

Von der Familiensprache zur Schulsprache im 1. und 2. Bildungsjahr: Chronik eines Übergangs

Anne Paccolat, Catherine Tobola Couchepin, Valérie Michelet

Abstract

Um in der Schule erfolgreich zu sein, müssen Schüler:innen sich die Normen und Regeln des gemeinsamen Lernens aneignen und eine Sprache verwenden können, welche die Gegenstände der Welt hinterfragt, um sie zu Lerninhalten zu machen. Diese Akkulturationsarbeit erfolgt über den Erwerb der Schulsprache, dem Hauptinstrument der schulischen Sozialisation.

In diesem Beitrag untersuchen wir, wie anhand schüler:innenseitig initiiertter Handlungen und unter Einbezug der gesamten Klasse der Erwerb der Schulsprache prozessual unterstützt werden kann.

Um dieser Frage nachzugehen, stellen wir eine Fallstudie einer Klasse im 1. und 2. Bildungsjahr vor. Im Zentrum stehen Gelegenheiten und Umstände, in deren Kontext die Perspektive der Kinder auf einen Lerngegenstand – in unserem Fall die Leserichtung – von derjenigen der Lehrerin abweicht.

Wir analysieren anhand einer kindseitig initiierten Situation, wie sich das Programm der Lehrerin mit dem Programm des Kindes kreuzt und welche Wissens Ebenen dabei eine Rolle spielen. Letztere basieren auf grundlegenden und fachspezifischen Fertigkeiten in der Unterrichtssprache. Die Analyse des interaktionalen Regulierens zeigt die Komplexität der Arbeit am Schulspracherwerb auf, welche die Lehrerin mit den Schüler:innen leistet.

Schlüsselwörter

Schulsprache, grundlegende Lernprozesse, Pädagogik des Übergangs, berufliche Gesten

Der vorliegende Text ist eine Übersetzung des in der Nummer 1/2022 erschienen Originalartikels:

«*Du langage familial au langage scolaire en 1-2H : chronique d'une transition*»

Zu finden unter:

https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/755/2022_1_fr_paccolat_et_al.pdf

Autorinnen

Anne Paccolat, professeure et chargée d'enseignement, HEP Valais, Av. du Simplon 13, 1890 St. Maurice, Anne.Paccolat@hepvs.ch

Catherine Tobola Couchepin, professeure et chargée d'enseignement, HEP Valais, Av. du Simplon 13, 1890 St. Maurice, Catherine.Tobola@hepvs.ch

Valérie Michelet, professeure et chargée d'enseignement, HEP Valais, Av. du Simplon 13, 1890 St. Maurice, Valerie.Michelet@hepvs.ch

1. Einleitung

Der Schuleintritt konfrontiert das Kind mit einer neuen Handlungslogik, die sich von derjenigen im Elternhaus unterscheidet. Die Schule ist somit der Ort, an dem das Kind ein neues Verhältnis zur Welt aufbaut, nämlich zur schulischen Welt und ihren Objekten. In diesem Beitrag interessieren wir uns vor allem für ein zentrales Objekt: die Sprache im Kontext der frühen schulischen Sozialisation, denn die Akkulturation in die Schulsprache und an die Schulkultur stellt in den ersten beiden Schuljahren eine grosse Herausforderung dar.

Die *forme scolaire* ist an eine spezifische Sozialisationsform geknüpft und entwickelt sich in Zusammenhang mit Wissensarten und einem spezifischen Verhältnis dazu (Vincent, Lahire & Thin, 1994). Das Verhältnis zu Wissen, zur Sprache und zur Welt baut sich in den Beziehungen zu anderen über schulspezifische Sozial- und Beziehungsformen umfeldbezogen auf. Schule ist an ein bestimmtes Beziehungs- und Sprachsystem sowie an einen spezifischen Modus der kulturellen Vermittlung geknüpft. Das Kind, das in die Schule eintritt, hat sich jedoch einen familialen Beziehungs- und Sprachmodus aufgebaut, der sich je nach Familie mehr oder weniger der schulischen Handlungslogik annähern kann (Bautier & Rochex, 1997). Diese Unterschiede führen zu Ungleichheiten bei der Aneignung von Wissen und bezüglich dem Verhältnis zu diesem Wissen, wie es in der Schule erwartet wird.

Wir können also davon ausgehen, dass ein Kind, um in der Schule erfolgreich zu sein, einen wesentlichen Übergang durchlaufen muss, um zusätzlich zur ersten (oder familialen) Sprache und Kultur, welche ausserhalb des schulischen Kontextes erworben wurden, die schulspezifische Sprache und Kultur zu erwerben. Dieser Übergang erfolgt über die Entwicklung des Kindes, einen zweiten bzw. einen «Meta»-Blick auf Sprache einnehmen zu können. Lernen in der Schule bedeutet auch, diese andere Perspektive einzunehmen und sich darauf einzulassen, dass vertraute Gegenstände zu Lerngegenständen werden (Bautier, 2006) – unter anderem durch die Verwendung der in der Schule erwarteten Sprache. Die Alltagssprache wird so neben anderen Objekten auch zum Lerngegenstand.

In diesem Beitrag stellen wir eine Fallstudie vor, die veranschaulicht, wie – ausgehend von einer kindseitig initiierten Situation – ein Alltagsgegenstand zu einem Lerngegenstand wird, nämlich die *Leserichtung*. Insbesondere beschreiben wir, wie sich in einer Klasse die Perspektive der Lehrerin in Bezug auf diesen Gegenstand mit der Perspektive der Kinder überschneidet. Wir beschäftigen uns mit den Bedingungen, die geschaffen werden, um den schulischen sprachlichen Ausdruck über die *Leserichtung* in Interaktionssituationen zu unterstützen, wobei wir zahlreiche weitere Erwägungen berücksichtigen, wie beispielsweise die Perspektive des Kindes auf den Gegenstand, seine Art zu kommunizieren und seine Art, das Lernen zu lernen (Pramling et al., 2019). Wir schlagen auch eine Typologie der sprachlichen und weiterer grundlegenden Fertigkeiten vor, die dieser Lernsituation inhärent sind.

1.1. Sprache und Sprachgebrauch – worum handelt es sich?

Während Sprache als ein System von Zeichen, Codes und Symbolen definiert wird, welches durch kulturell und historisch konstruierte Regeln festgelegt ist, bezeichnet Sprachgebrauch den Gebrauch von Sprache in bestimmten Situationen und zu bestimmten Zwecken. Nach Wygotski ist Sprache ein Instrument des Denkens (1997) und umfasst eine soziale Funktion der Kommunikation, wenn er auf andere gerichtet ist, und eine Funktion der Selbstregulierung oder der Verhaltenskontrolle, wenn er auf die sprechende Person selbst gerichtet ist (Bodrova & Leong, 2011).

Nach Wygotsky (2014) sind Spracherwerb und -entwicklung sozialer Natur. Sie vollziehen sich in der und durch die Gemeinschaft, durch die Vermittlung kultureller Instrumente wie der Sprache. Diese wird durch Interaktion mit dem nahen Umfeld erworben (Wygotsky, 1997), und die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten variiert je nach Milieu, in dem das Kind aufwächst (Lahire, 2017). Die Entwicklung einer Sensibilität für Sprache und Sprachgebrauch vor der Einschulung des Kindes wird nicht von allen Familien praktiziert. Daher ist es von entscheidender Bedeutung, der Sprache des Kindes in den ersten Schuljahren einen expliziten Platz einzuräumen, um Zugang zu seiner Denk- und Handlungsweise, dem Mittelpunkt seiner Aktivität, zu erhalten. Wie Goigoux (1998) erläutert, muss sich «die Schule (daher) bemühen, den Übergang von Sprachpraktiken, die eng mit der unmittelbaren Erfahrung der Kinder verbunden sind, hin zu Praktiken zu

fördern, die nach und nach immer distanzierter und losgelöster vom Kontext sind» (frei nach Goigoux, S. 7, Anm. d. Übers.).

Die Arbeit an der gesprochenen (Phoneme) oder geschriebenen (Zeichen und Codes) Sprache kann nicht erfolgen, ohne vorher an der Thematisierung des Sprachgebrauchs gearbeitet zu haben. Das Bewusstsein für die eigene Sprachproduktion und die der anderen fördert das allmähliche Verständnis der Funktionsweise von Sprache (Goigoux, 1998). Einige Autor:innen machen auf die sprachlichen Voraussetzungen aufmerksam, welche den Einstieg in die Schriftsprache erleichtern können; Bouchard (2012) zeigt, dass ein gut ausgebautes Lexikon die Worterkennung beim Lesenlernen erleichtert und die Aneignung von Fachbegriffen sowie den Einstieg in die entsprechenden Fachdisziplinen vereinfacht (Astolfi, 2017).

1.2. Von der Familiensprache zur Schulsprache

1.2.1 Eine Geschichte der Übergänge

Übergänge sind dynamische Prozesse, welche die Kinder aus dem Gleichgewicht bringen (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Während der Akkulturationsphase in der Schule, in welcher neue Orientierungspunkte konstruiert und alte reorganisiert werden, belasten sozio-affektive Diskontinuitäten das Kind. Die Personen, mit denen es in Interaktion tritt, beeinflussen die Art und Weise, wie es sich selbst wahrnimmt und wie es mit anderen in Beziehung tritt.

In der Schule geht das Kind von einer bestimmten Art des Interagierens und Sprechens, die mit dem kulturellen Übertragungsmodus der Familie (Lahire, 2017) zusammenhängt, zu einer bestimmten Art des Interagierens und Sprechens über, die mit dem kulturellen Modus der Schule verknüpft ist. Im Wissen, dass die Qualität der Unterstützung bei der sozialen Anpassung an den schulischen Kontext (Duval & Bouchard, 2013) den schulischen Erfolg der Schüler:innen beeinflusst, ist die Rolle der Erwachsenen im Prozess der Akkulturation an die Sprache und die schulische Haltung daher von entscheidender Bedeutung. Die Rolle der Lehrperson ist umso wichtiger, als die Kinder in diesem Alter noch nicht die Entwicklungsstufe erreicht haben (Bodrova & Leong, 2011), die es ihnen ermöglicht, sich ohne die Hilfe sachkundiger Ansprechpartner:innen an neue Anforderungen anzupassen. Um in der Schule erfolgreich zu sein, muss das Kind sein erfahrungsbasiertes und spontanes Register, welches in vertrauten Situationen mobilisiert wird, zu einem weiterreichenden Register erweitern, welches elaboriert und literalisiert ist (Bautier & Rayou, 2013).

1.2.2 Einstieg in die Welt der Schriftlichkeit und ihrer Nutzungsmöglichkeiten

Literalität betrifft die Art und Weise, wie sich eine Gruppe von Menschen mit Objekten befasst und diese in einem vorgegebenen Raum nach den Ressourcen der Schriftlichkeit organisiert (Joignaux et al., 2012). Der Einstieg in die Schriftlichkeit impliziert also auch den Einstieg in die Welt der Literalität und deren Art und Weise, Flächen (den zweidimensionalen Raum) zu organisieren (Zeile – Spalte, Tabelle etc.) (Laparra & Margolinas, 2016). Gewisse Konventionen strukturieren die Fläche eines Blattes oder organisieren diejenige einer Tabelle, andere betreffen die Art und Weise, Notizen zu machen oder Abkürzungen vorzunehmen, wieder andere beziehen sich auf die Verwendung von Schemata und den damit verbundenen Codes wie z. B. Pfeilen (Nonnon, 2004).

«Die Entstehung von Literalität bei Kindern beginnt bei den ersten Bekundungen eines «grafischen Verständnisses», und zwar unabhängig davon, ob dieses bei einer bestimmten sprachlichen Verwendung (schriftlich oder mündlich) oder anlässlich der räumlichen Organisation von grafischen Zeichen oder physischen Gegenständen auftritt» (frei nach Joignaux et al., 2012, S. 5, Anm. d. Übers.). Während die Zugangsweisen der sprachlichen Literalität schulisch vermittelt werden (z. B. die Fläche eines beschriebenen Blattes durch Zwischenüberschriften und Absätze zu strukturieren), ist dies für die nichtsprachliche Literalität, die ermöglicht, den Raum mit Gegenständen dieser Welt zu strukturieren (Einheiten aneinanderreihen, nummerieren, voneinander separieren etc.) nicht zuverlässig der Fall. Für eine erfolgreiche Schriftproduktion sind diese Kenntnisse jedoch ebenso entscheidend wie das Einordnen von Wörtern in Spalten (Joignaux et al.) oder die Strukturierung des Raums einer Tabelle (Nonnon, 2004).

1.3. Für den Erwerb von fachspezifischem Wissen nötiges Wissen

Weitere Fertigkeiten sind unverzichtbare Instrumente für den Erwerb von fachspezifischen Fertigkeiten. Wir sprechen hier von Grundfähigkeiten, die für eine erfolgreiche Schulbildung notwendig sind, wie sie im

Lehrplan für die Westschweiz (PER, Plan d'étude romand) als vorrangige Ziele für die ersten Schuljahre festgelegt wurden (CIIP, 2010, S. 24). Sie betreffen die sozialen, emotionalen und kognitiven Dimensionen des Lernens. Sie beziehen sich auf den Aufbau einer Lernhaltung, d. h. der Haltung eines Schulkindes, das sich in einer Lernlogik und in dem von der Schule erwarteten zweiten, schulförmigen Register befindet (Bautier & Rochex, 1997). Diese Haltung ist vom «Schüler:innen-Job» zu unterscheiden, der darin besteht, das zu tun, was von der Lehrperson erwartet wird: Das Kind konzentriert sich auf die Ausführung der Aufgabe, ohne diese mit den Lerninhalten in Verbindung zu bringen. Bautier, Charlot und Rochex (2000) bezeichnen dies als eine Logik des Weges. Es gibt drei grundlegende Fertigkeiten (Clerc-Georgy & Truffer Moreau, 2016).

Die erste Grundfähigkeit ist die *Aneignung von Werkzeugen für die schulische Sozialisation*. Diese Werkzeuge dienen zur Vermittlung und Erleichterung bei der Akkulturation an die Schulwelt und ihre Wissensobjekte, wie z. B. Rechenkenntnisse, Literalität und Zeitbegriff. Die Gemeinschaft spielt bei dieser Aneignung eine grundlegende Rolle. Die Werkzeuge der schulischen Sozialisation sind per se Werkzeuge, die mit dem Lernen im schulischen Kontext in Verbindung stehen. In der Schule zu lernen bedeutet auch, schrittweise das *gemeinsame Lernen* zu erlernen – in dem von der Schule vorgegebenen Rhythmus und in dem von ihr erwarteten Beziehungssystem – und in den von der Lehrperson angebotenen beziehungsabhängigen Lerngelegenheiten ein soziales Denken (Landry, 2014) zu entwickeln.

Die zweite Grundfähigkeit betrifft die *Wissensbildung* und das *spezifische Verhältnis zum Wissen*. Das Lernen in der Schule erfordert von den Kindern eine veränderte Haltung (Bautier, 2006), sich das im Lehrplan festgelegte Wissen anzueignen. Das Kind muss also Kompetenzen aufbauen, die speziell für die Aneignung dieser Fertigkeiten und für ihren fachspezifischen Charakter sind. Der Zugang zu den Fachdisziplinen erfolgt abermals über den Erwerb der mit ihnen verknüpften Sprachformen (Astolfi, 2017).

Die dritte Grundfähigkeit wird definiert als *Aneignung der von der Schule geforderten kognitiven Werkzeuge*, d. h. die Mobilisierung kognitiver, emotionaler und sozialer Fähigkeiten, mit deren Hilfe das Handeln in das Lernen integriert und die Aneignung des Schulwissens begünstigt werden. Dieser schrittweise Wissenserwerb zielt auf die Entwicklung von Autonomie ab und trägt somit zum Schulerfolg bei (Cèbe, 2000).

Diese Grundfähigkeiten, die indirekt mit dem fachlichen Lerngegenstand verbunden sind, werden von den Lehrpersonen häufig als Voraussetzung betrachtet. Sie werden den Kindern daher transparent vermittelt. Auch Wissen aus anderen Fachdisziplinen, das für die Bewältigung der gestellten Aufgabe notwendig ist, wird den Schulkindern transparent gemacht, da es nicht immer eigens unterrichtet wird. Chevallard (1985) bezeichnet es als «proto-disziplinäres Wissen». Nehmen wir zum Beispiel die Aufzählung, eine «erschöpfende, genau einmalige Bezeichnung aller Elemente einer Sammlung» (Laparra & Margolinas, 2016, S. 167): Die Verwendung dieses didaktischen Wissens aus dem Bereich der Mathematik, das für die Entzifferung eines Wortes unerlässlich ist, wird zu transparentem Wissen, wenn es in Lesesituationen nicht vermittelt wird. Diese proto-disziplinären Wissensgegenstände sind, wenn sie als Voraussetzung betrachtet werden, nicht bewusst verfügbar und können daher nicht auf andere Situationen übertragen werden.

1.4. Arbeitsmodalitäten in den unteren Klassenstufen

Unserer Ansicht nach lassen sich verschiedene Arbeitsmodalitäten unterscheiden, welche die Aneignung von fachspezifischem und grundlegendem Wissen begünstigen, da sie die Besonderheiten des Lernverhaltens von Kindern zwischen 3 und 7 Jahren berücksichtigen. Wir stellen sie im Folgenden vor.

1.4.1 Durch Kinder initiierte Aktivitäten

Um wirksam zu sein, müssen diese Modalitäten von der Perspektive des Kindes ausgehen und auf die Absichten und Motive zugreifen, die sein Handeln lenken. Pramling et al. (2019) sind der Ansicht, dass die Didaktik der frühkindlichen Erziehung eine Didaktik sein sollte, «welche sprachlich auf den Erfahrungsraum des Kindes eingeht und diese zur Informationsvermittlung nutzt» (frei nach Pramling et al., S. 10, Anm. d. Übers.). Daher sollte sie die Identität des Schulkindes, seine Bedürfnisse und Interessen, welche in gemeinschaftlichen Aktivitäten zutage treten, berücksichtigen. Bei solchen Aktivitäten kann sich das Kind seiner eigenen Bedürfnisse bewusst werden (Hedegaard, Fleer, Bang & Hviid, 2008). In diesem Spannungsfeld zwischen der Perspektive des Schulkindes und der am Lehrplan orientierten Perspektive der Lehrperson muss sich der Unterricht orchestrieren.

Das Spiel ist ein integraler Bestandteil des Lebens von Kindern und auch eine Quelle der Entwicklung. Das echte Spiel (Wygostky, 1933/1978) oder das Rollenspiel, bei dem man so tut als ob (Bodrova und Leong, 2011), bezieht sich auf eine durch die Kinder initiierte Aktivität, bei der die Kinder frei entscheiden, sich selbst einzubringen, Szenarien zu erfinden, Rollen zu spielen und sich dabei an die diesen Rollen innewohnenden Regeln zu halten. Diese Art von Aktivität ist in ihrer ausgereiftesten Form die wichtigste Aktivität in diesem Alter, d. h. sie ist die Form der Interaktion, welche die meisten Entwicklungsgewinne wie Vorstellungskraft oder Entwicklung der Symbolisierungsfähigkeit mit sich bringt. Das Kind lernt dabei, die Perspektive des anderen zu erkennen, zu verstehen und zu respektieren (Pramling Samuelsson & Johansson, 2006).

Doch «auch wenn das Spiel die Schlüsselaktivität ist und die meisten Pädagog:innen ihre Bemühungen darauf konzentrieren sollten, sind andere Aktivitäten, die von Wygotski-Anhänger:innen ausgiebig untersucht wurden, ebenfalls wertvoll» (frei nach Bodrova & Leong, 2011, S. 230, Anm. d. Übers.). Wir möchten hier die sogenannten produktiven, von den Kindern initiierten Aktivitäten ansprechen, die im Alter von 3 bis 7 Jahren ebenfalls Entwicklungsgewinne generieren: das Erzählen von Geschichten, das Bauen mit Bauklötzen, Kunst und Zeichnen, Aktivitäten zur Sensibilisierung für Mathematik und Literalität. Bei den von den Kindern initiierten Aktivitäten interessieren wir uns insbesondere für diejenigen, die bei den Schüler:innen ein Bewusstsein für Literalität entwickeln.

Aus der Perspektive von Wygotski sind Aktivitäten im Zusammenhang mit Literalität nur dann förderlich für die Entwicklung des Kindes, wenn sie seinen Interessen entsprechen. Sie machen daher vor allem in Situationen Sinn, die von den Kindern initiiert werden und in denen der Gebrauch von Schrift notwendig wird: ein Rezept schreiben, wenn sie Krankenhaus spielen, Einkaufslisten schreiben, wenn sie Kaufladen spielen, die Bestellung eines Menüs aufschreiben, wenn sie Restaurant spielen. In diesen Situationen, in denen das Schreiben einem echten Bedürfnis entspricht, ist der Schreibunterricht in den Alltag der Kinder integriert (Bodrova & Leong, 2011).

1.4.2 Durch die Lehrperson initiierte Aktivitäten

Um die Perspektive des Kindes abzuholen und es schrittweise in den Lehrplan der Schule einzubeziehen, geht es – wie oben ausgeführt – darum, seine Motivationen, Absichten und Interessen zu verstehen, die in Situationen der Interaktion mit anderen und seinem schulischen Umfeld sichtbar werden (Hedegaard et al. 2008). Für die Lehrperson bedeutet dies, Unterrichtssituationen zu schaffen, die Beziehungsmöglichkeiten bieten, die es ermöglichen, die im Aufbau befindlichen Fertigkeiten offenzulegen und ihre Entwicklung zu unterstützen. Dies, indem das Bewusstsein für neue Nutzungsmöglichkeiten der verfügbaren Gegenstände und für neue Perspektiven, aus denen sie wahrgenommen werden können, geschärft wird (Pramling et al, 2019). Dazu müssen diese Aktivitäten für die Kinder bedeutsam sein (Hedegaard et al.).

Das von Dalgren in Pramling et al. (2019) vorgeschlagene Konzept des integrierten Unterrichts besagt, dass die von den Lehrpersonen initiierten Aktivitäten auch dann sinnvoll sind, wenn sie auf wiederkehrenden Praktiken bei den Alltagsaktivitäten der Klasse beruhen. Diese repetitiven Aktivitäten sind effizient, da sie von der Lehrperson geschaffene sprachliche Routinen ins Spiel bringen können, die durch den Nachahmungsprozess nach und nach integriert werden (Joignaux et al., 2012).

In diesem Spannungsfeld zwischen der Perspektive des Kindes und der Perspektive der Lehrperson gilt es, wachsam zu bleiben, damit die Motivationen der Kinder soweit möglich mit den schulischen Erwartungen und dem Lehrplan übereinstimmen, denn:

Das Kleinkind lernt, wie gesagt, nach seinem eigenen Programm, das Schulkind lernt nach dem Programm der Lehrperson, aber das Vorschulkind ist in dem Masse lernfähig, in dem das Programm der Lehrperson zu seinem eigenen Programm wird [...] Beim Vorschulkind ist das Verhältnis so bestimmt, dass es tut, was es will, aber es will, was derjenige will, der es führt (frei nach Wygostky, 1935/1995, S. 36, Anm. d. Übers.).

1.4.3 Eine pädagogische Struktur, die eine Überschneidung der Perspektiven ermöglicht

Die von Truffer Moreau (2020) vorgeschlagene pädagogische Struktur des Übergangs liefert eine Antwort auf dieses Spannungsfeld zwischen den von den Schulkindern initiierten Aktivitäten und den von den Lehrpersonen initiierten Aktivitäten. Diese Struktur ist ein organisiertes und dynamisches System, das aus fünf Komponenten besteht: Wissen, Spiel, Versammlung, Lernaktivitäten, Übungsaktivitäten. Die Verbindung

zwischen diesen Komponenten unterstützt die Aneignung der Schulkultur unabhängig vom jeweiligen kulturellen und psychologischen Profil der Schulkinder, aber unter Berücksichtigung ihrer Perspektiven. Bei jeder dieser Komponenten sind die Modalitäten voneinander abhängig und ermöglichen es, Verbindungen zwischen den von den Kindern initiierten Aktivitäten und den von der Lehrperson initiierten Aktivitäten rund um einen Lehr-/Lerngegenstand (zentrale Komponente) zu knüpfen. Jede dieser Komponenten hat eine andere Funktion.

Die Komponente *Spiel* (vom Kind initiierte Aktivität) erfüllt mehrere Funktionen, wie z. B. das Erkennen und Offenlegen der Besonderheiten jedes Kindes, seiner Interessen und Bedürfnisse. Sie ermöglicht es dem Kind auch, das Gelernte erneut anzuwenden, indem es dieses in seine Produktionsaktivitäten einbezieht.

Die Komponente *Versammlung* geht auf Initiative der Lehrperson zurück: Sie beschliesst, die Gruppe zu einem bestimmten Zeitpunkt, um einen Gegenstand zu versammeln, der aus den Aktivitäten der Kinder hervorgegangen ist. Im nächsten Abschnitt gehen wir ausführlicher darauf ein.

Zwei weitere Komponenten ermöglichen dem Kind durch Lernaktivitäten und Übungsaktivitäten einen schrittweisen Wissenserwerb. Diese werden von der Lehrperson im Anschluss an die Herausarbeitung des Wissens, welche bei der Versammlung stattgefunden hat, organisiert und geplant. In diesen Einheiten wird das Kind zunächst gemeinsam und dann allmählich individuell jene Denkmuster erproben, die es benötigt, um das angestrebte Wissen zu erwerben.

1.4.4. Die Versammlung: eine kollektive Lernform

Die Versammlung ist eine Form des kollektiven Lernens auf Initiative der Lehrperson. Sie kann zu Beginn, während oder am Ende der von den Kindern initiierten Aktivitätszeit stattfinden. Die Lehrperson versammelt die Schülerinnen und Schüler um eine Situation/Produktion, die von einem oder mehreren Kindern geschaffen wurde.

Die Versammlung folgt einem Protokoll (Collot, 2002), das sich in Verfahrensregeln aufteilt, welche vom Erwachsenen aufgestellt werden, allerdings «entstehen aus der Versammlung auch explizite oder implizite Regeln, die das Funktionieren ermöglichen» (Collot, S. 96).

Eine Versammlung kann also gemäss Truffer Moreau (2020) folgendermassen ablaufen:

- Zunächst eröffnet die Lehrperson die Unterrichtseinheit und führt in die Problematik ein, die behandelt werden soll. Sie erinnert an die erwarteten Verhaltensregeln und eröffnet die Diskussion über den Lerngegenstand, welcher der Gruppe vorgestellt wird.
- Anschliessend können die Betrachter:innen den Gegenstand hinterfragen, ihn beschreiben, Hypothesen aufstellen und Fragen stellen, welche die Kinder, die den Gegenstand produziert haben, im Anschluss beantworten dürfen.
- In einer dritten Phase können die Produzent:innen also die Fragen beantworten, Präzisierungen vornehmen, ihre Absichten erläutern und die Umstände dieser Produktion erklären.
- Abschliessend weist die Lehrperson auf das in der Besprechung mobilisierte Wissen hin, setzt es in Beziehung zu den aktuellen Erfahrungen und Lernprozessen in der Klasse und ermöglicht den Kindern im weiteren Programm, diese Fertigkeiten zu vertiefen.

Die Versammlung ist der Moment, in dem das schulische Wissen zum Thema wird. Die Lehrperson orchestriert die Diskussionen, begleitet schrittweise das Knüpfen des Zusammenhangs zwischen dem besprochenen Gegenstand und den Fertigkeiten, die entsprechend dem Lehrplan erworben wurden. Die Herausforderung hierbei ist, ein Bewusstsein für die Fertigkeiten, die mobilisiert werden oder im Gegenstand enthalten sind, zu entwickeln. Dieses Bewusstmachen ist ein für die Entwicklung des Denkens notwendiger Schritt (Wygotsky, 1997). Um diesen Prozess zu begleiten und auf die entsprechenden Fertigkeiten in der Produktion des Kindes hinweisen zu können, muss die Lehrperson über fundierte Kenntnisse der zu vermittelnden Fertigkeiten verfügen und ein präzises Vokabular einsetzen.

Im Laufe der Versammlung vollzieht sich eine Distanzierung von der durchgeführten Aktion. Das Kind wird aufgefordert, den Gegenstand zu erörtern, indem es ihn beschreibt, hinterfragt und Hypothesen aufstellt. Was hier gespielt wird, ist das Erlernen eines reflexiven Ansatzes durch Training des Sprachgebrauchs, um

zu reflektieren und einen Sinn zu erkennen. Um die Entwicklung dieses reflexiven Ansatzes zu unterstützen, lässt die Lehrperson das Kind umformulieren und präzisieren, ermutigt es zu einem korrekten Ausdruck und «stellt sich dumm» (Collot, 2002, S. 95), damit das Kind präzisiert.

Wenn das aus dem Spiel hervorgegangene Objekt auf diese Weise vom Kollektiv hinterfragt wird, ändert es seinen Status und wird zu einem Lerngegenstand (Bautier, 2006). Die hierbei notwendige Veränderung der Haltung wird von der Lehrperson unterstützt, indem sie die Kinder befragt und ihre Art und Weise, über den Gegenstand nachzudenken und ihn zu analysieren, für alle sichtbar macht. Dieser Prozess ermöglicht es, schulische und grundlegende Fertigkeiten, die in den Gegenstand eingebettet sind, aber auch Lerninhalte, welche durch die Interaktion zwischen den Kindern und der Lehrperson entstehen, aufzuzeigen (Pramling et al. 2019). Um die Motivation der Schulkinder, sich an den Interaktionen zu beteiligen, aufrechtzuerhalten, besteht die Aufgabe der Lehrperson also darin, die Ausdrucksfähigkeit zu fördern, ohne sich auf eine formal korrekte Sprache zu konzentrieren (Doyon & Fischer, 2012). Ihre Aufgabe ist es, die aufkeimende Ausdrucksfähigkeit dosiert und angemessen zu unterstützen, indem sie die sprachlichen Werkzeuge zur Verfügung stellt, welche für die entsprechende Weiterentwicklung erforderlich sind. Die Verwendung einer fachspezifischen Sprache und eines präzisen Vokabulars ermöglicht es auch, die Aufmerksamkeit auf die Rede als Unterrichtsgegenstand (Audin, 2011) und auf den fachspezifischen Charakter der Fertigkeiten (Astolfi, 2017) zu richten.

Dieses explizite Abzielen auf die gesprochene Sprache in den kollektiven Momenten trägt zum Aufbau des Denkens, zur kognitiven Entwicklung (Wygotsky, 1997) sowie zum Aufbau einer zweiten, schulischen Haltung bei, die für Schulerfolg notwendig ist (Bautier & Goigoux, 2004). Dadurch, dass das Kind seine Ideen in Worte fasst, bringt es Klarheit in sein Denken, denn komplexe Ideen können nur mithilfe von Sprache ausgearbeitet werden. Gruppensituationen sind daher besonders geeignet, um die mündlichen und schriftlichen Sprachkompetenzen zu stärken, die zur Entwicklung des Denkens und Sprechens erforderlich sind, denn «durch die Präzisierung der eigenen Gedanken macht man sie für andere zugänglicher» (frei nach Doyon & Fischer, 2012, S. 34, Anm. d. Übers.).

Wie wird die Vermittlung der verschiedenen Fertigkeiten im Rahmen dieser Arbeitsmethode, welche an Aktivitäten ansetzt, die durch die Schulkinder selbst initiiert wurden, zwischen den Schulkindern und der Lehrperson aufgeteilt? Welche Interaktionen unterstützen die Wissenstransformation? Welche Handlungen setzt die Lehrperson dabei ein? Dies Fragestellungen wollen wir in diesem Beitrag behandeln.

2. Fallanalyse: Versammlung bezüglich einer Musikkomposition

In diesem Beitrag stellen wir eine Fallstudie aus einer kollaborativen Forschungsarbeit vor, deren Besonderheit darin liegt, dass sich darin zwei Blickwinkel auf die Lehr-/Lernsituationen in unteren Klassenstufen kreuzen: die Didaktik der Grundkompetenzen und die Didaktik der Unterrichtssprache. Die Forschungsarbeit wurde in vier Klassen des 1. und 2. Bildungsjahres durchgeführt, welche 18 Monate lang regelmässig besucht wurden. Dabei wurden insbesondere die von den Kindern initiierten Aktivitäten und die von den Lehrpersonen organisierten Versammlungen per Video festgehalten. Wir präsentieren hier einen besonderen Fall aus einer dieser Klassen.

Die analysierte Situation veranschaulicht, wie ein Alltagsgegenstand, nämlich die *Leserichtung*, ausgehend von einer durch ein Kind initiierten Situation, zu einem Lerngegenstand wird. Insbesondere beschreiben wir, wie sich die Perspektive der Lehrerin und der Schulkinder im Hinblick auf diesen Gegenstand begegnen, sowie die Bedingungen, die geschaffen wurden, um den schulischen sprachlichen Ausdruck rund um die *Leserichtung* zu fördern. Zudem schlagen wir eine Typologie der sprachlichen und grundlegenden Fertigkeiten vor, welche dieser Lernsituation zugrunde liegen.

Die Klasse, aus deren Reihen die analysierte Situation ausgewählt wurde, bietet den Schulkindern täglich einen Zeitrahmen von etwa 60 Minuten, in dem sie selbst entscheiden können, welcher Aktivität sie nachgehen möchten. Die Versammlung ist eine pädagogische Routine, welche vor, während oder nach diesen von den Kindern initiierten Aktivitäten stattfinden kann. Die Kinder üben so jeden Tag, einen Alltagsgegenstand zu betrachten, um ihn zu einem Lerngegenstand zu machen (Bautier, 2006). In diesen von der Lehrerin organisierten kollektiven Diskussionen werden die Schulkinder aufgefordert, eine präzise und distanzierte Sprache (Goigoux, 1998) über eine Konstruktion, eine Zeichnung oder eine Produktion, welche aus

der Spielzeit hervorgegangen ist, anzuwenden und einzuüben, um diese produktiven Aktivitäten durch die Einnahme einer zweiten, schulischen Haltung zu hinterfragen.

2.1. Methodik und Forschungsfragen

In diesem Beitrag analysieren wir eine konkrete Versammlung, um zu verstehen, wie eine von einem Schüler initiierte Aktivität im Kollektiv zum Lerninhalt wird. Hierzu haben wir verschiedene signifikante Momente ausgewählt. Ihre Transkription und Analyse ermöglicht ein spezifischeres Verständnis über folgende Punkte:

1. Wie wird die Wissensvermittlung zwischen den Kindern und ihrer Lehrerin aufgeteilt?
2. Welches Lehrerinnenhandeln unterstützt die Entwicklung der Schulsprache?
3. Welche Fertigkeiten werden in dieser Situation mobilisiert?

Um zu erfahren, wie sich die Perspektive der Kinder und die der Lehrerin bei diesen Interaktionen kreuzen, analysieren wir die Aufteilung der Wissensvermittlung zwischen ihr und den Schulkindern.

Bei der Festlegung einer Skala für die Wissensvermittlung haben wir uns an den Arbeiten von Diamond et al. (2019), Muhonen et al. (2016), Fler und Veresov (2018), Lejeune (2020) und Clerc-Georgy und Maire Sardi (2020) orientiert.

Fehlendes Wissen	Das Kind ist sich des Vorhandenseins von Wissen nicht bewusst und schenkt den von der Lehrperson eingesetzten Vermittlungsmassnahmen keine Beachtung.
Embryonales Wissen	Das Wissen wird von der Lehrperson vermittelt. Das Kind beherrscht noch nicht alle Komponenten eines bestimmten Wissens.
Entstehendes Wissen mit direkter Unterstützung bei der Anwendung	Das Wissen wird von der Lehrperson vermittelt, welche die Produktion des Kindes aktiv unterstützt, indem sie geschlossene Fragen stellt, lenkendes Handeln einsetzt und gemeinsam mit dem Kind den Diskurs über das Wissen aufbaut.
Aufgebautes Wissen, dass von der Lehrperson gesichert und erweitert wird	Das Wissen wird vom Kind aufgenommen. Die Lehrperson macht Vorschläge, stellt offene Fragen usw.
Selbständiger Erwerb von (weiterem) Wissen	Das Kind nimmt das Wissen selbstständig auf.

Tabelle 1: Skala der Wissensvermittlung

Um Aufschluss über das Lehrer:innenhandeln zu erhalten, welches die Entwicklung der Schulsprache fördert, haben wir zunächst die Versammlung in Analyseeinheiten unterteilt. Dabei haben wir uns auf die Skala der interaktiven Regulierungen gestützt (Tobola Couchepin, 2017; DORE-Team). Wir haben uns an dieser Skala orientiert, um zu erfassen, wie sich die Interaktionen zwischen der Lehrerin und den Schulkindern bezüglich auftretender Hindernisse gestalten.

1. Validierung/Invalidierung – Ausdruck von Zustimmung oder Ablehnung.	Durch die Lehrperson und/oder durch die Schulkinder
2. Umformulierung – Aufgreifen dessen, was formuliert wurde	
3. Demonstration/Erklärung – Verwenden von sprachlichen oder externen Hilfsmitteln	
4. Hinterfragen – Nachdenken – offene und entwickelnde Fragestellungen	

Tabelle 2: Skala der interaktiven Regulierungen

Um die Typologie der in dieser Sitzung mobilisierten Fertigkeiten zu erstellen, beziehen wir uns schliesslich auf die von Clerc Georgy und Truffer Moreau (2016) aufgestellte Definition der grundlegenden Fertigkeiten sowie auf den Lehrplan für die Westschweiz (PER, Plan d'étude romand; CIIP, 2010). Anschliessend haben wir die Fertigkeiten aus der Beobachtung des Treffens ermittelt und unsere Analyse der Lehrerin in einer Selbstkonfrontation zur doppelten Validierung vorgelegt.

2.2. Zweistufiger Ablauf

Wir beginnen mit dem Ablauf der Beobachtung in der Klasse. Zunächst beschreiben wir die Produktionsaktivität des Schülers (Alex¹) während der Zeit, in welcher die Kinder Aktivitäten initiieren, sowie die Interaktionen zwischen dem Kind und seiner Lehrerin. Danach beschreiben wir den Ablauf der Versammlung.

2.2.1. Die Produktionsaktivität des Schülers

Die Kinder beschäftigen sich frei mit Aktivitäten im gesamten Klassenraum. Sie nutzen alle zur Verfügung stehenden Materialien, spielen allein oder zu mehreren. Die Produktion von Alex zieht die Aufmerksamkeit der Lehrerin auf sich. Nach zehn Minuten Aktivitätszeit nähert sich die Lehrerin dem Kind, das mit einem bunten Xylophon und einer Trommel hantiert. Sie schlägt Alex vor, die Musikkomposition dazu zu Papier zu bringen, und erinnert ihn daran, was ein anderes Kind am Vortag gemacht hatte. Die Lehrerin entfernt sich von Alex, um ihn die Produktion durchführen zu lassen.



Foto 1: Die Produktion von Alex – Auszug aus dem Film

Zwölf Minuten später kehrt die Lehrerin zu Alex zurück. Sie bittet ihn, die Musik zu spielen, die er auf dem Blatt notiert hat. Er fängt an, die Trommel zu schlagen, wobei er seine Komposition auf dem Blatt von unten her zu lesen beginnt.

Lehrerin: Du fängst unten an?

Alex: Äh, ja.

Lehrerin: Oder fängst du oben an?

Alex: Unten.

Lehrerin: Ah ok. Beim Lesen fängt man unten an?

Alex: Ja.

Lehrerin: Mach nur weiter, ich schaue dir zu.

(Alex schlägt die Trommel.)

Durch ihre Fragen versucht die Lehrerin, die Perspektive des Schülers zu verstehen. Dieser beginnt das Lesen seiner Komposition von unten her. Sie zieht eine Parallele zum Lesen und lässt ihre Frage offen. Sie kommt nicht auf die falsche Antwort des Schülers zurück, sondern lässt den Gedankengang offen.

Einige Augenblicke später lenkt die Lehrerin die Aufmerksamkeit des Kindes darauf, dass seine Komposition auch von anderen Personen gelesen werden können sollte. Dies erfordert von Alex, die Perspektive zu wechseln und die potenzielle Leserschaft bei seiner Aktivität zu berücksichtigen. Die Lehrerin schlägt ihm vor, die Komposition noch einmal zu lesen und dann noch einmal von vorne zu beginnen, um die Lesesituation erneut zu erproben. Diesmal beginnt Alex mit Unterstützung der Lehrerin, seine Komposition von oben her zu lesen. Er hat also eine Regulierung seiner Handlung vorgenommen, ohne dass die Lehrerin auf die Leserichtung zurückgekommen wäre; er eignet sich also mit der direkten Unterstützung der Lehrerin allmählich das Wissen an. Diese Unterstützung ist insoweit direkt, als die Lehrerin das Schülerhandeln durch

¹ Alle Vornamen sind frei erfunden.

gezielte Befragung Schritt für Schritt anleitet. So verbalisiert sie alle Fragen, die sich der Schüler stellen sollte.

Lehrerin: Versuchen wir, nochmal neu anzufangen?

Alex: Ok.

Lehrerin: Wo ist auf deinem Blatt der Anfang?

Alex: Wieder trommeln.

Lehrerin: Ja, wo geht es los? Ist hier der Anfang? Wo geht es los?

(Alex zeigt die vertikalen Linien oben links auf dem Blatt.)

Lehrerin: Ok, also fang an.

Alex: Oben.

Lehrerin: Du kannst anfangen, Alex. Ich schaue dir zu.

(Alex schlägt auf die Stäbe des Xylophons, wobei er gelb, orange, rot usw. sagt).

Der Austausch wird fortgeführt. Es zeigt sich, dass das Wissen von Alex über die *Leserichtung* noch instabil ist. Die Lehrerin beobachtet Alex, stellt ihm Fragen und lässt ihn seine Aktivität fortsetzen. Sie insistiert nicht. Sie beschliesst jedoch, das Wissen über die *Leserichtung* in einer Versammlung zu thematisieren, und bittet Alex, seine Aktivität zu präsentieren. So stellt sie das Wissen der gesamten Klasse zur Diskussion und bietet allen die Gelegenheit, die Debatte zu eröffnen.

2.2.2. Die Versammlung

Die Versammlung, die wir analysieren, besteht aus vier verschiedenen Phasen, in denen die Lehrerin jeweils eine geringfügig andere Rolle einnimmt:

a) Phase, in der die Lehrerin und das Kollektiv den Diskussionsgegenstand präsentieren.

Die Lehrerin erklärt den Kontext der Versammlung für alle Kinder, indem sie die Auswahl des zur Diskussion gestellten Gegenstands erläutert. Zunächst stellt sie eine Verbindung zu einer früheren Versammlung her, in der es bereits um die Ausarbeitung einer Musikkomposition ging. Sie erteilt Alex das Wort, um die Gegenstände zu präsentieren, die er vor sich hat: ein Xylophon, eine Trommel und eine Musikkomposition. Das Kollektiv wird dazu angehalten, den mit diesen Elementen verbundenen Wortschatz zu klären.

b) Phase der Problematisierung, eingeleitet durch offene und entwickelnde Fragestellungen

Die Lehrerin stellt den Schulkindern eine offene und entwickelnde Frage. Sie problematisiert, indem sie die Kinder nach dem Gebrauch des zur Diskussion gestellten Gegenstands, nämlich der Musikkomposition, befragt. Sie erinnert die Kinder an die Haltung, die zu diesem Zeitpunkt von ihnen erwartet wird, nämlich das Wort zu ergreifen, um die Diskussion und die Überlegungen anzukurbeln.

c) Redephase für die Betrachter:innen

Das Kollektiv wird eingeladen, seine Meinung zum Gebrauch der Komposition zu äussern. Die Kinder äussern ihre Meinung über den Anfang der Komposition, die *Leserichtung* und den *Zeilenumbruch*. Um die Perspektive der Schulkinder auf den zur Diskussion stehenden Gegenstand zu erfassen, vergibt die Lehrerin das Wort, achtet aber darauf, keine Position zu beziehen. Sie greift einige Antworten auf und formuliert sie um, gibt aber kein spezifisches Feedback zur Fertigkeit *Leserichtung*. Die Meinungen gehen auseinander.

d) Redephase für den Produzenten

In dieser Phase produziert Alex mit Hilfe von Fragen und Zeigegesten der Lehrerin die komponierte Musik auf dem Xylophon und der Trommel. Die anderen Kinder hören ihm zu und beobachten, auf welche Art er seine Komposition liest. Die Lehrerin hält sich im Hintergrund und lässt das Kind seine Komposition vortragen.

e) Phase der Darstellung der Fertigkeit: *Leserichtung*.

Nachdem die Perspektive der einzelnen Schulkinder erfasst wurde, demonstriert die Lehrerin den Kindern nun die *Leserichtung*. Sie ergreift die Initiative und weist explizit auf das Wissen *Leserichtung* hin, indem sie das Whiteboard des Klassenzimmers benutzt. Dies erfolgt in drei Phasen: i) das Aufzeigen der *Leserichtung* und des *Zeilenumbruchs* durch die Lehrerin anhand der an die Tafel gezeichneten Lernspuren; ii) Verbindungen und Verweise auf andere Schriftarten (chinesisch, japanisch usw.), die im Kollektiv diskutiert wurden;

iii) eine Verknüpfung mit den Erfahrungen der Kinder im Umgang mit der Zeilenumbruchtaste der Schreibmaschine.

Zwei Phasen dieser Versammlung sind besonders interessant und werden im Folgenden näher erläutert: die Phase, in der den Betrachter:innen das Wort überlassen wurde, und die Phase, in der das Wissen, die *Leserichtung*, dargestellt wurde. Die Analyse dieser beiden Phasen kann die eingesetzten interaktiven Regulierungen, das mobilisierte Wissen und den Gebrauch der Lernspuren an der Tafel aufzeigen.

2.3. Redephase für die Betrachter:innen

Zu Beginn stellt die Lehrerin eine offene und entwickelnde Frage (Regulierungsskala, Stufe 4): «Diese Komposition, mit welcher Farbe beginnt sie, wo ist der Anfang?» Dabei wendet sie sich an Alex: «Alex, wir lassen das die anderen herausfinden, ja?» Sie wendet sich also insbesondere an die Betrachter:innen. Dann begleitet sie die Äusserungen der Kinder mit Nachfragen (Regulierungsskala, Stufe 4). Diese offenen Fragen setzen die Meinungen der Kinder zueinander in Relation (Regulierungsskala, Stufe 4): «Stella, stimmst du mit Loïc überein? Hast du eine andere Idee?» Oder etwas weiter gefasst: «Du stimmst mit Loïc nicht überein? Aber stimmst du vielleicht mit einem anderen Kind überein?» Die offenen Fragen (Regulierungsskala, Stufe 4) zum Wissensgegenstand *Leserichtung* ermöglichen ihr den Zugang zur Perspektive der Kinder auf diesen Gegenstand. So kann sie das Wissen der Schulkinder zu den Themen *Leserichtung* und *Zeilenumbruch* zusammentragen und einschätzen.

Wir beobachten zudem, dass die Lehrerin die Äusserungen der Kinder umformuliert, ohne Stellung zu beziehen. Sie bestätigt oder entkräftet die Antworten nicht. Manchmal bittet sie um weitere Erklärungen, um der Perspektive des Kindes so nahe wie möglich zu kommen (Regulierungsskala, Stufe 3): «Wenn ich hier aufgehört habe, was denkst du, wo es dann weitergeht?»

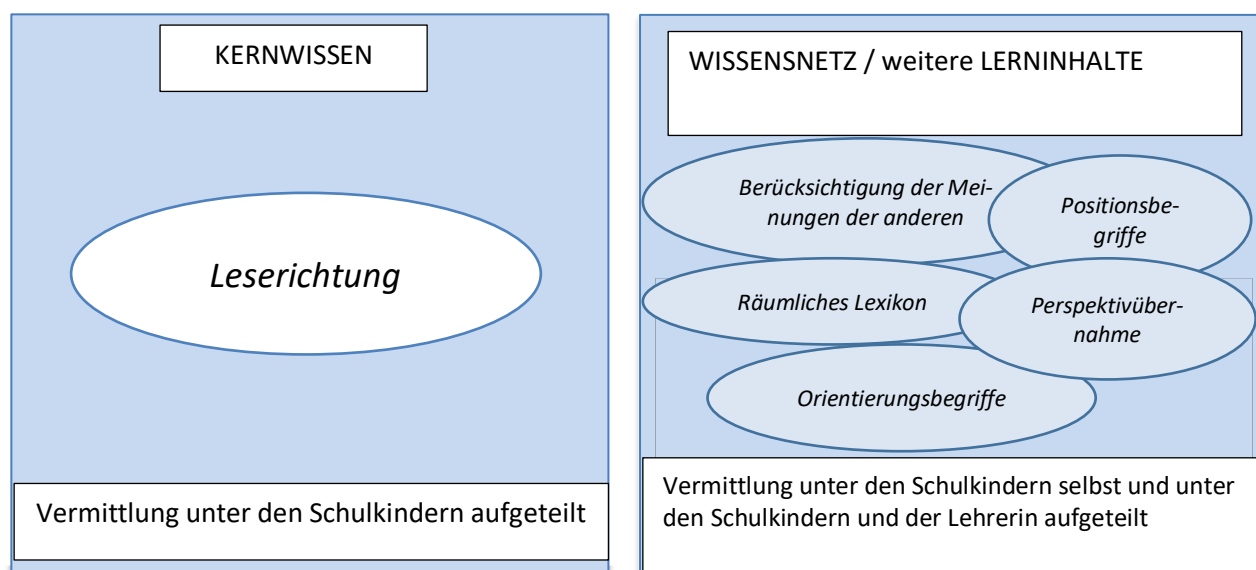
Die Lehrerin ermutigt die Kinder zwar, ihre Ansichten zur *Leserichtung* zu äussern, indem sie diese zu den Äusserungen der anderen in Relation setzt (Regulierungsskala, Stufe 2) und dadurch Beziehungen zwischen den Antworten der einzelnen Schulkinder aufbaut, doch gibt sie keine Rückmeldung über das Wissen *Leserichtung*. Sie bleibt neutral und fördert die Stellungnahmen jedes Einzelnen. Ihre Aufgabe ist es, den Wortwechsel zu steuern, um die Meinungen der anderen zu sammeln und sie in Beziehung zueinander zu setzen.

So teilen sich die Kinder während dieser Versamlungszeit die Wissensvermittlung untereinander auf, und zwar unabhängig von ihrem eigenen Verständnisgrad des Wissens *Leserichtung*. Sie drücken ihre Übereinstimmung oder Nichtübereinstimmung mit den anderen aus: «Ich stimme mit Liliana überein» (Regulierungsskala, Stufe 1); sie äussern ihre Sichtweise über die *Leserichtung* der Musikkomposition: «Ich denke, es fängt mit Blau an und dann geht es rückwärts und dann fängst du wieder mit Grün an und dann endet es mit Violett.» (Regulierungsskala, Stufe 3) oder sie formulieren die Vorschläge der anderen um und äussern sich dazu, ob sie damit einverstanden sind oder nicht: «Es ist, wie Loïc sagt. Nur umgekehrt. Das bedeutet, dass ich Stella zustimme.» (Regulierungsskala, Stufe 4).

In diesem Teil der Versammlung stellen wir fest, dass die interaktiven Regulierungen zwischen der Lehrerin und den Schulkindern aufgeteilt werden. Die Wissensvermittlung erfolgt auf Seiten der Schulkinder durch heteroregulierte Wortmeldungen zum Wissen über die *Leserichtung*, bei der sich Validierungen/Invalidierungen, Umformulierungen und Demonstrationen/Erklärungen überschneiden (Skalen der interaktiven Regulierungen). Der Entscheid der Lehrerin besteht hier darin, Äusserungen über das Wissen in Umlauf zu bringen, ohne ein Feedback dazu zu geben. Ausdrücke der Kinder, welche die Meinung der anderen mobilisieren, werden von der Lehrerin unterstützt, indem sie sich an das Kollektiv oder an ein bestimmtes Kind wendet und die vorherigen Beiträge unter Nennung der Namen der jeweiligen Urheber:innen umformuliert. Fragen zu stellen und/oder umzuformulieren und dabei systematisch die Namen der Kinder anzufügen, regt die Schulkinder dazu an, ihre Lehrerin nachzuahmen. Die Unterstützung einer Äusserung, welche den Standpunkt des anderen berücksichtigt, ist eine Form der Interaktion, die auf diese Weise dynamisch in der Situation gelehrt wird. Die von der Lehrerin durchgeführten Regulierungen ermöglichen es den Kindern, sich anhand der Produktion von Alex allmählich des von ihr aufgezeigten Wissens bewusst zu werden. Bedeutsam ist auch der Grad der Heterogenität des Wissens der Schulkinder: Einige betrachten das zur Diskussion gestellte Objekt, die Musikkomposition, nicht als einen Gegenstand, der hinterfragt werden

muss, um ihn zu einem Lerngegenstand zu machen (Bautier, 2006; Goigoux, 1998); andere mobilisieren ihre noch schwachen räumlichen Kenntnisse, um das Objekt zu beschreiben und ihren Standpunkt bezüglich der Position der Farben oder der Orientierung für den Zeilenumbruch zu erklären; wieder andere demonstrieren noch embryonale und instabile Kenntnisse über dieses Wissen; und andere wiederum geben schliesslich eine akademische und argumentative Erklärung für den Einsatz der *Leserichtung* ab. Die für die Aneignung von schulischem Wissen notwendige Perspektivübernahme wird hier durch die Situation selbst sowie durch die Unterstützung des Kollektivs und der Lehrerin gelehrt.

Trotz einer anfänglichen Problematisierung durch die Lehrerin liegt die Verantwortung für das Wissen *Leserichtung* hier vollständig bei den Kindern, wobei die Lehrerin die Rolle einer Moderatorin übernimmt. Die mit der Situation verbundenen Lerninhalte werden jedoch zwischen den Kindern und der Lehrerin aufgeteilt. Wie im nachfolgenden Schema veranschaulicht, unterstützt die Lehrerin direkt und aktiv die *Berücksichtigung der Meinungen der anderen*, die erwartete *zweite Haltung*, das *räumliche Lexikon* sowie *Positions- und Bewegungsbegriffe*. Und dann können wir, auch wenn in dieser Versammlung das Kernwissen die *Leserichtung* ist, beobachten, dass die schrittweise Wissensvermittlung durch die Schulkinder nur auf Grundlage des Grundwissens erfolgen kann, das mit dem gemeinsamen Lernen verbunden ist (Clerc Georgy & Truffer Moreau, 2016). Die Kinder mobilisieren kognitive und affektive Werkzeuge, um das Gegenüber und dessen Standpunkt wahrzunehmen und diesen dann mit dem eigenen Standpunkt in Einklang zu bringen oder auch nicht. Auch wenn das Wissen, das hier von den Schulkindern diskutiert wird, das Wissen *Leserichtung* betrifft, so werden in solchen Situationen verschiedene Lerninhalte (Pramling et al. 2019) wie beispielsweise die *zweite Haltung*, die notwendig ist, um den Gegenstand zu hinterfragen, und die *Berücksichtigung der Meinungen der anderen* (Landry, 2014) vermittelt.



Darstellung 1: Wissensvermittlung in der Versammlung während der Redephase der Betrachter:innen

3.4. Phase der Wissensdarstellung: *Leserichtung*

Diese letzte Phase der Versammlung ermöglicht der Lehrerin, das Wissen *Leserichtung* aufzuzeigen. Sie entscheidet sich für eine Demonstration an der Tafel und stützt sich dabei auf die mündliche Anleitung der Kinder. Zwei Elemente sollen hier analysiert werden: der Einsatz der Tafel und der Einsatz der Sprache.

Gleich zu Beginn dieses Abschnitts problematisiert die Lehrerin erneut den Gegenstand der Versammlung (Regulierungsskala, Stufe 4). Sie verbalisiert, was sie an die Tafel zeichnet, auf der ein Blatt abgebildet ist, und verwendet ein präzises räumliches Lexikon, um ihre Frage zu formulieren.

Lehrerin: Ich mache hier nur noch einmal etwas. Ich glaube, das haben wir schon einmal gemacht (zeichnet ein Rechteck an die Tafel). Das ist ein Blatt (während sie das Rechteck zeichnet).

Wo genau fange ich an? (platziert die Kinder so, dass sie mit dem Gesicht zur Tafel stehen).

Versuchen wir, nochmal neu anzufangen. Wenn ich schreiben will, wo fange ich damit auf dem Blatt an? (zeigt das gezeichnete Blatt an der Tafel und zeigt auf jedes Element, das genannt wird).

Beginne ich unten? In der Mitte? Oben? Auf der einen Seite? Auf der anderen Seite? Wo fange ich an?

Anschliessend bittet sie die Kinder, ihre Bewegung anzuleiten, um mit einem Punkt an der Tafel festzuhalten, wo sie mit dem Schreiben beginnen soll:

Lehrerin: Also, kannst du mir sagen, wo ich anfangen soll, damit ich auf meinem Blatt einen Punkt machen kann? [...] Antonin, du sollst mir sagen, ob es oben ist. Oder ist es in der Mitte? Oder ist es unten? [...] Und auch jetzt, wenn ich oben bin, habe ich mehrere Stellen auf dem Blatt. Ich habe links, in der Mitte und rechts.

Was hier situationsbezogen gelehrt wird, ist die Verwendung der Tafel als ein Werkzeug, welches ermöglicht, gemeinsam ein Verständnis für die *Leserichtung* aufzubauen und dabei gleichzeitig seine Einsatzmöglichkeit für die Literalität zu entdecken. Die Tafel, ein schulkulturelles Werkzeug (Wygotski, 1935/1995), das in den Klassenräumen häufig verwendet wird, ist mit symbolischen Werten aufgeladen. Sie kann mit der Planung des Tagesablaufs verknüpft sein oder dazu dienen, bei einer Gemeinschaftsarbeit, wie bei dieser Versammlung, Lernspuren zu hinterlassen. Die komplexen Kenntnisse, die mit der Nutzung der Tafel zur Unterstützung und Strukturierung des Diskurses verbunden sind, sind in den Augen der Lehrer:innen oft unsichtbar und werden dadurch auch für die Schulkinder unsichtbar gemacht. Sie sind jedoch von grösster Bedeutung, da die aktive Beteiligung des Kindes an der Erstellung der kollektiven Lernspuren durch «die materielle Aktivität, an die Tafel zu schreiben, dort materiell [seine] persönliche Spur zu hinterlassen» (frei nach Nonnon, 2004, S. 28, Anm. d. Übers.), die spätere Nutzung dieser Lernspuren durch das Kind stark beeinflusst.

Im späteren Verlauf geht es um die Frage des Zeilenumbruchs, wie das folgende Beispiel mit einem Schüler (Fabio) zeigt. Während dieser Interaktionen übernehmen die Kinder und die Lehrerin kollektiv (Diamond et al., 2019) die Demonstration des Wissens *Leserichtung*. Die Demonstrationen/Erklärungen (Regulierungsskala, Stufe 4) teilen sich Lehrerin und Kinder auf: Die Lehrerin zeichnet auf Anweisung der Kinder Startpunkte und Pfeile an die Tafel.

Lehrerin: Wenn ich die Zeile, die ich lese oder schreibe, beendet habe, Fabio, was mache ich dann?

Fabio: Dann kommst du auf diese Seite zurück.

(Fabio zeigt auf die linke Seite der Tafel.)

Lehrerin: Kannst du mir diktieren, wo das wäre?

(Fabio steht auf.)

Lehrerin: Mit deinem Mund.

Fabio: Das wäre links.

Lehrerin: Links.

(Die Lehrerin zeigt auf das Blatt unten.)

Fabio: Oben.

(Die Lehrerin zeigt auf den oberen Rand des Blatts, oberhalb der ersten bereits gezeichneten Linie).

Fabio: Nein, unter dem roten Pfeil.

Lehrerin: Hier?

(Fabio zeigt unterhalb des roten Pfeils nach rechts.)

Lehrerin: Nein, hinter dem kleinen Punkt.

(Die Lehrerin führt ihren Stift nach links).

Fabio: Und unten.

Lehrerin: Unterhalb des kleinen Punktes.

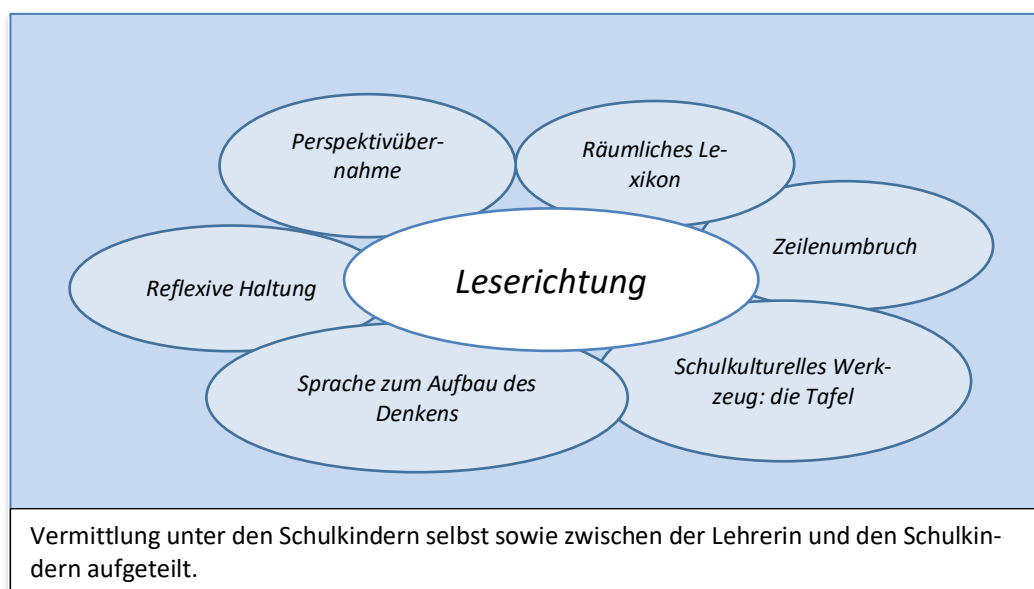
(Die Lehrerin zeichnet einen grünen Kreis unter den roten Kreis.)

Der von der Lehrerin in dieser Situation geforderte Sprachgebrauch ermöglicht es den Schulkindern, schrittweise ein Verständnis des Schriftcodes aufzubauen. Die Art und Weise, wie die Lehrerin auf die mündlichen Anweisungen der Kinder reagiert, wenn es darum geht, an der Tafel Pfeile gemäss der *Leserichtung* zu produzieren, ist eine Handlung, deren Analyse interessant ist. Dadurch, dass sie nicht in der erwar-

teten Weise auf die Anweisungen der Kinder reagiert, nutzt sie «Fehler» als ein Werkzeug, welches die Kinder dazu anhält, ihre Anweisungen zu präzisieren und zu verdeutlichen. Die Forderung eines präzisen Sprachgebrauchs bringt die Kinder in eine reflexive Haltung, die sie dazu veranlasst, ihre Sprache zu überdenken und sie zu präzisieren, damit sie mit der Perspektive der Lehrerin übereinstimmt, was wiederum zum Aufbau des Denkens aus einer Wygotsk'schen Perspektive beiträgt. Um sie in diesem Prozess zu unterstützen, tut die Lehrerin hier so, als ob sie nichts verstehe – ähnlich wie wenn Collot (2002) davon spricht, «den Idioten» zu spielen. Diese von der Lehrerin gespielte Rolle verlangt von den Kindern, eine präzise räumliche Sprache zu mobilisieren, um ihre Produktion an der Tafel unter Beachtung der Einsatzweise für die Literalität (Margolina & Laparra, 2017; Nonnon, 2004), d. h. der spezifischen Art und Weise, wie der Raum dort organisiert wird, anleiten zu können. Dieses Lehrerinnenhandeln ermöglicht somit, die Denkweisen sichtbar zu machen, welche für die Aneignung der *Leserichtung* erforderlich sind. Der Einsatz der Tafel, hier als Medium der Reflexion und der Ko-Konstruktion des Verständnisses des institutionalisierten Wissens *Leserichtung*, wird damit situationsbezogen gelehrt.

Im Gegensatz zu der zuvor analysierten Phase der Versammlung bestätigt und/oder entkräftet die Lehrerin hier die Aussagen der Kinder (Regulierungsskala, Stufe 1). Dieser Wechsel des Regulationstyps entspricht der mit einer Versammlung verbundenen Funktion des Aufzeigens und der Bewusstmachung von Wissen (Truffer Moreau, 2020). In dieser Phase der Versammlung sind der Einsatz von Sprache zur Unterstützung der Reflexion sowie der Tafel als Medium für das Verständnis der *Leserichtung* eng miteinander verflochten.

Wir haben hier also eine komplexe Situation, in der gleichzeitig und ergänzend der Einsatz der Tafel als schulkulturelles Werkzeug und die *Leserichtung* gelehrt werden, wobei diese Demonstration auf explizite, dynamische und zwischen der Lehrerin und den Kindern aufgeteilte Weise erfolgt. Diese Situation ist für die Kinder sinnvoll, da sie ihren Interessen entspricht, die während der Spielzeit und im Laufe der Versammlung ermittelt wurden. Sie ermöglicht es, die Überschneidung der Perspektive des Kindes und der Perspektive der Lehrerin (Pramling Samuelsson & Johansson, 2006) im Hinblick auf das Wissen *Leserichtung* und auf die Lerninhalte, die für die Aneignung des Kernwissens notwendig sind, sichtbar zu machen. Darüber hinaus ermöglicht diese komplexe Situation die Berücksichtigung der Bedürfnisse und des Heterogenitätsniveaus der Klasse, da jedes Kind je nach seinem Verständnisgrad die verschiedenen Fertigkeiten vermitteln kann, unterstützt durch das Lehrerinnenhandeln und das Lernkollektiv. Die Wissensvermittlung wird also unter den Schulkindern selbst sowie zwischen der Lehrerin und den Schulkindern aufgeteilt.



Darstellung 2: Wissensvermittlung in der Versammlung während der Phase, in welcher das Kernwissen, die *Leserichtung*, und das damit verbundene Wissensnetz dargestellt werden.

3.5. Wissensnetz – Lerninhalte rund um das Kernwissen

Der Prozess der Wissensaneignung im Lernkollektiv und die aktive Beteiligung der Kinder an der Ko-Konstruktion des gemeinsamen Verständnisses der *Leserichtung* ist ein erster unverzichtbarer Schritt zur Verinnerlichung dieser literalisierten Raumorganisation (Wygotsky, 2014). Dieser Prozess ist mit dem Übergang von der Familiensprache, die sich in der Welt der Mündlichkeit entfaltet, zu einer mündlichen oder schriftlichen Schulsprache verbunden. Der Gebrauch der Schulsprache verlangt somit, sich eine Welt zu erschliessen, die nach den Ressourcen der Literalität organisiert ist.

Anhand dieser beiden Beispiele haben wir gesehen, dass in der Lehr-/Lernsituation Versammlung zahlreiche Fertigkeiten um das Kernwissen kreisen. Auch wenn das Kernwissen die *Leserichtung* ist, so bilden sich in diesem Kollektiv, das die Versammlung darstellt, weitere Lerninhalte heraus. Bei einigen handelt es sich um Kernwissen, wie z. B. die *reflexive Praxis*, die *Perspektivübernahme*, die *Berücksichtigung der Meinungen der anderen*. Andere sind disziplinäre Fertigkeiten, die mit der Unterrichtssprache verbunden sind, wie der *Zeilenumbruch* oder der *Gebrauch des Lexikons*. Wieder andere können als protodisziplinär (Chevallard & Johsua, 1985) bezeichnet werden, d. h. sie stammen aus einer anderen Fachdisziplin, deren Einsatz hier jedoch notwendig ist: *Positions-* oder *Orientierungsbegriffe*, die mit der Mathematik verbunden sind. Zudem haben wir das Erlernen des *Einsatzes eines kulturellen Werkzeugs* identifiziert, nämlich der Tafel. Die Aneignung des *Einsatzes kultureller Werkzeuge* wie beispielsweise die Raumorganisation an der Tafel, die Verwendung von Punkten oder das Zeichnen von Pfeilen zur Darstellung der Bedeutung der Schrift sind sozial und historisch konstruierte Konventionen, die das Kind ebenfalls verinnerlichen muss.



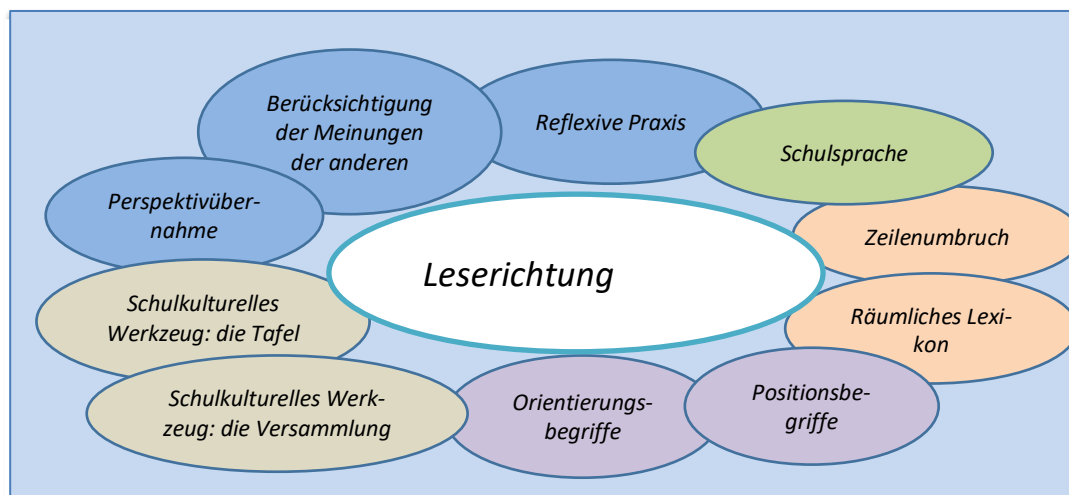
Foto 2: Die Demonstration an der Tafel – Auszug aus dem Film

Dieser explizite und kollektiv aufgeteilte Einsatz der Tafel und ihrer spezifischen räumlichen Organisation zur Veranschaulichung der *Leserichtung* ermöglicht es den Kindern, sich situationsgebunden schriftliche Sprachgebräuche anzueignen, wie z. B. Codes (Linien, Pfeile) (Laparra & Margolinas, 2016; Nonnon, 2004), die Fertigkeit, eine Linie zu verfolgen (Joignaux et al., 2012) und die räumliche Organisation eines Blattes oder der Tafel (Nonnon) zu verstehen. Diese Fertigkeiten werden hier von der Lehrerin sichtbar gemacht. Offenbar wird die Verwendung eines Punktes als Symbol für den Start oder das Ende einer Linie im Lehrplan für die Westschweiz (PER) nicht erwähnt. Wir finden jedoch einige Beschreibungen im Bereich Geistes- und Sozialwissenschaften (Sciences Humaines et Sociales, SHS) Geografie, die mit unserer Situation in Bezug auf den Gebrauch des räumlichen Vokabulars in Verbindung gebracht werden könnten, ohne explizite

Verweise auf die Leserichtung. Was die Pfeile angeht, so sind sie zwar Werkzeuge, die dem Bereich der Mathematik zugeordnet werden, jedoch werden sie nicht als Fertigkeiten aufgeführt, die in den unteren Klassenstufen gelehrt werden sollten.

Im Zentrum unserer Forschung stand die Frage nach dem Übergang, den das Kind von der Familiensprache hin zur erwarteten *Schulsprache* durchlebt. Auch wenn wir in unserer Analyse die *Leserichtung* als Kernwissen eingestuft haben, steht im Mittelpunkt dieser analysierten Situation das Erlernen des Gebrauchs einer distanzierten Sprache, d. h. einer Sprache, die es ermöglicht, die Objekte der Welt (die Musikkomposition von Alex) zu hinterfragen, um aus ihnen einen Lerngegenstand zu machen (*Leserichtung*). Die *Versammlung* ist somit eine Arbeitmodalität, ein schulkulturelles Werkzeug (Wygotski, 1935/1995), das diesen Übergang zum *Schulspracherwerb* unterstützen kann. Wir können also festhalten, dass die *Versammlung* an sich auch ein Lerngegenstand ist, da sie vom Kind einen Haltungswechsel verlangt und dieser nur situationsbezogen erlernt werden kann.

Die verschiedenen, oben aufgelisteten Lerninhalte (Pramling et al. 2019) sind daher eng miteinander verbunden und ergänzen sich gegenseitig. Sie tragen dazu bei, dass sich die Schulkinder nach und nach die Welt der Literalität und ihre spezifische Art, den Raum zu organisieren, aneignen. In der folgenden Darstellung präsentieren wir eine Synthese der verschiedenen Wissenstypologien, die sich in der analysierten *Versammlung* um das Wissensobjekt *Leserichtung* drehen.



Darstellung 3: Wissensnetz/Lerninhalte der Versammlung rund um das Kernwissen
Blau: Grundwissen – Orange: Fertigkeiten in der Schulsprache – Violett: protodisziplinäre Fertigkeiten
Grün: Schulsprache – Grau: schulkulturelle Werkzeuge

Fazit

Diese Fallstudie veranschaulicht, wie auf der Grundlage einer durch ein Kind initiierten Aktivität literalisiertes Sprachwissen kollektiv aufgezeigt und in einem durch eine Lehrerin initiierten Lernkollektiv mobilisiert wird. In unserem Beitrag haben wir insbesondere zu zeigen versucht, wie die Wissensvermittlung zwischen den Schulkindern und ihrer Lehrerin aufgeteilt wird. Wir haben Lehrerinnenhandlungen identifiziert, welche mit Arbeitsmodalitäten verbunden sind, die wiederum die Entwicklung der Schulsprache unterstützen. Zudem haben wir das in der Interaktionssituation mobilisierte Wissensnetz identifiziert.

Zunächst können wir die Rolle der Arbeitsmodalitäten in dieser Klasse als eine wichtige Voraussetzung für den Übergang von der Familiensprache zur Schulsprache betonen. Tatsächlich sind die Schulkinder bei den von den Kindern initiierten Aktivitäten frei in ihren Entscheiden und können so ihr eigenes Programm umsetzen (hier durch die Produktion einer Musikkomposition). Die Lehrerin greift dieses mit musikalischem Wissen verbundene Objekt auf, da sie darin ein interessantes literalisiertes Wissen sieht, das sie herausarbeiten möchte. Bei der gemeinsamen *Versammlung* geht sie darauf ein. Während der *Versammlung* wird daher das Kollektiv mobilisiert, um die Perspektive der Kinder auf den sprachlichen Gegenstand, die *Leserichtung*, durch sehr offene interaktive Regulierungen und dann durch eine Problematisierung zu erfassen,

die es jedem Kind ermöglicht, sich in Bezug auf die Produktion, aber auch in Bezug auf die *Leserichtung* zu positionieren. Auf diese Weise kann die Lehrerin das Vorwissen der einzelnen Kinder identifizieren und sich kollektiv auf dieses stützen, um das Konzept der *Leserichtung* zu vermitteln, das sich die Kinder gerade aneignen. Die Transformation des Wissens wird somit durch die gewählte Arbeitsmodalität und durch die Regulierungen, die in und durch das Lernkollektiv eingebracht werden, unterstützt.

Darüber hinaus konnten wir zeigen, dass die Überschneidung der Perspektive der Kinder und der Perspektive der Lehrerin durch eine gründliche Kenntnis des Wissensnetzes, das sich um den zentralen Lerngegenstand dreht, und durch die Berücksichtigung des jeweiligen Grads der Wissensaneignung der einzelnen Schulkinder durch die Lehrerin begünstigt wird.

Wir können daher feststellen, dass bestimmte Handlungen und Arbeitsmodalitäten die Aneignung von literalisiertem Wissen wirksam unterstützen:

- Der Einsatz von Arbeitsmodalitäten, welche an die Bedürfnisse und Interessen der Kinder angepasst sind (Dialektik zwischen Aktivitäten, die von den Kindern initiiert werden, und Aktivitäten, die von den Erwachsenen initiiert werden) und die Berücksichtigung der Perspektive der Kinder auf den mit der Interaktionssituation verbundenen Lerngegenstand ermöglichen;
- Der wiederholte Einsatz dieser Modalitäten (pädagogische Routinen);
- Die Organisation von komplexen Situationen;
- Die Nutzung der Heterogenität des Kollektivs als unverzichtbare Ressource für das Lernen;
- Die Wissensvermittlung, die je nach Situation unter den Kindern oder unter den Kindern und der Lehrperson aufgeteilt wird;
- Die genaue Kenntnis der Lerninhalte, die sich um einen sprachlichen Gegenstand drehen (protodisziplinäres Wissen, Grundwissen);
- Die Berücksichtigung der verschiedenen Lerninhalte, welche mit dem angestrebten Kernwissen verbunden sind (mit einem Schwerpunkt auf transparentem Wissen);
- Die Durchführung von komplexen und dynamischen interaktiven Regulierungen.

Die Wirksamkeit dieses Handelns hängt eng mit den vorgegebenen Arbeitsmodalitäten zusammen. Daher sind die Zeiten, in denen die Kinder selbst Aktivitäten initiieren können, für die kindliche Entwicklung unerlässlich. In der Tat können sie in dieser Situation das Wissen, mit dessen Aneignung sie noch beschäftigt sind, überprüfen, das gemeinsam erarbeitete Wissen erneut anwenden und so ihre Fortschritte einschätzen.

Die Berücksichtigung der Perspektive der Kinder auf den Gegenstand, der im Kollektiv zur Diskussion gestellt wird, ist eine entscheidende Phase, die es der Lehrperson durch offene Fragen und Nachfragen ermöglicht, den Grad der Wissensaneignung durch die Schulkinder zu erfassen. Diese Fähigkeit, das Kollektiv durch komplexe und dynamische interaktive Regulierungen zu führen, erhält die Motivation der Schulkinder, trägt zum Aufbau des Selbstwertgefühls bei und legt die notwendigen Grundlagen für den Einstieg in das schulische Lernen. Die Wirksamkeit der Lehrer:innenarbeit misst sich also an der Fähigkeit, jedes Kind genau dort abzuholen, wo es gerade steht. Dies, indem Unterrichtssituationen genügend komplex gestaltet werden, damit sie den Bedürfnissen jedes einzelnen Kindes gerecht werden. Die Berücksichtigung der Heterogenität des Kollektivs ist somit ein Impulsgeber für das Lernen, da die Kenntnisse jedes einzelnen Kindes an der Konstruktion der schulkulturellen Werkzeuge beteiligt sind.

Und schliesslich haben wir gesehen, dass die Fertigkeiten, die sich um einen literalisierten Lehr-/Lerngegenstand drehen, manchmal aus anderen Fachdisziplinen stammen, manchmal aber auch gar nicht im Lehrplan für die Westschweiz (PER) enthalten sind. Aus diesem Grund sind sie zwar für die Lehrperson häufig transparent, werden aber für die Schulkinder nicht sichtbar gemacht. Was die Grundkompetenzen betrifft, welche für die Aneignung der Instrumente für die schulische Sozialisation notwendig sind, so sind sie im PER nur wenig sichtbar und werden in der Lehrer:innenpraxis oft vernachlässigt.

Die hier analysierte Unterrichtspraxis zeigt jedoch, wie wichtig es ist, die verschiedenen zu mobilisierenden Kenntnisse situationsbezogen zu berücksichtigen, und wie komplex die unterstützenden Handlungen sind, die eingesetzt werden müssen, um den Lernprozess der Schulkinder rund um einen sprachlichen Gegen-

stand, die *Leserichtung*, zu fördern. Damit das nicht vorgeschriebene Wissen für die Lehrpersonen und somit auch für die Schulkinder nicht transparent bleibt, wünschen wir uns eine spezifische Ausbildung für den Unterricht in den ersten Bildungsjahren. Diese sollte die zukünftigen Lehrpersonen in den verschiedenen Wissenstypologien ausbilden, die in einer Lehr-/Lernsituation mobilisiert werden; in der Berücksichtigung der verschiedenen Lerninhalte, die mit dem Lerngegenstand, sei er sprachlich oder nichtsprachlich, verbunden sind; in der Nutzung der Zeit für Aktivitäten, die von den Kindern initiiert werden, als echte Lernsituationen und in der Nutzung der Heterogenität als eine Ressource. Die Berücksichtigung der Bedürfnisse und Interessen jedes einzelnen Kindes durch didaktische Entscheide, die einen Zugang zur Perspektive der Kinder ermöglichen, erscheint uns unerlässlich, wenn wir die sozialen Ungleichheiten nicht verstärken wollen.

Bibliografische Angaben

- Astolfi, J. P. (2017). *La saveur des savoirs: disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF Sciences Humaines.
- Audin, L. (2011). Obstacles cognitifs et langage : un dispositif transversal au service de l'apprentissage de l'anglais, du français et des mathématiques en 6°. in Sensevy G. & a. (ed), *Actes du colloque international, Efficacité et équité en éducation*, Rennes, 19.–20. November 2008.
- Bautier É. (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès l'école maternelle*. Lyon: Éd. de la Chronique sociale.
- Bautier, É. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 89-100.
- Bautier, É., & Rayou, P. (2013). La littératie scolaire: exigences et malentendus. *Les registres de travail des élèves* (Vol. 7, No. 7-2, S. 29–46). Presses universitaires de Rennes.
- Bautier, É., Charlot, B. & Rochex, J. Y. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève: le rapport au savoir. *L'école, l'état des savoirs*, 179–188.
- Bautier, É. & Rochex, J. Y. (1997). Ces malentendus qui font les différences. *La scolarisation de la France. L'école, l'état des savoirs*, 105–122.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2011). Les outils de la pensée : L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance. Québec: PUQ. Bouchard, C. (2012).
- Le développement global de l'enfant au cœur de l'éducation préscolaire. *Revue préscolaire*, 50(2), 9-14. Cèbe, S. (2000).
- Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle: effets sur l'efficacité scolaire ultérieure du CP au CE2: une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires (Dissertation), Université Aix-Marseille.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Clerc-Georgy, A. & Maire Sardi, B. (2020). Penser la didactique des apprentissages fondamentaux en articulant dialectiquement jeu et curriculum: le théâtre de marionnettes. *Forum-lecture.ch Plate-forme en ligne pour la littératie*, (1). Besucht am 16.12.2021 unter www.forumlecture.ch > archive
- Clerc-Georgy, A. & Truffer Moreau, I. (2016), Les pratiques évaluatives à l'école enfantine: Influence des prescriptions sur les pratiques enseignantes in C. Veuthey, G. Marcoux & T. Grange (DIR.) *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation*. 79-95. Louvain-La-Neuve: EME éditions.
- Collot, B. (2002). *Une école du troisième type... ou la pédagogie de la mouche*. Paris: L'Harmattan
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2010). *Plan d'études romand: présentation générale*. Neuenburg: CIIP.
- Diamond, A., Lee, C., Senften, P., Lam, A. & Abbott, D. (2019). Randomized control trial of *Tools of the Mind*: Marked benefits to kindergarten children and their teachers. *PLoS ONE* 14(9): e0222447. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0222447>
- Doyon, D. & Fisher, C. (2012). Savoir penser-parler pour apprendre : le développement du langage oral à la maternelle, *Revue préscolaire*, 50(2), 34-42.

- Duval, S., & Bouchard, C. (2013). La transition de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire et l'ajustement socio-scolaire des élèves de première année. *INITIO*, 18-29.
- Fleer, M., & Veresov, N. (2018). A Cultural-Historical Methodology for Researching Early Childhood Education. In M. Fleer, & B. van Oers (Eds.). *International Handbook of Early Childhood Education*, 1, (S. 225–250). New York: Springer.
- Goigoux, R. (1998). Sept malentendus capitaux. In *Forum pour l'école maternelle*, Paris http://www.ienviarmes.ac-versailles.fr/IMG/pdf/2_-_Les_7_Malentendus_capitaux_En_Maternelle.pdf.
- Hedegaard, M., Fleer, M., Bang, J. & Hviid, P. (2008). Researching child development—an introduction. *Studying children: A cultural-historical approach*, 1-9.
- Joigneaux, C., Laparra, M. & Margolinas, C. (2012). Une dimension cachée du curriculum réel de l'école maternelle: la littératie émergente?. In *Sociologie et didactiques* (pp. 411-425). Haute école pédagogique de Vaud.
- Landry, S. (2014). Favoriser le développement de la pensée sociale par l'étayage du jeu symbolique chez des enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans (Doctoral dissertation, Université Laval).
- Laparra, M., & Margolinas, C. (2016). Les premiers apprentissages scolaires à la loupe: des liens entre énumération, oralité et littératie. Louvain-La-Neuve: De Boeck (Pédagogie et Formation).
- Lahire, B. (2017). Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires. Média Diffusion.
- Lejeune, F. (2020). Le jeu chez le tout petit. *A.N.A.E.*, 165, 135-143.
- Muhonen, H., Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M. & Lerkkanen, M.-K. (2016). Scaffolding through dialogic in early school classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 55, 143-154.
- Nonnon, E. (2004). Travail visible et invisible: la trace écrite au tableau. *Recherches: Revue de didactique et de pédagogie du français*, (41), 17-30.
- Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2006). Jouer et apprendre - dimensions indissociables dans la pratique préscolaire. *Développement et garde de la petite enfance*, 176 (1), 47-65.
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2019). Play Responsive Teaching in Early Childhood Education, *International perspectives on Early Childhood Educational Development*. Springer Open. 26.
- Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied developmental psychology*, 21(5), 491-511.
- Truffer Moreau, I. (2020). Dans la perspective d'une didactique des apprentissages fondamentaux: « La structure pédagogique », un dispositif au service d'une pédagogie des transitions. Dans A. Clerc-Georgy und S. Duval (Eds.), *Pratiques enseignantes et apprentissages fondateurs de la scolarité et de la culture*. Lyon: Chronique Sociale.
- Tobola Couchepin, C. (2017). Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Presses Universitaires: 11.-48.
- Wygotski, L.S. (1935/1995). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. *Société française*, 2(52), 35-45.
- Wygotsky, L. S. (1978). The role of play in development. *Mind in society*, 5, 92-104.
- Wygotski, L. S., Sève, F., Piaget, J., Clot, Y., Sève, L., & Piaget, J. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La dispute.
- Wygotski, L. S., Sève, F. & Brossard, M. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris: La Dispute.

Autorinnen

Anne Paccolat, Professorin und Lehrbeauftragte an der PH Wallis und Mitglied der Interventions- und Forschungsgruppe über die Grundkompetenzen (Groupe d'Intervention et de Recherche sur les Apprentissages Fondamentaux, GIRAF, PH Wallis und PH Waadt) In ihrer Arbeit befasst sie sich mit den Herausforderungen der Grundbildung im ersten Zyklus sowie mit der Unterrichts- und Bewertungspraxis in diesen Bildungsjahren.

Catherine Tobola Couchepin, Professorin und Lehrbeauftragte an der PH Wallis und Mitglied der Forschungsgruppe Bildung und Professionalisierung (Recherche formation et professionnalisation, PH Wallis). In ihrer Forschungs- und Lehrtätigkeit verbindet sie die Didaktik des Französischen mit dem Lehrer:innenhandeln für die Bewertung und Regulierung des Lernens. Dabei beschäftigt sie sich sowohl mit den ersten Bildungsjahren als auch mit dem Tertiärbereich.

Valérie Michelet, Professorin und Lehrbeauftragte an der PH Wallis und Mitglied der Interventions- und Forschungsgruppe über die Grundkompetenzen (Groupe d'Intervention et de Recherche sur les Apprentissages Fondamentaux, GIRAF, PH Wallis und PH Waadt). Ihre Forschungsgebiete sind die spielerische Entwicklung der gesprochenen Sprache in den ersten Bildungsjahren sowie die Vermittlung von Poesie durch sinnliche Erlebnisse.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2022 von leseforum.ch veröffentlicht.