

Infonium

PH Zug 2/2020
Schul-Barometer





Esther Kamm

Die Coronavirus-Pandemie hat uns alle stark gefordert und wird unser Leben auch in Zukunft einschneidend beeinflussen. Im März 2020 mussten die Schulen innert kürzester Zeit geschlossen werden und die Lehrpersonen ihren Unterricht neu organisieren. Bereits wenige Tage nach der Bekanntgabe der Schulschliessungen lancierte das Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) der PH Zug mit dem «Schul-Barometer» eine wissenschaftliche Studie zu COVID-19 und Schule in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Es wurde das aktuelle Stimmungsbild an den Schulen erfasst und wichtige Erkenntnisse zu den Auswirkungen des Fernunterrichtes konnten gewonnen werden (S. 3–5). An der Onlinebefragung haben bereits über 24 000 Schulleitungen, Lehrpersonen, Eltern, Schüler/innen und weitere Akteure aus dem Bildungswesen teilgenommen.

Die Mehrheit (51%) der befragten Schüler/innen glaubt (eher) nicht, dass sie während des Fernunterrichts mehr als im normalen Unterricht lernen. Dem gegenüber stehen 24% der Schüler/innen die denken, dass sie im Fernunterricht (eher) mehr profitieren konnten als sonst (S. 6–7).

Das Schul-Barometer hat unter dem Stichwort «Bildungsgerechtigkeit» auch untersucht, ob durch die temporären Schulschliessungen bestimmte Schülergruppen eher auf der Strecke bleiben als andere (S. 8–10). Die Umfrageresultate zeigen auch Chancen auf, die sich durch den Lockdown ergeben haben. Einerseits gab es im Bereich der Digitalisierung einen enormen Aufschwung –

Editorial	2
COVID-19 – aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung	3–5
(Lern-)Situation der Schüler/innen zuhause	6–7
Die Rolle familiärer und schulischer Merkmale für das Lernen	8–10
Schul-Barometer: zentrale Aussagen und weiterführende Überlegungen	11–12
Für mehr Chancengerechtigkeit	13–14
Dank Netzwerkpflege zu erfolgreicher internationaler Zusammenarbeit	15
Positive Education: Bachelor-Arbeit	16–17
Generationen im Klassenzimmer: Bachelor-Arbeit	18
Entwicklung eines musikalischen Bilderbuches: Bachelor-Arbeit	19
Die Schule als Spielraum: Bachelor-Arbeit	20–21
Gelegentlicher (Aus)raster?: Studierendenspalte	22
Informationen aus den Leistungsbereichen	23
Veranstaltungen	24

sowohl bei den Lehrpersonen als auch den Schüler/innen. Digitale Lehr-Lern-Formen erlauben darüber hinaus eine bewusster Differenzierung der Aufgabenstellungen (S. 11–12).

Auch die PH Zug war durch den Lockdown stark gefordert. Unsere Dozierenden mussten innerhalb weniger Tage den Unterricht über digitale Kanäle ermöglichen, für Praktika und Prüfungen mussten geeignete Lösungen gefunden werden. Dank dem grossen Engagement und der Flexibilität aller Mitarbeitenden und Studierenden können wir auf eine zwar fordernde, aber erfolgreiche Zeit des Fernunterrichtes zurückblicken, in der auch spannende Bachelor-Arbeiten unserer Absolvierenden entstanden sind (S. 16–21).

Die seit Juni 2020 geltenden Lockerungsmassnahmen haben zu einer gewissen Entspannung im Bildungsbereich geführt. Ob Bund und Kantone die Massnahmen und Vorschriften wieder verschärfen müssen, ist ungewiss. Mit Zuversicht starten wir jedoch ins neue Semester und freuen uns, unsere Studierenden wieder von Angesicht zu Angesicht zu sehen.

Ich wünsche Ihnen die nötige Gelassenheit und Kreativität in dieser herausfordernden Zeit und eine anregende Lektüre.

Prof. Dr. Esther Kamm
Rektorin

Das Schul-Barometer: COVID-19 – aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung

Das im März lancierte Schul-Barometer zeigt aus Sicht verschiedener Personengruppen die Pandemie-bedingte Schulsituation in Deutschland, Österreich und der Schweiz auf.

Wir erleben eine durch die Corona-Pandemie ausgelöste gesellschaftliche Krise mit weitreichenden Auswirkungen auf nahezu alle gesellschaftlichen Bereiche. Ab Mitte März wurden die Schulen in der Schweiz, in Deutschland und in Österreich für mehrere Monate geschlossen. Je nach Kanton/Bundesland wurde teils unterschiedlich vorgegangen, bspw. hinsichtlich Ferienregelungen, Formen der Schüler/innenbetreuung und der Anwesenheit von schulischen Mitarbeitenden sowie hinsichtlich der Lehr-Lern-Arrangements. Diese für alle neue Situation führte rasch zu neuen Herausforderungen, vielen offenen Fragen und je nach Akteursgruppe zu unterschiedlichen Informationsbedürfnissen. Mit dem Ziel, diese Informationsbedürfnisse zumindest teilweise zu befriedigen, wurde vom Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) der PH Zug das Schul-Barometer lanciert (Huber et al., 2020).

Ein Beitrag zum Erfahrungsaustausch

Ziel des Schul-Barometers ist die Beschreibung und Einschätzung der Pandemie-bedingten Schulsituation in Deutschland, Österreich und der Schweiz aus Sicht verschiedener Personengruppen (vgl. Tabelle 1). Durch die empirische Beschreibung der Auswirkungen der Krisensituation auf Schule und Bildung soll im Sinne von «Responsible Science» – mit dem Aufgreifen von aktuellen gesellschaftlichen Problemen in die Forschung und die Rückbindung von Ergebnissen in die Politik, Verwaltung und Praxis – ein Beitrag zum Erfahrungsaustausch geleistet werden. Damit sollen möglichst rasch handlungsrelevante Informationen für unterschiedliche Zielgruppen zur Verfügung gestellt werden. Zu diesem Zweck wurden im Schul-Barometer unterschiedliche Themen, die vor dem Hintergrund verschiedener Forschungstraditionen und -diskurse als relevant für die aktuelle Situation gelten, untersucht. Für die unterschiedlichen Gruppen der Befragten (Schüler/innen, Eltern, Schulleitungen, Mitarbeitende der Schule, Schulverwaltung/Schulaufsicht, Unterstützungssysteme) wurden angepasste Fragebögen entwickelt und eingesetzt. Neben der deutschsprachigen Version existieren auch Versionen in französischer und englischer, aber auch z. B. in russischer Sprache. Das Schul-Barometer

wurde vom 24. März bis 5. April 2020 als Online-Umfrage durchgeführt. Gegenwärtig umfasst das Schul-Barometer eine Stichprobe für Deutschland, Österreich und der Schweiz von über 24 000 Personen (vgl. Tabelle 1).

	Deutschland	Österreich	Schweiz	
	deutsch	deutsch	deutsch	französisch
Schülerinnen und Schüler	471	1423	55	6102
Eltern	760	1100	105	8768
Schulleitung	236	185	118	111
Mitarbeitende der Schule	617	671	198	3218
Schulverwaltung und -aufsicht	17	13	9	0
Unterstützungssysteme	25	3	12	0
<i>Summe</i>	<i>2126</i>	<i>3395</i>	<i>497</i>	<i>18199</i>

Tabelle 1: Stichprobe des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz.

Über Länderunterschiede wurde in den bisherigen Publikationen zum Schul-Barometer nur für die Personengruppen der Mitarbeitenden und Schulleitungen berichtet. Zur Aussagekraft der Daten für die einzelnen Länder ist kritisch anzumerken, dass es sich um eine Ad-hoc-Stichprobe handelt. Zudem gibt es Verzerrungen hinsichtlich des Alters der befragten Schüler/innen. Auch sind Schüler/innen ohne Zugang zum Internet wohl unter- bzw. nicht repräsentiert.

Lehren und Lernen während der Corona-Pandemie

Schulschliessungen aufgrund der Corona-Pandemie führten dazu, dass klassischer Schulunterricht durch Lehren und Lernen entfiel und durch andere Formen – u. a. mittels digitaler Medien – ersetzt wurde. Damit traten die lehrerzentrierten Anteile des Lehr-Lern-Prozesses (z. B. Instruktionsphasen) deutlich in den Hintergrund, während die schülerzentrierten Anteile (z. B. selbstgesteuertes Lernen, Be-/Erarbeiten von Arbeitsaufträgen/Lernaufgaben) den Hauptteil des Lernens ausmachten. Entsprechend gewann die Unterstützung der Eltern (und/oder der Geschwister) als «Ersatzlehrpersonen» stark an Bedeutung (vgl. Huber & Helm 2020b).

Somit zeigen sich deutliche Parallelen zu Lehr-Lern-Prozessen im Rahmen von Hausaufgaben, weshalb für die Analyse des Lernens während der Pandemie insbesondere jene Modelle des Lehrens und Lernens in den Fokus rücken, die auch für die Beschreibung der Rolle von Hausaufgaben relevant sind. Hierzu wurden in der Literatur bereits unterschiedliche Modelle vor-

gestellt, diskutiert und empirisch analysiert (z. B. Hagenauer & Oberwimmer, 2019; Kohler, 2011; Trautwein, Lüdtke, Schnyder, & Niggli, 2006).

Diesen Modellen entsprechend nimmt der (soziale) Kontext starken Einfluss auf die Qualität und den Erfolg von Lernprozessen im häuslichen Setting. Empirisch ist und wird in zahlreichen Studien (etwa den kontinuierlich publizierten large scale Assessments der OECD) nachgewiesen, dass die sozio-ökonomische Herkunft der Lernenden (z. B. Bildungsnähe der Eltern) am stärksten den Lernprozess und den Lernerfolg beeinflusst. Darüber hinaus kann angenommen werden, dass sich die Bildungsnähe des Elternhauses insbesondere auf die (lernförderliche) Bearbeitung von Hausaufgaben bzw. das ausserunterrichtliche Lernen auswirkt (vgl. Hagenauer & Oberwimmer, 2019 für einen empirischen Nachweis). Mehrere Autor/innen, bspw. Kohler (2011) und Hagenauer und Oberwimmer (2019), sehen daher in den häuslichen Ressourcen für die Hausaufgabenbearbeitung, dem sozio-ökonomischen Status der Lernenden (bspw. Bildungs- und Berufsstatus der Eltern) und der Klassenzusammensetzung zentrale Kontextvariablen des Lernens durch Hausaufgaben. Eingebettet in den Kontext, werden im Homework-Modell von Trautwein et al. (2006),

- (1) Merkmale der Lehrpersonen,
- (2) Merkmale der Lernumgebung

- (z. B. wahrgenommene Aspekte der Quantität und Qualität von Hausübungen),
- (3) Merkmale der Schüler/innen (z. B. Selbstkonzept) und
- (4) Merkmale der Eltern (z. B. Quantität und Qualität der elterlichen Unterstützung bei der Hausaufgabenbearbeitung)

als Prädiktoren der Schüler/innenleistung postuliert, wobei die Motivation und das Hausaufgabenverhalten der Schüler/innen als «sequenzielle Mediatoren» dieser Beziehungen vermutet werden. Das heisst, es wird angenommen, dass die in 1) bis 4) gelisteten Merkmale primär auf die Motivation der Schüler/innen wirken, diese wirkt auf das Hausaufgabenverhalten, das wiederum auf deren Leistungen Einfluss nimmt.

Für das Lehren und Lernen während der Zeit der Schulschliessungen aufgrund der Corona-Pandemie können sehr ähnliche Modellannahmen getroffen werden. Abbildung 1 (S. 5) zeigt, welche Aspekte wir vor dem Hintergrund zentraler Forschungstraditionen und Theoriemodelle als relevant erachten und im Schul-Barometer erfasst haben.

**Stephan Gerhard Huber (Leiter IBB),
Paula S. Günther, Nadine Schneider,
Christoph Helm, Marius Schwander,
Julia A. Schneider & Jane Pruitt**

Literatur

Hagenauer, G., & Oberwimmer, K. (2019). Zum Zusammenhang zwischen Hausaufgabenpraxis und Leseleistung: Ergebnisse aus PIRLS 2006, 2011 und 2016. In C. Wallner-Paschon & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *Lesekompetenz der 10-Jährigen im Trend. Vertiefende Analysen zu PIRLS* (S. 221–237). Graz: Leykam.

Huber, S.G. & Helm, C. (2020a). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen: Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Die Deutsche Schule, Beiheft 16*, 37–60.

Huber, S.G. & Helm, C. (2020b). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(2), 237–270. DOI 10.1007/s11092-020-09322-y.

Huber, S.G., Günther, P.S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J.A. & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster, New York: Waxmann.

Kohler, B. (2011). Hausaufgaben. Überblick über didaktische Überlegungen und empirische Untersuchungen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 103 (3), 203–218.

Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting Homework Effort: Support for a Domain-Specific, Multilevel Homework Model. *Journal of Educational Psychology*, 98 (2), 438–456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>



Analoges und digitales Lernen.

Abbildung 1: Im Schul-Barometer erfragte Aspekte des Lehrens und Lernens (EL = Eltern; MA = Mitarbeitende; SL = Schulleitung; SuS = Schüler/innen; SV = Schulverwaltung; US = Unterstützungssysteme).

Familie	Schüler/innen	Lehren	Lehrer/innen	Schule	System
Schülersituation - Lernen zuhause als Herausforderung (SuS) - Lernunterstützung durch Eltern (SuS, EL) - Technische Ausstattung - Möglichkeiten, am PC/Laptop/Tablet zu arbeiten (MA, SL, EL, SuS, SV, US) - eigener PC/Laptop/Tablet; PC/Laptop/Tablet leihen; Zustand des PC/Laptop/Tablet (SuS, EL) - Erledigungen für Eltern und Geschwister (SuS) - Betreuung von Geschwistern (SuS) - Schüler/In ist alleine (SuS) Elternsituation - Belastung/Sorge Eltern (EL) - Herausforderung Tagesablauf Eltern (EL) - Informiertheit d. Eltern (EL) - Einstellung d. Eltern zur Schulschließung (EL) Familiäre Situation - Umgang der Familie mit der Krise (SuS) - Umgang der Eltern mit der Krise (MA, SL, SuS, EL, SV, US)	Alter (SuS) Positive Emotionen - Freude auf andere Lernmethoden (SuS, MA, SL, SV, US) - Zukünftig auch andere Lernmethoden einsetzen (SuS) - Zeit mit Familie verbringen (SuS) Negative Emotionen - Belastung (SuS, MA, SL, SV, US) - Schule wird vermisst (SuS) - Langeweile (SuS) Selbstorganisationsfähigkeiten - Tagesabläufe (SuS) - Schüler/In hat das Gefühl, dass Ferien sind (SuS, EL, MA, SL, SV, US) - Herausforderung Tagesablauf Schüler/In (SuS) Freizeitaktivitäten der Schüler/In (SuS)	Quantität - Organisation digitaler Unterricht (SuS) - % erreichter Schüler/innen (MA, SL, SV, US) - Medien für Kontakt/Materialverbreitung (MA, SL, EL, SuS) - Digitale Präsenzzeit (MA, SL) - Videokonferenzen (EL, SuS) Qualität - Kontrolle Lernaufgaben (MA, SL, SuS, EL) - W-Plan/Coaching (MA, SL) - Sorgen ernst nehmen (MA, SL, EL, SuS) - Lernstand wird berücksichtigt (SuS, EL) - Diff. Lernhinweise (SuS, EL) - Absprachen m. Lehrkraft (SuS)	- Kompetenz im Einsatz digitaler Medien (SuS, EL, MA, SL, SV, US) - Motivation im Einsatz digitaler Medien (SuS, EL, MA, SL, SV, US) - Kompetenz im Einsatz digitaler Medien (SuS, EL, MA, SL, SV, US) - Informiertheit der Mitarbeitenden (MA) - Belastung der Mitarbeitenden (MA) - Funktion an der Schule (MA, SL)	- Information durch die Schule/Schulleitung (EL, MA, SV, US) - Informiertheit der Schulleitung (SL) - Informiertheit des Kollegiums (MA) - Belastung der Schulleitung (SL) - Belastung des Kollegiums (MA) - Lehrerkoooperation (MA, SL, SV, US) - Erfahrung im Einsatz digitaler Medien (MA, SL) - Selbstkonzept im Einsatz digitaler Medien (MA, SL, SV, US) - Technische Ausstattung (MA, SL, SV, US) - Anwesenheit (MA, SL) - % betreuter Schüler/innen (MA, SL) - Reaktionen des Kollegiums (MA, SL) - Elternarbeit/-kontakt (SuS, EL, MA, SL, SV, US) - Schulstufe (SuS, EL, MA, SL) - Schultyp (SuS, EL, MA, SL)	- Informationen durch die Schulbehörde (MA, SL, SV, US) - Informiertheit der Schulverwaltung und Schulleitung sowie des Unterstützungssystems (SV, US) - Belastung der Schulverwaltung und Schullaufsicht sowie des Unterstützungssystems (SV, US)
Lernen/Lernprozesse		- Lernaufwand (SuS) - Bearbeitungszeit (MA, SL) - Schülereinstellung auf neue Methoden (MA, SL, SV, US) - Schüler/innen arbeiten aktiv zuhause (MA, SL, SV, US) - Soziales Lernen über digitale Medien (SuS) - Möglichkeiten zum sozialen Lernen (MA, SL)	Lernergebnisse		
- Ich lerne jetzt mehr als im normalen Unterricht (SuS) - Elternsorge über das Zurückbleiben d. Kinder (EL)					

Befunde des Schul-Barometers: (Lern-)Situation der Schüler/innen zuhause

Die Befunde des Schul-Barometers geben Aufschluss über die häusliche Situation und das Lernen der Schülerinnen und Schüler während des Fernunterrichts.

Tätigkeiten der Schüler/innen

41 Prozent der Schüler/innen und 44 Prozent der Eltern geben an, dass es ihnen bzw. ihren Kindern (eher) leichtfällt, früh aufzustehen und einen geregelten Tagesablauf zu haben. 30 Prozent der Eltern denken, dass dies (eher) nicht zutrifft. Bei den Schülern/innen ist dieser Anteil mit 37 Prozent etwas höher.

Fast die Hälfte der Schüler/innen gibt an, durchschnittlich mehr als vier Stunden pro Arbeitstag für Lernen und Aufgaben für die Schule aufzuwenden. In Abbildung 1 sind diese Informationen auf Basis von Mittelwerten (Median) dargestellt.

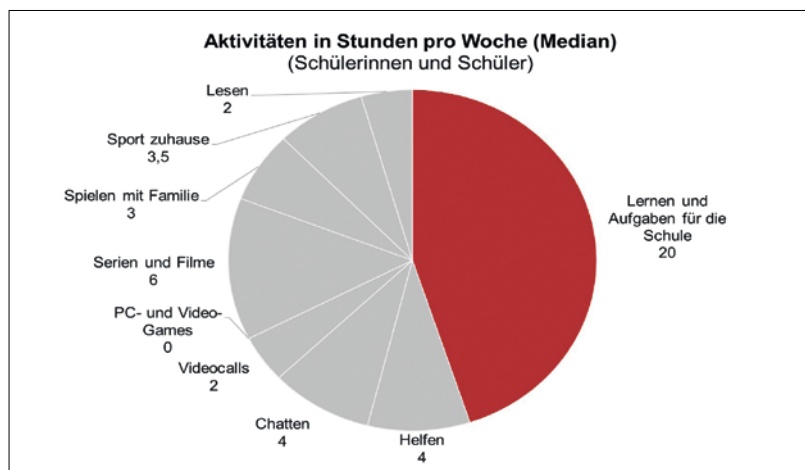


Abbildung 1: Lesebeispiel «Median»: Rund 51 Prozent der Schüler/innen geben an, 0 Stunden für PC- und Videogames pro Woche aufzuwenden.

Anhand der qualitativen Befunde wird sichtbar, dass einige Eltern den Eindruck haben, dass ihre Kinder zuhause einen hohen Arbeitsaufwand für die Schule erbringen müssen. Das wiederum fordert bzw. überfordert auch einen nicht unerheblichen Teil der Eltern im Rahmen der Lernbegleitung.

Auch viele Schüler/innen teilen das Empfinden, dass sie in der Situation des Fernunterrichts mehr Aufgaben und Unterrichtsstoff bearbeiten würden als im normalen Unterricht. Ein nicht unerheblicher Anteil ist der Ansicht, dass in der aktuellen Situation mehr gelernt werde, «weil für eine Stunde Unterricht mehr Aufgaben gestellt werden, als [sie] normalerweise in dieser Zeit im Unterricht schaffen würden» (SuS, ID

1588, v_472) und man «nun mehr Stoff bearbeiten [würde], weil das Besprechen wegfallen» (SuS, ID 1610, v_472).

Technische Ressourcen zuhause

Rund drei Viertel der Eltern stimmen der Aussage «Wir haben zuhause genügend Möglichkeiten, am Computer/Laptop/Tablet zu arbeiten» (eher) zu. Rund zehn Prozent stimmen ihr (eher) nicht zu. Diese Angaben decken sich mit jenen der Schüler/innen, wobei dort die Zustimmung etwas höher ist (knapp 86 %).

77 Prozent der Schüler/innen geben an, über ein eigenes Gerät zu verfügen. Rund 21 Prozent leihen ein Gerät von ihren Eltern oder Geschwistern.

Rund 78 Prozent der Schüler/innen stimmen der Aussage «Der Computer/Laptop/Tablet in unserem Haushalt ist/sind auf dem neuesten Stand.» eher oder ganz zu. Sechs Prozent verneinen die Aussage voll und ganz. Die Elternangaben decken sich diesbezüglich.

In den qualitativen Daten wird die unzureichende Hardwareausstattung bei den Schülern/innen zuhause als der bedeutendste Grund für deren unzulängliche bis fehlende Erreichbarkeit während der Schulschliessung genannt.

Lernsituation zuhause

Gleich viele Schüler/innen wie Eltern (je 37 %) geben zu Beginn des Fernunterrichts an, dass sie bzw. ihre Kinder sich auf andere Lernweisen bzw. Lernmethoden, wie z. B. E-Learning, freuen. Bei den Schulleitungen und Mitarbeitenden der Schule schätzen rund ein Viertel (27 % bzw. 22 %), dass die Kinder sich auf andere Lernweisen bzw. Lernmethoden freuen. Gut ein Viertel der Eltern (27 %), Mitarbeitenden der Schule (26 %) und Personen der Unterstützungssysteme (28 %) schätzen ein, dass dies bei den Kindern (eher) nicht der Fall ist, während dieser Anteil bei den Schülern/innen selbst mit 38 Prozent deutlich höher ist.

Wie Abbildung 2 zeigt, glaubt die Mehrheit (51 %) der Schüler/innen (eher) nicht, dass sie während des Fernunterrichts mehr als im normalen Unterricht lernen. Auch denken 48 Prozent der Schüler/innen (eher) nicht, dass man, wenn die Schule wieder öffnet, mehr online und zuhause lernen sollte. Dem gegenüber stehen 28 Prozent, die denken, dass dies (eher) der Fall sein sollte. 24 Prozent der Schüler/innen denken zudem (eher), dass sie jetzt

mehr lernen als im normalen Unterricht. In den qualitativen Daten zeigt sich dazu, dass sich die Schüler/innen sehr differenziert zur Situation des häuslichen Lernens äussern. Die Gründe, welche die Schüler/innen im Rahmen der offenen Antworten dafür angeben, dass sie aktuell mehr lernen als im normalen Unterricht, sind unterschiedlich.

Mehr Unterrichtsstoff als im normalen Unterricht

Ein Aspekt, der von den Befragten als Grund für ihr subjektives Empfinden des grösseren Lernzuwachses während der aktuellen Situation genannt wird, ist der oben bereits erwähnte erhöhte Umfang an Aufgaben. Die Schüler/innen geben an, dass sie mehr Aufgaben bzw. Unterrichtsstoff von den Lehrpersonen erhielten und bearbeiten würden, als dies im normalen Unterricht der Fall sei.

Effektiveres Lernen durch Berücksichtigung des individuellen Lerntempos

Besonders hervorgehoben wird die Berücksichtigung des individuellen Lerntempos. So geben viele Schüler/innen an, dass sie in ihrem eigenen Lerntempo effektiver lernen können. Dies sei sowohl ein Vorteil für leistungsstärkere als auch -schwächere Schüler/innen. Während ein Teil der Befragten angibt, nun mehr Zeit für die Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsstoff zur Verfügung zu haben, äussern andere, dass sie nun «mehr erledigen [können] als in der Masse, in der man sich auch an den Langsameren orientieren müsse» (SuS, ID 1 223, v_472). Weiterhin geben die Schüler/innen an, dass sie durch die Berücksichtigung ihres individuellen Lerntempos weniger Zeitdruck verspüren, mehr Verständnis für die Lerninhalte entwickeln und die Möglichkeit der individuellen Wiederholung der Lerninhalte haben würden.

Mehr Konzentration und Ruhe durch ungestörtere häusliche Lernatmosphäre

Ein weiterer Aspekt, der von den befragten Schülern/innen oft genannt wird, ist eine ungestörtere Lernatmosphäre. Demnach geben viele Befragte an, dass sie sich aufgrund von mehr Ruhe und weniger Ablenkung besser konzentrieren könnten und wegen eines angenehmeren Arbeitsumfelds zuhause in der aktuellen Situation mehr lernen würden.

Effektiveres Arbeiten durch selbstverantwortliches Lernen und intrinsische Motivation

Viele Schüler/innen scheinen überdies die Möglichkeiten des selbstverantwortlichen Lernens zu schätzen und führen dies als Grund dafür an, dass sie in der aktuellen Situation mehr lernen

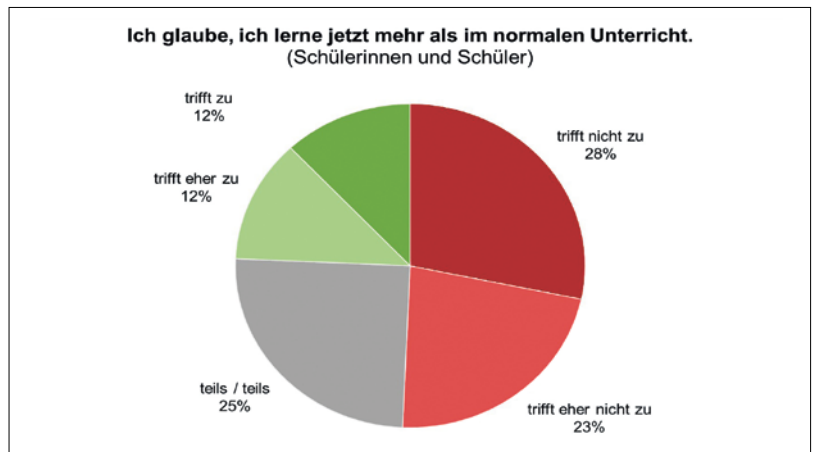


Abbildung 2: Situativer Lernfortschritt der Schüler/innen.

als im normalen Unterricht. In diesem Zusammenhang wird beispielsweise die intrinsische Motivation, also das Lernen aus eigenem Antrieb und einer inneren Motivation heraus, genannt. Die Möglichkeit des selbstverantwortlichen und selbstständigen Lernens führe bei einigen Schülern/innen zu einer gesteigerten Lernfreude, das Gefühl von externem Zwang bleibe aus und man lerne das selbstständige Lernen.

Lern- und Biorhythmus können besser berücksichtigt werden

Weiter heben Schüler/innen die Möglichkeit der individuellen Zeiteinteilung bzw. ihres individuellen Lernrhythmus positiv hervor. So äussert eine Befragte oder ein Befragter etwa «ich bin [nun] nicht müde, weil ich nicht vormittags arbeiten muss» (SuS, ID 1023, v_472).

Berücksichtigung individueller Lernweisen und -methoden

Daneben gibt es auch Schüler/innen, die ihren verstärkten Lernzuwachs während des Fernunterrichts mit der Berücksichtigung individueller Lernweisen und -methoden begründen. Während ein Teil der Befragten angibt, durch die Ausweitung der Recherchemöglichkeiten insbesondere durch den häuslichen Internetzugang bessere Lernmöglichkeiten zu haben, äussern andere, dass sie durch die nun besseren Möglichkeiten des Zusammenfassens und Aufschreibens oder das Anschauen von Lernvideos besser lernen würden.

Wenige Befragte geben an, dass sie durch die Unterstützung der Eltern besser als im normalen Unterricht lernen würden.

Stephan Gerhard Huber (Leiter IBB), Paula S. Günther, Nadine Schneider, Christoph Helm, Marius Schwander, Julia A. Schneider & Jane Pruitt

Literatur

Huber, S.G., Günther, P.S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J.A. & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster, New York: Waxmann.

Befunde des Schul-Barometers: die Rolle familiärer und schulischer Merkmale für das Lernen von Schüler/innen

Die Corona-Pandemie führte weltweit zu temporären Schulschliessungen. Bleiben dabei einzelne Schülergruppen auf der Strecke?

Bereits im Rahmen der Berichtslegung zum Schul-Barometer (Huber et al., 2020) wurden Befunde präsentiert, die Aufschluss über das Lernen benachteiligter Schüler/innengruppen geben (siehe Artikel auf S. 6–7).

Outcome und Selbstständigkeit der Schüler/innen

Untersucht wurde, was Schüler/innen, die während der Schulschliessungen zuhause viel Zeit für das Lernen (25 Stunden und mehr) aufwenden, von jenen unterscheidet, die wenig Zeit für das Lernen (weniger als 9 Stunden) aufwenden (vgl. Artikel auf S. 6–7).

Lernaktiven Schülern/innen, die der ersten Gruppe angehören,

- fällt es leicht, früh aufzustehen und einen geregelten Tagesablauf zu haben,
- sind in der Lage, den Tag selbst zu planen,
- verbringen mehr Zeit mit Sport zuhause, mit Lesen und anderen Aktivitäten,
- glauben, während des Fernunterrichts mehr zu lernen als im normalen Unterricht,
- bekommen häufiger die Lernaufgaben durch ihre Lehrpersonen kontrolliert und
- haben nicht das Gefühl, dass gerade Ferien sind.

Im Kontrast zu dieser Gruppe zeigt sich die Gruppe der weniger lernaktiven deutlich passiver, mit einer Ausnahme: Sie verbringen viermal so viel Zeit wie die andere Gruppe mit Computerspielen.

Auch auf Basis der Schüler/innenantworten zu den offenen Fragen im Schul-Barometer kristallisieren sich deutlich die zwei Gruppen der Lernaktiven und weniger Lernaktiven heraus:

- (1) Lernaktive Schüler/innen, die sich sehr positiv über den Fernunterricht und die damit verbundenen Chancen äussern (Möglichkeiten des selbstbestimmten, eigenverantwortlichen, kreativen Lernens unter Berücksichtigung des individuellen Lerntempos, Lernrhythmus und der individuellen Lernweisen/-methoden). Sie kann man auch als lernmotiviert bezeichnen.
- (2) Weniger lernaktive Schüler/innen, die sich über die Situation des Fernunterrichts kri-

tisch äussern und sie als hohe Belastung erleben (und mehr Unterstützung von Lehrpersonen benötigen). Sie haben eher das Gefühl, sie hätten Ferien und sind tendenziell weniger lernmotiviert.

Zum anderen wurde analysiert, was jene Schüler/innen, die das Gefühl haben, sie hätten zu Beginn des Fernunterrichts Ferien, von anderen Schülern/innen unterscheidet. Entsprechend der eben dargestellten Analyse sind Schüler/innen, die viel für die Schule lernen und arbeiten (wöchentlich 25 Stunden und mehr), sehr selten jene, die denken, sie hätten Ferien. Darüber hinaus zeigt sich, dass Schüler/innen, die 25 Stunden und mehr pro Woche Computerspiele spielen und Fernsehen schauen und denen es schwerfällt, früh aufzustehen und einen geregelten Tagesablauf zu haben, signifikant häufiger das Gefühl haben, sie hätten Ferien.

Schliesslich wurden Schüler/innen, die die Schule vermissen, mit jenen kontrastiert, die die Schule nicht vermissen. Zusammenfassend zeigt sich, dass Schüler/innen, die mit der Schulschliessung sehr schlecht zurechtkommen, deutlich häufiger der Gruppe von Schülern/innen angehören, die die Schule vermisst. Auch jene, denen die Decke bereits kurz nach Beginn des Fernunterrichts auf den Kopf fällt und die sich nicht auf neue Lernmethoden freuen, vermissen die Schule mit einer signifikant höheren Wahrscheinlichkeit. Darüber hinaus stehen die erlebte Belastung und die Fragen, ob das Lernen zuhause eine Herausforderung darstellt, ob auch in Zukunft mehr online und zuhause gelernt werden soll und ob jetzt mehr als im normalen Unterricht gelernt wird, in bedeutendem Zusammenhang mit dem Ausmass, in dem die Schule vermisst wird.

Zusammenhangsanalysen zum häuslichen Lernen

Vor dem Hintergrund von Modellen des Lernens zuhause (z. B. dem Homework-Modell nach Trautwein et al., 2006) wurde der Frage nachgegangen, welchen Einfluss Merkmale der Qualität des Fernunterrichts, Schüler/innenmerkmale und die Verfügbarkeit häuslicher Ressourcen auf Schüleroutcomes (Lernerfolg, Lernaufwand, Lernemotionen) in Zeiten von COVID-19 und der damit einhergehenden Schulschliessungen haben. Auf Basis von Daten von 8344 Schülern/innen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz wurde ein Strukturgleichungsmodell

Literatur

Huber, S.G., Günther, P.S., Schneider, N., Helm, Chr., Schwander, M., Schneider, J. & Pruitt, J. (2020). COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Münster u. a. Waxmann. Verfügbar unter: DOI 10.31244/9783830942160.

Huber, S.G. & Helm, C. (2020a). COVID-19 and Schooling: Evaluation, Assessment and Accountability in Times of Crises-Reacting Quickly to Explore Key Issues for Policy, Practice and Research with the School Barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 32(2), 237-270. DOI 10.1007/s11092-020-09322-y.

Huber, S.G. & Helm, C. (2020b). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen: Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Die Deutsche Schule, Beiheft 16*, 37-60. DOI 10.31244/9783830-992318.

Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I. & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 438-456. Zugriff am 28.05.2020. DOI 10.1037/0022-0663.98.2.438.

(vgl. Abbildung 1) geschätzt, das zeigt, dass sowohl die familiären als auch die schulischen Merkmale Einfluss auf die Outcomes der Schüler/innen haben (ausführlich dazu Huber & Helm 2020a, S. 49 ff). Besonders die Selbstständigkeit der Schüler/innen und die von ihnen wahrgenommene Qualität des Fernunterrichts sind jedoch prädiktiv dafür, in welchem Ausmass sie denken, dass sie jetzt mehr lernen als im normalen Unterricht, Zeit für schulische Belange aufwenden und positive sowie negative Emotionen erleben. Häusliche Ressourcen wie die technische Ausstattung und die elterliche Unterstützung spielen dagegen eher eine untergeordnete Rolle. Allerdings ist der familiäre Umgang mit der Krisensituation deutlich mit negativen Emotionen der Schüler/innen korreliert.

Es lässt sich ableiten, dass sozial benachteiligte Schüler/innen in Zeiten der Schulschließung nicht primär aufgrund fehlender technischer Ausstattung oder fehlender elterlicher

Unterstützung zurückbleiben, sondern insbesondere aufgrund fehlender Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen und zur Selbstorganisation des Tagesablaufs. Der Mangel dieser Fähigkeiten ist wahrscheinlich auch auf das Fehlen von Entwicklungsmöglichkeiten zurückzuführen, die diese Schüler/innen (in sozioökonomisch schlechter gestellten bzw. benachteiligten Familien) oft nicht ausreichend vorfinden (z. B. vorgelebte volitionale Fähigkeiten, Selbstorganisation und Aspirationsniveau, Erfolgserwartung und Selbstwirksamkeit).

Die Befunde deuten darauf hin, dass ein Mehr an technischer Ausstattung nur schwache Effekte auf das Lernen der Schüler/innen während der Corona-Pandemie haben dürfte. Wir gehen aber trotzdem davon aus, dass eine bessere Ressourcenausstattung für benachteiligte Schülergruppen wichtig ist, denn sie sind Voraussetzung für einen digitalen Unterricht, der mit allen Schülern/innen möglich sein muss,

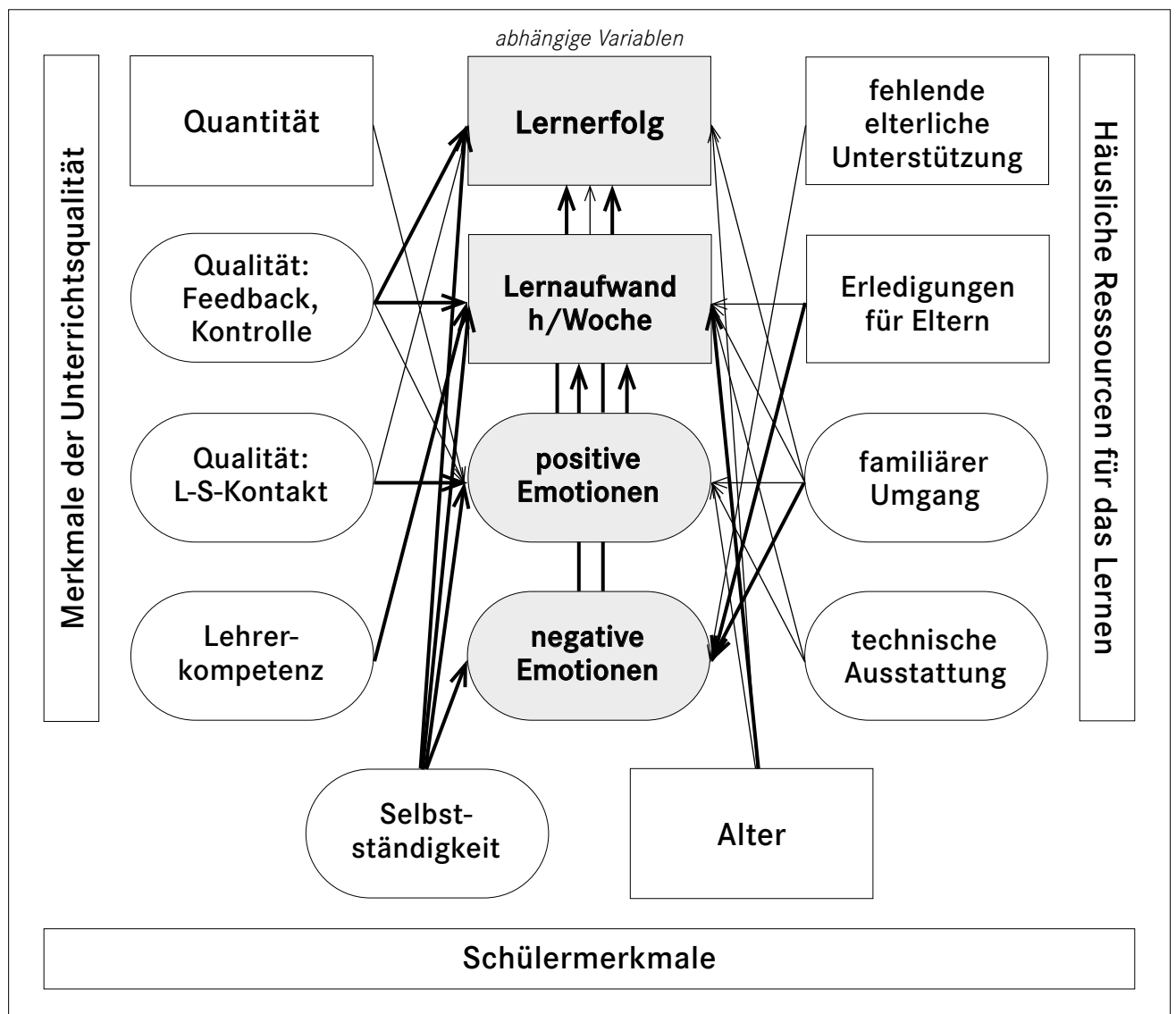


Abbildung 1: Empirisches Modell des Lernens während der Corona-Pandemie. Anm.: Die Abbildung enthält alle - auf einem Niveau von .05 und darunter - statistisch signifikanten Effekte. Effekte mit einem Beta > .100 sind durch dicke Pfeile hervorgehoben (Quelle: eigene Darstellung).

um auch hier Chancengleichheit zu gewährleisten. Gerade für eine kleinere Gruppe von Schülern/innen (etwa 10%) würde eine adäquate technische Ausstattung aber vermutlich deutliche Abhilfe bezüglich eines Teils der erlebten Herausforderungen leisten. Darüber hinaus sollen Digitalisierungsmöglichkeiten ja sowohl das Lernen über Technologie ermöglichen wie durch das Lernen mit Technologie weitere Differenzierungsmöglichkeiten schaffen. Neben

der technischen Ausstattung (z. B. mit der staatlichen Vergabe von technischen Endgeräten wie Tablets oder Laptops an Schüler/innen) würde aber vor allem eine stärkere Betreuung sozial benachteiligter Familien und die personenbezogene Lernbegleitung der Schüler/innen helfen.

**Stephan Gerhard Huber, Leiter IBB,
und Christoph Helm, Stv. Leiter IBB**



Zuhause eine anregende Lernumgebung zu schaffen, kann eine Herausforderung sein.

Schul-Barometer: zentrale Aussagen und weiterführende Überlegungen

Die Corona-Pandemie stellt für alle Akteure im Bildungs- und Schulkontext eine sehr grosse Herausforderung dar. Die Situation mag aber auch Chancen erkennen lassen.

In den Befunden des Schul-Barometers zeigt sich eine hohe Wertschätzung und Anerkennung gegenüber der Institution Schule und der Arbeit der Lehrpersonen. In den qualitativen Aussagen der Eltern kommt zum Vorschein, dass besonders in dieser Krisenzeit das Engagement der Lehrpersonen und die Anforderungen an ihren Beruf stärker wahrgenommen werden, auch retrospektiv. Sie erfahren eine höhere Wertschätzung und Anerkennung. Eltern sprechen ihren Respekt aus, zeigen grosse Dankbarkeit und sind der Meinung, die Lehrpersonen seien «Gold wert».

Lernen mit und durch Technologie sowie über Technologie ist gefragt

Der Bereich der Digitalisierung erlebt einen enormen Aufschwung. Die Notwendigkeit zur Digitalisierung erlaubt Schulen, in den Fachschaften und Jahrgangs- und Klassenteams innerhalb von Einzelschulen die aktuelle Situation aktiv für Schul-, Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung zu nutzen. Es wird Zeit benötigt für Konzeptionsarbeit, Abstimmungen und Erprobung in der Umsetzung – inklusive der Evaluation. Da die Krisen-Situation von Schulleitungen und Lehrpersonen als Chance verstanden wird, könnten diese Kompetenzen jetzt für längere Zeit etabliert werden – mit hohem Grad an Kohärenz einerseits, und an Differenzierungsmöglichkeiten andererseits.

Digitalisierung könnte Differenzierung ermöglichen

Die Lehr-Lern-Formen, die durch Digitalisierung möglich sind, bedeuten nicht nur, dass es für Schüler/innen verschiedene Aufgaben und Lernwege geben kann. Die digitalen Lehr-Lern-Formen erlauben darüber hinaus auch eine bewussteren Differenzierung. Das könnte bedeuten, dass Schüler/innen, die mit einem hohen Grad an Selbstständigkeit und Lernfreude arbeiten, weniger kleinschrittige Übungsaufgaben und Anleitung erhalten und stattdessen komplexere Aufgabenstellungen relativ eigenverantwortlich in kreativer Weise bearbeiten können, z. B. mit «Lernjournalen, Arbeit an Fallbeispielen» (MA, ID 470, v_213) oder «virtual projecting» (Eltern, ID 32, v_213). Lehrpersonen kön-

nen sich stärker auf jene Schüler/innen fokussieren, die einen höheren Unterstützungsbedarf (z. B. engere Betreuung, weniger komplexe Aufgabenstellungen) haben (ohne dabei die eher eigenverantwortlich lernenden Schüler/innen ganz zu vernachlässigen).

Alle Schüler/innen benötigen jedoch klare Lernziele, eine transparente Struktur, regelmässige Rückmeldungen zum Lernergebnis und Lernerfolg – all dies, was erfolgreichen (digitalen) Unterricht ausmacht.

Perspektiven: Blended learning und Kompensationsbemühungen

Eine weitere Chance, die Unterrichts- und Schulkonzepte nach der Wiedereröffnung sinnvoll weiterzuentwickeln, liegt im sogenannten Integrierten Lernen, auch «blended learning» genannt. («Ich würde den Schulen empfehlen, dass sie die Krise nutzen, um Schulentwicklungs-Themen voranzubringen; dabei insbesondere die der Digitalisierung, der Kollaboration im Kollegium [Öffnung des Klassenzimmers] und der Individualisierung.» [Unterstützungssystem, 40]). Dadurch können Schule und Lernen den gesellschaftlichen Entwicklungen der Digitalisierung gerecht(er) werden. Die gesamte Kompetenzentwicklung von Schülern/innen, die so nicht mehr nur durch und mit sondern auch über Technologie lernen, eröffnet Chancen der Anschlussfähigkeit zu anderen gesellschaftlichen Lebensbereichen, insbesondere im Übergang von Schule zu Beruf.

Schereneffekte vermutet

Die Erhebungen des Schul-Barometers lassen vermuten, dass Unterschiede bei den Schülern/innen – wie übrigens auch bei den Lehrpersonen und Schulen insgesamt –, die es schon vor der Krise und unabhängig von der Krise gab, sich in Zeiten einer Krise stärker zeigen. Diese Unterschiede wirken sich auf die Kompensationsmöglichkeiten aus, was zu einer Verstärkung der Unterschiede führt. Es ist auch davon auszugehen, dass das Ausmass von Schereneffekten bei Schülern/innen, Eltern sowie innerhalb und zwischen Schulen über die Zeit grösser wird und den Handlungsdruck erhöht. Im Mehrebenensystem werden differenzierte Handlungsmechanismen zum Ausgleich benötigt und vor dem Hintergrund professioneller Verantwortung erwartet, die positive Diskriminierungen zur Folge haben (auch vor dem Hintergrund von pragmatischen Machbarkeiten).

Erwartungen an Schulen, schulische und ausserschulische Akteure

Die Krisensituation hat vieles in Bewegung gebracht. Bislang gültige Abläufe, Standards und Verfahren müssen hinterfragt werden. Das führt zu Erwartungshaltungen an alle Akteure. Konkret wird etwa von Lehrpersonen erwartet, dass sie sich mithilfe guter Lehr-Lern-Formen besonders um die abgehängten oder «abhängenden» Schüler/innen kümmern. Von Schulen wird erwartet, dass sie schulinternen Formen der sozialen bzw. kollegialen Unterstützung finden, sich hinsichtlich guten (Fern-)Unterrichtens bzw. der (Aus-)Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements austauschen und die Kooperation innerhalb der Fachschaften und Jahrgangsteams/Stufenteams und in Gesamtkollegien verstärken. Hierbei spielt die Qualität von Leitungspersonen eine grosse Rolle. Von der Ebene des Schulträgers und der Schulaufsicht wird erwartet, dass sie vor allem die besonders belasteten Schulen unterstützen und Formen der schulübergreifenden Unterstützung wie auch des Wissensmanagements und der Nachhaltigkeit von Innovationen in Zeiten der Krise im Blick behalten.

Gefordert sind alle Akteure, damit schulische Arbeit, das heisst der Fernunterricht und die wahrscheinlich noch länger andauernde Kombination von Präsenz- und Fernunterricht, professionellen Mindest- und Regelstandards

entsprechen. Aufgrund der Neuartigkeit der aktuellen Situation sind hier für bestimmte Fragen erst Abstimmungsleistungen erforderlich, damit koordiniertes und gemeinsames Handeln gelingt.

In der Konsequenz zeigen sich grosse Herausforderungen hinsichtlich Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit. (Bildungs-)Verlierer/innen sind in der aktuellen Situation, so ist zu befürchten, wahrscheinlich Schüler/innen aus sozioökonomisch (hoch) benachteiligten Elternhäusern. Schulen mit einem hohen Anteil an benachteiligten Schülern/innen stehen deshalb vor besonders grossen Herausforderungen.

Wichtig ist, dass Lehrpersonen die individuellen und familiären Voraussetzungen ihrer Schüler/innen noch besser kennen und beachten als im «normalen» Unterricht und Schulbetrieb – ein wahrlich hoher Anspruch, zumal sich die Schüler/innen mit geringeren Ressourcen und mit besonderen Belastungskonstellationen auf der Personen- und Familienebene nicht gleich über Klassen und Schulen verteilen. Hier ist das gesamte System gefordert.

**Stephan Gerhard Huber (Leiter IBB),
Paula S. Günther, Nadine Schneider,
Christoph Helm, Marius Schwander,
Julia A. Schneider & Jane Pruitt**

Literatur

Huber, S.G., Günther, P.S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. & Pruitt, J. (2020). COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Münster u. a. Waxmann. Verfügbar unter:
DOI 10.31244/9783830942160.

Huber, S.G. & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen: Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Die Deutsche Schule, Beiheft 16*, 37–60. DOI 10.31244/9783830-992318.

Für mehr Chancengerechtigkeit: ganzheitliche Entwicklung von Jugendlichen in Bildungslandschaften

Bildungslandschaften wollen allen Kindern und Jugendlichen eine chancengerechtere, vielfältige und umfassende Bildung ermöglichen. Sie beruhen auf Kooperation und Vernetzung diverser Akteure im Bildungsbereich.

Bildung findet nicht nur in der Schule statt. Kinder und Jugendliche erwerben auch in außerschulischen Bildungsangeboten (z. B. von Vereinen) zentrale Erfahrungen für den weiteren Lebensverlauf. Zu diesem Zweck sind im deutschsprachigen Raum in den letzten zwei Jahrzehnten vermehrt sogenannte Bildungslandschaften entstanden. Dabei handelt es sich um eine strategische Vernetzung von schulischen und außerschulischen Bildungsakteuren in einem definierten lokalen Gebiet (z. B. einer Gemeinde oder einem Quartier).

Auch in der Schweiz wurde der Aufbau von insgesamt 22 Bildungslandschaften in der deutsch- und französischsprachigen Schweiz im Rahmen eines Public Private Partnerships durch die Jacobs Foundation initiiert. Das Programm wurde durch das Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) wissenschaftlich erforscht und evaluiert.

Inhalte, Ziele und Merkmale von Bildungslandschaften

Zwar bauen Bildungslandschaften oft auf Schulnetzwerken auf, ihr zentrales Merkmal liegt aber in der Kooperation mit außerschulischen Bildungspartnern. Neben einer langfristigen Vernetzung und einer systematischen Zusammenarbeit unterschiedlicher Bildungsakteure zeichnen sich Bildungslandschaften durch eine konsequente Ausrichtung auf ein gemeinsames Ziel aus. Zum Beispiel können Bildungslandschaften die Übergänge von einer Bildungsstufe zur nächsten fokussieren, um Brüche in der Bildungsbiografie zu vermeiden. Angestrebt wird dabei auch, die sozialen und emotionalen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen durch die Bildungsangebote in den Bildungslandschaften zu fördern und somit eine bessere Integration zu ermöglichen. Diese beiden Fokusse dienen dem übergeordneten Ziel von Bildungslandschaften, nämlich allen Kindern und Jugendlichen in der Bildungslandschaft eine chancengerechtere, vielfältige und umfassende Bildung zu ermöglichen (Huber, 2014). Dieses Leitziel soll sowohl durch Persönlichkeitsentwicklung als auch die Förderung des individuellen Potenzials aller Kinder und Ju-

gendlichen erreicht werden (Jungermann et al., 2015).

Potenzial von Bildungslandschaften

Bildungslandschaften beruhen auf Kooperation und Vernetzung diverser Akteure im Bildungsbereich. Man geht zum einen davon aus, dass dieses Zusammenspiel von formalen und außerschulischen Bildungsinstitutionen zu einer optimalen Gestaltung des lokalen Bildungsangebots führt. Zum anderen kann so vermieden werden, dass Bruchstellen an den Übergängen entstehen und Bildungspotenziale übersehen werden (Haugg, 2012). So sollen insbesondere sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche durch die Bildungslandschaft neue Erfahrungsräume und Möglichkeiten zur kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung geboten werden (Bollweg & Otto, 2011). Um eine ganzheitliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu gewährleisten, wird neben dem schulischen Lernen, das vor allem mit dem Erwerb von kognitiven Kompetenzen und fachlich-kognitiven Leistungen in Verbindung gebracht wird, auch das emotionale und soziale Lernen als Aufgabe des Bildungssystems aufgefasst.

Die Einbindung der lokalen Bildungsakteure soll dazu führen, dass die Bildungsangebote insgesamt auf den Sozialraum abgestimmt sind und die Bedürfnisse und Bedarfe der Zielgruppen berücksichtigen, denn die Bildungsakteure vor Ort kennen die Kinder und Jugendlichen sowie ihre Bedürfnisse am besten. Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass Bildungslandschaften das Potenzial zugesprochen wird, niedrighschwellige und alternative Zugänge zu pädagogisch gerahmten Settings als Ergän-

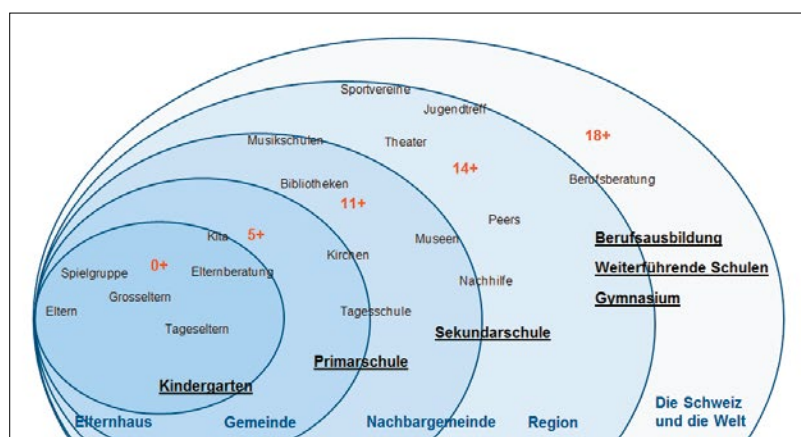


Abbildung 1: Bildungsbiografien aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen (adaptiert nach Vorndran, 2008).



Kinder lernen nicht nur in der Schule.

Literatur

Bollweg, P. & Otto, H.-U. (Hrsg.). (2011). *Räume flexibler Bildung: Bildungslandschaft in der Diskussion* (1. Auflage). VS Verlag.

Hugg, K. (2012). Potenziale lokaler Bildungslandschaften und Bündnisstrukturen für mehr Bildungsgerechtigkeit aus der Perspektive des Bundes. In P. Bleckmann & V. Schmidt, *Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle* (S. 211–217). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Huber, S.G. (2014). Kooperation in Bildungslandschaften: Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In S.G. Huber (Hrsg.), *Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) in und mit System* (S. 3–29). WoltersKluwer.

Jungermann, A., Manitus, V. & Berkemeyer, N. (2015). Regionalisierung im schulischen Kontext. Ein Überblick zu Projekten und Forschungsbefunden. *Journal for educational research online*, 7(1), 14–48.

zung zum formalen Bildungssystem zu schaffen. Darüber hinaus sollen die vielfältigen Freizeit- und Bildungsoptionen kompensatorisch für sozial benachteiligte Familien wirken, indem durch neue Bildungsmöglichkeiten Zugänge zu anderen sozialen Netzwerken und Kontexten ermöglicht werden.

Veränderung der Palette an Bildungs-, Betreuungs- und Freizeitangeboten

Zusammengefasst über 16 Bildungslandschaften, die im Rahmen des Programms «Bildungslandschaften Schweiz» implementiert wurden, kann festgestellt werden, dass Lernkultur und Lerngelegenheiten für Kinder und Jugendliche in den Bildungslandschafts-Gemeinden bereichert wurden. Zum einen können quantitative Zunahmen in den verschiedenen Angebotsformen verzeichnet werden. Pro Bildungslandschaft kamen beispielsweise bis zu 41 Angebote neu hinzu. Insgesamt ist auch eine Erweiterung der Angebotsbreite in den Bildungslandschaften erkennbar. So sind in der Mehrheit der Bildungslandschaften Bildungs-, Betreuungs- und Freizeitangebote in Themenfeldern hinzugekommen, in denen zum Programmstart noch keine Angebote vorlagen. Das Themenspektrum der Angebote in den Bildungslandschaften ist also breiter geworden. Der grösste Zuwachs konnte bei Angeboten beobachtet werden, deren Fo-

kus darauf lag, bereits bestehende Angebote und den Zugang zu ihnen bekannter und sichtbarer zu machen. Hierzu zählen zum Beispiel sogenannte «Marktplätze», wo Jugendliche die Angebote direkt ausprobieren und ihre Anbieter kennenlernen können. Damit konnten Hemmschwellen für die Jugendlichen gesenkt werden, direkt zur Institution zu gehen.

Einige Bildungslandschaften haben sozial benachteiligte Bevölkerungsgruppen als Zielgruppen ihrer generellen Aktivität definiert. Allerdings wurden, gemessen an der Gesamtheit der Bildungs-, Betreuungs- und Freizeitangebote, nur wenige Angebote in den Bereichen Deutschförderung, Austausch und Begegnung sowie Elternbildung geschaffen, die sich an Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund und an sozial benachteiligte Bevölkerungsgruppen richten. Ein Grund dafür mag sein, dass möglicherweise eine Stigmatisierung der entsprechenden Bevölkerungsgruppen verhindert werden sollte.

Anja Koszuta,
Wissenschaftliche Assistentin, IBB

Kurzversion des Abschlussberichts und weitere Informationen:

bildungsmanagement.net/html/projekte/forschung/pl33_bildungslandschaften.htm

Dank Netzwerkpflege zu erfolgreicher internationaler Zusammenarbeit

Die Anforderungen an eine internationale Zusammenarbeit sind vielfältig und fordernd. Dank guter Netzwerkpflege und erfahrener Partner kann das Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen (IZB) einen international ausgerichteten Lehrgang anbieten.

Wie kann eine Zusammenarbeit mit internationaler Dimension gelingen? Was gilt es zu bedenken? Und vor allem: Wen gilt es wie und warum miteinzubeziehen? Diese Fragen sind für das IZB in der Bearbeitung der Themen der migrationsbezogenen Heterogenität, sozialer Ungleichheiten, Internationalisierung und Bildungsqualität elementar. Ein vom IZB konzipierter Master of Advanced Studies (MAS) setzt hierbei eine multiperspektivische Herangehensweise in den Fokus und zeigt auf, wie internationale Zusammenarbeit für alle Involvierten erfolgreich gestaltet werden kann.

Von kompetenten Partnern profitieren

Der in den Jahren 2018 bis 2019 erstmalig durchgeführte MAS «Pädagogische Zugänge für die Bildung in Humanitären Prinzipien und Werten» basierte auf einer breit angelegten internationalen Zusammenarbeit. Denn um den Lehrgang in der erforderlichen Qualität durchführen zu können, ist eine fundierte Expertise in aktuellen humanitären Anliegen sowie Wissen über die «Humanitären Prinzipien» in ihrer historischen und anwendungsbezogenen Dimension von grundlegender Bedeutung. Mit der DEZA (Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit) und der IFRC (Internationale Föderation der Rotkreuz- und Rothalbmondgesellschaften) stehen dem IZB hierfür zwei kompetente Partner beratend zur Seite.

Die Zusammenarbeit ist insbesondere deshalb so erfolgreich, weil alle Kooperationspartner bereit sind, das Wissen und Können der anderen zu erkennen, einzubeziehen und die vorhandenen Kompetenzen zu nutzen. Damit die Netzwerkpflege über einzelne Problemlösungsfindungen hinausgeht und in sämtliche wesentliche Prozesse integriert werden kann, ist ein kontinuierlicher Austausch wichtig. Eine adäquat organisierte Kommunikation bildet dafür die Basis. Im Laufe der Zeit haben die beteiligten Personen von DEZA, IFRC und IZB ein gemeinsames Verständnis dahingehend entwickelt, die Netzwerkpflege als ein inhärentes Merkmal einer lernenden Organisation zu betrachten. Ein produktiver Nebeneffekt beim gemeinsamen Entwickeln von

neuen Inhalten ist, dass alle voneinander lernen und auch persönlich weiterkommen.

Mehrwert für alle Beteiligten

Der MAS «Pädagogische Zugänge für die Bildung in Humanitären Prinzipien und Werten» ist sehr praxisorientiert und zielt stark auf die Verbindung von Theorie, Praxis und Reflexion ab. Die Studierenden erwerben vertieftes Wissen über pädagogische Ansätze, die für die Bildung in «Humanitären Prinzipien» und Werthaltungen relevant sind, und sie werden befähigt, diese im eigenen Arbeitsfeld anzuwenden. Die Teilnehmenden der ersten Durchführung meldeten zurück, dass sie gelernt haben, die Komplexität von pädagogischen Aufgabenstellungen zu erkennen und auch «anzunehmen». Darüber hinaus gelinge es ihnen dank der Förderung des kritischen Denkens sowie des kreativen Problemlösens zunehmend, neue Wege des Lehrens und Lernens zu entdecken und durch wiederholtes Üben in ihr eigenes Repertoire zu überführen. Die Studierenden gaben zudem an, dass sie der professionellen Selbstreflexion nun eine höhere Bedeutung zumessen und diese für sich und ihre tägliche Arbeit nutzbar machen können.

Mit Blick auf die involvierten Institutionen gilt es herauszuheben, dass die gemeinsam kreierten Synergien weit mehr sind als die blosser Ergänzung der je eigenen Kompetenzen. Beispielsweise konnte das IZB die eigene Expertise aus einer neuen Perspektive reflektieren, namentlich aus derjenigen der konkreten humanitären Arbeit. Um die eigenen thematischen Anliegen überhaupt einbringen zu können, bedurfte es einer umsichtigen und sorgfältigen Passung, die den Anliegen und Herausforderungen humanitärer Arbeit Rechnung trägt. Basierend auf den Durchführungserfahrungen und Rückmeldungen zum MAS entwickelt das IZB-Team ein neues DAS Diploma of Advanced Studies zur gleichen Thematik (siehe Infobox).

Marco Fankhauser, Dozent IZB



International ausgerichtetes DAS

Langandauernde Krisen, Gewalt, bewaffnete Konflikte, Naturkatastrophen und regionsspezifische Notsituationen sind humanitäre Herausforderungen der heutigen Zeit. Bildung in «Humanitären Prinzipien» und in «Werthaltungen» ist ein wichtiger Pfeiler, um solche Herausforderungen bewältigen zu können. Zudem trägt sie zur Stärkung der individuellen Resilienz, des sozialen Zusammenhalts und der Friedensförderung bei.

Im DAS «Pedagogical Approaches for Education in Humanitarian Principles and Values» erarbeiten sich die Teilnehmenden die erforderlichen Einstellungen, Kenntnisse und Unterrichtskompetenzen, um Initiativen und Projekte in ihrem eigenen Arbeitskontext planen und umsetzen zu können.

Kursstart im Mai 2021. Mehr Infos: izb.phzg.ch > Projekte > DAS

Das IZB steht in engem Austausch mit der Internationalen Föderation der Rotkreuz- und Rothalbmondgesellschaften (IFRC).

Positive Education

Die Bachelorarbeit von Mia Rima und Nicole Portmann zeigt auf, wie Charakterstärken von Kindern der 4.–6. Klasse gefördert werden können.

Beginnen wir mit einer wahren Geschichte: Die Eltern und die Schule der 8-jährigen Gillian vermuteten ADHS bei dem jungen Mädchen. Daraufhin wurde sie bei einem Psychologen für eine Abklärung angemeldet. Während der Abklärung stand der Psychologe auf, schaltete das Radio ein und verliess mit Gillian's Mutter das Zimmer. Als der Psychologe und die Mutter im Korridor standen, forderte er sie auf, ihre Tochter für einen kurzen Moment zu beobachten. Zeitnah stand das junge Mädchen auf ihren Füßen und tanzte zur Musik, die im Radio zu hören war. Die Freude stand dem Mädchen ins Gesicht geschrieben. Der Psychologe drehte sich zur Mutter um und sagte: «Gillian ist gesund. Sie ist eine geborene Tänzerin, die unbedingt in diesem Bereich gefördert werden sollte.» Aus diesem kleinen Mädchen mit der unsicheren Zukunft wurde eine der erfolgreichsten Choreografinnen unserer Zeit, die mit Andrew Lloyd Webber eine der bedeutendsten Musicalproduktionen «Das Phantom der Oper» kreierte (vgl. Robinson, 2009, S. 2–3).

Die Wichtigkeit der überfachlichen Kompetenzen

Wie in dieser Geschichte sind Lehrpersonen in einer sich immer schneller verändernden Welt herausgefordert, ihre Schüler/innen auf eine unvorhersehbare Zukunft vorzubereiten. Überfachliche Kompetenzen, wie beispielsweise kreatives Denken, respektvoller Umgang oder Problemlösefähigkeiten sollten den Fachkompetenzen gleichgestellt sein. Wie zentral die überfachlichen Kompetenzen für die Entwicklung eines Kindes sind, wird ebenfalls im Lehrplan 21 dargestellt.

In unserer Bachelorarbeit geht es darum aufzuzeigen, wie Charakterstärken lehrplankonform in der Klasse gefördert werden können. Innerhalb der Arbeit wurde dazu eine Anwendungs- und Umsetzungshilfe für Lehrpersonen mit Interventionsmassnahmen zu den Charakterstärken entwickelt. Dadurch werden Charakterstärken der Kinder innerhalb des Regelunterrichts gefördert, wodurch geforderte Bildungsziele nach dem Lehrplan 21 nachhaltiger erarbeitet und die Kinder in ihren Stärken gestärkt werden – ganz im Sinne der «Positive Education».

Bedeutung der Begriffe

Positive Psychologie ist ein Sammelbegriff für die wissenschaftliche Untersuchung derjenigen psychologischen Aspekte des Lebens, die es lebenswert machen (vgl. Ruch & Gander, 2018). Martin Seligman (2004) gilt als Initiator und Wegbereiter des Themas. Die Positive Psychologie fokussiert auf die Stärken und Ressourcen von Menschen. Dadurch soll die vorwiegend auf Störungen und Krankheiten ausgerichtete Psychologie ergänzt werden. Der Hauptgedanke ist, das Beste zu stärken und darauf aufzubauen, statt zu versuchen, Schlechtes zu reparieren.

Charakterstärken sind ausgeprägte Eigenschaften von Menschen und bilden einen Teil ihrer Persönlichkeit. Peterson und Seligman (2004) erstellten eine Klassifikation von Charakterstärken, die anhand eines Fragebogens (Values in Action Inventory of Strengths) erfasst werden. Diese Klassifikation beschreibt 24 Charakterstärken, die sowohl kognitive Aspekte wie Kreativität, Neugier, Liebe zum Lernen oder das Anwenden von Wissen als auch emotionale Stärken wie Mut oder Ehrlichkeit einschliesst. Interpersonale Stärken, wie unter anderem die Fähigkeit zu lieben, bis hin zu transzendenten Charakterstärken wie beispielsweise Dankbarkeit, Hoffnung oder Humor werden ebenso miteinbezogen (vgl. ebd. S. 13–16). In Studien zeigt sich, dass Charakterstärken mit Wohlbefinden und Lebenszufriedenheit in Zusammenhang stehen.

Positive Education ist die Anwendung der Positiven Psychologie auf den Bildungsbereich. Das Hauptanliegen von «Positiver Bildung» ist, – neben dem Bildungsauftrag der Schule – das Wohlbefinden der Schüler/innen zu stärken und ihnen aufzuzeigen, wie sie sich auf ihre Stärken einlassen und diese somit effektiv einsetzen können (vgl. Pascha, 2019, o. S.). Es wird davon ausgegangen, dass Fähigkeiten und eine Denkwiese, die positive Emotionen, Bindungen oder auch Charakterstärken zulassen, sich vorteilhaft auf das Lernen und den Schulerfolg auswirken (vgl. Waters, 2011, S. 76).

Der Nutzen von Stärkenförderung im Unterricht

Ein «gutes Leben» ist laut Csíkszentmihályi und Seligman (2000) ein Zustand, in dem unsere reichhaltigsten inneren Ressourcen uns verhehlen, das Leben in die eigene Hand zu nehmen. Neben der Steigerung des Wohlbefindens der Kinder kann ebenso eine Leistungssteigerung

festgestellt werden. Weiter werden die zehn Lebenskompetenzen nach WHO gefördert, um mit den Herausforderungen und Belastungen in unserem Alltag klarzukommen. Diese stehen im direkten Zusammenhang mit der psychischen Gesundheit eines Menschen.

Neben der physischen und psychischen Gesundheit eines Menschen spielen in jedem späteren Leben im Gegensatz zu gewissen fachlichen Kompetenzen die sogenannten «Soft Skills», im Lehrplan 21 als Überfachliche Kompetenzen verortet, eine zentrale Rolle. Fähigkeiten wie die Konfliktlöse-, Kooperations- sowie Selbstreflexionsfähigkeit verhelfen den Menschen zu einer erfolgreichen Lebensführung.

Umsetzung Ressourcenorientierung im Regelunterricht

Innerhalb des entwickelten Manuals wird mit greifbaren Vorschlägen, Beispielen und Ausführungen gearbeitet. Die vorgeschlagenen Interventionsmassnahmen werden konkret mit dem Lehrplan 21 verknüpft, wodurch die Massnahmen entsprechend in den alltäglichen Unterricht eingebettet werden können. Das Manual wurde entlang der von Peterson und Seligman (2004) definierten Charakterstärken entwickelt und besteht aus den folgenden vier Teilaspekten:

- Wissenschaftliche Grundlagen zur Ressourcenorientierung
- Vorbereitung zur Umsetzung im Unterricht
- Interventionsmassnahmen inkl. Reflexionseinheiten
- Nachbereitung



Ausschnitte aus dem Manual.

Das entwickelte Manual ist ein konkret auf das Schweizer Bildungssystem und auf den Lehrplan 21 abgestimmtes Arbeitsinstrument, das Lehrpersonen auf einzigartige Weise anleitet, die Charakterstärken der Schüler/innen zu fördern. Sechs Expert/innen haben das Manual bezüglich Inhalt und Einsetzbarkeit differenziert evaluiert. Sie kamen zum Schluss, dass es innovativ und nachhaltig ist. Denn obwohl es zu Folge der Expert/innen stark von der Lehrperson abhängt, die es anwendet, wird es grundsätzlich als eine sinnvolle Unterstützung mit langfristigen Nutzen eingeschätzt.

Wir würden uns freuen, wenn Lehrpersonen, Eltern und weitere Personen Tänzer/innen, Nebelpreisträger/innen, Athlet/innen, Naturwissenschaftler/innen, Philosoph/innen und viele weitere Talente von morgen im Sinne der «Positive Education» unterstützen. Mithilfe unseres Manuals werden Kinder ressourcenorientiert gefördert und die neue Generation zu selbstständigen und autonom denkenden Individuen ausgebildet.

Mia Rima und Nicole Portmann

Die Autorinnen haben ihr Studium an der PH Zug im Sommer 2020 beendet. Ihre Arbeit wurde von Roland Isler, Dozent Bildungs- und Sozialwissenschaften, betreut. Interessierte können sich an Nicole Portmann (yuki.henggeler@gmail.com) oder Mia Rima (miarima@gmx.ch) für weiterführende Informationen wenden.



Literatur

Csikszentmihályi, M., und Seligman, M. (2000) Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist* 55, 1, 5-14.

Peterson Ch. und Seligman M. (2004). *Character Strengths and Virtues - A Handbook and Classification*. New York: Oxford University Press.

Pascha M. (2019). *What is Positive Education, and How Can We Apply It?*. <https://positivepsychology.com/what-is-positive-education/#definition-positive-education>. Verifiziert am 18. November 2019.

Ruch W. & Gardner S. (2018). *Psychologie in der Gesundheitsförderung*. Bern: Hogrefe Verlag.

Robinson K. (2009). *The Element - How finding your passion changes everything*. New York: Penguin Books.

Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90. (C)

Generationen im Klassenzimmer – Gemeinsam lehren und lernen

Andrea Pohl und Jasmin Schilter haben sich im Rahmen ihrer Bachelorarbeit mit dem generationenübergreifenden und bildungsnahe Projekt «Generationen im Klassenzimmer» von Pro Senectute auseinandergesetzt.

Die Entwicklung der Gesellschaft, die damit verbundenen Bedürfnisse sowie die Demografie sind laufend im Wandel. Fakt ist, dass die Lebenserwartung stetig steigt und für die ältere Generation deshalb die Lebensgestaltung einen immer grösseren Stellenwert einnimmt. Generationenübergreifende Projekte stellen deshalb nicht nur in der Gesellschaft eine aktuelle Thematik dar, sondern auch im Bildungsbereich.



GiK ist für alle Generationen ein Gewinn (Zeichnung von Pohl/Schilter).

Das Projekt «Generationen im Klassenzimmer» (kurz: «GiK») existiert in der Schweiz schon einige Jahre, jedoch basiert es nur auf wenigen wissenschaftlichen Grundlagen. Als angehende Lehrpersonen wollten sich die beiden Studentinnen mit der Generationen-Thematik und dem Projekt «Generationen im Klassenzimmer» genauer befassen. Die Absicht dieser Bachelorarbeit war es, Ziele und Rahmenbedingungen für das Projekt «GiK» auszuarbeiten, sodass alle Beteiligten einen möglichst grossen Mehrwert daraus ziehen können.

Das Projekt «Generationen im Klassenzimmer»
Beim GiK-Projekt begegnen sich drei Generationen: Kinder, Lehrpersonen und die Seniorinnen und Senioren. Dabei bringen letztere ihre Lebens- und Berufserfahrung mit ins Klassenzimmer. Die Seniorinnen und Senioren arbeiten auf freiwilliger Basis. Das Projekt wird im Kanton Zug vom Kindergarten, über die Primar- bis in die Oberstufe durchgeführt. Für diese Freiwilligenarbeit sind Seniorinnen und Senioren gefragt, die Freude am Kontakt und der Arbeit mit Kindern haben. Ein Lehrdiplom oder eine ehemalige Tätigkeit als Lehrperson ist keine Voraussetzung (vgl. Pro Senectute, 2019, o. S.). Pro Senectute betont: «Seniorinnen und Senioren, die sich in der Schule engagieren, fördern den Austausch und das Verhältnis zwischen den

Generationen und helfen (allfällige) gegenseitige Vorurteile abzubauen.»

Die Wichtigkeit der generationenübergreifenden Zusammenarbeit

Die theoretischen Grundlagen zeigen auf, dass eine generationenübergreifende Zusammenarbeit wichtig und sinnvoll ist. Nicht nur die höhere Lebenserwartung spricht dafür, sondern auch die Veränderung der Familienkonstellation, der Rückgang der Fertilität und die Verinselung der Kindheit erfordern ausserfamiliäre Generationenbeziehungen.

Wertvolle Generationenbeziehungen

Mithilfe von Interviews wurde eine qualitative Datenerhebung durchgeführt. Sechs Projektteilnehmende (Lehrpersonen und Personen im Rentenalter) haben ausführlich Auskunft zum GiK-Projekt gegeben. Die Interviews haben die positiven Aspekte für alle Beteiligten aufgezeigt, organisatorische Abläufe wurden genau erläutert und Veränderungen im Schulwesen und der Kindheit festgestellt. Aus den Interviews konnten viele Erkenntnisse gezogen und mit der Theorie verknüpft werden. Es hat sich herauskristallisiert, dass die Beziehung zwischen der Grosseltern- und der Enkelkinder-Generation äusserst wertvoll und gegenseitig bereichernd ist. Generationenbeziehungen, inner- sowie ausserfamiliär, bringen viele positive Aspekte mit sich und sind in wechselseitiger Hinsicht gewinnbringend.

Kurzum: Die Bachelorarbeit hat gezeigt, dass dieses spannende Projekt auf einzigartige Weise pädagogische, soziale und gesellschaftliche Werte vereint und in einer Art «Symbiose» zum Schein bringt. In dieser Symbiose profitieren alle Beteiligten.

Andrea Pohl und Jasmin Schilter

Die Autorinnen haben ihr Studium an der PH Zug im Sommer 2020 erfolgreich abgeschlossen. Ihre Bachelorarbeit wurde von Luzia Bürgi, Co-Fachschäftsleiterin Bildungs- und Sozialwissenschaften, betreut. Die Arbeit kann in der Mediothek der PH Zug ausgeliehen werden.

Literatur

Pro Senectute (2019).
Generationen im Klassenzimmer.
<https://zg.prosenectute.ch/de/freizeit/freiwilligenarbeit/generationen-im-klassenzimmer>.
Verifiziert am 19.12.2019.

Entwicklung eines musikalischen Bilderbuches

Lisa Villiger und Sonja Würsten entwickelten ein musikalisches Bilderbuch, das die Fächer Natur, Mensch, Gesellschaft und Musik miteinander verbindet. Die komplexen Inhalte des Themas «Weltall» werden mithilfe einer Geschichte und sechs eigens komponierten Liedern vereinfacht und vertieft. Die Bachelorarbeit zeigt auf, welche Vorteile die Umsetzung eines musikalischen Bilderbuches mit sich bringt.

Was ist ein musikalisches Bilderbuch?

Der Begriff «Musikalisches Bilderbuch» wurde für dieses Projekt kreiert. Er vereint musikalische Elemente (Kinderlieder) sowie eine Geschichte und setzt sich folglich zusammen aus den Definitionen Bilderbuch und Kinderlied – wobei die Lieder so gestaltet sind, dass sie einen Bezug zur Geschichte haben und zusätzlich Informationen zum Thema liefern. Im Gegensatz zu einem traditionellen Bilderbuch ist das musikalische Bilderbuch abwechslungsreicher.

Fächerübergreifendes Lernen

Die Idee des musikalischen Bilderbuches basiert auf dem fächerübergreifenden Lernen beziehungsweise auf dem fächerübergreifenden Unterricht. Fächerübergreifender Unterricht hat mit der Mehrperspektivität, also mit der Auseinandersetzung mit den gleichen Themen in verschiedenen Unterrichtsfächern, zu tun. Dieser bietet gegenüber dem klassischen Fächer-Unterricht den Vorteil, dass die Kinder das Gelernte erfolgreicher memorisieren können und aufgrund der Entwicklung effektiver Problemlösungsstrategien besser auf das spätere Leben vorbereitet werden.

Bezüge zum Lehrplan 21 (Zyklus 1)

Im 1. Zyklus (KG–2. Klasse) wird der Unterricht stark an die Entwicklung der Kinder angepasst und vor allem fächerübergreifend organisiert und gestaltet. Aus diesem Grund spiegeln sich alle neun entwicklungsorientierten Zugänge des Lehrplans 21 im musikalischen Bilderbuch. Lernen ist ein vielschichtiger, innerlicher und unsichtbarer Prozess. Das Ergebnis von Lernen ist, dass sich etwas verändert. Kinder lernen vor allem unbewusst und darauf zielt das Buch ab. Dazu passen die entwicklungsorientierten Zugänge aus dem Lehrplan 21 optimal, denn sie gehen vom spielerischen Lernen und der Entwicklung der Kinder aus.

Empirische Erkenntnisse

Im Rahmen dieser Bachelorarbeit wurde neben der theoretischen Auseinandersetzung auch

eine quantitative Datenerhebung mit über 100 Lehrpersonen des 1. Zyklus durchgeführt. Die Umfrage basiert auf der Fragestellung «Welche Kriterien sollte ein musikalisches Bilderbuch erfüllen, damit Lehrpersonen dieses im Unterricht einsetzen würden?». Die Fragen wurden so entworfen, dass anhand der Rückmeldungen Kriterien zur Erstellung des musikalischen Bilderbuches abgeleitet werden konnten, damit dieses bestmöglich im Unterricht eingesetzt wird.

Die daraus resultierenden Kriterien bilden die Basis für den musikalischen Teil des Bilderbuches:

- passende Bewegungen
- einfache Begleitung
- kindergerechte Tonlage
- einfache, sich wiederholende Melodie
- passend zum Thema der Geschichte
- vielfältig einsetzbare Lieder
- Bezug zu den entwicklungsorientierten Zugängen

Zu den sechs selber komponierten Liedern zum Thema «Weltall» stehen Musiknoten und Aufnahmen zur Verfügung.

Lisa Villiger und Sonja Würsten

Die Autorinnen haben ihr Studium an der PH Zug im Sommer 2020 erfolgreich abgeschlossen. Ihre Bachelorarbeit wurde von Studienkollegin Sarah Bopp illustriert und von Lena Sattler, Dozentin für Klavier, betreut. Die Arbeit kann in der Mediothek der PH Zug ausgeliehen werden. Das musikalische Bilderbuch kann für 20 respektive 25 Franken (Heft- oder Spiralbindung) über abenteuerimall@hotmail.com erworben werden.



Die Idee des musikalischen Bilderbuches basiert auf dem fächerübergreifenden Lernen.

Die Schule als Spielraum – Kommt «freie Tätigkeit» in der Unterstufe zu kurz?

Seit einigen Jahren wird das freie Spiel im Kindergarten wieder vermehrt integriert, weil dies die kindliche Entwicklung positiv beeinflussen kann. Jeannine Fischer geht in ihrer Bachelorarbeit der Frage nach, ob auch auf der Unterstufe die «freie Tätigkeit» im Unterricht eingebaut werden soll.

«Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt». Beim Lesen dieses Zitates von Friedrich Schiller (1795) bin ich als Mutter und angehende Lehrperson jedes Mal beeindruckt, mit welcher Klarheit Schiller schon im 18. Jahrhundert die wichtige Bedeutung des Spiels erkannte.

Auch die aktuelle Wissenschaft ist sich heute weitgehend einig, dass das freie und intrinsische – also aus sich heraus inszenierte Spiel – aus kognitionspsychologischer Sicht wichtig für die Entwicklung der Kinder ist und darum auch für die Schule unbedingt berücksichtigt werden muss.

Dabei genügt es nicht, einfach mit den Kindern verschiedenartige Spiele (sog. «gelenkte Spiele») zu machen, wie wir sie alle kennen und wie wir Erwachsenen denken, es sei das Beste. Das ist zwar gut gemeint, ist in Tat und Wahrheit aber für die Kinder nicht so.

Zweckfreies Spiel

In unserer strukturierten Leistungsgesellschaft hat das zweckfreie Spiel kaum mehr Raum. Ausserschulisch, also zuhause und in der Freizeit, verliert das freie und unbekümmerte Spiel immer mehr an Bedeutung. Die Annahme zirkuliert, dass (Früh-)Förderprogramme für unsere Kinder das Beste für ihren späteren Erfolg seien. Es geht bei der Förderung der Kinder aber nicht um das «eine oder andere», sondern vielmehr um das «Sowohl-als-auch»!

Kinder lernen im Spiel «beiläufig» (inzidentell). Das heisst, dass das Kind sein Lernen nicht willentlich und bewusst steuert. Dem kann man auch (unbewusstes) implizites Lernen sagen, und dies ist elementar für die 4–8-jährigen Kinder. Darum ist es so wichtig, dass nicht nur Kindergartenkinder «frei spielen» dürfen, sondern auch die Kinder in der 1.–2. Klasse. Denn die entwicklungspsychologischen Schritte erfolgen fliessend. Darum kommt dem Baustein «freie Tätigkeit» auch in der Unterstufe eine wichtige Rolle zu. Erst wenn die Kinder älter

sind, können sie bewusst lernen, da sie ihre Aufmerksamkeit und ihre Lernprozesse besser steuern können, um ein gewünschtes Ziel zu erreichen.

Als Lehrperson sehe ich mich in der Verantwortung für das psychische und physische Wohlergehen der Kinder und deren gesamtheitlichen Schulerfolg, vor allem in den ersten Jahren. Kinder können ihre eigenen Lernstrategien im Miteinander jedoch nur herausfinden, wenn sie selbstbestimmt und eigenständig vorgehen können. Gemäss Stamm (2014) ist das Spiel der Kinder eine intrinsische Kraft, welche die Kinder antreibt, sie neugierig macht und in engem Zusammenhang mit ihren Interessen und Bedürfnissen steht. Bedeutsam ist im Weiteren, dass die Kinder im Spiel das eigene Lernpotenzial ausschöpfen und erweitern können und dass dies eine Grundlage der Intelligenzentwicklung darstellt (ebenfalls Stamm, 2014). Daher ist es relevant, sich mit der Thematik des freien Spiels bzw. mit dem Baustein «Freie Tätigkeit» eingehend auseinanderzusetzen.

Lehrplan 21

Die einleitenden Kapitel des 1. Zyklus des Lehrplans 21 geben wichtige Hinweise über das Lernen im Spiel: Dieser orientiert sich stark an der Entwicklung des Kindes. Der Unterricht soll vor allem zu Beginn fächerübergreifend gestaltet werden. Folglich wird im 1. Zyklus die Entwicklung des Kindes als Ganzes in den Blick genommen und fordert, allmählich von der Entwicklungsorientierung in ein fachliches Lernen überzugehen. Daneben sind auch die neun entwicklungsorientierten Zugänge und die überfachlichen Kompetenzen von grosser Bedeutung.

Der Lehrplan 21 verwendet den Begriff «freies Spiel». In der Praxis bzw. in der Unterstufe durchgesetzt hat sich jedoch eher der Begriff «freie Tätigkeit», welche die EDK-Ost erstmals 2002 verwendete und heute auch von der Wissenschaft verwendet wird.

Freie Tätigkeit in der Praxis

Grundlage meiner Untersuchungen waren Interviews mit drei Kindergarten-Lehrpersonen und drei Primarschul-Lehrpersonen. Ich wollte damit herausfinden, wo, wie und wie viel im Rahmen des Bausteines «freie Tätigkeit» gespielt wird.

Die (nicht repräsentativen) Untersuchungen zeigten, dass zwei der drei interviewten Primar-

schul-Lehrpersonen die «freie Tätigkeit» regelmässig integrieren, dies allerdings nur für zwei Stunden pro Woche. Demgegenüber hat bei allen drei befragten Kindergarten-Lehrpersonen dieser Baustein seinen festen Platz. Die Kinder spielten dort in etwa der Hälfte der Unterrichtszeit, was bei den Interviewten ca. 7-10 Stunden pro Woche entspricht. Bei den befragten Lehrpersonen der 1. und 2. Klasse aber waren es nur noch rund 2 Stunden pro Woche, welche die Schüler/innen frei spielen konnten. Diese Reduktion ist erheblich und erfolgt mit dem 1. Schultag abrupt. Das widerspricht der Intension des Lehrplans 21, gemäss dem im 1. Zyklus sukzessiv vom entwicklungsorientierten zum fachorientierten Lernen übergegangen werden soll.

Trotzdem waren alle Kindergarten-Lehrpersonen der Auffassung, es sei wichtig, dass die Kinder auch in der Unterstufe weiter frei spielen können. Sie hatten aber auch Verständnis für das Zeitmanagement der Unterstufen-Lehrpersonen, welche die Lehrplan-Lernziele je Schuljahr koordinieren müssen.

Sehr eindrücklich war die Aussage einer Unterstufen-Lehrperson der 2. Klasse: Sie erwähnte, dass die Anforderungen gegenüber der 1. Klasse viel grösser seien und es eine grosse Portion Vertrauen brauche, den Baustein «freie Tätigkeit» regelmässig zu integrieren. Sie sei aber froh, dass sie vor zwei Jahren diesen Schritt gewagt habe und sie würde das nicht mehr hergeben. Die Kinder könnten sich seitdem besser auf den Unterricht einlassen und seien motivierter. Die Klasse habe zudem Vorsprung im geplanten Schulstoff. Ihre Lehrerkolleginnen und -kollegen fordert sie auf, den Schritt ebenfalls zu wagen: «Habt mehr Mut und Vertrauen in der Integration dieses Bausteines!»

Die befragten Lehrpersonen wiesen auch darauf hin, dass sie mehr Gewicht auf Beziehungen und soziale Aspekte legen könnten. Diese könnten in der Klasse besser moderiert werden, da im Baustein «freie Tätigkeit» die Lehrpersonen mehr Zeit hätten, zu beobachten, auf die Kinder individuell einzugehen und auch das Verhalten zu thematisieren.

Die Befunde zeigten auch, dass nur eine der befragten Lehrpersonen gemeinsam mit den



«Freie Tätigkeit» soll im Unterricht eingebaut werden.

Kindern den Unterrichtsraum für das Spiel umfunktionierte. Keine der Befragten nutzte den Raum ausserhalb des Schulhauses als Spielraum.

Als wichtige – allerdings nicht erwartete – Erkenntnis aus der Arbeit ging auch hervor, dass der didaktische Austausch der befragten Lehrpersonen innerhalb des 1. Zyklus sehr gering ist. Ob das exemplarisch ist, konnte mit dieser Untersuchung nicht beurteilt werden. Sollte es so sein, wäre dies sehr bedauernd, da mangels Zyklus-1-Teamsitzungen viel Wissen, Erfahrung und Potenzial der Kindergarten-Lehrpersonen verloren geht.

Zusammenfassend hat sich gezeigt, dass insgesamt der Baustein «freie Tätigkeit» in der 1. und 2. Klasse zu kurz kommt. Es wäre wünschenswert, dass trotz der vorgegebenen Lernziele in Zukunft vermehrt Lehrpersonen des Zyklus 1 den Baustein «freie Tätigkeit» anwenden.

Jeannine Fischer

Die Autorin hat ihr Studium an der PH Zug im Sommer 2020 erfolgreich abgeschlossen. Ihre Bachelorarbeit wurde von Kurt Hess, Dozent Fachdidaktik Mathematik, betreut. Die Arbeit kann in der Mediothek der PH Zug ausgeliehen werden.

Gelegentlicher (Aus)raster?



Frust oder Lust
mit dem Vorbereitungs-
raster?

Studentin Valeria Ricchello schreibt über ihr Laster mit dem Vorbereitungs-raster.

Der Praxistag naht und die Abgabe des Unterrichtsvorbereitungsrasters steht wieder einmal an. Als Lehrperson in Ausbildung fliegen einem Hausaufgaben, Unterrichtsvorbereitungen und Leistungsnachweise zur Genüge um die Ohren. Euphorisch nimmt man sich da natürlich auch noch ausgiebig Zeit für die liebste aller liebsten Beschäftigungen; für ein Heiligtum, ohne das sich angehende Lehrpersonen keine Minute vor einer Klasse über Wasser halten könnten. Genau, die Ehre gebührt dem Vorbereitungs-raster.

Ich erinnere mich noch gut an mein erstes Praktikum: Die Vorfreude ist gross, die Tortur des Rasterschreibens allerdings ebenso. Harzig gestalten sich das kleinliche Ausfüllen und Ausformulieren, das penible Ausrechnen der Minuten und die nicht ausser Acht zu lassenden didaktischen Begründungen. Nicht selten führt das Raster allmählich zum – ich darf es kaum sagen – Ausraster. Jetzt ist es raus.

Aber es heisst, alle Mühe lohnt sich. Ich setze mich der Pflicht gehorchend an den Bildschirm, bereit für den Kampf. Den Kopf des Rasters fülle ich zunächst souverän aus – leichte Kost zum Einstieg. Doch dann, nicht unerwartet, holt mich das beklemmende Gefühl zunehmend ein und meine Künste zur Unterdrückung der Prokrastination sind wieder gefragt. Mit Ach und Krach und gelegentlichem Ausraster ist es schliesslich vollbracht, der Schlachtplan ist geschaffen. Schritt für Schritt, Satz für Satz, nein gar Wort für Wort steht fest. Nun kann nichts mehr schiefgehen.

Nicht verzagen, das Raster fragen

Vorbereitet stehe ich also vor der Klasse und beginne lässig meinen Unterricht gemäss Raster durchzuführen und dann plötzlich: Was war jetzt nochmals nach der Einführung im Plenum geplant? Nicht verzagen, das Raster fragen. Unaufällig erhasche ich einen kurzen Blick auf das Raster. Doch so viel Text, die Stelle ist in der Hitze des Gefechts natürlich nicht auffindbar. Ein weiterer Klassiker ist die unerwartete Wendung im Unterricht, nach der an das genaue Fortführen des Unterrichts gemäss Raster nicht mehr zu denken ist. Gewiss war mir die Mikro-adaption als «Freshman» noch kein Begriff.

Wie so oft kamen meinem unerfahrenen Ich Zweifel und ich begann auf ein Neues, das ge-

samte Konstrukt «Raster» und dessen Sinnhaftigkeit zu hinterfragen. Wozu diese Mühe? Wozu diese Pedanterie? Stunden vergehen für eine akribisch durchdachte und begründete Lektion von 45 Minuten exklusive Vorbereitung der Unterrichtsmaterialien. Das kann keineswegs realistisch sein. Braucht es denn dieses Raster wirklich? Das kann ich doch ohne genauso gut.

Gesagt, getan. Die erste Gelegenheit, es einmal ohne detailliertes Raster zu versuchen, habe ich natürlich genutzt. Lässig stand ich also wieder vor der Klasse, diesmal nur mit meinem Notizzettel. Früher als mir lieb war, holte es mich ein. Natürlich! Ich hatte mir keinen packenden Impuls überlegt. Na toll, das kann ja mal was werden. Im Freestyle ging diese Unterrichtssequenz dann vonstatten. Irgendwie habe ich es schliesslich über die Bühne gebracht, aber ich habe mich gefühlt wie auf einer 45-minütigen Autobahnfahrt – unangeschnallt auf dem Beifahrersitz, ohne Halt, jeder Vollbremsung ausgeliefert. Diese «Fahrt» ist mir im wahrsten Sinne des Wortes eingefahren. Allmählich begann ich die Intention des Rasters zu begreifen.

Allerdings kann ich getrost sagen, dass die sture Anwendung des Vorbereitungs-rasters zu Beginn des Studiums nicht nur mir ein paar Ausraster bescherte. Klar gibt es Abweichungen zwischen der idealtypischen Planung im Vorbereitungs-raster und der praktischen Umsetzung. Mit dem Rasterschreiben ist der erste Stein zwar gelegt, das Gelingen in der Praxis ist damit aber nicht sichergestellt. Doch muss ich erwähnen, dass das Raster trotz allem seine Berechtigung hat. Nach und nach habe ich das Vorbereitungs-raster als zentrales Instrument für durchdachtes Organisieren und strukturiertes Planen von Unterrichtseinheiten kennen und schätzen gelernt. Was anfänglich starr und mühselig ist, ist nun mal nötig, um die Kunst der Lernprozessgestaltung überhaupt verstehen und erlernen zu können. Die erfreuliche Tatsache, dass sich die Funktion des Rasters im Verlauf des Studiums verändert, wirkte sich ebenfalls positiv auf meine gelegentlichen Ausraster aus. Den richtigen Umgang mit dem Vorbereitungs-raster musste ich zwar erst lernen, bin nun aber dankbar, dass ich all diese Erfahrungen – mal mit, mal ohne Ausraster – machen durfte und mit dem Raster Frieden schliessen konnte.

Valeria Ricchello,
Studentin PH Zug im dritten Studienjahr

Aus den Leistungsbereichen



Rahel Tschopp

Neue Leiterin «Weiterbildung, Dienstleistungen und Beratung»

Rahel Tschopp übernimmt ab 1. Oktober 2020 die Leitung des Leistungsbereichs «Weiterbildung, Dienstleistungen und Beratung» der PH Zug. Die 49-Jährige ist ausgebildete Primarlehrerin, Heilpädagogin sowie Schulleiterin und ist seit mehr als zwanzig Jahren in der Lehrerweiterbildung tätig. Sie erwarb einen Master of Arts in Business Coaching und Change Management und leitete bis vor kurzem das Zentrum Medienbildung und Informatik der PH Zürich.

Rahel Tschopp verfügt über langjährige Führungs- und Projektmanagementenerfahrung und besitzt grosses Know-how in der Organisation und Durchführung von Weiterbildungen für Lehrpersonen und Schulleitende. Zudem ist sie Experte für digitalen Wandel in der Schule und hat in diesem Bereich unzählige Projekte durchgeführt und Initiativen lanciert. In der Coronakrise richtete sie für Lehrpersonen der ganzen Deutschschweiz eine hochschulübergreifende Hotline für Fernunterricht an Schulen ein.

Der bisherige Leistungsbereich Weiterbildung und Beratung wird per September 2020 erweitert. Die neue Abteilung «Weiterbildung, Dienstleistungen und Beratung» (WDB) wird neben den bisherigen Bereichen Weiterbildung, Zusatzausbildung und der Beratungsstelle für Bildungsfachleute mit den Bereichen Dienstleistungen und Mediothek ergänzt. Zudem ist geplant, das Angebot der fachdidaktischen Beratungen gemäss Lehrplan 21 auszubauen.

André Abächerli, bisheriger Leiter Weiterbildung und Beratung, gibt seine Leitungsaufgabe nach 16 Jahren ab und wird den Bereich «Weiterbildung und Wissensmanagement» innerhalb von WDB verantworten. Hochschuldidaktik in der Weiterbildung sowie Weiterbildungsforschung

gehören ebenfalls in sein Aufgabenportfolio. weiterbildung.phzg.ch

Schulergänzende Betreuung und Frühe Sprachförderung: Weiterbildung wichtig

Zwei im Auftrag von kibesuisse, SAVOIRSOCIAL und der Universität Zürich erstellte Studien zeigen auf, dass Weiterbildungsangebote und Bedürfnisse der Mitarbeitenden im Bereich der schulergänzenden Betreuung abzugleichen und mögliche Angebotslücken zu schliessen sind und dass der Qualifikationsbedarf an Weiterbildung in der Frühen Sprachförderung wichtig ist.

In beiden Bereichen bietet die PH Zug ein umfassendes Weiterbildungsangebot an: Die «Weiterbildung TGS/SEB für Mitarbeitende in der schulergänzenden Betreuung» dient dazu, die Professionalität des Personals im Arbeitsalltag auszubauen und die Qualität der Betreuungsangebote zu steigern. Das Weiterbildungsangebot wurde auf das Schuljahr 2020/21 den neusten Erkenntnissen und Empfehlungen angepasst und auf das Schuljahr 2021/22 wird das Angebot mit einem Aufbaukurs erweitert. Weitere Informationen: seb.phzg.ch

Die modular aufgebaute Weiterbildung «Frühe Sprachförderung – Kommunikation und Interaktion» wurde neu erweitert. Sie spricht verschiedene Zielgruppen an (im Vorschulbereich tätige Fachpersonen, Kindergartenlehrpersonen) und kann bedürfnisorientiert zusammengestellt werden. Die Weiterbildung schärft den Blick für eine sprachensible Lernumgebung und stärkt die Teilnehmenden in der alltagsintegrierten Sprachförderung. Weitere Informationen: fruehe-sprachfoerderung.phzg.ch

We'll be back – PH-Lockdown Song

Musikdozentin Simone Baumann hat mit «We'll be back!» den passenden Song für den Lockdown bzw. den Fernunterricht an der PH Zug komponiert und auf diesem Weg die Studierenden im Homeoffice zu kreativen Performances motiviert. Entstanden ist ein sehenswerter Kurzfilm: musikworkshops.phzg.ch

Songtext: «Now we stay at home, playing on the phone. No one is in school; let's make music like a fool! We are not alone, we are very strong. Singing all night long: We'll be back – See you soon!»

Veranstaltungen

Impressum

Infonium, externes Publikationsorgan der PH Zug.
Erscheint dreimal jährlich.
Auflage: 3300 Exemplare.

Herausgeberin

PH Zug
Zugerbergstrasse 3
6300 Zug
Tel. +41 41 727 12 40
km@phzg.ch
www.phzg.ch

Redaktion

Luc Ulmer (Leitung)
Désirée Kaufmann-Seuret

Fotos

Archiv PH Zug
Sarah Bopp
Nils Holgersson
pixabay.com
Andrea Pohl
Nicole Portmann
Mia Rima
Jasmin Schilter

Abo-Bestellungen/ Adressänderungen

km@phzg.ch
Tel. +41 41 727 12 40

© September 2020, PH Zug

Einblicke ins Studium

Was braucht es, um Lehrerin, Lehrer zu werden? Interessiert am Lehrberuf und an einem Studium an der PH Zug? Besuchen Sie unsere Infoveranstaltung und gewinnen Sie einen ersten Einblick. An der Nachmittagsveranstaltung können Sie am Unterricht teilnehmen.

Di, 29.9.2020, und Mi, 2.12.2020,
jeweils 19.00 Uhr, Aula PH Zug
Sa, 24.10.2020, 10.30 Uhr, Aula PH Zug
Fr, 6.11.2020, 13.30–16.00 Uhr,
diverse Räume PH Zug

Mehr Infos: infoanlaesse.phzg.ch

Perspektiven von Musliminnen und Muslimen zu Schule und Alltag

Wie erleben Musliminnen und Muslime Vielfalt und welche Erfahrungen machen sie in der schweizerischen Gesellschaft im Kontext der Schule und im Alltag? Dies erörtert Nadire Mustafi im Rahmen eines Vortrages mit anschließender Diskussionsrunde. Nadire Mustafi ist Doktorandin am Schweizerischen Zentrum für Islam und Gesellschaft (SZIG) der Universität Freiburg. Ihre Dissertation schreibt sie über die Vermittlung des Islams in den Moscheen in der Schweiz.

Mi, 7.10.2020, 17.30 Uhr, Aula PH Zug
Eintritt frei, Online-Anmeldung bis spätestens
Mo, 5.10.2020 (beschränkte Teilnehmendenzahl): www.tinyurl.com/VortragPerspektiven

Innovationsforum Schweiz

Führungskräften im Bildungsbereich Möglichkeiten zum Austausch, zur fachlichen Vertiefung und zur gegenseitigen Unterstützung bei der Umsetzung neuer Ideen bieten: Das ermöglicht das Innovationsforum Schweiz, das vom Institut für Bildungsökonomie und Bildungsmanagement (IBB) der PH Zug und dem Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz (VSLCH) organisiert wird.

26.–27.10.2020, Hotel Paxmontana
in Flüeli-Ranft

Mehr Infos und Anmeldung:

www.bildungsmanagement.net/forum

Kinderhochschule 2020

Schülerinnen und Schüler der 3. bis 6. Klasse können an der PH Zug Hochschulluft schnup-

pern. Neben den Vorlesungen für die Kinder zum Thema Weltraumforschung oder Fairtrade stehen auch für die Begleitpersonen spannende Themen auf dem Programm (z. B. «Mobbing oder bloss Streit? Reagieren bei Verdacht»).
Mi, 4.11./11.11./18.11./25.11.2020,
jeweils 16.00 Uhr, Hörsaal PH Zug
Teilnahme kostenlos, detailliertes Programm und Anmeldung: kinderhochschule.phzg.ch

Satz & Pfeffer: Best of Lesebühne

Bei ihrer «Best of Lesebühne» bringen «Satz & Pfeffer» ihre besten Geschichten auf die Bühne der PH Zug. Mit dabei haben sie niederschwellige Lesebühnen-Texte in Deutsch und Mundart, die sich für Studierende, Lehrpersonen und bildungsaffine Zuschauer/innen besonders gut eignen. Hinter «Satz & Pfeffer» stecken die beiden Zuger Judith Stadlin und Michael van Orsouw. Bekannt sind sie von ihren Bühnen-, Fernseh- und Radioauftritten und durch ihre Bücher. Nach der Lesung spricht das Duo darüber, wie sie Texte schreiben und vortragen und wie sie das Publikum zu begeistern versuchen.
Do, 19.11.2020, 17.30 Uhr, Aula PH Zug
Eintritt frei, Online-Anmeldung bis spätestens
Di, 17.11.2020 (beschränkte Teilnehmendenzahl): www.tinyurl.com/SatzPfeffer

Mehr Infos:

www.satzundpfeffer.ch und www.lesebuehne.ch

Die Winteruniversiade 2021 sucht Volunteers

Zukünftige Helferinnen und Helfer für die Winteruniversiade 2021 können sich online für einen Volunteer-Einsatz registrieren. Die Aufgabenbereiche sind sehr vielfältig: Teams betreuen, als Reporter von den Wettkämpfen berichten oder als Vorfahrer agieren, sind da nur einige Beispiele. Es können Einsätze vor, während und nach dem Event vom 21. bis 31. Januar 2021 geleistet werden. Melden Sie sich jetzt an!

Die Durchführung ist ein gemeinsames Projekt der sechs Kantone Zug, Luzern, Nidwalden, Obwalden, Schwyz und Uri sowie der Stadt Luzern. Mitgetragen wird die Winteruniversiade auch von den Hochschulen der Zentralschweiz und somit auch von der PH Zug.

Mehr Infos:

www.winteruniversiade2021.ch/volunteers