Praxis und Theorie

Jahresbericht 2011 / 2012
der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen

ph | sh

Pädagogische Hochschule Schaffhausen

eine Partnerschule der Pädagogischen Hochschule Zürich

«Eine gute Lehrperson trägt keine Maske.
Sie ist eine Person wie jede andere, mit Gefühlen und Emotionen.
Durch das Zulassen und Preisgeben bestimmter Empfindungen
im Unterricht schafft sie es, das Vertrauen und den Respekt der Schüler zu gewinnen.»

STUDENTIN H11 IN EINEM PORTFOLIOEINTRAG
ZUM THEMA «MEIN BILD EINER GUTEN LEHRPERSON»

Jahresbericht 2011 / 2012
© Pädagogische Hochschule Schaffhausen | www.phsh.ch
Die PHSH ist Mitglied der Internationalen Bodensee-Hochschule (IBH)
Redaktion: Dr. Thomas Meier, PHSH
Gestaltung: Jean-Marc Rossi, Stein am Rhein | www.atelierrossi.ch
Druck: Unionsdruckerei, Schaffhausen | www.ud-sh.ch

Inhaltsverzeichnis

GELEIT

4 **Meist kommt es anders, als man denkt** Christian Amsler
6 **Praxis und Theorie** Thomas Meinen

I PRAXIS UND THEORIE

8 **Voraussetzungen für professionelles Handeln** Catherine Lieger
10 **Zwischen Ausbildung und Berufspraxis** Dr. Thomas Meier
12 **Praxis-Theorie-Bezug von Anfang an** Irene Pappa
14 **Lernfelder an der PHSH** Gerhard Stamm
16 **Hommage auf das elementare Tun** Werner Schraff
18 **«… möchte ich das Einspracherecht behalten»** Dr. Thomas Meier

II FORSCHUNG UND ENTWICKLUNG

20 **Lehrerbildung – klinisch getestet** Dr. Markus Kübler
23 **Akademischer Bericht**
26 **Das Wissen teilen** Annemarie Loosli-Locher

III AUS DEM SCHULLEBEN

27 **Verabschiedungen und Begrüssungen** Liselotte Wirz
28 **Diplomierte H09 und deren Schlussarbeiten**
29 **Impressionen 2011 – 2012**

IV ECKDATEN

31 **Leistungsbereiche und Organigramm der PHSH**
32 **Zahlen zur PHSH**
33 **Finanzrechnung PHSH**

Meist kommt es anders, als man denkt

CHRISTIAN AMSLER VORSTEHER ERZIEHUNGSDEPARTEMENT DES KANTONS SCHAFFHAUSEN

Darf ich die wichtigste und nützlichste Regel jeder Erziehung aufstellen? Sie heisst nicht: Zeit gewinnen, sondern: Zeit verlieren.

Die Unterrichtstätigkeit ist das viel zitierte Kerngeschäft der Lehrerinnen und Lehrer. Doch das Berufsbild der Pädagoginnen und Pädagogen umfasst weit mehr als nur den didaktisch geschickten Transfer von Lerninhalten. Die Diplomandinnen H09 haben für ihre eindrückliche Diplomfeier 2012 das Motto Puzzle gewählt. Ein Puzzle setzt sich zusammen aus einzelnen Teilen, die das Ganze ergeben. Doch wenn das letzte Teilchen eingefügt, das Bild scheinbar komplett ist, dann geht es gleich weiter. Ein neues Puzzle ruft, eine neue Herausforderung steht an. Und genau so verhält es sich auch mit der Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer an unseren Pädagogischen Hochschulen. Es ist ein Puzzle verschiedener Bausteine (Module) aus Theorie und Praxis, die das Ganze ergeben. Wobei man ja im Sinne der *Education permanente* nie *ganz* sein kann. Genau wie die Matura die Studierfähigkeit bescheinigt, befähigt der Bachelorabschluss der PHSH-Ausbildung die Unterrichtsfähigkeit, die dann während der Berufstätigkeit sukzessive erweitert wird.

Lernsituationen schaffen

Die Bildung ist einem gewaltigen Wandel unterworfen, der mit den gesellschaftlichen Entwicklungen eng zusammenhängt. Die starre Schulbank, Tintenfass und Federhalter haben längst ausgedient. Heute sind die Lernprotagonisten in den Schülerbänken und vor der Wandtafel mit iPhone, iPad und Laptop unterwegs. Bewegte Schule! Lernsituationen werden geschaffen. Gleichmacherei, Rohrstock, blosses Loben und Tadeln, die berühmten Eselsohren in der Prangerecke haben zum Glück längst ausgedient. Mit andern Worten: Die Erkenntnisse, wie gutes Lernen funktioniert, haben sich weiterentwickelt, benötigt werden aber immer noch Gerechtigkeit, Vorbild, Motivationsgabe, Empathie und Professionalität.

Lehrerinnen und Lehrer schenken den ihnen anvertrauten Kindern genügend Zeit. Sie dürfen sich nicht von Stoffdruck und Vorgaben von aussen völlig zudecken lassen. «Zeit ist Geld», hat Benjamin

Franklin formuliert. Die Forderung, Zeit gut zu nutzen und ja nicht zu vergeuden, trifft ganz besonders auch für die Kindheit zu. In der Kindheit wird gelernt, was später Ernte einbringt. Kinder dürfen heute zum Glück Zeit haben, um die Welt zu entdecken und Fragen zu stellen. Der Genfer Philosoph Jean-Jacques Rousseau hat treffend gesagt: «Darf ich die wichtigste und nützlichste Regel jeder Erziehung aufstellen? Sie heisst nicht: Zeit gewinnen, sondern: Zeit verlieren.»

Den geplanten Weg verlassen

Im Unterricht selbst kommt es immer wieder zu Situationen, in denen die Lehrerinnen und Lehrer besonders gefordert sind, auf Ungeplantes zu reagieren. In einem Didaktikbuch steht folgender Satz: «Als King starb, schien die Zeit stehen zu bleiben. King war ein Fisch, war der Klassenliebling einer vierten Klasse und starb mitten in einer Mathematikstunde in seinem Aquarium.» Ja, was tut man nun als Lehrerin? Ein solcher Moment braucht die Fähigkeit, das zu erkennen, etwas daraus sich entwickeln zu lassen, und die Bereitschaft, den geplanten Weg zu verlassen. Aus solchen Momenten entwickeln sich Sternstunden des Lernens.

Oft sind die Pädagogischen Hochschulen in unserem Land konfrontiert mit dem Vorwurf, dass die Ausbildung zu theoretisch sei. Es brauche eine Lehrer-Lehre, die ganz in der Praxis fusse, und auch die Zugänge werden möglichst weit weg von der gymnasialen Matur angesetzt. Das Gegenteil ist der Fall. Die Studierenden der PH geniessen während ihrer Ausbildung einen sehr hohen Praxisanteil. Lehrerin und Lehrer zu sein heisst, ganz nahe bei den Menschen zu sein. Theorie ist wichtig und nötig. Oft kommt es in der Praxis dann unerwartet anders, als es in der Wissenschaft hiess oder im Lehrbuch stand. Darum braucht es für diesen Beruf geerdete und flexible Leute, die bereit sind, die Magie des Moments und der unerwarteten Lernsituation zu erkennen. Die PHSH ist Garantin dafür, dass dem auch so ist. Ich danke ganz herzlich allen Puzzleteil-Zulieferern, die Theorie und Praxis zusammenbringen und unsere gefreuten PHSH-Studierenden auf Sternstunden vorbereiten.

Praxis und Theorie

THOMAS MEINEN REKTOR

Mit dem Jahresbericht 2011/2012 greifen wir ein Kernthema der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf. Es geht um die Frage, welches Wissen und Können Lehrpersonen brauchen, um gut unterrichten zu können, und wie dieses Wissen und Können vermittelt werden kann. Es geht um die Klärung der Profession, darum, ob Lehrerin, Lehrer ein intellektueller oder ein praktischer Beruf ist.

Seit etwa zehn Jahren werden in der Schweiz (mit wenigen Ausnahmen) Lehrerinnen und Lehrer vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe 1 an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet. In dieser Zeit ist die Kritik an der «Akademisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» nicht verklungen. Die *SonntagsZeitung* titelte am 22. Mai 2011: «Mehr Lehrer, weniger Theorie. SVP, CVP und Schulleiter fordern Stopp der Akademisierung von Pädagogen.» In breiten Bevölkerungsschichten und in einigen Kreisen der Politik scheint *Akademisierung* einen schlechten Klang zu haben. Es tönt nach Elfenbeinturm, Abgehobenheit, Praxisferne, Standesprivilegien.

Akademisierung suggeriert, dass Studienabgängerinnen und -abgänger mit Theorien vollgestopft sind, die sie dann im Schulalltag nicht umsetzen können. Hinein mischt sich die Befürchtung, dass *akademisch* ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer die Kinder nicht gern hätten, auf alle Fälle weniger gern als nicht akademisch ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer. Es wird argumentiert, die Tertiarisierung der Lehrerbildung sei mit der Opferung der Persönlichkeitsbildung auf dem Altar des akademischen Wissens verbunden (Criblez 2010; *EDK in press*).

Theorie als Orientierungswissen

Ich denke, es ist sinnvoll, dass die Pädagogischen Hochschulen klären, was für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung *Akademisierung* heisst. Das Wort *Akademie* kommt aus dem Griechischen (*akadémeia*) und ist ursprünglich die Bezeichnung der *Schule*, an der Platon lehrte. Damals wie heute geht es in der Schule darum, die Welt zu verstehen. Nur wer versteht, kann sich orientieren, und wer sich orientieren kann, kann entscheiden. Dadurch entsteht Sinn, Verwurzelung und Stärkung – kurz: Bildung.

Es geht um die Klärung der Profession, darum, ob Lehrerin, Lehrer ein intellektueller oder ein praktischer Beruf ist.

Das ist an der PH Schaffhausen nicht anders. Theorie vermittelt Orientierungswissen. Studierende können Handlungsweisen verstehen und begründen. Sie können zwischen unterschiedlichen Voraussetzungen unterscheiden und kennen verschiedene Wege. Darin zeigt sich ihre Professionalität, darin werden sie stark und sind fähig, Praxis kraftvoll zu gestalten.

Theorie als reflektierte Praxis

Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und damit der Pädagogischen

Hochschulen ist ganz klar die Berufsausbildung der künftigen Lehrerinnen und Lehrer. PHs bilden auf ein Berufsfeld hin aus. Sie haben also den Charakter von *Berufsschulen*. Die Studierenden der PH Schaffhausen verbringen gut einen Viertel ihrer Studienzeit in Schulen. Unterrichtspraxis und Schulpraxis sind zentrale Bestandteile der Ausbildung. Unsere Abgängerinnen und Abgänger sollen so ausgebildet sein, dass sie in der Praxis gut bestehen können.

Die Studierenden der PH Schaffhausen verbringen gut einen Viertel ihrer Studienzeit in Schulen.

An der PH Schaffhausen gibt es keine Fächer. Das Studium richtet sich nach beschriebenen Kompetenzen, die für den Lehrberuf unabdingbar sind, wie: Unterricht planen und durchführen, Klassen führen, Lernprozesse begleiten, Lernarrangements individualisieren, Elterngespräche führen. Dabei geht es um eine Verschränkung von Theorie und Praxis. Theorien sind Modelle, die beschreiben, wie Praxis gesehen werden kann: wie ein Kind lernt oder nicht mehr weiterkommt, wie eine Klasse reagiert, die Folgen einer Nichtintervention, die Lernanforderung eines Textes, die Anschaulichkeit von Medien usw. Nur über Theorie machen Menschen Erfahrungen. Erfahrungen, verstanden als reflektiertes Erleben. Menschen haben die einzigartige Fähigkeit, Handeln im Nachhinein zu verstehen und damit zu sichern. So entsteht Können im Sinne bester Routine. Wohlverstanden, es gibt auch Menschen, die viel erleben und keine Erfahrungen machen. Es sind diejenigen, die die gleichen Fehler machen. Immer wieder.

Praxis ohne Theorie ist blind

Theorie und Praxis sind also aufeinander bezogen. Es geht das eine ohne das andere nicht. Oder wie Kurt Lewin, der Begründer der Sozialpsychologie, es treffend formuliert hat: «Praxis ohne Theorie ist blind. Theorie ohne Praxis ist leer. Nichts ist praktischer als eine gute Theorie.» Die Tätigkeit einer guten Lehrerin ist vergleichbar mit derjenigen einer Ärztin. Ärzte und Ärztinnen müssen über ein grosses Wissen verfügen, das ihnen bei der Diagnose, der Behandlung und der Einschätzung des Behandlungserfolges die notwendigen Anhaltspunkte bietet. Die Theorie leitet die Praxis und ermöglicht eine Reflexion des Tuns. Das ist bei einer Lehrperson nicht anders, vielleicht mit dem Unterschied, dass sich bei unangebrachtem Handeln in der Tendenz weniger sofortige Folgen zeigen. Pädagogische Prozesse sind oft versteckt, schleichend und daher umso anspruchsvoller.

Wohlverstanden, es gibt auch Menschen, die viel erleben und keine Erfahrungen machen.

Wir möchten unsere Studierenden darauf vorbereiten: auf eine Praxis, die auf Verstehen basiert, die nach Zusammenhängen und Hintergründen fragt und so Handeln klärt und erklärbar macht. Es ist eine Praxis, die zu Erfahrungen führt und so zu mehr Wissen und Können. Es sind Lehrerinnen und Lehrer, die Lernende bleiben.

Voraussetzungen für professionelles Handeln

CATHERINE LIEGER PROREKTORIN WEITERBILDUNG UND DIENSTLEISTUNGEN

Theorie wirkungsvoll in der Praxis umsetzen können = professionelles Handeln. Mit dieser Formel setzen sich Ausbildungsinstitutionen wie die PHSH naturgemäss auseinander. Wie viel Theorie ist nötig? Wie viel praktische Erfahrung muss sein? Was ist in welchem Wechselspiel die optimale Lösung? Gibt es ein Geheimrezept?

Seit je wird in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung das Verhältnis zwischen Studium und Beruf, Theorie und Praxis, Ausbildungswissen und handlungssteuerndem Wissen, explizitem und implizitem Wissen diskutiert. Mit der Einführung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf tertiärer Stufe an den Pädagogischen Hochschulen steht heute eine Gestaltungsidee, welche der Vorstellung «Gute Praxis ist die Anwendung von Theorie» geschuldet ist.

Im Zentrum steht die Frage: Wie kann theoretisches Wissen in der beruflichen Praxis optimal zum Tragen kommen?
Das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis, zwischen Wissen und Können ist nicht klar abgrenzbar. Wie viel Theorie respektive Praxis braucht es in der Ausbildung von Lehrpersonen, um erfolgreiche Lehrpersonen auszubilden? Wie lässt es sich erklären, dass in jedem Studiengang Studierende bereits in ersten Praxiseinsätzen eine Klasse kompetent zu führen vermögen, ohne je auch nur ein Modul über Klassenführung besucht zu haben? Vielleicht kann man dieses Phänomen als «Studierende mit Naturtalent» beschreiben. Wissenschaftliche Untersuchungen haben unter anderem aufgezeigt, dass das fachdidaktische Können von Mathematiklehrerinnen, die keine fachdidaktische Ausbildung genossen haben, an jenes ausgebildeter Lehrpersonen des gleichen Fachs heranreicht.

In einem ersten Gedanken wird man die schwache Qualität der Ausbildung als Erklärung betrachten. Als Verantwortliche für die Weiterbildung an der PHSH wäre mir diese Erklärung zu einfach. Zum einen ist es die Auswahl der Studieninhalte, zum andern ist es die Transformation des theoretischen Wissens in professionelles Handeln, welches in diesem Zusammenhang im Fokus steht.

Wie viel Theorie ist nötig? Wie viel praktische Erfahrung muss sein?

In diesem Artikel möchte ich auf den zweiten Aspekt, die Transformation des theoretischen Wissens in alltagstaugliches und professionelles Handeln, eingehen.

Komplexer Begriff

Betrachtet man den Begriff der Professionalität etwas genauer, stellt man dessen hohe Komplexität fest. Das wissenschaftlich abgeleitete Regelwissen, das qualifizierte Lehrpersonen haben, ist allgemeines Wissen, welches in praktischen Lebenssituationen angewendet werden kann. Dabei erkennen gute Pädagogen die

relevanten Abhängigkeiten und wichtigen Zusammenhänge für den betreffenden Einzelfall. Professionalität wird also nicht allein durch die Anwendung von Rezepten sichergestellt. Für die Entwicklung von Professionalität müssen meines Erachtens drei Punkte zusammenspielen bzw. drei Voraussetzungen gegeben sein:

Professionelles Handeln beinhaltet die Fähigkeit zur Interpretation der konkreten Fallsituation:
In der klassischen Hermeneutik wird diese Fähigkeit mit dem Begriff der Urteilsfähigkeit beschrieben. Urteilsfähigkeit und -kraft sind nicht aus der Theorie ableitbar. Ganz im Gegenteil, sie bestehen nicht im Versuch, allgemeine Regeln zu befolgen, sondern sie konstituieren sich mehr aus der Haltung «hinterfragender und kritischer Respektlosigkeit» gegenüber dem theoretischen Wissen. Wenn wir uns die Tätigkeit eines Arztes vorstellen, wird diese Betrachtungsweise gut sichtbar. Er wendet das theoretische Wissen nicht an, sondern bringt sein Fachwissen einschliesslich seiner praktischen Erfahrung ein, wenn er die Probleme eines Patienten im Kontext von dessen sozialen Lebensumständen beurteilt. Vermutlich ist dies einer der Gründe, weshalb wir als Lehrkörper der PHSH die kritischen und vieles hinterfragenden Studierenden sehr schätzen, sind es doch auch diese, welche mit ihren Ansichten unsere Institution weiterbringen.

Professionelles Handeln muss die Impulse zu fallbezogenem Wissen weiterentwickeln:
Die Entwicklung spezifischen Fallwissens ist jedoch nicht einfach erlernbar. Selbst von erfahrenen Pädagogen und auch von Führungskräften darf nicht vorausgesetzt werden, dass sie mit einem Schlag die richtige Methodik und das am besten geeignete Vorgehen für den spezifischen Fall oder die spezielle Situation finden. Wir an der PHSH versuchen dieses «situated and local knowledge», wie das im angelsächsischen Sprachraum genannt wird, den Studierenden in praxisbezogenen Fallstudien, mit enger Begleitung auf den ersten Schritten in der Schulpraxis und in Mentoratsbesprechungen zu vermitteln.

Professionelles Handeln muss sich selbst im Prozess des Handelns beobachten und evaluieren, um hypothetische Konsequenzen abzuleiten:
In dieser Reflexionsphase sollen Lösungsvarianten und Szenarien entwickelt werden. Professionelles Handeln versteht sich in diesem Kontext als transformiertes Wissen von handelnder Erfahrung und am Einzelfall zu entwickelnder Urteilskraft. Diese dritte Perspektive zeigt ein komplexeres Bild der Vermittlung von Theorie und Praxis, als es die traditionellen Konzepte von Anwendung und Transfer von Theorie in Praxis beschreiben.

Nicht leicht umzusetzen

Führt man diese drei Gedanken für eine Pädagogische Hochschule weiter, wird deutlich sichtbar, dass diese Konzeption professioneller Handlung selber wissenschaftsförmig ist, aber auch, dass die Anwendung wissenschaftlicher Ergebnisse nicht einfach und direkt in Alltagshandlungen umzusetzen ist.

Ein entscheidender Punkt dieses Umsetzungsprozesses bildet erfahrungsgemäss das aktive Engagement professioneller Ausbildner. Professionelle Ausbildner verwenden wissenschaftliches Wissen, welches sie mit Beispielen aus der Praxis angereichert haben. Beides geben sie dann in interessanten Vorlesungen oder Übungen an Studierende weiter.

Fokus auf Auftrittskompetenz

Wenn die Person des Ausbildners eine spannende ist und sie mit spürbarer Leidenschaft vor die Zuhörerschaft tritt, wird sich die Transformation von Theorie in die Praxis optimal umsetzen lassen. Es versteht sich von selbst, dass auch für zukünftige Lehrer und Lehrerinnen diese Kompetenz wichtig ist. Dies ist mit ein Grund, dass die PHSH einen Fokus auf die Auftrittskompetenz von Lehrpersonen gelegt hat. Sie ist ein wichtiger Punkt der Transformation von der Theorie in die Praxis. In unserem Modul Auftrittskompetenz entwickeln wir diesen wichtigen Aspekt.

_

Altrichter H., Kannonier-Finster, W. & Ziegler, M. (2005). *Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften im Kontext professionellen Handelns*. In: H. Heid & C. Harteis (Hrsg.): *Verwertbarkeit als Qualitätskriterium*. Wiesbaden: VS-Verlag.
Fraefel, U. (2012). *Berufspraktische Studien und Schulpraktika: Der Stand der Dinge und zwei Neuorientierungen*. In: *Berufspraktische Studien. Beiträge zur Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. 2/2012.
Neuweg, G. H. (2011). *Praxis als Theorieanwendung? Eine Kritik am «Professionsgenerierungs-Ansatz»*. In: *Mythos Praxis. Journal für LehrerInnenbildung*. Innsbruck: Studien Verlag. 3/2011.

Zwischen Ausbildung und Berufspraxis

DR. THOMAS MEIER DOZENT BILDUNG UND ERZIEHUNG

«Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir.» So wird heute zitiert, was zur Zeit der Römer deklariert wurde. Dabei wird geflissentlich übergangen, dass das ursprüngliche Zitat von Seneca umgekehrt lautete: «Non vitae sed scholae discimus.»[1] Nicht für das Leben, sondern für die Schule werde gelernt. Was hat es damit auf sich? War Seneca in seinen *Moralischen Episteln an Lucilius* wirklich der Ansicht, die Schule sei sich selbst genug? Für eine solche Deutung, meinen wir, war der Philosoph doch viel zu gescheit.

Lernen die Kinder für die Schule und nicht für das Leben?

Und auch zu kritisch. Seine Aussage, die so schlicht daherkommt, ist nichts anderes als die Kritik an einer Schule, die den Blick für das, worauf sie vorbereitet, verloren hat. Die so geartete Schule, schreibt Seneca, verhelfe nicht zu einem gesunden Menschenverstand. Oberstes Ziel einer solchen Schule sei es, gelehrt zu reden. Schulweisheit statt Lebensweisheit.

Sind die Ansichten Senecas heute noch aktuell? Lernen die Kinder für die Schule und nicht für das Leben? Und für die Pädagogischen Hochschulen: Bilden wir junge Menschen zu Lehrpersonen aus, ohne sie praxistauglich zu machen?

Breitere Ausbildung als früher

Wir würden die zweite Frage verneinen, wenn auch mit Vorsicht. Die Bestandesaufnahme sähe folgendermassen aus: Seit dem Übergang von den Seminarien zu den Pädagogischen Hochschulen ist die Ausbildung breiter geworden. Sie orientiert sich stärker an Praxissituationen, die nicht einem einzelnen Schulfach zugeordnet werden können: Kommunikation, Beziehungsgestaltung, Medienbildung, Klassenführung, Elternarbeit, Didaktisches Denken. Student/innen sollen während ihrer Ausbildung Standards erreichen, die ihnen Professionalität bescheinigen. Um einige zu nennen:

— Die Lehrperson versteht, wie Schülerinnen und Schüler lernen, denken und sich entwickeln.
— Die Lehrperson verfügt über Wissen über Motivation und Interesse.
— Die Lehrperson anerkennt die Verschiedenheit ihrer Schülerinnen und Schüler bezüglich sozialer Herkunft, Kultur, Bedingungen des Aufwachsens, Sprache, Gender, Alter und Lernvoraussetzungen.
— Die Lehrperson kennt Grundlagen von Kommunikation und kommunikativem Handeln.
— Die Lehrperson wendet verschiedene Verfahren an, um Lernergebnisse und -leistungen zu beobachten und zu diagnostizieren und daraus Erkenntnisse für die Förderung der Schülerinnen und Schüler abzuleiten.
— Die Lehrperson evaluiert die Wirkung ihres professionellen Handelns auf Schülerinnen und Schüler sowie andere am Schulfeld Beteiligten.

— Die Lehrperson weiss, dass das Gesamtsystem Schule in der Dynamik unterschiedlicher Realitäten und Ansprüche steht.
— Die Lehrperson verfügt über ein systemisches Verständnis der Schule als Organisation. Sie gestaltet die Schule als Ort des Lernens in gemeinsamer Verantwortung mit Kolleginnen, Kollegen und weiteren beteiligten Personen.

Wo ein Output erwartet wird, muss irgendwann ein Input gewesen sein.

Diese Standards sind wesentliche und beschreiben aktuelle Anforderungen an eine Lehrperson – sie sind aber noch keine Handlungsanleitung. Es gibt kein Rezept, wie die in den Standards beschriebenen Kompetenzen in der Praxis umgesetzt werden sollen.

Nicht Theorie um der Theorie willen

Dafür, dass das Wissen und das Reflektieren auch in guten Unterricht münden, braucht es nach wie vor Praxislehrpersonen und Mentor/innen. Es braucht nach einer hospitierten Lektion Feedback und wohlwollendes, aber kritisches Hinterfragen. Die Feedbackgeber und Hinterfrager brauchen ihrerseits Fachwissen, denn ohne dieses bleiben ihre Rückmeldungen und Fragen oberflächlich. Mit Praxistipps allein ist es nicht getan. Wer einen Auszubildenden weiterbringen will, muss ihm das grundlegende Rüstzeug vermitteln. Eine gute Schule regt zum Denken an. Das ist in der Volksschule so, das ist bei einer Pädagogischen Hochschule so und das war auch früher bei den Seminarien der Fall.

Indes sind auch die Pädagogischen Hochschulen nicht davor gefeit, Theorie um der Theorie willen zu vermitteln. Wo in einem Modul ohne Bezug zum Praxisalltag einfach ein Curriculum abgearbeitet wird, ist der Nutzen für die Studierenden gering. Wo nicht auch die praktischen Auswirkungen einer theoretischen Anleitung diskutiert werden, verpufft der Effort. Ein theoretischer Input sollte – eventuell auch erst langfristig – letztlich einen praktischen Output bewirken.

Wo aber ein Output erwartet wird, da muss irgendwann ein Input gewesen sein. Wir sollten nicht a priori den Umfang der vermittelten Theorie in Frage stellen. Aber wir sollten uns fragen, ob der in einem Modul gerade vermittelte Stoff eine Bedeutung für die Unterrichtspraxis hat. Wir müssen davon ausgehen können, dass die an der Pädagogischen Hochschule vermittelten Inhalte dem Unterricht in der Berufspraxis zugutekommen.

Gemeinsam lernen

So, wie wir keine Theorie um der Theorie willen anstreben, ist auch die Praxis um der Praxis willen abzulehnen. Oder wie lange sind wir gewillt, schlechten Unterricht zu tolerieren, wenn klar ist, dass sich die betreffende Lehrperson zu wenig mit den Grundlagen des Unterrichtens vertraut gemacht hat? Würden wir einem Ingenieur den Bau einer Brücke zutrauen, wenn er sich vorher nicht mit Statik befasst hätte? Warum also sollten wir den Unterricht unserer Kinder jemandem anvertrauen, der sich noch nie mit Pädagogik und Didaktik auseinandergesetzt hat?

Seneca kreidete der Schule an, dass sie Gelehrtheit anstrebe. Die heutige Schule dagegen stellt das gemeinsame Lernen ins Zentrum. Wer davon ausgeht, dass Lernen lebenslang stattfindet, erkennt, dass diese Herangehensweise über alle Massen praxistauglich ist.

–
[1] Seneca, zit. nach Bartels, K. (2006). *Veni, vidi, vici.* Mainz: Von Zabern, S. 110.

Praxis-Theorie-Bezug von Anfang an

IRENE PAPPA DOZENTIN BILDUNG UND ERZIEHUNG

Eine gute Lehrperson zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass sie ihren Unterricht «fach- und sachgerecht plant und sachlich und fachlich korrekt ausführt» (Berner et al., 2011, S. 16). Die Lehrpersonen müssen also sowohl über sachliche als auch über didaktische Kompetenzen verfügen.

Lehrkräfte müssen sich in der Sache auskennen, die sie vermitteln, damit sie die Thematik verständlich präsentieren und Fragen der Kinder kompetent beantworten können. Sie müssen über den curricularen Aufbau und über Schwierigkeiten, die im Zusammenhang mit dieser Sache auftreten können, Bescheid wissen. Zudem braucht jede Lehrperson ein reichhaltiges Repertoire an didaktischen Formen, damit ein Unterricht vielseitig gestaltet werden kann (Beck et al., 2008).

Verbindungen herstellen

In der Ausbildung angehender Lehrpersonen wird darauf geachtet, dass Studierende solche Kompetenzen erwerben. Dazu braucht es sowohl Theorie als auch Praxis. Als Ausbildner und Ausbildnerinnen legen wir Wert darauf, dass wir Studierende mit verschiedenen Theorien konfrontieren, die sie im Praxisfeld verarbeiten, oder dass sie Erkenntnisse aus der Praxis mit Theorien in Verbindung bringen.

Zusammenarbeit mit Fachdidaktiken

Theorien sind Ergebnisse vieler Untersuchungen und können zu allgemein gültigen Aussagen zusammengefasst werden. Im pädagogischen Setting liefern sie Hinweise zum menschlichen Verhalten. Solche Annahmen unterstützen uns, im Unterricht Lernumgebungen zu gestalten und Strategien des Lehrens zu entwickeln, welche das menschliche Lernen erleichtern (Seel, 2003). Damit soll verhindert werden, dass subjektive Theorien zum Zuge kommen. Solche, auch Alltagstheorien genannt, stützen sich auf subjektive Erkenntnisse, die unsystematisch zustande gekommen sind, nicht überprüft wurden und zu unzulässigen Verallgemeinerungen führen (Helmke, 2009).

Im *Didaktischen Denken*, einem Modul, in welchem die Studierenden Basistechniken des Unterrichtens kennen lernen und durch differenzierte didaktische Überlegungen die Lernintensität der Schüler und Schülerinnen optimieren (Tarnutzer & Weilenmann, 2012), wird die Verbindung von Theorie und Praxis forciert im Sinne von Helmke (2009), der darauf verweist, dass Wissen für praktische alltägliche Situationen nutzbar gemacht werden kann, wenn praktische Unterrichtssituationen von Anfang an mit einbezogen werden.

Von der ersten Woche der Ausbildung an verbringen die Studierenden einen Halbtag in einer Klasse. So haben sie Gelegenheit, eigene Erfahrungen mit Unterrichten zu sammeln und mit theoretisch angereichertem Wissen in Verbindung zu setzen. Dazu soll das *Didaktische Denken* anregen. In diesem Modul wird vor allem auf die Förderung der didaktischen Kompetenz Wert gelegt. Die Kompetenzerweiterung in den einzelnen Sachgebieten geschieht in der Zusammenarbeit mit den Fachdidaktiken.

Ein Auszug aus dem Semesterprogramm des *Didaktischen Denkens 1* (siehe unten) weist darauf hin, dass stets ein theoretischer und ein praktischer Schwerpunkt gesetzt werden. Das Programm zeigt exemplarisch, dass der theoretische Input zur Basistechnik *Vorzeigen und Nachmachen* gemacht wird, worauf sich die Studierenden mit einem Text vorbereiten; danach werden die Praxislehrpersonen aufgefordert, den Studierenden einen entsprechenden Auftrag zur Umsetzung dieser Thematik in der Praxis zu erteilen.

Im darbietenden Unterricht vermitteln Lehrpersonen einen Sachverhalt mit Worten, Gesten oder Bildern. Die Wahl des Vorgehens hängt von den Zielen des Unterrichts, von den Merkmalen des Sachverhalts und von den Lernvoraussetzungen der Schüler und Schülerinnen ab (Berner et al., 2011). Ob die Studierenden die Form des Vortragens, Vormachens oder Vorführens oder eine Mischform wählen, entscheiden sie aufgrund der Bedingungen am Praxisplatz.

Sie kennen aus der Theorie resp. dem *Didaktischen Denken* verschiedene Formen des darbietenden Unterrichts. In der Praxis müssen sie dann mit den einzelnen Formen selber ihre Erfahrungen machen. Mit Hilfe weiterer Theorien wie dem *Beobachtungslernen* (Bandura 1977, nach Woolfolk, 2008, S. 284) sollen die Studierenden dann über die Anwendung reflektieren. Laut Bandura wird das Lernen durch Beobachtung anderer betont. Er weist aber auch darauf hin, dass bestimmte Prozesse, Werte und Emotionen die Nachahmungen der Schüler und Schülerinnen beeinflussen.

Optimierung von Lehrprozessen

Beim *Beobachtungslernen* spielen Aufmerksamkeits-, Gedächtnis-, Reproduktions- und Motivationsprozesse eine wichtige Rolle. Durch seine Untersuchungen konnte Bandura aufzeigen, dass Kinder durch Beobachtung Handlungen nachahmen können, dass aufgrund der beschriebenen Prozesse die Ausführung jedoch anders ausfallen kann. Diese Erkenntnisse bilden Erklärungsansätze für Studierende, wenn sie bei Kindern erkennen, dass die Ausführungen der Schüler und Schülerinnen nicht genau dem von ihnen vorgezeigten Produkt entsprechen. Deshalb ist es wichtig, dass in der Lehrerausbildung Theorien und Situationen aus der Praxis miteinander verknüpft werden, die gegenseitig Erklärungsansätze liefern und das Verständnis von Lernvorgängen erhöhen, was uns schliesslich dazu befähigt, Lehrprozesse zu optimieren.

DATUM	ZEIT	INHALT	LESEAUFTRAG	PRAXIS
18. 10.	9.15 – 10.00	**Vormachen – Nachmachen**	Berner et al., (2011) S. 124 – 128	Grundform: Vorzeigen – Nachmachen

Beck, E., Baer, M., Guldimann, T., Bischoff, S., Brühwiler, Ch., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderung und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.

Berner, H., Fraefel, U. & Zumsteg, B. (Hrsg.) (2011). *Didaktisch handeln und denken 1*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Seel, N. M. (2003). *Psychologie des Lernens. Ein Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Tarnutzer, M. & Weilenmann, S. (2012). *Didaktisches Denken. Eine Handreichung für Praxislehrpersonen, Studierende, Mentorinnen und Mentoren*. Schaffhausen: Pädagogische Hochschule.

Woolfolk, A. (2008). *Pädagogische Psychologie*. München: Pearson Studium.

Lernfelder an der PHSH

Ein neues Unterrichtsgefäss verbindet Praxis und Theorie mit offenen Lehrformen

GERHARD STAMM DOZENT FÜR DEUTSCH- UND MUSIKDIDAKTIK

Mit der neuen Ausbildungsstruktur NOVA hat sich der Anteil an selbstverantwortetem Lernen deutlich erhöht: Fallstudien, Formen des kooperativen und situierten Lernens sowie das Lernen im Praxisfeld füllen nun etwa die Hälfte der Studienzeit an der PHSH aus. Entscheidungen, die den späteren Berufsalltag prägen, werden so vermehrt in das Studium integriert. Es gilt, nicht nur Antworten auf Wissensfragen zu finden, sondern in offenen, praxisbezogenen Arrangements Kernprobleme von *Schule geben* zu bearbeiten. Damit verbunden sind für die Studierenden

— Entscheidungen betreffend das Wahlverhalten: Soll ich viele Inhalte, Überblick gewinnend, bearbeiten oder wenige Inhalte vertieft, tief schürfend?
— Orientierung im Team, Fragen der Arbeitsorganisation und der Gruppenbildung: Schliesse ich mich Interessengruppen an oder heterogenen Gruppen, die sich durch Gegensätze stimulieren?
— Art der Aufgabenstellung: Soll ich eher vorstrukturierte, didaktisierte Aufgaben bearbeiten oder die Problemstellung in eigener Regie angehen – entdeckend und mir einen eigenen Reim daraus machend?
— Fragen der Motivation: Betrachte ich die Aufgabe oder Problemstellung als Pflicht (extrinsisch motiviert) oder Kür (intrinsisch motiviert)?

Inhaltlich geht es in den Lernfeldern um zentrale, fachlich übergeordnete Fähigkeiten des Lehrberufes.

Studierende sollen innerhalb dieser Spannungsfelder Erfahrungen machen können. Dazu brauchen sie Freiräume, Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb der sonst rigide definierten Zeitgefässe nach der Bologna-Reform. Solche Zeiträume bieten die vier Lernfelder innerhalb des Studiums. Gleichzeitig bilden sie eine Erfahrungsgrundlage, damit ähnlich offene Lehrmethoden später im eigenen Unterricht eingesetzt werden können.

Was ist ein Lernfeld?

Ein Lernfeld ist zunächst ein grosszügig bemessenes Zeitgefäss im Stundenplan: Während eines Semesters stehen ein Vormittag respektive 4 ECTS-Punkte zur Verfügung. Eine Einführung ins Hauptthema sowie Inputs zu Teilthemen werden von Dozierenden verantwortet. Der Hauptteil der Arbeit geschieht aber in Lerngruppen: Hier wird ein Projekt, eine Fragestellung oder eine Fallstudie selbständig bearbeitet. Die Ergebnisse gilt es am Schluss im Plenum zu präsentieren und schriftlich zu dokumentieren. Dozierende unterstützen diese Arbeit und gewährleisten, dass bei aller Autonomie zuvor definierte Qualitätsstandards eingehalten werden.

Inhaltlich geht es in den Lernfeldern um zentrale, fachlich übergeordnete Fähigkeiten des Lehrberufes. Situationen aus dem Schulalltag werden in vier Semesterveran-

staltungen interdisziplinär bearbeitet, da gerade im komplexen Aufgabenfeld von Beurteilen und Fördern, im Vermitteln guter Lernstrategien, im Erfassen der Umwelt von Kindern und im Verstehen des Netzwerkes Schule nur breit vernetzte Lösungsansätze fruchtbar sind. Die einzelnen Fachdisziplinen müssen dabei ihre Prinzipien und Lernkonstrukte zur Diskussion stellen – so findet innerhalb der Lernfelder auch ein fruchtbarer Austausch zwischen den Fachbereichen der Zielstufe und den allgemeinen Erziehungswissenschaften statt.

Im Folgenden eine kurze Präsentation der vier Lernfelder an der PHSH:

Lernfeld 1: Einblick in Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen

Von Lehrpersonen wird – mit dem Ziel einer Förderung aller Schülerinnen und Schüler – eine Sensibilität in der Wahrnehmung und im Umgang mit soziokultureller Heterogenität gefordert. Dazu soll gleich im ersten Semester des Studiums mit diesem Lernfeld eine Basis gelegt werden. Die Studierenden beschäftigen sich mit den Fragen:
— Wie wachsen Kinder und Jugendliche in unserer Gesellschaft auf?
— Wie gestalten sie auf dem Hintergrund ihrer je spezifischen sozialen und kulturellen Einbindung ihren Alltag?
— Welches sind die Erfahrungs- und Handlungsräume? Wie konstruieren sie daraus ihre Identität?

Das Kernstück des Moduls ist eine Feldstudie. Sie wird in kleinen Projektgruppen erarbeitet und beinhaltet Konzeption, Durchführung und Auswertung von Interviews mit Kindern.

Lernfeld 2: Beobachten, Beurteilen, Fördern

In diesem Lernfeld steht Praxiswissen zur Beobachtung, Beurteilung, Förderplanung und Förderung von Schülerinnen und Schülern im Zentrum. Angesiedelt im dritten Semester stellt sich hier vor dem Quartalspraktikum die entscheidende Frage, welche Rolle Beurteilungen für das Lernen und für die Motivation spielen. In Kurzinputs werden Verfahren und Instrumente zu Beobachtung, Beurteilung und Förderplanung aus verschiedenen Fachbereichen vorgestellt. Die Studierenden beschäftigen sich u.a. mit folgenden Fragen:
— Trägt die Einführung einer Testkultur zur Verbesserung unserer Schulen bei?
— Kompetenzorientierung statt Mängeldiagnosen: Wie nehme ich Schüler- und Schülerinnen-Leistungen wahr, und wie teile ich meine Einschätzung mit?
— Welche Gründe sprechen für vermehrte Selbstbeurteilungen in der Schule?

Im Zentrum des Moduls steht eine in der Praxis durchgeführte Lerneinheit in einem Fachbereich, die eine individuelle, gruppen- und kontextbezogene Beobachtung und Beurteilung erfordert.

Lernfeld 3: Lernstrategien aufbauen und Lernprozesse begleiten

Im Rahmen dieses Lernfeldes arbeiten die Studierenden an Fragestellungen, welche Verknüpfungen aus lernpsychologischer und fachdidaktischer Sicht bedingen. Geprägt von den Erfahrungen aus dem Quartalspraktikum reflektieren sie die Begleitung, Förderung und Stärkung der Lernprozesse in verschiedenen Fachbereichen. Sie analysieren Lernsituationen mit den Hauptfragen:
— Wie lernen Schülerinnen und Schüler? Wie gehen sie dabei vor?
— Welche Lernstrategien verbergen sich hinter dem, was die Lernenden tun?
— Wie kann die Lehrperson das Lernen der Schülerinnen und Schüler unterstützen?

Zur Klärung dieser Fragen werden verschiedene Teilprojekte angeboten, die stufenspezifisch und mit unterschiedlicher fachspezifischer Ausrichtung die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler beleuchten.

Lernfeld 4: Netzwerk Schule

Dieses Lernfeld befasst sich mit dem Thema Schule auf der Systemebene. Nicht das Verhältnis von Lehrpersonen zu Schülerinnen und Schülern, sondern der Rahmen oder der Kontext, in welchem Schule stattfindet, ist Thema des Lernfeldes. Schulen bewegen sich bei der Umsetzung ihrer Aufgaben stets im Spannungsfeld von Gestaltungsraum und Leistungspflicht. Im letzten Semester ihrer Ausbildung beschäftigen sich die Studierenden darum mit Fragen wie:
— Welches sind die Aufgaben und Formen der Zusammenarbeit mit schulnahen Organisationen?
— Welche Formen von Aufsicht, von Steuerung bestehen auf verschiedenen Ebenen des Systems Schule?
— Wie wird ein wettbewerbsfähiges Bildungssystem geschaffen/erhalten?

Im Dialog mit Akteuren/Akteurinnen und Interessensgruppierungen setzen sich die Studierenden mit einem selbst gewählten Thema, das sie als unterstützend für ihren Berufseinstieg betrachten, vertieft auseinander.

Hommage auf das elementare Tun

WERNER SCHRAFF DOZENT FÜR INSTRUMENTALUNTERRICHT

Was beinhaltet ein auf die Schulpraxis ausgerichteter Instrumentalunterricht? Und welche Verbindung besteht zum Leitthema dieses Jahresberichts (*Praxis und Theorie*)?

Die praktisch-handwerklichen Elemente haben im Alltag unserer Kinder im Verlauf der letzten Jahre massiv abgenommen. Handwerksstätten im Dorfbild? Bauern, welche nicht auf, an oder mit einer Maschine beschäftigt sind? Haushalte, in denen Gartengemüse verwertet und zubereitet wird?

Wo können Kinder noch in ganz alltägliche, praktische und handwerkliche Arbeitsabläufe einbezogen werden?

Gemeinsames Tun

Gemeinsames Arbeiten, gemeinsames Tun, miteinander kochen, abwaschen, das Aushülsen von Erbsen oder das Verarbeiten von Beeren zu Konfitüre. Dies alles lässt Raum für das Entstehen von Gesprächen, schafft Beziehung und – von der Gehirnforschung nachgewiesen – Intelligenz. Und schön daran ist, dass dies gar nicht das vordergründige Anliegen der jeweiligen Tätigkeit ist, sondern dass es in erster Linie um das Herstellen eines Produktes geht, um ein Ergebnis, welches schliesslich sichtbar vor uns liegt.

Schön daran ist, dass es in erster Linie um das Herstellen eines Produktes geht.

Soll das jetzt eine wehmütige Rückschau auf vergangene Tage werden?

Nein, lediglich eine kleine Hommage auf die Qualitäten von elementarem Tun – auf die Qualitäten des Musizierens als handwerklich-praktisches Tun. Der Schulmusikunterricht hat sich in den letzten Jahren dahingehend entwickelt, dass im Unterricht vermehrt das Erlernen und Erleben von musikalischen Grundelementen stattfindet. Diese werden angewendet, eingeübt, ausgeführt, also praktiziert, bis sie für die Kinder nachvollziehbar und verinnerlicht sind.

Mit Grundelementen meine ich:
— den Weg vom Puls zur Bewegung, zu Bewegung mit Pulsgefühl (Tanz), zu Rhythmus und *Groove* (Perkussion).
— die Entwicklung vom Gesang, einstimmig mit integrierter Bewegung (Bodypercussion), zum mehrstimmigen Chorerlebnis unter Einbezug von Schülern, welche ein Instrument spielen und so in ihren speziellen Fähigkeiten abgeholt und einbezogen werden. Gemeinsames Tun!
— den Prozess vom Hören zu differenziertem Hören, zum Erkennen von Form, Struktur, Gestaltung und Kunst.
— das Öffnen von Kanälen zwischen Ohr, Händen, Füssen und Stimmbändern, bis eine Verbindung und Vernetzung entstehen kann zwischen Körper, Herz und Hirn. Ganzheitlichkeit!

Aber all das geschieht nur, wenn es auch funktioniert! Damit meine ich, dass das musikalische Tun so einfach, grundlegend und elementar angelegt sein soll, dass es zu *grooven* beginnt. Dabei ist mit *Groove* nicht nur die rhythmische Komponente gemeint, sondern das, was bewegt, berührt, mitreisst, einen Schauer den Rücken hinunterlaufen lässt.

Ein Instrument spielen heisst immer auch handwerklich-praktisch tätig sein.

Die Kinder lieben es, wenn ihre Lehrperson ein Instrument spielt. Der schulpraktische Instrumentalunterricht beinhaltet Erwerben, Üben und Anwenden ganz praktischer handwerklicher Fertigkeiten. Drei Beispiele:

1. Akkorde spielen**:** Akkorde, kombiniert mit einem Wechselbass, wenn es volkstümlich zu- und hergehen soll. Akkorde in verschiedenen Auflösungen, um damit das Gehen in einer bestimmten Taktart zu üben. Rhythmisierte Akkorde, um den Unterschied zwischen binär und ternär aufzuzeigen oder um Tanzschritte (Rumba, Swing) einzustudieren. Das Verwenden von Akkorden als Basis für eine melodische Improvisation, welche die Aufführung des Schultheaters untermalen soll, bis hin zur Elton-John-mässigen Songbegleitung.

Mit schlichten Akkordverbindungen (Patterns) lassen sich wunderbar musikalische Parameter (hoch – tief / Dur – Moll / laut – leise), musikalische Entwicklungen (crescendo / kontinuierlich schneller werden) darstellen und erlebbar machen.

2. Für den Schulalltag ist auch das Ausloten aller lautmalerischen, perkussiven bis geräuschhaften Möglichkeiten, welche ein Instrument hergibt, von grossem Nutzen. Mit solchen akustischen Bausteinen (schnaufendes Akkordeon, quietschende Saite) lassen sich filmmusikmässig Geschichten und Theaterszenen untermalen.

3. Arrangieren: Arrangieren ist angewandte Harmonielehre und nimmt im schulpraktischen Instrumentalunterricht eine wesentliche Rolle ein. Eine Lehrkraft, welche die unterschiedlichen musikalischen Komponenten und Kompetenzen, welche in ihrer Klasse vorhanden sind, ausschöpfen und ideal kombinieren kann, ist eine Bereicherung für jedes Schulhaus.

Dies sind einige Aspekte, welche mir als wesentliche Bestandteile des schulpraktischen Instrumentalunterrichts erwähnenswert erscheinen. In kaum einer anderen Tätigkeit sind Theorie und Praxis so eng verknüpft wie beim Musizieren.

Ein Instrument spielen heisst immer auch handwerklich-praktisch tätig sein, dies sogar im doppelten Sinn, als musizierendes Individuum sowie im gemeinsamen Tun mit anderen. Und weil Musik sich in der Zeit verflüchtigt, muss und darf sie immer wieder neu entstehen – müssen alle immer wieder an den Erbsentisch, können immer wieder von Neuem tätig werden.

«... möchte ich das Einspracherecht behalten»

DR. THOMAS MEIER DOZENT BILDUNG UND ERZIEHUNG

«Das Ziel des vorliegenden Eintrags besteht darin, meine bisherigen Praxiserfahrungen mit dem Klassenrat zu reflektieren und mir anhand dieser Überlegungen bewusst zu werden, welche Form des Klassenrats mir persönlich für die Zukunft mit einer eigenen Klasse entspricht.» Dieser Satz steht auf der ersten Seite eines Portfolioeintrags. Geschrieben hat ihn eine Studentin[1], die sich darin zu sozialen Prozessen, Partizipation und Demokratielernen äussert. Sie erwähnt, dass sie im Modul *Klassen leiten und führen* auf eine Definition des Begriffs Klassenrat gestossen sei, der ihr entsprochen habe. Das Portfolio gibt ihr nun die Gelegenheit, die Definition auf ihre Praxistauglichkeit hin zu überprüfen. Sie erinnert sich an Klassenratsrunden, als sie selbst Kind war. Sie erinnert sich auch an den einen oder anderen Klassenrat, den sie als Studentin geleitet hat. Sie kommt zum Schluss, dass die Begriffsbestimmung aus dem Modul hilfreich ist, ihre eigenen Bedürfnisse aber eine Anpassung erfordern. Fortan arbeitet sie mit ihrer eigenen Definition.

Klammer zwischen Theorie und Praxis

Das ist ein Beispiel, wie Reflexionsprozesse ablaufen können. Das Portfolio ist eine verschriftlichte Form dieses Prozesses. Es ist ein Instrument, das Theorie und Praxis wie eine Klammer verbindet. Inwiefern lässt sich eine Theorie in der Praxis umsetzen? Was sagt die Theorie zu einem Problem, das in der Praxis aufgetaucht ist? Im geschilderten Fall wägt die Studentin zwischen Mitbestimmung und Selbstbestimmung ab. Sie erkennt: Selbstbestimmung geht weiter als Mitbestimmung. Im Unterschied zur Mitbestimmung, schreibt die Autorin, seien es bei der Selbstbestimmung die Kinder, welche die Entscheidungen fällen, und die Erwachsenen müssten sich überlegen, ob sie diese mittragen wollen. Obwohl ihr das Selbstbestimmungsrecht der Schüler/innen, auch im Hinblick auf deren Demokratielernen, sympathisch ist, geht die Studentin dann in ihren Überlegungen doch nicht so weit. Sie bemerkt: «Trotz eines demokratischen Rahmens möchte ich aufgrund einer klar geregelten Klassenführung das Einspracherecht beibehalten.» Eine andere Studentin wendet sich in ihrem Portfolio dem Wochenplan zu. Sie übernimmt im Praktikum eine dreistufige Abteilung. Im Nachhinein schildert sie, wie sie sich auf das Praktikum vorbereitet hat. Sie liest sich in die Wochenplan-Literatur ein (Petersen, Freinet, Parkhurst) und notiert Grundsätze, die sie nachvollziehen kann. Sie fragt – selbstverständlich – auch bei der Praxislehrerin nach, wie diese mit dem Wochenplan arbeitet. Im Endeffekt entsteht ein Amalgam aus Ratschlägen der Klassenlehrerin und theoretischen Grundlagen, die sich die Studentin selber erarbeitet hat. Selbstbewusst schreibt sie im Portfolioeintrag: «Als persönliche Herausforderung beschloss ich, den Arbeitsplan meiner Praxislehrperson zu ergänzen und zu optimieren.»

Selbstbewusst und kritisch zugleich

Was macht sie anders? Sie beginnt mit Tagesplänen, um das Tempo der Kinder kennen zu lernen. Einen eigentlichen Wochenplan erstellt sie erst für die zweite

Woche. Anders als die Praxislehrerin ordnet sie den Lernstoff von der zweiten Woche an nicht mehr nach Tagen, sondern nach Fachbereichen. Die Kinder dürfen in den entsprechenden Lektionen ihre Aufgaben unter Berücksichtigung einiger Regeln selbst bestimmen. In der Reflexion vermerkt sie: «Die Theorie, dass die Motivation durch die eigene Festlegung des Lernprozesses gesteigert wird, bestätigt sich.»

Das Praktikum verläuft erfolgreich; die Praxislehrerin zollt ihr Respekt. Weil die Studentin aber ein kritischer Geist ist, beschreibt sie auch, welche Nachteile ihres Erachtens mit dem Wochenplan verbunden sind. Sie schreibt, eine Zweitklässlerin sei mit der Methode überfordert gewesen. «Die Schülerin sass dann oft lange Zeit vor ihrem Plan und wusste nicht, wo und wie sie beginnen sollte.» Weil sie das Kind nicht dauernd habe unterstützen können, da sie ja auch die anderen Kinder betreuen musste, sei das Mädchen in den Wochenplan-Lektionen meist nur dagesessen. «Meine Beobachtung zeigt ein für mich zentrales Problem der Wochenplanarbeit. Die selbständige Arbeit kann mit dieser erweiterten Lehrform sehr gefördert werden, dies jedoch unter der Voraussetzung, dass ein Kind damit auch zurechtkommt. Ist dies nicht der Fall, verpasst das Kind wesentliche Lerninhalte.»

Diese Quintessenz findet sich auch in der wissenschaftlichen Literatur zum Wochenplan. Wir sehen an diesem Fall, dass die reflexive Praxis nur dann Früchte trägt, wenn die lernende Person wach und bereit ist, Inputs aufzunehmen. Was sie daraus macht, ist die Sache dieser Person – ganz im Sinne des Konstruktivismus.

«Hätte mich gehemmt gefühlt»

Ein weiteres Beispiel beleuchtet, wie sich eine Studentin ihre Meinung zur Frage *Koedukation oder Seedukation?* bildet. Ausgangspunkt sind auch hier Erinnerungen an die eigene Schulzeit. In einem Eintrag lässt die Autorin die *besonderen Momente* in den geschlechtergetrennten Zeichen- und Handarbeitsstunden Revue passieren: «Endlich konnten wir uns ungeniert über diverse Themen unterhalten. ... Ich bin mir sicher, wären die Knaben dabei gewesen, hätten wir uns nicht mit denselben tiefgründigen Themen auseinandergesetzt. Zumindest ich hätte mich gehemmt gefühlt.»

Würde der Portfoliotext hier enden, dann wäre klar: Die Studentin befürwortet den nach Geschlechtern getrennten Unterricht, weil sie dieser unbeschwerten Zeit nachtrauert. Doch so einfach macht sie es sich nicht, schliesslich hat sie gelernt, eigene Überzeugungen kritisch zu hinterfragen. Also macht sie während eines Praktikums in einer 6. Klasse eine kleine Umfrage. In allen Halbklassenlektionen sind die Knaben und die Mädchen jeweils unter sich. Bei der Auswertung der Umfrage zeigt sich, dass beide Gruppen in diesem Setting mehr Vorteile als Nachteile erkennen. Die Studentin sieht sich in ihrer Haltung bestätigt. Sie nimmt indes zur Kenntnis, dass zwei Mädchen schreiben: «Es ist nicht so lustig.» Und ein Knabe bemerkt: «Wir können die Meinung der Mädchen nicht hören.»

Die Studentin geht der Sache weiter auf den Grund, weil sie sich der Tatsache bewusst ist, dass ihre Umfrage nicht repräsentativ ist. Nach der Literaturrecherche hält sie fest, dass die Annahme, die Organisationsform (seeduziert bzw. koeduziert) habe eine Auswirkung auf die schulische Leistung, wissenschaftlich nicht untermauert werden könne. «Dass sich im Gegenzug auf sozio-emotionaler Ebene positive Effekte einstellen können, wenn Mädchen und Jungen unter sich sind, ist hingegen möglich.» Sie erfährt: Die Einstellungen zum Thema Gender beeinflussen die Lehrperson darin, wie sie Lernumgebungen herstellt, wie sie zum Lernen motiviert und geschlechtsspezifischem Verhalten begegnet.

Die Studentin steht dem geschlechtergetrennten Unterricht am Ende ihres Portfolioeintrags weiterhin positiv gegenüber, doch in ihrer Schlussfolgerung bleibt sie vorsichtig: «Ich möchte mich regelmässig selbst reflektieren, welche Bilder ich zum Thema Gender transportiere und wo ich gängigen Stereotypien wie ‹Mädchen interessieren sich weniger für Technik› verfallen bin.»

Man wünscht ihr, sie möge in der Selbstreflexion dieses Niveau beibehalten.

Was ist eine gute Lehrperson?

Zum Schluss dieses Beitrags noch ein ganz anders geartetes Beispiel eines Portfoliotexts. Die Studierenden erhalten zu Beginn ihrer Ausbildung den Auftrag, das Bild einer guten Lehrperson zu zeichnen. Sie werden aufgefordert, sich an eine Lehrperson zu erinnern, die sie gern mochten und bei der sie etwas lernten. Einige Studierende gehen – nach Jahren – bei der gewählten Lehrperson nochmals vorbei, reden mit ihr, lernen sie aus einem anderen Blickwinkel kennen. Es kommt zu interessanten Begegnungen. Nicht nur die Student/innen, in einem fast grösseren Ausmass profitieren auch die Lehrpersonen vom nachträglichen Austausch. Ihre so gewonnenen Erkenntnisse formulieren die Studierenden in Thesenform. Was macht eine gute Lehrperson aus? Didaktisches Geschick? Die Tatsache, dass in den Turnstunden mehr gespielt wurde als dass Freiübungen gemacht werden mussten? Selten Hausaufgaben? – Weit gefehlt, wenn man die folgenden Thesen einer Studentin liest:

«Eine gute Lehrperson ...
... unterstützt ihre Schüler immer, auch in Situationen, die für den Schüler schwierig sind. Sie vermittelt ihnen das Gefühl, an sie zu glauben und hinter ihnen zu stehen. Die Schüler wissen, dass sie auf ihre Unterstützung zählen können.
... gibt den Schülern konstruktive Rückmeldungen. Ein schönes Lob zur richtigen Zeit kann sehr viel zu einem gesunden Selbstvertrauen des Schülers beitragen. Gleichzeitig scheut sie sich aber auch nicht, einen Schüler zu kritisieren.
... trägt keine Maske. Sie ist eine Person wie jede andere, mit Gefühlen und Emotionen. Durch das Zulassen und Preisgeben bestimmter Empfindungen im Unterricht schafft sie es, das Vertrauen und den Respekt der Schüler zu gewinnen.»

Theorie und Praxis durchdringen sich auch hier, obschon die Theorie als selbst formulierte Thesen daherkommt. Vielleicht ist diese Form der höchste Reifegrad. Sie verdient viele Leserinnen und Leser.

–

[1] Die zitierten Stellen stammen aus Portfolios, die Studentinnen der PHSH im Zeitraum 2008 bis 2011 verfasst haben.

Lehrerbildung – klinisch getestet

DR. MARKUS KÜBLER LEITER FORSCHUNG UND ENTWICKLUNG

«Die Ausbildung verbindet Theorie und Praxis sowie Lehre und Forschung», heisst es im Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe vom 10. Juni 1999 der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK). Mit der Überführung der seminaristischen Lehrer/innen-Bildung in die Tertiärstufe wurde diese Selbstverständlichkeit der Integration der Forschung und Entwicklung sowie der Verbindung von Forschung und Lehre Tatsache.

Sind diese Integration und diese Verbindung aber auch gelungen? Ist Forschung an den Pädagogischen Hochschulen in den letzten 10 Jahren selbstverständlich geworden?

Blick über den Zaun hinaus

Als Vorbemerkung gestatten wir uns einen exemplarischen Blick über den Zaun der Lehrerbildung hinaus: Wir kaufen beispielsweise Zahnpasta – *klinisch getestet* steht auf der Packung. Kieser Training bietet sich an mit dem Etikett «Nach neuesten sportwissenschaftlichen Erkenntnissen ausgerichtet». Auch ist selbstverständlich, dass das kantonale Labor für Lebensmittelchemie auf wissenschaftlicher Basis die Reinheit unseres Wassers überwacht. Oder würden wir einem Arzt vertrauen, der stolz auf sich ist, dass er nach Erkenntnissen und Methoden von 1970 seine Behandlungen durchführt?

Um Näheres zu diesem Integrationsprozess herauszufinden, beauftragte die COHEP (Konferenz der Rektor/innen der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz) die Kommission Forschung und Entwicklung, eine Ist-Zustands-Analyse hinsichtlich der Verbindung von Forschung und Lehre zu erstellen. In so genannten Expertenrunden wurden Vertreter/innen der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz befragt; die gewonnenen Interviewdaten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet, interpretiert und in einem Bericht dargelegt. Folgende zentrale Ergebnisse vermerkt der Bericht[1]:

Die Pädagogischen Hochschulen der Schweiz befinden sich auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen auf dem Weg der Integration von Forschung in die Lehre. Unter Lehre ist an den Pädagogischen Hochschulen die Grundausbildung und die Weiterbildung gemeint; implizit wird damit auch der Transfer in die (Schul-)Praxis verstanden. Obwohl es allen schweizerischen Pädagogischen Hochschulen wichtig erscheint, dass die beiden Bereiche Forschung und Lehre aufeinander bezogen werden sollen, sind verschiedene Verbindungskonzeptionen gefunden worden.

Vier Konzeptionen

Zum einen gibt es die Verbindungskonzeption Personalunion, in der beide Bereiche die Verbindung in einer Person finden (ähnlich dem universitären Modell). Zum andern sind drei Verbindungskonzeptionen ersichtlich, in denen beide Bereiche organisatorisch getrennt sind. Diese Bereiche haben in gradueller Abstufung einen mehr oder weniger engen Austausch

und gegenseitigen Nutzen. Verbindungskonzeption *lose Verbindung*: Die beiden Bereiche Forschung und Lehre stehen in loser Verbindung miteinander. Diese Verbindung wird eher negativ bewertet und kann als Übergangsstadium verstanden werden.

Verbindungskonzeption *erweiterter Auftrag*: Es findet ein Erkenntnistransfer von der Forschung in die Lehre und ins Berufsfeld statt. Die Lehre steht mit der Forschung in Verbindung, um berufsbezogene Probleme als Forschungsideen zu kommunizieren (Lehre → Forschung). In dieser Verbindungskonzeption gibt es zudem eine so genannte Dozierendenforschung; Dozierende nehmen an Forschungsprojekten teil oder initiieren diese selbst. Dafür wird vom Bereich der Forschung eine Qualifikation in Forschungsmethoden gefordert. Weiter

Dozierende nehmen an Forschungsprojekten teil oder initiieren diese selbst.

fördert der Bereich Forschung die forschungsmethodischen Kenntnisse der Studierenden (Methodenworkshops) und Dozierenden. Die meisten Pädagogischen Hochschulen (auch die PHSH) arbeiten in einer Verbindungskonzeption im Sinne des erweiterten Auftrags.

Verbindungskonzeption *Zusammenarbeit*: Hier werden aus beiden Bereichen Personen zu einem Team zusammengestellt, die zeitlich begrenzt für ein Forschungsprojekt oder eine Lehrveranstaltung (Modul) zusammenarbeiten. Der Vorteil liegt in der Kumulation der Kompetenzen und im mehrfachen Transfer der Erkenntnisse. Zum einen gibt es hier einen Austausch innerhalb des Teams, zum andern kommt diese Wissensgenerierung in die beiden Bereiche wieder zurück (zirkuläres Modell).

Die vier Verbindungskonzeptionen von Forschung und Lehre sind vorwiegend organisatorische Beschreibungen, wie Forschung und Lehre in den Pädagogischen Hochschulen in den letzten 10 Jahren implementiert wurden. Strukturell ist bezüglich der Forschung zusätzlich zwischen einem *Institutsmodell* (Forschung wird in separaten Instituten betrieben) und einem *Projektmodell* (Forschung wird von Dozierenden in zeitlich begrenzten Projekten betrieben) zu unterscheiden[2].

Ist Forschung an den Pädagogischen Hochschulen selbstverständlich geworden?

Zurzeit ist die Kommission F+E daran, eine Sammlung von *Good-Practice*-Beispielen zusammenzutragen, um den Austausch hinsichtlich Forschung und Lehre an den Pädagogischen Hochschulen zu fördern und die Möglichkeit zu bieten, voneinander zu lernen.

Nützliche Forschung?

In den letzten Jahren dominierte in der Frage der Verortung von Forschung an den Pädagogischen Hochschulen eine dichotomisch geführte Diskussion: anwendungsorientierte oder auf das Berufsfeld bezogene Forschung versus Grundlagenforschung; in grossen Pädagogischen Hochschulen betriebene, institutionell verankerte und international vernetzte Forschung versus in kleinen Pädagogischen Hochschulen betriebene, eher projektartige, lokal verortete Forschung.

Petko & Guldimann (2007) halten fest: «Das Forschungsverständnis war anfangs stark von unmittelbaren Nutzenerwägungen geleitet. Forschung sollte sich direkt in der Wissenschaftlichkeit der Ausbildung niederschlagen oder aber einen unmittelbaren Nutzen für Schulpraxis oder Bildungssteuerung generieren.»[3] Diese Situation in der Schweiz kontrastiert mit der Tatsache, dass in andern Ländern die erziehungswissenschaftliche Forschung oft ein von der Schulpraxis abgekoppeltes Eigenleben führt. In den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz hat sich die Diskussion nun deutlich entspannt: Die Forschungsprojekte der Pädagogischen Hochschulen sind immer häufiger durch den Nationalfonds gefördert und gelten als *Grundlagenforschung*, die ihrerseits einer Relevanzprüfung unterzogen werden. Die Dissemination und Umsetzbarkeit von Forschungsergebnissen ist bereits vor der Finanzierung ein Thema und ein *Must*. Auch kleinere Pädagogische Hochschulen findet man in internationalen Netzwerken der Forschung. Diese Emanzipation vom unmittelbaren Nutzen und der kurzfristigen lokalen Umsetzbarkeit von Forschung hat aber auch politische Kritik hervorgerufen: Warum sollen knappe und teure Ressourcen in Projekte investiert werden, die dem Steuerzahler des Kantons Schaffhausen nicht unmittelbar nützen?

Verschiedene Wege zueinander

Forschung steht also gerade wegen ihrer Emanzipation von der Forderung nach unmittelbarer Nützlichkeit in der Pflicht, ihre Fragestellungen, ihr Vorgehen und die Verwendung der Ressourcen Geld und Personal zu erklären. Forschungsprojekte haben oft immer noch einen direkten Nutzen für die Aus- und Weiterbildung sowie für die Schulpraxis. So fliessen beispielsweise die Ergebnisse der Studie *Historisches Denken von 4- bis 10-jährigen Kindern in der deutsch-, italienisch- und romanischsprachigen Schweiz*[4] in die Formulierung des deutschweizerischen Lehrplans 21 und werden so direkt sichtbar für die Praxis.

Die Wege von der Forschung bis zur Kenntnisnahme in der Ausbildung sind sehr lang und indirekt.

Andere Projekte werden erst mittelbar eine Auswirkung in Ausbildung und Schule zeigen. Als Beispiel sei das Projekt «Binnendifferenzierende Sachtexte» aufgeführt. Falls sich unsere Hypothese bestätigt und sich der Lernzuwachs von Schüler/innen durch binnendifferenzierende Sachtexte angemessen steigern lässt, wird das Projektteam den Lehrmittelautor/innen entsprechende Grundlagen zur Verfügung stellen und diesbezügliche Weiterbildungskurse anbieten, die dann bestenfalls in 5 bis 10 Jahren eine Auswirkung in der Schulpraxis haben dürften.

Die Lehrer machen den Unterschied

In vielen Fällen sind die Wege von der Forschung bis zur Kenntnisnahme in der Ausbildung sehr lang und indirekt. Als Beispiel sei die Meta-Analyse von John Hattie aufgeführt: Eine Meta-Analyse ist ein Zusammenzug möglichst vieler Studien zu einer gleichen oder ähnlichen Fragestellung. In seiner Meta-Analyse von 500 000 Studien zur Frage «Welche Faktoren spielen für den Lernerfolg von Schüler/innen eine wichtige Rolle?» kommt Hattie zum Schluss: «The teacher make the difference!»

Auch kleinere Pädagogische Hochschulen findet man in internationalen Netzwerken der Forschung.

50 Prozent des Lernerfolges liegen dabei beim Schüler selber, für 30 Prozent seien die Lehrpersonen verantwortlich; Elternhaus, Gleichaltrige, Schulstrukturen und Lehrpläne spielen mit 5 Prozent der Varianz eine wahrnehmbare Rolle. Ob eine Schule eine Schulleitung besitzt, ist für den Lernerfolg der Schüler/innen vernachlässigbar. Auch viele dicke Lehrbücher (z.B. Oerter/Montada 2008) sind solche Zusammenzüge unzähliger Forschungsergebnisse und bilden heute die unverzichtbare Grundlage der Grundausbildung von Lehrkräften.[5]

Komplexer Prozess

So ist der Weg von Forschung in die Lehre ein vielfältiger und komplexer Prozess. Auf der andern Seite (und dies unterscheidet vermutlich die Pädagogischen Hochschulen von den Universitäten) schöpft die Forschung viele ihrer Fragestellungen aus der Begegnung mit der Ausbildung und der Schulpraxis (z.B. Projekt Lernkisten oder Projekt Umgang mit Eltern für Junglehrpersonen). Diese andauernde Begegnung von Forschenden mit der Schulwirklichkeit macht es möglich, dass die Forschung an den Pädagogischen Hochschulen die *Bodenhaftung* nicht verliert. Diese Überlegungen sprechen alle dafür, dass Forschung an den Pädagogischen Hochschulen institutionell und personell nicht von der Ausbildung abgekoppelt wird.

Dies setzt jedoch auch das Verständnis der betroffenen Lehrpersonen für das *Forschungsfeld* Schule voraus. Zukünftige Lehrerinnen und Lehrer (also unsere Studierenden) werden darum in den Modulen *Forschung und Entwicklung* in die Fragen der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung eingeführt. Um diesen Ausbildungsteil zu optimieren, hat sich im Rahmen der Schweizerischen Gesellschaft der Lehrer/innen-Bildung eine Arbeitsgruppe *Fachdidaktik Forschungsmethodik* gebildet, die es mit *Good-Practice*-Beispielen ermöglicht, voneinander in dieser Hinsicht zu lernen.

_

[1] Audeoud, M., Häfeli, K. & Kübler, M. (2010). *Verbindung von Forschung und Lehre an Schweizer Pädagogischen Hochschulen*. Evaluationsbericht im Auftrag der COHEP. Zürich: *Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik* (unveröffentlicher Bericht). Folgepublikation unter: http://www.hfh.ch/projekte_detail-n70-r114-i1376-sD.html.

[2] Petko, D. & Guldimann, T. (2007). *Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen der Schweiz*. In: Reinmann, G. & Kahlert, J. (Hrsg.). *Der Nutzen wird vertragt … Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert*. Pabst Science Publisher. S. 101–116.

[3] Petko, D. & Guldimann, T. (2007). S. 102.

[4] Siehe dazu die Projektwebsite: www.historischesdenken.ch.

[5] Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). (2008). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.

Akademischer Bericht 2011/2012

Laufende Projekte von Dozierenden der PHSH

Historisches Denken von 4- bis 10-jährigen Kindern in der deutsch-, italienisch- und romanischsprachigen Schweiz (2010 – 2012/2013)
SNF-Projekt-Nummer 100013_132207/1
Projektleitung: Dr. Markus Kübler (PHSH), Dr. Martin Eckstein (PHGR)
Projektteam: Sabine Bietenhader (PHGR), Dr. Claudio Stucky (PHSG), Urs Bisang (PHZH), Tina Ammann (PHSH).
Aktuelle Informationen finden Sie auf der Projekt-Website: www.historischesdenken.ch
Förderbetrag: 180 000 Franken, Schweizerischer Nationalfonds, Bern

Professionalisierung von Fachkräften im Elementarbereich (Primel) (2012 – 2014) Goethe-Universität Frankfurt, Universität Hannover, PH Weingarten, Universität Koblenz-Landau, PH St. Gallen, PH Schaffhausen
Idee, Fragestellung, Hintergrund: Als Folge verschiedener internationaler Vergleichsstudien hat es eine rege Diskussion um die Qualität (früh-)kindlicher Bildung und um die Professionalisierung von Fachkräften im vorschulischen und schulischen Bereich gegeben. Es soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit es pädagogischen Fachkräften mit unterschiedlichen Ausbildungen in der Elementarbildung gelingt, die durch die neuen Bildungspläne geforderte bereichsspezifische Bildungsarbeit im Kindergarten umzusetzen. Als Indikatoren werden dafür zum einen die gezielte und bewusste Begleitung und Intervention von Erzieher/innen in Freispielsituationen, zum anderen die Gestaltung von konkreten Bildungsangeboten genommen. Die Indikatoren sollen verglichen werden bei Erzieher/innen mit fachschulischer Ausbildung und bei akademisch ausgebildeten Frühpädagog/innen in Deutschland und der Schweiz.
Vorgehen, Methode, Ablauf: Als Fragen wurden formuliert: Welchen Effekt auf die Qualität der Freispielbegleitung sowie der Angebotsplanung und -gestaltung haben unterschiedliche Ausbildungsmodelle für pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich in Deutschland (fachschulische und akademische Ausbildung) und der Schweiz (akademische Ausbildung)? In welcher Weise beeinflussen die Einstellungen, Fähigkeitsselbstkonzepte und das Fachwissen der pädagogischen Fachkräfte sowie die räumliche, materielle und personelle Ausstattung der Einrichtung diesen Effekt?
Methodischer Ansatz: Fragebögen zur Erfassung der Rahmenbedingungen in der Einrichtung, des domänenspezifischen Wissens und der Einstellungen zu verschiedenen Bildungsbereichen der Frühpädagog/innen; videographische Aufzeichnung des Kindergartenalltags in Freispiel- und weiteren Angebotssituationen.
Förderbetrag: 760 000 Euro.
Deutsches Bundesministerium für Bildung und Forschung
Kontakt: Catherine Lieger

Everybody should speak American, right? Was ist «English as a Lingua Franca», und wie manifestiert diese sich im Klassenzimmer? (2011 – 2012)

Idee, Fragestellung, Hintergrund: Wir evaluieren, wie gut Lernende verschiedene englische Akzente und Dialekte verstehen und wie Lehrpersonen das Verstehen von verschiedenen Akzenten und Dialekten fördern. Wir entwickeln gut aufgebaute Hörverstehensaufgaben für Kinder; wir analysieren, wie das aktuelle Lehrmittel ELF (*English as a Lingua Franca*) den Lernprozess unterstützt.
Das Ziel dieses Projekts ist es, zu entdecken, wie ELF als Unterrichtsprinzip im Englischunterricht erlebt, verstanden und präsentiert wird.
Vorgehen, Methode, Ablauf: Lesen aktueller (englischsprachiger) Literatur über ELF und Aufgaben zur Hörverstehensbeurteilung. Beobachtungen (am Bahnhof, Rheinfall usw.) von Akzenten und Dialekten in der örtlichen Gesellschaft (was hören Kinder jeden Tag?). Analysieren von Hörverstehensaktivitäten in der Volksschule. Entwicklung von Aktivitäten mit dem gleichen Text, aber verschiedenen Akzenten. Schüler/innen in einer 3. Klasse untersuchen, wie gut sie verschiedene Akzente verstehen.
Kontakt: Laura Loder Büchel

Handlungsstrategien bei schwierigen Situationen von Junglehrpersonen im Umgang mit Eltern (2011 – 2012)
Idee, Fragestellung, Hintergrund: Rückmeldungen von Junglehrpersonen haben ergeben, dass die Elternarbeit als Belastungssituation wahrgenommen wird. Die Handlungsstrategien scheinen nicht auszureichen, um diese Situationen adäquat zu bewältigen. Es interessiert uns, welches Wissen die ehemaligen Studierenden wie anwenden, um Aufgaben zu lösen, die sich im Umgang mit den Eltern ergeben. Welches sind verwendete Handlungsstrategien? Welche Theorien (auch Alltagstheorien) sind handlungsleitend? Welches sind Theorien, die sich als träges Wissen erweisen?
Vorgehen, Methode, Ablauf: Wir befassen uns zuerst mit den bestehenden Forschungsresultaten zur Thematik. Dann erfragen wir schriftlich schwierige Situationen von Junglehrpersonen im Umgang mit Eltern. Weiter werden wir in einem Interview die Handlungsstrategien erheben, welche die Junglehrpersonen in schwierig empfundenen Situationen im Umgang mit Eltern anwenden. Die schwierigen Situationen der Junglehrpersonen im Umgang mit Eltern werden erfahrenen und bewährten Lehrpersonen vorgestellt und deren mögliche Handlungsstrategien in solchen Situationen erfragt.
Kontakt: Martina Funke

Lernkisten zwischen *pure exploratory learning* und *guided exploratory learning* (2011 – 2012)
Idee, Fragestellung, Hintergrund: Am Beispiel der Lernkiste *Steinzeit* soll untersucht werden, ob die Lernkisten tatsächlich den Lerneffekt haben, den wir ihnen zuschreiben und der in der handlungsorientierten Didaktik angenommen wird. Im Forschungsprojekt wird der Frage nachgegangen, auf welche Art Lehrkräfte diese Lernkisten einsetzen und wie sich die Auseinandersetzung mit dem Material auf die Schülervorstellungen zur Steinzeit und zu steinzeitlichen Technologien auswirken. Dabei sind konstruktivistische Lerntheorien von Belang!
Vorgehen, Methode, Ablauf: Interviews mit Lehrpersonen: Lerngegenstand *frühzeitliche Kulturen*, Didaktik und Einsatz *Lernkiste*; Interviews mit Schülerinnen und Schülern: Vorstellungen zu frühzeitlichen Kulturen, Menschenbild, Zusammenhänge zwischen Natur und Kultur. Beobachtungen in den Klassen während des Unterrichts mit Lernkisten: Interventionen von Lehrkräften, Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern (teilnehmende Beobachtung und Video). Auswertung mit den entsprechenden Methoden.
Kontakt: Annemarie Loosli-Locher

Verständliche Sachtexte für alle Kinder durch Binnendifferenzierung (2011 – 2012)
Idee, Fragestellung, Hintergrund: Das Problem: Viele Sachlehrmittel und ihre Texte sind für die Kinder zu schwer. Dadurch werden schlechte Leser doppelt bestraft: Sie verstehen wenig vom Inhalt und haben sowohl im Deutsch als auch im Sachunterricht schlechte Noten. Die Herausforderung: Ist es möglich, Sachtexte in M+M auf verschiedenen Niveaus zu verfassen, so dass möglichst viele Kinder den Inhalt verstehen? In Zusammenarbeit mit der Universität Fribourg und der PH Graubünden wird dieses Projekt fortgesetzt.
Vorgehen, Methode, Ablauf: Wir analysieren die üblichen Lehrmittel im Sachunterricht in der Primarschule und beschreiben die Textschwierigkeiten. Wir wählen einige Themen aus und verfassen dazu binnendifferenzierende Sachtexte und untersuchen, ob sich das Sachverstehen der Kinder im Durchschnitt damit verbessert. Wir arbeiten mit Experimental- und Kontrollgruppen. Wir formulieren Empfehlungen für verständliche Sachtexte und stellen im Projekt produzierte binnendifferenzierende Sachtexte den Lehrer/innen auf unserer Homepage zur Verfügung.
Kontakt: Markus Kübler

Auftrittskompetenz von Lehrkräften gegenüber externen Interessengruppen von Schule (Abschluss 2013)
Dissertationsprojekt von Jean-Pierre Zürcher. Universität Zürich (Lehrstuhl Prof. J. Oelkers)
Kontakt: Jean-Pierre Zürcher

Publikationen von Dozierenden der PHSH 2011 – 2012

Bietenhader, S. & Kübler, M. (2012). **Historisches Denken von 4- bis 10-jährigen Kindern – Ergebnisse einer Pilotstudie.** In: Giest, G., Heran-Dörr, E. & Archie, C. (Hrsg.). Lernen und Lehren im Sachunterricht. Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts. Band 22. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 151–157.

Graf, M. (2012). **Robert Walsers Werke.** In: Hagemann, S. & Leu, J. (Hrsg.). Übersetzungsränder, Beiträge zur Translationswissenschaft 7, SAXA Verlag, Berlin 2012, S. 83–90.

Hugi, J. & Sánchez-Villagra, M. (2012). **Life history and skeletal adaptations in the Galapagos marine iguana (Amblyrhynchus cristatus) as reconstructed with bone histological data – a comparative study of iguanines.** Journal of Herpetology (im Druck).

Hugi, J., Müller, J., Hutchinson, M., Koyabu, D. & Sánchez-Villagra, M. (2012). **Heterochronic shifts in the ossification sequences of surface and subsurface-dwelling skinks are correlated with the degree of limb reduction.** Zoology (im Druck).

Hugi, J. & Scheyer, T. (2012). **On how limb bones of pachypleurosaurids from Monte San Giorgio, Switzerland/Italy, became pachyosteosclerotic.** Journal of Vertebrate Paleontology (im Druck).

Hugi, J., Scheyer, T., Klein, N., Sander, P., Sánchez-Villagra, M. (2011). **Long bone microstructure gives new insights into the life history data of pachypleurosaurids from the Middle Triassic of Monte San Giorgio, Switzerland/Italy.** Compte Rendus Palevol 10: S. 413–426.

Hugi, J. (2011). **The long bone histology of Ceresiosaurus (Sauropterygia, Reptilia) in comparison to other eosauropterygians from the Middle Triassic of Monte San Giorgio, Switzerland/Italy.** Swiss Journal of Palaeontology 130(2): S. 297–306.

Kübler, M. (2012). **Wir sind ein steinreiches Land.** In: SCHULE konkret. 5/2012: Alpen. Schule und Weiterbildung Schweiz. Hölstein. S. 10–13.

Kübler, M. (2012). **Spielen und Lernen in Kindergarten und Primarschule.** Forschung und Entwicklung. Publiziert in: http://www.phsh.ch/de/Forschung-und-Entwicklung/Entwicklung/Unterrichtsmaterial/

Kübler, M. (2012). **Gespenster geistern durch viele Schülergenerationen.** In: profi-L. Magazin für das Lehren und Lernen. Nr. 1/12, März 2012. S. 18–19.

Kübler, M. (2012). **Stonehenge – Steinkreise der Steinzeit.** In: SCHULE konkret. 3/2012: Very british. Schule und Weiterbildung Schweiz. Hölstein. S. 4–7.

Kübler, M. (2012). **Gespenster – Geister – Monster.** In: 4 bis 8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe. Nr. 1/2, Januar/Februar 2012. Bern: Schulverlag. S. 13–15.

Kübler, M. (2011). **Können Kindergartenkinder historisch denken?** In: Jahresbericht 2010/2011. Pädagogische Hochschule Schaffhausen. Schaffhausen. S. 27–28.

Kübler, M. (2011). **Forschen an einer kleinen PHSH?** In: Jahresbericht 2010/2011. Pädagogische Hochschule Schaffhausen. Schaffhausen. S. 23–24.

Loder Büchel, L. (2011). **Voices 3 Trainer – CD ROM.** Switzerland: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Referate an wissenschaftlichen Kongressen

25./26. Aug. 2011
SGL-Kongress. 4- bis 12-Jährige – ihre schulischen und ausserschulischen Lern- und Lebenswelten. Universität Bern. Markus Kübler (PHSH), Irene Pappa (PHSH), Martin Eckstein (PHGR), Sabine Bietenhader (PHGR), Claudio Stucky (PHSG), Urs Bisang (PHZH): *Können Kindergartenkinder historisch denken?* (Historisches Denken von 4- bis 10-jährigen Kindern)

20./21. Jan. 2012
Tagung. Die Shoa in Schule und Öffentlichkeit. Zentrum für Demokratie, Aarau. Markus Kübler (PHSH): Die Judenkartei Gailingens 1936 – 1940: ein einzigartiges Dokument für die Schule.

1. – 3. März 2012
Jahrestagung der Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts in Berlin. Markus Kübler (PHSH): Kompetenzorientierer Lehrplan im Sachunterricht in der Schweiz. Der neue Lehrplan 2014. Kompetenzen – Inhalte – Standards in Kindergarten und Primarschule am Beispiel des historisch-politischen und ethisch-sozialen Lernens – ein «Baustellenbericht».

Qualifikationsarbeiten von Dozierenden der PHSH

Name	*Art der QA*	*Fachbereich*	*Hochschule*	*Abschluss*
Markus Kübler	Habilitation	Grundschulpädagogik Fak. Psychologie	LMU Universität München	2013
Catherine Lieger	Dissertation	Elementarpädagogik	PH Weingarten	2012
Laura Loder Büchel	Dissertation	Applied Linguistics	Uni Fribourg	2013
Jean-Pierre Zürcher	Dissertation	Erziehungswissensch.	Uni Zürich	2013
Irene Pappa	Masterarbeit	Erziehungswissensch.	Uni Zürich	2012

Das Wissen teilen

ANNEMARIE LOOSLI-LOCHER BEAUFTRAGTE FÜR QUALITÄTSMANAGEMENT

Im Qualitätsbereich wird eine Vielzahl von Modellvorstellungen diskutiert, die dazu beitragen sollen, dass Unternehmen, Verbände, Verwaltungen oder Schulen durch Stärkung und Förderung ihrer Mitarbeitenden die Leistungen und Produkte laufend verbessern lernen. Diese Modelle sind aufgrund erfolgreicher Erfahrungen aus der Praxis entwickelt worden. Dabei haben sich einige als allgemein anerkannte Standards durchgesetzt wie Q2E[1], EFQM[2], TQM[3] oder ISO[4].

Qualitätsarbeit muss Teil jeder Organisationseinheit werden und sein.

Welches Modell auch immer als Grundlage für die Qualitätsbemühungen herangezogen wird, generell gilt:
– Jede Organisation muss ihren Weg zur Umsetzung von Qualitätsmassnahmen finden. Das bedeutet, dass sich Qualitätsarbeit von innen heraus entwickeln muss und Zeit braucht.
– Die *Qualität* an sich gibt es nicht. Sie zeigt sich immer *durch etwas*. Bei der PHSH ist es zentral die Güte der Ausbildung der Studierenden, umschrieben durch die Standards der Lehrerbildung. Die Qualitätsfrage für uns lautet hier: In welchem Masse gelingt es uns, die Standards der Lehrerbildung[5] zu erreichen?
– Qualitätsarbeit muss Teil jeder Organisationseinheit werden und sein. Die PHSH hat daher das EFQM-Modell mit seinen Hauptelementen Führung, Prozesse und Schlüsselergebnisse als Leitschnur für die kontinuierliche Entwicklung von Qualitätsmassnahmen gewählt.[6]

Konkret gehe ich im Folgenden auf zwei Bereiche ein, in denen im letzten Jahr verstärkt gearbeitet worden ist mit dem Ziel, die Qualität der Leistungen der PHSH zu verbessern: Kreisläufe und Netzwerke.

Kreisläufe

Es ist nicht schwer, Daten im Rahmen von Evaluationen – ob intern oder extern – zu erheben und darzustellen. Dank vielen benutzerfreundlichen Softwareangeboten, die Umfrage-, Statistik- und Darstellungswerkzeuge vereinen, kann das heute elegant durchgeführt werden. Aus dem so Erkannten nun Folgerungen für die Weiterentwicklung zu ziehen, ist hingegen ungleich schwieriger: Wer hat im Alltagsgeschäft denn wirklich dafür Zeit?

Die PHSH löst dieses Problem unter anderem mit den seit Anbeginn etablierten *Dozierendentagen* im August. Während dieser zwei Tage haben die Dozierenden und Mitarbeitenden gemeinsam Zeit, sich mit Rückmeldungen aus den Evaluationen zu beschäftigen: Tagungsthemen, gelungene Beispiele aus der Dozentenpraxis und vertiefende Fachdiskussionen speisen sich aus den erhobenen Daten, und es werden – angeregt oder festgelegt durch die Schulleitung – Massnahmen für das kommende Semester vorgestellt und in die Wege geleitet. Ebenso wird auch kritisch

Ebenso wird auch kritisch Rückschau gehalten.

Rückschau gehalten, und die Evaluationsdaten werden daraufhin überprüft, ob sich die Verbesserungsanstrengungen im vergangenen Jahr bewährt haben.

Netzwerke und Plattformen

Ein reibungslos funktionierendes Netzwerk für den Austausch von Wissen und Informationen ist laut Theorie ein Qualitätsmerkmal einer Organisation. Da an der PHSH eine Mehrzahl der Dozierenden ein Teilpensum hat und daher der Austausch vor Ort und *face to face* oft schwierig ist, kommt elektronischen Plattformen, auf die jede und jeder immer und von überall her zugreifen kann, eine grosse Bedeutung zu. Seit diesem Jahr hat die PHSH eine neue Webseite, die mit ihren Elementen diese Bedürfnisse bedient. Die oben rechts auf der Homepage angelegten Knöpfe sind *Türen* für verschiedene solcher Plattformen[7]: Lernplattform ILIAS, Administrationsplattform EVENTO, Austauschplattform WEBMAIL und Dokumentenplattform QM-PILOT.

Während die ersten drei Plattformen mit der PHZH geteilt werden, ist QM-PILOT eine auf die Grösse und die Bedürfnisse der PHSH angepasste, einfache Lösung, wo alle an der PHSH Tätigen die für ihren Teil geltenden Dokumente und Grundlagen herunterladen können.[8]

Fazit

Durch die Bemühungen, die Evaluationskreisläufe zu schliessen und die PHSH-Angehörigen in ihrer Arbeit mit leistungsfähigen Netzwerken zu unterstützen, gelingt es der PHSH, den Forderungen eines in der Theorie formulierten Qualitätsmanagements nachzukommen. Theorie wird so zur gelebten Praxis.

–
[1] «Qualität durch Evaluation und Entwicklung», www.q2e.ch.
[2] «European Foundation for Quality Management», www.efqm.org.
[3] «Total quality management», www.tqm.com.
[4] «Internationale Organisation für Normung», www.iso.org/iso/home; www.sqs.ch/de.
[5] Vgl. Ausführungen im Jahresbericht 2010/11: «Umfassender Referenzrahmen» zum Kompetenzstrukturmodell und zu den Ausbildungsstandards.
[6] Vgl. Ausführungen im Jahresbericht 2006/7: «Qualitätsmanagement» mit der Darstellung des EFQM-Modells.
[7] Komplettiert werden die Plattformen mit dem Intranet BIGSISTER
[8] http://www.qm-pilot.com/

Verabschiedungen und Begrüssungen

LISELOTTE WIRZ PROREKTORIN AUSBILDUNG

Im Verlauf des Schuljahres 2011/12 gab es in verschiedenen Fachbereichen personelle Veränderungen. Dozierende haben die PHSH verlassen, da sie eine neue Tätigkeit angenommen respektive ihren Arbeitsschwerpunkt verlagert haben oder in den Ruhestand getreten sind. Neue Kolleginnen sind zu uns gestossen und bringen ihre Fähigkeiten, Fertigkeiten und ihre Persönlichkeit an unserer Schule Gewinn bringend ein.

Wir danken allen scheidenden Dozierenden herzlich für ihren Einsatz und heissen alle neuen Kolleginnen willkommen.

Verabschiedungen

Personen mit einem grösseren Pensum und einer umfangreicheren Funktion möchten wir mit einer kurzen Würdigung verabschieden:

Laura Loder-Büchel
Dozentin Englisch

Laura Loder-Büchel arbeitete seit Beginn der PHSH im Jahr 2003 in der Ausbildung und Weiterbildung von Lehrpersonen der Primarstufe an der PHSH mit. Sie war als Fachbereichsleiterin Fremdsprachen, als Dozentin Fachdidaktik Fremdsprachen und Fachdidaktik Englisch und als Organisatorin des Fremdsprachenaufenthaltes in Norwich in England (zusammen mit NILE) tätig. Sie führte ein Forschungsprojekt durch, an welchem die Studierenden im Rahmen von Modulen partizipieren konnten.

Bei der Entwicklung der PHSH hat Laura Loder-Büchel im umfangreichen und komplexen Bereich der Fremdsprachen als Fachbereichsleiterin sehr wertvolle Arbeit geleistet. Mit ihrer fröhlichen, engagierten und unkomplizierten Art begeisterte sie Studierende, Dozierende und die Schulleitung. Ihr Unterricht zeichnete sich durch hohe Qualität, grosse methodische Vielfalt, intensiven Praxisbezug und durch ihre perfekten englischen Sprachkenntnisse aus. Sie brachte einen Touch von American Life an die PHSH, was jederzeit bereichernd war. Wir danken Laura Loder-Büchel herzlich für alles, was sie für die PHSH geleistet hat, und wünschen ihr alles Gute für die Zukunft.

Regula Stiefel Amans
Dozentin Französisch

Regula Stiefel Amans hat in unterschiedlichen Bereichen an der PHSH mitgearbeitet. Seit 2003, dem Start der PHSH, hat sie den Fremdsprachenaufenthalt in Frankreich für die Studierenden organisiert und durchgeführt. Sie hat während mehrerer Jahre Module im Bereich Fachdidaktik Französisch erteilt, zudem konnten die Studierenden im Rahmen der Forschungsmodule an ihren Forschungsprojekten teilhaben. Der Fremdsprachenaufenthalt in Frankreich entwickelte sich an der PHSH dank Regula Stiefel Amans zu einem Erfolgsmodell. Die Studierenden erhalten in Aix-en-Provence jeweils einen guten Einblick in das Land, das Leben, die Kultur und das Schulsystem in Frankreich. Durch ein massgeschneidertes Programm werden die Studierenden ideal auf die C1-Prüfung vorbereitet und absolvieren diese während des Aufenthalts in den meisten Fällen erfolgreich. Wir freuen uns, wenn Regula Stiefel als Anbieterin des Fremdsprachenaufenthalts mit der PHSH verbunden bleibt.

Regula Stiefel Amans hat sich stets für eine hohe Qualität in der Fachausbildung Französisch eingesetzt und bleibt uns als engagierte Dozentin in guter Erinnerung. Wir wünschen Regula Stiefel Amans alles Gute für ihre Tätigkeit als Dozentin an der PH Bern und danken ihr herzlich für die geleistete Arbeit an der PHSH.

Den folgenden Dozentinnen und Dozenten wünschen wir ebenfalls alles Gute für ihre Zukunft:
– Rosa Hess-Felder
Dozentin Musik und Rhythmik
– Kurt Lauterbach
Dozent Deutsch
– Antonio Malinconico
Dozent Gitarre
– Brita Wehren, Dr.
Dozentin Gesundheitserziehung

Begrüssungen

Wir freuen uns, dass wir für alle offenen Pensen geeignete Fachpersonen finden konnten. 2012 haben die folgenden Dozentinnen ihre Tätigkeit an der PHSH aufgenommen und haben sich gut ins PHSH-Team eingefügt:
– Anita Bietenhader
Dozentin Bildung und Erziehung
– Claudia Carroll, Dr.
Dozentin Deutsch als Zweitsprache
– Beatrice Gründler
Dozentin Musik und Rhythmik
– Jasmina Hugi, Dr.
Dozentin Mensch und Mitwelt
– Karine Lichtenauer
Dozentin Englisch und Französisch
– Carine Burkhardt
Dozentin Vorschulstufendidaktik, Forschung

Diplomierte H09 und deren Schlussarbeiten

Von links: Karin Egli, Yvonne Meienhofer, Sarah Albrecht, Fabienne Pfeuti (hinten), Lisa Hatt (vorn), Daniela Materna, Delaja Hauser, Denise Keller (hinten), Agnes Graf (vorn), Sarah Rechsteiner (hinten), Kathrin Meyer (Mitte), Corina Gruber (vorn), Angelica Meier, Eva Mahler (hinten), Antje Wolf (vorn), Katharina Hunziker, Fabienne Moritz, Susan Jakob (hinten), Antonietta Frusciante (vorn), Lisa Wepfer, Lisa Gretener.

Studienrichtung Vorschulstufe

Hunziker	Katharina	Kann die «Bewegte Kiste» die Bewegungslust von Kindergartenkindern steigern und sie so zu mehr
Keller	Denise	Bewegung anregen?
Jakob	Susan	Erwartungen an die Kinder beim Eintritt in den Kindergarten
Meier	Angelica	Integration von DaZ-Kindern mit dem Schwerpunkt Sprachförderung
Pfeuti	Fabienne	Kreativität im Spiel mit Naturmaterialien. Eine Gegenüberstellung Waldkindergarten/Regelkindergarten

Studienrichtung Primarstufe

Albrecht	Sarah	Integration durch Musik
Egli	Karin	Biblische Geschichten im heutigen Volksschulunterricht
Frusciante	Antonietta	Werkstattarbeit: Lernwirksame Arbeitsaufträge formulieren
Graf	Agnes	Sexuelle Gewalt – ein Thema für die Schule?
Gretener	Lisa Diana	Das Mädchen mit der Perlenkette. Inhaltlich und bildnerisch gestaltetes Lesebuch mit didaktischen Hinweisen für die Mittelstufe
Hatt	Lisa	Das Mädchen mit der Perlenkette. Inhaltlich und bildnerisch gestaltetes Lesebuch mit didaktischen Hinweisen für die Mittelstufe
Gruber	Corina	AD(H)S – Erklärung und Hilfestellung
Hauser	Delaja	Aller Anfang ist …
Mahler	Eva	Widersprüche im Lehrberuf
Materna	Daniela	Bewegung – Lernen unterstützen! Lernen ermöglichen?
Meyenhofer	Yvonne	Wie gestalte ich Gewinn bringenden BG-Unterricht?
Meyer	Kathrin	J&S-Kids-Kurse an Schaffhauser Schulen
Moritz	Fabienne	Prüfungsangst in der Primarschule. Wie kann ich als Lehrerin Schüler/innen unterstützen, die Prüfungsangst haben?
Rechsteiner	Sarah	Leitung und Organisation eines Kinderchores
Strasser	Claudia	«Scaffolding Language»: Erprobung eines Sprachförderkonzeptes
Wepfer	Lisa	Von Musterschülern und Hasenfüssen. Die Förderung hochbegabter Kinder in der Regelklasse
Wolf	Antje	Ein Jugendlicher lernt lesen und schreiben. Theorien und Praxis zum Schriftspracherwerb im Vergleich

Impressionen 2011 – 2012

Strahlende Gesichter an der Diplomfeier des PHSH-Jahrgangs H09

Auf wen soll die angehende Lehrerin hören: auf den Engel oder den Teufel? Sketch an der Diplomfeier: Fabienne Moritz, Karin Egli, Lisa Hatt (von links).

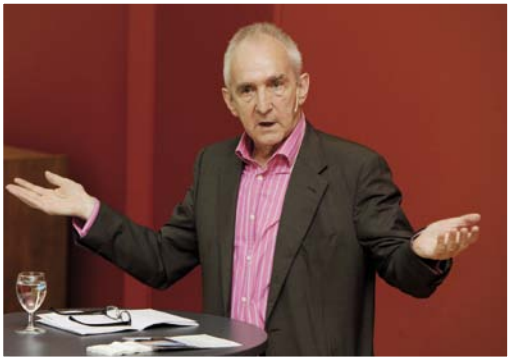
Die Kandidatinnen für den Preis des Vereins PHSH für die beste Vertiefungsarbeit: Eva Mahler, Lisa Wepfer, Fabienne Pfeuti, Susan Jakob (von links).

Projektwoche der PHSH-Studentinnen H09 an der Primarschule Löhningen: Antje Wolf, Kathrin Meyer (von links).

Alljährliches Weihnachtssingen in den Kasematten des Munots.

Der Weltmeister-Trainer der Schweizer U-17-Fussballjunioren im Gespräch: Dany Ryser (Mitte) im Rahmen des PHSH-Zyklus «Stark im Beruf».

PHSH-Podiumsdiskussion zum Lehrberuf: Rainer Woschitz, Cordula Schneckenburger (von links).

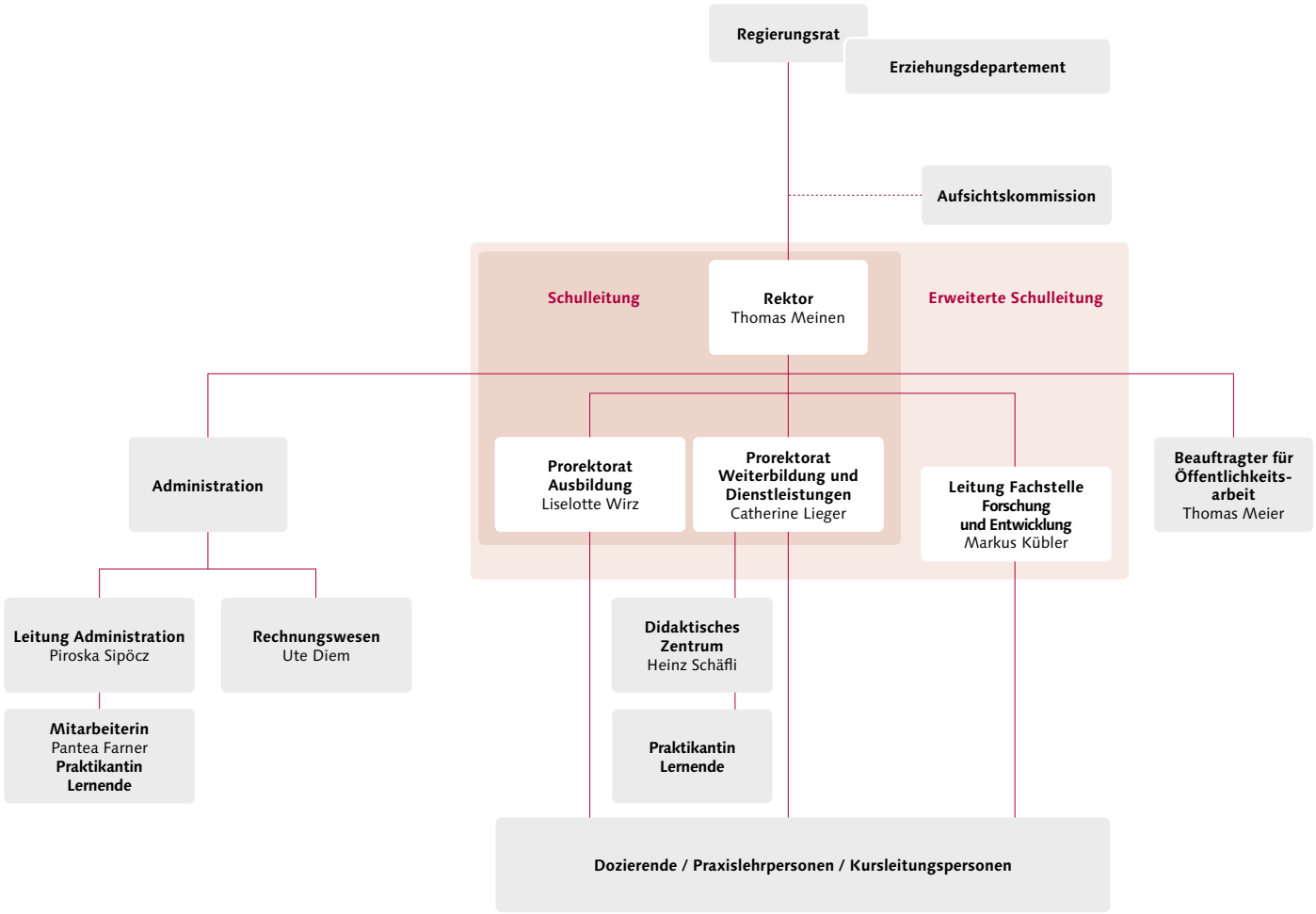


Der Philosoph und Publizist Ludwig Hasler während seines Referats am BBZ Schaffhausen auf Einladung der PHSH.

Ausflug zu den Thurauen im Rahmen der Dozierendentage: Annemarie Loosli, Jasmina Hugi (von links).

Allseits Zuversicht bei den Studentinnen H09 vor der Inangriffnahme des Kletterparcours im Seilpark in Neuhausen am Rheinfall.

Leistungsbereiche und Organigramm der PHSH



Zahlen zur PHSH

Anzahl Studierende an der PHSH, Stand Oktober 2012

Klasse	Vorschulstufe			Primarstufe			Gesamttotal
	Weiblich	Männlich	Total	Weiblich	Männlich	Total	
1ph (H12)	10		**10**	21	10	**31**	**41**
2ph (H11)	7	1	**8**	28	4	**32**	**40**
3ph (H10)	16		**16**	32	12	**44**	**60**
TOTAL	33	1	**34**	81	26	**107**	**141**

Ausserkantonale, deutsche und chinesische Studierende

	AG	AR	TG	NW	ZH	D	CHN	Total	Gesamt	Anteil AK + D+ CHN*
1ph (H12)		1	3		10	2	1	**17**	**41**	**41 %**
2ph (H11)					14	4		**18**	**40**	**45 %**
3ph (H10)	2			1	21			**24**	**60**	**40 %**
TOTAL	2	1	3	1	45	6	1	**59**	**141**	**42 %**

* AK = ausserkantonale Studierende, D = deutsche Studierende, CHN = chinesische Studierende

Anzahl Dozierende PHSH inkl. Schulleitung, Stand Oktober 2012	**48**
Durchschnittliches Pensum	**33,8 %**

Lehrerinnen- und Lehrer-Weiterbildung (LWB)

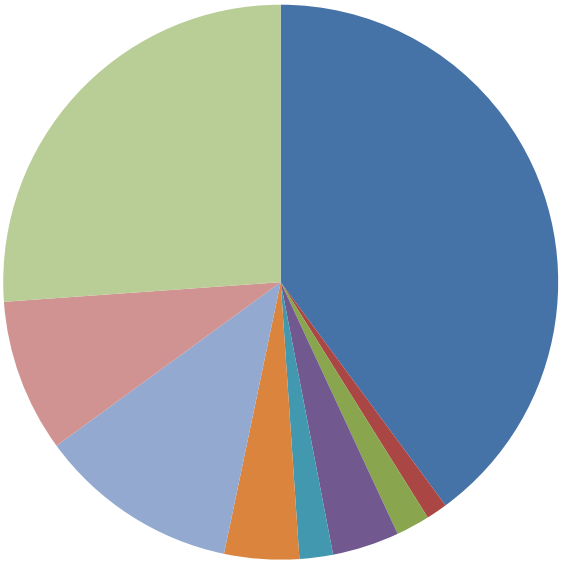
13	Mitglieder erziehungsrätliche LWB-Kommission
1 454	Kursanmeldungen Programm 2012
173	Kurse + SCHILW-Holpakete + Schulbehördenkurse
251	Teilnehmende aus Schaffhausen an den swch.ch-Kursen in Schaffhausen 2012
3 411	Adressen

Didaktisches Zentrum

24 821	Medien
3 332	Eingeschriebene Benutzer/innen
27 040	Ausleihen
80 %	Benutzer/innen Kanton Schaffhausen
20 %	Benutzer/innen aus der Nachbarschaft (vor allem Zürich und Thurgau)

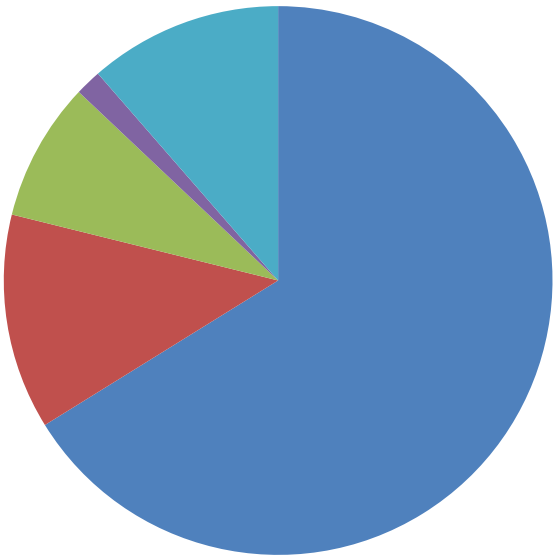
Finanzrechnung PHSH

Aufwand 2011



- Besoldungen Ausbildung inkl. Schulleitung
- Besoldungen Forschung + Entwicklung
- Besoldungen Administration Ausbildung + AK
- Besoldungen Weiterbildung
- Besoldungen Dienstleistungen
- Besoldungen Praxislehrpersonen
- Sozialleistungen /Übergangsrenten
- Weiterbildung
- Sachaufwand

Ertrag 2011



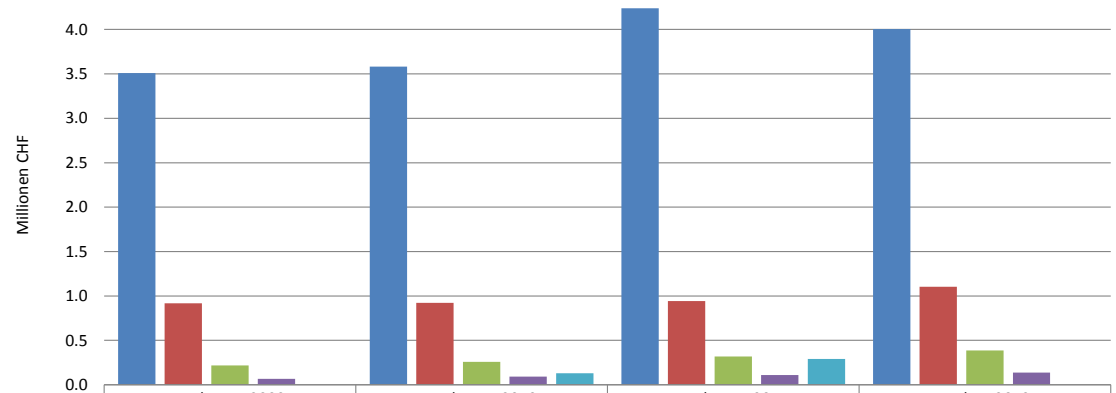
- ausserkantonale Studiengelder
- Nachverrechnung Studiengelder 2007 - 2010
- andere Studiengebühren
- Erträge Forschung & Entwicklung
- übrige Erträge

	Rechnung 2011	Budget 2011	Rechnung 2010
Personalaufwand	3 831 212.25	3 183 000.00	3 189 821.50
Weiterbildung	525 144.57	726 000.00	581 794.15
Sachaufwand	1 540 702.52	1 825 700.00	1 213 798.09
Aufwand	**5 897 059.34**	**5 734 700.00**	**4 985 413.74**
Ausserkantonale Studiengelder	1 183 837.50	972 000.00	876 137.00
Nachverrechnung Abschlüsse 2007–2010	227 162.50		
Andere Studiengebühren	146 502.00	145 000.00	142 573.70
Erträge Forschung & Entwicklung	27 536.00	36 800.00	
Übrige Erträge	204 043.55	65 000.00	75 761.00
Ertrag	**1 789 081.55**	**1 218 800.00**	**1 094 471.70**

Für das Herbstsemester 2011 meldeten sich 48 neue Studierende zum Studium an der PHSH an. Wir realisierten Investitionen von Fr. 290 000 für die Anpassung der Infrastruktur, gaben aber gegenüber dem Budget beim Sachaufwand Fr. 284 997 weniger aus. Die höheren Studierendenzahlen führten zu einer erneuten Anpassung der Pensen der Dozierenden und zu einem Mehraufwand im Verwaltungsbereich. Die Kosten für die Weiterbildung der Lehrpersonen des Kantons Schaffhausen sind gesunken. Einige obligatorische Weiterbildungskurse konnten erst auf 2012 geplant werden. Wir gehen davon aus, dass im Hinblick auf SWCH 2012 in Schaffhausen das LWB-Angebot zurückhaltender genutzt wurde.

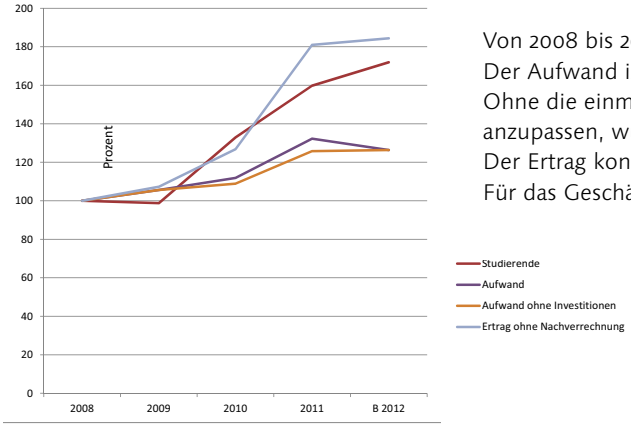
Dank der gestiegenen Studierendenzahlen konnten wir höhere Einnahmen bei den Schulgeldern und bei den ausserkantonalen Studiengeldern verbuchen. Zusätzliche Einnahmen im Betrag von Fr. 227 162.50 generierten wir mit der Nachverrechnung der Rundungstoleranzen für die Abschlüsse von 2007 bis 2010 sowie mit derjenigen ausserkantonaler Studiengelder 2010. Für Leistungen unserer Dozierenden an der PHZH und für die D-EDK-Geschäftsstelle stellten wir Rechnungen im Betrag von Fr. 44 269.80. Für eine Schulung der Chauffeusen und Chauffeure der VBSH erhielten wir Fr. 33 350.
Das Budget 2012 ist trotz markant gestiegener Studierendenzahlen kleiner als die Rechnung 2011. Es wurde nach Eingabe und erster Genehmigung gekürzt, auch in Bereichen von gebundenen Ausgaben. Das Budget liegt damit unter den zu erwartenden, kurzfristig nicht beeinflussbaren Kosten.
Das nachstehende Balkendiagramm informiert über die Unterteilung des Aufwands auf die Bereiche Ausbildung, Weiterbildung, Dienstleistungen sowie Forschung + Entwicklung. Die Investitionen für die Anpassung der Infrastruktur an die gestiegenen Studierendenzahlen weisen wir separat aus.

Aufwand 2008 – 2012 nach Bereichen



	Rechnung 2009	Rechnung 2010	Rechnung 2011	Budget 2012
Ausbildung	3'507'922.40	3'581'911.43	4'238'175.23	4'003'822.94
Weiterbildung	916'444.58	921'956.48	942'074.67	1'104'581.75
Dienstleistung	217'194.28	258'033.60	317'656.89	386'147.75
F + E	66'193.76	93'492.23	109'152.55	138'547.56
Investitionen	-	130'000.00	290'000.00	-

Vergleich Entwicklung 2008 – 2012 Anzahl Studierende / Aufwand / Ertrag in Prozent



Von 2008 bis 2012 hat sich die Anzahl Studierender um 72 Prozent erhöht.
Der Aufwand ist von 2008 bis 2011 um 32 Prozent gestiegen.
Ohne die einmaligen Investitionen, um die Infrastruktur den höheren Studierendenzahlen anzupassen, würde die Kostensteigerung seit 2008 26 Prozent betragen.
Der Ertrag konnte in der gleichen Periode um 81 Prozent gesteigert werden.
Für das Geschäftsjahr 2012 wurden der budgetierte Aufwand und Ertrag eingesetzt.

Autorinnen und Autoren

CHRISTIAN AMSLER
Regierungsrat, Vorsteher des Erziehungsdepartements des Kantons Schaffhausen

CATHERINE LIEGER
Prorektorin Weiterbildung und Dienstleistungen

IRENE PAPPA
Dozentin Bildung und Erziehung

WERNER SCHRAFF
Dozent für Instrumentalunterricht

ANNEMARIE LOOSLI-LOCHER
Leiterin Evaluationsstelle
Dozentin Forschung und Entwicklung

THOMAS MEINEN
Rektor

DR. THOMAS MEIER
Dozent Bildung und Erziehung

GERHARD STAMM
Dozent für Deutsch- und Musikdidaktik

DR. MARKUS KÜBLER
Leiter Forschung und Entwicklung

LISELOTTE WIRZ
Prorektorin Ausbildung

ph | sh

Pädagogische Hochschule Schaffhausen

eine Partnerschule der Pädagogischen Hochschule Zürich