

Infonium

PH Zug 3/2018
Kompetenzorientiert





Esther Kamm

«Der Lehrplan 21 stellt transparent, verständlich und nachvollziehbar dar, was die Schülerinnen und Schüler wissen und können. Aus diesem Grund werden die Ziele im Lehrplan 21 in Form von Kompetenzen beschrieben.» (www.lehrplan.ch/kompetenzorientierung, abgerufen am 2.11.2018).

Ab Schuljahr 2019/20 werden alle Zuger Schulen mit dem neuen Lehrplan arbeiten und somit auch kompetenzorientierten Unterricht gestalten. Eine wichtige Rolle nehmen dabei die Aufgaben ein, die im Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden. Das LUKAS-Modell zeigt auf, wie Aufgabenfolgen zu entwickeln sind, um den Kompetenzerwerb aus lernpsychologischer Sicht möglichst optimal zu fördern (S. 3–4). Studierende der PH Luzern und der PH Zug sind momentan daran, solche kompetenzorientierte Aufgabenstellungen für das Unterrichtsfach Musik zu entwickeln (S. 5).

Was bedeutet die Einführung von kompetenzorientiertem Unterricht konkret? Anhand der Teilkompetenz «Verstehen von Sachtexten»

Editorial	2
Aufgaben funktional richtig einsetzen	3–4
Kompetenzförderung mit Aufgabensets im Musikunterricht	5
Was heisst kompetenzorientiert im Fach Deutsch?	6–7
English Through Drama:	
Focus on Language and Literacy Skills	8–9
Kompetenzen pädagogischer Führung – auch für Lehrpersonen von Relevanz	10–11
«Project Humanity» am Institut Montana	12–13
Schreiblernprozess fördern	
mithilfe des Kindergartenbüros	14–15
Fluchterfahrungen und Schule	16–17
Studierenden-Kolumne: Ode ans Zwischensemester	18
Informationen aus den Leistungsbereichen	19
Veranstaltungen	20

wird aufgezeigt, was dies für den Deutschunterricht heisst (S. 6–7). Und der Artikel «English Through Drama» schildert, welche Kompetenzen sich die Schülerinnen und Schüler aneignen, wenn sie mit «Drama in Education» unterrichtet werden (S. 8–9).

Besonders freut es mich, dass es in dieser Infonium-Ausgabe drei Studentinnen-Beiträge hat. Leonie Fankhauser, Lilian Hagmann und Tamara Mastria stellen ihre Bachelorarbeiten vor (S. 14–17). Und Christina Gut erklärt in ihrer Kolumne, was sie im Zwischensemester macht und weshalb ihr diese Zeit so gut gefällt (S. 18).

Ich wünsche Ihnen eine anregende Lektüre.

Esther Kamm
Rektorin

Aufgaben funktional richtig einsetzen

Gelingender kompetenzorientierter Unterricht steht und fällt mit den Aufgaben, die im Unterricht bearbeitet werden – denn Aufgaben erfüllen unterschiedliche epistemologische und didaktische Funktionen im Lernprozess. Im vorliegenden Beitrag wird das LUKAS-Modell vorgestellt. Es ermöglicht, Aufgabenfolgen zu entwickeln, um den Kompetenzerwerb aus lernpsychologischer Sicht möglichst optimal zu fördern.

Die Arbeit einer Lehrperson besteht zu einem wesentlichen Teil darin, Aufgaben zu erteilen, seien es selbst entwickelte oder in Lehrmitteln vorgefundene Aufgaben. Eine Lehrperson stellt im Laufe ihres Berufslebens zwischen 100 000 und einer Viertelmillion Aufgaben (Eikenbusch, 2008, S. 6). Aufgaben sind im Unterricht allgegenwärtig und prägen in herausragender Weise das Lernen.

In den vergangenen Jahren hat das Interesse am Thema «Aufgaben» im Zuge der Kompetenzorientierung stark zugenommen. Dies lässt sich leicht bei Google ablesen: Fanden sich Ende 2010 lediglich 9500 Einträge zum Begriff «Lernaufgaben», so sind es heute bereits über 300 000! Insbesondere die Fachdidaktiken beschäftigen sich intensiv mit dem Thema, weil Aufgaben die Fachperspektive konkretisieren. Nach Reusser (2014, S. 77) sind Aufgaben deshalb das Rückgrat des kompetenzorientierten Fachunterrichts.

Das LUKAS-Modell

Den Kompetenzerwerb über die funktionalen Qualitäten von Aufgaben in den Blick zu nehmen, ist die Idee des Luzerner Modells zur Entwicklung kompetenzfördernder Aufgabensets – kurz: LUKAS (vgl. Luthiger, Wilhelm, Wespi & Wildhirt, 2018). Es besteht aus zwei Teilen, erstens aus einem Lernprozessmodell und zweitens aus einem Kategoriensystem zur Analyse von Aufgabenqualitäten. Nachfolgend wird lediglich das Lernprozessmodell vorgestellt – für

weitere Ausführungen zum Kategoriensystem wird auf die entsprechende Literatur verwiesen (vgl. Luthiger et al., 2018).

Lernprozessmodelle sind an sich nichts Neues. Genauer gesagt sind sie so alt wie die Notwendigkeit, Unterricht zu planen, d. h. so alt wie das Volksschulsystem selbst. Das LUKAS-Lernprozessmodell basiert auf einer Variante des PADUA-Modells, dem KAFKA-Modell (Reusser, 1999, 2014), das konsequenter die Nutzungsseite eines Lernangebots artikuliert. Den fünf funktional klar unterscheidbaren Phasen vollständiger Lernprozesse sind im LUKAS-Modell – und das ist neu! – verschiedene Aufgabentypen zugeordnet, die sich qualitativ deutlich voneinander unterscheiden (siehe Tabelle 1).

Aufgabentypen

Das LUKAS-Modell (siehe Abbildung 1, S. 4) eignet sich daher insbesondere zur Entwicklung kompetenzorientierter Unterrichtseinheiten, indem sorgfältig aufeinander abgestimmte, am Lernprozess orientierte Aufgabenfolgen zu sogenannten «Aufgabensets» angeordnet werden.

Welche Funktionen haben die Aufgabentypen im Lernprozess?

- Konfrontationsaufgaben (→ Ka) wollen neugierig machen, irritieren, Fragen aufwerfen, zum Denken und Austausch aktivieren. Daher sollen sie einen Bezug zur Lebenswelt haben und möglichst authentisch sein. Sie sollen das Vorwissen und die Alltagskonzepte der Lernenden freilegen und zur aktiven Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand anregen. Individuelle Lösungswege, die z. B. in einem Lernjournal festgehalten werden, geben Einblicke in persönliche Denkweisen, die kooperativ miteinander abgeglichen werden sollten.
- Erarbeitungsaufgaben (→ Ea) dienen dem Aufbau des ganzen Spektrums der unterschiedlichen Kompetenzaspekte. Sie fördern expansi-

Lerntätigkeiten (Reusser, 1999, 2014)		Funktionstypen von Aufgaben (Wilhelm, Luthiger & Wespi, 2014)
K	Kontakt herstellen	Konfrontationsaufgaben
A	Aufbauen	Erarbeitungsaufgaben
F	Flexibilisieren	Vertiefungs- und
K	Konsolidieren	Übungsaufgaben
A	Anwenden	Synthese- und Transferaufgaben

Tabelle 1: Funktionstypen von Lernaufgaben im LUKAS-Modell

Literatur

Eikenbusch, G. (2008). Aufgaben, die Sinn machen. Wege zu einer überlegten Aufgabenpraxis im Unterricht. *Pädagogik*, 60(3), 6–10.

Luthiger, H., Wilhelm, M., Wespi, C. & Wildhirt, S. (Hrsg.) (2018). *Kompetenzförderung mit Aufgabensets. Theorie – Konzept – Praxis*. Bern: hep Verlag.

Reusser, K. (1999). *KAFKA und SAMBA als Grundfiguren der Artikulation des Lehr-Lerngeschehens*. Aus: Skript zur Vorlesung Allgemeine Didaktik. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.

Reusser, K. (2014). Aufgaben – Träger von Lerngelegenheiten und Lernprozesse im kompetenzorientierten Unterricht. *Seminar*, 4/2014, 77–101.

Wilhelm, M., Luthiger, H. & Wespi, C. (2014). *Prozessmodell zur Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabensets*. Luzern: Entwicklungsschwerpunkt Kompetenzorientierter Unterricht, Pädagogische Hochschule Luzern.

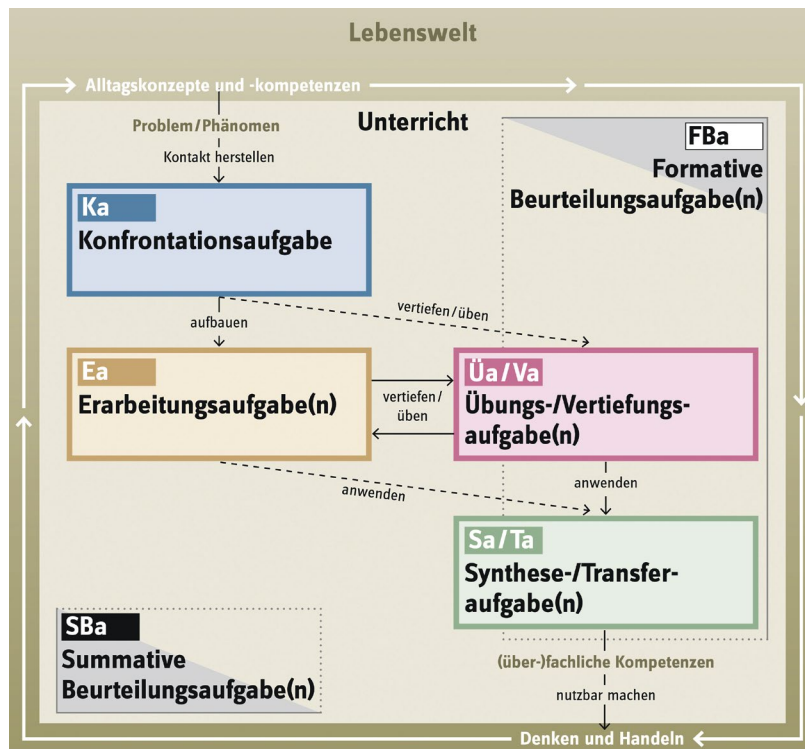


Abbildung 1: LUKAS-Lernprozessmodell (Wilhelm et al., 2014)

ves Lernen und ermöglichen die Entdeckung von Zusammenhängen sowie die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Einstellungen und Orientierungen. Eigene Erfahrungen werden mit dem «regulären Fachwissen» verknüpft, die gefundenen Begriffe und Zusammenhänge werden geordnet, geklärt und strukturiert.

- Übung macht den Meister! Die Funktion der Übungsaufgaben (→ Üa) besteht darin, unterschiedliche Aspekte des Lerninhalts in segmentierten, kleinen Lernschritten zu sichern, festigen, automatisieren und trainieren. Vertiefungsaufgaben (→ Va) hingegen stellen höhere Anforderungen an die Produktivität: Sie ermöglichen es, unterschiedliche Aspekte eines Lerninhalts variantenreich miteinander zu vernetzen.
- Synthesaufgaben (→ Sa) dienen dazu, die einzelnen erarbeiteten und geübten Kompetenzaspekte wieder zusammenzuführen, wohingegen Transferaufgaben (→ Ta) darauf zielen, die erworbenen Kompetenzen in neuen und unbekanntem Situationen anzuwenden zu können. Die Anforderungssituationen sollten so gestaltet sein, dass die Lernenden möglichst viele Aspekte der Zielkompetenz nutzen können. Eine Verschriftlichung der Lösungswege kann wie bei den Konfrontationsaufgaben ähnliche Perspektiven eröffnen.
- Mit formativen Beurteilungsaufgaben (→ FBa) können Lehrpersonen oder auch die Lernenden selbst evaluieren, was sie bereits können

und was sie noch lernen müssen. Aus dem Kompetenzstand lassen sich Folgerungen für die weitere Lernprozessgestaltung ableiten. Formative Beurteilungsaufgaben haben keine festgelegte Stellung im Lernprozess. Sie können im Verlauf des gesamten Lernprozesses eingesetzt werden und werden nicht bewertet.

- Summative Beurteilungsaufgaben (→ SBa) unterscheiden sich von formativen vor allem durch das Motiv ihres Einsatzes: Die summative Beurteilungsaufgaben kommen bilanzierend und i. d. R. in Prüfungssituationen zum Einsatz. Mit ihnen lässt sich überprüfen und bewerten, wie gut die Leistung eines Schülers bzw. einer Schülerin im Hinblick auf den angestrebten Kompetenzerwerb ist.

Selbstverständlich bildet das LUKAS-Modell nicht die gesamte Unterrichtswirklichkeit ab. Wie jedes andere Modell verkürzt es die reale Komplexität, indem es bestimmte Bezüge und Funktionen von Aufgaben unter dem Gesichtspunkt der Planbarkeit akzentuiert. Das Modell bildet ab, worauf es bei der Entwicklung bzw. beim Auswählen von Aufgaben aus einem Aufgabenfundus und im Hinblick auf eine lernwirksame Abfolge ankommt. Auch verläuft der Kompetenzaufbau nicht derart linear, wie es das Modell suggeriert. Es verallgemeinert die denkbar zahllosen konkreten Variationen, erinnert aber durch diese Vereinfachung idealtypisch an zentrale Prinzipien und Funktionen von Aufgaben in einem vollständigen Lernprozess. Schliesslich erfüllt das LUKAS-Modell auch eine pragmatische Funktion: Sein Nutzen besteht insbesondere darin, dass Lehrerinnen und Lehrer mit dem Modell aufgabenbasiert kompetenzorientierte Unterrichtseinheiten konzipieren können.

Insgesamt liegt die Stärke des Modells darin, dass es sowohl ein zentraler konstitutiver Bestandteil des kompetenzorientierten Unterrichts thematisiert – nämlich Aufgaben – als auch den vollständigen Lernzyklus in den Blick nimmt: Eine allgemeine Darstellungsweise verbindet sich mit der nötigen Offenheit für fachspezifische Eigenheiten und zielt auf die konkrete Unterrichtspraxis. Wer LUKAS beherrscht, beherrscht ein auf Basis lernpsychologischer Grundlagen beruhendes aufgabenorientiertes Planungsmodell.

Prof. Dr. Herbert Luthiger, Dozent für Bildungs- und Sozialwissenschaften und Leiter Berufsstudien PH Luzern, und Prof. Dr. Susanne Wildhirt, Dozentin für Allgemeine Didaktik und Fachleiterin Erziehungswissenschaften Sek II PH Luzern

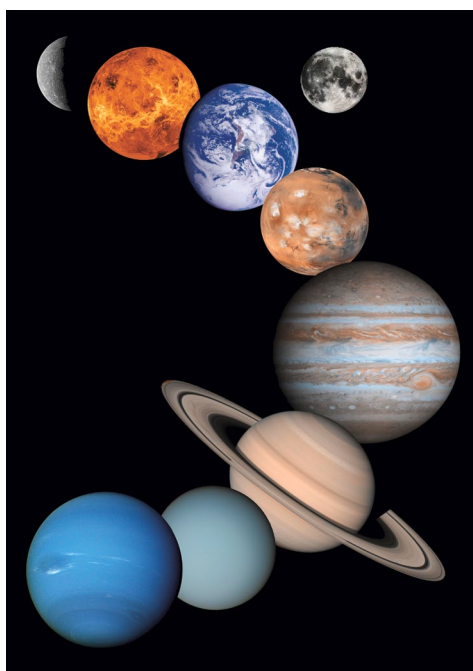
Kompetenzförderung mit Aufgabensets im Musikunterricht

Studierende der PH Luzern und der PH Zug planen als Vorbereitung und Hinführung zum Konzert «Die Planeten» für unterschiedliche Unterrichtsfächer kompetenzorientierte Aufgabenstellungen.

Der britische Komponist Gustav Holst (1874–1934) war fasziniert vom Weltall und komponierte deshalb sein Werk «Die Planeten» (Opus 32). Er dachte dabei weniger an Grösse oder Schwerkraft, sondern folgte den mythologischen und astrologischen Vorstellungen der Antike. Im Jahr 2019 führt die Zuger Sinfonietta das Orchesterwerk auf und öffnet in Zusammenarbeit mit der Animation für Schulmusik der PH Zug den Konzertsaal auch für Zuger Schulklassen (siehe Infobox).

Geeignet für unterschiedliche Fächer und Stufen

Die Planeten sind Teil unserer Lebens- und Erfahrungswelt, faszinieren Schülerinnen und Schüler vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe I, aber auch Erwachsene. Themen wie Sterne, Weltall, Monde und Planeten können in unterschiedlichen Unterrichtsfächern und -stufen aufgegriffen werden. Neben der im Fach Musik im Lehrplan 21 festgehaltenen Kompetenz «Hören und sich orientieren» bieten Deutsch, Mathematik, Französisch, Englisch, Gestalten, Natur/Mensch/Gesellschaft und Bewegung und Sport Berührungspunkte. Auch eine Projektwoche würde sich anbieten, um alle Aspekte dieses breiten Feldes sternenförmig anzugehen.



Planeten: ein fächerübergreifendes Thema

Diese Vielfältigkeit macht sich ein Kooperationsprojekt der PH Luzern und der PH Zug zunutze. Studierende der beiden Pädagogischen Hochschulen planen als Vorbereitung und Hinführung zum Konzert Unterrichtsideen und Materialien. Entstehen sollen kompetenzorientierte Aufgabenstellungen in den unterschiedlichen Fächern innerhalb der drei Zyklen.

Kompetenzorientierte Aufgabenstellungen

Innerhalb ihres Moduls «Musik hören» bereiten sich Studierende aus dem 5. Semester der PH Luzern Sek I mit Fächerwahl Musik auf ihre Praxiseinsätze im sogenannten Profil- oder Berufspraktikum vor. Von der PH Zug machen Studierende der Studiengänge Kindergarten/ Unterstufe und Primarstufe Vorbereitungen innerhalb ihres Moduls «Vertiefung Musik» und wenden die erarbeiteten Materialien eventuell in ihrem Berufspraktikum an.

Die Studierenden bekamen in ihren Modulen neben Informationen zum Projekt «Planeten» Fachtexte zum Thema «Aufgabensets». Bei der Materialentwicklung sollen sie berücksichtigen, dass es verschiedene Arten von Lernaufgaben gibt (siehe Abbildung 1 auf Seite 4). Konfrontationsaufgaben sind beispielsweise dazu da, um einen Kontakt zu einem Thema wie «Planeten» herzustellen. Erarbeitungsaufgaben sollen Wissen oder Können aufbauen und mit Vertiefungs- und Transferaufgaben kann der Erarbeitungsprozess abgerundet werden.

Bis Mitte Dezember werden die Studierenden die Materialien bzw. kompetenzorientierten Aufgabenstellungen für das Unterrichtsfach Musik entwickeln. Im Januar 2019 können interessierte Lehrpersonen im Workshop «Die Planeten – Einführung in das musikalische Werk» (siehe Infobox) die Aufgabensets selbst entdecken und anschliessend in den eigenen Unterricht mitnehmen. Diese haben dann bis Mai 2019 Zeit, die eigene Klasse mithilfe der abgegebenen Unterlagen auf das Konzert vorzubereiten.

**Prof. Henk Geuke, Fachschaftsleiter
Fachdidaktik Musik, Leiter Animation
für Schulmusik**

Die Planeten – Einführung in das musikalische Werk

Schulklassen (Zyklus 1 bis 3) können sich für den Konzertbesuch des Orchesterwerks «Die Planeten» vorbereiten. Ein von Henk Geuke geleiteter Workshop bietet Lehrpersonen Hintergrundinformationen und stufengerechte Unterrichtsmaterialien, die zu einer erfolgreichen und kurzweiligen Praxiserarbeitung mit der eigenen Klasse verhelfen.

Do, 10.1.2019, 18.30 Uhr;
Anmeldeschluss: 10.12.2018;
musikworkshops.phzg.ch

Die Planeten – Konzert

Schülerinnen und Schüler (Zyklus 1 bis 3) können im musikalischen Werk «Die Planeten» eine Kreuzfahrt durch das Sonnensystem erleben – gespielt von der Zuger Sinfonietta. Das Orchesterwerk des englischen Komponisten Gustav Holst wird exklusiv für Schulklassen des Kantons Zug aufgeführt.

Fr, 10.5.2019, 14.00 Uhr;
Anmeldeschluss: 9.3.2019;
musikworkshops.phzg.ch

Öffentliche Aufführung

Die Zuger Sinfonietta präsentiert das Werk «Die Planeten» in Kombination mit dem Konzert von Edward Elgar für Violoncello und Orchester am Sonntag, 12. Mai 2019, 17.00 Uhr, im Lorzensaal Cham, unter der Leitung von Daniel Huppert und mit Tanja Tetzlaff, Violoncello.

www.zugersinfonietta.ch

Literatur

Wilhelm, M. & Luthiger, H. (2015). Aufgabenorientierte Planung eines kompetenzfördernden Unterrichts. Begleitskript Weiterbildung Kurskader VS. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.

Was heisst kompetenzorientiert im Fach Deutsch?

Broschüre «Kompetenzorientierter Unterricht – Orientierung»

Das Amt für gemeindliche Schulen (AgS) der Direktion für Bildung und Kultur (DBK) hat in Kooperation mit der PH Zug vor rund einem Jahr die Broschüre «Kompetenzorientierter Unterricht – Orientierung» (Krieg & Hess, 2017) herausgegeben. Die Broschüre zeigt umfassend und differenziert, wie der Begriff «Kompetenzorientierung» im Kanton Zug verwendet wird. Dies ist nötig, weil der Begriff je nach Kontext verschiedene Bedeutungen haben kann: «Verschiedene Personen sprechen vom kompetenzorientierten Unterricht. Sie meinen und verstehen aber Unterschiedliches, wenn sie vom Gleichen sprechen» (ebd. S. 14). In der Broschüre gibt es viele Abbildungen und Beispiele, die das Neue in den Vordergrund rücken und zeigen, wie die Umsetzung in den Klassenzimmern gelingen kann.

«Lesen» ist im Fach Deutsch im Lehrplan 21 einer von sechs Kompetenzbereichen. Folgender Artikel zeigt auf, wie im Teilbereich «Verstehen von Sachtexten» kompetenzorientiertes Arbeiten im Deutschunterricht umgesetzt werden kann.

Mit der Einführung des Lehrplans 21 werden Lehrpersonen aufgefordert, einen kompetenzorientierten Unterricht durchzuführen. Ist nun alles neu oder ist es nur «Neuer Wein in alten Schläuchen?», fragen sich viele. Ganz neu ist die Kompetenzorientierung sicher nicht, die Berufsbildung arbeitet bereits seit geraumer Zeit mit diesem Prinzip. Auch in der Volksschule war vieles bereits kompetenzorientiert.

Die Broschüre «Kompetenzorientierter Unterricht – Orientierung» (siehe Infobox) liefert Lehrpersonen aus dem Kanton Zug eine gute Basis, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Sie zeigt unter anderem, wie sich «Kompetenz» aufbaut und wie sich Kompetenzorientierung in einem am Individuum bzw. der Heterogenität der Klasse orientierten Unterricht didaktisch konkretisiert (siehe Abbildung 1).

Sechs Kompetenzbereiche im Fach Deutsch

Den Kern von Kompetenz (siehe Abbildung 1), der sich aus Wissen, Können und Wollen zusammensetzt, ist auch Grundlage jeder Fachdidaktik. Aus der Perspektive der Fachdidaktik Deutsch wird im Folgenden ein Teilbereich des Themas «Lesen» herausgegriffen, an dem fächerübergreifend der

Kompetenzaufbau gezeigt werden kann. Lesen ist im Fach Deutsch im Lehrplan 21 (D-EDK, 2016) einer von sechs Kompetenzbereichen. Die Kompetenz Lesen gliedert sich in weitere vier Teilbereiche, nämlich

- Grundfertigkeiten
- Verstehen von Sachtexten
- Verstehen literarischer Texte
- Reflexion über das Leseverhalten

Anhand des Teilbereichs «Verstehen von Sachtexten» wird nun gezeigt, wie kompetenzorientiertes Arbeiten im Deutschunterricht umgesetzt werden kann, wie im Lehrmittel der Anspruch an einen kompetenzorientierten Unterricht eingelöst wird und wie damit fächerübergreifend gearbeitet werden kann.

Dem Teilbereich «Verstehen von Sachtexten» ist im Lehrplan 21 (D-EDK, 2016, S. 76) folgende Kompetenz vorangestellt:

«Die Schülerinnen und Schüler können wichtige Informationen aus Sachtexten entnehmen.»

Zum Aufbau dieser Kompetenz bietet das im Kanton Zug auf der Lehrmittelliste stehende Lehrmittel «Die Sprachstarken 2–6», aber auch verschiedene Erstlese-Lehrgänge für die erste Klasse sowie die Unterlagen «Mein Sprachschlüssel» (Baumann-Schenker, Spuler, Stalder Mayer & Tschopp, 2012) für den Kindergarten vielfältige handlungsorientierte Sprachlernmöglichkeiten an, die der Kompetenzorientierung «Verstehen von Sachtexten» Rechnung tragen (siehe auch Infobox «Vertiefende Hinweise, Materialien und Weiterbildungen»). Um Sachtexte überhaupt verstehen zu können, müssen zuerst grundlegende Lesefertigkeiten vorhanden sein. Rosebrock und Nix (2015, 15) nennen diese grundlegenden Kompetenzen «hierarchieniedrige Leseprozesse auf der Wort- und Satzebene».

Diese basalen Lesekompetenzen werden bereits im Kindergarten aufgebaut, damit Lernende anschliessend in der 1. Klasse Buchstaben und Laute differenzieren, erkennen und beim Lesen bzw. Schreiben zu Wörtern zusammensetzen können. Danach erfolgt die Verknüpfung von Wörtern zu Sätzen, was schliesslich zur Verbindung von Sätzen zu ganzen Texten führt. Später können an schriftlichen Texten Strukturen erforscht werden, etwas, was die Kinder im Mündlichen bereits kennen. Dieses Erforschen der Textstrukturen ist eine Grundlage für das spätere Sachtext-Verstehen.

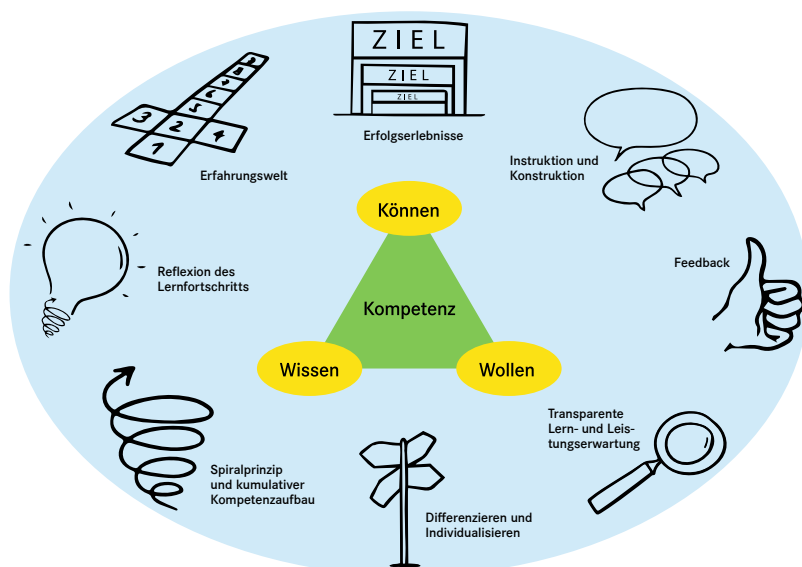


Abbildung 1: Ansprüche an einen kompetenzorientierten Unterricht (Krieg & Hess, 2017, S. 14; adaptiert nach Löttscher, Joller-Graf & Krammer, 2015)



Sachtexte verstehen können

Sachtexte: bereits im Kindergarten

Erst wenn die Lernenden flüssig lesen können, werden sie ans Erlesen von Sachtexten herangeführt. Das Verstehen von Sachtexten lernen sie allerdings schon früher. Bereits im Kindergarten werden ihnen Sachtexte mündlich vermittelt. Die Kinder setzen sich also bereits im 1. Zyklus (KG bis 2. Klasse) vorwiegend mündlich mit verschiedenen Textsorten auseinander (vgl. Kompetenzmodell von Baumann-Schenker et al., 2012, S. 154), was in der 1./2. Klasse mit entsprechend einfachen schriftlichen Texten sowie mit dem Gespräch über diese Textsorten weitergeführt wird. Es geht dabei in erster Linie um ein entdeckendes Lernen, um ein Nachdenken über mündliche bzw. schriftliche Texte und deren Wirkung.

Beim Verstehen von Sachtexten hilft es, Erwartungen an die jeweiligen Texte aufzubauen. Diese wiederum helfen, Texte besser zu verstehen. Das Aufbauen von Erwartungen ist eine mögliche Strategie, die sich Lernende aneignen. Rosebrock und Nix (2015, 15) nennen solche hierarchiehöheren Prozesse «Superstrukturen» (Worum geht es in diesem Text insgesamt?) und «Darstellungsstrategien» (Wie wird der Text dargestellt, hat es Bilder, Grafiken, Titel usw.?). Indem man im Unterricht über diese Herangehensweisen spricht, sie anwendet, darüber reflektiert, wird die Kompetenz aufgebaut, einen Sachtext zu verstehen. Diese Strategien sind später auf andere Texte übertragbar, auf verschieden schwierige Texte, in unterschiedlichen Fächern.

Eine Lehrperson muss den Lernstand des einzelnen Kindes kennen, um ihm angepasste Aufgabenstellungen zum Verstehen von Sachtexten geben und Erfolgserlebnisse ermöglichen zu

können. Gerade beim Erlesen von Sachtexten muss die Lehrperson das Anwenden von Strategien vorzeigen und die Lernenden es selber versuchen lassen, damit die Instruktion in eine Konstruktion mündet. In den Sprachstarken 2–6 werden dazu vier Leseschritte vermittelt. Damit leitet das Lehrmittel zum Verwenden von Strategien an. Bereits in den Sprachstarken 2 (S. 24 f.) findet sich eine Doppelseite, auf der die Lernenden Informationen aus Sachtexten entnehmen lernen.

Strategie «vier Leseschritte» in allen Fächern anwenden

Was in den unteren Stufen spielerischer erfolgt, mündet in den Sprachstarken 4–6 in ein explizites Aneignen verschiedener Strategien zum Verstehen von Sachtexten (spiralförmiger Kompetenzaufbau). Die vier Leseschritte «begegnen», «bearbeiten», «verarbeiten» und «überprüfen» werden im Deutschunterricht explizit geübt. Angewandt werden sie dann in allen Fächern, in welchen Sachtexte gelesen werden, zum Beispiel in Bewegung & Sport, Technischem Gestalten, Mathematik oder Englisch. Nachhaltig ist das Anwenden dann, wenn alle beteiligten Lehrpersonen (Schulische Heilpädagog/-innen, Fachlehrpersonen, Klassenassistenten usw.) diese Strategien kennen, die Lernenden bei Schwierigkeiten an die vier Schritte erinnern können und anwenden helfen. Sie sollen den Lernenden für das Verstehen von Sachtexten transparente Lern- und Leistungserwartungen im Voraus vermitteln. Bei der Auswahl von Texten wird in allen Fächern auf den Bezug zur Erfahrungswelt geachtet. Beim Anwenden der Strategien werden von den Lernenden Feedbacks von Peers und/oder der Lehrperson eingeholt: Was kann ich beim Anwenden der Strategien gut? Was hilft mir, besser zu werden? Zum Schluss einer Lerneinheit wird über den Lernfortschritt nachgedacht: Welche Strategien zum Erlesen von Sachtexten kenne ich? Welche wende ich wo an?

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass im Lehrplan 21 der Kompetenzaufbau «Verstehen von Sachtexten» in Deutsch über alle obligatorischen Schuljahre hinweg vielfältig und systematisch aufgebaut wird. Er kommt in unterschiedlichen Fächern zur Anwendung, damit Lernende die Kompetenz während 11 Jahren (Kindergarten bis 9. Klasse) aufbauen können. Der Lehrperson helfen ihre fachdidaktischen Kompetenzen, um mit heterogenen Lerngruppen individuell arbeiten zu können.

**Katarina Farkas, Fachschaftsleiterin
Deutsch und Deutsch als Zweitsprache**

Vertiefende Hinweise, Materialien und Weiterbildungen

Zu allen Schritten und Verfahren, die Lernenden Strategien zum Verstehen von Sachtexten vermitteln, finden sich vertiefende Hinweise in den Lehrerkomentaren der Sprachstarken 2–6. Viele Angebote gibt es überdies in den Materialien zu den Sprachstarken 2–6 wie in den Arbeitsheften, den Karteikarten und der CD-ROM im Lehrerkommentar. Wer weiteres Material sucht, findet dieses in: Lesen. Das Training 1 (1.–3. Kl.), 2 (4.–6. Kl.) oder 3 (7.–9. Kl.), insbesondere im jeweiligen Teil III, dem Heft «Lesestrategien». Die PH Zug bietet zudem Weiterbildungen mit Impulsen aus den Erziehungswissenschaften und den einzelnen Fachdidaktiken für Lehrpersonen bzw. Schulen im Kanton Zug an (weiterbildung.phzg.ch).

Literatur

Baumann-Schenker S., Spuler, T., Stalder Mayer, E. & Tschopp, V. (2012). *Mein Sprachschlüssel. Sprachförderung im Kindergarten*. Handbuch mit CD-ROM. Zug: Klett und Balmer.

D-EDK (2016). *Lehrplan 21*. Gesamtausgabe. Bereinigte Fassung. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. [https://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_DE_Gesamtausgabe.pdf, 5.11.2018]

Die Sprachstarken. Deutsch für die Primarschule. 2–6. Zug: Klett und Balmer. Herausgegeben von Thomas Lindauer und Werner Senn in Zusammenarbeit mit einem Team von Autorinnen und Autoren.

Krieg, M. & Hess, K. (2017). *Kompetenzorientierter Unterricht. Orientierung*. Zug: DBK, AgS.

Lesen. Das Training. 1–3. Bern: Schulverlag plus. [www.lesendas-training.ch, 5.11.2018]

Lötscher, H., Joller-Graf, K. & Krammer, K. (2015). *Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts*. Luzern: PH Luzern.

Rosebrock, C. & Nix, D. (2015). *Grundlagen der Lesedidaktik – und der systematischen schulischen Leseförderung* (7., überarb. und erw. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

English Through Drama: Focus on Language and Literacy Skills

In what ways can drama in education contribute to developing a student teacher's skills as an English language professional?

In today's fast-paced world teachers and students alike are under great pressure to perform well on all fronts at all times. How can we slow things down during teacher training to focus on key language and literacy skills in the English classroom? In response to this question, the English department at the PH Zug has begun to work with drama in education, a holistic teaching approach borrowed from the Anglo-Saxon educational system.

What is drama in education?

Drama in education (DiE) has a long tradition in the United Kingdom and other Anglo-Saxon countries, such as Canada and Australia, but is still a fairly new concept in the Swiss educational landscape, where it is not systematically integrated into teacher training. Drama in education is an umbrella term that refers to using theatre practices, such as games and acting techniques, in the classroom in order to access learning through kinaesthetic (body), cognitive (mind), and affective (heart) channels, often in an imagined setting in which the participants actively take part.

Focus on Process

«In a staged theatre production, there is often more of a focus on rehearsal as a means to an end (that end being the performance). In drama in education, the process is the end in itself. The learning emerges out of the choices and decisions made during the development or improvisation.» (Andersen, 2004, p. 282)

Unlike theatre education (Theaterpädagogik), which tends to focus on the final product (the show), drama in education puts the focus on the process: It is not the quality of the acting but rather the quality of the learning that matters. Drama is thus used to solve subject specific tasks and to promote the personal and social development of the learners. As Neelands reminds us: «Through role taking students may discover a more complex sense of other, they may also discover a more complex range of selves or multiple subjectivities that now includes as the result of their role taking, a confident self, a powerful self,

a risk taking self, a compassionate self. Students can learn and un-learn through the process of constructing «others» (2002, p. 45). The method is particularly well suited to foreign language teaching, as the multi-modal nature of drama (Cope, Kalantzis, & Group, 2000; Siegel, 2006) allows learners to express themselves in different ways, both verbally and physically. It also lends itself well as an approach for actively teaching language and literacy skills (Tschurtschenthaler, 2013). It should be noted that while DiE is a newcomer on the scene, theatre education is well established in Switzerland and makes important contributions to the educational system.

Trying something new

In December 2017 the English department began collaborating with the Centre for Oral Communication (Zentrum Mündlichkeit, ZM) at the PH Zug. Sylvia Nadig, head of the English and Foreign Languages department invited Eva Göksel, a Swiss-Canadian doctoral researcher specialising in drama in education, to develop and facilitate several lessons on teaching and learning English through drama. These lessons included a 90-minute drama session introducing facets of Canadian culture as well as the acquisition of new vocabulary through a classic Canadian children's story «The Hockey Sweater» (Carrier, 1979). This lesson was integrated in the 2018 English Study week, which introduces first year students to both a variety of teaching methodologies and a range of English speaking cultures.

Another 90-minute lesson focusing on personal development through drama for beginning teachers was co-developed and co-facilitated with Olivia Green, also from the English department. This latter session is based on the Canterbury tale «The Wife of Bath's Tale» and was adapted from a process drama written especially for the English department by Sharka Dohnalova of Masaryk University, Brno, in the Czech Republic, one of the PH Zug's partner institutions. Process drama is a technique in which a group explores a fictional context in order to gain knowledge either of real world issues, or to more deeply engage with the characters and topics in a story. As Howell and Heap remind us: «process drama is both an art form and a pedagogy» (2017, p. 121) that invites participants to make decisions collaboratively: they ask questions, seek answers, and – useful for the language classroom – they acquire a lot of practice with the target language.

Learning by Laughing
 «I found it very interesting to experience different ways of learning vocabulary with drama. My 5th grade English teacher used to do similar activities and we loved it. I can remember those lessons because we laughed a lot.» Anonymised student feedback

Gestures Make Memories: The Hockey Sweater

The process drama «The Hockey Sweater» was developed with the aim of introducing student teachers to drama in education as a holistic teaching approach. The experience aims to show the potential of teaching through drama by showcasing various techniques such as teacher-in-role, hot-seating (when one character is questioned by the group), and still-images (frozen pictures), as well as by introducing subject specific content (i. e. life in rural Canada) via drama. The Hockey Sweater process drama explores small town life in rural Canada in 1946, examining the themes of ice hockey, of fitting in, and of English-French rivalries. The drama lesson also explores ways of retaining vocabulary via repeated gestures – a technique the student teacher participants were positively surprised by, as this reflection of the lesson shows: «actually seeing how much more interesting vocabulary revision can be when embedded into a teacher-in-role performance [...] really got to me» (Anonymised student feedback).

The Power of Performance
 Neelands and Goode point out that teacher-in-role aims «to stimulate curiosity, enquiry and commitment to role and the issue being addressed» (2015, p. 54).

What do English Professionals Want? – The Wife of Bath's Tale

The process drama «The Wife of Bath's Tale» is best facilitated by two teachers, who take on the roles of narrator and a knight on a quest. The participants are asked to engage with the knight's quest by re-creating a series of still-images to illustrate the story. A strong focus on detail shifts the learners' focus onto the power of body language, posture, breathing, and projection. The impact of showing confidence, even when it is not felt, is one of the many topics discussed during this lesson focusing on personal development for beginning teachers.

Looking Forward: Next Steps

The lessons outlined in this article are just a few examples of the drama and theatre work being done at the PH Zug. In the French department, for example, Emmanuelle Olivier works regularly with improvisation techniques in her lessons. She has also co-authored a publication «3, 2, 1 – Action!» (Olivier & Kunz, 2017) featuring theatre games for teaching French and English at A1 level. Theatre and drama pedagogue Marcel Felder has co-authored a theatre education handbook, now in its third edition (Felder, Kramer-Länger, Lille & Ulrich, 2018). At the PH Zug, the interest in applying theatre and drama both in foreign language teaching and across the curriculum continues to grow: student teachers are engaging with DiE research and development projects in the context of a second year module as well as in their bachelors' theses. It will be exciting to see how this interest grows and develops in the future.

Eva Göksel, Wissenschaftliche Assistentin Zentrum Mündlichkeit ZM, und Sylvia Nadig, Fachschaftsleiterin Fremdsprachen

References

- Andersen, C. (2004). Learning in «as-if» worlds: Cognition in drama in education. *Theory into practice*, 43(4), 281-286.
- Bowell, P., & Heap, B. S. (2017). *Putting process drama into action: the dynamics of practice*. Routledge.
- Carrier, R. (1979). *The Hockey Sweater*. Trans. Sheila Fischman. Tundra Books.
- Cope, B., Kalantzis, M., & Group, N. L. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Routledge.
- Felder, M., Kramer-Länger, M., Lille, R., & Ulrich, U. (2018). *Studienbuch Theaterpädagogik. Grundlagen und Anregungen*. HEP Verlag.
- Neelands, J. (2002). 11/09: The space in our hearts. *Drama Magazine*, 9(4), 42-49.
- Neelands, J., & Goode, T. (2015). *Structuring drama work*. Cambridge University Press.
- Olivier, E., & Kunz, U. (2017). *3, 2, 1 – Action! – Szenische Impulse für den Einstieg in den Fremdsprachenunterricht*. Klett und Balmer Verlag.
- Siegel, M. (2006). Rereading the signs: Multimodal transformations in the field of literacy education. *Language Arts*, 48(1), 65-77.
- Tschurtschenthaler, H. (2013). *Drama-based foreign language learning: Encounters between self and other*. Waxmann Verlag.



Eva Göksel shares a taste of Canadian culture with the help of the childrens's story «The Hockey Sweater».

Kompetenzen pädagogischer Führung – auch für Lehrpersonen von Relevanz

Neben Führungsaufgaben in Unterricht und Erziehung übernehmen Lehrpersonen sukzessive Verantwortung für weitere Leitungsaufgaben wie z. B. in der Schulentwicklung.

Jede Lehrperson ist Führungskraft und hat Führungsaufgaben. Es ist naheliegend, an erster Stelle an den Unterricht und an Aufgaben wie Klassenführung und Classroom Management zu denken. Aber Lehrpersonen engagieren sich auch über ihre Führungsaufgaben in Unterricht und Erziehung hinaus für die Qualität schulischer Arbeit. Sie übernehmen damit (operativ) Verantwortung für Schulentwicklung. Dies ist eine weitere Führungsaufgabe, die in verschiedenen Führungsrollen im Gestaltungsraum Schule wahrgenommen wird, teilweise mit expliziten Aufgabenbezeichnungen, teilweise ohne. Zu denken ist zum Beispiel an die Leitung oder die Mitgliedschaft in einer Steuergruppe, in einer Projektgruppe oder einem Arbeitskreis der Schule. In all diesen Bereichen tragen Lehrpersonen im Rahmen des Schulmanagements und der Schulentwicklung zur Weiterentwicklung der Schulqualität bei, was Kompetenzen für pädagogische Führung erfordert (gekürzt und überarbeitet aus Huber & Schwander, 2015).

Kompetenz: mehr als Wissen

In den letzten Jahren erfreute sich der Kompetenzbegriff im Zuge der Output-Orientierung und Diskussion von Standards einer grossen Beliebtheit, sowohl im Bildungskontext als auch in der betrieblichen Personalentwicklung. Damit einhergehend wächst die Anzahl von Klärungsversuchen, was genau mit Kompetenzen gemeint

ist – wie sie zu definieren, zu messen und zu entwickeln sind (vgl. Schaper, 2009; Erpenbeck & v. Rosenstiel, 2003; Weinert, 2001; Gonzales & Wagenaar, 2003; zit. in Frey & Jung, 2011).

Verbreitet ist heute die Auffassung, dass sich Kompetenz im konkret beobachtbaren, messbaren bzw. bewertbaren Verhalten (= Handeln) einer Person in einer spezifischen Situation (Hartig und Klieme, 2006) zeigt. Der Begriff Kompetenz definiert sich über zugrunde liegendes Wissen und vorhandene Fertigkeiten und schliesst deren Anwendung mit ein. Es ist also von der konkreten Situation abhängig, inwiefern eine Person ihre Dispositionen einbringen will (motivationale und volitionale Aspekte), soll und kann. Letzteres meint, dass die Person je nach situativem Kontext angemessene Handlungsentscheidungen treffen kann. Die Kompetenz als konkret gezeigtes Verhalten entspricht demzufolge dem Produkt aus situativ erworbenem Wissen, Können und Wollen und kann sich je nach Anforderung der Situation unterschiedlich zeigen (vgl. Abbildung 1).

Kompetenzerwerb durch die Übernahme von Verantwortung

Führungskompetenzen können durch die Übernahme von Gestaltungsaufgaben und Gestaltungsverantwortung erworben und weiterentwickelt werden. In der Schule übernehmen Lehrpersonen sukzessive Verantwortung für Gestaltungs- und Führungsaufgaben, die sich idealerweise zunehmend auch in Führungsfunktionen innerhalb des Schulsystems widerspiegeln. Somit vollzieht sich die Entwicklung zur pädagogischen Führungskraft entlang der Laufbahn einer Lehrperson, die einer dreiphasigen Aus-, Weiter- und Fortbildung folgt: der ersten Phase der Hochschulausbildung, der zweiten Phase der Vorbereitung auf den Beruf in Form von hochschulbegleitenden Praktika und der dritten Phase des Berufseinstiegs sowie der Fort- und Weiterbildung. Es handelt sich somit um einen die Berufslaufbahn begleitenden Professionalisierungsprozess.

In den verschiedenen Verantwortungsstufen sind unterschiedliche Führungskompetenzen mit jeweils unterschiedlichen Ausprägungsgraden erforderlich. Dies berücksichtigend kann davon ausgegangen werden, dass sich das Handeln von Akteuren im Schulmanagement sukzessive von operativen zu strategischen Tätig-

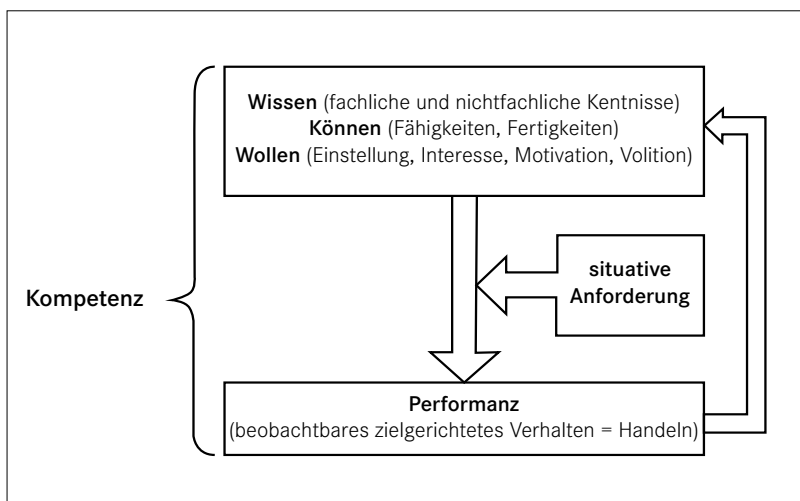


Abbildung 1: Kompetenzbegriff

keiten hin verändert und entsprechend unterschiedliche Perspektiven eingenommen werden. Berufseinsteiger/innen befassen sich eher mit der operativen Umsetzung pädagogischer Führungsaufgaben (ausserhalb des Unterrichts). Führungskräfte, die bereits umfassende Führungskompetenzen besitzen, treffen vergleichsweise und zunehmend mehr führungsrelevante Entscheidungen – trotz weiterhin vorhandener operativer Aufgaben.

Kompetenzstrukturmodell Schulmanagement

Kompetenzstrukturmodelle beschreiben und differenzieren die zu erfassenden Kompetenzdimensionen, die durch «das Gefüge der Anforderungen» strukturiert werden (Frey & Jung, 2011, S. 541).

Für das vorliegende Kompetenzstrukturmodell Schulmanagement wurden folgende drei Elemente (vgl. Abbildung 2) gewählt, die auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basieren:

- Tätigkeitsbezogene Kompetenzen, die auf konkretem, anforderungsbezogenem Handeln von pädagogischen Führungskräften in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements basieren.
- Allgemeine Kompetenzen im Sinne führungsrelevanter und tätigkeitsübergreifender Dispositionen, die das pädagogische Führungshandeln beeinflussen.
- Führungskonzepte, die in ihrer Anwendung als Strategie zur Entwicklung einer erfolgreichen Schule als Organisation gelten.

Ein Vergleich zwischen Kompetenzmodellen für Lehrpersonen und Kompetenzmodellen für pädagogische Führungskräfte kann herausarbeiten, welche berufsspezifischen Kompetenzen vor allem für Lehrpersonen oder nur für pädagogische Führungskräfte wichtig sind und in welchen Facetten sich bei denselben Kompetenzbereichen Überlappungen, Erweiterungen oder spezifische Unterschiede ergeben.

Dadurch wird ersichtlich, welche für pädagogische Führungskräfte wichtigen Kompetenzen bereits in den ersten Phasen der Lehrerbildung erworben bzw. weiterentwickelt werden und in welchen Bereichen bereits erste Grundlagen bzw. elementare Kompetenzen in den lehrerbildenden Hochschulen angelegt bzw. vertieft werden. Zudem zeigt sich, in welchen Bereichen das Curriculum der bestehenden Hochschulausbildung ggf. sinnvoll erweitert werden könnte, um insgesamt die Kompetenzentwicklung für pädagogische Führung zu fördern. Eine Erweiterung des Curriculums soll aber nicht die Schaffung von Kompetenzen auf Vorrat zum Ziel haben, die dann in einer möglichen späteren Rolle

als pädagogische Führungskraft wichtig sein werden, sondern für die Ausbildung der Lehrpersonen nur dort gefordert werden, wo diese für die professionelle Berufsausübung auch wirklich bereits einen Nutzen bringen.

Fazit

Das Kompetenzmodell bietet Potenzial zur Weiterentwicklung. Es kann zu einem Kompetenzstufenmodell weiterentwickelt werden, das die konkreten Inhalte einzelner Kompetenzen und deren unterschiedliche Aspekte sowie Ausprägungen abbildet. Dabei werden unterschiedliche Kompetenzniveaus bestimmt, die für die Bewältigung jeweils konkreter situativer Anforderungen erforderlich sind (vgl. Frey & Jung, 2011). Dazu müssen Beispielsituationen entwickelt werden, die es ermöglichen, verschiedene Verhaltensreaktionen auf unterschiedliche Kompetenzstufen zurückzuführen. Diese sollten einerseits für eine Überprüfung konkret genug formuliert sein und andererseits die Überprüfung auch in einer «ausreichenden Breite von Lernkontexten, Aufgabenstellungen und Transferleistungen» nach objektiven und ökonomischen Gesichtspunkten ermöglichen (Klieme et al., 2003; vgl. auch Klieme & Leutner, 2006). Auf dieser Grundlage kann ein Kompetenzentwicklungsmodell aufgebaut werden, das Entwicklungsverläufe bezüglich des Aufbaus von Kompetenzen in den Mittelpunkt stellt (vgl. Klieme & Leutner, 2006). Letztendlich lassen sich daraus Assessments bzw. Trainings zur Auswahl bzw. Förderung pädagogischer Führungskräfte ableiten, die z. B. Fragebogenverfahren zur Erfassung von Dispositionen, Rollenspiele zum Erfassen von Verhalten und Interviews zum Erfassen von Wissen enthalten können.

Prof. Dr. Stephan Huber, Leiter IBB, und Marius Schwander, Wissenschaftlicher Mitarbeiter IBB

Literatur

Frey, A. & Jung, C. (2011). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 540–572.

Huber, S. G. & Hiltmann, M. (2011). Competence Profile School Management (CPSM) – an inventory for the self-assessment of school leadership. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(1), 65–88.

Huber, S. G. & Schwander, M. (2015). Das Kompetenzmodell für pädagogische Führung. In S. G. Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw) & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten – Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. Beiträge zu Leadership in der Lehrerbildung* (S. 17–51). Münster u. a.: Waxmann.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Dobrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: Bildungsministerium für Bildung und Forschung.

Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, S. 876–903.

Die vollständige Literaturliste kann bei Uschi Klein, Projektmitarbeiterin IBB, bestellt werden: uschi.klein@phzg.ch

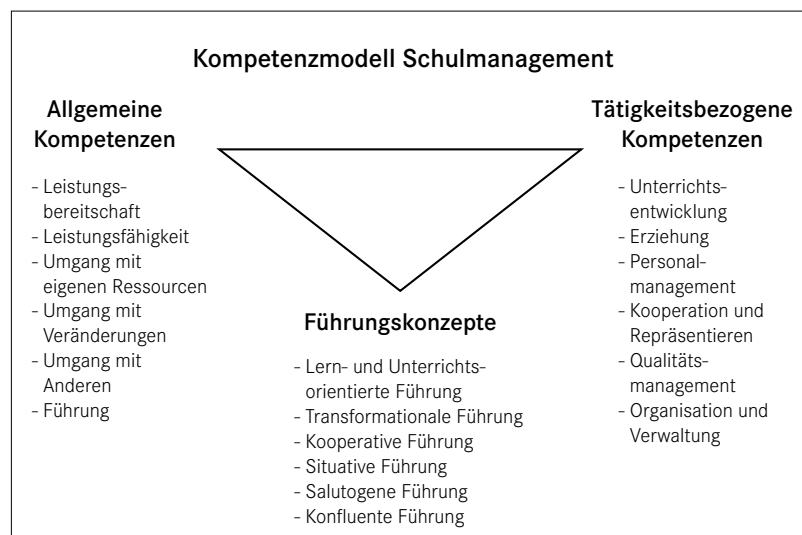


Abbildung 2: Strukturelemente des Kompetenzmodells (nach Huber & Schwander, 2015, und Huber & Hiltmann, 2011)

«Project Humanity» am Institut Montana

Project Humanity

«Project Humanity» ist ein innovatives Schulprojekt, das vom Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen IZB als Online-Open-Source-Lehrmittel im Auftrag der Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit (DEZA) entwickelt wurde. Die Ziele des Projektes sind die Sensibilisierung der Schüler/-innen für die humanitären Prinzipien (Menschlichkeit, Neutralität, Unparteilichkeit und Unabhängigkeit), die persönliche Meinungsbildung der Lernenden und die Förderung der Aktionsorientierung. Schüler/-innen sollen die Gelegenheit bekommen, sich mit ihren eigenen Werten auseinanderzusetzen, diese artikulieren zu lernen und Standpunkte gegenüber ihren Mitschüler/-innen zu vertreten.

Das «Project Humanity» besteht aus fünf aufeinander aufbauenden Modulen, die als zusammenhängendes Projekt für die Schulstufe SEK I konzipiert wurden. Einzelne Module können jedoch auch losgelöst vom Schulprojekt verwendet werden. Dadurch bleibt das Projekt in seiner Verwendung flexibel und ermöglicht es Lehrpersonen, das Lehrmittel an ihre schulspezifischen Kontexte anzupassen und mit aktuellen Fragen aus dem Alltag der Schüler/-innen zu verknüpfen.

Mehr Infos:

www.project-humanity.info und izb.phzg.ch > Referenzprojekte > Bildung in der EZA > Project Humanity

Nach der Durchführung des «Project Humanity» am Schweizer Gymnasium und der Zweisprachigen Sekundarstufe des Instituts Montana Zugerberg (siehe Infobox) hatten Mitarbeitende des IZB die Gelegenheit, sich mit Nicolas Magaldi und Joaquín Rodriguez vom Institut Montana Zugerberg sowie Ernest Maruza von der Internationalen Föderation der Rotkreuz- und Rothalbmondgesellschaften (IFRC) in einem Fachgespräch über ihre Eindrücke zu unterhalten.

Nicolas Magaldi, Sie sind Stufenleiter der Zweisprachigen Sekundarstufe (SEK I). Joaquín Rodriguez, Sie sind Gymnasiallehrer für Ethik und Weltreligionen und das Schwerpunktfach Spanisch. Was waren die Gründe für die Durchführung des «Project Humanity» im Rahmen der Projektwoche am Institut Montana Zugerberg?

Nicolas Magaldi/Joaquín Rodriguez: Das Institut Montana Zugerberg ist eine Tages- und Internatsschule und wir können auf eine fast 100-jährige humanistische Tradition zurückblicken. Als Schweizer und internationale Schule legen wir grossen Wert auf Gemeinschaft und Offenheit. Unser Ziel ist es, unsere Schüler/-innen zu kulturell offenen und toleranten Menschen auszubilden. Wir halten es daher für eine wichtige Aufgabe, sie bei der Entwicklung eigener Werte zu unterstützen und entsprechende Denkprozesse anzuregen. Mit der Durchführung des «Project Humanity» wollten wir unseren Schüler/-innen die Wichtigkeit aktueller gesellschaftlicher Probleme wie Armut oder Fluchtbewegung vermitteln. Das «Project Humanity» passt folglich gut zu uns und unserer Schulkultur.

Würden Sie das «Project Humanity» in Ihrer Schule erneut durchführen?

Nicolas Magaldi/Joaquín Rodriguez: Ja, durchaus. Wir haben in dieser Woche wertvolle Erfahrungen gesammelt und würden es in zwei, drei Jahren gerne nochmals durchführen. Im Zeitalter der zunehmenden Digitalisierung ist es uns ein Anliegen, unseren Schüler/-innen klarzumachen, dass das Leben nicht einfach ein Spiel auf dem Smartphone ist, sondern dass es reale Probleme gibt, die es zu bewältigen gilt. Das «Project Humanity» lässt sich gut mit diesem Anliegen verknüpfen und liefert pädagogische Ansätze, um Schüler/-innen für komplexe Fragestellungen zu sensibilisieren. Man bleibt dabei nicht auf einer theoretischen Ebene, sondern überführt die humanitären Prinzipien auch in die Praxis.

Nach dieser Projektwoche findet wieder regulärer Unterricht statt. Wo sehen Sie Möglichkeiten, in Ihrer normalen Lehrtätigkeit an das Projekt anzuknüpfen?

Nicolas Magaldi/Joaquín Rodriguez: Im Anschluss an die Projektwoche des Schweizer Gymnasiums und der Zweisprachigen Sekundarstufe sehen wir verschiedenste Fachbereiche, in denen humanitäre Gedanken eine Rolle spielen und wo diese auch im Schulalltag thematisiert werden könnten. Insbesondere in den Fächern Geschichte oder Religion und Kultur, in denen gesellschaftliche Fragestellungen besprochen werden, gibt es Potenzial. Durch eine solche Sensibilisierung für aktuelle Thematiken können die überfachlichen Kompetenzen unserer Schüler/-innen gestärkt werden. Zusätzliche Anknüpfungsmöglichkeiten sehen wir auch im extracurricularen Bereich. Wir könnten uns die Gründung eines humanitären Clubs vorstellen.

Ernest Maruza, Sie haben das «Project Humanity» bereits selber in einer Schule in Simbabwe durchgeführt und sind momentan Teilnehmer am MAS «Pedagogical Approaches for Education in Humanitarian Principles and Values» der PH Zug. Was waren Ihre Erfahrungen?

Ernest Maruza: Im Zusammenhang mit dem Roten Kreuz kennen alle die humanitären Prinzipien. Die Frage, wie sich diese Prinzipien von der Theorie in die Praxis übertragen lassen, stellt sich auch bei uns beim IFRC. Wir wollen, dass unsere Mitarbeitenden und Freiwilligen die vier humanitären Prinzipien nicht einfach auswendig lernen, sondern in ihrem Alltag leben. Wir möchten ein Wertesystem kultivieren, das auf Menschlichkeit, Neutralität, Unabhängigkeit und Unparteilichkeit basiert. Ich kenne das «Project Humanity» nun seit einigen Jahren und bin auch mit den Schwierigkeiten der Umsetzung vertraut. Meine Teilnahme beim MAS hat mir geholfen, die pädagogischen Ansätze hinter den einzelnen Modulen und Aktivitäten zu verstehen. Dieses pädagogische Verständnis hat mir die Adaption in meinen eigenen Kontext erleichtert.

Welche Unterschiede haben Sie gegenüber Ihrem eigenen Kontext erlebt?

Ernest Maruza: Im Zuge meiner Arbeit beim IFRC im afrikanischen Kontext habe ich erlebt, dass viele Kinder und Jugendliche in Konfliktzonen und Bürgerkriegen aufwachsen. In diesen Gebieten herrschen häufig bestimmte Ideologien vor, mit welchen die Kinder und Jugendlichen aufwachsen. Persönliche Wertebildung und die Kon-

frontation mit eigenen Wertvorstellungen finden meist nicht statt. Besonders in solchen Kontexten ist es wichtig, Kinder und Jugendliche mit einem Wertesystem, basierend auf den humanitären Prinzipien, bekannt zu machen und Respekt vor Menschenleben und -würde zu fördern.

Nicolas Magaldi, wo sehen Sie die Verbindung zwischen dem eben geschilderten Kontext und der Schweiz in Bezug auf das «Project Humanity»?

Nicolas Magaldi: Das «Project Humanity» bietet die Möglichkeit, eine Brücke zwischen diesen zwei unterschiedlichen Kontexten zu schlagen. Unsere Schüler/-innen sollen ein Bewusstsein für die Situationen und Umstände in anderen Ländern entwickeln. Wir streben danach, sie zu verantwortungsbewussten Persönlichkeiten auszubilden. Dabei ist es uns wichtig, ihnen bewusst zu machen, dass ihre persönlichen Entscheidungen Auswirkungen auf die Zukunft haben. Unsere Schüler/-innen sollen Konflikte aus einer humanitären Perspektive betrachten können. Falls sie später eine Führungsposition besetzen, sollen sie an das Gelernte aus der Projektwoche zurückdenken und ihre Erfahrungen in ihre Entscheidungen einfließen lassen. Es geht nicht darum, sie in eine bestimmte Richtung zu lenken, sondern ihr Denken anzustossen.

Wie sieht Ihr Fazit nach dieser Woche aus?

Ernest Maruza: Es ist essenziell, den Kontext, in dem man unterrichtet, zu berücksichtigen und in die Planung miteinzubeziehen. Am Ende hängt der Erfolg der Projektdurchführung auch stark vom Teamwork der involvierten Personen ab. Joaquín Rodríguez: Am Ende eines jeden Tages sind mir viele Gedanken durch den Kopf gegangen. Zum einen würde ich mir wünschen, dass

auch meine Töchter solche Erfahrungen sammeln dürfen. Zum anderen habe ich mich gefragt, wie ich meine Schüler/-innen in aktuell politischen Fragestellungen noch stärker unterstützen kann. Obwohl die Vorbereitung anspruchsvoll war, da sich der Sprung von der Theorie zur Praxis teilweise schwierig gestaltete, bin ich dankbar, ein Teil dieses Projektes gewesen zu sein. Als Lehrer sollte man sich immer fragen: Haben meine Schüler/-innen etwas gelernt, wenn sie mein Klassenzimmer verlassen haben? Haben sie das aufgenommen, was ich ihnen mitgeben wollte? In dieser Hinsicht ist es schwierig, das «Project Humanity» zu evaluieren. Aber am Ende waren die Erfahrungen, die ich und auch unsere Schüler/-innen machen durften, die intensive Vorbereitung definitiv wert.

Nicolas Magaldi: Mir ging es ähnlich. Die Vorbereitung war intensiv, aber wir waren alle sehr motiviert. Anfangs hatten wir Bedenken, ob das Thema nicht zu abstrakt ist; ob unsere Schüler/-innen es verstehen werden. Wir wurden aber davon überrascht, wie sie in die Thematik eingetaucht sind und tiefgehende Aussagen machen konnten, die von ihrem Verständnis für die humanitären Prinzipien zeugten. Im Rahmen des «Project Humanity» haben wir nicht nur viel über das Prinzip der Menschlichkeit gelernt, sondern zugleich auch im Verhalten unserer Schüler/-innen viel Menschlichkeit wahrgenommen. So konnten wir am Ende der Projektwoche zufrieden nach Hause gehen, im Wissen, dass wir unseren Schüler/-innen etwas Wichtiges vermittelt haben.

Die Fragen stellte Nam-mi Kölbener, Wissenschaftliche Assistentin am Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen IZB.

Institut Montana Zugerberg

Das Institut Montana Zugerberg wurde 1926 basierend auf einem humanistischen Bildungsideal von Dr. Max Husmann, einem Schweizer Friedensvermittler und Pädagogen, gegründet. Sein Grundgedanke war, dass die gemeinsame Ausbildung von Schüler/-innen aus verschiedenen Kulturen und mit unterschiedlichen Sprachen dazu beiträgt, diese zu toleranten, respektvollen und offenen Weltbürgern zu erziehen.

Heute umfasst das Institut Montana Zugerberg sowohl eine zweisprachige Primarschule, eine zweisprachige Sekundarstufe (SEK I), ein Schweizer Gymnasium (DE und DE/EN) sowie eine Internationale Schule, in denen zusammen rund 300 Schüler/-innen aus über 40 verschiedenen Nationen unterrichtet werden. Somit bleibt das Institut Montana Zugerberg Dr. Husmanns Grundsätzen des Individualismus, der Internationalität und Integration nach wie vor nahe verbunden. Ein besonderes Augenmerk gilt in der Ausbildung dem kulturellen Austausch und der Vermittlung von Sprachkompetenzen.

Im Rahmen der alljährlichen Projektwoche wurde vom 16. bis 19. Oktober 2018 das «Project Humanity» mit den 56 Schüler/-innen der 7. bis 9. Klassen der zweisprachigen Sekundarstufe und des Schweizer Gymnasiums durchgeführt. Dabei wurden sie von Ernest Maruza, Jugend- und Freiwilligen-Koordinator beim IFRC in Kenia, und Mitarbeitenden des IZB unterstützt.

Mehr Infos: www.montana-zug.ch



Schüler/-innen präsentieren am Ende der Woche eigene Projektideen.

Schreiblernprozess fördern mithilfe des Kindergartenbüros

Im Kindergartenbüro können sich Schülerinnen und Schüler spielerisch mit dem Thema Schrift und Schreiben vertraut machen. In handlichen Leporellos ist beschrieben, wie Lehrpersonen ein solches Schreibbüro einrichten können.

Wie schreiben Kinder, bevor sie schreiben? Und muss man lesen können, damit das Schreibenlernen möglich ist? Oder umgekehrt? In vielen Kindergärten ist eine Lesecke vorhanden. Dort können die Kinder durch Bücher erste Zugänge zur Schrift erfahren. Doch warum werden nicht auch Schreiberecken zur Verfügung gestellt? Diese und viele weitere Fragen beschäftigten uns im Verlauf unseres Studiums immer wieder. Deshalb beschlossen wir, der Komplexität des Schreiblernprozesses mit unserer Bachelorarbeit auf den Grund zu gehen.

Die Idee des Kindergartenbüros

Die Idee unseres Projektes ist es, die Schülerinnen und Schüler bereits im Kindergarten mit der Schrift und dem Schreiben vertraut zu machen. Es ist uns ein Anliegen, den jungen Kindern einen vielseitigen, spannenden und freudvollen Zugang zur Schrift zu bieten. Wenn die Schülerinnen und Schüler im Kindergarten diese Gelegenheit nicht erhalten, entfällt die Chance, die Schrift ohne Leistungs- und Erwartungsdruck zu entdecken. Sobald Kinder eingeschult werden, weicht die experimentelle Erkundung der Schrift häufig dem angeleiteten Schreibenlernen. Die Kinder sollen schon vor dem Eintritt in die Schule eine Vielzahl an Erfahrungen zu der Funktion und den Einsatzmöglichkeiten der Schrift sammeln können. Dadurch erhoffen wir uns, dass sie die Relevanz der Thematik erkennen und dadurch motivierter sind, das Schreiben in der Schule zu erlernen.

Im Kindergarten wird also ein Büro nur für die Schülerinnen und Schüler eingerichtet. Dort können sie im Freispiel denjenigen Arbeiten nachgehen, die im Büro verrichtet werden. Die Kinder dürfen aus den Materialien, die sie an diesem Arbeitsplatz vorfinden, selber auswählen und auch die gewünschte Arbeit selbstständig ausführen; sei es das Lochen und Einordnen von Dokumenten oder das Verfassen eines Briefes. Da die Idee des Kindergartenbüros sehr praxisnah ist, erarbeiteten wir parallel zum Verfassen der Bachelorarbeit fünf Leporellos, die den Kindergartenlehrpersonen als handliches Arbeitsinstrument dienen sollen. Jedes der fünf Leporellos stellt ein Büro inklusive Lehrplanbezug, Einführung im Unterricht, Materialvorschläge, Raumgestaltung sowie weiterführenden Ideen vor. Zusätzlich ist auf der Frontseite des Falt-

prospekts jeweils das Wichtigste zum Kindergartenbüro in einer Kurzfassung festgehalten. Jedes dieser fünf Büros verfolgt das Ziel, die Neugierde der Kinder zu wecken, sodass sie aus eigener Motivation und Interesse dieses Freispielangebot nutzen. Dabei liegt der Fokus nicht auf dem Schreibenlernen wie bei einem Schreiblehrgang, sondern vielmehr auf dem Experimentieren und Ausprobieren. Kinder, die bereits viel Erfahrung im Schreiben gesammelt haben, können ihre Fertigkeiten im Kindergartenbüro anwenden und erweitern. Mit unterschiedlichen Themen, die je nach Jahreszeit oder Quartalsthema im Kindergarten gewechselt werden können, erhoffen wir uns, einen Grossteil der Schülerinnen und Schüler anzusprechen.

Bezug zum Lehrplan 21

Dass mit dem Konzept des Kindergartenbüros Themen aus dem Fachbereich Sprachen aufgegriffen werden, scheint augenfällig. Tatsächlich können im Lehrplan 21 viele passende Kompetenzstufen aus diesem Fachbereich gefunden werden. Doch beim genauen Hinschauen wird ersichtlich, dass das längst nicht der einzige Bereich ist, in dem die Kinder ihre Kompetenzen erweitern können. Es werden auch Kompetenzen aus den Fachbereichen Mathematik, Textiles und Technisches Gestalten, Bildnerisches Gestalten, Medien und Informatik sowie Natur, Mensch, Gesellschaft berücksichtigt (vgl. D-EDK, 2016b, o. S.).

Zusätzlich lassen sich einige entwicklungsorientierte Zugänge wie zum Beispiel «Fantasie und Kreativität» oder «Eigenständigkeit und soziales Handeln» und überfachliche Kompetenzen in allen drei Bereichen (personal, sozial und methodisch) mit dem Kindergartenbüro in Verbindung bringen (vgl. D-EDK, 2016a, o. S.).

Wir sind überzeugt, dass der Einsatz des Kindergartenbüros einen positiven Einfluss auf das spätere Schreibenlernen in der Schule haben wird. Wenn die Kinder im Kindergarten freudvoll der Schrift begegnen können, erhoffen wir uns, dass ihnen das Schreibenlernen in der Schule ebenso Spass bereiten wird. Einerseits, weil sie sich schon einige Fähigkeiten und Fertigkeiten in Bezug auf das Schreiben angeeignet haben und andererseits, weil sie die Notwendigkeit Schreiben zu können, gegebenenfalls bereits erfahren haben. Besonders wichtig erscheint uns, dass erste Schreibversuche der Kinder keinesfalls bewertet oder korrigiert werden, ausgenommen ein Kind fragt explizit danach.



Spielerischer Umgang zum Thema Schrift und Schreiben

In der Praxis überprüfen

Nur mit der Durchführung in der Praxis kann schlussendlich überprüft werden, ob diese frühe Heranführung an die Schrift Auswirkungen auf den späteren Erwerb des Schreibens haben wird. Dafür wäre eine enge Zusammenarbeit zwischen der Kindergarten- und der Unterstufenlehrperson eine wichtige Voraussetzung. Wünschenswert ist für uns, dass der spielerische Ansatz unseres Konzepts des Kindergartenbüros in der Unterstufe weitergeführt wird. Die Rahmenbedingungen müssten dann insofern angepasst werden, da sich der Fokus etwas verschiebt. Sobald die Kinder in die Schule übertreten, lernen sie nämlich die expliziten Bewegungsabläufe beim Schreiben der Buchstaben des Alphabets kennen und üben, diese geläufig zu schreiben. Häufig gibt es dann keinen Platz mehr für die Experimentierfreudigkeit der Schülerinnen und Schüler, was auch in einer gewissen

Hinsicht nachzuvollziehen ist. Trotzdem gelingt es vielen Lehrpersonen, faktisches Wissen oder starre mathematische Zusammenhänge spielerisch und freudvoll zu vermitteln. Und genau deshalb sind wir zuversichtlich, dass dies auch beim angeleiteten Schriftspracherwerb möglich ist.

Als zukünftige Kindergartenlehrpersonen verfolgen wir das Ziel, möglichst allen Kindern vielfältige Erlebnisse beim frühen Schreiben zu ermöglichen.

Leonie Fankhauser und Lilian Hagmann

Die Autorinnen haben ihr Studium an der PH Zug im Sommer 2018 erfolgreich abgeschlossen. Ihre Bachelorarbeit wurde von Priska Koch, Lehrbeauftragte Deutsch und Deutsch als Zweitsprache, betreut. Sie kann in der Mediothek der PH Zug ausgeliehen werden.

Literatur

Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2016 a). *Lehrplan 21. Schwerpunkte des 1. Zyklus*. <http://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e%7C200%7C5>. Verifiziert am 20. Februar 2018.

Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2016 b). *Lehrplan 21. Startseite*. <http://v-ef.lehrplan.ch/index.php>. Verifiziert am 7. März 2018.

Fluchterfahrungen und Schule

Was für Erfahrungen machen Lehrpersonen in der Integrationsklasse des Kantons Zug und wie stehen sie zu dieser Form der Beschulung? Diesen Fragen ging Tamara Mastria in ihrer Bachelorarbeit nach.

In den letzten Jahren scheint die Integrationsbewegung in Schulen immer mehr an Bedeutung zu gewinnen. Alle Kinder sollen gemeinsam beschult werden. Trotz den Ergebnissen verschiedener Studien, welche die Vorteile einer integrativen Beschulung von Kindern mit Migrationshintergrund gegenüber einer separativen Beschulung aufgezeigt haben (vgl. Haeberlin, 2002, Karakayali et al., 2017), scheint die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund die Schulen immer wieder herauszufordern. Im Laufe der Jahre haben sich im Bildungswesen drei Haltungen gegenüber Kindern mit Migrationshintergrund entwickelt, die sich im Wesentlichen in ihrem Umgang mit den durch Migrationsverhältnisse hervorgerufenen Differenzen unterscheiden. Während die Ausländerpädagogik Unterschiede als Defizite wahrnimmt und diese zu eliminieren versucht (vgl. Mecheril, 2010, S. 61), anerkennt die Interkulturelle Pädagogik die kulturellen Differenzen (vgl. ebd., S. 61). Die Migrationspädagogik geht noch einen Schritt weiter und fordert von den Schulen, ihr Handeln gegenüber Kindern mit Migrationshintergrund immer wieder zu reflektieren und

anzupassen, um Zugehörigkeitsordnungen, die den Kindern ungleiche Werte zuschreiben und ihre Handlungsmöglichkeiten einschränken, zu vermeiden (vgl. ebd., S. 183 f., 190 f.).

Eine Integrationsklasse als Antwort

Auch der Kanton Zug steht durch die zunehmenden Fluchtbewegungen in den letzten Jahren vor der Frage, wie die Flüchtlingskinder, die zu einer speziellen Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund gezählt werden, beschult werden sollen (vgl. DBK, AgS, 2016, Mecheril, 2010). Eine landesweite Vorgabe gibt es dazu nicht, jedem Kanton steht die Beantwortung dieser Frage offen (vgl. VPOD, 2002, S. 5 ff.). Die Schulrektoren des Kantons Zug haben entschieden, zur Beschulung der Flüchtlingskinder eine Integrationsklasse zu eröffnen, die seit Herbst 2016 geführt wird (vgl. DBK, AgS, 2016, S. 5).

Die Perspektive der Lehrpersonen

Die Frage, die sich aus der vorliegenden Situation im Kanton Zug und vor dem Hintergrund der Theorie für diese Bachelorarbeit gestellt hat, lautet folgendermassen:

Was für Erfahrungen machen Lehrpersonen in der Integrationsklasse des Kantons Zug und wie stehen sie zu dieser Form der Beschulung?

Zur Beantwortung der Frage wurden offene Leit-



Für Kinder mit Fluchterfahrungen führt der Kanton Zug eine Integrationsklasse.

fadeninterviews mit Lehrerinnen geführt, die in der Integrationsklasse unterrichtet haben. Dabei kamen insgesamt vier Lehrerinnen infrage, drei von ihnen wurden befragt. Durch die Charakteristik des offenen Leitfadenterviews konnten die Lehrerinnen frei von ihren Erfahrungen erzählen und in das Gespräch einbringen, was ihnen wichtig erschien. Entstanden sind drei reichhaltige und unterschiedliche Gespräche.

Zusammengefasst hat sich aus der anschliessenden Auswertung der Interviews herausgestellt, dass die Lehrpersonen die Kinder der Integrationsklasse, mit Ausnahme von wenigen Kindern, alle als sehr motiviert und lernwillig erlebt haben. Die Kinder haben den Unterricht mit grosser Freude besucht. Jedoch steht jedes Kind durch die Altersunterschiede und die verschiedenen Schulerfahrungen an einem anderen Punkt, weshalb jedes Kind eigene Aufgaben braucht. Ausserdem haben die Kinder nur wenig Kontakt zu anderen Kindern ausserhalb ihrer Klasse, wodurch ihnen Sprachvorbilder und der natürliche Sprachgebrauch fehlen. Nicht zuletzt fehlt den Lehrerinnen die Möglichkeit eines Austauschs mit anderen Lehrpersonen, da sie nicht in ein Schulhausteam eingebunden sind.

Was die separierende Beschulung der Flüchtlingskinder angeht, wird diese von allen drei Lehrerinnen aufgrund des durch die Integrationsklasse gegebenen geschützten Rahmens bejaht. Die Kinder haben Zeit, um in der Schweiz und in ihrem hier angetroffenen neuen Leben anzukommen und werden nicht von Anfang an mit allen Herausforderungen einer Regelklasse konfrontiert. Gleichzeitig kommen sie mit hiesigen Bräuchen und Lebensgewohnheiten in Kontakt. Allerdings würden es die Lehrerinnen bevorzugen, wenn die Integrationsklasse nicht ausserhalb eines Schulhauses stationiert wäre. Das Integriertsein in einem Schulhaus sehen sie als zentralen Punkt, damit Kinder Freundschaften knüpfen können und sozial im Kanton Zug integriert werden. Der Alternative der integrierenden Beschulung in einer Regelklasse stehen die Lehrerinnen kritisch gegenüber. Eine Integration ist für sie nur realisierbar, wenn die Kinder besondere Unterstützung bekommen.

Selbst dann können nicht alle Kinder gleich gut integriert werden.

Fazit

Stellt man die Erfahrungen der befragten Lehrpersonen vor den Hintergrund der genannten Theorie, dann können, trotz der kleinen Stichprobe, auf die Perspektive der Lehrpersonen und der Nichtbeachtung der Sicht der Kinder, deren Familien oder Schullektoren, dennoch einige Erkenntnisse gewonnen werden. Es lässt sich sagen, dass auf der einen Seite der Kanton Zug durch den Entscheid, die Flüchtlingskinder separativ zu beschulen, um sie auf die Ansprüche einer Regelklasse vorzubereiten, eine ausländerpädagogische Haltung einnimmt. Auf der anderen Seite werden in der Integrationsklasse selbst alle Kinder ihrem persönlichen Niveau entsprechend gefördert. Die Lehrerinnen nehmen die kulturellen Unterschiede wahr, versuchen diese zu verstehen und sie zeigen den Kindern gleichzeitig hiesige Bräuche. Diese Handlungsweisen entsprechen denjenigen der Interkulturellen Pädagogik.

Nicht immer liegt der Ursprung von Schulschwierigkeiten oder Problemen bei einer Integration bei den Kindern. Es ist deshalb wünschenswert, wenn innerhalb des Bildungswesens und bei jeder einzelnen Lehrperson noch stärker das eigene Handeln reflektiert wird, um Optimierungsmöglichkeiten zu eruieren. Um den Erfolg einer Integration in Erfahrung zu bringen, wäre es spannend, Lehrpersonen zu befragen, die Flüchtlingskinder integriert beschulen. Des Weiteren würde eine Befragung der Schullektoren des Kantons Zug, der betroffenen Kinder und deren Familien einen tieferen Blick hinter die Kulissen der Integrationsklasse gewähren.

Tamara Mastria

Die Autorin hat ihr Studium an der PH Zug im Sommer 2018 erfolgreich abgeschlossen. Ihre Bachelorarbeit wurde von Dr. Oxana Ivanova-Chessex, Wissenschaftliche Mitarbeiterin Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen IZB, betreut. Die Arbeit kann in der Mediothek der PH Zug ausgeliehen werden.

Literatur

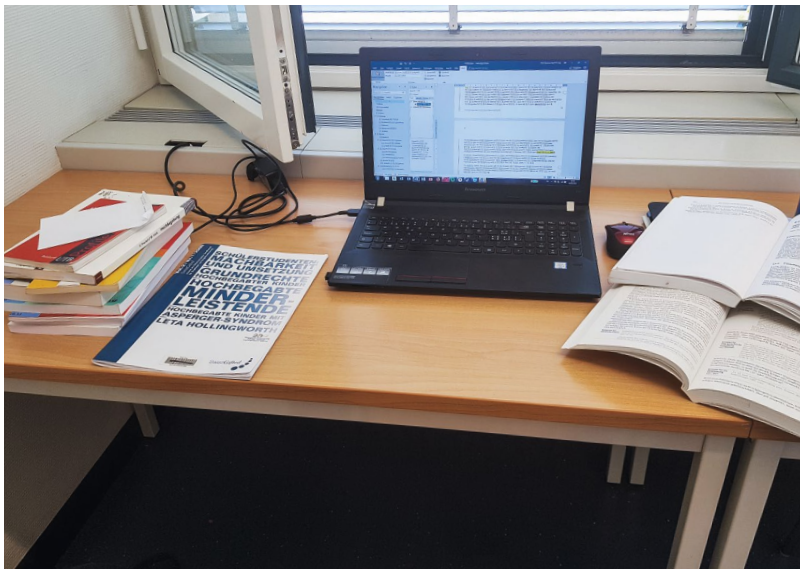
- Direktion für Bildung und Kultur (DBK), Amt für gemeindliche Schulen (AgS) (Hrsg.). (2016). *Kinder und Jugendliche aus dem Asyl- und Flüchtlingsbereich in der Schule. Information für Schulen und Gemeinden*. Zug: AgS.
- Haeberlin, U. (2002). Schulschwache und Immigrantenkinder in der Primarstufe – Forschungen zu Separation und Integration. In F. Heinzel & A. Prengel (Hrsg.), *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe* (S. 93-106). Opladen: Leske + Budrich.
- Karakayali, J., zur Nieden, B., Gross, S., Kahveci, Ç., Güler, T. & Heller M. / Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (2017). *Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin. Praxis und Herausforderungen*. Berlin: Humboldt-Universität.
- Mecheril, P. (2010). Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, S. Andresen, K. Hurrelmann, C. Palentien & W. Schröder (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 54-76). Weinheim: Beltz.
- VPOD (2002). Ohne Papiere in die Schule? *Magazin für Schule und Kindergarten*, 128, 5-12.

Ode ans Zwischensemester

Studentin Christina Gut erzählt, was sie im Zwischensemester macht und weshalb ihr diese Zeit so gut gefällt.

Still liegen sie da, die leeren Gänge. Nur der Hausdienst arbeitet fleissig, damit wir in wenigen Wochen wieder umfassend tiefengereinigte Räume und funktionierende Geräte haben. Trotzdem ist es seltsam still und leer, der emsige Betrieb voller Studierenden fehlt. Und gleichzeitig ist es eine meiner liebsten Zeiten im Studium. Denn es ist Zeit, wissenschaftliche Texte zu lesen und sonstige Aufträge vom letzten und fürs nächste Semester zu erledigen.

Morgens komme ich mit meinem Laptop und einer stetig wachsenden Zahl an Büchern zu diversen Themen in der Mediothek der PH Zug an. Netzteil an die Steckdose, Bücher ausgebreitet, notwendige Programme geöffnet und los. Waren es zu Beginn drei dünne Bände, wächst der Bücherstapel jeden Tag. Durchschnittlich jede halbe Stunde springe ich auf, gehe zu einem Regal und blättere mindestens drei Bücher durch, immer auf der Suche nach einem Beleg, einer Definition oder einem Hinweis zu einem bestimmten Thema. Reichen drei nicht, so werden es eben fünf oder sieben. Sofern die gewünschten Stichwörter enthalten waren, wird das Buch an den Platz genommen, der Text in Ruhe gelesen und das Werk ins Zitationsprogramm eingetragen. Dann wird weitergeschrieben.



Christina Guts Arbeitsplatz in der Mediothek.

Büchertürme und Dokumentenberge

Von aussen gesehen muss es ein sehr seltsamer Anblick sein. Links vom Computer ein Stapel Bücher, rechts zwei bis drei aufgeschlagene, die hin und wieder hervorgezogen und durchgeblättert werden. Selten wird ein Buch auf den Kopierer gelegt und die erhaltenen Blätter mit Leuchtstift verziert. Deutlich öfter wird der erwähnte Stapel geschlossener Bücher links durchsucht und zielsicher das gewünschte Literaturstück herausgefischt, um gleich darauf mehr oder minder gezielt durchblättert und den geöffneten Büchern rechts hinzugefügt zu werden. Der Post-it-Verbrauch wächst und die darauf hingekritzelt Kommentare nehmen ständig zu.

Auf dem Desktop beginnen sich die Dokumente zu überlagern, sodass es jedem Informatiker graust. Zugleich sieht es auf der realen Tischoberfläche nicht besser aus: Der erwähnte Bücherstapel unterliegt einem ständigen Wachstum. Von den eingangs erwähnten drei Büchern ist er zum Zeitpunkt dieser Niederschrift auf ganze vierzehn Bücher angewachsen. Und das sind nur die ausgeliehenen beziehungsweise privat mitgebrachten. Mit allen digital verfügbaren Artikeln, E-Books und Präsenzexemplaren wären es vermutlich schon neunzehn und ein Ende des Wachstums ist nicht in Sicht.

Was nach dröger Abarbeitung trockener Fachliteratur klingt, ist für mich eine derart fesselnde Aufgabe, dass auch einmal die Mittagspause einer viertelstündigen Nahrungsaufnahme auf der Treppe vor der Mediothek weichen muss. Zugegeben, das ist glücklicherweise die Ausnahme. Doch ich muss gestehen, es ist ein befriedigendes Gefühl, wenn zwei Stunden wie im Flug vergehen.

Wenn ich dann wieder aus dem Meer von Fachbegriffen, Feinkonzepten und Literaturverweisen auftauche, merke ich erst wieder, was alles in dieser kurzen Zeit passiert ist. Um in dieses Gefühl – *Flow* genannt – zu kommen, braucht es Zeit. Genau jene Zeit, die mir das Zwischensemester bietet.

Christina Gut, Studentin PH Zug im 5. Semester

Aus den Leistungsbereichen

Mitfeiern: 15 Jahre PH Zug – 169 Jahre Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zug

Im nächsten Jahr wird die PH Zug 15-jährig! Im Herbst 2004 startete der erste Diplommkurs an der damaligen Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, PHZ Zug. Dazumal bestand die PHZ aus drei Teilschulen in den Kantonen Luzern, Schwyz und Zug. Im Jahr 2010 kündigte der Kanton Luzern das PHZ-Konkordat und seit dem 1. August 2013 ist die PH Zug eine eigenständige, kantonale Hochschule.

An der Feier soll aber nicht nur das 15-jährige Bestehen der Pädagogischen Hochschule in Zug gefeiert werden, sondern die gesamte Lehrerinnen- und Lehrerausbildung im Kanton Zug. Ehemalige der PHZ Zug, PH Zug und der Lehrerseminare Menzingen, Heiligkreuz Cham und St. Michael Zug und weitere Interessierte sind herzlich eingeladen, an diesem Anlass teilzunehmen.

Die Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung im Kanton Zug geht bis auf das Jahr 1850 zurück. Dazumal begann die Primarlehrerinnen- und Lehrerausbildung durch die Lehrschwwestern vom heiligen Kreuze in Menzingen. 1880 nahm das Freie katholische Lehrerseminar St. Michael Zug den Betrieb auf und 1902 startete die Primarlehrerinnen- und Lehrerausbildung am Seminar Heiligkreuz Cham.

Die Jubiläumsfeier bietet eine hervorragende Gelegenheit, ein Ehemaligentreffen zu organisieren. Interessiert? Einfach mit der PH Zug Kontakt aufnehmen, das passende Verpflegungsangebot auswählen und Tische reservieren (E-Mail an km@phzg.ch).

Aus den Lehrer/-innenschmieden des Kantons Zug sind viele ausgezeichnete Künstlerinnen und Künstler hervorgegangen. Das Unterhaltungsprogramm der Jubiläumsfeier soll geprägt sein durch musikalische, kabarettistische, kreative Darbietungen von Ehemaligen. Interessiert an einem Auftritt auf der Bühne in der Aula? Wir freuen uns auf die Kontaktaufnahme (km@phzg.ch, Tel. 041 727 12 53).

Save the date: Sa, 29.6.2019, ca. 10.00 bis 17.00 Uhr (Uhrzeit provisorisch), auf dem Gelände der PH Zug, Zugerbergstrasse 3, Zug

Eva Göksel gewinnt Publikumspreis

Eva Göksel hat am 26. September 2018 am erstmals durchgeführten 3MT-Wettbewerb



Im nächsten Jahr können die Jubiläumsballone aufgeblasen werden.

(3 Minute Thesis) der Universität Zürich mitgemacht und einem Laienpublikum ihr Dissertationsprojekt in drei Minuten erläutert. Mit der Präsentation «Teaching and Learning with the Heart, Body, and Mind» hat sie den 2. Platz gewonnen und zusätzlich den Publikumspreis geholt. Herzliche Gratulation!

Mehr Infos: www.grc.uzh.ch/en/events/3MT

PH Zug an der ZEBI

Vom 8. bis 11. November 2018 war die PH Zug gemeinsam mit der PH Luzern und der PH Schwyz mit einem Messestand an der Zentralschweizer Bildungsmesse ZEBI präsent. Der Stand wurde von Mitarbeitenden und Studierenden der drei Pädagogischen Hochschulen betreut. Am Donnerstag und Freitag kamen insbesondere Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe an den Messestand, um sich über den Lehrberuf zu informieren. Am Wochenende nutzten viele Eltern mit ihren Kindern die Möglichkeit, sich über die verschiedenen Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten ins Bild zu setzen.

Mehr Infos: www.zebi.ch

Kinderhochschule: programmieren – bauen – Kinderrechte

Wie kann man mit dem Computer kommunizieren? Welche Rechte haben Kinder? In welchen Bauten leben Tiere? Wie konstruieren Menschen ein Haus? An den vier Vorlesungen der Kinderhochschule der PH Zug erhielten Kinder der 3. bis 6. Klasse im November 2018 Antworten auf diese und weitere Fragen. Auf besonders grosses Interesse stiessen die Workshops zum Thema «Programmieren: wie man einem Computer beibringt, das zu tun, was wir von ihm wollen». Die 40 Workshopplätze waren schon Wochen im Voraus ausgebucht. Unterstützt wird die Kinderhochschule vom Klett und Balmer Verlag Zug.

Veranstaltungen

Impressum

Infonium, externes Publikationsorgan der PH Zug.
Erscheint dreimal jährlich.
Auflage: 3700 Exemplare.

Herausgeberin

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

Redaktion

Luc Ulmer (Leitung)
Nicole Suter

Fotos

Archiv PH Zug
Christina Gut
pxhere free images
Luc Ulmer
Alexandra Wey

Abo-Bestellungen/ Adressänderungen

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

© November 2018, 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 Infoveranstaltungen und gewinnen Sie einen ersten Einblick. An der Nachmittagsveranstaltung (bitte anmelden) können Sie am Unterricht teilnehmen.

Mehr Infos und Anmeldung:
infoanlaesse.phzg.ch
Mi, 28.11.2018, Do, 24.1.2019, Mi, 6.3.2019,
je 19.00 Uhr, Aula PH Zug
Mo, 18.3.2019, 13.30–16.00 Uhr,
diverse Räume PH Zug

Von der FMS an die PH Zug?

Die Fachmaturität Pädagogik ermöglicht den direkten Zugang zur PH Zug. Für interessierte Schülerinnen und Schüler der 2. und 3. Sekundarschule bietet die Fachmittelschule Kanton Zug Schnuppertage an. Die Teilnehmenden können eine Klasse begleiten und an allen Lektionen des Tages teilnehmen.

Di, 15.1.2019, Do, 24.1.2019,
Mo, 18.3.2019, Mi, 3.4.2019
Mehr Infos und Anmeldung: www.zg.ch/fms

Advent mit Zipf, Zapf, Zepf und Zipfelwitz

Zipf, Zapf, Zepf und Zipfelwitz entführen die kleinen und grossen Zuschauer in die Zwergenwelt. Unter der Leitung der Animation für Schulmusik der PH Zug führen die Zuger Sinfonietta, der Kinderchor der Musikschule Hünenberg und

professionelle Schauspieler/-innen mit sinnlichen, abenteuerlichen und witzigen Geschichten durch die Adventszeit. Gespielt werden Lieder, die von der Hünenbergerin Stephanie Jakobi-Murer komponiert wurden.

Empfohlen ab 4 Jahren.

Eintritt: Kinder CHF 10, Erwachsene CHF 20.

Tickets: www.theatercasino.ch

Di, 11.12.2018, 19.00–20.00 Uhr/

Mi, 12.12.2018, 14.30–15.30 Uhr,

Theater Casino Zug

Bildungs- und Schulleitungssymposium

Das kommende Bildungs- und Schulleitungssymposium – World Education Leadership Symposium (WELS) – findet zum Thema «Verantwortung für Bildung – Ansprüche, Realität, Möglichkeiten» statt. Ziel ist es, einen Beitrag zur Entwicklung der Qualität der Bildung und damit auch für eine zukunftsfähige Gesellschaft zu leisten. Auch 2019 werden Akteure aus Wissenschaft, Verwaltung und Praxis die Möglichkeit zum vielfältigen Ideen- und Erfahrungsaustausch zu aktuellen Herausforderungen und Lösungsansätzen im Bildungsbereich nutzen können.

Mehr Infos und Anmeldung: wels.edulead.net
25.–27.9.2019, PH Zug

Weitere Veranstaltungen

Informationen zu weiteren Veranstaltungen der PH Zug finden Sie auf unserer Webseite: veranstaltungen.phzg.ch