



Stark im Beruf

Jahresbericht 2009 / 2010
der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen

ph | sh

Pädagogische Hochschule Schaffhausen

eine Partnerschule der Pädagogischen Hochschule Zürich

*Ich denke, dass wir die Kinder ganzheitlich betrachten
sollten. Da ist nicht eine Maschine, der wir etwas
beibringen müssen, sondern da sitzt ein Mensch.
Wir vermitteln ja nicht nur Stoff, sondern auch
Sozialkompetenzen.
Jedes Kind hat etwas, das es einzigartig macht.
Das müssen wir erkennen und fördern.*

AMANDA MOOR, STUDENTIN PSHH

Inhaltsverzeichnis

GELEIT

- 4** **Ein Fenster zur Welt öffnen** Christian Amsler
5 **Organisation, Vision und Menschen** Thomas Meinen

I STARK IM BERUF

- 8** **Stark im Beruf** Thomas Meinen
10 **Beziehungsgestaltung im Lehrberuf** Maria Tarnutzer
12 **Was brauchen Berufseinsteigende?** Dr. Thomas Meier
14 **Zusammenspiel zwischen Theorie und Praxis** Karin Gasser
15 **Das Projekt NOVA 11** Thomas Meinen
17 **«Nicht Stoff, sondern Tätigkeit ist attraktiv»** Gerhard Stamm
19 **Bildungssoziologie praxisnah** Karin Manz
21 **Neuer Blick auf die Vorschule** Catherine Lieger
23 **Auftrittskompetenz und Persönlichkeitsbildung** Jürg Schneckenburger
25 **Qualität durch Feedback** Annemarie Loosli-Locher
27 **«... dass man immer das Gute sucht»** Jacqueline Berg, Armanda Moor, Julia Stamm

II FORSCHUNG UND ENTWICKLUNG

- 31** **Verbindung von Forschung und Lehre** Dr. Markus Kübler
34 **Denken und Lernen von 8- bis 11-Jährigen** Karin Huser Vetterli, Annemarie Loosli-Locher
36 **Akademischer Bericht 2009 / 2010**

III AUS DEM SCHULLEBEN

- 38** **Eduard Looser – der Pädagoge** Liselotte Wirz
39 **Christian Amsler – der Kommunikator** Liselotte Wirz
40 **Diplomierte Ho7 und ihre Schlussarbeiten**
41 **Impressionen 2009 – 2010**

IV ECKDATEN

- 44** **Tätigkeitsfelder der PHS**
45 **Zahlen zur PHS**
46 **Finanzrechnung PHS**

Ein Fenster zur Welt öffnen

CHRISTIAN AMSLER VORSTEHER ERZIEHUNGSDEPARTEMENT DES KANTONS SCHAFFHAUSEN

«Es gibt sie, jene magischen Glücksmomente im Klassenzimmer, jene Sekunden der zauberhaften Verbindung zwischen dem Lehrenden und den Lernenden: den Wind kindlicher Neugierde und die Möglichkeit, ihm ein Fenster zu öffnen hinaus in die Welt.»

Diese wunderschönen Zeilen habe ich im spannenden Büchlein «Zur Verteidigung der Schule – 37 kurze Geschichten eines Lehrers» (Limmat-Verlag) des jungen Tessiner Autors Fabio Pusterla gelesen.

War die Schule früher besser als heute? Werden die Schüler zu einem unmenschlichen Lerntempo gezwungen? Machen die Schülerinnen im Grunde überhaupt nichts? Können die Schüler weder schreiben, lesen noch rechnen? Die Schule ist verstärkt im Fokus des öffentlichen Interesses. Keine Zeitung in der Schweiz, in der nicht fast täglich Artikel zu Schulfragen publiziert werden. Tausend Fragen umschwirren die Schule, tausend Urteile, die wir oft aus unserer eigenen Vergangenheit beziehen, tausend Vorurteile.

Persönlichkeit und Gestaltungsfreiheit

Ausgehend von kleineren und grösseren Begebenheiten in seinem Unterrichtsalltag, überlegt Fabio Pusterla unvoreingenommen, warum etwas gelingt, etwas anderes nicht. Er erzählt von notwendigen Provokationen, vom Fordern und vom Vorbild-Sein, von den fachlichen Anforderungen und menschlichen Beziehungen. Diese ehrlichen Reflexionen über die Schule haben mich beim Lesen berührt, weil sie von einem tief humanen Engagement für die Entwicklung junger Menschen geprägt sind.

Der Beruf als Lehrerin oder Lehrer! Eigentlich kenne ich keinen anderen Beruf, der so viele Gelegenheiten bietet, seine Persönlichkeit umfassend einzubringen. Man hat jenseits von Lehrplänen und Lernzielen eine ganz ungewöhnliche Gestaltungsfreiheit. Lehrpersonen haben mit Menschen zu tun, mit Kindern, die sich gerne nach Vorbildern ausrichten, die man gerade deshalb manchmal wörtlich an der Hand nehmen und führen muss. Lehrpersonen tragen dabei eine grosse Verantwortung. Die PSHS schaltet denn auch aktuell Inserate mit dem aussagekräftigen Slogan «Gesucht: Starke Persönlichkeiten ... persönlich – stark – nachhaltig».

Vision PSHS+

Die Schaffhauser Regierung hat ein klares Bekenntnis zu einer eigenen, starken Pädagogischen Hochschule abgelegt und strategische Ziele für die künftige Weiterentwicklung vorgegeben. Eine erfolgreiche Umsetzung dieser strategischen Ziele bedingt einen Entwicklungsschub innerhalb der Institution, und zwar konzeptionell wie auch personell. Als verantwortlicher Erziehungsdirektor gefällt mir als Grundlage die anlässlich einer Klausurtagung der Projektgruppe PSHS+ formulierte Vision:

«Die PSHS profiliert sich in der spezifischen Ausgestaltung ihres Grundauftrages: In der Ausbildung von Lehrpersonen der Vorschul- und der Primarschulstufe, in der Weiterbildung der Lehrpersonen aller Stufen des Kantons Schaffhausen, in Forschung und Entwicklung und als Anbieterin von Dienstleistungen für Schule und Bildung.»

Die PSHS steht in enger Kooperation mit dem Schaffhauser Erziehungsdepartement. Sie bietet sich als Kompetenzzentrum an in der Unterstützung, der Planung und der Umsetzung von Bildungsreformen und in der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen.

Im «Kleinen Paradies Schaffhausen» macht Lernen Freude – das gilt auch für unsere PSHS! Ich schätze mich glücklich, dass wir in Schaffhausen eine Pädagogische Hochschule haben und so unseren eigenen Nachwuchs an engagierten Pädagoginnen und Pädagogen, gerade auch im Kontext eines sich abzeichnenden Lehrermangels, sicherstellen.

Den Kindern ein Fenster zur Welt öffnen – darum geht es in der Schule und um nichts anderes! Ich bin sehr froh, dass die Pädagogische Hochschule Schaffhausen einen wichtigen Beitrag leistet, dies möglich zu machen.



Organisation, Vision und Menschen

THOMAS MEINEN REKTOR

Am 1. Februar 2010 durfte ich mein Amt als Rektor der PSHH antreten. Ich tat dies mit Freude, Zuversicht und Respekt vor einer grossen Aufgabe.

Freude

Auf mich wartet eine Aufgabe, die zentral und primär mit Menschen zu tun hat. Menschen, die mit ihrer Persönlichkeit für Bildungsanliegen eintreten, und Menschen, die einen Beruf erlernen, der sie als Persönlichkeit herausfordert. Ein solches Umfeld ist für mich Teil meiner Lebensfreude.

Zuversicht

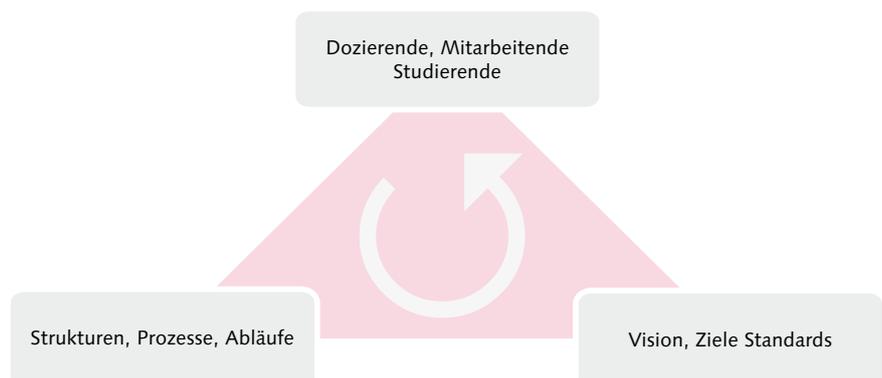
Sie wurzelt in der Einschätzung, dass sich in Schaffhausen eine PH lohnt, dass diese Vision von vielen mit Begeisterung geteilt wird und mit dem Bericht der Arbeitsgruppe PSHH+ einen verlässlichen Rahmen erhalten hat. Und sie wurzelt im Vertrauen darauf, dass sich mir ein Tätigkeitsfeld eröffnet, in dem ich meine Fähigkeiten umfassend einbringen kann.

Respekt

Respekt vor der Leitung einer Institution, die von vielen Unbekannten bestimmt wird. Von der kantonalen Politik, von hochschulpolitischen Entwicklungen, von konkurrenzfähigen Rahmenbedingungen und von Studierendenzahlen. Respekt vor der Aufgabe, Individualität zu stärken und gleichzeitig Verbindlichkeiten einzufordern.

In Achtung und Wertschätzung dessen, was an Aufbauarbeit an der PSHH geleistet worden ist, ging es darum, mir Überblick zu verschaffen, um in den vielen An- und Herausforderungen das Wesentliche zu erkennen.

Als Führungsperson bewege ich mich in folgenden Bezügen, die es in ihrer Besonderheit zu erfassen gilt, um Strategien abzuleiten.



Menschen

Sie wahrzunehmen, kennen zu lernen, war wesentlicher Bestandteil meines Anfangs: Sie sind die wesentliche Ressource und machen die Qualität der Institution aus. Ich möchte in Dialog treten: zu Dozierenden, Mitarbeitenden und Studierenden. Dialog führt zu gegenseitigem Verstehen, zum Achten unterschiedlicher Rollen und Verantwortlichkeiten. Das müsste die Grundlage der Zusammenarbeit, die Grundlage von Lehren und Lernen sein.

Die Kompetenzen, die von Dozierenden an einer Pädagogischen Hochschule verlangt werden, sind anspruchsvoll. Als Dozierende sind sie Mitglied einer Hochschule und damit der Wissenschaft ihrer Disziplin verpflichtet. Das heisst, sie müssen den Anschluss an die Entwicklung des Wissens ihrer Disziplin sicherstellen und sie sind dem wissenschaftlichen Ethos verpflichtet, das vermittelte Wissen nach Herkunft und

Die Kehrseite von Autonomie ist Rechenschaftspflicht.

Positionierung begründen zu können. Gleichzeitig sind sie Lehrerinnen und Lehrer künftiger Lehrpersonen. Als solche werden sie immer auch daran gemessen, dass die Vermittlung von Wissen vorbildlich ist und zumindest nicht dem widerspricht, was in der berufspraktischen Ausbildung vermittelt wird. Die Rekrutierung und die Entwicklung der Dozierenden müssen sich an dieser zweifachen Qualifizierung ausrichten: Wissenschaftlichkeit und didaktische Kompetenzen mit Bezug zur Volksschule. Wissenschaftlichkeit führt zu Spezialisierung und damit zu einer Vielzahl von Fachbereichen. In einer kleinen PH hat dies zur Folge, dass Pensen mehrheitlich Klein- und Kleinstpensen sind. Das wiederum erschwert eine effiziente Organisations- und Qualitätsentwicklung.

Es ist Aufgabe der Schulleitung, die Bildung eines Lehrkörpers zu unterstützen, der gemeinsam eine Entwicklungsrichtung mitträgt. Das heisst, dass sich ein ausgewogenes Verhältnis von in der Institution

verankerten Dozierenden und Spezialistinnen und Spezialisten mit kleinen Pensen ergibt und hilfreiche Formen der Zusammenarbeit und der Gemeinschaft erlebbar werden. Es ist ebenso Aufgabe der Schulleitung, Dozierende so zu unterstützen, dass sie in den Erwartungen nicht aufgegeben werden, dass Engagement und Freude erhalten bleiben. Die Bereitschaft, sich auf die vielfältigen und besonderen Herausforderungen einzulassen, ist als Voraussetzung aber unabdingbar.

Strukturen

Die Strukturen – Vorgaben, Abläufe, Controlling – sind dann tauglich, wenn sie die Zielerreichung unterstützen. Eine Pädagogische Hochschule produziert kein klar definiertes und eindeutig messbares Produkt, sie ermöglicht Bildung und generiert Wissen.

Bildung und Forschung verweisen auf Autonomie und Lehrfreiheit. Den Rahmen dieser Freiheit bilden gesetzliche Bestimmungen, Standards und erwartete Dienstleistungen. Die Kehrseite von Autonomie ist Rechenschaftspflicht. Es geht um einen verantwortungsvollen Umgang mit den zugesprochenen Ressourcen. Das heisst Einsicht geben in Absicht, Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen, Dienstleistungen und Forschungsprojekten, in deren Evaluation und Weiterentwicklung. Das ist Rechenschaftslegung. Taugliche Strukturen unterstützen diese Entwicklungsstruktur und ermöglichen einen weitgehend störungsfreien Hochschulbetrieb. Es ist Aufgabe der Schulleitung, diese aufzubauen.

Vision

Die Vision steht über den definierten Standards und Zielen. Sie ist Ausdruck davon, wie sich die PSHH als Institution positionieren und entwickeln will. Die Vision ist Kompass der Entwicklung und führt dazu, dass das Spezifische der PSHH seine Kraft entwickeln kann. Ganz im Sinne des Zitates von Omar N. Bradley: «Wir orientieren uns an den Sternen und nicht an den Lichtern vorbeifahrender Schiffe.» Die Arbeitsgruppe PSHH+ hat sich zuallererst mit der Vision der PSHH befasst. Aus einer intensiv geführten Diskussion haben

sich drei Stichworte herausgeschält: persönlich, stark und nachhaltig.

Persönlich: Die überschaubare Grösse ermöglicht persönliche Kontakte unter allen Beteiligten der PSHH. Persönlich meint aber auch, dass Studierende als künftige Lehrpersonen wahrgenommen und in ihrer persönlichen Entwicklung unterstützt, gefördert und gefordert werden. Die Ausbildung berücksichtigt so Aspekte der Selbstkompetenz, die für eine erfolgreiche Berufspraxis grundlegend sind.

Die Studierendenzahl hat sich im Vergleich zum Vorjahr mehr als verdoppelt.

Stark: Die Ausbildung fokussiert konsequent wesentliche Basiskompetenzen von Lehrpersonen, die in den Beruf einsteigen. Lerneinheiten sind miteinander verbunden und beleuchten aus unterschiedlichen Blickwinkeln die Anforderungen der Berufspraxis. Die Ausbildung sucht die Reduktion auf das Wesentliche. Sie distanziert sich von überdimensionierten Versprechen, die berufliche Expertise zum Ziele haben und nicht dem Status von Berufseinsteigenden entsprechen.

Nachhaltig: Eine auf persönliche Entwicklung und auf wesentliche Kompetenzen fokussierte Ausbildung ist nachhaltig. Die PSHH etabliert sich mit Abgängerinnen, die ihre Praxis erfolgreich bewältigen und sowohl ihre persönliche Weiterentwicklung wie auch die Entwicklung der Schule als selbstverständlich und visionär vorantreiben.

Mit dieser Auslegung sind grundlegende Entwicklungsrichtungen vorgezeichnet, die Segel sind gesetzt.

Die PSHH auf Kurs

Gerade ein wenig beeinflussbarer Faktor hat mächtig Fahrt gemacht: Die Studierendenzahl hat sich im Vergleich zum Vorjahr mehr als verdoppelt. Der Studiengang H10 zählt 60 Studierende, 19 für die Vorschul-, 41 für

die Primarstufe. Ganz besonders erfreulich: 13 Männer haben sich für den Beruf Primarlehrer entschieden. 37 Studierende kommen aus Schaffhausen, 23 sind ausserkantonale. Und eine weitere Wende: Der Zugang über die Matura hat sich mit 29 Studierenden deutlich erhöht.

Diese erfreuliche neue Situation hat die PHSH und deren Leitung herausgefordert. In kurzer Zeit musste ein neues Raumkonzept erstellt und umgesetzt werden. In dieser Herausforderung hat sich die Unterstützung durch den Kanton als innovative und tragende Kraft erwiesen. Mit dem Bezug des Gebäudes an der Amsler-Laffon-Strasse hat die PHSH nun einen zweiten Standort und konnte dadurch einzelne Mietobjekte aufgeben und sich räumlich neu ausrichten und konsolidieren. Das ermöglichte auch, die Aus- und Weiterbildungsräume des Kantons für ICT in das Gebäude zu integrieren. Ein weiterer Meilenstein!

Wo steht die PHSH in Bezug auf die skizzierten Strategien?

Menschen: Abgänge und die Zunahme der Studierenden haben dazu geführt, dass neue Mitarbeitende zu uns gestossen sind, die mit Überzeugung die PHSH als Arbeits-

ort gewählt haben und ihre Fähigkeiten Gewinn bringend einsetzen:

- Frau Catherine Lieger, Prorektorin Weiterbildung und Leitung Vorschulstufe, Nachfolgerin von Christian Amsler
- Frau Piroska Sipöcz, Leiterin Sekretariat, Stellvertretung und (Teil-)Nachfolge von Pantea Farner
- Frau Ute Diem, Lohnadministration und Rechnungsführung
- Herr Stefan Weilenmann, Dozent für Bildung und Erziehung
- Herr Alexander Rapp, Dozent und Beauftragter für Informatik

Mit den Wechseln haben sich Möglichkeiten ergeben, Pensen von Dozierenden zu vergrössern und Fachbereiche zu konsolidieren. Ein neues Betreuungskonzept wird Dozierende stärker einbinden und in der Entwicklung ihrer Angebote unterstützen. Die Schulleitung steht so in einem kontinuierlichen Dialog mit Mitarbeitenden.

Der Dialog mit Studierenden führte zu Aussprachen, Klärungen und Vereinbarungen. Ich denke, da hat ein Gewinn bringender Weg begonnen.

Strukturen: Die Schulleitung hat sich neu konstituiert. Zuständigkeiten wurden

überprüft, angepasst, erneuert. Als Mitglied der erweiterten Schulleitung hat Markus Kübler, Leiter der Abteilung Forschung und Entwicklung, zusätzlich Schulleitungsaufgaben übernommen.

Die erweiterte Schulleitung konstituiert sich als Gremium, das festgelegte Strategien überprüft und umsetzt. Der Wechsel der Sekretariatsleitung ist mit dem Anspruch verbunden, Abläufe transparent zu machen und zu optimieren.

Vision: Ich denke, dass die Ausrichtung deutlicher wird, zunehmend an Profil gewonnen hat. Das hat nachhaltig mit der Reform NOVA zu tun. Sie verkörpert Ausrichtung und Positionierung.

Persönlich, stark, nachhaltig: drei Worte, die nach und nach einen eigenen Klang erhalten und sich mit konkreten Massnahmen und Veränderungen verbinden. In Anlehnung an das Zitat von Henry Mintzberg – «Strategie ist ein Muster in einem Strom von Entscheidungen» – mögen «persönlich, stark und nachhaltig» zunehmend das Bild der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen prägen im Strom von Lehren, Lernen und Leben.

Das Streichholz in der Hand

«Bildung ist nicht das Befüllen von Fässern, sondern das Entzünden von Flammen» (Heraklit, Philosoph). Das wäre meine Idealvorstellung von Schule: Ich betrete das Klassenzimmer und sehe nicht zwanzig kleine, leere Fässer mit geöffneten Deckeln, sondern zwanzig kleine Kerzen vor mir – und ich habe das Streichholz in der Hand. Ich entzünde es an meiner eigenen Flamme, trage so das Licht der Begeisterung und Motivation weiter. Leider lässt sich nicht jeder Docht so leicht entflammen, wie ich mir das vorstelle. Manchmal, wenn Tür und Fenster gleichzeitig geöffnet sind, kommt ein Windstoss und bereits entzündete Flammen drohen wieder auszugehen. So auch meine eigene Flamme von Zeit zu Zeit. Aber die Herausforderung nehme ich gerne an, und immer wieder, wenn ich eine neue Flamme brennen sehe, weiss ich, weshalb ich diesen Beruf gewählt habe: Es ist das Interesse der Kinder am Entdecken unserer Welt. Das berührt mich jedes Mal von neuem. Meine Rolle dabei ist simpel, aber wichtig: Ich begleite.

ANTJE WOLF (Studentin PHSH H09)



Stark im Beruf

THOMAS MEINEN REKTOR

«Horror-Job Schule». Mit dieser Schlagzeile stimmte «Die Weltwoche» vom 22. Juli 2010 medienwirksam in das Klagegedicht über den Notstand Schule ein: überforderte Lehrerinnen und Lehrer, verwöhnte Kinder, renitente Eltern, masslose Reformen, überbordende Bürokratie. Es dürfte nicht schwierig sein, das Klagegedicht sachlich zu untermauern. Die Erwartungen an die Schule nehmen in dem Masse zu, wie die Bildung in einer Wissensgesellschaft an Bedeutung gewinnt bei gleich bleibender oder verschärfter Widersprüchlichkeit der Anforderungen: Streng soll er sein, der Lehrer, und zugleich menschlich und nachsichtig, straff soll er führen, doch taktvoll auf jedes Kind eingehen, Begabungen wecken, pädagogische Defizite ausgleichen, Suchtprophylaxe und Aidsaufklärung betreiben, auf jeden Fall den Lehrplan einhalten, wobei hochbegabte Schüler gleichermaßen zu berücksichtigen sind wie begriffsstützige.

Interessanterweise kann das Klagegedicht im Widerspruch stehen zu Befragungen von

Lehrerinnen und Lehrern über deren Befindlichkeit im Beruf, wie eine flächendeckende Befragung im Kanton Bern (2007) ergab. Über 75 Prozent der Befragten sind mit ihrer Berufssituation zufrieden, erleben den Beruf eher als Berufung denn als Job und würden ihn wieder wählen. Da melden sich Lehrerinnen und Lehrer zu Wort, die wissen, was sie können, denen Teamwork im Schulhaus glückt, die in einem guten Bezug zu ihren Schülerinnen und Schülern stehen und so Publikum und Eltern für sich gewinnen. Sie sind Königinnen in ihrem Reich. Nicht, dass sie weniger zu tun hätten, aber sie übersäuern nicht dabei. Die Arbeit wirkt selbstbestimmt und darum leichtfüssig.

Diese Lehrpersonen geben in ihrer Art Antwort auf die Frage, wie es gelingen kann, in einem anspruchsvollen Umfeld stark, motiviert und gesund zu bleiben. Systematisch kann uns die Frage zur Salutogenese (Antonovsky, 1997) führen mit dem zentralen Anliegen: Was hält Menschen gesund und lebendig trotz widriger

Umstände? Die Beantwortung umkreist drei Begriffe, die sich für Gesundheit und Stärke als zentral zu erweisen scheinen: Verstehbarkeit, Bewältigbarkeit, Sinnhaftigkeit.

Verstehbarkeit

Da ist das Berufsfeld Schule anfällig. Es definiert sich ja geradezu durch das immer wieder postulierte Technologiedefizit (Tenorth, 2006). Der reformpädagogische Optimismus wurde abgelöst vom bis heute bestimmenden Thema der Grenzen der Erziehung. Es gibt keine Wenn-dann-Beziehungen, obwohl die Pädagogik immer versucht hat, Arrangements zu entwickeln, die Wirkung sicherer machen. Es gibt Prinzipien von Lehren und Lernen, die verstehbar sind, das individuelle Lernen ist aber immer wieder anders und einzigartig. Verstehbarkeit ist also nur bruchstückhaft zu haben.

Lehrerhandeln ist situativ und hat dadurch ganz besondere Herausforderungen, aber auch einen ganz besonderen Reiz.

«Stark im Beruf» bedeutet daher: mit Unsicherheit umgehen können. Das heisst Probleme erkennen und Lösungen suchen, in Dialog treten, Wege ausprobieren, Umwege zulassen, Ergebnisse überprüfen und Schlüsse ziehen. Das sind spannende Herausforderungen, nicht bedrohlich, aber interessant. Sie führen zu Kooperationen mit Lernenden, mit Kolleginnen und Kollegen und mit Eltern. In diesen Suchbewegungen übernehmen Lehrpersonen eine «Ver-Mitt-lungs-Position» und bringen ihr Wissen als Sachverständige von Lehren und Lernen Gewinn bringend ein. Sie unterstützen Schülerinnen und Schüler, ihren eigenen Lernweg zu finden und Verantwortung zu übernehmen. Damit gewinnen sie Achtung und Wertschätzung und machen deutlich, dass Lernerfolg nicht garantiert, aber Erfolg versprechende Lernwege gesucht werden können.

Bewältigbarkeit

Pädagogik ist in ihrer Geschichte und von ihrer Bestimmung her am Ideal orientiert. Es geht darum, alle alles zu lehren. Unter diesem Aspekt ist Lehrerhandeln immer defizitär und beinhaltet die Gefährdung, dass das permanente Gefühl des Nichtgenügens zurückbleibt.

Darin ist viel Leiden verborgen. Zum Beispiel dies: ein Elternabend mit einer freundlichen Gastgeberin, mit wichtigen Mitteilungen, engagierten Schilderungen und klaren Erwartungen. Mit der Möglichkeit zum Austausch und der Offenheit, den Anliegen der Eltern Raum zu geben. Und dann ist diese eine kritische und emotionale Rückmeldung eines Vaters da, dessen Enttäuschung sich an der Person der Lehrerin festkrallt. Diese Rückmeldung wirkt in der Lehrperson nach, wird immer grösser, lässt die Lehrerin keine Ruhe finden und färbt den ganzen Abend negativ ein, wirkt letztlich entmutigend und schwächend.

In Bezug auf Bewältigbarkeit heisst «Stark im Beruf», die mögliche und nicht ideal definierte Verantwortung zu übernehmen. Lehrpersonen sind nicht allmächtig, sie sind aber auch nicht ohnmächtig. Sie sind teilmächtig. Stark sein heisst, diese Teilmächtigkeit wahrzunehmen. Lehrpersonen ermöglichen Lernen, aber weisen den

Anspruch, für den Lernerfolg verantwortlich zu sein, unmissverständlich zurück. Die Verantwortung dafür liegt beim Lernenden selber. So, wie die Verantwortung für die gehässige Reaktion beim Vater liegt und nicht bei der Lehrerin. Das entlastet und befreit dazu, das Mögliche lustvoll anzugehen.

Am Beispiel des Elternabends könnte sich das so zeigen: Die Lehrerin macht ihre Einschätzung und ihr Wohlbefinden nicht von der Reaktion einer Elternstimme

Ganz im Sinne von Churchill: «Wer mich ärgert, bestimme ich!»

abhängig. Für sich bewertet sie ihren Anteil und kommt zum Schluss: «Hey, das habe ich gut gemacht!» Und ganz besonders stolz ist sie, dass sie sich von der Einzelkritik nicht hat irremachen lassen und ganz ruhig und souverän reagiert hat. Ganz im Sinne von Churchill: «Wer mich ärgert, bestimme ich!»

Sinnhaftigkeit

Wo bleibt der Sinn, wenn sich Lehrerinnen und Lehrer zunehmend als Opfer einer gesellschaftlich begründeten Überforderungssituation sehen? Das lähmt und führt zu einer Mitleid erweckenden Haltung, die Menschen alles andere als attraktiv erscheinen lässt.

«Stark sein im Beruf» fordert gelebte Sinnhaftigkeit, das Bekenntnis: Ich bin Pädagoge. Wörtlich genommen, heisst das griechische *paid-agogein* «Kinder führen, hinführen, hinanführen». Führen heisst Ziele setzen, fordern, überprüfen. Führen heisst Wege besprechen, suchen und Schritte fordern. Führen heisst die Hand reichen, Beziehungen gestalten und kleine Wegstücke gemeinsam gehen. Dabei geht es nicht um gute Gefühle, schon gar nicht darum, beliebt zu sein. Es geht ums Lernen. Weil nur das Lernen mündig macht – und nebenher noch die besten Gefühle bringt, als Nebenwirkung.

Sinn entsteht durch Profilierung, das Wesentliche sehen, das, was ich kann, und das, was ich will: Pädagogin sein!

«Stark im Beruf» hat also damit zu tun, dass ich verstehe, was lehren und lernen ist, und mein Handeln und meine Erwartungen danach ausrichte. Es hat damit zu tun, dass ich meine Teilmächtigkeit erkenne, diese wahrnehme und mich daran messe. Es heisst aber auch, überhöhte Erwartungen bestimmt und entschieden zurückzuweisen.

«Stark im Beruf» ist von Sinnhaftigkeit durchdrungen. Zu wissen, dass das, was ich als nachhaltige Spuren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ermöglichen kann, erfüllend und lohnend ist.

–
Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2007). *Wo drückt der Schuh? Analyse der Anstellungs- und Arbeitssituation der Lehrkräfte*. Bern: Eigenverlag.
Vgl.: Herzog, S. (2007). *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
Vgl.: Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H. (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von Primarlehrpersonen*. Bern: Haupt.
Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: DGTV.
Tenorth, H. (2006). *Erziehung und Bildung heute*. Berlin: Walter-Raymond-Stiftung der BDA.



Beziehungsgestaltung im Lehrberuf

MARIA TARNUTZER DOZENTIN BILDUNG UND ERZIEHUNG

Eine Lehrperson kommt nach der grossen Pause aus dem Lehrzimmer. Auf dem Weg zum Klassenzimmer beschäftigen sie abschätzige Bemerkungen einiger Kolleginnen zu den Vorgaben für den gemeinsamen Sporttag, dessen Organisationskomitee sie angehört. Zudem hatte sie in der Pause noch eine besorgte Mutter am Telefon, die sich über das Hausaufgabenverhalten ihrer Tochter Gedanken macht. Sie betritt das Klassenzimmer und sieht als Erstes die weinende Eleanor. Andere Kinder umringen die Lehrerin und berichten entrüstet über das Verhalten zweier Knaben in der Pause. Die beiden scheinen sich jedoch keiner Schuld bewusst zu sein, einer trägt grossmütig seine Sicht der Dinge vor. Die Lehrerin läutet die Signalglocke. Als alle wieder auf den Plätzen sind und Ruhe herrscht, beginnt sie mit dem Unterricht.

Diese fiktive Lehrperson ist sich bewusst, dass sowohl im Lehrerteam als auch in der Schulklasse und mit der besorgten Mutter Klärungsbedarf besteht. Sie wird in allen

Fällen die Initiative ergreifen müssen, um eine für alle Beteiligten möglichst befriedigende Situation zu schaffen. Tut sie dies nicht, werden die Konflikte und Unstimmigkeiten im Verborgenen weiterwirken und letztlich das Klima in Klasse und Schule negativ beeinflussen.

Unterschiedliche Rollen

Für Lehrpersonen ist es wichtig, zu verstehen, dass sie nebst ihrer Tätigkeit als Wissensvermittler immer auch als Beziehungsarbeiter tätig sein müssen (Miller, 2003). Wie Lehrpersonen in ihren unterschiedlichen Funktionen auf der Beziehungsebene agieren, beeinflusst massgeblich die Befindlichkeit der Schüler und Schülerinnen in der Klasse wie auch die Schulhauskultur als Ganzes. Erfolgreicher Wissenserwerb ist an eine motivierte Grundhaltung der Lernenden geknüpft, dabei wird auch das Wohlbefinden als zentraler Faktor für erfolgreiche Schulleistungen erkannt (Hascher, 2004).

Lehrpersonen stehen vor der Herausforderung, in nicht weniger als vier unterschiedlichen Rollen den adäquaten Ton zu finden und erfolgreich zu kommunizieren:

- Sie sind zum Ersten Mitglied eines Lehrerteams, in dem sowohl die Organisation funktionieren sollte als auch gemeinsame Projekte initiiert und vorangebracht werden müssen; dies geht selten reibungslos vonstatten.
- Zum Zweiten wird von ihnen Führungskompetenz bei der Leitung der Klasse und Steuerung der Gruppendynamik gefordert; zusätzlich sind einzelne Kinder für ihre Weiterentwicklung auf ein persönliches Coaching angewiesen.
- Drittens leisten Lehrpersonen Elternarbeit, wo sie sich in der Rolle von Beraterinnen und von einfühlsamen Sachverständigen befinden, welche gelegentlich auch unangenehme Beurteilungsentscheide kommunizieren und emotionale Reaktionen auffangen müssen.
- Schliesslich werden Lehrpersonen von Behörden, Schulleitung und Inspektorat selber beurteilt. Um in ihrer Arbeit gestal-

tungs- und beziehungsfähig zu bleiben, müssen diese Rückmeldungen produktiv verarbeitet werden können.

Professionelle Beziehungsarbeit ist demzufolge eine essenzielle Basiskompetenz von Lehrpersonen, von der Berufserfolg und -zufriedenheit zu einem nicht geringen Teil abhängen.

Angehende Lehrpersonen sind Persönlichkeiten mit Beziehungserfahrungen.

Es stellt sich nun die Frage, ob und wie diese Basiskompetenz in der Lehrerausbildung vermittelt werden kann. Pädagogische Hochschulen erproben seit einigen Jahren Methoden, wie sie in Ausbildungsgängen üblich sind, welche mit ähnlich hohen Beziehungsanforderungen konfrontiert sind (Sozialarbeiter, Sozialpädagogen, medizinisches Personal etc.).

Im Kompetenzstrukturmodell der PSHS werden die Ausbildungsziele im Bereich Beziehungsgestaltung (Teil von Standard 5 und 6) umschrieben (PHZH, 2009). Folgende Ansätze und Zugänge, das eigene Beziehungsverhalten zu professionalisieren, lassen sich daraus für die Ausbildungssituation herleiten:

1. Angehende Lehrpersonen sind Persönlichkeiten mit Beziehungserfahrungen. Sie bringen einen individuell geprägten Kommunikationsstil mit. Biografische Erfahrungen sind elementare Faktoren in der Interaktion mit der sozialen Umwelt und in deren Wahrnehmung. Durch sie werden Haltungen und Alltagstheorien generiert, die für ein professionelles Kommunikationsverhalten bewusst gemacht und in ihrer Absolutheit relativiert werden müssen (Thomann, 2003). Ein erster wichtiger Schritt für die Studierenden ist es deshalb, ihre Selbstreflexion und Selbstwahrnehmung im Bereich der Beziehungsgestaltung zu optimieren.

2. Einschlägiges Wissen über erfolgreiches Kommunikations- und Führungsverhalten lässt sich leicht vermitteln (Schulz von Thun, 2003; Watzlawick, Beavin & Jackson, 2003; Gordon, 2006). Dessen Umsetzung

und Anwendung, d. h. die Überführung von Wissen in Handlungskompetenz, ist – insbesondere in Drucksituationen – jedoch eine schwierigere Angelegenheit (Wahl, 1991).

3. In verschiedenen Trainingsmodulen werden Rollenspiele gemacht, die mit Hilfe von Videoaufnahmen analysiert werden. Dabei gewonnene Erkenntnisse verflüchtigen sich allerdings schnell wieder, wenn sie nicht über längere Zeit im Alltag angewandt und regelmässig reflektiert werden.

4. In den Praxisphasen der Ausbildung werden die Studierenden von erfahrenen Praktikern und Mentoren begleitet und erhalten, nebst Feedback und Beurteilungen im didaktischen Bereich, auch Rückmeldungen und Anregungen bezüglich ihres konkreten Beziehungsverhaltens im Schulalltag (Niggli, 2005). Die Studierenden lernen ausserdem exemplarisch am Vorbild ihrer unterschiedlichen Praxislehrpersonen. Durch engen Kontakt und Austausch mit ihnen soll es den Studenten und Studentinnen gelingen, einen persönlichen Führungs- und Kommunikationsstil zu entwickeln.

Eignungsverfahren

Im ersten Ausbildungsjahr durchlaufen die Studierenden ein für alle Pädagogischen Hochschulen verbindliches Eignungsverfahren, in dem sie unter anderem in folgenden Aspekten der Beziehungsfähigkeit durch Mentoren evaluiert werden: Kontaktbereitschaft, Einfühlungsvermögen, Interaktionsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Führung/Rollenbewusstsein sowie Selbstwahrnehmung/Selbsteinschätzung (PHSH, 2010).

Das Ziel der Ausbildung ist, den Studierenden die unterschiedlichen Rollenansprüche des Lehrberufs bewusst zu machen und ihnen notwendiges Wissen über Kommunikationssituationen und Beziehungsgestaltung zu vermitteln. Ein wesentlicher zweiter Schritt, der während der Ausbildung vollzogen werden muss, ist die Bereitschaft, dieses Wissen im Praxisfeld anzuwenden, sich dabei selbst voranzubringen und kritisch zu hinterfragen.

Die Absolvent/innen der PSHS verfügen damit über Grundbausteine und Werkzeuge für die Weiterentwicklung einer professionellen Beziehungsgestaltung im Schulalltag.

Die Studierenden lernen exemplarisch am Vorbild ihrer Praxislehrpersonen.

Die Feuerprobe kommt indes erst im zukünftigen Berufs- und Beziehungsalltag in den Schulen auf sie zu. Wenn diese gelingt, wird der Entwicklungsprozess weiter voranschreiten und die Lehrpersonen zu einer eigenständigen, zu ihnen passenden Form der Beziehungsgestaltung führen.

Miller, R. (2003). *Beziehungsdidaktik*. Weinheim/Basel: Beltz.

Hascher, T. (2004). *Schule positiv erleben: Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Bern: Haupt.

Pädagogische Hochschule Zürich. (2009). *Kompetenzstrukturmodell: Ausbildungsmodell NOVA 09*.

Verfügbar unter http://www.phzh.ch/webautor-data/509/Broschuere_Kompetenzstrukturmodell.pdf [30.9.2010]

Thomann, G. (2003). *Ausbildung der Auszubildenden: Exemplarische Materialien aus sieben Kompetenzbereichen zur Vor- und Nachbearbeitung von komplexen Praxissituationen*. Bern: hep.

Schulz von Thun, F. (2003, Erstausgabe 1989).

Miteinander reden. Bd. 1-3. Hamburg: Rowohlt.

Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (2003, Erstausgabe 1969). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber.

Gordon, T. (2006, Erstausgabe 1977). *Lehrer-Schüler-Konferenz: Wie man Konflikt in der Schule löst*.

Hamburg: Hoffmann und Campe.

Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck: Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Oberentfelden: Sauerländer.

Pädagogische Hochschule Schaffhausen. (2010). *Eignungsabklärung*. Verfügbar unter <http://www.phsh.ch/default-n36-sD.html> [30.9.2010]



Was brauchen Berufseinsteigende?

DR. THOMAS MEIER LEITER BERUFSEINFÜHRUNG KANTON SCHAFFHAUSEN

Eine Junglehrerin hat ihre Befindlichkeit nach sieben Wochen Berufstätigkeit folgendermassen umschrieben: «Die tausend Dinge, die ich beachten muss und dabei noch ruhig das Ganze überblicken soll, strapazieren mich arg. Wie kann ich gleichzeitig den Unterricht führen und dabei den Lernprozess jedes Kindes im Auge halten? Wie kann ich die Arbeitsatmosphäre sicherstellen, wenn noch keine Klassengemeinschaft besteht? Wie soll ich den Eltern klar und professionell gegenüber treten, wenn ich noch unsicher bin, wie ich als Lehrerin sein will? Wie kann ich im Team mitdenken und mitgestalten, wenn ich noch nicht weiss, was denn alles zur Arbeit innerhalb einer Schule gehört und welche ungeschriebenen Gesetze ich selbstverständlich beachten muss?» (zit. nach Keller-Schneider, 2010)

Kann eine Studentin oder ein Student während der Ausbildung auf diese Anforderungen vorbereitet werden?

Annäherung an die Praxis

Problemstellungen des beruflichen Alltags werden im Studium thematisiert, allenfalls simuliert und erörtert. Die Studierenden eignen sich Handlungswissen an, lernen didaktische Modelle kennen und wenden das Gelernte in der Übungsschule und in Praktika an. Die Ausbildung strebt eine möglichst grosse Annäherung an die Praxis an. Das Ziel einer Pädagogischen Hochschule ist es, die Absolvent/innen optimal auf den Berufseinstieg vorzubereiten.

Dessen ungeachtet gibt es Situationen in der Praxis, die auch eine noch so gute Ausbildung nicht vorwegnehmen kann. Wie reagieren, wenn plötzlich ein Vater im Klassenzimmer steht und das Handy zurückfordert, das die Lehrerin dem Sohn weggenommen hat, weil er während des Unterrichts ein SMS geschrieben hat? Wie reagieren, wenn eine Kollegin in der Teamsitzung beiläufig bemerkt, ihr junger Stellenpartner habe die Klasse nicht im Griff? Wie reagieren, wenn eine Schülerin

in die Einschulungsklasse übertreten sollte, die Lehrperson es aber verpasst hat, sie für eine Abklärung bei der SAB anzumelden?

Schaffhauser Konzept

Hier setzt die Berufseinführung (BEF) ein. Das BEF-Konzept setzt sich zum Ziel, junge Lehrkräfte beim Berufseinstieg zu begleiten und zu beraten, anzuregen und zu unterstützen. Lehrerinnen und Lehrer ohne Wählbarkeitsausweis werden im ersten Jahr ihrer Tätigkeit einer Praxisgruppe zugeteilt. Diese wird von einer erfahrenen Lehrperson geleitet, welche für diese Aufgabe ausgebildet ist und seit mehreren Jahren auf der Zielstufe arbeitet.

Im zweiten oder dritten Berufsjahr absolvieren die Berufseinsteigenden eine obligatorische dreiwöchige Weiterbildung, in der unter anderem eine Projektarbeit, Referate, Praxisberatung, Hospitationen und Workshops auf dem Programm stehen. Ist es damit getan? Reicht diese Unterstützung, um zu verhindern, dass junge

Lehrkräfte schon in der Startphase den Beruf an den Nagel hängen, weil die «Survival Stage» (Fuller & Bown, 1975) gleichzeitig Endstation ist?
Was brauchen Berufseinsteigende?

Ressourcen schonen

Die Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (Cohep) erklärte 2007 im «Bericht zur Situation der Berufseinführung von Lehrpersonen der Volksschule», die BEF solle auf die spezifischen Herausforderungen der Berufseinsteiger/innen bezogene Angebote bereitstellen, «gleichzeitig aber bedürfnis- und ressourcenorientiert sein». Mit anderen Worten: 1. Die jungen Lehrkräfte sollen in der Praxisgruppe Unterstützung bei der Bewältigung ihrer Alltagsprobleme bekommen. 2. Mit ihren Ressourcen soll pfleglich umgegangen werden.

Die Berufseinführung im Kanton Schaffhausen nimmt beide Empfehlungen ernst. Dem ersten Punkt (Bedürfnisorientierung) trägt das Programm der Praxisgruppen insofern Rechnung, als nur ein Teil der Inhalte vorgegeben ist (Klassenführung, Beurteilungssysteme, Elterngespräche, kantonale Dienste etc.). Mindestens so wichtig sind Fallbesprechungen, wie sie oben skizziert wurden. Nur wenn in der Praxisgruppe auch die brennenden aktuellen Fragen besprochen werden, wird der Berufseinsteiger bzw. die Berufseinsteigerin das Gefühl erhalten, der Besuch der Gruppe lohne sich.

Der zweite Punkt (Ressourcenorientierung) ist schwieriger zu realisieren. Die Empfehlung der Cohep dazu lautet: «Die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger werden in der Berufseinstiegsphase entlastet; ein Teil der Berufseinführung findet während der Unterrichtszeit statt» (Cohep, 2007b). Über das Ausmass der Entlastung schweigt sich die Cohep aus. Bei einer Umfrage (2008) unter den Teilnehmenden der Schaffhauser Praxisgruppen sprachen sich die Befragten gegen eine Entlastung von einer Jahreswochenlektion aus. Argumentation: Eine Lektion weniger pro Woche kommt faktisch zwar einer Lohnerhöhung gleich, bringt aber auch Umtriebe und fällt kaum ins Gewicht. Erst eine Reduktion des Pensums

um zwei Wochenlektionen würde nachhaltig entlasten, da dann ein zusätzlicher Nachmittag unterrichtsfrei werden könnte.

Die ersten Hürden sind die höchsten.

Im Kanton St. Gallen ist die Reduktion des Pensums von Junglehrkräften Tatsache, allerdings auch nur um eine Lektion. In Rapperswil wird diese Entlastung flexibel gehandhabt: Das Wochenpensum bleibt grundsätzlich bestehen, die Berufseinsteiger/innen können die 40 Lektionen, die sie zugut haben, aber «en bloc» beziehen, wenn sie sie benötigen, beispielsweise wenn sie Zeugnisse ausstellen oder Elterngespräche vorbereiten müssen.

Hohe Hürden

So kann im besten Fall vermieden werden, dass junge Lehrer/innen schon nach kurzer Zeit aufgeben, wenn sie die Beschwerlichkeiten des Berufseinstiegs (s. Zitat am Anfang) nicht meistern. Die ersten Hürden sind die höchsten. Die Forschung weist darauf hin, dass didaktische und diagnostische Kompetenzen in der Berufseinführungsphase im Vergleich zum Studium regredieren (Baer, Dörr, Guldemann, Kocher, Larcher, Müller & Wyss, 2008). Dieser als «Konstanzer Wanne» bekannte Effekt ist in der einschlägigen Literatur seit langem bekannt. Eine Forschergruppe der Universität Konstanz wies in den 70er-Jahren nach, dass angehende Lehrkräfte zu Beginn des Studiums von «konservativen» Einstellungseinstellungen geprägt waren, die im Verlauf der Ausbildung «liberaler» wurden. Nach dem Berufseinstieg wurden die Einstellungen wieder konservativer (zitiert nach Herzog, Herzog, Brunner & Müller, 2007).

Bezogen auf die Erkenntnisse von Baer et al. bedeutet dies, dass Professionswissen, das während des Studiums erworben wurde, demselben «Wannen-Effekt» unterliegt. Was die Ursache betrifft, gehen die Meinungen auseinander. Sind die jungen Lehrer/innen zu Beginn ihrer Berufstätigkeit derart absorbiert, dass Reflexionen weniger stark erfolgen?

Werden sie von ihrem beruflichen Umfeld dahingehend sozialisiert, dass Handeln besser als «Theoretisieren» sei?

Austausch und Zeit

Die eingangs gestellte Frage «Was brauchen Berufseinsteigende?» kann deshalb relativ präzise beantwortet werden. 1. Sie brauchen den Austausch in der Peer-Group unter kundiger Leitung, damit der im Studium erreichte Kompetenzzuwachs nicht verloren geht. 2. Sie brauchen Zeit für diesen Austausch. Die Gefahr besteht, dass ihnen der Alltag und ein volles Pensum diese Zeit nicht lassen.

Anzustreben ist, dass Berufseinsteiger/innen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen entwickeln, die sie stark im Beruf machen. Damit ist die subjektive Überzeugung gemeint, schwierigen Anforderungen aufgrund eigener Kompetenzen gewachsen zu sein.

– Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
Fuller, F. & Bown, O. (1975). *Becoming a Teacher*. In: K. Ryan (Hrsg.), *Teacher Education. The Seventy-Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (Teil II, S. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.

Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (2007a).

Bericht zur Situation der Berufseinführung von Lehrpersonen der Volksschule. Bern: Eigenverlag.
Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (2007b). *Empfehlungen für die Organisation und die Angebote der Berufseinführung*. Bern: Eigenverlag.

Baer, M., Dörr, G., Guldemann, T., Kocher, M., Larcher, S., Müller, P. & Wyss, C. (2008). *Wirkt Lehrerbildung? Kompetenzaufbau und Standarderreichung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland*. In: *Empirische Pädagogik* 22 (3), S. 259-273.

Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H. (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen*. Bern: Haupt.



Zusammenspiel zwischen Theorie und Praxis

KARIN GASSER PRIMARLEHRERIN (EHMALIGE STUDENTIN PHSH, ABSCHLUSS 2006)

Finden die Kinder meinen Unterricht «cool»? Akzeptieren sie mich als Lehrkraft? Folgen sie meinen Anweisungen? – Dies waren Fragen, die ich mir als Studentin während meiner vielen Praktika und Übungsschul-Stunden oft gestellt habe. Der Fokus lag vor allem darauf, wie mich die Schülerinnen und Schüler als Person empfanden, und weniger darauf, welche Fortschritte sie in den einzelnen Fachbereichen machten. Ich als Person stand während meiner Ausbildungszeit im Vordergrund, die Beschäftigung mit der neuen Rolle als «Vorgesetzte» und «Allwissende» stand über fast allem. Nach und nach wurde mein Rucksack mit viel theoretischem Wissen, didaktischen Kompetenzen und methodischen Ansätzen gefüllt, bis der grosse Tag endlich da war – das Übernehmen einer eigenen Klasse.

Die Vielschichtigkeit der Schule als öffentlicher Dienstleistungsbetrieb wurde mir während meiner Ausbildung an der PHSH zwar aufgezeigt, welche Faktoren aber wie zusammenspielen, wurde mir erst während

meiner ersten Berufsjahre bewusst. Bald schon stand nicht mehr ich als Lehrperson im Vordergrund. Das Augenmerk richtete sich viel mehr auf das Wohl jedes einzelnen Kindes, der ganzen Klasse und der Schule als Ganzes. Zuoberst auf der Liste stehen auch heute die Lernfortschritte der Schüler/innen, das Entwickeln von Strategien, die Entfaltung der Selbst- und der Sozialkompetenz.

Gewiss bilden mein Wissen und die erlernten Muster aus den drei Jahren Ausbildung ein gutes Fundament, doch was genau es bedeutet, im Spannungsfeld Schule zu bestehen, lernte und lerne ich noch immer erst während meiner Berufstätigkeit kennen. Das Führen schwieriger Elterngespräche mag im Rollenspiel noch so echt wirken, doch wenn die Eltern wahrhaftig vor einem sitzen und die Meinungen auseinandergohten, nützt die beste Theorie wenig. Ich bin der Meinung, dass für das Bestehen im Lehrberuf nicht auf ein fundiertes theoretisches Wissen verzichtet werden kann. Es ist wichtig, die Grundsätze des Lehrens und Lernens aus dem Effeft zu

kennen, didaktische Überlegungen und methodische Kompetenzen verinnerlicht zu haben und, nicht zuletzt, die eigene Rolle als Lehrperson gründlich zu reflektieren. Doch das ist nicht alles. Die Fähigkeit, jedes einzelne Kind nachhaltig zu fördern, zu erziehen, mitzuhelfen, dessen Persönlichkeit zu entfalten und Werte zu vermitteln, all das kann nur während der Berufstätigkeit erworben werden.

Der Wunschtraum, andauernd spannenden und mitreissenden Unterricht zu bieten, verflüchtigt sich nach kurzer Zeit und weicht der Ernüchterung, dass ich als Lehrperson wohl die Entwicklung der Kinder begleiten, nicht aber grundlegend ändern kann. Trotz allem bin ich der Überzeugung, durch konsequentes und herzliches Handeln, dank dem theoretischen Background aus der Ausbildungszeit und den bereits während der Zeit an der PHSH gesammelten Erfahrungen die Schülerinnen und Schüler auf dem Weg zu einem mündigen Mitglied unserer Gesellschaft professionell unterstützen zu können.



Das Projekt NOVA 11

THOMAS MEINEN REKTOR

NOVA 11 ist die Bezeichnung für ein umfassendes Reformprojekt der Ausbildung an der PSH. Ausgangspunkt ist das Projekt NOVA 09 der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Die Kooperation mit der PHZH regelt die Zusammenarbeit für die Bereiche Aus- und Weiterbildung, Forschung und Verwaltung. Im Kooperationsvertrag ist festgehalten: Die Pädagogische Hochschule Schaffhausen «richtet sich in Fragen der Aus- und Weiterbildung nach den Vorgaben der Pädagogischen Hochschule Zürich»¹. Das bedeutet, dass sich die PSH den Reformen der PHZH anzupassen hat.

Das Projekt gründet auf einer umfassenden Analyse des Ausbildungskonzepts, die strukturelle Schwächen sichtbar gemacht hat. Daraus hat sich folgender Reformbedarf ergeben:

- Die Präsenzzeit wird zugunsten selbst organisierten und kooperativen Lernens der

Studierenden reduziert. Die Betreuung der Studierenden wird erhöht.

- Das Studium wird kohärenter, es entstehen grössere Lerngefässe, die besser aufeinander abgestimmt sind.
- Der Praxisbezug wird verstärkt. Es werden Lernarrangements geschaffen, in denen stärker von realen Situationen im Schulalltag ausgegangen wird.

Kehrtwende in der Ausbildung

Die Reform ist umfassend, so dass die Schulleitung der PHZH auch von einem *Turnaround*, von einer Kehrtwende, gesprochen hat². Mit mehr Schulpraxis und mehr eigenverantwortlichem Lernen will die Reform die Ausbildung näher an die Bedürfnisse der Schulen rücken. Grundlegend ist nicht mehr das Modell «von der Theorie in die Praxis», vielmehr soll «die Praxis in die Theorie geholt werden». In so genannten Lernfeldern werden Fragen der Praxis fächerübergreifend bearbeitet. Die

Arbeit ist in Projekten organisiert und folgt der Methodik des *problem-based learning*.

Ein weiteres Kernstück der Reform ist das Quartalspraktikum. Nur wer längere Zeit mit einer Klasse und den einzelnen Schülerinnen und Schülern arbeitet, erfährt auch die Wirkung seines Unterrichts. Der Bogen ist in den bisherigen drei- bis vierwöchigen Praktika zu kurz. Was beispielsweise der Umgang mit der Heterogenität einer Klasse in der Praxis wirklich bedeutet, zeigt sich mit steigender Dauer deutlicher.

Die längere Dauer ermöglicht auch einen Einblick in die ganze Kultur einer Schule. Insgesamt werden die Studierenden rund ein Viertel der Ausbildungszeit in den Schulzimmern der Praxislehrpersonen verbringen.

NOVA 11 ist für die Dozierenden und die Schulleitung der PSH eine grosse Heraus-

¹ Vertrag zwischen dem Regierungsrat des Kantons Schaffhausen und der Pädagogischen Hochschule Zürich vom 8. Januar 2003

² Pädagogische Hochschule Zürich: *ph/inside*, Ausgabe 1/04

forderung. Sie ist aber lohnend. Die Zielrichtung der Reform entspricht der in der Vision³ skizzierten Positionierung:

– Die Kohärenz der Ausbildung soll ein Markenzeichen der PSHH sein. Die Studierenden sollen nicht eine in Module fragmentierte Ausbildung erleben, sie sollen den roten Faden erkennen. Die Struktur der Ausbildung muss transparent sein und wird den Studierenden kommuniziert. Die einzelnen Module sind aufeinander bezogen, oder das Modul ist klar als in sich abgeschlossene Lerneinheit definiert. Eine überschaubare Institution wie die PSHH hat hier weit reichende Möglichkeiten. Diese gilt es zu nutzen.

– Die Präsenzzeit ist zu hoch. Die Studierenden haben wenig Zeit, die Inhalte gründlich zu vertiefen. Die Reform bietet auch die Möglichkeit, die Gewichtung der Fächer und Themen zu überprüfen. Es geht darum, die zentralen Bereiche der Schule zu

stärken. Das führt dazu, dass die Ausbildung im Kontext von Berufseinführung und Weiterbildung gesehen wird und so die berufsbiografische Entwicklung einer Lehrperson im Fokus hat.

– Mit neuen Gefässen wird der Praxisbezug verstärkt. In Lernfeldern wird die Theorie in die Praxis geholt. Ausgangspunkt sind konkrete Herausforderungen der Praxis in einem konkreten Umfeld: Unterrichtssituation, Schule, Schulsystem. Dozierende aus dem Bereich Bildung und Erziehung und Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker unterstützen die Studierenden im Bearbeiten ihrer Projekte.

Beschreibung der einzelnen Elemente

Das Ziel ist hoch gesteckt: Mit dem Studiengang HS 2011 soll NOVA 11 umgesetzt werden. Das ist zusätzlich anspruchsvoll geworden, da der grosse Studiengang HS 2010 Neugestaltungen erforderlich

machte. Dadurch hat sich aber auch die Möglichkeit ergeben, einzelne Elemente von NOVA 11 bereits umzusetzen und so wichtige Erfahrungen machen zu können.

Die Projektplanung sieht vor, dass bis zum Januar 2011 die einzelnen Elemente beschrieben sind. In einem nächsten Schritt werden dann die Lerneinheiten ausgetauscht, so dass die Abstimmung überprüft und am roten Faden gesponnen werden kann. Mit dem Beginn von NOVA 11 werden wir also auch zentrale Forderungen aus dem Bericht PSHH+ umgesetzt haben.



«Nicht Stoff, sondern Tätigkeit ist attraktiv»

GERHARD STAMM DOZENT MUSIKDIDAKTIK

Diese Kapitelüberschrift aus H. Aebli «Grundlagen des Lehrens» gilt im besonderen Mass für den Fachbereich Musik: singen, ein Instrument spielen, sich zu Musik bewegen und mit musikalischen Mitteln verständigen, aber auch hören und Gehörtes schriftlich festhalten sind Tätigkeiten. Das Lernen findet dabei im Zuge ihrer Ausführung statt und ist eigentlich ein Nebenprodukt der Tätigkeit. Die Motivation geht von der immer besser gelingenden oder immer mehr geliebten musikalischen Aktivität aus. Dabei zeigt sich auch der wesentliche Unterschied zu den anderen künstlerischen Fächern: Musik ist eher auf die Reproduktion und Interpretation von bereits Bestehendem ausgerichtet, nicht auf die Neuschöpfung. Allerdings betont die neuere Musikdidaktik auch die Wichtigkeit explorativer Tätigkeiten wie «mit Klängen sprechen», «expressive Qualitäten von Klangmaterial entdecken».

Tätigkeit ist attraktiv: Didaktisch gesehen, heisst dies, dass zu musikalischem Handeln verlockt werden soll – dies natürlich mit allen Mitteln des Insistierens und der

unterschiedlichen Lernzugänge. Jemanden zur Musik zwingen kann man nicht wirklich. Locken mit Musik setzt aber persönliche Kompetenzen voraus: Die eigene Stimme muss andere zum Mitsingen verführen, das Instrumentalspiel den musikalischen Bogen spannen und die körperliche Präsenz Rhythmus und Charakter vermitteln. Die Lehrperson muss also über suggestive Kompetenzen verfügen – etwas, das innerhalb einer konstruktivistischen Didaktik eher verpönt ist. Und doch ist eine solche musikalische Suggestion Grundbedingung für die Vermittlung von Musik, vor allem, wenn in der Gruppe gearbeitet wird. Die Erfahrung eines funktionierenden Kollektivs im Schulchor, im Klassenorchester motiviert dann zusätzlich und bildet ein schönes Gegengewicht zur immer grösseren Individualisierung und oft auch Verinselung des Lernens.

Die Fachdidaktik Musik der Vor- und der Primarschule stellt also das Leiten und Begleiten kollektiver Prozesse in den Mittelpunkt. Handlungsorientierung ist

oberstes Gebot – die zahlreichen musikalischen Fachbegriffe stehen allenfalls am Schluss einer Erfahrung und tragen zum Erleben und Verstehen nichts Wesentliches mehr bei. Nützlich sind sie zur Sicherung sich wiederholender Eindrücke und führen dazu, dass auch schriftlich fixierte Musik zunehmend gelesen werden kann.

Vielfältige Hörerfahrungen

Analog zum Mutterspracherwerb geht es auf dieser Stufe vor allem darum, vielfältige Hörerfahrungen zu machen und davon abgeleitet musikalisch «sprechen» zu lernen. Dies äussert sich z.B. durch ein immer stabileres Grundtongefühl oder die Fähigkeit, ein vorgegebenes Takt- oder Rhythmusmuster selbständig weiterzuführen und einen sinnvollen Abschluss zu finden. Eine zentrale Kompetenz der auszubildenden Lehrperson ist somit nicht die Vermittlung begrifflichen Wissens, sondern die Fähigkeit, gerade solche elementare musikspezifische Handlungen zu erkennen und zu unterstützen.

Als Rechtfertigung für eine musikalische Schule erscheint immer wieder das Argument «Musik macht klug»: Was einen günstigen Effekt auf die intellektuelle und die soziale Persönlichkeitsbildung hat, gehört in die Schule und muss darum gefördert werden. Ausgehend von Schul-

Form und Inhalte des Musikunterrichts auf der Primarschule müssen immer wieder neu festgelegt werden.

versuchen mit erweitertem Musikunterricht (in der Schweiz 1988-1991, in Berlin 1992-1998) wurden Transfer-Effekte bezüglich Sozialverhalten, positiven Selbstkonzepts und Konzentration beobachtet. Allerdings dauerte es nicht lange, bis auch andere Fächer diese Argumentationsweise für sich entdeckten (Artikel in «Die Zeit», 2. 4. 2002, «Toben [d.h. Bewegung, Sport] macht schlau!«). Ein Musikunterricht, der sich vollständig zu anderen Zwecken instrumentalisieren liesse, würde auch sein Ziel verfehlen. So findet Musik – wie jedes andere Fach auch – im fachspezifischen Handeln seine Legitimation. Und dennoch ist sie als bewegendes Element im Doppelsinn unabdingbar im Repertoire einer Lehrperson: als Konzentrations- und Sammelpunkt, als Mittel zur Gliederung und Verbindung von Unterrichtseinheiten.

Erfahrung musikalischer Gemeinschaft

Gerade hier kann man bedauern, dass an vielen Pädagogischen Hochschulen nicht mehr Generalisten ausgebildet werden, die alle Fachbereiche abdecken. Musik kann in der Primarschulbildung abgewählt werden, das stimmt. Dass aber die Erfahrung musikalischer Gemeinschaft dennoch gemacht wird, dafür sorgt hier an der PHS der obligatorische Chor, der jeweils mit einem Weihnachtsprogramm und weiteren Beiträgen an Schulanlässen auftritt. Es ist zu hoffen, dass damit auch jenes Drittel der Studierenden, die ein anderes Fächerprofil verfolgen, zur musikalischen Gestaltung ihres zukünftigen Unterrichts verlockt wird. Vielfältige schüler- und handlungsorientierte

Aktivitäten, ganzheitliche Erfahrungen, die den körperlichen Umgang mit allen Sinnen beschwören, das Singen thematisch passender Lieder: Ein solches Handlungsrepertoire gehört eigentlich zu jeder Lehrperson.

Das Fach Musik will aber mehr – und hier rechtfertigt sich die Ausbildung zur Lehrperson mit Fächerprofil, die unter Umständen das musikalische Leben eines ganzen Schulhauses prägen wird. Musik darf nicht nur im Dienst eines ritualisierten Tagesablaufs stehen, sie erschöpft sich nicht im punktuellen Einsatz eines Lieds, eines Musikstücks, das begeistert oder wieder zur Konzentration führt. Wenn nur die Motivationskraft gefragt ist, führt dies gern zu Unterrichtsmodellen, die unverbunden nebeneinanderstehen.

Neben der Lernunterstützung durch Anreiz und Ermutigung steht darum das didaktische Wissen über den Aufbau und die mögliche Sequenzierung von Lerninhalten – und der Aufbau dieses Wissens verlangt eine Spezialisierung innerhalb des Fächerprofils. Während sich z.B. der Bereich Rhythmus relativ einfach von elementar bis komplex gliedern lässt und sich auf jeder Stufe motivierende Übungsformen anbieten, fällt dies in anderen musikalischen Bereichen wie der Melodik oder der Harmonik eher schwer. Durch Abkoppelung und Variation von Liedteilen kann beispielsweise melodisches Bewusstsein geweckt, im

Umgang mit Orff'schem Instrumentarium harmonisches Begleiten erprobt werden. Die Wichtigkeit eines aufbauenden und gut rhythmisierten Musikunterrichts wird in der pädagogischen Ausbildung an der PHS durch eine umfassende Planungsarbeit im letzten Unterrichtssemester akzentuiert.

Ungebrochene Faszination

Zu den äusseren Gegebenheiten des heutigen Musikunterrichts gehört, dass es kaum mehr eine gemeinsame musikalische Grunderfahrung gibt. Am deutlichsten zeigt sich dies im Fehlen eines allgemeinen Liedrepertoires. Auch die Hörerfahrung differiert: Ein höchst differenziertes Sounddesign sowie eine vorherrschende visuelle Wahrnehmungsorientierung machen es oft unmöglich, individuelle Vorlieben im Klassenverband singend nachzuvollziehen. Daneben steht aber die ungebrochene Faszination, die immer wieder von Musik, besonders von Sängerinnen und Sängern, ausgeht. Form und Inhalte des Musikunterrichts auf der Primarschule müssen darum immer wieder neu festgelegt werden. Argumentationsmuster wie «Veredelung des Menschen durch Musik» oder «das kulturelle Erbe bewahren» haben keine allgemeine Gültigkeit mehr. Musikalische Ausdrucksfähigkeit in ihrer ganzen Vielfalt soll im Zentrum stehen – und die Aufgabe der pädagogischen Ausbildung ist, dass diese Tätigkeit möglichst attraktiv erlebt wird.

Momente der Verbundenheit

Ich erinnere mich, mit welchen Vorsätzen ich das erste Mal vor einer Klasse stand. Ich wollte den Kindern nicht nur Wissen vermitteln, sondern vielmehr die Lust, die Welt um sie herum zu entdecken. Ich wollte ihnen etwas von mir mitgeben. Mit Engagement und Freude gemeinsam Neues entdecken. Mit immer mehr Praxiserfahrung erkannte ich, dass mein Unterricht längst nicht immer diesem Ideal nahe kam. Viele Lektionen liefen einfach so vor sich hin. Ohne Schwierigkeiten, aber auch ohne «Feuerwerk». Und in manchen Lektionen klappte nichts so, wie ich es mir vorgestellt hatte.

Aber dann waren da immer wieder diese Momente, in denen alles richtig lief. Sie waren selten geplant und dadurch umso schöner. Jene Momente, in denen ich spürte, dass der Funke auf die Schüler übergelungen war und ich sie erreicht hatte. Es waren Momente der Verbundenheit, die mich berührten.

Und es sind jene Momente, die mich für schwierigere Augenblicke entschädigen und mich motivieren, weiter meiner Wunschvorstellung nachzuleben.

LISA WEPFER (Studentin PHS H09)



Bildungssoziologie praxisnah

KARIN MANZ DOZENTIN BILDUNG UND ERZIEHUNG

Die Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen setzen sich während ihrer gesamten Ausbildungszeit in vielfältigen Modulen mit ihrer Rolle als zukünftige Klassenlehrpersonen intensiv auseinander. Dabei stehen die eigene Person, das eigene professionelle Handeln, die persönliche Auftrittskompetenz und die damit verbundene Wirkung auf andere im Vordergrund. Das ist richtig so, denn für die Mehrheit der Studierenden bedeutet das Studium an einer Pädagogischen Hochschule einen erstmaligen Perspektivenwechsel von der (langjährig bekannten und erfolgreich gemeisterten) Schüler/innen-Rolle zur (neuen und mit vielen Unsicherheiten verbundenen) Lehrer/innen-Rolle.

Doch der Fokus auf die eigene Person und die Persönlichkeitsbildung macht noch keine gute Lehrerin! Im zweiten Studienjahr werden die Studierenden in zwei Modulen auch mit soziologischen Fragen rund um Schule und Unterricht konfrontiert. Dieses spezifische Wissen über das Schulsystem und die geleisteten Reflexionsleistungen zu

den verschiedensten sozialen Prozessen und Wirklichkeiten sollen dazu beitragen, dass die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer in der Praxis bestehen können.

- Module mit bildungssoziologischen Inhalten
- Lehrer/in sein in unserem Schulsystem (vormals: Schule als Organisation)
 - Bildungssoziologie

Schule als Organisation

Die Einzelschule stellt eine komplexe, vernetzte und lernfähige Organisation mit verschiedenen Ebenen und Akteuren dar. Die Studierenden sollen erkennen, dass sie als Lehrperson innerhalb und ausserhalb des Klassenzimmers in der Zusammenarbeit mit ihren Kolleginnen und Kollegen, den Eltern und den Schulbehörden professionell handeln müssen. Wie kann dies in der Ausbildungsinstitution geschehen? Persönliche Idealbilder und Visionen von einer guten Schule markieren den Ausgangspunkt für das persönliche Lernen. Anhand von bestehenden Organigrammen, von

Schulleitbildern und Pflichtenheften von Schulleitungen und anderen Akteuren, vom Arbeitsauftrag einer Lehrperson im Kanton Schaffhausen werden die Besonderheiten der Schule als soziale Organisation erarbeitet. Dabei wird das Bewusstsein geschaffen, dass Werte und Normen unserer Gesellschaft ebensolche Strukturen prägen.

Schule als Teil der Gesellschaft

Die Volksschule ist heute eine stabil verankerte Institution. Der amerikanische Organisationssoziologe Scott beschreibt Institutionen als Gebilde, die auf drei Pfeilern beruhen: einem kulturell-kognitiven Pfeiler, der ein gemeinsames Verständnis eines bestimmten Handlungsfelds widerspiegelt; einem normativen Pfeiler, der den verpflichtenden Charakter von Handlungsoptionen darstellt; einem regulativen Pfeiler, der für gesellschaftliche Regeln, Gebote und Verbote steht (Scott, 2001).

Die moderne Volksschule ist ein Produkt des 19. Jahrhunderts, entstanden im Geist

der Nationenbildung und mit der Idee einer kulturellen Homogenisierung. Standen bei ihrer Gründung in den 1830er-Jahren Homogenisierungs- und Demokratisierungsprozesse im Vordergrund, nahmen später vielfältige Differenzierungsprozesse stetig zu (vgl. Criblez, 2001). Heute hingegen zeichnet sich das öffentliche Schulsystem wieder stärker durch homogenisierende Effekte aus. Beispiele dafür sind die

Chancengleichheit und soziale Ungleichheit waren wichtige Schlagworte zur Zeit der Bildungsexpansion.

Bemühungen zur Integration und Inklusion von Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen oder die Vereinheitlichung der Lehrer/innen-Ausbildungen an den Pädagogischen Hochschulen.

Die Kenntnis über die historische Entwicklung der Lehrberufe als spezifische Verberuflichungs- und Professionalisierungsprozesse leistet in der Ausbildung der PH-Studierenden einen Beitrag zur Professionalisierung des eigenen Berufsverständnisses als Lehrperson. Genauso wichtig ist für die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer jedoch, Bescheid zu wissen über aktuelle Prozesse der Schulentwicklung und den gegenwärtigen Diskurs und die relevanten laufenden Schulreformen und -versuche (Holtappels et al., 2008; Horster & Rolff, 2001).

Bildung und soziale Ungerechtigkeit

Chancengleichheit und soziale Ungleichheit waren wichtige Schlagworte zur Zeit der Bildungsexpansion in den 1960er- und 1970er-Jahren (Rieger, 2001; Kussau & Oertel, 2001; Graf & Lamprecht, 1991;

Dahrendorf, 1966). Internationale Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA haben den Diskurs um die Gleichheitsidee und deren Möglichkeiten und Grenzen im Rahmen von Schule auch in jüngster Zeit wieder angeregt (Baumert et al., 2006; Deutsches PISA-Konsortium, 2001). Schule bewegt sich immer im Spannungsfeld von Kultur, Gesellschaft, Demokratie, Ökonomie und Ökologie – so definiert es der PSHH-Ausbildungsstandard 10, dem die bildungssoziologischen Module zugeordnet werden. Anhand der soziologischen Grundbegriffe Individuum, Gesellschaft und Institution lernen die Studierenden die Bedeutung von Bildung und Erziehung für eine multi-ethnische Gesellschaft, wie sie die Schweiz als langjähriges Einwanderungsland darstellt, kennen. Ihre Fähigkeiten, über gesellschaftliche Zusammenhänge und individuelle Bildungsprozesse zu urteilen, werden dadurch verfeinert und vertieft.

Bildungssoziologie konkret

Für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung stellt sich folgende Frage: Wie kann Bildungssoziologie praxisnah vermittelt werden, so dass die Studierenden für die Herausforderungen in ihrem späteren Berufsfeld vorbereitet sind? Es gilt, zum Ersten grundlegendes Wissen zu vermitteln: über den Aufbau und die Strukturen eines öffentlichen Schulsystems, über die verschiedenen Akteure und ihre Funktionen und Kompetenzen auf den jeweiligen Ebenen des Bildungssystems. Erfahrungsgemäss sind Behördenmitglieder auf kantonaler oder kommunaler Stufe gern bereit, über ihre Aufgaben zu informieren; der direkte Kontakt mit den Referenten wird bei den Studierenden sehr geschätzt und wirkt motivierend. Zum Zweiten fordert der Unterricht an der PSHH die Studierenden immer wieder heraus, in textbasierten und freien Diskussionen, in Rollenspielen und Streitgesprächen bildungssoziologische Themen zu reflektie-

ren, sich eine Meinung zu bilden und Position zu beziehen. Zum Dritten werden in kleinen Projekten mit frei gewähltem Thema konkrete Forschungsbefunde und soziologische Konzepte selbständig erarbeitet.

- Baumert, J. et al. (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Criblez, L. (2001). *Bildungsexpansion durch Systemdifferenzierung – am Beispiel der Sekundarstufe II in den 1960er- und 1970er-Jahren*. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 23/1, S. 95-116.
- Dahrendorf, R. (1966). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Bramsche/Osnabrück: Nannen.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Graf, M. & Lamprecht, M. (1991). *Der Beitrag des Bildungssystems zur Konstruktion sozialer Ungleichheit*. In: V. Bornschiefer (Hrsg.), *Das Ende der sozialen Schichtung? Zürcher Arbeiten zur Konstruktion von sozialer Lage und Bewusstsein in der westlichen Zentrumsgesellschaft*. Zürich: Seismo, S. 73-96.
- Holtappels, H. G. et al. (2008). *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie*. Münster: Waxmann 2008.
- Horster, L. & Rolff, H.-G. (2001). *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse*. Weinheim: Beltz.
- Kussau, J. & Oertel, L. (2001). *Bildungsexpansion, Reform der Sekundarstufe I und Pädagogische Arbeitsstellen*. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 23/1, S. 137-164.
- Rieger, A. (2001). *Bildungsexpansion und ungleiche Bildungspartizipation am Beispiel der Mittelschulen im Kanton Zürich, 1830–1980*. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 23/1, S. 41-70.
- Scott, W. R. (2001). *Institutions and Organizations*. Thousands Oaks, AC: Sage.



Neuer Blick auf die Vorschule

CATHERINE LIEGER PROREKTORIN WEITERBILDUNG UND DIENSTLEISTUNGEN

Seit ein paar Jahren befindet sich die Vorschulstufe im Wandel. Um sich erfolgreich im neuen Umfeld behaupten zu können, geht die PHSH die aktuellen und künftigen Herausforderungen aktiv an und hat sich im Entwicklungsprojekt NOVA 11 zum Ziel gesetzt, neue Konzepte zu entwickeln, welche den anspruchsvollen Anforderungen Rechnung tragen.

Internationale Vergleichsstudien wie PISA oder Starting Strong (OECD, 2001; 2003a; 2003b; 2006) lösten europaweit Diskussionen über die frühkindliche Bildung und die Professionalisierung von Lehrpersonen im vorschulischen Bereich aus. Der Fokus richtet sich dabei vor allem auf den bruchlosen Übergang vom Vorschul- in den Schulbereich und auf den Bereich Erziehung und Betreuung, welcher durch den Aspekt Bildung erweitert werden soll. Unter diesen Voraussetzungen hat sich die PHSH zum Ziel gesetzt, ein Konzept zu entwickeln, das die aktuellen gesellschaftlichen Bedürfnisse und die neuen lernpsychologischen Erkenntnisse berücksichtigt,

um die Lehrpersonen der Vorschulstufe auf ihre zukünftigen Aufgaben vorzubereiten.

Bis 2003 wurden die Kindergärtnerinnen in Seminaren ausgebildet. Seither bilden Pädagogische Hochschulen Lehrpersonen aller Schulstufen aus. Trotz diesen grundsätzlich positiven Entwicklungen ist bisher eine Reihe von Fragen ungeklärt. Wie muss eine Ausbildung für Lehrpersonen der Vorschulstufe aussehen, damit sie den heutigen komplexen Anforderungen genügt? Welche Schlüsselkompetenzen sollen Lehrpersonen der Vorschulstufe erwerben, um gute Bildungsarbeit leisten zu können, und wie soll eine wissenschaftlich fundierte Didaktik für den Vorschulbereich aussehen?

Um ein umfassendes Vorschulkonzept entwickeln zu können, müssen folgende Schwerpunkte berücksichtigt werden (Stamm & Edelmann, 2010):

– *Die Bildungschancen von Kindern werden stark durch ihre soziale Herkunft bestimmt.*

Verschiedene Studien haben nachgewiesen, dass bereits beim ersten Übertritt im Bildungswesen Chancenungleichheit herrscht (Bildungsbericht Schweiz, 2010). Aus der Studie von Greminger et al. (2005) geht hervor, dass der Übergang vom Kindergarten in die Primarschule hoch selektiv ist und die Selektion nach wenig objektiven und transparenten Gesichtspunkten erfolgt. Sollen erste Brüche in der Schullaufbahn verhindert werden, muss der Übergang vom Kindergarten in die Primarschule ohne Hürden möglich sein (Grossenbacher, 2008). Im Weiteren belegen bildungsökonomische Studien die Effizienz früher präventiver Förderung (Schütz & Wössmann, 2005; Pfeiffer & Reuss, 2008). Aufschlussreich sind auch die Schulversuche Grund-/Basisstufe, die in einigen Kantonen erprobt wurden. Das Hauptprinzip der Grund-/Basisstufe ist die Differenzierung, nicht nach Alter, sondern nach dem Entwicklungsstand, den Begabungen und den Interessen der Kinder im Alter von 4 bis 8 Jahren. Die Ergebnisse aus dem Schulversuch der Grund-/Basisstufe sind positiv, was

den erfolgreichen Umgang mit Heterogenität anbelangt. Unabhängig davon, ob die Grund-/Basisstufe eingeführt wird oder nicht, sind die Erfahrungen aus dem Projekt sehr wertvoll für die Weiterentwicklung einer aktuellen Schuleingangsstufe.

– *Das veränderte Rollenverständnis im familiären Kontext verlangt nach flexiblerer Kindertagesbetreuung.*

Nahezu 100 Prozent der Kinder besuchen für mindestens ein Jahr die Vorschule.

Die soziodemografischen Veränderungen in den letzten Jahren hatten zur Folge, dass sich die Familienstruktur unterschiedlich ausprägte. Dies hat auch Auswirkungen auf eine professionelle Kinderbetreuung und Förderung für das jüngere Kind. Es werden in der Schweiz im vorschulischen Bereich zwei übergeordnete Formen der ausserfamiliären Betreuung von jüngeren Kindern unterschieden (EDK/IDES, 2007): zum einen die familienergänzende Kinderbetreuung, zu der Kindertagesstätten/Krippen (für Kinder im Alter ab zwei Monaten bis zum Schuleintritt), Tagesfamilien und Kinderhorte zählen. Diese Angebote werden häufig von privaten Organisationen geführt und sind beitragspflichtig. Zum anderen die Vorschule, die als Teil der öffentlichen Schule betrachtet und die durch Schulgesetze geregelt wird. Nahezu 100 Prozent der Kinder besuchen für mindestens ein Jahr die Vorschule. Für zukünftige Konzepte der Ausbildung von Lehrpersonen der Vorschulstufe sind diese gesellschaftlichen Veränderungen zu berücksichtigen, damit auch die Nahtstelle zwischen familienergänzenden Betreuungsstätten und Kindergarten optimal gestaltet werden kann.

– *Die ersten Lebensjahre sind eine besonders wichtige Phase in der Entwicklung des Kindes.*

Um die Kinder in der Entwicklung optimal zu unterstützen, ist der individuelle Entwicklungsstand jedes einzelnen Kindes zu berücksichtigen (Vygotzky, 2002). Das

Entwicklungspotenzial ist nach neurobiologischen Erkenntnissen bei Kindern bis zum sechsten Altersjahr, also vor Schuleintritt, besonders hoch (Casey et al., 2005). Das Konzept der Grund-/Basisstufe hat durch das Team-Teaching-Modell bewiesen, dass sich die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams für die Förderung der einzelnen Kinder sehr unterstützend auswirkt.

Mit Blick auf die Kosten ist auch darauf aufmerksam zu machen, dass die Schweiz im internationalen Vergleich bisher wenig in den Vorschulbereich investiert hat (Bildungsbericht Schweiz, 2010).

Spiel als zentrale Lernform

– *Junge Kinder verfügen über herausragende Lern- und Entwicklungskapazitäten.*

Für Kinder im Alter von 4 bis 8 Jahren ist das Spiel eine zentrale Lernform. Lehrpersonen der Vorschulstufe sollten sowohl befähigt sein, die Kinder durch eine anregende Spiel- und Lernumgebung zu fördern, als auch das Kind beim Spiel lernförderlich zu unterstützen und zu begleiten. Die Aus- und die Weiterbildung von Lehrpersonen der Vorschulstufe sollte darauf ausgerichtet sein, das Repertoire bezüglich Schülerorientierung und Individualisierung auszubauen, die Fähigkeit, den Lern- und Entwicklungsstand der Kinder einzuschätzen, zu stärken und ihre Förderorientierung zu entwickeln. Von zentraler Bedeutung wird die Fähigkeit sein, nächste Schritte in der Entwicklung, der Interessenbildung und des Lernwillens der Kinder zu provozieren, insbesondere bei Kindern, denen ein in diesem Sinne anregendes ausserschulisches Umfeld fehlt. Wichtig ist auch, dass Lehrpersonen befähigt werden, schwächere Kinder gezielt zu fördern (Grossenbacher, 2008).

Im Sinne einer umfassenden Ausbildung von Lehrpersonen der Vorschulstufe werden die oben genannten Punkte im neuen Ausbildungskonzept für die Vorschulstufe der PHSH berücksichtigt. Grundsätzlich sind alle diese Entwicklungen als positiv zu bewerten; sie gehen einher mit der Hoffnung auf eine erhöhte Professionalität von Lehrpersonen im vorschuli-

schen Bereich und eine bessere Verzahnung bzw. Übergangsgestaltung von Vor- und Primarschule.

– Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aarau: Eigenverlag.

Casey, B. J., Tottenham, N., Liston, C. & Durston, S. (2005). *Imaging the development brain: What have we learned about cognitive development? Trends in Cognitive Neurosciences*, 9, 104-110.

EDK/IDES (2007). *Lehrerinnen und Lehrer und anderes Personal im Bildungsbereich*. Kap. 8 des Schweizer Beitrags für die Datenbank «Eurybase – The database on education systems in Europe». Verfügbar unter: www.ides.ch [19.8.2010].

EDK-Ost 4bis8 (2010). *Projektschlussbericht 2010. Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost und Partnerkantone*. Bern: Schulverlag plus.

Grossenbacher, S. (2008). *Das Projekt «EDK-Ost 4bis8» im nationalen und internationalen Kontext. Eine erste Bilanz*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Greminger, E.; Tarnutzer, R. & Venetz, M. (2005). *Tragfähigkeit der Regelschule*. In: K. Häfeli & P. Walther-Müller (Hrsg.): *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich*. Luzern: Edition SHZ.

OECD (2001): *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.

OECD (2003a): *Problem Solving for Tomorrow's World – First Measures of Cross Curricular Competencies from PISA 2003*. Paris: OECD.

OECD (2003b): *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.

OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.

Pfeiffer, F. & Reuss, K. (2008). *Ungleichheit und die differenziellen Erträge frühkindlicher Bildungsinvestitionen im Lebenszyklus*. ZEW Discussion Paper 11, 2008.

Schütz, G. & Wössmann, L. (2005). *Wie lässt sich die Ungleichheit der Bildungschancen verringern?* Ifo-Schnelldienst, 21, 2005.

Stamm, M. & Edelmann, D. (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz lernen?* Zürich und Chur: Rüegger.

Vygotzky, L. S. (2002). *Denken und Sprechen*. Weinheim und Basel: Belt Taschenbuch.



Auftrittskompetenz und Persönlichkeitsbildung

JÜRGEN SCHNECKENBURGER DOZENT FÜR AUFTRITTSKOMPETENZ

Liebe Leserin, lieber Leser, ich lade Sie zu einer kurzen Erinnerungsreise ein. Bitte schliessen Sie die Augen und versetzen Sie sich zurück in die Zeit, in der Sie Ihre Tage noch zum grossen Teil in spielender Weise verbrachten. Begeben Sie sich für zwei, drei Minuten auf die Suche nach Erinnerungen an eine Lehrperson, die Sie während Ihrer Vorschul- und Primarschuljahre unterrichtet und begleitet hat. Sammeln Sie Bilder, Töne, Gefühle, Augenblicke und schliesslich konkrete Situationen, die aus dem Erinnerungsschatz Ihrer Kindheit auftauchen. Anschliessend erzählen Sie diese Erinnerungen möglichst detailgetreu einem Gegenüber. Schauen Sie ihr oder ihm in die Augen, so können Sie überprüfen, ob Sie verstanden worden sind.

Und nun lassen Sie sich Ihrerseits erzählen, was Ihre Zuhölerin, Ihr Zuhörer zusätzlich zum Informationsgehalt Ihrer Erzählung, über die Art und Weise, wie Sie sich mit Körper, Stimme, Augen und Gesten mitgeteilt haben, erfahren hat. Lassen Sie

sich Ihren Körpergestus (Haltung, Mimik, Gesten) und Ihren Sprachgestus (Stimm- lage, Betonung, Tempo, Melodie) beschreiben. Ich vermute, Ihr Gegenüber wird einen reichen Schatz an nonverbalen und paraverbalen Zeichen entdecken, in denen sich die Lehrperson aus Kindertagen für Augenblicke gespiegelt hat.

Mit dieser Erinnerungsreise und dem Spiegeln Ihrer Erzählung durch Ihr Gegenüber sind Sie mitten in einer der Übungen, mit der wir uns – neben vielen anderen – im Modul Auftrittskompetenz beschäftigen. Die Kunst des Unterrichts verlangt ein hohes Mass an Präsenz in zwischenmenschlichen Interaktionen, Mehrfachaufmerksamkeit, die Fähigkeit zur Empathie, zur Gestaltung von Beziehungen und zur Improvisation. Die Förderung dieser Schlüsselkompetenzen ist das Ziel der Arbeit im Modul Auftrittskompetenz. Angehende Lehrpersonen setzen sich mit ihrer körpersprachlichen, sprachlichen und paraspfachlichen Wirkung bewusst

auseinander. Sie trainieren in unterschiedlichsten Kommunikations- und Auftritts- situationen konkret die berufshandwerkli- chen Fertigkeiten Erzählen, Erklären,

Schauen Sie ihm oder ihr in die Augen, so können Sie überprüfen, ob Sie verstanden worden sind.

Schildern, Vortragen usw., dies mit gezielten Aufmerksamkeiten auf Präsenz, Blick, Kontakt, Nähe und Distanz, Körperhaltung, Sprachgestus.

Mehrfachaufmerksamkeit

Übungen zur Mehrfachaufmerksamkeit bilden einen ersten Schwerpunkt der Arbeit. Arbeitsinhalte sind Spiel- und Übungsformen aus der theaterpädagogi-

schen Praxis und aus der Schauspielausbildung. Nicht selten handelt es sich um Weiterentwicklungen der Kinderspiele, mit denen wir uns die Welt intensiv und sinnlich angeeignet haben und die wir immer wieder bestaunen, wenn wir spielen den Kindern «bei ihrer Arbeit» zuschauen. Was als wichtige Ergänzung für uns Erwachsene hinzukommt, ist die differenzierte Beschreibung und Reflexion der im Spiel gemachten Wahrnehmungen und der dadurch gewonnenen Erkenntnisse. Wie wirke ich auf andere? Welche meiner kommunikativen Stärken sind mir allenfalls noch gar nicht bewusst? Welchen meiner beziehungshinderlichen Eigenarten möchte ich gezielt Aufmerksamkeit schenken, um sie nach und nach abzubauen? Wir üben die wertfreie, professionelle Selbstreflexion und die Beschreibung der Wahrnehmungen, die uns die Auftritte und Versuche der Mitstudierenden ermöglichen. Wir entdecken Ressourcen, heben verborgene Schätze ans Licht und erweitern das persönliche Verhaltensrepertoire.

Sich seiner bewusst sein

Übungen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung bilden einen zweiten Schwerpunkt der Arbeit. Wir arbeiten an der Kunst, sich seiner selbst bewusst zu sein, und an der Stärkung des Selbstbewusstseins der Studierenden.

Lehrpersonen sind oft und intensiv mit Kindern zusammen; sie hinterlassen – die Erinnerungsreise hat es gezeigt – heftige Bilder und Sinneseindrücke, welche die Kinder beeinflussen und verändern. Möglicherweise werden Verhaltensmuster der Lehrperson zu einem Persönlichkeitsanteil ihrer Schülerinnen und Schüler. Damit dieser Spiegelungsprozess zwischen Lehrenden und Lernenden lebendig verläuft und eine intensive «neurobiologische Resonanz» (Bauer, 2007, S. 25/26) ermöglicht, sollen sich die Studierenden im Modul Auftrittskompetenz gegenseitig als Menschen mit Ecken und Kanten und mit urpersönlichen Eigenschaften erleben dürfen, die sie auch vor ihren künftigen Schülerinnen und Schülern nicht zu verstecken brauchen. Es macht – nach meinem Dafürhalten – Sinn, die angehenden Lehrpersonen zu ermutigen, ihre kommunikativen Möglichkeiten (Körper, Sprache, Augen, Blicke, Gesten, Momente des Innehaltens) beherzt auszuloten. Die Angst, «etwas falsch zu machen», und der Wunsch, möglichst ohne Blöße davonzukommen, behindern lebendige Unterrichts- und Lernsituationen und hemmen die kreative Suche nach dem individuellen, authentischen Auftritt- und Unterrichtsstil. Selbstverständlich rede ich nicht einer ungehemmten, ungefilterten Selbstoffenbarung das Wort. Mich interessiert das Gestalten von lebendigen Beziehungen, die

Arbeit am Bewusstsein für die unterschiedlichen Situationen, in denen ich als Unterrichtender stecke, und das Zusammenspiel mit meinem Gegenüber. Nach und nach sollen berufshandwerkliche Bausteine für geglückte Lehr- und Lernsituationen aufeinandergelegt werden, stets in neuen, überraschenden Anordnungen.

Individuelle Perspektiven

Den dritten Schwerpunkt der Arbeit bildet das Entwickeln von individuellen beruflichen Perspektiven, das neugierige Interesse für die Lehrperson, die ich einmal sein möchte. Ziel ist es, seine persönlichen Ressourcen kennen zu lernen, bewusst zu nutzen und einzusetzen. Wir wollen über die Ausbildung hinaus neugierig und mit der grösstmöglichen Offenheit uns selbst und den Kindern gegenüber den eigenen, authentischen Unterrichtsstil finden. Wir fragen: Welche Bilder, Eindrücke, Erlebnisse verankern sich wohl bei meinen künftigen Schülerinnen und Schülern in der Erinnerung? Was werden sie von mir – als Mensch mit Eigenschaften – lernen?

–
Bauer, J. (2007). *Lob der Schule: Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Bewegte Schule

Wenn ich mir in meiner Fantasie eine Schule bzw. ein Klassenzimmer ausmale, würde es wie folgt aussehen:

Es gäbe darin eine kleine Kletterwand zum Bouldern, ein Minitrampolin, eine Ruheecke mit Entspannungsmusik, buntem Licht oder einem kleinen Aquarium zum Beobachten von Fischen. Es hätte grosse Sitzbälle, ausserdem einen Boxsack für die überschüssige Energie, eine einladende Lesecke, Balancekreisel (für das innere und äussere Gleichgewicht), einen Kinder-Hometrainer zum «Auspowern» und das Wichtigste: sehr viel Platz!

Viele Schulen (wie die Schule Merishausen) nehmen an Projekten wie «Schule bewegt» teil, was ich eine sehr gute Sache finde! Gerade in der Stadt werden den Kindern nicht immer ausreichend Bewegungsmöglichkeiten geboten. Das Resultat: adipöse Kinder, deren motorische Fertigkeiten mangelhaft sind. Ich versuche schon jetzt, den Unterricht so angepasst und bewegt wie möglich zu gestalten, um dem Bewegungsdrang der Kinder entgegenzukommen.

DANIELA MATERNA (Studentin PSHH Hog)



Qualität durch Feedback

ANNEMARIE LOOSLI-LOCHER BEAUFTRAGTE FÜR QUALITÄTSMANAGEMENT

Als Leitsterne für die Ausbildung an der PHSH dienen 10 Standards¹. Aus Sicht der Qualitätsbeauftragten nimmt dabei der Standard 9, «Sicherung der Qualität und professionelle Weiterentwicklung», einen besonderen Platz ein, weil er darauf abzielt, dass Lehrpersonen auf systematische Art und Weise die Wirkungen ihres Unterrichtens überprüfen sollen. Jedes Streben nach Qualität in der Schule hat demnach folgenden Grundsatz: kontinuierliches und systematisches Überprüfen der eigenen Arbeit und eine bewusste Auseinandersetzung mit dem, was Schülerinnen und Schüler, Eltern, das Schulhausteam oder ganz allgemein das gesellschaftliche Umfeld bewegt, um daraus Konsequenzen für das eigene Wirken abzuleiten und zu integrieren.

Für die PHSH ist es selbstverständlich und Pflicht, dass Dozierende Feedbacks von ihren Studentinnen und Studenten einholen. Sie tun dies auf unterschiedliche, ihrem Unterrichtsmodul entsprechende Art,

auf schriftliche oder mündliche Weise mittels Fragebogen (offene oder geschlossene Fragestellungen, standardisiert oder selber zusammengestellt), Diskussions- und Fragerunden, moderierten Gruppengesprächen oder Einzelfeedback.

Pädagogischer Doppeldecker

Neben dem Hauptzweck – Verbesserung der Qualität des Unterrichtsmoduls und der persönlichen Professionalität als Dozentin oder Dozent – hat das konsequente Einholen von Feedback bei den Studierenden auch exemplarischen Charakter. Was die Studierenden in der Ausbildung erlebt haben, sollen sie später in der Rolle als Lehrperson in ihren Klassen nachvollziehen. Fuchs und Zutavern (2005, S. 30) haben das als «pädagogischen Doppeldecker» bezeichnet, «als die Doppelung von Lehr- und Lernprozessen (...) in denen das Medium gleichzeitig die Botschaft ist». Insbesondere in der Qualitätssicherung greift dieses Lernprinzip sehr gut. «Bezogen

auf das Qualitätsmanagement bedeutet dies, dass sie [die Qualitätsmassnahmen wie Feedback] nicht nur Informationen zur Verbesserung bei der Entwicklung der Ausbildung (...) generieren, sondern sie auch als Modell dienen sollen, wie Qualitätssicherung in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern angelegt und genutzt werden kann.» (Fuchs & Zutavern, 2005, S. 31)

Studierenden soll in «Fleisch und Blut» übergehen, dass professionelle Unterrichtstätigkeit mit dem Einholen vielfältiger Rückmeldungen bei den Beteiligten unauflöslich verbunden ist. Dabei stellt das Schüler-Feedback oder, wie an der PHSH, das Studierendenfeedback in erster Linie ein Entwicklungsinstrument dar. Bastian, Combe und Langer (2005) sprechen vom Klassenfeedback als einem Hilfsmittel, mit dem im Kern eine Lernkultur entwickelt werden kann, bei der die Schülerschaft zum bewussten Mitakteur wird. Diese Partizipation gilt besonders für eine Institution wie die PHSH. Unsere Studierenden überneh-

¹ www.phsh.ch > Ausbildung > Studiengänge > Standards für die Ausbildung

men in hohem Mass die Verantwortung für ihre Ausbildung selber, gestalten ihren Lernprozess aktiv und entwickeln sich so im Verlauf des Studiums zu autonomen Lernenden. Durch das an der PHSH herrschende Lernklima mit seinen vielfältigen Feedbackprozessen und die überschaubare Grösse finden sie einen guten Rahmen dazu.

Unsere Studierenden übernehmen in hohem Mass die Verantwortung für ihre Ausbildung selber.

Partizipation durch Feedback ist nicht «zum Nulltarif» zu haben. Die Studierenden sind mitunter recht herausgefordert, wenn sie in den zahlreichen Unterrichtseinheiten

oder Praxiseinsätzen immer wieder Rückmeldungen einholen und Reflexionen anstellen müssen, die ihnen Anstrengung, Zeit und Verantwortungsbewusstsein abverlangen.

Beratung über Unterricht

Auch für die Dozierenden stellt die Verpflichtung zur laufenden Überprüfung ihrer Arbeit einen sehr hohen Anspruch dar. Die immer wieder gehörte Frage «Was nützen denn diese Feedbacks, die wir dauernd abgeben?» müssen sie offen und ehrlich beantworten können: Was tun wir mit den Rückmeldungen? Welche Konsequenzen ziehen wir? Wie setzen wir uns mit den formulierten Anliegen unserer Studierenden auseinander?

Feedback als gemeinsame «Beratung über Unterricht» (Bastian et al., 2005, S. 90) führt, trotz der angedeuteten Herausforde-

rungen, zu einer schrittweisen Verbesserung der Unterrichtsqualität. Dieses Ziel will die PHSH gemeinsam mit den Studierenden erreichen. Als «lernende Organisation» (Senge, 1990) setzt sie damit Massstäbe zur Qualitätssicherung, die sie den zukünftigen Lehrpersonen für ihre Berufstätigkeit mitgeben kann.

–
Fuchs, M. & Zutavern, M. (2005). *Pädagogischer Doppeldecker und Qualitätssicherung: Eine Lerngelegenheit für Dozierende und Studierende*. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 3, S. 29-36.
Bastian, J., Combe, A. & Langer, R. (2005). *Feedback-Methoden: Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen*. Weinheim: Beltz, S. 15.
Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Currency Doubleday.

Geben und Nehmen

Ungeduldig wartet ein kleines Mädchen vor der grossen Eingangstür der Schule, darauf bedacht, die hölzerne Schwelle nicht vor dem Ertönen der schweren Glocke zu betreten.

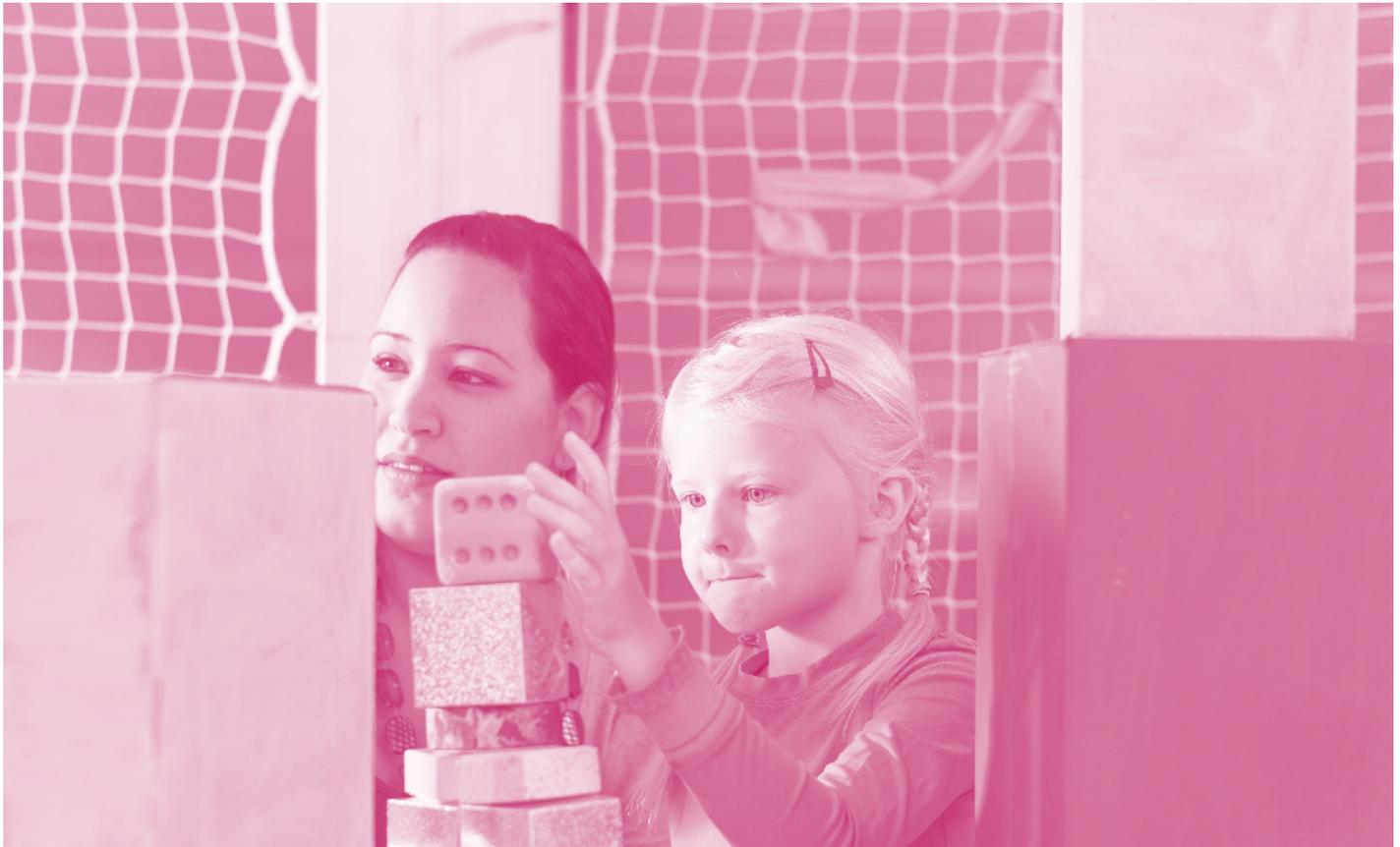
Die Minuten verstreichen. Endlich erklingen die dunklen Schläge, die das Mädchen einladen, einzutreten. Sie laden es ein, seinen Wissensdurst zu stillen. Sie locken mit Unbekanntem, Interessantem, Vielseitigem und Spannendem. Sie verführen es, seine Vorlieben und Fähigkeiten zu entdecken und auszuleben.

Sie versprechen ihm, Freunde zu finden. Freunde, um zu spielen und zu lernen. Freunde, um Glück und Trauer zu teilen. Freunde, auf die es zählen kann; vielleicht ein Leben lang. Sie bieten diesem Mädchen einen Ort, an dem ihm zugehört, an dem es akzeptiert wird. Ein Ort, wo Raum für Freuden und Sorgen ist. Ein Ort, an dem es sich wohl fühlen darf.

Im Gegenzug erwarten sie von dem Mädchen, dass es seinerseits Platz lässt, sodass auch andere entdecken, lernen und sich entfalten können. Sie wünschen sich, dass die Kleine einen Rucksack, gefüllt mit Neugier und Begeisterungsfähigkeit, mitbringt und täglich Wissen einpackt und mit nach Hause nimmt.

Dieses kleine Mädchen bin ich. Ich schaue nach oben und sehe die Glocke gleichmässig hin- und herschlagen, im Einklang von Geben und Nehmen.

LISA HATT (Studentin PHSH Ho9)



«... dass man immer das Gute sucht»

JACQUELINE BERG, AMANDA MOOR, JULIA STAMM STUDENTINNEN PHSH H08

Wir haben uns mit drei Studentinnen der PHSH unterhalten, die in einem Jahr ihr Studium abschliessen. Was denken sie über das Studium? Was halten sie vom Lehrberuf? Wo orten sie die Gründe für den Lehrermangel?

THOMAS MEIER: *Das Leitthema dieses Jahresberichts heisst «Stark im Beruf». Was zeichnet eurer Meinung nach eine gute Lehrperson aus?*

JULIA STAMM: *Dass sie Freude am Beruf hat. Ich finde wichtig, dass man die Motivation hat, seine Arbeit gut zu machen. Wenn man motiviert ist, ist man auch bereit, sich im Beruf weiterzuentwickeln und sich selbst zu hinterfragen.*

AMANDA MOOR: *Für mich lässt sich eine gute Lehrperson auf Neues ein, ist nicht festgefahren, lässt Entwicklung zu.*

JACQUELINE BERG: *Das Ideal wäre für mich, dass hinter dem, was sie macht, ein Gedanke, ein Ziel zu finden ist, so dass sie begründen kann, warum sie etwas macht.*

Das ist nicht wenig.

JACQUELINE BERG: *Nein, das ist nicht wenig. Ich weiss, dass das nicht jede oder jeder erreicht – das ist das Ideal.*

Ihr sagt nichts vom Menschenbild. Der Unterricht, meine ich, ist stark von der Person geprägt. Die Didaktik-Methodik ist das Handwerk, das man lernen kann, die Person ist gegeben.

AMANDA MOOR: *Ich glaube, das hat Julia schon angesprochen, indem sie die Motivation erwähnt hat. Das ist für mich das Wichtigste.*

JACQUELINE BERG: *Wesentlich dünkt mich auch, dass sich eine Lehrperson auf die Schüler einlässt, sich derer Probleme annimmt. Man hört zwar oft, dass man als Lehrerin nach Schulschluss die Schüler vergessen sollte, aber darin liegt für mich ein Widerspruch. Wenn ich eine Klasse habe und mich mit den Schülerinnen und Schülern auseinandersetze, kann ich nicht nach Hause gehen und sagen: Die Probleme gehen mich nichts mehr an.*

AMANDA MOOR: *Ich denke auch, dass wir die Kinder ganzheitlich betrachten sollten. Da ist nicht eine Maschine, der wir etwas*

beibringen müssen, sondern da sitzt ein Mensch. Wir vermitteln ja nicht nur Stoff, sondern auch Sozialkompetenzen. Jedes Kind hat etwas, das es einzigartig macht. Das müssen wir erkennen und fördern.

Lernt ihr das an der Pädagogischen Hochschule?

JULIA STAMM: Ja, z.B. in der Sonderpädagogik. Dort mussten wir uns gezwungenermassen mit Fragen zu unserem Menschenbild und zu unserer moralischen Einstellung auseinandersetzen. Durch die Aneignung von Sachwissen konnten wir so auch unsere eigenen Bilder weiterentwickeln.

AMANDA MOOR: Ich würde nicht sagen, wir lernen es hier, sondern eher, dass es hier zur Sprache kommt. Es liegt dann an jedem Einzelnen, das für sich umzusetzen.

JACQUELINE BERG: Das hat viel mit Empathie zu tun. Man kann das gar nicht lernen, aber wir werden hier wirklich daraufgestossen, dass es wichtig ist.

Gibt es ein Jahr vor eurem Abschluss an der PSHH auch etwas, das euch Angst macht?

JULIA STAMM: Ich bin mir noch nicht im Klaren, wie ich das mit dem Bewerten machen soll. Ich weiss, dass ich Noten machen muss, habe aber noch ein Hindernis in mir selber. Ich finde eigentlich nicht, dass ich das Recht habe, ein Kind zu bewerten. Das hat meiner Meinung nach niemand. Ich habe die Lösung dieses Problems für mich persönlich noch nicht gefunden oder von der PSHH noch nicht genügend Inputs erhalten, wie ich eine alternative Form der Bewertung finden könnte.

Schwebt dir etwas vor?

JULIA STAMM: Bei der Hospitation im Begleitseminar 3 habe ich etwas Gutes gesehen. Die Kinder wurden während des Jahres individuell bewertet, ganz nach ihrem eigenen Tempo und Können. Das Problem war dann aber, dass im Zeugnis diese individuellen Noten dem allgemeinen Massstab angepasst wurden. Aber von der Idee her hat mir das sehr gefallen.



JACQUELINE BERG

Ich fände es schön, wenn wir keine Noten machen müssten.

JACQUELINE BERG: Meine Probleme gehen in eine ähnliche Richtung. Ich sehe einen Zwiespalt. Ich glaube zu wissen, was für die Schüler gut wäre, dass jeder das dann lernen sollte, wenn er dazu bereit ist. Wir müssen sie schliesslich aber in eine Gesellschaft entlassen, die nicht nach diesen Bedürfnissen ausgerichtet ist. Da ist das Thema der Chancengerechtigkeit mit drin. In der Schule könnte man diese Chancengerechtigkeit herstellen, aber sobald die Schüler ins Berufsleben eintreten, fragt kaum mehr jemand danach.

Und was machst du damit?

JACQUELINE BERG: Ja, das ist eben meine Frage. Ich muss einen Weg finden, der den Schülern entspricht, auf dem ich sie aber auch für das spätere Leben vorbereite. Wir reden viel über Individualisierung. Ich fände es schön, wenn wir keine Noten machen müssten, aber spätestens nach Real, Sek oder Kanti kommen sie einfach in ein Schema hinein, in dem diese Noten zählen. Dann müssen sie einfach auf einem bestimmten Stand sein, das wird von der Gesellschaft verlangt. Das heisst für mich, ich muss sie auf das vorbereiten, damit sie die gleichen Chancen haben wie die anderen. Man kann sie deshalb nicht so individuell fördern, wie ich das gern möchte.

Gibt es noch anderes, das euch Kopfzerbrechen bereitet?

AMANDA MOOR: Was ich noch erwähnen möchte: Wir hören so viel, was guter

Unterricht ist, was man einbauen könnte, was man berücksichtigen könnte. Das ist dermassen viel – wie sollte das von einer Lehrperson zu bewältigen sein, die auch noch schlafen möchte? Ich kann mir das nicht vorstellen. Ich komme aus der PSHH heraus und beginne zu arbeiten. Da ist ein Berg, der auf mich zukommt. Ich werde vermutlich ganz viel Zeit brauchen, um herauszufinden, was ich kann, was ich brauche, wo ich mich einsetzen muss, wo ich mich zurücknehmen muss, damit es für mich noch tragbar ist. Ich muss als Erstes einen Mittelweg finden, dass es sowohl für die Schüler als auch für mich stimmt.

Lässt dir die PSHH Zeit dazu?

AMANDA MOOR: Die PSHH bringt viele Ideen. In den Praktika kann man Dinge ausprobieren, man merkt, das ist toll, das hilft den Schülern. Aber für mich, für den späteren Beruf, für den Alltag kann ich mir von einem dreiwöchigen Praktikum aus nicht vorstellen, ob das dann später so geht. Im Praktikum habe ich genug Zeit, um vorzubereiten, dann kann ich mir das erlauben. Aber wie es dann sein wird, wenn ich acht Wochen am Stück arbeiten muss, weiss ich noch nicht. Das sehe ich erst dann.

Wie stehts mit der Elternarbeit?

AMANDA MOOR: Beim Thema Übertritt sind es vermutlich schon die Eltern, die einem Angst machen. Das ist etwas, bei dem ich mir noch etwas unsicher bin.

JACQUELINE BERG: Wobei ich sagen muss, dass mir in dieser Beziehung die PSHH gut geholfen hat.

AMANDA MOOR: Ja, das schon.

JACQUELINE BERG: Auch dass man sich überlegt: Die Eltern wollen nur das Beste für ihr Kind. Wenn man dann mit dieser Einstellung auf die Eltern zugeht und auch Verständnis zeigt, nimmt das viel Druck weg. Es besteht dann nicht so dieser Explosionsstoff.

JULIA STAMM: Und wir haben ja wirklich viel gelernt, gerade über Kommunikation. Alle Gesprächsstrategien, die Ich-Botschaften

und wie man jemandem zuhört, damit er sich verstanden fühlt. Ich habe das Gefühl, das sind Sachen, die man 1:1 anwenden kann. Ob es dann funktioniert, ist eine andere Frage. Aber ich kann nach einem schwierigen Gespräch wenigstens für mich sagen, dass ich rein theoretisch alles richtig gemacht habe. Da fühle ich mich jetzt recht sicher.

AMANDA MOOR: Also die Mittel, die haben wir im Rucksack.

Was müsste die Ausbildung zentral thematisieren, damit ihr euch gut vorbereitet fühlt?

JACQUELINE BERG: Für mich wäre ein Praktikum gut, das länger als drei Wochen dauert. Damit dieser Welpenschutz, den die Praktikantin hat, auch einmal wegfällt und man das wahre Gesicht einer Klasse sieht. Nach zwei, drei Wochen ist es mir schon ein paar Mal passiert, dass es in den letzten Tagen nicht mehr funktioniert hat. Man hat gemerkt, ich bin nicht mehr die neue Praktikantin, die man ohnehin cool und nett findet. Der Bonus ist weg.

Also so eine Art längeres Lernvikariat.

JULIA STAMM: Ja, aber schon früher, damit wir noch Fehler machen dürfen.

AMANDA MOOR: Und damit man auch etwas wagen kann.

JULIA STAMM: Weil die Praktika die Sequenzen sind, in denen man enorme Fortschritte macht.

AMANDA MOOR: Da kann man etwas, das man theoretisch gehört hat, auch einmal umsetzen. Und auch sonst: Man macht in der berufspraktischen Ausbildung so viele Erfahrungen, die einen weiterbringen und die einen anspornen, irgendwo in der Theorie genauer zuzuhören und sich selbst etwas anzueignen.

Gibt es noch mehr Dinge, von denen ihr denkt: Die sind zentral, die müsste man ausweiten?

JULIA STAMM: Vielleicht die ganze Planungs- und Lehrplan-Geschichte. Wir haben in



AMANDA MOOR

Ich freue mich darauf, eine eigene Klasse zu übernehmen.

jedem Fach einzeln den Lehrplan schon kurz angeschaut. Aber dass man sich wirklich hineinarbeitet und sich überlegt, was ich alles herausziehen kann und welche Möglichkeiten er mir bietet. Ich kenne von ein paar Fächern die Treffpunkte – den Rest habe ich gar nie gelesen, auch weil ich nie dazu gezwungen wurde. Ich möchte eine Übersicht haben, was ich mit diesem Lehrplan in drei Jahren anstellen kann. Und: Wie kann ich ihn in eine Jahresplanung hineinbringen? Wo kommt er dann vor?

AMANDA MOOR: Was ich immer wichtig gefunden habe, war das Begleitseminar. Einfach von den Methoden, die vorgestellt werden. Das ist wirklich das praxisorientierte Modul. Und das andere, was ich auch sehr nützlich fand, war das Classroom-Management.

Wie ist es nach der Ausbildung? Freut ihr euch auf die Übernahme einer Klasse? Oder wollt ihr nachher gar nicht unterrichten?

JULIA STAMM: Ich möchte nicht ein Vollpensum übernehmen. Ich finde den Lehrberuf wunderschön. Ich kann mir gut vorstellen, Teilzeit zu arbeiten, beispielsweise zwei, drei Tage die Woche. Aber ich möchte noch weiterstudieren.

Und diese Überzeugung hat sich im Verlauf des Studiums herausgebildet?

JULIA STAMM: Ja, so richtig hat sich das erst im Verlauf des Studiums herausgebildet. Aber nicht, weil es etwas gegeben hat, was mich gestört hätte, überhaupt nicht. Ich

finde, wenn es einen Beruf für mich gibt, dann den der Lehrerin. Aber es ist für mich noch nicht genug. Ich möchte einfach noch mehr wissen, mehr Theorie und auch noch andere Wissensbereiche entdecken.

JACQUELINE BERG: Bei mir sieht das ganz ähnlich aus. Ich habe auch nicht vor, gleich nach der Ausbildung eine Klasse zu übernehmen. Ich überlege mir, während eines Jahres verschiedene Vikariate anzunehmen, um auch noch einen Überblick zu bekommen über die verschiedenen Stufen. Dann möchte ich aber auch wie Julia noch weiterstudieren – aus den gleichen Gründen. Lehrerin sein ist ein wunderschöner Beruf, das ist keine Frage, und ich denke auch, es wird in der Sparte bleiben, aber eventuell auf einem anderen Level.

AMANDA MOOR: Ich freue mich darauf, eine eigene Klasse zu übernehmen, einfach um einmal meinen Weg als Lehrperson zu finden, meine Art und Weise. Der Lehrberuf ist wirklich das, was ich möchte. Im Lauf der Ausbildung hat sich das auch immer mehr gezeigt.

Seht ihr Gründe für den Lehrermangel? Hat das nur strukturelle Gründe – viele werden pensioniert – oder ist das darin begründet, dass manche Junge wie ihr sagen: Nein, das schaffe ich nicht, will ich nicht, ich will mich nicht mit irgendwelchen Pubertierenden herumschlagen?

JACQUELINE BERG: Es ist halt ein sehr anspruchsvoller Beruf. Man muss viel Herzblut hineinlegen. Was mir persönlich Mühe macht, ist, dass man für das, was man leistet, zu wenig Anerkennung erhält.

Hast du ein Beispiel?

JACQUELINE BERG: Ja, wenn die Klasse schlecht ist, dann ist der Lehrer schlecht, und wenn die Klasse gut ist, dann ist einfach die Klasse gut. Alles Schlechte auf den Lehrer zu projizieren, finde ich nicht richtig. Auch die ganze Thematik mit den Ferien. Egal, wem man sagt, man werde Lehrerin, man hört schnell: Ah, du hast viele Ferien!

Aber das wäre ja ein Grund, der für diesen Beruf spricht. Der Freiraum ist doch sehr angenehm.

JULIA STAMM: Ja, aber es ist verpönt. Wenn man jemandem sagt, man werde Lehrerin, dann haben alle das Gefühl, die spielt den ganzen Tag mit Kindern, hat 13 Wochen Ferien und verdient auch noch viel, obwohl das alles ja eigentlich nicht stimmt. Es ist nicht ein angesehenes Beruf. Also nicht so, wie wenn man sagt: Ich werde Ärztin.

Wie müsste man dem begegnen? Wie könnte man auf mangelnde Wertschätzung reagieren? Geht das überhaupt? Oder ist das ein gesellschaftliches Problem?

JACQUELINE BERG: Ich sehe das Problem schon. Der Lehrer sitzt allein im Schulzimmer, und was da für Arbeit dahintersteckt, das kommt einfach nicht an die Öffentlichkeit. Ich verstehe, dass man das von aussen nicht sieht. Für mich fehlt einfach die Transparenz. Dass man sieht, was Lehrer alles leisten müssen, was da für Ansprüche bestehen, wie viel Zeit auch die Planung in Anspruch nimmt. Das ist ja bald mehr als das eigentliche Unterrichten. Viele Eltern sehen: Mein Sohn, meine Tochter kommt am Nachmittag um drei Uhr nach Hause, also ist der Lehrer auch um drei fertig. Da kann man lange sagen, ich muss noch planen, ich muss noch korrigieren, es kommt trotzdem so ein Augenbrauen-nach-oben-Ziehen im Sinn von «Das sind doch nicht zusätzlich 3 Stunden pro Tag, wenn sie hin und wieder einen Aufsatz korrigieren müssen».



JULIA STAMM

Das ist so eine Lehrerkrankheit, den Beruf schlechtmachen.

JULIA STAMM: Ich habe das Gefühl, dass Lehrer selber schlecht über ihren Beruf reden. Ich kenne viele Lehrpersonen, die immer das Negative erzählen: die schlimme Schulbehörde, diese schlimmen Kinder und dann noch die Eltern. Das ist wahrscheinlich so eine Lehrerkrankheit, den Beruf schlechtmachen. Wenn man selber negativ über den Beruf spricht, dann haben die Leute auch ein negatives Bild davon. Da müssen die Lehrer bei sich selber anfangen.

AMANDA MOOR: Ich denke, ein anderer Grund für den Lehrermangel ist auch, dass der Frauenanteil hoch ist. Viele Frauen wollen noch eine Familie, das heisst sie arbeiten ein paar Jahre und danach hören sie wieder auf. Dann wird eine Stelle frei, es kommt wieder jemand anderes für ein paar Jahre.

Unser Gespräch kommt zum Ende. Habt ihr noch einen Satzsatz? Das Thema heisst ja

«Stark im Beruf». Die Ausbildung zielt darauf ab, dass ihr nachher stark seid. Was macht euch stark?

AMANDA MOOR: Ich denke, etwas Wichtiges, das uns auch in der Ausbildung zugutekommt, ist, dass man auch bei uns immer das Gute sucht. Mein Mentor hat immer zuerst ganz viele gute Dinge gesagt und dann noch Weiterbildungsmöglichkeiten erwähnt. Und wenn man diese befolgt hat, dann wars super. Wenn du den Wunsch hast, Lehrerin zu werden, dann wird dir das hier ermöglicht. Du kannst dir Hilfe holen und du bekommst sie.

JULIA STAMM: Ich finde, wir haben uns alle extrem gemacht. Gerade in unserer Klasse fällt mir das immer wieder auf. Jeder ist zu einer Persönlichkeit geworden. Klar, es sind jetzt zwei Jahre vergangen seit Studienbeginn – trotzdem. Was die Auftrittskompetenz betrifft, das Sagen seiner Meinung: Ich habe das Gefühl, wir sind alles tolle Menschen geworden (alle lachen). Egal, was wir dann damit machen. Wir haben uns wirklich weiterentwickelt.

Selbstbewusstsein gehört dazu.

JACQUELINE BERG: Für mich ist die PHSH einfach ein Pool, der einem den Rucksack füllt bis an den Rand, und man darf dann nachher selber entscheiden, was man aus diesem Rucksack herausnimmt, um sich sein eigenes Ding zusammenzustellen.



Verbindung von Forschung und Lehre

DR. MARKUS KÜBLER LEITER FORSCHUNG UND ENTWICKLUNG

Lehrer/innen-Bildung in der seminaristischen Tradition verstand sich als praxisorientierte Ausbildung. Didaktiken basierten so auf erfahrungsgeleiteten Paradigmen und waren in erster Linie normativ definiert. Der Einbezug von Forschungsergebnissen in die Lehre stand in der Verantwortung des einzelnen Dozierenden. Forschung als Habitus oder gar ein forschender Seminarlehrer war die absolute Ausnahme, und in einzelnen seminaristischen Institutionen war solches auch ausdrücklich unerwünscht.

Forschung gehört zu einer modernen Grundausbildung

Mit der Überführung der Seminare in Pädagogische Hochschulen griff ein neues Paradigma Platz. «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). Eine der Kernideen der Tertiärisierung der Lehrer/innen-Bildung stellt also die Verbindung von Grundausbildung, Forschung und Lehre dar.

Die Integration der Forschung und die Fruchtbarmachung für Ausbildung und Praxis ist ein Desiderat, das zu einer modernen Grundausbildung von Lehrer/innen gehört und von den bisherigen seminaristischen Ausbildungen erst in Ansätzen eingelöst wurde (vgl. Empfehlungen der EDK zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Okt. 1995: B.2.).

Wissenschaftliche Erkenntnisse integrieren

Durch die Verknüpfung von Lehre und Forschung erhoffte man sich Folgendes: 1. Forschungsergebnisse sollen nachhaltiger und schneller in die Ausbildung von Lehrkräften einfließen und wirksam werden. 2. Dozierende sollen als Forscher/innen selber Fragen an ihr Berufsfeld stellen

und damit eine neue Qualität professioneller Reflexion in die Ausbildungstätigkeit einbringen können. 3. Zur Berufskompetenz einer Lehrperson gehört neu auch die Fähigkeit, aktuelle Forschungsergebnisse (PISA, TEDS_M, IGLU usw.) zu kennen und zu berücksichtigen.

Aktuelle wissenschaftliche Ergebnisse lesen können

Es geht also nicht darum – dies ein Missverständnis, das immer wieder auftaucht –, dass zukünftige Lehrkräfte an den Pädagogischen Hochschulen zu Forschern und Forscherinnen ausgebildet würden, wie dies der Anspruch der Universitäten sein muss, sondern darum, dass unsere zukünftigen Lehrpersonen imstande sind, aktuelle wissenschaftliche Ergebnisse zu lesen, zu interpretieren und kritisch zu hinterfragen.

Sind Lehrpersonen nämlich nicht dazu in der Lage, werden sie umso schneller Spielball politischer Diskussionen und behördlicher Anweisungen. Kompetente

Lehrkräfte können Diskussionen um wissenschaftliche Befunde schneller und kreativer in die Schulpraxis einbauen, als die Wissenschaftler oder die Bildungsverwaltung dies tun könnten.

Durch Fragen erschliesst sich neues Wissen.

Fragen stellen

Es geht zudem innerhalb der Pädagogischen Hochschulen darum, einen Forschungshabitus zu entwickeln. Das heisst konkret:

Fragen stellen ist eine zentrale Eigenschaft neugieriger und kritischer Personen.

Ausgehend von interessanten Fragestellungen, lassen sich neue Erkenntnisse gewinnen, Vermutungen bestätigen oder Annahmen verwerfen.

Durch Fragen erschliesst sich neues Wissen. Während ihrer Ausbildung an der PSHH haben die Studierenden die Möglichkeit, an einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt (F&E-Projekt) teilzunehmen. Sie erhalten dadurch Einblick in Forschungskonzepte und -methoden und erfahren, wie neues Wissen durch forschendes Fragen und Handeln entwickelt wird – und wie dieses Wissen in der beruflichen Praxis umgesetzt werden kann.

Bereits im Grundstudium bekommen alle Studierenden im Rahmen der Einführungsveranstaltung (Arbeitstechnik) Einblick in die Wissenschafts- und Erkenntnistheorie sowie ins wissenschaftliche Arbeiten. Die Studierenden werden dabei mit der Frage «Was ist wahr?» konfrontiert und werden dazu angeregt, sich Gedanken darüber zu machen, wie wir verlässliche Aussagen über die Wirklichkeit gewinnen können.

«Learning by doing»

Während des Diplomstudiums wählen die Studierenden aus dem Angebot einen Fachbereich für ihr F&E-Projekt. Es kann sich dabei um einen Fachbereich der Fachwissenschaften oder aus Bildung und Erziehung handeln. Zu Beginn der Projekt-

arbeit werden die Studierenden in einem Seminar mit den erforderlichen Forschungs- und Entwicklungsmethoden sowie den spezifischen fachlichen und inhaltlichen Konzepten vertraut gemacht.

Im Projektseminar nehmen die Studierenden aktiv an einem F&E-Projekt ihrer Wahl teil. Die Projekte sind dabei von der Ausrichtung her sehr unterschiedlich. Kleinere Projekte, die während eines Jahres durchgeführt werden, können von den Teilnehmenden von Anfang bis Ende mitverfolgt werden. Projekte, die mehrere Jahre dauern, sind mitunter in ein Auftragsprojekt der PSHH eingebunden.

Verschiedene Arbeitsformen

Die Studierenden erhalten vielfältige Arbeitsmöglichkeiten: Erarbeiten von Grundlagenliteratur zu einem Thema; Beteiligung an der Entwicklung von Fragestellungen; selbständige Auseinandersetzung mit einem Teilaspekt und anschliessend Publikation des erarbeiteten Wissens in Form eines Referats oder Artikels; unterstützende Mitarbeit bei Befragungen, Beobachtungen (empirische Untersuchungen) und Erhebungen; Auswertung, Analyse und Interpretation der Daten; Ableiten von Konsequenzen für das berufliche Handeln; Reflektieren des Prozesses und Hinterfragen der gewonnenen Erkenntnisse. Die Dauer des Projekts über ein ganzes Studienjahr garantiert auch, dass die Studierenden einen Forschungsprozess mitreflektieren können.

Die Dauer des Projekts garantiert auch, dass die Studierenden einen Forschungsprozess mitreflektieren können.

Verbindung von Forschung und Lehre

Im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (Cohep) unter der Federführung der Kommission Forschung

und Entwicklung klärt ein Projektteam folgende Fragen: 1. Welches sind die wichtigsten Konzeptionen bezüglich der Verbindungen von Forschung und Lehre im internationalen Diskurs? 2. Welches sind die Konzeptionen zur Verbindung von Forschung und Lehre innerhalb der verschiedenen PHs? Welche Studienpläne liegen den Konzepten zugrunde? 3. Über welche personalpolitischen Konzepte und Entwicklungsperspektiven verfügen die Pädagogischen Hochschulen der Schweiz?

Die Pädagogischen Hochschulen der Schweiz stammen aus unterschiedlichen Traditionen.

4. Inwiefern und in welcher Form werden die Studierenden an den PHs in die Forschung einbezogen?

Die Pädagogischen Hochschulen der Schweiz stammen aus unterschiedlichen Traditionen und haben auch einen unterschiedlichen Weg im Bereich Forschung und Entwicklung sowie bei der Verbindung von Forschung und Lehre angetreten. Die Kommission F&E der Cohep hat festgestellt, dass wir voneinander nur wenig wissen, wie die Frage der Verbindung konzeptionell und praktisch gelöst wird. Einen Überblick zu haben, wäre für die Diskussion und die Koordination hilfreich.

Fragen zur Qualifikation von Dozierenden

Die Verbindung von Forschung und Lehre ist zudem eine zweiseitige: Inwiefern generiert die Forschung aus dem Berufsfeld, aus der (unterrichts-)praktischen Ausbildung und aus der Lehre ihre Forschungsfragen? Inwiefern werden neueste Forschungsergebnisse in der Lehre und in der berufspraktischen Ausbildung berücksichtigt? Vermutlich sind die Ergebnisse in verschiedenen Ausbildungsbereichen sehr verschieden.

Das wirft wiederum die Frage auf, inwiefern Dozierende qualifiziert sind/werden, Forschungsprojekte zu initiieren bzw. durchzuführen. Sowie: Welche Personalentwicklungsstrategien wie beispielsweise

Förderung des Mittelbaus haben die PHs, um die Forschungskompetenz ihrer Dozierenden (Lehrenden) zu fördern bzw. auszubilden? Ebenso: Welche Rolle spielt die Forschungskompetenz und Forschungsbereitschaft bei der Auswahl und Anstellung von Dozierenden?

Nicht zuletzt: Inwiefern sind Dozierende fähig und willens, Forschung kompetent in die Lehre zu integrieren, und inwieweit werden (neuste) Forschungsergebnisse in die Ausbildung von Studierenden einbezogen?

Auslegeordnung

Ziel ist in erster Linie eine Auslegeordnung über die praktizierte Verbindung von Forschung und Lehre. Diese soll als Grundlage dazu dienen, eine Diskussion über Minimalstandards der Verbindung von Forschung und Lehre an den Pädagogischen Hochschulen zu führen, und eine Hilfestellung für die Erarbeitung von konzeptionellen Grundlagen für die Erarbeitung von Masterstudiengängen sein. Erste Ergebnisse sind im November 2010 zu erwarten.

–
Vgl. Petko, D. & Guldemann, T. (2007). *Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen der Schweiz*. In: G. Reinmann & J. Kahlert (Hrsg.) *Der Nutzen wird vertagt ... Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert*. S. 101-116.
Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe vom 10. Juni 1999 der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK).
Vgl. Tremp, P. (2005). *Verknüpfung von Lehre und Forschung: Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung*. In: BzL. Hochschuldidaktik II – Formen des Lehrens und Lernens an Pädagogischen Hochschulen 23 (3). S. 339-348.

Mein Kindergarten

Im Laufe des letzten Jahres habe ich verschiedene Kindergärten gesehen und kann mir daher schon ein ziemlich klares Bild meines Wunschkindergartens machen.

Für mich ist es zentral, dass der Kindergarten viel Raum für Bewegung lässt. Ich finde es wichtig, dass die Kinder sich während des Unterrichts immer wieder bewegen können. Ein bewegter Kindergarten würde mir daher sehr zusagen. Ausserdem hätte ich gern einen Garten, womöglich mit Anstoss an einen Wald. Dann hätte ich die Möglichkeit, einen Waldtag durchzuführen.

Was meine zukünftige Klasse betrifft, würde mir eine gemischte Klasse zusagen. Es gefällt mir, mit Kindern verschiedener Herkunft zu arbeiten. So kann ich durch die Kinder vieles über andere Kulturen erfahren. Mein Kindergarten sollte den Kindern Geborgenheit und Wohlbefinden geben. In meiner Klasse würde ich deshalb einen besonderen Schwerpunkt auf das soziale Lernen legen. Ich freue mich jetzt schon darauf, meine Kindergartenkinder ein Stück auf ihrem Lebensweg begleiten zu dürfen.

KATHARINA HUNZIKER (Studentin PSHH Hog)



Denken und Lernen von 8- bis 11-Jährigen

KARIN HUSER VETTERLI, ANNEMARIE LOOSLI-LOCHER DOZIERENDE FORSCHUNG UND ENTWICKLUNG

Mit der Studie «Denken und Lernen von 8- bis 11-jährigen Kindern im Bereich Technikgeschichte» setzten wir ein Pilotprojekt um, das die Bereiche Forschung und Entwicklung und Mensch und Mitwelt verband. Es interessierten uns folgende Punkte:

- Inwieweit ist es möglich, mit Studierenden einen Forschungsprozess durchzuführen, und zwar vom pädagogischen Praxisfeld ausgehend, über die Formulierung von Forschungsfragen, das Entwerfen eines Forschungsdesigns bis zu Erhebung, Datenanalyse und Interpretation?
- Inwiefern haben wir Einblicke in kindliches Denken und Handeln bei handlungsorientierten Aufgabenstellungen aus dem Bereich der steinzeitlichen Techniken?
- Wie bewähren sich ausgewählte Lernmaterialien der Lernkiste «Steinzeit»?

Ausgangslage

Die drei Module dauernde Studie gehört methodisch zur Praxisforschung mit dem Anspruch, dass die Studierenden durch ein

solches Setting in besonderem Masse «sich ein reflektiertes Verständnis ihrer beruflichen Praxis erarbeiten (und) ... versuchen, durch Systematisierung jene Erkenntnismittel zu verbessern oder selbst zu schaffen, welche sie zum beruflichen Handeln brauchen» (Moser, 2003, S. 14). Das Vorgehen folgte dem Grundsatz, der ein möglichst offenes Eintauchen in die Praxis postuliert, um das Untersuchungsfeld nicht im Voraus zu stark durch ein engmaschiges Forschungsdesign zu prägen.

Untersuchung

Je einen Morgen lang unterrichteten die Studentinnen nach einem sorgfältig aufgebauten Unterrichtsablauf eine dritte und eine vierte Primarschulklasse in den steinzeitlichen Techniken «Feuer machen», «Getreide mahlen» und «Jagen». Dabei legten wir grossen Wert auf die Lernschritte

1. «Vorwissen erheben» (Bild- und Materialbetrachtungen zur Alt- resp. zur Jungsteinzeit)

2. «Freies und angeleitetes Experimentieren» (Auseinandersetzung mit den Materialien, der Technik und der Technikanwendung)
3. «Reflektieren, verknüpfen» (Methode «Gruppenpuzzle»)
4. «Weiterfragen» (Schlussplenum mit Fragen zur Geschichte allgemein)

Schriftlich festgehalten wurden Beobachtungen vor allem bei 1. und 2., Videoaufnahmen hielten bei 2. und 3. die Arbeiten und die Gespräche in den Klassen fest.

Ergebnisse

Welche Art von Ergebnissen kann eine Pilotstudie liefern, die keiner engen Fragestellung nachgeht, sondern bewusst breit und offen angelegt ist? Für uns stand im Vordergrund, dass wir mit Hilfe der Studie auf spannende und lohnenswerte Entwicklungsfelder und Fragestellungen stossen, die im Rahmen einer grösseren Folgestudie dann weitergezogen werden könnten.

Bei den bis jetzt erfolgten Analysen der Kindervorstellungen über die Steinzeit können wir Folgendes festhalten:

– Stark prägend ist das Denken in «Analogiebildern»: Vorstellungen zu Familien (Rollen, Aufgabenverteilungen, Tagesrhythmus) werden direkt von heute auf die damalige Zeit übertragen.

– Es dominiert die Vorstellung, dass die früheren Zeitepochen grundsätzlich schwierig, gefährlich, anstrengend, aber auch spannend waren, dies in Abgrenzung zur modernen Zeit, die als hochstehend, entwickelt und bequemer charakterisiert wird. Entsprechend oft werden die damaligen Menschen als eine weniger weit entwickelte «Vorform» des heutigen Menschen gesehen. Allerdings brauchte es nur wenig Anstoss, damit die Kinder ihr Urteil korrigierten: «Sie waren sicher nicht dumm, sie waren clever.» Warum? «Der Trick mit der Speerschleuder ist ziemlich clever.»

– Weiter sind viele «Hybridvorstellungen» typisch, in denen Wissensbrocken mit Halbwissen und kindlich-naiven Vorstellungen gemischt werden (z.B. weil die Menschen der Steinzeit jagten, haben sie immer Fleisch gegessen).

– Ansätze eines Geschichtsbewusstseins weisen die befragten 9- bis 10-Jährigen kaum auf. Nur vereinzelt kam es zu Reflexionen wie den folgenden: «Weil es wichtig ist, dass man so viel weiss, weil das ist so spannend, wie die das machten, und weil es so anstrengend ist. Die haben sehr viel Arbeit geleistet.» Oder: «Mir ist es wichtig, dass wenn wir es wissen, es den Kleineren sagen. Wir erzählen es ihnen und wenn diese dann gross sind, können sie es dann auch weitererzählen.»

Entwicklungsfeld Handlungsorientierung

Das handlungsorientierte Unterrichtssetting (Möller, 2004) wirkte auch in unserer Studie motivierend und hat die Kinder gut «abgeholt». Die verschiedenen Handlungsformen (Sammeln, Beobachten, Experimentieren, Erproben, Demonstrieren und Darstellen), die dabei zum Zug kamen, ermöglichten eine intensive Auseinandersetzung mit den drei Techniken. Von daher war unser Setting passend.

Um die Kinder zu animieren, über ihre Lernschritte im Technikbereich zu sprechen,

hatten wir ein «Gruppenpuzzle» eingebaut. Es zeigte sich, dass die Kinder ihren Auftrag meist als wortlastigen Kurzvortrag ausführten. Das hatte zur Folge, dass bei einigen die sprachlichen Schwierigkeiten die Darstellung des Wissens so einschränkten, dass das erworbene Wissen gar nicht richtig sichtbar wurde.

Augenfällig wurde das bei einer Gruppe von Drittklässlern: Die verhaltenen Vorstellungen dieser Expertengruppe waren vorbei, und es blieb noch Zeit bis zum Plenum, als wir den Kindern vorschlugen, sie sollten uns die Techniken doch nochmals praktisch zeigen. Diese Aufforderung wirkte wie ein Dammbrech. Von dem Moment an verwandelten sich die vorher nach Worten und korrekten Formulierungen suchenden Kinder in engagierte Expert/innen, die durch Vor- und Nachmachen, durch korrigierendes Eingreifen, durch lustvolles Ausprobieren und Erklären einander die steinzeitlichen Techniken nahebrachten. Die Aufgabenstellung, einander die Technik zu erklären, verfehlt ihr Ziel. Wir hätten besser von Vorzeigen reden sollen.

Das Material für unser Lernsetting bezogen wir aus den im Didaktischen Zentrum der PHSH vorhandenen «Lernkisten». Wir stellen fest, dass dieses Verbrauchs- und Informationsmaterial grundsätzlich eine gute Basis für den handlungsorientierten Unterricht darstellt, es aber doch nötig war, zusätzlich Fachliteratur beizuziehen, um den Studierenden Zugang zu breiterem Wissen rund um die Techniken anzubieten.

Wie wichtig die persönliche Vorbereitung der Lehrperson bzw. der Studierenden auf den handlungsorientierten Unterricht beim Technikvollzug ist, zeigte sich in den Auswertungen und beim Betrachten der Videoaufnahmen. Es ist eine nicht zu unterschätzende fachliche Herausforderung, sich die steinzeitlichen Techniken theoretisch wie praktisch so anzueignen, dass es bei den Schülerinnen und Schülern nicht zu einem «kindertümelnden Praktizismus» (Möller, 2004, S. 151) kommt, sondern zur wertvollen Förderung kognitiven Lernens. So mussten die Studentinnen einige Zeit und Energie zu ihrer fachlichen Vorbereitung aufwenden. Wo das zu wenig möglich war, wurden die Folgen in Form von

fehlerhaftem Hantieren oder fruchtlosem Probieren der Schüler in den Unterrichtssituationen schnell deutlich.

Schlüsselerkenntnis

Die Lehrperson muss beim handlungsorientierten Unterricht fachlich sattelfest sein und in unserem Fall die Technik, trotz ihrer scheinbaren Einfachheit, ganzheitlich durchdrungen haben, sonst ist es ihr nicht präzise genug möglich, den Schülerinnen und Schülern die notwendige Lernbegleitung zu bieten. Dabei nimmt das genaue

Die Lehrperson muss beim handlungsorientierten Unterricht sattelfest sein.

und fachkundige Fragen einen wichtigen Raum ein, weil es das Antwortniveau der Schülerinnen und Schüler stark beeinflusst. Wir machten die Erfahrung, dass geschicktes Nachhaken bei Äusserungen der Kinder in der Experimentierphase spannende Gespräche über die Menschen der Steinzeit ergab und ein gemeinsames Vermuten, Fragen oder Folgern auslöste. Bleibt dieser Schritt aus, sind die Voraussetzungen zur Bildung neuer mentaler Modelle und Konzepte kaum gegeben.

– Moser, H. (2003). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung*. Zürich: Pestalozzianum.

Möller, K. (2004). *Verstehen durch Handeln beim Lernen naturwissenschaftlicher und technikbezogener Sachverhalte*. In: R. Lauterbach & W. Köhnlein (Hrsg.): *Verstehen und begründetes Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 147-165.



Akademischer Bericht 2009/2010

Publikationen von Dozierenden der PHSH

Greder-Specht, C. (2009). *Emotionen im Lernprozess. Eine qualitative Studie zur Erkundung der Beziehung zwischen Emotionen und Wirkungseinschätzungen von Teilnehmenden einer Weiterbildung basierend auf einem entwickelten Instrument zur Abbildung emotionaler Lernverfassungen*. Hamburg: Dr. Kovac.

Kübler, M. (2010). *Schlemmen wie die alten Römer*. In: Schule konkret 5. Spezialitäten. Schule und Weiterbildung Schweiz: Hölstein. S. 44-47.

Kübler, M. (2010). *Das jüdische Gailingen 1933–1940*. In: Schule konkret 4. Grenzen. Schule und Weiterbildung Schweiz: Hölstein. S. 8-11.

Kübler, M. (2010). *Komplexe Forschungsdesigns im Sachunterricht dank Strukturgleichungsmodelle?* In: H. Giest & D. Pech (Hrsg.), *Anschlussfähige Bildung im Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts*. Band 20. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 185-193.

Kübler, M. (2010). *Wenn es den Gletschern zu heiss wird – Klimawandel in der Schweiz*. In: Schule konkret 3: Umwandlung. Schule und Weiterbildung Schweiz: Hölstein. S. 26-29.

Kübler, M. (2010). *Auf zwei Beinen – die ältesten menschlichen Spuren*. In: Schule konkret 1: Zeichen und Spuren. Schule und Weiterbildung Schweiz: Hölstein. S. 10-13.

Kübler, M. (2009). *Anfangs war ein Tohuwabohu. Die biblische Schöpfungsgeschichte für Kinder*. In: Schule konkret 8. Anfang und Ende. Schule und Weiterbildung Schweiz: Hölstein. S. 10-13.

Kübler, M. (2009). *Feuer machen in der Steinzeit*. In: Schule konkret 7. Feuer. Schule und Weiterbildung Schweiz: Hölstein. S. 4-8.

Kübler, M. (2009). *Indianer gibt es nicht – Geschichte eines Missverständnisses*. In: Schule konkret 5. Horizonte. Schule und Weiterbildung Schweiz: Hölstein. S. 4-8.

Kübler, M. (2009). *Ich war – ich bin – ich werde sein. Kinder auf dem Weg zum autobiografischen Selbst*. In: Schule konkret 4. Wachsen und Reifen. Schule und Weiterbildung Schweiz: Hölstein. S. 44-47.

Kübler, M. (2009). *Als wir alle noch Kinder waren – Familienfotos erzählen Geschichten*. In: Schule konkret 2. Foto & Film. Schule und Weiterbildung Schweiz: Hölstein. S. 26-29.

Kübler, M. (2009). *Entwicklung von Zeitbewusstsein bei 6- bis 11-jährigen Kindern*. In: R. Lauterbach, H. Giest & B. Marquardt-Mau (Hrsg.), *Lernen und kindliche Entwicklung: Elementarbildung und Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts*. Band 19. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 253-260.

Loder-Büchel, L. (2010). *Voices 2, Trainer CD-ROM*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich. (geplant für 2010).

Loder-Büchel, L. (2010). *Supporting native English speakers in the EFL classroom. English Teaching Professional*. West Sussex: Pavilion. (im Druck)

Loder-Büchel, L. (2010). *Convincing them to contribute*. In: Journal of Teaching English with Technology. International Association of Teachers of English as a Foreign Language. Kent. (im Druck)

Loder-Büchel, L. (2009). *Talking Frogs? In: Dienststelle Primar- und Sekundarstufe I*, Erziehungsdepartement des Kantons Schaffhausen (Hrsg.), Newsletter English 3.

Loder-Büchel, L. (2009). *Supporting the native English speaker in the English classroom*. In: Dienststelle Primar- und Sekundarstufe I, Erziehungsdepartement des Kantons Schaffhausen (Hrsg.), Newsletter English 2.

Loder-Büchel, L. (2009). *Who said no more vocabulary tests?* In: Dienststelle Primar- und Sekundarstufe I, Erziehungsdepartement des Kantons Schaffhausen (Hrsg.), Newsletter English 1.

Loder-Büchel, L. (2009). *Voices 1, Trainer CD-ROM*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Loder-Büchel, L. (2009). *Explorers 3, Trainer CD-ROM*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Loosli-Locher, A. (2009): *Forschendes Lernen*. F&E-Projekt «Deutschklasse». Verfügbar unter <http://www.phsh.ch/default-n207-sD.html> und <http://www.phzh.ch/webautor-data/772/phakzente09-2.pdf>

Stamm, G. (2009). *Bildungsstandards für die Vorschule*. In: W. Ulrich (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Band 3. Baltmannsweiler: Schneider, S. 129-143.

Stiefel Amans, R. & Greder-Specht, C. (2009). *Fremdsprachenunterricht im Muttersprachbad. Wieviel, wie und warum setzen Lehrpersonen die Muttersprache im Fremdsprachenunterricht ein?* In: *Babylonia* 1. S. 46-53.

Akademische Vorträge von Dozierenden der PHSH

Kübler, M.: *Denkentwicklung von 4- bis 10-jährigen Kindern im Bereich Zeit, Vergangenheit und Geschichte*. Studentage PH Bern, 3. Februar 2010, Universität Bern.

Kübler, M.: *Historisches Wissen und Verstehen – empirisch. Historisches Lernen ent-grenzen! (Paneltitel)* 2. Schweizerische Geschichtstage, 5. Februar 2010, Universität Basel. Weitere Informationen verfügbar unter <http://www.geschichtstage.ch>

Kübler, M.: *Entwicklungs- und kognitionspsychologische Voraussetzungen von Disziplinarität. Geschichtsunterricht zwischen Disziplinarität, Interdisziplinarität und Transdisziplinarität (Paneltitel)*. 2. Schweizerische Geschichtstage, 6. Februar 2010, Universität Basel. Weitere Informationen verfügbar unter <http://www.geschichtstage.ch>

Kübler, M.: *Historisches Wissen und Verstehen von 4- bis 10-jährigen Kindern in der deutschen und romanischen Schweiz*. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, Bildung für alle Kinder im Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion, 5. März 2010, Universität Oldenburg.

Manz, K. & Criblez, L.: *Harmonisierung im schweizerischen Bildungswesen unter Bedingungen des Bildungsföderalismus und der direkten Demokratie*. DGfE-Kongress, *Demokratische Bildungspolitik zwischen Föderalisierung und Internationalisierung*, 15. März 2010, Mainz.

Kübler, M.: *Historisches Denken von 4- bis 10-jährigen Kindern in der Schweiz – eine Pilotstudie*. Kolloquium Frühes Historisches Denken, 8. Juli 2010, PH Freiburg (D).

Öffentlichkeitsarbeit F&E der PHSH

Ausstellung Stapferhaus: Nonstop. Eine Ausstellung über die Geschwindigkeit des Lebens. Mitarbeit der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen, März 2009 bis 27. Juni 2010, Zeughaus-Areal Lenzburg.

Kohler, U.: *Wie lange dauert die Ewigkeit? Zusammenfassung und Zitierung einer Untersuchung der PHSH zum Zeitbewusstsein*. phzh-akzente, September 2009.

Kübler, M.: *Heute wird morgen gestern sein – Zeitbewusstsein bei Kindern*. Interview Radio DRS 1, 9. September 2009 14.40-14.45 Uhr.

Laufende Projekte von Dozierenden der PHSH

Huser Vetterli, K. & Loosli-Locher, A.: *Denken und Lernen von Kindern im Bereich Technikgeschichte*.

Kübler, M., Bietenhader, S., Eckstein, M., Stucky, C. & Bisang, U.: *Historisches Denken von 4- bis 10-jährigen Kindern in der deutschen, italienischen und romanischen Schweiz*. Beteiligte Hochschulen: Pädagogische Hochschule Schaffhausen, Pädagogische Hochschule Graubünden, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Pädagogische Hochschule Zürich.

Zürcher, J.: *Auftrittskompetenz von Lehrkräften gegenüber externen Interessengruppen von Schule*. Dissertationsprojekt Universität Zürich.

Forschungskolloquien an der PHSH 2010

Zürcher, J.: *Kommunizieren ist mehr als reden – wie wirkungsvoll kommuniziere ich?* 23. März 2010, 17:15-19.00 Uhr.

Huser Vetterli, K. & Loosli-Locher, A.: *Denken und Lernen von 8- bis 11-jährigen Kindern im Bereich Technikgeschichte am Beispiel steinzeitliche Techniken*. 25. Mai 2010, 17:15-19.00 Uhr.

Eduard Looser – der Pädagoge

LISELOTTE WIRZ PROREKTORIN BERUFSPRAKTISCHE AUSBILDUNG



Eduard Looser lag das Wohlergehen der Studierenden und Mitarbeitenden stets am Herzen.

Im Februar 2010 ist Eduard Looser als amtsälteste Person unserer Lehrerbildungsinstitution in den frühzeitigen Ruhestand getreten. Er hat als unermüdlicher Pädagoge im ehemaligen Oberseminar und späteren Pädagogischen Seminar Schaffhausen Generationen von Lehrpersonen unterrichtet und geprägt. Die Gründung der PHSH hat er entscheidend mitgetragen. Er war dann auch deren erster Rektor – der Gründungsrektor.

Eduard Looser hat zahlreiche Höhen und Tiefen der Lehrerbildung im Kanton Schaffhausen hautnah miterlebt. Unermüd-

lich hat er für deren Existenz gekämpft. Seine grosse bildungspolitische Erfahrung und sein unermüdlicher Optimismus gaben allen Beteiligten stets Sicherheit und Zuversicht.

Als belesener und mit allen reformpädagogischen Wassern gewaschener Lehrer verantwortete er den konzeptionellen und theoretischen Hintergrund der Institution. Immer wieder betonte er die Chancen einer kleinen PH – vor allem, wenn sie Allianzen und Zusammenarbeitsverträge eingeht und so Synergien nutzt.

Als Resultat dieser Bemühungen entstand ein Netz von Beziehungen. Eduard Looser pflegte einen regelmässigen Austausch mit den Rektoren verschiedener kleinerer Pädagogischer Hochschulen der Schweiz sowie der Autonomen Hochschule in der Deutschsprachigen Gemeinschaft in Eupen (Belgien).

Als Pädagoge – aber auch als Rektor – war Eduard Looser Konstruktivist. Er öffnete sich anderen Vorstellungen und Meinungen und hatte grosses Vertrauen in die Eigenkonstruktion der Dozierenden und Studierenden. Seine Suche nach erweiterten Lernformen artikulierte sich sowohl in schriftlichen Dokumenten als auch in seinen Reden. Prononciert stellte er sich gegen Tendenzen der Vereinheitlichung, die seines Erachtens nur die «Stapelbarkeit» der Schüler und Schülerinnen erhöhten.

Eduard Looser lag das Wohlergehen der Studierenden und Mitarbeitenden stets am Herzen. Er entwickelte aber auch ein gutes Gespür für das Machbare und für pragmatische Lösungen im Schulbetrieb.

Lieber Edi, wir danken dir herzlich für deine grosse Arbeit, die du über die vielen Jahrzehnte für die Lehrerbildung im Kanton Schaffhausen geleistet hast. Du hast massgeblich dazu beigetragen, dass die PHSH heute als selbstbewusste und erfolgreiche Pädagogische Hochschule in unserer Region verankert ist. Wir wünschen dir alles Gute für deine Zukunft.

Daten zu Eduard Looser

1975: Eintritt als Lehrperson für Pädagogik und Psychologie ins Oberseminar Schaffhausen

2001 – September 2003: Leiter des Pädagogischen Seminars Schaffhausen

Oktober 2003: Gründung der PHSH

Oktober 2003 – Januar 2010: Rektor der PHSH

Christian Amsler – der Kommunikator

LISELOTTE WIRZ PROREKTORIN BERUFSPRAKTISCHE AUSBILDUNG

Während fast 13 Jahren hat Christian Amsler das Didaktische Zentrum und die Lehrer/innen-Weiterbildung im Kanton Schaffhausen geleitet und weiterentwickelt. An vorderster Front hat er mitgeholfen, die Pädagogische Hochschule aufzubauen, und während beinahe 7 Jahren hat er als Prorektor die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen entscheidend mitgeprägt. Dabei sind seine Stärken und Leidenschaften immer klar zum Ausdruck gekommen. Er hat sie zum Wohl der PSHH wirkungsvoll eingesetzt.

Als Kommunikationsprofi waren Medien für Christian Amsler nie nur Mittel zum Zweck der Information, sondern stets ein lustvoll und spielerisch gebrauchtes Werkzeug des eigenen Ausdrucks. Wirkungsvolle Internetauftritte, Berichterstattungen in Presse und Radio waren seine Sache, effiziente und humorvolle Moderationen von Sitzungen und öffentlichen Veranstaltungen selbstverständlich – hier werden uns in erster Linie seine virtuos gestalteten Flipcharts in Erinnerung bleiben.

Als Leiter des Didaktischen Zentrums fühlte er sich sichtlich wohl in der Flut unterschiedlichster Medien. Auch in seiner nebenberuflichen Tätigkeit widmete er sich unter anderem als Präsident des Trägervereins Radio Munot diesem Bereich.

Ein grosses Engagement galt in der Folge auch dem, was sich durch Medien speziell bewegen lässt: dem «Event», sei dies die SH500-Feier des Kantons Schaffhausen oder der Sechseläutenumzug in Zürich mit Schaffhausen als Gastkanton.

Neben dieser extrovertierten Seite haben wir aber auch den unermüdlichen Schaffer Christian Amsler im Verwaltungsbereich



kennen gelernt, den guten Zuhörer, den stillen Networker, der Anliegen jeweils an die strategisch wichtigste Stelle weiterzuleiten wusste.

Es liegt auf der Hand, dass die Kombination von publikumswirksamem Auftreten und Schaffenskraft den idealen Politiker ausmacht. So hat uns der politische Erfolg von Christian Amsler nicht erstaunt. Er ist uns an der PSHH durch seine Wahl als Regierungsrat zwar abhandengekommen. Zugleich ist er uns aber durch seine öffentliche Schlüsselstellung noch wichtiger geworden. Wir hoffen und wissen, dass Christian Amsler der PSHH als Politiker immer verbunden sein wird und dass wir auch in Zukunft «seine Schule» bleiben werden.

Lieber Chrigel, wir danken dir herzlich für alles, was du für die Pädagogische Hochschule geleistet hast, speziell für das

Als Leiter des Didaktischen Zentrums fühlte er sich sichtlich wohl in der Flut unterschiedlichster Medien.

Didaktische Zentrum und die Lehrer/innen-Weiterbildung.

Daten zu Christian Amsler

1997: Eröffnung des Didaktischen Zentrums Schaffhausen

1997 – März 2010: Leiter des Didaktischen Zentrums

Oktober 2003: Gründung der PSHH

Oktober 2003 – März 2010: Prorektor PSHH Weiterbildung und Dienstleistung

Diplomierte H07 und ihre Schlussarbeiten



Stehend (von links): Andrea Sahli, Rahel Hedinger, Rahel Heiniger, Nadine Heer, Ruth Gasser, Yasmine Oliveira, Franziska Büchi, Sarah Finger, Christina Flubacher, Carol Meiller, Anna Brügel, Silke Wirth, Kaspar Arnold, Annina Herzog, Simon Achermann, Nicole Wipf, Bekir Akça, Ramona Eberli, Didier Veraguth. Kniend (von links): Daniela Hofmann, Jasmine Hinder, Astrid Winther, Sirpa Chillon, Mirjam Fetz, Alice Marugg. (Nicht auf dem Bild: Christa Fässler.)

Studienrichtung Vorschulstufe

Büchi	Franziska	Freispiel im Kindergarten und in der Grund-/Basisstufe
Chillon	Sirpa	Kinder entdecken Architektur und Kunst
Eberli	Ramona	Lernkiste Mittelalter
Finger	Sarah Maria	Lernkiste Mittelalter
Fetz	Mirjam	Wahrnehmung im Kindergarten
Hinder	Jasmine	Mathematik im Kindergarten

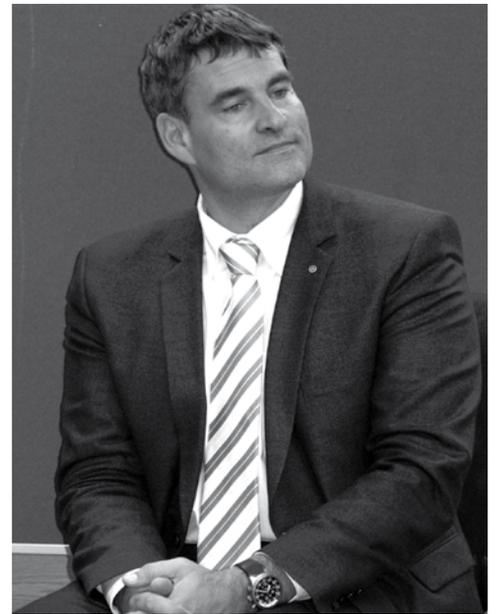
Studienrichtung Primarstufe

Achermann	Simon	Umgang mit Heterogenität
Akça	Bekir	Integration von Ausländer/innen in der Schweiz
Arnold	Kaspar	Der Lehrberuf in der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft
Bodenmüller	Eveline	Integration durch Separation
Brügel	Anna	Gemeinsam stark
Fässler	Christa	Welche Disziplin brauchen unsere Kinder?
Flubacher	Christina	Interaktives Theater in der Schule
Gasser	Ruth	Sehbehinderte Schüler/innen im ISF
Hedinger	Rahel	Die beliebtesten Lieder auf der Mittelstufe und ihre Begleitformen
Heer	Nadine	Lernkiste Gewichte
Heiniger	Rahel	Freizeitverhalten von Migrantenkindern
Herzog	Annina	Sehbehinderte Schüler/innen im ISF
Hofmann	Daniela	Christliche Privatschulen
Marugg	Alice	«Fantasie» – Gestaltungsprojekt mit Kindern
Meiller	Carol	Integration durch Separation
Oliveira	Yasmine	Lernkiste Gewichte
Sahli	Andrea	Sprachentwicklung bei Kindern mit Down-Syndrom
Winther	Astrid	Wirkung der Waldbasisstufe auf die Sprachkompetenz der Kinder
Wipf	Nicole	«Verschide sii»

Impressionen 2009 – 2010



Susan Conza, Thomas Meier: Fragen zum Asperger-Syndrom.
(Foto Selwyn Hoffmann, «Schaffhauser Nachrichten»)



Christian Amsler: Verabschiedung als Prorektor
der PSHH.



Sima Samar: die afghanische Menschenrechtlerin zu Gast an
der PSHH.
(Foto Peter Pfister, «Schaffhauser AZ»)



Eduard Looser (mit Gattin Franziska): Verabschiedung als Rektor der PSHH.



*Diplomandinnen H07: mit Power den Schulalltag in Angriff nehmen.
(Foto Selwyn Hoffmann, «Schaffhauser Nachrichten»)*



Anna Brügel: gesangliche Darbietung an der Diplomfeier.



*Bekir Akça, Simon Achermann, Kaspar Arnold,
Didier Veraguth: die PSHS aus männlicher Optik.*



Rektor Thomas Meinen: Schule als Dorfbrunnen der Seele.



Lachende Gesichter bei der Einweihung der neuen Studienräume: Delaja Hauser, Lisa Wepfer, Kathrin Meyer (von links).



Am Studierendenfest 2009 währnte man sich in Hogwarts: Amanda Moor, Jasmin Bürgin, Melanie Hehli (von links).



Studierende H10: Musikalischer Reigen zum Semesterstart.

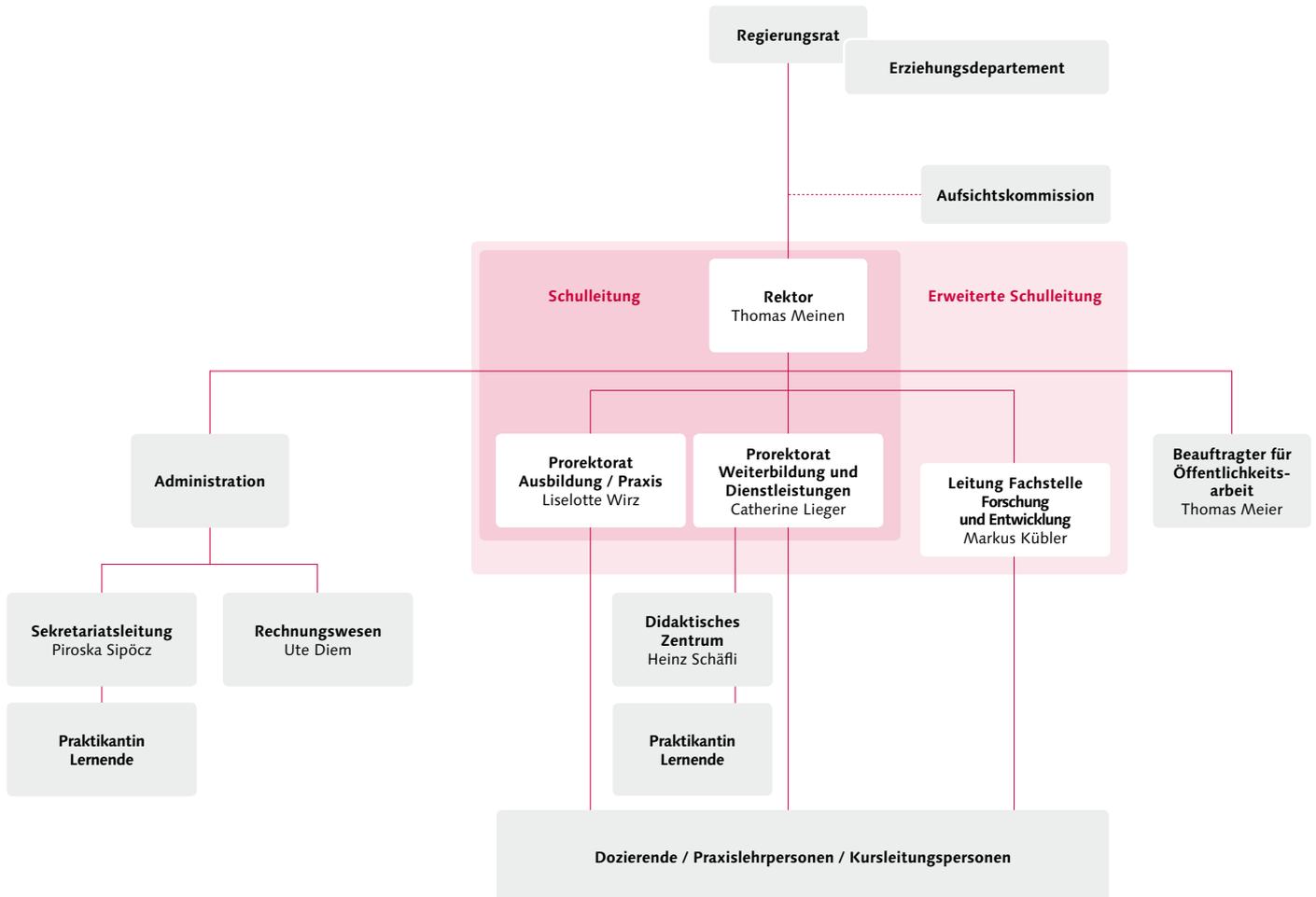
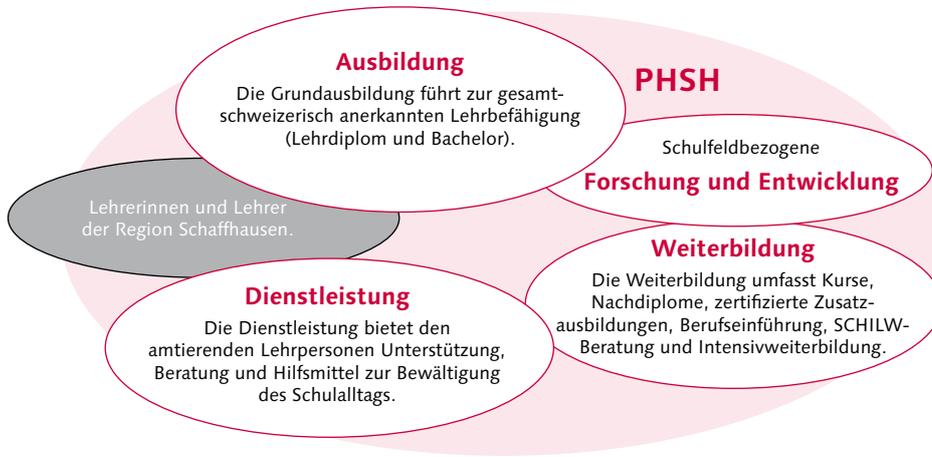


FerienSpass: Studierende Ho8 unter Leitung von Dozentin Lisa Späni bauten in einer Ferienaktion mit Kindern Türme.



Studierende Ho7: Führung durch das Schulmuseum von Friedrichshafen.

Tätigkeitsfelder der PSHH



Zahlen zur PHSH

Studierende an der PHSH (Stand Oktober 2010)

Klasse	Vorschulstufe	Primarstufe	Gesamt
1ph (H10)	19	41	60
2ph (H09)	5	19	24
3ph (H08)	8	17	25
TOTAL	32	77	109

Ausserkantonale Studierende (44)

1ph (H10)	ZH 20 / AG 2 / Deutschland 1
2ph (H09)	ZH 5 / TG 1 / Deutschland 5
3ph (H08)	ZH 5 / TG 2 / AG 1 / GL 1 / UR 1
TOTAL	ZH 30 / AG 3 / TG 3 / GL 1 / UR 1 / Deutschland 6

= 40,36% Ausserkantonale Studierende

Anzahl Dozierende PHSH inkl. Schulleitung (Stand November 2010): 53

Durchschnittliches Pensum der Dozierenden: 30%

Lehrerinnen- und Lehrer-Weiterbildung (LWB)

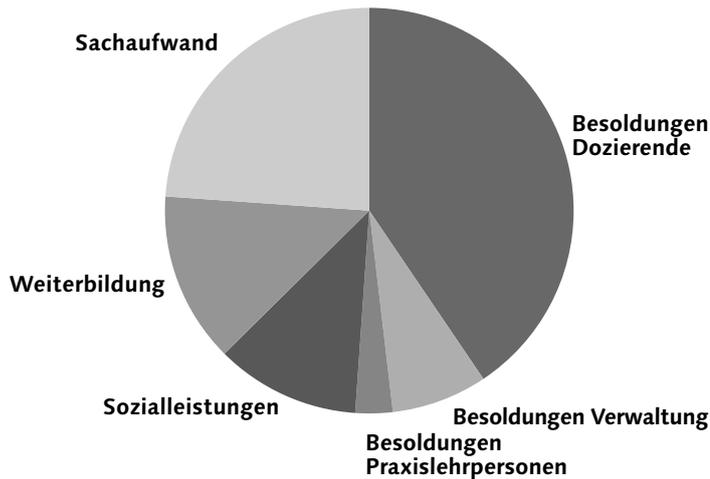
12	Mitglieder erziehungsrätliche LWB-Kommission	1571	Kursanmeldungen Programm 2010
226	Kurse + SCHILW-Holpakete + Schulbehördenkurse	103	Teilnehmende aus Schaffhausen an den swch.ch-Kursen in Chur 2010
2959	Adressen		

Didaktisches Zentrum

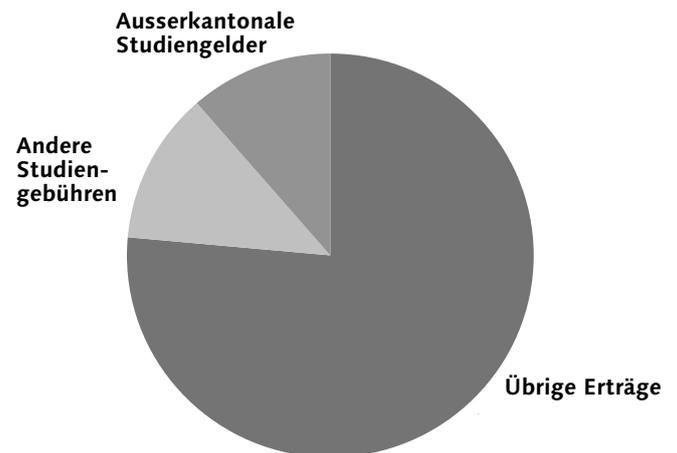
25 822	Medien
3 086	eingeschriebene Benutzer/innen
28 656	Ausleihen
83%	Benutzer/innen Kanton Schaffhausen
17%	Benutzer/innen aus der Nachbarschaft (vor allem Zürich und Thurgau)

Finanzrechnung PHSH

Aufwand



Ertrag



	Rechnung 2009	Budget 2009	Rechnung 2008
Personalaufwand	2 944 311.70	2 591 800.00	2 811 360.85
Weiterbildung	639 204.30	693 000.00	635 956.76
Sachaufwand	1 124 251.54	943 100.00	1 010 443.44
Aufwand	4 707 767.54	4 227 900.00	4 457 761.05
Ausserkantonale Studiengelder	707 625.00	586 500.00	651 948.50
Andere Studiengebühren	112 735.00	79 500.00	108 690.90
Übrige Erträge	105 472.23	48 000.00	103 458.10
Ertrag	925 832.23	714 000.00	864 097.50

Im Jahr 2009 wurden wieder mehr Module geleistet als budgetiert. Die Überschneidungen von Studiensemester und Rechnungsjahr führten ebenfalls zu einem höheren Personalaufwand.

Während im Bereich der «Holangebote für Schulen» deutlich höhere Kosten anfielen, wurden für die Englischeinführung, ISF und Unterrichtsqualität weniger Mittel benötigt. Ausserdem trat ein Schulleitungsmitglied die budgetierte und bewilligte MAS-Ausbildung nicht an.

Die Abweichung des übrigen Sachaufwands vom Budget setzt sich aus verschiedenen Komponenten zusammen, z.B. den gestiegenen Kosten für die Fremdsprachaufenthalte in England und Frankreich,

den Aufwendungen für die Neubesetzung der Stelle des Rektors, den ausserordentlichen, bewilligten Ausstattungen von Musikübungsräumen, des Büros des Leiters F&E sowie für das Didaktische Zentrum. Auch die Betriebskosten für die gemieteten Schulräume lagen infolge hoher Energiepreise und der langen Heizperiode wesentlich über dem Budget.

Wegen höherer Studierendenzahlen konnte die PHSH mehr Studiengelder verbuchen. Die Beiträge der Studierenden sowie der Studierenden unserer Partnerschule in Eupen (Belgien) an die Fremdsprachaufenthalte sowie eine Firmenschulung durch das Prorektorat Weiterbildung und Dienstleistungen entlasteten die Rechnung der PHSH erfreulich.

Autorinnen und Autoren



CHRISTIAN AMSLER

Regierungsrat, Vorsteher des Erziehungsdepartements des Kantons Schaffhausen



MARIA TARNUTZER

Dozentin Bildung und Erziehung



KARIN GASSER

Primarlehrerin, ehemalige Studentin PSHS



KARIN MANZ

Dozentin Bildung und Erziehung



JÜRG SCHNECKENBURGER

Dozent Auftrittskompetenz



DR. MARKUS KÜBLER

Leiter Forschung und Entwicklung



LISELOTTE WIRZ

Prorektorin Berufspraktische Ausbildung



THOMAS MEINEN

Rektor



DR. THOMAS MEIER

Leiter Berufseinführung des Kantons Schaffhausen



GERHARD STAMM

Dozent Musikdidaktik



CATHERINE LIEGER

Prorektorin Weiterbildung und Dienstleistungen



ANNEMARIE LOOSLI-LOCHER

Leiterin Evaluationsstelle
Dozentin Forschung und Entwicklung



KARIN HUSER

Dozentin Forschung und Entwicklung

ph | sh

Pädagogische Hochschule Schaffhausen

eine Partnerschule der Pädagogischen Hochschule Zürich