

Mobilitätsaufenthalte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Aktivitäten und Lernerfahrungen von Mobilitätsstudierenden

Bruno Leutwyler und Claudia Meierhans

Zusammenfassung Mobilitätsprogramme gewinnen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zunehmend an Bedeutung. In der Literatur wird den studentischen Austauschprogrammen ein beachtliches Potenzial für die Förderung berufsrelevanter Kompetenzen und Einstellungen zugeschrieben, die konkreten Aktivitäten während des Gastaufenthalts werden jedoch kaum thematisiert. Basierend auf empirischen Daten einer umfassenden Längsschnittstudie beschreibt dieser Beitrag die Aktivitäten und Lernerfahrungen von Mobilitätsstudierenden während ihres Gastaufenthaltes sowie die Bedeutung dieser Aktivitäten für die Wahrnehmung des beruflichen Nutzens. Die Rolle von individuellen Voraussetzungen und Prozessmerkmalen für produktive Lernerfahrungen während eines Mobilitätsaufenthaltes wird diskutiert.

Schlagworte Mobilitätsprogramme, internationaler Austausch, Lehrerbildung

Exchange Programs in Teacher Education. Activities and Experiences of Exchange Students

Abstract Exchange programs are becoming increasingly popular among students at universities of teacher education. The literature available suggests that the participation in an exchange program contributes to the development of teaching-specific competences. However, hardly any evidence is available with respect to students' activities and experiences during their studies abroad. Based on comprehensive empirical data, the present contribution describes the activities and experiences of exchange students abroad as well as the relevance of these activities to the students' perception of the professional benefit. The contribution concludes by discussing the role of individual preconditions and of process features for productive learning experiences during exchange stays.

Keywords exchange programs, international exchange, teacher education

1 Einleitung

Mobilitätsprogramme erfreuen sich zunehmender Beliebtheit bei Studierenden pädagogischer Hochschulen. So zeigen die jüngsten Daten der Fachgruppe Mobilität der COHEP (vgl. COHEP, 2010), dass die Anzahl PH-Studierender, die ein Gastsemester oder ein Schulpraktikum im Ausland absolvieren, seit der Eröffnung der pädagogischen Hochschulen stark zugenommen hat. Es ist davon auszugehen, dass dieser Trend auch mit der am 1. Januar 2011 in Kraft getretenen Vollmitgliedschaft der Schweiz beim

EU-Bildungsprogramm für lebenslanges Lernen (dazu gehören beispielsweise auch die Mobilitätsprogramme Erasmus und Comenius) weiter anhalten wird. Vor diesem Hintergrund wird die Teilnahme an Mobilitätsprogrammen auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zunehmend selbstverständlich.

Mit der Teilnahme an Mobilitätsprogrammen werden zwei Ziele verfolgt: Aus institutioneller Perspektive versprechen Mobilitätsprogramme einen wichtigen Beitrag zur Internationalisierung der Hochschullandschaft im Allgemeinen und der pädagogischen Hochschulen im Speziellen zu leisten. Aus individueller Perspektive zielen Mobilitätsprogramme auf prägende Entwicklungsschritte bei den einzelnen Teilnehmenden. So zeigt ein Überblick der Forschungsliteratur, dass die stärksten individuellen Effekte von Mobilitätsprogrammen bei der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung sowie bei der Förderung sprachlicher Kompetenzen und der interkulturellen Sensibilität der Teilnehmenden nachgewiesen werden können (vgl. z.B. Bachner & Zeuschel, 2009; Bracht et al., 2006; Kehm, 2005).

In Bezug auf die Bedeutung von Mobilitätsprogrammen spezifisch für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist die Forschungslage wesentlich dünner. Die wenigen verfügbaren Studien geben allerdings Hinweise darauf, dass die Teilnahme an Mobilitätsprogrammen sehr wohl auch berufsspezifische Kompetenzen und Haltungen für angehende Lehrpersonen fördern kann: Diese Studien legen nahe, dass damit

- die beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen angehender Lehrpersonen gesteigert (Pence & Macgillivray, 2008),
- die Wertschätzung kultureller Heterogenität in Schulklassen gefördert (Kambutu & Nganga, 2008; Rapoport, 2008),
- der Umgang mit Kindern aus kulturellen Minderheiten begünstigt (Chieffo & Griffiths, 2004; Wiggins, Follo & Eberly, 2007),
- die Reflexion über spezifische kulturelle Prägungen von Schul- und Unterrichtspraktiken vertieft (Leutwyler & Lottenbach, 2009) und
- eine globale Orientierung im eigenen Unterricht verstärkt (Willard-Holt, 2001)

werden kann. Allerdings liegen auch einige empirische Hinweise vor, dass nicht alle Studierenden in gleichem Ausmass profitieren können und dass die Tatsache, in einem fremden Kontext zu sein, alleine nicht automatisch zu produktiven Entwicklungen führt (z.B. Hammer, 2005; Leutwyler & Lottenbach, 2009).

Diese kurze Übersicht zeigt deutlich: Mobilitätsaufenthalte gewinnen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Bedeutung; und Mobilitätsprogrammen wird ein beachtliches Potenzial für die Förderung berufsrelevanter Kompetenzen und Einstellungen zugeschrieben. Zu den konkreten Aktivitäten und Erfahrungen von Mobilitätsstudierenden während ihres Aufenthaltes gibt es hingegen kaum Informationen. So werden die Mobilitätsaufenthalte selbst meist als «Blackbox» behandelt: Was Studierende während eines Mobilitätsaufenthaltes tun und was sie erleben, wird in der Literatur kaum

erwähnt. Vor dem Hintergrund, dass neben unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Studierenden vor allem auch Prozessmerkmale während des Aufenthaltes entscheidend beeinflussen, ob und wie viel Studierende von einem Mobilitätsaufenthalt profitieren (vgl. dazu Pettigrew, 2004), scheint eine systematische Analyse der Aktivitäten und Lernerfahrungen während eines Mobilitätsaufenthaltes lohnenswert. Damit werden erste Hinweise möglich, wie die Gestaltung und Nutzung des Mobilitätsaufenthaltes Kompetenzentwicklungen und Einstellungsveränderungen von Mobilitätsstudierenden beeinflussen.

Der vorliegende Beitrag bietet deshalb eine Übersicht darüber, (1) welchen studentischen Aktivitäten angehende Lehrpersonen während eines Mobilitätsaufenthaltes nachgehen und (2) inwiefern diese unterschiedlichen Aktivitäten die Wahrnehmung des beruflichen Nutzens beeinflussen. Dazu werden im nächsten Abschnitt das Design und der methodische Zugang der Studie skizziert, aus der hier Antworten auf diese Fragen präsentiert werden.

2 Methode

Die empirische Grundlage für diesen Beitrag liefert ein Teil der Daten, die im Kontext eines gemeinsamen Forschungsprojektes der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, der Universität Stavanger (Norwegen) und der Universität Iași (Rumänien) erhoben wurden. Im Rahmen eines quasi-experimentellen Designs wurden dabei umfassende Längsschnittdaten einer Experimentalgruppe (mit Studierenden, die einen Mobilitätsaufenthalt absolvierten) und einer Kontrollgruppe (mit Studierenden, die eine analoge Zeitspanne regulär an der Heimhochschule studierten) erhoben. An dieser Stelle werden ausschliesslich Daten der Experimentalgruppe mit Heiminstitution in der Schweiz berichtet, die nach der Rückkehr in einem Online-Fragebogen erhoben wurden. Dabei gaben die Mobilitätsstudierenden rückblickend Auskunft zu Prozessmerkmalen ihres Aufenthaltes und bilanzierten ihre Mobilitätserfahrung.

Für die an dieser Stelle berücksichtigte Experimentalgruppe wurden 164 Mobilitätsstudierende der Pädagogischen Hochschulen Bern, Fribourg, St. Gallen, Thurgau, Wallis, Zentralschweiz und Zürich angeschrieben. Von 111 dieser Mobilitätsstudierenden konnten die Daten von beiden Erhebungszeitpunkten einbezogen werden, was einem Rücklauf von 67.7% entspricht.¹

Vor dem Hintergrund der eingangs formulierten Fragestellung werden im vorliegenden Bericht nur diejenigen Studierenden der Experimentalgruppe berücksichtigt, die einen

¹ Mit den 111 teilnehmenden Mobilitätsstudierenden der erfassten pädagogischen Hochschulen sind 53.4% sämtlicher Mobilitätsstudierenden von allen pädagogischen Hochschulen der Schweiz vertreten (vgl. Fachgruppe Mobilität der COHEP, 2010).

klassischen Mobilitätsaufenthalt im Umfang von einem Semester an einer Gastinstitution im Ausland absolvierten.² Somit reduziert sich die Anzahl der berücksichtigten Studierenden von 111 auf 73. Davon absolvierten 35.6% einen Semesteraufenthalt in Mittel- oder Westeuropa (Deutschland, Frankreich, Österreich, Belgien, Holland, Grossbritannien, Irland), 31.5% in Nordeuropa (Schweden, Finnland, Norwegen), 5.5% in Süd-, Ost- oder Südosteuropa (Italien, Rumänien, Mazedonien, Portugal) sowie 27.4% in Übersee (Kanada, Australien, Süd- oder Zentralamerika). Wie unterschiedlich die Studierenden ihren Semesteraufenthalt gestaltet haben und wie sie diesen rückblickend einschätzen, zeigen die Ergebnisse im nächsten Abschnitt.

3 Ergebnisse

Im ersten Teil der Ergebnisse wird berichtet, welchen studentischen Aktivitäten die Studierenden während ihres Mobilitätsaufenthaltes nachgegangen sind, zu welchen Themen sie Veranstaltungen besucht haben und was sie im Rahmen von Praktika oder Hospitationen erlebt haben. Im zweiten Teil werden rückblickende Einschätzungen des beruflichen Nutzens berichtet sowie erste Analysen vorgestellt, welche die Bedeutung der unterschiedlichen Aktivitäten für die Einschätzung des beruflichen Nutzens aufzeigen.

3.1 Aktivitäten während des Mobilitätsaufenthaltes

Während des Mobilitätsaufenthaltes haben alle Studierenden Vorlesungen und Seminare an der Gasthochschule besucht, einige sogar ausschliesslich (15.1%). Eine Mehrheit der Studierenden (67.1%) hat zudem Unterrichtspraktika oder Schulbesuche absolviert. Gut die Hälfte der Studierenden (53.4%) hat auch Sprachkurse besucht. Am meisten Zeit haben die Studierenden im Durchschnitt für den Besuch von Seminaren und Vorlesungen investiert (vgl. Abbildung 1).

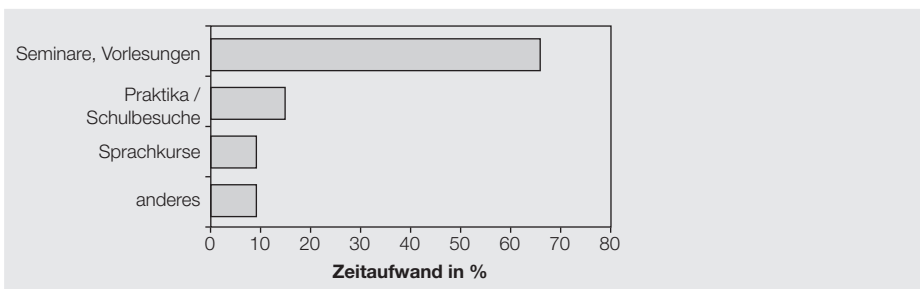


Abbildung 1: Durchschnittlicher Zeitaufwand (in %) für unterschiedliche studentische Tätigkeiten während des Mobilitätsaufenthaltes (100% entsprechen dem Zeitaufwand für alle studentischen Tätigkeiten)

² Knapp ein Drittel (30.6%) der erfassten Studierenden absolvierten einen Mobilitätsaustausch innerhalb der Schweiz.

Die Mobilitätsstudierenden besuchten mehrheitlich Seminare und Vorlesungen im Bereich «Allgemeinwissen» (zu Sprache, Kultur oder Gesellschaft des Gastlandes) und in den Fachwissenschaften. Allgemeididaktische und fachdidaktische Veranstaltungen wurden seltener belegt. Etwa zwei Drittel der Studierenden (68.2%) haben Lehrveranstaltungen zu Themen besucht, die sie nicht an der Heimhochschule belegen (vgl. Abbildung 2).

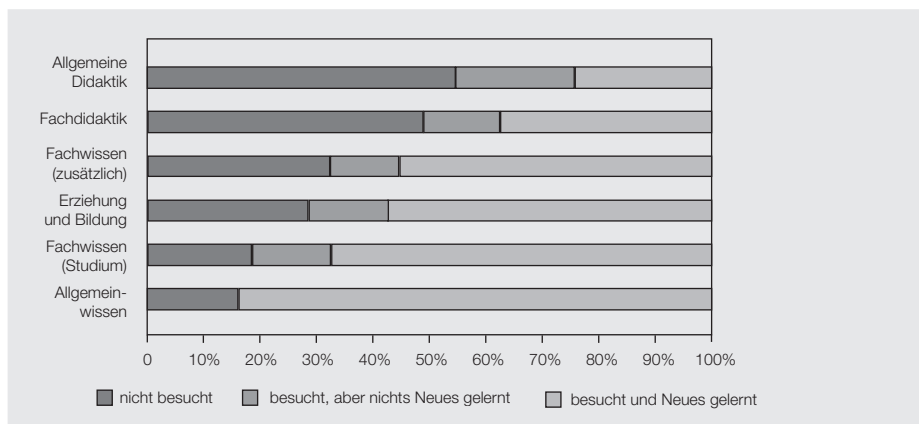


Abbildung 2: Lerngelegenheiten und Lernertrag (Selbsteinschätzung der Mobilitätsstudierenden; Prozentangaben beziehen sich auf die Anzahl der Studierenden)³

Gemäss Selbsteinschätzung der Studierenden haben diese insbesondere in Lehrveranstaltungen im Bereich «Allgemeinwissen» sowie in fachwissenschaftlichen Veranstaltungen Neues gelernt. Deutlich weniger Studierende geben an, in fachdidaktischen oder in allgemeididaktischen Veranstaltungen Neues gelernt zu haben.

Rund zwei Drittel der Studierenden (67.1%) haben während des Mobilitätsaufenthaltes auch Praktika oder Schulbesuche absolviert (siehe oben).⁴ Diese Studierenden haben zwischen 10 und 50% der gesamten Studienzeit dafür aufgewendet, mehr als die Hälfte davon (61.6%) nicht mehr als 30%. Während dieser Zeit sind die Studierenden verschiedenen Tätigkeiten nachgegangen (vgl. Tabelle 1).

³ «Fachwissen (Studium)» bezeichnet Fachwissen in Fächern, die auch an der Heiminstitution studiert werden. «Fachwissen (zusätzlich)» bezeichnet Fachwissen in Fächern, die an der Heiminstitution nicht studiert werden.

⁴ Die hier berichteten Daten berücksichtigen nur Mobilitätsstudierende mit einem Semesteraufenthalt. Über reine Schulpraktika im Ausland wird hier nicht berichtet.

Tabelle 1: Aktivitäten während des Praktikums (resp. der Schulbesuche); relative Häufigkeiten; Mehrfachnennungen möglich

Aktivitäten	f_{rel}
Unterricht beobachtet	95.9%
Mit Lehrpersonen über Unterricht diskutiert	81.6%
Einzelne kürzere Unterrichtssequenzen selbst durchgeführt	71.4%
Zusammen mit Lehrpersonen oder mit Kolleginnen/Kollegen des Gastlandes Unterricht vorbereitet	49.0%
Einen kurzen Vortrag gehalten	49.0%
Über längere Zeit (mehrere Tage oder länger) weitgehend eigenverantwortlich unterrichtet	22.5%

Anmerkung: $n = 49$

3.2 Beruflicher Nutzen und die Bedeutung der Aktivitäten

Die Literaturübersicht in der Einleitung hat aufgezeigt, dass den Mobilitätsaufenthalten ein beachtliches Potenzial für die Förderung berufsrelevanter Kompetenzen und Einstellungen zugeschrieben wird. Die Studierenden selbst schätzen diesen beruflichen Nutzen des Mobilitätsaufenthaltes hingegen sehr unterschiedlich ein. Die Antworten zur entsprechenden Skala «Beruflicher Nutzen von Mobilitätsaufenthalten»⁵ zeigen, dass 49.3% der Mobilitätsstudierenden rückblickend der Ansicht sind, dass sie vom Mobilitätsaufenthalt für ihre spätere berufliche Tätigkeit profitieren konnten, 38% sind diesbezüglich unentschieden und 12.7% geben an, dass sie nicht profitieren konnten.⁶

Nun hat die Übersicht über die studentischen Aktivitäten während des Mobilitätsaufenthaltes deutlich gemacht, dass die «Blackbox» Mobilitätsaufenthalt sehr unterschiedlich genutzt wird. Dies zeigen selbst die Daten aus dem vorliegenden Sample, dessen Varianz künstlich reduziert wurde und das ausschliesslich Studierende berücksichtigt, die einen Semesteraufenthalt an einer Partnerhochschule absolvierten. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern die unterschiedlichen studentischen Aktivitäten die Wahrnehmung des beruflichen Nutzens beeinflussen. Die Übersicht in Tabelle 2 zeigt, dass 13.3% in der Varianz des beruflichen Nutzens durch die unterschiedlichen studentischen Aktivitäten erklärt werden können.

⁵ Cronbachs $\alpha = .795$ (6 Items; Beispielitem: «Ich habe im Gastaufenthalt viel gelernt, was für meinen Beruf als Lehrperson wichtig ist.»). Antwortformat von 1 = «trifft überhaupt nicht zu» bis 5 = «trifft voll und ganz zu». $m = 3.33$; $sd = 0.72$; $n = 71$.

⁶ Skalenmittelwerte 3.5 und höher entsprechen einer positiven Einschätzung; Skalenmittelwerte von 2.6 bis 3.4 entsprechen einer unentschiedenen Einschätzung; Skalenmittelwerte 2.5 und tiefer entsprechen einer negativen Einschätzung.

Tabelle 2: Regressionsanalyse für Kriteriumsvariable «Beruflicher Nutzen des Mobilitätsaufenthaltes»

Prädiktoren	β ¹⁾	T-Wert	p
Besuch von Vorlesungen, Seminaren	.211	1.510	.136
Praktikum in einer Schule/Schulbesuche	.347	2.840	.006
Sprachkurs	.371	2.835	.006

Anmerkungen:

¹⁾ β = standardisierte Regressionskoeffizienten

– $n = 71$

– Methode: Einschluss

– $R_a^2 = .133$

Die Ergebnisse in Tabelle 2 weisen darauf hin, dass insbesondere die Möglichkeit, ein Praktikum in einer Schule resp. Schulbesuche zu absolvieren, die Wahrnehmung des beruflichen Nutzens zu erklären vermag ($\beta = .347$; $p = .006$). Ebenfalls ein signifikanter Erklärungswert ($\beta = .371$; $p = .006$) kommt dem Ausmass an Zeit, die für Sprachkurse investiert wurde, zu.

4 Diskussion

Die hohe Erwartung an Mobilitätsaufenthalte, wie sie sich aufgrund der verfügbaren Literatur begründet, erfüllt sich laut den Einschätzungen der Mobilitätsstudierenden selbst nur teilweise: Mehr als die Hälfte der Rückkehrerinnen und Rückkehrer (50.7%) schätzt den beruflichen Nutzen von Mobilitätsaufenthalten nicht einfach positiv ein. Dieses Ergebnis bestätigt die Hinweise in der Literatur, dass nicht der Mobilitätsaufenthalt an und für sich einen positiven Effekt erzielt, sondern dass ein komplexes Zusammenspiel von individuellen Voraussetzungen und von Prozessmerkmalen entscheidet, wie stark einzelne Studierende vom Potenzial «Mobilitätsaufenthalt» profitieren können.

Die Frage, unter welchen Bedingungen Studierende von einem Mobilitätsaufenthalt profitieren können, ist damit noch nicht geklärt. Die Hinweise aus den vorliegenden Daten haben gezeigt, dass Sprachkurse und direkter Kontakt mit Schulen vor Ort einen signifikanten Beitrag leisten können, um das Ausmass des beruflichen Nutzens zu erklären. Die Bedeutung von Sprachkursen dürfte wohl vor allem der erhöhten Sprachkompetenz in später zu unterrichtenden Fremdsprachen zuzuschreiben sein. Bei der Möglichkeit zum direkten Kontakt mit Schulen vor Ort wird deutlich, dass die Studierenden dann den Eindruck haben, für ihre spätere berufliche Tätigkeit zu profitieren, wenn sie Beobachtungs- oder Unterrichtsmöglichkeiten in Schulklassen der Zielstufe im Gastland haben. Weitere Analysen werden allerdings nötig, wenn identifiziert werden soll,

welche Auseinandersetzungen im Kontakt mit Schulen welche produktiven Lernerfahrungen ermöglichen. Darüber hinaus stellen sich in Bezug auf die *Programmgestaltung* aber auch Fragen nach der geeigneten Vorbereitung, der angemessenen Begleitung und Unterstützung sowie der zweckdienlichen Nachbearbeitung an der Heiminstitution. Ungeleitete, nicht strukturierte persönliche Erfahrungen in einem Mobilitätsaufenthalt materialisieren sich nicht automatisch in spezifischen Kompetenzen.

Andererseits stellt sich aber auch die Frage nach den *individuellen* Voraussetzungen. Eine klare Liste notwendiger Voraussetzungen wird jedoch kaum zu definieren sein, weil zu viele Faktoren in unterschiedlichen Konfigurationen produktives Lernen in kulturüberschreitenden Begegnungen beeinflussen können. Aktuelle Forschungsansätze fokussieren daher eher auf hemmende oder hinderliche Faktoren, die produktive Auseinandersetzungen erschweren (vgl. Pettigrew, 2004, S. 770). Vor diesem Hintergrund erstaunt es nicht, dass die Frage nach der Selektion der Teilnehmenden für Mobilitätsprogramme noch kaum diskutiert oder aber auf die Leistungsfähigkeit an der Heiminstitution reduziert wird.

Künftige Forschung wird sich deshalb verstärkt den Voraussetzungen für produktive Lernerfahrungen widmen müssen. Mit den hier berichteten studentischen Aktivitäten sind erst sehr grobe Prozessmerkmale erfasst, die es mit feineren Merkmalen zu ergänzen gilt. Dies legt nahe, dass ohne Berücksichtigung dieser weiteren Merkmale die Bedeutung der hier berichteten studentischen Aktivitäten (als grobe Prozessmerkmale) tendenziell eher überschätzt wird. Darüber hinaus werden die – methodisch nicht unproblematischen – retrospektiven Selbsteinschätzungen des beruflichen Nutzens mit den längsschnittlichen Analysen der vorliegenden Daten zu ergänzen sein. Erst damit wird es möglich sein, den beruflichen Nutzen zu spezifizieren. Es ist zu erwarten, dass diese Ergebnisse nicht immer mit der subjektiv erlebten Wirksamkeit (oder der entsprechenden Überzeugung) übereinstimmen werden. Und erst vor dem Hintergrund von solideren Outcome-Einschätzungen wird es möglich sein, individuelle Voraussetzungen, Kontextbedingungen, individuelle und strukturelle Programmaspekte mit differenzierten Wirksamkeitsaussagen in eine noch auszuarbeitende Theorie zu integrieren.

Literatur

- Bachner, D. & Zeuschel, U.** (2009). Long-term effects of international educational youth exchange. *Intercultural Education*, 20 (4), 45–58.
- Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H. & Teichler, U.** (2006). *The professional value of ERASMUS mobility*. Kassel: International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel).
- Chieffo, L. & Griffiths, L.** (2004). Large-Scale Assessment of Student Attitudes After a Short-Term Study Abroad Program. *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad*, 10, 165–177.
- Fachgruppe Mobilität der COHEP.** (2010). *Mobilitätsströme 2003–2010* (Unveröffentlichtes Arbeitsdokument). Bern: COHEP (Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen).

- Hammer, M. R.** (2005). *Assessment of the impact of the AFS study abroad experience*. New York: AFS Intercultural Programs, Inc.
- Kambutu, J. & Nganga, L. W.** (2008). In these uncertain times: Educators build cultural awareness through planned international experiences. *Teaching and Teacher Education*, 24 (4), 939–951.
- Kehm, B. M.** (2005). The contribution of international student mobility to human development and global understanding. *US-China Education Review*, 2 (1), 18–24.
- Leutwyler, B. & Lottenbach, S.** (2009). Normalitätsreflexionen – Das lehrerbildungsspezifische Potential von Mobilitätsprogrammen. *journal für LehrerInnenbildung*, 9 (1), 66–74.
- Pence, H. M. & Macgillivray, I. K.** (2008). The impact of an international field experience on preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 14–25.
- Pettigrew, T. F.** (2004). Intergroup contact. Theory, research, and new perspectives. In J. A. Banks & C. McGee Banks (Hrsg.), *Handbook of research on multicultural education* (S. 770–781). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Rapoport, A.** (2008). Exchange programs for educators: American and Russian perspectives. *Intercultural Education*, 19 (1), 67–77.
- Wiggins, R. A., Follo, E. J. & Eberly, M. B.** (2007). The impact of a field immersion program on preservice teachers' attitudes toward teaching in culturally diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 653–663.
- Willard-Holt, C.** (2001). The impact of a short-term international experience for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17 (4), 505–517.

Autor und Autorin

Bruno Leutwyler, Leitung IZB, Dozent mit Schwerpunkt Forschung und Entwicklung, Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen IZB, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz – PHZ Zug, Zugerbergstrasse 3, 6300 Zug, bruno.leutwyler@phz.ch

Claudia Meierhans, Wissenschaftliche Mitarbeiterin IZB/WBZA, Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen IZB, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz – PHZ Zug, Zugerbergstrasse 3, 6300 Zug, claudia.meierhans@phz.ch

