâtel), **Céline Miserez-Caperos** (Université de Neuchâtel), **Teuta Mehmeti** (Université de Neuchâtel)

*Discussant(s):* **Nathalie Muller Mirza** (Université de Lausanne)

The learning context for children, teachers, and psychologists alike, is invariably complex. It is constantly co-constructed by the people taking an active part in it, who are always interpreting the situations, giving them meaning, and negotiating significations, that are not necessarily explicit (Grossen, 1988, 2014; Perret-Clermont, 1999; Perret-Clermont & Carugati, 2004; Tartas & Perret-Clermont, 2012). In the complexity of school reality, a discrepancy between goals, interpretations, understandings, and reasoning of the various persons involved (e.g., teachers, researchers, didacticians and learners) could be observed (Iannaccone, 2010; Muller Mirza, 2011, 2014; Pramling & Säljö, 2014). This discrepancy can lead those in learning situations to misunderstandings and deadlocks.

In this symposium, we try to better understand what can lead to discrepancies and misunderstandings within different learning contexts. We pay particular attention to the interpretations of "sociocognitive" activities conducted by children and adults dealing with the same task. Through three ongoing projects, our aim is to observe how discrepancies and misunderstandings can emerge in these situations and to analyse them through different lenses and perspectives. Through these contributions, questions regarding pedagogic concerns are raised: What are the evaluations of students' productions relying on? How can the adult ensure that her expectations are understood by children in order to install mutual comprehension of the task? Could shared goals and interpretations make the process of evaluating students' works more consistent with their actual competencies? These questions will open and guide the debate along the symposium.

*Presentations of the Symposium*

### Adult-children interactions in quasi-experimental situations: When misunderstandings emerge in the discussion

**Céline Miserez-Caperos**

Université de Neuchâtel

Classroom learning processes always take place in a social context. Indeed, many studies have shown the importance of taking social, cognitive, affective, and relational dynamics into account during learning and the construction of knowledge in children (e.g. Perret-Clermont, 1979; Perret-Clermont & Carugati, 2004; Perret-Clermont, Carugati, & Oates, 2004; Perret-Clermont, Schubauer-Leoni, & Grossen, 1991). To account for these different dynamics, authors have proposed triangular development models (Vygotsky, 1930; Zittoun, Gillespie, Cornish, & Psaltis, 2007). In social and developmental psychology, and more particularly within the post-Piagetian tradition, a psychosocial triangle has been elaborated, offering a ternary reading of the facts and the relationships between the subject, the object, and the other (Moscovici, 1984). In the school setting, this ternary dynamic provides a better understanding of how the child (subject's dimension), facing a task (object of discourse's dimension) she is asked to solve, develops different perspectives and understandings of the task than those of the teacher (the other's dimension), due to the child's past experiences, expectations, etc. (Zittoun & Perret-Clermont, 2009). Recent research (e.g. Tartas, Baucal, & Perret-Clermont, 2010; Tartas & Perret-Clermont, 2012) on this psychosocial triangulation show that children could have different interpretations of their role in a task, depending on how they understand the situation but also depending on their previous experiences and what they cognitively or socially mobilize.

The aim of this paper is to observe, in interactions containing argumentative discussions between an adult and children, how misunderstandings emerge and how the adult and children try to resolve them. The questions linked to this aim are: What kind of misunderstandings could emerge in an argumentative discussion? How do adult and children deal with these misunderstandings?

The corpus presents quasi-experimental situations composed of two tasks. The first is an adaptation of the liquid conservation task (Piaget, 1941). 160 children (4-7 years old) from schools in Switzerland and in England, participated in this task. In the second, the "dice task", the adult asks children (4-7 and 9-11 years old) to discover the one loaded dice among a possible five. 71 children (5-7 years old and 9-11 years old) from schools in Switzerland took part in it.

We make qualitative analyses of adult-children interactions according to the psychosocial triangulation, that is to say, by carefully examining the child's dimension, the adult's dimension and the object of discourse's dimension. The results show that the meaning of the task can be perceived differently by the adult and children and this can lead to misunderstandings. In this contribution, some excerpts of the interactions in which these misunderstandings emerge will be presented: Their nature, the manner in which the adult deals with them and the role they play in the interaction will be examined by taking into account social, affective and relational components.



## **“I am a student and I have a task to solve”. A dialogical approach to misunderstandings in classroom situations**

**Stéphanie Breux**

Université de Neuchâtel

It is now well established that learning processes not only involve cognitive but also social and relational aspects (Doise, Mugny & Perret-Clermont, 1975, 1976; Light & Perret-Clermont, 1989; Perret-Clermont, 1980; Wegerif, 2013), as well as emotional, dialogical, cultural (César & Kumpulainen, 2008; Grossen, 2010; Muller Mirza, Grossen, de Diesbach Dolder & Nicollin, 2014), and identity aspects (Ligorio, 2010, 2012; Wenger, 1998). The person involved in the learning process undergoes certain changes in the organization of the Self: learning implies a change in the perception of the Self as learner and as student (Ligorio & César, 2013). When they are entering school, children are not merely children anymore: they become students (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000) and are fully and deeply involved in classroom life, maintaining different social roles and positions in this particularly institutionalized context.

The aim of this paper is to investigate how very young children (4 to 6 years old) – just entering their new social role as students – interpret their position as student in a classroom and how they perceive it in regards to some classroom activities or exercises they are asked to realize. In this paper, we also intend to examine the diverse points of view emerging in the core of the activity through a dialogical perspective. Following these aims, the leading questions of the paper are how the child is positioning herself as a student in a classroom activity and how it could bring discrepancies and misunderstandings between students, as well as with the teacher? How are the diverse points of view on the activity intertwined and how are potential misunderstandings – if not incomprehension and deadlock of the activity – linked to this intertwining?

The methodology used in this research is the participant observation, broadly inspired by classroom ethnography (Castanheira, Green & Yeager, 2009; Green, Dixon & Zaharlick, 2003; Woods, 1990) and ethnomethodology (Mondada, 2006). The corpus is composed of paper-and-pencil observations based on 17 days spent in two first and second grade HARMOS classrooms; 3 days in a classroom composed of about 20 students in a primary school in Renens (VD) in June 2013, and 14 days in a classroom composed of 18 students in a primary school in Fontaines (NE) in September and October 2014.

We make qualitative analysis based on detailed observations of the corpus and on an analysis of the activity and of positioning (Gillespie & Martin, 2013; Hermans, 2001; Hermans & Gieser, 2012) within these activities. In this contribution, we will present some classroom situations where a) the positions of the persons involved in the activity, and b) diverse (and sometimes opposed) points of view on the activity, can lead to discrepancies and misunderstandings and, in turn, to a negative evaluation of the students' work. These results could bring to a broader understanding of the dialogicality of thinking that would take into account both the context (asymmetrical, characterized by some expectations and values, renegotiated by active speakers positioning themselves) and the person with her personal thinking.

## **Use of everyday-life competencies in solving school tasks: A paradox? A case study with PISA items**

**Teuta Mehmeti**

Université de Neuchâtel

In education, standardized and large scale tests (e.g. PISA, TIMSS) have become a widespread tool for measuring the quality of an educational system. Following the aims announced by PISA (for a recent report see OCDE, 2012) for instance, one interest of such studies is to promote an educational system where children gain useful competencies for their everyday life.

An important tradition of research in sociocultural psychology claims that competencies are to be understood as context and situation-bound (Cole & Bruner, 1971). Therefore, child's performances in a test do not directly reflect her underlying competency. Along this line, studies show that children's performances in mathematical problem solving vary according to the context to which they are associated (Carraher, Carraher, & Schliemann, 1985; Nasir, Hand, & Taylor, 2008). This suggests that a transfer of everyday life knowledge and competencies to school knowledge and competencies, and vice versa, can be required in school and tests' activities. These studies also point out that children from minority groups, i.e. migrant children, children from low social status, are particularly inclined to encounter difficulties completing this transfer.

Some authors have adopted an interdisciplinary view to understand social inequalities in school (Bautier & Rochex, 2004; Bautier, Crinon, Rayou, & Rochex, 2006; Rochex & Crinon, 2011). A main issue they address is how children do not fit to the form of reasoning and discourse required in specific school tasks and this partly because they do not initially have the required kind of knowledge but also because teachers do generally not elicit what is expected. Following these authors, this can lead to misunderstandings and foster social inequalities towards school.

Drawing on these approaches, this paper raises the question of a potential discrepancy that can emerge between children's reasoning in the task, their understanding of the task, and what actors in education (researchers, designers of large scale tests, teachers) intend to measure. The underlying questions are: what kinds of competencies do children rely on to solve the problems and are students evaluated on their competencies or performances?

We rely on an exploratory and qualitative study. In light of their level of difficulty, two original PISA items, one in reading and one in mathematics, were selected and transformed with the aim of fostering children's performances. A total of 57 children from 14 to 17 years of age were tested. Here we focus on data collected with 16 children (14 to 17 years old) tested on a mathematics item and 15 children (14 to 16 years old) tested on a reading item. For both examples a qualitative analysis was conducted on the coding system of PISA's designers, children's answers, and on the comparison of performances between the original and transformed item.

First results suggest that children tend to perform better if competencies required to solve the problem are in the line of “real life” situations. It was also observed that PISA's designers' assessment system, based on final answer given by the students, does not reflect children's rather complex reasoning and actual competencies.

## SES Tue B 04: Symposium

Tuesday/Dienstag, 30.06.2015 / 09:00 – 10:30 / H208

### Rapport au savoir et epistemological beliefs : vers des enjeux empiriques convergents

Chair(s): **Philippe Wanlin** (Université de Genève)

Discussant(s): **Marcel Crahay** (Université de Genève)

Les thématiques des croyances épistémiques et des rapports au savoir sont au centre des recherches actuelles en sciences de l'éducation. L'objectif de ce symposium est de présenter quelques recherches francophones (Belgique, France et Suisse) orientées sur ces thématiques et d'en analyser les convergences et divergences. Les recherches présentées adoptent des designs expérimentaux multiples alliant approches quantitatives ou qualitatives et ont l'originalité de contraster des orientations didactiques et transversales.

L'intention des systèmes de formation (des enseignants et/ou des élèves) est de développer leurs croyances et connaissances (Crahay, Wanlin, Issaieva, Laduron, 2010). Or, pour parvenir à l'évolution des croyances et connaissances, il faut en comprendre la structure (Vosniadou, 2008). Toutes les contributions de ce symposium se penchent sur les dimensions du rapport au savoir ou des croyances épistémiques et les liens que ces dimensions entretiennent entre elles et avec d'autres facteurs tels que le rapport à l'erreur, la performance académique ou d'autres croyances.

Les discussions porteront notamment sur la validation des instruments de mesure mais aussi et surtout sur le rôle essentiel des croyances épistémiques et des « rapports à » dans l'évolution cognitive des apprenants.

*Presentations of the Symposium*

### Objectiver et secondariser le rapport à l'écrit

**Caroline Scheepers<sup>1</sup>, Stéphanie Delneste<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Haute École Lucia de Brouckère, <sup>2</sup>Universités catholique de Louvain & Saint-Louis-Bruxelles

Le concept de « rapport à » doit son émergence aux travaux en sciences de l'éducation (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1989 ; Charlot, Bautier, Rochex, 1992). La définition proposée par Charlot (1997) l'envisage comme l'ensemble des relations entretenues par le sujet avec un objet, un savoir, une activité... Cette définition met l'accent sur deux dimensions : la question du sujet apprenant et la médiation établie entre lui et le savoir.

Plusieurs didacticiens du français ont depuis lors souligné la nécessité de prendre en compte les représentations du sujet quant à l'objet enseigné, le rapport qu'il a construit avec cet objet : e.g. Bautier (2002), Barré-De Miniac et Yves Reuter (2006). Pour autant, placer le sujet au cœur du dispositif d'enseignement-apprentissage ne revient pas à entériner purement et simplement ses attitudes, ses représentations : il s'agit au contraire de mieux les cerner pour les faire évoluer, pour lever les blocages, parfois tenaces. Ces résistances ne sont pas non plus l'apanage des élèves en grande difficulté scolaire. Toutefois, s'il importe de se centrer sur le sujet, sur le scripteur, il ne s'agit pas de favoriser un enseignement individualiste, solipsiste. L'écriture étant par nature interactionnelle, elle doit se concevoir au service de la communauté scolaire ou académique, du vivre-ensemble. Concrètement, la classe peut s'envisager comme une communauté d'apprenants (Brown et Campione, 1995), comme une communauté discursive (Bernié, 2002) cimentée par la recherche d'un agir communicationnel (Habermas, 1987).

Les données qui seront interrogées dans notre communication ont été recueillies chez 200 étudiants de BAC3 et de Master 1-2 en langues et lettres françaises, au début de leur cours centré sur l'écrit argumenté et l'écrit scientifique. Il s'est agi d'objectiver au début du dispositif leur rapport à ces deux objets en leur soumettant deux questionnaires longs structurés autour de plusieurs dimensions, dont : leurs représentations sur l'écriture en général ; leurs souvenirs et pratiques de lecture-écriture ; leurs souvenirs liés à l'enseignement-apprentissage de ces concepts ; leurs connaissances et habiletés préalables.

Les questionnaires ont été analysés et un retour précis a été fait aux étudiants au sujet des tendances récurrentes que le sondage mettait au jour. L'enjeu de la démarche est double, car ces étudiants en langues et lettres sont supposés être des experts de l'écriture et de l'argumentation, mais aussi, pour la plupart, des enseignants chargés à leur tour de former notamment les élèves à ces deux objets. Notre étude s'affilie également aux travaux sur les représentations des enseignants : Wanlin et Crahay (2012).

Nos résultats mettent au jour les concepts quotidiens (Vygotski, 1934) dont font montre les étudiants à l'entame du cours : ceux-ci donnent à voir nombre d'erreurs, de questionnements, d'approximations, qu'il s'est agi d'interroger, de déconstruire dans un complexe et aléatoire processus de secondarisation (Bakhtine, 1977) pour tenter de construire des concepts scientifiques, au sens vygotkien (1934). En particulier, nous confronterons les résultats que les questionnaires suggèrent aux examens, lesquels révèlent, certes, des sauts qualitatifs et quantitatifs quant aux savoirs ou habiletés des étudiants, mais également des erreurs ou représentations erronées persistantes.

### Attitudes envers l'erreur et épistémologie personnelle des étudiants en sciences

**Lan Nguyen, Hélène Hagège**

Université de Montpellier

Les attitudes envers les erreurs conditionnent les apprentissages (Rach et al., 2013). Plus particulièrement, des affects négatifs peuvent inhiber les apprentissages et favoriser des modalités de traitement de l'information dogmatiques (Favre, 2007). Or, la plupart des étudiants en sciences (Dang et Hagège, soumis) ont des affects négatifs envers l'erreur. Des travaux précédents dans l'équipe ont montré une corrélation positive entre le dogmatisme et une épistémologie personnelle naïve (Dang et Hagège, soumis). Il semble que la relation entre l'erreur et l'épistémologie personnelle n'ait jamais été directement abordée dans la littérature. Pourtant conceptions sur l'erreur et conceptions sur le savoir sont théoriquement intimement liés (Favre, 2007).

Ici nous présentons des travaux préliminaires utilisant des questionnaires psychométriques mis au point au laboratoire (Dang et Hagège, soumis) et qui visent à i) étudier cette relation des attitudes envers l'erreur et l'épistémologie personnelle d'étudiants en sciences (n= 225) et à étayer empiriquement une explication de l'origine culturelle épistémologique de cette relation, de la « contamination de l'erreur par la faute » (Favre, 2007).

Nos résultats mettent en exergue que plus les croyances épistémologiques (scientifiques et générales) des étudiants sont sophistiquées, plus leurs affects et valeurs envers l'erreur sont équilibrés. Aussi les coefficients de corrélation entre échelles de dogmatisme (Shearman et Levine, 2006) et sous-échelles d'affects et de valeurs envers l'erreur (Dang et Hagège, soumis) indiquent que des étudiants qui endossent une vue dogmatique sont plus susceptibles d'avoir des affects et valeurs négatifs envers l'erreur. Enfin, plus les étudiants sont âgés, moins ils expriment des affects négatifs envers l'erreur.

Aussi, malgré une similitude des affects envers l'erreur et envers la faute, les valeurs envers l'erreur sont significativement plus positives que celles envers la faute. Une analyse de la relation entre les attitudes envers la faute, le dogmatisme et l'épistémologie personnelle permet de conclure à un effet différencié des attitudes envers la faute par rapport aux attitudes envers l'erreur.

En conclusion, les résultats ci-dessus nous permettent d'espérer changer des attitudes négatives envers l'erreur des étudiants au travers de cours d'épistémologie. En complément, nous proposons l'emploi de méthodes pédagogiques déjà éprouvées visant à i) réguler les émotions (par exemple la peur de l'erreur) et ii) favoriser l'ouverture et la flexibilité cognitive (vs. le dogmatisme ; Shearman et Levine, 2006) par un travail sur le langage (Favre, 2007 ; Hagège, 2013).

### **Analyse de la difficulté scolaire : rapports au savoir et doxas pédagogiques**

**Charlotte Bouko, Sylvie Van Lint**

Université Libre de Bruxelles (CRSE)

La recherche intitulée « Analyse de l'interaction entre le rapport au savoir de l'élève et celui de l'enseignant : vers la secondarisation, la textualité et la subjectivation. Mise en œuvre de dispositifs susceptibles d'aider à la construction d'un rapport au savoir » (Bouko, Lauwers, Robin, Van Lint, 2014), s'inscrit dans la lignée de travaux relatifs à l'analyse de la difficulté scolaire dans une approche relationnelle et contextuelle (Charlot, 1997 ; Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Bautier et Goigoux, 2004 ; Rochex et Crinon, 2011).

En ce qui concerne l'approche relationnelle, nous nous sommes intéressés au rapport au savoir des élèves et des enseignants défini par Charlot, Bautier et Rochex (1992, p.29) comme « une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir. ». Afin d'opérationnaliser la notion de rapport au savoir, nous avons choisi d'articuler les concepts de subjectivation (Rochex, 1995 ; Charlot, 1997), secondarisation (Bautier et Goigoux, 2004), textualité (Rey, 2011, 2014) et mobilisation des acquis dans le cadre de l'approche par compétences (Rey et al, 2001). Nous en avons repéré les traces au sein des pratiques de classe. Pour ce faire, des observations de séquences de classe suivies d'entretiens d'explicitation à tendance compréhensive (Kaufman, 1996) menés auprès des onze enseignants titulaires de ces classes ont été réalisés. De même, nous avons effectué une analyse des productions d'élèves confrontés à une tâche inédite et complexe à la lumière des concepts évoqués plus avant et de la notion de cadrage (Rey et al, 2001).

L'approche contextuelle de l'analyse de la difficulté scolaire, si l'on s'en réfère à Rochex et Crinon (2011), consiste à mettre en relation les modes de faire des individus avec leurs contextes d'apparition. Cette attention accordée au contexte dans lequel s'inscrivent les actions et choix professionnels des enseignants nous ont également conduits à les interroger sur les éléments qui guident ceux-ci. Selon Vauze (2009), « les normes du champ éducatif, l'histoire de vie des enseignants ainsi que leurs expériences au sein de l'école dans laquelle ils travaillent » (Vauze, 2009, p.18) constituent des facteurs qui influencent les pratiques professionnelles des enseignants. Au travers de la prise en compte de ces différents facteurs, il s'agit de tenter de mettre en évidence l'existence d'éventuelles doxas pédagogiques ; d'apporter des éléments d'analyse relatifs à ce que Vauze (2009) nomme les « croyances conventionnelles » des enseignants, ces « prescriptions et ... définitions du métier qui, à un moment donné, deviennent incontestables malgré le fait qu'elles n'aient pas toujours prouvé leur efficacité » (Vauze, 2009, p.21).

### **Structure des croyances épistémiques d'enseignants en formation pour le primaire**

**Philippe Wanlin, Lara Laflotte**

Université de Genève

Les dispositifs de formation des enseignants ont notamment pour vocation de faire évoluer les conceptions des enseignants en formation (EF) dont leurs croyances épistémiques (epistemological beliefs). D'après Hofer (2004), les croyances épistémiques sont composées de quatre dimensions. Les deux premières dimensions portent sur la nature de la connaissance (les questions relatives à la certitude et la simplicité des connaissances) ; les deux suivantes portent sur la nature de l'acquisition des connaissances (les questions relatives aux sources des connaissances et celles relatives à leurs justifications). Chaque dimension comme reflétant un continuum opposant deux extrêmes. Les chercheurs de la perspective développementale considèrent généralement que les individus progressent selon une séquence développementale en quatre stades qui reflète une habileté à coordonner les aspects objectifs et subjectifs de la connaissance (dualiste – absolutiste ; multiplicité ; subjectivité extrême ; relativisme) (Crahay & Fagnant, 2007).

Dans le cadre de l'étude qui sera présentée, nous partons du postulat qu'il est attendu qu'au cours de leur formation initiale, les croyances épistémiques des EF évoluent. L'objet de la présentation aura pour objectif de valider un outil de mesure des croyances épistémiques des EF et d'analyser leur structure en termes de dimensions et de leur développement en stades. Pour ce faire, nous présentons une étude réalisée par questionnaire auprès de 189 EF de la Communauté Française de Belgique et à Genève. Les résultats indiquent une structure des croyances épistémiques proches du modèle théorique suggéré par Hofer (2004) et correspondant aux stades de développement allant de la vision dualiste à la vision relativiste. Les qualités psychométriques de l'instrument de mesure présentent des valeurs encourageantes et permettent une analyse fidèle de l'évolution des croyances épistémiques des candidats enseignants. Par ailleurs, les liens avec les conceptions des EF concernant l'intelligence et l'apprentissage sont aussi présentés.

Les résultats sont discutés en termes d'améliorations de l'outil, de perspectives de recherche et d'input pour la formation initiale et continuée des enseignants.

## SES Tue B 05: Paper Session

Tuesday/Dienstag, 30.06.2015 / 09:00 – 10:30 / H301

Session Chair: **Lucas Oberholzer**

### Auf unwegsamem Gelände: Kantonale Schwankungen der Maturitätsquoten aus empirischer und bildungspolitischer Perspektive

**Jakob Kost<sup>1,2</sup>, Fabienne Lüthi<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Institut Sekundarstufe II, Pädagogische Hochschule Bern; <sup>2</sup>Departement Erziehungswissenschaften, Universität Fribourg

#### Einleitung

Die Schweiz hat, zusammen mit Österreich und Deutschland, im europäischen Vergleich eine der tiefsten Quoten von Hochschulzugangsberechtigten (SKBF 2014). Für diesen Umstand gerät sie immer wieder in den Fokus supranationaler bildungspolitischer Akteure (z.B. OECD 2014).

Neben bildungspolitischen und medialen Diskussionen zur Veränderung von kantonalen Maturitätsquoten, besteht bislang ein geringes wissenschaftliches Interesse an der Thematik. Der vorliegende Beitrag nähert sich in einem Dreischritt der Veränderung von Berufsmaturitätsquoten (BM). Er fragt erstens, wie sich die BM-Quoten seit 2012 gesamtschweizerisch und in ausgewählten Kantonen mit differenziellen Entwicklungsprofilen (LU, ZG, ZH) entwickelt haben. Zweitens werden auf Basis der empirischen Ergebnisse Thesen generiert, welche Faktoren für Quotenschwankungen verantwortlich sein könnten. Drittens werden Resultate einer Dokumentenanalyse politischer Entscheide vorgestellt. Es wird aufgezeigt mit welchen Argumenten und Massnahmen die Bildungspolitik auf die Quotenschwankungen reagiert. Das zentrale Erkenntnisinteresse besteht schliesslich darin, dem vorrangig medial und politisch geführten Diskurs eine erziehungswissenschaftliche Perspektive im Sinne einer empirischen Kritik bildungspolitischer Maximen zur Seite zu stellen.

#### Empirisch-theoretische Erwägungen

2012 haben 13'500 Personen eine Berufsmaturität erworben (BFS 2013). Die Absolventenzahl hat sich in drei ausgewählten Kantonen von 2012 bis 2013 kontrastiv entwickelt: Der Kanton Zürich zeigt eine relativ stabile Quote (Gymnasiale Matura GM +0.8%, BM +0.3%). Dem gegenüber zeigt der Kanton Luzern im gleichen Jahr eine leicht sinkende GM- (-1.3%) und BM-Quote (-1.5%), im Kanton Zug sank einerseits die GM um 4.2%, andererseits stieg die BM um 2.9% an (Daten: BFS 2014, eigene Berechnungen).

Die Veränderung der gesamtschweizerischen BM-Quote wird massgeblich durch strukturelle Veränderungen im Angebot (Auf- und Ausbau verschiedener Profile der BM) und der Konjunkturlage bedingt. Kantonale Schwankungen können mit Fluktuationen im regionalen Arbeitsmarkt und der gymnasialen Zulassungspraxis erklärt werden.

Der Quotenwandel der Berufsmaturitätsabschlüsse, dessen Folgen und die politischen Reaktionen darauf werden aus Perspektive des Neoinstitutionalismus interpretiert (Meyer & Rowan 1977). Die politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Erwartungshaltungen bzw. erwartungskonformen Reaktionen (in Form von politischen Entscheiden) lassen sich in einem regionalen und (inter)nationalen Diskurs verorten (z. B. Betonung eines drohenden Fachkräftemangels).

Bisherige Analysen zum skizzierten Themenfeld beschränken sich auf die Beschreibung der gesamten Entwicklung der gymnasialen Maturitäts- und der Berufsmaturitätsquoten (SKBF 2014; SBFI 2014). Detaillierte Analysen, welche die kantonalen Schwankungen zu erklären versuchen, liegen bisher keine vor.

#### Daten & Methode

Die Veränderung der Schweizerischen Maturitätsquoten wird auf Basis der Daten des Bundesamtes für Statistik berechnet (BFS 2014). Die Veränderung der BM-Quoten wird dann spezifisch nach Profil und Geschlecht analysiert. Die Dokumentenanalyse stützt sich auf öffentlich zugängliche Positionspapiere der kantonalen Verwaltungen der drei interessierenden Kantone.

#### Ergebnisse

Wie erwartet zeigen insbesondere grössere Kantone verhältnismässig kleinere Schwankungen, während mittlere und kleinere Kantone teilweise grosse Schwankungen aufweisen. Die exemplarische Analyse der drei Kantone verdeutlicht die Notwendigkeit kleinräumiger Analysen. So ist z. B. die Verringerung der BM-Quote im Kanton Luzern nahezu vollständig mit einem branchenspezifischen Rückgang im kaufmännischen Profil zu erklären. Dies wurde aber weder in den kantonalen Medien noch in der Politik diskutiert – ebenso der damit zusammenhängende Rückgang des Frauenanteils. Vielmehr zeigt sich in der Dokumentenanalyse eine deutliche Bezugnahme auf grosse (inter)internationale Diskurse (Bieber 2010), welche der empirisch belegbaren, kleinräumigen Entwicklung kaum Rechnung trägt.

### The role of training firms in explaining transitions to higher education

**Ines Trede, Irene Kriesi**

Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB IFFP IUFP, Schweiz

Many studies highlight the role of firm characteristics and work rewards in explaining work satisfaction and career trajectories. Whether such structural aspects also matter for young people in firm-based vocational education and training (VET) has, to our knowledge, hardly ever been investigated. This paper attempts to fill this gap by analyzing whether structural characteristics of the training firm matter for VET learners' transition into the labor market or into higher education. In particular, this paper investigates the role of the training firm in explaining educational and career choices of healthcare apprentices after completion of upper-secondary vocational education and training.

Theories of labor market segmentation posit that the labor market is divided into segments, which differ regarding structural aspects such as product markets, average firm size or qualification level of the staff (Sengenberger, 1987). These structural differences – manifest also in the Swiss healthcare sector – result in varying working conditions (e.g., task quality), opportunities for further training,

mobility and wages for the staff (Baron & Bielby, 1980; Tolbert, Horan & Beck, 1980). In turn, working conditions affect work satisfaction (Kalleberg, 1979) and subsequent career choices (Hayes et al., 2006).

We thus hypothesize that young people who trained in organisations with higher resources and better educated staff are more likely to pursue a tertiary-level education than those who trained in firms offering less favourable training conditions.

Our analyses are based on a longitudinal full sample of health care trainees in all parts of Switzerland who were surveyed in the last year of their apprenticeship (2010), and one year after completion (2012). The final sample consists of 1065 individuals, who participated in both waves. Results are based on (multinomial) regression analyses.

In sum, the results show that structural characteristics of the training firm (e.g., level of staff qualification) and the concomitant individual working conditions (e.g., task quality) matter for former upper-secondary VET trainees' transitions to tertiary-level education. The findings imply that in countries with a large share of vocational education and training, the structure of the labor market matters not only for workers' careers but also for young people's educational attainment.

#### References

Baron, J. N. & Bielby, W. T. (1980). Bringing the firms back in: Stratification, segmentation, and the organization of work. *American sociological review*, 45(5), 737-765.

Hayes, L. J., Orchard, C. A., McGillis Hall, L., Nincic, V., O'Brien-Pallas, L., & Andrews, G. (2006). Career intentions of nursing students and new nurse graduates: a review of the literature. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 3(1), Article 26.

Kalleberg, A. L. & Sorensen, A. B. (1979). The sociology of labor markets. *Annual review of sociology*, 5(1979), 351-379.

Sengenberger, W. (1987). Arbeitsmarktsegmentation und Macht. In F. Buttler, K. Gerlach & R. Schmiede (Eds.), *Arbeitsmarkt und Beschäftigung : neuere Beiträge zur institutionalistischen Arbeitsmarktanalyse* (pp. 95-120). Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Tolbert, C., Horan, P. M. & Beck, E. M. (1980). The Structure of Economic Segmentation: A Dual Economy Approach. *American Journal of Sociology*, 85(5), 1095-1116.

---

### Explaining the transition to upper-secondary education in Switzerland: The role of tracking, SES and informal competences

**Basler Ariane<sup>1</sup>, Buchmann Marlis<sup>1</sup>, Kriesi Irene<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Universität Zürich; <sup>2</sup>Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB IFFP IUFFP, Schweiz

Swiss secondary education is highly differentiated and stratified. Lower-secondary education is subdivided in several tracks characterized by different academic requirements. In upper-secondary education, young people are allocated either to one of the many vocational education and training programmes (VET) of different intellectual requirements, to a specialized school or a baccalaureate school.

Drawing on Boudon's (1974) widely used concept of primary and secondary effects, previous studies have shown that young people's socio-economic background plays an important direct and indirect role in explaining track allocation to upper-secondary education (e.g., Becker 2010; Combet 2013). Our contribution extends previous research in two ways: First, we take into consideration that VET programmes greatly vary in intellectual requirements and distinguish two levels. Second, we include informal competences (e.g., achievement motivation, academic self-efficacy) and tracking in lower-secondary education, thus focusing on the interplay of SES, tracking, and informal competences in explaining access to the two VET levels, to specialized schools or to baccalaureate schools.

Our analyses are based on the Swiss longitudinal study COCON including a nationally representative sample of youth born in 1990/91. The data was collected in 2006, 2007, 2009 and 2012 when the respondents were 15, 16, 18 and 21 years old. We ran multinomial regression models and make use of the khb-method (see Karlsen and Anders 2011; Kohler, Karlson and Holm 2011) in order to decompose the effects of interest.

Preliminary findings show that the track of lower-secondary schooling greatly determines whether young people enter VET with low or high requirements, a specialised middle school or a baccalaureate school. The relevance of SES and informal competences varies considerably between the different tracks of upper-secondary schooling.

## SES Tue B 06: Paper Session

Tuesday/Dienstag, 30.06.2015 / 09:00 – 10:30 / H501

Session Chair: **Dölf Looser**

### Qualität in der Ganztagesbildung

**Frank Brückel, Reto Kuster, Patricia Schuler, Monika Dietiker**

Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz

Gesellschaftliche Veränderungen und flexibilisierte Arbeitszeiten zeigen sich unter anderem auch in unterschiedlichen Familienmodellen. Geteilte und verteilte Betreuung der Kinder, aktiv erziehende Väter, vollzeitarbeitende Mütter und doppelverdienende Familien sind Beispiele dafür (Thelen & Baerwolf 2008).

Bildungsthemen stehen deshalb seit geraumer Zeit mehr und mehr im Fokus des öffentlichen Interesses (Boller 2011). Ein wichtiger Baustein in den sich ändernden Betreuungsanforderungen ist der Ausbau von Tagesschulen. Weit weniger klar ist die Frage, was unter einer «guten Tagesschule» verstanden werden kann. Auf dem Konzept der Tagesschulen lasten viele Erwartungen und Hoffnungen: formales und informales Lernen werden miteinander verbunden und akademisches, soziales und emotionales Lernen gleich gewichtet. Zusätzliche (Lern)zeit wird für ein vielfältiges ausserschulisches Angebot genutzt, das allen Kindern zu Gute kommt. Die Schule wirkt kompensatorisch auf familiäre Defizite (Holtappels, Klieme, Rauschenbach & Stecher 2008). Daneben stehen Forderungen nach einem raschen quantitativen Ausbau (FDP Fraktion Stadt Zürich 2011; SP Fraktion der Stadt Zürich 2011).

In der Schweiz werden seit mehreren Jahren verschiedene Konzepte von Tagesschulen unterschiedlich diskutiert. Aufgrund des föderalen Systems und der vielfältigen kantonalen Ausgestaltungen des Bildungswesens herrscht (noch) keine Einigkeit darüber, ob eine Notwendigkeit für Tagesschulen besteht, welches die konstituierenden Merkmale einer Tagesschule sind und was eine gute von einer weniger guten unterscheidet.

Daraus folgernd ist es kaum verwunderlich, dass es – anders als in Deutschland – keine einheitlichen und anerkannten Begrifflichkeiten gibt und verschiedene Modelle parallel zueinander angeboten werden. Auch die Frage nach der Qualität in den ausserunterrichtlichen Angeboten wird wenig systematisch diskutiert.

Aktuell wird an der Pädagogischen Hochschule Zürich ein Modell mit entsprechend hergeleiteten Indikatoren entwickelt. Das Modell unterstützt sowohl bestehende Tagesschulen als auch traditionelle Schulen bei deren Überprüfung oder Weiterentwicklung ihrer Angebote zur Ganztagsbildung. Dabei soll zunächst geklärt werden, wie Qualität an Tagesschulen gefasst werden kann. Es stellen sich Fragen

- nach dem grundlegenden Ziel der Arbeit in einer Ganztageschule (Orientierung),
- nach Strukturen, wie zum Beispiel nach notwendigen und optionalen Räumen und Ausstattungen, aber auch nach der Arbeitsorganisation oder einem idealtypischen Tages- und Wochenablauf (Struktur),
- nach gelingenden Beziehungen (zwischen den Professionen, mit dem Elternhaus und im Umgang mit Erwachsenen und Kindern resp. Jugendlichen) (Prozess),
- wie man erkennt und/ oder messen kann, was die Mitarbeitenden durch ihre tägliche Arbeit erreicht haben (Ergebnis).

Das Modell knüpft an bestehende Qualitätsmodelle aus dem Bildungswesen an. Bei der Modellentwicklung wurde in einem ersten Schritt die aktuelle Fachdiskussion aus Deutschland aufgearbeitet (Strätz et al. 2008; Tietze et al. 2003 & 2005; Schweizerischer Verband für schulische Tagesbetreuung 2010) und mit Qualitätsmodellen aus dem Bildungswesen der Schweiz verglichen (Brägger & Posse 2007; Bruggmann 2012; Landwehr & Steiner 2003).

Der gewählte Qualitätsbegriff orientiert sich an einem sozialpädagogischen Verständnis einer ganzheitlichen Bildung. Im Zentrum des Bemühens steht das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen als übergeordnetes Bildungsziel (Betz & Andresen 2014; Hascher 2004; Richter & Andresen 2013).

Der Beitrag zeigt den aktuellen Stand der Qualitätsdiskussion im Bereich der Ganztagesbildung und macht deutlich, welche Konsequenzen das für die aktuelle Schul- und Betreuungspraxis hat.

### Der Einfluss von Tagesschulangeboten auf das mündliche Sprachniveau von Risikokindern

**Benjamin von Allmen<sup>1</sup>, Marianne Schüpbach<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Universität Bern, Schweiz; <sup>2</sup>Universität Bamberg, Deutschland

Kinder aus bildungsfernen Migrationsfamilien – hier Risikokinder genannt – weisen in der Schweiz am Ende der obligatorischen Schulzeit systematisch geringere Schulleistungen auf als andere Kinder. Dieser Befund wurde durch die PISA-Studien mehrfach empirisch nachgewiesen (Konsortium PISA.ch, 2014). Seit einiger Zeit wird versucht, diese Bildungsungleichheit für Risikokinder mit adäquaten Massnahmen anzugehen. Ein weiterer zentraler empirischer Befund ist, dass die genannte Bildungsungleichheit in der Schweiz bereits in den ersten Schuljahren feststellbar ist (Coradi Vellacott, 2007; Moser & Bayer, 2010). Entsprechend werden Massnahmen gegen diese Bildungsungleichheit bereits im Primarschulbereich ergriffen. Eine solche Massnahme kann in der Errichtung von Tagesschulen gesehen werden. Unter einer Tagesschule wird eine Schule verstanden, welche neben dem regulären Unterricht ein freiwilliges Bildungs- und Betreuungsangebot anbietet – sogenannte Tagesschulangebote. Der Besuch von Tagesschulangeboten soll unter anderem Risikokindern ein lernförderliches Umfeld und dadurch einen positiven Einfluss auf schulische Leistungen bieten. Denn aus bildungstheoretischer Sicht entsteht Bildungsungleichheit nach Bourdieu (1982) durch defizitäre familiäre Ressourcen von Risikokindern. Die Tagesschule soll solche defizitären Ressourcen kompensieren. Eine wesentliche Ressource, welche Familien von Risikokindern tendenziell nicht zur Verfügung steht, ist die sprachliche Förderung der Unterrichtssprache, in diesem Fall Deutsch. Im Deutschsprachigen Raum gilt die Beherrschung der Sprache Deutsch als wichtiger

Prädiktor für sämtliche andere schulische Leistungen (Chudaske, 2012; Gogolin, 2014). Da in Schweizer Tagesschulangeboten viel gesprochen wird (Spiele, Geschichten erzählen, Gespräche beim Mittagessen etc.), ist anzunehmen, dass durch deren Besuch in erster Linie das mündliche Sprachniveau gefördert wird. Diese Annahme basiert unter anderem auf der time-on-task-Hypothese nach Hopf (2005), wonach Lernerfolg in erster Linie durch die aufgewendete Zeit im entsprechenden Lernbereich erreicht wird. Durch ein Tagesschulangebot kann demnach das mündliche Sprachniveau eines Risikokindes gefördert und dadurch einen positiven Einfluss auf die schulischen Leistungen und im weitesten Sinne auch auf die vorherrschende Bildungsungleichheit erreicht werden.

Dieses Paper fokussiert den Einfluss des Besuchs von Tagesschulangeboten und auf die Entwicklung des mündlichen Sprachniveaus von Risikokindern. Folgender Fragestellung wird nachgegangen: Wirkt der Besuch von Tagesschulangeboten positiv auf das mündliche Sprachniveau von Risikokindern?

Die Fragestellung wird anhand der quasi-experimentellen Längsschnittstudie 'EduCare-TaSe - Tagesschule und Schulerfolg?' analysiert. EduCare-TaSe untersucht über 1800 Kinder aus Tagesschulen in der Deutschschweiz während den ersten beiden Schuljahren. Verschiedene Entwicklungsgrößen – wie beispielsweise das mündliche Sprachniveau – werden dreimal bei Kindern mit und ohne Tagesschulbesuch gemessen. Das mündliche Sprachniveau der Kinder wird mit einem Instrument von Schröder-Lenzen und Mücke (2010) erfasst, welches auf der Einschätzung von Lehrpersonen im mündlichen Sprachbereich beruht. Weiter wurden bei EduCare-TaSe diverse Hintergrundmerkmale der Kinder durch einen umfassenden Elternfragebogen erfasst, um dadurch Bildungsferne und Migrationsstatus eines Kindes einzuschätzen.

Die vorliegende Fragestellung wird regressionsanalytisch untersucht, wobei die Entwicklung des mündlichen Sprachniveaus bei Risikokindern als abhängige Variable und der Besuch von Tagesschulangeboten als unabhängige Variable betrachtet wird. Es wird von der allgemeinen Hypothese ausgegangen, dass sich der Tagesschulbesuch von Risikokindern positiv auf die Entwicklung des mündlichen Sprachniveaus auswirkt.

---

### **Soziale Kompetenzen an Deutschschweizer Tagesschulen: Welche Merkmale der Tagesschulangebote sind förderlich für eine Verringerung von Verhaltensproblemen?**

**Lukas Frei<sup>1</sup>, Marianne Schüpbach<sup>2</sup>, Benjamin Von Allmen<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Universität Bern, Schweiz; <sup>2</sup>Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Tagesschulen – Schulen die zusätzlich zum regulären Unterricht über ein erweitertes Bildungs- und Betreuungsangebot verfügen – wird oft ein positiver Effekt bezüglich der Entwicklung sozialer Kompetenzen zugeschrieben und deren Förderung ist teilweise sogar als Leitziel verankert (Fischer, Kuhn & Züchner, 2011). Bisher gibt es allerdings nur wenige Studien, welche diese Annahme überprüft haben, wobei die Befundlage nicht eindeutig ist (Fischer, Kuhn & Züchner, 2011; Kanevski & von Salisch, 2011; Schüpbach, Ignaczewska, & Herzog, 2014). Ein verwandter Forschungszweig, der sich mit der Reduktion von Verhaltensproblemen beschäftigt und über eine deutlich umfangreichere Befundlage verfügt, ist die Präventionsforschung. Dabei konnten einige Faktoren identifiziert werden, die eine Reduktion von Verhaltensproblemen durch präventive Interventionen begünstigen (Browne, Gafni, Roberts, Byrne, & Majumdar, 2004; Nation et al., 2003), unter anderem eine ausreichende Dosierung, die Möglichkeit zur Entwicklung positiver Beziehungen und das richtige Timing (Vorschulalter oder während den ersten Schuljahren). Um negative Effekte durch weitere anwesende Kinder zu vermeiden, sollten zudem nicht zu viele Kinder mit Verhaltensproblemen in einer Gruppe sein und die Interaktionen zwischen den Kindern sollten ausreichend strukturiert und beaufsichtigt werden (Dishion & Tipsord, 2010).

Dieser Beitrag basiert auf Daten der laufenden SNF-Langzeitstudie *EduCare-TaSe – Tagesschule und Schulerfolg?* und geht folgenden Fragen nach: (1) Wie entwickeln sich Kinder mit Verhaltensproblemen zwischen dem ersten bis Ende zweites Schuljahr? (2) Wirkt sich die Intensität der Tagesschulangebotsnutzung auf die Verringerung von Verhaltensproblemen aus? (3) Verursacht das an einer Tagesschule insgesamt vorhandene Level an Verhaltensprobleme eine Verstärkung von Verhaltensproblemen? (4) Verursacht die Qualität der Interaktionen im Tagesschulangebot eine Verringerung von Verhaltensproblemen bei Schülerinnen und Schülern? EduCare-TaSe verfügt über eine Stichprobe von etwa 1'800 Primarschülerinnen und Primarschülern, die im Jahr 2014 die erste Klasse in einer von 53 offenen Tagesschulen im deutschsprachigen Teil der Schweiz besuchten und sich mittlerweile in der zweiten Klasse befinden. Ein Teil der Schülerschaft (ca. 30%) nutzt die modular aufgebauten Tagesschulangebote, wodurch für den vorliegenden Beitrag eine Stichprobe von etwa 500 Schülerinnen und Schülern vorliegt. Verhaltensprobleme wurden im Sommer 2014 (T1) und im Frühjahr 2015 (T2) durch die Lehrpersonen eingeschätzt, wobei die Subskala „Verhaltensprobleme“ aus dem „Strengths and Difficulties Questionnaire“ (Goodman, 1997) verwendet wurde. Die Intensität der Teilnahme am Tagesschulangebot wurde über die Tagesschulleitungen erhoben. Die Qualität der Interaktionen im Tagesschulangebot wurde über eine Subskala der „Hort- und Ganztagskala“ (von Tietze, Rossbach, Stendel & Wellner, 2005) mittels halbtägigen Beobachtungen eingeschätzt. Um die gestellten Forschungsfragen zu untersuchen, werden Mehrebenenanalysen durchgeführt.

Aufgrund der Forschungsbefunde zu Präventionsprogrammen und zum negativen Einfluss durch Gleichaltrige wird erwartet, dass ein niedrigeres Level an Verhaltensproblemen an der Tagesschule und eine höhere Qualität der Interaktionen im Tagesschulangebot zu einer Verringerung von Verhaltensproblemen führt und dass diese Zusammenhänge durch die Intensität der Tagesschulangebotsnutzung moderiert werden. Dieser Beitrag erweitert damit die knappe Befundlage zum Einfluss von Tagesschulen auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen, insbesondere hinsichtlich möglicher Wirkmechanismen bei der Entwicklung von Verhaltensproblemen.

## SES Tue B 07: Paper Session

Tuesday/Dienstag, 30.06.2015 / 09:00 – 10:30 / H514

Session Chair: Elisabeth Steger Vogt

### Kooperation im Klassenteam

**Doris Kunz Heim<sup>1</sup>, Franziska Vogt<sup>2</sup>, Bea Zumwald<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>PH FHNW, Schweiz; <sup>2</sup>PH St.Gallen, Schweiz

In den Schweizer Primarschulen ist ein erhöhter Kooperationsbedarf zu beobachten. Dies hat zwei Gründe. Erstens ist die Zahl der Teilpensen in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen (BFS 2011) und zweitens sind in Folge der verstärkten Integration Klassenlehrpersonen, Fachlehrpersonen und Schulische Heilpädagogen/Heilpädagoginnen vermehrt gefordert, die Förderung der Kinder und den Umgang mit Heterogenität in Zusammenarbeit anzugehen (Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2013).

Kooperation von Lehrpersonen gilt als wichtiger Bestandteil von Unterrichts- und Schulentwicklung (Steinert, Klieme, Maag Merki, Döbert, Halbheer & Kunz, 2006), beispielsweise als professionelle Lerngemeinschaft (Stoll, Bolam, et al. 2006). Kooperation geschieht in unterschiedlichen Formen, wobei zwischen Austausch, Kokonstruktion und reflektierendem Dialog unterschieden wird (in Anlehnung an Gräsel, Fussangel & Pröbstel 2006; Gerecht, Steinert, Klieme, Döbrich 2007; Bonsen & Rolf, 2006). Die Ergebnisse zu den Wirkungen der Lehrkooperation auf Schülerleistungen sind uneinheitlich (Kullmann, 2013), die Wirkung der Kooperation auf das Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler wurde praktisch nicht untersucht.

Ebenso fehlt die Forschung zur Zusammenarbeit der Lehrpersonen, welche die gleichen Schülerinnen und Schüler einer Klasse unterrichten, jedoch in unterschiedlichen Fachgebieten und kaum in Form von Teamteaching im selben Raum arbeiten. Diese Personengruppe bildet nach unserer Definition das Klassenteam, in Unterschied beispielsweise zu Unterrichtsteams oder Stufenteams, welche Lehrpersonen umfassen, welche nicht die gleichen Kinder unterrichten, jedoch die gleichen Fächer.

Im Rahmen dieser Präsentation werden die Ergebnisse von zwei explorativen Teilstudien vorgestellt, mit der die Kooperation in Klassenteams untersucht wurde. Die quantitative Fragebogenstudie untersuchte die Struktur und die wahrgenommene Qualität der Kooperation im Klassenteam. 181 Primarlehrpersonen, welche eine vierte oder fünfte Klasse unterrichten und die Funktion der Klassenlehrperson innehaben, wurden mit Hilfe eines online-Fragebogens befragt. Die Teilstudie untersucht, in welcher Intensität aus Sicht der Klassenlehrpersonen die Zusammenarbeit mit den beteiligten Lehrpersonen geschieht, inwieweit Austausch und Kokonstruktion gepflegt werden und ob die Kooperation durch Vertrauen gekennzeichnet ist. Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der Klassenlehrpersonen mit 4 bis 6 weiteren Lehrpersonen zusammen arbeitet. Sie geben an, dass diese Zusammenarbeit insgesamt eine eher positive Auswirkung auf die Disziplin in der Klasse, auf das Arbeits- und Lernverhalten der Schüler/innen, und auf deren Sozialverhalten hat. Eher positiv wird auch der Einfluss auf die Berufszufriedenheit eingeschätzt.

In der qualitativen Teilstudie wurden vier Klassenteams an drei verschiedenen Schulen untersucht. Die Daten umfassen Einzelinterviews mit den verschiedenen Lehrpersonen sowie der Schulleitung zur Gestaltung der Kooperation und ihrer Einschätzung der Qualität. Ferner wurden Audioaufnahmen von Besprechungen und Sitzungen zwischen Lehrpersonen des Klassenteams gemacht. Die Daten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Es wurde analysiert, wie die Kooperation mit den verschiedenen Lehrpersonen des Klassenteams gestaltet wird und welche Themen bearbeitet werden.

Die Ergebnisse der explorativen Studien liefern wertvolle Hinweise für die Struktur, die Inhalte und die wahrgenommene Wirkung der Kooperation in Klassenteams aus der Sicht der Klassenlehrpersonen. Weiterer Forschungsbedarf besteht in Bezug auf die Auswirkungen der Kooperation der Klassenteams auf die Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler, beispielsweise auf das Arbeitsverhalten.

---

### Sicherung von Bildungsqualität beim Einsatz von Klassenassistenten

**Bea Zumwald**

Pädagogische Hochschule St.Gallen

Vermehrt wird im Schweizer Regelschulsystem pädagogisch nicht ausgebildetes Assistenzpersonal eingesetzt. Die Schulträger beabsichtigen damit, die Lehrpersonen bei der Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf sowie im Umgang mit schwierigen Klassenkonstellationen zu unterstützen. Gemäss internationalen Forschungsergebnissen wird der Einsatz von Assistenzpersonal von vielen Beteiligten positiv eingeschätzt. Andererseits weisen die Resultate auch darauf hin, dass die Sicherung einer hohen Bildungsqualität beim Einsatz von pädagogisch nicht ausgebildetem Personal besondere Herausforderungen birgt (vgl. Blatchford, Russell, & Webster, 2012; Giangreco, 2013; Heinrich & Lübeck, 2013; Schoch, Baumgartner Roempp, & Gross, 2013). Die Komplexität der Arbeit im multiprofessionellen Team erhöht sich, weil für eine erfolversprechende Kooperation eine weitere, funktional differenzierte Aufgabe mit berücksichtigt werden muss. Dies führt zu einem Professionalisierungsbedarf.

Die vorliegende explorative Studie zielt darauf, diesen zu definieren und datenbasiert Hinweise zur Gestaltung förderlicher Rahmenbedingungen zu geben. Ausgangslage dafür bildet die Klärung der Fragestellung „Welche Chancen und Risiken ergeben sich beim Einsatz von Assistenzpersonal in inklusiven Schulmodellen?“.

In einer Fragebogenumfrage äusserten sich 45 Lehr- und Assistenzpersonen und Fachpersonen Sonderpädagogik in offenen Fragen u.a. zu den Tätigkeiten der Klassenassistenten und zu den Herausforderungen bei deren Einsatz. Ergänzend wurden mit 20 Personen mit Feldkenntnis im Kontext von Assistenzpersonal (Schulbehörden, Schulleitende, Vertreter der Kantone und der Berufsverbände etc.) fokussierte Interviews (Merton & Kendall, 1984) durchgeführt.

Aufgrund einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz, 2010) können das Tätigkeitsspektrum sowie grundlegende Charakteristiken benannt werden. Zusätzlich werden fünf Spannungsfelder beleuchtet, die die Tätigkeit einer Klassenassistenten kennzeichnen: Nicht-Professionelle in professionell herausfordernden Situationen, Unsichtbare Präsenz, Einbindung in Gesamtförderstrategie vor dem



Hintergrund unklarer Kooperationsgefässe, Führungsrolle der Lehrperson sowie Zwischen Selbständigkeit und Anleitung (Zumwald, 2014).

Daraus resultieren in Anlehnung an das Verständnis von professionellem Handeln nach (Blömeke, 2009) Überlegungen zum relevanten professionellen Wissen um Chancen und Risiken sowie zu erfolversprechenden Praktiken beim Einsatz des Assistenzpersonals in den Bereichen Unterricht, Führung und Kooperation. Ergänzt werden diese kompetenzbezogenen Folgerungen durch Hinweise zu förderlichen strukturellen Voraussetzungen.

Blatchford, P., Russell, A., & Webster, R. (2012). Reassessing the impact of teaching assistants. How reasearch challenges practice and policy. London: Routledge.

Blömeke, S. (2009). Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplom-Studium – Zur prognostischen Validität kognitiver und psycho-motivationaler Auswahlkriterien. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12(1), 82-110. doi: 10.1007/s11618-008-0044-0

Giangreco, M. F. (2013). Teacher Assistants Supports in Inclusive Schools: Research, Practices and Alternatives. Australasian Journal of Special Education, 1-14. Abrufbar unter <http://www.uvm.edu/~cdc/parasupport/reviews/giangreco11.pdf>.

Heinrich, M., & Lübeck, A. (2013). Hilflös häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht. Bildungsforschung, 10(1), 91-110. .

Kuckartz, U. (2010). Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Merton, R. K., & Kendall, P. (1984). Das fokussierte Interview. In C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.), Qualitative Sozialforschung (S. 171-204). Stuttgart: Klett Cotta.

Schoch, J., Baumgartner Roempp, D., & Gross, B. (2013). Erfahrungen mit Klassenassistenzen in verschiedenen europäischen Ländern. Eine explorative Kurzstudie im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt. Zürich: Institut Unterstrass der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Zumwald, B. (2014). Spannungsfelder beim Einsatz von Klassenassistenzen. Schweizer. Zeitschrift für Heilpädagogik, 20(4), 21-27.

## Kooperation in Bildungsnetzwerken – Ergebnisse aus der ersten Phase einer Längsschnittstudie

**Stephan Gerhard Huber, Pierre Tulowitzki, Marius Schwander, Selin Kilic**

Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB), Pädagogische Hochschule (PH) Zug, Schweiz

Die zunehmende Komplexität unserer Gesellschaft erfordert eine umfassende Bildung, die den Kindern und Jugendlichen allein durch die schulischen Bildungsinstitutionen nicht vermittelt werden kann. Viele Schulen stehen darüber hinaus vor der Herausforderung, einer heterogenen Schülerschaft gerecht zu werden. Derzeit sind in der Schweiz wie auch in anderen Ländern Initiativen zu beobachten, deren Ziel es ist, durch Vernetzung schulischer und ausserschulischer Bildungsakteure eine Qualitätssteigerung im Bildungsbereich herbeizuführen. Bildungsnetzwerke können als kommunale oder regionale Verantwortungsgemeinschaften mit vielfältigen formalisierten, institutionalisierten Kooperationsformen definiert werden.

Der hier vorgestellte Beitrag stammt aus einer Längsschnittstudie, die darauf abzielt, Kooperation in Bildungsnetzwerken empirisch zu untersuchen. Fragestellungen dieses Beitrags sind:

1. Welche Bedingungen führen zu funktional verbesserten Formen von Zusammenarbeit von Bildungsakteuren?
2. Welche Faktoren beeinflussen die Wahrnehmung der Wirksamkeit von Bildungsnetzwerken?

Theoretischer Hintergrund

Als theoretischer Hintergrund wurde das Angebots-Nutzungsmodell der Unterrichtswirksamkeit (Fend, 1981; adaptiert von Helmke, 2012) für den Kontext von Bildungsnetzwerken angepasst (Huber, 2013, Huber & Wolfgramm, 2014). Dieses hat zum Ziel, die Komplexität der Determination schulischer Leistung aufzuzeigen. Im adaptierten Modell werden neben schulischen explizit auch ausserschulische Lehr-Lern-Arrangements berücksichtigt. Zudem werden die relevanten Kontextbedingungen zur Schaffung von Bildungsangeboten differenziert.

Methode

Der eingereichte Beitrag basiert auf den ausgewerteten Daten aus dem ersten Jahr einer Längsschnittstudie (2013-2018). In der hier betrachteten Erhebungsphase wurden neun Bildungsnetzwerke in der Schweiz berücksichtigt. Diese nehmen an einer von der Jacobs Foundation geförderten Initiative zum Aufbau von Bildungslandschaften teil. Neben einer Analyse vorhandener internationaler Studien (zwecks Erarbeitung des Forschungsstands) und einer kriteriengeleiteten Dokumentenanalyse wurden qualitative und quantitative Befragungen durchgeführt, nämlich eine standardisierte Fragebogenerhebung (N=214, Response-Rate 58,4%) und 29 halbstrukturierte, leitfadengestützte Interviews mit 52 Personen, die in den Bildungsnetzwerken involviert sind. Die quantitative Befragung beinhaltete u.a. diverse Skalen zu Aspekten der Kooperation und Vernetzung. Basierend auf den Daten aus der quantitativen Befragung wurden nach der Berechnung von Korrelationen Regressionsanalysen durchgeführt. In den Regressionsanalysen bildete die empfundene Wirksamkeit der Netzwerke in den Bildungsnetzwerken die abhängige Variable.

Ergebnisse

Als Gelingensbedingungen funktional verbesserter Formen der Zusammenarbeit lassen sich neben einer klaren Zielorientierung und Rollenklarheit die Machbarkeit, insbesondere durch zeitliche Ressourcen, sowie das Überwinden unterschiedlicher Steuerungslogiken im Schulsystem und bei außerschulischen Partnern, nennen.

Eines der berechneten Regressionsmodelle zeigt, dass die drei Faktoren Kooperation, Kommunikation und Vertrauen im Projekt einen hohen Anteil der Varianz der empfundenen Wirksamkeit aufklären ( $R^2 = .36$ ,  $F(3, 64) = 11.62$ ,  $p < .001$ ). Auf Basis eines zweiten Modells wird ferner deutlich, dass eine positive Wahrnehmung der lokalen Projektleitung den stärksten Einfluss auf die empfundene Wirksamkeit des Netzwerkes hat ( $\beta = .44$ ,  $t(30) = 2.74$ ,  $p < .05$ ), gefolgt von der allgemeinen Prozessbegleitung, die Beratung und Coaching bietet ( $\beta = .41$ ,  $t(30) = 2.70$ ,  $p < .05$ ). Schliesslich stellen emotionale Entlastung ( $\beta = .35$ ,  $t(82) = 3.74$ ,  $p < .001$ ), der fachliche Nutzen ( $\beta = .30$ ,  $t(82) = 3.32$ ,  $p < .01$ ) und die Arbeitsentlastung ( $\beta = .25$ ,  $t(82) = 3.47$ ,  $p < .01$ ) signifikante Prädiktoren für das Wirksamkeitserleben des Netzwerkes dar. Personen, welche also eine hohe emotionale Entlastung erfahren oder einen hohen fachlichen Nutzen oder eine hohe Arbeitsentlastung wahrnehmen, sehen das Netzwerk auch als sehr wirksam an.

## SES Tue C 01: Symposium

Tuesday/Dienstag, 30.06.2015 / 13:00 – 14:30 / H201

### Relations école-familles : ingrédients, espaces et logiques

*Chair(s):* **Tania Ogay** (Département des Sciences de l'éducation, Université de Fribourg), **Laurent Fahrni** (Département des Sciences de l'éducation, Université de Fribourg)

La relation entre les familles et l'école, la transition lors de l'entrée à l'école tout comme l'éducation du jeune enfant bénéficient d'un intérêt nouveau de la part des responsables des systèmes éducatifs. En effet, la recherche montre que des améliorations dans ces trois domaines sont bénéfiques à la réussite scolaire des élèves (Henderson & Mapp, 2002; Hill & Taylor, 2004; Jaeggi, Osiek, & Favre, 2003). De nombreux efforts sont faits pour rapprocher l'école des familles, le partenariat tend à devenir la solution miracle, pourtant livrée aux enseignants et parents sans modèle ni mode d'emploi.

Les communications réunies dans ce symposium cherchent à comprendre comment le partenariat se manifeste dans le quotidien des relations école-familles. La première examine les discours de futurs enseignants, d'enseignants expérimentés et de parents d'élèves sur un ingrédient essentiel d'une relation : la confiance (en l'autre, en soi) que l'on donne, réclame, ou refuse. La deuxième contribution s'intéresse à l'usage de l'espace scolaire par les parents et enseignants, notamment lorsque les parents accompagnent leur enfant à l'école. Comment parents et enseignants comprennent, interprètent et s'approprient-ils l'environnement où se déroulent les interactions, que peut-on y lire en termes de relations école-familles et d'assignation réciproque de rôles ? La troisième contribution interroge les logiques et les modalités d'engagement des acteurs familiaux et scolaires dans la construction et la mise en œuvre concrète du partenariat lors des premiers moments de cette relation (l'entrée à l'école). Comment se structure (s'ajuste, se négocie ou s'impose parfois) la relation de partenariat familles-école ?

*Presentations of the Symposium*

### De la confiance dans la relation école-familles: ingrédient de base ou co-construction ?

**Valérie Hutter<sup>1</sup>, Tania Ogay<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université de Genève, <sup>2</sup>Université de Fribourg

Une relation de qualité entre l'école et les familles étant maintenant reconnue comme contribuant au succès scolaire des élèves (Deslandes & Jacques, 2004 ; Kherroubi, 2008, Patrikakou & al, 2005), parents et enseignants sont invités à collaborer, voire même à devenir des partenaires dans l'éducation et la scolarité de l'enfant-élève. Dans les textes officiels (lois, règlements, cahiers des charges des enseignants), le partenariat devient en quelque sorte le mot d'ordre du travail entre acteurs scolaires et parents d'élèves. Dès lors, il est intéressant de comprendre comment ce partenariat se traduit (ou pas) au niveau des pratiques scolaires et familiales, en analysant de près de quoi est faite la relation entre l'école et les familles.

Qu'est-ce qui fait la qualité de la relation école-familles, comment peut-on la développer, quelle formation proposer aux enseignants, encore trop souvent contraints d'improviser en la matière ? Abordant la relation école-familles dans une perspective de communication interculturelle (Frame, 2013), notre intervention examine les discours d'enseignants expérimentés, de futurs enseignants et de parents d'élèves sur un élément essentiel (mais peut-être aussi idéal ?) pour la qualité d'une relation: la confiance. Qui doit avoir confiance et en qui (en l'autre, en soi) ? La confiance est-elle une condition préalable à l'établissement d'une relation, ou quelque chose à construire ensemble, grâce à la relation ? Que fait-on pour que l'autre nous accorde sa confiance ? Une relation de confiance réciproque est-elle possible lorsque des enjeux d'évaluation et de réussite scolaire sont sous-jacents (Périer, 2012) ?

Nous tenterons de répondre à ces quelques questions en analysant des propos d'enseignants et de parents au sujet de la confiance dans la relation école-familles : a) pour les enseignants en formation, nous discuterons les réponses de plusieurs volées d'étudiants à un questionnaire présentant des questions ouvertes sur la relation familles-école, utilisé à l'Université de Genève ; b) pour les enseignants en activité et les parents d'élèves, nous analyserons des extraits d'entretiens réalisés à Fribourg dans le cadre d'une recherche FNS portant sur la construction de la relation école-familles au moment de l'entrée à l'école (COREL). Une analyse de contenu contrastant les trois populations permettra de faire émerger les différentes conceptions de la confiance dans la relation école-familles et d'interroger leurs convergences et divergences, en particulier entre enseignants et parents.

#### Bibliographie

Deslandes, R., & Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Education et Francophonie. Revue Scientifique Virtuelle*, 32(1), 172–200.

Frame, A. (2013). *Communication et interculturelité : cultures et interactions interpersonnelles*. Paris: Lavoisier.

Kherroubi, M. (2008). *Des parents dans l'école*. Ramonville Saint-Agne: érès.

Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding, S., & Walberg, H. J. (Eds.). (2005). *School-family partnerships for children's success*. New York: Teachers College Press.

Périer, P. (2012). De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école. *Education & didactique*, 6 (1), 85–96.

## Entrer à l'école au propre et au figuré : la construction de l'espace scolaire entre parents et enseignants, des frontières semi-perméables ?

**Nilima Changkakoti<sup>1</sup>, Laurent Fahrni<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université de Genève, <sup>2</sup>Université de Fribourg

Dans le cadre d'une recherche en cours portant sur la construction de la relation entre des familles et l'école lors de l'entrée à l'école (COREL), financée par le FNS (Fonds national suisse de la recherche scientifique), cette communication se propose d'étudier comment l'espace scolaire se construit entre parents et enseignants au cours de la première année d'école. Sur fond d'injonction au partenariat, comment se délimitent les territoires des parents et des enseignants dans l'espace réel de l'établissement ? Quelles sont les manifestations de frontières visibles et invisibles ? Comment se négocient les passages de frontières et que peut-on y lire en termes de relations familles-école et d'assignation réciproque de rôles ?

COREL est une recherche longitudinale menée dans un quartier multiculturel de la périphérie de Fribourg. Elle interroge comment se construit la relation avec l'école lors de la première année de scolarisation de l'aîné de la fratrie. La recherche s'inscrit dans une approche ethnographique et compréhensive et procède par des observations participantes passives (rencontres pré-rentrée, jour de la rentrée, réunions de parents, journées portes ouvertes de la classe, entretiens parents-enseignant) et la réalisation d'entretiens semi-directifs tout au long de l'année auprès des parents et des enseignants. Pour cette communication, notre analyse se base principalement sur les rapports d'observations de la visite de classe avant la rentrée, de la rentrée proprement dite et de l'entretien entre les parents et l'enseignante. Le vécu par les différents acteurs de ces moments-clé, véritables rites de passage (Marchive, 2007; Rossel, 1981 ; Van Gennep, 1981 ; Vasquez, 1986), sera appréhendé à partir des entretiens réalisés par les chercheurs avec les parents et les enseignantes.

Des analyses préalables (Cettou & Ogay, 2013) ont mis en évidence la pertinence de la notion de mise en scène (Goffman, 1973) pour comprendre le déroulement et les enjeux des premières journées d'école, elles ont également montré comment les espaces « réels » influent sur la proximité entre enseignants et parents notamment. A partir de là nous tenterons d'esquisser une « dramaturgie » de la première année à travers les différentes scènes significatives et intermédiaires de cette première année. Nous aurons recours pour cela aux apports de la communication interculturelle revisitée par Frame (2013) afin de saisir comment parents et enseignants comprennent et interprètent l'environnement au moment de « la performance de l'interaction » (cadre sémiopragmatique) ; à l'ethnographie de l'école (Marcel, 2002) pour l'approche des pratiques enseignantes dans les temps interstitiels, à l'anthropologie de l'espace et de la sociologie urbaine (La Cecla, 2002 ; Segaud, 2008 ; Soulier, 2012) pour comprendre l'articulation entre espaces privés et publics, entre dehors et dedans ainsi que les dynamiques relationnelles engagées « aux frontières ».

### Bibliographie

Cettou, L., & Ogay, T. (2013). Parents and teachers becoming partners during the first year of school: negotiating the space of interaction. A semiopragmatic perspective on an intercultural communication process. Presented at the Intercultural Counselling and Education in the Global World, Verona.

Frame, A. (2013). Communication et interculturelité : cultures et interactions interpersonnelles. Paris: Lavoisier.

Goffman E., La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi, tome 1, Editions de Minuit, Paris, 1973

La Cecla, F. (2002). Le malentendu. Paris: Balland.

Marcel, J.-F. (2002). Approches ethnographiques des pratiques enseignantes durant les temps interstitiels. Revue de Recherches En Éducation, 30, 103-121.

Marchive, A. (2007). Le rituel, la règle et les savoirs, Ethnologie française, 4., 37, 597-604. Accès: URL : [www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2007-4-page-597.htm](http://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2007-4-page-597.htm).

Rossel, P. (1981). Éléments de ritualité dans la scolarité obligatoire, in J. Hainard & R. Kaehr (Ed.), Naître, vivre et mourir : actualité de Van Gennep : essais sur les rites de passage, Neuchâtel: Musée d'Ethnographie.

Segaud, M. (2008). Anthropologie de l'espace: habiter, fonder, distribuer, transformer. Paris: A. Colin.

Van Gennep Arnold, 1981 (1909), Les rites de passage : étude systématique des rites. Paris : Picard.

Soulier, N. (2012). Reconquérir les rues: exemples à travers le monde et pistes d'actions: Pour des villes où l'on aimerait habiter. Paris: Ulmer.

Vasquez, A. (1986) : L'institution scolaire et ses rites, Lieux de l'enfance: l'enfance et ses rites, 5, 45-56.

## Les relations familles-école en contexte social disqualifié à l'épreuve des logiques scolaires du travail en partenariat

**Laure Scalabrini**

Université de Fribourg

Jusqu'à dans les années 1960 dominait une logique de complémentarité entre la famille et l'institution scolaire, mais ces deux instances de socialisation ne travaillaient pas ensemble. Depuis, les relations familles-école se structurent autour d'un nouveau modèle relationnel (le partenariat) et se déclinent à travers de nouvelles pratiques. Se rapprocher pour « agir au plus près de l'usager » (Astier, 2007 : 67-68), tel sera l'un des principes de base impulsé par les nouvelles politiques éducatives en Europe comme en Suisse dès les années 1980. Par le biais de ce dispositif institutionnel, l'école se voit encouragée à construire des liens de proximité avec les familles, particulièrement lorsque les établissements scolaires sont situés sur des territoires socialement disqualifiés (Giuliani & Payet, 2014). Dans le canton de Genève, avec l'inauguration d'un Réseau d'éducation prioritaire (REP) au milieu des années 2000 (DIP, 2006), la construction institutionnelle d'une logique de proximité entre les familles et l'école s'impose comme une évidence depuis une décennie dans la lutte contre les inégalités devant l'école.

A partir d'une recherche doctorale menée dans une école classée REP d'un quartier populaire genevois, cette contribution interroge les logiques et les modalités d'engagement des acteurs familiaux et scolaires dans la construction et la mise en œuvre concrète du partenariat lors des premiers moments de cette relation (l'entrée à l'école). Comment se structure (s'ajuste, se négocie ou s'impose parfois) la relation de partenariat familles-école en contexte populaire ? Quelles sont les formes que peuvent prendre ces liens ? Quels sont les enjeux, les rapports de pouvoir et les tensions qui s'y déploient ? Le matériau empirique de cette enquête a été réuni à l'aide de trois méthodes : observations in situ, entretiens compréhensifs et documents. De l'analyse de notre matériau ethnographique, trois espaces de logiques du partenariat, qui sous-tendent son accès et son appropriation sociale et collective, ont été décelés : les logiques d'un partenariat apparent, les logiques d'un partenariat latent, et enfin, une logique trialectique : familles-école-quartier. Ces différentes logiques prennent forme sur des scènes de la scolarité ordinaire et à ses marges, plus ou moins circonscrites ou délimitées spatialement et temporellement. Après une description des différentes logiques partenariales en œuvre (qui tendent cependant toutes vers une individualisation de la relation familles-école), nous nous attacherons à mettre en lumière la diversité des postures observées des familles et des acteurs de l'école (formes de rapprochement, attitudes collaboratives et tensions). Enfin, il s'agira de cerner ce que chacune de ces logiques explorées fait à la relation familles-école.

#### Bibliographie

Astier, F. (2007). Les nouvelles règles du social. Paris: PUF : Le lien social (coll. dirigée par S. Paugam).

Direction de l'Instruction publique (2006). <[www.ge.ch/enseignement\\_primaire/rep/welcome.asp](http://www.ge.ch/enseignement_primaire/rep/welcome.asp)>, consulté le 30-06 2014.

Giuliani, F. & Payet, J-P. (2014). « Les relations école-familles à l'heure de la proximité », Education et sociétés, 34, pp. 5-205.

## SES Tue C 02: Symposium

Tuesday/Dienstag, 30.06.2015 / 13:00 – 14:30 / H202

### perLen: Personalisierte Lernkonzepte in heterogenen Lerngruppen - Multimethodischer Forschungszugang und erste Ergebnisse (Teil 1)

*Chair(s):* Rita Stebler (Universität Zürich)

*Discussant(s):* Alois Niggli (PH Fribourg)

Das perLen-Projekt („personalisierte Lernkonzepte in heterogenen Lerngruppen“) hat zum Ziel, Unterricht sowie Lehr- und Lernkultur in Schulen zu untersuchen, die sich an „personalisierten Lernkonzepten“ orientieren. Dazu gehören sowohl Schulen, die sich innerhalb der traditionellen räumlichen und zeitlichen Formen und Strukturen der Schul- und Unterrichtsorganisation bewegen, aber innerhalb dieser Strukturen vermehrt auf individualisierende und kooperative Formen des Lernens und der Lernunterstützung setzen, als auch Schulen, deren Lern- und Unterrichtsarchitekturen deutlich von den traditionellen Formen der Unterrichts- und Lernorganisation abweichen, indem z.B. der Unterricht zu einem grossen Teil nicht mehr in Klassen oder „Stammklassen“, sondern in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen stattfindet. Flexible Lernlandschaften, offene Raumkonzepte und die Nutzung spezieller administrativer Werkzeuge zur Dokumentation individueller Lernwege, zur adaptiven Lernplanung und zur Förderdiagnostik sind weitere Charakteristika solcher Schulen. Im dreijährigen (Schuljahre 2012/13 – 2014/15) Entwicklungsforschungsprojekt perLen werden Unterrichtsformen, Lernarrangements, Prozessqualität und Wirkungen des personalisierten Lernens sowie die damit zusammenhängenden Rollen und Anforderungen an die Lehrkräfte in 66 Schulen längsschnittlich und vor dem Hintergrund des Angebots-Nutzungs-Modells von Reusser und Pauli (2010) untersucht.

Im ersten Teil des Doppelsymposiums werden einleitend (Beitrag 1) die Hauptfragestellungen und das mehrperspektivische, multimethodische Design der perLen-Studie vorgestellt. Die folgenden Beiträge gehen auf der Basis des Angebots-Nutzungs-Modells auf die Faktoren Schule (Beitrag 2, Schulentwicklung), Familie (Beitrag 3, Elternmitwirkung) und Lehrperson (Beitrag 4, Selbstwirksamkeitserwartungen) im Zusammenhang mit der Umsetzung personalisierter Lernkonzepte an den beteiligten Schulen ein. In allen Beiträgen werden unterschiedliche methodische Zugänge der perLen-Studie vertieft dargestellt und erste Ergebnisse präsentiert.

*Presentations of the Symposium*

### Das mehrperspektivische und multimethodische Design der perLen-Studie

**Rita Stebler<sup>1</sup>, Christine Pauli<sup>2</sup>, Kurt Reusser<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, <sup>2</sup>Universität Freiburg/Fribourg Dept. Erziehungswissenschaften

Die Bezeichnung „Personalisierte Lernkonzepte“ steht für eine Schul- und Unterrichtsreform, die eine verstärkte Orientierung des Lernangebots an den individuellen Bedürfnissen der Lernenden anstrebt. In der Deutschschweiz sind in den letzten Jahren aus der Praxis heraus eine Reihe von unterschiedlichen Umsetzungsformen personalisierter Lernkonzepte entwickelt worden. Das Entwicklungsforschungsprojekt perLen (Personalisierte Lernkonzepte in heterogenen Lerngruppen) untersucht den Unterricht in Schulen mit personalisierten Lernkonzepten (sog. perLen-Schulen) und dessen Wirkungen, sowohl im Hinblick auf fachliche und überfachliche Bildungsziele, aber auch im Hinblick auf die mit der Umsetzung von personalisiertem Lernen verbundenen neuen Rollen und Herausforderungen für alle Beteiligten. Forschungsleitend sind vier Hauptfragestellungen:

- Lehr-Lernkultur: Wie präsentieren sich die didaktischen Konzepte, die Unterrichtspraxis und die Lernbegleitung sowie die Lernaktivitäten der Schüler und Schülerinnen in Schulen mit personalisierten Lernkonzepten?

- Entwicklung der schulischen Lehr-Lernkonzepte: Wie entwickeln sich Unterrichtspraxis, Lernaktivitäten und Lernbegleitung im Projektzeitraum (3 Jahre) weiter?
- Rolle, Berufsauftrag und Anforderungen an die Lehrkräfte: Welche Konsequenzen hat die Orientierung an personalisierten Lernkonzepten für die Rolle der Lehrkräfte, ihr Berufs- und Selbstverständnis sowie die Zusammenarbeit im Kollegium und mit den Eltern?
- Unterrichtswirkungen: Wie entwickeln sich die fachlichen und insbesondere auch die überfachlichen (personalen, methodischen, sozialen) Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Verlauf von drei Jahren?

Diese Fragen will die Studie unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven (Schulleitungen, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, aussenstehende Beobachter) klären. Unterschiedliche Erhebungs- und Auswertungsverfahren werden kombiniert. Dazu gehören Dokumentenanalyse, Leitfadeninterviews, Online-Befragungen, videogestützte Unterrichtsbeobachtungen und Leistungstests. Im Laufe des dreijährigen Längsschnitts (Schuljahre 2012/13 – 2014/15) erfolgen mehrere Datenerhebungen.

Zur Untersuchungsgruppe gehören 66 Schulen aus zehn Kantonen der Deutschschweiz. Es handelt sich dabei sowohl um Schulen, deren Lern- und Unterrichtsarchitekturen deutlich von den traditionellen Formen der Unterrichts- und Lernorganisation abweichen (Kernstichprobe N=54), als auch um Schulen, die sich innerhalb der traditionellen räumlichen und zeitlichen Formen und Strukturen der Schul- und Unterrichtsorganisation bewegen, aber innerhalb dieser Strukturen vermehrt auf individualisierende und kooperative Formen des Lernens und der Lernunterstützung setzen (Ergänzungsstichprobe N=12). Elf perLen-Schulen der Kernstichprobe werden als „Fallschulen“ behandelt und ausführlich dokumentiert.

Das Ziel des Beitrages besteht darin, in einem kurzen Input die Hauptfragestellungen sowie das multiperspektivische und multimethodische Design der perLen-Studie vorzustellen und so den Rahmen für die folgenden, vertiefenden Beiträge des Doppelsymposiums aufzuspannen.

### **Verfahren der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in perLen-Schulen – bezogen auf ein theoretisches Arbeitsmodell der Schulentwicklung**

#### **Marco Galle**

Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft

Die verbindende Klammer der Schulen im perLen-Projekt ist die Tatsache, dass sich alle in Richtung personalisierte Lernkonzepte bewegen. Aktuell stehen die Schulen jedoch an unterschiedlichen Punkten. Während manche perLen-Schulen sich bereits in der Konsolidierungsphase einer diesbezüglichen Unterrichts- und Schulreform befinden, gut vernetzt sind und ihre Erfahrungen weitergeben, haben andere sich eben erst auf den Weg gemacht, ringen nach einem gemeinsam geteilten Verständnis von Personalisierung, kämpfen mit widerstrebenden Kräften im Kollegium oder versuchen die Erziehungsberechtigten ins Boot zu holen.

Im meinem Dissertationsprojekt untersuche ich die Schulentwicklungsprozesse und das Qualitätsmanagement in perLen-Schulen. Dabei lasse ich mich von folgender Fragestellung leiten: Welche Verfahren der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung setzen perLen-Schulen im Verlauf der Schulentwicklung ein? Auf der Basis von Ergebnissen der Analyse qualitativer und quantitativer, im Längsschnitt erhobener Daten der elf perLen-Fallschulen wird ein theoretisch fundiertes Arbeitsmodell der Schulentwicklung überprüft und angepasst, wobei der Fokus auf Entwicklungsdimensionen und -prozessen der einzelnen Schulen als pädagogischen Einheiten liegt.

Dieses Modell bildet den Kern des Symposiums-Beitrags. Neben der theoretischen, literaturbasierten Herleitung und Erläuterung der im Modell enthaltenen Entwicklungsdimensionen sowie des Qualitätskonzepts wird ein erster empirischer Befund präsentiert: Die Verfahren der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in den perLen-Fallschulen. In der Literatur wird „Schulqualität“ als Ziel der Schulentwicklung beschrieben (vgl. Maag Merki, 2008). Schulqualität bzw. Qualität im Allgemeinen erweist sich jedoch als ein sehr vielschichtiger Begriff mit unterschiedlichsten Bedeutungsdimensionen (vgl. Harvey & Green, 2000; vgl. Terhart, 2000).

Wie die bisher vorliegenden Ergebnisse zeigen, wird in den perLen-Fallschulen mit verschiedenen Verfahren versucht, Qualität zu sichern und zu entwickeln. Die Verfahren wurden aus den elf leitfadengestützten Interviews mit den Schulleitenden mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse (Gläser & Laudel, 2010; Kuckartz, 2010; Mayring, 2010; Steigleder, 2008) extrahiert und in einer Darstellung zusammengefasst.

Gläser, J., & Laudel, G. (2010). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse (4. Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Harvey, L., & Green, D. (2000). Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, 17-40.

Kuckartz, U. (2010). Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Maag Merki, K. (2008). Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 12(2), 22-30.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Steigleder, S. (2008). *Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring*. Marburg: Tectum Verlag.

Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(6), 809-830.

## Zusammenwirken von Schule und Eltern in perLen-Schulen

### Katriina Vasarik Staub

Zusammenwirken von Schule und Eltern in perLen-Schulen

Geht es um die Qualität der Bildung, wollen auch die Eltern mitreden. Bereits Dewey macht die enge Beziehung zwischen der Bildung und der Gesellschaft deutlich: Die Bildung ist ein von der Schule und ihrer sozialen Gemeinschaft geteiltes Interesse, die Schule wird von der Gesellschaft bzw. vom Gemeinschaftsleben geformt und getragen (Dewey 1997 [1938]). Dem Angebots-Nutzungs-Modell (Reusser & Pauli, 2010) zufolge wird der Schulerfolg von wechselseitigen Interaktionen im Zusammenspiel verschiedener Variablen des Bildungsangebots und der Nutzungsbedingungen beeinflusst. Vor diesem Hintergrund ist das Zusammenwirken von Schule und Eltern eine wichtige Komponente der Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Für die Schule bedeutet dies, dass die Eltern strategisch miteinzubeziehen sind. Dafür hat Epstein (2011) ausgehend von ihrem theoretischen Ansatz und basierend auf empirischen Befunden eine Rahmenstruktur mit sechs Arten des Zusammenwirkens von Schule und Eltern entwickelt: 1) elterliche Erziehungsarbeit zu Hause (parenting), 2) Kommunikation zwischen Schule und Eltern sowie zwischen Eltern und Schule (communicating), 3) Freiwilligenarbeit (volunteering), 4) häusliche Lernunterstützung (learning at home), 5) Elternmitbestimmung (decision making) und 6) Zusammenarbeit mit der Gemeinschaft (collaborating with the community). Diese Rahmenstruktur ist Bestandteil der Schulentwicklung, die eine verbesserte Schulqualität und dadurch höhere Schulleistungen zum Ziel hat. Die Massnahmen der Schulentwicklung sollen beispielsweise dazu beitragen, Lehrpersonen und Eltern zu einem besseren gegenseitigen Verständnis zu verhelfen, die Eltern in ihrer Bildungsbeteiligung zu stärken oder die Hausaufgabenkultur zu verbessern.

Was charakterisiert das Zusammenwirken von Schule und Eltern in perLen-Schulen?

Welche Arten des Zusammenwirkens von Schule und Eltern gibt es in den perLen-Schulen und in welcher Ausprägung kommen diese vor? Antworten auf diese Fragen werden durch eine Analyse der Interviewdaten mit Lehrpersonen (t1, t2, t3) und mit Schulleitenden (t1) der perLen-Schulen gesucht.

In einem ersten Schritt wurden die Interviewdaten in einem semi-induktiven Verfahren anhand des Interviewleitfadens und der Interviewdaten basiscodiert, um die für die Fragestellung relevanten Textstellen vorzustrukturieren. In einem zweiten Schritt wurden in Anlehnung an die Rahmenstruktur von Epstein (2011) deduktiv Unter-codes erstellt und induktiv aus den Interviewdaten ergänzt. Die Codierungen wurden einer Intercodiererrreliabilitäts-Kontrolle unterzogen. In einem dritten Schritt wurde ein Ratinginstrument mit den Zusammenwirkungsarten als Dimensionen entwickelt. Das Rating wurde auf einer vierstufigen Likert-Skala mithilfe eines CAQDAS-Programms vorgenommen.

Die Resultate des Ratings lassen Gewichtungen und Ausprägungen von Arten des Zusammenwirkens von Schule und Eltern in den perLen-Schulen erkennen. Sie zeigen zudem, dass es zwischen den perLen-Schulen in Bezug auf die Arten des Zusammenwirkens von Schule und Eltern grosse Unterschiede gibt. Im Symposiums-Beitrag werden diese Befunde erörtert und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Entwicklung von Schulen in Richtung personalisierte Lernkonzepte diskutiert.

Dewey, J. (1997 [1938]). *Experience and education*. New York: Touchstone.

Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools* (2). Boulder, CO: Westview Press.

Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität - Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität* (S. 9–32). Münster: Waxmann.

## Zur Bedeutung der Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen für ihre professionelle Handlungskompetenz und für die Unterrichtsqualität – Eine Annäherung an ein vielschichtiges Konstrukt

### Margaretha Florin

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH)

Im Zentrum des Beitrags stehen die an Schulen mit personalisierten Lernkonzepten unterrichtenden Lehrpersonen und ihre Selbstwirksamkeitserwartungen als wichtiger Aspekt der professionellen Kompetenz. Neben fachlichem, fachdidaktischem und pädagogischem Wissen von Lehrpersonen haben auch selbstbezogene Kognitionen wie z.B. Selbstwirksamkeitserwartungen (Bandura, 1977) einen wesentlichen Einfluss darauf, wie Lehrpersonen lernwirksam unterrichten. Selbstwirksamkeit drückt sich durch die Überzeugung und Erwartung aus, auch dann erfolgreich zu sein, wenn sich Schwierigkeiten in den Weg stellen (Lipowsky et al., 2003). Die erlebte Selbstwirksamkeit beeinflusst dabei die Wahrnehmung, die Motivation und das Handeln. Holzberger (2013) definiert Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen (engl. teacher efficacy) als subjektive Erwartung über die notwendigen Voraussetzungen erfolgreichen Unterrichtens zu verfügen. Selbstwirksamkeit kann also als ein Merkmal professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen bezeichnet werden. Allerdings ist damit ein vielschichtiges Konstrukt angesprochen.

In meinem Dissertationsprojekt werden mit Bezug auf die Lehrpersonen der perLen-Schulen, die vor der grossen Herausforderung stehen, als Kollegium konsensfähige pädagogische und didaktische Konzepte zu entwickeln und umzusetzen, in deren Rahmen die Schülerinnen und Schüler zu autonomen, motivierten und kompetenten Lernenden werden, drei Fragestellungen verfolgt:

1. Wie hängt die eingeschätzte Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung mit personalen (=Lehrermerkmalen professioneller Handlungskompetenz) und kontextualen (=Merkmalen der Schule) Faktoren zusammen?
2. Zeigt die eingeschätzte Lehrer-Selbstwirksamkeit als Merkmal professioneller Handlungskompetenz Auswirkungen auf die Befindlichkeit der Lehrkräfte (Belastungserleben, Berufszufriedenheit)?
3. Zeigt die eingeschätzte kollektive Selbstwirksamkeit eines Schulhausteams als Merkmal professioneller Handlungskompetenz einer Schule Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität (Schülerleistungen, Schülerurteil)?

Die Basis für die empirische Untersuchung der Fragestellungen bilden die Daten der Online-Befragung der Lehrpersonen aus den 54 perLen-Schulen der Kernstichprobe, die in drei aufeinanderfolgenden Schuljahren stattfindet, sowie die Ergebnisse des Leitungstests bei den Schülerinnen und Schülern, der im ersten und im dritten Projektjahr durchgeführt wird. Im Symposium werden die Skalen der zentralen Konstrukte (u.a. individuelle und kollektive Selbstwirksamkeit, Enthusiasmus, Belastungserleben) und erste Ergebnisse zu den Forschungsfragen 1 und 2 präsentiert. Bei den Kontextmerkmalen steht dabei das Ausmass, in dem die Schulen personalisierte Lernkonzepte umsetzen, im Vordergrund.

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Holzberger, D. (2013). Motivationale Orientierungen von Lehrkräften und deren Unterrichtshandeln. Eine differenzierte Betrachtung vermittelnder Mechanismen, Arbeitsbedingungen und Wirkrichtungen. Dissertation. Universität Frankfurt, a.M.

Lipowsky, F., Thußbas, C., Klieme, E., Reusser, K. & Pauli, C. (2003). Professionelles Lehrerwissen, selbstbezogene Kognitionen und wahrgenommene Schulumwelt - Ergebnisse einer kulturvergleichenden Studie deutscher und Schweizer Mathematiklehrkräfte. *Unterrichtswissenschaft* 31(3), 206-237.

## SES Tue C 03: Symposium

Tuesday/Dienstag, 30.06.2015 / 13:00 – 14:30 / H204

### Professionalisierung von naturwissenschaftlichem Unterricht: Ein Blick auf Schulleitung, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler im Projekt SWiSE

*Chair(s):* **Alexander Koch** (PH FHNW)

*Discussant(s):* **Susanne Metzger** (PH Zürich)

Das deutschschweizerische Schul- und Unterrichts-entwicklungsprojekt SWiSE (Swiss Science Education) hat das Ziel, die Motivation von Schülerinnen und Schülern in naturwissenschaftlichen Fächern zu stützen. Dabei sollen Lehrpersonen der Primarstufe und Sekundarstufe I und Kindergartenlehrpersonen in ihren Kompetenzen unterstützt sowie in ihrer Zusammenarbeit im Fachkollegium gefördert werden. Auf Schulebene soll Innovation und Weiterentwicklung systematisch verankert werden. Das Projekt betrifft insofern alle wichtigen Ebenen der Schule (z.B. Maag Merki, 2008): Schulleitungen, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler. Den SWiSE-Lehrpersonen bietet das Projekt vielfältige Fortbildungsmöglichkeiten, wie etwa Lernmodule, Konferenzen oder Praxis- und Netzwerktreffen. Dieses Angebot zielt darauf ab, dass Lehrpersonen, sowohl kollegiumsintern, als auch über ihr eigenes Schulhaus hinaus, gemeinsam ihren Unterricht überdenken und weiterentwickeln.

Um die Entwicklungen der beteiligten Lehrpersonen zu verfolgen, ist die Evaluation von SWiSE in einem doppelt kontrollierten Mehrebenenendesign angelegt, das die vier Ebenen "Learning", "Individual Teacher", "Representative Teacher" und "System Change" nach Burkhard & Schoenfeld (2003) bestmöglich berücksichtigt. In der Interventionsgruppe befinden sich 118 sog. SWiSE-Lehrpersonen, die an den eigens konzipierten Weiterbildungsangeboten teilnehmen (können). In der Vergleichsgruppe 1 (Kollegen und Kolleginnen der SWiSE-Lehrpersonen) verfolgen wir indirekte Einflüsse und direkte Kooperationen innerhalb des Fachkollegiums (n≈40). Vergleichsgruppe 2 sind Lehrpersonen der Naturwissenschaften, die nicht oder nur unsystematisch, innerhalb ihrer persönlichen Entwicklung, mit SWiSE in Berührung kommen. Diese Gruppe macht Weiterbildung wie gewohnt (n≈25). Die Evaluation begann anfangs Schuljahr im Herbst 2012 und wird bis Sommer 2015 jeweils zum Schuljahresende weitergeführt.

In diesem Symposium möchten wir erste Ergebnisse aus der umfangreichen Evaluation weniger aus fachdidaktischer Sicht, als eher im Sinne nutzeninspirierter Bildungsforschung darstellen.

*Presentations of the Symposium*

### Schnittstelle Unterrichtsentwicklung: Schulentwicklung, Multiplikatorenmodell, Rolle der Schulleitung und der Lehrkooperation

**Enikő Zala-Mező, Bettina Diethelm Werder, Alexandra Totter**

PH Zürich

a) Ziele und Forschungsfrage

Die Interventionen im SWiSE-Projekt (Beratung, Weiterbildung, Vernetzungsveranstaltungen) erhalten zwei Lehrpersonen (SWiSE-Lehrpersonen) in einer Schule und ihre Aufgabe ist es, das neue Wissen ihren Teamkolleginnen und Kollegen weiter zu geben, damit der forschend-entwickelnde Unterricht in der ganzen Schule stattfinden kann. Ob das gelingt, hängt nicht alleine vom SWiSE-Projekt und dessen Interventionen ab, sondern auch vom schulischen Kontext (Fend, 2008). Damit eine intendierte Veränderung in der ganzen Schule stattfinden kann (Jäger, 2004) braucht es den Transfer von neuem Wissen. Transfer verstehen wir «als die geplante und gesteuerte Übertragung von Problemlösungen aus einem Kontext A [...] in einen Kontext B» (Jäger, 2004). In dem hier vorgestellten Beitrag werden schulische Kontextfaktoren untersucht (Art der Schulleitung, Lehrkooperation, Transferklima und die Rolle der SWiSE-Lehrpersonen) und es wird geprüft, ob diese einen Einfluss auf das Gelingen des Transfers haben: Es wird den Fragen nachgegangen, ob Lehrpersonen das neue Wissen erworben und im Unterricht umgesetzt haben. Eine ergänzende qualitative Untersuchung befragt SWiSE-Lehrpersonen, die als Multiplikatorinnen für den schulischen Wissenstransfer verantwortlich sind, wie sie ihre Aufgabe erfüllt haben, welche schulische Faktoren ihre Aufgaben unterstützt oder gehindert haben.

## b) Theoretischer Rahmen und Forschungsstand

Unsere Annahme ist, dass Unterrichtsentwicklung eine nachhaltige Wirkung zeigt, wenn sie als kollektiver Schulentwicklungsprozess verstanden wird (Bastian, 2007). Schulentwicklung ist ein intendierter Prozess, der auf eine Veränderung der Einzelschule ausgerichtet ist und von den Mitgliedern der Organisation Schule vollzogen wird (Altrichter & Helm 2011, S. 15). Obwohl der Fokus auf der Entwicklung der Einzelschule liegt, ist die Schule in ein Mehrebenensystem eingebettet (Fend, 2008). Aus der Perspektive der Schule präsentiert das SWiSE-Projekt die Makroebene dieses Systems mit gewissen Vorgaben und Erwartungen. Solche Vorgaben werden in den Schulen aber nicht einfach umgesetzt, sondern unterschiedlich interpretiert und im Kontext der Einzelschule mit ihren strukturellen und kulturellen Merkmalen, transferiert. Wissenstransfer braucht Austausch und Kooperation unter den Lehrpersonen. Auch die Innovationsbereitschaft kann in den Schulen sehr unterschiedlich und als Teil der Schulkultur etabliert sein. Die Führung kann ein offenes und innovationsfreundliches Klima durch Partizipation oder Motivation (Koch, 2011) stimulieren. Diese Faktoren wurden in der Begleitforschung aufgenommen und in die Untersuchung einbezogen.

## c) Methoden

In einer quantitativen Längsschnittstudie werden jährlich schriftliche Befragungen bei Schulleitern, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern durchgeführt. In der Interviewstudie wurde eine kleine Stichprobe einbezogen, um zusätzliche Informationen über die schulinternen Prozesse und über die Rolle als MultiplikatorInnen zu gewinnen.

Quantitative Studie: Schulleitungen (N=55), Lehrpersonen (N=159) werden in jährlichen Abständen mit Hilfe von standardisierten und selbstkonstruierten Skalen befragt.

Qualitative Studie: SWiSE-Lehrpersonen (N=7) im dritten Projektjahr.

In der Präsentation werden erste Ergebnisse der quantitativen Analyse, ergänzt mit den Erkenntnissen aus der Interviewstudie präsentiert.

Die Studie soll helfen schulische Kontextfaktoren zu identifizieren, die den Transfer von neuen Unterrichtsmethoden unterstützen und somit zu einem besseren Verständnis der Schnittstelle zwischen Unterrichts- und Schulentwicklung beitragen.

## Unterrichtshandeln deutschschweizerischer Lehrpersonen im naturwissenschaftlichen Fächern

**Alexander F. Koch, Irene Felchlin**

PH FHNW

## a) Ziele und Forschungsfrage

Überzeugungen zum Unterricht sowie handlungsnahe Kognitionen können sich kulturell (z.B. Leuchter et al., 2006), aber auch zwischen Fachrichtungen (z.B. Korneck et al., 2013) unterscheiden. Häufig beziehen sich solche Studien auch auf Novizen oder Studierende. Hier gehen wir der Frage nach, welche Dimensionen von Konstruktivismus erfahrene Naturwissenschaftslehrpersonen in ihrem Unterrichtshandeln sehen und in welchem Zusammenhang dies mit der Einbindung forschend-entdeckenden Lernens, sowie dem Pedagogical Content Knowledge (PCK) steht. In diesem Beitrag gehen wir der Frage nach, wie Unterrichtshandeln auf Ebene der Lehrperson erfasst werden kann und versuchen die Ergebnisse von Kunter et al. (2013) für den naturwissenschaftlichen Unterricht in der Deutschschweiz zu replizieren.

## b) Theoretischer Rahmen und Forschungsstand

Kunter et al. (2013) konnten für den Mathematikunterricht zeigen, dass PCK sowohl relevant für die kognitive Aktivierung von Schülerinnen und Schülern ist ( $\beta=.25$ ,  $R^2=.06$ ), als auch für lernunterstützendes Lehrerhandeln ( $\beta=.32$ ,  $R^2=.30$ ). Zur Operationalisierung von Unterrichtshandeln stützen wir uns auf Fishbein & Ajzen (2010), die angeben, dass eine Selbsteinschätzung zum Unterrichtshandeln ein guter Proxy für tatsächliches und insbesondere generelles Handeln ist. Zur Datenanalyse stützen wir uns auf die Vorarbeiten von Brovelli et al. (2014) und Wilhelm, Brovelli & Bölsterli (2015), die zeigen können, dass ihr Vignettentest zur Erfassung von PCK valide ist und PCK in die Subdimensionen "fachmethodische Kompetenz (fmk)", "fachlich-diagnostische Kompetenz (fdk)" und "adaptive Lehrkompetenz (alk)" unterteilt werden kann. In Bezug zum konstruktivistischen Unterrichten ergeben sich bei Koch (2013) die Subdimensionen "Initiierung von Lernprozessen (KUIL)", "Verständnisorientierung (KUVO)" und "Wissensaufbau (KUWA)", die in Beziehung zur Implementierung von forschend-entdeckendem Lernens (IFE) und den didaktischen Unterrichtszugang (UZ) der Lehrperson stehen.

## c) Methoden

PCK wurde über den Luzerner Vignettentest online erhoben (Brovelli et al., 2014). Alle Selbsteinschätzungsskalen per online Fragebogen. Die Reliabilitätswerte der verwendeten Instrumente liegen im Normbereich (Krippendorff's Alpha zwischen den Vignetten .64 und .86, Krippendorff, 2004; Cronbachs-Alpha KUIL=.70, KUVO=.73, KUWA=.64, IFE=.70, UZ=.71, vgl. Koch, 2013). In der Eingangserhebung wurden 159 Lehrpersonen befragt (57% männlich, 28% Vergleichs- + Kontrollgruppe). Die SWiSE-Lehrpersonen unterscheiden sich gegenüber der Gesamtgruppe aus Vergleichs- und Kontrolllehrpersonen in keiner der Variablen.

## d) Resultate

In den Analysen haben wir PCK bzw. die Subdimensionen sowie IFE und UZ als Prädiktoren für konstruktivistisches Unterrichten bzw. dessen Subdimensionen modelliert. Es zeigt sich, dass die PCK-Subdimension "fachlich-diagnostische Kompetenz" prädiktiv für die Skala zum wissenanwendungsorientierten Unterrichten ist. Das Modell weist eine akzeptable Anpassungsgüte auf (CFI=.987; RMSEA=.03;  $p=.299$ ). PCKfmk erweist sich als nahezu genauso vorhersagekräftig für KUWA, wie IFE und DH. Die drei Variablen konnten 25% der Varianz von KUWA erklären.

## e) Diskussion

Die Ergebnisse legen nahe, dass eine differenziertere Erfassung von PCK vorteilhaft erscheint, wenn sich die Frage nach dem Einfluss von Wissen auf Unterrichtshandeln stellt. Insofern konnte in dieser Studie der COACTIV-Befund bestätigt und ausdifferenziert, sowie auf den deutsch-schweizerischen Naturwissenschaftsunterricht transferiert werden, da unsere Skala zum wissenaufbauenden Unterrichten kognitiv aktivierendes Unterrichtshandeln der Lehrpersonen erfasst.



## Kompetenzorientierter Unterricht – Wirkung bei Schülerinnen und Schülern

**Irene Felchlin, Alexander F. Koch**

PH FHNW

### a) Ziele und Forschungsfrage

SWiSE will den kompetenzorientierten Unterricht und das forschend-entdeckende Lernen bei Schülerinnen und Schülern (SuS) fördern. Der forschend-entdeckende Unterricht kann gemäss Höttecke (2010) zur Förderung der naturwissenschaftlichen Kompetenzen beitragen.

Es stellt sich die Frage, welchen Einfluss die Förderung der naturwissenschaftlichen Kompetenzen im Unterricht auf die Lernfreude und die intrinsische Motivation der SuS im Projekt SWiSE hat.

Dieser Beitrag geht zudem der Frage nach, wie die Einschätzung eines kompetenzorientierten Unterrichts bei den SuS ermittelt werden kann.

### b) Theoretischer Rahmen

Die Entwicklung von wissenschaftsmethodischen Kompetenzen ist ein Ziel des naturwissenschaftlichen Unterrichts (Mayer et al., 2004). Forschend-entdeckendes Lernen scheint effektiv zu sein, wenn dieses Lernarrangement von der Lehrperson angemessen begleitet wird (Kirschner et al., 2006). Gemäss Weinert (2001) sind für kompetenzorientiertes Lernen zudem die kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten und die motivationale Bereitschaft der Lernenden wichtig.

In der Schweiz gilt das Kompetenzmodell für Naturwissenschaften, welches die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Rahmen von HarmoS (Harmonisierung der obligatorischen Schule), erstellt hat (Konsortium HarmoS Naturwissenschaften+, 2008). Es besteht aus einer dreidimensionalen Matrix mit einer Achse der Kompetenzaspekte, der Themenbereiche und der Niveaus. Die Kompetenzaspekte sind:

Interesse und Neugierde entwickeln/ fragen und untersuchen/ Informationen erschliessen/ ordnen, strukturieren, modellieren/ einschätzen und beurteilen/ entwickeln und umsetzen/ mitteilen und austauschen/ eigenständig arbeiten.

### c) Methoden

Die rund 3100 SuS der 3.–9. Klasse (2300 SWiSE; 800 Vergleichsgruppe) wurden unter anderem zur Freude/ Langeweile (Jerusalem et al., 2009), zu intrinsischer Motivation (Koch, 2015, in Druck) und zur Relevanz des Fachs (Buff et al., 2010) befragt.

Zudem nahmen sie Stellung dazu, inwieweit kompetenzorientierter Unterricht durchgeführt wird. Die verwendeten Items wurden eigens in SWiSE entwickelt und orientierten sich eng an den Teilaspekten der Kompetenzaspekte (siehe oben).

Alle Aussagen wurden auf einer 4-stufigen Likert-Skala bewertet (1 = trifft überhaupt nicht zu bis 4 = trifft völlig zu). Cronbach- $\alpha$  der motivationalen Skalen liegt zwischen .81 und .89, das der Kompetenzaspekte zwischen .53 und .68.

### d) Resultate

Die Befragungen zeigten, dass die SuS den Einbezug der Kompetenzaspekte im Unterricht als mittelmässig beurteilen ( $2.5 < AM < 2.9$ ). Die Unterschiede sind bei den Konstrukten „Informationen erschliessen“ und „mitteilen und austauschen“ zwischen den SuS der Primarstufe und der Sek-1-Stufe signifikant. Die SuS der Sek-I-Stufe schätzen die Kompetenzaspekte „Informationen erschliessen“ und „mitteilen und austauschen“ in ihrem Unterricht geringer ein. Bei der Lernfreude zeigen sich signifikante Geschlechterunterschiede ( $AM_{Weib.} = 2.8$ ,  $AM_{Männ.} = 3.0$ ,  $p < 0.001$ ). Die Lernfreude und die Einschätzung der Relevanz des Fachs nimmt von der Primarstufe zur Sek-1-Stufe ab. Einzelne Regressionsanalysen zeigen, dass 20% der Varianz der intrinsischen Motivation durch die Kompetenzaspekte erklärt werden können, bei der Lernfreude 16% und bei der Einschätzung der Relevanz des Fachs 13%. Signifikanten Einfluss auf alle Konstrukte haben die kommunikationsorientierten Prädikatoren.

### e) Diskussion

Die Berücksichtigung der naturwissenschaftlichen Kompetenzaspekte im Unterricht kann sich bei den SuS positiv auf die Lernfreude, die intrinsische Motivation und die Einschätzung der Wichtigkeit des Fachs auswirken. Dies zeigt, dass mit kompetenzorientiertem Unterricht das Interesse an den Naturwissenschaften gesteigert werden kann. Gelingt es, die Kompetenzaspekte vermehrt im Unterricht zu integrieren, kann allenfalls die abnehmende Motivation und Lernfreude der SuS der 7.-9. Klasse gebremst werden.

## SES Tue C 04: Symposium

Tuesday/Dienstag, 30.06.2015 / 13:00 – 14:30 / H208

### Professionelle Kompetenz von Lehrpersonen und der Zusammenhang zu Unterrichtsgestaltung und zu Schülerleistungen

*Chair(s):* **Monika Waldis** (Pädagogische Hochschule FHNW), **Christian Brühwiler** (Pädagogische Hochschule St. Gallen)

*Discussant(s):* **Horst Biedermann** (Universität Salzburg)

Die Debatte um die Wirksamkeit der LehrerInnenbildung hat in den letzten Jahren zu einem wachsenden Interesse an der Struktur und der Entwicklung professioneller Kompetenz bei Lehrpersonen geführt. Empirischen Befunden kommt hierbei eine hohe Bedeutung zu, da auf ihrer Basis oftmals getroffene Annahmen zu Ausbildungskonzepten auf ihre Wirksamkeit hin überprüft und reflektiert werden können. Ausgehend von einem Konzept professioneller Kompetenz, das von der prinzipiellen Erwerbbarkeit professionellen Wissens und Könnens ausgeht (Baumert & Kunter, 2006), wurde in Forschungsprogrammen und kleineren Studien die professionelle Kompetenz von Lehrerstudierenden, Referendaren und bereits im Schuldienst stehenden Lehrpersonen empirisch erfasst und die Bedeutsamkeit dieses Wissens für die Unterrichtsgestaltung und das Lernen der Schülerinnen und Schüler nachgewiesen (z.B. Baumert et al., 2012; Kersting et al., 2010). Allerdings stehen noch viele Fragen offen. So ist beispielsweise noch nicht hinlänglich

geklärt, welche Aspekte des Professionswissens im Unterricht bei der Handlungsregulation relevant sind (vgl. Fischler, Schröder, Tonhäuser & Zedler, 2002; Wahl, 1991) und darüber hinaus Lernprozesse im Unterricht und Fachleistungen von Schülerinnen und Schülern beeinflussen. Des Weiteren stellt sich auch die Frage nach der Adaptivität professionellen Handelns in Abhängigkeit zur Wahrnehmung von Schülervoraussetzungen und dem professionellen Wissen der Lehrperson. Im vorliegenden Symposium werden drei Forschungsarbeiten vorgestellt, die den Zusammenhang zwischen professionellem Wissen bzw. Überzeugungen zum Lehren und Lernen, Merkmalen der Unterrichtsgestaltung und den Fachleistungen der Schülerinnen und Schülern untersuchen. Die empirischen Befunde belegen die Bedeutsamkeit professionellen Wissens für Lernprozesse in den Fächern Mathematik, Deutsch und Geschichte. Es werden praktische Implikationen für die LehrerInnenbildung diskutiert.

*Presentations of the Symposium*

### **Aktive Beteiligung von Schülerinnen und Schülern im Mathematik- und Deutschunterricht: Fachspezifische Aspekte, Geschlechterdifferenzen & Lehrererwartungen**

**Janina Häusler, Verena Jurik, Sina Stubben, Tina Seidel**

Technische Universität München

Ein grundlegendes Kriterium für Unterrichtserfolg ist die Anpassung des Unterrichts an individuelle Schülermerkmale (Schrader, 2013). Voraussetzung hierfür ist die korrekte Einschätzung der SchülerInnen hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Merkmale. Es konnte bereits gezeigt werden, dass der Einfluss der Erwartungen von Lehrpersonen hinsichtlich ihrer SchülerInnen, vor allem auch geschlechtsspezifische, auf Lehrer-Schüler-Interaktionen im Unterricht eine große Rolle spielt (Thies & Röhner, 2000a). Lehrkräfte interagieren häufiger mit leistungsstarken als mit schwächeren SchülerInnen (Brophy & Good, 1976; Lipowsky, Rakoczy, Pauli, & Klieme, 2007; Sacher, 1995) und warten nach dem Stellen einer Frage bei guten SchülerInnen länger auf eine Antwort und geben häufiger Feedback (Hofer, 1981). Gleichzeitig hat sich allerdings gezeigt, dass eine Gleichverteilung der Interaktionen positive Wirkungen auf das Schülerlernen aufweist (Einsiedler & Treinies, 1997; Lipowsky et al., 2007) und eine aktive Beteiligung an Interaktionen im Unterricht als positiv für den Erfolg und die Schülerlernentwicklung eingestuft wird (Mercer, 1996; Webb, 2009; ).

Im vorliegenden Beitrag wurden die aktive Beteiligung, das Aufrufverhalten, die Schülerfragen und das Feedback der Lehrkräfte untersucht. Diese Interaktionen wurden mit den Lehrereinschätzungen von Schülervoraussetzungen in Verbindung gebracht.

Folgende Forschungsfragen stehen im Fokus dieses Beitrages:

- (1) Wie viele SchülerInnen in einer Klasse beteiligen sich aktiv am Unterrichtsgespräch?
- (2) Gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede in der Schülereinbeziehung in den Fächern Deutsch und Mathematik?
- (3) Stehen die Einschätzungen der Schülervoraussetzungen durch die Lehrkräfte in Zusammenhang mit einer aktiven Einbeziehung in den Unterricht?
- (4) Gibt es unterschiedliche Muster in der Adaptivität des Lehrerverhaltens?

Der Beitrag basiert auf Daten der Studie „Interaction“. Die Stichprobe umfasste N = 20 Gymnasialklassen der 8. Jahrgangsstufe mit insgesamt N = 472 SchülerInnen aus Bayern mit jeweils ihrer Deutsch- und Mathematiklehrkraft.

Die Lehrkräfte wurden zu Beginn und am Ende des Schuljahres gebeten, kognitive Fähigkeiten, Vorwissen, Fachinteresse sowie Selbstkonzept aller SchülerInnen auf einer Skala von 1 (niedrig) - 3 (hoch) einzuschätzen. Während des Schuljahres wurde je eine Stunde im Deutsch- und Mathematikunterricht videografiert.

Die Unterrichtsvideos wurden mit der Software Interact auf Basis eines Kodiermanuals systematisch analysiert und über die Analyseeinheiten der Sprecher ausgewertet. Des Weiteren wurden Korrelations- und Regressionsanalysen durchgeführt.

Erste Ergebnisse zeigen, dass sich der Großteil der SchülerInnen im Deutschunterricht am Klassengespräch beteiligt bzw. von Ihren Lehrkräften aktiv eingebunden wird. Im Mathematikunterricht ist der Anteil im Vergleich dazu geringer.

Jungen werden im Deutschunterricht im Vergleich zu Mädchen häufiger nicht aufgerufen, diese bekommen von den Lehrkräften auch weniger Fragen gestellt und erhalten seltener Feedback. Dagegen zeigt sich für den Mathematikunterricht ein umgekehrtes Bild: Hier werden mehr Mädchen nicht aufgerufen und diese erhalten hier auch weniger Fragen bzw. Feedback.

Die Einschätzungen der Schülervoraussetzungen durch die Lehrkräfte stehen, wie erste Analysen zeigen, nicht im Zusammenhang mit einer aktiven Einbeziehung bestimmter SchülerInnen in den Unterricht. Dies gilt für beide untersuchte Fächer. Damit scheinen die Erwartungen der Lehrkräfte in Bezug auf die Leistungsfähigkeit nicht direkt mit ihrem Aufrufverhalten zusammenzuhängen. Weitere Analysen sollen jedoch prüfen, ob sich Unterschiede in der Qualität der Lehrerfragen und des Feedbacks mit bestimmten Lehrereinschätzungen hinsichtlich der Schülermerkmale in Zusammenhang bringen lassen und ob Lehrkräfte unterschiedliche Muster in der Adaptivität gegenüber der Heterogenität der SchülerInnen zeigen.

### **Effekte mathematischen und mathematikdidaktischen Wissens von Lehrpersonen auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler**

**Christian Brühwiler, Lena Hollenstein, Benita Affolter**

Pädagogische Hochschule St.Gallen

Professionelle Kompetenz von Lehrpersonen gilt als wesentliche Voraussetzung für die Planung und Durchführung eines lernwirksamen Unterrichts. Zu den unbestrittenen Bestandteilen professioneller Kompetenz gehört ein hinreichendes Mass an fachlichem und fachdidaktischem Wissen. Dieses Professionswissen dient als Ressource, um Lerngelegenheiten herausfordernd, variationsreich und motivierend zu gestalten. So kommen beispielsweise Baumert et al. (2010) in der COACTIV-Studie zum Schluss, dass ein hohes Fachwissen von Mathematiklehrpersonen notwendig sei, um vermittelt über fachdidaktisches Wissen kognitiv aktivierenden Unterricht halten zu können und so den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler positiv zu beeinflussen. Auch Hill, Rowan und Loewenberg Ball (2005) haben in einer Längsschnittstudie signifikante Effekte des mathematischen Wissens der Lehrpersonen auf die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler über ein Schuljahr hinweg nachweisen können. Insgesamt

bestehen aber erst wenige belastbare empirische Befunde, die Effekte fachlichen oder fachdidaktischen Wissens auf Unterrichtsprozesse und Lernertrag der Schülerinnen und Schüler nachweisen.

Angesichts der hohen Bedeutung, die der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen zugemessen wird, werden an die Qualität der Lehrerbildung hohe Ansprüche gestellt. Damit verbunden ist eine dreifache Wirksamkeitserwartung: (1) Die Lehrerbildung soll zum Aufbau professioneller Kompetenzen und deren Weiterentwicklung im Beruf beitragen. (2) Die erworbenen Kompetenzen sollen in der Berufspraxis zu einer hohen Unterrichtsqualität führen, welche schliesslich (3) den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler über gelingende Lernprozesse positiv beeinflussen. Ob eine Lehrperson beziehungsweise deren Unterricht erfolgreich ist, lässt sich aber letztlich erst darüber bestimmen, ob die intendierten Zielkriterien erreicht werden.

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie das mathematische und mathematikdidaktische Wissen von (angehenden) Primarlehrpersonen die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler im Fach Mathematik beeinflusst. Konkret werden folgende Fragestellungen untersucht:

1. Welche Effekte haben das mathematische und das mathematikdidaktische Wissen von Lehrpersonen auf die Entwicklung der Mathematikleistungen der Schülerinnen und Schüler?
2. Sind das mathematische und mathematikdidaktische Wissen der Lehrpersonen bereits zu Beginn bzw. am Ende der Lehrerbildung Prädiktoren für den späteren Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler?

Die Analysen beruhen auf längsschnittlichen Daten, die im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützten Projekts „WIL“ (Wirkungen der Lehrerbildung auf professionelle Kompetenzen, Unterricht und Schülerleistung) erhoben wurden. Das Projekt schliesst konzeptionell und methodisch an die internationale Lehrerbildungsstudie TEDS-M (Tatto et al., 2012) an. Die Stichprobe umfasst 30 Primarlehrpersonen im dritten Berufsjahr und ihre Klassen mit insgesamt 544 Schülerinnen und Schülern. Um der hierarchisch geschichteten Datenstruktur gerecht zu werden, sind Mehrebenenanalysen (mittels Mplus) spezifiziert worden.

Die Ergebnisse zeigen, dass Schülerinnen und Schüler von Primarlehrpersonen, die am Ende der Lehrerbildung über ein höheres Wissen in Mathematik und Mathematikdidaktik verfügen, eine signifikant höhere Leistungsentwicklung in Mathematik über ein Schuljahr hinweg erzielen. Bereits das zu Beginn der Lehrerbildung gemessene Mathematikwissen der künftigen Lehrpersonen, sagt einen signifikanten Effekt auf die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler vorher. Die hohe Bedeutung des fachlichen und fachdidaktischen Wissens der Lehrperson für schulische Lehr-Lernprozesse wird mit Bezug auf die Qualität der Lehrerbildung diskutiert.

## **Lehr-lerntheoretische Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen und ihr Einfluss auf Unterrichtsgestaltung und Fachleistungen der Schülerinnen und Schüler**

**Monika Waldis, Martin Nitsche**

Pädagogische Hochschule FHNW

Der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen wird ein bedeutsamer Einfluss auf Lernprozesse in Unterricht und dem Lernerfolg der Schülerinnen und Schülern zugemessen. Unter professioneller Kompetenz werden kognitive Kompetenzen im engeren Sinne wie Fachwissen und fachdidaktisches Wissen sowie professionelle Handlungskompetenzen im weiteren Sinne, u.a. epistemologische Überzeugungen zum Fach und subjektive Theorien zum Lehren und Lernen in einem schulischen Gegenstandsbereich, subsumiert (Baumert & Kunter, 2006). Nebst dem Fachwissen und fachdidaktischen Wissen wird somit auch den Beliefs für die Erklärung von Schülerleistungen durch Merkmale ihrer Lehrerinnen und Lehrer Bedeutsamkeit zugeschrieben. Theoretische Vorarbeiten und vorliegende empirische Befunde zeigen, dass sich Überzeugungen zum Lehren und Lernen in zwei grundlegende Perspektiven voneinander abgrenzen lassen (vgl. Blömeke et al., 2008; Brunner et al., 2006; Calderhaed, 1996; Diedrich et al., 2002; Leuchter et al., 2006; Staub & Stern, 2002). Vor dem Hintergrund lehr-lerntheoretischer Überzeugungen werden sie als *\_transmission view\_* und *\_constructivist view\_* beschrieben. In jüngerer Zeit wird bei der *\_constructivist view\_* zwischen einer individual-konstruktivistischen und einer sozial-partizipatorischen Perspektive unterschieden (z.B. Schlichter 2010), wobei mit dieser Erweiterung ein Anschluss an aktuelle sozial-konstruktivistische Lerntheorien möglich wird (Gergen 2002; Siebert 2005). Im Rahmen der transmissionsorientierten Perspektive wird angenommen, dass fachbezogenes Wissen durch die Präsentation von Lerninhalten im Sinne eines vorbereiteten und gerichteten Vermittlungsprozesses von der Lehrperson an die Schülerinnen und Schüler weitergegeben wird. Es wird vermutet, dass im Unterricht solcher Lehrkräfte die möglichst effiziente Vermittlung von Inhalten im Vordergrund steht, sei dies in Lehrerreferaten, lehrergeführten Klassengesprächen sowie gut eingeplanten Übungs- und Wiederholungsphasen. Hingegen dürfte die konstruktivistische als auch sozial-konstruktivistische Perspektive mit einer stärker schülerorientierten Unterrichtsgestaltung einher gehen. Der Lernprozess wird hier als selbstgesteuerter und – gemeinsam geteilter – Konstruktionsprozess betrachtet, der durch geeignete Lernaufgaben und in unterrichtlichen Zeitgefässen, die Raum lassen für die individuelle und gemeinsame Arbeit an Aufgaben, angeregt wird. Forschungsarbeiten zur Unterrichtsgestaltung in naturwissenschaftlich-mathematischen Fächern zeigen Zusammenhänge zwischen Lehr-Lern-Beliefs und Aufgabengestaltung auf (z.B. Dubberke et al. 2008). Darüber hinaus wird auch von Zusammenhängen zur Schülerleistung berichtet. Inwiefern diese lehr-lerntheoretischen Beliefs Unterrichtsprozesse im Fach Geschichte beeinflussen und darüber hinaus eine Wirkung auf Fachleistungen von Schülerinnen und Schülern erzielen ist bislang noch nicht bekannt. Im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierten Projekts „VisuHist“ (Waldis et al. 2014) wurde ein deutschsprachiges Instrument zur Erfassung der lehr-lerntheoretischen Beliefs bei angehenden Geschichtslehrpersonen (n = 132) entwickelt. Es gelang, die drei Perspektiven *\_transmission\_*, *\_individual constructivist\_* und *\_social-constructivist\_* empirisch mittels konfirmatorischer Faktoranalyse zu modellieren. Deskriptive Befunde zeigen eine hohe Ausprägung der individual-konstruktivistischen Einstellung bei Geschichtslehrerstudierenden in der Schweiz bei entweder hoher oder niedriger Zustimmung zur transmissionsorientierten Perspektive. Die Anwendung dieses Instruments bei Geschichtslehrpersonen (n = 27) in der Praxis ergab ebenfalls zufriedenstellende Kennwerte. Die Korrelation der Belief-Items mit Aussagen der Geschichtslehrpersonen zur Gestaltung des Geschichtsunterrichts sowie Geschichtsleistungen von Schülerinnen und Schülern - erfasst mittels Geschichtskompetenztest (Trautwein et al. in Vorb.) – weisen auf teilweise signifikante Zusammenhänge hin. Es wird die Bedeutsamkeit lehr-lerntheoretischer Beliefs für die Gestaltung historischer Lernprozesse diskutiert.

## SES Tue C 05: Symposium

Tuesday/Dienstag, 30.06.2015 / 13:00 – 14:30 / H301

### Eine neue Qualität der Professionalisierung angehender Lehrpersonen durch enge Kooperationen von Hochschule und Schulfeld? Einige Ergebnisse aus dem Projekt «Partnerschulen»

Chair(s): **Urban Fraefel** (PH FHNW)

Discussant(s): **Manuela Keller-Schneider** (PH Zürich)

Trotz erheblicher Umwälzungen in der Ausbildung von Lehrpersonen seit den späten 1990er Jahren durch die Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und damit verbundener curricularer Umbauten sind die Berufspraktischen Ausbildungen in ihrer Grundstruktur mehrheitlich vom traditionellen Meister-Lehrling-Verhältnis geprägt und vermitteln unterrichtliche Performanz und einen lehrpersonentypischen Habitus. Mittlerweile ist aber offenkundig, dass die Anforderungen der Profession weit über das Meistern unterrichtlicher Situationen hinausgehen.

Das Interventionsprojekt „Partnerschulen für Professionsentwicklung“ der Pädagogischen Hochschulen FHNW und St. Gallen hat zum Ziel, jene Dimensionen der Professionalisierung in den Mittelpunkt zu rücken, die trotz ihrer Bedeutung in herkömmlichen Praktikumsstrukturen nicht zentral bearbeitet wurden, insbesondere 1. die produktive Verknüpfung von Theorie und Praxis, 2. die Kooperation in Arbeits- und Lerngemeinschaften, und 3. die Ausrichtung auf die Fortschritte der realen Schülerinnen und Schüler.

Als konstituierend für das Projekt erweist sich die intensive Zusammenarbeit der Akteure in Arbeits- und Lerngemeinschaften auf allen Ebenen: Unterricht, Schule und institutionelle Partnerschaft Schule – Hochschule. Für die günstigen Effekte einer längeren Immersionsphase der Studierenden in das Schulfeld, die partielle Integration in die Schulhausteams und stärkere Partizipation an realen Problemstellungen des schulischen Alltags sprechen zahlreiche empirische Befunde, die das vorliegende Projekt auch im deutschschweizerischen Kontext nachweisen will (Fraefel, Haunberger & Guldemann, 2013).

Dieses Symposium informiert über den aktuellen Zwischenstand des durch den Schweizerischen Nationalfonds finanzierten Projekts mit einer Laufzeit von 2013 bis 2016.

Literatur:

Fraefel, U., Haunberger, S. & Guldemann, T. (2013). Entwicklung professionellen Handelns in der Ausbildung von Lehrpersonen: Interventionsstudie «Partnerschulen für Professionsentwicklung» (SNF-Antrag). Brugg-Windisch: PH FHNW.

*Presentations of the Symposium*

### Prozesse und Herausforderungen bei der Implementierung der Partnerschulen im Schulfeld am Beispiel der Kooperation zwischen allen Akteuren

**Urban Fraefel**

PH FHNW

Die Schulen haben sich seit der Jahrtausendwende rasant entwickelt – die Einrichtung von Schulleitungen, die Dynamiken der Unterrichts-, Schul- und Qualitätsentwicklung, die Teamarbeit sowie die Inklusion. Die Ausbildung von zukünftigen Lehrpersonen muss deshalb über bisherige Ziele hinaus noch weitere Kompetenzen und Orientierungen vordringlich aufbauen:

1. Kooperationsfähigkeit und Kooperationsbereitschaft
2. Aufbau und bereitwillige Nutzung beruflichen Wissens
3. Fokus auf das tatsächliche Lernen und die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler.

Berufspraktischen Studien der Pädagogischen Hochschule FHNW und an der PH St. Gallen antworten auf die erweiterten Anforderungen an das professionelle Handeln von Berufseinsteigenden mit einem Pilot-Projekt intensiver und schulfeldbasierter Professionalisierung von Studierenden. Gestützt auf die Ansätze des Situated Learning (Lave & Wenger, 1991), der Communities of Practice (Wenger, 1998) und des Third Space (Zeichner, 2010) sowie der «Professional Development Schools» in den USA und der «Opleidingsschool» in den Niederlanden wurden mehrere „Partnerschulen für Professionsentwicklung“ eingerichtet, in denen Lehrpersonen und Studierende intensiv kooperieren und die gemeinsame Verantwortung für gelingende Lern- und Entwicklungsprozesse in Schule und Unterricht übernehmen (Fraefel, 2012).

Dieser Beitrag zeigt am Beispiel des Zielbereichs „Kooperation“ die Anforderungen und Schwierigkeiten der Implementierung eines Konzepts, das sich in wesentlichen Aspekten gänzlich von einer traditionellen berufspraktischen Ausbildung abwendet: Hochschule und Schule wollen sich als Partner „auf Augenhöhe“ begegnen, Praxislehrpersonen sind mit einem neuen Rollenverständnis konfrontiert, Schulleitungen erleben angehende Lehrpersonen als neue Akteure im Schulfeld, und Studierende stehen in der Mitverantwortung nicht nur für ihre eigene Professionalisierung, sondern auch für das Gelingen des Unternehmens „Schule“.

Eine klassische Intervention kann die im Lauf der Implementierung des Partnerschulkonzepts nötigen Einstellungsänderungen – die selber Teil der Projektziele sind – nicht bewirken. Stattdessen muss die Implementierung auf dynamischere und flexiblere Weise unter Mitwirkung aller Beteiligten erfolgen, in der Art und Weise, wie es der „Design Based Implementation Research“-Ansatz (DBIR) vorschlägt. Er basiert auf dem Einbezug von „learning scientists, policy researchers, and practitioners in a model of collaborative, iterative, and systematic research and development designed to address persistent problems of teaching and learning“ (Russell et al., 2013, S. 157-158).

Anhand des Projektziels intensiver Kooperation zwischen allen Akteuren lässt sich auf der Grundlage bereits vorliegender qualitativer und quantitativer Forschungsdaten nachzeichnen, wie unterschiedlich der Implementierungsprozess verläuft und wie die Akteure darauf reagieren. Es wird beispielhaft nachgezeichnet, welche zyklischen Prozesse nicht nur die Akzeptanz und die

zunehmend erfolgreiche Umsetzung des Konzepts im Feld unterstützen können, sondern wie sich das Konzept selber und die Einstellungen der beteiligten Akteure verändern.

Literatur:

Fraefel, U. & Haunberger, S. (2012). Entwicklung professionellen Handelns in der Ausbildung von Lehrpersonen. Beiträge zur Lehrerbildung, 30 (2), 185-199.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: University Press.

Russell, J. L., Jackson, K., Krumm, A. E. et al. (2013). Theories and Research Methodologies for Design-Based Implementation Research. Yearbook of the National Society for the Study of Education, 112 (2), 157-191.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: learning, meaning, and identity. Cambridge: Univ. Press.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. Journal of Teacher Education, 61 (1-2), 89-99.

### **Orientierung am Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler: Aufbau und Erfassung einer zentralen Ausrichtung im Rahmen des Projekts „Partnerschulen“**

**Sebastian Jünger<sup>1</sup>, Sigrid Haunberger<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>PH FHNW, <sup>2</sup>HSA FHNW

Im Rahmen der Interventionsstudie „Partnerschulen für Professionsentwicklung“ werden die Hypothesen verstärkter Kooperation, Wissensnutzung und Schülererfolgsorientierung überprüft. Dem letzteren Zielbereich – der Orientierung am Lernen und den Fortschritten der Schülerinnen und Schüler – ist bisher in der empirischen Unterrichtsforschung insbesondere im deutschsprachigen Raum theoretisch eher wenig Beachtung geschenkt worden. Obwohl unbestritten ist, dass die Schülererfolgsorientierung massgeblich zum Fortschritt der Lernenden beiträgt, hat deren theoretische und empirische Erfassung im Schatten der Konzeptualisierung und Erforschung von Kompetenzaufbau und Performanz gestanden (z.B. Baumert & Kunter, 2006). Demgegenüber wird im englischsprachigen Raum der Ausrichtung auf Schülerfortschritte bereits in der Ausbildung von Lehrpersonen eine vorrangige Bedeutung beimessen, erkennbar etwa am ersten Standard „Learner Development“ der vielbeachteten InTASC-Standards für Lehrpersonen (CCSSO, 2011).

Um die Schülererfolgsorientierung in dieser Studie erfassen zu können, wird in einem ersten Schritt auf Selbsteinschätzungen der Studierenden zurückgegriffen, erhoben mittels Fragebogen auf Grundlage bestehender und weiterentwickelter Skalen sowie mittels Interviews. Da die Validität von Selbsteinschätzungen gerade bei der Schülererfolgsorientierung keinesfalls gesichert ist, liegt es nahe, auch Fremdeinschätzungen zu erheben. Damit aber sind erhebliche methodische Herausforderungen verbunden.

Es wird davon ausgegangen, dass Unterricht der zentrale Ort ist, an dem sich professionelles Handeln im Berufsfeld zeigt, insbesondere auch die hier fokussierte Dimension der Orientierung am Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Wenn Aussagen über die tatsächliche Schülererfolgsorientierung gemacht werden sollen, müssen sich die Daten folgerichtig auf das Unterrichtsgeschehen beziehen und nicht allein auf die Selbstwahrnehmung der Probanden.

Methodisch werden deshalb bei der Erhebung externer Urteile zur Schülererfolgsorientierung im Unterricht zwei Wege beschritten: 1. Als Instrument zur Unterrichtsbeobachtung und -bewertung wird das an der Universität von Virginia entwickelte und validierte Instrument CLASS (Classroom Assessment and Scoring System) eingesetzt. Zertifizierte Rater erfassen zwölf Dimensionen aus den Bereichen „Emotionale Unterstützung“, „Klassenführung“ und „Lernunterstützung“, einer in der Unterrichtsqualitätsforschung verbreiteten Klassifikation folgend. Mit Blick auf die Orientierung am Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler interessieren insbesondere die Dimensionen „Berücksichtigung der Sichtweisen Jugendlicher“, „Qualität der Rückmeldungen“ und „Gespräche im Unterricht“ (Pianta et al., 2007). 2. Mithilfe eines Paper-Pencil-Fragebogens wurden bei den Schülerinnen und Schülern der beobachteten Lektionen u.a. deren Einschätzungen zur Unterstützung des individuellen und des Gruppenlernens erhoben.

Wir stellen erste Ergebnisse auf Grundlage der beiden Instrumente vor und diskutieren Gemeinsamkeiten und Unterschiede der von Schülerinnen und Schülern sowie externen Beobachtern wahrgenommenen Unterrichtsqualität in den genannten Bereichen. Erste Analysen gaben Hinweise, dass sich Co-Teaching im Vergleich zum Solo-Teaching in beiden Instrumenten positiv auf die beobachtete emotionale Unterstützung und generelle Schülerbeteiligung auswirkt. Von besonderem Interesse sind nun die Skalen zur Orientierung am Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus werden Zusammenhänge der Lernerfolgsorientierung mit anderen abhängigen und unabhängigen Variablen untersucht.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), 469-520.

CCSSO (2011). Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue. Washington: Council of Chief State School Officers.

Pianta, R.C., La Paro, K.M. & Hamre, B.K. (2007). Classroom Assessment Scoring System CLASS. Baltimore, MD: Brooks Publishing Co.

## **Partnerschulen für Professionsentwicklung – Eine Interventionsstudie: Erste Erfahrungen und Ergebnisse im Kindergarten- und Primarstudiengang der PHSG**

**Guido McCombie, Titus Guldemann**

PH St. Gallen

Für die Entwicklung des professionellen Handelns in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung kommt der Berufspraktischen Ausbildung eine zentrale Bedeutung zu. Die Berufspraktische Ausbildung hat sich aber bis heute kaum verändert und bleibt den Nachweis schuldig, die Professionalisierung angehender Lehrpersonen umfassend zu ermöglichen. Insbesondere in den Bereichen Wissensintegration, Kooperation und Schülererfolgsorientierung bestehen Defizite.

Das SNF -Projekt „Partnerschulen für Professionsentwicklung“ (ein Kooperationsprojekt der PH FHNW und der PHSG) versucht diesen drei Defiziten zu begegnen, indem die Studierenden ihre Praktika immer am gleichen Ort absolvieren, in sogenannten Partnerschulen. Das bedeutet, dass die Studierenden mehrmals in der gleichen Klasse unterrichten und in das Schulhaus integriert werden. Dabei bilden immer zwei Studierende und eine Praxislehrperson eine kooperative Arbeits- und Lerngemeinschaft, welche den Unterricht gemeinsam (Co-Planning) vorbereitet und durchführt (Co-Teaching).

Das Projekt geht der Frage nach, ob sich Studierende im Setting der Partnerschule in den Bereichen Kooperation, Wissensintegration und Schülererfolgsorientierung im Zeitverlauf und im Vergleich mit einer Kontrollgruppe verbessern. Die Interventionsstudie auf der Primarstufe umfasst acht Partnerschulen mit je vier bis sechs Studierenden, welche von je zwei bis drei Praxislehrpersonen betreut werden. Die Studierenden (n=41) und Praxislehrpersonen (n=21) werden zu drei Messzeitpunkten (T1-T3) schriftlich (quantitative Online-Befragung) und zu zwei Zeitpunkten (T2 und T3) mündlich (qualitatives Leitfadenterview) befragt. Die Kontrollgruppe, welche nur schriftlich befragt wird, bilden die Studierenden der regulären Berufspraktischen Ausbildung des gleichen Jahrgangs. Die erste schriftliche Befragung fand im November 2014 (T1) statt und die zweite wird Ende Februar 2015 (T2) durchgeführt, die dritte Erhebung findet im März 2016 (T3) statt. Im Zeitraum von Mai bis Juli 2015 werden die Teilnehmer und Teilnehmerinnen ein erstes Mal interviewt.

Daten aus dem Pilotprojekt weisen darauf hin, dass die Studierenden und Praxislehrpersonen der Partnerschulen signifikant stärker kooperieren. Es gibt ebenfalls Anzeichen dafür, dass sich die Studierenden in der Schülerorientierung stärker verbesserten als die Studierenden in der regulären Ausbildung. Es wird sich zeigen, inwieweit diese ersten Tendenzen in der aktuellen Untersuchung bestätigen lassen.

Die qualitativen Daten in der Pilotstudie zeigen zudem, dass die Umsetzung der Intervention in den einzelnen Schulen sehr unterschiedlich gelingt; so finden sich grosse Unterschiede z.B. in der Art und Qualität des Co-Plannings und des Co-Teachings. In der aktuellen Studie wurden die Praxislehrpersonen deshalb intensiver im Co-Planning und Co-Teaching instruiert. Dies hatte zum Ziel, eine höhere Standardisierung der Umsetzung der Intervention im Feld zu erreichen. Die Analyse der qualitativen Daten der aktuellen Studie wird zeigen, ob dieses Ziel erreicht werden konnte.

Die Akzeptanz des Projektes im Praxisfeld war schon in der Pilotstudie hoch und es wird erwartet, dass durch die angestrebten Verbesserungen in der aktuellen Studie die Zufriedenheit im Feld noch weiter steigen wird.

## **Nutzung von Wissensressourcen in Partnerschulen als Professional Learning Communities**

**Nils Bernhardsson-Laros<sup>1</sup>, Yannick Wey<sup>1</sup>, Markus Unternährer<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>PH FHNW, <sup>2</sup>Universität Bern

Eine Kritik an der Lehrpersonenausbildung ist, dass Lehrpersonen im Zuge ihrer Ausbildung Wissensbestände aufbauen, die in ihrer beruflichen Tätigkeit häufig ungenutzt bleiben (Neuweg 2007). Das Projekt Partnerschulen für Professionsentwicklung greift diese Kritik auf und schafft Bedingungen, die das Zusammenführen theoretischer und praktischer Wissensbestände zu begünstigen versprechen (Haunberger/ Fraefel 2012). Ein Ansatz besteht darin, das Erlernen eines flexiblen und professionellen Umgangs mit propositionalem Wissen in die Praxis zu verlagern und die Studierenden möglichst früh in ihrem Ausbildungsprozess in professionelle Arbeits- und Lerngemeinschaften des Schulfeldes zu integrieren. Solche Professional Learning Communities sind unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass Studierende und Praxislehrpersonen gemeinsam den Unterricht planen (Co-Planning) und durchführen (Co-Teaching). Es sollen Lerngelegenheiten geschaffen werden, aus denen heraus Formen eines produktiven Umgangs mit Theorie- und Praxiswissen entwickelt werden. Der Beitrag prüft zum einen die Hypothese, wonach die Nutzung von Wissensressourcen im Kontext gelingender Professional Learning Communities intensiviert werde und fragt zum anderen danach, wie die Wissensnutzung im Rahmen der Communities gestaltet wird.

Dieser Fragestellung nähern wir uns methodisch auf zweierlei Weise. Mit einem neu entwickelten und in Pretests erprobten Instrument geben Studierende bezüglich der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Unterrichtes an, auf welche Wissensressourcen sie sich beziehen. Die rund 50 Auswahlmöglichkeiten werden in Anlehnung an Shulman (1986) in sechs Dimensionen professioneller Wissensquellen gruppiert: Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, schulpraktisches Erfahrungswissen, biographisches Wissen, subjektive Theorien. Ziel ist es, charakteristische Muster der Wissensnutzung zu identifizieren. Erste Auswertungen zeigen, dass insbesondere bei Vorbereitung und Durchführung des Unterrichtes auf unterschiedliche Wissensressourcen zurückgegriffen wird. Während Studierende bezüglich Vorbereitung vorwiegend angeben, sich auf Fachwissen sowie fachdidaktisches Wissen zu beziehen, dominieren in der Unterrichtsdurchführung Rückgriffe auf subjektive Theorien und schulpraktisches Erfahrungswissen. Zudem werden erste Ergebnisse bezüglich Unterschieden zwischen Experimental- und Kontrollgruppe präsentiert, mit Blick auf die Klärung der Hypothese intensiver Wissensnutzung in Partnerschulen.

Im Rahmen eines zweiten methodischen Zugangs fragen wir nach tieferliegenden Mustern eines handlungspraktischen Umgangs (Habitus) mit Wissen und wie sich diese im Zeitverlauf, nach einem halben Jahr der Partizipation in Partnerschulen, verändern. Dazu wurden an zwei Erhebungszeitpunkten (t1 u. t2) sowohl mit Studierenden als auch mit Praxislehrpersonen leitfadengestützte Interviews zum Thema Wissensnutzung geführt. Die Auswertung der Interviews erfolgt auf Grundlage der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014). Erste Auswertungen der Praxislehrpersonen-Interviews zeigen, dass sich diese in den Interviews mit ihrer Rolle

büßlich des Aufbaus professionellen Wissens seitens der Studierenden befassen. Während einige Praxislehrpersonen sich selbst als Lernende verstehen und den gemeinsamen Wissensaufbau in der Vordergrund stellen, welcher vom Habitus eines "Mitlebens" mit den Studierenden geprägt ist, betonen andere Praxislehrpersonen eher die Relevanz einer "schulmeisterlichen" Rolle, gemäss der die Lehrperson dass professionelle Handeln "vorlebt".

Literatur:

Bohnsack, R. (2014) Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen: Barbara Budrich.

Haunberger, S./ Fraefel, U. (2012). Entwicklung professionellen Handelns in der Ausbildung von Lehrpersonen. Beiträge zur Lehrerbildung, 30(2), 185-199.

Neuweg, H.G. (2007): Ist das Technologie-Modell am Ende. In: Kraller, Ch./ Schratz, M. (Hrsg.): Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf. Wien: Lit-Verlag.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15 (2), 4-14.

## SES Tue C 06: Paper Session

Tuesday/Dienstag, 30.06.2015 / 13:00 – 14:30 / H403

Session Chair: **Eugen Stocker**

### L'efficacité du soutien pédagogique dans le cadre d'un maintien au primaire

**Karine Daepfen**

Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP), Suisse

L'objectif de cette étude est d'évaluer l'efficacité des mesures de soutien proposées aux élèves dans le cadre d'un maintien à l'issue du premier cycle primaire. Cette prise en charge spécifique est susceptible de neutraliser les effets plutôt négatifs du redoublement, mis en évidence dans de nombreux travaux. Dans le canton de Vaud, cette double mesure est prévue dans la Loi scolaire, dans le but de garantir de meilleures chances de réussite à l'élève.

Deux questions de recherche sont associées à cette problématique : les élèves qui bénéficient d'aide durant l'année de maintien réussissent-ils mieux que ceux qui n'en ont pas reçu ? Quelle est la mesure de soutien la plus utile pour que le redoublement soit efficace ? Celle-ci se décline selon plusieurs caractéristiques comme le type de soutien (appui, renfort, etc.), son intensité, sa forme (individuel, en groupe, etc.), et le type de personnel qui le dispense.

La population étudiée est celle des 359 élèves maintenus à l'issue du premier cycle primaire, en 2011. Les données utilisées proviennent de la base officielle du recensement scolaire et de deux questionnaires originaux – l'un portant sur les motifs du maintien et l'autre sur le soutien octroyé ou non.

L'évolution des progrès scolaires réalisés en cours d'année ont permis d'évaluer l'efficacité des mesures de soutien. Les indicateurs retenus sont les « appréciations » fournies par les enseignants et les scores obtenus aux épreuves cantonales de référence (ECR).

Les modèles d'analyses multivariées montrent qu'il n'existe pas de lien statistique entre le fait de recevoir, ou non, du soutien et la progression annuelle des résultats scolaires en mathématiques et en connaissance de l'environnement. En revanche, les élèves qui n'ont pas reçu de soutien ont des appréciations qui évoluent plus positivement en français durant l'année de maintien.

Aucun lien significatif n'est établi entre le type de soutien reçu et l'évolution des appréciations, seules quelques tendances peuvent être relevées. Ainsi, les mesures qui dépendent de l'enseignement spécialisé semblent favoriser une plus grande progression en mathématiques. Par contre, un soutien intensif est associé à des progrès moins importants en français.

Les élèves qui ont bénéficié de soutien ne progressent pas plus aux ECR que leurs homologues qui n'en ont pas reçu ; leurs progressions sont même inférieures d'un tiers d'écart-type dans l'échelle de mesure des ECR.

Il n'existe pas d'effet de renfort et du soutien spécialisé sur les progressions aux ECR, en revanche, l'effet de l'appui s'avère assez négatif et celui du MCDI\* très négatif (progressions inférieures de 5.3 points à celles des élèves n'ayant pas reçu de soutien). Toutes les formes du soutien, son intensité, ainsi que le lieu où il se déroule, exercent également un impact négatif sur la progression des résultats des élèves.

\* Maître-sse de classe de développement itinérant-e

### L'évaluation externe des acquis des élèves est-elle un moyen pour développer la qualité des pratiques d'enseignement ? Analyse du regard des enseignants.

**Gonzague Yerly**

Université de Fribourg, Suisse

L'évaluation externe des acquis des élèves connaît une expansion importante dans la plupart des systèmes éducatifs (Eurydice, 2009). C'est notamment le cas en Suisse romande, sous forme d'épreuves cantonales (CSRE, 2014). Ces dispositifs, qui évaluent les apprentissages des élèves à grande échelle, servent notamment au contrôle et à l'amélioration de la qualité de l'Ecole. Les épreuves externes devraient permettre de lutter contre les inégalités scolaires et d'améliorer les performances des élèves et des enseignants (Mons & Pons, 2006). Néanmoins, le développement de cet outil suscite de nombreuses controverses. Si certaines enquêtes empiriques relèvent les effets bénéfiques des épreuves externes (Carnoy & Loeb, 2002 ; Wössmann, 2007), d'autres démontrent des

effets neutres, voire néfastes (Harris & Herrington, 2006 ; Mons, 2009). Des recherches empiriques sont alors nécessaires pour comprendre par quels processus elles permettent d'améliorer la qualité des systèmes éducatifs. De plus, si l'impact de ces dispositifs a été souvent évalué au regard des performances des élèves, les recherches sont encore rares au sujet de leur impact sur les enseignants. Cette contribution a pour objectif de contribuer modestement à cette problématique en tentant de répondre à la question suivante : l'évaluation externe des acquis des élèves permet-elle, selon les enseignants, d'améliorer leurs pratiques ?

Notre recherche s'inscrit dans le contexte de la scolarité primaire du canton de Fribourg (1H-8H). Elle interroge l'expérience d'enseignants quant aux deux types d'épreuves cantonales fribourgeoises (de référence et d'orientation), grâce à une méthodologie mixte. Ces enseignants ont été interrogés au sujet de leurs perceptions des épreuves externes et des effets de celles-ci sur leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation. Les analyses portent sur leurs réponses à un questionnaire (N=305) et à un entretien semi-directif (N=8) (analyses statistiques et de contenu). Le questionnaire (échelles de Likert) a été créé et validé par nos soins (analyses factorielles et de consistance interne satisfaisantes).

Les résultats démontrent premièrement que l'évaluation externe des acquis des élèves est généralement considérée par les enseignants interrogés comme un « mal nécessaire ». D'une part, ils peuvent la considérer comme utile pour leurs pratiques, surtout afin de se rassurer en se situant par rapport à une norme. D'autre part, les enseignants interrogés peuvent ressentir une certaine pression face aux épreuves, ayant le sentiment que ce sont leurs propres performances qui sont évaluées, davantage que celles de leurs élèves. De manière similaire, les enseignants interrogés perçoivent généralement des effets néfastes et des effets bénéfiques des épreuves externes sur leur profession. Elle peut les pousser à développer leurs pratiques et leurs attitudes, mais peut aussi les entraîner vers des pratiques qui sont en contradiction avec leur modèle pédagogique habituel et/ou idéal. Un intérêt particulier de notre recherche est de comprendre ces effets. Les résultats montrent qu'ils ne dépendent pas du profil des enseignants (genre, expérience, croyances, etc.), mais du type d'épreuve externe (de référence vs. d'orientation) et de la perception du dispositif par les enseignants. En conclusion, les limites de notre travail sont présentées ainsi que des recommandations quant à l'usage des épreuves externes par les enseignants.

### Contexte professionnel et malaise des enseignants. Regard panoramique sur l'école du canton du Tessin.

**Francesco Galetta, Castelli Luciana, Marcionetti Jenny**

SUPSI-DFA, Suisse

Performance scolaire et atteinte des objectifs standardisés – pour ne citer que quelques mots clé du monitoring national et international – ne peuvent pas constituer les seuls paramètres de jugement de la qualité des organisations scolaires. Au-delà des indicateurs d'efficacité et d'efficience, l'état de bien-être des acteurs de l'école représente un enjeu de qualité institutionnelle. Les questionnements autour du burnout des enseignants – depuis longtemps sur la scène politique et académique internationale – n'ont donné lieu en Suisse qu'à peu de recherches (Baeriswyl, Krause, & Kunz Heim, 2014; Hangartner, Hofer, & Freisler, 2012; Kunz Heim, Sandmeier, & Krause, 2014).

En 2011, le gouvernement du Canton du Tessin finance un projet de « soutien aux enseignants en difficulté ». Dans ce cadre, nous menons une recherche qui vise deux objectifs principaux. D'abord, nous mesurons le taux de burnout des enseignants des différents ordres scolaires (primaire, secondaire I, secondaire II et professionnel) afin de pouvoir disposer d'un point de vue panoramique sur la population concernée. Ensuite, nous souhaitons identifier les facteurs relationnels et organisationnels susceptibles de favoriser l'émergence de situations de malaise et d'épuisement. Pour répondre à nos questionnements, nous avons passé auprès de la population enseignante tessinoise un questionnaire comprenant plusieurs échelles de mesure : le *Copenhagen Burnout Inventory* (Kristensen, Borritz, Villadsen, & Christensen, 2005); la *Satisfaction with Life Scale* (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985); le *Life Orientation Test* (Scheier, Carver, & Bridges, 1994); le *Work-related Stress Tool* (Edwards, Webster, Van Laar, & Easton, 2008); et une échelle d'identification organisationnelle (Mael & Ashforth, 1992).

Les premières analyses effectuées nous permettent de montrer que les variables de contexte jouent un rôle significatif dans la prédiction du burnout chez les enseignants.

#### Bibliographie

- Baeriswyl, S., Krause, A., & Kunz Heim, D. (2014). Arbeitsbelastungen, Selbstgefährdung und Gesundheit bei Lehrpersonen - eine Erweiterung des Job Demands-Resources Modells. *Empirische Pädagogik*, 28(2), 128–146.
- Diener, E., Emmons, R. a, Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75.
- Edwards, J. A., Webster, S., Van Laar, D., & Easton, S. (2008). Psychometric analysis of the UK Health and Safety Executive's Management Standards work-related stress Indicator Tool. In *British Academy of Management Annual Conference*. Harrogate, UK.
- Hangartner, J., Hofer, K., & Freisler, D. (2012). Belastungserfahrungen von Lehrpersonen im Kontext schulischer Reformen. *Vpod Bildungspolitik*, 176, 12-14.
- Kristensen, T., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & ...*, 19(3), 192–207.
- Kunz Heim, D., Sandmeier, A., & Krause, A. (2014). Negative Beanspruchungsfolgen bei Schweizer Lehr- personen. *Beiträge zur Lehrerbildung*. *Beiträge Zur Lehrerbildung*, 32(2), 280–295.
- Mael, F., & Ashforth, B. E. (1992). Alumni and their alma mater: a partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior*, 13(2), 103–123.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing Optimism From Neuroticism (and Trait Anxiety, Self-Mastery, and Self-Esteem): A Reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality & Social Psychology*, 67(6), 1063–1078.



## SES Tue C 07: Paper Session

Tuesday/Dienstag, 30.06.2015 / 13:00 – 14:30 / H408

Session Chair: **Michael Beck**

### Orientierungs- und Vergleichsarbeiten im Kanton Solothurn (VASO)

**Carsten Quesel, Marianne Kunz, Martina Rüefli, Susanne Meier**

PH FHNW, Schweiz

Im Jahr 2009 hat der Kanton Solothurn ein neues Übertrittsverfahren von der Primarschule in die Sekundarstufe I eingeführt. Mit dem neuen Verfahren sind in Form der Orientierungs- und Vergleichsarbeiten (OA5 und VA6) kantonal verbindliche Leistungsmessungen in den Fächern Deutsch und Mathematik verbunden. Während die OA5 zu Beginn der 5. Klasse geschrieben werden und als Standortbestimmung eine diagnostische Funktion erfüllen, werden die VA6 im zweiten Halbjahr der 6. Klasse durchgeführt und sind selektionswirksam: Das Ergebnis fließt mit einer Gewichtung von 40% in den Übertrittsentscheid ein.

Diese Selektionswirksamkeit unterscheidet die Solothurner VA6 deutlich von der VA3 in Deutschland oder vom Check5 in der Schweiz, die einer ähnlichen Funktion dienen wie die Solothurner OA5 (Gross Ophoff, 2013; Maier, 2008; Tresch, 2007).

Das Projekt VASO untersucht, wie Lehr- und Leitungspersonen die Aussagekraft und den pädagogischen Nutzen von OA5 und VA6 beurteilen und wie die Resultate dieser Arbeiten für die Schul- und Unterrichtsentwicklung im Kanton Solothurn verwendet werden.

Die Studie ist auf einen Zeitraum von 36 Monaten angelegt und berücksichtigt gemischte Methoden: Neben qualitativen Fallstudien auf der Ebene von sechs ausgewählten Volksschulen des Kantons Solothurn, sind auch repräsentative Fragebogenstudien im Quer- und Längsschnittdesign konzipiert. Dabei werden die mit der Durchführung betrauten Lehr- und Leitungspersonen, jeweils im Anschluss an die OA5 und VA6 (2013/14/15), zu ihren Erfahrungen und Einschätzungen befragt.

Die Präsentation stellt ausgewählte Ergebnisse dieser quantitativen Onlinebefragungen vor. Ein besonderes Augenmerk der Analyse gilt der Beurteilung und dem Zusammenhang folgender Aspekte:

- kantonale Organisation des Testverfahrens
- wahrgenommene Aussagekraft des Tests
- pädagogische Verwertbarkeit der Testergebnisse
- Einschätzung kritischer Aussagen zu dem Test
- schulische Rahmenbedingungen.

Ein Vergleich der Erhebungen zeigt, dass OA5 und VA6 mit Blick auf bestimmte Bezugspunkte, unterschiedlich beurteilt werden. Diese Befunde widerspiegeln die unterschiedliche Beschaffenheit der Testformate, die massbeglich durch den formativen Charakter der OA5 und den summativen der VA6 geprägt ist. Im Fokus stehen Ergebnisse, die den Bezug der schulischen Akteure zu den beiden Testverfahren kontrastieren. Abschliessend wird das Solothurner Testverfahren einer vorsichtigen Bilanzierung unterzogen.

Literatur:

Gross Ophoff, J. (2013). Lernstandserhebungen: Reflexion und Nutzung. Münster: Waxmann.

Maier, U. (2008). Rezeption und Nutzung von Vergleichsarbeiten aus der Perspektive von Lehrkräften. Zeitschrift für Pädagogik 54 (1), S. 95-117.

Tresch, S. (2007). Potential Leistungstest. Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnismeldungen zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen. Bern: h.e.p. Verlag.

### Die Instruktionssensitivität von Testaufgaben und ihre Beziehung zu Inhalten des Unterrichts

**Jan Hochweber<sup>1</sup>, Alexander Naumann<sup>2</sup>, Johannes Hartig<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Pädagogische Hochschule St. Gallen, Schweiz; <sup>2</sup>Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Deutschland

Die psychometrische Eigenschaft eines Tests bzw. einer Testaufgabe, Effekte von Unterricht erfassen zu können, wird als Instruktionssensitivität bezeichnet (Polikoff, 2010). Instruktionssensitivität kann als komplementär zur curricularen Validität aufgefasst werden: Während letztere auf das intendierte Curriculum fokussiert, beschäftigt sich Instruktionssensitivität mit dem Einfluss des tatsächlich implementierten Curriculums auf Testergebnisse und Aufgabenbearbeitungen. Damit ein Test oder eine Aufgabe als instruktionssensitiv gelten kann, sollten Masse der Instruktionssensitivität mit den Inhalten des Unterrichts, den die Schüler/innen erfahren haben, in Beziehung stehen.

Auf der Ebene einzelner Testaufgaben wurden solche Zusammenhänge bislang allerdings kaum untersucht, auch da geeignete statistische Analyseverfahren fehlten. So muss bei der Verknüpfung von Indikatoren der Instruktionssensitivität mit Unterrichtsmerkmalen insbesondere die hierarchische Datenstruktur – Schüler/innen geschachtelt in Schulklassen – berücksichtigt werden. Ausgehend von Überlegungen, Instruktionssensitivität als *Differential item functioning* (DIF) in Mehrebenen-IRT-Modellen aufzufassen (Robitzsch, 2009), schlugen Naumann, Hochweber und Hartig (2015) ein längsschnittliches Mehrebenen-DIF-Modell (LML-DIF) zur Operationalisierung von Instruktionssensitivität vor. Dieses erlaubt es, Unterrichtsmerkmale direkt mit den klassenspezifischen Aufgabenschwierigkeiten beim Prätest (T1) und den klassenspezifischen Veränderungen in den Aufgabenschwierigkeiten zwischen Prätest und Posttest (T2–T1) in Beziehung zu setzen. Um von Instruktionssensitivität einer Aufgabe zu sprechen, sollten relevante Charakteristika des Unterrichts mit den Aufgabenschwierigkeiten bzw. deren Veränderung zusammenhängen.

Ziel unseres Beitrags ist es, a) anhand eines Sprachbewusstheitstests die Beziehung zwischen Indikatoren der Instruktionssensitivität und Inhalten des Deutschunterrichts zu analysieren und dabei b) die Anwendung des LML-DIF-Modells zu demonstrieren, das eine statistisch adäquate Untersuchung der Instruktionssensitivität von Testaufgaben bzw. Testscores ermöglicht und sich beispielsweise auf weithin verfügbare Large-scale-Datensätze (PISA, TIMSS etc.) anwenden lässt. Für unsere Analysen nutzten wir die bundesweit repräsentativen Daten der deutschen DESI-Studie, in der die Deutsch- und Englischkompetenzen von Neuntklässler/innen zu Beginn (T1) und Ende (T2) des Schuljahrs 2003/04 erhoben wurden (DESI-Konsortium, 2008). Die Sprachbewusstheit der Schüler/innen wurde durch 34 Aufgaben zur grammatisch korrekten und stilistisch angemessenen Nutzung der deutschen Sprache erfasst. Unser Datensatz umfasste 10,965 Schüler/innen aus 427 Klassen. Die Gelegenheiten der Schüler/innen, im Unterricht der neunten Klasse Inhalte mit Bezug zur Sprachbewusstheit zu erlernen, wurden mit einer Skala im Lehrerfragebogen erhoben, welche die Lehrpersonen zur Implementierung von Aspekten der Sprachbewusstheit in ihrem Unterricht befragte (z.B. zu den Unterschieden zwischen geschriebener und mündlicher Sprache).

Die Ergebnisse zeigen, dass die Schwierigkeit von acht Aufgaben zu T1 und die Veränderung der Schwierigkeit von zwei Aufgaben zwischen T1 und T2 signifikant negativ mit der Implementierung der Sprachbewusstheitsinhalte in Beziehung stehen. Dies deutet darauf hin, dass knapp ein Drittel der DESI-Aufgaben als instruktionssensitiv hinsichtlich der Behandlung der Inhalte im Unterricht eingestuft werden können. Informationen dieser Art sind u.a. im Bereich Testkonstruktion hoch relevant, da sie eine Auswahl von Aufgaben ermöglichen, welche zur Zielsetzung des Testeinsatzes passen: Ist man an den Effekten von Lehrperson- oder Klassenmerkmalen auf Schülerleistungen interessiert, sind Aufgaben erforderlich, welche für Effekte dieser Merkmale sensitiv sind (hohe Instruktionssensitivität). Ist es dagegen das Ziel, individuelle Fähigkeiten oder Kompetenzen zu messen, könnten Aufgaben bevorzugt werden, welche eine eindeutige Attribution der Ergebnisse auf individuelle Unterschiede – anstelle des Unterrichts – ermöglichen (niedrige Instruktionssensitivität; vgl. Geisinger & McCormick, 2010).

## Die Berücksichtigung der Komplexität von Schulentwicklung in quantitativen Studien – ein systematisches Review

**Tobias Feldhoff<sup>1</sup>, Falk Radisch<sup>2</sup>, Bischo Linda<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Johannes Gutenberg Universität Mainz, Zentrum für Schulforschung; <sup>2</sup>Universität Rostock; <sup>3</sup>Qualitäts- und Unterstützungsagentur - Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA - LiS NRW) Schulentwicklung,

### Hintergrund der Studie

Das Ziel von Schulentwicklung ist die Entwicklung der Schule als Ganzes, ihrer Veränderungskapazität, der Fähigkeiten ihrer Mitglieder und der Schaffung von optimalen Lernbedingungen für alle Schülerinnen und Schüler (Hopkins, 2001). Um diese Ziele zu erreichen, bedarf es eines sehr komplexen und anhaltenden Entwicklungsprozesses mit verschiedensten Maßnahmen, auf unterschiedlichen Ebenen (Stoll, 2009). Die einzelnen Aktivitäten selbst entstehen durch die reziproke und interdependente Interaktion). Um diese Prozesse in quantitativen Studien zu analysieren, gilt es die ihnen zu Grunde liegende Komplexität angemessen zu berücksichtigen. Die Auswahl der Forschungsdesigns und –analyseverfahren hat einen großen Einfluss darauf in welcher Form die Komplexität berücksichtigt werden kann. Ziel unseres Beitrages ist es zu untersuchen welche Formen der Komplexität quantitative Studien in der Schulentwicklungsforschung berücksichtigen. Dabei liegt unser Fokus auf Längsschnittstudien, die den Zusammenhang Veränderungskapazität der Schule und Ergebnisse auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler untersuchen.

### theoretischer Rahmen

Für unser systematisches Review nutzen wir zwei zentrale theoretische Rahmenmodelle. Zum einen ein Modell der Veränderungskapazität von Feldhoff (2011). Zum anderen haben wir in unserem Beitrag ein Rahmenmodell der Komplexität von Schulentwicklung entwickelt (Feldhoff, Radisch & Bischof, resubmitted). Das Modell beinhaltet sechs verschiedene Aspekte: Schulentwicklung als längsschnittliches Phänomen, die indirekter Natur von Schulentwicklung, Schulentwicklung als Mehrebenenphänomen, die reziproke Natur von Schulentwicklung, differentielle Entwicklungspfade sowie nichtlineare Effekte und die Vielfalt bedeutsamer Faktoren. Die einzelnen Aspekte wurden auf Basis theoretischer und methodologischer Überlegungen abgeleitet.

### Forschungsfragen

- Welche Aspekte der Komplexität werden in den Studien berücksichtigt?
- Wie angemessen werden sie berücksichtigt?
- Wie sehen exemplarische Studien aus, die die Komplexität angemessen abbilden?

### Analyseverfahren

In unserem explorativen systematischen Review haben wir Studien untersucht, die den Zusammenhang von Veränderungskapazität und Ergebnissen auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler analysieren. Da wir den Aspekt der längsschnittlichen Natur von Schulentwicklung für sehr zentral halten, wurde nur Studien untersucht, die dieses Kriterium erfüllt. Die Artikel wurden anhand der Rahmendmodelle bewertet.

### Datenquelle

Für unsere Analyse haben wir in vier internationalen Review-Journals (EAQ, SESI, EC, JEA) sowie in der Datenbank ERIC nach den Schlagwörtern "longitudinal" und "school improvement" gesucht.

### Ergebnisse

Nur 13 Artikel untersuchen den Zusammenhang von Veränderungskapazität und Ergebnissen auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler im Längsschnitt. Somit ist die Wissensbasis zu einer der zentralen Fragen der Schulentwicklungsforschung sehr begrenzt. Nur wenige der Beiträgen gelingt es die Komplexität in ihren unterschiedlichen Aspekten angemessen zu berücksichtigen. Forschungsbedarf besteht insbesondere bei der Untersuchung:

- der Entwicklung der Veränderungskapazität im Zeitverlauf,
- von Effekten über längere Entwicklungszeiträume,
- von reziproken Zusammenhängen,

- von differentiellen Zusammenhängen,  
und von Zusammenhängen vermittelt über Unterricht.

#### Literatur

Feldhoff, T. (2011). Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag.

Feldhoff, T., Radisch, F., & Bischof, L. M. (resubmitted). Quantitative longitudinal studies of school improvement: state of the art, methodological challenges and potentials. *Journal of Educational Administration*.

Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London, New York: RoutledgeFalmer.

Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 115–127. doi:10.1007/s10833-009-9104-3

## SES Tue C 08: Paper Session

*Tuesday/Dienstag, 30.06.2015 / 13:00 – 14:30 / H501*

Session Chair: **Pavel Novak**

### **Children's right to education from a sociological perspective: A cross-national study on the effects of educational policies on social inequality in education**

**Kaspar Burger**

Universität de Genève, Suisse

Governments throughout Europe have agreed that children have a right to education on the basis of equal opportunity. Education shall be directed to the development of a child's personality and abilities and the principle of equal opportunity shall guarantee the eradication of any kind of discrimination. Consequently, children's educational outcomes should be directly related to individual merit. However, research shows that factors other than merit also play a role in shaping educational outcomes. In particular, it is well established that inequality in educational outcomes can be related to characteristics of the individual (e.g. gender, migration background), the family (e.g. parenting styles, economic and cultural capital) and the broader educational and societal contexts (e.g. organization of education systems, examination procedures, accessibility of educational infrastructures, residential segregation etc.). Such disparities potentially challenge the principle of equal opportunity and consequently deserve attention from both scientists and policymakers.

Despite an increasing body of knowledge on educational inequalities, only very little evidence exists about the influence of national educational policies on educational inequalities in European countries. The present study addresses this question. Specifically, it aims to assess whether educational policies increase or diminish educational inequalities associated with children's social origins in European countries. Five policy dimensions are considered: 1) the pre-primary education enrollment ratio, 2) the private school enrollment ratio, 3) educational tracking, or allocation of students to different types of schooling, during primary and secondary education, 4) the amount of time that children spend at school annually, and 5) the school choice policy in the public education sector.

The study draws on data from the 2012 wave of the Program for International Student Assessment (PISA), which provides wide-ranging cross-national information on students' achievement, their family backgrounds, and school characteristics. Furthermore, the study derives country-level data on educational policies from different data repositories and statistical institutes. The sample consists of 203,240 15-year-old students who attended 8665 schools in 31 European countries. Multilevel modeling techniques are applied to assess the interplay of characteristics of students, schools and country-specific policy contexts. These techniques take into account the hierarchical nature of the data by allowing for simultaneous modeling of individual- and context-level variables. The models include cross-level interactions to determine whether the associations between social origins and children's educational achievement are moderated by education policies.

The findings show that the degree of social inequality in education changes as national educational policies change. The greater the proportion of tracking in an education system, the stronger is the effect of social origins on children's achievement. Both a longer annual amount of time spent at school and a larger private school sector mitigate the effect of social origins on children's achievement. A free school choice policy compromises the educational achievement of children from disadvantaged backgrounds. The study also suggests that under certain conditions pre-primary enrollment ratios can affect educational inequality. The findings inform debates about the role that education policies play for social stratification and mobility as well as for the realization of children's rights in Europe.

### **Kontextsensitive Schulentwicklung. Eine fallvergleichende Studie adaptiv-kompensatorischer Handlungsstrategien an Zürcher Primarschulen**

**Chantal Kamm, Franziska Bühlmann, Marcus Emmerich, Katharina Maag Merki**

Universität Zürich, Schweiz

Theoretische und empirische Einbettung

Schulen stehen infolge von Dezentralisierung, Autonomisierung und Accountabilitypolitiken zunehmend in der Verantwortung, eigene kontextsensitive Strategien zur Kompensation sozial ungleicher Bildungschancen zu entwickeln. Insbesondere Primarschulen sehen sich mit der doppelten Aufgabe konfrontiert, sozial benachteiligte Schüler/innen möglichst effektiv und adaptiv zu fördern und Selektionsprämissen für die Regulierung des Übergangs in die Sekundarstufe zu generieren.

Forschung zu erwartungswidrig erfolgreichen Schulen betonen die Wichtigkeit einer kontextsensitiven Passung von Entwicklungsstrategien (Mujs, et al. 2004, Harris et al. 2006). Diese Analysen bieten allerdings kaum empirisch fundierte Anhaltspunkte, ob und wie interne Entscheidungs- und Handlungsprozesse auf der Ebene der Einzelschule 'einen Unterschied machen'. Die wesentlich auf Survey-Daten gestützte Übergangsforschung interpretiert sozial benachteiligende Selektionsprozesse vor allem als distributives Zusammenwirken primärer und sekundärer Faktoren (z.B. Maaz et al. 2010). Studien zu institutionell-organisatorischen Faktoren (z.B. Gomolla & Radtke, 2002) fokussieren das Entscheidungshandeln sowie die Strategien zur Legitimation seiner benachteiligenden Effekte; bieten aufgrund ihres methodologischen Zuschnitts jedoch eine nur geringe empirische Basis für die Rekonstruktion entscheidungs- und handlungsleitender Orientierungen auf Einzelschulebene.

Angesichts dieser Forschungslage rücken Prozesse der Rekontextualisierung (Fend, 2006), des doppelten Auftrags der Förderung und Selektion in Primarschulen in den Fokus.

#### Fragestellung

Dieser Beitrag geht der Frage nach, welche schulinternen Orientierungen in Primarschulen der Stadt Zürich bei der Planung und Umsetzung adaptiv-kompensatorischer Förderstrategien handlungsleitend sind. Im ersten Schritt interessieren die Schulleitungen in ihrer zentralen Rolle für Schulentwicklungsprozesse (Bonsen, 2010). Gefragt wird a) wie Schulleitungen die sozialen und institutionellen Kontextbedingungen ihrer Schule interpretieren, b) diese mit differenzierten Förderbedarfen in Zusammenhang bringen, und c) entsprechende spezifische Förderangebote entwickeln.

#### Methodischer Zugang

Das Forschungsprojekt ist als kontrastiver Fallvergleich angelegt, wobei als Fall die einzelne Primarschule definiert wird. Untersucht werden sieben Primarschulen in der Stadt Zürich mit vergleichbaren sozialen Kontextbedingungen, die sich hinsichtlich ihrer Grösse und ihrer adaptiv-kompensatorischen Förderstrategien maximal unterscheiden. In diesem Beitrag stehen die problemzentrierten Schulleitungsinterviews im Zentrum, die mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2007) ausgewertet werden. Ergänzend werden schulspezifische Dokumente und Berichte externer Schulinspektionen beigezogen. Die folgenden ersten Ergebnisse werden bis zum Kongress weiter ausdifferenziert.

#### Ergebnisse

a) Schulleiter charakterisieren ihre Schule unterschiedlich, zum einen in Bezug auf ihr Schul- und Unterrichtskonzept (z.B. 'innovative Schule'), in Bezug auf ihre soziale Lage (z.B. 'Insel', 'Quartierschule') oder in Bezug auf die Akteure (z.B. 'altes Team', 'multikulti-Schule'). Zudem nehmen Schulleitungen demographische Veränderungen im Quartier wahr (z.B. Gentrifizierung), was in Abhängigkeit ihres sozialen Referenzmasstabs zu Passungsproblemen zwischen bisherigem Förderangebot und Nutzungsmöglichkeiten/-erwartungen der Schüler/innen und Eltern führt.

b) Eine durch die Schulleitungen wahrgenommene demographische Veränderung ist der Zuzug von (insb. Schweizer) Mittelstandsfamilien. Diese Eltern werden als interessiert, aktiv, und fordernd beschrieben. Die Schulen interpretieren diese Veränderung der Elternschaft als Handlungsanlass, um die Förderung sozial besser gestellter Schüler/innen zu verstärken. Dabei wird das bestehende Fördermodell für die Nicht-privilegierten beibehalten, Bildungsaspirationen von Nicht-Schweizerischen Eltern und Schüler/innen werden jedoch tendenziell weniger gefördert.

c) Schulleiter berichten von Passungsproblemen zwischen kantonalen Vorgaben und ihrem schulspezifischen (neuen) Bedarf, was zur Entwicklung eigensinniger Strategien führt. Reduktion von finanziellen Mitteln aufgrund dieser Entwicklungen provozieren neue Strategien der Ressourcenakquise und der Schulorganisation (z.B. Einführung Ganztageschule).

## Qualitätsverbesserung oder Qualitätshürde? Zur Rolle von Prozessbegleitungen beim Aufbau von Bildungsnetzwerken

**Pierre Tulowitzki, Stephan Gerhard Huber**

Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB), Pädagogische Hochschule (PH) Zug, Schweiz

Bildungsnetzwerke haben zum Ziel durch Vernetzung von Schulen mit ausserschulischen Einrichtungen und Akteuren Kindern und Jugendlichen ein qualitativ verbessertes und quantitativ bedeutsameres Bildungsangebot verfügbar zu machen und so die Bildungschancen zu erhöhen. Eine neuere Entwicklung dabei ist, Prozessbegleitungen zur Unterstützung der Netzwerke einzusetzen. In diesem Beitrag wird ihr Wirken anhand einer im Rahmen einer Längsschnittstudie (Erforschung von 22 Bildungsnetzwerken in der Schweiz, 2013-2018) durchgeführten Teilstudie (von neun Netzwerken, 2013-2015) eruiert. Leitende Fragen waren dabei:

1. Welche Rolle spielten die Prozessbegleitungen beim Aufbau der Bildungsnetzwerke?
2. Lassen sich Erfolgsfaktoren für gelingende Prozessbegleitung in Bildungsnetzwerke identifizieren?

Unter Prozessbegleitung wird jede mittel- und langfristig ausgerichtete Unterstützungsform bei der Entwicklung eines Projekts in Form von Coaching verstanden. Coaching steht dabei als Dachbegriff für viele beratungs-nahen Tätigkeiten (vgl. Rauen, 2001), im hier gebrauchten Kontext wird es als „eine freiwillige Inanspruchnahme eines professionellen Experten zur Entscheidungs- und Lösungsfindung durch Gestaltung kommunikativer Settings“ (Pallasch & Hameyer, 2008, S. 17) definiert.

In den untersuchten Bildungsnetzwerken wurden Prozessbegleitungen zur Unterstützung des Aufbaus eingesetzt. Ihre Aufgabe laut Mandat war die Unterstützung auf Ebene des Prozessmanagements, z.B. beim Moderieren von Sitzungen, beim Schaffen der Rahmenbedingungen zum Entwickeln und Verfolgen von Zielen und Meilensteinen sowie bei grundsätzlichen Fragen der Organisation. Um ein grösseres Mass an Unabhängigkeit zu gewährleisten war es Prozessbegleitungen untersagt selbst Teil von Bildungsnetzwerken zu sein.

Die hier vorgestellten Ergebnisse basieren auf einer mixed-methods Studie. Dabei wurden unter anderem Projektpläne von neun Bildungsnetzwerken einer Dokumentenanalyse unterzogen. Darüber hinaus wurden qualitative und quantitative Befragungen durchgeführt, nämlich eine Fragebogenerhebung (N=214, RR 58%) inklusive einer sozialen Netzwerkanalyse und 29

leitfadengestützte Interviews mit verschiedenen Akteuren der Bildungsnetzwerke (Projektleitungen, Projektteams, Steuergruppen, Prozessbegleitungen, kantonalen Koordinatoren/Koordinatorinnen).

Die Prozessbegleitung wurde in acht der neun Projekte grundsätzlich als wertvolle Hilfe und kompetente Ansprechperson wahrgenommen, welche die Entwicklung der Bildungsnetzwerke voran brachte. Geschätzt wurde sie als „externes Radar, das spürt, wenn etwas nicht funktioniert“ und als „unparteiischer Beobachter“ und „mahrende Instanz. In den Interviews versuchten die Prozessbegleitungen ihre Rolle metaphorisch zu fassen: So sah sich eine Prozessbegleitung als „Bremsklotz“, der ermuntert, genau auf die Sachverhalte zu schauen. Eine weitere Person sah sich als „Signalverstärker“, der dafür sorgt, dass die Kommunikation ungestört verläuft. Schliesslich beschrieb sich eine Prozessbegleitung "Prozessmanagement-Mentor". Regressionsanalysen weisen darauf hin, dass die positive Wahrnehmung der Prozessbegleitung einen signifikanten Einfluss auf die empfundene Wirksamkeit des Netzwerks hat ( $\beta = .41$ ,  $t(30) = 2.70$ ,  $p < .05$ ). Somit hatten die Prozessbegleitungen Einfluss auf die Qualität der Bildungsnetzwerke. In zwei der neun Projekte übten die Prozessbegleitungen direkten Einfluss auf Entscheidungen in den Bildungsnetzwerken aus.

Die Ergebnisse machen deutlich, dass Prozessbegleitungen aus Sicht von Akteuren in den untersuchten Netzwerken als Bereicherung wahrgenommen wurden. Als Erfolgsfaktoren für eine gelingende Prozessbegleitung lassen sich Zielklarheit und Rollenklarheit („Was macht die Prozessbegleitung? Was macht sie nicht?“) identifizieren. Während vieles darauf hindeutet, dass Prozessbegleitungen die Qualität der Netzwerke und somit letztendlich auch die Bildungsqualität verbessern, bleiben kritische Aspekte: Die Einflussnahme auf Entscheidungen schwächt das eigentliche Projektmanagement der Bildungsnetzwerke. Ferner stellt sich die Frage, wie Bildungsnetzwerke weiterhin funktional bleiben können, wenn das Mandat der Prozessbegleitungen endet.

## SES Tue C 09: Paper Session

Tuesday/Dienstag, 30.06.2015 / 13:00 – 14:30 / H514

Session Chair: **Andrea Christen**

### Praktikumsbegleitende Weblogs: Reflexionsfördernd und stressvermindernd?

**Dominik Petko, Nives Egger**

Pädagogische Hochschule Schwyz, Schweiz

Praktika haben für angehende Lehrpersonen nicht nur die Funktion, grundlegende Unterrichtsmethoden einzuüben, sondern sie sollen auch dazu dienen, in professioneller Weise über die eigene Praxis nachdenken zu lernen (Beauchamp, 2014; Collin, Karsenti, & Komis, 2013; Schön, 1987). Innerhalb der Vielzahl möglicher Ansätze, diese professionelle Reflexion zu fördern, haben Portfolios und Tagebücher eine längere Tradition (Gläser-Zikuda, 2010; Woodward, 1998). Der Einsatz von digitalen Medien (z.B. Weblogs) bietet hier erweiterte Potenziale (Deng & Yuen, 2009; Sim & Hew, 2010). Mit Weblogs lassen sich Reflexionsprozesse online dokumentieren und die Kommunikation unter Studierenden an unterschiedlichen Praktikumsorten und Betreuenden intensivieren (Chu, Chan, & Tiwari, 2012; Wopereis, Sloep, & Poortman, 2010). Die bisherigen Befunde stützen sich jedoch erst selten auf kontrollierte Versuche mit grösseren Stichproben. Mit einem Nationalfondsprojekt wurde an der PH Schwyz, der PH Zürich und am Institut für Medizinische Lehre der Universität Bern deshalb quasiexperimentell erprobt, unter welchen Bedingungen Weblogs die Reflexion und die Stressbewältigung im Praktikum unterstützen können. Anhand einer längsschnittlichen projektbegleitenden Fragebogenerhebung über vier Wochen und sechs Messzeitpunkte, die an der PH Schwyz im Februar 2015 mit einem N=180 abgeschlossen wird, sollen explorative quantitative Analysen zum Zusammenhang von Umfang und Einschätzung der Weblognutzung und Entwicklung des selbsteingeschätzten professionellen Reflexionsniveaus, der unterrichtsbezogenen Selbstwirksamkeit, des Copingverhaltens und Stresslevels präsentiert werden. Einfache explorative Zusammenhänge werden anhand von Korrelationsanalysen geprüft, die längsschnittliche Modellierung erfolgt mit mixed models.

#### Literatur

- Beauchamp, C. (2014). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 1–19. doi:10.1080/14623943.2014.982525
- Chu, S. K. W., Chan, C. K. K., & Tiwari, A. F. Y. (2012). Using blogs to support learning during internship. *Computers & Education*, 58, 989–1000. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131511002053>
- Collin, S., Karsenti, T., & Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14, 104–117. doi:10.1080/14623943.2012.732935
- Deng, L., & Yuen, A. H. K. (2009). Blogs in higher education: Implementation and issues. *TechTrends*, 53, 95–98.
- Gläser-Zikuda, M. (2010). *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sim, J. W. S., & Hew, K. F. (2010). The use of weblogs in higher education settings: A review of empirical research. *Educational Research Review*, 5, 151–163. doi:10.1016/j.edurev.2010.01.001
- Woodward, H. (1998). Reflective Journals and Portfolios: learning through assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23, 415–423. doi:10.1080/0260293980230408
- Wopereis, I. G. J. H., Sloep, P. B., & Poortman, S. H. (2010). Weblogs as instruments for reflection on action in teacher education. *Interactive Learning Environments*, 18, 245–261.

## Was erhoffen sich angehende Lehrpersonen von forschungsmethodischen Kursen und welche Bedenken haben sie?

**Peter Vetter, Susanne Bruppacher**

Universität Freiburg (Schweiz), Schweiz

Forschungsmethodische Kurse sind bei Studierenden aus unterschiedlichen Disziplinen eher unbeliebt. Als Gründe wird (1) auf die Formen der Vermittlung und ihre Rahmenbedingungen (Qualität der Veranstaltungen; Theorie-Praxis-Problem), (2) die Komplexität und Abstraktheit des Fachbereichs Forschungsmethodik und (3) auf personenbezogene Merkmale (Einstellung, Ängste, Motivation, Selbstwert etc.) verwiesen. Bei Studierenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kommt erschwerend dazu, dass sie in ihrem Berufsfeld nicht im eigentlichen Sinne als Forscherinnen oder Forscher tätig sein werden, dennoch wird die Ausbildung in Forschungsmethodik im Hinblick auf die Professionalisierung im Berufsfeld gefordert. Im Beitrag wird vor diesem Hintergrund begründet, auf welche Ziele hin die forschungsmethodische Ausbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Universität Freiburg erfolgt. Zudem werden die Ergebnisse einer Untersuchung dargestellt, in der danach gefragt wird, welche Bedenken und welchen Nutzen Studierende zu Beginn ihres Masterstudiengangs im Hinblick auf die bevorstehenden forschungsmethodischen Kurse antizipieren. Es wurden dazu Daten aus den Jahren 2007-2012 von 107 Studierenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Universität Freiburg mittels offenem Format erhoben und inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass die Verwertbarkeit von Forschungskompetenzen einerseits für die Masterarbeit und andererseits für die Praxis sowohl beim erhofften Nutzen als auch bei den Bedenken im Vordergrund steht. Zudem zeigt sich, dass die Studierenden mehr Nutzenaspekte als Bedenken aufführen.

## Nutzung des E-Learning-Tools bewegunglesen.com in der Lehrpersonen-Ausbildung

**Dominik Owassapian, Angelika Meier, Johannes Hensinger**

PHSG, Schweiz

bewegunglesen.com ist ein E-Learning-Tool und bietet für Sportunterrichtende und Studierende eine webbasierte, interaktive Übungsgelegenheit, die Bewegungsanalyse und das kriteriengeleitete Verbessern von Fertigkeiten zu erlernen. Bewegungsabläufe mit ihren Kernbewegungen werden praxisnah und stufengerecht vermittelt. Daneben können auch Unterrichtsvideos hochgeladen, geschnitten, durch Grafiken und Fakten angereichert und innerhalb der Community geteilt werden.

Die Bewegungsanalyse stellt für sportunterrichtende Lehrkräfte eine zentrale Kompetenz dar, welche einerseits von der persönlichen Bewegungserfahrung und andererseits vom Wissen über Kernbewegungen und Kernpositionen (Hotz, 1997) der zu vermittelnden Fertigkeit abhängt. Für den hier zentralen Ansatz der Bewegungsanalyse wird von den Autoren der Begriff „Bewegung lesen“ verwendet. Analog zum Lesen und Verstehen der schriftlich niedergelegten Sprache, können auch sportliche Bewegungen wahrgenommen, gelesen und verstanden werden. Bewegung lesen bedeutet, Bewegungsfertigkeiten auf ihre Kernbewegungen und Kernpositionen hin zu überprüfen.

Um viele Erfahrungen im Bereich der Bewegungsanalyse zu ermöglichen und die Lernzeit zu vergrössern, kommt dieses E-Learning-Tool in der Primarlehrer/innen-Ausbildung im Fachbereich Sport während des 3. Semesters zum Einsatz. Die Studierenden erhalten eine Einführung in das Tool und setzen sich zunächst in der selbstorganisierten Lernzeit mit dem Lerninhalt auseinander. Während des Semesters finden dann zwei Plenums-Veranstaltungen mit praktischen Umsetzungsübungen statt. Die Diskussionen über Kernbewegungen und das bewusste Ausführen der beobachteten Bewegung bilden einen Bestandteil des Lernprozesses.

In der vorliegenden Studie wurden Daten Einsatz von bewegunglesen.com bei den Studierenden erhoben. Die Untersuchung fokussiert folgende Fragestellungen:

- Wie wird das E-Learning-Tool von den Studierenden genutzt?
- Welchen Lernzuwachs nehmen die Studierenden bei sich selbst in Bezug auf das Wahrnehmen und Beurteilen von Bewegungen wahr?
- Unterscheidet sich der subjektiv wahrgenommene Lernzuwachs bei Studierenden mit unterschiedlicher Nutzung des E-Learning-Tools?

Im Rahmen eines Sport-Fachdidaktikmoduls wurden 220 Studierende zu ihren Erfahrungen mit dem E-Learning-Tool befragt. Die Anzahl der eingegangenen Antworten betrug 194, was einer Antwortquote von 88 % entspricht.

Im Fragebogen wurde die Intensität der Auseinandersetzung mit dem E-Learning-Tool, der Einsatz in der selbstorganisierten Lernzeit (SOL) und die Anzahl der bearbeiteten Aufgaben erfragt. Zudem machten die Studierenden Angaben dazu, wie gut sie am Ende des Semesters Bewegungen beobachten und Fehler in der Bewegung erkennen konnten. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass mehr als 60% der Studierenden sich intensiv mit bewegunglesen.com auseinandergesetzt haben. 49% der Studierenden gaben an, während des Semesters mindestens sieben Mal die SOL für das Üben eingesetzt zu haben und 92% lösten während der SOL mehr als 10 Aufgaben. Für die subjektiv eingeschätzte Fähigkeit, mehrere Beobachtungspunkte gleichzeitig wahrnehmen zu können, ist die Häufigkeit von SOL bedeutsamer ( $X^2(1, N = 156) = 5.86, p < .05$ ) als die Anzahl der bearbeiteten Aufgaben ( $X^2(1, N = 156) = 0.93, p = .28$ ) oder die subjektiv eingeschätzte Intensität der Auseinandersetzung ( $X^2(1, N = 156) = 0.14, p = .42$ ). Die Ergebnisse werden diskutiert im Hinblick auf Konsequenzen für den Einsatz des E-Learning-Tools in der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen.

Referenz

Hotz, A. (1997) Qualitatives Bewegungslernen. Bern: Verband für Sport in der Schule (SVSS).

## SES Tue D 01: Symposium

Tuesday/Dienstag, 30.06.2015 / 14:45 – 16:15 / H201

### Differenzen in Schule und Unterricht: Ergebnisse rekonstruktiver Forschung

*Chair(s):* **Tanja Sturm** (PH FHNW), **Marcus Emmerich** (Universität Zürich)

*Discussant(s):* **Patrick Bühler** (PH FHNW)

Was unter schulischer und unterrichtlicher Bildungsqualität zu verstehen ist, wird von einer Vielzahl von Akteure/-innen definiert und konzeptionalisiert. Hieran beteiligen sich supranationale Organisationen, wie die OECD und die Vereinten Nationen, die nationale so wie die regionale Bildungspolitik ebenso wie Schulleitungen und Lehrkräfte in den Schulen, aber auch Eltern und Schüler/-innen. Auch die Wissenschaft beteiligt sich an diesem Diskurs. Über unterschiedliche Vorstellungen hinweg liegt eine Gemeinsamkeit der Konzeptionen darin, die von (einer) Schule hervorgebrachten Schülerleistungen und Bildungsgerechtigkeit als Bezugspunkte des Qualitätsdiskurses heranzuziehen. Die Relation beider Bezugspunkte unterscheidet sich je nach Konzeption ebenso wie die damit verbundenen Realisierungs- und Umsetzungsvorstellungen und die enthaltenen Normen.

Im Rahmen des Symposiums wird entlang der Ergebnisse aus drei schweizerischen Forschungsprojekten aufgezeigt und verglichen, wie sich das Verhältnis von Schülerleistung und Bildungsgerechtigkeit jenseits normativer Bezüge handlungspraktisch zeigt. Die empirische Annäherung erfolgt in allen drei Projekten auf der Grundlage qualitativ-rekonstruktiver Forschungszugänge, die inhaltlich die Konstruktion und Bearbeitung von Differenz ins Zentrum stellen. Damit wird die Frage fokussiert, wie, über explizit kommunizierte Orientierungen an Bildungsgerechtigkeit und Schulleistung hinaus, handlungspraktisch auf sie Bezug genommen wird und inwiefern hierdurch schulische und unterrichtliche Bildungs-, Lern- und auch Professionsentwicklungsprozesse eröffnet und/oder behindert werden. Die Projekte fokussieren die Praktiken unterschiedlicher schulischer Akteur/-innen, Schulleitungen (Köpfe), Lehrpersonen und Schüler/-innen (Sturm/Wagener), und verschiedene Ebenen der Schule, den Unterricht, die Schulentwicklung einzelner Schulen oder Bildungsräume.

*Presentations of the Symposium*

### Die Rolle von Schulleitenden bei der Gestaltung einer bildungsgerechten Schule – Erkenntnisse aus einer Vorstudie zu Handlungspraktiken von Schulleitenden im Kontext inklusiver Schulentwicklung

**Andreas Köpfer**

PH FHNW

Schulentwicklungsprozesse in der Schweiz entfalten sich derzeit als multifaktorielles und komplexes Bedingungsgefüge, bedingt durch den durch Integration und Inklusion angestossenen gesellschaftlichen wie institutionellen Transformationsprozess. Die Anforderungen an Schule und Unterricht verändern sich und stehen zunehmend unter der Prämisse von Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit. Zugleich erreichen ökonomisch motivierte Massnahmen der Standardisierung und Regulierung die Schullandschaft.

Diese zum Teil widersprüchlichen Anforderungen tangieren alle an Schule beteiligten Akteurinnen und Akteure. In diesem Workshopbeitrag wird die Rolle der Schulleitung fokussiert, da sie im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs als die zentrale Rolle in diesem Entwicklungsprozess erachtet wird (vgl. Scheer et al. 2014).

Es besteht die Notwendigkeit der Profilierung und Konkretisierung der Rolle von Schulleitungen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Eine Möglichkeit, erste Erkenntnisse hierzu zu generieren, stellt die dahinterliegende Frage dar, wie die Rolle und der derzeit zur Verfügung stehende Handlungsspielraum habituell von den Schulleitenden bearbeitet werden.

Im Rahmen einer Vorstudie wurden mit Schulleitenden aus der Nordwestschweiz und Norddeutschland problemzentrierte Leitfadenterviews durchgeführt und mit der Dokumentarischen Methode der Textinterpretation (vgl. Nohl 2012) ausgewertet. Ziel ist es, die Handlungspraktiken zu rekonstruieren bzw. der Frage nachzugehen, wie Schulleitende ihre Rolle in Anbetracht der an sie gestellten Ansprüche von Inklusion und Bildungsgerechtigkeit aus- bzw. erfüllen. Erste Zwischenergebnisse deuten darauf hin, dass Schulleitende sich einem Spannungsfeld bildungspolitischer und ressourcenbedingter Vorgaben und den Anforderungen der integrativen Schul- und Unterrichtsentwicklung ausgesetzt sehen und dieses – ohne notwendige Unterstützungsmassnahmen – nicht proaktiv zu lösen vermögen. Stattdessen wird Integration als komplexer Prozess erachtet, und es wird versucht, die zu erfüllenden Massnahmen sukzessive in die bestehenden Strukturen der Schule zu implementieren.

Literatur:

Nohl, Arndt-Michael (2012): Interview und dokumentarische Methode – Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Scheer, D., Laubenstein, D. & Lindmeier, C. (2014). Die Rolle von Schulleitung in der Entwicklung des inklusiven Unterrichts in Rheinland-Pfalz. Vorstellung eines Forschungsdesigns im Rahmen der Schulbegleitforschung. ZfH, 4, 147-155.

## Konstruktionen und Bearbeitung von ‚Leistungsdifferenzen‘ im integrativen Unterricht der Sekundarstufe 1

**Tanja Sturm, Wagener Benjamin**

PH FHNW

In unserem Beitrag stellen wir erste Ergebnisse des SNF-Projekts Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I – eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen vor. Wir vergleichen Rekonstruktionen, die anknüpfend an die Praxeologischen Wissenssoziologie Karl Mannheims (1980) und deren zentraler Unterscheidung zwischen kommunikativem Wissen und konjunktivem Erfahrungswissen generiert wurden. Die videografischen Daten wurden in einer Sekundarschule mit Grund- und erweiterten sowie Integrationsanspruch erhoben. Die zu präsentierenden Ergebnisse beruhen auf einer Erhebung, die im Sommer 2014 in einer achten Klasse einer deutschschweizerischen Grossstadt durchgeführt wurde. In unserem Beitrag fokussieren wir unterrichtliche Formen der Differenzkonstruktionen und -bearbeitungen von Lehrpersonen und Schüler/-innen und damit verbundene Formen der Ermöglichung und Behinderung unterrichtlicher Lernprozesse während unterrichtlichen Phasen, in denen ein Thema abgeschlossen wird. Unserem Vorhaben gehen wir entlang videografisch aufgezeichneter Unterrichtssequenzen des Deutsch- und Mathematikunterrichts nach. Im Rahmen des Symposiums möchten wir erste Ergebnisse, die auf der Grundlage der dokumentarischen Videointerpretation mithilfe von Fotogramm- und Sequenzanalysen (vgl. Bohnsack, 2009; Fritzsche & Wagner-Willi, 2014) rekonstruiert wurden, vorstellen und diskutieren.

Literatur

Bohnsack, Ralf (2009). Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen und Framington Hills: Budrich.

Fritzsche, Bettina; Wagner-Willi, Monika (2014). Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In: Bohnsack, Ralf; Fritzsche, Bettina; Wagner-Willi, Monika (Hrsg.), Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. S. 131-152.

Mannheim, Karl (1980). Strukturen des Denkens. Frankfurt/Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.

## Fördern/Auslesen: Differenz und Differenzierung in der Primarstufe

**Marcus Emmerich**

Uni Zürich

Primarschulen kommt in vertikal und horizontal stark gegliederten Schulsystemen die Funktion zu, Prämissen für Selektionsentscheidungen, die an der ersten Übergangsschwelle zur Sekundarstufe getroffen werden müssen, auf Basis von Leistungsbeobachtungen, Leistungsbewertungen und Leistungsdokumentationen zu generieren. Zugleich sollen Schülerinnen und Schüler jedoch auch gefördert und in ihren Lernprozessen unterstützt werden. Beide Sinnhorizonte – Förderung und Selektion – besitzen für die pädagogische Arbeit im Klassenraum strukturell Relevanz, allerdings ist bisher wenig darüber bekannt, wie Lehrpersonen Förderorientierung und Selektionsorientierung im Rahmen ihrer konkreten Praxis zueinander in Beziehung setzen – und ob aus der Art und Weise, in der dies geschieht, möglicherweise strukturelle Benachteiligungen entstehen (vgl. dazu Mehan 1992). Insbesondere unter der Bedingung integrativer Förderung und einer als ‚heterogen‘ wahrgenommenen Schüler/-innenschaft stellt sich aktuell die Frage, wie soziale Klassifikationen (Differenz) und pädagogische Klassifikationen (Differenzierung) in der Beobachtung von Schüler/-innen gekoppelt und entkoppelt werden (Emmerich/Hormel 2013) – und welche Konsequenzen dies für die Praxis der Förderung und Selektion hat.

Der Beitrag präsentiert Befunde aus einem 2014 in drei Deutschschweizer Kantonen durchgeführten Forschungsprojekt, das sich aus einer wissenssoziologisch gerahmten Forschungsperspektive mit der pädagogisch-professionellen Klassifizierungs- und Differenzierungspraxis in Primarschulen befasst. Datengrundlage bilden hierbei Gruppendiskussionen mit multiprofessionellen pädagogischen Teams (Klassenlehrer/-innen, Heilpädagog/-innen und Sprachförderlehrer/-innen) an sechs Primarschulen, die dokumentarisch interpretiert (Bohnsack 2008) wurden.

Literatur

Bohnsack, R. (2008). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Verlag Barbara Budrich. 7. Auflage.

Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). Heterogenität - Diversity - Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer. VS-Verlag.

Mehan, H. (1992). Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies. *Sociology of Education*, Vol. 65, No. 1 (Jan., 1992), pp. 1-20



## SES Tue D 02: Symposium

Tuesday/Dienstag, 30.06.2015 / 14:45 – 16:15 / H202

### perLen: Personalisierte Lernkonzepte in heterogenen Lerngruppen - Multimethodischer Forschungszugang und erste Ergebnisse (Teil 2)

Chair(s): **Rita Stebler** (Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft)

Discussant(s): **Alois Niggli** (PH Fribourg)

In diesem zweiten Teil eines Doppelsymposiums geht es um die Lehr-Lernkultur in Schulen mit personalisierten Lernkonzepten sowie um Wirkungen auf die Entwicklung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Im Zentrum steht der Unterricht, als Lernangebot, das von den Lernenden in unterschiedlichem Ausmass genutzt wird, abhängig von ihren kognitiven, motivationalen und sozialen Fähigkeiten und Dispositionen. Eine methodische Herausforderung im Forschungsprojekt „perLen“ besteht darin, didaktische Kerndimensionen der Personalisierung zu bestimmen, anhand derer sich die Bandbreite der Umsetzungsformen analysieren und beschreiben lässt. Dies sollte es ermöglichen, Zusammenhänge zwischen mehrdimensionalen Bildungswirkungen (wie z.B. fachliche und überfachliche Kompetenzen, Motivation, Interesse, Lernfreude und Wohlbefinden in der Schule, Einstellungen, Selbstkonzept) und unterschiedlichen Umsetzungsformen personalisierter Lernkonzepte zu untersuchen.

Das Symposium beginnt mit einer Annäherung an das vielschichtige und fazettenreiche Konstrukt „Personalisierte Lernkonzepte“ bzw. „Personalised Learning“ (Beitrag 1), das bei der didaktischen Umsetzung enge Bezüge zu anderen Reformkonzepten wie beispielsweise „Innere Differenzierung“, „Offener Unterricht“ oder „Individualisierung“ aufweist. In zweiten Beitrag geht es um Dimensionen der Personalisierung bzw. um die Frage, anhand welcher Merkmale der Schul- und Unterrichtsorganisation sich Ausmass und Charakter der Umsetzung personalisierten Lernens von Schulen fassen lässt. Der dritte Beitrag fokussiert die Lern- und Aufgabekultur im Deutsch- und Mathematikunterricht in ausgewählten Schulen mit personalisierten Lernkonzepten. Der vierte Beitrag beschäftigt sich mit überfachlichen Wirkungen des personalisierten Lernens. Dargestellt werden Ergebnisse zum strategischen Verhalten beim individuellen Lösen eines anspruchsvollen Handlungsproblems

*Presentations of the Symposium*

### Massgeschneidertes Lernen - Zur Umsetzung personalisierter Lernkonzepte im Unterricht

**Christine Pauli<sup>1</sup>, Rita Stebler<sup>2</sup>, Kurt Reusser<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Universität Freiburg/Fribourg, Dept. Erziehungswissenschaften, <sup>2</sup>Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft

Personalisierung ist ein gesellschaftliches Phänomen unserer Zeit: Anstelle von Massenwaren werden in allen Lebensbereichen Produkte (u.a. personalisierte Möbel) oder Dienstleistungen (u.a. „personalized medicine“, „personalized news“) mit individueller Passung verlangt. Dieser Trend hat mittlerweile auch die Bildung erfasst. Im englischen Sprachraum ist Personalisierung der zentrale Leitbegriff für Bildungs-, Schul- und Unterrichtsreformen. Er fokussiert das Individuum und die Frage, wie bzw. unter welchen Bedingungen die einzelnen Schülerinnen und Schüler zu autonomen, motivierten und kompetenten Lernenden werden.

Aus didaktischer Sicht werden unter dem Etikett Personalisierung verschiedene Ideen und Vorstellungen subsumiert, welche sich nicht in einem wohldefinierten Unterrichtskonzept fassen lassen. „Personalization refers to instruction that is paced to learning needs, tailored to learning preferences, and tailored to the specific interests of different learners. In an environment that is fully personalized, the learning objectives and content as well as the method and pace may all vary (so personalization encompasses differentiation and individualization) (USDOE, 2010, p. 12). Im Kern geht es um individuelle Passung, um Lernangebote, die sich an den individuellen Bedürfnissen, Interessen, Begabungen und Zielen der Schülerinnen und Schüler orientieren und dadurch den Lernenden ermöglichen, unabhängig ihres Talentes oder Hintergrundes, ihr Potential zu verwirklichen. Somit soll Unterricht nach personalisierten Lernkonzepten nicht nur zu hohen Lernzuwächsen beitragen, sondern auch einen wichtigen Beitrag zur Chancengerechtigkeit leisten (DfES, 2004).

Die Gestaltung individuell adaptiver Lernangebote für personalisiertes Lernen kann sich an den Achsen des didaktischen Dreiecks orientieren (Reusser & Pauli, 2010):

Die Ziel- und Stoffkultur beschreibt die inhaltliche Dimension des Unterrichts. Qualitätsmerkmale sind klare Ziele und Standards, transparente Leistungserwartungen, bildungsrelevante Inhalte, kognitiv aktivierende Lernaufgaben, praxistaugliche Lehrmittel und funktionale Lernmedien. Damit Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Kompetenzen Lernanreize und Erfolgchancen haben, müssen fachliche und überfachliche Lernziele angepasst werden. Dies bedingt, dass die Lehrperson die individuellen Lernstände und Entwicklungspotenziale der Schülerinnen und Schüler kennt. Besonders geeignet für Unterricht nach personalisierten Lernkonzepten sind kognitiv und motivational anregende Lernaufgaben, die auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus lösbar sind und verschiedene Lernwege zulassen.

Wissens- und Lernkultur steht für Arrangements von Lehrformen und Materialien sowie für dadurch begünstigte Lernformen und -prozesse. Qualitätsmerkmale sind eine effiziente Klassenführung, eine angemessene Methodenvielfalt, ein systematischer Wissensaufbau, kognitive Aktivierung, sinnstiftende Unterrichtsgespräche und die Vermittlung von Lernstrategien. Unterricht nach personalisierten Lernkonzepten erfordert neben Inputs ausgedehnte Schülerarbeitsphasen für individuelles oder dialogisch-kooperatives Lernen. Wichtige Voraussetzungen für zielgerichtetes, produktives und nachhaltiges Lernen in solchen Settings sind ausreichende schülerseitige Kompetenzen zur Selbststeuerung und Zusammenarbeit.

Die Beziehungs- und Unterstützungskultur fokussiert die Interaktion unter den Lernenden und mit der Lehrperson. Qualitätsmerkmale sind ein lernförderliches Klima, eine durch persönliche Zuwendung geprägte Lehrer-Schüler-Beziehung sowie ressourcenorientierte individuelle Lernunterstützung. Die Lehrperson muss die individuellen Lernwege der Schülerinnen und Schüler begleiten und den

Aufbau lernförderlicher Selbstwirksamkeitsüberzeugungen anregen. Diagnostik, adaptive Hilfestellungen inhaltlicher und strategischer Art, zeitnahe Rückmeldungen sowie systematische Lernberatung sind wichtige Mittel. Sinnvoll ist auch der Aufbau einer Kultur des gegenseitigen Helfens.

Ziel des Beitrags ist es, das Konstrukt Personalisierung mit Bezug zu didaktischen Konzepten im deutschen Sprachraum zu klären und durch die Erörterung der Qualitätsdimensionen im Kontext personalisierter Lernkonzepte Anknüpfungspunkte für die folgenden Beiträge zu schaffen.

Department for Education and Skills (2004). Every Child Matters: Change for Children. Verfügbar als pdf unter [www.everychildmatters.gov.uk](http://www.everychildmatters.gov.uk).

Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität - Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität (S. 9–32). Münster: Waxmann.

U.S. Department of Education, Office of Educational Technology, Transforming American Education: Learning Powered by Technology, Washington, D.C., 2010.

### **Schul- und Unterrichtsorganisation in perLen-Schulen - Wie lassen sich perLen- Schulen anhand prägnanter Dimensionen klassifizieren?**

**Claudia Aebischer Baeriswyl<sup>1</sup>, Christine Mötteli<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>PH Fribourg, <sup>2</sup>Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft

Individualisierung und Differenzierung im Unterricht, Erziehung zur Selbstständigkeit, selbstinitiiertes und selbstgesteuertes Lernen, offene Unterrichtsformen - um nur einige Schlüsselwörter der modernen Lernkultur zu nennen -, verlangen eine geeignete Organisation des Unterrichts. In den letzten Jahren wurden in vielen Schulen neue Unterrichtsformen, individuelle Lernmöglichkeiten und erweiterte Lernunterstützungsangebote eingeführt. Auch innerhalb der am perLen-Projekt beteiligten Schulen scheint es ein grosses Spektrum an Formen der organisatorischen Gestaltung von Schule und Unterricht zu geben. Es gibt Schulen, die „personalisiertes Lernen“ (z.B. individualisierende und kooperative Formen des Lernens; erweiterte Lehr- und Lernformen) innerhalb relativ traditioneller Organisationsformen einsetzen, während die Lern- und Unterrichtsarchitekturen anderer Schulen deutlich von klassischen Organisationsformen abweichen (z.B. jahrgangsübergreifende Lerngruppen, Lernlandschaften, offene Raumkonzepte). Trotz der gemeinsamen Zielsetzung, individualisierende Lernsettings zu schaffen, sind also auch bei den perLen-Schulen unterschiedliche Realisierungsformen von personalisiertem Lernen zu erwarten. Eine methodische Herausforderung für das perLen-Projekt besteht darin, die Schulen anhand prägnanter Kriterien einordnen und klassifizieren zu können, mit dem Ziel, den Mehrwert unterschiedlicher Realisierungsformen von personalisiertem Lernen im Hinblick auf kognitive und affektive Variablen des Lernens der Schülerinnen und Schüler, sowie mögliche Chancen und Grenzen für das professionelle Handeln der Lehrpersonen empirisch zu untersuchen.

Im Zentrum des Vortrags steht die Frage, wie die Realisierungsformen der Schul- und Unterrichtsorganisation valide erfasst werden können und wie sich die perLen-Schulen anhand einer möglichst kleinen Anzahl prägnanter Dimensionen klassifizieren lassen. Dazu wird zum einen untersucht, wie in den perLen-Schulen der Unterricht in Bezug auf bestimmte Dimensionen organisiert wird, die aus theoretischer Sicht relevant sind, und zum anderen wird versucht, anhand der Ausprägungen auf diesen Dimensionen Muster herauszuarbeiten, um eine Klassifizierung der Schulen vorzunehmen.

Es werden Daten der ersten von insgesamt drei Online-Befragungen der Lehrpersonen und Schulleitenden analysiert. Die Stichprobe umfasst 600 befragte Lehrpersonen, davon 499 Regellehrpersonen, 78 Speziallehrpersonen und 91 Schulleitungsmitglieder (23 ohne und 68 mit zusätzlicher Unterrichtsfunktion) aus insgesamt 66 Schulen.

Die Lehrpersonen und Schulleitenden wurden u.a. zu Aspekten der Unterrichts- und Lernorganisation befragt. Auf diesen Daten liegt der Fokus des Vortrags. Zur Analyse der Daten wurden explorative Faktorenanalysen durchgeführt mit dem Ziel, die Variablen zu strukturieren und auf eine kleinere Anzahl interpretierbarer Faktoren zu reduzieren. Aus diesen sollen in einem weiteren Schritt prägnante Merkmalsdimensionen zur Klassifizierung der perLen Schulen ausgewählt und die Ausprägungen anhand deskriptiver Analysen untersucht werden.

Die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse ergaben interpretierbare Dimensionen. Weitere Auswertungen wie die Auswahl prägnanter Merkmalsdimensionen zur Klassifizierung der perLen Schulen sind noch im Gange. Erste Auswertungen ausgewählter Merkmalsdimensionen zeigen, dass sich die Schulen in Bezug auf Merkmale wie die Verfügbarkeit von geeigneten Räumen und Arbeitsplätzen für differenzierenden Unterricht, den Austausch und die gemeinsame Nutzung von Unterrichtsmaterialien, die Verwendung offener Lehr- und Lernformen oder Praktiken der individuellen Lernberatung und Lernstandsdiagnostik stark unterscheiden. Es ist demnach davon auszugehen, dass innerhalb der perLen Schulen verschiedene Ausprägungsmuster vorzufinden sind. Es gilt nun, diese in einem weiteren Schritt zu identifizieren, um eine Klassifizierung der Schulen unter gleichzeitiger Berücksichtigung mehrerer Dimensionen vorzunehmen.

## Lern- und Aufgabenkultur in perLen-Schulen – Videogestützte Vertiefungsstudie in fünf Schulen mit Lernateliers

**Patricia Ackermann, Zoi Dellios**

Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft

Aufgaben bzw. Lernaufträge spielen eine zentrale Rolle im Unterricht. Sie konkretisieren Bildungsstandards bzw. Lehrplanvorgaben, haben unterschiedliche didaktische Funktionen (u.a. Entdecken, Problemlösen, Üben, Anwenden) und führen zu spezifischen Lernerträgen. Besonders lernwirksam sind Aufgaben, die Kernideen eines Faches repräsentieren, variable Denkwege und Exploration erlauben, auf unterschiedlichen Niveaus lösbar sind sowie zu diskursivem Austausch und zum Problemlösen einladen (Reusser, 2011).

Im Nachgang zu TIMSS und PISA wurden im deutschen Sprachraum unterschiedliche Raster zur Analyse von Lernaufgaben entwickelt, Handreichungen zur Gestaltung guter Lernaufträge veröffentlicht und diverse Sammlungen mit kognitiv aktivierenden Aufgaben angelegt (Blömeke et al., 2006). Doch auch gute Lernaufgaben bzw. Lernaufträge sind keine Selbstläufer. Dies muss besonders bei Unterrichtskonzepten mit ausgedehnten Phasen der individuellen Schülerarbeit (u.a. Lernlandschaft, Lernatelier) und mit Blick auf die schwächeren Schülerinnen und Schüler beachtet werden. Wenn im Sinne personalisierter Lernkonzepte für alle Mitglieder in heterogenen Lerngruppen gute Lernerträge resultieren sollen, müssen die Lerngegenstände kompetent eingeführt, die Aufgabenangebote auf die individuellen Nutzungsvoraussetzungen abgestimmt, die Schülerinnen und Schüler für die Nutzung der Angebote qualifiziert und beim selbständigen Lernen individuell adaptiv unterstützt werden (Reusser & Stebler, 2012).

Vor diesem Hintergrund untersucht im perLen-Projekt eine videogestützte Vertiefungsstudie die Lern- und Aufgabenkultur (Bohl & Kleinknecht, 2009) bzw. die Art und Weise, wie Lehrende und Lernende mit Aufgaben im Mathematik- und im Deutschunterricht in perLen-Schulen umgehen. Die Hauptfragestellung lautet: Wie präsentiert sich die Lern- und Aufgabenkultur in Schulen mit personalisierten Lernkonzepten? Fokussiert wird das Angebot bzw. das didaktische Arrangement (u.a. Input, Lernatelier, Lernaufträge, individuelle Lernunterstützung), die Nutzung des Angebots durch die einzelnen Schülerinnen und Schüler (u.a. Lernverhalten, Qualität der Aufgabenlösungen) sowie die Passung bzw. die individuelle Adaptivität von Angebot und Nutzung.

In fünf perLen-Schulen mit Lernateliers wird je eine Lerngruppe (9. Schuljahr) während eines dreiwöchigen Lernzyklus begleitet. Dabei werden Input-Sequenzen (Mathematik, Deutsch) und Phasen der selbständigen Schülerarbeit (u.a. Atelier, Lernlandschaft) einschliesslich der Lernbegleitung gefilmt. Bei drei Zielschülern pro Lerngruppe (n=15) wird die Nutzung des Angebots via Kopfkameras dokumentiert. Zudem werden mittels Ipad und spezifischer Software alle Arbeitspläne, Arbeitsaufträge und Lösungen der Zielschüler gesammelt. Am Ende des Lernzyklus werden die Coachinggespräche der Lehrpersonen mit den Zielschülern aufgezeichnet. Die Lehrpersonen werden zudem schriftlich (offene Fragen) zur Gestaltung von Lernangeboten für die selbständige Schülerarbeit befragt.

Am Symposium wird einerseits das multimethodische und technologiegestützte Vorgehen bei der Erhebung und Auswertung der Daten vorgestellt. Andererseits wird anhand eines kommentierten Videobeispiels ein erster Eindruck der zu erwartenden Ergebnisse vermittelt.

Blömeke, S., Risse, J., Müller, C., Eichler, D. & Schulz, W. (2006). Klassifikationsraster der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. *Unterrichtswissenschaft*, 34(4), 330–357.

Bohl, T. und Kleinknecht, M. (2009). Aufgabenkultur. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik und W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 331–333). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reusser, K. (2011). Unterricht und Klassenführung. In L. Criblez, B. Müller und J. Oelkers (Hrsg.), *Die Volksschule zwischen Innovationsdruck und Reformkritik* (S. 68–83). Zürich: Neue Zürcher Zeitung NZZ Libro.

Reusser, K. & Stebler, R. (2012). Differenzierende Unterrichtsangebote für individualisiertes Lernen. *ZLV-Magazin*, 5/12, 6-9.

## Wie lösen perLen-Schülerinnen und perLen-Schüler Probleme? Erste Ergebnisse aus dem Problemlösetest „Verpackungen“

**Mirjam Schmid**

Universität Freiburg/Fribourg, Dept. Erziehungswissenschaften

Die Schule soll neben fachlichen auch überfachliche Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler fördern. Eine zentrale Kompetenz in den unterschiedlichsten schulischen und ausserschulischen Lern- und Leistungsbereichen ist dabei die Fähigkeit des Problemlösens (vgl. Fleischer, Wirth, Rumann, & Leutner, 2010, S. 239). So weisen laut Reusser fast alle anspruchsvollen Tätigkeiten und fast alles Lernen Merkmale des Problemlösens auf (vgl. 2005, S. 163). Zudem wird der Problemlösekompetenz unter anderem für das lebenslange Lernen und für den beruflichen Erfolg eine wesentliche Rolle zugeschrieben (vgl. OECD, 2004, S. 12f.).

Die Förderung überfachlicher Kompetenzen und insbesondere auch der Problemlösekompetenz stellt auch in Schulen mit personalisierten Lernkonzepten ein zentrales Ziel dar. Deshalb sollten an diesen Schulen vermehrt Gelegenheiten für das Problemlösen geschaffen werden. Im Forschungsprojekt perLen, das Prozesse und Wirkungen des Unterrichts an perLen-Schulen untersucht, interessiert daher, wie und inwieweit die Problemlösekompetenz der Lernenden an diesen Schulen gefördert wird.

Problemlösekompetenz ist allerdings schwierig zu erfassen: Traditionelle Leistungstests können nur unzureichend über das Vorhandensein und die Ausprägung solcher überfachlicher Kompetenzen Auskunft geben. Aus diesem Grund wurden im Rahmen des perLen-Projektes in fünf ausgewählten Schulen (jeweils 9. Klasse) zusätzlich zum Klassencockpit, einem standardisierten Instrument zur Erfassung der Mathematik- und Deutschleistung, ein Problemlösetest sowie ein darauf bezogenes Reflexionsinstrument eingesetzt.

Folgende Fragen stehen im Zentrum des Symposiumsbeitrags: Wie lösen Schülerinnen und Schüler aus perLen-Schulen (9. Klasse) ein Problem? Welche Vorgehensweisen und Strategien verwenden sie dabei? Wie reflektieren sie ihren Bearbeitungs- und Lösungsprozess (u.a. Verwendung von Problemlösungsstrategien)?

In fünf ausgewählten 9. Klassen aus der perLen-Stichprobe wurde die Problemlöseaufgabe „Verpackungen“ (Fach: Mathematik) durchgeführt (vgl. Harmon et al., 1997, S. 94ff.) und ein Reflexionsinstrument eingesetzt, bei welchem die Schülerinnen und Schüler schriftlich zu ihren Vorgehensweisen während der Bearbeitung der Problemlöseaufgabe „Verpackungen“ sowie allgemein zu ihrem Vorgehen bei Problemlöseaufgaben befragt wurden (offene und geschlossene Fragen). Nach dem individuellen Lösen der Aufgabe wurde ein Anschlussproblem in einer Kleingruppe gelöst und videografiert. Dies ermöglicht zusätzlich die Erfassung kooperativer Problemlösungsstrategien.

In diesem Symposiumsbeitrag werden erste Ergebnisse aus dem individuellen Teil des Problemlösetests beziehungsweise aus der schriftliche Befragung der Schülerinnen und Schüler über ihre Vorgehensweisen beim Lösen von Problemen präsentiert und diskutiert, gefolgt von einem Ausblick auf die nächsten Projektschritte (Analyse des kooperativen Problemlösens und der Zusammenhänge zu Lerngelegenheiten für das Problemlösen im Unterricht sowie deren Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler; Durchführung des Tests mit einer Vergleichsstichprobe).

Fleischer, J., Wirth, J., Rumann, S. & Leutner, D. (2010). Strukturen fächerübergreifender und fachlicher Problemlösekompetenz. Analyse von Aufgabenprofilen. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Eds.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (pp. 239-248). Weinheim: Beltz.

Harmon, M., Smith, T. A., Martin, M. O., Kelly, D. L., Beaton, A. E., Mullis, I. V. S., Gonzalez, E. J. & Orpwood, G. (1997). *Performance Assessment in IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Chestnut Hill: TIMSS International Study Center Boston College.

OECD. (2004). *Problem solving for tomorrow's world. First measurements of cross-curricular competencies from PISA 2003*. Paris: OECD.

Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen - Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (2), 159-182.

## SES Tue D 03: Symposium

Tuesday/Dienstag, 30.06.2015 / 14:45 – 16:15 / H204

### Assurer ou rassurer ? De la rhétorique de la qualité aux pratiques de contrôle dans la formation des élèves, des enseignants et des directions d'établissement

*Chair(s):* **Olivier Maulini** (Université de Genève), **Andreea Capitanescu Benetti** (Université de Genève), **Laetitia Progin** (Université de Genève), **Carole Veuthey** (Université de Genève), **Roberta Smania Marques** (Université de Paraiba, Brésil)

*Discussant(s):* **Danièle Périsset** (HEP Valais)

« Viser la qualité de l'enseignement tout au long du parcours de formation des élèves ». « Attirer, former et retenir des enseignants de qualité ». « Former [les directions d'école] à un management stratégique orienté vers le développement de la qualité ». Dans le langage des instances cantonales, nationales ou internationales en charge de l'éducation, la qualité d'une formation semble devenue la condition essentielle de sa validation. Mais de quelles pratiques de contrôle la rhétorique de la qualité s'accompagne-t-elle réellement en éducation ? Quels sont les critères de jugement concrètement employés pour assurer la qualité la formation des élèves, de leurs professeurs, des directions d'établissement, et/ou pour rassurer à son propos ? Quels écarts observe-t-on éventuellement entre les discours et les actes, les faits et leur mise en scène ? En prenant appui sur les concepts goffmaniens d'agir dramaturgique et de présentation de soi, le symposium procédera par comparaison des textes programmatiques, de manière inductive, en confrontant la manière dont les pouvoirs organisateurs prétendent garantir la qualité de l'instruction publique sur chacun des trois paliers considérés. L'espace étudié sera d'abord celui de la Confédération helvétique et de ses cantons, afin de vérifier – dans un second temps – si la « qualité suisse » se revendique aussi dans ce domaine, en référence à quelle conception réputée unanime ou au contraire disputée de ce qui serait bon.

*Presentations of the Symposium*

### Rhétorique de la qualité et pratiques de contrôle dans la formation des élèves : le cas de l'école primaire à Genève

**Andreea Capitanescu Benetti**<sup>1</sup>, **Olivier Maulini**<sup>1</sup>, **Roberta Smania Marques**<sup>2</sup>, **Carole Veuthey**<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Université de Genève, <sup>2</sup>Université de Paraiba, Brésil

À Genève, le ministre sortant de l'éducation avait défini 13 priorités pour l'instruction publique. La première d'entre elles consistait à « renforcer la cohérence et la qualité du système scolaire » afin de « permettre aux élèves d'acquérir les connaissances et compétences requises à chaque étape de leur formation ». Un tel objectif était difficilement contestable. Les moyens pour l'atteindre non plus, tant une école incohérente et de mauvaise qualité ne séduit – à Genève comme ailleurs – ni à gauche ni à droite de l'échiquier politique.

Mais l'intention générale s'est ensuite déclinée dans une série d'instruments de cadrage et de contrôle eux-mêmes soumis à évaluation (priorité n°13 : « Une politique fondée sur l'évaluation et la participation »). Au degré primaire, on peut relever en particulier :

1. L'instauration de directions d'établissements scolaires chargées de superviser les apprentissages des élèves et le travail des enseignants. 2. La généralisation de projets d'établissement mettant au centre de leurs priorités la définition d'objectifs, d'indicateurs de réussite, de procédures d'évaluation et de régulation par les résultats. 3. Des conseils d'établissement chargés de renforcer les liens, le dialogue et la confiance entre les familles et école. 4. Un Réseau d'enseignement prioritaire réservé aux quartiers socialement défavorisés, et se fixant des buts spécifiques en échange de ressources humaines et financières renforcées. 5. Des épreuves cantonales systématisées dans les disciplines principales pour les élèves de 8, 10 et 12 ans, en références aux nouveaux objectifs du Plan d'études romand.

Cet ensemble d'initiatives combine plusieurs modes de régulation : par les résultats mesurés ; par les directives institutionnelles ; par la participation des usagers ; par l'autonomie concédée aux équipes et aux établissements ; par le pouvoir délégué au directeur d'associer les enseignants aux décisions et/ou de s'assurer que leurs pratiques sont conformes au travail prescrit par les experts. Quels sont, finalement, les critères effectifs de légitimation ? Au croisement des rationalités bureaucratique, managériale, participative et/ou professionnalisante qui peuvent s'opposer idéologiquement, quels apprentissages de quels élèves ont-ils réellement un impact (ou non) sur l'orientation des pratiques et des choix politiques dans le canton ?

L'analyse portera sur les pratiques d'évaluation et de régulation observables dans les classes, les écoles et au niveau du système, y compris quand celui-ci s'inscrit lui-même dans le cadre mondialisé des enquêtes de l'OCDE. Dans le prolongement de recherches précédentes, nous partirons du corpus de prescriptions supposé orienter le travail des élèves, puis nous comparerons, par induction croisée des régularités et des variations, la manière dont les enseignants et les directeurs négocient – explicitement ou non – leur application.

### **Rhétorique de la qualité et pratiques du contrôle dans la formation des enseignants : le cas de la Haute école pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel**

**Julien Clénin**

HEP BEJUNE

Politique d'amélioration continue, système qualité, centrale qualité, analyse des processus, développement d'indicateurs propre aux processus, monitoring, gestion de la qualité, auto-évaluation, évaluation externe... sont autant d'expression, de notions qui colorent depuis quelques années le paysage des HEP en Suisse, à la HEP-BEJUNE en particulier. Dans ce contexte, nous observons une multiplication des instruments et des dispositifs d'évaluation de la qualité de la formation : évaluation standardisée, entretien annuel avec le personnel, définition d'objectifs à atteindre pour et par le collaborateur (formateur), taux d'insertion professionnelle...

Les HEP sont soumises à des exigences, des contraintes externes afin de faire reconnaître les titres remis. Il s'agit d'obtenir en particulier l'accréditation fédérale prescrite par la « loi fédérale sur l'encouragement des hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles » (LEHE). Une accréditation qui est obligatoire pour obtenir les subventions fédérales. Dans cette loi, il est précisé que chaque Haute école doit disposer d'un « système d'assurance de la qualité garantissant la qualité de l'enseignement, de la recherche et des prestations de services et une qualification appropriée de son personnel, d'une direction et une organisation efficace » (art. 30 alinéa a, p.1 et 3). De son côté, le Conseil suisse des hautes écoles mentionne, dans ses dispositions générales, que « la Haute école définit sa stratégie en matière d'assurance qualité. » (art. 26 alinéa 1.1). Il précise que, pour obtenir l'accréditation, la Haute école doit effectuer « une auto-évaluation et être soumise à une évaluation externe » (art 14 alinéa b et c).

Suite à divers départs au sein des responsables de l'institution et une restructuration conséquente de la gouvernance, un nouvel organigramme a été implanté à BEJUNE : les contours des nouvelles fonctions se dessinent, se négocient, se clarifient (ou non). La vision stratégique de la nouvelle équipe de direction s'élabore. Cependant, les principes concernant la qualité ne sont pas encore établis.

Au-delà de la terminologie présentée précédemment et du cadre prescriptif, il s'agit de comprendre comment la HEP-BEJUNE habite, pense habiter le concept de qualité, de comprendre comment le prescrit primaire se traduit en prescrit secondaire dans le contexte institutionnel. Quelle conception de la qualité est privilégiée : une approche technocratique, une approche politique ou une approche situationniste ? Quelles sont les valeurs qui sous-tendent les préceptes décrits dans le discours institutionnel ? Quelles conceptions de la formation orientent les choix paradigmatiques ; une orientation School effectiveness ou une orientation School improvement ? Quelles places prennent les différentes évaluations menées au sein de l'institution ? Quelles évaluations (externes et/ou internes) doivent être développées, sous quelles formes et à quelles fins ? La « mode qualité » est instituée : peut-on encore l'habiter pour éviter la standardisation des produits, la certification des processus de production et in fine le classement des producteurs ? Pour répondre à ces questions, nous analyserons les documents institutionnels définis comme « documents qualité » et nous les comparerons avec une analyse qualitative du discours issu d'entretiens compréhensifs menés avec certains dirigeants de la HEP-BEJUNE.

### **Rhétorique de la qualité et pratiques du contrôle dans la formation des directions d'établissement**

**Olivier Perrenoud<sup>1</sup>, Laetitia Progin<sup>2</sup>, Stéphanie Bauer<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>HEP Vaud, <sup>2</sup>Université de Genève

Depuis 2008, un consortium suisse romand réunissant quatre institutions de niveau tertiaire propose aux directeurs d'établissements scolaires, aux membres d'équipes de direction, aux inspecteurs et plus généralement aux cadres scolaires ou aux enseignants aspirant à exercer cette fonction, une formation certifiée en directions d'institutions de formation (FORDIF). Notre contribution propose d'étudier la rhétorique de la qualité et les pratiques de contrôle à l'intérieur de ce dispositif, qui doit lui-même enseigner aux directeurs l'art « d'édifier et de gérer un système complet de gestion de la qualité, de prendre et d'appliquer des mesures basées sur des évaluations préalables afin de favoriser l'effectivité et l'efficacité de l'organisation de l'établissement ainsi que la réalisation des objectifs des programmes scolaire et annuel ».

Le partenariat réunissant la Haute école pédagogique du canton de Vaud, l'Institut de hautes études en administration publique, l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle et l'Université de Genève permet d'offrir un Certificate of Advanced

Studies, un Diploma of Advanced Studies et un Master of Advanced Studies, diplômes obtenus en emploi ou en vue d'obtenir un emploi. Afin de s'assurer de la qualité de sa formation, la FORDIF a prévu un dispositif d'évaluation de son offre par les participants.

Ce dispositif repose sur quatre éléments : 1. Une évaluation quotidienne de la qualité des journées de formation à l'aide d'un dispositif simplifié ; à l'issue de chaque journée, chaque participant indique à bulletin secret s'il est satisfait, neutre ou insatisfait de la journée ; un taux de satisfaction peut ainsi être établi en permanence. 2. Une évaluation propre à chacun des quatre modules composant la formation (Organisation du travail ; management ; communauté et réseau d'apprentissage ; intégration). Cette évaluation est conduite à l'aide d'un questionnaire détaillé, administré sous forme électronique. 3. Une évaluation de l'ensemble de la formation, qui s'opère à l'aide d'un questionnaire détaillé administré sous forme électronique également. 4. L'instauration d'un groupe de délégués (composé de trois à quatre participants de chaque formation, élus par leurs pairs) rencontrant les responsables de modules et les membres du Comité de direction autant de fois que nécessaire durant la formation.

Sur la base de ces évaluations, la FORDIF publie chaque année un rapport d'activité faisant état des résultats obtenus. Dans le cadre de notre contribution, nous analyserons les régulations effectivement observables à partir de ces évaluations : comment les acteurs intervenant dans la FORDIF (membres du comité de direction, responsables de module et formateurs) analysent-ils et interprètent-ils ces résultats ? Sur la base de quels critères de jugement (explicites ou implicites) ? Comment ajustent-ils et adaptent-ils ensuite leurs pratiques ? À partir de cette analyse, nous interrogeons également – et in fine – les conceptions de la qualité sous-jacentes aux dispositifs d'évaluation et aux pratiques de régulation existants. L'interactionnisme symbolique nous servira d'ancrage théorique pour l'analyse qualitative et inductive d'entretiens compréhensifs que nous souhaitons mener auprès des responsables et intervenants de la formation.

## SES Tue D 04: Symposium

Tuesday/Dienstag, 30.06.2015 / 14:45 – 16:15 / H208

### Die professionsbezogene Entwicklung von PH-Studierenden in der Schweiz – Schweizer Panel zum Lehramtsstudium (PaLea-CH)

*Chair(s):* **Stephan Huber** (Pädagogische Hochschule Zug)

*Discussant(s):* **Michael Zutavern** (Pädagogische Hochschule Luzern)

Die PaLea-Studie befasst sich mit der professionsbezogenen Entwicklung von Studierenden im Zusammenhang mit den Studienstrukturen an drei Schweizer Hochschulen. Die Studierenden werden in einem Längsschnittdesign mehrfach im Verlaufe ihres Studiums befragt. Zudem werden die spezifischen Studienstrukturen durch Expertinnen und Experten beschrieben. So werden einerseits die Studienstrukturen und Lerngelegenheiten an den Hochschulen sowie andererseits die professionsbezogenen Merkmale sowie die Lernvoraussetzungen der Studierenden und ihre Nutzung der Lerngelegenheiten erfasst. Dies ermöglicht es, Entwicklungsverläufe Studierender nachzuzeichnen und diese unter Berücksichtigung unterschiedlicher Studienstrukturen an den jeweiligen Universitäten zu vergleichen.

Zentrale Fragestellungen des Projekts sind:

- Wer studiert überhaupt an einer Pädagogischen Hochschule?
- Welche Voraussetzungen bringen die PH-Studierenden in ihr Studium mit und wie wirken sich diese auf ihre professionelle Entwicklung im Studium aus?
- Welche Motive, Erwartungen und Einstellungen haben die Studierenden zu ihrem Studium und zu ihrem späteren Beruf und wie verändern sich diese im Studienverlauf?
- Welche institutionalisierten und informellen Lerngelegenheiten nutzen sie innerhalb ihres Studiums und wie bewerten sie deren Qualität?
- Wie schätzen Lehramtsstudierende ihre erworbenen Kompetenzen und deren Anwendungsmöglichkeiten in Studium und Beruf ein?
- Wie wirken sich unterschiedliche Studienstrukturen der Hochschulen auf die Entwicklung berufsbezogener Merkmale der Studierenden aus?

In diesem Symposium werden in drei Beiträgen erste Ergebnisse der PaLea Studie Schweiz präsentiert. Die Beiträge fokussieren jeweils unterschiedliche Aspekte der Studie.

*Presentations of the Symposium*

### Die Entwicklungen des berufsbezogenen Selbstkonzepts von angehenden Lehrpersonen – der Einfluss von Praxis und Reflexion

**Sandra Degen<sup>1</sup>, Marius Schwander<sup>2</sup>, Christine Wolfgramm<sup>2</sup>, Stephan Huber<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Institut für Erziehungswissenschaft, <sup>2</sup>Pädagogische Hochschule Zug

Infolge der Bologna Reform wurde die Ausbildung für Lehrpersonen an den Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz neu in einer modularisierten und standardbasierten Form gestaltet. Mit der Formulierung von Professionsstandards geht die Erwartung einher, dass Studierende während ihrer Ausbildung professionelle Kompetenzen sukzessiv entwickeln und diese als Output auch überprüft werden können. Allerdings beschreiben die Professionsstandards nicht, wie Studierende den Standards zugrunde liegende Kompetenzen

entwickeln können. Es besteht deshalb ein Bedarf an Klärung darüber, welche Lerngelegenheiten, welche strukturellen Rahmenbedingungen, welche Inhalte und welche methodische Umsetzung den Aufbau professioneller Kompetenzen während der Ausbildung optimal unterstützen bzw. wie diese Einflussfaktoren wechselwirkend zusammenhängen. Im Vordergrund steht insbesondere die Frage, inwiefern die verschiedenen Praxisgefäße während des Studiums und die Reflexion der Praxiserfahrung vor dem Hintergrund der Theorie zum Aufbau beruflicher Kompetenzen beitragen. Es wird davon ausgegangen, dass die Erfahrungen in der Praxis nur dann zum Aufbau beruflicher Kompetenzen beitragen, wenn sie mit dem vorhandenen Wissen verknüpft und reflektiert werden. Selbstkonzepte – in diesem Fall das Konzept angehender Lehrpersonen in Bezug auf eigenes kompetentes Handeln in fachlicher und pädagogischer Hinsicht sowie in Bezug auf Diagnostik – werden als prädiktiv für berufliche Leistungen angesehen. Sie stellen insofern eine Annäherung an berufliche Kompetenz dar. Welche Erfahrungen im Studium können diese beruflichen Selbstkonzepte besonders positiv beeinflussen? Welchen Einfluss haben die Überzeugungen der Studierenden selbst zum Lernen durch Praxis vs. Lernen durch Reflexion auf die Entwicklung ihrer beruflichen Selbstkonzepte?

Der vorliegende Beitrag untersucht, wie sich die Überzeugungen zum Lernen in der Praxis beziehungsweise durch Reflexion auf das berufsbezogene Selbstkonzept bezüglich Fachkompetenz, bezüglich didaktisch-pädagogischer Kompetenz und bezüglich diagnostischer Kompetenz zu verschiedenen Zeitpunkten im Studium auswirken. Entsprechend den theoretischen Annahmen (z.B. Hascher, 2005) wird erwartet, dass Studierende mit der Überzeugung, insbesondere unmittelbar aus praktischen Erfahrungen selbst zu lernen, weniger von der Praxiserfahrung für ihre beruflichen Kompetenzen profitieren können als diejenigen, die überzeugt sind, aus Reflexion zu lernen.

Der Beitrag stützt sich auf die von 2011 bis 2014 erhobenen Daten an der PH Luzern, der PH St. Gallen und der PH Zug. Mit den auf den Schweizer Kontext adaptierten Instrumenten von PaLea wurden bei einer Stichprobe von insgesamt N=742 Lehramtsstudierenden Daten erhoben. Die Daten wurden mittels Strukturgleichungsmodellen in MPlus ausgewertet. Die Analysen bestätigten einen positiven Zusammenhang der Überzeugung, aus Reflexion zu lernen, auf alle drei berufsbezogenen Selbstkonzepte. Dieser positive Effekt verstärkt sich über die verschiedenen Zeitpunkte im Verlaufe des Studiums. Im Gegensatz dazu zeigte sich von der Überzeugung, insbesondere aus der Praxis zu lernen, ein negativer Effekt auf die Selbstkonzeptbereiche. Auch dieser negative Effekt verstärkt sich über die Zeitpunkte hinweg. Diese Ergebnisse bestätigen die Wichtigkeit einer guten Nachbereitung von Praktika für den Aufbau beruflicher Kompetenzen. Sie zeigen jedoch auch, dass für eine erfolgreiche Reflexion und Verbindung der Praxiserfahrungen mit dem vorhandenen Wissen die entsprechende Überzeugung der Studierenden Voraussetzung ist.

Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 1, 39-45.

### **Schichtspezifische Sozialisation und Lehrerbildung: Ein Mechanismus zur Reproduktion von Bildungsungleichheiten in der Schweiz?**

**Michael Beck<sup>1</sup>, Verena Messerli<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Pädagogische Hochschule St.Gallen, <sup>2</sup>Pädagogische Hochschule St.Gallen

Bildungsungleichheiten sind seit jeher ein zentraler Gegenstand des bildungssoziologischen Diskurses. Mechanismen der Erzeugung und Beibehaltung von Bildungsungleichheiten werden dabei meist auf drei unterschiedlichen Ebenen diskutiert, der individuellen Ebene der Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern (Mikroebene), der gesellschaftlichen Ebene (Makroebene) sowie der schulischen Ebene (Mesoebene). Die Zirkelhypothese der schichtspezifischen Sozialisationsforschung (Rolf 1980) geht davon aus, dass sich Bildungsungleichheiten dadurch reproduzieren, dass Eltern ihren Kindern einen schichtspezifischen Sozialcharakter vermitteln. Dieser Sozialcharakter wird durch Anforderungen und Autonomierestriktionen unterschiedlicher Berufe geprägt, welche wiederum bei Berufen der Unterschicht anders ausfallen als bei der Mittel- und Oberschicht. Dabei kommt der Institution Schule auf der Mesoebene eine zentrale Rolle zu: Da die Schule sich in ihrem Wertesystem an den Werten der Ober- und Mittelschicht orientiert und Lehrpersonen überwiegend ebenso aus der Ober- und Mittelschicht stammen, zeigt das Wertesystem von Kindern mit einer weniger privilegierten sozialen Herkunft eine geringere Passung mit dem schulischen Wertesystem. Dies wiederum erschwert es ihnen, in der Schule erfolgreich zu sein.

Zentrale Forschungsfelder im Bereich der Mesoebene stellen neben Ausstattungen und der Zusammensetzung von Schulen und Schulklassen die Lehrpersonen dar. Mit Hilfe der PaLea-CH Daten (Panel zum Lehramtsstudium Schweiz) soll daher zum einen untersucht werden, wie sich die Population der Lehramtsstudierenden nach sozialstrukturellen Kriterien wie der Bildung und des Berufs der Eltern zusammensetzt. Hiermit soll überprüft werden, ob Studierende mit einer weniger privilegierten Herkunft davon absehen den Lehrerberuf zu ergreifen. Im Rahmen des COACTIV-Modells (Baumert und Kunter 2006) der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen spielen neben fachlichen Kompetenzen auch Werthaltungen und Überzeugungen sowie motivationale Orientierungen eine wichtige Rolle als Aspekte professioneller Kompetenz, welche wiederum zu einer höheren Qualität des Unterrichts führen kann. Daher soll in einem zweiten Schritt untersucht werden, ob und inwieweit es einen Zusammenhang gibt zwischen der sozialen Herkunft der angehenden Lehrpersonen und im Rahmen des Panels erhobenen Konstrukten zu Werthaltungen, Überzeugungen und motivationalen Orientierungen. Zu diesen Konstrukten zählen neben dem fachlichen sowie pädagogischen Selbstkonzept auch Einstellungen zum Lernen und Unterrichten sowie zu Begabung und Anstrengung. Somit soll überprüft werden, ob sich die Werthaltungen von angehenden Lehrpersonen im Einklang mit den Annahmen der schichtspezifischen Sozialisationsforschung nach sozialer Herkunft unterscheiden.

Die Resultate zeigen, dass angehende Lehrpersonen im Vergleich mit Universitätsstudierenden tendenziell eher aus Familien, mit einer weniger privilegierten sozialen Herkunft stammen. Bezüglich der Selbstkonzepte sowie der Einstellungen zu Lernen, Unterrichten, Begabung und Anstrengung zeigen sich überwiegend keine Unterschiede nach sozialer Herkunft. Die Daten liefern also wenig belastbare Befunde dafür, dass angehende Lehrpersonen mit einer weniger privilegierten sozialen Herkunft andere Überzeugungen und Werthaltungen aufweisen, als ihre Mitstudierenden mit einer privilegierteren sozialen Herkunft. Hingegen gibt es Anzeichen dafür, dass im Lehrberuf grundsätzlich ein eher homogener Sozialcharakter vorherrscht, zumindest wenn man die untersuchten Einstellungen und Selbstkonzepte berücksichtigt.

## Berufswahlmotive von angehenden Lehrpersonen an drei Pädagogischen Hochschulen

**Christine Wolgramm, Marius Schwander, Stephan Huber**

Pädagogische Hochschule Zug

Die Gründe, warum sich jemand für einen bestimmten Beruf entscheidet, sind äusserst vielfältig. Dabei beruht der Berufsentscheid oft Ausdruck eines meist langen Prozesses, bei dem das Individuum versucht, eigene Interessen, Selbstverwirklichungsziele und Notwendigkeiten der Sicherung des Lebensunterhalts auszubalancieren. Nach Pohlmann und Möller (2010) können sechs Faktoren von Motiven für die Berufswahl „Lehrperson“ unterschieden werden: pädagogisches Interesse, fachliches Interesse, Nützlichkeit, Fähigkeitsüberzeugung, die geringe Schwierigkeit des Studiums und soziale Einflüsse. Es können intrinsische und extrinsische Motive unterschieden werden. So lassen sich sowohl zwischen

dem pädagogischen Interesse, dem fachlichen Interesse und der Fähigkeitsüberzeugung als auch zwischen der Nützlichkeit, den sozialen Einflüssen und der geringen Schwierigkeit jeweils positive Zusammenhänge beobachten. Verschiedene Studien zeigen, dass bei angehenden Lehrpersonen die intrinsischen Gründe für die Wahl des Studiums stärker ausgeprägt sind. Das fachliche Interesse erwies sich in den Untersuchungen von Pohlmann und Möller (2010) als am bedeutsamsten für die Wahl des Studiums. Wobei dieses bei angehenden Gymnasiallehrpersonen noch stärker ausgeprägt war als bei den Studierenden für das Lehramt an Realschulen. Bei diesen waren dagegen die pädagogischen Motive stärker ausgeprägt.

Der vorliegende Beitrag untersucht 1. welche Berufswahlmotive die Studierenden der drei untersuchten Schweizer Hochschulen (Luzern, St. Gallen und Zug) aufweisen, 2. ob sich die Motive der Studierenden der verschiedenen Studiengänge (Kindergarten und Unterstufe, Primarstufe, Sekundarstufe I) voneinander unterscheiden, und 3. wie sich die Berufswahlmotive der Studierenden beim Eintritt in die Pädagogische Hochschule auf die Bewältigung der Anforderungen des Studiums auswirken.

Der Beitrag stützt sich auf die von 2011 bis 2014 erhobenen Daten an der PH Luzern, der PH St. Gallen und der PH Zug. Mit den auf den Schweizer Kontext adaptierten Instrumenten von PaLea wurden bei einer Stichprobe von insgesamt N=742 Lehramtsstudierenden Daten erhoben. Die Berufswahlmotive wurden mit dem Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA) erfasst.

Erste Auswertungen zeigen, dass auch bei den Studierenden an den Schweizer Hochschulen das fachliche und pädagogische Interesse im Vordergrund stehen. Auch lässt sich ein stufenspezifischer Unterschied zwischen den fachlichen und den pädagogischen Motiven zeigen: Studierende der Kindergarten- und Unterstufe (KU) und der Primarstufe (PS) wählten ihr Studium stärker aus pädagogischen Motiven (weil sie gerne mit Kindern arbeiten wollen) als Studierende der Sekundarstufe I (Sek). Bei den Sek-Studierenden war dagegen das Fachinteresse stärker ausgeprägt. Bei den Studierenden aller Studiengänge spielen auch Motive der Nützlichkeit für die eigene Lebensgestaltung eine Rolle, wobei für Studierende der KU und PS Stufe eher die Vereinbarkeit von Familie und Beruf im Vordergrund stand, für Studierende der Sek-Stufe dagegen eher die finanzielle Sicherheit.

Pohlmann, B., & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 24 (1), 73-84.

## SES Tue D 05: Symposium

Tuesday/Dienstag, 30.06.2015 / 14:45 – 16:15 / H301

### Tausch und Täuschung im Klassenzimmer: Strategisch-taktisches Verhalten im Dienste des schulischen Erfolgs?

*Chair(s): Sarah Forster-Heinzer* (Universität Zürich), *Horst Biedermann* (Universität Salzburg)

*Discussant(s): Fritz Oser* (Universität Fribourg)

Dieses Symposium befasst sich mit einem zwar seit mindestens den 1980er Jahren diskutierten aber insbesondere empirisch stark vernachlässigten Thema, dem strategisch-taktischen Verhalten von Schülerinnen und Schülern im Unterricht. Unterricht verstanden als eine besonders stark vorstrukturierte soziale Situation hat öffentlichen (Tauschwert-)Charakter (Heinze, 1980). Diese Tatsache und damit verbunden, die Kontrolle der Einhaltung von Anstandsformen durch Lehrpersonen und Mitschüler/innen machen, so Heinze (1980), den Einsatz heimlicher Taktiken nötig. Heinze führt weiter, dass in sozialen Einrichtungen sekundäre Anpassungsmechanismen vorkämen, die sich in einer Balance sozialer und persönlicher Identität ausdrückten (vgl. S. 81). Ähnlich versteht Eder schulische Bewältigungsstrategien als soziale Kompetenz und sieht einen Zusammenhang zwischen dem Niveau der psychischen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler und ihrer Fähigkeit das eigene Verhalten gezielt zu planen und zu steuern und auf diese Weise die Interaktion mit der Umwelt aktiv zu gestalten“ (Eder, 1987, S. 101). Und Reichenbach (2007) geht indes weiter mit der Annahme, dass jene Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Bildungskarrieren "privilegiert" seien, die hochwertige pädagogische Austauschbeziehungen eingehen könnten (S. 239). Ausgehend von einer gemeinsamen Definition strategisch-taktischen Verhaltens als bewusstes Eindrucksmanagement reflektiert ein erster Beitrag strategisch-taktisches Verhalten und dessen Bedeutung von einem theoretischen Standpunkt. Ein zweiter Beitrag befasst sich mit konkreten Strategien, die Schülerinnen und Schülern für ein positives Eindrucksmanagement anwenden und präsentiert erste Ergebnisse. Der dritte Beitrag diskutiert die Bedeutung von Einstellungen bezüglich strategisch-taktischen Verhaltens und berichtet ebenfalls erste Forschungsergebnisse einer quantitativen Studie.

*Presentations of the Symposium*



## Strategisch-taktisches Verhaltens im Klassenzimmer – Theoretische Grundlagen

### Roland Reichenbach

Universität Zürich

Die Rolle des strategisch-taktischen sowie allgemein des adaptiven Verhaltens der Schüler/innen im Unterricht ist hinsichtlich deren Lern- und/oder Schulerfolg bislang noch nicht profund untersucht. Unterricht ist eine Form des pädagogischen Handelns bzw. der pädagogischen Kommunikation. Wie jedes soziale Handeln ist auch Unterricht von einem Mangel an Kausalität und Wirkungsgewissheit geprägt. Dieser Mangel ergibt sich aus den prinzipiellen Differenzen zwischen Lehren und Lernen, Vermittlung und Aneignung von Wissen, aber auch zwischen Kommunikation und Bewusstsein. Aus diesem Grund beziehen sich Unterrichtsforscher unterschiedlicher theoretischer Provenienz gerne auf das Luhmannsche Konzept der "doppelten Kontingenz" (Luhmann 1984 bzw. 2001, S. 13) als einem zentralen Merkmal auch des Unterrichts (z.B. Baumert & Kunter 2006; Helmke 2003; Klieme 2006; Pauli & Reusser 2006). Aus der Nicht-Linearität des sozialen Geschehens im Unterricht folgt allerdings nicht, dass Planungs- und Steuerungsversuche von Unterricht ein sinn- und/oder wirkungsloses Unterfangen wären. Soziologisch kann dieses Gelingen mit dem Konzept des "Rahmens" (Goffman 1980, S. 31) erklärt bzw. zumindest verstanden werden. Rahmen sind kulturelle Vorgaben, welche implizit oder explizit darüber Auskunft geben, wie "man" sich in einer Situation engagieren sollte (Strauss 2006, S. 56). Dennoch wird die Fragilität sozialer Situationen auch im Unterricht deutlich, in welchem es wie in anderen (oft unfreiwillig gewählten) sozialen Situationen "Interaktionszwänge" (Srubar 1994) gibt.

Wer je nach Rahmung kein spontanes Engagement aufbringen kann (oder will), aber eben müsste, wird – in der Regel – "wenigstens den Anschein erwecken wollen, richtiggehend engagiert zu sein. Dies muss er oder sie tun, um die Gefühle der anderen zu wahren und ihre gute Meinung über ihn/sie selbst zu erhalten, unabhängig von seinen Motiven dabei" (Goffman 1999, S. 138f.). Die Bedeutung der Unterschiede der Fähigkeiten und Möglichkeiten des Selbstpräsentationsmanagements der Schüler/innen im und für Unterricht ist bisher noch wenig systematisch erforscht. Die Schule konfrontiert Schüler/innen, unabhängig von ihren bisherigen Erfahrungen und ihrer sozialen Herkunft, mit denselben Lernaufgaben (vgl. Hössl, 2006). Die erfolgreiche Bewältigung der schulischen Anforderungen setzt voraus, dass die Schüler/innen erkennen, wie die Institution funktioniert und sich das erforderliche Organisationswissen aneignen (vgl. Maschke & Stecher, 2006, S. 498). Wie schon Eder (1987) betont hatte, gehört dazu auch, die Erwartungen der Lehrpersonen zu erfassen und das eigene Verhalten danach auszurichten. Dies gelingt nicht allen Schüler/innen gleich gut. Einige erkennen rascher und besser, welche Persönlichkeitsaspekte in welchen Situationen stärker betont, bzw. unterdrückt werden sollten (vgl. Eder, 1987, S. 105). Clark Pope (2000) stellte fest, dass es den besonders erfolgreichen Schülerinnen und Schülern vor allem gut gelingt, die spezifischen Erwartungen und Vorlieben ihrer Lehrpersonen zu erkennen und ihr Handeln danach auszurichten. Woods (1990) zufolge verstecken Schülerinnen und Schüler ihre Interessen häufig hinter einer Art Maske (vgl. ebd., S. 33). Sie wenden verschiedene Strategien bzw. Taktiken an, um den Vorstellungen der Lehrpersonen gerecht zu werden, d.h. um positiv (oder auch nicht negativ) aufzufallen, d.h. beispielsweise sich im Frage-Antwort-Unterricht positiv zu positionieren.

## Strategisch-taktisches Verhalten – Skalenentwicklung und erste empirische Ergebnisse

### Sarah Forster-Heinzer

Universität Zürich

Obwohl seit spätestens den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts strategisch-taktisches Verhalten von der Unterrichtsforschung thematisiert worden ist (siehe etwa Heinze, 1980, Eder, 1987, Ziehe & Stubenrauch, 1987), gibt es nur wenige empirische Untersuchungen diesbezüglich (etwa Eder 1987 oder Maschke & Stecker, 2006). Dies mag mitunter daran liegen, dass Strategien oft normativ und eher negativ gewertet werden. „So werden Täuschungsstrategien als dysfunktionale, einem wünschenswerten Entwicklungsstand nicht angemessene Strategien interpretiert“ (Maschke & Stecker, 2006, S. 513). Die Autoren betonen jedoch weiter: „solche Strategien [können] durchaus sinnvoll sein, da sie, gebildet im interaktiven Kontext der Klasse und als Reaktion auf die schulische Erfahrung, dem Einzelnen wie auch dem Kollektiv reale Handlungschancen eröffnen“ (ebd.). So versteht auch Eder (1987) unter schulischen Bewältigungsstrategien „jene Rezepte, Taktiken oder Handlungsweisen [...], von denen ein Schüler annimmt, dass sie für eine nach subjektiven Kriterien erfolgreiche und befriedigende Lösung der mit der Absolvierung der Schullaufbahn verbundenen Aufgaben wesentlich, zielführend oder hilfreich sind; es handelt sich also nicht (nur) um jenes Verhalten, das ein Schüler tatsächlich realisiert, sondern das er für zielführend usw. hält“ (S. 101). Eder nimmt zudem einen Zusammenhang zwischen dem Niveau der psychischen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler und ihrer Fähigkeit das eigene Verhalten gezielt zu planen und steuern (vgl. S. 101). Ähnlich betont Reichenbach, dass jene Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Bildungskarrieren „privilegiert“ seien, die hochwertige pädagogische Austauschbeziehungen eingehen können. Und um eine solche hochwertige pädagogische Austauschbeziehung eingehen zu können, bedarf es 1) dem Beobachten der Gegenseite und dem Erkennen der Ressourcen für Handlungen und Handlungsunterlassungen, die von Bedeutung sind, 2) der Fähigkeit, die Darstellung der eigenen Person zu kontrollieren und den sozialen Erwartungen anzupassen sowie 3) der Fähigkeit, die eigenen Wünsche der Situation anzupassen (Reichenbach, 2007, S. 244f). Dass eine positive Selbstdarstellung oder Selbstinszenierung (Goffmann, 2009) durchaus sinnvoll ist, legen auch sozialpsychologische Ergebnisse zur self-fulfilling-prophecy, dem Halo- oder Matthäus-Effekt (Aronson, Wilson & Akert, 2004; Forgas, 1999.) nahe. In diesem Beitrag wird daher konkret auf strategisch-taktisches Verhalten von Schülerinnen und Schüler eingegangen, das dazu verwendet werden, um sich in ein positives Licht zu rücken. Es geht konkret um Eindrucksmanagement, also die bewusste Absicht bei der Lehrperson einen (positiven) Eindruck über die eigene Person hinterlassen zu wollen, in positive Richtung zu beeinflussen und aufrechtzuerhalten. Zu diesem Zwecke wurden Skalen entwickelt, die strategisches Verhalten allgemein, aber auch hinsichtlich der schulischen Motivation, des schulischen Interessens, der Leistung wie auch der eigenen Anstrengung und Folgsamkeit abbilden. Ferner wurden ökonomisches Verhalten und die Nutzung unerlaubter Fremdhilfen als weitere Strategien einbezogen. Die Güte der entwickelten Skalen wurde in einer ersten Pilotierung (n = 200) getestet. Nebst der Güte der Skalen interessiert aber auch die Frage, ob sich Unterschiede im strategisch-taktischen Verhalten zwischen Unterrichtsfächern (Mathematik / Deutsch), Geschlecht und Klassen (Strategie als kollektive Erfahrung im Sinne von Maschke & Stecher, 2006) finden lassen. Ergebnisse dazu werden präsentiert und diskutiert werden.

## Einstellungen gegenüber strategisch-taktischem Verhalten im Klassenzimmer – Skalenentwicklung und erste empirische Ergebnisse

**Horst Biedermann**

Universität Salzburg

In einer Befragung von Clark Pope (2000, S. 3) äussert ein Schüler: „People don't go to school to learn. They go to get good grades which brings them to college, which brings them the high-paying-job, which brings them to happiness, so they think“. Der Schüler bringt zum Ausdruck, dass es in der Schule im Fokus zukünftiger Möglichkeiten insbesondere um guten Erfolg geht. Eine erfolgreiche Bewältigung von Schule unter dieser Perspektive bedingt, dass rasch und gut verstanden wird, welche Rolle man spielt und wie die Institution und mir ihr die jeweilige Lehrperson funktioniert. Als schulischen Bewältigungsstrategien werden jene Taktiken und Handlungsweisen bezeichnet, von denen die Schüler/innen annehmen, dass sie zur erfolgreichen Bewältigung der Schulkarriere beitragen. Nach Eder (1987) stehen die Handlungsstrategien von Schüler/innen mit deren schulischen Erfahrungen zusammenhängen. Er konnte im Wesentlichen die drei Kategorien Mitarbeit und Lernen, situationelle Anpassung sowie demonstratives Engagement, Integration und personelle Anpassung unterscheiden. Nach Maschke und Stecher (2006) wird häufig davon ausgegangen, dass Schüler/innen bewusst und zielgerichtet individuelle Strategien einsetzen. Die Forschenden selbst konnten jedoch nachweisen, dass dies wohl nur für die Dimension Lernerbeit zutrifft, nicht jedoch für Beziehungsarbeit und Selbstbehauptungsstrategien, welche sie innerhalb von Klassen als homogener als zwischen Klassen wahrnehmen konnten, weshalb sie davon ausgehen, dass die Schule einen kollektiven Erfahrungsraum darstellt, der die Strategien und Taktiken einer Klasse als Ganzes beeinflusst. Damit konnten die Forschenden auch verdeutlichen, dass die Bewältigungsstrategien von Schüler/innen unter anderem auf kollektiven und nicht nur auf individuellen Erfahrungen beruhen. Da die Klassenkomposition jedoch mit sich bringt, dass schulischer Erfolg primär im Vergleich mit den Mitschüler/innen erreicht werden kann, ist davon auszugehen, dass die individuellen Strategien doch von grösserer Bedeutung sind. Inwieweit dies zutrifft, also inwieweit strategisch-taktisches Verhalten im Klassenzimmer auch mit schulischem Erfolg in Beziehung steht, ist bis anhin noch wenig erhellt. Im Rahmen eines gemeinsamen Forschungsbemühens der Beitragenden dieses Symposiums wird dieser Fragestellung nachgegangen. Als eine Voraussetzung für strategisch-taktisches Verhalten wird dabei die Einstellung gegenüber derartigem Verhalten betrachtet. Eine Einstellung stellt nach Allport (1935, S. 810) „ein mentaler und neuraler Bereitschaftszustand, der durch die Erfahrung strukturiert ist und einen steuernden oder dynamischen Einfluß auf die Reaktionen eines Individuums ...hat“ – kurz: die Einstellung kann als Voraussetzung für ein konkretes Handeln oder Verhalten betrachtet werden, wodurch sie auch einem strategisch-taktischen Verhalten im Klassenzimmer vorgelagert ist. Daher interessiert in diesem Beitrag, was für Einstellungen Schüler/innen gegenüber strategisch-taktischem Verhalten besitzen und inwieweit sich Varianzen auf Individual- und Klassenebene erklären lassen. Zur Erfassung der Einstellungen wurden Skalen entwickelt, die strategisch-taktisches Verhalten in Form von (a) Kosten-Nutzen-Verhältnis („Wenn ich etwas gebe, erwarte ich auch, dass ich etwas bekomme“), (b) aktivem Täuschungsverhalten („Um ein Ziel zu erreichen, muss man andere ab und zu täuschen“) und (c) passivem Täuschungsverhalten („Wenn man sich im Unterricht langweilt, sollte man sich dies nicht anmerken lassen“) festhalten. Erste Pilotierungen der Instrumente wurden durchgeführt (n=200). Im Rahmen des Beitrags werden die Instrumente und deren Skalenwerte vorgestellt sowie die Fragen beantwortet, ob sich basierend auf dieser ersten Stichprobe Unterschiede in den Einstellungen hinsichtlich Geschlecht, Klassen und individueller Bildungsaspiration zeigen.

## SES Tue D 06: Paper Session

*Tuesday/Dienstag, 30.06.2015 / 14:45 – 16:15 / H403*

Session Chair: **Claudio Stucky**

### Prozess-, Struktur- und Ergebnisqualität in der Herstellung von Geschichtsschulbüchern in Österreich

**Roland Bernhard**

Pädagogische Hochschule Salzburg, Österreich

Das Schulbuch stellt ein wichtiges Feld der deutschsprachigen kulturwissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Forschung dar. Dabei dominieren vor allem inhaltsanalytisch-hermeneutisch ausgerichtete Forschungsdesigns, die den Umgang mit einem Thema in einer bestimmten Schulbuchtradition zum Gegenstand machen. Narrationen in Schulbüchern werden hinsichtlich ihrer Wissenschaftsorientierung untersucht oder es wird danach gefragt, auf welche Weise mit bestimmten Darstellungen (nationale) Identität geschaffen wurde und wird (Schulbücher als „nationale Autobiographien“). Hinsichtlich Schulbuchqualität ist die Wissenschaftsorientierung von Schulbüchern zwar eine zentrale Frage. Allerdings werden durch die inhaltsfixierte-monoperspektivische Beschäftigung mit Schulbüchern andere Hinsichten ausgespart, die für den Qualitätsdiskurs relevant wären.

In diesem Projekt wird das Thema Schulbuchqualität umfassend in den Blick genommen werden und ausgehend von der im Qualitätsmanagement gängigen Unterscheidung zwischen Prozess-, Struktur- und Ergebnisqualität bei der Schulbuchherstellung danach gefragt werden, welche Rahmenbedingungen Schulbuchqualität beeinflussen.

Aktuelle Forschungen zeigen, dass die Ergebnisqualität im Zusammenhang mit der Schulbuchproduktion oft wenig zufriedenstellend ist. Es existieren noch im 21. Jahrhundert österreichische Schulbücher mit beispielsweise 19 sachlichen Fehlern auf einer Seite, zahlreiche von der historischen Forschung schon seit vielen Jahrzehnten dekonstruierte Geschichtsmymen und Stereotypen werden in Schulbüchern reproduziert und Geschichtsschulbücher werden von LehrerInnen, FachdiaktikerInnen und FachwissenschaftlerInnen häufig als unverständlich, fehlerhaft oder methodisch veraltet kritisiert.

Durch die fast vollständige Absenz empirischer Studien innerhalb der Schulbuchforschung gibt es allerdings keine gesicherten Daten darüber, was LehrerInnen unter Schulbuchqualität verstehen und wie aus ihrer Sicht Geschichtsschulbücher beschaffen sein sollten, damit diese im Geschichtsunterricht für das Lernen von Geschichte und die Anbahnung historischer Denkprozesse optimal fruchtbar

gemacht werden können. Darüber hinaus liegen fast keine gesicherten Ergebnisse darüber vor, wie Geschichtslehrwerke im Unterricht tatsächlich angewendet werden.

Diese Fragen werden mithilfe eines qualitativ-quantitativen Triangulationsverfahrens (Unterrichtsbeobachtung, Fragebogen, Experteninterviews) geklärt werden. Aufbauend auf empirische Daten über die Verwendung von Schulbüchern und über die Qualitätsvorstellung von LehrerInnen sollen unter Einbezug der aktuellen fachdidaktischen Literatur allgemeine Qualitätskriterien von Geschichtsschulbüchern erarbeitet werden.

Nach diesen auf Ergebnisqualität abzielenden Forschungsfragen, werden Prozess- und Strukturqualität innerhalb der Schulbuchproduktion genauer in den Blick genommen, wodurch das Thema Schulbuchqualität auf einer tieferen Ebene untersuchbar wird.

Strukturqualität bezieht sich auf die Bedingungen, unter denen ein Produkt hergestellt wird. In diesem Zusammenhang interessieren hinsichtlich der Schulbuchproduktion die rechtlichen Voraussetzungen, die zur Verfügung stehenden Ressourcen (Personal, Verlage, finanzielle Mittel) sowie Institutionen, die für die Qualitätssicherung in der Schulbuchherstellung verantwortlich sind (Ministerium, Schulbuchkommission). Welche Rolle spielen diese Rahmenbedingungen hinsichtlich Schulbuchqualität (Ist-Zustand) und welche Desiderata existieren in diesem Zusammenhang (Soll-Zustand). Es stellt sich die Frage, was optimale rechtliche, finanzielle und qualitätssichernde Voraussetzungen für qualitativ hochwertige Geschichtsschulbücher wären.

Prozessqualität in der Schulbuchherstellung bezieht sich auf den Prozess der Herstellung von Schulbüchern. Dabei ist die gesamte „Diskursarena“ (Thomas Höhne), also alle an der Produktion eines Schulbuchs beteiligten Akteure in den Blick zu nehmen (Verlage, Schulbuchautoren, Fachdidaktik, Fachwissenschaften, etc.). Welchen Beitrag leistet jeder einzelne dieser Akteure zur Schulbuchqualität? Wo sind Schnittstellen, an denen es zu Qualitätsverlust kommt? Wie müssten die einzelnen Akteure interagieren, damit größtmögliche Qualität gewährleistet wird?

Die Fragen bezüglich Prozess- und Strukturqualität werden qualitativ-empirisch mit Hilfe von Experteninterviews beantwortet.

---

## Erste Einblicke in die lernkulturellen Spezifika Pädagogischer Hochschulen

### Anja Gebhardt

PH St.Gallen, Schweiz

Bei der Erforschung von Hochschulen spielt die Betrachtung der Lernkulturen eine bedeutsame Rolle. Denn Hochschulen gelten als eine der ältesten Institutionen, deren Kulturen sich in langen Traditionen entwickelt haben. Folge dessen ist, dass die lernkulturellen Selbstverständlichkeiten tief sitzen und Hochschulen sowie das Handeln ihrer Akteure in besonderem Masse von diesen geprägt werden. Vor dem Hintergrund bildungspolitischer und gesellschaftlicher Entwicklungen sowie durch die Ausdifferenzierung der Wissenschaften in verschiedene Disziplinen haben sich eine Vielfalt an fachbezogenen und hochschul(typ)bezogenen Subkulturen herausgebildet. Aufgrund dessen gilt es, lernkulturelle Eigenheiten der einzelnen Fachdisziplinen und Hochschul(typ)en in differenzierter Weise zu erfassen.

Wenngleich aus der Fachkulturforschung einige Erkenntnisse zu Merkmalen verschiedener Fachdisziplinen und so auch zur Ausbildung angehender Lehrpersonen vorliegen, sind die lernkulturellen Besonderheiten Pädagogischer Hochschulen (PH) – als relativ jungen Institutionen in der Schweizerischen Bildungslandschaft – bislang weitgehend unerforscht.

Ziel dieses Beitrags ist die Herausarbeitung von Hinweisen zu lernkulturellen Spezifika Pädagogischer Hochschulen durch exemplarische Beschreibung der Lernkulturen einer PH und deren Vergleich mit zwei universitären Referenzgruppen. Als Vergleichsgruppe fungieren zum einen Universitäts-Studierende der Wirtschaftspädagogik – ebenfalls angehende Lehrpersonen – und zum anderen der Wirtschaftswissenschaften, weil sie beide einem anderen Hochschultyp und im letzteren Fall einer anderen Fachdisziplin angehören.

Das zugrundeliegende Lernkulturverständnis basiert auf den Prämissen des Funktionalismus und des dynamischen Ansatzes. Lernkultur wird als komplexes Modell gemeinsamer Werte und Grundannahmen verstanden, das den Lernkulturmitgliedern Orientierung und Identifikation bietet. Zudem wird angenommen, dass Lernkulturen heterogen sind und Subkulturen existieren. Funktionalistisch orientierte Kulturanalysen werden mit Hilfe vorbestimmter Kulturdimensionen und -indikatoren realisiert. Lernkulturen an Hochschulen umfassen drei Dimensionen: die individuelle, die pädagogisch-interaktionale und die organisationale Dimension.

Zur Untersuchung des Erkenntnisinteresses wurden Daten mit einem validen und reliablen Inventar zur Erfassung von Lernkulturen an Hochschulen an drei Universitäten und einer PH erhoben. Die Stichprobe umfasst 2906 Studierende (57% weiblich, 43% männlich). Von diesen sind 735 an einer PH immatrikuliert, während 356 Wirtschaftspädagogik und 1815 Wirtschaftswissenschaften an einer Universität studieren.

Die Beschreibung der drei Lernkulturen basiert auf deskriptiven Massen. Für die statistische Absicherung der lernkulturellen Unterschiede zwischen den drei Studierendengruppen wurden Varianzanalysen eingesetzt. Zur Bestimmung der Stärke der gefundenen signifikanten Differenzen wurde darüber hinaus jeweils das Effektstärkemass  $\eta^2$  berechnet. Mittels post-hoc-Tests wurde erarbeitet, wie sich die drei Gruppen im Detail voneinander unterscheiden. Zur Kontrolle des alpha-Fehlers bei multiplen Mittelwertvergleichen wurde die Bonferroni-Korrektur angewendet. Um den möglichen Einfluss weiterer Faktoren zu kontrollieren, wurden Kovariaten berücksichtigt.

Die Resultate zeigen, dass hinsichtlich fast aller Lernkulturmerkmale signifikante Unterschiede zwischen den drei Studierendengruppen bestehen. Einzig für die intrinsische Studienmotivation ist kein signifikanter Unterschied zu verzeichnen. Neben vielen kleinen und mittleren sowie wenigen unbedeutenden Effekten, ergeben sich starke Effekte bezüglich der extrinsischen Studienmotivation und der Proaktivität der Studierenden sowie im Hinblick auf die wahrgenommene Konkurrenz der Studierenden untereinander und die antizipierten Freiheitsgrade in der Studiengestaltung. Diese Resultate deuten auf die vermutete Existenz von Subkulturen hin. Die Ergebnisse der post-hoc-Analysen implizieren dabei, dass bezüglich einiger Lernkulturmerkmale fachbezogene Subkulturen bestehen, wohingegen im Hinblick auf andere Lernkulturmerkmale von hochschultypbezogenen Subkulturen auszugehen ist. Demnach lassen sich auch lernkulturelle Besonderheiten der PH wie die vergleichsweise geringe extrinsische Studienmotivation beschreiben.

## Ausbildungsqualität an Hochschulen im Spannungsfeld von Theorie und Praxis: Strategien der Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Berufen

**Sebastian Jünger<sup>1</sup>, Raphael Calzaferri<sup>2</sup>, Christoph Moor<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>PH FHNW, Schweiz; <sup>2</sup>HSA FHNW, Schweiz; <sup>3</sup>HSM FHNW, Schweiz

Der Beitrag stellt Konzeption und Ergebnisse eines Forschungsprojekts vor, das 2014 gemeinsam von der Pädagogischen Hochschule, der Hochschule für Soziale Arbeit und der Hochschule für Musik im Rahmen der Strategischen Initiativen der FHNW durchgeführt wurde.

Produktion und Vermittlung von berufsrelevantem Wissen ist konstituierend für Fachhochschulen. Es hat in die Aus- und Weiterbildung der Berufspersonen einzufließen und muss im Berufsfeld Wirksamkeit und Innovation entfalten. Dem wissenschaftlichen Wissen steht dabei insbesondere in sozialen und pädagogischen Berufen ein variables und situatives, auch arbeitsfeldspezifisches Erfahrungswissen gegenüber - im professionellen Handeln aber müssen beide Wissensarten verknüpft werden. In unserem Vorhaben stand theoretisch im Zentrum, mit welchen Modellen sich Verhältnis, Nutzung und Vermittlung der verschiedenen Wissensarten im Kontext hochschulischer Ausbildung angemessen beschreiben bzw. konzipieren lassen. Wir stellen die professionstheoretischen Vorüberlegungen und ein Analysemodell mit 9 Perspektiven vor, das die folgenden empirischen Untersuchungen orientiert hat. Darin steht der Umgang mit dem Wissen innerhalb des Lernorts Hochschule im Zentrum und wir diskutieren die wissenspraxeologischen Grundannahmen des Projekts.

Mittels Dokumentenanalysen und Fokusgruppen-Interviews haben wir an den jeweiligen Hochschulen die organisationsseitige (schriftlich fixierte) Sicht auf die Ausbildungspraxis sowie die konkreten (mündlich kommunizierten) Erfahrungen von Studierenden, Dozierenden, Berufspersonen und Ausbildungsverantwortlichen analysiert und dokumentarisch ausgewertet. Neben einer Typologisierung der jeweiligen Kultur, die die Hochschule und ihr zugeordnetes berufliches Feld im Umgang mit dem Wissen prägen, konnten hochschulübergreifend drei Strategien zur Erreichung professioneller Handlungskompetenz benannt werden: Als erfolgreiche Professionalisierungsstrategien im Umgang mit dem hochschulischen Wissen hat das Projekt erstens die Professionsorientierung als institutionelle und curriculare Einbindung des Berufsfelds in die Ausbildungsprozesse identifiziert. Zweitens ist für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz die Strategie des Relationierens erfolgreich. Im relationierenden Lernen verbinden angehende Berufspersonen die Wissensressourcen und Gütekriterien von Hochschule und Berufsfeld in stabilen professionellen Handlungsroutinen und erleben insbesondere in kooperativen Lern- und Arbeitsformen eine verstärkte Auseinandersetzung mit den individuellen Herausforderungen der Logik des Feldes. Die Strategie der Akademisierung schliesslich ist erfolgreich in allen Begründungs- und Erklärungszusammenhängen, die das Wissen betreffen, aber auch in der Ausbildung eines bestimmten akademischen Habitus, der sich die Logik und Methodik des Forschens ebenso zu eigen macht, wie die besonderen Art der abstrahierenden und verallgemeinernden Verschriftlichung wissenschaftlicher Erkenntnisse.

An allen drei Hochschulen konnten wir Good-Practice-Modelle identifizieren, in denen die drei Strategien in wünschenswerter Weise kombiniert sind. Wir stellen die konkreten Projekte und Einrichtungen vor, werfen aber auch einen Blick auf die Faktoren, die hemmend auf die Professionalisierung angehender Berufspersonen wirken.

Helsper, Werner/Rudolf Tippelt (Hrsg.) (2011) Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a.: Beltz

## SES Tue D 07: Paper Session

Tuesday/Dienstag, 30.06.2015 / 14:45 – 16:15 / H408

Session Chair: **Sabrina Kabitz**

### Das Qualitätskonzept als Verbindung von Qualitätsmanagement und Forschung

**Claudio Caduff**

Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz

In der Abteilung Sekundarstufe II/Berufsbildung der PH Zürich ist die Sicherung und Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität als Daueraufgabe institutionalisiert (siehe [www.phzh.ch/sek2](http://www.phzh.ch/sek2) > Leitfäden und Publikationen > das Qualitätskonzept). Als inhaltliche Basis des Qualitätskonzepts dienen fünf Leitsätze für das Qualitätsmanagement der Studiengänge und eine Beschreibung der Handlungsfelder und Kompetenzen von Berufsfachschullehrpersonen (zur wissenschaftlichen Grundlage siehe die Literaturhinweise unten).

Auf der Grundlage der INTASC Model Standards for Beginning Teacher Licensing, Assessment and Development (vgl. [www.ccsso.org](http://www.ccsso.org)) wurde eine Liste mit zehn Handlungsfeldern entwickelt, welche die Aktivitäten einer Berufsfachschullehrperson modellhaft abbilden. In einem weiteren Schritt wurden zu jedem Handlungsfeld wesentliche Kompetenzen von Berufsfachschullehrpersonen formuliert, welche die Studierenden in ihrem Studium (weiter)entwickeln sollen.

Die in den Studiengängen verwendeten Evaluationskomponenten unterscheiden sich nach formativen und summativen Aspekten in Prozessevaluation und Ergebnisevaluation.

- Prozessevaluation: Sämtliche Lehrveranstaltungen werden in einem Turnus von sechs bis acht Semestern evaluiert.
- Ergebnisevaluation: Die Liste von zehn Handlungsfeldern und wesentlichen Kompetenzen von Berufsfachschullehrpersonen dient als Grundlage für eine Längsschnittuntersuchung zu den Inhalten, die im Studium vermittelt werden. Die Studierenden werden von den Qualitätsverantwortlichen der Studiengänge zu drei Zeitpunkten gebeten, einen Fragebogen zu diesen Kompetenzen auszufüllen. Bei Studienbeginn geben die neu eintretenden Studierenden an, für wie wichtig sie diese Kompetenzen für ihre Berufspraxis halten. Bei Studienabschluss wird eine zweite Befragung durchgeführt, wobei die Studierenden einschätzen, in welchem Grade sie die einzelnen

Kompetenzen während der Ausbildung (weiter-)entwickeln konnten und welche Bedeutung sie den einzelnen Kompetenzen am Ende des Studiums beimessen. Des Weiteren sollen die Studierenden einschätzen, inwiefern ihnen das Studium als im Allgemeinen sowie die Module im Besonderen bei ihrer Entwicklung der Kompetenzen geholfen haben. Die dritte Befragung zu den Kompetenzen wird zwei Jahre nach Studienabschluss durchgeführt. Hier geben die ehemaligen Studierenden wiederum eine Selbsteinschätzung zu den Kompetenzen ab. Zudem werden sie gefragt, für wie wichtig sie diese Kompetenzen in ihrem beruflichen Alltag halten. Die Ergebnisse aus den drei Befragungen geben Hinweise darauf, ob die Ansprüche an die Qualität der Ausbildung umgesetzt werden konnten und ob die curriculare Ordnung und die Gewichtung der zu vermittelnden Kompetenzen im Studiengang angepasst werden müssen.

Die Möglichkeit der Verbindung von Qualitätsmanagement und Forschung bietet sich in der Ergebnisevaluation. Für jeden befragten Studenten/jede befragte Studentin werden auch weitere Daten erfasst: Alter bei Studienbeginn, Vorbildung, vorgängige Lehrpersonenbildung, Unterrichtserfahrung bei Studienbeginn, Dauer des Studiums, Noten der Prüfungen (mündliche Prüfung Berufspädagogik, Lehrprobe und Kolloquium zur Lehrprobe). Mit diesen Daten können zwei Forschungsfragen angegangen werden:

- Wie valide ist die Selbsteinschätzung der Studierenden in Bezug auf ihre Kompetenzentwicklung?
- Welche Faktoren haben welchen Einfluss auf den Studienerfolg der Studierenden?

Erste Ergebnisse zu diesen Forschungsfragen liegen Anfang 2016 vor.

Literaturhinweise

Bauer, Karl-Oswald/Bohn, Andreas/Kemna, Pierre/Logemann, Niels (2010): Pädagogische Qualität messen: Ein Handbuch. Münster: Waxmann.

Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer.

Helmke, Andreas (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Weinheim: Beltz.

Kempfert, Guy/Rolff, Hans-Günter (2005): Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement. Weinheim: Beltz.

Landwehr, Norbert/Steiner, Peter (2008): Q2E – Qualität durch Evaluation und Entwicklung. Hefte 1 bis 6. Bern: hep.

---

## Curriculumsentwicklung als Beitrag zur Qualitätsentwicklung an Hochschulen – das Fallbeispiel ETH Zürich

**Elke Tomforde, Benno Volk**

ETH Zürich, Schweiz

Die ETH Zürich misst der Qualitätsentwicklung von Studiengängen einen hohen Stellenwert bei. Die Curricula der Studiengänge werden laufend evaluiert, bei Bedarf reformiert und durch neue Studienangebote ergänzt. Die Curriculumsentwicklung an der ETH hat in den letzten Jahren durch neu geschaffene Strukturen und Instrumente an Professionalität gewonnen, z.B. durch die Definition formeller Abläufe von Projekten zur Curriculumsentwicklung von Studiengängen.

Der Beitrag stellt theoretische Ansätze der Curriculumsentwicklung an Hochschulen vor, diskutiert vor diesem Hintergrund das Modell der Curriculumsentwicklung an der ETH und präsentiert dazu Erfahrungen.

Wir gehen folgenden Fragen nach:

1. Welche theoretischen Ansätze für Curriculumsentwicklung gibt es? Grob lassen sich *outcome-orientierte* und *prozess-orientierte* Konzepte unterscheiden, die in den nachstehenden, beispielhaften Ansätzen unterschiedlich gestaltet sind:

- Curriculumsentwicklung nach dem Modell des Constructive Alignment (Biggs & Tang 2011)
- Curriculumsentwicklung als Prozess (Knight 2001)
- Curriculumsentwicklung unter der Führung der Faculty (Wolf 2007)

2. Welche Kontextfaktoren sind

a) *allgemein für Curriculumsansätze* von Bedeutung?

Das sind z.B. die Formulierung einer Lehrpolicy, die Organisationskultur oder bestehende Steuerungssysteme an der Hochschule, aber auch die Frage, inwieweit die „Stakeholder“ bei Curriculumsrevisionen und Neuentwicklungen mitreden können;

b) *für die beschriebenen theoretischen Ansätze* von Bedeutung?

Kontextfaktoren können z.B. sein: staatliche Bildungspolitik, Organisation der Hochschule, das betroffene Bildungssegment an der Hochschule. Beschrieben werden die Kontexte der Modelle, soweit sie aus der Literatur oder anderen Quellen ersichtlich sind. Auf diese Weise soll deutlich werden, welche Beziehung zwischen Kontexten und dem gewählten Ansatz zur Curriculumsentwicklung besteht.

3. Welche theoretischen Überlegungen liegen der Curriculumsentwicklung der ETH Zürich zugrunde und wie lassen sich die Abläufe der Curriculumsentwicklung an der ETH charakterisieren? Wir beschreiben den Kontext der ETH, den Curriculumsentwicklungsansatz und erläutern Prozesse und Strukturen. Dabei interessiert insbesondere:

- Wie wird die Qualität der Curriculumsentwicklung gesteuert?
- Inwieweit werden die Curricula auf die „Verwertbarkeit“ in der Wirtschaft ausgerichtet?
- Wie werden die Departemente, die Faculty, die Studiengangsleitungen, die Studierenden und weitere Anspruchsgruppen für Curriculumsentwicklungen gewonnen?
- Inwieweit reden die Anspruchsgruppen aus den Praxisfeldern mit bei Curriculumsrevisionen und Neuentwicklungen?
- Welche Erfahrungen bestehen mit Prozessen und Abläufen?

4. Diskussion: Welche Schlussfolgerungen können aus der Diskussion der Ansätze gezogen werden?

Wir entwerfen aufgrund der Fachdiskussion und unter den Voraussetzungen im Kontext der ETH sowie der bisherigen Erfahrungen Kriterien einer erfolgreichen Curriculumsentwicklung.

Wir diskutieren die Frage, inwiefern der theoretische Ansatz der Curriculumsentwicklung die Qualität der Lehre beeinflusst, z.B.: Wie wirkt sich der Einbezug der Dozierenden in die Curriculumsentwicklung auf die Lehre aus? Kann ein hochstrukturiertes Curriculum gute Lehre fördern? Kann es sie auch verhindern?

#### Literatur

Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. 4th Edition, Open University Press.

Fraser Sharon, P. & Bosanquet, A. (2006). The Curriculum? That's just a unit Outline, isn't it? In: *Studies in Higher Education*, Vol. 31, No. 3, p. 269-284

Knight, P.T. (2001). Complexity and Curriculum: A Process Approach to Curriculum-making. In: *Teaching in Higher Education*, Vol. 6, No. 3, p. 369-381.

Wolf, P. (2007). A Model of Facilitating Curriculum Development in Higher Education: A Faculty-Driven, Data-Informed, and Educational Developer-Supported Approach. In: *New Directions for Teaching and Learning*. Vol. 2007, No. 112, p. 15-20.

---

### What is quality in university teachers' development? Beyond courses

**Franziska Zellweger<sup>1</sup>, Monica Feixas<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>PH Zürich, Schweiz; <sup>2</sup>Universität St. Gallen, Schweiz

European governments have focused on an agenda of quality in higher education for over two decades (Chalmers, 2008; Ramsden, 2003). In response, many universities offer courses to sensitize academics for fundamental principles of teaching and provide room for reflection of experiences.

There is agreement that academic development programs have a positive influence on teachers and should have an impact on students' learning, yet the effective impact is less well researched. This leads to questions on the effectiveness of such programs and asks educational development centers to demonstrate that their programs are not just in line with their university's strategic initiatives, but have resulted in improved teaching and student outcomes (Brew, 2007).

Assessing the effectiveness of such programs is challenging. Nevertheless, several frameworks exist (Kirkpatrick, 1998; Stes et al., 2013; Chalmers & Gardiner, 2015). According to Stes & Van Petegem (2015), the evidence provided is limited to data related to teaching. There is a need for research into a) the impact on student achievement (Penuel et al., 2007) and into b) the influencing factors on transfer (Stes et al., 2013).

We focus the second: results of two different projects aim for a better understanding of the effectiveness of programs beyond the mere course organization.

- First, a study into the factors influencing the transfer potential of academic development programmes is presented. Based on a previous study, a questionnaire was designed and applied to participants of academic development activities in 18 Spanish universities (n=1.026). The corresponding exploratory factor analysis resulted in the emergence of eight factors conditioning academics' learning transfer: factors related to the design of teachers' training, the opportunities offered by the environment and individual factors. Results highlight the model's strength, the relevance of the training design and the difficulties in contextual factors.

- Second, we report of an evaluation study focusing on a particular faculty development programme in Switzerland. 113 former participants or 60% of all answered a questionnaire, focusing on the gain in competencies and barriers for transfer into practice.

Although both projects point to the dominant role of a well-designed program, in the conference we focus on thinking "beyond courses" and present concepts of university teachers' development taking into account individual and contextual factors relevant for successful transfer.

Brew, A. (2007). Evaluating academic development in a time of perplexity. *International Journal for Academic Development*, 12(2), 69–72.

Chalmers, D. (2008). *Indicators of university teaching and learning quality*. ALTC: Sydney.

<<http://www.catl.uwa.edu.au/publications/nationaltqi/reports>>.

Chalmers, D. & Gardiner, D. (2015). The measurement and impact of university teacher development programs. *Educar*, 51, 1, 53-80.

Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating training programs*. Berrett Koehler: San Francisco.

Penuel, W. R.; Fishman, B. J.; Yamaguchi, R. & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44, 921-958.

Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2nd ed.). Routledge: London.

Stes, A. & Van Petegem, P. (2015) Impacto de la formación del profesorado universitario: Aspectos metodológicos y propuesta para futuras investigaciones, *Educar*, 51(1), 13-36.

## SES Tue D 08: Paper Session

Tuesday/Dienstag, 30.06.2015 / 14:45 – 16:15 / H501

Session Chair: **Susanne Kuratli Geeler**

### Frühe Bildungsqualität am Beispiel der Studie ZEPPELIN mit dem Programm „PAT –Mit Eltern Lernen“: (Wie) kann die Kompetenz der Fachpersonen gemessen werden?

**Andrea Lanfranchi, Alex Neuhauser**

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Schweiz

#### Ausgangslage / Problemstellung

Der Bildungserfolg hängt sowohl in der Schweiz als auch in Deutschland stark mit der sozialen Herkunft zusammen (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012; OECD, 2010). Zahlreiche Industriestaaten greifen deshalb auf Programme für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) zurück, die sich gezielt an benachteiligte Bevölkerungsgruppen richten – definiert über soziale, wirtschaftliche, kulturelle oder psychologische Kriterien (Eurydice, 2009, S. 17). Damit sollen Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten vorgebeugt, die Bildungschancen längerfristig erhöht und die soziale Integration in den weiteren Lebensabschnitten verbessert werden.

Um zu beurteilen, ob die präventiven Massnahmen tatsächlich zur nachhaltigen Verbesserung der Lebenssituation und Entwicklungsbedingungen von Familien und Kindern beitragen, muss die Wirksamkeit der Programme nachgewiesen werden (Neuhauser, 2014). Voraussetzung für effektive Programme ist die qualitativ hochstehende Implementierung, wobei zwischen Merkmalen der Konzept-, Planungs-, Struktur- und Prozessqualität unterschieden wird (Jungmann & Brand, 2012). In diesem Paper fokussieren wir auf die Aspekte der Prozessqualität.

#### Fragestellung

Im Zentrum der Präsentation steht die Frage nach ausgewählten Aspekten der Programmqualität von „PAT –Mit Eltern Lernen“ im Rahmen der Interventionsstudie ZEPPELIN (Lanfranchi & Neuhauser, 2013): Inwieweit werden bei der Implementierung der frühen Förderung die PAT-Qualitätsstandards (PATNC, 2013) hinsichtlich Prozessqualität und ganz besonders Kompetenz der Hausbesucherinnen in Interaktionen und Beziehungen zum Kind und seinen Eltern erreicht?

#### Methoden

Die Evaluation der Prozessqualität in Form der Beteiligung (Involvement) der Hausbesucherinnen wird durch die Beobachtung der konkreten Umsetzung von Programmvorgaben mittels der Home Visit Rating Scales (HOVRS) (Roggman et al., 2012). Solche Qualitätsmerkmale wurden bei Frühförderprogrammen bislang nur selten untersucht, obwohl die Interaktions- und Beziehungskompetenzen der Fachpersonen für die Effektivität von Hausbesuchsprogrammen ausschlaggebend sind, wie z.B. die Eltern zu engagieren, sie zu Aktivitäten mit ihren Kindern anzuregen und diese Begegnungen emotional zu Rahmen (Gomby, 2007).

#### Erste Ergebnisse

Bei ZEPPELIN wurde die Kompetenz der Fachpersonen mittels der überprüft. Die Ergebnisse aus einer ersten Anwendung der Skalen bei 11 Fachpersonen im zweiten ZEPPELIN-Programmjahr sind erfreulich. Die Auswertung von 22 Videoaufnahmen durch je drei voneinander unabhängige Coder mittels Intraklassenkorrelation ergibt eine hohe Interraterreliabilität (min. .884, max. .981). Die Fähigkeit der Fachpersonen auf die Eltern einzugehen und die Eltern-Kind-Interaktionen zu fördern weist eine relativ grosse Bandbreite von zufriedenstellend bis sehr gut. Entwicklungsbedarf ergibt sich auf der Ebene der Sprachförderung und der interkulturellen Kompetenz.

#### Literatur

Roggman, L. A., Cook, G. A., Jump Norman, V. K., Innocenti, M. S., Christiansen, K., Boyce, L. K., . . . Hallgren, K. (2012). Home Visit Rating Scales Adapted and Extended: HOVRS-A+. Unpublished Measure.

Gomby, D. S. (2007). The promise and limitations of home visiting: Implementing effective programs. *Child Abuse & Neglect*, 31, 793-799.

Jungmann, T., & Brand, T. (2012). Die besten Absichten zu haben ist notwendig, aber nicht hinreichend – Qualitätsdimensionen in den Frühen Hilfen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 61(10), 723-737.

Lanfranchi, A., & Neuhauser, A. (2013). ZEPPELIN 0-3: Theoretische Grundlagen, Konzept und Implementation des frühkindlichen Förderprogramms „PAT –Mit Eltern Lernen“ *Frühe Bildung*, 2(1), 3-11. doi: 10.1026/2191-9186/a000071

Neuhauser, A. (2014). A closer look at the effectiveness of early childhood education in at-risk families. *Mental Health and Prevention*, 2(3-4), 43-57. doi: 10.1016/j.mhp.2014.09.002

## Integrative Förderung in der Schweiz

**Reto Luder, André Kunz, Anna Jossi, Ariane Paccaud**

PHZH, Schweiz

In dieser vom Schweizerischen Nationalfond unterstützten Studie „Integrative Förderung“ (SNF-Projekt-Nr. 100019\_146864), werden folgende Forschungsfragen bearbeitet:

- 1) Welche Situationen und Probleme führen zu besonderen pädagogischen Bedürfnissen und damit zu integrativer Förderung?
- 2) Wie wird integrative Förderung geplant, mit welchen Methoden wird sie umgesetzt, wie werden die Auswirkungen evaluiert und welche Formen der Zusammenarbeit haben Schulteams dabei gefunden?
- 3) Welche Effekte integrativer Förderung können bei den geförderten Kindern in den Bereichen Mathematik und Sprache festgestellt werden?

Die Studie kombiniert in einem Längsschnitt (2015-2017) verschiedene quantitative sowie qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden: standardisierte Tests, Fragebögen, Interviews und Dokumentenanalysen von Förderplänen, sonderpädagogische Schulkonzepte und kantonale Rahmenbedingungen für Integrative Förderung. Insgesamt werden individuelle Förderpläne bei ca. 1000 Schülerinnen und Schülern (Ebene Fall) aus 200 Schulen (Ebene Schule) der gesamten Schweiz (d,f,i) in 21 Kantonen analysiert.

Die Ergebnisse werden Erkenntnisse über die Praxis und Entwicklungsmöglichkeiten integrativer Förderung liefern. Dabei steht der Prozess der Förderplanung im Zentrum, der von Lern- und Verhaltensvoraussetzungen erfassen und beschreiben über analysieren und verstehen sowie Förderung planen und anpassen hin zu Unterricht und Massnahmen umsetzen und anschliessend die Auswirkungen und Entwicklungen erfassen und reflektieren reicht. Integrative Förderung ist abhängig von multiprofessioneller Förderplanung (Watkins, 2007, Mitchell et al., 2010, Jones, 2011, Blackwell & Rossetti, 2014), und Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams ist zentral (Scruggs, Mastropieri, & McDuffie 2007).

Ergebnisse der Vorstudie zu diesem SNF-Projekt an 3 integrativen Schulen (vgl. Luder, Kunz & Jossi, 2014) zeigen

- eine grosse Spanne verschiedener Indikationen für Integrative Förderung (Unterschiede zwischen Schulstufen).
- dass Erfahrung mit Integrativer Förderung einhergeht mit positiveren Einstellungen zu Inklusion.
- dass Kooperation für integrative Förderung einher geht mit positiver wahrgenommenen Wirkungen bei Unterrichtsentwicklung sowie Professionalisierung.

In dieser Präsentation werden erste Ergebnisse (t0, April/Mai 2015) aus dem online-Fragebogen vorgestellt bezüglich folgender Aspekte:

- Indikationen für Integrative Förderung und Förderplanung
- Einstellung von Lehrpersonen zu Inklusion (EZI: vgl. Kunz, Luder & Moretti, 2010)
- Modus und Häufigkeit von Kooperation für Integrative Förderung
- Effekte von Kooperation bezüglich Selbstwirksamkeit und Belastung.

References:

Blackwell, W., Rossetti, Z. (2014). The Development of Individualized Education Programs: Where Have We Been and Where Should We Go Now? In: Sage Open, 4 (2) 1-15.

Jones, B. a. (2011). Fostering Collaboration in Inclusive Settings: The Special Education Students at a Glance Approach. *Intervention in School and Clinic*, 47(5), 297-306.

Kunz, André, Luder, Reto & Moretti, Marta. Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). In: *Empirische Sonderpädagogik*, 2010, Nr. 3, S. 83-94.

Luder, R., Kunz A. & Jossi, A. (2014). Inclusive education in Switzerland. Paper presented at the EARLI SIG 15, Universität Zürich, Zürich, 25.8.2014.

Mitchell, D., Morton, M., & Hornby, G. (2010). Review of the Literature on Individual Education Plans.

Watkins, A. (2007). *Assessment in inclusive settings: Key issues for policy and practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

Scruggs, T. E.; Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. In: *Exceptional Children* 73, S. 392-416

---

## **Eine Videoanalyse prototypischer Fördersituationen von Fachpersonen für Sonderpädagogik in der integrativen Förderung**

**Jeannette Wick**

Universität Zürich, Schweiz

In Zusammenhang mit integrativer Förderung von Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf verändern sich die pädagogischen Aktivitäten an Schulen. Mit dieser Untersuchung, die Teil der vom SNF geförderten Studie "Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität", sollen Erkenntnisse über die Gestaltung integrativer Fördersituationen gewonnen werden. Lehrpersonen für Sonderpädagogik (N = 30) bekamen den Auftrag, alltägliche, für sie prototypische Fördersituationen zu definieren und aufzuzeichnen.

Bis zum jetzigen Zeitpunkt gibt es wohl normative Literatur (z.B. Wocken, 1998), jedoch nur wenige empirische Untersuchungen darüber, wie schulische Integration in der Praxis umgesetzt wird (Reich, 2014). Über typische Verläufe integrativen Unterrichts ist nichts bekannt (Moser, 2013).

Für die Beschreibung und Analyse von Unterricht wird allgemein-didaktisch zwischen Sicht- und Tiefenstrukturen unterschieden (z.B. Kunter & Trautwein, 2013). Die vorliegende Studie untersucht erstens, wie integrative Förderung in der Praxis umgesetzt wird (z.B. Gruppen- oder Einzelförderung). Zweitens werden die Fördersituationen bezüglich ihrer Sichtstruktur untersucht und drittens werden dieselben Sequenzen auf der Ebene der Tiefenstrukturen beschrieben.

In insgesamt 54 Videoaufnahmen können 5 Prototypen von Fördersituationen unterschieden werden: 1. Gruppenförderung ausserhalb der Klasse (15 Aufnahmen), 2. Gruppenförderung innerhalb der Klasse (16 Aufnahmen), 3. Einzelförderung ausserhalb der Klasse (15 Aufnahmen), 4. Einzelförderung innerhalb der Klasse (1 Aufnahme) und 5. Kombination zwischen Einzel- bzw. Gruppenförderung inner- und ausserhalb der Klasse (7 Aufnahmen).

Die weiteren Analysen beschränken sich auf die Prototypen Gruppenförderung und Kombination. Alle transkribierten Videoaufnahmen werden anhand eines niedrig-inferenten Kodierungssystems hinsichtlich ihrer Sichtstruktur (2. Fragestellung) analysiert. In Anlehnung an Bak (1996) werden vier funktionale Phasen unterschieden: Bearbeitung der Aufgabe durch die Schüler, Erklärung und Einführung der Aufgaben, Organisation allgemein und inhaltliche Förderung. Hinsichtlich der dritten Fragestellung werden die inhaltlichen Fördersequenzen aus dem vorhergehenden Analyseschritt basierend auf dem Scaffolding-Konzept orientiert an van de Pol (2012)



bezüglich a) Unterstützungsbereichen, b) Art der Unterstützung und c) Verständnis der Schüler/innen einer weiteren Analyse unterzogen. Zur Bestimmung der Analyseinheit dieser Sequenzen bezieht sich das Kodierverfahren auf das dreiteilige Sequenzmuster (initiation-reply-evaluation) nach Mehan (1979). Dieses Kodiersystem befindet sich noch in Entwicklung und wird induktiv hinsichtlich unterschiedlicher Fälle der drei fokussierten Prototypen angepasst.

Ergebnisse im Zusammenhang mit der ersten Fragestellung zeigen, dass integrative Förderung von Lehrpersonen für Sonderpädagogik unterschiedlich umgesetzt wird, wobei die beiden Prototypen Gruppenförderung ausser- und innerhalb der Klasse mit je 15 bzw. 16 Aufnahmen am häufigsten vorkommen.

#### Literatur

Bak, J. I. (1996). Das Frage-Antwort-Sequenzmuster in Unterrichtsgesprächen (Deutsch-Koreanisch). Tübingen: Niemeyer.

Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). Psychologie des Unterrichts. Paderborn: Schöningh.

Mehan, H. (1979). Learning lessons. Social organization in the classroom. Cambridge: Harvard University Press.

Moser, V. (2013). Professionsforschung als Unterrichtsforschung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.) Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen (S. 135-146). Münster: Waxmann.

Reich, K. (2014). Inklusive Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz.

van de Pol, J. E. (2012). Scaffolding in teacher-student interaction: exploring, measuring, promoting and evaluating scaffolding (Dissertation). University of Amsterdam: Faculty of Social and Behavioural Sciences.

Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle (S. 37-52). Weinheim und München: Juventa.

## SES Tue D 09: Paper Session

Tuesday/Dienstag, 30.06.2015 / 14:45 – 16:15 / H514

Session Chair: **Isabelle Mili**

### A l'école du genre

**Edith Guilley<sup>1</sup>, Dominique Joye<sup>2</sup>, Carolina Carvalho Arruda<sup>2</sup>, Jacques-Antoine Gauthier<sup>2</sup>, Lavinia Gianettoni<sup>2</sup>, Dinah Gross<sup>2</sup>, Elisabeth Issaieva Moubarak<sup>1</sup>, Karin Müller<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Service de la recherche en éducation, Suisse; <sup>2</sup>Centre de recherche sur les parcours de vie et les inégalités, Uni. Lausanne, Suisse;

<sup>3</sup>Secrétariat général, Département de l'instruction publique, de la culture et du sport, Suisse

L'ouvrage présenté, "à l'école du genre", co-écrit par des chercheur.e.s de l'Université de Lausanne et du Service de la recherche en éducation de Genève dans le cadre du PNR60 "égalité entre hommes et femmes", met en scène une série de facteurs favorisant la reproduction des inégalités de genre dans les projets professionnels des adolescent.e.s en s'appuyant sur une enquête menée dans cinq cantons suisses auprès de plus de trois mille élèves du secondaire I, leurs parents et leurs enseignant.e.s.

L'ouvrage a pour objectif central de montrer comment une combinaison de facteurs institutionnels, idéologiques et psychosociaux est à l'origine de la reproduction des inégalités de genre dans les projets professionnels que formulent aujourd'hui les adolescent.e.s. Il propose un cadre théorique à l'étude de ces inégalités en insistant sur la pertinence des perspectives de genre et du parcours de vie et fait appel à une ensemble de méthodes complémentaires d'analyse quantitative (régressions, analyses de séquence, modèles en équations structurales).

Les résultats présentés confirment que les aspirations professionnelles des élèves sont clairement sexuées et conformes aux normes de genre. Cette différenciation en termes de rôle se traduira aussi par une hiérarchisation de la future position sociale des filles et des garçons. Ces résultats soulignent en premier lieu l'importance du contexte familial au sein duquel les attentes des parents sont intégrées en particulier par les garçons, dont les réseaux de sociabilité sont plus petits et davantage soumis à la pression normative familiale, en particulier celle des pères. L'analyse du contexte familial met aussi en évidence un affaiblissement du conformisme au genre au sein de familles plus égalitaristes. En second lieu, ces résultats ont été comparés selon des contextes socio-politiques plus ou moins égalitaires; on observe ainsi dans les cantons les plus égalitaires une moindre ségrégation dans les projets professionnels des adolescent.e.s. Enfin, l'institution scolaire dans laquelle ces adolescent.e.s sont inséré.e.s, peine à reconnaître la part des inégalités de genre qu'elle (re)produit, considérant l'égalité de traitement entre les élèves comme un acquis.

Cet ouvrage apporte un focus particulier sur les jeunes dont les aspirations professionnelles sont atypiques du point de vue du genre. Là-encore le contexte familial joue un rôle: on relève une tendance à l'intolérance à la "démasculinisation" de la part des proches envers les projets professionnels atypiques des garçons, alors que ceux des filles sont mieux acceptés et pourront mener dans certains cas à une ascension sociale. L'ouvrage discute également le sens de ces projets atypiques, entre une possible distanciation vis-à-vis des modèles traditionnels et une conséquence mécanique de la structure sexuée des filières de formation.

La reproduction des inégalités de genre dans les projets professionnels s'intègre dans un ensemble de pratiques sociales et d'idéologies qui se révèlent, selon cette enquête, très sexuées, illustrant que la socialisation différenciée des filles et des garçons est un mécanisme global qui ne se limite pas aux projets d'avenir esquissés à l'adolescence.

## La mixité et la non mixité en EPS : le point de vue des élèves

**Antoine Bréau, Lucie Schoch, Vanessa Lentillon Kaestner**

Haute Ecole Pédagogique Lausanne, Vaud, Suisse

Dans un contexte international où la problématique du genre à l'école devient un « thème crucial » (Rapport Eurydice, 2010, p 3), notamment au regard des inégalités et des stéréotypes sexistes présents dans les établissements scolaires, la perspective d'un retour à la non mixité est aujourd'hui discutée et envisagée dans certains pays (Yates, 2011). A ce propos, afin d'améliorer la qualité de la formation proposée aux élèves, le débat autour l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS) en contexte mixte ou non mixte occupe une place importante et fréquemment débattue (Hills, 2012). Parce qu'on ne saurait « penser le corps sans son sexe, sans la sexualité » (Fraisie, 1996, p. 10), l'EPS est une discipline scolaire directement impliquée dans le processus de construction du genre. Discipline historiquement vue comme une arène masculine (Connell, 2009), la mixité pose certaines difficultés en EPS, tant au niveau de la réussite des filles que la présence et le maintien de stéréotypes sexistes (Fagrell, Larsson & Redelius, 2012). Au sein du canton de Vaud, en classe de secondaire 1, l'enseignement de l'EPS s'appuie à la fois sur un contexte mixte et non mixte. L'objectif de cette étude est de connaître le point de vue des élèves à propos de ces deux contextes d'enseignement en EPS. Filles et garçons, collégiens et gymnasiens, qui vivent (secondaire 1) ou ont vécu (secondaire 2) un enseignement mixte et non mixte en EPS, ont pu nous donner leurs propres ressentis et préférences. Ce projet s'appuie sur la mise en place de sept « focus group », rassemblant au total 32 élèves, 16 filles et 16 garçons. Nos résultats montrent que les filles souhaitent toutes s'engager en EPS dans un contexte mixte. La mixité est vue comme une source de motivation, notamment parce qu'avec les garçons, le niveau de pratique est plus élevé. Les filles évoquent toutefois certains inconvénients propres à la mixité en EPS, avec la présence de garçons trop individualistes dans le jeu, une perspective ne leur permettant pas de s'exprimer. Certaines filles soulignent l'obligation de faire ses preuves pour être acceptées par les garçons, au risque d'être rejetées. Du côté des garçons, les préférences envers la non mixité sont plus nombreuses. Rester entre garçons tend à rendre le niveau de pratique plus élevé, loin des problèmes posés avec la motivation et le niveau de certaines filles, notamment celles non sportives. Ils insistent sur la spécificité de la discipline et ses relations avec le monde du sport, un domaine plus proche de l'idéal masculin que féminin. Les points de vue divergents des élèves, filles et garçons, et les différentes remarques partagées et stéréotypées à propos de l'autre sexe nous amènent à questionner la manière de gérer la mixité et la non mixité en EPS, tant au niveau des apprentissages propres à la discipline, qu'à un niveau plus général et plus proche d'enjeux relatifs à la reconnaissance de l'autre, et de l'autre différent (Tischler, 2013).

## Abstracts Wednesday / Mittwoch, 01.07.2015

### SES Wed E 01: Symposium

Wednesday/Mittwoch, 01.07.2015 / 09:00 – 10:30 / H201

#### Innovative Forschung zur Lernumgebung Praktikum

Chair(s): **Annelies Kreis** (Universität Zürich/PHTG)

Discussant(s): **Richard Kohler** (PHTG)

Im Schulfeld situierte Lerngelegenheiten und die reflexive Verknüpfung von Praxiserfahrung mit theoretischen Wissensbeständen gelten als bedeutsame Elemente der Ausbildung von Lehrpersonen. Aus zahlreichen Fragebogenstudien geht hervor, dass entsprechende Lerngelegenheiten von Studierenden als wirksam eingeschätzt werden. Über die Beschaffenheit und Wirkung praxisbasierter Lernumgebungen ist hingegen nach wie vor nur wenig bekannt (Arnold, Gröschner, & Hascher, 2014). Das Symposium gibt Einblicke in drei aktuelle Studien, mit denen Qualitäten praxissituierter Lernumgebungen vertieft analysiert werden.

*Beitrag 1* geht der Frage nach, welche *Anforderungen* Lehramtsstudierende (Primarstufe) in Praktika erleben. Leitfadengestützte narrative Interviews wurden mittels der qualitativ-rekonstruktiven dokumentarischen Methode analysiert. Die Ergebnisse zeigen Zusammenhänge zwischen dem Professionalisierungsverständnis, den erfahrenen Anforderungen und Merkmalen der Lernumgebungen auf. *Beitrag 2* fokussiert *Erstgespräche* zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden im Praktikum. Die Erstgespräche werden mittels dokumentarischer Methode hinsichtlich der Frage analysiert, welche Rahmenbedingungen für das Praktikum in ihnen geschaffen werden und welche individuellen Erwartungen und Vorstellungen über professionelles Berufshandeln die Interaktanten thematisieren. *Beitrag 3* gibt Einblick in die Ergebnisse einer Interventionsstudie zu Kollegialem Unterrichtscoaching, einem Ansatz zur Förderung von *reziprokem Coaching zwischen angehenden oder erfahrenen Lehrpersonen*. Mittels einer pragmalinguistischen Gesprächsanalyse werden videobasiert systematisch angeregte vs. spontane Planungsgespräche zwischen Studierenden hinsichtlich ihrer Gesprächsqualität verglichen, dies als Alternative zu Experten-Novizen-Konstellationen in Mentoringgesprächen.

Die drei Beiträge werden hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Praxis und Forschung der praxissituierter Lehrer/innenbildung diskutiert.

#### Referenzen

Arnold, K.-H., Gröschner, A., & Hascher, T. (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.

#### Presentations of the Symposium

#### Auf dem Weg in den Lehrberuf – wie Studierende Anforderungen in den Praktika deuten und bearbeiten

**Julia Košinár, Nicole Diebold, Emanuel Schmid**

PH FHNW

Das Projekt "Anforderungen Studierender in den Berufspraktischen Studien" (Pädagogische Hochschule FHNW 2014 - 2017) geht der Frage nach, welche Anforderungen Primarschul-Studierende in ihren Praktika wahrnehmen, wie sie diese für sich deuten und bearbeiten. Damit wird eine subjektive Perspektive fokussiert, wie sie dem Entwicklungsaufgabenkonzept zugrunde liegt (Trautmann 2004, Keller-Schneider/Hericks 2011). Für eine Erfassung von Entwicklungsprozessen wird des Weiteren die Theorie des Erfahrungslernens (Combe 2010) herangezogen. Ihre Heuristik bzgl. der Schritte von der (krisenhaften) Erfahrung, über deren Bearbeitung bis zur Lösung bietet die notwendige Orientierung für eine theoriegestützte Fallrekonstruktion.

Befragt wurden 26 Studierende am Ende ihrer Ausbildung mithilfe erzählgenerierender, leitfadengestützter Interviews. Diese werden für eine 1. Teilstudie zum Zweck der Entwicklung eines Fragebogens kategorial ausgewertet. Damit entsteht eine Sammlung von Anforderungen, wie sie von den Befragten vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen in den Praktika expliziert wurden.

Die dokumentarische Methode (Bohnsack 2010, Nohl 2009) bildet den methodisch-methodologischen Rahmen für die zweite Teilstudie. Dieser ermöglicht es, implizite Sinnstrukturen und Orientierungen der Befragten, die ihren Situationsdeutungen und Handlungserzählungen zugrunde liegen, zu rekonstruieren. Ziel der Studie ist über eine Typisierung auf der Grundlage komparativer Fallanalysen professionalisierungsrelevante Aspekte im Rahmen der berufspraktischen Studien zu erkennen.

Bisher wurden Anforderungen von Lehrpersonen im Berufseinstieg (Keller-Schneider 2010, Hericks 2006) bzw. Typen der Anforderungswahrnehmung und -bearbeitung im Referendariat (Kosinár 2014) identifiziert. Unser Projekt befasst sich mit den Anforderungen von Lehrerstudierenden und öffnet damit das Feld für Erkenntnisse zu dieser Phase. Im Beitrag wird vorgestellt, wie sich Professionalisierungsverständnis und Berufsbilder der Studierenden sowie ihr Aushandlungsprozess mit den jeweiligen Rahmenbedingungen an den Praktikumschulen auf ihre Anforderungsdeutung und -bearbeitung auswirken. Erste Ergebnisse der Studie weisen auf deutliche Unterschiede bzgl. des Berufsbezugs hin: Während die Einen noch grundsätzliche Passungsfragen bzgl. ihrer Studienwahl bearbeiten und ihre Eignung wegen der Strukturgegebenheiten des Lehrberufs hinterfragen, steht für Andere die Chance zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen hinter jeder Anforderung. Weitere Unterschiede lassen sich in Bezug auf das Rollenverständnis und die Beziehungsgestaltung ausmachen. Als weitere Vergleichsdimension, die direkt an das Professionalisierungsverständnis anknüpft, haben sich die Formen der Zusammenarbeit bzw. die Definierung der Beziehung zu den Praxislehrpersonen erwiesen. Damit zeichnen sich auch ausbildungsrelevante Fragen ab, die im Anschluss an die Ergebnispräsentation diskutiert werden.

## Literatur:

Bohnsack, R. (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. UTB.

Combe, A. (2010): Wie lassen sich in der Schule Erfahrungen machen? Lernen aus Sicht der Erfahrungstheorie. In: PÄDAGOGIK, H. 7-8. Beltz, S. 72-77.

Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. VS.

Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011): Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von LehrerInnen. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, H. 2. Innsbruck, S. 20-24.

Keller-Schneider, M. (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster: Waxmann

Kosinar, J. (2014): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen.

Nohl, A.-M. (2009): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 3. Auflage. Wiesbaden: VS.

Trautmann, M. (2004): Entwicklungsaufgaben bei Havighurst. In: Matthias Trautmann (Hg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden: VS, S. 19–40.

## Die Initiation in die schulische Praxis: Erstgespräche im Vorfeld von Schulpraktika

### Stephan Otto

Universität Duisburg-Essen

Befunde der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung zeigen, dass Studierende Schulpraktika für das wichtigste Lernfeld ihres Studiums halten (Hascher 2012). Lehrkräfte, die als Mentorinnen und Mentoren Studierende in Praktika betreuen, übernehmen hierbei eine Schlüsselrolle bei der Gestaltung der Lernumgebung in schulischen Praxisphasen, da sie die tatsächlichen Lerngelegenheiten und Lerninhalte an der jeweiligen Einzelschule bereitstellen (Gröschner & Häusler, 2014). Weiterhin zeigt sich, dass Studierende sich deutlich an Vorstellungen von professionellem Berufshandeln der sie betreuenden Lehrkräfte orientieren (Hascher, 2012), was letztlich die Entwicklung der Professionalitätsvorstellungen angehender Lehrkräfte beeinflusst (Schübach, 2007).

Die Interaktion von Studierenden und Lehrkräften in Praktika ist bislang insbesondere im Rahmen von Unterrichtsbesprechungen untersucht worden (Staub, 2014; Schübach, 2007). Da diese Besprechungen aber nur einen Teilbereich von wirksamer Praxisbetreuung darstellen (Staub, 2014) und gerade die Betreuung von Lehrkräften, die regelmäßige und auch informelle Gespräche mit Studierenden führen, als besonders wirksam eingeschätzt wird (Hobson et al. 2009), gilt es, ebensolche weitere Gesprächsanlässe zwischen Studierenden und Lehrkräften verstärkt zu untersuchen.

Im Rahmen meines Dissertationsvorhabens untersuche ich einen spezifischen Gesprächsanlass in Schulpraktika, obligatorische Erstgespräche (N=10) zwischen Studierenden und ihren Mentorinnen bzw. Mentoren, die im Vorfeld der Praktika an Schulen stattfinden.

Hierbei sollen die Fragen im Fokus stehen, welche Rahmenbedingungen für Schulpraktika geschaffen werden und welcher Austausch über individuelle Erwartungen und Vorstellungen von professionellem Berufshandeln im Vorfeld von Praktika stattfinden.

Die Erhebung erfolgte zunächst mittels teilnehmender Beobachtung beim Erstgespräch, wobei neben Feldprotokollen auch Audiographien der Gesprächssituation erhoben worden sind. Da Mentorinnen und Mentoren in Gesprächen mit Studierenden zumeist einen wesentlich größeren Redeanteil haben (Schübach, 2007), wurden zusätzlich zur teilnehmenden Beobachtung fokussierte Interviews mit den Studierenden geführt.

Das Datenmaterial wird mittels der dokumentarischen Methode ausgewertet. Diese gilt einerseits als besonders geeignet für die Rekonstruktion von Interaktionsprozessen in Gruppen und hat sich andererseits hinsichtlich der Triangulation verschiedener Erhebungsmethoden bewährt (Bohnsack et al., 2001). Die Ergebnisse der Studie werden letztendlich einen Einblick in einen für das Gelingen schulischer Praxisphasen wichtigen Gesprächsanlass bieten. Hieraus können Gestaltungsempfehlungen für zukünftige Erstgespräche abgeleitet werden.

## Literatur:

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.M. (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden.

Gröschner, A. & Häusler, J. (2014): Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In: K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher, Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster u.a.: Waxmann, 315-334.

Hascher, T. (2012): Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerbildung 30(1), 87-98.

Hobson, A. J., Asby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009): Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. Teaching and Teacher Education, 25(1), 207-216.

Schübach, J. (2007): Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika - eine "Nahtstelle von Theorie und Praxis"? Bern u.a.: Haupt.

Staub, F., Waldis, M., Futter, K. & Schatzmann, S. (2014): Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In: K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher, Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster u.a.: Waxmann, 335-358.

## Qualität reziproker Planungsgespräche zwischen angehenden Lehrpersonen – Ergebnisse einer Interventionsstudie zu Kollegialem Unterrichtscoaching

**Annelies Kreis<sup>1</sup>, Sandra Wagner<sup>2</sup>, Stefanie Schnebel<sup>3</sup>, Stephanie Musow<sup>3</sup>, Corinne Wyss<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>PHTG/UZH, <sup>2</sup>PHTG, <sup>3</sup>PH Weingarten, <sup>4</sup>PHZH

Unterrichtsbesprechungen zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden basieren auf einer langjährigen Tradition und es liegen empirische Erkenntnisse über die Qualität vor allem von Nachbesprechungen, aber auch von Vorbesprechungen im Experten-Novizen-Setting vor (Hennissen & Crassborn, 2008; Kreis, 2012). Zu erwarten ist, dass systematisches Mentoring zwischen Studierenden eine zusätzliche Lerngelegenheit in Praktika schafft. Entsprechende Interaktionen werden im Praktikum bisher jedoch noch kaum angeregt, wobei der knappe Forschungsstand nahelegt, dass Mentoring zwischen Peers die Kompetenzentwicklung angehender Lehrpersonen positiv beeinflusst (Lu, 2010; Thurlings & den Brok, 2014).

Eine spezifische Form von Peer Mentoring mit Betonung auf der gemeinsamen Unterrichtsplanung ist das Kollegiale Unterrichtscoaching (Kreis & Staub, 2013). Dieses legt eine Interaktionsstruktur nahe, welche das Potential steigern dürfte, dass in der (fach-)didaktischen Ausbildung vermittelte Aspekte von Unterrichtsqualität ko-konstruktiv elaboriert und die Unterrichtsplanung, und damit indirekt auch Unterricht, verbessert werden. Mit der Studie KUBeX werden Effekte einer Intervention zu Kollegialem Unterrichtscoaching in Zusammenhang mit einem fachdidaktischen Lernimpuls auf die Qualität von Unterrichtsplanungsgesprächen und die Entwicklung professioneller Kompetenzen zukünftiger Lehrpersonen untersucht. Die hier berichtete Teilstudie fokussiert Planungsgespräche zwischen Studierendendyaden (Studiengang Sek I) einer Interventions- und Kontrollgruppe. Beide Gruppen erhielten einen biologiedidaktischen Impuls, die Interventionsgruppe zusätzlich ein Training zu Kollegialem Unterrichtscoaching (2\*90 Min.). Dabei wurden die zentralen Merkmale des Ansatzes vermittelt (Rollen als Coach/Coachee, dialogische Elaboration einer Unterrichtsskizze, Kernperspektiven zur Planung/Reflexion von Unterricht) sowie Planungsgespräche trainiert. In zwei weiteren, mit Video aufgezeichneten Gesprächen planten die Studierenden (NIG = 65; NKG = 54) im Tandem in wechselnden Rollen Unterricht zu einem standardisierten Inhalt für eine mittels Vignette beschriebene Klasse.

Die Planungsgespräche der Studierenden der Interventions- und Kontrollgruppe wurden hinsichtlich von Unterschieden in der Dauer und Qualität der Interaktion untersucht. Die videobasierte Analyse erfolgt eventbasiert mittels pragma-linguistischer Gesprächsanalyse (Kreis, 2012). Die Analyseeinheiten werden je als mikro-monologisch (ein/e Interaktant/in berichtet), dialogisch (Austausch, beide steuern Ideen bei, ohne diese weiterzuentwickeln) oder kokonstruktiv (beide steuern Ideen bei, entwickeln diese weiter) codiert.

Die Planungsgespräche der Interventionsgruppe dauern signifikant länger als jene der Kontrollgruppe (MIG=16', SDIG=6', MKG=11', SDKG=5';  $F=3.708$ ,  $df=117$ ,  $p=.000$ ). Bezüglich der Interaktionsqualität erwarten wir, dass in der Interventionsgruppe signifikant länger ko-konstruktiv und dialogisch interagiert wird als in der Kontrollgruppe. Hinsichtlich der Dauer mikro-monologischen Gesprächshandeln werden keine signifikanten Gruppenunterschiede erwartet. Entsprechende Ergebnisse werden im Juni vorliegen.

Die Studie gibt Einblick in die Qualitäten dyadischer Unterrichtsplanung zwischen Lehrstudierenden mit/ohne Implementierung von Kollegialem Unterrichtscoaching. Die Ergebnisse geben Hinweise dazu, inwiefern die Lernumgebung Praktikum durch reziprokes Mentoring zwischen Studierenden angereichert und weiterentwickelt werden kann.

### Literatur:

Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3(2), pp. 169-186.

Kreis, A. (2012). *Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Praxislehrperson und angehender Lehrperson*. Bern: Haupt.

Kreis, A. & Staub, F. C. (2013). *Kollegiales Unterrichtscoaching*. *PraxisWissen SchulLeitung*, 33. Aktualisierungslieferung (30.32). Köln: Wolters Kluver.

Lu, H.-L. (2010). Research on peer coaching in preservice teacher education - A review of literature. *Teaching and Teacher Education* 26(4): 748-753.

Thurlings, M., & den Brok, P. (2014). Effects of peer teacher professional development: A systematic review of literature. *Frauenchiemsee*, 17 Juni 2014, EARLI SIG 11 meeting.

## SES Wed E 02: Symposium

*Wednesday/Mittwoch, 01.07.2015 / 09:00 – 10:30 / H202*

### Spielintegrierte mathematische Förderung im Kindergarten

*Chair(s):* **Andrea Wullschleger** (Universität Zürich)

*Discussant(s):* **Kathrin Kramer** (Pädagogische Hochschule Luzern)

Bereits Kindergartenkinder verfügen über ein beachtliches mathematisches Wissen; allerdings sind die interindividuellen Unterschiede sehr gross (Stamm, 2004). Mehrere Studien belegen, dass frühe mathematische Kompetenzen eine bedeutende Grundlage für späteres schulisches Lernen in Mathematik darstellen (Jordan, 2010; Duncan et al., 2007). Um den ungleichen Startchancen zu begegnen, ist eine frühe Förderung bedeutsam (Schneider & Krajewski, 2006). Für die individuellen Bedürfnisse in heterogenen Lerngruppen bietet sich spielorientiertes Lernen besonders gut an (Heimlich, 2001) und ist auch wirksam (Hauser et al., 2014). Dabei werden Spiele als substantielle Aufgaben (Walther et al., 2008) gestaltet, die adaptiv zum Vorwissen der Kinder eine vertiefte Auseinandersetzung mit fachlichen Gegenständen fördern (Reusser, 2013). Im Projekt spimaf (Hauser et al., in Vorb.), einem

internationalen Kooperationsprojekt, wurden Regelspiele zur Förderung von Kompetenzen im Bereich Mengen und Zahlen ausgewählt, abgeändert oder neu entwickelt, die diesen Ansprüchen Rechnung tragen. In 29 Kindergartenklassen in St.Gallen (CH), Baden-Württemberg (D) und Vorarlberg (A) wurden die Spiele über einen Zeitraum von sechs Monaten erprobt und im Anschluss überarbeitet. Im Rahmen des Projektes wurden drei Teilbereiche der mathematischen Förderung untersucht, welche im Symposium präsentiert werden. Nach einer kurzen Einleitung, in welcher das spimaf Projekt vorgestellt wird, befasst sich der erste Beitrag mit den mathematischen Interaktionen von Kindern während dem Spiel. Im zweiten Beitrag wird die mathematische Förderung in der Interaktion zwischen der Kindergartenlehrperson und den Kindern betrachtet. Der dritte Beitrag thematisiert die Einstellungen von Kindergartenlehrpersonen zum mathematischen Lernen im Kindergarten. In der abschliessenden Diskussion werden die drei Teilprojekte im Rahmen des spimaf Projektes in Beziehung gesetzt.

*Presentations of the Symposium*

### **Mathematische Interaktionen zwischen Kindergartenkindern beim Spielen von Regelspielen**

**Julia Stemmer, Elisabeth Rathgeb-Schnierer**

Pädagogische Hochschule Weingarten

Die frühe Bildung ist ein Schwerpunkt aktueller mathematikdidaktischer Forschung. In diesem Zusammenhang taucht immer wieder die Frage nach geeigneten Konzeptionen für das mathematische Lernen im Kindergarten auf (z.B. Gasteiger, 2010; Schuler, 2013). Schuler (2013) teilt die verschiedenen Konzeptionen in lehrgangsorientierte Programme, alltagsintegrative Ansätze sowie punktuell einsetzbare Materialien ein. Im Bereich der punktuell einsetzbaren Materialien ist die mathematische Förderung anhand von Regelspielen zu verorten. Bei der spielorientierten Förderung mathematischer Kompetenzen gibt es zwei verschiedene Richtungen: Einerseits stellt Schuler (2013) die Spielbegleitung für das mathematische Lernen als ein zentrales Element dar, andererseits wird vielfach betont (z.B. Hauser 2013), dass das Spiel der Kinder Spiel bleiben muss und dies so wenig wie möglich, für die Begleitung und Anregung von Lernprozessen, unterbrochen werden darf. Neben der Art und Quantität der Spielbegleitung gelten Interaktionen als eine wichtige Komponente im Lernprozess (z.B. Vygotski, 1978). Daran anknüpfend befasst sich die Dissertation mit mathematischen Interaktionen zwischen Kindergartenkindern beim Spielen von Regelspielen. In Bezug auf dieses Forschungsinteresse, wurden folgende Fragestellungen ausdifferenziert:

- Wie kann eine mathematische Interaktion zwischen Kindergartenkindern definiert werden?
- Was sind Auslöser mathematischer Interaktionen im Spiel?
- Welche Begründungen lassen sich in mathematischen Interaktionen finden?
- Was zeichnet ein interaktionsförderndes Spiel aus?

Im Vortrag wird zunächst erläutert, was unter einer mathematischen Interaktion zwischen Kindergartenkindern verstanden wird. In Bezug auf diese Definition wird das methodische Vorgehen der Strukturierung des Datenmaterials aufgezeigt. Bei der Strukturierung des Datenmaterials wurden die mathematischen Interaktionen der gesamten Daten (erhoben im spimaf Projekt) mittels Eventsampling herausgefiltert und anschließend transkribiert. Anhand der Transkripte, die mit den entsprechenden Codes im Video verknüpft sind, werden die Interaktionsauslöser (z.B. ein Würfelbild) auf der Sichtebeine induktiv bestimmt. Dabei werden die einzelnen Interaktionen parallel in die Kategorie „mathematische Interaktion mit Begründung“ einsortiert. Auf Basis der Datenanalyse wird versucht, Aussagen über den Zusammenhang von Interaktionsauslösern und Interaktionsverlauf zu machen. Erste Ergebnisse hierzu werden im Vortrag vorgestellt. Für die weitere Analyse der mathematischen Interaktionen wird der Blick auf die Interaktionen mit Begründung gerichtet und die argumentativen Fähigkeiten der Kinder beschrieben. Ein erster, möglicher Zugang wird im Rahmen des Vortrages aufgezeigt. Inwiefern Aussagen über die Qualität der Interaktion getroffen werden können, ist noch offen. Nach der induktiven Kategorienbildung zu den Interaktionsauslösern und der Rekonstruktion von argumentativen Fähigkeiten, wird versucht, „Spiele, welche gehaltvolle mathematische Interaktionen hervorrufen herauszufiltern, um hieraus Kriterien für interaktionsfördernde Spiele aufzustellen“ (Stemmer & Rathgeb-Schnierer, 2014).

Literatur:

Gasteiger, H. (2010). Elementare mathematische Bildung im Alltag der Kindertagesstätte. Grundlegung und Evaluation eines kompetenzorientierten Förderansatzes. Münster: Waxmann.

Hauser, B. (2013). Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten. Stuttgart: Kohlhammer.

Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Schuler, S. (2013). Mathematische Bildung im Kindergarten in formal offenen Situationen. Eine Untersuchung am Beispiel von Spielen zum Erwerb des Zahlbegriffs. Münster: Waxmann.

Stemmer, J. & Rathgeb-Schnierer, E. (2014). Mathematische Interaktionen zwischen Kindergartenkindern beim Spielen von Regelspielen. In J. Roth & J. Ames (Hrsg.), Beiträge zum Mathematikunterricht 2014 (S. 1171-1174). Münster: WTM-Verlag.

Vygotski, L. S. (1978). Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

## Individuell adaptive Lernunterstützung bei mathematischen Regelspielen

**Andrea Wullschleger, Rita Stebler**

Universität Zürich

Weil sich die mathematischen Kompetenzen gleichaltriger Kinder beim Eintritt in den Kindergarten stark unterscheiden (Stamm, 2004) und weil frühe mathematische Kompetenzen relevant für spätere Schulleistungen sind (Krajewski & Schneider, 2006), ist es wichtig Kinder lernstandbezogen zu fördern. Die Regelspiele aus dem spimaf Projekt bieten Fördermöglichkeiten für Kinder mit unterschiedlich fortgeschrittenem mathematischem Wissen und Können. Gezielte Impulse der Kindergartenlehrperson in passenden Momenten der Spieleinheit können dabei den Kompetenzaufbau der Kinder unterstützen.

Diese individuell adaptive Lernunterstützung lässt sich theoretisch in die sozial-konstruktivistische Lehr-Lerntheorie einordnen. Um ein Kind lernstandbezogen zu fördern, muss die Förderung in der Zone der nächsten Entwicklung (Vygotsky, 1978) stattfinden. Dazu diagnostiziert die Kindergartenlehrperson den kindlichen Lern- und Entwicklungsstand und plant auf dieser Basis sowohl das Arrangement von Spieleinheiten als auch eine förderorientierte Kommunikation. Während dem Spiel kann die Kindergartenlehrperson das Kind in passenden Situationen mit Scaffolding (Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010) unterstützen. Scaffolding bedeutet, dass die Kindergartenlehrperson dem Kind beim Lösungsprozess über Hilfestellungen ein „Gerüst“ baut, welches das Kind beim Erwerb derjenigen Kompetenzaspekte unterstützt, die es noch nicht selbstständig lösen kann. Mit zunehmender Kompetenz des Kindes baut die Kindergartenlehrperson die Hilfestellungen allmählich ab.

Das vorzustellende Projekt geht vor diesem Hintergrund der Frage nach, wie Kindergartenlehrpersonen Kinder beim Aufbau von Mengen- und Zahlenkompetenzen in Regelspielsituationen individuell adaptiv unterstützen.

Dazu wurden die Videoaufnahmen des spimaf Projektes von 12 Spielen und insgesamt 356 Spieleinheiten in drei Schritten analysiert. Über eine Basicodierung wurden diejenigen Kindergartenlehrperson-Kind-Interaktionen identifiziert, welche einen mathematischen Bezug aufwiesen. Im zweiten Schritt wurden die mathematischen Interaktionen mittels Rating eingeschätzt. Das eigens entwickelte Ratinginstrument weist fünf Dimensionen der individuell adaptiven Lernunterstützung auf: Lernstanddiagnose, Adaptivität, allmähliche Zurücknahme und Übertragung der Lernverantwortung, Folgeverhalten, Gesamteindruck. In einem dritten Schritt wurde das Item „Adaptivität innerhalb der Interaktion“ einer vertieften Analyse unterzogen. Aus den Äusserungen und Handlungen der Kindergartenlehrpersonen wurden systematisch Kategorien von Gelingens- und Nicht-Gelingensfaktoren für eine erfolgreiche Lernunterstützung entwickelt.

Aus der Basicodierung wurde deutlich, dass Kindergartenlehrpersonen während der Interaktion mit Spielgruppen generell zu einem sehr grossen Anteil mathematische Aspekte thematisieren. Bei der Analyse der Gestaltung der individuell adaptiven Lernunterstützung zeigte sich, dass Kindergartenlehrpersonen grundsätzlich eine differenzierte Lernstanddiagnose vornehmen, diese dann aber in der förderorientierten Interaktion mit den Kindern nicht in derselben Masse umsetzen. Die genauere Betrachtung von Gelingens- und Nicht-Gelingensfaktoren ergab Hinweise auf Faktoren, welche den Kindergartenlehrpersonen gut gelingt und solche, die noch Optimierungspotenzial aufweisen.

Die zu berichtenden Befunde sind für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen interessant, weil aus ihnen praxisnahe Empfehlungen für die Förderung von Mengen-Zahlenkompetenzen abgeleitet werden können.

Literatur:

Krajewski, K. & Schneider, W. (2006). Mathematische Vorläuferfertigkeiten im Vorschulalter und ihre Vorhersagekraft für die Mathematikleistungen bis zum Ende der Grundschulzeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53(4), 246-262.

Stamm, M. (2004). Lernen und Leisten in der Vorschule. Eine empirische Studie zur Bildungsförderung im Vorschulalter. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen.

Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22, 271-297.

Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. *Mind and Societa*, 79-91.

## Einstellungen von pädagogischen Fachpersonen in der Schweiz, Deutschland und Österreich zum mathematischen Lernen im Kindergarten

**Michael Link, Bernhard Hauser**

Pädagogische Hochschule St.Gallen

Die Notwendigkeit einer kindgemässen Förderung grundlegender mathematischer Kompetenzen im Kindergarten ist unbestritten (Benz, Peter-Koop & Grüßing 2015). In den letzten Jahren haben zahlreiche Untersuchungen die Wirkungen verschiedener Formen mathematischer Förderung im Kindergarten auf die weitere Lernentwicklung der Kinder untersucht (z. B. Hauser et al. 2014, Clements & Sarama 2007), ebenso wurden professionelle Kompetenzen und Einstellungen von pädagogischen Fachpersonen als notwendige Voraussetzungen für die Gestaltung von qualitativ hochwertigen mathematischen Lerngelegenheiten im Kindergarten in den Blick genommen (Kucharz et al. 2014). Beim Blick über die Grenzen zeigt sich, dass die länderspezifischen Rahmenbedingungen, innerhalb derer die Erziehung und Bildung von Kindern in Vorschuleinrichtungen stattfindet, sich deutlich voneinander unterscheiden. Diese Unterschiede betreffen z. B. curriculare Vorgaben, die Anbindung und Nähe zur Schule oder die Ausbildung von in vorschulischen Einrichtungen tätigen Personen (Oberhuemer 2004).

Im Rahmen des IBH-Projekts spimaf wurden Einstellungen von pädagogischen Fachkräften zur mathematischen Förderung im Kindergarten untersucht. Einer der mit der Untersuchung verbundenen Fragestellungen war, ob sich vor dem Hintergrund unterschiedlicher Kontextbedingungen in den Ländern Deutschland, Österreich und der Schweiz Unterschiede in den Einstellungen zur mathematischen Bildung in Vorschuleinrichtungen bei den dort tätigen pädagogischen Fachpersonen zeigen.

In einer Befragung mittels Online-Fragebogen wurden dazu verschiedene Facetten von Einstellungen zur mathematischen Bildung im Kindergarten erhoben. An der Befragung nahmen insgesamt 545 pädagogische Fachpersonen aus der Schweiz, Österreich und

Deutschland teil. Neben Skalen zu epistemologischen Sichtweisen auf das Fach Mathematik und das Lehren und Lernen von Mathematik (vgl. Benz 2012) wurden dabei auch emotionale Einstellungen zum Fach Mathematik und zur mathematischen Förderung im Kindergarten eingesetzt. Weitere erhobene Facetten professioneller Einstellungen betreffen den wahrgenommenen Nutzen von Lehrmitteln oder Programmen zur mathematischen Frühförderung im Kindergarten und Einstellungen zur gezielten und bewussten Planung mathematischer Lernaktivitäten.

Im Beitrag werden zentrale Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt. Unterschiede zeigen sich vor allem bei den Einstellungen zur Planung und Initiierung mathematischer Lerngelegenheiten: Während die mathematische Förderung in Österreich und Deutschland eher spontan im Alltag stattfindet, gehen Kindergartenlehrpersonen in der Schweiz planvoll und gezielter vor.

Literatur:

Benz, Ch. (2012). Attitudes of Kindergarten Educators about Math. In: Journal für Mathematikdidaktik, 33, H.2, S. 203-232.

Benz, Ch., Peter-Koop, A. & Grüßing, M. (2015). Frühe mathematische Bildung: Mathematiklernen der Drei- bis Achtjährigen. Berlin: Springer Spektrum.

Clements, D. H. & Sarama, J. (2007). Effects of a Preschool Mathematics Curriculum: Summative Research on the Building Blocks Project. Journal for Research in Mathematics Education 38(2), S. 136-163.

Hauser, B., Vogt, F., Stebler, R. & Rechsteiner, K. (2014). Förderung mathematischer Vorläuferfertigkeiten. Spielintegriert oder trainingsbasiert? In: Frühe Bildung 3(3), S.139-145.

Kucharz, D., Mackowiak, K., Zioli, S., Kauertz, A., Rathgeb-Schnierer, E. & Dieck, M. (Hrsg.) (2014). Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie. Münster: Waxmann

Oberhuemer, P. (2004). Bildungskonzepte für die frühe Kindheit in internationaler Perspektive. In: W. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.). Frühpädagogik international. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

## SES Wed E 03: Symposium

Wednesday/Mittwoch, 01.07.2015 / 09:00 – 10:30 / H204

### Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I

*Chair(s)*: **Giuseppe Manno** (Pädagogische Hochschule FHNW), **Mirjam Egli Cuenat** (Pädagogische Hochschule St.Gallen), **Christine Le Pape Racine** (Pädagogische Hochschule), **Christian Brühwiler** (Pädagogische Hochschule St.Gallen)

*Discussant(s)*: **Madeline Lutjeharms** (Vrije Universiteit Brussel)

Neuere Modellierungen von multiplen Spracherwerb und Mehrsprachigkeitsdidaktik richten den Fokus nicht auf die Einzelsprachen, sondern auf das dynamische Zusammenspiel zwischen Sprachen im Rahmen eines mehrsprachigen Repertoires (Neuner/Hufeisen 2005, Coste et al. 2009, Lüdi/Py 2009, Jessner 2013, Cenoz 2013). Im Schulalltag überwiegt jedoch nach wie vor der monolinguale Habitus (Gogolin 2008). Dringend benötigt werden Studien zu sprachlichen Transferprozessen und Wechselwirkungen bei Lernenden der Volksschule, welche sprachen- und fächerübergreifende didaktische Ansätze empirisch stützen und das Bildungssystem informieren (Berthele 2010). Mit Ausnahme von Haenni Hoti et al. (2009) haben sich in der Schweiz bisher keine Studien aus einer Mehrsprachigkeitsperspektive mit dem schulischen Fremdspracherwerb befasst.

Das Symposium fokussiert Fragen aus einem vom SNF geförderten Projekt zum doppelten Fremdspracherwerb am Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitserwerbsforschung im Kontext des reformierten Fremdsprachenunterrichts (EDK 2004, HarmoS 2007): Welche Spuren von Transferleistungen bzw. von interlingualen Zusammenhängen finden sich zwischen den beiden Fremdsprachen und der Schulsprache Deutsch bei Lernenden der 6. Klasse in der schriftlichen Textrezeption (Referat 1) sowie in der schriftlichen und mündlichen Textproduktion (Referat 2)? Wie gestalten sich die motivationale Orientierung und die Einstellungen zu den Sprachlernstrategien in den drei Sprachen (Referat 3)?

Der Stichprobenumfang beträgt 32 Klassen mit insgesamt 608 Schülerinnen und Schülern aus dem Kanton St. Gallen, welche Englisch ab der 3. und Französisch ab der 5. Klasse besuchen.

In der Einleitung wird das Gesamtprojekt vorgestellt. Die drei Referate beziehen sich auf die Teilprojekte: schriftliche Rezeption, schriftliche und mündliche Produktion, Didaktik und individuelle Lernvoraussetzungen.

*Presentations of the Symposium*

### Schriftliche Textrezeption in einer mehrsprachigen Perspektive

**Giuseppe Manno**

Pädagogische Hochschule FHNW

Im SNF-Projekt «Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I» wird der Erwerb von Textkompetenzen beim Lesen, Schreiben und Sprechen in den schulisch geförderten Sprachen in einer mehrsprachigen Perspektive untersucht. Im Zentrum des geplanten Referats steht die schriftliche Textrezeption am Ende der Primarstufe in der Schulsprache und in den Fremdsprachen Englisch und Französisch.

Sowohl in Studien in der Tradition der Bildungsforschung (z.B. DESI-Studie: Klieme 2006, PISA: Abt Gürber et al. 2011) als auch bei Evaluationen des Fremdsprachenunterrichts (z.B. Bader/Schaer 2006, Husfeldt/Bader Lehmann 2009, Wilden et al. 2013, Kreis et al.



2014) wird die Lesekompetenz mehrheitlich in monolingualer Perspektive betrachtet. Eine Ausnahme bildet die Studie von Haenni Hoti et al. (2009), die nachweisen konnte, dass das Leseverständnis in Deutsch einen Einfluss auf die Sprachkompetenz in der Fremdsprache hat: Je besser die Lernenden im Lesen deutscher Texte in der 4. Klasse sind, desto besser sind sie in Französisch in der 5. Klasse.

In unserem Referat werden die Testinstrumente sowie erste Erkenntnisse zum Textverständnis am Ende der 6. Klasse vorgestellt. Die Testaufgaben lehnen sich thematisch und in Bezug auf die Anforderungen an HarmoS Schulsprache und Fremdsprachen an, unter Berücksichtigung des Testinstrumentariums von Lingualevel (Lenz et al. 2007). Für die Erfassung des Textverständnisses wurden auch bereits entwickelte Instrumente berücksichtigt (Müller-Lancé 2003, Ender 2007, Heinzmann et al. 2009, Manno/Jenny 2011), wobei sie an die Lernenden unserer Stichprobe adaptiert wurden. Für die Testentwicklung wurden auch Lehrpersonen beigezogen.

Die beiden verwendeten Texte in den Fremdsprachen entsprechen dem Alltag der Probanden und sind stufengerecht (6. Klasse, Englisch als 1. Fremdsprache: Text 1 A1.1, Text 2 A1.2 - A2.1; Französisch als 2. Fremdsprache: Text 1 A1.1, Text 2 A1.2 gemäss Gemeinsamen europäischem Referenzrahmen). Im Abgleich auf die schriftliche und mündliche Produktion werden auch deskriptive Textsorten einbezogen (Französisch: Steckbriefe/Englisch: Restaurantbeschreibungen). Im Deutschen werden niveaueingepasste Lesetests eingesetzt, welche die Lesekompetenz und die interlinguale Bewusstheit der Probanden erfassen. Die Fragen zum Global- und Detailverständnis und zur Textsortenerkennung sowie die Antworten (Multiple Choice, Kurzantworten) erfolgen in der Schulsprache.

Die Analysen beruhen auf Daten, die im Frühjahr 2014 im Kanton St. Gallen erhoben wurden. Der Stichprobenumfang beträgt 32 Klassen bzw. 608 Schülerinnen und Schülern. Folgende Fragestellung wird in diesem Beitrag überprüft: Welche interlingualen Zusammenhänge finden sich zwischen den Fremdsprachen und der Schulsprache bei der Textrezeption? Wir gehen von der Hypothese aus, dass sich im Global- und Detailverständnis stärkere Zusammenhänge zwischen Englisch und Französisch als zwischen den Fremdsprachen und Deutsch finden lassen, wobei der Zusammenhang zwischen Englisch und Deutsch stärker als zwischen Französisch und Deutsch sein sollte. Ergebnisse in der Vorstudie zur Rezeption in der 6. Klasse (mit einer Fremdsprache in der Primarschule) zeigen, dass eine mittlere Korrelation von  $r = .34$  zwischen dem Leseverständnis im Deutsch und im Französisch vorliegt.

### **Schriftliche und mündliche Textproduktion in einer mehrsprachigen Perspektive**

#### **Mirjam Egli Cuenat**

Pädagogische Hochschule St.Gallen

Im SNF-Projekt «Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I» wird untersucht, inwiefern es sprachenübergreifende Bezüge zwischen der Entwicklung von Textkompetenzen in der Schulsprache Deutsch, der ersten Fremdsprache Englisch und der zweiten Fremdsprache Französisch gibt. Im Zentrum des Referates steht die schriftliche und mündliche Textproduktion von Ostschweizer Schülerinnen und Schülern am Ende der Primarstufe. Die Fähigkeit, durchkomponierte, situationsungebundene Texte zu verfassen ist ein wesentlicher Aspekt von schulischer Textkompetenz und Literalität (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008, Lehrplan 21). In diesem Bereich ist der Bezug zwischen den Sprachen (Schul- und Fremdsprachen) sowie zwischen schriftlicher und mündlicher Produktion besonders relevant, da angenommen werden kann, dass Textualisierungsmechanismen im Sinne einer Common underlying proficiency (Cummins 2009) sprachenübergreifend genutzt werden können (Egli Cuenat 2008). Die Entwicklung der schriftlichen und mündlichen Textproduktion wurde für die Schulsprache unter Berücksichtigung schulisch anerkannter Textgenres bereits gut erforscht (vgl. z.B. Augst 2007 et al., Schneuwly/Rosat 1995, Eriksson 2006). Zusammenhänge zwischen schriftlicher Textproduktionsfähigkeit in drei Sprachen wurden in der Bilingualismusforschung nachgewiesen (vgl. z.B. De Angelis & Jessner 2012), jedoch nicht unter den Bedingungen des multiplen Fremdsprachenerwerbs im schulischen Kontext am Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe. Generell wurde die freie diskursive bzw. textuelle Produktion in der Fremdsprache auf der Primarstufe sowohl in der Forschung als auch in der Praxis bislang vernachlässigt (Diehr 2011).

In diesem Beitrag werden schriftliche und mündliche Texte in drei Sprachen präsentiert, die im Rahmen der Erhebung von 2014 von 192 Ostschweizer Sechstklässlerinnen und -klässlern aus 32 Klassen mit Englisch als erster Fremdsprache (ab der 3. Klasse) und Französisch als zweiter Fremdsprache (ab der 5. Klasse) produziert wurden. Die Schülerinnen und Schülern hatten die Aufgabe, im Rahmen einer echten Austauschsituation Briefe in drei Sprachen an eine frankophone Partnerklasse zu verfassen und ein kurzes Video aufzunehmen (Raumbeschreibungen beim Schreiben, Objektbeschreibungen beim Sprechen). Bei der Aufgabenstellung wurden bewusst Formate gewählt, die sowohl in der Texterwerbsforschung als auch bei Erarbeitung von Testformaten im Bildungssystem in Schul- und Fremdsprachen (HarmoS / Lingualevel) relevant sind – mit dem Ziel, diese unterschiedlichen Paradigmen und Traditionen in einer mehrsprachigen Perspektive zusammenzufassen.

Die Schülertexte (je 6 Texte pro S,  $n=1152$ ) werden im Hinblick auf Textlänge, Konnektoren, Wortschatzdiversität, Textstruktur und Adressatenbezug mit dem Programm MAXQDA codiert. Folgende Fragen stehen dabei im Zentrum: In welcher Beziehung stehen die schriftliche und die mündliche Textproduktion in den drei Sprachen? Lassen sich bezüglich der codierten Parameter signifikante interlinguale Zusammenhänge zwischen Deutsch, Englisch und Französisch feststellen? Erste Analysen der schriftlichen Texte zeigen statistisch signifikante intra-individuelle Korrelationen zwischen drei Sprachen. Die Relevanz der Resultate für die Gestaltung der Sprachcurricula wird diskutiert.

## Individuelle Gelingensbedingungen schulischen Mehrsprachenerwerbs: Motivation und Einstellungen der Lernenden

**Christine Le Pape Racine<sup>1</sup>, Christian Brühwiler<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Pädagogische Hochschule FHNW, <sup>2</sup>Pädagogische Hochschule St.Gallen

Im SNF-Projekt «Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I» werden neben linguistischen Aspekten beim gleichzeitigen Erwerb von Deutsch, Englisch und Französisch am Übergang vom 6. zum 7. Schuljahr auch die Bedingungen untersucht, die zu Lernfortschritten führen.

Zu den Gelingensbedingungen schulischen (Fremd-)Sprachenerwerbs gehören einerseits die Qualität des Unterrichtsangebots und andererseits die Nutzung der Lernangebote durch die Lernenden. Dabei wird die Nutzungsqualität durch kognitive, motivationale und emotionale Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler bestimmt. Lernerseits spielen neben sozioökonomischen und -kulturellen Faktoren auch die motivationalen Orientierungen (u.a. intrinsische, extrinsische Motivation) für das Lernen der jeweiligen Sprache eine Rolle (Deci/Ryan 2002). Bisherige Untersuchungen bestätigen die grundsätzliche Motivation der Lernenden für die funktionale Mehrsprachigkeit, wobei die Motivation für Englisch erheblich grösser ist als für Französisch oder eine andere Sprache. Mehrsprachige Kinder weisen oft eine höhere Akzeptanz und Motivation gegenüber der Mehrsprachigkeit als einsprachige auf (Stöckli 2004, Rück 2009).

Von Bedeutung sind weiter die Überzeugungsmuster (beliefs) vom Sprachenlernen (Reusser/Pauli/Elmer 2011) und den entsprechenden Sprachlernstrategien (Oxford 2011) sowohl der Lernenden wie der Lehrenden (z.B. behavioristische oder konstruktivistische, mono- oder plurilinguale Auffassungen). Erkenntnisse unter dem Dach der konstruktivistischen Lerntheorie (Reusser 2006) unter Einbezug von Resultaten der Tertiär- und Mehrsprachenerwerbsforschung führen zum Modell der Mehrsprachigkeitsdidaktik (Wiater 2007). Die empirische Fundierung mehrsprachendidaktischer Ansätze steckt allerdings noch in den Anfängen.

Im geplanten Beitrag wird das komplexe Zusammenspiel verschiedener individueller Bedingungsfaktoren beim Mehrsprachenerwerb untersucht. Konkret werden Antworten zu folgenden Fragestellungen zur Diskussion gestellt:

1. Lassen sich bezüglich der motivationalen Orientierung für das Lernen von Englisch, Französisch oder Deutsch Unterschiede zwischen den Sprachen identifizieren?
2. Welche Sprachenlernstrategien erachten die Schülerinnen und Schüler in den drei Sprachen als wirkungsvoll?
3. Unterscheiden sich die oben genannten Merkmale zwischen verschiedenen Schülergruppen (Geschlecht, Migrationshintergrund, soziale Herkunft)?
4. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den Überzeugungen betreffend der Wirksamkeit der Sprachlernstrategien und der Motivation der Lernenden? Zeigen sich differenzielle Zusammenhänge zwischen den Sprachen?

Die Analysen beruhen auf Daten, die im Rahmen des SNF-Projekts zum schulischen Mehrsprachenerwerb erhoben wurden. Die Stichprobe umfasst 32 Klassen mit insgesamt 608 Schülerinnen und Schülern im 6. Schuljahr. Es betrifft dieselben Schülerinnen und Schüler wie in den Projektteilen zur Textrezeption und -produktion. Die Datenerhebung erfolgte mittels eines standardisierten Fragebogens. Die interne Konsistenz der eingesetzten Skalen erreichen über alle drei Sprachen hinweg zufriedenstellende bis gute Werte.

Die ersten Ergebnisse zeigen differentielle Effekte zwischen den Sprachen. So verfügen Schülerinnen und Schüler beim Englischlernen über eine höhere intrinsische Motivation als beim Lernen von Französisch oder Deutsch. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund mehrsprachendidaktischer Ansätze diskutiert.

## SES Wed E 04: Symposium

Wednesday/Mittwoch, 01.07.2015 / 09:00 – 10:30 / H208

### Construction d'une identité professionnelle, réflexivité et qualité de la formation

Chair(s): **Nathalie Muller Mirza** (Université de Lausanne)

D'un point de vue psychosocial, le parcours de formation professionnelle implique pour l'apprenant des transformations identitaires profondes. En effet, la personne fait face à toute sortes de ruptures et de remaniements de ses façons de se situer dans l'environnement social et dans son rapport aux connaissances, et doit s'ajuster à des contraintes institutionnelles nouvelles. La construction d'une identité professionnelle s'inscrit dans un ensemble de processus au confluent de dimensions internes et externes. Un des défis les plus importants pour l'apprenant comme pour les formateurs est de réussir précisément à articuler contraintes institutionnelles, rigueur conceptuelle et construction de sens qui rend possible ce retour réflexif sur sa propre expérience. Alors que de nombreuses recommandations et considérations normatives sur le « professionnel réflexif » existent dans la littérature, peu d'études analysent les perceptions que les acteurs eux-mêmes se font de la nature des difficultés rencontrées et les ressources développées pour y faire face. Ce symposium vise à examiner les éléments concourant à la construction d'une identité professionnelle auprès de personnes en formation, ses difficultés et ses ressources, dans différents contextes : la formation des enseignants (Studer & Arcidiacono), des éducateurs de la petite enfance (Markaki & Filiéttaz), des auxiliaires de santé en Suisse (Alber) et des psychologues (Muller Mirza). A travers l'analyse de plusieurs types de données (interactions, travaux écrits, entretiens et journaux de bord), ce symposium propose une discussion plus générale sur les dynamiques identitaires de professionnalisation, leur accompagnement par des dispositifs de formation et la qualité de la formation proposée.

*Presentations of the Symposium*

## Reflexivity and teacher professionalization. An analysis of scientific writing practices

**Patrick Studer, Francesco Arcidiacono**

HEP-BEJUNE

Within the process of professionalization, Swiss tertiary institutions devoted to teacher education are facing significant changes in establishing curricula that promote education to and through research (Dirks & Hansmann, 2002; Tremp, 2005; Wentzel, 2010). In Switzerland, these changes mainly involve the integration of scientifically-based empirical approaches to teaching and learning. In this context, universities of teacher education have created different activities for students that help them develop research-based abilities. These activities typically include various writing assignments (e.g. seminar papers or dissertations) that provide an opportunity for students to conduct small-scale empirical studies on research topics of their choice. While these assignments are important for students in that they help them to develop their professional identity as "researchers", they usually do not require systematic reflection on their identities as persons or future teachers.

In this presentation we focus on the role of final bachelor's dissertations of future teachers with the aim of identifying manifestations of reflexivity that bridge personal and scientific dimensions of professional identity. Bachelor's dissertations can be viewed as outcomes that reflect the authors' efforts at constructing professional identities through positioning themselves within the discourse (Davies & Harré, 1990; Hermans, 2001). From the perspective of scientific writing standards, however, these positioning acts must be considered controversial as they involve explicit reference to and disclosure of personal information about the authors. The aim of this paper, therefore, is to understand the degree to which a bachelor dissertation can and should represent a site for reflective action and for constructing versions of reflective selves and identities. Our study assumes that dissertation supervisors tend to reinforce representations of knowledge that are considered acceptable and appropriate within their scientific community. The results of our study may have practical implications as they outline ways in which diverse forms of identity and reflexivity may be encouraged in the professionalization of teacher education in Switzerland.

Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Beh.*, 20(1), 43–63.

Dirks, U., & Hansmann, W. (Eds.) (2002). *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243–281.

Tremp, P. (2005). Verknüpfung von Lehre und Forschung: Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(3), 339–348.

Wentzel, B. (2010). Le praticien réflexif: entre recherche, formation et compétences professionnelles. In B. Wentzel & M. Mellouki (Eds.), *Recherche et formation à l'enseignement. Spécificités et interdépendance*. Bienne: Editions BEJUNE, Actes de la recherche (vol. 8).

## La co-construction de l'expertise professionnelle : une analyse interactionnelle de la participation dans la formation en milieu de travail

**Vassiliki Markaki, Laurent Filliettaz**

Université de Genève

La pratique professionnelle accompagnée constitue une des composantes professionnalisantes de la formation des éducateurs et éducatrices de l'enfance en Suisse. Cette formation par le travail pose le stagiaire comme un acteur de son propre apprentissage aux côtés d'un éducateur référent plus ou moins en retrait en fonction des besoins émergents au fil du stage. Cette démarche itérative en milieu de travail vise à préparer des stagiaires à être directement employables et capables à évoluer dans le milieu professionnel de l'enfance. Dans ce sens elle constitue un espace de transformation de l'expertise du stagiaire, évoluant d'une pratique dirigée par le référent à une pratique réflexive, plus autonome, pouvant être affirmée, reconnue et évaluée au sein de la communauté des professionnels de l'enfance (Lafortune, 2008).

Le constat de cette transformation, à chaque instant et au fil du temps d'une formation professionnelle, questionne aussi bien les particularités organisationnelles et identitaires que les pratiques de la transmission de l'apprentissage au travail. Ce questionnement intervient non seulement en termes de "meta"-analyses de pratiques mais aussi au niveau d'une analyse focalisée sur les détails de l'organisation locale et de l'accomplissement situé de ces pratiques.

Notre étude propose de documenter ce deuxième volet de la réflexivité des pratiques de la formation professionnelle en s'inscrivant dans la suite des travaux de l'équipe Interaction & Formation de l'université de Genève qui mettent l'accent sur l'importance de l'analyse des interactions pour une meilleure compréhension de la production interactionnelle du travail (Filliettaz, à paraître, 2012).

En nous appuyant sur une série d'enregistrements audiovisuels retranscrits finement et documentant des situations de travail et de formation au sein de plusieurs structures d'accueil collectif, nous aborderons la réflexivité des pratiques telle qu'elle peut être saisie dans la description de l'organisation de la participation du tuteur et du stagiaire dans les interactions en crèche. Considérant ce contexte particulier où le stagiaire, l'éducateur et les enfants sont co-présents et où ils mobilisent une palette de ressources sémiotiques variées et multifformes, nous décrirons le développement de l'expertise via le prisme des modalités d'accomplissement interactionnel de certaines formes de participation dans des temps différents de la formation.

A travers une description fine des activités nous montrerons comment les différents rôles endossés par les participants (tuteur, éducateur, stagiaire expert vs. non expert, etc) sont constitués et différenciés au fil d'une activité dans l'interaction. En se centrant notamment sur une série d'interventions de l'éducateur auprès du stagiaire en train d'animer le groupe d'enfants, les réactions consécutives du stagiaire et des enfants et les ajustements de l'éducateur en fonction de ces réactions, notre recherche mettra en lumière l'organisation interactive du cadre participatif sous-jacente aux différents rôles endossés par les participants. A partir de ces observations, nous rendrons compte de la manière dont les participants à l'interaction construisent et transmettent, au fil du temps, des savoirs et des compétences professionnelles sur le lieu même du travail, en même temps qu'ils rendent visible leur compréhension des méthodes d'action mutuellement mobilisées.

## **Parcours de reconnaissance socioprofessionnelle d'infirmiers-ères migrant-e-s en provenance des pays tiers : vécu subjectif et dispositif institutionnel**

**Jean-Luc Alber**

HES-SO Valais

Ma communication prolongera une réflexion menée dans le cadre d'une recherche effectuée en 2012 en réponse à un appel d'offre de l'Observatoire suisse de la santé (Obsan) (Alber & von Aarburg, 2012). Il s'agissait de savoir si se trouvaient, parmi les effectifs de personnel auxiliaire de santé migrant, employé dans les structures de soins de longue durée, des personnes détentrices de diplômes étrangers dans le domaine des soins ou au bénéfice d'un niveau de formation supérieur dans un autre secteur. L'objectif in fine était d'estimer si ces migrant-e-s en situation de brain waste (gaspillage de la matière grise) présentaient un potentiel de professionnels susceptibles, via un processus de requalification/reconnaissance de titres, de diminuer la pénurie en personnel qualifié dont est victime le système de santé suisse. Notre enquête s'est appliquée, d'une part, à décrire la population des candidat-e-s à l'attestation des cours d'auxiliaire dans trois antennes de la Croix-rouge suisse (Genève, Saint-Gall, Valais), d'autre part, à étudier des parcours de reconnaissance de titres d'infirmiers-ères issu-e-s des Etats tiers, diplômé-e-s dans leur pays de provenance et occupant ici des positions subalternes.

Voie rapide vers une activité rémunérée, choix par défaut parmi une offre limitée de formations et d'emplois nécessitant peu de qualifications, transfert et capitalisation d'un savoir-faire acquis dans un contexte informel extra-professionnel (familial et communautaire) vu comme propre à la socialisation féminine, la formation d'auxiliaire de santé pilotée par la Croix-Rouge suisse (CRS) ressemble à une issue de secours vers le marché de l'emploi pour nombre de femmes, suisses ou migrantes, au bénéfice d'une formation scolaire de niveau élémentaire. Consciente de cette situation, la CRS milite en faveur du maintien d'une formation porte d'entrée dans les professions de la santé à côté des formations voisines qui ont récemment vu le jour.

L'activité d'auxiliaire de santé n'ouvre guère de perspectives de progresser dans la hiérarchie des professions du domaine de la santé aux personnes dotées d'un faible capital éducatif. Les études qui leur sont consacrées témoignent de l'absence d'affirmation identitaire professionnelle au sein de cette catégorie du personnel de santé. Notre recherche montre a contrario la force d'une telle affirmation de la part des titulaires d'un diplôme d'infirmier-ère obtenu dans un pays tiers de provenance, déclassé-e-s au rang d'auxiliaire. Y voyant une erreur d'aiguillage qu'il s'agit de corriger en raison d'enjeux pécuniers mais également symboliques, ces derniers-ères, dans la mesure où ils/ elles sont au courant des opportunités qui existent sur le plan institutionnel, se mobilisent dans une large majorité pour faire reconnaître leur statut. Cette quête de reconnaissance s'apparente cependant à un parcours semé d'embûches qu'il n'est pas toujours aisé de surmonter.

Dans cette communication, je présenterai la nature des obstacles rencontrés par nos interlocuteurs-trices et leur vécu subjectif. Les cas que nous avons étudiés permettent de mettre en évidence l'importance du facteur genre. Je montrerai que cette période de transition est propre à stimuler le travail de réflexivité des acteurs concernés sur leur pratique professionnelle et sur la pertinence des ajustements qui sont exigés d'eux.

## **Devenir psychologue ? Les tensions identitaires de l'entrée dans la culture académique**

**Nathalie Muller Mirza**

Université de Lausanne

Qu'est-ce qu'être psychologue ? Les réponses à cette question sont multiples et sujettes à controverses dans la littérature. L'image partagée - qui fonde par ailleurs le choix pour la formation universitaire en psychologie de nombreux étudiants - associe de manière souvent stéréotypée ce professionnel à une personne qui « aide » autrui et qui se définit elle-même comme son propre instrument de travail. Les recherches sur la clinique de l'activité réelle du psychologue mettent toutefois en évidence d'autres dimensions comme la mobilisation de concepts théoriques, le travail collaboratif en contexte pluridisciplinaire, l'inscription de la souffrance et du soin dans un cadre institutionnel et social plus large (Santiago-Dalafosse, 2002). Ce hiatus entre, d'une part, une image stéréotypée et, d'autre part, les spécificités d'une profession complexe, rend certainement difficile la construction d'une identité professionnelle et interroge les dispositifs de formation.

Si certaines études mettent en évidence les multiples représentations associées à ce métier, notamment auprès d'étudiants et de jeunes professionnels en psychologie (De Paolis, et al. 1983 ; Selleri & Carugati, 2011), peu de recherches prennent véritablement le point de vue de l'étudiant en formation. C'est la perspective qui sera adoptée dans cette communication qui part de l'idée que la formation est un temps de socialisation à une culture, impliquant des transformations de soi, du rapport au monde, aux savoirs, et aux autres (Coulon, 1996), et implique une articulation souvent délicate entre différentes sphères d'expériences (Zittoun & Grossen, 2013). L'étude présentée dans ce symposium cherchait précisément à appréhender ces dynamiques psychosociales et à mieux comprendre les difficultés auxquelles se confrontent les étudiants au début de leur formation en psychologie ainsi que les ressources auxquelles ils font recours.

L'analyse porte sur les journaux de bord rédigés par 151 étudiants de 2ème année de Bachelor en psychologie. Ce matériau particulier, rédigé à la première personne du singulier, nous permet de mettre en évidence différents types de rapports subjectifs au savoir (Charlot, 1992). Les résultats de l'analyse de contenu indiquent quatre modalités principales, qui se trouvent situées différemment sur un continuum. A l'une de ses extrémités, on trouve une conception du savoir que l'on pourrait considérer comme « instrumentalisée » (l'étudiant relate les difficultés vécues relatives à la gestion du temps et des exigences pour la réussite des examens), et à l'autre, une conception du savoir considérée comme une source de développement personnel (les savoirs sont inscrits par l'étudiant dans un projet plus vaste de développement de soi). La récurrence importante dans les journaux de bord d'émotions négatives relatives au stress, à la fatigue et aux difficultés de motivation interroge toutefois non seulement les conceptions que les étudiants associent à une formation de type universitaire, mais également le dispositif de formation lui-même. Comment en effet permettre aux étudiants en psychologie de tirer profit de connaissances théoriques dans une perspective d'intégration réflexive? L'exposé discutera les quatre modalités de rapport au savoir et, de manière plus générale, les enjeux d'une formation académique.

## SES Wed E 05: Paper Session

Wednesday/Mittwoch, 01.07.2015 / 09:00 – 10:30 / H301

Session Chair: **Guido McCombie**

### Zusammenhänge zwischen impliziten Theorien, dem metakognitiven Strategiewissen und der Strategienutzung im Bereich Schreiben

**Yves Karlen, Miriam Compagnoni**

Universität Zürich, Schweiz

Schreiben stellt einen komplexen Prozess dar, der hohe Selbstregulationskompetenzen erfordert (Harris et al. 2010). Insbesondere das metakognitive Strategiewissen und metakognitive Strategien sind für die erfolgreiche Regulation des Schreibprozesses bedeutsam (Hacker et al., 2009). Forschung zu impliziten Theorien zeigt, dass Personen, die ihre Fähigkeiten als eher veränderbar wahrnehmen (nicht-limitierte Theorie), Schwierigkeiten erfolgreicher meistern und mehr Regulationsstrategien anwenden, als Personen, die ihre Fähigkeiten eher als stabiles Persönlichkeitsmerkmal (limitierte Theorie) sehen (Burnette et al., 2013; Dweck, 2000).

Bisher ist wenig zu impliziten Theorien und den Effekten auf verschiedene Regulationsprozesse beim Schreiben bekannt, weshalb in dieser Studie der Zusammenhang von impliziten Theorien über das Schreiben und (metakognitiven) Regulationskompetenzen in verschiedenen Phasen des Schreibprozesses untersucht wurde. Es wurde angenommen, dass Studierende mit einer nicht-limitierten Theorie ein höheres metakognitives Strategiewissen aufweisen und Schwierigkeiten während des Schreibprozesses erfolgreicher meistern, als Studierende mit limitierter Theorie. Ausserdem wurden Zusammenhänge zwischen impliziten Theorien und die Qualität, Quantität und Vielfalt im Strategiegebrauch erwartet.

Studierende der Erziehungswissenschaften der Universität Zürich (N = 54, 88 % weiblich; 49 % BA Studierende) füllten online einen Multiple-Choice-Fragebogen zur Erfassung des metakognitiven Strategiewissens (MSW,  $\alpha = .72$ ), des metakognitiven Strategiegebrauchs (MS,  $\alpha = .75$ ) sowie der impliziten Theorien über das Schreiben (IT,  $\alpha = .65$ ) aus. Anhand von offenen Fragen zum Vorgehen der Studierenden in den drei Phasen des Schreibprozesses (Planung, Ausführung, Überarbeitung) wurde die Quantität, Qualität und Vielfalt von Strategien erfasst. Die offenen Fragen wurden von zwei Ratern codiert (Interraterreliabilität,  $\kappa = .81 - .93$ ).

Erste Ergebnisse eines Strukturgleichungsmodells zeigten wie erwartet signifikante Effekte von IT auf MSW ( $\beta = .52$ ) auf. Zwischen IT und MS war ein signifikanter indirekter Effekt (mediert durch MSW) von  $\beta = .19$  vorhanden. Ferner zeigten sich bei Regressionsanalysen signifikante Effekte von IT und MSW auf die Qualität der Strategien ( $\beta = .29$ ;  $\beta = .40$ ). Im Gegensatz zu unseren Erwartungen konnten keine Effekte für die Quantität sowie Vielfalt des Strategiegebrauchs gefunden werden, was mit einer zunehmenden Habitualisierung von Strategien mit dem Alter erklärt werden könnte (Dignath & Buttner, 2008). Die Resultate geben erste Hinweise zum besseren Verständnis der Zusammenhänge von impliziten Theorien und Regulationsprozessen beim Schreiben. Theoretische und praktische Implikationen werden diskutiert.

#### Literatur

Burnette, J. L., O'Boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., & Finkel, E. J. (2013). Mind-Sets Matter: A Meta-Analytic Review of Implicit Theories and Self-Regulation. *Psychological Bulletin*, 139(3), 655-701.

Dignath, C., & Buttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3(3), 231-264.

Dweck. (2000). *Self-theories their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.

Hacker, D. J., Keener, M. C., & Kircher, J. C. (2009). Writing is applied metacognition. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 154-172). New York: Routledge

Harris, K. R., Graham, S., Brindle, M., & Sandmel, K. (2009). Metacognition and Children's Writing. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 131-153). New York: Routledge.

### Emotionen von Lehramtsstudierenden im Schulpraktikum und deren Zusammenhang mit individuellen Studierendenmerkmalen und dem Unterrichtsverhalten

**Gerda Hagenauer, Tina Hascher**

Universität Bern, Schweiz

Emotionen von Lehrpersonen werden zunehmend empirisch erforscht, da diese relevante Einflussfaktoren für das Unterrichtshandeln und für die LehrerInnengesundheit darstellen (Frenzel, 2015). Im Kontext der Lehrerbildung wird auf die emotionale Bedeutung des Berufseinstiegs hingewiesen (Klusmann et al., 2012; Timoštšuk & Aino Ugaste, 2012), da in dieser Transitionsphase neben Vorfreude auch Unsicherheit erlebt wird. Über das emotionale Erleben von Lehramtsstudierenden im Schulpraktikum ist bisher wenig bekannt (Arnold et al., 2011).

Aufbauend auf dem Kontroll-Wert-Ansatz der Leistungsempfindungen (Pekrun, 2009) wird davon ausgegangen, dass die Qualität der Emotionen von Studierenden im Schulpraktikum davon abhängt, wie Situationen bezüglich ihres Wertes und ihrer Kontrollierbarkeit interpretiert werden (Appraisal-Ansatz). Es wird vermutet, dass Studierende im Schulpraktikum dann positive Emotionen erleben, wenn sie das Unterrichten, das im Schulpraktikum im Vordergrund steht, positiv bewerten (Wertkognition) und dieses auch als kontrollierbar (Kontrollkognition) einschätzen. Diese Emotionen wiederum beeinflussen das Unterrichtshandeln. So ist aus der Emotionsforschung bekannt, dass negative Emotionen mit einem eher rigidem Verhalten einhergehen (Fredrickson, 2001; Edlinger & Hascher, 2008), weshalb negative Emotionen einen kontrollierenden und positive Emotionen einen offenen, schülerInnenzentrierten Unterrichtsstil begünstigen sollten.

Es wurden 117 Studierende der Universität Salzburg, die eine Lehramtsberechtigung für den Unterricht an allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen anstreben, befragt. Die schriftliche Erhebung fand im Anschluss an das Schulpraktikum statt, das in der Mitte des Studiums platziert ist und mehrere Stunden Hospitation sowie eigene Unterrichtserfahrungen in den beiden Studienfächern beinhaltet.

Die Emotionen der PraktikantInnen wurden mit den von Frenzel, Pekrun und Götz (2010) entwickelten Skalen erfasst, die Freude, Angst und Ärger differenzieren. Als Indikatoren für die Wertkognition der Studierenden im Hinblick auf die Anforderungen im Praktikum wurden die Studieneingangsmotivation mit Hilfe der FIT-Choice-Scale (Watt et al., 2012) und die Arbeitsvermeidung im Praktikum erhoben (Retelsdorf et al., 2010), wobei eine überwiegend extrinsische Studieneingangsmotivation als Prädiktor für die Arbeitsvermeidung im Praktikum betrachtet wird (Eingangsmotivation → Arbeitsvermeidung → Emotionen). Die Kontrollierbarkeit der Situation wurde durch die Selbstwirksamkeit der Studierenden im Praktikum (Jerusalem et al., 2009 und Woolfolk & Hoy, 1999) und deren Widerstandskraft gegenüber beruflichen Belastungen modelliert (Distanzierungsfähigkeit, Resignationstendenz bei Misserfolg, OffensiveProblembewältigung, Innere Ruhe und Ausgeglichenheit; Schaarschmidt & Fischer, 1997). Im Hinblick auf das Unterrichtsverhalten stand der Aspekt des autonomieunterstützenden versus kontrollierenden Unterrichtsstil im Vordergrund des Interesses (Assor et al., 2002). Die Skalen erwiesen sich als ausreichend reliabel (Cronbach's Alpha >.76; Ausnahme: Ärger; Alpha = .64).

Die Ergebnisse, gewonnen aus SEM-Analysen, unterstützen den Ansatz, dass eine intrinsisch geprägte Berufswahlmotivation negativ mit einer geringen Arbeitsvermeidung korreliert, was wiederum mit hohem Freudeerleben im Praktikum verbunden ist. Des Weiteren gehen die Indikatoren des Kontrollerlebens - Selbstwirksamkeit und Coping-Strategien - ebenfalls mit einem erhöhten Freude- und einem geringen Angsterleben einher, während der Ärger nicht von diesen beiden Faktoren beeinflusst wird. Entgegen der Erwartungen ist die Verbindung zwischen den erlebten Emotionen und dem Verhalten im Unterricht relativ gering ausgeprägt.

Die Ergebnisse werden bezüglich der Bedeutung von individuellen Eingangsmerkmalen von Studierenden für den emotional günstigen Verlauf von Schulpraktika und die sich daraus ableitenden Gestaltungsimplicationen für das Schulpraktikum diskutiert.

### **Kompetenzaufbau von Quereinsteig-Studierenden in der berufsintegrierten Phase: Findet Lernen am Arbeitsplatz statt?**

**Mirjam Kocher, Andrea Keck Frei, Christine Bieri Buschor, Christa Kappler**

Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz

Aufgrund des Mangels an Lehrpersonen in diversen Kantonen bieten verschiedene Pädagogische Hochschulen in der Schweiz verkürzte Studiengänge für Quereinsteigende an. Dabei handelt es sich um ein neues Segment von Studierenden, die bereits über einen Studienabschluss (oder eine äquivalente Vorbildung) sowie Berufserfahrung verfügen. Die Quereinsteigenden bringen Erfahrungen und Kompetenzen mit Transferpotenzial aus ihrem Erstberuf mit, die für ihren zukünftigen (Lehr-)Beruf als wichtig erachtet werden und daher eine kürzere Ausbildung rechtfertigen. Besonderes Merkmal der Quereinsteig-Studiengänge an der Pädagogischen Hochschule Zürich ist ihre berufsintegrierte Ausrichtung und das ihnen zugrunde liegende „learning-by-doing“-Ausbildungsmodell. Die quereinsteigenden Studierenden sind Gegenstand der präsentierten empirischen Studie: Welche Kompetenzen bringen sie bei Studieneintritt mit, wie entwickelt sich der Kompetenzaufbau im Studium, insbesondere in der berufsintegrierten Phase? Wie erfahren die Studierenden das Lernen am Arbeitsplatz in der Schule? Wie erleben die Studierenden verschiedene Formen der Begleitung in der berufsintegrierten Ausbildungsphase? Als theoretische Grundlage für die hier präsentierte empirische Studie dient das Modell pädagogisch-professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen, wie es Baumert und Kunter (2006) beschrieben haben. Nebst den Bereichen Professionswissen und -können, berücksichtigt es subjektive Theorien und Überzeugungen sowie emotional-motivationale Orientierungen und Selbstregulation. Zudem stützen wir uns auf Theorien zum Lernen am Arbeitsplatz (u.a. Billett, 2002, 2004; Darling-Hammond et al., 2002; Tigchelaar et al., 2012), die auf traditionellen Konzepten, wie dem Lernen von und durch Erfahrung (Dewey, 1938) und dem ko-konstruktiven Lernen durch ein „knowledgeable other“ (Vygotsky, 1978) bauen. Präsentiert werden die Ergebnisse einer mehrperspektivischen, längsschnittlichen Untersuchung zu den Quereinsteig-Studiengängen der Pädagogischen Hochschule Zürich. Es liegen Fragebogendaten zu drei Messzeitpunkten vor: am Anfang und am Ende des ersten Studienjahres, sowie am Ende des zweiten, berufsintegrierten Studienjahres. Die Stichprobe umfasst 373 Quereinsteigende. Die Ergebnisse zeigen, dass sich das Wissen und Können der Quereinsteigenden, gemessen anhand eigener Einschätzungen, im ersten Studienjahr um zwei Punkte (Skala 1-10), im zweiten berufsintegrierten Studienjahr um einen Punkt erhöhen. In der berufsintegrierten Studienphase schreiben die Quereinsteigenden einen hohen Anteil ihres Lernzuwachses der Begleitung durch die Mentoren, die Fachdidaktik-Coachs und die Fachbegleitungen, die von der Pädagogischen Hochschule organisiert sind, zu. Zur Vorbereitung von Unterrichtslektionen suchen sie hauptsächlich Rat bei den Mentoren, zur Weiterentwicklung ihrer Unterrichtskompetenzen holen sie sich Feedback von den Fachdidaktik-Coachs. Eine systematische Einarbeitung und Unterstützung der Studierenden an den Schulen liegt eher selten vor.

Literatur:

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 4, 469-520.

Billett, S. (2002). Workplace pedagogic practices: Co-participation and learning. *British Journal of Educational Studies*, 50 (4), 457-481.

Billett, S. (2004). Workplace participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, 16 (6), 312-324.

Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: how well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53 (4), 286-302.

Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York: Kappa Delta Pi.

Tigchelaar, A., Vermunt, J.D. & Brouwer, N. (2012). Patterns of development in second-career teachers' conceptions of learning and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28 (4), 1163-1174.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

## SES Wed E 06: Paper Session

Wednesday/Mittwoch, 01.07.2015 / 09:00 – 10:30 / H501

Session Chair: **Angelika Meier**

### MINT-Klassen - ein Weg zur Förderung des naturwissenschaftlichen Interesses?

**Monika Holmeier**

Pädagogische Hochschule FHNW, Schweiz

#### Forschungskontext

Im Schuljahr 2013/14 führte das Gymnasium Köniz-Lerbermatt in Bern zwei sogenannte MINT-Klassen ein, in denen Schüler/innen während der drei Jahre vor der Matura in zwei zusätzlichen Schulstunden pro Woche die Möglichkeit haben, naturwissenschaftlich-technische Probleme auf selbstständige, anwendungs- und problemlöseorientierte Weise zu bearbeiten. Dieser zusätzliche Unterricht wird von den Lehrpersonen der Schule geplant und geleitet und hat zum Ziel, das Interesse der Schüler/innen an den Naturwissenschaften zu steigern.

Forschungsbefunde zeigen, dass spezifische MINT-Lernangebote das Interesse der Schüler/innen kurzzeitig fördern können (u.a. Brandt, Möller & Kohse-Höinghaus, 2008). Gleichzeitig lassen sich aber auch Ergebnisse finden, die zwar einen Wissens- und Kompetenzzuwachs durch die Teilnahme an MINT-Lernangeboten aufzeigen, allerdings keinen Effekt auf das Interesse (bspw. HIGHSEA-Projekt; Sumfleth & Henke, 2011). Die Befundlage, inwieweit MINT-Lernangebote auf das Interesse der Schüler/innen wirken, bleibt somit unklar. Zudem fehlen Forschungsbefunde für langfristige Angebote, die in der Schule stattfinden und von den dortigen Lehrpersonen durchgeführt werden, wie dies bei den MINT-Klassen der Fall ist. Die hier vorgestellte Evaluation setzt an dieser Forschungslücke an.

#### Forschungsfrage

Mittels Längsschnitt- und Kontrollgruppendesign wird geprüft, ob mit der Teilnahme an der MINT-Klasse eine Steigerung des Interesses an den Naturwissenschaften einhergeht. Angenommen wird, dass die Schüler/innen der MINT-Klasse einen Zuwachs im Interesse verzeichnen, der grösser sein sollte als der Zuwachs in der Kontrollgruppe.

#### Methoden & Daten

Im Januar 2014 wurden alle 32 Schüler/innen der MINT-Klasse und 53 Schüler/innen als Kontrollgruppe zu ihrem Interesse an den Naturwissenschaften befragt (Skala "Interesse" nach Rakoczy, Buff & Lipowsky (2005), Cronbachs Alpha = .90). Die gleichen Schüler/innen werden im April dieses Jahres ein weiteres Mal zu ihrem Interesse befragt. Über diesen Längsschnitt ist es mittels T-Test für abhängige Stichproben zunächst möglich, Veränderungen im Interesse der Schüler/innen der MINT-Klasse nachzuweisen. Mittels zweifaktorieller Varianzanalyse (Abhängige Variable = Interesse, Unabhängige Variablen = Zeit, Gruppe, Zeit\*Gruppe) wird anschliessend geprüft, ob sich die möglichen Veränderungen des Interesses zwischen Kontrollgruppe und MINT-Klasse unterscheiden.

#### Ergebnisse

Derzeit liegen die Daten und Ergebnisse des ersten Messzeitpunktes vor. Kontrollgruppe und MINT-Klasse unterscheiden sich nicht hinsichtlich der Noten der Schüler/innen, der Geschlechterverteilung oder des Bildungs- und Migrationshintergrundes. Es zeigt sich ein signifikanter Unterschied in Bezug auf das Interesse zugunsten der MINT-Klasse ( $p < .001$ ). Dies verdeutlicht, dass insbesondere die Schüler/innen an den MINT-Klassen teilnehmen, die sich für die Naturwissenschaften interessieren. Interessensunterschiede zwischen Männern und Frauen lassen sich in der MINT-Klasse nicht nachweisen.

An der Konferenz wird die Veränderung des Interesses thematisiert und aufgezeigt, ob die Teilnahme an der MINT-Klasse eine Steigerung des Interesses begünstigt. Die Ergebnisse werden unter Berücksichtigung der besonderen Spezifika des Angebots MINT-Klasse vertieft diskutiert.

#### Literatur

Brandt, A., Möller, J., & Kohse-Höinghaus, K. (2008). Was bewirken außerschulische Experimentierlabors? Ein Kontrollgruppenexperiment mit Follow up-Erhebung zu Effekten auf Selbstkonzept und Interesse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(1), 5–12.

Rakoczy, K., Buff, A. & Lipowsky, F. (Hrsg.). (2005). Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie. "Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis". 1. Befragungsinstrumente. Frankfurt, Main: GPF u.a.

Sumfleth, E. & Henke, Ch. (2011). Förderung leistungsstarker Oberstufenschülerinnen und -schüler im HIGHSEA-Projekt am Alfred-Wegener Institut Bremerhaven. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 17, 89-113.

### La problématisation de l'EDD à l'école primaire. Démarche scientifique pour la sensibilisation des enfants à l'environnement

**Nicolas Robin**

Pädagogische Hochschule St.Gallen, Schweiz

La décade qui s'achève a vu la publication d'une quantité considérable d'études sur l'EDD (voir notamment Riess, 2010), dont les résultats doivent maintenant être discutés en vue d'une mise en pratique durable dans l'enseignement des sciences et des techniques et notamment dans une démarche de sensibilisation des enfants à l'environnement. Des études comme celle de Rost et al. (2001) ont mis l'accent sur le fait que l'acquisition seule de savoirs sur l'environnement ne pouvait en aucun cas prédire des attitudes et des actions en accord avec l'idée d'un développement durable. Il a été également montré que la relation à l'environnement est un fort prédicteur de l'action environnementale (Roczen et al. 2010). Toutefois l'idée de relation à l'environnement reste encore à étudier

précisément, et notamment les aspects psychologiques de cette notion. C'est sur cette base que fut lancée en 2012 la phase pilote du projet « Umweltbildung Plus in der Schule », visant à étudier les relations entre les facteurs émotionnels, motivationnels, intentionnels et moraux et la compréhension et la pratique de l'environnement chez les enfants (Gugerli-Dolder & Frischknecht-Tobler, 2011). L'étude pilote repose sur un design quasi-expérimental avec huit classes qui ont participé à une intervention de huit mois et quatre classes pour le contrôle. L'intervention qui sera publiée sous la forme d'un manuel à l'été 2015, a été menée avec des écoliers de 3ème, 4ème et 5ème classe dans cinq cantons alémaniques. Des recherches récentes (Liefländer, 2013) ont montré la sensibilité toute particulière des enfants dans cette tranche d'âge pour l'éducation à l'environnement. Les résultats qualitatifs et quantitatifs de cette phase pilote ont montré un effet de l'intervention sur la relation à l'environnement des élèves mais avant tout la nécessité de développer des instruments adéquates afin de mesurer le plus justement possible l'influence de ces éléments psychologiques dans les processus de sensibilisation à l'environnement. La démarche scientifique privilégiée dans la suite du projet s'appuiera sur des instruments qualitatifs, tel que des dessins combinés à des interviews, qui semblent à ce stade de nos recherches les plus adéquates pour problématiser la question du développement durable avec les enfants du primaire.

## Strategien der verbalen Lernunterstützung im frühen naturwissenschaftlichen Unterricht und deren Zusammenhang mit professionellen Kompetenzen der Kindergartenlehrpersonen

**Annette Tettenborn<sup>1</sup>, Ueli Studhalter<sup>1</sup>, Anneliese Elmer<sup>2</sup>, Miriam Leuchter<sup>3</sup>, Henrik Saalbach<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Pädagogische Hochschule Luzern, Schweiz; <sup>2</sup>Universität des Saarlandes; <sup>3</sup>Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Im Rahmen eines sozial-konstruktivistischen Lernverständnisses gelten verbale Unterstützungsmassnahmen zur kognitiven Aktivierung als wichtiger Faktor für gelingende Lernprozesse. Solche Strategien der Lernunterstützung beinhalten beispielweise die Klärung von Ziel- und Aufgabenzusammenhang, Vereinfachungen, gezielte Fragen und das Anregen von Vergleichen (Leuchter & Saalbach, 2014). Gemäss Modellen der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen bedingt das Anbieten adäquater verbaler Lernunterstützung einen Rückgriff auf fachliches und fachdidaktisches Wissen (Baumert & Kunter, 2006). Insbesondere für Kindergartenlehrpersonen ist jedoch ungeklärt, inwiefern fachliches und fachdidaktisches Wissen vorhanden ist und in die verbalen Lernunterstützung einfließt (vgl. auch Appleton, 2008).

In der vorgestellten Studie werden anhand folgender Fragen die verbale Lernunterstützung von Kindergartenlehrpersonen in einer Lernumgebung zum Thema „Schwimmen / Sinken“ analysiert:

- (1) Welche spezifischen Strategien der verbalen Lernunterstützung wenden Kindergartenlehrpersonen wie häufig an?
- (2) Wie hängen die fachspezifisch-pädagogischen Vorstellungen, das Fachwissen, das fachspezifische Interesse und die Berufserfahrung mit der verbalen Lernunterstützung zusammen?

33 Kindergartenlehrpersonen besuchten eine Weiterbildung zur Einführung in eine strukturierte Lernumgebung zum Thema ‚Schwimmen/Sinken‘. Die Lehrpersonen wurden anschliessend bei der Arbeit mit den Kindern an dieser Lernumgebung jeweils während einer 40-minütigen Sequenz videografiert. Zur Messung der verbalen Lernunterstützung wurde ein elaboriertes Kodierschema im Time-Sampling-Verfahren (total 4403 Slots; jeweils 15 Sekunden) angewendet (IRR: Cohen's Kappa=.78). Das Kodierschema beinhaltet sowohl die inhaltsspezifische Fachsprache, wie auch die inhaltsspezifische verbale Lernunterstützung in den Bereichen (A) Phänomen/Aufgabe/Vorgehen klären, (B) Aufmerksamkeit fokussieren, (C) Vorwissen aktivieren und (D) Überlegungen und Konzeptwandel herausfordern. Für die Fachsprache und die Lernunterstützung wurden prozentuale Anteile (zutreffende Slots/ total analysierte Slots) bestimmt und Mittelwerte über die gesamte Stichprobe berechnet.

Die fachspezifisch-pädagogischen Vorstellungen wurden mittels einem in einer Vorstudie entwickelten Fragebogen anhand von folgenden sechs Skalen erhoben (5-Punkte-Likert: 1=stimmt gar nicht, 5=stimmt völlig): (1) Lernen als Konzeptwandel, (2) Entwicklung eigener Deutungen, (3) Transmission, (4) Offene Handlungsorientierung, (5) Lernen durch Spiel und (6) Motiviertes Lernen. Weiter wurden das Fachwissen und das Fachinteresse erfasst.

Die Lehrpersonen verwenden eher selten inhaltsspezifische Fachsprache (M= 11.9, SD= 9.1). Die Anleitung und Klärung der Aufgabe nimmt einen grossen Stellenwert ein. (A) Phänomen/Aufgabe/Vorgehen klären: M=39.3 (SD=8.4) gegenüber (B) Aufmerksamkeit fokussieren: M=14.2 (SD=6.8) und (C) Vorwissen aktivieren: M=12.3 (SD=5.4), sowie (D) Überlegungen und Konzeptwandel herausfordern: M=14.5 (SD=9.0).

Bei zwei von sieben Skalen der fachspezifischen-pädagogischen Vorstellungen wurden signifikante Korrelationen mit einzelnen Bereichen der verbalen Lernunterstützung identifiziert: Positive Korrelation zwischen ‚Entwicklung eigener Deutungen‘ und ‚Überlegungen und Konzeptwandel herausfordern‘ (r=.45, p=0.01), negative Korrelation zwischen ‚Transmission‘ und ‚Vorwissen aktivieren‘ (r=-.36, p=0.04). Fachwissen und die im Unterricht gezeigte inhaltsspezifische Fachsprache korrelieren in hohem Maße (r=.39, p=0.03), allerdings zeigt sich keine Korrelation zwischen der Fachsprache und der verbalen Lernunterstützung.

Die Befunde geben wichtige Hinweise für den Bildungsdiskurs sowohl hinsichtlich der Kindergartenpraxis als auch der Aus- und Weiterbildung von Kindergartenlehrpersonen.

Appleton, K. (2008). Developing Science Pedagogical Content Knowledge Through Mentoring Elementary Teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 19(6), 523-545. doi: 10.1007/s10972-008-9109-4

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520. doi: 10.1007/s11618-006-0165-2

Leuchter, M. & Saalbach, H. (2014). Verbale Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Lernangebots in Kindergarten und Grundschule. *Unterrichtswissenschaft*, 42(2), 117-131.



## SES Wed E 07: Paper Session

Wednesday/Mittwoch, 01.07.2015 / 09:00 – 10:30 / H514

Session Chair: **Nadine IteI**

### **Bilden und betreuen? Eine empirische Studie zur organisationalen Alltagspraxis in Kindertagesstätten**

**Julia Nentwich, Wiebke Tennhoff**

Universität St. Gallen, Schweiz

Mit Programmen wie 'infans' (Laewen, & Andres, 2011), 'Bildungskrippen' (Thkt, 2014) sowie dem Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung (Wustmann, Seiler & Simoni, 2012) wurde die pädagogische Qualität in Schweizer Kindertagesstätten in den letzten Jahren verstärkt auf die Agenda gesetzt (Vogt, 2015). Zugleich gelten Kindertagesstätten jedoch nach wie vor als Orte, an denen in erster Linie Betreuung stattfindet. Obwohl sowohl Bildung als auch Betreuung für die Qualität einer Einrichtung als gleichermassen relevant angesehen werden, werden beide noch allzu häufig in binärer Opposition und damit sich gegenseitig ausschliessend verstanden.

Im Rahmen des NFP 60 geförderten Forschungsprojekts zu Gender in Kitas (z.B. Vogt, Nentwich, Tennhoff, 2015; Nentwich, Poppen, Schälín & Vogt, 2013) haben wir mit ethnographischen Methoden untersucht, wie die zwei Diskurse „Bildung“ und „Betreuung“ in der Alltagspraxis relevant gemacht werden. Relevant ist hier zudem die geschlechterdifferenzierende Aufladung beider Diskurse. Die historische Entwicklung zeigt, dass die pädagogische Arbeit in der frühen Kindheit zwischen den Polen „sozial“ und „pädagogisch“, „privat“ und „öffentlich“ verortet wurde (Rabe-Kleberg, 2003, S. 31). Während „Betreuung“ stark an einem Ideal der hausfraulichen und mütterlichen Weiblichkeit orientiert ist, wurde „Bildung“ stärker als Profession gelesen, die männlich konnotiert ist. So sind sowohl der Bildungs- als auch der Betreuungsdiskurs geschlechtlich aufgeladen.

In unserer Studie verfolgten wir vor diesem Hintergrund die Forschungsfrage, wie diese Verschränkung von Gender, Bildung und Betreuung in der Alltagspraxis relevant gemacht wird. Wir fragen hier erstens nach verschiedenen Ausprägungen eines „ideal workers“ (Acker, 1990) und damit verknüpft unterschiedlichen Idealvorstellungen von „guter Erziehungsarbeit“. Zweitens analysieren wir den Niederschlag der Diskurse in Alltagsroutinen sowie der zeitliche Rhythmisierung des Arbeitsalltags. Routinen und Rhythmus stabilisieren diskursive Konstruktionen in Alltagspraxis (Orlikowski & Yates, 2002), was insbesondere ihre Reflexion und potentielle Veränderbarkeit schwierig machen kann.

Die Analyse der videogestützten Beobachtungen an insgesamt 15 Tagen in 4 Kindertagesstätten zeigt auf, dass Bildung und Betreuung unterschiedlich im Arbeitsalltag relevant gemacht werden. Während in zwei der von uns untersuchten Kitas beide Diskurse in binärer Opposition verstanden werden, herrscht in zwei weiteren Kitas eher ein gleichberechtigtes Miteinander beider Verständnisse vor. Im ersten Fall dominieren ein erlebter Mangel von Zeit für Bildungsaktivitäten bzw. pädagogischen Zielsetzungen allgemein. Betreuungsaufgaben strukturieren hier den Arbeitsalltag, der „ideal worker“ ist klar mit einem Bild von „hausfraulicher Weiblichkeit“ assoziiert. Im Unterschied dazu werden im zweiten Fall nicht weniger Betreuungsaufgaben geleistet, diese werden jedoch als spezifische Lernfelder interpretiert und auch so genutzt. Für die zeitliche Strukturierung des Arbeitsalltags kommt somit dem Bildungsaspekt ein grösser Stellenwert zu, es entstehen längere Sequenzen für das freie Spiel. Der „ideal worker“ ist hier stark an der Unterstützung frühkindlichen Lernens orientiert.

Unsere Analyse der Alltagspraktiken zeigt auf, dass Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten immer auch mit Organisationsentwicklung einhergehen muss. Althergebrachte Idealvorstellungen, die sich in Routinen und zeitlicher Rhythmisierung niederschlagen, müssen reflektiert und an die neuen Anforderungen angepasst werden.

### **Kann gute pädagogische Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen ein Schutzfaktor für sozial-emotionale Verhaltenskompetenzen sein? Eine Untersuchung bei 3- bis 5-jährigen Kindern**

**Corina Wustmann Seiler, Eva Müller**

Marie Meierhofer Institut für das Kind, Schweiz

Bislang liegen kaum Befunde vor, welche die Rolle pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen auf die Förderung von Resilienzprozessen im Kontext multipler Risikobelastungen untersucht haben (Burchinal, Peisner-Feinberg, Bryant, & Clifford, 2000; Hall et al., 2009, 2013; NICHD, 2002). Ziel der vorliegenden Studie ist es, die Auswirkungen pädagogischer Prozessqualität auf sozial-emotionale Verhaltenskompetenzen von Kindern – insbesondere Kindern, welchen vielfältigen biologischen und psychosozialen Risikobelastungen ausgesetzt sind – zu untersuchen. An der Studie nahmen 24 Kindertageseinrichtungen mit 42 Gruppen aus der deutschsprachigen Schweiz teil. Die Stichprobe bestand aus 162 Kindern (74 Mädchen, 88 Jungen) zwischen drei und fünf Jahren ( $M=3.83$ ,  $SD=.49$ ).

Die sozial-emotionalen Verhaltenskompetenzen der Kinder wurden über Einschätzungen der Eltern und pädagogischen Fachkräfte erfasst. Dabei kam zum einen der „Strengths and Difficulties Questionnaire“ (Goodman, 1997) zum Einsatz, welcher sowohl externalisierendes und internalisierendes Problemverhalten als auch Merkmale prosozialen Verhaltens der Kinder misst. Zum anderen wurden die Eltern und Fachkräfte zur Beurteilung der Selbstwirksamkeit der Kinder (Schwarzer & Jerusalem, 1999) befragt. Darüber hinaus wurden auch die Kinder zu ihren selbstwahrgenommenen Fähigkeiten interviewt (Müller, Wustmann Seiler, Perren & Simoni, 2014). Die Erfassung der kindlichen Risikobelastungen erfolgte über ein standardisiertes Elterninterview und Elternfragebögen. Dabei wurden 22 Risikofaktoren einbezogen: biologische, sozioökonomische und familiäre Risiken (z.B. niedriges Geburtsgewicht, Frühgeburt, geringes Bildungsniveau der Eltern, Arbeitslosigkeit der Eltern, Gewalterfahrungen in der Familie, Drogenkonsum oder delinquentes Verhalten der Eltern, junge Elternschaft). Die pädagogische Prozessqualität wurde durch verschiedene Beobachtungsinstrumente erhoben, z.B. der „Krippen-Skala“ (Tietze et al., 2005), der „Kindergarten-Skala“ (Tietze, Schuster, Grenner & Roßbach, 2007) und der „Kindergarten-Skala-Erweiterung“ (Rosbach & Tietze, in Vorb.; Sylva, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2006). Hierbei wurden neben der globalen Prozessqualität einzelne Qualitätsbereiche wie pädagogische Interaktionen, räumlich-materielle

Ressourcen und die Umsetzung bildungsorientierter Schlüsselaufgaben (z.B. Beobachtung und Dokumentation, Individualisierung der pädagogischen Arbeit, interne/externe Kommunikation) in die Analysen aufgenommen.

Anhand von Strukturgleichungsmodellen mit dem Programm Mplus 7.1 (Muthen & Muthen, 1998–2012) stand die moderierende Rolle der pädagogischen Prozessqualität auf die Beziehung zwischen kumulierten Risiken und den sozial-emotionalen Verhaltenskompetenzen der Kinder im Fokus. Erstmals wurden dabei einzelne Qualitätsbereiche in ihrer Moderatorenwirkung untersucht. Zudem wurden die Quantität frühkindlicher Betreuung (Dauer und Intensität) sowie das Geschlecht und Alter der Kinder kontrolliert. Die Ergebnisse zeigen u.a., dass eine hohe Interaktionsqualität, gute räumlich-materielle Ressourcen sowie die Umsetzung bildungsorientierter Schlüsselaufgaben in Kindertageseinrichtungen sich positiv auf die sozial-emotionalen Verhaltenskompetenzen der Kinder auswirken (insbesondere auf die Abwesenheit emotionaler Probleme und das Vorliegen von Selbstwirksamkeit) – sowohl mit als auch ohne Berücksichtigung des Belastungshintergrundes sowie unabhängig von der Dauer und Intensität des Kitabesuchs. Eine hohe Prozessqualität kann somit die negativen Auswirkungen kumulierter Risiken auf das sozial-emotionale Verhalten der Kinder abmildern und einen Beitrag zur Förderung von Resilienzprozessen im Frühbereich leisten.

## Kinderspielräume - Bildungsräume? Kindliches Spiel in Kindergartenaussengeländen

**Kathleen Panitz**

PH FHNW, Schweiz

Frühkindliche Bildung besteht nach Schäfer (2011) vor allem aus Erfahrungslernen und ist damit auf Wissen aus erster Hand angewiesen, welches selbst generiert werden muss. Wissen aus zweiter Hand ist demgegenüber bereits symbolisch strukturiert und kann von anderen übernommen werden ohne dabei eigene Erfahrungen machen zu müssen. Erfahrungslernen ist als Prozess zu betrachten, der nicht isoliert allein durch das Tun des Kindes entsteht, sondern sich zwischen Individuum, Umwelt und Raum in komplexer Beziehung vollzieht. Auf dieser Grundlage wird das kindliche Spiel in seiner Bedeutung für Lernprozesse in den Fokus der Betrachtung gerückt.

Im Rahmen des Umgestaltungsprozesses von Aussengeländen in Kindergärten in Ludwigshafen wurden in ausgewählten Einrichtungen naturnahe Spielbereiche eingerichtet und erweitert. Vor diesem Hintergrund konnte das Freispiel der Kinder in Alltagssituationen im Aussenraum vor, während und nach der Umgestaltung beobachtet werden. Anhand von zwei Kindertagesstätten wurden mittels qualitativem Längsschnitt über einen Zeitraum von drei Jahren der Einfluss der Gestaltung und die Bedeutung der Veränderung des Spielraumes auf das kindliche Spiel in institutionellem Rahmen untersucht. Ausgehend von der Annahme, dass sich Kinder selbst bilden und das kindliche Erfahrungslernen dabei eine zentrale Rolle einnimmt, wird das Spiel als eigens kindliche Tätigkeit und Form der Beziehung zwischen dem Kind und seiner Umwelt in den Fokus der Betrachtung gerückt. Dabei stehen folgende Fragen im Mittelpunkt: 1) Wie nutzen Kinder das Gelände vor der Umgestaltung und welchen Tätigkeiten gehen sie nach? 2) Welchen Einfluss haben die Veränderungen des Raumes auf das kindliche Spiel? Lassen sich Unterschiede zur Nutzung danach feststellen? 3) Welche Kriterien lassen sich anhand der Ergebnisse im Hinblick auf die Anforderungen der Gestaltung kindlicher Spiel- und Lernräume formulieren?

Zum Erfassen der kindlichen Spielprozesse wurde ein Beobachtungsverfahren ausgearbeitet und erprobt, welches auf teilnehmender Erfahrung (vgl. Beekman, 1984) und wahrnehmender Beobachtung (vgl. u.a. Schäfer, Panitz & Kleinow, in Vorb.) basiert und mit erziehungswissenschaftlicher Videographie verbunden wurde. Der Fokus liegt dabei auf der Vielfalt der Spielsituationen. Im Mittelpunkt stehen die Spielprozesse und Interaktionen der Kinder in Wechselwirkung mit den räumlichen Gegebenheiten.

Im Zusammenhang mit den Ergebnissen der Studie konnte das Explorationsspiel als besondere Spielform herausgearbeitet werden. Exploration tritt neben seiner Eigenständigkeit als Erkundungsspiel grundsätzlich als bisher beschrieben in Verbindung mit anderen Spielformen auf und lässt sich in Bezug auf theoretische Verbindungen zum intermediären Raum (Schäfer, 1989 / Winnicott, 1971) als Grundlage des Erfahrungslernens beschreiben. Anhand der Ergebnisse der Studie werden die Möglichkeiten und Grenzen der Spielraumgestaltung aufgezeigt. Vor dem Hintergrund aktueller Lehrplan- und Bildungsdebatten unterstreichen die Befunde der Arbeit die Bedeutsamkeit des Freispiels für kindliche Lernprozesse.

## SES Wed F 01: Symposium

Wednesday/Mittwoch, 01.07.2015 / 11:00 – 12:30 / H201

### Förderung beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I: Empirische Erkenntnisse über schulergänzende Unterstützungsmöglichkeiten, familiale Prozesse und individuelle Erfahrungen

*Chair(s):* **Doris Edelmann** (PH St.Gallen, Institut Bildung und Gesellschaft), **Iris Dinkelmann** (PH Zürich, Abteilung Forschung und Entwicklung)

*Discussant(s):* **Alois Niggli** (PH Freiburg/CH, Dienststelle Forschung und Entwicklung)

Der Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe I ist mit weitreichenden Folgen für die schulische und berufliche Laufbahn sowie die persönliche Lebensgestaltung verbunden. Diesbezüglich wird in der Bildungsforschung seit längerem nachgewiesen, dass institutionelle Strukturen und Prozesse, individuelle Voraussetzungen der Kinder sowie familiale Ressourcen eine massgebliche Rolle spielen für die Selektionsentscheide sowie die entsprechenden Bildungserträge und Bildungschancen.

Während relativ gut erforscht ist, welche Faktoren den schulischen Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I und die damit einhergehenden Selektionsentscheide beeinflussen, mangelt es bislang an empirischen Erkenntnissen bezüglich der Möglichkeiten,

durch schulergänzende Interventionen zur Reduktion herkunftsbedingter Chancenungerechtigkeit beizutragen. Ebenfalls empirisch unterbelichtet sind die Perspektiven involvierter Akteursgruppen sowie die familialen Prozesse, die sich im Kontext dieses schulischen Übergangs manifestieren.

An diese Forschungslücken schliessen die drei laufenden qualitativ und quantitativ ausgerichteten Projekte an, die im Rahmen dieses Symposiums präsentiert und diskutiert werden. Vorgestellt werden einerseits zwei Projekte, die im Rahmen der Längsschnittstudie «TRANSITION – Elterliche Unterstützung und motivational-affektive Entwicklung beim Übertritt in die Sekundarstufe I» durchgeführt werden (vgl. [www.transition-study.ch](http://www.transition-study.ch)). Es handelt sich dabei um ein vom Schweizerischen Nationalfonds unterstütztes Kooperationsprojekt der Pädagogischen Hochschule Zürich und dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich, Lehrstuhl Pädagogische Psychologie und Didaktik. Andererseits wird das Projekt «CHANSON – Chancenförderung bei der Selektion» (vgl. [blogs.phsg.ch/chanson](http://blogs.phsg.ch/chanson)) des Instituts Bildung und Gesellschaft der Pädagogischen Hochschule St. Gallen präsentiert, das von der Jacobs Foundation, der Stiftung Mercator Schweiz sowie der Stiftung Mariaberg gefördert wird.

#### *Presentations of the Symposium*

### **Elterliche schulbezogene Unterstützung beim Übertritt in die Sekundarstufe I: Verläufe und Wechselwirkungen mit Lernmotivation und Lernfreude**

**Iris Dinkelmann, Alex Buff**

PH Zürich, Abteilung Forschung und Entwicklung

Die Zeit des Übertritts von der Primar- in die Sekundarstufe I geht in vielen Familien mit der Intensivierung von Eltern-Kind-Interaktionen einher, unter anderem in Form von elterlicher schulbezogener Unterstützung (ESU). Es existiert bisher jedoch kaum empirisch gesichertes Wissen zur Frage, wie sich die ESU in der Zeit des Übertritts entwickelt (Pomerantz, Wang & Ng, 2005). Insbesondere mangelt es an Studien, die bezüglich der ESU sowohl die Sichtweise der Eltern als auch diejenige der Kinder berücksichtigen (Lorenz & Wild, 2007). Unbestritten ist, dass ESU die Lernmotivation der Kinder beeinflusst (Skinner, Johnson & Snyder, 2005). Es wird zudem davon ausgegangen, dass ESU auch Effekte hinsichtlich des emotionalen Erlebens der Kinder zeitigt und dass zwischen ESU einerseits und motivational-affektiven Merkmalen andererseits Wechselwirkungen existieren (Pekrun, 2006).

Im quantitativen Teil der TRANSITION-Studie interessierten u.a. die von Eltern berichtete und von den Kindern perzipierte ESU sowie die wechselseitigen Beziehungen von ESU und motivational-affektiven Merkmalen der Kinder. Der Beitrag fokussiert ausgewählte Aspekte der ESU in Mathematik (Zuwendung nach Misserfolg als Aspekt von Empathie, Deklarieren klarer Erwartungen als Aspekt von Struktur sowie unerbetenes, intrusives Anbieten von Lernhilfen als Aspekt von Kontrolle), mathematikbezogene Lernmotivation sowie die Emotion Lernfreude in Mathematik.

Im Zentrum stehen zwei Fragen:

1. Wie entwickelt sich die von den Eltern berichtete und den Kindern perzipierte ESU im Zeitraum des Übertritts von der Primarschule in die Sekundarstufe I?
2. Sind Wechselwirkungen von ESU und motivational-affektiven Merkmalen der Kinder nachweisbar?

Analysiert werden Daten von 396 Schülerinnen und Schülern (davon 214 Mädchen, 54.0 %) sowie deren Eltern, die vor und nach (2 resp. 3 Erhebungszeitpunkte) dem Übertritt in die Sekundarstufe I (6. – 8. Klasse) mittels standardisierter Fragebögen erhoben wurden. Zur Beantwortung der Fragestellung 1 werden für Eltern und Kinder Mittelwertverläufe der ESU modelliert, und es wird geprüft, ob diese in Abhängigkeit der Zuteilung der Kinder in die Sekundarstufe I variieren.

Die Beantwortung der Fragestellung 2 erfolgt mittels Pfad- und Strukturgleichungsanalysen. Es wird geprüft, ob sich die in anderen Studien gefundenen Effekte der ESU auf motivational-affektive Merkmale der Kinder replizieren lassen. Cross-lagged panel Modelle geben weiter Aufschluss über postulierte Wechselwirkungen von ESU einerseits und Lernmotivation sowie Lernfreude andererseits. Erste Analysen zeigen, dass sich die interessierenden Konstrukte faktorenanalytisch trennen lassen.

Ausgewählte Literatur:

Lorenz, F. & Wild, E. (2007). Parental Involvement in Schooling. In M. Prenzel (Hrsg.), *Studies on the educational quality of schools. The final report on the DFG Priority Programm* (S. 299-316). Münster: Waxmann.

Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.

Pomerantz, E. M., Wang, Q. & Ng, F. (2005). The role of children's competence experiences in the socialization process: A dynamic process framework for the academic area. In R. V. Kail (Hrsg.), *Advances in child development and behavior* (S. 193-227). Amsterdam: Elsevier.

Skinner, E. A., Johnson, S. & Snyder, T. (2005). Six Dimensions of Parenting: A Motivational Model. *Parenting*, 5(2), 175-235.

## **An das Kind gerichtete lern- und leistungsbezogene Rückmeldungen der Eltern im Kontext eines unsicheren Übertritts in die Sekundarstufe I**

**Erich Steiner, Kurt Reusser**

Institut für Erziehungswissenschaft Universität Zürich

Den Eltern stehen bei einer unsicheren Zuteilung ihres Kindes zu der von ihnen angestrebten Abteilung der Sekundarstufe I zwei grundsätzliche Möglichkeiten offen, auf den anstehenden Entscheid Einfluss zu nehmen. Zum einen können sie versuchen, durch direkte Kommunikation mit den Lehrpersonen und anderen Entscheidungsträgern des Schulsystems ihre Erwartungen und Sichtweisen deutlich zu machen. Zum andern können sie ihr Kind verstärkt bei seinen schulischen Aktivitäten unterstützen, indem sie durch eigenes instruktionales Handeln im Kontext von Hausaufgaben und Prüfungsvorbereitungen versuchen, positiv auf dessen Leistungsentwicklung einzuwirken. Massgeblich dürfte aber insbesondere sein, ob und wie es den Eltern gelingt, die motivational-affektive Entwicklung ihres Kindes in dieser schwierigen Phase günstig zu beeinflussen, indem sie versuchen, positiv auf dessen Kontroll- und Valenzeinschätzungen bezüglich aktueller Lern- und Leistungsereignisse Einfluss zu nehmen (Pekrun, 2001). Wie mittlerweile zahlreiche Studien belegen, gelingt dies Eltern umso besser, je autonomieförderlicher, strukturgebender, emotional zugewandter und je weniger invasiv-kontrollierend sie dabei vorgehen (Wild & Lorenz, 2010). Allerdings bleibt aus einer beobachtungsnahen und handlungsorientierten Perspektive bisher unklar, wie Eltern konkret vorgehen, wenn sie ihrem Kind die Bedeutsamkeit eines bestimmten lern- und leistungsbezogenen Verhaltens verdeutlichen wollen und ihm zurückmelden, inwiefern sein Handeln erfolgsversprechend ist.

Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag zuerst der qualitative Projektteil der TRANSITION-Studie kurz vorgestellt. Sodann wird auf der Basis der Theorien der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Bandura, 1994) und der kausalen Attribution (Weiner, 2005) auf 106 Handlungsepisoden fokussiert, in denen 20 Eltern im Rahmen leitfadengestützter Interviews zum Ausdruck bringen, wie sie in den vorangegangenen neun Monaten ihrem Kind bezogen auf dessen schulische Aktivitäten verbales Feedback gegeben haben. Allen Eltern-Kind-Paaren war gemeinsam, dass ihr Handeln in dieser Zeit im Zuge des Übertrittsverfahrens der Volksschule des Kantons Zürich von Unsicherheit bezüglich des Zuweisungsentscheids zur Sekundarstufe I geprägt war. Der Beitrag geht folgenden Fragen nach: 1.) Bezüglich welcher konkreten lern- und leistungsbezogenen Verhaltensweisen geben die Eltern ihren Kindern Rückmeldungen? 2.) Worauf attribuieren sie gegenüber dem Kind dessen genügendes bzw. ungenügendes Lern- und Leistungsverhalten? 3.) Wie gehen die Eltern bei diesen kontrollbezogenen Regulationen kommunikativ vor? und 4.) Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen Merkmalen der verbalen Kontrollregulation und Merkmalen anderer Komponenten des elterlichen Unterstützungshandelns?

Die verbalen Daten wurden hierzu zuerst fallübergreifend einer inhaltsanalytischen Basiscodierung unterzogen und dimensionalisiert (Kuckartz, 2010). Mit Hilfe fallspezifischer hoch inferenter Ratings wurden sie sodann einer sekundären Quantifizierung unterzogen und anschliessend bezüglich statistischer Zusammenhänge untersucht.

Ausgewählte Literatur:

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Hrsg.), *Encyclopedia of human behavior* (Bd. 4, S. 71-81). New York: Academic Press.

Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pekrun, R. (2001). Familie, Schule und Entwicklung. In S. Walper & R. Pekrun (Hrsg.), *Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie* (S. 84-105). Göttingen: Hogrefe.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.

Wild, E. & Lorenz, F. (2010). *Elternhaus und Schule*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

## **Förderung von Bildungschancen beim Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe I**

**Doris Edelmann, Michael Beck, Virgil Ebnetter**

PH St.Gallen, Institut Bildung und Gesellschaft

Wie (inter-)nationale Studien verdeutlichen, sind Kinder aus wenig privilegierten Verhältnissen (Bourdieu, 1983) beim Übertrittsentscheid von der Primar- in die Sekundarstufe I im Nachteil. Dieser Übergang erweist sich daher als kritische Schnittstelle in der Bildungslaufbahn, die zur Verfestigung von sozialen Ungleichheiten beitragen kann (z. B. Stojanov, 2013).

Vor diesem Hintergrund wurde vom Institut Bildung und Gesellschaft das Projekt CHANSON (= Chancenförderung bei der Selektion) entwickelt, mit dem gerechtere Übertrittschancen angestrebt werden. Das Projekt wird seit dem Schuljahr 2013/2014 in St. Gallen, Rapperswil-Jona und Wil durchgeführt. Es richtet sich an leistungsmotivierte Schüler/innen der 6. Klasse mit Noten im mittleren Leistungsbereich, die in wenig privilegierten Familien aufwachsen und einen Übertritt in ein hohes Niveau der Sekundarstufe I anstreben.

Im Projekt CHANSON nehmen die Schüler/innen jeden Samstagmorgen an einem Förderunterricht teil, der von einer erfahrenen Lehrperson geleitet wird. Unterstützt werden sie von Studierenden der PHSG, die sich im Rahmen ihrer Ausbildung für das Projekt engagieren können. Im Förderunterricht, der in Gruppen von rund 12 Kindern stattfindet, werden die fachlichen Kompetenzen vertieft und Lernstrategien sowie Selbstvertrauen gefördert. Eine weitere Zielsetzung des Projektes besteht darin, dass die teilnehmenden Studierenden ihre Kenntnisse bezüglich des Übertritts und der Verteilung von Bildungschancen erweitern.

Die Beantwortung der folgenden Fragestellungen steht im Zentrum:

1. Wie schätzen die teilnehmenden Schüler/innen ihre Erfahrungen im Projekt CHANSON ein: Inwiefern fühlen sie sich gefördert? Wie schätzen sie die Zusammenarbeit mit den Studierenden der PHSG ein? Welche Schüler/innen erreichen ihr Ziel? Welche Vorschläge zur Optimierung des Projektes bestehen?

2. Was motiviert Studierende der PHSG für die Teilnahme am Projekt CHANSON? Welche Kompetenzen können sie aufgrund ihres Engagements erwerben? Welche Vorschläge zur Optimierung des Projektes bestehen?

Es werden Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitforschung des Projektes präsentiert, die sich auf Perspektiven und Erfahrungen der rund 70 Schüler/innen, sowie der rund 40 Studierenden der PHSG beziehen, die bislang am Projekt teilnahmen.

Zur Erfassung der Perspektiven der Schüler/innen wurden 18 fokussierte Gruppendiskussionen durchgeführt (Schulz et al., 2012). Die Übergangsquoten und soziodemografischen Hintergründe wurden quantitativ erfasst. Erfahrungen und Perspektiven sowie sozioökonomischen Hintergrundvariablen der Studierenden wurden zu Beginn und zum Ende eines Fördersemesters mittels einer Online-Befragung erhoben. Zudem wurden unterschiedliche Aspekte professioneller Kompetenz zum Unterrichten von Schüler/innen mit einer wenig privilegierten Herkunft in Anlehnung an das COACTIV-Modell erfasst (Hachfeld et al., 2012).

Die vorliegenden Ergebnisse verdeutlichen, dass im Rahmen des Projekts CHANSON ein Förderkonzept entwickelt wurde, das den Unterstützungsbedürfnissen der teilnehmenden Schüler/innen entspricht und bei den Studierenden zu einer Erweiterung ihrer Kompetenzen im Umgang mit Schüler/innen aus wenig privilegierten Familienverhältnissen beiträgt.

Ausgewählte Literatur:

Bourdieu, P. (1983). Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften –Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.

Schulz, M., Mack, B. & Renn, O. (Hrsg.). (2012). Fokusgruppen in der empirischen Wissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung. Wiesbaden: Springer VS.

Stojanov, K. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘ (S. 57-70). Wiesbaden: Springer VS.

## SES Wed F 02: Symposium

Wednesday/Mittwoch, 01.07.2015 / 11:00 – 12:30 / H202

### Die Wahrnehmung von beruflichen Anforderungen aus der Perspektive unterschiedlich sozialisierter Lehrpersonen

Chair(s): **Manuela Keller-Schneider** (PH Zürich), **Catherine Bauer** (PH Bern)

Discussant(s): **Christine Bieri Buschor** (PH Zürich)

Lehrpersonen und der von ihnen gestaltete Unterricht stellen zentrale Faktoren für die Bildungsprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler dar. In Ausbildungsgängen werden wichtige Grundlagen gelegt, die in der Berufsarbeit weiter entwickelt werden.

Anforderungen und damit auch die Wahrnehmung von Bildungsanlässen werden von individuellen Ressourcen der Akteure mitbestimmt und führen zu individuell verschiedenen Bildungsgängen (Keller-Schneider/Hericks 2014). Reformen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung setzen sich zum Ziel zur Optimierung der Professionalisierung von Lehrpersonen beizutragen (Gehrmann et al. 2013). Durch rekrutierungsbedingte Engpässe wurden in den letzten Jahren Studiengänge entwickelt, die Berufsleuten eine Qualifikation, ermöglichen. Die Bedeutung von unterschiedlichen Sozialisationen für die Wahrnehmung und Bewältigung von beruflichen Anforderungen stellt das Kernanliegen des Symposiums dar.

Dazu werden Forschungsprojekte zusammengeführt, welche dieser Frage sowohl im Ländervergleich Schweiz – Deutschland als auch im Vergleich zwischen Lehrpersonen aus Quereinstiegs- und Regelstudiengängen nachgehen. Im Projekt QUER (Axel Gehrmann, TU Dresden) werden deutsche Lehrpersonen mit Vorberufen in einem Quereinstiegsprogramm und Lehrpersonen in Regelstudiengängen untersucht, das Projekt «Berufsleute als Lehrpersonen» (Catherine Bauer, PH Bern) fokussiert schweizer Lehrpersonen mit Vorberufen aus Regelstudiengängen und das Projekt KomBest (Keller-Schneider, PH Zürich & Uwe Hericks, Uni Marburg) erforscht Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase aus Regelstudiengängen im Ländervergleich.

Durch die Gegeneinanderführung dieser Perspektiven werden Übereinstimmungen und Unterschiede herausgearbeitet und zur Diskussion gestellt.

Referenzen:

Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. In: E. Terhart et al.. Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, S. 386-407. Münster: Waxmann.

Gehrmann, A., Kranz, B., Pelzmann, S. & Reinartz, A. (Hrsg.) (2013). Formation und Transformation der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

*Presentations of the Symposium*

## **Berufszufriedenheit und berufliches Belastungserleben bei Lehrkräften mit und ohne Vorberuf**

**Catherine Bauer, Larissa Trösch**

PH Bern

Professionelle Entwicklung wird mehr und mehr in einen grösseren berufsbiographischen Kontext gestellt und als Resultat der Verarbeitung von Erfahrungen aus formellen wie auch informellen Lerngelegenheiten diskutiert (Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke, & Baumert, 2014). Lehrpersonen werden nicht nur durch die institutionalisierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu dem, was sie sind, sondern auch durch nicht-institutionelle Einflüsse – darunter vorberufliche Sozialisierungserfahrungen, aber auch frühere Ausbildungen und Berufserfahrungen (Cramer, 2012). In diesem Zusammenhang rückt die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen mit Vorberuf in den Fokus. Im Rahmen des wiederkehrenden Lehrkräftemangels werden zunehmend auch Berufsleute aus verschiedenen Berufsfeldern für die Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen rekrutiert. Gleichzeitig existieren nur wenige gesicherte empirische Erkenntnisse darüber, welche spezifischen Ressourcen und Kompetenzen diese Lehrkräfte mit Vorberuf aus ihren früheren Ausbildungen und Berufserfahrungen mitbringen und ob bzw. wie sich diese Vorbedingungen auf die berufliche Entwicklung, die Bewältigung der Berufsanforderungen im Berufseinstieg und der weiteren Berufslaufbahn auswirken.

Ein Ziel der präsentierten Studie war es daher zu untersuchen, ob sich Lehrpersonen mit Vorberuf in Bezug auf Berufszufriedenheit, berufliches Belastungserleben und Selbstwirksamkeitserwartungen von den Erstberuflerinnen und Erstberuflern unterscheiden. Ein weiteres Ziel war zu erkunden, in welcher Form Selbstwirksamkeitserwartungen mit beruflichem Belastungserleben und Berufszufriedenheit zusammenhängen.

Zu diesem Zweck wurde ein Fragebogen an alle ehemaligen Absolventinnen und Absolventen der PHBern versandt, die zwischen 2004 und 2007 diplomiert wurden und deren aktuelle Adressen ausfindig gemacht werden konnten. Insgesamt nahmen 431 Personen an der Studie teil. Davon sind aktuell 274 noch im Lehrberuf tätig und können als „Berufsverbleiber/-innen“ bezeichnet werden (Durchschnittsalter = 32.00; SD = 7.12; weiblich = 77.3%); die vorgestellten Ergebnisse basieren auf diesem Subsample. 86 der Berufsverbleiber/-innen haben einen Vorberuf, 188 sind Erstberufler/-innen. Die Mehrheit dieser Berufsverbleiber unterrichtet teilzeitlich; durchschnittlich beträgt die Anstellung als Lehrkraft 72.35 Prozent (SD = 26.17).

Wie erste Auswertungen zeigen, sind die im Lehrberuf verbliebenen Befragten im Mittel weitgehend zufrieden mit dem Lehrberuf, wobei sich Absolventen mit und ohne Vorberuf nicht signifikant unterscheiden. Keine Gruppenunterschiede zeigen sich auch hinsichtlich des beruflichen Belastungserlebens, das als eher tief zu bezeichnen ist, und den Selbstwirksamkeitserwartungen sowie den Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen. Wie zu erwarten, hängen beide Selbstwirksamkeitserwartungswerte sowohl bei Lehrkräften mit als auch ohne Vorberuf signifikant mit der Berufszufriedenheit und dem beruflichen Belastungserleben zusammen. Dieser Zusammenhang scheint jedoch für Berufswechslerinnen und Berufswechsler deutlich stärker zu sein als für Lehrpersonen im Erstberuf, denn zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Vorberuf zeigt sich eine signifikante Interaktion. Die Resultate werden im Zusammenhang ihrer Relevanz für die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen mit Vorberuf diskutiert.

Cramer, C. (2012). Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2014). Professional Development Across the Teaching Career. In S. Krolak-Schwerdt, S. Glock & M. Böhmer (Eds.), *Teachers' Professional Development* (pp. 97-121): SensePublishers.

## **Regelstudierende und Quereinsteigende in das Lehramt – Lernvoraussetzungen und Kompetenzerwerb im Vergleich**

**Axel Gehrmann, Rolf Puderbach**

TU Dresden

Angesichts eines hohen Neueinstellungsbedarfs an Lehrkräften, der nicht durch Absolventen der regulären Lehrerbildung gedeckt werden kann, greifen einige deutsche Bundesländer in jüngster Zeit verstärkt auf Seiten- bzw. Quereinsteigende in den Lehrberuf zurück (Reintjes, Bellenberg et al. 2012) - eine Praxis, die seit Jahrzehnten in Mangelsituationen Anwendung findet, ohne dass die Bewährung und der Berufsverbleib der eingestellten Lehrkräfte systematisch untersucht wird.

Mit Quer- und Seiteneinsteigenden gelangt eine Personengruppe in die Institutionen der Lehrerbildung oder direkt in die Schulen, die sich durch das im Durchschnitt deutlich höhere Alter und dem damit eingehergehenden biographischen Erfahrungshorizont erheblich von den regulären Lehramtsstudierenden unterscheidet (z.B. Engelage 2013, Lamprecht 2011).

Inwiefern die bildungs-, berufs- und familienbiographischen Unterschiede zwischen Regelstudierenden und Quereinsteigenden Relevanz für die Kompetenzentwicklung im Verlauf der Lehrerbildung entfalten, wird im Rahmen des QUER-Projekts der TU Dresden (Melzer, Gehrmann & Pospiech 2014) untersucht.

Verglichen wurden Teilnehmende eines Qualifikationsprogramms für Personen mit fachwissenschaftlichem Studienabschluss, die innerhalb von eineinhalb Jahren die bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und schulpraktischen Bestandteile des Lehramtsstudiums absolvierten (QUER-Programm, n=39) mit Studienanfängerinnen und -anfängern in regulären Lehramtsstudiengängen (n=459). In einer Fragebogenstudie wurde untersucht, inwieweit sich Berufswechslerinnen und -wechsler von grundständig Studierenden im Hinblick auf ihre kognitiven und motivationalen Lernvoraussetzungen unterscheiden. Erhoben wurden unter anderem Berufswahlmotivation, berufsbezogene Überzeugungen, Persönlichkeitsmerkmale, Selbstwirksamkeitserwartungen, pädagogische Vorerfahrungen und pädagogisches Vorwissen.

In einem längsschnittlichen bzw. quasi-längsschnittlichen Forschungsdesign (n=30 bzw. 101) wurde zudem der Zuwachs an Pädagogischem Unterrichtswissen (König & Blömeke 2010) als einer wesentlichen Facette der Handlungskompetenz von Lehrkräften (Kunter, Klusmann & Baumert 2009) untersucht und die Entwicklung der Kompetenzselbsteinschätzungen der angehenden Lehrpersonen erhoben.

Zusammenhangsanalysen sollen Aufschluss darüber bringen, inwiefern die erhobenen unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von Quereinsteigenden und Regelstudierenden den Kompetenzerwerb im Studienverlauf beeinflussen.

Engelage, S. (2013). Die Bedeutung von Lebens- und Berufserfahrung für den Lehrerberuf -Quereinsteigende und Regelstudierende im Vergleich. In *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 6. Jg., H. 1, 6. S. 50–69.

König, J. & Blömeke, S. (2010). Pädagogisches Unterrichtswissen (PUW). Dokumentation der Kurzfassung des TEDS-M Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der Lehrerausbildung. <http://www.hf.uni-koeln.de/34054> (Zugriff 27.01.2015).

Kunter, M., Klusmann, U. & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In O. Zlatkin-Troitschanskaia et al. (Hrsg.): *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 153–165.

Lamprecht, J. (2011). Ausbildungswege und Komponenten professioneller Handlungskompetenz. Vergleich von Quereinsteigern mit Lehramtsabsolventen im Fach Physik. Berlin: Logos.

Melzer, W., Gehrmann, A. & Pospiech, G. (2014). QUER – Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf. Abschlussbericht Dezember 2014. Dresden. [http://tu-dresden.de/die\\_tu\\_dresden/zentrale\\_einrichtungen/zlsb/weiterbildung/Expertise\\_QUER.pdf](http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/zentrale_einrichtungen/zlsb/weiterbildung/Expertise_QUER.pdf) (Zugriff 27.01.2015).

Reintjes, C., Bellenberg, G., Greling, E.-M. & Weegen, M. E. (2012). Landesspezifische Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger in den Lehrerberuf. Eine Bestandsaufnahme. In *Schulpädagogik heute*, 3. Jg, H. 5.

### **Länderspezifische Ausprägungen in der Wahrnehmung von beruflichen Anforderungen durch Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase**

**Manuela Keller-Schneider, Elif Arslan**

PH Zürich

Der Berufseinstieg stellt Entwicklungsaufgaben, die von den Lehrpersonen in der Einstiegsphase individuell gemeistert werden müssen (Hericks 2006, Keller-Schneider 2010). Eine Ausbildung legt wichtige Grundlagen, kann das Gelingen des Berufseinstiegs aber nicht sicher stellen, da die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen sowohl durch mehrere Komponenten der Handlungskompetenz mitbestimmt wird (Baumert/Kunter 2011), wie auch eine berufsbiografische Aufgabe darstellt (Terhart 2000). Wie Lehrpersonen die beruflichen Anforderungen wahrnehmen und inwiefern sich länderspezifische Unterschiede zeigen, wird im Forschungsprojekt «KomBest» (Kompetenzentwicklung und Beanspruchung von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase untersucht. Da sich die einphasige, mit Praktika angereicherte Ausbildung in der Schweiz von der zweiphasigen Ausbildung in Deutschland strukturell unterscheidet, stellt sich die Frage, inwiefern sich länderspezifische Ausprägungen in der Wahrnehmung und Bewältigung von beruflichen Anforderungen zeigen. Der transaktionalen Stresstheorie von Lazarus (Lazarus/Launier 1981) folgend werden Anforderungen nach deren Bedeutsamkeit und nach deren Bewältigbarkeit eingeschätzt. Werden Anforderungen als Herausforderungen angenommen, dann führen sie über einen beanspruchenden Prozess zu neuen Erfahrungen, deren Erkenntnisse in die individuellen Ressourcen integriert nachfolgenden Anforderungen einen veränderten Referenzrahmen bieten (Keller-Schneider 2010).

Geprüft wird, inwiefern sich Lehrpersonen zu Beginn der Berufseinstiegsphase in der Gewichtung der Bewältigung beruflicher Anforderungen unterscheiden, wie auch in der Kompetenzeinschätzung und in der Beanspruchung durch die Bewältigung. Die Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen ist demnach auch für die Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen von Bedeutung. Inwiefern sich länderspezifische Unterschiede in der Relevanzsetzung der Bewältigung, der Kompetenz und der Beanspruchung durch die Bewältigung zeigen, wird im Beitrag geprüft.

Als Datengrundlage dienen Daten aus Fragebogenerhebungen mit Lehrpersonen aus Hessen (Deutschland, n= 618) und dem Kanton Zürich (Schweiz, n= 537), die zu Beginn ihrer eigenverantwortlichen Berufstätigkeit mittels dem Instrument EABest (Keller-Schneider 2010) zur Wahrnehmung von beruflichen Anforderungen befragt wurden. Dabei wurden Einschätzungen der Relevanzsetzung der Bewältigung, der Kompetenz für die Bewältigung und der Beanspruchung durch die Bewältigung von beruflichen Anforderungen erhoben, ergänzt um weitere individuelle Ressourcen wie selbstbezogene, lerntheoretische und schülerbezogene Überzeugungen und die Wahrnehmung von sozialen Ressourcen.

Varianzanalytische Prüfung von Mittelwertsunterschieden zwischen Lehrpersonen beider Länder, unter Berücksichtigung der individuellen Ressourcen als Kovariate und der Zielstufen, fördern Unterschiede zu Tage, die nach ausbildungsmodell- und länderspezifischen Sozialisationen diskutiert werden.

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-54). Münster: Waxmann.

Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS

Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.

Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, S. 386-407. Münster: Waxmann.

Lazarus, R.S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In: Nitsch, J. R. (Hrsg.): *Stress*, S. 213 - 259. Bern: Huber.

Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz

## SES Wed F 03: Symposium

Wednesday/Mittwoch, 01.07.2015 / 11:00 – 12:30 / H204

### Zum Zusammenhang von Haltung, Wissen und Qualität der Unterrichtsplanung im experimentellen Handeln am Beispiel des Biologieunterrichts

*Chair(s):* **Robbert Smit** (Pädagogische Hochschule St. Gallen)

*Discussant(s):* **Markus Wilhelm** (Pädagogische Hochschule Luzern)

Die deutschen und Schweizer Bildungsstandards formulieren Kompetenzerwartungen im Bereich des experimentellen Handelns (Kultusministerkonferenz, 2005; Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren (EDK), 2011). Ziel ist es, dass die Schülerinnen und Schüler das typische Vorgehen der Erkenntnisgewinnung in naturwissenschaftlichen Experimenten verstehen und anwenden können. Traditionellerweise wurden im Unterricht Experimente vor allem für Demonstration- und/oder Motivationszwecke eingesetzt (Buczynski & Hansen, 2010). Die Frage nach den Kompetenzen über die Lehrpersonen der Biologie verfügen müssen, um einen kompetenzorientierten Unterricht im Bereich naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung zu gestalten, ist noch unbeantwortet und bildet somit ein Forschungsdesiderat (Hasse, Joachim, Bögeholz, & Hammann, 2014).

Das deutsch-schweizerische Projekt KUBeX erfasst: Haltung, Wissen und Unterrichtsplanung von Biologiestudenten/-innen im Bereich des experimentellen Handelns und versucht mögliche Zusammenhänge darzustellen. Die Erhebungen sind abgeschlossen und die ersten Analysen werden gerechnet. Das Projektteam präsentiert in drei Beiträgen unterschiedliche Fragestellungen. Der erste Beitrag gibt einen Überblick über das Projekt und stellt den Stand und den Verlauf des Fachwissens sowie fachdidaktischen Wissens während des Projektes vor. Im zweiten Beitrag wird dem Zusammenhang zwischen Überzeugungen und Wissen der Studierenden nachgegangen, während im letzten über die Qualität der Unterrichtsplanung berichtet wird. Die Unterrichtsplanung wurde als Peer-Coaching Situation gestaltet, was eine Videografie der Planungsüberlegungen erlaubt (Nilsson, 2008). Die Beiträge werden durch eine Abschlussdiskussion vernetzt.

*Presentations of the Symposium*

### Zum Zusammenhang zwischen Fachwissen und Fachdidaktischem Wissen zu hypothesengeleitetem Experimentieren bei angehenden Lehrpersonen

**Holger Weitzel, Robert Blank**

Pädagogische Hochschule Weingarten

In den Bildungsstandards der Schweiz und Deutschlands sind Kompetenzen formuliert, die von Schüler/-innen ein grundlegendes Verständnis der Methoden naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung wie dem hypothesengeleiteten Experimentieren einfordern (EDK, 2011; KMK, 2004). Darunter fallen Kompetenzen zur eigenständigen Planung, Durchführung und Auswertung sowie zur Funktion und Reichweite von Experimenten. Auf der Ebene der Lehrerbildung ist zu deren Vermittlung ein bereichsspezifisches Professionswissen notwendig (vgl. z. B. Baumert, J. & Kunter, M. 2011), wobei Forschungsergebnisse zeigen, dass angehende Lehrpersonen zahlreiche Schwierigkeiten bei der Planung von Unterrichtsstunden haben, die die Förderung naturwissenschaftlicher Erkenntnismethoden zum Ziel haben (vgl. Schneider & Plasman, 2011; Kang et al. 2013). Anknüpfend an die internationale Diskussion (vgl. Magnusson et al., 1999) betrachten wir in KUBeX u.a. fachliches (Content Knowledge (CK)) und fachdidaktisches Wissen (Pedagogical Content Knowledge (PCK)) und zielen darauf ab, Zusammenhänge zwischen CK und PCK von angehenden Lehrpersonen quantitativ zu untersuchen und diese in Bezug zu den Überzeugungen sowie zur Qualität von Unterrichtsplanungen zu stellen. In diesem Beitrag fokussieren wir das Zusammenspiel von fachlichem und fachdidaktischem Wissen. Quantitative Ergebnisse zu dieser Frage sind rar, aber für die Lehrerbildung bedeutsam, da sie Hinweise auf Anordnung, Inhalte und Schwerpunktsetzungen von fachlichen und fachdidaktischen Modulen zum naturwissenschaftlichen Experimentieren im Rahmen der Lehrerbildung geben können.

Die Stichprobe umfasst 120 Studierende in zwei Erhebungswellen (Sommersemester und Wintersemester 2014) von drei Schweizer (PH St. Gallen, PH Thurgau, PH Zürich) und einer deutschen Hochschule (PH Weingarten), die alle einen fachdidaktischen Input zur Vermittlung von Kompetenzen hypothesengeleiteten Experimentierens erhalten haben. Der Input bestand aus zwei Workshops à 90 Min. und war in den regulären Seminarbetrieb eingebettet.

Das Messinstrument enthält: Skalen zum Fachwissen, zum Experimentieren und zum biologischen Beispielinhalt Visuelle Wahrnehmung sowie zum Fachdidaktischen Wissen und zum Experimentieren. Mit Ausnahme des Instruments zum Fachwissen und zum Experimentieren, das dem KoWADIS-Projekt entnommen wurde (FU Berlin), wurden alle Instrumente selbst entwickelt, pilotiert (n=60) sowie anhand von Raschanalysen validiert. Die Validierung wurde mit den endgültigen Daten wiederholt. Im Bereich des fachdidaktischen Wissens wurden neben geschlossenen, offene Items verwendet, um eine Aufgabenlösung durch logische Schlussfolgerungen auszuschließen (vgl. Hasse et al., 2014). Das Messinstrument wurde zu drei Zeitpunkten eingesetzt: vor und unmittelbar nach dem fachdidaktischen Input sowie etwa zwei Wochen nach der Planung einer Doppellektion zum Experimentieren durch die angehenden Lehrpersonen.

Die Rasch-Analysen geben Aufschluss über die Item-Schwierigkeitsverteilung und die Personenfähigkeiten. Daraus wird ersichtlich, dass die Probanden hauptsächlich im Bereich Fachdidaktischen Wissens zum Experimentieren an allen Standorten niedrige Fähigkeitswerte aufweisen.

Erste Berechnungen der Korrelationen zeigen für den Messzeitpunkt T1, d.h. vor dem fachdidaktischen Input, nur sehr schwache positive Zusammenhänge zwischen Fachwissen zu visueller Wahrnehmung und Fachdidaktischem Wissen ( $r=.17$ ) und zwischen Fachwissen zu visueller Wahrnehmung und Fachwissen zum Experimentieren ( $r=.17$ ). Zwischen Fachdidaktischem Wissen und



Fachwissen zum Experimentieren ergibt sich eine stärkere, signifikante Korrelation ( $r=.26$ ). Zum Zeitpunkt der Präsentation werden längsschnittliche Ergebnisse vorliegen.

Baumert, J. & Kunter, M. (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Eds.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, (pp. 29-53). Münster: Waxmann.

Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren (EDK). (2011). Grundkompetenzen für die Naturwissenschaften. Nationale Bildungsstandards. Bern: EDK.

Hasse, S., Joachim, C., Bögeholz, S., & Hammann, M. (2014). Assessing Teaching and Assessment Competences of Biology Teacher Trainees: Lessons from Item Development. *International Journal in Mathematics, Science and Technology*, 2(3), 191-205.

Kang, E. J. S., Bianchini, J. A., & Kelly, G. J. (2013). Crossing the Border from Science Student to Science Teacher: Preservice Teachers' Views and Experiences Learning to Teach Inquiry. *J Sci Teacher Educ*, 24, 427-447.

Kultusministerkonferenz (2004). Bildungsstandards im Fach Biologie für den mittleren Schulabschluss. München: Luchterhand, Verlag Wolters Kluwer.

Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome, & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 95-132). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Schneider, R. M., & Plasman, K. (2011). Science Teacher Learning Progressions: A Review of Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge Development. *Review of Educational Research*, 81, 4, 530-565.

## Das Zusammenspiel von Überzeugung und Wissen beim experimentellen Handeln

**Robbert Smit, Florian Rietz**

Pädagogische Hochschule St. Gallen

Überzeugungen und Wissen sind handlungsleitend für das Unterrichtsverhalten von Lehrpersonen. Zum Zusammenspiel von Wissen und Überzeugungen von Lehramtsstudierenden und deren Entwicklung in der Ausbildung gibt es nur wenige Erkenntnisse. Die Studie von Blömeke, Buchholtz, Suhl, and Kaiser (2014) zur Entwicklung des fachdidaktischen Wissens in Mathematik (Pedagogical Content Knowledge, PCK) und den Überzeugungen zum Lernen von Studierenden im Lehramt berichtet von einer schwach positiven Wirkung von PCK auf die Überzeugungen über die Zeit ( $\beta = .23$ ). Die Autoren plädieren dafür, dass nun Replikationsstudien – auch in andern Fächern – folgen müssen, um die Frage des Zusammenspiels von PCK und Überzeugungen zu bestätigen.

In unserer Studie gehen wir ebenfalls von einem schwachen Zusammenhang zwischen fachdidaktischen Wissen und den Überzeugungen im Bereich des experimentellen Handelns (science inquiry) aus. Allerdings unterliegen die Überzeugungen zur Nutzung von naturwissenschaftlichen Experimenten bei Lehrpersonen einem Wandlungsprozess. Dieser Prozess befindet sich zwischen den beiden Polen der traditionellen Vorstellungen des Experimentieren in der Praxis und den neuen Vorstellungen in der fachdidaktischen Ausbildung an den Universitäten (Fazio, Melville, & Bartley, 2010). Zusätzlich zum fachdidaktischen Wissen wurde das Fachwissen (CK) erhoben, da dieses nach Baumert et al. (2010) wiederum über PCK die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu beeinflussen scheint.

Als Stichprobe dienten rund 120 Studierende von vier pädagogischen Hochschulen. Sie wurden im Rahmen eines quasi-Experiments mehrfach befragt. Unser Messinstrument zu den Überzeugungen von Lehrpersonen im Bereich des naturwissenschaftlichen Experimentierens basiert auf dem DAS-Instrument von van Aalderen-Smeets und Walma van der Molen (2013). Für das Fachwissen zum Experimentieren konnte ein Test des KoWADiS-Projekts (HU Berlin) übernommen werden, während die PCK und die CK-Tests zum Inhalt „visuelle Wahrnehmung“ eine Eigenkonstruktion darstellen. Alle Tests werden Rasch-skaliert und auf ihre Güte geprüft. Anschliessend wird die Struktur der drei Testbereiche (PCK, CK: Visuelle Wahrnehmung, Experimentieren) geklärt. Geplant sind, analog zu Blömeke et al. (2014), die Erstellung von „cross-lagged“ Modelle(n) zur Analyse der längsschnittlichen Wirkungen.

Die Klärung der Frage zum Zusammenspiel von Überzeugungen und Wissen ist für die Lehrerbildung bedeutsam, da thematisiert wird, inwiefern fachdidaktische Module über die Wissensvermittlung Einfluss auf die handlungsleitenden Überzeugungen nehmen können.

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., . . . Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133-180.

Blömeke, S., Buchholtz, N., Suhl, U., & Kaiser, G. (2014). Resolving the chicken-or-egg causality dilemma: The longitudinal interplay of teacher knowledge and teacher beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 37(0), 130-139.

Fazio, X., Melville, W., & Bartley, A. (2010). The Problematic Nature of the Practicum: A Key Determinant of Pre-service Teachers' Emerging Inquiry-Based Science Practices. *Journal of Science Teacher Education*, 21, 665–681.

van Aalderen-Smeets, S., & Walma van der Molen, J. (2013). Measuring Primary Teachers' Attitudes Toward Teaching Science: Development of the Dimensions of Attitude Toward Science (DAS) Instrument. *International Journal of Science Education*, 35(4), 577-600.

## Die Qualität von Unterrichtsplanungen zu hypothesengeleitetem Experimentieren analysieren – Vorstellung eines hoch-inferenten Ratinginstrumentes und erster Ergebnisse

Josiane Tardent<sup>1</sup>, Holger Weitzel<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Pädagogische Hochschule Zürich, <sup>2</sup>Pädagogische Hochschule Weingarten

### Theoretischer Rahmen

Naturwissenschaftliche Arbeitsweisen wie das hypothesengeleitete Experimentieren werden i. d. R. im Unterricht dafür eingesetzt, Schüler/-innen für Naturwissenschaften zu motivieren, Phänomene darzustellen oder fachliche Inhalte und Konzepte zu erarbeiten (vgl. Tesch & Duit, 2004). Anknüpfend an die angelsächsische Tradition der Scientific literacy formulieren die aktuellen Bildungsstandards der Schweiz und Deutschlands darüber hinaus Standards, durch die die Methodik der Erkenntnisgewinnung selbst zum Lerninhalt wird (EDK, 2011; KMK, 2004). Noch wenig erforscht ist, inwieweit es (angehenden) Lehrpersonen gelingt, Unterricht zu planen und analysieren, der auf den Aufbau diesbezüglicher Kompetenzen abzielt (Schneider & Plasman, 2011), und welche Lerngelegenheiten dafür auf der Ebene der Ausbildung der Lehrpersonen geeignet sind (Abell, 2007). Beschreibungen der dazu notwendigen Lehrerexpertise und davon abgeleitete Messinstrumente sind rar (vgl. Hasse et al., 2014). Häufig sind sie qualitativ orientiert (Capps & Crawford, 2013) oder nehmen allgemeinpädagogische Aspekte von Unterricht in den Blick (vgl. Seidel et al., 2011). KUBeX zielt darauf ab, einen Beitrag zur Schließung der beschriebenen und insbesondere für die fachliche und fachdidaktische Lehrpersonenbildung relevanten Forschungslücke zu leisten. Bezogen auf den Bereich hypothesengeleiteten Experimentierens wurden theoriegeleitet für die Unterrichtsplanung relevante Dimensionen und -facetten beschrieben und zu einem hoch-inferenten Ratinginstrument zusammengeführt, auf dessen Grundlage Unterrichtsplanungen von Studierenden analysiert werden. Die Fragestellung lautet wie folgt: Inwieweit können Studierende des Sekundarstufen-I-Lehramts mit Vertiefungsfach Biologie Unterrichtsstunden zur Förderung des Verständnisses zum methodischen Vorgehen beim hypothesengeleiteten Experimentieren planen?

### Methode

Unterrichtsplanungen stellen einen geeigneten Zugang zur Einschätzung der Planungskompetenz von Lehrpersonen dar (Tillema, 2009). Für die Analyse der Unterrichtsplanungen werden im Projekt KUBeX verschiedene Datenquellen herangezogen. Dazu zählen schriftliche Planungsskizzen des Unterrichts, Arbeitsmaterialien für die Schüler/-innen sowie videografierte Erläuterungen von Studierenden zu ihren Unterrichtsplanungen. Zur Beurteilung der Qualität der Unterrichtsplanungen hinsichtlich der Förderung der Methodik hypothesengeleiteten Experimentierens wurde ein hoch-inferentes Ratinginstrument entwickelt. Grundlage bildeten u.a. verfügbare Forschungsergebnisse a) zur Kompetenzstruktur und -entwicklung im Bereich naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung bei Schüler/-innen (z.B. Mayer, 2007; Wellnitz, 2012; Schreiber, 2012), b) zur Analyse von Experimentalphasen im Unterricht (z.B. Walpuski, 2009; Börlin, 2012), c) zu PCK von Lehrpersonen zu Methoden naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung (vgl. Schneider & Plasman, 2011) und d) internationale Standards zur Lehrerbildung (vgl. NGSS, 2013).

Geplant wurde von jedem/r Studierenden eine Doppellektion. Um die Vielfalt möglicher Unterrichtsplanungen einzugrenzen, wurde eine schriftliche Vignette entwickelt und vor der Unterrichtsplanung ausgegeben. Vor der Planungsphase erhielten die Teilnehmer/-innen einen fachdidaktischen Input zur unterrichtlichen Förderung von Kompetenzen hypothesengeleiteten Experimentierens (2 x 90 Min.). Die Workshops waren in den regulären Seminarbetrieb integriert und können als ökologisch valide betrachtet werden.

### Ergebnisse

Derzeit werden die videografierten Unterrichtsplanungen dem Rating unterzogen. Die Videos werden nach einer intensiven Schulung von drei Ratern unabhängig geratet. Mit Hilfe des Programms „Facets“ (Linacre, 2013) und zehn erste Ratings konnten gute raschkalierte Fit-Werte für das Kategoriensystem und eine gute Beurteilungskonsistenz erzielt werden. Im Beitrag sollen a) das Ratinginstrument und b) erste Ergebnisse vorgestellt werden.

### Literatur:

- Abell, S. K. (2007). Research on Science Teacher Knowledge. In S. K. Abell & N.G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 1105–1149). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Börlin, J. (2012). *Das Experiment als Lerngelegenheit: vom interkulturellen Vergleich des Physikunterrichts zu Merkmalen seiner Qualität*. 132. Logos: Berlin.
- Capps, D. K., & Crawford, B. A. (2013). Inquiry-Based Professional Development: What does it take to support teachers in learning about inquiry and nature of science? *International journal of Science Education*, 1-29.
- EDK (2011). *Grundkompetenzen für die Naturwissenschaften*. Nationale Bildungsstandards. <http://www.edk.ch/dyn/12930.php> (28.01.2015).
- Hasse, S., Joachim, C., Bögeholz, S., & Hammann, M. (2014). Assessing Teaching and Assessment Competences of Biology Teacher Trainees: Lessons from Item Development. *International Journal in Mathematics, Science and Technology*, 2(3), 191-205.
- Kultusministerkonferenz (2004). *Bildungsstandards im Fach Biologie für den mittleren Schulabschluss*. München: Luchterhand, Verlag Wolters Kluwer.
- Linacre, J.M. (2013). Facets Rasch measurement computer program (Version 3.71.3). Abgerufen am 16.10.13, von <http://www.winsteps.com/index.htm>
- Mayer, J. (2007). Erkenntnisgewinnung als wissenschaftliches Problemlösen. In *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung* (pp. 177-186). Springer.
- NGSS Lead States. (2013). *Next generation science standards: For states, by states*. Washington D.C.: The National Academy Press.
- Priemer, B. (2011). Was ist das Offene beim offenen Experimentieren. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 17, 315-337.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., Schwindt, K. (2011). "Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others?" *Teaching and Teacher Education*, 27: 259-267.

Schneider, R. M., & Plasman, K. (2011). Science Teacher Learning Progressions: A Review of Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge Development. *Review of Educational Research*, 81, 4, 530-565.

Schreiber, N. (2012). Diagnostik experimenteller Kompetenz: Validierung technologiegestützter Testverfahren im Rahmen eines Kompetenzstrukturmodells (139). Logos Verlag Berlin

Tesch, M. & Duit, R. (2004). Experimentieren im Physikunterricht – Ergebnisse einer Videostudie. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*. Jg. 10, 2004, S. 51-69.

Tillema, H.H. (2009). Assessment for learning to teach: Appraisal of practice teaching lessons by mentors, supervisors, and student teachers. *Journal of Teacher Education*, 60, 155–167.

Walpuski, M., & Schulz, A. (2009). Researching experimental phases in chemistry education using video analysis. Retrieved from [http://www.esera.org/media/ebook/strand3/ebook-esera2011\\_WALPUSKI-03.pdf](http://www.esera.org/media/ebook/strand3/ebook-esera2011_WALPUSKI-03.pdf) (28.01.2015)

Wellnitz, N. (2012). Kompetenzstruktur und -niveaus von Methoden naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung. Logos-Verlag.

## SES Wed F 04: Symposium

Wednesday/Mittwoch, 01.07.2015 / 11:00 – 12:30 / H208

### Schul- und Institutionsentwicklung in der Tagesschule bzw. Ganztagschule und in der frühkindlichen Bildung.

Chair(s): **Marianne Schüpbach** (Otto-Friedrich-Universität Bamberg), **Lukas Frei** (Universität Bern)

Discussant(s): **Katharina Maag Merki** (Universität Zürich)

Angetrieben durch die wachsende Nachfrage an Bildungs- und Betreuungsangeboten, aber auch durch staatliche Richtlinien und Förderprogramme, wurde das Angebot an Tagesschulen (in der Schweiz) und Ganztagschulen (in Deutschland) in den letzten Jahren stark ausgebaut. Dasselbe gilt für frühkindliche Bildungs- und Betreuungsangebote wie Kindertagesstätten, Spielgruppen und Tageseltern. Hinsichtlich Verfügbarkeit, Breite und Qualität der einzelnen Angebote zeigen sich allerdings grosse Unterschiede. Eine zentrale Bedeutung für diese Variation dürfte der Schul- und Institutionsentwicklung zukommen, wobei zusätzlich zwischen Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung differenziert wird. Im Rahmen dieses Symposiums sollen Aspekte der Schul- bzw. Institutionsentwicklung im Zusammenhang mit dem Ausbau des Angebots an Tagesschulen, Ganztagschulen sowie an Kindertagesstätten u.a. fokussiert werden. Der erste Beitrag widmet sich der Personalentwicklung und deren Einfluss auf Erziehungspraktiken in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen aus der Schweiz. Der zweite Beitrag (Gießener Teilprojekt der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen, StEG-Q) fokussiert anhand einer Fallstudie die multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen in Deutschland. Kooperation stellt einen wichtigen Bestandteil für die Entwicklung von Ganztagschulen dar (Schulentwicklung) und auch der dritte Beitrag befasst sich mit multiprofessioneller Kooperation, wobei Tagesschulen in Zürich im Zentrum stehen: Mittels Interviews sollen Zuständigkeiten und Erwartungen von Lehrpersonen, SozialpädagogInnen und Eltern geklärt werden. Der letzte Beitrag (SNF-Studie *EduCare-TaSe – Tagesschulen und Schulerfolg?*) befasst sich mit der Organisationsentwicklung an Deutschschweizer Tagesschulen und deren Zusammenhang mit Merkmalen der Tagesschulqualität. Die abschliessende Diskussion befasst sich mit der Frage, welche Aspekte der Schul- und Institutionsentwicklung beim laufenden Ausbau der Tagesschule bzw. Ganztagschule und der frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsangebote zentral sind.

*Presentations of the Symposium*

### Kindzentrierte Bildungsorientierung in verschiedenen frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsinstitutionen: Zusammenhänge mit den Einstellungen, der Selbstwirksamkeit und der Ausbildung von Fachpersonen.

**Sonja Perren<sup>1</sup>, Sandra Herrmann<sup>2</sup>, Doris Frei<sup>3</sup>, Fabio Sticca<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Pädagogische Hochschule Thurgau & Universität Konstanz, <sup>2</sup>Pädagogische Hochschule Thurgau, <sup>3</sup>Marie Meierhofer-Institut für das Kind

In der Schweiz existieren zahlreiche, teils grundlegend unterschiedliche Institutionen (Kindertagesstätten, Tagesfamilien und Spielgruppen), die sich der frühkindlichen Bildung und Betreuung (FBBE) widmen. Trotz ähnlichem Format gibt es jedoch grosse Unterschiede, was die pädagogische Praxis, als Teil der Prozessqualität, innerhalb dieser Institutionsformen angeht. Holtappels & Voss (2008) betonen in ihrem theoretischen Modell zur Schulqualität die Rolle der Schulentwicklung, wobei sie zwischen Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung unterscheiden. Ein Werkzeug, welches im Rahmen der Personalentwicklung dabei helfen kann, die eigene Institution weiterzuentwickeln, stellt der „Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung in der Schweiz“ (Wurstmann Seiler & Simoni, 2012) dar, welcher erarbeitet wurde, um die Thematik der Qualität von FBBE-Institutionen und ihrer Entwicklung in der Schweiz voranzubringen. Eine adaptierte Form des Orientierungsrahmens wurde für die vorliegende Studie verwendet, um den Einfluss von Einstellungen, Selbstwirksamkeit und beruflicher Ausbildung auf die kindzentrierte pädagogische Praxis zu untersuchen. Insgesamt nahmen 265 Fachpersonen aus verschiedenen Institutionen der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung (Kindertagesstätten, Tagesfamilien, Spielgruppen) aus der Schweiz an der Studie teil. Ein Selbstberichtfragebogen wurde im Rahmen dieser Studie entwickelt, um die drei zentralen Konstrukte der vorliegenden Studie zu erfassen, nämlich (1) Einstellungen bezüglich der kindzentrierten pädagogischen Praxis, (2) Selbstwirksamkeit bezüglich der kindzentrierten pädagogischen Praxis sowie (3) tatsächliche kindzentrierte pädagogische Praxis in der eigenen Tätigkeit. Der Fragebogen wurde auf der Basis des "Orientierungsrahmens für frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung in der Schweiz" entwickelt. Der Fragebogen wurde einer umfassenden Prüfung seiner psychometrischen Eigenschaften unterzogen. Die Ergebnisse

der konfirmatorischen Faktorenanalysen bestätigen die faktorielle Validität des Fragebogens. Weiterhin konnte die Reliabilität der einzelnen Dimensionen des Fragebogens gezeigt werden. Bezüglich der Kernfragestellungen der vorliegenden Studie zeigen die Ergebnisse, dass die Selbstwirksamkeit ein stärkerer Prädiktor für die kindzentrierte pädagogische Praxis ist als die Einstellungen. Ein positiver Einfluss des fachspezifischen Wissens auf die kindzentrierte pädagogische Praxis konnte auch gezeigt werden. Dieser Zusammenhang wurde durch die Selbstwirksamkeit mediiert: Fachkräfte mit vertieften Kenntnissen des "Orientierungsrahmens" zeigten mehr kindzentrierte pädagogische Praxis, weil sie eine höhere Selbstwirksamkeit hatten. Darüber hinaus zeigten Tageseltern eine niedrigere Selbstwirksamkeit und eine geringere Häufigkeit von kindzentrierter pädagogischer Praxis als andere Fachkräfte. Auch dieser Zusammenhang zwischen dem beruflichen Setting und der kindzentrierten pädagogischen Praxis wurde durch die Selbstwirksamkeit mediiert. Zusätzlich hingen ein höheres Bildungsniveau und mehr Berufserfahrung positiv mit Einstellungen bezüglich kindzentrierter Praxis zusammen, aber nicht mit der Selbstwirksamkeit oder der kindzentrierten pädagogischen Praxis. Die vorliegende Studie betont die zentrale Rolle der Selbstwirksamkeit von Fachpersonen im Rahmen der Institutionsentwicklung und insbesondere der Bereitstellung qualitativ hochwertiger Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit.

### **Multiprofessionelle Kooperation als Teil der Schulentwicklung. Eine Fallstudie an einer Ganztagschule.**

**Stephan Kielblock, Johanna M. Gaiser, Ludwig Stecher**

Justus-Liebig-Universität Gießen

Gegenüber halbtägig organisierten Schulmodellen zeichnet Ganztagschulen unter anderem aus, dass über das Lehrerkollegium hinaus Personen des sog. weiteren pädagogisch tätigen Personals an der Gestaltung der ganztägigen Bildung mitwirken. Einerseits soll die Einbeziehung weiterer pädagogisch tätiger Personen für die Schülerinnen und Schüler eine möglichst umfassende, auf die individuellen Voraussetzungen zugeschnittene Bildung ermöglichen. Andererseits scheint die Kooperation zwischen pädagogisch tätigen Personen mit unterschiedlichen professionellen Hintergründen und ggf. unterschiedlichen Professionsverständnissen in der Praxis nicht immer leicht umzusetzen zu sein. Entsprechend stellt Kooperation einen wichtigen Bestandteil für die Entwicklung von Ganztagschule dar (Schulentwicklung).

Die hier vorliegende Forschung verfolgt einen implementationstheoretischen Zugang. Dies wird dadurch nahegelegt, dass Kooperation für die kooperierenden Individuen immer auch bedeutet, die eigenen Handlungen bzw. die eigene, individuelle Praxis ein Stück weit verändern zu müssen. Diese Veränderungen müssen die Individuen sich individuell über die Zeit gewissermaßen erarbeiten und sie müssen jeweils neu ausgehandelt werden, sodass hier Kooperation als Teil eines dauerhaften, auf das Individuum und die individuellen Praktiken abzielenden, Implementationsprozesses verstanden wird.

Aus Perspektive der Schulentwicklung lässt sich ein Spannungsfeld zwischen individuellen und schulbezogenen Prozessen der Implementation aufspannen, da multiprofessionelle Kooperation mindestens ein Stück weit auch kontextabhängig ist (zeitliche Ressourcen, räumliche Ressourcen, Anlässe, Ziele, etc.). So ergibt sich die Frage für die hier präsentierte Forschung: Was sind Gelingens- und Misslingsbedingungen der multiprofessionellen Kooperation? Dies soll an einem besonderen Fallbeispiel verdeutlicht werden.

Die verwendeten Daten stammen aus dem Gießener Teilprojekt der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG-Q). StEG ist in Deutschland in der aktuellen Förderphase von 2012 bis Ende 2015 mit der Qualität und Wirkung von Ganztagschulen beschäftigt ist. Anders als die anderen Standorte ist die Datenerhebung und -analyse am Gießener Standort auf Methoden der qualitativen Sozialforschung fokussiert. Neben einer Vielzahl von Interviews und Gruppendiskussionen werden auch Beobachtungen durchgeführt. An den einzelnen Schulstandorten werden drei Mal mit halbjährlichem Abstand Daten erhoben. Hieraus ergibt sich ein besonderes Potenzial, die ablaufenden Implementationsprozesse der multiprofessionellen Kooperation fallstudienartig zu bearbeiten.

Die Fallstudie, die hier präsentiert wird, beschreibt eine Primarschule (in Deutschland), die hauptsächlich vormittags den Unterricht und nachmittags die außerunterrichtlichen Angebote durchführt („additives Modell“). Für die multiprofessionelle Kooperation sind die Rahmenbedingungen zunächst einmal ungünstig, da sich beispielsweise die Arbeitszeiten der Personen der unterschiedlichen Professionen kaum oder nicht überlappen. Dennoch haben sich sowohl die Lehrkräfte, wie auch die Personen des weiteren pädagogisch tätigen Personals auf den Weg gemacht, ihre Kooperation zu stärken. Sie auf diesem Weg fallstudienartig zu begleiten, ermöglicht es, zumindest einige Gelingens- und Misslingsbedingungen der multiprofessionellen Kooperation herausarbeiten zu können.

### **Ganztagsbildung: Tradition in der Innovation?**

**Patricia Schuler, Christa Kappler**

Pädagogische Hochschule Zürich

Gesellschaftliche Veränderungen und flexibilisierte Arbeitszeiten zeigen sich unter anderem auch in unterschiedlichen Familien- und Kinderbetreuungsmodellen: Doppelverdiener, arbeitende Mütter, teilzeitarbeitenden Väter, Tagesmütter und Nannys. Ein wichtiger Baustein in den sich ändernden Betreuungsanforderungen ist die Entwicklung von Tagesschulen. Politische Forderungen drängen auf deren raschen quantitativen Ausbau (FDP Fraktion Stadt Zürich, 2011; SP Fraktion der Stadt Zürich, 2011). Auf dem Konzept der Tagesschulen lasten viele Erwartungen und Hoffnungen: Kinder werden professionell ganztags betreut und entsprechend gefördert, formales und informales Lernen werden miteinander verbunden und akademisches, soziales und emotionales Lernen gleich gewichtet, zusätzliche (Lern)zeit wird für ein vielfältiges außerschulisches Angebot genutzt, das allen Kindern zu Gute kommt, die Schule wirkt kompensatorisch auf familiäre Defizite (Holtappels, Klieme, Rauschenbach & Stecher, 2007), an der Schule arbeiten Lehrpersonen und Sozialpädagogen in multiprofessionellen Teams zusammen, um gemeinsame Ziele wie Schulentität und Schulkultur zu erreichen, außerschulische Angebote ergänzen den Unterricht zur optimalen Förderung des Kindes. Mit der multiprofessionellen Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Sozialpädagogen an einer Tagesschule werden sowohl Arbeitsteilung als auch der intensive Austausch und die Konstruktion von gemeinsamem Wissen intendiert (Kamski, 2011). Gelingensbedingungen multiprofessioneller Kooperation lassen sich in den drei Hauptkategorien abbilden: strukturelle Rahmenbedingungen, Merkmale des Team und zwischenmenschliche Prozesse, deren Stellenwerte jedoch unterschiedlich gewichtet werden (Arnoldt, 2007). Im Kontext

der Ganztagsbildung und vor allem in der gebundenen Tagesschule, welche eine verbindliche Anwesenheit aller Kinder zwischen 8.00 Uhr und 16.00 Uhr erwartet, wird in der vorliegenden Studie primär die Frage nach den Vorstellungen die einzelnen Professionen und Eltern bezüglich Ganztagsbildung und den Verantwortlichkeiten gestellt. Es wird angenommen, dass die verschiedenen Sozialisationsinstanzen wie Familie und Schule unterschiedliche Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten beschreiben. Mit der Methode der hermeneutischen Wissenssoziologie (Soeffner, 1989) wurden sechs Interviews mit Eltern, Sozialpädagogen und Lehrpersonen an Tagesschulen analysiert. Die Ergebnisse betreffen unter anderem die Differenz im Handeln in informellen Lernumgebungen aus einem traditionellen Berufsverständnis und dem Anspruch an eine multiprofessionelle Kooperation.

Arnoldt, Bettina (2007). Kooperationsformen – Bedingungen für gelingende Zusammen-arbeit? In: Holtappels, Heinz-Günter; Klieme, Eckhard; Rauschenbach, Thomas; Stecher, Ludwig (2007). Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der «Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)» (p. 123 –136). Weinheim und München: Juventa.

Kamski, Ilse (2011). Innerschulische Kooperation in der Ganztagschule. Eine Analyse der Zusammenarbeit von zwei Berufsgruppen am Beispiel von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern. Münster: Waxmann.

Soeffner, Hans Georg, (1989). Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenschaftlichen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Holtappels, Heinz-Günter; Klieme, Eckhard; Rauschenbach, Thomas; Stecher, Ludwig (2007). Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der ‚Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen‘ (StEG) (p. 123 –136). Weinheim und München: Juventa.

### Schulentwicklung und Qualität der Tagesschulangebote an Deutschschweizer Tagesschulen

Marianne Schüpbach<sup>1</sup>, Lukas Frei<sup>2</sup>, Benjamin Von Allmen<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Otto-Friedrich-Universität Bamberg, <sup>2</sup>Universität Bern

In den letzten Jahren wurde das Angebot an Tagesschulen – eine Schule, welche neben dem regulären Unterricht zusätzliche Bildungs- und Betreuungsangebote während des ganzen Tages bietet – in der Deutschschweiz deutlich ausgebaut (EDI & BFS 2008). In der Deutschschweiz wurden grösstenteils offene Tagesschulen eingerichtet – also Schulen, welche ein durch Eltern und Kinder frei wählbares modulares Bildungs- und Betreuungsangebot rund um den Regelunterricht bieten. Diese freiwilligen Bildungs- und Betreuungsangebote (auch Tagesschulangebote genannt) werden meist unter der Verantwortung der Schulleitung geführt und beinhalten üblicherweise eine Verpflegung über Mittag, verschiedene Angebote am Nachmittag und etwas seltener auch am Vormittag. Die Tagesschulangebote unterscheiden sich allerdings stark, was deren Verfügbarkeit, Breite und Qualität angeht: Während einzelne Angebote nur an bestimmten Wochentagen verfügbar sind und sich lediglich als Betreuungsangebot verstehen, sind andere Angebote stärker ausgebaut und bieten eine breitere Palette an Aktivitäten und Lerngelegenheiten. Eine zentrale Rolle hinsichtlich der Schulqualität wird der Schulentwicklung zugeschrieben (Holtappels & Voss, 2008), wobei im Hinblick auf ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote unter anderem das Bildungskonzept, die verfolgten Ziele und die Partizipation an der Entwicklungsarbeit durch die beteiligten Professionsgruppen als relevant betrachtet werden (Holtappels, Kamski & Schnetzer, 2009). Im Rahmen des durch den Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projekts *„EduCare-TaSe – Tagesschulen und Schulerfolg?“* soll in diesem Beitrag folgenden Fragen nachgegangen werden: 1. Gibt es pädagogische Leitlinien zu den Tagesschulangeboten und in welcher Form sind diese festgehalten? 2. Welche Professionsgruppen waren in welchem Umfang an der Entwicklung der pädagogischen Leitlinien beteiligt? 3. Welche Beweggründe führten dazu, dass die Schulen zu Tagesschulen ausgebaut wurden? 4. Wie stehen die genannten Entwicklungsmerkmale in Bezug zu Verfügbarkeit, Breite und Qualität der Tagesschulangebote? EduCare-TaSe ist eine Längsschnittuntersuchung mit über 1800 Primarschülerinnen und -schülern aus 53 offenen Tagesschulen. Die Merkmale bezüglich Schulentwicklung wurden mittels Fragebogen und Interviews bei den Tagesschul- und Schulleitungen erhoben. Verfügbarkeit und Breite der Tagesschulangebote wurde ebenfalls bei den Tagesschulleitungen erfragt. Die Qualität der Tagesschulangebote wurde während einer halbtägigen Beobachtung mittels der „Hort- und Ganztagskala“ (von Tietze, Rossbach, Stendel, & Wellner, 2005) eingeschätzt. Es ist zu erwarten, dass es bezüglich der Beweggründe zur Umsetzung von Tagesschulangeboten, bezüglich der pädagogischen Leitlinien und bezüglich der Beteiligung durch die Professionsgruppen an deren Entwicklung deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Tagesschulen gibt. Es ist weiter zu erwarten, dass sich diese Entwicklungsprozesse auf Verfügbarkeit, Breite und Qualität der Tagesschulangebote auswirken, wobei besser ausgebaute pädagogische Leitlinien, eine stärkere Beteiligung durch die Professionsgruppen an deren Entwicklung und eine stärkere Gewichtung der individuellen Förderung als Beweggrund für die Umwandlung in eine Tagesschule mit einem qualitativ besser ausgebauten Tagesschulangebot zusammenhängen dürften.

## SES Wed F 05: Symposium

Wednesday/Mittwoch, 01.07.2015 / 11:00 – 12:30 / H301

### Messung von Qualität in der Lehrerbildung und von Lehrpersonen: theoretische und empirische Ansätze

Chair(s): **Horst Biedermann** (Universität Salzburg)

Discussant(s): **Christian Brühwiler** (Pädagogische Hochschule St. Gallen)

Das Interesse der empirischen Bildungsforschung fokussierte in den letzten Jahren zunehmend auf das (diagnostische) Erfassen und Sichern der Qualität von Lehrerbildung. Damit verbunden stellte sich die Frage nach dem notwendigen Können von Lehrperson. Als zentrales Konstrukt wurde dabei die professionelle Kompetenz herausgearbeitet. In Anlehnung an eine Systematisierung von Shulman (1986) interessierten in den folgenden Jahren insbesondere Facetten professionellen Wissens, welche später mit Dimensionen der motivationalen Orientierung, der Wertvorstellungen/Überzeugungen sowie der psychologischen Funktionsfähigkeiten angereichert wurden (vgl. Kunter et al., 2011; Tatto et al., 2012). Wenig Beachtung fand und findet bei derartigen „Top-Down“-Betrachtungen die Gegebenheit, dass unterrichtliches Handeln in grosser Komplexität stattfindet und sich dadurch Können von Lehrpersonen erst in der situationsbezogenen Handlung manifestieren kann – wodurch die Erfassung von Können in Form einer Entflechtung von Kompetenzfacetten in Kritik geriet (z.B. Shavelson, 2014). Insbesondere stellt sich die Frage, wie Können im Fokus von Komplexität und Kontextgebundenheit festgehalten bzw. wie Lehrerausbildung im Fokus auf diese Determinanten des Unterrichts bewertet werden kann.

Im Symposium werden Möglichkeiten derartiger Zugänge auf theoretischer und empirischer Basis vorgestellt und diskutiert. Im ersten Beitrag wird eine Auslegung der Problematik geliefert und darauf aufbauend das Konzept der Souveränität im Lehrberuf dargelegt. Der zweite Beitrag setzt am sogenannten advokatorischen Ansatz an und analysiert Können von Lehrpersonen sowie Kompetenzverständnis basierend auf authentischen Video-Vignetten. Im dritten Beitrag wird unter dem Stichwort professionelle Lernkerne ein Ausbildungskonzept vorgestellt und hinsichtlich seiner Wirksamkeit analysiert. Und im vierten Beitrag wird die Wirksamkeit eines theorie- und praxisverknüpfenden Interventionsprogramms überprüft.

*Presentations of the Symposium*

### Professionelle Souveränität als Qualität

**Fritz Oser**

Universität Fribourg

In dieser Darbietung sollen a) Qualitätskonzepte kritisch analysiert, und b) das Souveränitätstheorem vorgestellt werden. Zu a): Die Auseinandersetzung mit Qualität professionellen Handelns führt zur Anforderung, dass zahlreiche Messimplikationen eingehalten werden müssen, die auf den zweiten Blick nicht leicht zu erfüllen sind. Auf den ersten Blick kann jede Zunahme von Leistung oder eines anderen Merkmals (Motivation, Klima, Selbstwirksamkeit, Moral, Kreativität etc.) als Qualitätszunahme verstanden werden. Auf den zweiten Blick aber ist zu erkennen, dass dies eine schlechte Verallgemeinerung darstellt, denn sowohl Ziele, als auch Mittel, Handlungen und Ergebnisse müssen aufeinander bezogen werden, damit man unterschiedlichen Qualitätsansprüchen genügen kann, damit von „guter“ Qualität überhaupt gesprochen werden kann. Heid bezeichnet Qualität als ein Werturteil, dessen Referenz in einem gesellschaftlich wünschbaren Zustand liegt (2010). Interessant sind indirekte Qualitätsansprüche etwa durch das Prinzip der Referenz (Oser & Heinzer, 2013; jede unterrichtliche oder erzieherische Handlung ist dann qualitativ gut, wenn sie darauf gerichtet ist, bei Lernenden einen positiven Zustand wie Leistung, Aktivität, Gefühl des Anerkanntseins, Motivation etc. zu bewirken), oder das Coactiv-Prinzip (Baumert et al. 2009; Handlungen werden qualitativ daran gemessen, welchen Stellenwert sie hinsichtlich der kognitiven Auseinandersetzung mit Lerngegenständen bewirken).

Interessant ist die Tatsache, dass es zu gleichen Unterrichtssituationen oft keine Übereinstimmung bezüglich von Qualitätsurteilen gibt. Selbst bei Vorgabe von Kriterien können aus Gründen unterschiedlicher Wahrnehmung des auf die Situation gerichteten Focus Ziel, Reaktion, Norm oder Methode miteinander vermischt und selbst bei gleicher Wahrnehmungsrichtung unterschiedliche Urteile abgegeben werden. Deshalb sind bei allen Qualitätseinschätzungen die sogenannten Benchmarks so wichtig, deren Formen wir darstellen Oser, Heinzer & Salzmann haben das Konzept des advokatorischen Qualitätsurteil entwickelt, das im Buch „Ohne Kompetenz keine Qualität“ (2013) offengelegt wurde.

Zu b): In diesem Zusammenhang haben wir auch festgestellt, dass Qualität gesellschaftlich gesehen oft in einer Weise gefordert wird, die Berufsleute extrem belastet. Unterrichten muss besser sein und besser werden, heisst es, auch wenn dieses schon gut ist. Zu Unrecht positiv geladene Begriff wie gefordertes Expertentum einerseits (vgl. etwa Gruber, 2014; Bromme, 1992), immer besseres, schnelleres und adaptiveres Handeln andererseits werden verlangt. „Best practise“ heisst eines der Schlagworte, das jeden, der ihm nicht anhängt, in bedenkliche Weise ins Abseits rückt. Diese Tendenz hat viele Gesichter. Etwa wenn gesagt wird, „früher wäre etwas so gewesen, heute sei man hingegen viel weiter und würde...“, ohne dass dieses Früher evidenzbasiert ins Auge gefasst wird, oder wenn eine bestimmte Form wie etwa das transmissionsorientiertes Lehren „ohne Grund“, nur weil die Items negativ formuliert sind, als schlechter dargestellt, als das sogenannte konstruktive Lehrverhalten (vgl. Biedermann, Steinmann & Oser, 2015) etc.. Diesem Konzept des immer Ungenügenden, aber stets besser zu sein Geforderten, stellen wir ein neues Theorem für Qualität, das wir „professionelle Souveränität“ nennen, entgegen. Damit ist gemeint, dass eine Berufsperson ohne supergut, expertenhaft, ausserordentlich brillant sein zu müssen einfach nur referenzbezogene, sachlich richtige, handwerklich zweckmässige und emotional positiv gestimmte Arbeit verrichtet.

Eine auf diese Weise gesehene professionelle Handlungslage gibt der Lehrperson das, was sie immer schon hat, zurück: Professionelle Souveränität.

## **Der Advokatorische Ansatz als Qualitätsmerkmal: Qualität von Frage-Antwort-Unterricht aus Sicht von Expert/innen, Lehrpersonen und Lernenden**

**Sarah Forster-Heinzer**

Universität Zürich

Als ein wesentliches Merkmal von Unterrichtsqualität wird die Kompetenz von Lehrpersonen erachtet: ohne Kompetenz keine Qualität (Oser, Bauder, Salzmann & Heinzer, 2013). In diesem Zusammenhang wurde auch die Frage nach der Messung von professioneller Lehrkompetenz relevant. Lange Zeit haben Instrumente zur Messung professioneller Kompetenzen auf das Erfassen von Wissenskomponenten fokussiert. Insbesondere seit dem wegweisenden Artikel von Baumert und Kunter (2006) zu Kompetenzfacetten gilt das top-down Modell. Dies ist in letzter Zeit jedoch in Kritik geraten (Nickolaus, 2011; Seeber, 2014; Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2013). Es zeichnet sich ein Bewusstsein ab, dass mit bloßem Erfassen von professionellem Wissen mit ergänzenden Skalen zu Motivation und Überzeugungen, der Komplexität des Kompetenzbegriffs nicht entsprochen werden kann (Berger et al, 2013; Oser, 2013; Shavelson, 2013). Insbesondere rufen kompetenznahe Formulierungen nach methodischen Zugängen, welche die Komplexität und Kontextgebundenheit von Kompetenz sichtbar machen. Ein vielversprechender Zugang wird im Einsatz von Videovignetten, die professionelles Handeln abbilden, gesehen (vgl. Reusser, 2005). So lassen sich heutzutage zahlreiche video-vignettenbasierte Erhebungsverfahren zur Kompetenzmessung finden (beispielsweise Blömeke, 2013, Kersting et al., 2012, Lindmeier, 2013, Seidel & Prenzel, 2007; Voss & Kunter 2013). Der Advokatorische Ansatz (Oser et al., 2013) lässt sich diesem Trend zuordnen. Kernelement des Advokatorischen Ansatzes sind Filmvignetten, die unterrichtliches Handeln aus drei Perspektiven (Lehrperson, Lernende, Klassenverband) darstellen. Das gefilmte Handeln ist dabei authentisch, das heisst, das Filmen erfolgte während einer normalen Unterrichtsstunde ohne Skript oder Vorgaben seitens der Forschenden. In Anschluss an die Filmvignetten folgt ein standardisierter Fragebogen zur Einschätzung der Qualität des beobachteten Unterrichtshandelns. Die geschlossenen Items (auf einer 4-Punkt Likert) Skala wurden in Anlehnung an einschlägige Forschung zu Unterrichtsqualität (siehe beispielsweise Helmke, 2003) entwickelt. Nebst dem Anspruch mit diesem Instrument die Kompetenzsensibilität von Lehrpersonen abbilden zu können, kann dieses Instrument jedoch auch als Instrument zur professionellen Selbst-Reflexion und diskursiven Austausch über Qualität verwendet werden. Denn „Qualität ist stets Ergebnis eines Aushandlungsprozesses“ (Oser & Bauder, 2013, S. 22). In diesem Beitrag wird die Frage nach Qualität am Beispiel des Frage-Antwort-Unterrichts aus Sicht von Expertinnen und Experten, Berufsfachschullehrpersonen sowie deren Lernenden diskutiert. Konkret haben zwei Lehrpersonengruppen je drei Fachlehrkräften in Polymechnik, drei Lernendengruppen je fünf angehenden Polymechaniker/innen sowie drei Expertengruppen je drei Expertinnen der Didaktik und Unterrichtsqualität eine Filmvignette, welche Frage-Antwort-Unterricht abbildet, gesehen und danach anhand standardisierter Fragen im Diskurs die Qualität des beobachteten Lehrerhandelns ausgehandelt. Die Auswertung der Diskussionsprotokolle zeigt, dass ähnliche Aspekte des Frage-Antwort-Unterrichts beobachtet werden, die Beurteilung aber unterschiedlich ausfällt, bzw. die Reflexion auf unterschiedlichem Niveau angesiedelt ist. Um ein Beispiel anzubringen, referierten die Lernenden in ihrer Begründung auf die Frage, ob der beobachtete-Frage-Antwort-Unterricht allgemein als gut beurteilt werden kann, mehrheitlich auf sichtbare Merkmale (zu viele Fragen, zu schnell gestellt). Die Gruppe der Lehrpersonen nahm Bezug auf die Frage nach der Rolle einer Lehrperson (Dominanz, Praxisbezug, fachliche Aufbereitung des Themas), während die Experten zwischen Handlungsebene und der psychologisch, kognitiven Ebene differenzierten. So hat die beobachtete Lehrperson gemäss Experten Fragen gestellt und Antworten erhalten, die gestellten Fragen haben jedoch wenig Denkleistung der Lernenden gefordert, sondern nur Ein-Wort-Antworten beinhaltet (keine Anregung zu ganzen Sätzen und Begründungen).

## **Professionelle Lernkerne als Qualitätsmerkmal von Lehrausbildung**

**Horst Biedermann**

Universität Salzburg

Einer Frage nach Qualität von Lehrerbildung gehen unabdingbar Soll-Bestimmungen voraus, also die Festlegung von Kriterien, die im Rahmen der Aus- und Weiterbildung erreicht werden sollen (vgl. z.B. Floden & Meniketti, 2005; Kennedy, 2008; Shavelson, 2013). Die Festlegung dieser Kriterien kann nur im Lichte der Frage nach dem notwendigen Können von Lehrpersonen beantwortet werden. Diesbezüglich interessiert beispielsweise, wodurch sich wirksame Lehrpersonen gegenüber nicht so wirksamen Lehrkräften auszeichnen oder warum Lehrpersonen in der Arbeit mit gewissen Klassen erfolgreicher als mit anderen sind (vgl. z.B. Berliner, 2012; Hill et al., 2005; Kunter et al., 2011). In diesen Diskussionen werden immer wieder notwendige Kompetenzen von Lehrpersonen hervorgehoben, wobei der Fokus auf Dimensionen wie das Fach- und Fachdidaktikwissen, berufsbezogene Überzeugungen, motivationale Orientierungen und psychologische Funktionsfähigkeiten fällt (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Tatto et al., 2012). Wenig wird dabei jedoch die Notwendigkeit des Handelns in Komplexität und Kontextgebundenheit beachtet, wie es Doyle (2006) anhand der Dimensionen Mehrdimensionalität, Simultaneität, Unmittelbarkeit, Unvorhersehbarkeit, Öffentlichkeit und Geschichtlichkeit herausgearbeitet hat. Ein Problem von Lehrerausbildung kann darin gesehen werden, als dass wenig auf die den Unterrichtsprozess determinierenden Brüche (auf den Ebenen der kognitiven Aktivierung und Verstehensprozesse, des Interesses und der Motivation, der Disziplin, der emotionalen Befindlichkeiten, external auftretender Faktoren usw.) Rücksicht genommen bzw. auf den (produktiven) Umgang mit derartigen Brüchen vorbereitet wird. „Effects of University Teacher Education Washed Out by School Experience“ (Zeichner & Tabachnik, 1981) sind dadurch auch heute noch zu beobachten und ein fortwährendes Problem besteht darin, dass Lehrerausbildung eher verklärte als authentische Unterrichtsrealität vermittelt (Kagan 1992). Sich dieser Problematik annehmend wurde in Anlehnung an die Idee der „Signature Pedagogy“ (Shulman, 2005) in einer eigenen Arbeit das Konzept der professionellen Lernkerne entwickelt (Biedermann, 2011). Professionelle Lernkerne stellen Lehr-Lernarrangements dar, welche ein Spannungsverhältnis von (Unterrichts-)Bruch und (Unterrichts-)Erfolg, von Verunsicherung und Sicherheitsgewinn, von praxisbezogenem Fallenlassen und auffangender Unterstützung ermöglichen. Ziel der Konzeption ist eine derartige Vorbereitung der Studierenden auf die Berufspraxis, dass sie auf die Aufgabe des kontinuierlichen Ausbalancierens von Zwischenfällen bzw. „Brüchen“ im Unterrichtsprozess vorbereitet sind, und sie sich darauf gründend der Aufgabe der professionellen Weiterentwicklung in der Berufspraxis annehmen. Im Rahmen des Beitrags wird den Fragen nachgegangen, inwieweit die Leitidee dieser Konzeption in der

Lehrerbildung der Deutschschweiz Beachtung findet und ob die damit verbundenen Zielsetzungen auch tatsächlich erreicht werden können – was hier als Qualitätsmass von Lehrerbildung herangezogen wird.

Als Datengrundlage dient eine nationale Zusatzstudie von TEDS-M, an welcher 638 Studienendende für die Primar- und Sekundarstufe I beinahe aller Ausbildungsgänge der Deutschschweiz teilgenommen haben. Zusätzlich wird ein daran anschliessender Längsschnitt in die Berufspraxis herbeigezogen (n=171). Die Analysen basieren auf multiplen Regressionsanalysen. Insgesamt zeigt sich, dass Studierende in ihrer Ausbildung zwar durchaus Elemente professioneller Lernkerne erfahren, dass diese jedoch kaum in Form der gesamten Konzeption realisiert sind. Erwartungskonform weisen die Ergebnisse des Längsschnitts darauf hin, dass ein Erfahren professioneller Lernkerne in der Ausbildung enger mit dem Bemühen professioneller Weiterentwicklung in der Berufspraxis in Beziehung steht. Im Beitrag werden die Konzeption professioneller Lernkerne dargelegt, die dargelegten Fragestellungen datengeleitet beantwortet und die Ergebnisse auf dem Hintergrund Qualität von Lehrerbildung diskutiert.

**„...ich weiss, was ich tun sollte, jedoch kann ich nicht tun, was ich weiss...!“ Vom „Novizen“ zum souveränen „fortgeschrittenen Anfänger“ als anzustrebendes Qualitätsmass der Lehrerbildung?**

**Matthias Baumgartner**

Eidgenössische Hochschule für Sport Magglingen

Problemstellung

In den vergangenen Jahren haben sich die datenbasierten Erkenntnisse verdichtet, welche in Bezug zur Ausbildung von Lehrpersonen auf den geringen Stellenwert der spätere Berufstätigkeit hinweisen (Biedermann, 2011; Oser, 2001). Die Lehrerbildung hat demnach ein zentrales Problem. Dieses besteht weniger darin, dass künftige Lehrpersonen nach ihrer Ausbildung nicht wissen, was sie tun sollten, sondern dass sie eher nicht tun können, was sie wissen. Ein solches Qualitätsmass entspricht der Stufe eines Novizen (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Damit künftige Lehrkräfte nach ihrer Ausbildung die Förderung der Entwicklung der Lernenden durch Unterricht realisieren können, sollten sie ihr professionelles Wissen jedoch unter der situativen Komplexität von Unterricht (Doyle, 2006) im Sinne eines fortgeschrittenen Anfängers (Dreyfuss & Dreyfuss, 1986) souverän (Oser, 2013) anwenden können. Doch wie lässt sich ein derartiges Qualitätsmass in Bezug zu bedeutsamen Kompetenzbereichen in der Ausbildung von Lehrpersonen effektiv ansteuern?

Fragestellung

In diesem Beitrag wird u.a. den Fragestellungen nachgegangen, ob angehende Lehrpersonen a) durch ein Schulpraktikum oder b) durch ein theorie- und praxisverknüpfendes Interventionsprogramm den als relevant erachteten Standard Rückmeldung auf performativer Ebene (Prognosevariable; Widorski, Salzmann, Bauder, Heinzer & Oser, 2012) qualitativ verbessern können und die Stufe des souveränen fortgeschrittenen Anfängers erlangen.

Methode

Die Untersuchung basiert auf einer quasi-experimentellen Feldstudie mit den beiden Hauptfaktoren Messzeitpunkt (t0, t1) und Untersuchungsgruppe (Kontrollgruppe: N = 22; Experimentalgruppe: N = 23). Die abhängige Variable (Standard Rückmeldung) wird durch ein Fremdeinschätzungsverfahren fixiert (Expertenrating). Zur Überprüfung der Güte der reflexiven Modelle wurden explorative und konfirmatorische Faktorenanalysen durchgeführt. Mit der Berechnung der prozentualen Raterübereinstimmung (P), des Cohens Kappa ( $\kappa$ ) und des Intraklassenkorrelationskoeffizienten (ICCunjustiert, einf., random) wurde die Qualität der Daten der Expertenratings eruiert. Zur inferenzstatistischen Datenauswertung wurde das allgemeine lineare Modell (ALM, zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung, gemischtes Design, SPANOVA) angewandt.

Ergebnisse

Die Ergebnisse der Studie werden im Beitrag präsentiert.

## **SES Wed F 06: Paper Session**

*Wednesday/Mittwoch, 01.07.2015 / 11:00 – 12:30 / H403*

Session Chair: **Judith Pekarek**

### **Berufsbiographien von Lehrpersonen - die Bildung eines professionellen Selbst**

**Daniela Freisler-Mühlemann**

Pädagogische Hochschule Bern, Schweiz

Die Studie untersucht Berufsbiographien von Lehrpersonen. Indem Biographisierungs- und Subjektivierungsprozesse analysiert werden, sollen neue Erkenntnisse darüber generiert werden, wie sich die berufliche Identität von Lehrpersonen ausbildet. Wir gehen davon aus, dass Lehrpersonen berufliche Erfahrungen mit Diskursen koppeln und in ihr professionelles Selbst einflechten. Im Konzept der Biographisierung wird die Lebensgeschichte als ein „vom Subjekt hervorgebrachtes Konstrukt“ betrachtet, das, über Akte der Bedeutungszuschreibung, die „Erfahrungen und Ereignisse des gelebten Lebens zu einem Zusammenhang organisiert“ (Marotzki 1990, S. 101). Biographisierungsprozesse sind jedoch nicht nur individuelle Bedeutungskonstruktionen, sondern auch spezifische Arten von Selbst- und Weltinterpretation, die ihrerseits Veränderungsprozessen unterliegen. Biographische Erzählungen sind darüber hinaus eng mit öffentlichen, wissenschaftlichen und Praktikerkursen verzahnt, in denen pädagogische und psychologische Konzepte kursieren, die in unterschiedlicher Weise für die Identitätskonstruktion der Biographieträger/innen relevant werden. Lehrpersonen stehen somit in einem komplexen Spannungsfeld zwischen ihren beruflichen Erfahrungen, gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen sowie unterschiedlichen Diskursen, so beispielsweise Diskussionen über Bildungsreformen, Belastungen im Lehrberuf, Lehrerburnout, gute und schlechte Lehrer, die Lehrerpersönlichkeit und die Eignung zum Lehrberuf. Dieses



komplexe Bedingungsgefüge wird mit Hilfe der narrationsanalytischen Methode (Schütze 1983) untersucht. Dabei interessiert, wie Lehrpersonen ihre berufliche Entwicklung deuten, wie sie dabei verschiedene Diskursbestandteile und theoretische Konzepte verarbeiten und wie sich ihr berufliches Selbst daraus entfaltet.

Die Datengrundlage der Studie bilden gegenwärtig 16 biographisch-narrative Interviews mit Lehrpersonen der Volksschule. Davon waren 8 Lehrkräfte zur Zeit der Datenerhebung aufgrund einer Erschöpfung krankgeschrieben und hatten an einem halbjährlichen Beratungsangebot teilgenommen, das darauf zielte, Lehrpersonen in beruflichen Krisensituationen wieder in den Schulalltag zu integrieren. Weitere 8 Interviews wurden im Rahmen dieses Projekts mit Lehrpersonen geführt, die ihre berufliche Laufbahn positiv einschätzen und sich während der Datenerhebung im aktiven Schuldienst befanden. Die Interviews mit den im Arbeitsalltag integrierten Lehrpersonen wurden im Rahmen dieses Projektes geführt.

Als Resultat der Analyse haben sich zum jetzigen Zeitpunkt zwei berufsbiographische Konstruktionen abgezeichnet, die zwei Formen von beruflicher Identitätsarbeit/ Subjektivierung abbilden: 1) Die Konstruktion von berufsbiographischer Passung im Sinne eines Seiner-Berufung-Folgens und 2) Die Konstruktion institutioneller Nichtangepasstheit. Die Konstruktion von berufsbiographischer Passung im biographischen Narrativ beruht auf der Herstellung eines Passungsverhältnisses zwischen den biographischen Ressourcen der Erzähler/in, ihrer Identitätsentwicklung und gesellschaftlichen Wandlungsprozessen. Die Konstruktion institutioneller Nichtangepasstheit bildet praktisch das Gegenstück im Sinne einer Fehlpassung zwischen den biographischen Ressourcen, dem Stand der eigenen Identitätsentwicklung und -ressourcen und institutionellen bzw. gesellschaftlichen Anforderungen. Am SGBF-Kongress sollen erste Ergebnisse der Studie vorgestellt werden.

---

## The development of academic teaching competence through the visualization of attitudes towards teaching

**Marion Lehner**

Universität St. Gallen, Schweiz

University teachers are more likely to meet the requirements of providing challenging learning arrangements in order to foster student deep learning if they have developed themselves as teachers in a comprehensive way (Barr & Tang, 1995; Kramarski & Michalsky, 2009; Oja, Andrew, & Connelly, 2010; Rieckmann, 2012; Webler, 2004; Wildt, 2013). Faculties' attitudes towards their teaching are therefore crucial for their academic teaching strategy in practice (Ho, Watkins, & Kelly, 2001). My research aims to evaluate the effectiveness of university teacher training, focusing on the development of the conceptions of teaching. The guiding question is: How can attitudes towards teaching be developed by a systematic teacher training ("CAS Hochschuldidaktik")? The second stage of the evaluation model of Kirkpatrick (2008) cares about the acquisition of knowledge, skills and attitudes in trainings and forms the basis for the investigation.

At University of St. Gallen we redesigned the current certificate program for university teacher training. The goal of coherence between the single workshops and the focus on the attitudinal level of the teaching competence have been communicated within the group of trainers in charge. By means of preparation tasks and follow-up assignments, enriched with reflective video sequences, we not only frame the workshops, but also address the attitudinal level of teaching competence. The newly designed program consisted of 21 participants and was launched in September 2014. The re-design process led to further informal learning possibilities within the institution's faculty development portfolio (e.g. collaborative learning settings in formal workshops, coherent course design, accompanying mentoring program).

My dissertation project aims to show how attitudes towards teaching are evolving in the long run especially under influence of different learning arrangements in a certificate program and also which conditions influence their development. In order to evaluate the transfer into the teaching practice we use the transfer model of Feixas, Fernández & Zellweger (2014) for structuring the interviews. Furthermore this research project strives to show a valid and effective way how the development of attitudes towards teaching can be observed by higher education developing staff. To gain deeper insights into the development of the conceptions of teaching, visualizations and metaphors will be used in focus as well as expert interviews Oolbekink-Marchand, van Driel, Jan H. & Verloop, 2006; Schmitt, 2010; Nevgi, 2014). In order to analyze this particular data, social interpretative picture analysis (Breckner, 2010) and systematic metaphor analysis (Schmitt, 2010) will be applied. The underlying concept of metaphors goes beyond the definition of Lakoff & Johnson (1980) as they limit metaphors to a cognitive connection to language pictures. For my research project, metaphors are associated with cognitive, affective and behavioral components and thereby allow deep insights into attitudes towards teaching. Both, metaphors, as well as one's own visualization of underlying concepts of teaching, may help faculty members to reflect on further possibilities that help to support the development of the attitudinal dimension (Young, 2008). Results about a valid and practical way to describe and develop conceptions of teaching in faculty development programs are expected in spring 2015.

---

## Veränderung selbsteingeschätzter Planungskompetenz bei Studierenden durch eine Intervention zum Kollegialen Unterrichtscoaching

**Stefanie Schnebel<sup>1</sup>, Stephanie Musow<sup>1</sup>, Annelies Kreis<sup>2,4</sup>, Sandra Wagner<sup>2</sup>, Corinne Wyss<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Pädagogische Hochschule Weingarten, Deutschland; <sup>2</sup>Pädagogische Hochschule Thurgau, Schweiz; <sup>3</sup>Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz; <sup>4</sup>Universität Zürich, Schweiz

Die Unterrichtsplanung stellt eine wesentliche berufliche Aufgabe von Lehrpersonen dar (Bach 2013). Um Studierende auf diese zukünftige Anforderung vorzubereiten, existiert eine Vielzahl an Ansätzen. In jüngster Zeit wird der Möglichkeit des Peer Learnings zunehmende Beachtung geschenkt (Westphal et al. 2014). Das kollegiale Unterrichtscoaching (Kreis & Staub 2013) bietet eine mögliche Konzeption, um wechselseitiges Coaching unter Studierenden in der Unterrichtsplanung anzuregen. Über die Wirksamkeit derartiger Peerssettings in der Ausbildung von Lehrpersonen ist allerdings noch wenig bekannt. Studien zur Lehrerbildung legen nahe, dass die Wirkung u.a. davon abhängt, mit welchen individuellen Voraussetzungen im Hinblick auf Wissen und Beliefs die Studierenden die jeweilige Lerngelegenheit nutzen (Bach 2013).

In der quasi-experimentellen Interventionsstudie KUBeX (Kollegiales Unterrichtscoaching und Entwicklung experimenteller Kompetenz im Unterrichtspraktikum) erhalten Studierende einen Input zum kollegialen Unterrichtscoaching und zu Fachdidaktik Biologie (Interventionsgruppe) bzw. nur zu Fachdidaktik (Kontrollgruppe). Beide Gruppen führen anschließend in Tandems ein Planungsgespräch zu Biologieunterricht. Die Planungsgespräche werden videografiert. Vor und nach der Intervention werden u.a. Selbsteinschätzungen und Beliefs zur Planungskompetenz erfasst, um zu überprüfen, inwiefern sich zwischen den Gruppen Unterschiede in der Entwicklung selbsteingeschätzter Planungskompetenzfacetten zeigen.

Im Vortrag werden Ergebnisse zu folgenden Fragestellungen vorgestellt:

- (1) Inwiefern lassen sich im Prä-Post-Vergleich Veränderungen in den Einschätzungen zur eigenen Unterrichtsplanungskompetenz konstatieren? Welche Unterschiede zeigen sich im Gruppenvergleich (Interventions- und Kontrollgruppe).
- (2) Welche Zusammenhänge lassen sich zwischen den Einschätzungen a) zur *Unterrichtsplanungskompetenz* und b) zur *Strukturiertheit der Unterrichtsplanung* bzw. c) zum *Stellenwert von Unterrichtsplanung* feststellen?

In der vorgestellten Befragungsstudie kommen Einschätzungsdaten aus Fragebögen beider Gruppen (IG und KG) zu zwei MZP (t2 vor, t3 nach der Intervention) zum Tragen. Die Stichprobe (N=119) besteht aus Studierenden des Lehrberufs Sekundarstufe aus der Schweiz und aus Deutschland.

In die Analysen einbezogen werden drei Skalen: (1) „*Wissen zur Unterrichtsplanung*“ (16 Items, t2:  $\alpha=.82$ ), (2) „*Strukturiertheit von Unterrichtsplanung*“ (5 Items, t2:  $\alpha=.67$ ), (3) „*Stellenwert von Unterrichtsplanung*“ (3 Items, t2:  $\alpha=.70$ ). In den Daten zu t2 unterscheiden sich IG und KG nicht signifikant voneinander (Schnebel & Kreis 2014).

Erste Ergebnisse aus dem Prä-Post-Vergleich deuten darauf hin, dass die Interventionsgruppe ihre Selbsteinschätzung zur Unterrichtsplanung stärker verändert hat. Der Mittelwertvergleich zur Skala „*Wissen zur Unterrichtsplanung*“ zeigt bei der Interventionsgruppe einen statistisch bedeutsamen Unterschied zwischen t2 und t3 ( $t(64)=-3.32$ ,  $p\leq 0.01$ ). Bei der Kontrollgruppe kann eine derartige Veränderung in den Einschätzungen der Probanden nicht konstatiert werden ( $t(54)=-0.06$ ,  $p>0.05$ ). Darüber hinaus lassen die Analysen zu den Zusammenhängen zwischen den Einschätzungen zum *Wissen zur Unterrichtsplanung* und der *Strukturiertheit der Unterrichtsplanung* interessante Ergebnisse erkennen (IG:  $r=0.13$ ,  $p>0.05$ ; KG:  $r=0.29$ ,  $p<0.05$ ). Die Ergebnisse sollen im Vortrag in ihrer Bedeutung für die Intervention diskutiert werden.

Bach, A. (2013). Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Münster: Waxmann.

Kreis, A. & Staub, F. C. (2013). Kollegiales Unterrichtscoaching. PraxisWissen SchulLeitung, 33. Aktualisierungslieferung (30.32). Köln: Wolters Kluver.

Schnebel, S. & Kreis, A. (2014): Verbesserung der Unterrichtsplanungskompetenz von angehenden Lehrpersonen durch kollegiales Unterrichtscoaching. In: Journal für LehrerInnenbildung H. 4, 2014, 41-46.

Westphal, P.; Stroot, T.; Lerche, E-M & Wiethoff, C. (2014). Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co. Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik. Bd. 27. Immenhausen: Prolog-Verlag.

## SES Wed F 07: Paper Session

Wednesday/Mittwoch, 01.07.2015 / 11:00 – 12:30 / H408

Session Chair: **Andrea Erzinger**

### Die Bedeutung verschiedener motivationaler Facetten in ihrem Einfluss auf Studienerfolg

#### Maren Oepke

Universität Zürich, Schweiz

*Theoretischer Hintergrund.* Für die Vorhersage für Studienerfolg wird sowohl kognitiven als auch nicht kognitiven Prädiktoren Bedeutung beigemessen (z.B. Richardson et al., 2012). Während der gute Vorhersagewert des kognitiven Prädiktors der Maturadurchschnittsnote durch zahlreiche Studien gefestigt ist (z. B. Robbins et al., 2004; Trapmann et al., 2007), stellt sich die Befundlage bezüglich der Effekte motivationaler Variablen eher uneinheitlich dar. Dies liegt möglicherweise darin begründet, dass „Motivation“ zum Teil nicht differenziert genug erhoben wird (vgl. Schiefele et al., 2003). So besteht etwa sozial-kognitiven Modellen von Motivation zufolge Motivation aus verschiedenen Facetten und ist zudem vom Kontext abhängig (Linnenweber & Pintrich, 2002), so dass auch relevant sein dürfte, welcher Indikator von Studienerfolg jeweils betrachtet wird. Schliesslich unterscheiden sich die Untersuchungen darin, ob bei der Analyse des Effektes motivationaler Faktoren zugleich kognitive Faktoren in ihrem Einfluss auf Studienerfolg berücksichtigt werden.

In vorliegendem Beitrag soll daher die *Fragestellung* untersucht werden, welche Bedeutung verschiedenen motivationalen Faktoren unter Kontrolle kognitiver Fähigkeiten für unterschiedliche Kriterien des Studienerfolgs zukommt.

*Methode.* Die vorliegenden Daten wurden im Rahmen einer vom Schweizer Nationalfonds geförderten Studie erhoben, in der Deutschschweizer Studierende im Winter 2011/12 (N ca. 1200) und 2012/13 (N ca. 1000) zum Studienerfolg befragt wurden. Studienerfolg wurde dabei anhand unterschiedlicher objektiver (Studiennoten, Studienleistungen) und subjektiver Kriterien (subjektiv wahrgenommener Erfolg) operationalisiert. Als Facetten der Motivation wurden Studieninteresse, gegenstandsorientierte intrinsische Motivation, leistungsorientierte extrinsische Motivation, wettbewerbsorientierte extrinsische Motivation und berufsbezogene extrinsische Motivation (vgl. Schiefele et al., 2002) erfasst. Die Maturadurchschnittsnote wurde per Selbstauskunft, die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten in einer früheren Befragung der Stichprobe aus dem Jahr 2007 (Eberle et al., 2008) erhoben.

*Ergebnisse.* Sowohl bei den bivariaten Korrelationen als auch in den linearen Regressionsanalysen zeigen sich für die Dimensionen der leistungs- und wettbewerbsbezogenen Motivation die konstantesten und höchsten Zusammenhänge mit den Kriterien des Studienerfolgs. Insbesondere unter gegenseitiger Kontrolle der verschiedenen Facetten der Motivation haben die intrinsischen Motivationsindikatoren eher wenig Erklärungskraft für Studienerfolg. Allerdings nimmt diese unter Kontrolle der Maturadurchschnittsnote tendenziell zu, während jene der extrinsischen Facetten etwas abnimmt. Die Ergebnisse unterstreichen, dass eine differenzierte Betrachtung motivationaler Faktoren in der Beurteilung ihrer Bedeutung für Studienerfolg angeraten ist.

Eberle, F. et al. (2008). *Evaluation der Maturitätsreform 1995. Schlussbericht zur Phase II*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF.

Linnenweber, E. A. & Pintrich, P.R. (2002). Motivation as an Enabler for Academic Success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.

Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 353-387.

Robbins, S. B. et al. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261-288.

Schiefele, U. Moschner, B. & Husstegge, H.R. (2002). *Skalenhandbuch SMILE-Projekt*. Universität Bielefeld, Abteilung für Psychologie.

Schiefele, U. et al. (2003). Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung: Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17, 185-198.

Trapmann, S. et al. (2007). Meta-analysis of the relationship between the Big Five and academic success at university. *Zeitschrift für Psychologie*, 215, 132-151.

## **Durch selbstverantwortetes Lernen zu mehr Motivation und besseren Leistungen. Eine Evaluationsstudie in der dualen kaufmännischen Berufslehre.**

**Dominic Riedo, Yves Schafer**

Universität Freiburg, Schweiz

Ausgangspunkt der vorliegenden Evaluationsstudie ist eine kaufmännische Berufsschule, welche seit 2009 den Ausbildungstyp «Lehre und Sport» anbietet. In diesem Ausbildungsgang wird für leistungsorientierte Sportlerinnen und Sportler die duale Berufsausbildung Kaufmann/-frau (erweiterte Grundbildung) von drei auf vier Jahre verlängert.

Allerdings zeigten sich diese Spezialklassen für den Unterricht deutlich weniger motiviert als die regulären Vergleichsklassen. Dies veranlasste die Berufsfachschule in Form des Pilotprojekts KompUS (Kompetenzorientiertes Unterrichten in Sportklassen) zum Handeln. Ziel des Projektes war es, die Motivation der betroffenen Lernenden bei gleichbleibender Leistung zu steigern. Dabei wird das Augenmerk neben einer differenzierteren Förderung der Fachkompetenz vermehrt auf den Aufbau von überfachlichen Schlüsselkompetenzen wie Selbstständigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Teamfähigkeit gelegt.

Die umgesetzten pädagogisch-psychologischen Massnahmen im KompUS-Projekt basieren auf der Annahme der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1993) die besagt, dass soziale Bedingungen, welche „Autonomiebestrebungen des Lerners unterstützen und die Erfahrung individueller Kompetenz ermöglichen, (...) die Entwicklung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Motivation“ (S. 236) fördern. Im Wissen um die Thematik des selbstgesteuerten Lernens und der damit in Verbindung stehenden Problematik einer Definition, was unter dem Begriff zu verstehen ist (vgl. Lang & Pätzold, 2006, S. 10), wurde im Projekt KompUS ein pragmatisches Vorgehen gewählt. Um den Lernenden die Verantwortung für ihr Lernen zu übergeben, wurde der Fachunterricht komplett umgekrempelt und in Lernlandschaften überführt. In diesen werden die zugrunde liegenden Kompetenzen für die Lernenden systematisch sichtbar gemacht. In diesen Lernlandschaften setzen die Lernenden mit Hilfe von Selbsteinschätzung und formativer Beurteilung weitgehend selbständig ihre persönlichen Schwerpunkte. Die verstärkte Selbstverantwortung für das eigene Lernen wird systematisch durch gezieltes Lerncoaching gefördert, wobei die Lernenden ihre erworbenen Kompetenzen in einem Lernportfolio dokumentieren.

Das ganze Projekt wurde wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Dabei stand die Frage im Zentrum, ob sich die Motivation der betroffenen Lernenden im Vergleich zur Motivation der Lernenden im regulären Ausbildungsgang bei gleichbleibender Leistung steigern lässt.

Dazu wurde die Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO, Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne & Dickhäuser, 2012) vor und nach dem KompUS-Projekt von den Lernenden im KompUS Projekt (N = 16) und von den Lernenden im regulären Ausbildungssystem (N = 121) erhoben. Zum Vergleich der Leistung standen die Zwischen- und Abschlussnoten von allen Lernenden in den 5 Jahrgängen vor dem KompUS-Projekt zur Verfügung. Zusätzlich wurden während der Projektlaufzeit fachspezifische Vergleichsprüfungen zwischen den Ausbildungsgängen durchgeführt. Das ermöglicht den Vergleich der Leistungen über die Ausbildungsgänge und über die Jahre, vor und während der Projektlaufzeit. Zum besseren Verständnis der neu geschaffenen Schulrealität wurden zudem halbstandardisierte Interviews mit den betroffenen Lernenden und Lehrpersonen während und nach dem Projekt geführt.

Die Resultate zeigen, dass die umgesetzten pädagogisch-psychologischen Massnahmen im KompUS-Projekt in einer Stabilisierung der Motivationsstruktur der betroffenen Lernenden resultiert, wohingegen für die Lernenden im regulären Ausbildungsgang eine Verschlechterung der Motivationsstruktur festgestellt wurde. Zudem konnten für die Lernenden im KompUS-Projekt über den Ausbildungsgang signifikant bessere Abschlussnoten festgestellt werden als für die Vergleichsgruppen.

Die Forschungsbefunde sind für die Qualität der Ausbildung an den Berufsfachschulen von grosser Bedeutung. Sie können zum Diskurs anregen und wichtige Anhaltspunkte bieten, wie zukünftig Bildung an der Berufsfachschule ausgestaltet werden kann.

## Hope and personality as success factors in vocational training?

**Christian Wandeler<sup>1,2</sup>, Franz Baeriswyl<sup>2</sup>, Yves Schafer<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>California State University, Fresno, United States of America; <sup>2</sup>Universität Freiburg-Fribourg, Schweiz

Hope and personality may be positively related to performance in vocational education. Hope has been defined as a perceived capacity to think of pathways to desired goals, and motivate oneself via agency thinking to use those pathways (Snyder et al., 1991). Hope is a dynamic cognitive motivational system, and related to, but empirically distinct from constructs such as self-efficacy (Bandura, 1982), growth mindset (Dweck & Leggett, 1988), optimism (Scheier & Carver, 1985), and self-regulation (Baumeister, Gailliot, DeWall, & Oaten, 2006). Personality was assessed with the HEXACO model by Ashton and Lee (2009). The present longitudinal quantitative survey study investigated if personality and hope predict unique variance of the success in vocational education and training (VET) in the school and company environment. The sample consisted of 394 trainees of the dual commercial VET from the German-speaking part of Switzerland. Results indicated that adding the hope subscales to the personality dimensions increases the explained variance of success from 11% to 20% for the company grade and from 11% to 30% for the school grade. These are quite substantial amounts of explained variance and thus findings further encourage the use of the construct hope in vocational training. In contrast to personality, hope is a psychological resource that can be fostered through proven interventions, thus practice can actually do something to promote hope and potentially impact the success in VET.

Ashton, M. C., & Lee, K. (2009). The HEXACO-60: A short measure of the major dimensions of personality. *Journal of Personality Assessment*, 91, 340-345.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.

Baumeister, R.F., Gailliot, M., DeWall, C.N., & Oaten, M. (2006). Selfregulation and personality: How interventions increase regulatory success, and how depletion moderates the effects of traits on behavior. *Journal of Personality*, 74, 1773-1801.

Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., et al. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 570-585.

## SES Wed F 08: Paper Session

*Wednesday/Mittwoch, 01.07.2015 / 11:00 – 12:30 / H501*

Session Chair: **Benita Affolter**

### Unterstützungsangebote während des Berufsorientierungsprozesses: Relevanz, Nutzungshäufigkeit und Nützlichkeit aus der Sicht von Jugendlichen

**Anja Gebhardt, Samuel Schönenberger, Patrizia Salzmann**

Pädagogische Hochschule St.Gallen, Schweiz

Der erfolgreiche Übertritt von der obligatorischen Schule in eine berufliche Grundbildung ist eine der wesentlichen Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz. In der Schweiz ist das von besonderer Bedeutung, weil sich rund zwei Drittel aller Jugendlichen für eine Berufsausbildung entscheiden. Die Bewältigung des Übertritts in eine berufliche Ausbildung und deren Abschluss sind wichtige Voraussetzungen, damit der Eintritt in den Arbeitsmarkt oder eine weiterführende Ausbildung gelingen kann und somit entscheidend für die längerfristige berufliche und gesellschaftliche Integration. Ob Jugendliche eine passende Lehrstelle finden, hängt unter anderem von der Unterstützung ab, die sie im Prozess der Berufsorientierung erfahren. Trotz der großen Bedeutung von Unterstützungsangeboten existieren bisher kaum Studien, die diese aus der Perspektive von Jugendlichen beleuchten und Daten nutzen, welche unmittelbar während des Berufsorientierungsprozesses und längsschnittlich erhoben wurden.

Dieser Beitrag geht darauf ein, an welchen Unterstützungsangeboten sich Jugendliche während der Berufswahl orientieren, wie häufig sie diese nutzen, und als wie nützlich sie diese bewerten. Ferner wird dargestellt, wie sich die genannten Aspekte während des Berufsorientierungsprozesses verändern. Da der Übertritt nicht immer reibungslos, in der Schweiz für rund ein Viertel der Jugendlichen sogar problematisch verläuft, wurde zudem untersucht, ob sich Jugendliche, die gegen Ende des 9. Schuljahres eine Zusage für eine Lehrstelle hatten, bezüglich der genannten Aspekte von Jugendlichen ohne Zusage unterscheiden.

Die Grundlage bildet ein theoriebasiertes Rahmenmodell, das Berufsorientierung als einen aktiven und konstruktiven Prozess versteht, der sowohl von persönlichen Faktoren der Jugendlichen als auch von Umweltfaktoren beeinflusst wird. Soziale Unterstützung – als ein Umweltfaktor – kann das Individuum von seinem persönlichen Umfeld erfahren, aber auch von Personen in der Schule, im Betrieb oder in ausserschulischen Institutionen. Als Unterstützungsangebot können aber nicht nur Personen, sondern auch andere potenzielle Informationsquellen wie das Internet, Berufsinformationszentren oder Informationsveranstaltungen verstanden werden.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden 343 Real- und Sekundarschüler/innen (Sekundarstufe I, 51 % weiblich, 49 % männlich) aus verschiedenen Schulen in drei Deutschschweizer Kantonen zweimal, gegen Ende des 8. sowie gegen Ende des 9. Schuljahres, mittels Fragebogen befragt. Die Daten wurden deskriptiv und mit schliessenden Verfahren (t-Test, Wilcoxon-Test, U-Test) ausgewertet.

Die Resultate zeigen, dass Jugendliche bei der Berufs-/Ausbildungswahl vor allem auf ihre Eltern hörten. Unterstützung bezogen sie primär von den Eltern, aber auch von Lehrpersonen und Internetangeboten. Als besonders hilfreich schätzten die Schüler/innen die Unterstützung durch die Eltern ein. Jugendliche ohne „Lehrstellenerfolg“ bis Ende des 9. Schuljahres orientierten sich vergleichsweise weniger an ihren Eltern, nutzten ihre Unterstützung seltener und bewerteten die Nützlichkeit der Elternunterstützung tiefer als jene mit „Lehrstellenerfolg“. Die Ergebnisse liefern wichtige Hinweise, wo angesetzt werden soll, um Jugendliche während des Berufsorientierungsprozesses optimal zu unterstützen und ihnen dadurch den Übertritt in eine berufliche Grundbildung zu erleichtern.

## Qualität in der beruflichen Grundbildung durch Lernortkooperation - Evaluation des Projekts LOK

### Ruth Feller

Interface Politikstudien Forschung Beratung, Schweiz

#### Forschungshintergrund

Das schweizerische Berufsbildungsgesetz (BBG) verlangt in Artikel 16 zur Erreichung der Ziele der beruflichen Grundbildung eine enge Verbundpartnerschaft zwischen allen Berufsbildungspartnern. Zur Umsetzung dieser gesetzlich verankerten Lernortkooperation der drei Lernorte Betriebe, Berufsfachschulen und überbetriebliche Kurse hat die Zentralschweizer Berufsbildungsämter-Konferenz (ZBK) im Jahr 2005 das Projekt „LOK – Lernortkooperation in der beruflichen Grundbildung“ gestartet. Das Projekt LOK hat zum Ziel, die Qualität der beruflichen Grundbildung durch eine verstärkte und verbesserte Zusammenarbeit zwischen den drei Lernorten zu steigern, die Verbindlichkeit zu erhöhen sowie die Eigenverantwortung bei den Lernenden zu verbessern. Nach der Evaluierung verschiedener Instrumente wurde zur Umsetzung des Projekts LOK auf das Webtool SEPHIR zurückgegriffen. Die Verantwortlichen der ZBK liessen das Projekts LOK extern evaluieren. Ziel der Evaluation war, zu überprüfen, inwiefern die qualitativen Ziele des Projekts LOK erreicht wurden und inwiefern sich Weiterentwicklungs-und/oder Anpassungsbedarf für das Webtool oder die Ablaufprozesse ergeben.

#### Methodisches Vorgehen

Es wurde ein qualitatives Vorgehen gewählt. Neben einer Dokumentenauswertung wurden leitfadengestützte Interviews mit Personen geführt, die an der Umsetzung des Projekts LOK beteiligt waren. Des Weiteren wurden neun Gruppengespräche mit verschiedenen Nutzergruppen von SEPHIR – Ausbildungsberater/-innen, Lehrpersonen, Berufsbildungspartner und Lernende – geführt. Ergänzend zu den Gruppeninterviews mit den Berufsbildungspartnern wurden Vertreter/-innen von vier ausgewählten Berufsverbänden in ihrer Rolle als verbandsinterne Projektleiter LOK befragt.

#### Ergebnisse

Die Projektorganisation des Projekts LOK wird grundsätzlich als geeignet und zielführend erachtet. Es werden jedoch verschiedene Schwierigkeiten identifiziert:

- Die unterschiedlichen Strukturen in den Kantonen sind eine Herausforderung für die Lernortkooperation. So erschweren fehlende Schnittstellen zwischen den Schulverwaltungstools in den Kantonen und SEPHIR die Implementierung von SEPHIR in den Berufsfachschulen. Zudem wird bemängelt, dass die Verantwortung bezüglich der Verwaltung der Daten in SEPHIR nicht ausreichend und zufriedenstellend geklärt ist.

- In Bezug auf die Finanzierung von SEPHIR durch die beteiligten Verbände wird als problematisch erwähnt, dass sich gewisse Lizenznehmer kaum finanziell beteiligen und sich somit weniger aktiv für das Projekt engagieren und dennoch von den durch andere Lizenznehmer getragenen Weiterentwicklungen profitieren.

Bei der Umsetzung hat sich gezeigt, dass die vom Projektleiter LOK angebotenen Beratungen einen wesentlichen Beitrag zur Einführung von SEPHIR bei den Nutzergruppen geleistet hat. Auch die SEPHIR-Schulungen durch den Projektleiter LOK und weitere Personen wie Ausbildungsberater/-innen oder interne Projektleiter der Verbände werden als unterstützend bewertet. Es zeigt sich jedoch, dass insbesondere für Nutzer/-innen, die SEPHIR unregelmässig einsetzen, oder zur Information von Anpassungen und Neuerungen in SEPHIR „Auffrischkurse“ notwendig sind.

Die Kontaktaufnahme zwischen den drei Lernorten hat sich im Laufe der Umsetzung des Projekts LOK beziehungsweise durch den Einsatz von SEPHIR kaum verändert hat. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass der Einsatz von SEPHIR keine persönliche Kommunikation ersetzt.

Dank SEPHIR konnte jedoch die Transparenz der Lerninhalte an den drei Lernorten verbessert werden. Erfreulicherweise hat sich auch die Anzahl der Betriebe, die den Bildungsbericht erstellen oder deren Lernende Zielvereinbarungen definieren, im Laufe der Umsetzung des Projekts LOK gesteigert. Zudem kann festgehalten werden, dass SEPHIR über Potenzial zur Steigerung der Eigenverantwortlichkeit der Lernenden verfügt.

---

## Passt der Beruf zu mir? Determinanten und Konsequenzen wahrgenommener Passung mit dem Lehrberuf beim Übergang in die Berufsbildung

### Christof Nägele, Markus P Neuenschwander

Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule

Ein wichtiges Ergebnis des Berufswahlprozesses ist, dass die Jugendlichen einen Lehrberuf gewählt und gefunden haben, der zu ihren Interessen, Fähigkeiten und Neigungen passt. Beim Übergang in die berufliche Grundbildung wird diese wahrgenommene Passung aufgrund der neuen Erfahrungen in der Berufslehre, die einen von der Schule unterschiedlichen Erfahrungskontext bietet, verändert. Die Annahme ist, dass Jugendlichen mit einer hohen wahrgenommenen Passung der Übergang und der Einstieg in die Berufslehre besser gelingt und dass Jugendliche mit einer höheren Passung in der Lehre wichtige Aspekte einer erfolgreichen betrieblichen Sozialisation nach sechs Monaten in der Lehre positiver beurteilen.

Wir nehmen an, dass die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf, die Entscheidungssicherheit und die Absicht, die Lehre abzuschliessen zu wollen am Ende des 9. Schuljahres, wichtige Prädiktoren der wahrgenommenen Passung im ersten Monat der Lehre sind. Das heisst, dass sich die Erwartungen und Annahmen der Jugendlichen im Übergang von der Schule in den Betrieb erfüllen und sie die wahrgenommene Passung als Ergebnis ihrer Berufswahl aufgrund der neuen Erfahrungen nicht verändern müssen. Die Jugendlichen werden im Berufswahlprozess so an die Entscheidung herangeführt, dass sie eine sehr realistische Sicht auf die kommende Berufslehre und den Ausbildungsbetrieb entwickeln können und der Übergang somit sanft verläuft. Mit zunehmender Dauer der beruflichen Grundbildung wird sich die wahrgenommene Passung aufgrund der nun konkreten Erfahrungen verändern. Der Verlauf dieses Anpassungsprozess bildet sich in der Zufriedenheit mit dem Lehrberuf, der Zufriedenheit mit dem Lehrbetrieb, der Einschätzung des eigenen Lernfortschritts und der Absicht, die Lehre abzuschliessen ab (Kammeyer-Mueller & Wanberg, 2003).

Die Überprüfung dieser Annahmen erfolgt anhand von Daten aus einem vom SBFJ finanzierten Projekt Sozialisationsprozesse beim Übergang in den Lehrbetrieb (SoLe). In dieser Längsschnittstudie mit sieben Messzeitpunkten wurden Jugendliche erstmalig am Ende des 9. Schuljahres und dann monatlich nach Beginn der beruflichen Grundbildung mittels Online-Fragebogen befragt. Es wurden Jugendliche ausgewählt, die ihre berufliche Grundbildung direkt im Anschluss an die obligatorische Schule begannen. Die Befragungen fanden von April 2011 bis Januar 2012 in verschiedenen Kantonen in der Deutschschweiz statt (Neuenschwander, Gerber, Frank, & Bosshard, 2013).

Die Ergebnisse zeigen, dass Jugendliche mit einem direkten Einstieg in eine berufliche Grundbildung am Ende des 9. Schuljahrs eine insgesamt hohe wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf hatten, die sich mit Beginn der beruflichen Grundbildung kaum veränderte. Dennoch gibt es Jugendliche, bei denen die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf beim Übergang von der Schule in die berufliche Grundbildung sank. Die Ergebnisse von Pfadanalysen zeigen, dass die wahrgenommene Passung mit dem Lehrberuf, die Entscheidungssicherheit und die Absicht, die Lehre abzuschliessen, am Ende des 9. Schuljahres wichtige Prädiktoren der wahrgenommenen Passung mit dem Lehrberuf zu Beginn der beruflichen Grundbildung sind. Die wahrgenommene Passung während der Lehre ist zudem ein guter Prädiktor distaler Ergebnisse der betrieblichen Sozialisation (Zufriedenheit mit der Lehre und dem Ausbildungsbetrieb, Einschätzung des Lernfortschritts und Absicht, die Lehre abzuschliessen). Diese Ergebnisse werden erläutert und diskutiert. Die Ergebnisse zeigen insgesamt, dass der Wahl des Ausbildungsbetriebs sowie die Einführungs- und Sozialisationsstrategien der Betriebe mehr Aufmerksamkeit zukommen sollte.

## SES Wed F 09: Paper Session

Wednesday/Mittwoch, 01.07.2015 / 11:00 – 12:30 / H514

Session Chair: **Barbara Wolfer**

### Interpréter les réformes de l'enseignement de contenu religieux dans l'école publique. Le cas tessinois d'"Histoire des religions".

**Marcello Ostinelli, Francesco Galetta**

Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Svizzera

Le Rapport final du PNR 58 décrit soigneusement les profondes mutations du paysage religieux suisse (Bochinger, 2012). Le passage d'une société relativement homogène du point de vue confessionnel à une société davantage plurielle a eu comme conséquence un changement du rôle des institutions publiques par rapport aux religions. Dans le cas de l'école publique cela se traduit par un nouvel agencement institutionnel des enseignements religieux. Dans plusieurs cantons, l'enseignement confessionnel (facultatif et de compétence des communautés religieuses) a été remplacé ou côtoyé par un enseignement sur les religions (obligatoire et de responsabilité de l'Etat).

Dans ce même contexte, une expérimentation d'un enseignement d'"Histoire des religions" a été effectuée dans le canton du Tessin. Le rapport d'évaluation de l'expérience tessinoise (Ostinelli & Galetta, 2014) a cependant mis en évidence la nécessité de préciser l'approche, les buts, les méthodes et les contenus de l'enseignement. En fait, selon les dispositions de l'art. 15 de la Constitution fédérale, tout enseignement obligatoire dans l'école publique doit garantir la liberté de conscience des élèves, surtout dans son acception négative : « Nul ne peut être contraint [...] de suivre un enseignement religieux ». Il est donc nécessaire de se donner les moyens pour éviter qu'un enseignement obligatoire sur les religions puisse être pris par une tentative sournoise de promouvoir dans l'école une éducation religieuse masquée.

Récemment, Jödicke et Rota (2014) ont rendu compte d'un modèle d'interprétation des buts de l'enseignement religieux chez les acteurs qui recouvrent des rôles de responsabilité aussi bien à l'école que dans les Eglises reconnues. Leurs discours tournent autour de la conviction que ces enseignements religieux constituent des moments de formation où « on ne fait pas de la religion ». Un tel jugement se fonde sur l'idée qu'il est possible de manipuler la ligne de frontière entre enseignement religieux et enseignement non-religieux et de délimiter ainsi une « zone grise » dans laquelle les intérêts cognitifs se mélangent avec des thèmes existentiels (Rota, 2013). Dans cette zone grise conflueraient ainsi les enseignements qui ne peuvent pas être définis ni comme enseignements strictement confessionnels, ni comme enseignements qui utilisent une approche scientifique des faits religieux. Il s'agirait de contenus dont la dénomination peut varier selon le contexte et les circonstances : spiritualité, sens de la vie, sensibilité religieuse, questionnements existentiels.

Des interprétations analogues ont émergés dans la recherche effectuée sur l'expérimentation tessinoise d'"Histoire des religions". Or, contrairement à Jödicke et Rota, notre but a été celui d'éclairer la zone grise, en montrant quels sont les aspects qui peuvent faire partie d'un cours obligatoire sur les religions et quels sont au contraire les aspects qui ne peuvent qu'être situés dans des cours facultatifs gérés par les communautés religieuses. La communication rendra compte de l'émergence de ce modèle théorique alternatif (emprunté en partie à celui de Frank, 2010). Son application nous a permis de déchiffrer cette zone grise entre les deux enseignements. À notre avis la construction de ce modèle a été une condition nécessaire pour mener à bonne fin l'évaluation de l'expérimentation tessinoise.

## De la professionnalisation de l'enseignement à la qualité des systèmes d'éducation et de formation

**Bernard Wentzel**

HEP-BEJUNE, Suisse

La professionnalisation de l'enseignement est souvent qualifiée de phénomène mondial récent par de nombreux observateurs du monde scolaire. Pourtant, le métier d'enseignant n'a cessé d'évoluer et de se professionnaliser de tous temps et dans la plupart des pays. Nous avons pu faire le constat que les dernières années ont été fortement marquées par une rhétorique de l'enseignant professionnel, efficace, positionné comme acteur incontournable de la réussite des réformes éducatives et, plus globalement, de la qualité de l'école. Le rapport de l'OCDE (2005), synthétisant au niveau international une étude menée dans 25 pays sur les politiques à l'égard des enseignants, illustre parfaitement cette tendance à rappeler ou à préciser le rôle crucial des enseignants : « Tous les pays cherchent à améliorer la qualité de leurs écoles pour mieux répondre aux attentes sociales et économiques de plus en plus élevées. Le corps enseignant, la ressource la plus importante au sein des établissements scolaires, est au centre des efforts visant à améliorer l'enseignement » (p. 7).

La littérature scientifique abonde d'ouvrages, d'articles proposant des éléments d'analyse et de compréhension du phénomène de professionnalisation (voir par exemple : Bourdoncle, 1991, 1993 ; Tardif & Lessard, 2004 ; Champy, 2011). Il ne s'explique pas seulement par la convergence des réformes concernant la profession enseignante dans de nombreux pays. Il se donne à voir aussi dans des orientations politiques, des discours, une rhétorique émergeant notamment dans des contextes supranationaux.

Dans cette contribution, en nous appuyant sur un cadre conceptuel issu de travaux de recherche significatifs, nous abordons la relation étroite entre le phénomène international de professionnalisation de l'enseignement et une rhétorique omniprésente dans le discours politique, autour de la qualité des systèmes d'éducation et de formation. Nous proposons de nous placer dans une perspective peu étudiée jusqu'à présent. En effet, nous avons retenu l'Union européenne comme cadre de travail pour analyser cette relation étroite dans des documents produits par l'UE en lien avec les programmes Education et formation 2010 et 2020.

Nous avons déterminé quatre catégories conceptuelles nous paraissent empiriquement fondées et que nous utilisons pour rendre compte de notre analyse : l'omniprésence d'une rhétorique de la qualité ; la formation comme instrument de professionnalisation ; l'émergence d'une culture de l'évaluation ; l'autonomie et la responsabilité du groupe professionnel. Notons que ces éléments sont étroitement liés les uns aux autres.

### Références bibliographiques

Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants. Analyses anglaises et américaines : la fascination des professions. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92.

Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105.

Champy, F. (2011). *Nouvelle théorie sociologique des professions*. Paris : PUF.

Tardif, M. & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec/Bruxelles : Les Presses de l'Université Laval/de Boeck.

---

## Les obstacles à l'innovation pédagogique, un frein à l'atteinte de qualité?

**Anne M. Walder**

Université de Montréal, Canada

Réel tremplin à l'innovation pédagogique visant à améliorer l'enseignement et l'apprentissage, les programmes d'appui à la pratique enseignante n'ont pas raison de toutes les difficultés que rencontrent les innovatrices et les innovateurs pédagogiques. Les obstacles rencontrés par les professeurs, qui souhaitent implémenter une innovation pédagogique, s'articulent principalement autour de l'université et de ses acteurs. Brewer et Tierney (2011) confirment que chaque acteur, qu'il soit académique ou politique, peut promouvoir ou au contraire asphyxier l'innovation et que l'environnement doit récompenser et surtout éviter de sanctionner les innovateurs et leurs initiatives. À l'évidence, un professeur ne sera récompensé de son initiative innovante que dans les établissements dont la priorité demeure l'apprentissage des étudiants (Hannan, 2005). La revue de littérature relève notamment les obstacles liés à la pénurie de matériel, à un manque de formation, de support technique, de temps et de soutien administratif, aux craintes des étudiants, à la résistance des pairs au changement et à la difficulté à convaincre les décideurs institutionnels.

Cette recherche qualitative a privilégié deux méthodes de cueillette de données : les entrevues individuelles semi-structurées auprès de 32 professeurs lauréats du Prix d'excellence en enseignement de l'Université de Montréal et un entretien de groupe avec 5 de ces mêmes participants. Leurs discours retranscrits ont produit 450 pages de verbatim. J'ai retenu la théorisation ancrée comme méthode d'analyse des données, un « processus » (Paillé, 1994, p. 149) d'analyse ayant pour objectif d'approfondir l'objet de la recherche par-delà la simple analyse descriptive. L'analyse des 27 sous-thèmes en lien avec les freins à l'innovation pédagogique permet à six thèmes récurrents d'émerger et met en lumière l'établissement de liens et d'une hiérarchisation entre les catégories substantives correspondant à l'étape fondamentale de la mise en relation de Paillé (1994). Le tout s'inscrit dans un processus d'analyse comparative et constante des données, une sorte d'aller-retour continu entre les catégories substantives tirées directement du discours des professeurs et celles élaborées par le chercheur.

Les résultats mettent en lumière 6 types d'obstacles et un frein majeur à l'innovation. Il s'agit des obstacles liés aux professeurs, aux aspects techniques, aux étudiants, à l'institution, à la discipline et aux problématiques évaluatives des étudiants. Ces deux derniers types d'obstacles n'étaient pas mentionnés dans les résultats des travaux de recherche de Sunal et Hodges (1997). Les obstacles liés aux professeurs, aux aspects techniques, aux étudiants et à l'institution seraient les fondements des freins à l'innovation pédagogique. Néanmoins, il est important de nuancer ces résultats. En effet, les obstacles liés aux professeurs ne sont-ils pas influencés par l'institution dans laquelle le professeur travaille? Dans ce cas, une université fortement engagée en recherche, avec une préférence marquée, freine inmanquablement les professeurs volontaires, comme le mentionnait déjà Drummond et al. (1997). L'impact institutionnel se confirme et s'articule entre l'humain et les aspects techniques. Ainsi supervisées, les innovations pédagogiques ne sont-elles pas, au détriment du changement, volontairement bridées avec le risque pour leurs instigateurs de mettre en danger leur carrière professorale entraînant de facto un frein à la qualité de l'enseignement?

## Index

Ackermann Patricia.....	105
Aebischer Baeriswyl Claudia.....	104
Affolter Benita.....	88, 154
Alber Jean-Luc.....	130
Allemann-Ghionda Cristina.....	65
Arcidiacono Francesco.....	60, 129
Arslan Elif.....	59, 141
Baeriswyl Franz.....	154
Basler Ariane.....	75
Bauer Catherine.....	139, 140
Bauer Stéphanie.....	107
Baumeler Carmen.....	19
Baumgartner Matthias.....	150
Bautier Élisabeth.....	17
Beck Erwin.....	4, 8
Beck Michael.....	95, 109, 138
Bernhard Roland.....	112
Bernhardsson-Laros Nils.....	92
Biedermann Horst.....	87, 110, 112, 148, 149
Bieri Buschor Christine.....	132, 139
Biewer Caroline.....	44
Bischo Linda.....	96
Bischoff Sonja.....	65
Blank Robert.....	142
Bohl Thorsten.....	18
Boudersa Leulmi.....	61
Bouko Charlotte.....	73
Bréau Antoine.....	120
Breux Stéphanie.....	70, 71
Brückel Frank.....	76
Brühwiler Christian.....	87, 88, 126, 128, 148
Brunner Esther.....	50
Bruppacher Susanne.....	100
Büchel Sonja.....	68
Buchmann Marlis.....	75
Buchmann Thomas.....	49
Buff Alex.....	137
Bühler Patrick.....	101
Bühlmann Franziska.....	97
Buholzer Alois.....	48
Burger Kaspar.....	97
Caduff Claudio.....	114
Calzaferri Raphael.....	114
Capaul Roman.....	52
Capitanescu Benetti Andreea.....	106
Carvalho Arruda Carolina.....	119
Castelli Luciana.....	41, 94
Changkakoti Nilima.....	81
Christen Andrea.....	99
Christof Eveline.....	39
Clénin Julien.....	107
Compagnoni Miriam.....	131
Crahay Marcel.....	72
Crescentini Alberto.....	41
Daepfen Karine.....	93
de Haan Gerhard.....	16
Degen Sandra.....	108
Dellios Zoi.....	105
Delneste Stéphanie.....	72
Diebold Nicole.....	121
Diethelm Werder Bettina.....	85
Dietiker Monika.....	76
Dinkelmann Iris.....	136, 137
Donzallaz Désirée.....	54
Düggeli Albert.....	43
Ebneter Virgil.....	138
Edelmann Doris.....	65, 136, 138
Egger Nives.....	99
Egli Cuenat Mirjam.....	55, 126, 127
Eissler Andrea Barbara.....	62
Eissler Christian.....	62
Elmer Anneliese.....	134
Emmerich Marcus.....	97, 101, 102
Erzinger Andrea.....	152
Fahrni Laurent.....	80, 81
Feixas Monica.....	116
Felchlin Irene.....	86, 87
Feldhoff Tobias.....	96
Feller Ruth.....	58, 155
Fillietaz Laurent.....	129
Florin Margaretha.....	84
Forster Luzia.....	8
Forster-Heinzer Sarah.....	110, 111, 149
Fraefel Urban.....	90
Frei Doris.....	145
Frei Lukas.....	77, 145, 147
Freisler-Mühlemann Daniela.....	150
Gaiser Johanna M.....	146
Galetta Francesco.....	94, 156
Galle Marco.....	83
Gauthier Jacques-Antoine.....	119
Gebhardt Anja.....	113, 154
Gehrmann Axel.....	140
Genoud Philippe A.....	51
Gianettoni Lavinia.....	119
Gogoll André.....	67, 69
Grivet Bonzon Catherine.....	46
Gross Dinah.....	119
Grossen Michèle.....	8
Grossenbacher Silvia.....	17
Guilley Edith.....	119
Guldimann Titus.....	8, 52, 92
Haep Anna.....	43
Hagège Héléne.....	72
Hagenauer Gerda.....	131
Halder Mandira.....	56
Hartig Johannes.....	95
Hascher Tina.....	131
Haunberger Sigrid.....	91
Hauri Anita.....	8
Hauser Bernhard.....	125
Häusler Janina.....	88
Heid Michaela.....	55
Hensinger Johannes.....	100
Herrmann Sandra.....	145
Höchli Andrea.....	52
Hochweber Ann Christin.....	68
Hochweber Jan.....	95
Hollenstein Lena.....	88
Holmeier Monika.....	133
Huber Stephan.....	108, 110
Huber Stephan Gerhard.....	53, 79, 98
Hupka-Brunner Sandra.....	43
Hutter Valérie.....	80
Issaieva Moubarak Elisabeth.....	119
Itel Nadine.....	56, 135
Jerg-Bretzke Lucia.....	62
Joliat François.....	46, 47
Jossi Anna.....	117
Joye Dominique.....	119

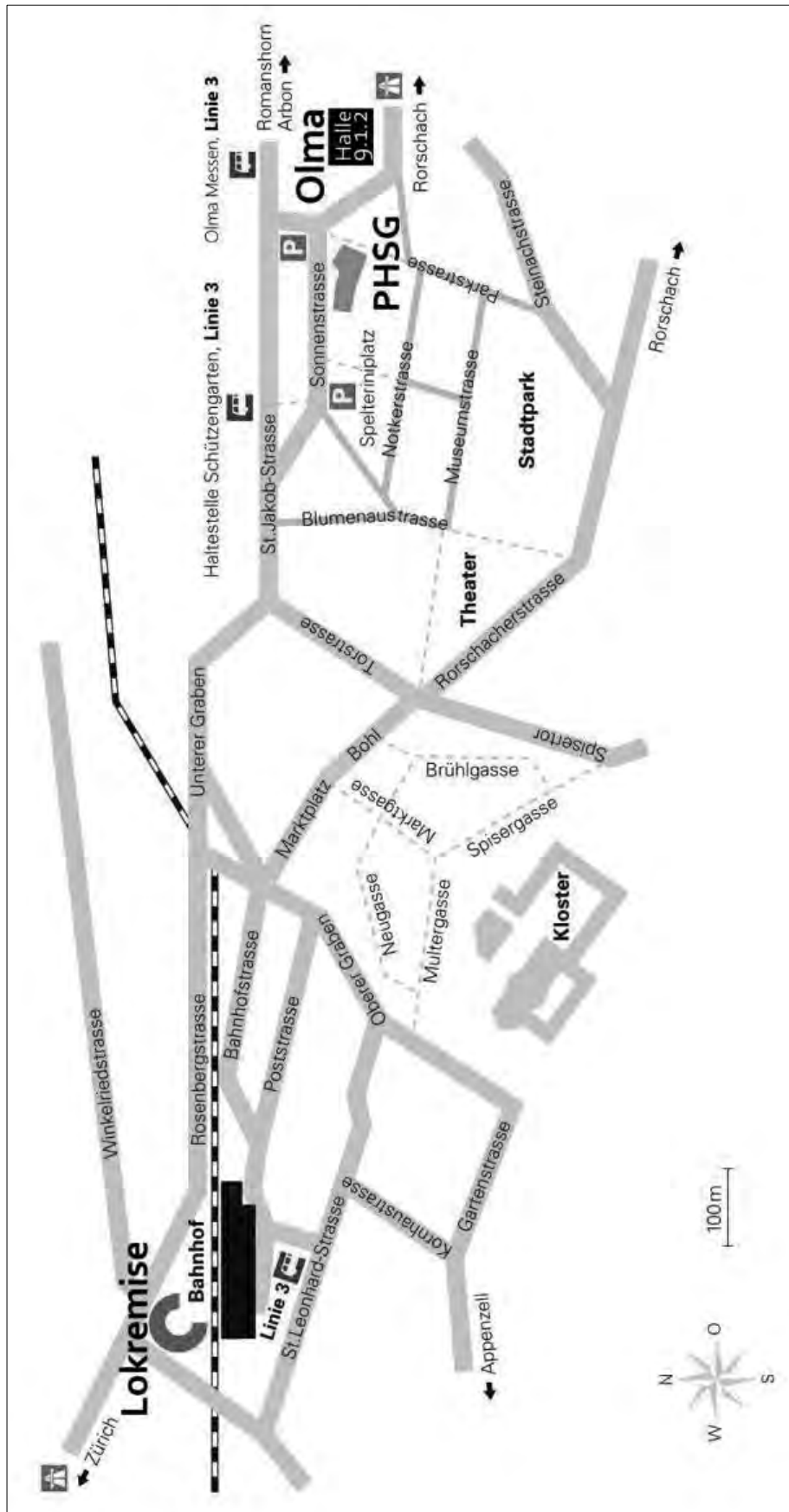


Jünger Sebastian.....	91, 114	Naumann Alexander .....	95
Jurik Verena.....	88	Nentwich Julia.....	135
Jutzi Michelle .....	63	Neuenschwander Markus P.....	155
Kabitz Sabrina .....	114	Neuhauser Alex .....	117
Kamm Chantal .....	97	Nguyen Lan.....	72
Kappeler Gabriel.....	51	Niggli Alois .....	82, 103, 136
Kappler Christa.....	132, 146	Nitsche Martin.....	89
Karlen Yves .....	131	Novak Pavel.....	97
Keck Frei Andrea .....	132	Oberholzer Lucas.....	74
Keller Martin.....	52	Oepke Maren .....	152
Keller-Schneider Manuela.....	58, 59, 90, 139, 141	Oesch Dominique .....	44
Kielblock Stephan .....	146	Ogay Tania .....	80
Kilic Selin .....	53, 79	Oggenfuss Chantal .....	54
Klieme Eckhard.....	15	Oser Fritz .....	110, 148
Koch Alexander F. ....	85, 86, 87	Ostinelli Marcello.....	156
Kocher Mirjam.....	132	Otto Stephan.....	122
Köhler Julia .....	39	Owassapian Dominik .....	100
Kohler Richard .....	121	Paccaud Ariane.....	117
Kollmayer Marlene .....	60	Padiglia Sheila .....	60
Köpfer Andreas.....	101	Panagiotopoulou Argyro .....	67
Košinár Julia .....	38, 121	Panitz Kathleen.....	136
Kost Jakob .....	74	Pauli Christine .....	82, 103
Krammer Kathrin.....	123	Pekarek Judith .....	150
Kreis Annelies.....	121, 123, 151	Périsset Danièle.....	106
Kriesi Irene.....	74, 75	Perren Sonja .....	145
Kummer Wyss Annemarie .....	49	Perrenoud Olivier .....	107
Kunz André .....	117	Petko Dominik.....	99
Kunz Heim Doris.....	78	Plöger Ina.....	51
Kunz Marianne.....	95	Progin Laetitia .....	106, 107
Kuratli Geeler Susanne.....	117	Puderbach Rolf .....	140
Kuster Reto.....	76	Quesel Carsten .....	52, 95
Laflotte Lara.....	73	Radisch Falk .....	96
Lanfranchi Andrea.....	117	Rathgeb-Schnierer Elisabeth .....	124
Le Pape Racine Christine .....	126, 128	Reichenbach Roland.....	8, 54, 111
Lehner Marion.....	151	Reinhard-Adler Karen J. ....	64
Lentillon Kaestner Vanessa .....	120	Reusser Kurt.....	18, 82, 103, 138
Leuchter Miriam .....	51, 134	Riedo Dominicq.....	153
Leutwyler Bruno.....	66	Rietz Florian.....	143
Limbrecht-Ecklundt Kerstin .....	62	Robin Nicolas.....	50, 133
Link Michael.....	125	Rosen Lisa .....	67
Looser Dölf .....	8, 41, 42, 76	Rosenberger Katharina .....	38
Luder Reto .....	117	Rüedi Silja.....	48, 49
Lüthi Fabienne .....	74	Rüefli Martina.....	95
Lutjeharms Madeline.....	126	Saalbach Henrik.....	134
Maag Merki Katharina.....	97, 145	Salzmann Patrizia .....	41, 154
Mahler Sara .....	52	Scalambrin Laure.....	81
Manno Giuseppe.....	126	Schafer Yves.....	45, 153, 154
Mantel Carola .....	66	Scheepers Caroline .....	72
Marcionetti Jenny.....	41, 94	Schmid Emanuel.....	121
Markaki Vassiliki .....	129	Schmid Mirjam .....	105
Maulini Olivier .....	106	Schnebel Stefanie.....	123, 151
McCombie Guido .....	92, 131	Schoch Lucie .....	120
Mehmeti Teuta .....	70, 71	Schönenberger Samuel .....	8, 154
Meier Angelika .....	100, 133	Schuler Patricia.....	76, 146
Meier Susanne.....	95	Schultes Marie-Therese .....	60
Mejeh Mathias .....	60	Schumacher Jérôme.....	46
Melles Ora .....	55	Schüpbach Marianne.....	8, 55, 76, 77, 145, 147
Messerli Verena.....	109	Schwander Marius .....	79, 108, 110
Messmer Roland.....	67	Schweinberger Kirsten.....	52
Metzger Susanne.....	85	Sciaroni Luca .....	41
Mili Isabelle .....	8, 19, 46, 47, 119	Seidel Tina .....	88
Miserez-Caperos Céline .....	60, 70	Smania Marques Roberta .....	106
Moor Christoph .....	114	Smit Robbert.....	142, 143
Mötteli Christine .....	104	Spiel Christiane.....	60
Müller Eva.....	135	Stebler Rita .....	82, 103, 125
Müller Karin.....	119	Stecher Ludwig .....	146
Muller Mirza Nathalie .....	70, 128, 130	Steger Vogt Elisabeth .....	78
Musow Stephanie .....	123, 151	Steiger Jonas.....	68
Nägele Christof .....	155	Steiner Erich .....	138

Steins Gisela.....	43	Von Allmen Benjamin.....	76, 77, 147
Stemmer Julia.....	124	Wagener Benjamin.....	102
Sticca Fabio.....	145	Wagner Sandra.....	123, 151
Stocker Eugen.....	93	Walder Anne M.....	157
Strasser Josef.....	66	Waldis Monika.....	87, 89
Stubben Sina.....	88	Wandeler Christian.....	154
Stucky Claudio.....	112	Wanlin Philippe.....	72, 73
Studer Patrick.....	129	Wannack Evelyne.....	8
Studhalter Ueli.....	134	Wasmuth Helge.....	61
Sturm Tanja.....	101, 102	Weilenmann Christine.....	49
Tardent Josiane.....	144	Weitzel Holger.....	142, 144
Tennhoff Wiebke.....	135	Wentzel Bernard.....	157
Tettenborn Annette.....	134	Wey Yannick.....	92
Tomforde Elke.....	115	Wick Jeannette.....	118
Totter Alexandra.....	85	Wilhelm Markus.....	142
Trede Ines.....	74	Wolfer Barbara.....	156
Trösch Larissa.....	140	Wolfgramm Christine.....	108, 110
Tulowitzki Pierre.....	79, 98	Wullschleger Andrea.....	123, 125
Unternährer Markus.....	92	Wustmann Seiler Corina.....	135
Van Lint Sylvie.....	73	Wyss Corinne.....	40, 123, 151
Vasarik Staub Katriina.....	84	Yerly Gonzague.....	93
Vetter Peter.....	100	Zala-Mezö Enikő.....	48, 85
Veuthey Carole.....	106	Zellweger Franziska.....	116
Vogel Detlev.....	62	Zumwald Bea.....	56, 78
Vogt Franziska.....	3, 7, 8, 56, 78	Zutavern Michael.....	108
Volk Benno.....	115		

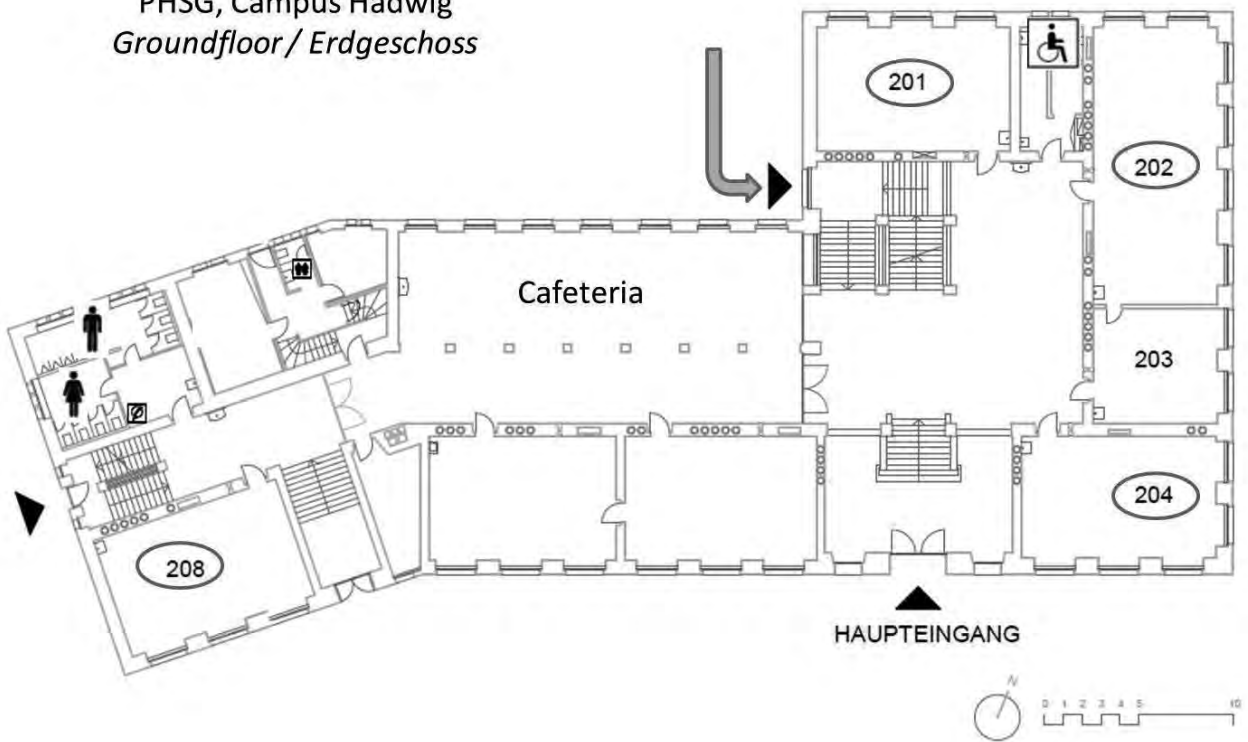
# Site Plans / Lagepläne

## Conference Venues / Tagungsorte /Gala Dinner

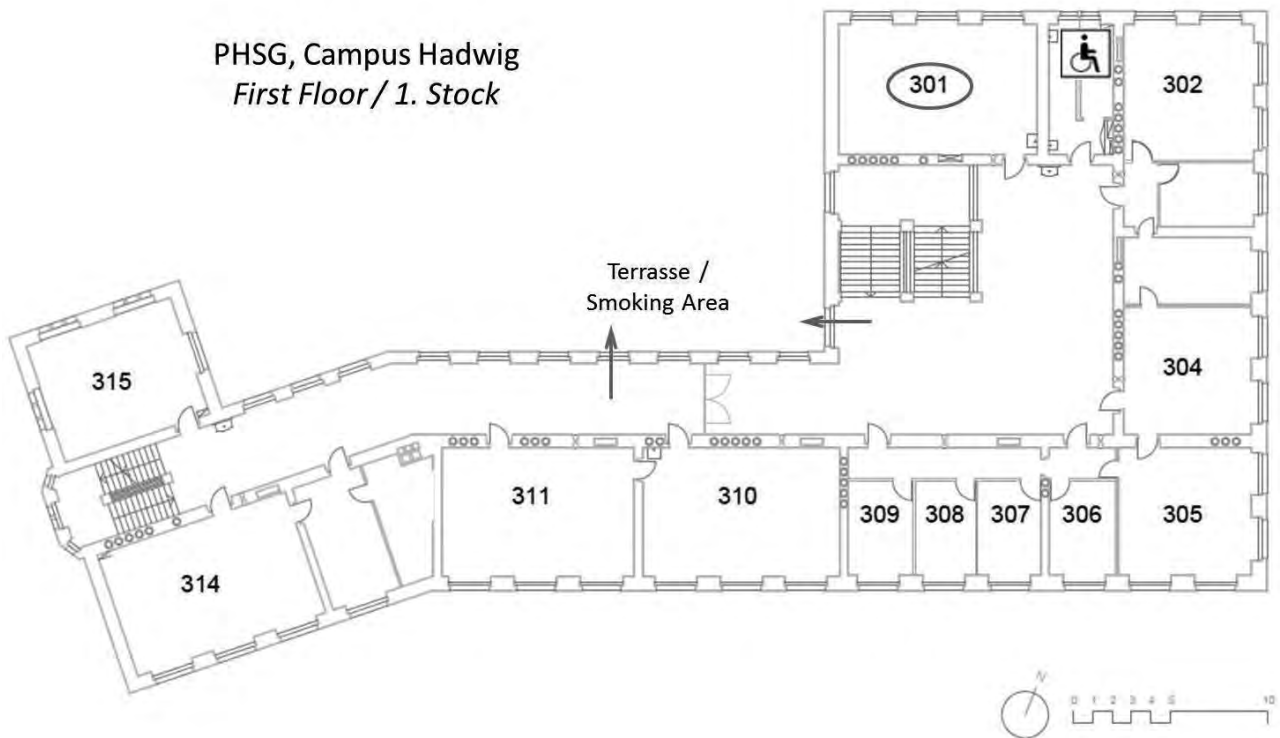


## Floor Plans and Rooms / Stockwerkpläne und Räume

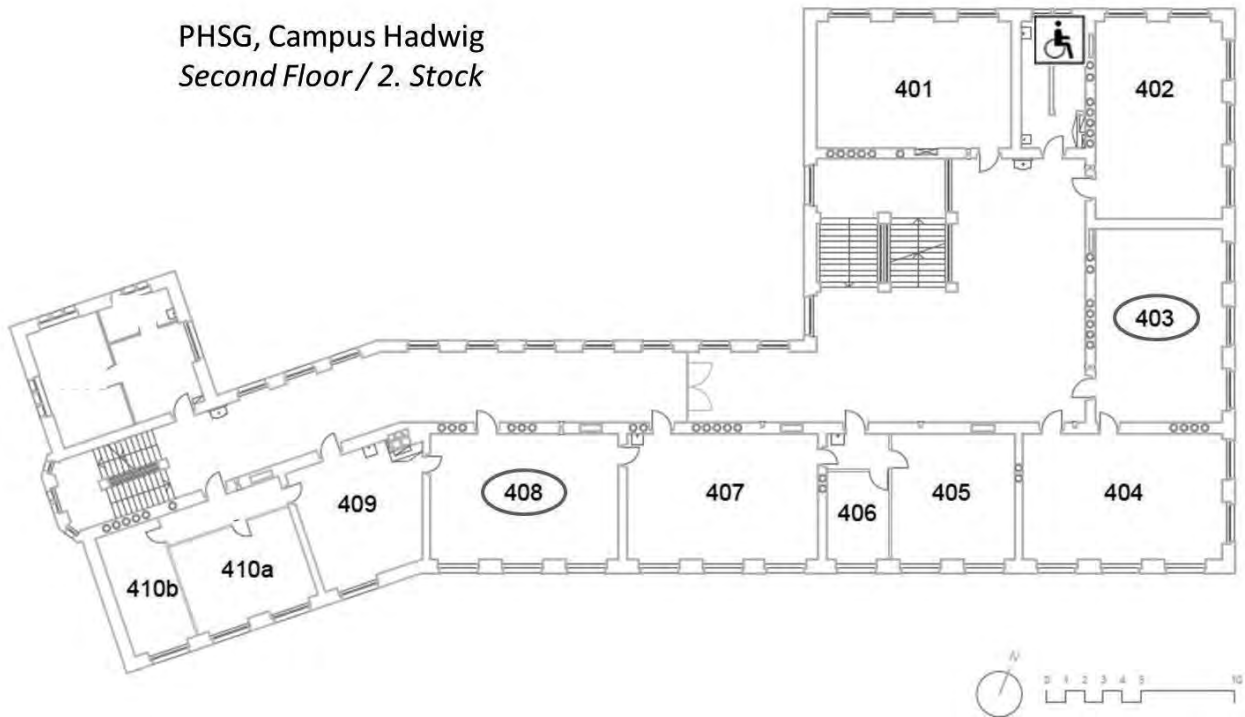
PHSG, Campus Hadwig  
Groundfloor / Erdgeschoss



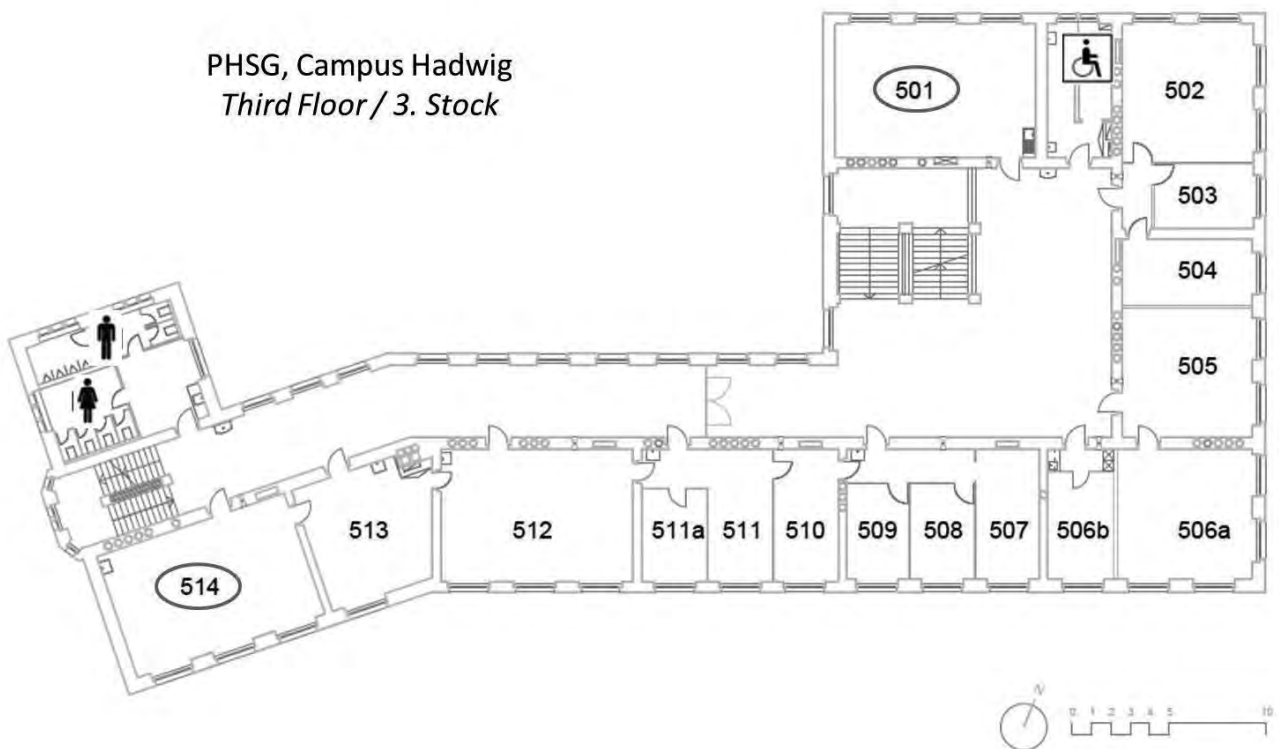
PHSG, Campus Hadwig  
First Floor / 1. Stock



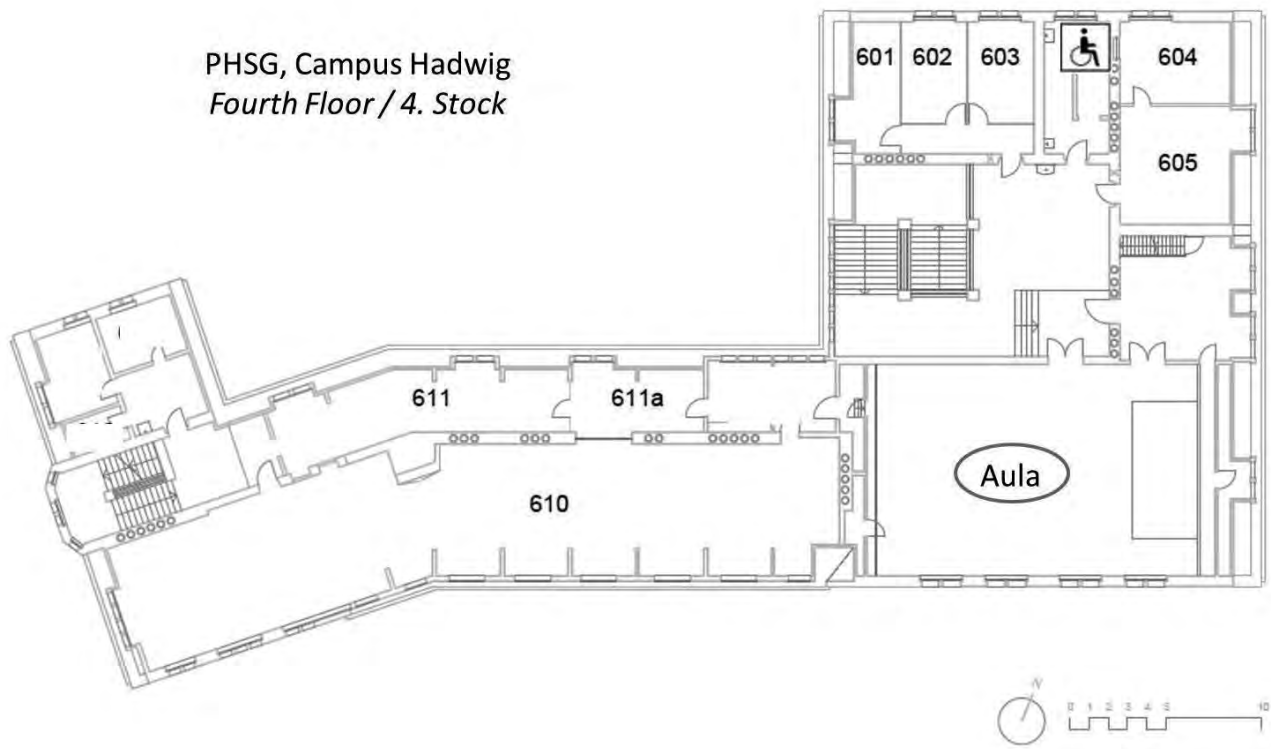
PHSG, Campus Hadwig  
Second Floor / 2. Stock



PHSG, Campus Hadwig  
Third Floor / 3. Stock



PHSG, Campus Hadwig  
Fourth Floor / 4. Stock





*Pädagogische Hochschule St.Gallen  
Forschung und Weiterbildung  
Notkerstrasse 27 . 9000 St.Gallen  
sgbf2015@phsg.ch . +41 71 243 94 80  
www.sgbf2015.ch . www.ssre2015.ch*

© ARTEASTARD.CH

WWW.SGBF2015.CH  
WWW.SSRE2015.CH