

Editorial

Wo endet die Schule? Transformation und Verschiebung der Bildungsgrenzen Die Grenze als Metapher: Ausgangspunkt für die Neuvermessung der Bildungsforschung

Michèle Grossen und Andrea Lanfranchi

Ausgehend von der Beobachtung, dass wir in einer Welt von Metaphern leben, haben Lakoff und Johnson (1998) die zentrale Rolle der Metapher hervorgehoben: Sie helfen uns, Konzepte zu entwickeln und geben unseren Erfahrungen einen Sinn. In den Augen der Autoren liegt die Stärke der Metapher gerade darin, komplexe globale Erfahrungen einzufangen, die mit Konzepten nur schwer zu erfassen sind. Die Metapher stellt die Realität aus einem bestimmten Blickwinkel dar und lenkt unsere Interpretation der Welt und unser Handeln in eine bestimmte Richtung:

Weil wir unsere soziale Realität auf weiten Strecken metaphorisch verstehen und weil unsere Wahrnehmung der physischen Welt zum Teil metaphorisch ist, spielt die Metapher eine sehr wichtige Rolle, wenn wir bestimmen, was für uns real ist. (Lakoff & Johnson, 1998, S. 169)

Da die Metapher im wissenschaftlichen Bereich eine komplexe Realität zu widerspiegeln vermag, schlug das Organisationskomitee des Jahreskongresses 2016 der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (bestehend aus einer multidisziplinären Gruppe aus den Fachbereichen Psychologie, Soziologie, Anthropologie und Erziehungswissenschaften) den Begriff „Bildungsgrenzen“ als thematischen Schwerpunkt vor, um damit zur Exploration der Grenzmetapher in den Bildungswissenschaften einzuladen. Dieses allgemeine Thema war in sechs Unterthemen gegliedert, die sich auf verschiedene mögliche Variationen der Grenzmetapher beziehen: (1) Beziehung zwischen Bildung, Alltag und Beruf; (2) Bildungspolitik; (3) Transformation pädagogischer Berufe; (4) Übergangs- und Orientierungsprozesse; (5) Lebenslanges Lernen; (6) Medialisierung wie ICT, elektronische Spiele und soziale Netzwerke in Entwicklung und Bildung. Angesichts dieser thematischen Bandbreite könnte man leicht einwenden, die Metapher der Grenze sei von keinem heuristischen Interesse, denn jedes Territorium, jeder Raum oder jede Form habe notwendigerweise eine Grenze. Wir werden jedoch versuchen, auf diesen Einwand zu antworten, indem wir einige Aspekte dieser Metapher herausarbeiten, nämlich die Grenze als Abgrenzung,

die Grenze als Übergang, die Grenze als Anerkennung bestimmter territorialer Besonderheiten, die Grenze als psychologische Funktion. Abschliessend folgen allgemeine Überlegungen zu den Zusammenhängen zwischen Praxis und Forschung. Wir werden nicht jeden einzelnen der sieben Artikel in dieser Ausgabe systematisch darstellen, sondern sie in den nachfolgenden Abschnitten entsprechend ihrer Zugehörigkeit zu den untersuchten Aspekten einordnen.

Die Grenze als Abgrenzung

Die Grenze kann zunächst als eine Abgrenzung betrachtet werden, die einen bestimmten Raum umgrenzt. Diese Abgrenzung ist gleichzeitig ein Berührungspunkt zwischen verschiedenen Territorien, wobei ein Drinnen und ein Draussen unterschieden wird. Im Bildungsbereich wirft dieser Aspekt der Metapher mehrere Fragen auf: Welches sind denn nun die Wissensgegenstände, sozialen Kompetenzen oder das Praxiswissen, die vom schulischen Rahmen oder von nicht-schulischen Kontexten, wie beispielsweise der Familie, herrühren? Soll die Schule auch Lerngegenstände in ihren Lehrplan einbeziehen, die auf den Erwerb von bestimmten überfachlichen, sozialen Kompetenzen (interpersonelle Kommunikation, Mediation, Konfliktmanagement) oder von normalerweise im informellen Rahmen vermitteltem Wissen (z. B. Sexualerziehung) abzielen? Welche Objekte können berechtigterweise in die politische Bildung oder Bildung zu nachhaltiger Entwicklung einbezogen werden (Audigier, Fink, Freudiger & Haerberli, 2011; siehe auch Muller Mirza & Grossen, 2017; Muller Mirza, Grossen, Diesbach-Dolder & Nicollin, 2014)? Welche Lernaktivitäten sollten öffentlich (staatlich) oder privat sein? Oder aus einem anderen Blickwinkel betrachtet: Welchen Platz sollten die Schulen den Informations- und Kommunikationstechnologien einräumen, und wenn ja, welchen Technologien und zu welchem Zweck?

All diese Fragen verdeutlichen die Bezüge zwischen Schule, Familie, Staat, Politik und Wirtschaft. Sie berühren sensible Themen, die oft zu lebhaften gesellschaftlichen Debatten führen und mit mehr oder weniger expliziten Bezugnahmen auf unterschiedliche politische Befindlichkeiten weit über die Grenzen der Schule hinausgehen.

Zudem sind diese Grenzen nicht festgelegt. Sie verändern und bewegen sich mit der sozio-historischen Entwicklung. Sie führen zu Unklarheit, Ungewissheit und manchmal zu Streitigkeiten. Auf der makrosozialen Ebene spiegelt sich dies in neuen Sichtweisen über die Schule, ihre Rolle und Organisation wider. Wie Verhoeven (2016, Juni) in ihrem Plenarvortrag gezeigt hat, erzeugen diese Sichtweisen eine «neue instrumentale, ökologische und einzigartige Imagination von Erziehung». Mit diesen Verschiebungen und Transformationen dringen neue Wissensgegenstände und neue Kompetenzen in den Klassenraum ein. Dies bleibt nicht ohne Folgen für die verschiedenen Akteure: für die *Eltern*, die

aufgrund ihres divergenten Verständnisses von Schule sowie von den zu vermittelnden Kenntnissen und Kompetenzen in Konflikt mit der Schule geraten können; für die *Lehrpersonen*, die neue Kompetenzen erwerben und ihre Rolle neu definieren müssen; für die *Schülerinnen und Schüler*, die im schulischen Kontext mit unbekanntem oder ungewöhnlichen Wissensgegenständen konfrontiert werden, mit dem Risiko, dass sich soziale Ungleichheiten einstellen, die man eigentlich vermindern wollte (Bonnéry, 2015). Was den Unterrichtsstoff angeht, so bleibt auch dieser nicht unberührt, wie die Erfahrung der *Teaching Artists* im Artikel von *Christine Beckert, Mathilde Gyger und Franco Supino* (in diesem Band) zeigt. In dieser pädagogischen Innovation werden Schriftstellerinnen und Schriftsteller eingeladen, mit jungen Schülerinnen und Schülern Texte zu schreiben. Aber dieses Unterfangen hat auch insofern Auswirkungen, weil die beteiligten *Teaching Artists* ihre Rolle durch das Überschreiten der Schulgrenzen neu gestaltet sehen (was bedeutet es, ein «Teaching Artist» zu sein? Sind sie nun Künstler oder Künstlerin? Oder vielmehr Lehrperson?), werden die Schülerinnen und Schüler ermutigt, eine andere Beziehung zu Literatur und Literalität im Allgemeinen aufzubauen. Die Definition der Literatur selbst wird durch die unterschiedlichen Praktiken der *Teaching Artists* in Frage gestellt: Besteht diese in einem Schreibprozess, oder im Erzählen einer Geschichte? Abschliessend könnte man sich fragen, wie die Lehrpersonen diese Innovation wahrnehmen. Unterstützen sie diese oder missbilligen sie diese, weil es letztlich externe Mitarbeitende benötigt, um Schülerinnen und Schüler zu motivieren und soziale Ungleichheiten zu überwinden?

Die Grenze als Übergang

Eine Grenze ist nicht nur eine Grenze, sie ist auch ein Übergang, dem es sich zu stellen gilt. Zwei Arten des Übergangs sind Gegenstand zahlreicher Forschungsarbeiten in den Bildungswissenschaften. Der erste Typ bezieht sich auf Übergänge zwischen verschiedenen *Lern- und Ausbildungskontexten, die aufeinander abgestimmt werden müssen*. Dies ist der Fall beim dualen Unterricht, bei dem die Lehrlinge sich zwischen Lehrbetrieb und Schule hin und her bewegen (Filliettaz, de Saint-Georges & Duc, 2008). Dies gilt auch für die Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, die in der Regel von mehreren Fachleuten aus verschiedenen Institutionen übernommen wird. Die Schülerin oder der Schüler (und ihre oder seine Familie) befinden sich damit an einem institutionellen Scheideweg. Dies erfordert seitens der verschiedenen Akteure eine Koordinierung der Massnahmen, was oft besondere Schwierigkeiten aufwirft. Ein weiteres Beispiel ist die Forschungsarbeit von *Saskia Weber Guisan* und *Sandrine Cortessis* (in diesem Band). Im Mittelpunkt steht die Verbindung zwischen der Freiwilligenarbeit junger Menschen im Alter von 16 bis 25 Jahren und ihrem Bildungs- oder Berufsbe-

reich. Unterstützen sich diese unterschiedlichen Erfahrungsbereiche gegenseitig oder bieten sie im Gegenteil Anlass zu Schwierigkeiten für die Schülerinnen und Schüler? Die Beispiele untersuchen die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Lernräumen in der Ausbildung oder zwischen aussercurricularen und curricularen Aktivitäten (Grossen, Zittoun & Ros, 2012; Zittoun & Grossen, 2017). Diese Frage stellt auch *Laurent Veillard* (in diesem Band) – anstatt bei der Unterrichtspraxis im Klassenzimmer anzuknüpfen, liegt seiner Arbeit die Analyse bildungspolitischer Diskurse zugrunde. Er zeigt, wie die Entwicklung von Curricula auf der Grundlage bestimmter bildungspolitischer Massnahmen zu einer Multiplikation und grösseren Komplexität von Lernkontexten während der gesamten Schullaufbahn geführt hat. Dies hat zur Folge, dass Schülerinnen und Schüler in der Lage sein müssen, Lernprozesse in ganz unterschiedlichen Kontexten miteinander zu verbinden.

Der zweite Typ betrifft Übergänge, die zu einem *endgültigen, meist irreversiblen Wechsel von einem Kontext in einen anderen* führen, z. B. den Übergang von Einrichtungen der frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) in die Schule (Lanfranchi, 2016), den Übergang von einer Bildungsstufe in eine andere oder von der Schule in die Arbeitswelt (Häfeli, Neuenschwander & Schuhmann, 2015; Masdonati, 2007) oder die berufliche Umschulung, die ein Individuum vor die Notwendigkeit stellt, neue Kompetenzen aufgrund von Veränderungen in einem Beruf zu erwerben. In diesen Fällen ist der Übergang oft an bestimmte Bedingungen geknüpft. Die daraus erfolgenden Werdegänge sind vielfältig. Man kann sich z. B. vorstellen, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, wenn die Schülerinnen und Schüler von einer Bildungsstufe in eine andere wechseln, beispielsweise von der Primar- in die Sekundarstufe I, damit sie einen prägymnasialen Zweig absolvieren können. Der erfolgreiche Abschluss bestimmter Prüfungen oder Tests sowie das Erlangen bestimmter Noten sind allesamt Orientierungspunkte, an denen die Schülerinnen und Schüler ihre Schullaufbahn neu ausrichten können. Werden diese Bedingungen nicht erfüllt, wird die Begrenzung zur Sperre. In einigen Bildungssystemen kann diese Sperre durch Brücken (Passerellen) überwunden werden. Doch wie *Susanne Backes* und *Andreas Hadjar* in ihrer Analyse des luxemburgischen Schulsystems (in diesem Band) zeigen, führen Massnahmen erhöhter Durchlässigkeit jedoch nicht immer zu den erwarteten Ergebnissen (dies wird auch von Meyer [2016, Juni] gezeigt) und überwinden nicht immer soziale Ungleichheiten.

In diesen zwei Typen des Übergangs beinhaltet die Veränderung mindestens drei Aspekte: (a) die *Sozialisierung* in einer neuen Umgebung, d. h. das Verstehen expliziter und impliziter Regeln, die in einer neuen sozialen Gruppe gelten; (b) die *kognitive Sozialisierung*, die sich in der Definition von Bautier (2006) auf die Art und Weise bezieht, wie die Schülerinnen und Schüler das Schulsystem interpretieren und den Wissensgegenstand identifizieren; (c) eine *Veränderung der Identität*, die das Selbstwertgefühl der Person untergraben oder zum Gefühl führen kann, ausgeschlossen zu sein.

Eine Reihe von Fragen stellt sich, wenn die Grenze im Sinne eines Übergangs betrachtet wird: Welche Ressourcen sollten bereitgestellt werden, um den Lernenden die Bewältigung der Veränderung zu ermöglichen? Wie kann vermieden werden, dass sich soziale Ungleichheiten einstellen oder verstärkt werden? Diese Fragen ergeben sich zum Beispiel aus der Arbeit von *Maren Oepke* (in diesem Band), die zeigt, dass die Wahlfächer im Lehrplan der Gymnasien nicht immer ihren Zweck erfüllen, d.h. den Schülerinnen und Schülern, die sich für eine fachverwandte Studienrichtung entscheiden, nicht zwingend bessere Studienergebnisse ermöglichen.

Weiter stellen sich folgende Fragen: Wer sind die Akteure, die an diesen Übergängen beteiligt sind? Wie bereiten Lehrpersonen (oder Ausbilderinnen/Ausbildner) die betroffenen Personen auf die Veränderung vor? Was sind ihre effektiven Berufspraktiken? Die Übergänge finden nicht in einem sozialen Vakuum statt und hängen nicht nur von der Qualität der zur Verfügung gestellten Ressourcen oder den Fähigkeiten des Individuums zu deren Nutzung ab. Vielmehr sind auch Dritte entscheidend, die auf verschiedenen Ebenen (Schule, Familie, Politik) als Übermittler fungieren, d. h. den Betroffenen helfen, die Grenze zu überschreiten und Verbindungen zwischen dem Davor und dem Danach, zwischen dem Hier und dem Anderswo herzustellen. Vor diesem Hintergrund untersucht *Deli Salini* (in diesem Band) in seinen Forschungsarbeiten die Berufspraktiken von Beraterinnen und Beratern, die Erwachsene auf ihrem Weg zur beruflichen Umschulung begleiten, und zeigt auf, inwiefern diese Praxis einen Support bietet.

Schliesslich stellen sich folgende Fragen: Wie können Veränderungen erfasst werden? Welche Beobachtungseinheit sollte eingesetzt werden, um Veränderungen zu berücksichtigen, mit anderen Worten, worauf gilt es besonders zu achten? Mit welchen Methoden? Und, das schwierigste Problem, in welchem zeitlichen Rahmen? Wie die Artikel in dieser Ausgabe zeigen, gibt es eine Vielzahl von Methoden zur Beantwortung dieser Fragen. Quantitative Methoden bieten die Möglichkeit, auf der Grundlage von sehr grossen, repräsentativen Stichproben Veränderungen durch Prä-Post-Vergleiche zu analysieren (*Backes & Hadjar*, in diesem Band) oder, wie dies *Claudia Schellenberg*, *Annette Krauss* und *Achim Hättich* (in diesem Band) tun, den Zusammenhang zwischen Persönlichkeit und Beruf in mehreren Kohorten über einen Zeitraum von 36 Jahren nachzuverfolgen. *Qualitative Methoden* hingegen ermöglichen es, diejenigen Prozesse zu erfassen, mit denen eine Veränderung einhergeht (*Deli Salini* sowie *Saskia Weber Guisan & Sandrine Cortessis*, in diesem Band), wobei zuweilen dieser Ansatz mit der quantitativen Methode kombiniert wird.

Abschliessend stellt sich noch eine grundsätzliche Frage: Welche Ergebnisse bringen die Veränderungen? Diese Frage bezieht sich insbesondere auf die vielen Evaluationsansätze, die prüfen, ob die eingeführten Neuerungen auch zu den erwarteten Veränderungen führen.

Die Grenze als Anerkennung von bestimmten territorialen Besonderheiten

Ein Territorium abzugrenzen, ihm Demarkationslinien zu geben, bedeutet auch, bestimmte Besonderheiten und sogar bestimmte Rechte anzuerkennen. Zunächst einmal denken wir an die Anerkennung von Schulabbrechern (*drop out*), also Schülerinnen und Schüler, die die Schule vorzeitig verlassen haben. Sie befinden sich in einem Zwischenraum, der nicht oder unvollständig von einer Institution abgedeckt wird. Ein weiteres Beispiel ist die Anerkennung der Heterogenität von Schülerinnen und Schülern, z. B. in Bezug auf Geschlecht, soziokulturellen Hintergrund oder besondere Bildungsbedürfnisse wie beispielsweise Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen (Thommen, 2016, Juni; Zbinden Sapin, 2016, Juni) oder Migrantenkinder aus sozial benachteiligten Familien (Lanfranchi, Schaub, Neuhauser & Burkhardt 2016, Juni). Schliesslich kann man auch an die Anerkennung der Familie als Bildungsort denken (Egger, 2016, Juni; Lanfranchi, 2017), vor allem im Hinblick auf den Spracherwerb oder auf Vorschul- bzw. ausserschulische Lernprozesse (Lanfranchi & Müller, 2016).

Die Einführung dieser verschiedenen Formen der Anerkennung, die in der Gesellschaft bisweilen gefordert werden, führt zu Veränderungen in der Organisation von Schule und Unterricht (z. B. inklusive Pädagogik). In einigen Fällen verschieben diese Veränderungen die Grenzen zwischen Familie und Schule, z. B. wenn die Familie zu einer Bildungspartnerschaft aufgefordert wird, oder sich unaufgefordert auf eine Zusammenarbeit mit der Schule und den Lehrpersonen einlässt.

Die Grenze als psychologische Funktion

Schliesslich kommen wir nicht umhin, einen Aspekt der Grenzmetapher in Bezug auf die psychologische Funktionsweise näher zu betrachten. Die Grenze kann sich nämlich z.B. auf die Entwicklung der Begriffsbildung beziehen (weil sie auf der Fähigkeit beruht, bestimmte Objekte zu «Begriffsfamilien» zu gruppieren), auf die emotionale Funktions- und Reaktionsfähigkeit (Barrieren zu errichten oder im psychoanalytischen Sinn Abwehrmechanismen aufzubauen, die verhindern, dass das Denken von Affekten überrannt wird), auf die Motivation, die als psychologische Grenze angesehen werden kann, die neue Horizonte eröffnen oder aber schliessen kann, auf die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, d. h. einige der Möglichkeiten aufzugeben, sich selbst in die Zukunft zu projizieren (d. h. eine Grenze zu schliessen und gleichzeitig eine andere zu öffnen, z. B. bei der Wahl der Bildungs- oder Berufsorientierung).

Psychologisch betrachtet, verweist dieser Aspekt der Grenzmetapher auf Elemente, die die Entwicklung eines Individuums im Laufe des Lebens fördern

und die Anpassung an sich ständig wandelnde Kontexte ermöglichen. Vor diesem Hintergrund untersuchen die Erziehungswissenschaften zum Beispiel den parallelen Wandel von kognitiven Fertigkeiten und Technologien, wie dies Säljö (2016, Juni) in seinem Plenarvortrag unterstrichen hat (siehe auch Ludvigsen, Lund, Rasmussen & Säljö, 2011), aber auch die Unterstützung beim Lernen durch Lehrpersonen, Peers sowie weitere informelle Lernende, die kontextbezogene Anwendung von pädagogischen und didaktischen Hilfsmitteln und ihre Auswirkungen auf die Lernprozesse. Diese Forschungsarbeiten heben nicht nur die Rolle der Schule in der kognitiven und emotionalen Entwicklung sowie der Identitätsfindung der Schülerinnen und Schüler hervor, sondern auch die Notwendigkeit, die im Kontext angewandten Praktiken (sei dies von Fachleuten und Berufstätigen oder von Lernenden) besser zu verstehen. Die Akteure interpretieren immer ihr Umfeld, zum Beispiel die Vorschriften, wie sie von bestimmten Bildungspolitikern, Lehrmethoden oder didaktischen Hilfsmitteln erlassen wurden (Bonnéry, 2015) oder aber, wie Bétrancourt (2016, Juni) in ihrem Plenarvortrag aufzeigte, durch Technologien, die den Studierenden zur Verfügung gestellt wurden.

Schlussfolgerung

Die Metapher der Grenze ermöglicht aufgrund ihrer Mehrdeutigkeit bestimmte Aspekte der ständigen Veränderungen im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung zu untersuchen und das Aushandeln von Sinn hervorzuheben, das diese Veränderungen nach sich ziehen: Aushandeln auf bildungspolitischer Ebene, Aushandeln zwischen den Schulakteuren, z. B. im Rahmen von Schulreformen, Aushandeln zwischen Schule und Familie oder anderen Gruppen, z. B. bei der Einführung neuer Unterrichtsgegenstände oder -methoden.

All diese Transformationen und Innovationen sind nicht ohne Risiko. Eines dieser Risiken besteht darin, wie mehrere Vorträge des Kongresses 2016 gezeigt haben, dass die neu eingeführten Bildungssysteme, -methoden und -politiken nicht die gewünschten Ergebnisse erbringen. Forschung ist daher unerlässlich, um auf dem Praxisfeld Aussagen, die auf persönlicher Erfahrung, Intuition, Meinung oder auf dem Verschreiben von «guten» Praktiken beruhen, auf die Probe zu stellen. Wir glauben, dass sie auch den Dialog zwischen den Disziplinen (Sozialwissenschaften, Psychologie, Anthropologie, Sprachwissenschaften, Politikwissenschaft) fördern und deshalb an den disziplinären Grenzen arbeiten muss, um eine Zersplitterung der Studienfächer zu vermeiden und einen ganzheitlichen Lern- und Ausbildungsansatz sowie den kreativen Einsatz von Forschungsmethoden zu fördern, die komplexe Realitäten erfassen können. Wir treten also für eine enge Verbindung zwischen Forschung und Praxis ein, wobei erstere zur Beschreibung und Analyse des Praxisfelds von Unterricht und Ausbildung beiträgt und letztere die systematisch zu untersuchenden Themen

und Objekte aufzeigen soll, indem Forschungslücken aufgedeckt werden oder eine aktive Beteiligung beim praktischen Anwenden vor Ort stattfindet (Johnson, 2003). Dabei sind die Schwierigkeiten zu betonen, die entstehen, wenn man versucht Forschungsergebnisse die in einem bestimmten Kontext und nach bestimmten wissenschaftlichen Grundsätzen entstanden sind, auf ein anderes spezifisches Gebiet zu übertragen (für die frühkindliche Bildung siehe Gormley, 2011). Damit die Ergebnisse eines Forschungsprojektes in die Praxis einfließen können, ist eine umfangreiche Kontextualisierung nötig, d. h. eine Art Übersetzung (Akrich, Callon & Latour, 2006), die den Besonderheiten der Situation Rechnung trägt. Diese Kontextualisierungsarbeit basiert auf der Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Fachleuten auf diesem Gebiet und somit auf dem Austausch von Expertisen, die die Besonderheiten der individuellen Aktivitäten, die Ziele jedes Einzelnen und die Berufsspezifität jeder Arbeitsgemeinschaft berücksichtigt (Clot, 2008).

Abschliessend möchten wir daran erinnern, dass hinter allen wissenschaftlichen Bemühungen stets ein bürgerliches Engagement steht. Mit anderen Worten, hinter der Position des Forschenden steht immer die eines Mitglieds der Gesellschaft, das sich bestimmte Vorstellungen und Meinungen darüber gebildet hat, was Schule und Ausbildung sein sollten. Wenn sich die Forschenden daher verpflichten, ihren methodischen Ansatz zu objektivieren und die Vorgehensweise, die sie zu einem bestimmten Ergebnis geführt hat, explizit zu machen, ist dies nicht nur deswegen, um den diversen Kanons der wissenschaftlichen Forschung zu gehorchen, sondern um ihr *Fachwissen in Konfrontation mit dem Fachwissen anderer auf die Probe zu stellen*. Sie wagen sich über die Grenzen der Forschung hinaus und setzen sich für Massnahmen ein, die gewissermassen aussergemeinschaftlicher Art sind und den Weg für eine Debatte über Ideen und eine argumentierte Konfrontation verschiedener Standpunkte ebnen. Insofern sind die Forschenden in der gesellschaftlichen Debatte eingebunden.

Übersetzung: Alain Metry, HEP-VS et Andrea Lanfranchi, HfH Zürich

Bibliographie

- Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction: textes fondateurs*. Paris: Presses de l'École des Mines.
- Audigier, F., Fink, N., Freudiger, N. & Haerberli, P. (2011). *L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débat*. Genève: Université de Genève: Les cahiers de la section des sciences de l'éducation. no 130.
- Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. *Recherche et formation*, 51, 105-118.
- Bétrancourt, M. (2016, juin). *Quand les technologies numériques déplacent les frontières: du bon usage des MITIC dans l'éducation et la formation*. Conférence plénière donnée au congrès annuel de la Société Suisse de Recherche en Éducation, Lausanne.
- Bonnéry, S. (Éd.). (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris: La Dispute.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Egger, J. (2016, juin). *Kooperation von Schule und Elternhaus: Zur Praxis von Lehrpersonen der Primarunterstufe mit Eltern*. Communication présentée au congrès annuel de la Société Suisse de Recherche en Education, Lausanne.
- Fillietaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (2008). «*Vos mains sont intelligentes!*» *Interactions en formation professionnelle initiale*. Genève: Les cahiers de la section des sciences de l'éducation. no 117
- Gormley, W. T. (2011). From science to policy in early childhood education. *Science*, 333, 978-981.
- Grossen, M., Zittoun, T. & Ros, J. (2012). Boundary crossing events and potential appropriation space in philosophy, literature and general knowledge. In E. Hjørne, G. van der Aalsvoort & G. de Abreu (Éd.), *Learning, social interaction and diversity – exploring school practices* (pp. 15-33). London: Sense.
- Häfeli, K., Neuenschwander, M. & Schumann, S. (Éd.). (2015). Berufliche Passagen im Lebenslauf. Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz. Open access: Springer VS. doi10.1007/978-3-658-10094-0
- Johnson, D. W. (2003). Social interdependence: interrelationships among theory, research, and practice. *The American psychologist*, 58, (11), 934-945.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1998). *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg, Deutschland: Carl Auer. (Original: Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: The University of Chicago Press)
- Janfranchi, A. (2016). Transition Familie – Schule. Frühpädagogische Unterstützung im Vorschulalter als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit. *Familiendynamik*, 41, (4), 294-303. doi:10.21706/FD-41-4-294.
- Janfranchi, A. (2017). Familie als Bildungsort - Einfluss der Eltern auf den Schulerfolg der Kinder. *Akzente*, 1, 17-18. <https://blog.phzh.ch/akzente/2017/2002/2023/es-ist-wichtig-zu-wissen-wie-es-zu-hause-aussieht-wo-das-kind-lernt/>
- Janfranchi, A. & Müller, D. (2016). Lernort Familie 5+: Gruppenangebote für Eltern als Scholorientierte familienbezogene Förderung (Projektbeschreibung). Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) und Amt für Jugend und Berufsberatung (AJB).
- Janfranchi, A., Neuhauser, A., Schaub, S. & Burkhardt, S. C. A. (2016, juin). *Bildungsprozesse ab Geburt am Beispiel der Studie ZEPPELIN 0-3: Effekte des vorschulischen Lernens im Programm "PAT – Mit Eltern Lernen"*. Communication présentée au congrès annuel de la SSRE, Lausanne.
- Ludvigsen, S., Lund, A., Rasmussen, I. & Säljö, R. (Éd.). (2011). *Learning across sites. New tools, infrastructures and practices*. Abingdon: Routledge.
- Masdonati, J. (2007). *La transition entre école et monde du travail: préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*. Berne: Peter Lang.
- Meyer, T. (2016, juin). *Bildungsgrenzen im Spiegel der Panel-Studie TREE*. Conférence plénière donnée au congrès annuel de la Société Suisse de Recherche en Education, Lausanne.
- Muller Mirza, N. & Grossen, M. (2017). Apprentissage en classe: quand les émotions s'en mêlent. In M. Giglio & F. Arcidiacono (Éd.), *Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives* (pp. 17-34). Berne: Peter Lang.
- Muller Mirza, N., Grossen, M., de Diesbach-Dolder, S. & Nicollin, L. (2014). Transforming personal experience and emotions through secondarisation in education for cultural diversity: An interplay between unicity and genericity. *Learning, culture and social interaction*, 3, (4), 263-273. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.02.004>
- Säljö, R. (2016, juin). *Hybrid minds and symbolic technologies: Evolving practices of learning*. Conférence plénière donnée au congrès annuel de la Société Suisse de Recherche en Education, Lausanne.
- Thommen, E. (2016, juin). *Intégrer les personnes avec un trouble du spectre de l'autisme tout au long de la vie*. Communication présentée au congrès annuel de la Société Suisse de Recherche en Education, Lausanne.

- Verhoeven, M. (2016, juin). *Forme et institution scolaire: nouvel imaginaire éducatif, nouvelles frontières et défis pour la critique*. Conférence plénière donnée au congrès annuel de la Société Suisse de Recherche en Education, Lausanne.
- Zbinden Sapin, V. (2016, juin). *L'inclusion des personnes avec des troubles du spectre de l'autisme: quels enjeux pour les professionnel-le-s de l'éducation et de la formation?* Communication présentée au congrès annuel de la Société Suisse de Recherche en Education, Lausanne.
- Zittoun, T. & Grossen, M. (2017). Hétérogénéité des interactions en classe: philosophie et littérature au secondaire II. In M. Giglio & F. Arcidiacono (Éd.), *Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives* (pp. 77-93). Berne: Peter Lang.