

Le savoir scolaire dans différentes cultures et disciplines: points communs et différences

Schulisches Wissen in verschiedenen Kulturen und Fächern: Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Spring school du 13 au 14 février 2020 / vom 13. bis 14 Februar 2020

Hotel du Léman, Jongny – salle/saal Léman

Comité scientifique / Wissenschaftliches Komitee:

*Programme doctoral en didactique disciplinaire du 2Cr2D – Bernard Schneuwly
Doktoratsprogramm Fachdidaktiken Universität Basel/PH FHNW – Stefan Keller
Kooperatives Doktoratsprogramm Fachdidaktik Universität Zürich/PH Zürich – Kai Niebert*

Traductrice / Übersetzerin: Caroline Philippi

Pour toute information / Für Informationen:
Orianna Franck (orianna.franck@hepl.ch)

Hôtel du Léman - Centre de Séminaires

Chemin de la Fontaine 2, Case postale 50
1805 Jongny s/ Vevey
Vaud | Suisse
<https://hotel-leman.ch>

Plan d'accès / Access Map:

https://hotel-leman.ch/wp-content/uploads/2019/05/PlanAcces_F.pdf

Table des matières / Inhaltsverzeichnis :

Programme Jeudi 13 février (version française).....	p. 2
Programme Vendredi 14 février (version française).....	p. 3
Programm Donnerstag 13. Februar (deutsche Version).....	p. 4
Programm Freitag 14. Februar (deutsche Version).....	p. 5
Résumés des conférences / Abstracts der Referent*innen.....	p. 6
Résumés des communications des doctorant-e-s et post-doct / Abstracts der Doktorierenden und der Post-docs.....	p. 9

Programme (deutsche Version siehe weiter unten)

Jeudi 13 février

10:00-10:30	<i>Accueil des participant-e-s avec café de bienvenue</i>
10:30-11:00	Ouverture de la Spring school et présentation par les directeurs de programme : Bernard Schneuwly et Stefan Keller
11:00-12:00	Conférence de Karin Manz : « Transformation des savoirs scolaires en Suisse en deux siècles à l'école obligatoire » <i>Animation : Stefan Keller</i>
12:00-14:00	<i>Pause de midi</i>
14:00-15:30	Communications de doctorant-e-s/post-doc <i>Discutantes : N. Denizot / K. Manz</i> Judith Kreuz - Le conseil de classe. Un cadre didactique pour l'acquisition de compétences communicatives et sociales Nicole Ackerman - L'argumentation sur des problématiques socio-économiques: Une analyse basée sur les méthodes mixtes du raisonnement rhétorique et dialogique des étudiants Franziska Hedinger – Les droits de l'homme comme sujet de l'éducation à la citoyenneté - Construction d'une expertise politique dans les cours d'histoire au degré secondaire I
15:30-16:00	<i>Pause café</i>
16:00-17:00	Conférence Nathalie Denizot : « Les savoirs scolaires : culture scolaire, scolarisation et transposition didactique » <i>Animation : Bernard Schneuwly</i>

Vendredi 14 février

9:00-10:00	Conférence Stefan D. Keller : « Le concept de savoir et de compétence dans la didactique des langues étrangères de Chomsky à Weinert : une promenade guidée dans un champ de mines » <i>Animation : Bernard Schneuwly</i>
10:00-10:30	<i>Pause café</i>
10:30-12:00	Communications de doctorant-e-s <i>Discutant-e-s : S. Keller / S. Stadler Elmer</i> Gabriella Cavasino - Patterns de développement et de conduit de chanson en classe dans les enseignants généralistes en cours de formation Annamaria Savona - La fonction des instruments pendant le chant en classe Lea Weniger - Apprendre à dessiner spatialement. Une étude microgénétique avec des élèves de sept à huit ans (titre provisoire)
12:00-14:00	<i>Pause de midi</i>
14:00-16:00	Table ronde : Nathalie Denizot, Stefan Keller, Karin Manz et Bernard Schneuwly <i>Animation : François Joliat</i>
16:00	<i>Café de clôture</i>

Programm (version française ci-dessus)

Donnerstag 13. Februar

10:00-10:30	<i>Empfang der Teilnehmer mit Willkommenskaffee</i>
10:30-11:00	Eröffnung der Spring School – Präsentation durch die Leiter des Programms: Bernard Schneuwly und Stefan Keller
11:00-12:00	Vortrag von Karin Manz : «Transformation des schulischen Wissens der Volksschule in der Schweiz während zwei Jahrhunderten» <i>Moderation: Stefan Keller</i>
12:00-14:00	<i>Mittagessen</i>
14:00-15:30	Beiträge von Doktorierenden/Post-Doc <i>Diskussion: N. Denizot / K. Manz</i> Judith Kreuz - Der Klassenrat. Ein didaktisches Setting zum Erwerb kommunikativer und sozialer Kompetenzen Nicole Ackerman - Argumentation on Socio-Economic Issues: A Mixed-Methods Analysis of Students' Rhetorical and Dialogical Reasoning Franziska Hedinger - Menschenrechte als Lerngegenstand der Politischen Bildung – Konstruktion von politischer Fachlichkeit im Sek I-Geschichtsunterricht
15:30-16:00	<i>Kaffeepause</i>
16:00-17:00	Vortrag von Nathalie Denizot : «Schulwissen : Schulkultur, Beschulung und didaktische Transposition» <i>Moderation: Bernard Schneuwly</i>

Freitag 14. Februar

9:00-10:00	Vortrag von Stefan D. Keller : «Der Wissens- und Kompetenzbegriff in der Fremdsprachendidaktik von Chomsky bis Weinert: Geführte Wanderung durch ein begriffliches Minenfeld» <i>Moderation: Bernard Schneuwly</i>
10:00-10:30	<i>Kaffeepause</i>
10:30-12:00	Beiträge von Doktorierenden <i>Diskussion: S. Keller / S. Stadler Elmer</i> Gabriella Cavasino – Song-leading und Entwicklungsmuster bei den zukünftigen Lehrpersonen Annamaria Savona - Klassengesang und die Funktion von Instrumenten Lea Weniger - Räumlich zeichnen lernen. Eine mikrogenetische Studie mit sieben- bis achtjährigen Schulkindern (Arbeitstitel)
12:00-14:00	<i>Mittagessen</i>
14:00-16:00	Panel: Nathalie Denizot, Stefan Keller, Karin Manz und Bernard Schneuwly <i>Moderation: François Joliat</i>
16:00	<i>Kaffee</i>

Résumés des conférences / Abstracts der Referent*innen

Nathalie Denizot

Inspé de Paris – Sorbonne Université. CELFF (UMR 8599)

nathalie.denizot@inspe-paris.fr

Abstract (FR)

Les savoirs scolaires : culture scolaire, scolarisation et transposition didactique

Penser les savoirs scolaires dans leur spécificité conduit à redéfinir la notion de « culture scolaire » et à envisager ces savoirs comme des produits originaux de l'école, (re)construits et (re)configurés par les disciplines scolaires pour leurs propres finalités. Il s'agit donc d'analyser les variations historiques, sociales et discursives des contenus scolaires, pour comprendre les processus de transposition et/ou de scolarisation qui permettent à l'école de « fabriquer de l'enseignable » (pour reprendre l'expression de Chervel). La conférence proposera ainsi une mise en perspective de ces notions de « savoirs scolaires » et de « culture scolaire », qu'elle illustrera de quelques exemples empruntés à la didactique du français.

Abstract (DE)

Schulwissen : Schulkultur, Beschulung und didaktische Transposition

Sich mit Schulwissen und dessen spezifischen Merkmalen auseinanderzusetzen, führt einen dazu, den Begriff « Schulkultur » neu zu bestimmen und dieses Schulwissen als originelles Produkt der Schulkultur, das von den Schulfächern zu deren eigenen Zwecken neu erarbeitet und gestaltet wird, zu betrachten. Es geht also darum, die historischen, sozialen und diskursiven Veränderungen der Lern- und Lehrinhalte zu analysieren, um damit zu verstehen, wie die Prozesse der Transposition und/oder der « Beschulung » es der Schule ermöglichen, « Lehrbares zu erarbeiten » (in Anlehnung an Chervel). Der Vortrag wird somit die Begriffe « Schulwissen » und « Schulkultur » in den Blick nehmen und anhand von einigen Beispielen aus der Fachdidaktik « Französisch » deutlich machen.

Stefan D. Keller

Universität Basel/ Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW

ste.keller@unibas.ch

Abstract (DE)

Der Wissens- und Kompetenzbegriff in der Fremdsprachendidaktik von Chomsky bis Weinert: Geführte Wanderung durch ein begriffliches Minenfeld

Im ersten Teil meines Vortrag beleuchte ich die Entwicklung des Wissens-Begriffs in der Fremdsprachendidaktik vom 19. Jahrhundert bis heute - im Schnelldurchlauf. Im zweiten Teil gehe ich speziell auf Franz Weinerts' Text "Concept of Competence" (2001) ein, welcher die Grundlage für alle modernen outputorientierten Bildungspläne und Bildungsstandards bildet. Ich untersuche, welche Rolle der Wissensbegriff in der Kompetenzorientierung spielt und wie Weinert diese in Überlegungen des schulischen Lernens und der Bildungsforschung einbettet.

Im dritten Teil meines Vortrags gehe ich auf eine empirische Ebene und analysiere das Wissen von Schülerinnen und Schülern, welche wir in der Studie "MEWS" (Measuring English Writing at Secondary Level) gemessen haben. Mit Rückgriff auf die theoretischen Überlegungen auf die ersten zwei Teile meines Vortrags analysiere ich Testaufgaben und Schülertexte. Ich arbeite dabei konkrete Möglichkeiten heraus, wie Forscher*innen in der Fachdidaktik den Wissens-Begriff operationalisieren und pragmatisch erfassen können.

Abstract (FR)

Le concept de savoir et de compétence dans la didactique des langues étrangères de Chomsky à Weinert: une promenade guidée dans un champ de mines

Dans la première partie de ma conférence, j'examine le développement du concept de "savoir" en didactique des langues étrangères du XIXe siècle à nos jours - en succession rapide.

Dans la deuxième partie, j'aborde spécifiquement le texte de Franz Weinert "Concept of Competence" (2001), qui constitue la base de tous les plans et normes d'éducation modernes axés sur les résultats. J'étudie quel rôle le concept de la connaissance joue dans l'orientation des compétences et comment Weinert l'intègre dans des considérations d'apprentissage scolaire et de recherche pédagogique.

Dans la troisième partie de ma conférence, je passe à un niveau empirique et j'analyse les compétences des élèves, que nous avons mesurées dans l'étude "MEWS" (Measuring English Writing at Secondary Level). En utilisant les considérations théoriques pour les deux premières parties de ma conférence, j'analyse les tâches de test et les textes des étudiants. Je travaille sur des façons spécifiques dont les chercheurs en didactique des disciplines peuvent opérationnaliser et comprendre le concept de savoir de manière pragmatique.

Karin Manz

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW

karin.manz@fhnw.ch

Abstract (DE)

Transformation des schulischen Wissens der Volksschule in der Schweiz während zwei Jahrhunderten

Schulwissen ist immer im Zusammenhang mit allgemeinen, gesellschaftlich definierten Bedürfnissen und Bildungszielen (Werten, Normen, Haltungen und Einstellungen) einer bestimmten Zeit, aber auch spezifischen Zielen der unterschiedlichen Akteure zu verstehen. Im Referat werden vor dem Hintergrund der Curriculumtheorie (curriculum studies) die verschiedenen Funktionen von Lehrplänen, ihre Konstruktionsprinzipien in Bezug auf Schulfächer und Lektionentafeln in einer diachronen Betrachtung (1830er- bis 1990er-Jahre) aufgezeigt.

Abstract (FR)

Transformation des savoirs scolaires en Suisse en deux siècles à l'école obligatoire

Les savoirs scolaires se comprennent toujours en relation avec des besoins généraux, déterminés par la société, et avec des objectifs de l'éducation (valeurs, normes, positions et attitudes) d'une certaine période de temps ; mais aussi en relation avec des objectifs spéciaux des acteurs différents. La conférence, basée sur la théorie du curriculum (curriculum studies), montre les différentes fonctions des plans d'études, ses principes de construction envers des sujets et des tables de leçons dans une perspective diachronique (années 1830 à 1990).

Résumés des communications des doctorant-e-s et post-doct

/ Abstracts der Doktorierenden und der Post-docs

Nicole Ackermann

Pädagogische Hochschule Zurich, Abteilung Sekundarstufe II/Berufsbildung

nicole.ackermann@phzh.ch

Abstract (EN)

Argumentation on Socio-Economic Issues: A Mixed-Methods Analysis of Students' Rhetorical and Dialogical Reasoning

Socio-economic issues (e.g., retirement provision, energy supply) typically are complex (ill-structured, open-ended) and controversial (subject to multiple perspectives and solutions) (Ackermann, 2019; King & Kitchener, 2004; Sadler & Donnelly, 2006; Simonneaux, 2008). Argumentation on socio-economic issues belongs to informal reasoning (Kolsto & Retcliffe, 2008) with either a rhetorical (e.g., political speech, position paper) or dialogic (e.g., political debate) meaning. According to Toulmin's (1958) argumentation model, an argument consists of a claim (statement/position) supported by reasoning (data, backing, rebuttal). Thus, taking informed and reasoned decisions on socio-economic issues require domain-specific content knowledge (i.e., basic concepts in politics and economics) and domain-specific skills (e.g., analysing, evaluating, reasoning, deciding) (Eberle, 2015; Ackermann, 2019).

This research project aims to examine three forms of argumentation on socio-economic issues: (1) students' written argumentation in short essays and its relation to domain-specific content knowledge, (2) students' oral argumentation in group discussions and the role of peer interaction, (3) students' oral argumentation in panel discussions and the role of teacher instruction. The data will be recorded within a problem-oriented teaching unit (cf. Eberle, 2006; Weber, 2005) on a socio-economic issue at secondary school level. Teaching unit, writing and discussion tasks will be conceptualized with subject experts. Coding schemes for argumentation will be developed based on theoretical models (cf. Toulmin, 1958) and previous empirical studies (cf. Kelly et al., 2007; McNeill, 2011; Morris, 2017; Sadler & Donnelly, 2006). The data will be analysed by qualitative content analysis (cf. Mayring, 2015).



Fachhochschule
Nordwestschweiz



Universität
Basel



Universität
Zürich UZH



HEPVS | PHVS
Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis



UNI
FR
UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE
INSTITUT UNIVERSITAIRE
DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

Regarding written argumentation, an explorative pre-study was conducted with a sample of 159 Matura school students using four tasks out of the test of economic-civic competence (WBK-T2) (Ackermann, 2018, 2019) and applying a newly developed coding scheme (Ackermann & Kavadarli, 2019). The scheme consists of a category for position (agree, disagree) and various categories for reasoning, e.g. amount and type of connectives (additive, causal, inferential, contrast), function (backing, counter, rebuttal) and source (everyday/experienced-based, scientific/evidence-based). The data were coded by two independent raters (agreement = 90 %, Cohen's $\kappa = .86$). The overall WBK-T2 test scores served as a measure for students' domain-specific content knowledge (Ackermann, 2019) and were used for correlation analysis (cf. Backhaus et al., 2016). The descriptive analysis show that 82 % of all students' answers contain more than one connective between phrases, wherein the most frequently used is additive. In 74 % of all answers, backing is found as function of reasoning, in less than 10 % it is counter or rebuttal each. The amount of scientific explanations and everyday explanations is almost equal. Domain-specific knowledge correlates moderately positive with connectives ($r = .43$, $p < .001$), function ($r = .31$, $p < .001$) and source ($r = .32$, $p < .001$). Besides its methodical limitations, the pre-study indicates that there is a notable potential for counter and rebuttal reasoning as well as for scientific reasoning.

However, the findings of the above outlined project might give meaningful insights into students' argumentation on socio-economic issues and might have manifold implications for teaching and learning in social sciences classes.

Keywords: Economic and civic education, socio-economic issues, informal reasoning, scientific reasoning, argumentation structure, qualitative content analysis.

Abstract (FR)

L'argumentation sur des problématiques socio-économiques: Une analyse basée sur les méthodes mixtes du raisonnement rhétorique et dialogique des étudiants

Les problématiques socio-économiques (p. ex., la prévoyance vieillesse, l'approvisionnement en énergie) sont généralement complexes (mal structurées, ouvertes) et controversées (sujettes à de multiples perspectives et solutions) (Ackermann, 2019; King & Kitchener, 2004; Sadler & Donnelly, 2006; Simonneaux, 2008). L'argumentation sur les questions socio-économiques appartient au raisonnement informel (Kolsto & Retcliffe,

2008) qui a un sens rhétorique (p. ex. discours politique, exposé de position) ou dialogique (p. ex. débat politique). Selon le modèle d'argumentation de Toulmin (1958), un argument consiste en une revendication (déclaration/position) soutenue par un raisonnement (données, appui, réfutation). Ainsi, la prise de décisions éclairées et raisonnées sur des questions socio-économiques exige des connaissances de contenu spécifiques au domaine (c.-à-d. des concepts de base en politique et en économie) et des compétences spécifiques au domaine (p. ex. analyser, évaluer, raisonner, décider) (Eberle, 2015; Ackermann, 2019).

Ce projet de recherche vise à examiner trois formes d'argumentation sur des questions socio-économiques : (1) l'argumentation écrite des élèves dans de courts essais et sa relation avec la connaissance du contenu spécifique au domaine ; (2) l'argumentation orale des élèves dans des discussions de groupe et le rôle de l'interaction entre pairs ; (3) l'argumentation orale des élèves dans des discussions de groupe et le rôle de l'enseignement des enseignants. Les données seront enregistrées dans une unité d'enseignement orientée vers les problèmes (cf. Eberle, 2006 ; Weber, 2005) sur une question socio-économique au niveau de l'école secondaire. L'unité d'enseignement, les tâches de rédaction et de discussion seront conceptualisées avec des experts de la matière. Des schémas de codage pour l'argumentation seront développés sur la base de modèles théoriques (cf. Toulmin, 1958) et d'études empiriques antérieures (cf. Kelly et al., 2007; McNeill, 2011; Morris, 2017; Sadler & Donnelly, 2006). Les données seront analysées par une analyse qualitative du contenu (cf. Mayring, 2015).

En ce qui concerne l'argumentation écrite, une pré-étude exploratoire a été menée auprès d'un échantillon de 159 élèves de l'école de la maturité en utilisant quatre tâches du test de compétence économique-civique (WBK-T2) (Ackermann, 2018, 2019) et en appliquant un schéma de codage nouvellement développé (Ackermann & Kavadarli, 2019). Le système comprend une catégorie pour la position (en accord, en désaccord) et diverses catégories pour le raisonnement, par exemple la quantité et le type de liens (additif, causal, inférentiel, contrasté), la fonction (appui, contre-argument, réfutation) et la source (quotidien/expérience, scientifique/évidence). Les données ont été codées par deux évaluateurs indépendants (accord = 90%, Cohen κ = .86). Les résultats globaux du test WBK-T2 ont servi à mesurer les connaissances des élèves en matière de contenus spécifiques au domaine (Ackermann, 2019) et ont été utilisés pour l'analyse de corrélation

(cf. Backhaus et al., 2016). L'analyse descriptive montre que 82% de toutes les réponses des élèves contiennent plus d'une conjonction entre les phrases, la plus fréquemment utilisée étant additive. Dans 74% de toutes les réponses, l'appui est trouvé en fonction du raisonnement, dans moins de 10%, il est contraire ou réfutation. La quantité d'explications scientifiques et d'explications quotidiennes est presque égale. Les connaissances spécifiques à un domaine sont modérément positives en ce qui concerne les conjonctifs ($r = .43$, $p < .001$), la fonction ($r = .31$, $p < .001$) et la source ($r = .32$, $p < .001$). Outre ses limites méthodologiques, la pré-étude indique qu'il existe un potentiel notable pour le raisonnement contraire et de réfutation ainsi que pour le raisonnement scientifique.

Cependant, les résultats du projet décrit ci-dessus pourraient donner un aperçu significatif de l'argumentation des élèves sur les questions socio-économiques et pourraient avoir de multiples implications pour l'enseignement et l'apprentissage dans les classes de sciences sociales.

Mots-clés : Analyse qualitative du contenu, raisonnement informel, raisonnement scientifique, questions socio-économiques, structure de l'argumentation, éducation économique et civique.

References

- Ackermann, N. (2018). *Dokumentation des revidierten Tests zur Wirtschaftsbürgerlichen Kompetenz (WBK-T2): Item-Spezifikationen, Item-Kennwerte, Kodierungsmanual*. Unveröffentlicht, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Ackermann, N. (2019). *Wirtschaftsbürgerliche Kompetenz Deutschschweizer Gymnasiastinnen und Gymnasiasten: Kompetenzmodellierung, Testentwicklung und evidenzbasierte Validierung*. Dissertation, Universität Zürich, Philosophische Fakultät. Retrieved from <https://doi.org/10.5167/uzh-175377> (15.10.2019).
- Ackermann, N., & Kavadarli, B. (in progress). *Argumentation on Socio-Economic Issues: An Exploratory Study of Students' Written Argumentation Structure in Performance Test Tasks*.
- Ackermann, N., & Kavadarli, B. (2019). *Kodierungsmanual für Argumentationsstruktur in schriftlichen Schüler*innenantworten zu Items des WBK-T2*. Unveröffentlicht, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.

- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (2016). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung* (14. Auflage). Berlin: Springer Gabler.
- Eberle, F. (2006). Anwendungs- und problemorientierter Unterricht (APU): Ein Unterrichtsmodell für Gymnasien. *NetzWerk: die Zeitschrift der Wirtschaftsbildung Schweiz*, 2006(3), 20-30.
- Eberle, F. (2015). Die Förderung ökonomischer Kompetenzen zwischen normativem Anspruch und empirischer Rationalität – am Beispiel der Schweizer Sekundarstufe II. *Empirische Pädagogik*, 29(1), 10-34.
- Kelly, G. J., Regev, J., & Prothero, W. (2007). Analysis of Lines of Reasoning in Written Argumentation. In S. Erduran & M. P. Jimenez-Aleixandre (eds.), *Argumentation in Science Education: Perspectives from Classroom-Based Research* (pp. 137–158). Dordrecht: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6670-2_7
- Kolsto, S. D., & Ratcliffe, M. (2008). Social Aspects of Argumentation. In S. Erduran & M. P. Jimenez-Aleixandre (eds.), *Argumentation in Science Education: Perspectives from Classroom-Based Research* (pp. 117-136). Dordrecht: Springer.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychology*, 39, 5-18.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12. Auflage. Weinheim: Beltz.
- McNeill, K. L. (2011). Elementary Students' Views of Explanation, Argumentation, and Evidence, and Their Abilities to Construct Arguments Over the School Year. *Journal of Research in Science Teaching* 48(7), 793-823. DOI: 10.1002/tea.20430
- Morris, J. A. (2017). *Effect of collaborative learning and direct instruction on myside bias*. Dissertation, Graduate College of the University of Illinois at Urbana-Champaign. Online: <http://hdl.handle.net/2142/98100> (07.03.2018).
- Sadler, T. D., & Donnelly, L. A. (2006). Socioscientific argumentation: The effects of content knowledge and morality. *International Journal of Science Education*, 28 (12), 1463-1488.

- Simonneaux, L. (2008). Argumentation in Socio-Scientific Contexts. In S. Erduran & M. P. Jimenez-Aleixandre (Hrsg.), *Argumentation in Science Education: Perspectives from Classroom-Based Research* (pp. 179-199). Dordrecht: Springer.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weber, A. (2005). Problem-Based Learning – Ansatz zur Verknüpfung von Theorie und Praxis. *Beträge zur Lehrerbildung*, 23(1), 94-104

Gabriella Cavasino

HEP-BEJUNE, site de Delémont

Gabriella.cavasino@hep-bejune.ch

Abstract (FR)

Patterns de développement et de conduit de chanson en classe dans les enseignants généralistes en cours de formation

La musique et le chant sont des moyens d'expression et de transmission culturelle largement utilisés entre adultes et enfants. Dans de nombreux cantons suisses, cette pratique est principalement dirigée par des enseignants généralistes, comme l'un des différents éléments de la routine scolaire des enfants. Dans le cadre du projet de recherche du Fonds national suisse (2018-2020), *The song leading capacity: developing professionalism in teacher education*, nous observons et caractérisons le développement de 16 enseignants en formation initiale à travers l'analyse vidéo des leçons enseignées une fois par an pendant leur stage, aux entretiens réalisés lors du visionnage des leçons filmées et aux notes de terrain. Nous avons enregistré les données déjà collectées à l'aide d'un modèle conceptuel créé par le team du projet, qui visualise les actions les plus importantes dans la séquence d'une leçon de musique. Nous avons ensuite organisé les thèmes émergents des entretiens en tenant compte du point de vue dialectique de l'intervieweur ainsi que de celui de la personne interrogée, afin d'étudier l'enchaînement des actions mises en place par les enseignants en formation initiale, de quelle manière elles correspondent aux intentions et aux objectifs des enseignants, comment les écarts et les succès les aident dans leur développement professionnel. Les résultats préliminaires montrent que des thèmes et des schémas similaires se dégagent des leçons et des entretiens filmés d'une

année sur l'autre, ce qui éclaire le processus de réflexion des enseignants en formation initiale.

Mots clés : éducation musicale, enseignants en cours de formation, processus de réflexion, modèles d'enseignement

Abstract (DE)

Song-leading und Entwicklungsmuster bei den zukünftigen Lehrpersonen

Musik- und Liedgesang sind verbreitete Werkzeuge des Ausdrucks und der kulturellen Vermittlung zwischen Erwachsenen und Kindern. In zahlreichen schweizerischen Kantonen ist diese übliche Praxis von allgemeinbildenden Lehrpersonen in Rahmen der Schollroutine der Kinder ausgeübt. In Rahmen des Schweizerische National Fonds für Projektforschung (2018-2020), *The song leading capacity : developing professionalism in teacher education*, nehmen wir wahr und kennzeichnen die Entwicklung von 16 zukünftige Lehrpersonen durch die Analyse von Unterrichtsvideos (einmal pro Jahr während des Praktikums), durch Gespräche die während der Anschauung des gefilmten Unterrichten gemacht werden, und Feldnotizen. Wir haben die Dateien aufgenommen, die schon gesammelt waren unter Einsatz von einem konzeptuellen Modell von dem Projektteam erstellt, das die wichtigsten Handlungen einer Sequenz eines Musikunterrichts visualisiert. In dem theoretischen Rahmen der Diskursanalyse, haben wir dann die von den Gesprächen entstehenden Themen organisiert, durch das Berücksichtigen der dialektischen Sichten der Interviewer und der gefragten Personen, um die Sequenzen der Handlungen zu untersuchen, die von den zukünftigen Lehrpersonen geleistet worden sind. Dadurch können wir erforschen, wie diese Handlungen mit den Zielen und Absichten der Lehrpersonen übereinstimmen, wie Diskrepanzen und Erfolge ihnen in ihrer professionellen Entwicklung helfen. Vorläufige Ergebnisse zeigen schon, dass ähnliche Themen und Modellen von gefilmten Unterrichten und Gesprächen von Jahr zu Jahr entstehen, und erhellen den Denkprozess der zukünftigen Lehrpersonen.

Stichwörter: Musikausbildung, zukünftige Lehrpersonen, Denkprozess, Unterrichtsmuster.

References

- Stadler Elmer, S. (2014). *Kind und Musik: Das Entwicklungspotenzial erkennen und verstehen* (2015th ed.). Berlin: Springer.

- Stadler Elmer, S., Joliat, F., Savona, A., Cavasino, G. & Wyrsh, A. (2019, march). Research on how pre-service teachers improve their formal song leading. Proceedings, 9th EuNet MERYC Conference, Ghent, Belgium.
- Valsiner, G. (2017). From methodology to methods in human psychology. Berlin: Springer-Verlag.
- Joliat, F. (Ed.) (2011). La formation des enseignants de musique : état de la recherche et vision des formateurs. Paris: L'Harmattan.
- Liao, M.-Y., & Campbell, P. S. (2014). An analysis of song-leading by kindergarten teachers in Taiwan and the USA. Music Education Research, 16(2), 144–161. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.851661>
- Liao, M.-Y., & Campbell, P. S. (2016). Teaching children's songs: a Taiwan–US comparison of approaches by kindergarten teachers. Music Education Research, 18(1), 20–38. <https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1049256>. Paris: L'Harmattan.
- Dissanayake, E. (2011), Prelinguistic and Preliterate Substrates of Poetic Narrative. Poet Today, 32(1), 55–79.
- Glaser, B.G., & Strauss, A. L. (1997). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. London: Routledge. (Original first published in 1967)

Franziska Hedinger

Institutionelle Zugehörigkeit: Zentrum für Politische Bildung und Geschichtsdidaktik,
 Fachhochschule Nordwestschweiz

franziska.hedinger@fhnw.ch

Abstract (DE)

Menschenrechte als Lerngegenstand der Politischen Bildung – Konstruktion von politischer Fachlichkeit im Sek I-Geschichtsunterricht

Mit der Einführung des Lehrplans 21 erhält die Politische Bildung in der deutschsprachigen Schweiz einen neuen Stellenwert: Sie wird einerseits als fächerübergreifendes Prinzip, andererseits als fester Bestandteil des Fachbereichs «Räume, Zeiten, Gesellschaften» auf Sekundarstufe I verankert und dort mehrheitlich von Geschichtslehrpersonen unterrichtet. Dabei sollen Lehrpersonen unter anderem «Menschenrechte» in ihrem Unterricht behandeln

(D-EDK 2016, 36–37; 360–361). Die bislang schwache Berücksichtigung Politischer Bildung in Ausbildungsgängen für Lehrpersonen sowie Befunde aus empirischen Studien (Allenspach 2014; Bürgler und Hodel 2012) lassen allerdings annehmen, dass Lehrpersonen in der Politischen Bildung über einen begrenzten fachlichen Hintergrund und geringe fachdidaktische Kenntnisse verfügen. Die Dissertation will daher der Frage nachgehen, *wie bei der Behandlung des Lerngegenstandes Menschenrechte politische Fachlichkeit im Geschichtsunterricht auf Sek I realisiert wird oder werden kann* und wo sich dabei Chancen und Herausforderungen ergeben.

Fachlichkeit ist eine zentrale Dimension von Unterricht und drückt sich durch einen „Wissens- und Könnensbereich mit speziellen inhaltlichen Schwerpunkten und Zielen« aus (Martens u. a. 2018, 45). Der Lerngegenstand Menschenrechte ist dabei ein vielschichtiger Lerngegenstand (Fritzsche 2010, 6; Heldt 2018) der im Spannungsfeld zwischen Wissens- und Wertevermittlung steht. Somit stellt sich die Frage, wie die Fachlichkeit oder der Wissens- und Könnensbereich des Lerngegenstandes Menschenrechte für die Politische Bildung definiert werden kann. Soll man in Bezug auf den Wissensbereich auf die Fachwissenschaften abstellen? Falls ja, welche Fachwissenschaften kommen dabei zum Zuge – Politikwissenschaft, Rechtswissenschaft, Philosophie oder alle? Wie definiert man den Könnensbereich? Geht es hier nur um die Kompetenzen der Schüler*innen oder auch um didaktische Prinzipien, welche die Lehrpersonen umsetzen sollten?

Abstract (FR)

Les droits de l'homme comme sujet de l'éducation à la citoyenneté - Construction d'une expertise politique dans les cours d'histoire au degré secondaire I

Avec l'introduction du curriculum21, l'éducation à la citoyenneté en Suisse alémanique prendra une nouvelle signification: elle sera ancrée comme principe interdisciplinaire d'une part, et d'autre part comme partie intégrante de la matière "Räume Zeiten Gesellschaften" au degré secondaire I, où elle sera enseignée principalement par des enseignants d'histoire. Les enseignants doivent notamment traiter des droits de l'homme dans leurs cours (D-EDK 2016, 36-37 ; 360-361). Cependant, la faible prise en compte de l'éducation à la citoyenneté dans les cours de formation des enseignants et les résultats d'études empiriques (Allenspach 2014 ; Bürgler et Hodel 2012) suggèrent que les enseignants ont peu de connaissances de l'éducation à la citoyenneté et ses didactiques. Par conséquent, la thèse

de doctorat vise à étudier la question de savoir comment l'expertise politique peut être réalisée dans le traitement du sujet des droits de l'homme dans les cours d'histoire au degré secondaire I et où les opportunités et les défis se présentent dans ce contexte.

L'expertise est une dimension centrale de l'enseignement et s'exprime par des "aspects de connaissances et de compétences avec des objectifs et des contenus spécifiques" (Martens et al. 2018, 45, traduction F.H.). Le sujet des droits de l'homme est un sujet à plusieurs dimensions (Fritzsche 2010, 6 ; Heldt 2018) qui se trouve tiraillée entre le transfert des connaissances et le transfert des valeurs. Cela soulève la question de savoir comment définir l'expertise des droits de l'homme pour l'éducation à la citoyenneté. Faut-il se référer aux disciplines universitaires pour définir les savoirs scolaires? Si oui, quelles sont les disciplines concernées - sciences politiques, droit, philosophie ou toutes ces disciplines? Comment définissez-vous les compétences? S'agit-il seulement des compétences des élèves ou aussi des principes didactiques que les enseignants doivent mettre en œuvre?

References

- Allenspach, Dominik. 2014. „Verständnisse Deutschschweizer Lehrpersonen von politischer Bildung. Annahmen und Befunde“. In *Vorstellungen, Konzepte und Kompetenzen von Lehrpersonen der Politischen Bildung.*, Hrsg. Béatrice Ziegler. Zürich: Rüegger, 14–36.
- Bürgler, Beatrice, und Jan Hodel. 2012. „Die ‚politische Perspektive‘ im Unterricht – Erkenntnisse einer Videoanalyse von Geschichts- und Politikunterricht“. In *Forschungstrends in der politischen Bildung.*, Hrsg. Dominik Allenspach und Béatrice Ziegler. Zürich: Rüegger, 51–62.
- D-EDK. 2016. *Lehrplan 21. Gesamtausgabe. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016.* Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- Fritzsche, Peter K. 2010. „Menschenrechtsbildung als politische Bildung“. *Polis. Das Magazin für Politische Bildung* 3: 6–8.
- Heldt, Inken. 2018. *Die subjektive Dimension von Menschenrechten. Zu den Implikationen von Alltagsvorstellungen für die Politische Bildung.* Wiesbaden: Springer VS.

- Martens, Matthias u. a., Hrsg. 2018. *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Judith Kreuz

Zentrum Mündlichkeit, Pädagogische Hochschule Zürich

judith.kreuz@phzg.ch

Abstract (DE)

Der Klassenrat. Ein didaktisches Setting zum Erwerb kommunikativer und sozialer Kompetenzen

Der Klassenrat ist ein didaktisches Setting, das heute sowohl auf der Primarstufe als auch auf der Stufe Sek. 1 in vielen Schulklassen zu etablierten schulischen Praktiken gehört und nicht selten den Status eines eigenen, im Stundenplan ausgewiesenen „Fachs“ besitzt. Mit dem Klassenrat soll primär die Übernahme von Verantwortung (Kiper 1997) als Teil eines partizipationsorientierten Schulverständnisses in der Klassenöffentlichkeit etabliert und eingeübt werden.

Typischerweise ist der Klassenrat auf weitere pädagogische (Teil-) Ziele ausgerichtet wie aus den zahlreichen Lehrmitteln zum Klassenrat (z.B. Friedrichs 2009; Blum/Blum 2012) und aus der Vielfalt der Leitfäden, die online zugänglich sind (z.B. Giese/Schmermund/Haufe 2004; Marty 2013), hervorgeht. Im Klassenrat erfolgt zum Beispiel die schülergeleitete Planung des Lernens, die Aushandlung von (schulrelevanten) Entscheidungen (z.B. Lötscher 2014) und die Organisation des sozialen Miteinanders u.a. durch die Bearbeitung sozialer Konflikte (z.B. de Boer 2007). Indem die Klassenratsinteraktion auch als sprachlicher Lernkontext genutzt wird, kann aus einer eher sprachdidaktischen Perspektive das Ziel verfolgt werden, (argumentative) Gesprächskompetenzen (de Boer 2006; Pozar 1997; Hauser/Kreuz 2018) sowie das konzentrierte Zuhören zu schulen (vgl. Lehrplan 21 Kompetenzbereich „Sprechen & Zuhören“). Klassenräte werden ausserdem zur Unterstützung ausserschulischer Lernziele wie Staatsbürgerbildung („savoir-être“), zur Bildung eines Demokratieverständnisses sowie zur Persönlichkeitsbildung eingesetzt (de Boer 2018).

Durch seine vielfältigen Formen und Ziele ist der Klassenrat ein fächerübergreifendes Setting (Deutsch, NMG, Ethik etc.), welchem jedoch noch wenig Aufmerksamkeit von der (Fach-) Didaktik geschenkt worden ist. Es müssten dazu zunächst die Fragen geklärt werden, welcher „Didaktik“ der Klassenrat überhaupt zugehörig ist oder ob es so etwas wie eine „Klassenratsdidaktik“ geben kann.

In meiner Präsentation berichte ich aus einem SNF-Projekt, in welchem Daten aus 52 videografierten Klassenratssitzungen (auch im Längsschnitt) untersucht werden (3. Klasse der Primarschule bis 3. Klasse der Sekundarstufe). Ich werde eine gesprächslinguistische Perspektive (Deppermann 2008; Hausendorf/Schmitt 2017; Dinkelaker/Herrle 2009) bzw. eine gesprächsdidaktische Perspektive einnehmen und mich insbesondere mit der Frage beschäftigen, welche didaktisch-methodischen Möglichkeiten bestehen, damit die Schüler*innen nicht nur interaktiv am Geschehen partizipieren können, sondern dabei auch etwas „lernen“. Dabei gehe ich von der These aus, dass die schulerseitigen Gelegenheiten zum Erwerb sprachlicher und sozialer Kompetenzen in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der interaktiven Ausgestaltung des Klassenrats als kommunikativer und sozialer Praxis stehen.

In der Präsentation werden neben der Analyse videografierten Klassenräte auch die Überzeugungen und subjektiven Theorien der Lehrpersonen einbezogen (qualitative Inhaltsanalyse von Interviews). Mich interessiert zum einen, welche pädagogischen Ziele bzw. Lerngegenstände die Lehrpersonen mit dem Klassenrat verbinden und wie sie das Ziel der Partizipation zu erreichen suchen und zum anderen, wie sie selber (anhand von Videoaufzeichnungen) ihre eigene Praxis beurteilen.

Für die Präsentation ist es vorgesehen, den folgenden Fragen – primär aus gesprächslinguistischer bzw. gesprächsdidaktischer Perspektive – auf den Grund zu gehen:

- Wie und was lernen Schüler*innen im Klassenrat?
 - Wie wird der Klassenrat aus gesprächsdidaktischer Sicht als „double opportunity space“ (vgl. Zadunaisky Ehrlich/Blum-Kulka 2010) genutzt, um über das Bearbeiten von klasseninternen Angelegenheiten hinaus auch Möglichkeiten zum Aufbau kommunikativer und sozialer Fähigkeiten zu ermöglichen?
- Wie erfolgt die Didaktisierung des Faches „Klassenrat“?

- Wie können mit dem Klassenrat didaktisch sinnvolle Lernumgebungen geschaffen werden, um kommunikative Teilkompetenzen zu fördern und (echte) Partizipation zu ermöglichen?

Abstract (FR)

Le conseil de classe. Un cadre didactique pour l'acquisition de compétences communicatives et sociales

Le conseil de classe est un cadre didactique qui fait partie des pratiques scolaires établies dans de nombreuses classes du niveau primaire jusqu'au secondaire, auquel est souvent attribué le statut d'être sa propre « matière ». Le principal objectif du conseil de classe est d'établir et d'exercer la responsabilité des élèves (Kiper 1997) dans un cadre scolaire axée sur la participation en classe.

De nombreux supports pédagogiques (Friedrichs 2009 ; Blum / Blum 2012) et guides didactiques (Giese / Schmermund / Haufe 2004; Marty 2013) indiquent que le conseil de classe est souvent aligné avec d'autres objectifs éducatifs. C'est dans le cadre du conseil de classe que se déroule, par exemple, la planification de l'apprentissage dirigée par les élèves, la négociation de décisions pertinentes pour l'école (Lötscher 2014) et même la négociation d'interactions sociales, comme le traitement des conflits sociales (de Boer 2007). En utilisant l'interaction du conseil de classe comme contexte d'apprentissage linguistique, l'objectif peut aussi être de former des compétences argumentatives (de Boer 2006 ; Pozar 1997 ; Hauser / Kreuz 2018) ainsi qu'une écoute concentrée (voir le domaine de compétence du *Lehrplan 21* « Parlez et écoutez »). Le conseil de classe est également utilisé pour soutenir des objectifs d'apprentissage parascolaires tels que l'éducation à la citoyenneté (« savoir-être »), pour développer une compréhension de la démocratie et pour le développement personnel (de Boer 2018).

Grâce à ses diverses formes et objectifs, le conseil de classe offre un cadre interdisciplinaire (applicable à divers sujets comme par exemple l'allemand, *Natur-Mensch-Gesellschaft*, l'éthique, etc.). Cependant, il a reçu peu d'attention dans la didactique des disciplines. Tout d'abord, il faudrait clarifier à quelle « didactique » le conseil de classe appartient ou s'il existe plutôt une « didactique du conseil de classe ».

Dans ma présentation, je fais un rapport sur un projet FNS dans lequel les données de 52 réunions de conseil de classe ont été enregistrées sur vidéo (également en étude

longitudinale). Le projet examine des conseils de classes de la 3e année du primaire jusqu'à la 3e année du secondaire. Je soutiens une perspective linguistique (Deppermann 2008 ; Hausendorf / Schmitt 2017 ; Dinkelaker / Herrle 2009) et didactique pour traiter en particulier de la question des options didactiques et méthodologiques qui existent afin que les élèves ne se contentent pas seulement de participer, mais aussi « d'apprendre » quelque chose. Je soutiens la thèse que les opportunités d'acquérir des compétences linguistiques et sociales sont directement liées à la conception interactive du conseil de classe en tant que pratique communicative et sociale.

En plus de l'analyse des vidéos des conseils de classe, la présentation comprend également les théories subjectives des enseignants (analyse qualitative des entretiens). D'une part, je m'intéresse aux objectifs pédagogiques et aux objets d'apprentissage que les enseignants associent au conseil de classe et comment ils cherchent à atteindre l'objectif de participation. La manière dans laquelle les enseignants jugent leur propre approche pédagogique, sur la base d'enregistrements vidéo, m'intéresse également.

Pour la présentation, il est prévu d'examiner les questions suivantes, principalement d'un point de vue linguistique et didactique :

- Comment et qu'apprennent les élèves au conseil de classe ?
 - D'un point de vue didactique, comment le conseil de classe est-il utilisé en tant « qu'espace à double opportunité » (cf. Zadunaisky Ehrlich / Blum-Kulka 2010) afin de fournir des opportunités de développement des compétences communicatives et sociales en plus de travailler sur les questions de classe ?
- Comment est enseignée la matière « conseil de classe » ?
 - Comment le conseil de classe peut-il créer des environnements d'apprentissage didactiquement significatifs pour promouvoir les sous-compétences communicatives et permettre une participation réelle ?

References

- Blum, Eva / Blum, Hans-Joachim (2012): Der Klassenrat. Ziele, Vorteile, Organisation. Mulheim: Verlag an der Ruhr.
- de Boer, Heike (2006): Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- de Boer, Heike (2007): Der Klassenrat – kein Gremium für interindividuelle Konflikte. In: Möller, Kornelia / Hanke, Petra / Beinbrech, Christina / Hein, Anna Katharina / Kleickmann, Thilo / Schages, Ruth (Hrsg.): Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 175-178.
- de Boer, Heike (2018): Klassenrat als Ort der Persönlichkeitsbildung? In: Budde, Jürgen / Weuster, Nora (Hrsg.): Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv. Wiesbaden: Springer, 163-178.
- Budde, Jürgen (2010): Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. In: Zeitschrift für Pädagogik 56:3, S. 384-401.
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS
- Dinkelaker, Jörg / Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (= Qualitative Sozialforschung).
- Friedrichs, Birte (2009): Praxishandbuch Klassenrat. Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Giese, Christiane / Schermund, Lara / Haufe, Katja (2004): Demokratie-Baustein „Klassenrat“. Online unter: www.blk-demokratie.de [25.01.2016].
- Hausendorf, Heiko / Schmitt, Reinhold (2017): Räume besetzen im Gottesdienst. Interaktionsanalytische Argumente für ein Konzept sozial-räumlicher Positionierung. Zürich: Universität Zürich. (= Arbeitspapiere des UFSP Sprache und Raum (Spur) 6).
- Hauser, Stefan / Haldimann, Nina (2018): Dimensionen von Partizipation im Klassenrat. In: Bock, Bettina M. / Dreesen, Philipp (Hrsg.): Sprache und Partizipation in Geschichte und Gegenwart. Bremen: Hempen, S. 127-142.
- Hauser, Stefan / Kreuz, Judith (2018): Mundliches Argumentieren in der Schule zwischen pragmatischen Spielräumen und didaktischen Normsetzungen. In: Albert, Georg / Diao-Klaeger, Sabine (Hrsg.): Mundlicher Sprachgebrauch zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen. Tübingen: Stauffenburg, S. 179-199.

- Kiper, Hanna (1997): Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat. Baltmannweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kunze, Ingrid (2004): Schulerpartizipation im Unterricht – Zugeständnis, Handlungsmaxime oder paradoxe Aufforderung? In: Ackermann, Heike / Rahm, Sibylle (Hrsg.): Kooperative Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 293-316.
- Marty, Hildy (2013): Mitwirken – Partizipation in der Schule. Praxisleitfaden SchulerInnen-Partizipation. Schulamt Stadt Zürich. Online unter: <https://www.stadt-zuerich.ch/partizipation-schule> [25.01.2016].
- Pozar, Thekla-Sofie (1997): Zur Vermittlung kommunikativer Kompetenz im Klassenrat. In: Kiper, Hanna (Hrsg.): Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat. Baltmannweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. S. 192–216.
- Zadunaisky Ehrlich, Sara / Blum-Kulka, Shoshana (2010): Peer talk as a 'double opportunity space': The case of argumentative discourse. In: Discourse & Society 21 (2), S. 211–233.

Annamaria Savona

University of Zurich / The Schwyz University of Teacher Education Goldau

annamaria.savona@phsz.ch

Abstract (DE)

Klassengesang und die Funktion von Instrumenten

Klassenlehrpersonen auf der Vor- und Primarschulstufe begleiten die Entwicklung von Kindern während einer prägenden Lebensphase. Demzufolge setzen sie sich sowohl mit grundlegenden pädagogischen Fähigkeiten als auch mit Fach- und Sachkompetenzen auseinander, um den Schulalltag vielfältig zu gestalten. Der Klassengesang ist einer der Lernumgebungen, welchen die Klassenlehrpersonen fachliche Inhalte und Fähigkeiten erfordert. Das Forschungsprojekt „Song-Leading“ zielt darauf ab, einen Einblick zu erhalten, wie Klassenlehrpersonen den Kindern neue Lieder vermitteln. Am Projekt nehmen sowohl angehende wie auch erfahrene Lehrpersonen teil, welche den Auftrag haben, Kindern zwischen vier und acht Jahren ein neues Lied beizubringen. Die Klassengesangslektion wird

jeweils videografiert und als Denkanstoss für das anschliessende Interview mit der Lehrperson verwendet. Feldnotizen ergänzen den Datenkorpus. Ein abduktiv-rekonstruktives Vorgehen (Valsiner, 2017) leitet die Datenanalyse auf mehreren Ebenen, u. a. die Substruktur der Lektion zu definieren, die Interaktion mit den Kindern zu ermitteln, die didaktischen Ideen, die Intentionen sowie die emotionalen Zustände der Lehrpersonen zu identifizieren. Der Fokus dieser Dissertation liegt auf der individuellen Kompetenz, Klassengesang zu leiten und dabei Instrumente einzusetzen. Die bisherige Analyse von Fallstudien lässt eine Vielfalt der Verwendung von Instrumenten erahnen, die ich genauer beschreiben und systematisieren möchte. Das gemeinsame Singen kann auch ohne den instrumentalen Einsatz erfolgen, da die Stimme schon die notwendige Grundlage bietet. Dementsprechend ist es das Ziel, das Spektrum der Möglichkeiten zu beschreiben, welches sich die Lehrpersonen vor und während der Lektion erschliessen können, u. a. ihre Rolle in der Liedvorbereitung, die Visualisierung von Tönen und deren Beziehung, die stabile tonale Unterstützung und ihre Funktion in der Inszenierung der Lektion. Abgesehen von den individuellen musikalischen Vorkenntnissen und Voraussetzungen jeder Lehrperson beleuchtet das Forschungsprojekt „Song Leading“ die Entwicklung, die Erweiterung und die Vertiefung vom musikalischen Fachwissen und der komplexen Sachkompetenz, eine Klassengesangslektion mittels eines Musikinstrumentes zu gestalten.

Abstract (FR)

La fonction des instruments pendant le chant en classe

Les enseignant.e.s dans les écoles maternelles et primaires accompagnent le développement des enfants pendant une phase déterminante de leur vie. Par conséquent, ils apportent non seulement les compétences pédagogiques générales de base mais aussi les compétences professionnelles spécifiques afin de rendre la vie scolaire quotidienne plus variée. L'un des apprentissages qui exige des enseignant.e.s un contenu et des compétences professionnelles spécifiques est le chant en classe. Le projet de recherche 'Song Leading' vise à mieux comprendre comment les enseignant.e.s transmettent de nouvelles chansons aux enfants dans les écoles maternelles et primaires. Le projet implique des enseignant.e.s débutant.e.s et expérimenté.e.s qui ont pour mission d'enseigner une nouvelle chanson aux enfants âgés de quatre à huit ans. Nous enregistrons la leçon de chant en classe qui sert de support de réflexion pour l'entretien immédiat après

le cours avec l'enseignant.e. Des notes de terrain complètent le corpus de données. Une approche abductive-reconstructive (Valsiner, 2017) guide l'analyse des données à plusieurs niveaux, notamment en définissant la sous-structure de la leçon, en déterminant l'interaction avec les enfants et en identifiant les idées didactiques, les intentions et les états émotionnels des enseignant.e.s. Cette thèse met l'accent sur la compétence individuelle à organiser le chant en classe et à utiliser des instruments pour cela. L'analyse des études de cas suggère une variété d'utilisation des instruments, que je voudrais décrire et systématiser plus en détails. Chanter ensemble peut également se faire sans l'utilisation d'instruments, puisque la voix fournit déjà la base nécessaire. En conséquence, l'objectif de ma thèse est de décrire l'éventail des possibilités que les enseignant.e.s peuvent explorer avec l'utilisation d'un instrument avant et pendant la leçon. Un instrument joué, par exemple, un rôle pendant la préparation des chansons, pour la visualisation de la relation des différents sons, pour le soutien tonal stable et pour faire en sorte que la leçon devienne un moment unique et extraordinaire. En dehors des pré-requis et connaissances musicales des enseignant.e.s, le projet de recherche 'Song Leading' met l'accent sur le développement et l'approfondissement des connaissances et compétences professionnelles spécifiques pour intégrer l'utilisation d'un instrument dans le chant en classe.

References

- Liao, M.-Y., & Campbell, P. S. (2014). An analysis of song-leading by kindergarten teachers in Taiwan and the USA. *Music Education Research*, 16(2), 144–161. doi:10.1080/14613808.2013.851661
- Liao, M.-Y., & Campbell, P. S. (2016). Teaching children's songs: A Taiwan–US comparison of approaches by kindergarten teachers. *Music Education Research*, 18(1), 20–38. doi:10.1080/14613808.2015.1049256
- Savona, A. (2019, 5.–6. April). *Song leading: Method to visualise lessons as complex units*. Poster an der 4. Tagung Fachdidaktiken, Haute école pédagogique Vaud Lausanne.
- Savona, A. & Stadler Elmer, S. (2019, 16.–19. Juni). *A case study on how a student teacher copes with her insecure singing in class*. Paper at the conference CDIME 2019 Cultural Diversity in Music Education, The Levinsky College of Education Tel Aviv.

- Stadler Elmer, S. (2015). Kind und Musik: Das Entwicklungspotenzial erkennen und verstehen. Berlin: Springer.
- Stadler Elmer, S., Joliat, F., Savona, A. & Cavasino, G. (2019). Research on how pre-service generalist teachers improve their formal song leading. In L. Nijs, H. Van Regenmortel, & C. Arculus (eds.), Bodily experiences in musical learning. Proceedings, MERYC, March, pp. 209-217.
<https://meryc2019.wixsite.com/meryc2019/proceedingsmeryc19>
- Stadler Elmer, S. & Savona, A. (2019, 26.–30. März). A case study on how a pre-service teacher learns the target song's melody while teaching children. Paper and proceedings, MERYC conference on Early Childhood Music Education, Ghent University.

Lea Weniger

Pädagogische Hochschule Schwyz / Universität Zürich

lea.weniger@phsz.ch

Abstract (DE)

Räumlich zeichnen lernen. Eine mikrogenetische Studie mit sieben- bis achtjährigen Schulkindern (Arbeitstitel)

Die zeichnerische Darstellung von Raum ist ein grundlegendes Thema, mit dem sich Kinder von früh an auseinandersetzen (Schuster, 2000). Sie „nutzen“ dabei unterschiedliche Projektionssysteme, um die Tiefe einzelner und die Tiefenrelation mehrerer Gegenstände oder einen Gesamtbildraum darzustellen. Die Raumdarstellung in der Kinderzeichnung entwickelt sich idealtypisch von der Abbildung ausschliesslich topologischer Relationen, die vor allem das Nebeneinander betonen, über orthogonale Projektionen, die zunehmend euklidische Merkmale wie Parallelen und rechte Winkel einbeziehen, zu ausdifferenzierteren perspektivischen Darstellungen (Piaget & Inhelder, 1999; Reiss, 1996; Willats, 2005). Diese Möglichkeiten des räumlichen Darstellens entdecken Kinder während ihrer zeichnerischen Tätigkeit nicht unbedingt von selbst. Insbesondere Darstellungsmöglichkeiten, die sich auf kulturelle Konventionen beziehen wie beispielsweise die Parallel- oder Punktperspektive, müssen gelehrt, angeregt und geübt werden. Die Auseinandersetzung mit konventionellen

Abbildungsmethoden ist gleichzeitig ein Bedürfnis von Kindern im mittleren bis späten Schulalter (Sowa, 2013). Das heisst, dass Kinder sich dafür interessieren, (räumlich) zeichnen zu lernen und dass man sie darin unterstützen sollte. Diese Grundannahmen folgen einem aktuellen kunstpädagogischen Verständnis, welches Zeichnen als Kulturtechnik denkt, die als universelle menschliche Handlungsform vermittelt und angeeignet werden kann (Schubert, 2017). Räumlich zeichnen zu lernen kann aus dieser Perspektive als fachspezifischer Lerninhalt bezeichnet werden, der zunächst verstanden und erforscht werden muss, um adäquate didaktische Formen der Vermittlung zu entwickeln.

Ab Ende der 1970er Jahre entwickelte sich eine an der „picture production“ interessierte Kinderzeichnungsforschung, die sich mit der Frage auseinandersetzte, wie Kinder die Probleme lösen, die sich bei der Darstellung der dreidimensionalen Welt auf einer zweidimensionalen Fläche ergeben (Milbrath, McPherson, & Osborne, 2015). Diese psychologisch orientierte Forschung untersucht in mehrheitlich experimentellen Settings die Zeichnungsplanung und -ausführung beispielsweise beim Abzeichnen eines Würfels. Zudem interessiert sie sich für Auswirkungen von Anleitung und Unterstützung auf den Zeichnungsprozess und berührt damit zumindest implizit Fragen des Lehrens und Lernens räumlichen Darstellens (u.a. Bremner, Morse, Hughes, & Andreasen, 2000; Phillips, Inall, & Lander, 2009; Picard & Vinter, 2005). Forschung zum räumlichen Darstellen im Kunstunterricht, die explizit fachspezifische Lehr- Lernprozesse in den Blick nimmt und nicht primär die „ästhetische Erfahrung“, existiert bislang kaum (Krautz, 2015).

Ausgehend von diesem Desiderat beschäftigt mich die Frage, wie Kinder beim räumlichen Zeichnen vorgehen, mit welchen Herausforderungen sie konfrontiert sind, und wie sie diese bewältigen. Dabei fokussiere ich den Zeichnungsprozess, untersuche diesen jedoch nicht isoliert, sondern im Rahmen einer kunstpädagogischen Unterrichtssituation, in der sich Lernende und Lehrende gemeinsam auf den Lerngegenstand ausrichten – hier einen abzuzeichnenden Raumkörper und die entstehende Zeichnung – und sich darüber zu verständigen versuchen (Kunz, 2019). Um dieses komplexe Geschehen erfassen zu können, videografierte ich diese Lern- und Vermittlungssituation so, dass neben den zeichnerischen Handlungen des Kindes auch Gesten, Blickrichtung und Dialog, welche beim Herstellen gegenseitiger Verständigung und der Bearbeitung des Problems eine zentrale Rolle spielen, erfasst sind. In mikrogenetischen Einzelfallanalysen (Wagoner, 2009) veranschauliche und

beschreibe ich das synchrone Zusammenspielen dieser verschiedenen Äusserungen in ihrem zeitlichen Verlauf. Das Ziel der Mikroanalysen besteht dabei darin, die Herausforderungen, Problemlösestrategien und emotionalen Zustände (z.B. Aha-Erlebnisse, Bewertungen) beim einzelnen Kind, sowie Muster und Verlauf der Verständigung zwischen den Beteiligten zu rekonstruieren und daraus Erkenntnisse über das räumlich Zeichnen Lernen und dessen fachdidaktischen Vermittlungsmöglichkeiten zu gewinnen.

Abstract (FR)

Apprendre à dessiner spatialement. Une étude microgénétique avec des élèves de sept à huit ans (titre provisoire)

La représentation graphique de l'espace est un thème fondamental que les enfants abordent dès leur plus jeune âge dans leurs dessins (Schuster, 2000). Ils "utilisent" des systèmes de projection différents pour afficher la profondeur d'un objet, la relation spatiale entre plusieurs objets ou d'un espace d'image global. La représentation spatiale dans le dessin des enfants se développe d'une manière «idéale-typique» à partir de la représentation des relations topologiques, qui soulignent surtout la juxtaposition, en passant par des projections orthogonales, qui intègrent de plus en plus de traits euclidiens tels que les parallèles et les angles droits, jusqu'à des représentations en perspective plus différenciées (Piaget & Inhelder, 1999; Reiss, 1996; Willats, 2005). Les enfants ne découvrent pas nécessairement ces possibilités de représentation spatiale par eux-mêmes lors de leurs activités de dessin. En particulier les représentations spatiales, qui se rapportent aux conventions culturelles, telles que la perspective parallèle ou ponctuelle, doivent être enseignées, stimulées et pratiquées. La prise en compte des méthodes d'illustration conventionnelles est également un besoin des enfants d'âge scolaire moyen à tardif (Sowa, 2013). Cela signifie que les enfants sont intéressés par l'apprentissage du dessin (spatial) et qu'ils doivent être soutenus dans cet intérêt. Ces hypothèses sont le résultat d'une compréhension actuelle dans la pédagogie de l'art, qui considère le dessin comme une technique culturelle qui peut être enseignée et appropriée comme une forme d'action humaine universelle (Schubert, 2017). Dans cette perspective, l'apprentissage du dessin spatial est un contenu d'apprentissage spécifique au sujet, qui doit d'abord être compris et recherché afin de développer des formes didactiques d'enseignement adéquates.

A partir de la fin des années 1970 la recherche sur le dessin des enfants a développé un intérêt à la "production d'images". Ce domaine de recherche s'intéresse en particulier comme les enfants résolvent les problèmes, qui se posent lorsqu'ils représentent le monde tridimensionnel sur une surface bidimensionnelle (Milbrath, McPherson, & Osborne, 2015). Cette recherche psychologique examine d'une manière expérimentale la planification et l'exécution du dessin, par exemple lors du dessin d'un cube. Elle s'intéresse également aux effets de l'enseignement et du soutien pendant le processus du dessin. Ainsi, ce champ de recherche touche de façon moins évidente les questions de l'enseignement et de l'apprentissage de la représentation spatiale (u.a. Bremner, Morse, Hughes, & Andreasen, 2000; Phillips, Inall, & Lander, 2009; Picard & Vinter, 2005). La recherche sur la représentation graphique de l'espace dans l'enseignement artistique, qui se concentre explicitement sur les processus d'enseignement et d'apprentissage spécifiques au sujet et pas principalement sur "l'expérience esthétique", n'existe quasiment pas (Krautz, 2015).

Ayant pris connaissance de ce fait, lors de ma recherche, je me suis posée la question de comment les enfants procèdent au dessin spatial, quels sont les défis auxquels ils font face et comment ils les surmontent. Je ne vais pas examiner le processus du dessin d'une manière isolée, mais dans une situation d'éducation artistique dans laquelle l'apprenant et l'enseignant se concentrent ensemble sur l'objet de l'apprentissage et tentent ensuite de communiquer par rapport à ce sujet (Kunz, 2019). Afin de considérer la complexité de cet événement, j'ai filmé la situation pour obtenir plus d'informations sur les actions graphiques de l'enfant : ses gestes, la direction de vue et le dialogue. Ces différentes expressions jouent un rôle central pour établir une compréhension mutuelle et pour la résolution du problème. Avec ces analyses microgénétiques (Wagoner, 2009) de cas individuels, j'illustre et je décris l'interaction de ces différentes expressions dans leurs cours temporels. Avec ces microanalyses j'aimerais reconstituer les défis, les stratégies de résolution de problèmes et les états affectifs (par exemple les expériences de déclic) de chaque enfant ainsi que les modèles et le déroulement de la communication entre les participants. Partant de ce premier point d'analyse je voudrais obtenir de nouvelles connaissances sur la représentation spatiale et les possibilités de sa médiation didactique.

References

- Bremner, J. G., Morse, R., Hughes, S., & Andreasen, G. (2000). Relations between drawing cubes and copying line diagrams of cubes in 7- to 10-year-old children. *Child Development*, 71(3), 621-634.
- Krautz, J. (2015). Lernen in der Kunstpädagogik. *Imago. Zeitschrift für Kunstpädagogik*, 1, 7-18.
- Kunz, R. (2019). Kunstpädagogik im Spannungsfeld unterschiedlicher Forschungsbegriffe. In R. Kunz & M. Peters (Hrsg.), *Der professionalisierte Blick. Forschendes Studieren in der Kunstpädagogik* (S. 242-259). München: Koepaed.
- Milbrath, C., McPherson, G. E., & Osborne, M. S. (2015). Artistic Development. In R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (S. 1-52).
- Phillips, W. A., Inall, M., & Lander, E. (2009). On the discovery, storage and use of graphic descriptions. In N. H. Freeman & M. V. Cox (Hrsg.), *Visual Order* (S. 122-134). Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1999). *Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Picard, D., & Vinter, A. (2005). Development of graphic formulas for the depiction of familiar objects. *International Journal of Behavioral Development*, 29(5), 418-432.
- Reiss, W. (1996). *Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnung*. Neuwied: Luchterhand.
- Schubert, V. (2017). Kulturtechnik und ästhetisches Erleben. Zeichnen in bildungstheoretischer Perspektive. In D.-B. Gaedtke-Eckardt, M. Miller, V. Schubert, B. S. Siebner, & R. Spieler (Hrsg.), *Zeichnen als Kulturtechnik* (S. 19-32). München: Koepaed.
- Schuster, M. (2000). *Psychologie der Kinderzeichnung* (3., überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Sowa, H. (2013). Bildwissen und -können im Prozess ihrer Bildung. Der systematische Ort der Kinder- und Jugendzeichnungsforschung in der wissenschaftlichen Kunstpädagogik. In F. Schulz & I. Seumel (Hrsg.), *U20, Kindheit, Jugend, Bildsprache* (S. 90-103). München: Kopaed.
- Wagoner, B. (2009). The experimental methodology of constructive microgenesis. In J. Valsiner, P. Molenaar, M. Lyra, & N. Chaudhary (Hrsg.), *Dynamic process*

Le savoir scolaire dans différentes cultures et disciplines: points communs et différences
 Schulisches Wissen in verschiedenen Kulturen und Fächern: Gemeinsamkeiten und Unterschiede

methodology in the social and developmental sciences (S. 99-121). New York: Springer.

- Willats, J. (2005). Making sense of children's drawings. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.