Vision Schule

Jahresbericht 2014 / 2015
der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen

ph | sh

Pädagogische Hochschule Schaffhausen

eine Partnerschule der Pädagogischen Hochschule Zürich

«Von einer Lehrerin oder einem Lehrer braucht dieses Kind den wohlwollenden und behutsamen Blick in sein Rucksäcklein. Wie Avet, Paula, Noah oder andere Kinder hat es in seinem Rucksack seine ganz eigene Geschichte dabei. Ganz allein aber kommt es nicht zurecht. Es braucht von der Lehrperson eine ihm angemessene, fördernde und kompensatorische Bildung, das Gefühl von Zugehörigkeit und Anerkennung.»

BETTINA LOOSER, FACHBEREICHSLEITERIN HETEROGENITÄT / DOZENTIN BILDUNG UND ERZIEHUNG

Jahresbericht 2014 / 2015
© Pädagogische Hochschule Schaffhausen | www.phsh.ch
Die PHSH ist Mitglied der Internationalen Bodensee-Hochschule (IBH)
Redaktion: Dr. Thomas Meier, PHSH
Gestaltung: Jean-Marc Rossi, Stein am Rhein | www.atelierrossi.ch
Druck: Copy+Print, Schaffhausen | www.copyprintsh.ch

Inhaltsverzeichnis

	GELEIT
4	**Pädagogische Hochschule und Fremdsprachen** Christian Amsler
6	**Auf dem Weg zur Hochschule** Thomas Meinen
	I VISION SCHULE
8	**Projekt Vision Schule** Thomas Meinen
10	**An der eigenen Geschichte weiterschreiben** Bettina Looser
13	**Auf eine medialisierte Welt vorbereiten** Prof. Dr. Angelika Beranek, Dr. Thomas Meier
15	**Schule als Lern- und Erfahrungsraum** Dr. Markus Kübler
	II FORSCHUNG UND ENTWICKLUNG
18	**Neues Konzept und anstehende Akkreditierung** Dr. Markus Kübler
20	**Binnendifferenzierung in Texten – was bringt's?** Eva Engeli
23	**Akademischer Bericht 2014/15**
25	**Die Akkreditierung im Visier** Annemarie Loosli-Locher
	III AUS DEM SCHULLEBEN
27	**Verabschiedungen und Begrüssungen** Liselotte Wirz
29	**Diplomierte H12 und deren Schlussarbeiten**
31	**Impressionen 2014 – 2015**
	IV ECKDATEN
35	**Leistungsbereiche und Organigramm der PHSH**
36	**Zahlen zur PHSH**
37	**Finanzrechnung PHSH**

Pädagogische Hochschule und Fremdsprachen

CHRISTIAN AMSLER VORSTEHER ERZIEHUNGSDEPARTEMENT DES KANTONS SCHAFFHAUSEN

Parlez-vous français? Do you speak English?

Fremdsprachen sind eine immer wichtigere Grundkompetenz – in einer immer globalisierteren Welt! Das Fremdsprachenlernen nimmt auch in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung an den Pädagogischen Hochschulen einen prominenten Platz ein. Es ist durchaus anspruchsvoll, wenn Studierende der PH gleichzeitig Englisch und Französisch für ihr Portfolio wählen. Eine Fremdsprache ist für alle obligatorisch und eine zusätzliche kann im Fächerwahlbereich dazugewählt resp. abgewählt werden.

Die Studierenden der Primarstufe schliessen beispielsweise Englisch mit dem Certificate in Advanced English ab. Bei solchen Diplomen handelt es sich um bedeutende, international anerkannte Sprachzertifikate, die sich nach den heute gebräuchlichen Sprachkompetenzstufen (A1/A2, B1/B2, C1/C2) des so genannten europäischen Referenzrahmens richten. Jede Sprachkompetenzprüfung stellt breit gefächerte, anspruchsvolle Anforderungen sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Sprachgebrauch.

Bedeutende Kompetenz

Ja, es stimmt: Schaut man die Stundentafelentwicklung der letzten Jahrzehnte an, so ist die Schule eindeutig sprachlastiger geworden. Darüber könnte man natürlich lange philosophieren! Sprachen sind aber in der heutigen internationalen Welt mit kurzen Wegen eine bedeutende Grundkompetenz. Englisch ist die Weltsprache, sie ist meines Erachtens klar zu priorisieren. Und Französisch hat nicht nur im Interesse des Zusammenhalts in der vielsprachigen Schweiz (Kohäsion) einen hohen Stellenwert, sondern ist auch auf dem internationalen Parkett wichtig.

Landauf und landab wird derzeit intensiv ums Sprachenlernen gestritten. «La guerre des langues» wird mit Hilfe der Medien zu einer regelrechten nationalen Zerreissprobe hochstilisiert. Zwei Fremdsprachen in der Primarschule seien für die Kinder zu viel, behaupten die Befürworter der Initiative für nur eine Fremdsprache auf der Primarstufe.

Gerade in diesem Alter lernten die Schüler die Sprachen sehr gern, entgegnen jedoch die Fachleute, vorausgesetzt, der Unterricht sei altersangemessen.

Der Kanton Schaffhausen hat das System 3/5 umgesetzt und beginnt in der 3. Klasse mit Englisch und in der 5. Klasse mit Französisch (nach Harmos-Zählweise 5/7). Eine erste Evaluation des Englischunterrichts zeigte durchwegs positive Resultate. Der Kanton Schaffhausen sieht aktuell keine wesentlichen Probleme bei der Umsetzung des Sprachensystems 3/5.

Weg konsolidieren

Der Erziehungsrat des Kantons Schaffhausen befasste sich intensiv mit dem Thema Fremdsprachenunterricht an der Primarstufe. Dazu gehören unter anderem die Sprachenfolge (Start mit Englisch oder Französisch), der Zeitpunkt, wann mit einer Fremdsprache begonnen wird, die Anzahl Wochenlektionen sowie die Intensität und die Ausrichtung des Unterrichts. In den letzten Jahren wurden mit der Einführung des Fremdsprachenunterrichts nach dem «System 3/5» auch im Kanton Schaffhausen bezüglich Finanzierung, Weiterbildung, Lehrmittel etc. grosse Anstrengungen unternommen. Diesen Weg gilt es nun zu konsolidieren und nicht bereits wieder in Frage zu stellen.

Der Kanton Schaffhausen sieht aktuell keine wesentlichen Probleme bei der Umsetzung des Sprachensystems 3/5.

Die PHSH-Fachdidaktikerinnen und -Fachdidaktiker des Bereichs Sprachen bereiten die angehenden Lehrerinnen und Lehrer engagiert auf den Sprachenunterricht an der Volksschule vor. Weiterhin kann klar davon ausgegangen werden, dass mit den Zulassungsbedingungen der PHSH auch der Bereich Sprachen genügend abgedeckt ist. Am Grundsatz, dass der Erwerb der gymnasialen Matura ohne weitere Vorbedingungen zum Studium an jeder Pädagogischen Hochschule oder Universität berechtigt, will der Kanton Schaffhausen im Einklang mit der EDK auch künftig festhalten. So wird es also auch weiterhin möglich sein, sich mit einer ungenügenden oder knapp genügenden Maturanote in der ersten Fremdsprache für einen Studiengang wie die Ausbildung zur Primarlehrerin oder zum Primarlehrer anzumelden, für dessen Abschluss in der Fremdsprache mindestens das Niveau C1 erforderlich ist.

Wir legen Wert auf gut ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer, die in der Schule mit leuchtenden Augen die Sprachen der Welt in die Schulzimmer tragen.

Auf dem Weg zur Hochschule

THOMAS MEINEN REKTOR

Am 1.1.2015 wurde das Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz HFKG in Kraft gesetzt. Damit ist die künftige Ausgestaltung des Hochschulraums der Schweiz mit gleichwertigen, aber unterschiedlichen Hochschultypen vorgezeichnet: Es gibt Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen. Zurzeit gibt es 16 von der EDK anerkannte Pädagogische Hochschulen. Die PHSH ist eine davon. Bis spätestens 2022 werden alle Hochschulen ein Akkreditierungsverfahren durchlaufen müssen, welches sicherstellt, dass die vorgeschriebenen Rahmenbedingungen erfüllt sind und die Hochschulen den definierten Qualitätsstandards genügen.

Herausforderung Akkreditierung

Die PHSH ist in mehrfacher Hinsicht gefordert. Organisatorisch ist sie eine Dienststelle im Erziehungsdepartement des Kantons Schaffhausen mit dem Auftrag, den Lehrerinnen- und Lehrernachwuchs auf der Kindergarten- und auf der Primarstufe sicherzustellen sowie ein auf die Bedürfnisse und auf den Bedarf des Kantons ausgerichtete Weiterbildung anzubieten. Als Hochschule hat sie einen vierfachen Auftrag zu erfüllen, der neben Lehre (Ausbildung und Weiterbildung) auch Dienstleistung, Forschung und Entwicklung beinhaltet. Studierende können ihren Studienort in der Schweiz frei wählen. Die PHSH ist dem Wettbewerb ausgesetzt und wird sich nur als Institution mit Profil und Leistungsausweis behaupten können. Das bedingt ein Mass an unternehmerischer Freiheit, welche im Rahmen der bestehenden Gesetzgebung nur bedingt gegeben ist.
Der Jahresbericht gibt Gelegenheit, den Stand der Entwicklung darzulegen und Rechenschaft abzulegen. Erfüllt die PHSH den Auftrag des Kantons? Ist sie auf dem Weg dazu, inhaltlich und strukturell Hochschulstatus zu erreichen?

Die PHSH ist dem Wettbewerb ausgesetzt und wird sich nur als Institution mit Profil und Leistungsausweis behaupten können.

Erfüllte Auftragsverpflichtung

Die letzten Jahre waren geprägt von steigenden Studierendenzahlen und hoher Nachfrage. Im Kanton Schaffhausen konnten die Stellen auf der Kindergarten- und auf der Primarstufe mit qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern besetzt werden. Eine Grosszahl von ihnen sind Abgängerinnen und Abgänger der PHSH. Die Studierendenzahlen bleiben auf hohem Niveau konstant. Im Herbst 2014 haben 51 Studierende das Studium an der PHSH neu aufgenommen, 2015 starteten 53 Studierende.

Die Vorbildung der Studierenden ist vielfältig. Die PHSH kann keine spezifischen Studiengänge für Quereinsteigende führen, bietet aber individuell abgestimmte Studienprogramme an für Personen, die über eine anrechenbare Vorbildung verfügen.

Neben den 132 Studierenden, die aktuell für die Studiengänge Kindergarten- oder Primarstufe immatrikuliert sind, gibt es 29 Studierende, die Ergänzungsstudien (Facherweiterung für die Primarstufe) besuchen und 5 Studierende aus Deutschland oder Österreich, die Ausgleichsmassnahmen (Äquivalenzverfahren für ein schweizerisches Lehrdiplom) absolvieren.

Studiengang Kindergarten-Unterstufe

Auffallend ist der Rückgang der Studierenden im Studiengang Kindergartenstufe im Herbstsemester 2015. Es scheint sich zu bestätigen, dass die Attraktivität eines Lehrdiploms, das ausschliesslich für diese Stufe bestimmt ist, abnimmt. Die PHSH bietet deshalb ab dem Herbstsemester 2016 zusätzlich zum Studiengang Kindergarten einen Studiengang Kindergarten- und Unterstufe (KGU) an. Dieser ist auf den Zyklus 1 des Lehrplans 21 ausgerichtet. Die Absolventinnen und Absolventen werden über das Lehrdiplom Kindergarten bis 3. Klasse verfügen.

Der Zyklus 1 beschreibt den Übergang von Entwicklungsbereichen zur Fachorientierung und sieht eine schrittweise Hinführung ins systematische Lernen vor. Darauf werden KGU-Studierende speziell vorbereitet und sensibilisiert sein, sodass im Rahmen des Lehrplans 21 keine «Verschulung» stattfinden wird. Mit der Konzipierung des Studiengangs KGU erarbeitet sich die PHSH eine Expertise, die sie auch für die Einführung des Lehrplans 21 einsetzen wird.

Aus- und Weiterbildung aus einer Hand

Die PHSH hat die Chance, Ausbildung, Weiterbildung und Schulentwicklung aufeinander zu beziehen. Die Ausbildung fokussiert Kompetenzen, die für einen erfolgreichen Einstieg in den Beruf unabdingbar sind. Die Weiterbildung soll darauf aufbauen. Sie beinhaltet Spezialisierungen, Vertiefungen und Erweiterungen und bearbeitet Kompetenzen, die Praxiserfahrung voraussetzen. Die PHSH baut Expertise auf, die sie zur Entwicklung der Schulen im Kanton Schaffhausen zur Verfügung stellen kann. Aktuelles Beispiel ist die Vorbereitung auf die Umsetzung des Lehrplans 21. Mit einem internen Weiterbildungszyklus hat sich die Dozentenschaft der PHSH fit gemacht und entwickelt nun im Auftrag des Erziehungsdepartementes ein Weiterbildungsangebot.

Die Stärke der PHSH liegt in der Nähe zum Schulfeld und führt zu massgeschneiderten Angeboten.

Die Leitung des Prorektorats Weiterbildung und Dienstleistung der PHSH führt 2015 mit allen Schulbehörden, Schulvorsteherinnen und -vorstehern, Schulleiterinnen und -leitern des Kantons Gespräche. Sie analysiert die Bedürfnisse und Herausforderungen und entwickelt entsprechende Unterstützungsangebote.

Strategie 2016 – 2022

Die erweiterte Hochschulleitung hat auf der Grundlage einer Standortbestimmung, welche die Anforderungen des HFKG einschliesst, die Strategie 2016 – 2022 entwickelt. An den PHSH-Tagen im August 2015 hat das Kollegium Stellung nehmen können. Die Studierenden wurden über ihre Vertreterinnen und Vertreter im Studierendenforum einbezogen. Die Aufsichtskommission hat die bereinigte Strategie verabschiedet. Damit ist der Weg der PHSH zur akkreditierten Hochschule vorgezeichnet. Gleichzeitig bildet die Strategie 2016 – 2022 eine Fortsetzung der Profilierung, welche im Bericht PHSH+ von 2010 vorgezeichnet ist.

Die Stärke der PHSH liegt in der Nähe zum Schulfeld und führt zu massgeschneiderten Angeboten für alle im Schulfeld tätigen Personen. Die Angebote sind relevant, fundiert und auf länger dauernde Entwicklungen ausgerichtet. Die PHSH folgt nicht kurzfristigen Trends. Sie zeichnet sich über Reflexivität aus und kann so zukunftsweisende Stränge der Schulentwicklung verfolgen.

Sie nutzt die Überschaubarkeit in der Ausbildung und fördert personale Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern. Sie setzt auf hochschuldidaktische Konzepte, die unterschiedliche Lehr-Lern-Settings erfahrbar machen und Vorbildfunktion haben. Die PHSH hat sich mit praxisnahen Projekten etabliert. Die Herausforderung besteht in der Verbindung von Forschung und Praxis und damit der Qualifikation des Personals.

Die Analyse hat Stärken deutlich gemacht, aber auch Defizite vor Augen geführt. Mit der Strategie ist ein Weg vorgezeichnet, der hohe Anforderungen stellt, die nur in Kooperation mit Kanton und Behörden bewältigt werden können. Die Erfahrungen der letzten Jahre zeigen, dass es vereint gelingen wird.

Projekt Vision Schule

THOMAS MEINEN REKTOR

Ausgangspunkt zum thematischen Schwerpunkt des Jahresberichts 2014/2015 ist das Motto des Jubiläums 10 Jahre PHSH «Wir machen Schule».

Das Motto ist in zweifacher Weise zu verstehen: Die PHSH ist Ausbildungsinstitution, sie führt Lehrveranstaltungen durch, es wird gelehrt und gelernt, die PHSH macht (Hoch-)Schule. Mit der Besonderheit, dass die Art und Weise der Lehre gewollt oder ungewollt zur didaktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen beiträgt. Als Pädagogische Hochschule generiert und vermittelt die PHSH aber auch neues und aktuelles Wissen zu Lehren und Lernen und beteiligt sich so an der Entwicklung der Schule. Das ist die zweite Bedeutung. Um diese geht es und damit um die Frage:

Auf welche Schule hin bilden wir angehende Lehrerinnen und Lehrer aus?

Die PHSH ist als Ausbildungsinstitution aufgefordert, zu dieser Frage Stellung zu nehmen. Während der PHSH-Tage 2013 haben sich Dozierende der PHSH zusammen mit Verantwortlichen des Erziehungsdepartementes in einem Workshop zu «Vision Schule» ausgetauscht. Es zeigte sich, dass primär die Lehrperson als Trägerin zukünftiger Entwicklung gesehen wird. Dies äusserte sich in Statements wie: «Die PHSH bildet die Studierenden für eine Schule aus, die beweglich bleibt, offen für Entwicklungen ist und Spannungsfelder aushält. Das heisst, die angehenden Lehrpersonen zu befähigen, kreativ und situativ angepasst zu handeln.»

Die PHSH bildet die Studierenden für eine Schule aus, die beweglich bleibt.

Innovationsbedarf wurde in den Bereichen Medienbildung und Umgang mit Heterogenität gesehen, Dringlichkeit wurde festgestellt in der Verstärkung einer Schule als Lern- und Erfahrungsraum. Eine Arbeitsgruppe hat diese Themen aufgenommen, diskutiert und in folgenden Beiträgen bearbeitet:
– An der eigenen Geschichte weiterschreiben: Bettina Looser, S. 10;
– Auf eine medialisierte Welt vorbereiten: Zwiegespräch zwischen Dr. Angelika Beranek und Dr. Thomas Meier, S. 13;
– Schule als Lern- und Erfahrungsraum: Dr. Markus Kübler, S. 15.

Vision ist ein grosses Wort und lädt ein, grundlegend neue Entwürfe zu denken. Das wird auch rege gemacht, beinhaltet aber die Gefahr, dass konstituierende Bedingungen und widersprüchliche Erwartungen ausgeblendet werden. Im Rahmen des Zyklus «Vision Schule» haben wir Vertreterinnen und Vertreter aus den Bereichen Medien, Wirtschaft und Politik eingeladen, um ihre Sichtweise zur Schule der Zukunft wahrzunehmen.

In den folgenden drei Thesen stellen wir zentrale Bedingungen der Einrichtung Schu-

le dar und leiten daraus Fragen ab, auf die sich die oben aufgeführten Beiträge beziehen:

1. Die Schule steht zunehmend im Fokus divergierender Ansprüche.
Sie soll grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, die den gesellschaftlichen und ökonomischen Bedürfnissen entsprechen. Gleichzeitig soll sie zu einer ganzheitlichen Entfaltung des Individuums beitragen und Lebensthemen wie Gesundheit, Gewalt und Konsum einbeziehen. Die Schule wird an der Vermittlung von Kulturtechniken gemessen, soll aber bewegliches und damit anwendbares Wissen vermitteln und dazu befähigen, sich Wissen selber anzueignen. Die Schule soll angesichts zunehmender Heterogenität eine Schule für alle sein, gleichzeitig nimmt der Individualisierungsdruck auf die schulische Unterrichtskultur zu. Die Schule soll Werte, Haltungen und Normen einer gerechten Gesellschaft repräsentieren und ist damit immer auch Bildung für eine bessere Welt. Gleichzeitig hat sie die Selektionsfunktion für eine weitgehend nach ökonomischen Prinzipien gestaltete Gesellschaft wahrzunehmen und Kinder und Jugendliche auf die Herausforderungen der Leistungsgesellschaft vorzubereiten.

Die Schule kann sich an den idealisierten und widersprüchlichen Anforderungen aufreiben oder – und das ist unser Standpunkt – sie definiert ihre Funktion und Möglichkeiten und macht ihren Status als verpflichtende Volksschule zu ihrer Stärke. Die Frage, die es zu klären gilt, lautet:

Die Schule soll Werte, Haltungen und Normen einer gerechten Gesellschaft repräsentieren und ist damit auch Bildung für eine bessere Welt.

Was kann und soll von Schule und Unterricht erwartet werden können?

2. Pädagogische Prinzipien sind in der Tendenz ideologisiert.
Sie sind bildhaft repräsentiert und werden oft in Antinomien diskutiert wie Führung versus Freiheit, Wissensbildung versus Persönlichkeitsbildung, individuelle Förderung versus Lernen im Gleichschritt, Beziehungsorientierung versus Sachorientierung.

Bilder von Unterricht und Schule sind von einer geisteswissenschaftlichen Geschichte geprägt. Die realistische Wende in der Erziehungswissenschaft hat diese Bilder wohl hinterfragt, die Resultate sind in der Regel aber nur bedingt gültig und oft widersprüchlich. Es geht nicht mehr, wie bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts, um die Frage der richtigen Methode, aber es geht um den Kampf um Diskurshoheit, um Trends und Opinion Leaders. So bleiben Schule und Unterricht der Kritik ausgesetzt, dass man es ganz anders viel besser machen könnte.

Die Frage, die es zu klären gilt, lautet: Wie und woran kann und soll sich die Schule in der Gestaltung von Lehr-Lern-Anlässen orientieren?

3. Im Zentrum pädagogischen Handelns steht die Lehrperson.
Jüngere und breit angelegte empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit von Unterricht und Schule haben erneut die Lehrerpersönlichkeit in den Vordergrund gerückt, nun aber abgelöst vom normativ-idealistischen Lehrerbild, das die geisteswissenschaftlichen Pädagogen über Jahrzehnte geprägt haben. Die Lehrperson wird einerseits als Expertin für Unterricht verstanden, im Sinne einer wissenschaftlich reflektierten Praxis des Lehrerhandelns.

Anderseits wird die Frage der Lehrerpersönlichkeit unter dem Motto «Bildung braucht Beziehung» neu thematisiert. Die Lehrerpersönlichkeit erscheint als besonderes Merkmal von Lehrerprofessionalität. Empirisch unbestritten ist, dass die Lehrperson in ihrem professionellen Handeln für den Lernerfolg eine entscheidende Grösse darstellt.

Die Frage, die es zu klären gilt, lautet: Was ist unter professionellem Handeln zu verstehen, welches das Wissen um die Wirkung der Lehrperson einschliesst?

Am 8. Dezember 2015 wird die PHSH den Vortragszyklus «Vision Schule» mit der Präsentation der hier publizierten Beiträge abschliessen. Damit stellen wir Antworten zur Diskussion und versuchen, eine gemeinsame Sicht zur Schule der Zukunft zu finden. Das Ergebnis werden wir im Jahresbericht 2015/2016 präsentieren können.

An der eigenen Geschichte weiterschreiben

BETTINA LOOSER FACHBEREICHSLEITERIN HETEROGENITÄT / DOZENTIN BILDUNG UND ERZIEHUNG

«Eine der wichtigsten Funktionen von Schule ist es, mit der Welt in Berührung zu kommen.» Und: «Schule ist dazu da, eine gemeinsame Welt aufzubauen.» (Reichenbach 2014)

Über diese beiden Zitate lasse ich die Studierenden manchmal nachdenken. Wir entwickeln, ausgehend von diesen beiden poetisch formulierten Aufgaben der Schule, gemeinsam Vorstellungen davon, was es für Kinder bedeutet, verschieden zu sein. Wir überlegen dabei, wie wir als Lehrpersonen diese unterschiedlichen Kinder beim Lernen und Leben begleiten können.

Lehrerin oder Lehrer werden bedeutet heute schon, in Zukunft aber wohl noch stärker, sich für einen Beruf zu entscheiden, der den steten Wandel der Diversität als Normalität und die damit verbundene berufliche Flexibilität als Selbstverständlichkeit betrachtet.

Mit der Flexibilität, das methodisch-didaktische und pädagogische Grundwissen an unterschiedliche Situationen und die Diversität in der Klasse anpassen zu können, sind viele weitere Kompetenzen verbunden, deren Erwerb wir an der PHSH unterstützen – damit Studierende von heute kompetente Lehrpersonen werden und, in einer veränderten Schule und Welt von morgen, auch bleiben können.

Der Heterogenitätsbegriff ist komplex und wird darum oft vage und ungenau verwendet.

Alle sind verschieden – alle sind gleich?

Die Heterogenität der Kinder in einer Klasse ist dynamisch, mehrdimensional und letztlich nicht abschliessend zu definieren. Der Heterogenitätsbegriff ist komplex und wird darum oft vage und ungenau verwendet. Sozio-kulturelle Diversität beispielsweise wird oft in einem Atemzug mit «unterschiedlichen Lernvoraussetzungen» genannt – obgleich aus pädagogischer Sicht sorgsam zu unterscheiden wäre, welche Formen der Heterogenität es zu überwinden (z.B. Chancenungleichheiten) und welche es zu bewahren (z.B. sprachliche Vielfalt) gälte. Zudem sind Formulierungen rund um Heterogenität oft aus einer monokulturellen Perspektive gewählt: «Man lernt, spricht, reflektiert in den Klassen, Lehrerzimmern und auch in den Lehrplänen über ‹Andere›, ohne zu berücksichtigen, dass diese ‹Anderen› ein Teil der Schulklasse sind.» (Kappus/Oester 2013)

«Den Umgang mit Heterogenität muss man lernen», diesen Passus findet man heute noch oft, zum Beispiel in der wissenschaftlichen Literatur oder in fachdidaktischem Material. Doch bei «Heterogenität» handelt es sich nicht um eine Problematik, mit der man umgehen, sondern um eine Normalität, die man anerkennen muss. Für einen konstruktiven Unterricht, nicht trotz, sondern mit Differenzen, brauchen Lehrpersonen daher nicht nur Wissen um das Zusammenspiel verschiedener Diversitätsaspekte,

sondern auch die Kompetenz, dieses Wissen zum Wohle und zum Bildungserfolg aller Kinder umsetzen zu können.

Vor allem aus zwei Gründen:
– Die Aufgabe der Schule ist es, allen Kindern die für sie optimale Bildung zu vermitteln. Alle einschlägigen Untersuchungen der letzten Zeit – z.B. der Bildungsbericht Schweiz (2014) oder die jüngste OECD-Studie zur Chancengerechtigkeit in der Schule (2014) – zeigen, dass diese nicht gegeben ist. Vor allem Kinder aus sozioökonomisch schwachen Familien haben noch immer schlechte Karten.
– Alle Kinder brauchen Anerkennung und Zugehörigkeit, unabhängig davon, ob sie marokkanischer oder Emmentaler Abstammung sind, unabhängig von ihren Lernvoraussetzungen, unabhängig vom Bildungs- und Kontostand ihrer Eltern. Es handelt sich dabei nicht um zwei esoterische Wohlfühlbegriffe, sondern, so Reichenbach, um zwei menschliche Grundbedürfnisse (2014). Werden sie nicht erfüllt, kann sich ein Kind nicht gut entwickeln, geschweige denn gut lernen.

Wie schaffen wir es, allen Kindern in der Schule Anerkennung, Zugehörigkeit und eine angemessene Bildung zu vermitteln?

Antworten auf diese Frage sucht die diversitätssensible Pädagogik. Sie öffnet den Blick für die verschiedenen Dimensionen der Heterogenität, mit einem stark ethnologisch-soziologischen Bezug. Sie überlegt sich, welche ethno-sozialen Faktoren zu Differenzen – in der Wahrnehmung der anderen, in der Chancenverteilung, in den Bedürfnissen – führen können, aber auch, wie Gesellschaften, Gruppen, Gemeinschaften mit Differenzen gut funktionieren können. Der diversitätssensiblen Pädagogik ist es ein Anliegen, «... dass die Schule nicht selbst zu einer Festigung der Unterschiede bei den Bildungschancen und zu einer Reproduktion sozio-kultureller Differenzierungen beiträgt». (Kappus/Oester 2013)

Unter den Bemühungen einer diversitätssensiblen Pädagogik kann man viele andere Entwicklungen in der Schule subsumieren, auf allen Ebenen der Schule: Inklusion von

Wir finden in den Begegnungen anstatt eines einzelnen Migrationshintergrundes ganz viele und unterschiedliche Migrationsgeschichten.

behinderten Kindern in den Regelklassen, Früh- oder Begabtenförderung, Deutsch als Zweitsprache, die Zusammenarbeit mit Schulischen Heilpädagoginnen und viele methodische und fachdidaktische Massnahmen, so zum Beispiel die Binnendifferenzierung.

Der diversitätssensible Umgang mit Sprache

Entscheidend für eine diversitätssensible Pädagogik ist das Nachdenken über Sprache. Wie können wir mit und von Kindern sprechen, ohne sie auszuschliessen oder ihnen Zugehörigkeiten zu unterstellen, die sie so nicht empfinden? Und wie können wir so reden, fragen und erklären, dass die Kinder die Gewissheit haben, zu uns und zu den andern Kindern dazuzugehören? Die diversitätssensible Pädagogik pflegt eine Haltung der Sorgfalt gegenüber den Begrifflichkeiten, im Bewusstsein, dass wir besonders durch Sprache Differenzen bilden und Ausschlussverfahren legitimieren. Aber auch umgekehrt, weil sie die gemeinschaftsbildende Kraft der Sprache versteht.

Als Beispiel einer determinierenden und ausschliessenden Begrifflichkeit möchte ich den Begriff des Migrationshintergrundes beleuchten. In verschiedenen Modulen an der PHSH und in jedem Praktikum haben wir viele Begegnungen mit Menschen mit einem so genannten Migrationshintergrund. Genau diesen Migrationshintergrund finden wir aber nicht. Es gibt ihn nicht, den Hintergrund, vor dem man als Migrantin oder Migrant, oder als Kind von Migranten, steht wie vor einem Bild, das statisch und für alle gleich ist. Wir finden in den Begegnungen vielmehr – anstatt eines einzelnen Migrationshintergrundes – ganz viele und unterschiedliche Migrationsgeschichten, von vielen, ganz unterschiedlichen Menschen. Ich möchte das mit einem Bild zeigen: Mein fünfjähriger Nachbarsjunge Noah ist starker Allergiker. Wenn er mit meinem Sohn spielen kommt, hat er immer ein Rucksäcklein dabei. Darin hat es Tabletten und eine Adrenalinspritze, die ihm im Notfall das Leben retten würde. In dem Rucksäcklein hat es Medikamente, aber der Junge trägt darin noch viel mehr mit sich herum: seine Krankheitsgeschichte und viele unangenehme Erfahrungen, auch Positives, die Fähigkeiten nämlich, die er sich durch seine Erfahrungen erworben hat: Selbstverantwortlichkeit, Flexibilität und vielleicht eine gewisse Leidensfähigkeit. Noah trägt es mit, deponiert es, und er denkt selbständig daran, den kleinen Rucksack wieder mitzunehmen, wenn er nach Hause geht. Wenn er aber tatsächlich einen Anfall hat, dann kommt er nicht allein zurecht. Dann braucht er meine Hilfe. Ich muss das Rucksäcklein öffnen, um daraus das zu nehmen, was er braucht.

Meine Geschichte – Deine Geschichte – Unsere Geschichte

Ein Kind, das in unser Land immigriert ist oder hier als Kind von Migranten geboren wurde und dem wir in der Schule begegnen, können wir uns auch genau so vorstellen: Dieses Kind hat ein Rucksäcklein auf seinem Rücken. Darin trägt es vielleicht Sprachschwierigkeiten mit sich herum oder Unsicherheiten aller Art. Ist es vor Krieg oder Not geflohen, trägt es – nicht immer, aber oft – Verluste, Traumata oder Ängste mit sich herum. In dem Rucksäcklein hat es aber auch Schönes dabei: seine ganz persönlichen Schätze an guten Erfahrungen und Fähigkeiten, starke Bindungen vielleicht und besondere kulturelle Ressourcen, besonderes Wissen und Können. Und es hat, tief unten versteckt, auch immer ein paar Sachen dabei, die uns verborgen bleiben und die es besonders wichtig machen, mit vorschnellen Urteilen vorsichtig zu sein.

Von einer Lehrerin oder einem Lehrer braucht dieses Kind den wohlwollenden und behutsamen Blick in sein Rucksäcklein. Wie Avet, Paula, Noah oder andere Kinder hat es in seinem Rucksack seine ganz eigene

Geschichte dabei. Ganz allein aber kommt es nicht zurecht. Es braucht von der Lehrperson eine ihm angemessene, fördernde und kompensatorische Bildung, das Gefühl von Zugehörigkeit und Anerkennung.

Dies aber verlangt auch, statt von Migrationshintergrund von Migrationsgeschichte zu sprechen. Denn: Einen Hintergrund hat das Kind, oder es hat ihn nicht. Über eine Migrationsgeschichte aber kann es verfügen, sie gestalten. Und es kann sie erzählen oder für sich behalten. Eine Geschichte gehört dem Kind, es kann sie interpretieren und jederzeit an ihr weiterschreiben. In der eigenen Geschichte bleibt das Kind das Subjekt – und nicht etwa das Objekt, über dessen Beschaffenheit andere urteilen oder deren Eigenschaften ihm andere zuweisen.

Geschichten sind verbindend. Alle Kinder können einander ihre Herkunftsgeschichte erzählen, denn Vorfahren, die ein- oder ausgewandert sind, hat jedes Kind, ausnahmslos. Eine Migrationsgeschichte – irgendeine – haben wir alle. Es kommt nur darauf an, wie weit wir den Zeithorizont fassen.

Zu einem diversitätssensiblen Umgang mit Sprache gehört es auch, nicht immer nur einseitig von Differenzen zu sprechen und wie man, sozusagen über die Gräben hinweg, mit diesen umgehen kann, sondern vermehrt von dem zu sprechen, was eine Gemeinschaft zu schaffen und zu erhalten vermag. «Sie» und «Ihr» durch ein «Wir» bzw. ein «Unser» zu ersetzen, wäre ein kleiner, aber entscheidender Anfang, so zum Beispiel: «Wir haben unterschiedliche Ausgangspunkte, wir gehen eigene (Lern-) Wege, wir halten uns auf unserem Weg an unsere gemeinsamen Grundsätze und Regeln. Das Ziel aber, das ist für alle gleich: Es ist unser gemeinsames Ziel. Wir fragen einander nach unseren Geschichten und machen aus allen diesen Geschichten zusammen unsere eigene neue Geschichte – unsere Klassengeschichte.»

Lernen heisst, sich zu transformieren

«Die Schule ist dazu da, eine gemeinsame Welt aufzubauen.»

Eine gemeinsame Welt kann nur entstehen, wenn alle Beteiligten daran partizipieren können – neben den Lehrpersonen auch die Eltern, aber, vor allem, auch die Kinder selbst. Partizipieren an diesem Prozess müssen aber auch die Bildungsbehörden – und die Wirtschaft und die Politik.

In Geschichten findet man alle Facetten des Lebens, menschliche Abgründe ebenso wie Liebe, Versöhnung und Poesie.

Was heisst das in einer Welt, die sich immer schneller wandelt, deren Wirtschaft global ist, deren Menschen mobil und «online» sind?

Wir bilden an der PHSH Lehrpersonen aus, die verbindende Traditionen bewahren, es aber auch wagen, trennende Bilder über Bord zu werfen, und die sich ihrer gestaltenden Funktion als Führungskraft bewusst und sicher sind. Wenn aber diese Lehrpersonen es den Kindern ermöglichen sollen, sich in der Schule anerkannt und zugehörig zu fühlen, kommen wir auch als Gesellschaft nicht umhin, an der Überwindung althergekommener Trennungen und Differenzen wie zum Beispiel den Gender- oder Herkunftszuschreibungen zu arbeiten und die Einheit und Gemeinschaft in der Verschiedenheit zu suchen – und eben, auch gesamtgesellschaftlich, unser eigenes, neues Narrativ auszuhandeln.

Offen sein für andere Erzählarten

Diversitätssensible Lehrpersonen müssen Ungewissheiten aushalten können, kreativ denken, sich über den Horizont hinauswagen, den sicheren Platz vor einem statischen Hintergrund verlassen und offen sein für neue Erzählarten, neue Interpretationen und offene Ausgänge. Sie zeigen damit den Kindern, wie das geht: Ambivalenzen aushalten, Kompromisse machen, Herausforderungen gemeinsam begegnen. Die Gesellschaft wiederum profitiert von Kindern, die sich anerkannt und zugehörig fühlen und die wissen, wie das geht: verhandeln und mittragen, fragen und helfen, kreativ denken, Lösungen suchen und gemeinsam etwas aufbauen.

«Lernen heisst, sich zu transformieren», sagt Reichenbach an anderer Stelle. Übersetzt in das Bild des Narrativs könnte man auch sagen: «Lernen heisst, an der eigenen Geschichte weiterzuschreiben.»

In Geschichten findet man alle Facetten des Lebens, menschliche Abgründe ebenso wie Liebe, Versöhnung und Poesie. Geschichten erlauben Zwischentöne, und man kann auch Nicht-Gesagtes zwischen den Zeilen lesen. In Geschichten können wir uns selber finden. Und wenn wir den Geschichten anderer zuhören, können wir mit der Welt in Berührung kommen.

–

SKBF (2014). Bildungsbericht Schweiz 2014. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
Kappus, E. & Oester, K. (2013). Stellungnahme der Cohep-Fachgruppe Interkulturelle Pädagogik zum Lehrplan 21.
OECD (2014). Bildung auf einen Blick 2014: OECD-Indikatoren. München: W. Bertelsmann Verlag.
Reichenbach, R. (2014). Vortrag an der PHSH, 12.11.2014.

Auf eine medialisierte Welt vorbereiten

PROF. DR. ANGELIKA BERANEK DOZENTIN MEDIENBILDUNG, **DR. THOMAS MEIER** DOZENT BILDUNG UND ERZIEHUNG

Elektronische Medien sind attraktiv. Man kann mit ihnen die Welt erobern, rund um den Globus kommunizieren, in Sekundenschnelle. – Elektronische Medien sind gefährlich. Die virtuelle Welt wird zum Ersatz der realen. Sie können absorbieren und sie können süchtig machen.
Wie soll sich die Schule zum Umgang der Kinder und Jugendlichen mit elektronischen Medien stellen? Sollen sie darin gefördert werden? Oder sollen sie davor gewarnt werden? Welche Antwort hat die Lehrerinnen- und Lehrerbildung parat? Wie bereitet sie die zukünftigen Lehrpersonen im Bereich Medienbildung vor? Ein Dialog.

THOMAS MEIER: Mir fallen in letzter Zeit junge Eltern auf, die einen Kinderwagen schieben und dabei auf den Handybildschirm starren. Das gabs früher nicht. Vielleicht bin ich altmodisch, aber wäre es nicht besser, diese Väter und Mütter würden mit ihrem Kind reden? Immerhin gibt es schon Untersuchungen, die belegen, dass die Sprechfähigkeit von Kleinkindern schlechter geworden ist.

Wie soll sich die Schule zum Umgang der Kinder und Jugendlichen mit elektronischen Medien stellen?

ANGELIKA BERANEK: Besser wäre es tatsächlich, wenn sie mit ihren Kindern reden würden. Doch Hand aufs Herz: War das früher tatsächlich anders? Ich kann mich nicht daran erinnern, dass früher die Eltern in ständiger Kommunikation mit ihren Kindern waren. Dieses Manko wird durch die Smartphones nur plötzlich sichtbarer und greifbarer. Dennoch kann diese Beobachtung ein guter Ausgangspunkt sein, um Mediennutzung zu thematisieren. Was wären denn Bereiche, die man in der Lehrerausbildung ansprechen sollte?

Gefahren erkennen

THOMAS MEIER: Wesentlich dünkt mich, dass wir die Schüler/-innen medienkompetent machen. Damit ist nicht in erster Linie der technische Umgang gemeint. Das technische Knowhow lernen die Kinder in der Regel von selbst. Mit Medienkompetenz meine ich: Schüler/-innen und Jugendliche sollen den Gebrauch elektronischer Medien reflektieren. Sie sollen dazu angeleitet werden, Gefahren zu erkennen, über die veränderten Kommunikationsweisen nachzudenken. Für die Lehrerbildung heisst das, dass sich die Studierenden u.a. ihren eigenen Umgang mit elektronischen Medien bewusst machen sollen.

ANGELIKA BERANEK: Genau dies machen wir im Schwerpunkt Medienbildung. Zunächst einmal wird der technische Umgang nochmals aufgefrischt. Denn auch hier kennt man den einen oder anderen nützlichen Kniff in den Programmen nicht, die einem später in der Lehre das Leben einfacher machen. Der eigentliche Fokus liegt jedoch auf dem Einsatz von Medien im Unterricht. Hierzu muss man zunächst einmal den eigenen Medienkonsum analysieren. Was macht man wie und wozu? Wie stellt man

sich als Lehrperson im Netz dar und wie wirkt man als Vorbild? Später geht es dann um jugendliche Lebenswelten und Medienerziehung. Aufbauend auf diesem Basiswissen, entwickeln die Studierenden dann Unterrichtseinheiten, in denen Medien eingesetzt werden.

THOMAS MEIER: Das überzeugt mich im Grundsatz. Ich würde lediglich den Schwerpunkt anders setzen. Ich denke nicht, dass die angehenden Lehrpersonen vor allem darin geschult werden sollten, wie sie Medien im Unterricht einsetzen. Natürlich sollen sie das ebenfalls lernen. Vorrangig dünkt mich aber, dass sie sich bewusst werden, inwieweit die elektronischen Medien ihr Kommunikationsverhalten beeinflussen. Gerd Gigerenzer, Direktor des Max-Planck-Instituts, spricht von «digitaler Selbstbeherrschung» und verweist damit auf das Suchtpotenzial der digitalen Medien. Indem unsere Studierenden diese Thematik durchdringen, werden sie auch für ihre zukünftigen Schülerinnen und Schüler ein Vorbild sein.

Medien als Werkzeuge in der Schule

ANGELIKA BERANEK: Für mich gehen beide Kompetenzen Hand in Hand. Reflektiert man den eigenen Medienumgang, kann man dies auch vermitteln. Es zeigt sich aber immer noch eine riesige Diskrepanz zwischen dem privaten Medienkonsum der jungen Lehrer/-innen und dem Medieneinsatz im Unterricht. Das Problem hierbei liegt darin, dass wir die Schüler/-innen ja auf eine medialisierte Welt vorbereiten müssen. Sie werden es immer mit Medien zu tun haben – egal, in welchem Bereich sie später sind. Nutzt die Schule Medien nicht als Werkzeug, lernen die Kinder diese als reine Unterhaltungsmedien kennen. Werden Medien jedoch nur zur Unterhaltung und somit häufig auch zur Stimmungsregulation eingesetzt, steigt der Suchtfaktor. Ein Einsatz in der Schule macht zwar den Unterricht spannender – das Medium selbst aber oft uninteressanter. Platt gesagt, kann man damit sogar erreichen, dass sie keine Sucht entwickeln.

THOMAS MEIER: Ich denke, das ist ein guter Punkt. Wir haben ja in der Volksschule schlicht und einfach den Auftrag, die Kinder und Jugendlichen zum Leben in einer medialisierten Welt anzuleiten. Und das heisst: Die Lehrer/-innen müssen darauf vorbereitet sein, diesen Auftrag zu erfüllen. Das ist ein didaktischer Doppeldecker. Wenn der nachgelagerte Lernprozess in der Volksschule gelingen soll, muss auch der vorangehende in der Lehrer/-innen-Ausbildung erfolgreich sein. Bin ich ein Kulturpessimist, wenn ich das Gefühl habe, dass etliche unserer Studierenden ihren Mediengebrauch wenig reflektieren? Ich habe vor einigen Jahren von einer Gruppe Studierender verlangt, dass sie ihr Handy eine Woche lang nicht benützen. Da haben sich wahre Dramen abgespielt! Natürlich sahen die meisten am Ende der Woche auch das Gute im Verzicht. Aber eigentlich war den meisten die Aktion lästig.

Nutzt die Schule Medien nicht als Werkzeug, lernen die Kinder diese als reine Unterhaltungsmedien kennen.

ANGELIKA BERANEK: Ich stimme dir bei der fehlenden Reflexion des eigenen Mediengebrauches zu. Dennoch sehe ich es nicht so pessimistisch. Wir haben hier ein Medium, das sich so schnell wie kein anderes zuvor verbreitet hat. Das heisst, wir hatten noch gar keine Zeit als Gesellschaft, wirkliche Werte und Normen rund um das Smartphone zu entwickeln. Dieser Prozess setzt erst langsam ein. Hier sind sogar die Jugendlichen die Ersten, die eigene Strategien entwickeln. Beim Ausgehen ist es z.B. in vielen Cliquen üblich, dass es einen Handyturm gibt, auf dem die Geräte gestapelt werden (angeschaltet). Wer seines zuerst berührt, muss die aktuelle Runde zahlen. Man merkt, dass sich hier etwas tut. Doch bis es tatsächlich einen gesellschaftlichen Konsens darüber gibt, wie und wann und wo mobile Geräte genutzt werden können, wird noch viel Zeit vergehen. Unsere Aufgabe in der Ausbildung der Studierenden ist es auch, ihnen das bewusst zu machen und sie zu befähigen, solche Aushandlungsprozesse mit Schülern im kleinen Rahmen – in der Klasse oder an ihrer Schule – anzuleiten.

Kreativ und mit einem positiven Ansatz

THOMAS MEIER: Ich glaube, das ist genau der richtige Weg: kreativ, mit einem positiven Ansatz. Da wird dann auch nichts verteufelt oder gepredigt. Und – ganz wichtig – das Individuum wird gestärkt, obwohl es sich weiterhin in der Gruppe bewegt. Denn es ist ja klar: Die elektronischen Medien haben eine technische Komponente. Die Technik, wir wissen es, entwickelt sich enorm schnell. Sie haben aber auch eine psychologische Komponente. Meines Erachtens täte die Schule gut daran, stärker bei dieser psychologischen Komponente anzusetzen, als das technische Knowhow der Schüler/-innen erweitern zu wollen. Das Letztere ist in Anbetracht der rasanten Entwicklung ohnehin ein hoffnungsloses Unterfangen.

ANGELIKA BERANEK: Für mich geht beides Hand in Hand. Man muss die Technik kennen, um eben auch verstehen zu können, wie man sie anwenden kann – aber auch wie man sich vor ungewollten «Nebenwirkungen» schützen kann. Denn nur wenn ich beispielsweise weiss, nach welchen Algorithmen Suchmaschinen Ergebnisse sortieren, kann ich deren Glaubwürdigkeit einschätzen. Ich denke, wir liegen gedanklich gar nicht so weit auseinander. Wir müssen uns der technischen Entwicklung auch in der Lehrerausbildung stellen und dürfen neben der Technik die menschlichen und grundlegenden Elemente nicht vergessen.

THOMAS MEIER: Deine Schlussfolgerung kann ich unterstützen. Im Zweifelsfall gilt es den Menschen und nicht die Maschine zu stärken. Falls durch die Handhabung der Technik im Endeffekt der Mensch souveräner wird, sind wir auf der gleichen Linie.
Wenn es im Internet-Zeitalter eine Gefahr gibt, dann sehe ich sie in der zunehmenden Konformität. Der Soziologe Niklas Luhmann ortet die Stärke einer Gesellschaft in deren Ausdifferenzierung. Will heissen: Die individuelle Autonomie ist eine zivilisatorische Errungenschaft. Diese sollte nicht aufs Spiel gesetzt werden.

Schule als Lern- und Erfahrungsraum

DR. MARKUS KÜBLER LEITER FORSCHUNG UND ENTWICKLUNG

Schule ist ein Lern- und Erfahrungsraum für alle Kinder, der mindestens 11 Jahre, vielfach noch länger dauert. Kinder und Jugendliche sind als «professionals» im Lebensfeld Schule anzusehen. Dieser Lebensraum beinhaltet einen *sozialen Raum*, einen *Lernraum* im Sinne dessen, wofür die Institution Schule konstruiert wurde, und einen *Erziehungsraum*, in welchem die Passung des kindlichen und jugendlichen Verhaltens an die Erfordernisse der Institution durchgesetzt werden soll.

Mit dem Eintritt in den Kindergarten treten 4- bis 5-jährige Kinder ihre schulische Laufbahn an. Dabei bringen die Kinder für diesen *sozialen Raum* ganz unterschiedliche Erfahrungen mit. Einige Kinder wachsen mit Geschwistern auf und sind sich das Zusammensein mit andern Kindern gewöhnt, andere wurden schon in einer Krippe oder Kindertagesstätte an das Leben in einer Kindergruppe gewöhnt. Wiederum andere Kinder kommen aus einem Einkindhaushalt und treten nun in eine völlig neue Welt ein, in der sie weniger Beachtung geniessen und

Als teuerste Veranstaltung der Gesellschaft neben Sozialem und Gesundheit steht die Schule als staatliche Institution unter zunehmendem Legitimationsdruck.

alle Dinge auf einmal teilen müssen. Nicht zuletzt gibt es auch Kinder, die zum ersten Mal als Person überhaupt richtig beachtet werden und eine verlässliche Struktur und empathische Erwachsene vorfinden.

Alle diese Kinder treffen sich im Kreis und müssen und dürfen miteinander einen wichtigen Abschnitt ihres Lebens verbringen. Im Moment des Eintritts in die Schule lernen Kinder in einer Institution des Staates und vor allem voneinander. Sie werden «sozialisiert» in einem gesellschaftlich definierten Regelraum. Konkurrenz in der Gruppe, Erstellen von Hackordnungen, das Ringen um den Respekt und die Beliebtheit der andern ist anstrengend und auch stressig. Nicht alle Kinder fühlen sich gleich wohl in solchen Situationen. Neben diesen heterogenen Herkunftsbedingungen, welche die Leistungsfähigkeit der Kinder stark beeinflussen, sind Kinder auch, was den Charakter oder den Leistungswillen betrifft, grundsätzlich verschieden.

Unter Legitimationsdruck

Schule ist sowohl ein Bildungsraum als auch ein Lernraum. – Als teuerste Veranstaltung der Gesellschaft neben Sozialem und Gesundheit steht die Schule als staatliche Institution unter zunehmendem Legitimationsdruck und muss ihre Leistungen in Form eines «Outputs» der Schüler/-innen zeigen können. Dieser sich verschärfende Diskurs gehorcht immer mehr einer industriellen Logik, wonach Schule eine «Investition» darstelle, für die man entsprechende «Leistungen» der Kinder und Jugendlichen erwarten könne. Kinder und Jugendliche sind aber nicht einfach williges und billiges

Material, das nach einem vorgefertigten Plan zu bestimmten fertigen Werkstücken produziert werden kann, die dann zu einem zukünftigen Ort in Passung gebracht werden.

Selbstverständlich hat Schule eine tiefe Verpflichtung, die ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen zu wertvollen Mitgliedern von Gesellschaft und Wirtschaft heranzubilden. Nur: Die Kinder und Jugendlichen sind eigenständige Wesen mit einem eigenen Charakter und einem eigenen Willen, der nicht notwendigerweise auf die Schule und ihre Absichten passt. Zudem ist aus der Denk- und Lernpsychologie seit Langem bekannt, dass Menschen die Konstrukteure ihres Wissens sind und nicht einfach Konsumenten von vorgefertigten Bildungshäppchen. Unterricht und Lernen bedingen zwei Partner: Schüler und Lehrer in einer sozialen und kommunikativen Beziehung.

Konstruktivismus ist keine Methode

Aufbauend auf dieser Erkenntnis, basiert der neue Deutschschweizer Lehrplan von 21 Kantonen auf einem entsprechenden Lernverständnis, das sich – plakativ und gleichzeitig missverständlich – dem «konstruktivistischen Paradigma» verpflichtet fühlt. *Plakativ* deshalb, weil das Wort «konstruktivistisch» höchst vieldeutig ist. Der radikale Konstruktivismus als Erkenntnistheorie (Glasersfeld 1995) leugnet nämlich jedwelche Wirklichkeit und weist alle Wahrheit ins Reich des Konstrukts, wie uns der Film «Matrix» (1999, vgl. Kasten unten) idealtypisch demonstriert. Tatsächlich basiert der konstruktivistische Lernbegriff auf einem «gemässigt konstruktivistischen Verständnis» (Möller 2009), der davon ausgeht, dass Lehrer und Schüler gemeinsam Gegenstände ko-konstruieren und damit in den Köpfen von Kindern ein Verständnis für die Welt entstehen kann.

Konstruktivismus bedeutet nicht, dass Kinder nun alle Dinge «selber» lernen müssen und die Lehrenden nur «Coaching» der Lernenden betreiben sollen.

Der Begriff des Konstruktivismus wurde nun sowohl in der aktuellen politischen Debatte als auch in der Didaktik der 90er-Jahre *missverstanden*: Es wurde davon ausgegangen, dass konstruktives Lernen gleichzeitig eine Lehrmethode für Lehrende und einen Lernweg für Lernende darstelle. Dem ist aber nicht so: Ein Lernverständnis beinhaltet weder eine Methode noch einen Lernweg. Konstruktivismus bedeutet nicht, dass Kinder nun alle Dinge «selber» lernen müssen und die Lehrenden nur «Coaching» der Lernenden betreiben sollen.

Konstruktives Lernverständnis basiert vielmehr auf der Theorie des «Conceptual Change» (Carey & Spelke 1994). Es geht darum, dass Kinder natürlicherweise Theorien über die Welt haben, bevor sie in die Schule eintreten oder bevor sie einen entsprechenden Gegenstand in der Schule «behandeln». Die Präkonzepte sind so stabil, dass schulischer Unterricht diese selten verändert. Oberflächlich geben Kinder das «Gelernte» in Prüfungen ordentlich wieder, um es nachher zu vergessen. Glauben tun sie weiterhin an ihre Präkonzepte.

«Träges Wissen»

So produziert die Schule unglaubliche Mengen von «trägem Wissen» (Möller 1999;

Matrix 1999 (mit Keanu Reeves und Laurence Fishburne)

Aus: Kapitel 12 (Laufzeit: Minute 38-39)

MORPHEUS — Das hier ist das Konstrukt ...
Unser Ladeprogramm. Wir können alles laden: Räume, Kleidung, Zubehör ... Waffen, Trainingssimulationen ... alles, was wir brauchen.

NEO — Das heisst, wir sind jetzt in einem Computerprogramm?

MORPHEUS — Ist das wirklich so schwer zu glauben? Die Anschlüsse an deinem Körper sind weg. Du trägst andere Kleidung. Deine Frisur ist ganz anders! Deine momentane Erscheinung nennen wir das Restselbstbild: deine mentale Projektion deines digitalen Selbst.

NEO — Das hier ist nicht wirklich?

MORPHEUS — Was ist die Wirklichkeit? Wie definiert man das: Realität? Wenn man darunter versteht, was du fühlst, was du riechen, schmecken oder sehen kannst, ist die Wirklichkeit nichts weiter als: elektrische Signale, interpretiert von deinem Verstand.
... Das hier ist die Welt, die du kennst. Die Welt am Ende des 20. Jahrhunderts ...
Sie existiert inzwischen nur noch als Teil einer neuroaktiven Simulation, die wir als Matrix bezeichnen.
Du hast bis jetzt in einer Traumwelt gelebt, Neo! Das ist die Welt, wie sie heute existiert!

Wahl 2013). So glauben beispielsweise auch unsere Studierenden immer noch, dass kleine Goldflittchen, die wir im Rhein beim Goldwaschen finden, «leichter» sind als die handgrossen Steine in der Goldwaschpfanne. Das Konzept der Dichte, das sie in Primar-, Sekundar- und Kantonsschule dreimal «gelernt» haben, hat das (kindliche) Präkonzept (klein = leicht; gross = schwer) nicht zu erschüttern vermocht.

Der vielfach empirisch unterlegten Lerntheorie steht nun ein bildungsökonomischer Ansatz gegenüber, der mit Korrelationsrechnungen «beweisen» will, dass die Schulleistungen dort am höchsten sind, wo Bildungsverwaltungen externe, genormte und zentrale Prüfungen veranstalten (Wössmann 2015). Diese These beinhaltet gleich mehrere Fehler. Zum ersten sind Korrelationen keine hinreichenden Beweise für eine Ursache-Wirkungs-Beziehung. Zum zweiten stellen sich Lehrer auf externe Prüfungen ein, indem sie ihren Unterricht auf «Teach to the test» umstellen. Damit ergeben sich tatsächlich bessere Prüfungsergebnisse, die aber rein trainingsbasiert sind und somit «träges Wissen» begünstigen (das Goldflittchen lässt grüssen!). Erkenntnistheoretisch handelt es sich also um ein Artefakt.

Tatsache bleibt jedoch, dass Wissen, das nicht verstanden und angewendet wurde, nicht nachhaltig gespeichert bleibt. Deshalb ist es im Interesse der Kinder, der Lehrpersonen und der Gesellschaft, wenn die Bedingungen des kindlichen Lernens zum Fundament schulischer Aktivitäten gemacht werden. Eine Vision einer zukünftigen Schule beinhaltet deshalb folgende grundlegende Einsichten:
– Die Ausgangspunkte des kindlichen Lernens sind individuell. Kinder haben unterschiedliche sozialökonomische Umfelder; sie bringen zu verschiedenen Themen unterschiedliches Vorwissen und unterschiedliche Vorstellungen mit. Kinder verfügen über unterschiedliche Ressourcen, Potenziale, Interessen und Motivationslagen.
– Die Lernwege der Kinder sind individuell, aber in einem sozialen Setting. Kinder haben unterschiedliche Strategien, wie sie mit Lerninhalten umgehen und sich diese aneignen. Während einige Kinder schon in den ersten Schuljahren sehr effektive metakognitive Strategien entwickeln, bleiben andere Kinder lange auf den grossen Support der Lehrpersonen und ihres Umfelds angewiesen.
– Die Lern- beziehungsweise die Kompetenzziele gelten für alle Kinder. Sie lernen nach dem gleichen Lehrplan, der individuelle und gesellschaftliche Ziele setzt.

Es ist nicht einzusehen, dass ein Kind bei der ersten Kompetenzstufe a) mit allen andern anfangen soll, wenn es schon beim Eintritt die Stufe d) beherrscht.

Zurück zum Lernen im Gleichschritt?

Der neue Lehrplan 21 berücksichtigt diese *individuelle Verschiedenheit* in der *gesellschaftlichen Gemeinsamkeit* zum ersten Mal in einem Lehrplan – für die ganze deutschsprachige Schweiz. Der aktuelle Versuch der Bildungsverwaltungen, in einzelnen Kantonen die überwundene Gleichschrittigkeit des Lernens durch zusätzliche Bestimmungen (beispielsweise zusätzlicher Orientierungspunkt im Zyklus 1) wieder zu erzwingen, ist beunruhigend und kontraproduktiv. Lernen kann nicht ohne Verlust der Effektivität des Ergebnisses administriert werden. Es ist nämlich nicht einzusehen, dass nach der Einführung des LP 21 ein Kind bei der ersten Kompetenzstufe a) mit allen andern anfangen soll, wenn es schon beim Eintritt die Stufe d) beherrscht.

Ein Beispiel dazu? In NMG 9.1 (Kinder lernen das Zeitkonzept) geht der Kompetenzaufbau davon aus, dass die Kinder zuerst die korrekten Zeitbegriffe (morgen, gestern, heute) erwerben. Dies ist für die meisten 4- bis 5-jährigen Kinder eine wichtige Kompetenz, die man beiläufig und situativ schulen kann. Ein Kind jedoch, das diese Begriffe schon mühelos beherrscht, wird davon kaum profitieren. Viel effektiver wäre es, wenn es in NMG 9.1 schon die Uhr lesen lernte (Stufe c) oder die Frage der Zeitdauer bearbeiten würde (Stufe d). Der Lehrplan 21 ermöglicht also eine binnendifferenzierende Arbeitsweise an einem gemeinsamen Kompetenzziel.

So bleibt die Frage, wie wir das *konstruktivistische Lernverständnis*, heterogene *Eingangsbedingungen und für alle Kinder gleich geltende Bildungsziele (Lehrplan) unter einen Hut* bringen. Die Rolle der Lehrpersonen ist dabei als Brückenbauerin für alle Ansprüche zentral (Hattie 2013). Das Konzept des «guided exploratory learning» (Mayer 2004), das eine Balance zwischen selbsttätigem Lernen der Kinder und der Steuerung und dem Coaching durch die Lehrpersonen postuliert, scheint hier hilfreich zu sein. Es geht also gerade nicht darum, den Lehrplan und seine Ziele einfach in «Lektionen» umzuwandeln und Themen einfach im Laufe von 11 Schuljahren zu «behandeln».

Auf die Passung kommt es an

Vielversprechender wäre eine Mischung aus *spielbasierten Lernumgebungen, situativer Bearbeitung* von natürlichen Fragen der Kinder und *gezielten, stufengerechten Lehrsequenzen*, welche durch die Lehrperson initiiert werden. Diese Mischung der Settings stellt eine möglichst hohe Passung zwischen den Ressourcen und den Ausgangspunkten der Kinder sowie den gemeinsamen Bildungszielen der Schule her. Diese Passung ist für jede Klasse und jedes Schulhaus neu zu denken.

Das tun Lehrer und Lehrerinnen meistens intuitiv und richtig. Das verstärkte Augenmerk auf die *Angebotsstruktur* (Lernumgebungen) und auf *situative Lerngelegenheiten* kann Schule noch mehr zu einem Lernraum für Kinder ausbilden, in welchem die Möglichkeiten, die Interessen und die Lernwege der Kinder bewusster gepflegt werden. Die Vision dabei ist, dass wir einen Gewinn an Effektivität und Nachhaltigkeit des Lernens ernten werden.

Neues Konzept und anstehende Akkreditierung

DR. MARKUS KÜBLER LEITER FORSCHUNG UND ENTWICKLUNG

Der Bereich «Forschung und Entwicklung» ist mittlerweile etabliert und ein integraler Bestandteil der Kultur der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen. Das heisst, dass die Finanzierung der Forschungsprojekte meist durch Drittmittelbeiträge gelingt und gesichert wird. Damit können wir einen Beitrag zum Aufbau eines zukünftigen Forschungsteams an unserer Hochschule mit einer entsprechenden Expertise leisten. Um die Weiterentwicklung von «Forschung und Entwicklung» sicherzustellen und zu fördern, gilt ab Februar 2015 ein neues Konzept, welches das alte aus dem Jahr 2006 ablöst. Das neue Konzept beschreibt die zusätzlichen Entwicklungsaufgaben von «Forschung und Entwicklung» und deren Projekte bis ins Jahr 2020.

Drei Felder

Diese weiterhin anzustrebende Expertise will die PHSH insbesondere in den drei definierten Forschungs- und Entwicklungsfeldern erarbeiten beziehungsweise vertiefen. Es sind dies:

Die PHSH engagiert sich in der Schulentwicklung von Schulhausteams und begleitet diese wissenschaftlich.

a) Kindliches Denken: Kindliches Denken ist Ausgangspunkt für unterrichtliche Planung. Dass die kindlichen Wissensbestände und Konzepte eine wirkmächtige Ausgangslage für den Unterricht in verschiedensten Fächern darstellen, ist seit Langem bekannt. Die Kenntnisse über dieses kindliche Vorwissen – insbesondere von Kindergarten- und Primarschulkindern – sind in weiten Teilen einzelner Domänen noch sehr disparat.

b) Unterricht, Unterrichtsmaterialien, Lehrpläne: In diesem Forschungsbereich geht es vorwiegend um Untersuchungen und Evaluationen im Feld des Lehrens und Lernens im Unterricht. Dabei sind die verschiedenen neuen Unterrichtsformen (Erweiterte oder Offene Lernformen) sowie strukturelle Differenzierungsmassnahmen (z.B. Binnendifferenzierung oder Individualisierung) in ihrer Wirksamkeit von besonderem Interesse. Ebenfalls in diesen Bereich gehören innovative Lehrmittelkonzepte, die an der PHSH in Zusammenarbeit mit Kantonen, Lehrpersonen, Dozierenden und Lehrmittelverlagen erarbeitet und getestet werden können. Die PHSH engagiert sich ebenfalls in der Erarbeitung, Konzeption, Einführung, Begutachtung und Evaluation von Lehr- und Bildungsplänen im kantonalen, nationalen sowie im internationalen Rahmen.

c) Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen- und Lehrern: Lehrkräfte und ihr Unterricht stehen seit geraumer Zeit unter erhöhtem Legitimationszwang, zum einen den Behörden gegenüber (finanzpolitische Aspekte und Wirkungsanalysen) und zum andern der Elternschaft gegenüber (Lernerfolg der Kinder). Schulteams wie auch Lehrkräfte sind darum vermehrt im Bereich der Kommunikation und Reflexion ihrer Arbeit gefordert. Die PHSH engagiert sich in der

Schulentwicklung von Schulhausteams und begleitet diese wissenschaftlich.

Entwicklung nach Forschung

Der Bereich «Forschung und Entwicklung» wird in allen Pädagogischen Hochschulen zweifach ausgeschildert. Tatsächlich wird jedoch der Forschung (im Sinne von Wissensproduktion) oft unausgesprochen Priorität eingeräumt. Diese Tendenz ist für Schule und Unterricht jedoch nicht zielführend. Ohne eine entsprechende Übersetzungsleistung von hochkomplexen Forschungsresultaten in Weiterbildung, in Lehrmittel, in Unterrichtsmaterialien und in die Lehre in der Grundausbildung bleiben viele Resultate von Forschungsvorhaben in den informierten Forschungskreisen stecken. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass Lehrpersonen in der Schulpraxis, die meisten Dozierenden der PH, die Studierenden an den PH und auch die entsprechenden Bildungsverwaltungen sowie Schulbehörden Forschungsresultate «lesen» können.

Dieses Fruchtbarmachen von Forschungsresultaten für die Praxis, die Politik und die Lehre ist ein wichtiger Bestandteil einer Forschungsabteilung an einer Pädagogischen Hochschule. Die Übersetzungsleistung von Forschungsresultaten kann sich nicht in der Dissemination (adressatengerechten Kommunikation) erschöpfen; vielmehr müssen Forschende auch Umsetzungsvorschläge und -materialien generieren, um die Wirksamkeit von Forschung für die Praxis zu erhöhen. Die «Anwendungsorientierung» von Forschung definiert sich also nicht allein in der Fragestellung, sondern auch in der Nachbearbeitung von Resultaten. Die PH Schaffhausen engagiert sich hier mit ihrer Expertise in verschiedenen Bereichen, so aktuell insbesondere in der Produktion von Unterrichtsmaterialien und in der Weiterbildung zur Einführung des Lehrplans 21.

Akkreditierung als strategisches Ziel

Die institutionelle Akkreditierung der PHSH, der sich in den kommenden Jahren alle Schweizer PH stellen müssen, betrifft das ganze Spektrum einer Hochschule: Ausbildung, Weiterbildung, Forschung und Entwicklung, Organisation und Qualitätssicherung. «Forschung und Entwicklung» an einer kleinen Hochschule ist aber zweifellos ein besonders zu prüfender Leistungsbereich. Als kleine Hochschule haben wir deutlich weniger Erstmittel für Forschungs- und Entwicklungsprojekte zur Verfügung als andere Hochschulen; auch ist der Legitimationsdruck gegenüber Öffentlichkeit und Politik höher als in etablierten Hochschulkantonen. Aus den genannten Gründen ist die Zeitspanne bis zur Akkreditierung voller Herausforderungen für die Weiterentwicklung von «Forschung und Entwicklung».

Die engere Zusammenführung von Forschung und Lehre ist eine wichtige Entwicklungsaufgabe der nächsten Jahre.

Es seien hier nur die wichtigsten Aufgaben skizziert: Die geringen Erstmittel und die daraus folgende Abhängigkeit von Drittmitteln zur Finanzierung von Forschungsprojekten bewirken – zum ersten – ein schubweises Erweitern des wissenschaftlichen Mitarbeitendenstabs, der nach dem Beenden des Projektes wieder gegen null sinkt. Damit verliert die PHSH regelmässig methodische und inhaltliche Kompetenz in wissenschaftlichen Bereichen und benötigt sehr viel Energie, um diese bei einem neuen Projekt wieder aufzubauen.

Um den Aufbau eines wissenschaftlichen Mittelbaus (Förderung des eigenen wissenschaftlichen Nachwuchses) zu gewährleisten, wäre eine höhere Kontinuität der Projekte vonnöten. Mit etwas mehr Erstmitteln könnte die zeitliche Staffelung der Projekte enger gestaltet werden. Damit wäre man der oben skizzierten Aufgabe besser gewachsen. Damit einher ginge dann auch die Verbreiterung der wissenschaftlichen Kompetenz an der PHSH insgesamt. Dazu benötigt das Personalrecht des Kantons neu die Kategorie des «wissenschaftlichen Mitarbeitenden». Diese Kontinuität des wissenschaftlichen Mittelbaus ist eines der wichtigen Akkreditierungskriterien.

Juristische Grundlage fehlt

Die rechtliche Einbettung und Absicherung von «Forschung und Entwicklung» ist – zum zweiten – weiterhin offen. Daraus folgen einige limitierende Faktoren, die zur Zeit kontrolliert werden können, jedoch immer wieder zu Umwegen führen. Da «Forschung und Entwicklung» juristisch nicht abgesichert ist, weil die PHSH keine eigene Rechtspersönlichkeit wie andere Hochschulen besitzt, ist die finanzielle Autonomie in der Verwaltung der eingeworbenen Drittmittel, die Anstellung von Forschungspersonal mit den eingeworbenen Drittmitteln ausserhalb des kantonalen Stellenplans und der Abschluss von verbindlichen Forschungskooperationen mit finanziellen Verpflichtungen mit anderen Hochschulen oder Institutionen ausserhalb des Kantons Schaffhausen immer wieder ein heikles Unterfangen. Dank der Kooperationsbereitschaft des Erziehungsdepartements und des Regierungsrats konnten die bisherigen Schwierigkeiten jedoch auf pragmatische Weise gelöst werden.

Eine weitere Entwicklung und Vertiefung steht auch – zum dritten – in der Vertiefung des akademischen Habitus, ohne dass dabei die Praxisnähe und die Berufsfeldorientierung in der Grundausbildung aufgegeben werden muss. Die engere Zusammenführung von Forschung und Lehre (mittels Entwicklungsprojekten) ist eine wichtige Entwicklungsaufgabe der nächsten Jahre. Letztlich steckt dahinter die Frage nach der Diskurs- und Definitionsmacht innerhalb der Pädagogischen Hochschulen (Praxis versus Wissenschaft). Wir sind gut beraten, diese Frage nicht als Entweder-oder, sondern als Miteinander anzugehen. Zurzeit ist die Frage innerhalb der Institution noch ungeklärt. In der Verbindung von Forschung und Lehre sind jedoch schon wichtige Impulse gesetzt; sie müssen aber deutlich vertieft und systematisiert werden.

Binnendifferenzierung in Texten – was bringt's?

EVA ENGELI WISSENSCHAFTLICHE MITARBEITERIN FORSCHUNG UND ENTWICKLUNG

An eine inklusive Schule wird der Anspruch gestellt, auf die Heterogenität, die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden, einzugehen und den Unterricht danach auszurichten. Binnendifferenzierung lautet das Zauberwort, mit dem die Forderung, jedem Kind gerecht zu werden und allen die gleichen Chancen zu bieten, erfüllt werden soll. Binnendifferenzierung bedeutet, kurz gesagt, dass die Lehrperson innerhalb der Klasse mit didaktischen, methodischen und organisatorischen Mitteln den Unterricht so anpasst, dass möglichst alle Kinder in ihren unterschiedlichen Entwicklungs- und Lernständen, ihren Interessen und Bedürfnissen gezielt gefördert und gefordert werden.

Im Projekt BiST (Binnendifferenzierte Sachtexte als Unterstützung für den Erwerb von domänenspezifischen Wissensbeständen und Konzepten) sind wir der Frage nachgegangen, wie sich Texte, die der Lesekompetenz der Kinder angepasst sind, auf ihren Lernzuwachs auswirken. Das Projekt wurde von den beteiligten Pädagogischen Hochschulen Graubünden (in Romanisch) und Schaffhausen (in Deutsch) von 2012 bis 2015 mit finanzieller Unterstützung von der Universität Fribourg durchgeführt. Die Untersuchungen fanden mit Kindern der 4. Primarklasse statt.

Ausgangspunkt und Hintergrund

Als Basis für das Projekt steht die Feststellung aus verschiedenen Forschungsarbeiten, dass Lehrmittel (und die darin enthaltenen Sachtexte) den Kern des Unterrichts darstellen, die Texte aber in der Regel zu schwierig für die Zielgruppe sind. Betroffen sind somit vorwiegend fremdsprachige oder leseschwache Kinder. Es besteht also ein Bedarf an angepassten Sachtexten, damit alle Kinder die Verstehensleistungen von Inhalten (Begriffe, Kategorien, Zusammenhänge, Konzepte) steigern können. Und so lautet unsere Hypothese auch, dass binnendifferenzierte Sachtexte Verstehensleistungen bei allen Kindern, vorwiegend aber bei schwachen Leserinnen und Lesern steigern können.

Unser Hintergrund ist zum einen das konstruktivistische Lernmodell, das besagt, dass Lernende ihr Wissen selber aktiv aufbauen müssen, und zwar anknüpfend an bereits bestehendes Wissen. Lernschwierigkeiten entstehen vor allem dann, wenn dieser Anschluss nicht gewährleistet wird. Zum andern gehen wir von der Theorie des Conceptual Change (u.a. Sodian, 2008) aus, welche beinhaltet, dass neues Wissen in bereits bestehende Wissensstrukturen integriert werden muss und so vorhandene Vorkonzepte (auch Alltagsvorstellungen oder allgemeine Aussagen aus der Lebenswelt der Kinder) erweitert und neu strukturiert werden. Im besten Fall werden diese unvollständigen Vorstellungen in einem meist langsamen Prozess abgelöst und durch wissenschaftlich angemessene Konzepte ersetzt.

Zur Frage, nach welchen Kriterien festgelegt wird, ob ein Text einfach oder schwierig ist, hat die Forschung zu Textverständlichkeit und Textverstehen verschiedene Modelle und Instrumente entwickelt, mit denen die

Textschwierigkeit bestimmt und angepasst werden kann. Auf diesen Grundlagen haben wir für unser Projekt ein Modell entworfen, welches die drei Grundbausteine Wort-, Satz- und Textebene auf drei Schwierigkeitsstufen beschreibt. Als Beispiel sei hier die Satzebene angeführt: Hier sind die Faktoren Satzlänge, der Grad der Verschachtelung oder die Anzahl Nebensätze sowie die grammatischen Strukturen (Zeitform, Aktiv/Passiv, Verwendung von Partizipformen) innerhalb eines Satzes bestimmend. Der folgende Satz aus einem Schweizer Biologielehrmittel für die Mittelstufe zeigt, wie ein für die Zielgruppe deutlich zu komplexer Satz aussehen kann:
«Wir brauchen eine möglichst grosse, rechteckige Schale oder ein Kuchenblech, ein Tropffläschchen, einige Kiesel, ein Stück Rundholz, z.B. von einem Besenstiel (knapp so lang wie die kürzere Seite der Schale), 2 Hindernisse, z.B. kurze Metalllineale oder Abschnitte (je etwa 10 cm) von einer Metall-Vorhangschiene.»

Ablauf der Untersuchung

Nach der Entwicklung des Modells bezüglich Textschwierigkeit entstand als Basis eine Sacherzählung zum Thema Altsteinzeit,

Unser Hintergrund ist das konstruktivistische Lernmodell, das besagt, dass Lernende ihr Wissen selber aktiv aufbauen müssen.

welche anhand des Modells in drei Schwierigkeitsstufen angepasst und für die Untersuchung im Kanton Graubünden in verschiedene rätoromanische Idiome übersetzt wurde. Nach zwei Pilotuntersuchungen, mit denen die gewählten Instrumente getestet und angepasst werden sollten, startete im Frühling 2014 die Hauptstudie. Die Stichprobe bestand aus 221 Kindern der 4. Primarklasse, ca. hälftig aus den Kantonen Schaffhausen und Graubünden.

Die Studie wurde als eine Interventionsstudie mit einem zeitnahen Prä- und Posttest durchgeführt. Die Kinder mussten als erstes eine Zeichnung zum Thema Steinzeit machen, diese diente dazu, das Vorwissen der Kinder zu aktivieren. Der Prätest bestand aus einem Interview, in dem die Kinder zuerst zu ihrer Zeichnung befragt wurden und anschliessend mit einer Strukturlegetechnik (SLT) vorgegebene Bild- und Wortkarten legen mussten. Dabei waren die meisten Karten korrekte, zur Steinzeit gehörende Begriffe oder Bilder, aber es gab auch Karten mit Bildern oder Begriffen, die nicht zur Steinzeit gehörten (z.B. Sichel, Dinosaurier, Familie Feuerstein).

Der Auftrag für die Kinder war in einem ersten Schritt, die Karten drei Kategorien («gehört zur Steinzeit», «gehört nicht zur Steinzeit» und «Begriff ist mir unbekannt oder unklar») zuzuordnen. In einem zweiten Schritt wurden die Kinder aufgefordert, die Karten in Beziehung zueinander zu legen und dies möglichst zu begründen.

Auf den Prätest folgte die Intervention, welche das Lesen der Sacherzählungen beinhaltete. Die Kinder der Interventionsgruppe erhielten Texte, die ihrer Lesekompetenz angepasst waren (einfach – mittel – schwierig), die Kinder der Kontrollgruppe bekamen alle den Text im höchsten Schwierigkeitsgrad. Damit wollten wir für die Kontrollgruppe der realen Situation mit zu schwierigen Sachtexten, wie sie üblicherweise in Lehrmitteln anzutreffen sind, möglichst nahe kommen. Im Posttest wurden

Konzeptebenen historischen Wissens

Auf der Grundlage der Konzeptwechseltheorie der Studie von Engelen, Jonen & Möller (2002)

EBENE 4	**Konzepte bzw. Vorkonzepte historischen Denkens im Sinne einer Einsicht in Re- und Dekonstruktion** Bezug zu heute, Vergleich heute-früher, vollständiges Konzept bei konkreten Begriffen, annäherndes Konzept bei abstrakten Begriffen
EBENE 3	**Ausbaufähige Konzepte bzw. Schülervorstellungen (Zusammenhänge einfacherer bzw. komplexerer Art)** Verwendung von Kategorien, Oberbegriffen, Abstrakta; Satzkonstruktionen mit Konjunktionen (um zu, da, weil, obschon etc.)
EBENE 2	**Fachwissenschaftlich nicht belastbare bzw. nicht korrekt vernetzte Konzepte bzw. Schülervorstellungen (differenzierte Aufzählungen, Alltagstheorien, Gegenwartsanalogien, Vermutungen)** Verwendung differenzierter (benutzen, wohnen) oder einfacher Verben (haben, tun), konkretere oder erst vage Vermutungen
EBENE 1	**Kein korrektes historisches Konzept** Allgemeine Aussagen aus der Lebenswelt der Kinder

Zusammengefasstes Modell zur Abbildung der Konzeptebenen historischen Wissens.
In der Untersuchung sind die 4 Ebenen nochmals unterteilt.

die Kinder diesmal nach der Geschichte im gelesenen Sachtext befragt, danach legten sie erneut die Bild- und Wortkarten mit der Aufforderung, allfällige Änderungen gegenüber der ersten Legeordnung möglichst zu begründen. Die Interviews wurden als Audiodateien aufgezeichnet, damit sie danach zusammen mit der Strukturlegeordnung (diese wurde fotografiert) ausgewertet werden konnten.

Auswertung

Um Veränderungen im Begriffswissen zu messen, wurde die SLT aus dem Prä- und dem Posttest verglichen. Als Wissenszuwachs wurde gewertet, wenn die Kinder im Posttest mehr Bild- oder Wortkarten korrekt einer der drei Kategorien zugeordnet hatten, als sie dies im Prätest gemacht hatten. Beispielsweise, weil sie aus dem Lesetext gelernt hatten, dass Begriffe wie «Markasit» oder «Gletscher», welche sie im Prätest vielleicht noch bei «weiss nicht» gelegt hatten, nun korrekt in den Bereich «gehört zur Steinzeit» legten.

Lernzuwachs kann auch als Zunahme des konzeptuellen Verständnisses verstanden werden. Um die Veränderungen der konzeptuellen Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler zu beurteilen, stützten wir uns auf die Grundlage der Konzeptwechseltheorie der Studie von Engelen, Jonen & Möller (2002) und leiteten daraus für unser Projekt ein Modell ab, das vier Konzeptebenen historischen Wissens abbildet (vgl. Kasten S. 21).

Das Modell diente als Grundlage für das Auswertungsinstrument. Damit drei Codiererinnen unabhängig voneinander die Prä- und Postinterviews auswerten konnten, wurden die vier Ebenen präzisiert und ausformuliert und mit typischen Beispielen versehen. Bei der Auswertung der Interviews wurden die Aussagen der Kinder den Konzeptebenen zugeteilt. Da Äusserungen der unteren Konzeptebenen in den Interviews häufiger vorkommen und um Äusserungen der höheren Konzeptebenen ein grösseres Gewicht zu geben, wurden bei der Auswertung die Äusserungen der Schülerinnen und Schüler verschieden gewichtet.

Aus Forschungsarbeiten ist bekannt, das Präkonzepte relativ stabil sind.

Resultate

Durch diese zwei Auswertungsebenen bekamen wir Resultate zum einen zur Ebene des Begriffslernens und zum andern zur Ebene des konzeptuellen Verständnisses von historischem Wissen. Das deutlichste Resultat zeigte sich auf der Begriffsebene: Bei einem angepassten Lesetext (einfaches Niveau) der Interventionsgruppe zeigen die Kinder des tiefen Leseniveaus einen deutlich stärkeren Leistungsanstieg als die mittleren und starken Leserinnen und Leser (siehe Abb. 1). In der Kontrollgruppe, in der alle Kinder unabhängig von ihrer Lesekompetenz den schwierigsten Lesetext erhielten, ist der Leistungsanstieg bei den schwachen Lesenden deutlich kleiner als bei den andern beiden Leistungsgruppen.

Auf der Ebene des konzeptuellen Verständnisses konnte keine entscheidende Differenz zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe ausgemacht werden. Für die schwachen Leserinnen und Leser macht es offenbar beim Aufbau von konzeptionellem Verständnis von Geschichte – im Unterschied zum Aufbau von Begriffswissen – keinen Unterschied, ob sie einen schwierigen oder leichten Text lesen: Die schwachen Leserinnen und Leser weisen hier kaum einen Lernzuwachs auf. Am ehesten konnten wir einen Leistungszuwachs bei den mittleren und stärkeren Leserinnen und Lesern finden.

Die schwachen Effekte bezüglich Konzeptlevelveränderung könnten damit zu tun haben, dass die Intervention nur mit einem Lesetext vermutlich zu wenig Anreiz für einen Konzeptwechsel bedeutet. Aus Forschungsarbeiten ist bekannt, dass Präkonzepte relativ stabil sind (Möller, 1999). So ist es wahrscheinlich, dass ein vertieftes Verstehen und Erkennen von Zusammenhängen und Konzepten erst möglich wird, wenn die Lektüre einer Sacherzählung mit Fragen zum Text oder einer anderen unterrichtlichen Verarbeitung verknüpft wird. Unsere Untersuchung testete ausschliesslich die Wirkung eines angepassten Sachtextes, ohne die Wirkung von unterrichtlicher Verarbeitung und Vertiefung einzubeziehen. Trotzdem können als Trend Aussagen für die Produktion von Unterrichtsmaterialien sowie für die Durchführung von Unterricht getroffen werden: Offenbar lohnt es sich, für schwache Leserinnen und Leser bei komplexen Sachthemen vereinfachte Sachtexte anzubieten. Diese ermöglichen den nicht routinierten Lesenden grundlegendes Begriffswissen und basale Begriffsnetze aufzubauen, die als Grundlage für unterrichtliche Verarbeitung und Vertiefung genutzt werden können. Schwierige Sachtexte, wie sie gemäss allgemeinem Befund üblicherweise in Lehrmitteln anzutreffen sind, scheinen hingegen für gute bis sehr gute Leserinnen und Leser keine allzu grosse Hürde darzustellen. Auch der Lehrplan 21 (EDK, 2014) in seiner Fassung vom November 2014 zeigt die Wichtigkeit der Verbindung von Sache und Sprache.

–

Sodian, B. (2008). Entwicklung des Denkens. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). Entwicklungspsychologie. 6., vollst. überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel. S. 436-479

Engelen, A., Jonen, A. & Möller, K. (2002). Lernfortschrittsdiagnosen durch Interviews – Ergebnisse einer Pilotstudie zum «Schwimmen und Sinken» im Sachunterricht der Grundschule. In: Spreckelsen et al. (Hg.). Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn. S. 155-173.

Akademischer Bericht 2014/15

Referate an wissenschaftlichen Kongressen

25. – 27. Februar 2015
Tagung «Frühes Historisches Denken». Universität Potsdam.

7. – 11. Juni 2015
Kongress «Mehrsprachigkeit als Chance». Fachhochschule Nysa.

10. Juni 2015
Internationale Tagung «Mehrsprachigkeit», Projekt BiST. Universität Freiburg.

28. August 2015
Jahrestagung Schweiz. Arbeitsgruppe Natur-Mensch-Gesellschaft. PH Schwyz.

12. September 2015
Weiterbildung der Weiterbildner/-innen zum LP 21. PH Luzern.

25. September 2015
Seminar Forschung und Entwicklung. AHS Eupen.

Aktuelle Zusammenarbeit mit folgenden Institutionen

Universität Jyväskylä (Finnland), Fachhochschule Nysa (Polen), Autonome Hochschule Eupen (Belgien), Bildungsministerium Luxemburg, Alpen-Universität Klagenfurt (Österreich), Universität Frankfurt (Deutschland), Universität Potsdam (Deutschland), Universität Kassel (Deutschland), Universität München (Deutschland), Universität Augsburg (Deutschland), Universität Münster (Deutschland), Universität Freiburg/ Institut für Mehrsprachigkeit an der Universität und PH Freiburg (Schweiz), Universität Zürich (Schweiz), Pädagogische Hochschule Graubünden (Schweiz), Pädagogische Hochschule Bern (Schweiz), Naturpark Schaffhausen (Schweiz).

Aktuelle und geplante Projekte

1. Präkonzepte der Kinder
Publikations- und Forschungsprojekt gemeinsam mit der PH Bern; Leading House: PHSH; Drittmitteleingabe Fr. 195 000; gemeinsam mit den Universitäten Augsburg und Münster. Drittmittelgesuch eingereicht.

2. Binnendifferenzierung
In Lehrmitteln und bei der Einführung des LP 21 (in Vorbereitung, mit diversen PHs in Verhandlung); Weiterführung des Projekts «Binnendifferenzierte Sachtexte» mit der PHGR. Drittmittelgesuch in Vorbereitung

3. Spielbasierte Lernumgebungen
Im Fachbereich NMG (LP 21); ab Herbst 2016, in Verbindung mit KOTRA Zürich/ Seoul.

4. Ausserschulische Lernorte
Im Kanton Schaffhausen, gemeinsam mit Naturpark Schaffhausen. Personelle/finanzielle Unterstützung zugesichert.

Publikationen von Mitarbeitenden der PHSH

Gründler, B. & Steiner, R. (2015). Ein Klang erwacht. Ein kleiner Zwerg entdeckt die grosse Welt der Klänge. Herausgegeben von

der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen. Pfäffikon: Walti Bräm Verlag.

Kübler, M. (2015). Suonen und Bisses – Wasserleitungen im Wallis. In: Schule konkret 8/2015, «Wallis». Schule und Weiterbildung Schweiz. Hölstein. (Im Druck).

Kübler, M. (2015). Freies Lernen in Projekten. Eigenverantwortung und Selbständigkeit fördern. In: 4 bis 8. Zeitschrift für Kindergarten und Unterstufe. Juni, Nr. 4/2015. S. 4-5.

Kübler, M. (2015). Disziplinäres oder transdisziplinäres Lernen in Geschichte? Ein Kommentar zum Rahmenlehrplan «Gesellschaftswissenschaften» der Länder Berlin. und Brandenburg. Publiziert unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/11777.html.

Kübler, M. (2015). Fakten und Fiktion unterscheiden. In: Becher, A., Gläser, E. & Pleitner, B. (Hrsg.). Die historische Perspektive konkret: Begleitband zum Perspektivrahmen Sachunterricht (Arbeitstitel). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (Im Druck).

Kübler, M. (2015). Menschen kommen – Menschen gehen. In: Schule konkret 3/2015, «Gastfreundschaft». Schule und Weiterbildung Schweiz. Hölstein. S. 4-9.

Kübler, M. (2015). Lerntrick der Natur. In: profi-L. Das Magazin für das Lehren und Lernen. Nr. 01/2015, April 2015. S. 14-15. Und: http://profil-online.ch/web/2015-01-Spielen-Forschen-Gestalten.

Kübler, M. (2015). Entwicklung von Zeit- und Geschichtsbewusstsein. In: Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Hartinger, A., Miller, S. & Wittkowske, S. (Hrsg.). Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: utb & Klinkhardt. S. 335-340.

Kübler, M., Bietenhader, S., Bisang, U. & Stucky, C. (2015). Historisches Denken bei 4- bis 10-jährigen Kindern. Was wissen Kinder über Geschichte? In: Waldis, M. & Ziegler, B. (Hrsg.). Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 13. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 13». (Geschichtsdidaktik heute 07). Bern: hep. S. 26-40.

Kübler, M. (2015). Book of Kells. In: Schule konkret 1/2015, «Kloster». Schule und Weiterbildung Schweiz. Hölstein. S. 33-36.

Späni, L. (2015). Erst drücken, dann reissen. Vom Kleiderverschliessen und anderen Geschichten. In: 4-8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe. Nr. 8/2015. S. 30-31

Späni, L. (2015). Räuberschreckmaschinen. In: Gaus, E., Homberger, U. & Morawietz, A. Himmelhoch & Türkisblau. Gestalten mit 4- bis 9-jährigen Kindern. Bern: Schulverlag. S. 14-19.

Gutachtertätigkeiten Markus Kübler im Bereich Forschung und Entwicklung

– für den Schweizerischen Nationalfonds (SNF)
– für die Zeitschrift für Erziehungswissenschaften (ZfE)
– für die Zeitschrift für Religionskunde (ZfR)
Bildungsministerium Brandenburg und Berlin
– für den Westermann Verlag Berlin

Die Akkreditierung im Visier

ANNEMARIE LOOSLI-LOCHER BEAUFTRAGTE FÜR QUALITÄTSMANAGEMENT

2015 trat das neue Hochschulförderungs- und koordinationsgesetz (HFKG) des Bundes in Kraft. Darin wird festgehalten, dass sich Hochschulen, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen akkreditieren müssen, und zwar bis spätestens 2022. Die PHSH hat in der Vergangenheit bereits das Akkreditierungsverfahren der EDK durchlaufen, ist anerkannt und daher zur neuen Anerkennungsrunde im Rahmen des HFKG zugelassen.

Was kommt nun mit der erneuten Akkreditierungsrunde auf die PHSH zu? Damit sich alle Mitarbeitenden generell ein Bild davon machen können, hat die Hochschulleitung anlässlich der PHSH-Tage im August 2015 Prof. Dr. Michael Zutavern von der PH Luzern nach Schaffhausen eingeladen. Zutavern ist Mitglied des Akkreditierungsrates. So erhielten die Dozierenden der PHSH aus erster Hand Informationen und einen Überblick über die Bedingungen, Abläufe und Ziele des Akkreditierungsprozesses. Dabei wies der Referent auf offene Punkte hin, die sich wohl erst mit den Erfahrungen bei der konkreten Umsetzung an Pädagogischen Hochschulen wirklich klären lassen. Zum Beispiel: Gibt es Überschneidungen mit der EDK-Anerkennung? Mit welchem Aufwand punkto Personal und Finanzen muss gerechnet werden? Wie soll der Zeitplan des Studiums mit den Zeitplänen von Forschungsprojekten in Einklang gebracht werden?

Die PHSH hat in der Vergangenheit bereits das Akkreditierungsverfahren der EDK durchlaufen.

Überprüfung der Qualitätssicherung

Der Fokus der Akkreditierung ist die Überprüfung der Qualitätssicherung und der Qualitätsentwicklung (Artikel 27 des HFKG). Bezüglich dieser Thematik orientiert sich die PHSH am Modell EFQM, das einen Rahmen vorgibt, wie und wo sich Institutionen bezüglich Qualität engagieren sollen. Bei diesem Modell stehen die Prozesse und das Projektmanagement sowie die Ausrichtung auf Ergebnisse im Fokus. Daran arbeitet die PHSH derzeit, indem sie ihre Abläufe und Ergebnisse dokumentiert und diese systematisch weiterentwickelt.

Das HFKG legt weitere Schwerpunkte fest, die im Rahmen eines Qualitätsmanagementsystems (QMS) für die Entwicklung einer Hochschule wichtig sind:
Strategie und QMS müssen so aufeinander bezogen sein, dass die Hochschulleitung Daten und Erkenntnisse aus Evaluationen zur Steuerung verwenden kann. Das ist an der PHSH der Fall und je nach Fokus der Strategie werden entsprechende Evaluationsprojekte durchgeführt.

Alle Gruppen der Hochschule müssen an der Entwicklung der Institution partizipieren können, auch die Studierenden. Die PHSH ist diesbezüglich in der vorteilhaften

Lage einer überschaubaren PH mit kurzen Wegen und direkten Ansprechpartnern. Die gesetzlichen Grundlagen müssen so gelegt sein, dass die Freiheit von Forschung und Lehre gewährleistet ist. Die PHSH braucht diese Freiräume, damit sie sich thematisch im Hochschulraum positionieren und ihre Strategie, ein Kompetenzzentrum für die Bildungslandschaft des Kantons Schaffhausen zu sein, wirklich umsetzen kann. Gegenwärtig wird die aktuelle Gesetzeslage überprüft und es wird sich zeigen, welche Anpassungen nötig sein werden. Die Ausgestaltung des Bereichs Forschung ist an allen Pädagogischen Hochschulen ein Thema. Welche Qualifikationen müssen Dozierende dafür aufweisen? Wie gestalten sie ihre Lehre forschungsbasiert? Welchen Umfang können oder müssen die Forschungsarbeiten und Publikationstätigkeiten neben dem Unterrichten einnehmen, damit sie im Hochschulraum wahrgenommen werden? Erste Erfahrungen sind vorhanden, aber es gibt nach wie vor eine Reihe offener Fragen. Auf diesem Gebiet ist die PHSH stark gefordert. Durch eine geschickte Personalpolitik und -förderung wird sie aber gemäss ihrem Profil Lösungen finden.

Die gesetzlichen Grundlagen müssen so gelegt sein, dass die Freiheit von Forschung und Lehre gewährleistet ist.

Definierter Prozess

Das Akkreditierungsverfahren selber ist ein definierter Prozess mit verschiedenen Elementen (u.a. Selbstbeurteilung der PH, Visitation der PH durch eine Gutachtergruppe, Interviews mit den Beteiligten, Dokumentenanalyse). Eine vom Bund anerkannte Agentur wickelt das Verfahren ab, erstellt einen Bericht mit Antrag, den sie dem ebenfalls vom Bund eingesetzten Akkreditierungsrat vorlegt. Dieser entscheidet dann darüber, ob die PH akkreditiert wird.

Als Qualitätsbeauftragte ist es mir wichtig zu betonen, dass ein solches Akkreditierungsverfahren, neben dem unbestreitbaren Mehraufwand, für die Entwicklung der PHSH klar positiv ist. Wir haben die Chance, die Qualitäten unserer Hochschule sichtbar zu machen und damit den Nachweis zu erbringen, dass wir unseren Bildungsauftrag nachhaltig, profiliert und gemäss den HFKG-Standards umsetzen.

Verabschiedungen und Begrüssungen

LISELOTTE WIRZ PROREKTORIN AUSBILDUNG

Verabschiedungen

Die folgenden Personen, die über mehrere Jahre respektive mit einem grösseren Pensum an der PH Schaffhausen tätig waren, verabschieden wir mit einer kurzen Würdigung:

Anita Bietenhader
Dozentin Bildung und Erziehung

Anita Bietenhader war während dreieinhalb Jahren als Dozentin für den Bereich Gesellschaft und Bildung sowie als Mentorin an der PHSH tätig. Als Primarlehrerin mit mehrjähriger Unterrichtserfahrung und durch ihr Masterstudium in Erziehungswissenschaften gestaltete Anita Bietenhader einen theoretisch fundierten und mit praktischen Beispielen gespickten Unterricht. Das Modul Gesellschaft und Bildung, das gegen Ende der Ausbildung platziert ist, rundete die Ausbildung für die Studierenden im Bereich Bildung und Erziehung jeweils sinnvoll ab. Als Mentorin pflegte Anita Biedenhader einen feinfühligen und wertschätzenden Umgang mit den Studierenden. Sie konnten viel von der breiten Erfahrung ihrer Mentorin profitieren.
Nach ihrem Mutterschaftsurlaub entschloss sich Anita Bietenhader, beruflich kürzer zu treten und ihr Standbein an der PHSH aufzugeben. Wir wünschen ihr herzlich alles Gute für die Zukunft.

Doris Kraft
Dozentin Mathematikdidaktik, Mentorin

Das Engagement von Doris Kraft für die Lehrerbildung hat vor vielen Jahren als Praxislehrerin am Pädagogischen Seminar begonnen. Mit viel Freude und Engagement hat sie Studierende begleitet und sich für die Ausbildung ihrer zukünftigen Kolleginnen und Kollegen interessiert und engagiert. Beim Übergang zur Pädagogischen Hochschule ist sie als Dozentin in die PHSH eingetreten, vorerst für die Fachdidaktik Schreiben. 2005 übernahm Doris Kraft die Fachdidaktik Mathematik für die Vorschulstufe. Auf das Studienjahr 2010/11 übernahm sie auch die Module Fachdidaktik Mathematik der Primarstufe und betreute Studierende als Mentorin in der Berufspraktischen Ausbildung und bei Vertiefungsarbeiten. Sie gab ihre Tätigkeit als Primarlehrerin auf und konzentrierte sich beruflich ganz auf ihr Engagement als Dozentin an der PH Schaffhausen und an der PH Zürich.
Alle Aufgaben, die Doris Kraft übernommen hat, führte sie mit Herzblut aus. Sie hat sich mit grossem Aufwand eingearbeitet und ihre Expertise und Lehre laufend weiterentwickelt. Ihre Freude und Faszination am Fach Mathematik auf der Kindergarten- und auf der Primarstufe war für alle spürbar, es gelang ihr, diesen Funken auf die Studierenden und auf die Lehrpersonen überspringen zu lassen. Ihre Lehrveranstaltungen waren vorbildlich vorbereitet und gestaltet, theoretisch fundiert und versehen mit didaktischen und praktischen Highlights. Sie forderte die Studierenden auf eine wertschätzende Art und Weise und hatte als Dozentin ein hohes Ansehen bei allen Beteiligten.
Doris Kraft engagierte sich für die Entwicklung der PHSH und wurde von der Hochschulleitung und den Dozierenden sehr geschätzt. Die Spuren, die Doris Kraft an der PHSH hinterlassen hat, werden nachwirken. Wir danken ihr ganz herzlich dafür und wünschen ihr für ihren Ruhestand alles Gute.

Karine Lichtenauer
Dozentin Fremdsprachendidaktik Englisch und Französisch, Fachbereichsleiterin Fremdsprachen

Karine Lichtenauer hat auf das Studienjahr 2012/13 an der PHSH in den Bereichen Englisch und Französisch alle Didaktikmodule für die Primarstufe übernommen. Sie brachte ihr breites Wissen im Bereich der französischen Sprache sowie zu Spracherwerb und Mehrsprachigkeit Gewinn bringend in den Unterricht ein. Mit grosser Motivation hat sie sich die spezifischen Aspekte der Fachdidaktik Englisch sowie den Bezug zur Primarstufe erarbeitet.
Als Fachbereichsleiterin Fremdsprachen hat Frau Karine Lichtenauer eine Vielzahl an Aufgaben übernommen. Sie war stets eine verlässliche Ansprechperson für die Studierenden und die Hochschulleitung bei Fragen des Fremdsprachenaufenthaltes oder der Sprachkompetenz. Sie hat mitgeholfen, den komplexen Fachbereich Fremdsprachen weiterzuentwickeln. Sie war Mitglied in der Arbeitsgruppe Fremdsprachen der Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities und hat die PHSH engagiert vertreten. Mit Karine Lichtenauer verlieren wir eine kooperative und engagierte Dozentin, die von der Hochschulleitung und den Dozierenden sehr geschätzt wurde. Wir wünschen ihr alles Gute für ihre neue Herausforderung bei der EDK in Bern.

Katharina Roth
Dozentin Schreibdidaktik, Bildung und Erziehung, Mentorin, Mitarbeiterin Berufspraktische Ausbildung

Katharina Roth hat ihre Tätigkeit an der PHSH Anfang 2012 aufgenommen und sich als kompetente Dozentin und Expertin für die Bereiche Schreibdidaktik und Elternarbeit ausgewiesen. Ihre Lehre war fachlich fundiert und zeichnete sich durch hochschuldidaktische Expertise aus. Sie brachte ihre langjährigen und vielschichtigen Erfahrungen als Primarlehrerin und Schulleiterin Gewinn bringend in die Veranstaltungen ein. Als Mentorin pflegte sie einen wertschätzenden Umgang mit den Studierenden. Sie stellte hohe Anforderungen und war in deren Umsetzung eine verlässliche Begleiterin. Katharina Roth hat diverse weitere Aufgaben und Funktionen an der PHSH erfolgreich übernommen. 2010 hat sie die Befragung der Absolventen der PHSH im Rahmen ihrer Masterarbeit (Studiengang «Master Schulentwicklung») professionell durchgeführt und in einem Bericht wertvolle Hinweise für die Weiterentwicklung der PH Schaffhausen gegeben. 2012 hat sie während der swch.ch-Kurse in Schaffhausen den Kurs «Stark im Beruf – dank guter Planung» konzipiert und erfolgreich durchgeführt. Als Mitarbeiterin in der Leitung der Praxisausbildung unterstützte sie die Prorektorin Ausbildung in idealer Art und Weise.

Die Zusammenarbeit mit Katharina Roth war für die Dozierenden und die Schulleitung bereichernd. Sie wurde als kooperative und engagierte Persönlichkeit geschätzt.
Da Katharina Roth auf das Schuljahr 15/16 ihre Tätigkeit an der PH Thurgau ausgebaut hat, mussten wir leider per Ende August 2015 ihre Kündigung entgegen nehmen. Wir wünschen ihr viel Erfolg und alles Gute für die Zukunft.

Rainer Schmidig
Dozent Basiskompetenzen Mathematik

Auf das Frühlingssemester 2012 konnten wir Rainer Schmidig für das Modul Basiskompetenzen Mathematik gewinnen. In seiner letzten Berufsphase begab er sich mit Motivation und Engagement auf ein neues Feld. Als erfahrener Mathematiklehrer und ehemaliger Rektor an der Kantonsschule Schaffhausen, als Vater von sechs Kindern und als Grossvater zahlreicher Enkelkinder fiel es ihm nicht schwer, sich in die Basiskompetenzen im Bereich der Mathematik, über die eine angehende Primarlehrperson oder Kindergartenlehrperson verfügen muss, einzudenken und einzuarbeiten.
Die Studierenden schätzten den Unterricht von Rainer Schmidig sehr. In seiner ruhigen und souveränen Art fand er das passende Anspruchsniveau und konnte den Studierenden die nötigen Kenntnisse vermitteln und ihnen auch die Angst vor anspruchsvollen Inhalten nehmen.
Wir danken Rainer Schmidig ganz herzlich für seinen wertvollen Einsatz an der PHSH und wünschen ihm für den neuen Lebensabschnitt alles Gute.

Piroska Sipöcz
Leiterin Administration

Piroska Sipöcz leitete vom 13. September 2010 bis zum 31. März 2015 das Sekretariat und die Administration der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen verantwortungsvoll, weitsichtig und mit Geschick. Sie konnte in all ihren Verantwortungsbereichen Optimierungen realisieren und dadurch mithelfen, die PHSH weiterzuentwickeln. Speziell profitieren konnten wir von ihren Fähigkeiten im Bereich PC-Anwenderkenntnisse sowie von ihrem grossen Geschick in der Zusammenarbeit und im Verhandeln mit unseren Partnern im Bereich Infrastruktur und Logistik.
Piroska Sipöcz hat ihr Team mit Herzblut geleitet, unterstützt und motiviert. Sie setzte die verschiedenen Personen gemäss ihren Fähigkeiten und den Bedürfnissen der PHSH ein, gab Verantwortung ab, ohne die Fäden aus der Hand zu verlieren. Mit Freude und Engagement hat sie auch die Lernenden und Praktikantinnen angeleitet, geführt und stand ihnen als vertraute Begleiterin zur Seite. Ihre Spontaneität, ihre Fröhlichkeit und ihr kommunikatives Wesen waren für uns bereichernd.
Wir wünschen Piroska Sipöcz für ihren weiteren Berufs- und Lebensweg alles Gute.

Mit bestem Dank verabschieden wir auch die folgenden Kolleginnen und Kollegen und wünschen ihnen herzlich alles Gute für ihre Zukunft:

Martina Feucht, Mentorin
Jürg Keller, Dozent Schreibdidaktik
Silvia Unger, Dozentin Instrumentalunterricht (Klavier)

Begrüssungen

Die nachstehend aufgeführten Personen haben im Verlauf des Jahres 2015 ihre Tätigkeit an der PHSH aufgenommen. Wir freuen uns, sie in unserem Team zu haben, und wünschen ihnen viel Freude und Erfüllung bei ihrer Tätigkeit an der PHSH:

Nicole Bareiss, Mentorin Vorschulstufe
Franziska Cancela, Dozentin Fremdsprachendidaktik Englisch und Französisch, Fachbereichsleiterin Fremdsprachen
Ruth Lehner, Dozentin Bildung und Erziehung, Vorschulstufendidaktik
Manuela Mensching, Dozentin Instrumentalunterricht (Violine)
Susanne Peter, Dozentin Deutsch als Zweitsprache
Gerda Ragasits, Leiterin Administration
Raymonde Ulrich, Dozentin Schreibdidaktik

Diplomierte H12 und deren Schlussarbeiten

Vorschulstufe

Aline Egger, Myriam Weber, Sarah Knöpfel, Jenny Furger, Anja Lüthi, Lea Moser, Ursina Bösch (von links).

Primarstufe

Naëmi Müller, Erika Möckli, Reto Vetterli, Nathalie Mächler, Yolanda Schär, Vanessa Procopio, Jessica Lienig, Annina Miscia, Daniela Cap, Sandro Russenberger, Fabienne Walter, Katrin Rebert, Sara Degirmenci, Mascha Gemperle (vordere Reihe, von links). Robin Koch, Sinja Steinhäuser, Andreina Bächi, Céline Hofer, Kevin Kamenzin, Martina Stamm, Corina Rüedi, Borisav Sabolovic, Anja Schälchli, Larissa Goti, Mirjam Hug, Leonie Hohl, Lukas Stoll, Simona Belotti, Elena Romano-Cerfeda (hintere Reihe, von links).

Studienrichtung Vorschulstufe

Bösch	Ursina	Spiel- und Lernumgebung – ein Lehr-/Lernarrangement zur Förderung der Vorläuferfähigkeiten in den Bildungsbereichen Deutsch und Mathematik
Egger	Aline	«Ich kann Mathe!» – Förderplan für den Aufbau mathematischer Grundlagen und für die Stärkung des Selbstvertrauens durch Lernspiele
Furger	Jenny	«Ich cha nid mit ihre spiele. Sie verstoht mich nid!» – Das Sockenpuppenspiel als Hilfsmittel im Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität auf der Vorschulstufe
Knöpfel	Sarah	Reflexion im Kindergarten – Gefühle (er-)kennen
Lüthi	Anja	Begriffsbildung im Kindergarten anhand von Regelspielen
Mayer	Martina	Resilienz – Starke und widerstandsfähige Kinder
Moser	Lea	Begriffsbildung im Kindergarten anhand von Regelspielen
Weber	Myriam	«Ich kann Mathe!» – Förderplan für den Aufbau mathematischer Grundlagen und für die Stärkung des Selbstvertrauens durch Lernspiele

Studienrichtung Primarstufe

Bächi	Andreina	Pingpongtische entstauben – Motivationsförderung für das schnelle Rückschlagspiel
Belotti	Simona	«Hilfe, das Kind hat ADHS!» – Methodenkatalog für die Lehrperson zur Förderung eines ADHS-Schülers
Cap	Daniela	«Ufzgi» im textilen und technischen Gestalten
Degirmenci	Sara	Die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagogen/-innen – Ein Leitfaden für Berufseinsteigende auf der Primarstufe
Gemperle	Mascha	Sonderpädagogik: Unterstützung für unsere Alltagshelden
Goti	Larissa	Mentales Training im Sportunterricht – Wie können Kinder ihre mentalen Blockaden überwinden?
Hofer	Céline	Pingpongtische entstauben – Motivationsförderung für das schnelle Rückschlagspiel
Hohl	Leonie	Klassenklima – Eine exemplarische Arbeit in einer 5. Klasse
Hug	Mirjam	Leseschwache Kinder: Trainingsmethoden
Kamenzin	Kevin	Mehr Begeisterung im schulischen Boden- und Reckturnen
Keller	Maximilian	Konkrete, aktive Einsatz- und Interaktionsmethoden zur Förderung der Kompetenzen von Primarschulkindern
Koch	Robin	Die Auswirkungen des Grades der Instruktion innerhalb eines moderatkonstruktivistischen Unterrichts auf den Lernzuwachs in einem kulturellen Thema – Unterricht mit einer Werkstatt über Japan
Lienig	Jessica	Projekt Schulgarten: Möglichkeiten für einen fächerübergreifenden Unterricht auf der Unterstufe mit Schwerpunkt Deutsch
Mächler	Nathalie	Das Kind ist nicht «normal»! – Umgang mit Kindern mit auffälligem Verhalten sowie Vor- und Nachteile von Krankheitsdiagnosen
Methe	Elke	Personale Kompetenzen einer Lehrperson im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis
Miscia	Annina	Teamteaching mit einem Hund
Möckli	Erika	Bewerten im Musikunterricht auf der Mittelstufe
Müller	Naëmi	Das Klima im Wandel – Intervention zur Verbesserung des Klassenklimas mit Hilfe der Erlebnispädagogik
Procopio	Vanessa	Soziologie: Ahoi – Neuland in Sicht!
Rebert	Katrin	Feinmotorische Förderung im Regelklassenunterricht – Interventionsmöglichkeiten bei Nachwirkungen eines perinatalen Hirninfarkts
Romano-Cerfeda	Elena	Leichte Sprache? – Betrachtungen und Ansätze für Lehrpersonen, um für Schülerinnen und Schüler komplizierte Lesetexte in verständliche Texte zu übersetzen
Russenberger	Sandro	Mehr Begeisterung im schulischen Boden- und Reckturnen
Rüedi	Corina	Die Vielfalt zieht an einem Strang – Altersdurchmischtes Lernen Gewinn bringend umgesetzt
Sabolovic	Borisav	ADHS und Sportklettern – Entwicklung eines Trainingskonzeptes zur Messung von Veränderungen im Interaktions- und Selbststeuerungsverhalten von Schüler/-innen mit ADHS
Schälchli	Anja	Heute lernen wir die Giraffensprache … Wie gestalte ich den Klassenrat auf der Unterstufe?
Schär	Yolanda	Substanzielle Aufgaben – Fördern aller Schülerinnen und Schüler im Mathematikunterricht
Stamm	Martina	Mobbing! Hilfe! Was kann ich tun? – Wie reagieren Lehrpersonen am besten auf einen Mobbingvorfall in der eigenen Klasse, und was muss vermieden werden?
Steinhäuser	Sinja	Störenfriedas und Zappelphilipps: So fühlen wir uns!
Stoll	Lukas	Lese-Rechtschreib-Schwäche: Was Primarschul-Lehrpersonen zu LRS wissen müssen
Vetterli	Reto	Das wilde Kind – Eine Bücherkiste mit Gedanken zur lesedidaktischen Umsetzung für eine 3./4. Klasse
Walter	Fabienne	ISF – Umgang mit Kindern mit integrativem/additivem Förderbedarf: Wie sieht der integrative Schulalltag aus der Sicht der Kinder aus?

Impressionen 2014 – 2015

Ausgelassene Freude bei den diplomierten Lehrpersonen des Jahrgangs H12 am Ende der Diplomfeier.

Preis für die beste Bachelorarbeit: Anja Lüthi (links) und Lea Moser.

Beste Unterhaltung: Unterrichtsstile komödiantisch auf die Schippe genommen.

Abschlusstag der H12er: Erlebnispädagogik auf dem Randen.

Weiterbildung: Beliebter LWB-Kurs zum Thema Deutsch als Zweitsprache.

Vision Schule: Ständerat Hannes Germann und Nationalrätin Martina Munz mit Moderatorin Irene Pappa (links).

Kontaktveranstaltung: Schulbehördemitglieder beim informellen Treffen mit Studierenden der PHSH.

Sangesfreudig: Studentinnen des Jahrgangs H14 beim PHSH-Konzert.

PHSH-Tage: Dozierende beim Flanieren auf der Landiwiese nach der Begegnung mit der Hochschulleitung der PH Zürich.

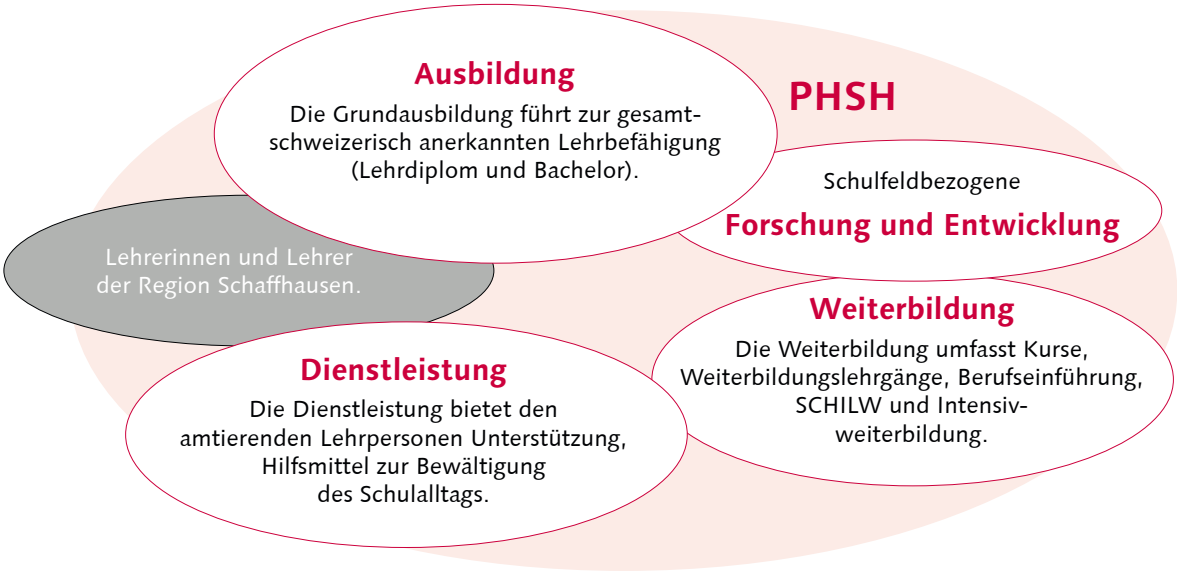
Spaghettata: Gordischer Knoten beim Kennenlernspiel.

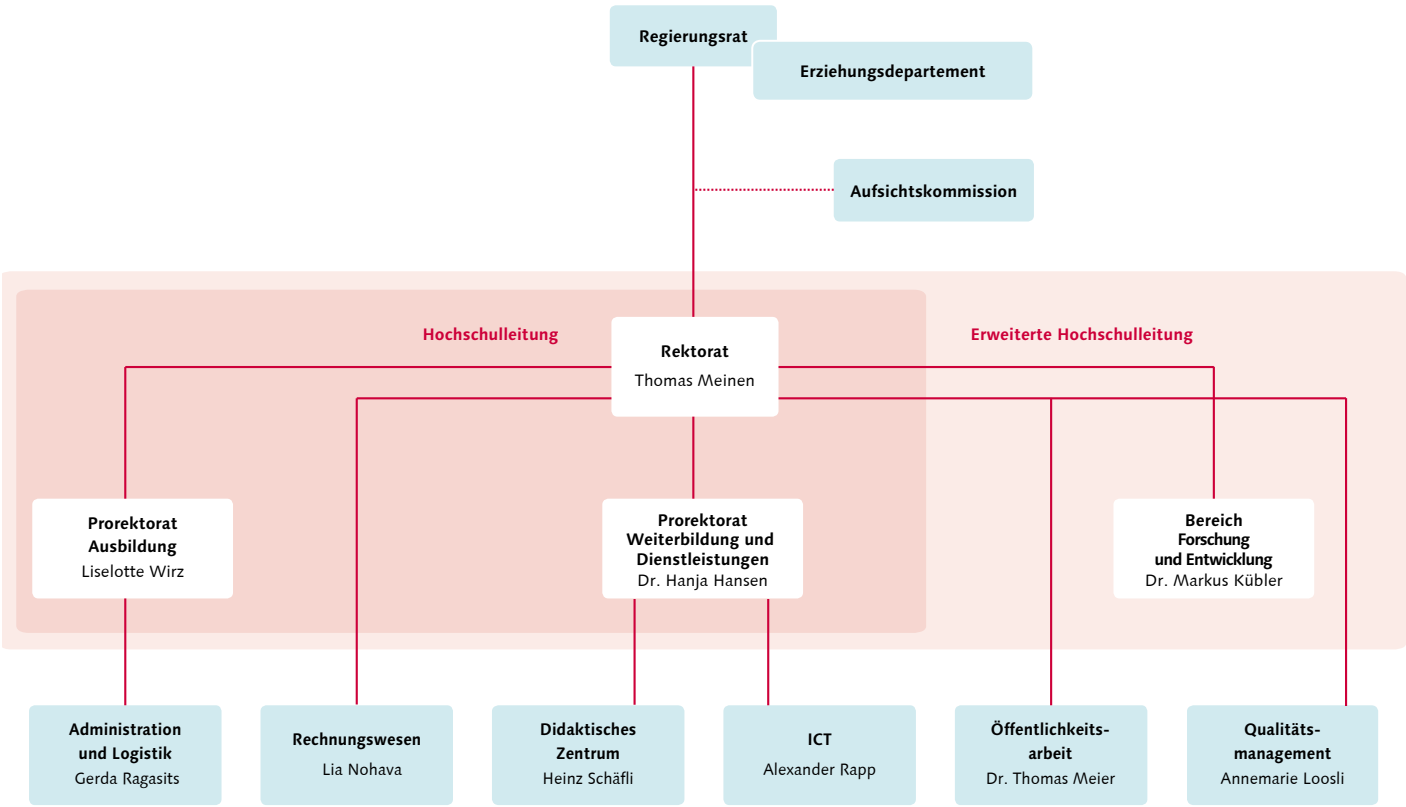
Stage linguistique: Studierende des Jahrgangs H14 mit Dozent Stefan Weilenmann auf dem Creux du van.

Weihnachtssingen: Stimmungsvolles Ambiente in den Kasematten des Munots.

Reger Austausch: Vernissage der Bachelorarbeiten der H12er.

Leistungsbereiche und Organigramm der PHSH





Zahlen zur PHSH

Anzahl Studierende an der PHSH, Stand Oktober 2015

Klasse	Vorschulstufe			Primarstufe			Gesamttotal
	Weiblich	Männlich	Total	Weiblich	Männlich	Total	
1ph (H15)	6	1	**7**	31	12	**43**	**50**
2ph (H14)	12		**12**	22	6	**28**	**40**
3ph (H13)	12	1	**13**	22	5	**27**	**40**
TOTAL	30	2	**32**	75	23	**98**	**130**

Ausserkantonale und deutsche Studierende

	AG	AI	BL	BS	FR	GL	SO	TG	ZH	D	Total	Gesamt	Anteil AK + D *
1ph (H15)				1				4	11	1	**17**	50	**34 %**
2ph (H14)	1	1				2		2	9	3	**18**	40	**45 %**
3ph (H13)		1	1		1		1		11	1	**16**	40	**40 %**
TOTAL	1	2	1	1	1	2	1	6	31	5	**51**	130	**39 %**

* AK = ausserkantonale Studierende, D = deutsche Studierende

Anzahl Dozierende PHSH inkl. Schulleitung, Stand Oktober 2015	**49**
Durchschnittliches Pensum Dozierende	**35 %**

Lehrerinnen- und Lehrer-Weiterbildung (LWB)

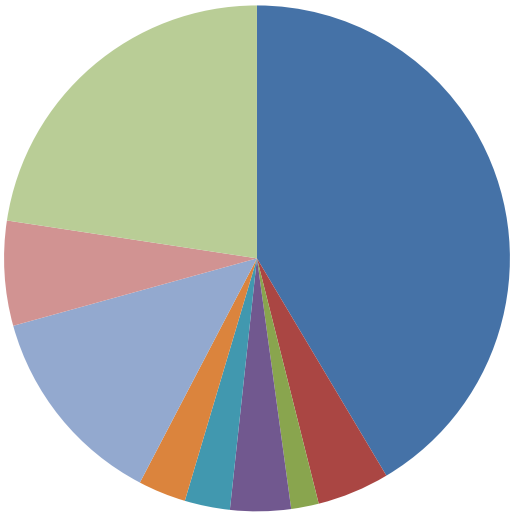
12	Mitglieder LWB-Kommission
1 383	Kursanmeldungen Programm 2015
142	LWB- und SCHILW-Kurse waren im Programmheft 2015 ausgeschrieben
56	Teilnahmen aus Schaffhausen an den swch.ch-Kursen in Brugg 2015

Didaktisches Zentrum

25 952	Medien Ende 2014
772	Aktive Benutzer/-innen
27 057	Ausleihen
76 %	Benutzer/innen Kanton Schaffhausen
24 %	Benutzer/-innen aus der Region

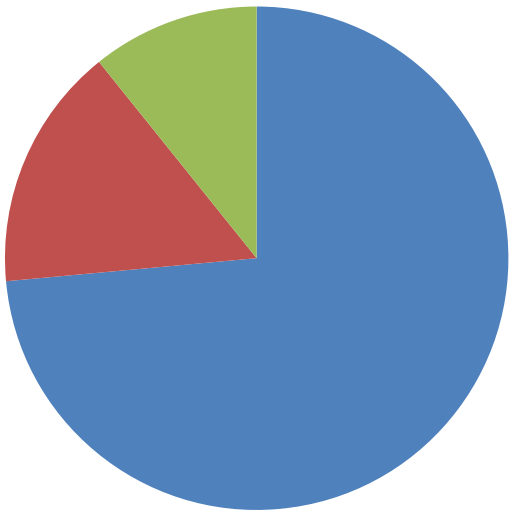
Finanzrechnung PHSH

Aufwand 2014



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

Ertrag 2014



- ausserkantonale Studiengelder
- andere Studiengebühren
- übrige Erträge

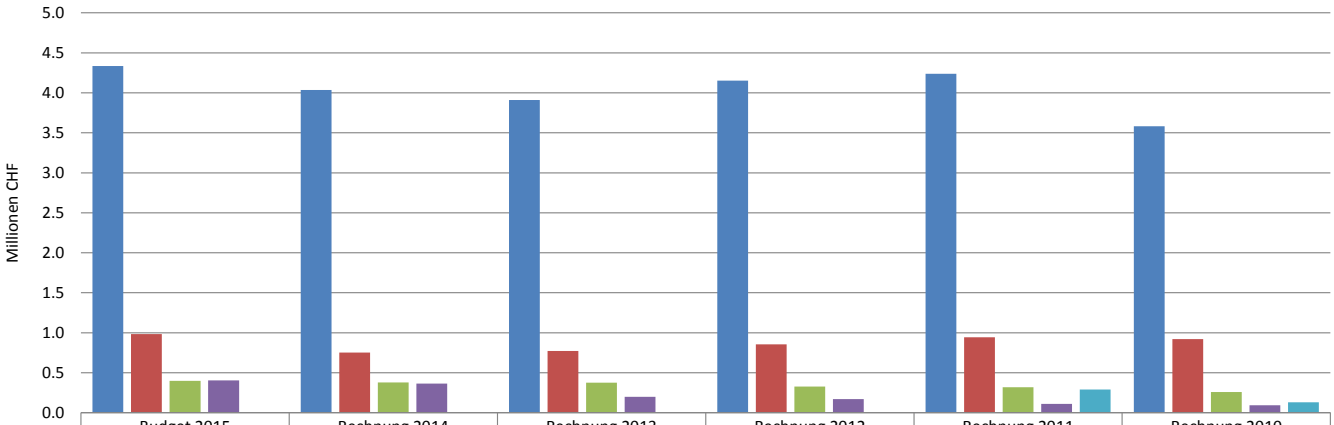
	Rechnung 2014	Rechnung 2013	Rechnung 2012	Rechnung 2011
Personalaufwand	3 911 349.30	3 580 924.35	3 720 676.50	3 831 212.25
Weiterbildung	369 847.40	380 921.60	459 521.80	525 144.57
Sachaufwand	1 250 436.98	1 294 740.11	1 325 813.67	1 540 702.52
Aufwand	**5 531 633.68**	**5 256 586.06**	**5 506 011.97**	**5 897 059.34**
Ausserkantonale Studiengelder	1 155 150.00	1 269 050.00	1 283 500.00	1 183 837.50
Nachverrechnung Abschlüsse 2007–2010				227 162.50
Andere Studiengebühren	246 395.00	210 215.00	193 075.00	146 502.00
Erträge Forschung und Entwicklung	3 061.40	12 076.00		27 536.00
Übrige Erträge	166 169.90	139 442.15	150 330.85	204 043.55
Ertrag	**1 570 776.30**	**1 630 783.15**	**1 626 905.85**	**1 789 081.55**
Resultat	**– 3 960 857.38**	**– 3 625 802.91**	**– 3 879 106.12**	**– 4 107 977.79**

Die Rechnung 2014 und das Budget 2015 richten sich nach der Finanzplanung 2014 – 2018. Die Finanzplanung berücksichtigt die Sparmassnahmen ESH 3.

Wie 2013 konnte auch die Rechnung 2014 unter Budget abgeschlossen werden. Die zusätzlich geforderten Einsparungen im Sachaufwand (95-Prozent-Limite) wurden eingehalten.
Die Differenz zur Rechnung 2013 erklärt sich dadurch,
– dass der Anteil ausserkantonaler Studierender zurückgegangen ist, was zu einem Rückgang der FHV-Beiträge führt;
– der Anteil Forschung und Entwicklung ergänzend als Lehrauftrag ins Budget aufgenommen wurde;
– das Pflichtwahlfach Musik wieder im erwarteten Mass gewählt worden ist.

Es zeichnet sich ab, dass auch die Rechnung 2015 leicht unter Budget abgeschlossen werden kann.

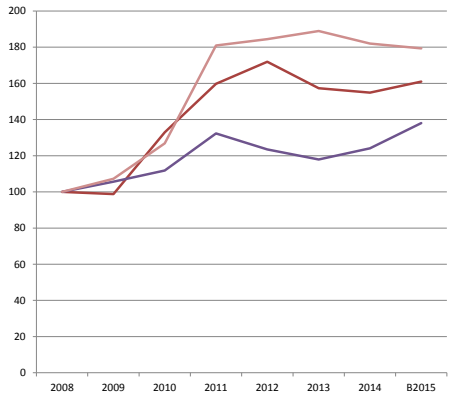
Aufwand 2010 – 2015 nach Bereichen



	Budget 2015	Rechnung 2014	Rechnung 2013	Rechnung 2012	Rechnung 2011	Rechnung 2010
Ausbildung	4'336'236.25	4'034'762.68	3'908'839.08	4'152'767.74	4'238'175.23	3'581'911.43
Weiterbildung	984'692.88	753'431.75	773'098.51	855'272.50	942'074.67	921'956.48
Dienstleistung	398'860.48	380'038.42	375'198.33	328'394.87	317'656.89	258'033.60
F + E	404'310.38	363'399.97	199'451.14	169'576.87	109'152.55	93'492.23
Investitionen	-	-	-	-	290'000.00	130'000.00

Ausbildung Weiterbildung Dienstleistung F + E Investitionen

Vergleich Entwicklung 2008 – 2015 Anzahl Studierende / Aufwand / Ertrag in Prozent



Von 2008 bis 2014 hat sich die Anzahl der Studierenden (ohne Ergänzungsstudien) um 55 % erhöht. Der Aufwand ist von 2008 bis 2014 um 24 Prozent gestiegen.
Der Ertrag konnte in der gleichen Periode um 82 Prozent gesteigert werden.
Für das Geschäftsjahr 2015 wurden der budgetierte Aufwand und Ertrag eingesetzt.

Studierende %

Aufwand %

Ertrag ohne Nachverrechnung %

Autorinnen und Autoren

CHRISTIAN AMSLER
Regierungsrat, Vorsteher des Erziehungsdepartements des Kantons Schaffhausen

BETTINA LOOSER
Fachbereichsleiterin Heterogenität / Dozentin Bildung und Erziehung

DR. THOMAS MEIER
Dozent Bildung und Erziehung

EVA ENGELI
Wissenschaftliche Mitarbeiterin Forschung und Entwicklung

LISELOTTE WIRZ
Prorektorin Ausbildung

THOMAS MEINEN
Rektor

PROF. DR. ANGELIKA BERANEK
Dozentin Medienbildung

DR. MARKUS KÜBLER
Leiter Forschung und Entwicklung

ANNEMARIE LOOSLI-LOCHER
Beauftragte für Qualitätsmanagement

DR. HANJA HANSEN
Prorektorin Weiterbildung und Dienstleistungen

ph|sh