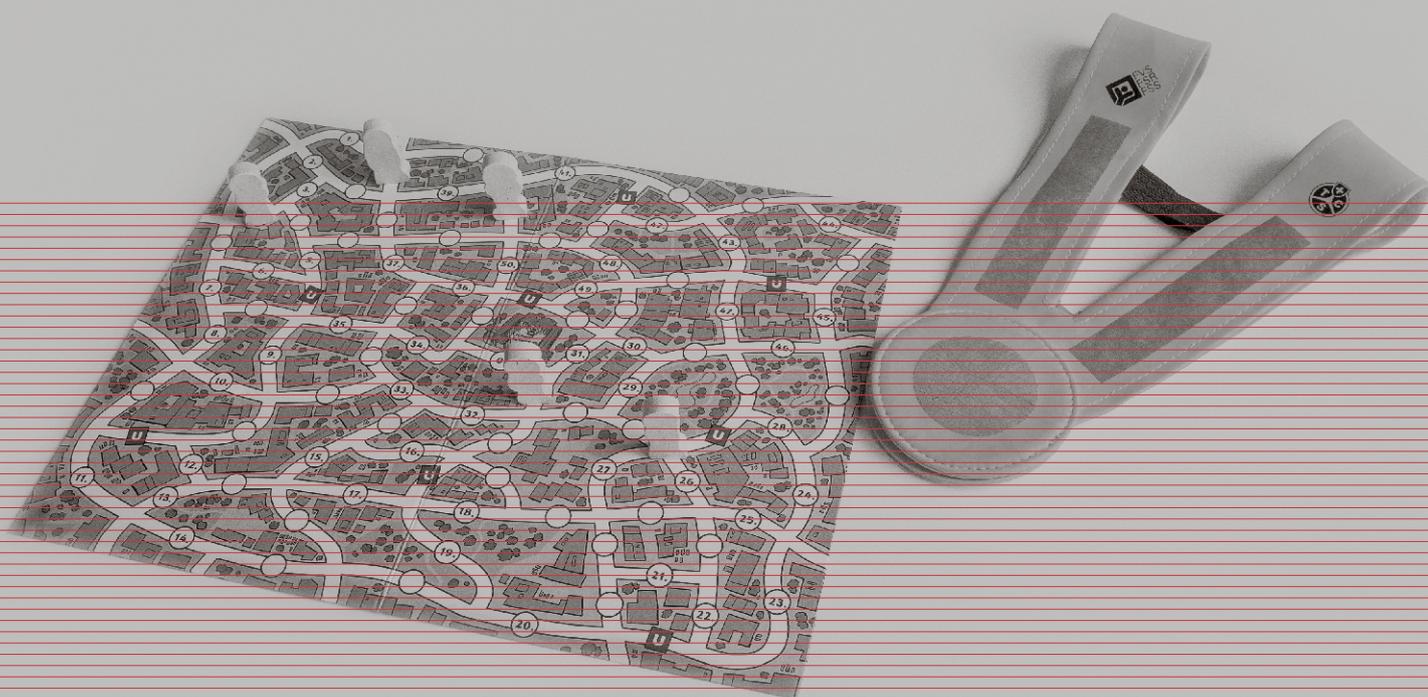


Infonium

PH Zug 1/2021

Bildungslandschaften





Esther Kamm

Gelingende Bildung ist ein Gemeinschaftswerk: Eltern, Schulen und ausserschulische Bezugs- und Schlüsselpersonen tragen dazu bei. Hier setzt das Programm «Bildungslandschaften Schweiz» an, eine durch die Jacobs Foundation initiierte nationale Förderinitiative. Das Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) der PH Zug hat das Programm evaluiert. «Bildungslandschaften Schweiz» verfolgt das Ziel, allen Kindern und Jugendlichen die Chance auf eine qualitativ hochstehende und umfassende Bildung zu ermöglichen. Damit junge Menschen ganzheitlich gefördert werden können, informieren und unterstützen sich in einer «Bildungslandschaft» alle Beteiligten gegenseitig und ziehen am selben Strick (S. 3–4). Lehrpersonen und Schulleitende stehen beispielsweise im Austausch mit Leitungspersonen der regionalen Jugendorganisationen und Sportvereinen oder mit Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern der Unternehmen aus der Umgebung.

Eine gute Vernetzung der Beteiligten ist ein zentrales Element für den Projekterfolg (S. 5–6). Dies zeigt sich etwa in der Bil-

Editorial	2
Programm «Bildungslandschaften Schweiz»:	
Strategische Allianzen zur Gestaltung von Bildungsbiografien	3–4
Vernetzung und Zusammenarbeit: Wichtige Voraussetzungen des Gelingens von Bildungslandschaften	5–6
Brückenbauer*innen als Kulturvermittler*innen:	
Ein Bildungsangebot zur Integration und Frühförderung	7–9
Empfehlungen für den Aufbau einer Bildungslandschaft	10–12
Werte, Wertorientierungen und Wertvorstellungen:	
Als Lehrperson Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung begleiten	13–14
Black Teachers Matter	15–16
Das Zuhören mittels Tablet testen – Aufgabenentwicklung zur Überprüfung der Grundkompetenzen	17
Eine Welt nach der Pädagogischen Hochschule:	
Studierendenkolumne	18
Roberta Regio Zentrum Zug	19–21
Informationen aus den Leistungsbereichen	22–23
Veranstaltungen	24

dingslandschaft «Integration und Frühförderung». Dank sogenannter Brückenbauer*innen konnte niederschwellig der Kontakt zu Eltern und ihren Kindern aufgebaut werden (S. 7–9). Damit eine Bildungslandschaft erfolgreich aufgebaut, umgesetzt und verankert werden kann, sind verschiedene Faktoren notwendig. Auf Grundlage ihrer Forschungsbefunde hat das IBB Anregungen und Empfehlungen erarbeitet (S. 10–12).

Als PH Zug sind wir ebenfalls ein Teil einer «Bildungslandschaft Schweiz» und pflegen aktiv die Zusammenarbeit mit Akteurinnen und Akteuren der formalen und non-formalen Bildung ebenso wie mit Vertretenden aus Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur.

Ich wünsche Ihnen eine anregende Lektüre.

Prof. Dr. Esther Kamm
Rektorin

Programm «Bildungslandschaften Schweiz»: Strategische Allianzen zur Gestaltung von Bildungsbiografien

Im Rahmen des Programms «Bildungslandschaften Schweiz» haben 22 Schweizer Bildungslandschaften daran gearbeitet, die Chancengerechtigkeit für Kinder und Jugendliche zu erhöhen.

Als Bildungslandschaft werden strategische Allianzen verschiedener Akteure/Institutionen, z. B. Behörden sowie öffentliche und private Einrichtungen, zur Gestaltung von Bildungsbiografien bezeichnet, die in der Regel die Zeitspanne vom Kindergartenalter bis zur Beendigung von Studium oder Berufsausbildung junger Erwachsener umfassen. Je nach Kooperationsanlass arbeiten relevante Einrichtungen zusammen (Huber, 2014). Im Rahmen des Programms «Bildungslandschaften Schweiz» in der deutsch- und französischsprachigen Schweiz haben 22 Schweizer Bildungslandschaften, ausgehend von unterschiedlichen Startbedingungen und mit unterschiedlichen Zielsetzungen, je eigene Arbeitskonzepte und Prozesse initiiert und durchgeführt, um die Chancengerechtigkeit¹ für Kinder und Jugendliche insbesondere bei solchen mit sozialen Benachteiligungen zu erhöhen, schulische und ausserschulische Bildungsangebote zu erweitern und zu verbessern sowie die Partizipation von Kindern und Jugendlichen an diesen Angeboten zu steigern (Huber, Werner, Koszuta, Schwander et al. 2019a,b).

Schulnetzwerke und Bildungslandschaften: ein Kurzüberblick

Bildungslandschaften sind Netzwerke von schulischen und ausserschulischen Institutionen.

Sie sind also mehr als Schulnetzwerke, die oftmals die Grundlage bzw. den Kern einer Bildungslandschaft bilden. Aus der Perspektive der Kinder bzw. Jugendlichen lässt sich ihr Zusammentreffen mit institutionalisierten und individuellen Akteuren im Laufe ihrer Bildungsbiografie – beispielsweise wie in Abbildung 1 dargestellt – aufzeigen.

Die gemeinsamen Ziele von Bildungslandschaften sind eine Verbesserung der Bildung und eine bessere Nutzung des Potenzials aller Kinder und Jugendlichen und damit letztlich mehr Chancengerechtigkeit. Der Fokus liegt jedoch insbesondere bei Kindern und Jugendlichen mit verminderten Bildungschancen, sei es aufgrund ihrer sozialen, ökonomischen oder kulturellen Herkunft oder aufgrund ihrer individuellen psychischen und physischen Voraussetzungen. Diese Kinder und Jugendlichen haben einen erhöhten Förderbedarf, dem mit speziellen Angeboten entsprochen wird (Huber, Schwander, Kilic, & Wolfgramm, 2014).

Zusammenfassend kann formuliert werden, dass Bildungslandschaften nicht nur zu mehr Zusammenarbeit zwischen schulischen und ausserschulischen Akteuren führen, sondern dass sie diese Kooperation auch qualitativ verbessern. Durch die verstärkte Zusammenarbeit kann das gegenseitige Verständnis füreinander verbessert und ein gemeinsames Bildungsverständnis entwickelt werden. Dies ist aber ein längerfristiger Prozess, der genügend zeitliche

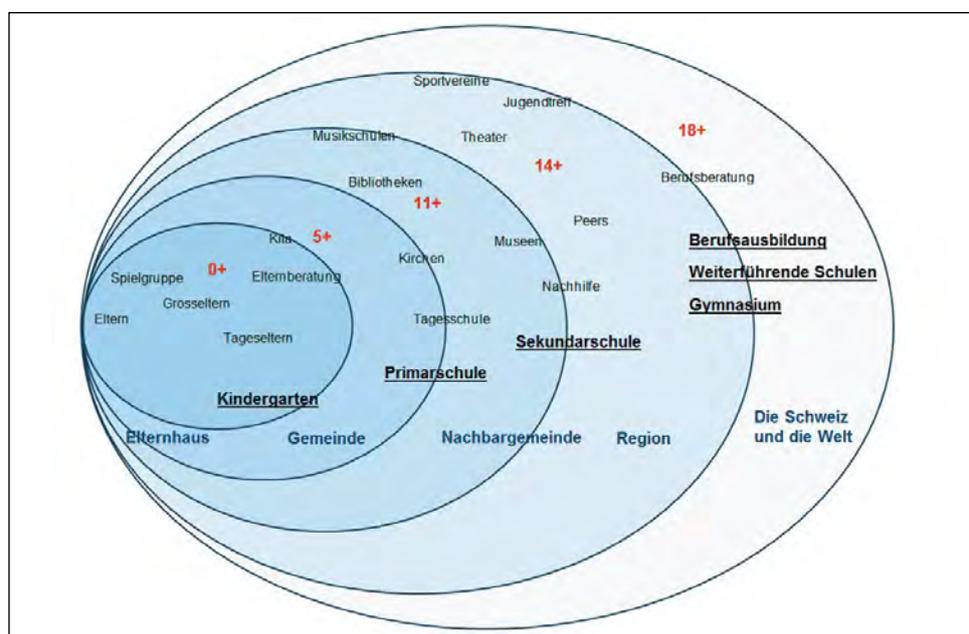


Abbildung 1: Bildungsbiografien aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen (adaptiert nach Vorndran, 2008).

¹ Unter Chancengerechtigkeit wird die Möglichkeit verstanden, dass alle Individuen, basierend auf ihren Fähigkeiten und ihrer Leistung und unabhängig von Geschlecht, Nationalität, Wohnort sowie sozialer Herkunft, ihre Chance auf Erfolg ergreifen können.

und materielle Ressourcen und für die Handlungskoordination angepasste Strukturen benötigt. Vermehrte und vernetzte Zusammenarbeit benötigt also angepasste Bedingungen der Handlungskoordination und der Ausstattung.

Programm «Bildungslandschaften Schweiz»: Ziele und Interventionen

Das Programm «Bildungslandschaften Schweiz» (2012–2018) der Jacobs Foundation, das vom Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) wissenschaftlich begleitet wurde, hat sich als übergeordnetes Ziel gesetzt, Kindern und Jugendlichen gerechtere Chancen auf eine qualitativ gute und umfassende Bildung zu ermöglichen. Hierfür wurden Bildungslandschaften aufgebaut, verstanden als gezielte und systematische, an pädagogischen Zielgrößen orientierte institutionalisierte Zusammenarbeit von Bildungsakteuren im Mehrebenensystem Bildung und daher auf kantonaler, regionaler und kommunaler Ebene. Die Bildungslandschaften sollen zu einer Verminderung von Schulabbrüchen führen sowie bei den Kindern und Jugendlichen verbesserte schulische Leistungen und eine positive Entwicklung der sozio-emotionalen Kompetenzen bewirken. Auf diese Weise sollen ihre Lebensfähigkeit sowie die Integration und Partizipation in Schule, Beruf und Gesellschaft verbessert werden.

Die Interventionen bzw. Massnahmen des Programms «Bildungslandschaften Schweiz» als Public Private Partnership der Jacobs Foundation mit staatlichen Partnern lassen sich auf zwei Ebenen darstellen:

- **Programmebene:** Auf Programmebene wurden die Bildungslandschaftsprojekte und deren beteiligte Akteure über die gesamte Programmlaufzeit unterstützt durch Machbarkeitsworkshops, Fachtagungen mit inhaltsspezifischen Fachvorträgen und Workshops sowie Öffentlichkeitsarbeit und Issue Management auf nationaler Ebene durch die Jacobs Foundation.
- **Bildungslandschafts-Projektebene:** Auf der Ebene der Bildungslandschaften gab es jeweils folgende Unterstützung: Teilfinanzierung der kantonalen Koordinationsstelle sowie der Kosten für die lokale Projektumsetzung zu jeweils 50 Prozent durch die Jacobs Foundation und den Kanton bzw. die Gemeinde; Ressourcen für Öffentlichkeits-

arbeit und Issue Management auf lokaler Projektebene; Bereitstellung einer externen Prozessbegleitung; Möglichkeiten der bedarfsspezifischen Weiterbildung, Nutzung von Peer Coaching und in einem Teil der Projekte Vernetzung innerhalb des Kantons.

Das Vorhandensein politischer Unterstützung des jeweiligen Kantons und der Stadt oder Gemeinde spielte bei der Arbeit der Bildungslandschaften jeweils eine wichtige Rolle.

Bildungslandschaften als fortlaufende Bildungsprogramm

Der Aufbau und das Betreiben der 22 Bildungslandschaften in der Schweiz sind bilanzierend eindeutig als fortlaufende Bildungsprogramm zu verstehen. Als ein befristetes Bildungsprojekt unter vielen, das irgendwann abgeschlossen sein wird, können Bildungslandschaften das Vorhaben und Ziel, Quantität und Qualität von Bildungsangeboten für Kinder und Jugendliche zu steigern, nicht nachhaltig einlösen. Folglich braucht es dauerhafte Prozesse, die mit entsprechender Ressourcierung auch strukturell und personell hinterlegt sein müssen. Der Aspekt der Bildungsprogramm betrifft auch Haltensfragen. Insbesondere ist hiervon die Erwartungshaltung der formalen Bildungsinstitution Schule berührt, die ausserschulische Bildungsanbieter in vielen Fällen als «Serviceagenturen» wahrnimmt, die die Schulfähigkeit der Kinder zu fördern haben. Das Ziel der Zusammenarbeit unterschiedlicher Bildungsakteure im Bildungssystem sollte jedoch vielmehr darin bestehen, das System an die Bedürfnisse und Möglichkeiten des Kindes anzupassen, anstatt einzelne Bildungsinstitutionen und deren reibungslose Organisation isoliert zu betrachten sowie systemisch und systematisch bezüglich aller Schnittstellenfragen und einer Gesamtkohärenz in den Vordergrund zu rücken. Ziel muss es sein, dass die beteiligten Institutionen sich als «Dienstleister» für das Wohl der Kinder und Jugendlichen und deren optimale Förderung begreifen und ihre Interessen und jeweilige Expertise – eingebettet in eine Bildungslandschaft – in den Dienst dieses Ziels stellen.

Stephan Gerhard Huber, Leiter IBB und Leiter der wissenschaftlichen Begleitung des Programms «Bildungslandschaften Schweiz»; Ricarda Werner, Anja Koszuta und Marius Schwander, Mitarbeitende IBB

Literatur

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

Huber, S. G., Schwander, M., Kilic, S., & Wolfgramm, C. (2014). Bildungslandschaften – Übersicht über exemplarische Projekte und Evaluationen. In S. G. Huber (Hrsg.), *Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) in und mit System* (S. 137–164). Köln: Wolters Kluwer.

Huber, S. G., Werner, R., Koszuta, A., Schwander, M., Strietholt, R., Bacso, M., Gürel, E., Schneider, J., Hürlimann, F., Nonnenmacher, L. (2019a). *Zusammenarbeit und Bildungsangebote in Bildungsnetzwerken. Entwicklungen, Nutzen und Gelingensbedingungen. Abschlussbericht zur Forschungs- und Evaluationsstudie des Programms «Bildungslandschaften Schweiz»*. Zug: PH Zug. IBB Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie.

Huber, S. G., Werner, R., Koszuta, A., Schwander, M., Strietholt, R., Bacso, M., Gürel, E., Schneider, J., Hürlimann, F., Nonnenmacher, L. (2019b). *Zusammenarbeit und Bildungsangebote in Bildungsnetzwerken. Entwicklungen, Nutzen und Gelingensbedingungen. Kurzversion des Abschlussberichts zur Forschungs- und Evaluationsstudie des Programms «Bildungslandschaften Schweiz»*. Zug: PH Zug. IBB Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie. Download unter: www.bildungsmanagement.net/BL

Vorndran, O. (2008). Regionale Bildungsberichte als Steuerungsinstrumente für die Bildungsregion. In C. Stern, C. Ebel, V. Schönstein & O. Vorndran (Hrsg.), *Bildungsregionen gemeinsam gestalten* (S. 170–175). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Vernetzung und Zusammenarbeit: Wichtige Voraussetzungen des Gelingens von Bildungslandschaften

Eine Kernidee von Bildungslandschaften ist die Vernetzung unterschiedlicher Akteure. Es ist erfreulich, dass die Kooperationsbereitschaft der Akteure im Programm «Bildungslandschaften Schweiz» als gut beschrieben wird.

In der Kooperation von Akteuren in Bildungslandschaften lassen sich insbesondere drei Formen unterscheiden (Huber, Werner, Koszuta, Schwander et al. 2019a, b; Gräsel, Fussangel, & Pröbstel, 2006). Die erste Form der Zusammenarbeit ist der Austausch, der sich darauf bezieht, dass sich Akteure wechselseitig informieren und Arbeitsmaterialien austauschen. Die zweite Kooperationsform ist die der arbeitsteiligen Kooperation, bei der eine Aufgabenteilung zwischen Akteuren stattfindet, mehrere Personen also gemeinsam an einer Aufgabe arbeiten. Drittens wird die Ko-Konstruktion unterschieden, die einen intensiven Austausch beinhaltet, der gemeinsames Lernen sowie eine gemeinschaftliche Entwicklung von Aufgaben- oder Problemlösungen ermöglicht. In der Befragung zum Ende der Programmlaufzeit berichten die Akteure, mit fast der Hälfte der anderen Mitglieder ihrer Bildungslandschaft Materialien oder Informationen auszutauschen. Darüber hinaus geben sie an, dass sie sich mit jeweils gut einem Drittel der anderen Mitglieder gegenseitig unterstützen und Feedback geben sowie gemeinsame Projekte planen. Explizit positiv erwähnt werden eine optimistisch-positive Atmosphäre in den verschiedenen Gruppen, die Offenheit und Engagiertheit der Akteure, die Wertschätzung untereinander sowie ein Austausch auf Augenhöhe. Die Mehrheit der Projektleitenden beschreibt die Kooperation mit den unterschiedlichen Akteuren sogar als Quelle ihrer eigenen Motivation.

Zeit in den Aufbau investieren

Während die Vernetzung und Kooperation in Bildungslandschaften insgesamt betrachtet ein hohes Niveau erreicht haben, fallen in den quantitativen Analysen (Huber, Werner, Koszuta, Schwander et al. 2019a, b) deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Bildungslandschaften und im Zeitverlauf auf. So gibt es einzelne Bildungslandschaften, die besonders intensiv zusammenarbeiten, wohingegen andere noch Entwicklungspotenzial haben.

Im Rahmen der Interviews identifizierten die Befragten auch Aspekte, die die Zusammenarbeit in den Bildungslandschaften beeinflusst hätten. Hierzu gehören zum einen das Fördern

eines Gefühls des Zusammenhalts sowie zeitliche Ressourcen. Aus den quantitativen Daten (Huber, Werner, Koszuta, Schwander et al. 2019a, b) geht hervor, dass die Akteure besonders zu Beginn der Bildungslandschaft viel Zeit in den Aufbau der Bildungslandschaft investiert haben. Darüber hinaus beschrieben die Interviewten im Projektverlauf ein vermehrtes Auftreten von institutionenübergreifender Zusammenarbeit, eine Verstärkung des Miteinanders sowie einen informellen Umgang unter den verschiedenen Bildungsakteuren.

Gelingensbedingungen für Bildungslandschaften

Die Ergebnisse quantitativer und qualitativer Analysen zur Frage nach den Gelingensbedingungen von Bildungslandschaften aus verschiedenen Perspektiven haben die theoretischen Ausführungen zu den Gelingensbedingungen für Kooperation (Huber, Werner, Koszuta, Schwander et al. 2019a,b) im Grossen und Ganzen bestätigt.

In den offenen Angaben der Akteursbefragungen wurden unter anderem materielle bzw. personelle und zeitliche Ressourcen als Gelingensbedingungen erwähnt. Die Einstellung und Motivation der Akteure wurden aus Sicht der Projektleitungen und der Akteure am häufigsten als Erfolgsfaktoren genannt.

In diesem Zusammenhang ergaben die Analysen zudem, dass neben der externen Beratung (Prozessbegleitung) auch die Fähigkeit der Projektleitung, Akteure zu motivieren, ein zentraler Faktor für das Gelingen der Bildungslandschaft ist. Entsprechend seien gemäss Aussagen aus den Interviews die Anerkennung und Wertschätzung der (überwiegend ehrenamtlichen) Akteure wichtige Gelingensbedingungen. Zudem werde die Entwicklung der Bildungslandschaft durch eine «Macher»-Mentalität der Akteure begünstigt. Um den regelmässigen Austausch zwischen den Akteuren zu fördern, wurden den Aussagen der Interviewten nach in allen Bildungslandschaften Zeitgefässe geschaffen, die von den Projektleitenden als erfolgsentscheidender Faktor wahrgenommen wurden.

Die Projektleitungen und Prozessbegleitungen schätzten weiterhin Austausch und Kommunikation als wesentliche Erfolgsfaktoren ein. Daneben wurde die Klarheit der Rollen und Aufgaben für die Prozess- und Projektleitungen als wichtige Bedingung wahrgenommen.

Literatur

Gräsel, C., Fussangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.

Hajer, M., & Versteeg, W. (2005). Performing governance through networks. *European Political Science*, 4(3), 340–347.

Hoy, W., Sweetland, S., & Smith, P. (2002). Toward an Organizational Model of Achievement in High Schools: The Significance of Collective Efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38 (1), 77–93.

Huber, S. G., Werner, R., Koszuta, A., Schwander, M., Strietholt, R., Bacso, M., Gürel, E., Schneider, J., Hürlimann, F., Nonnenmacher, L. (2019a). *Zusammenarbeit und Bildungsangebote in Bildungsnetzwerken. Entwicklungen, Nutzen und Gelingensbedingungen. Abschlussbericht zur Forschungs- und Evaluationsstudie des Programms «Bildungslandschaften Schweiz»*. Zug: PH Zug. IBB Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie.

Huber, S. G., Werner, R., Koszuta, A., Schwander, M., Strietholt, R., Bacso, M., Gürel, E., Schneider, J., Hürlimann, F., Nonnenmacher, L. (2019b). *Zusammenarbeit und Bildungsangebote in Bildungsnetzwerken. Entwicklungen, Nutzen und Gelingensbedingungen. Kurzversion des Abschlussberichts zur Forschungs- und Evaluationsstudie des Programms «Bildungslandschaften Schweiz»*. Zug: PH Zug. IBB Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie. Download unter: www.bildungsmanagement.net/BL

Mit Bezug auf organisationskulturelle Gelingensbedingungen bestätigen die quantitativen Analysen ausserdem die zentrale Funktion von Vertrauen hinsichtlich Kooperation und Kommunikation in Netzwerken und damit verbunden den bisherigen Stand der Forschung (Hajer & Versteeg, 2005; Hoy, Smith, & Sweetland, 2002). Demnach hat das Vertrauen zum Projektbeginn einen signifikanten Einfluss auf die Beteiligung sowie die Informationsweitergabe im Verlauf des Projekts. Weiter beeinflusst das Kommunikationsklima zu Beginn des Projekts, in welchem Mass bzw. wie intensiv ein gemeinsames Ziel im Verlaufe des Projekts von den Beteiligten verfolgt wird. Den Interviewten zufolge werde ausserdem ein Zusammenhaltungsgefühl – unter anderem durch Vernetzungstreffen – gefördert. Hier würde insbesondere der informelle Rahmen als Gelingensfaktor zählen. Die Unterstützung des Projekts durch das Vorhandensein des politischen Willens auf Ebene der Gemeinde bzw. Stadt oder auch des Kantons wird sowohl bei den Projektleitenden als auch den Prozessbegleitungen als besonders wichtig empfunden. Doch auch vorhandene Strukturen und die Einbettung des Projekts in

diese Strukturen werden als wichtig erachtet. So könne zum Beispiel durch eine Anbindung an die Gemeinwesen- oder Quartierarbeit auf bereits bestehendes Wissen und professionelle Unterstützung zurückgegriffen werden. Nicht zuletzt wurde sowohl aus Sicht der Projektleitungen (Interviewdaten) als auch aus Sicht der weiteren Akteure (offene Angaben des Akteursfragebogens) der Einbezug der Politik als ein Erfolgsfaktor für Bildungslandschaften genannt.

Schliesslich spielt die Projektleitung als koordinierende Instanz im personellen Bereich eine zentrale Rolle für das Gelingen einer Bildungslandschaft. Dieser Aspekt manifestiert sich auch darin, dass ein Fortbestehen einer Bildungslandschaft ohne eine Projektleitung bzw. eine koordinierende Instanz wiederholt als schwierig eingeschätzt wird.

Stephan Gerhard Huber, Leiter IBB und Leiter der wissenschaftlichen Begleitung des Programms «Bildungslandschaften Schweiz»; Ricarda Werner, Anja Koszuta und Marius Schwander, Mitarbeitende IBB



Die Kinder profitieren vom guten Netzwerk einer Bildungslandschaft. Foto: Jacobs Foundation.

Brückenbauer*innen als Kulturvermittler*innen: Ein Bildungsangebot zur Integration und Frühförderung

Brückenbauer*innen als Kulturvermittler*innen leisten wertvolle Arbeit in der Information von Familien in ihrer jeweiligen Muttersprache.

Um anhand eines Beispiels exemplarisch Einblick in eines der Projekte einer ausgewählten Bildungslandschaft zu ermöglichen, wird im folgenden Text auf die Rolle der Brückenbauer*innen als kulturvermittelnde Instanz eingegangen, die die Partizipation am Programm zur Integration und Frühförderung steigern wollen. In dieser am Programm teilnehmenden Bildungslandschaft lag der Schwerpunkt der Projektarbeit im Übergang vom Frühbereich in die Volksschule. Ziel war es, Risikogruppen – egal ob es sich um Kinder mit schweizerischer Herkunft oder um Kinder mit Migrationshintergrund und deren Eltern handelte – besser zu erreichen und die Chancengerechtigkeit beim Schuleintritt zu erhöhen. Der Fokus wurde insbesondere auf Informations- und Weiterbildungsangebote für Eltern vor Ort sowie auf die Ausbildung von Menschen mit Migrationshintergrund zu Brückenbauern*innen gelegt.

Das Brückenbauer*innen-Netzwerk

Einer der Schwerpunkte der Arbeitsgruppen der Bildungslandschaft lag im Aufbau eines Brückenbauer*innen-Netzwerkes. Hierfür wurde eine eigene Projektgruppe mit der Arbeitsgruppenleitung «Frühe Sprachförderung» und Mitgliedern der Arbeitsgruppe «Integration und Vernetzung» gebildet. Diese erarbeitete zunächst ein Konzept und war im Anschluss für Rekrutierung und Ausbildung der Brückenbauer*innen sowie das Betreiben des Netzwerkes verantwortlich. Auch die Dokumentation und Evaluation des Brückenbauer*innen-Projekts und die Berichterstattung an die entsprechenden Arbeitsgruppen lag in der Verantwortung des Projektteams.

Ausgangspunkt für das Brückenbauer*innen-Netzwerk war der vergleichsweise hohe Ausländeranteil von mehr als 30 Prozent der Gesamtbevölkerung in der entsprechenden Bildungslandschaft und die Beobachtung, dass viele Kinder beim Eintritt in den Kindergarten nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen. Das Teilprojekt der Brückenbauer*innen soll die Frühförderung in der Bildungslandschaft unterstützen, indem die sogenannten Brückenbauer*innen als freiwillige Kulturbotschafter*innen in ihren Sprach- und Kulturgruppen für lokale Angebote der Frühförderung werben und Infor-

mationen darüber teilen. Als Brückenbauer*innen wurden Freiwillige aus der Gemeinde gewonnen, die eine der zehn vor Ort meistvertretenen Fremdsprachen sprechen. Zielgruppe des Teilprojekts sind Neubürger*innen mit kleinen Kindern, die Informationen zu Bildungs- und Informationsangeboten vor Ort in ihrer jeweiligen Muttersprache erhalten sollen. Das Netzwerk umfasste während der Projektlaufzeit konstant 10 bis 12 Personen, die diese zehn Sprachen abdeckten. Das Netzwerk der aktiven Brückenbauer*innen bestand vollständig aus Frauen.

Personen für die Mitarbeit als Brückenbauer*in wurden vornehmlich über das lokale Familienzentrum gewonnen. Brückenbauer*innen wurden von den Mitgliedern des Projektteams gecoacht und durch Weiterbildungen und Austauschrunden sowie ein nach Berichten des Projektteams hohes Mass an informeller Beziehungsarbeit zu einem Netzwerk verbunden. Weiterbildungen wurden an die Bedürfnisse der Beteiligten angepasst – es wurden externe Fachpersonen zu Präsentationen relevanter Themen wie interkulturelle Kommunikation, Kinder- und Jugendschutz oder Sozialdiakonie eingeladen. Neben diesen Fachinputs wurden mehreren Personen aus dem Netzwerk zusätzlich externe Weiterbildungen ermöglicht. Treffen des Netzwerkes wurden auch für einen internen Austausch der Beteiligten genutzt.

Für das Brückenbauer-Netzwerk wurden folgende Ziele gesetzt:

1. Das Brückenbauer*innen-Netzwerk schafft eine Verbindung zwischen Institutionen der Stadt, Angeboten der Vereine, anderen Organisationen und fremdsprachigen Anwohnerinnen und Anwohnern.
2. Das Pilotprojekt im Rahmen der Bildungslandschaft dauert bis zum Ende der ursprünglich vereinbarten Projektlaufzeit. In dieser Zeit werden praktische Erfahrungen gesammelt und im Hinblick auf eine definitive Einführung des Netzwerkes ausgewertet.
3. Fremdsprachige Familien mit Kindern im Alter von 0 bis 5 Jahren erhalten Informationen zu sämtlichen Angeboten im Frühförderbereich, der Elternbildung an der Schule und integrationsfördernden Angeboten.
4. Die Chancengerechtigkeit der Kinder wird verbessert, indem den Familien der Zugang zu den Frühförderangeboten und im Speziell-

len der Angebote der frühen Sprachförderung durch gezielte Aufklärungsarbeit erleichtert wird.

5. Die fremdsprachigen Eltern kennen das schweizerische Schulsystem und ihre damit verbundenen Möglichkeiten, Rechte und Pflichten.
6. Die fremdsprachigen Familien haben die Gelegenheit, ihre Bedürfnisse und Anliegen den Brückenbauern*innen mitzuteilen. Diese Anliegen sind Themen im Netzwerk.

Aus den Projektzielen wurden die konkreten Aufgaben für die Brückenbauer*innen abgeleitet. Diese Aufgaben umfassen die Information der Zielgruppe auf persönlichem Weg und über die Abgabe von Flyern und Broschüren sowie ggf. die Begleitung der Familien zum Erstbesuch von Informations- und Beratungsangeboten. Auch für Fragen der Zielpersonen sollen die Brückenbauer*innen zur Verfügung stehen. Darüber hinaus wird von den Brückenbauern*innen erwartet, dass sie an Treffen und Weiterbildungen mit dem Projektteam teilnehmen,

einfache Rapporte über ihre Tätigkeiten erstellen, im Monat sechs bis zwölf Stunden für das Netzwerk zur Verfügung stehen und sich zu einem vertraulichen Umgang mit persönlichen Daten und Informationen verpflichten.

Die Art und Weise, in der die Zielgruppe kontaktiert wurde, variiert unter den Brückenbauern*innen der unterschiedlichen Sprach- und Kulturkreise deutlich. In den Interviews wird berichtet, dass es auch in den Austauschtreffen ein Thema gewesen sei, welche Ansprachestrategien bei welchen Teilen der Zielgruppe am meisten Erfolg versprechen würden. Letztlich wird berichtet, dass die Ansprachestrategie sowohl von der Person der Kulturvermittlerin als auch von den jeweiligen kulturellen Normen der Zielgruppe abhing. Kontaktaufnahme und Informationsvermittlung fanden daher unterschiedlich statt – wahlweise durch Hausbesuche, Gruppentreffen, Telefonate oder per E-Mail bzw. Brief, – für einzelne Sprachgruppen wurden auch Whatsapp-Chats zur Vereinbarung von Gruppentreffen genutzt.



Brückenbauer*innen werben als freiwillige Kulturbotschafter*innen in ihren Sprach- und Kulturgruppen für lokale Angebote der Frühförderung.

Literatur

Huber, S. G., Werner, R., Koszuta, A., Schwander, M., Strietholt, R., Bacso, M., Gürel, E., Schneider, J., Hürlimann, F., Nonnenmacher, L. (2019a). *Zusammenarbeit und Bildungsangebote in Bildungsnetzwerken. Entwicklungen, Nutzen und Gelingensbedingungen. Abschlussbericht zur Forschungs- und Evaluationsstudie des Programms «Bildungslandschaften Schweiz»*. Zug: PH Zug. IBB Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie.

Huber, S. G., Werner, R., Koszuta, A., Schwander, M., Strietholt, R., Bacso, M., Gürel, E., Schneider, J., Hürlimann, F., Nonnenmacher, L. (2019b). *Zusammenarbeit und Bildungsangebote in Bildungsnetzwerken. Entwicklungen, Nutzen und Gelingensbedingungen. Kurzversion des Abschlussberichts zur Forschungs- und Evaluationsstudie des Programms «Bildungslandschaften Schweiz»*. Zug: PH Zug. IBB Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie. Download unter: www.bildungsmanagement.net/BL

Evaluation und Empfehlungen

Gegen Ende des dritten Jahres des Bildungslandschafts-Projekts der Brückenbauer*innen im Rahmen der Bildungslandschaft (Huber, Werner, Koszuta, Schwander et al. 2019a, b) wurde eine interne Zwischenevaluation durchgeführt, in deren Rahmen auch die Empfehlungen der Brückenbauer*innen an die Bildungslandschaft und das Teilprojekt abgeholt wurden. Als besonders wichtig erachteten die Kulturvermittler*innen dabei, dass regelmässig freiwillige Weiterbildungen mit entsprechenden Zertifikaten und Austauschtreffen angeboten werden. Angeregt wurde zusätzlich die Bereitstellung von kostenfreien Deutschkursen als Anreiz für die Tätigkeit. Als besonders wichtig für das Netzwerk beurteilen die Beteiligten das Vorhandensein einer Koordinations- und Leitungsperson, die mit einem öffentlichen Auftrag ausgestattet ist, professionell arbeitet und der ein hohes Mass an Vertrauen entgegengebracht werden kann. Die Kulturvermittler*innen erhoffen sich insgesamt persönliche und langfristige Beziehungen von ihrer Mitarbeit im Netzwerk ebenso wie die Weitergabe von Anliegen und Informationen fremdsprachiger Gemeinschaften über das Netzwerk an die Stadt.

Die Projektgruppe des Brückenbauer*innen-Netzwerks beschreibt, dass sich das Netzwerk im Verlauf der Massnahme mit einem Kern von zehn aktiven Brückenbauern*innen festigte, die Freude an der freiwilligen und gemeinnützigen Arbeit fanden. Aus dieser Freude und neuen Beziehungen sei weiteres Engagement in zusätzlichen Angeboten und Massnahmen vor Ort entstanden. Aus der Evaluation der Projektgruppe geht hervor, dass über das Brückenbauer*innen-Netzwerk teilweise neue Verbindungen zu Einrichtungen und Angeboten vor Ort

hergestellt werden konnten, insbesondere zum Familienzentrum, zu verschiedenen Spielgruppen und diversen internationalen (Familien-/Eltern-) Treffs unterschiedlicher Anbieter. Zusätzliches Vernetzungspotenzial wird besonders in Verbindung mit dem Übergang in den Kindergarten erkannt. Hier wird angeregt, die Lehrpersonen künftig besser mit einzubinden, um auch die entsprechenden Informationen an die Zielgruppe vermitteln zu können.

Die Projektgruppe befragte auch einige der Familien, die von den Brückenbauern*innen kontaktiert worden waren, zu ihren Erfahrungen. Die Familien gaben an, fundierte Informationen zu Frühförderung, Integration und Spielgruppen erhalten zu haben, die sie als hilfreich bewerteten. Es zeigte sich, dass bei Bedarf auch Informationen zu bestimmten Bereichen von den Eltern direkt bei der entsprechenden Brückenbauerin angefragt wurden. Bezüglich der Aufklärungsarbeit bei den fremdsprachigen Familien in Bezug auf den Nutzen von Frühförderangeboten, insbesondere im Sprachbereich und die entsprechenden Angebote vor Ort, schliesst die Projektgruppe in ihrer Evaluation, die Brückenbauer*innen hätten hier insbesondere durch Hausbesuche und die in der Bildungslandschaft erstellte Familienbroschüre, aber auch durch ihre eigenen Erfahrungen einen wichtigen Beitrag dazu geleistet, dass die entsprechenden Angebote bei der Zielgruppe bekannt sind und auch genutzt werden.

Stephan Gerhard Huber, Leiter IBB und Leiter der wissenschaftlichen Begleitung des Programms «Bildungslandschaften Schweiz»; Ricarda Werner, Anja Koszuta und Marius Schwander, Mitarbeitende IBB

Empfehlungen für den Aufbau einer Bildungslandschaft

Auf Grundlage der Forschungsbefunde des IBB zum Programm «Bildungslandschaften Schweiz» wurden Anregungen und Empfehlungen zum Aufbau und zur Umsetzung von Bildungslandschaften erarbeitet.

Nachfolgende Empfehlungen basieren auf den Befunden der wissenschaftlichen Begleitstudie (Huber, Werner, Koszuta, Schwander et al. 2019a,b), auf Workshops mit Akteursgruppen aus mehreren Bildungslandschaften sowie vorhandenen Erkenntnissen ähnlich gelagerter Forschungsprojekte. Diese sollen Interessierte anregen und Impulse geben, wie diese und ähnliche Vorhaben zum Erfolg geführt werden können.

Die Empfehlungen werden in deskriptiver Form, d. h. als Zielzustand beschrieben. Da die Wege

zur Erreichung eines Zielzustandes vielfältig sind und sich von Bildungslandschaft zu Bildungslandschaft unterscheiden können, soll die jeweilige Vorgehensweise zur Erreichung des Zielzustandes nicht vorgegeben, sondern individuell entwickelt werden in Hoheit der jeweiligen koordinierenden Instanz, die ein mögliches Projekt zum Aufbau von Bildungslandschaften etablieren möchte.

Die ersten drei Empfehlungen sind allgemeiner Natur, danach werden sie den drei Phasen Start/Konzeption, Umsetzung und Verankerung zugeordnet, teilweise differenziert im Hinblick auf die jeweiligen Zielgruppen (Projektleitung, Steuergruppe, Projektassistenz, Arbeitsgruppen etc.).

Rahmenbedingungen für Kooperation entwerfen

Kooperation ist eine zentrale und unverrückbare Grundlage für die Arbeit in einer Bildungslandschaft. Für eine gelungene Kooperation in Bildungslandschaften ist die Etablierung notwendiger Rahmenbedingungen (z. B. Vorhandensein von Handlungskompetenzen, Ressourcen und klarer Zielsetzung, feste Zeitgefässe) zentral. Unabdingbar sind des Weiteren ein positiver Umgang miteinander, der sich z. B. zeigt in einem offenen und transparenten Austausch, einer Kultur des Respekts, der Anerkennung und des Vertrauens, einer klaren Rollen- und Aufgabenbeschreibung. Werden Erfolge regelmässig bewusstgemacht und gebührend gewürdigt, stärkt dies zudem das Zufriedenheits- und Effizienzerleben der Akteure.

Klare Regelungen für Finanzierung schaffen

Aufgrund der Unterschiedlichkeit verschiedener Finanzierungsoptionen (Gemeinde, Kanton, Stiftungen, Banken etc.) sind die Empfehlungen an dieser Stelle bezüglich finanzieller Ressourcen sehr allgemein und knapp gehalten. Sie sollten jeweils auf den individuellen Kontext jeder Bildungslandschaft angepasst werden. Es empfiehlt sich erstens, eine eindeutige Position zu Sitzungsgeldern sowie finanziellen Aufwandsentschädigungen (z. B. Fahrgeld) zu schaffen. Zweitens sollte über eine Verteilung der Finanzierung während der Projektlaufzeit entschieden werden (höhere Personalkosten zu Beginn vs. höhere Umsetzungskosten in der späteren Projektphase). Gegebenenfalls muss ein Vorlauf für Budgetprozesse (z. B. auf Gemeindeebene) einberechnet werden.

Durch gut funktionierende Bildungslandschaften ideale Voraussetzung für die Kinder schaffen.
Foto: Jacobs Foundation.



Vernetzungsarbeit gezielt einplanen

Um eine ausreichende Unterstützung sicherzustellen, wird empfohlen, das benötigte Personal/die Anzahl der Pensen zu bedenken. Wird die Vernetzungsarbeit der Projektleitung im Stellenbeschrieb (ohne diesen zu überfrachten) von vornherein mit eingeplant, trägt dies früh zur Sicherung der Nachhaltigkeit bei. Bezüglich des Umgangs mit den Akteuren wird ein passgenaues Erwartungsmanagement sowie das Ausdrücken von Anerkennung auch über nicht unmittelbar monetäre Anreize (z. B. Fortbildungsmöglichkeiten) angeregt.

Startphase: Handlungsbedarf und Schlüsselpersonen identifizieren und politischen Willen sichern

In der Startphase geht es darum, Handlungsbedarf zu identifizieren, Schlüsselpersonen mit lokaler Vernetzung aus verschiedenen Bereichen wie Politik, Verwaltung, Schule und auserschulischem Bereich für den Aufbau einer Bildungslandschaft zu gewinnen und Ideen zu konkretisieren, einen klaren politischen Auftrag für die Planung der Bildungslandschaft einzuholen sowie Entscheidungsträger und Akteure frühzeitig in den Planungsprozess miteinzubeziehen. Oft wird hier zunächst eine Situationsanalyse bestehender Angebote und Strukturen vorgenommen, um eine Ausgangsbasis zu haben. Liegt ein Überblick über die vor Ort bereits vorhandenen Angebote und Strukturen vor, besteht der nächste Schritt darin, gemeinsam konkrete Bedarfe und Ziele für die Kooperation in der Bildungslandschaft zu identifizieren (Bedarfsanalyse). Wurde eine Situationsanalyse erstellt, wurden Bedarfe definiert und Projektziele vereinbart, bietet sich ein Machbarkeitsworkshop zur Ausarbeitung der Projektskizze zu einem Projektauftrag an.

Wichtige Akteure mobilisieren und einbinden

Die Einbindung und Mobilisation der «richtigen» Akteure (z. B. Identifikation von Schlüsselpersonen, Einbindung von Schulen und externen Personen verschiedener Akteursgruppen sowie Klärung von Schnittstellenfragen) ist ebenfalls ein wichtiger Aspekt der Startphase. Hier hat sich ein sequenzielles Vorgehen bewährt, um Überfrachtungen zu vermeiden und die Prozessschritte sorgsam und untereinander abgestimmt anzugehen. Ist die Frage der Akteure, mit denen die Bildungslandschaft an den Start geht, geklärt, schliessen sich deren Rollenver-

teilung sowie die Ausarbeitung einer Projektplanung an, in der die Organisation des Projekts verschriftlicht wird.

Umsetzungsphase: Interessen und Wünsche von Akteuren beachten

In der Umsetzungsphase werden Akteure aller Ebenen in die Bildungslandschaft eingebunden und für eine engagierte und aktive Mitarbeit an der Vernetzung geworben. Dies ist insbesondere wichtig, da in Bildungslandschaften viele Personen ehrenamtlich mitwirken und deren Bereitschaft zur längerfristigen Zusammenarbeit nur erreicht werden kann, wenn die Interessen, Wünsche und der Wille der einzelnen Akteure berücksichtigt werden können. An dieser Stelle ist auch eine gewisse Offenheit und Transparenz in der Kommunikation und im Aushandeln von Zielen, Aufgaben und Massnahmen sowie eine frühzeitige Rollenklärung aller Personen und Gefässe (inkl. Klärung von Schnittstellen) notwendig. Um die Qualität der Abläufe zu erhalten und kontinuierlich zu verbessern, werden die vorab festgelegten Qualitätsmerkmale und Ziele in der gesamten Umsetzungsphase regelmässig überprüft und gegebenenfalls an die Gegebenheiten vor Ort angepasst und weiterentwickelt.

Im Schlussbericht (Huber, Werner, Koszuta, Schwander et al. 2019a) finden sich weitere Anregungen für die Umsetzungsphase, die die einzelnen beteiligten Akteure in den Blick nehmen.

Verankerungsphase: Erreichtes sichern und sichtbar machen

In der Verankerungsphase geht es vor allem um die Sicherstellung des bisher Erreichten (z. B. Nutzung vorhandener Strukturen, Wissenssicherung) sowie der finanziellen Ressourcen. Politische Argumente als Basis für Entscheide unterstützen Letzteres. Die Möglichkeit von Personalwechsellern wird von Anfang an mitgedacht, indem Prozesse und Strukturen so aufgelegt werden, dass sie allenfalls auch ohne die Verknüpfung mit einer ganz bestimmten Person reibungslos funktionieren können (Institutionalisierung vs. Personalisierung).

Stephan Gerhard Huber, Leiter IBB und Leiter der wissenschaftlichen Begleitung des Programms «Bildungslandschaften Schweiz»; Ricarda Werner, Anja Koszuta und Marius Schwander, Mitarbeitende IBB

Nationale Förderinitiative der Jacobs Foundation

Das Programm «Bildungslandschaften Schweiz» ist eine nationale Förderinitiative der Jacobs Foundation. Weitere Informationen zum Programm sowie eine Kurzversion des Abschlussberichts und diverse Publikationen und Vorträge zum Thema:
www.bildungsmanagement.net/BL

«Bildungslandschaften Schweiz» wird von der neuen Anlaufstelle «Bildungslandschaften21» fortgeführt. Am 21. Juni 2021 findet die Fachtagung «Bildung – heute, morgen, übermorgen! Starke Bildungsnetzwerke für eine nachhaltige Zukunft» statt:
www.bildungslandschaften21.ch

Literatur

Huber, S. G., Werner, R., Koszuta, A., Schwander, M., Strietholt, R., Bacso, M., Gürel, E., Schneider, J., Hürlimann, F., Nonnenmacher, L. (2019a). *Zusammenarbeit und Bildungsangebote in Bildungsnetzwerken. Entwicklungen, Nutzen und Gelingensbedingungen. Abschlussbericht zur Forschungs- und Evaluationsstudie des Programms «Bildungslandschaften Schweiz»*. Zug: PH Zug. IBB Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie.

Huber, S. G., Werner, R., Koszuta, A., Schwander, M., Strietholt, R., Bacso, M., Gürel, E., Schneider, J., Hürlimann, F., Nonnenmacher, L. (2019b). *Zusammenarbeit und Bildungsangebote in Bildungsnetzwerken. Entwicklungen, Nutzen und Gelingensbedingungen. Kurzversion des Abschlussberichts zur Forschungs- und Evaluationsstudie des Programms «Bildungslandschaften Schweiz»*. Zug: PH Zug. IBB Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie. Download unter: www.bildungsmanagement.net/BL

Anregungen und Handlungsempfehlungen für Bildungslandschaften

<p>Bezüglich Kooperation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Für klare Zieldefinition und transparente Zielvorstellungen sorgen - Zeitstruktur etablieren - Austausch ermöglichen - «Freiwilligkeit» sicherstellen - Erfolge bewusstmachen - Notwendige Rahmenbedingungen etablieren - Kompetenzen entwickeln - Umgang miteinander positiv gestalten - Klare Rollenverteilung und klare Aufgabenbeschreibung sicherstellen - Vorhandensein von Ressourcen sicherstellen - Haltung entwickeln 	<p>Bezüglich Ressourcen und ihrer Verteilung</p> <p>Finanzielle Ressourcen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Finanzierungsoptionen prüfen - Verteilung der Finanzierung entscheiden - Klarheit schaffen - Budgetprozesse berücksichtigen <p>Zeitliche und personelle Ressourcen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erwartungen anpassen - Anerkennung ausdrücken - Anzahl von Personal/Pensen überdenken - Vernetzungsarbeit im Stellenbeschrieb einplanen
---	--

<p>Für die Startphase</p> <ul style="list-style-type: none"> - Raum für Kreativität geben - Offenheit und Geduld zeigen - Kommunikationsstrategie festlegen - Gemeinsam Wirkung maximieren - Sequenziell vorgehen - Schulen als zentrale Akteure einbinden - Einbindung von externen Personen - Schlüsselpersonen einbinden - Schnittstellen klären und nutzen - Unterstützung bieten - Regelmässige Reflexion ermöglichen - Stärken stärken und Probleme in den Blick nehmen - Ausgangslage begutachten - Handlungsbedarf identifizieren - Rollenverteilung vornehmen - Rollenklärung vornehmen - Leitbild definieren - Zielorientierung garantieren - Projektplanung vornehmen - Zielgruppe definieren - Projektplan entwerfen - Konstanz sichern 	<p>Für die Umsetzungsphase</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partizipation fördern - Offene Kommunikation pflegen. Regelmässige Überprüfungen vornehmen - Kompetenzen sicherstellen - Frühzeitige Rollenklärung vornehmen - Besprechungsroutinen etablieren - Rolle des Kantons klären - Rolle der Gemeinde/Verwaltung klären - Schulische Akteure einbinden - Eltern einbinden - Schnittstellenfragen klären - Erfolge bewusstmachen - Vernetzung kultivieren <p>Anregungen für die Projektleitung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Passende Projektleitung finden - Lokale Verankerung kennen - Kompetenzen weiterentwickeln - Proaktives Auftreten pflegen - Motivation zeigen - Vermittlerfunktion ausüben - Rahmenbedingungen schaffen - Unterstützung sicherstellen <p>Anregungen für die Projektassistenz</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lokale Verankerung sicherstellen - Hohe Passung gewährleisten - Synergieeffekte herstellen <p>Anregungen für die Umsetzungsphase für die Steuergruppe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Frühzeitige Aufgabenklärung vornehmen - Rollen transparent klären - Kontakt zwischen Steuergruppe und anderen Akteuren pflegen
--	--

<p>Für die Verankerungsphase</p> <ul style="list-style-type: none"> - Argumente sammeln - Zielsetzungen im Blick haben - Finanzierungsoptionen prüfen - Erreichtes beibehalten - Passung zur Schule sicherstellen - Synergieeffekte schaffen - Vorhandene Strukturen nutzen - Wissenssicherung betreiben - Personalwechsel einplanen - Nachhaltige Finanzierung sicherstellen - Flexibilität ausnutzen 	<p>- Strategie für die Zusammenarbeit mit Arbeitsgruppen festlegen</p> <p>- Besetzung der Steuergruppe passend gestalten</p> <p>- Entlastung der Steuergruppenmitglieder sicherstellen</p> <p>Anregungen für die Prozessbegleitung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ganzheitlichkeit gewährleisten - Passung der Prozessbegleitung im Blick behalten - Konfliktlösung unterstützen - Passgenauigkeit ermöglichen - Entlastung der Projektleitung bieten <p>Anregungen für die Arbeitsgruppen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gründung der Arbeitsgruppen im Rahmen einer Kick-off-Veranstaltung vornehmen - Unterstützung der Arbeitsgruppenleitung bieten - Kompetenzen der Arbeitsgruppenleitung sicherstellen - Zeit einplanen - Rollenverständnis klären - Besetzung der Arbeitsgruppen passend gestalten - Schlüsselpersonen einbinden - Balance von Freiraum und Vorgaben schaffen - Dokumentation der Zusammenarbeit vornehmen
--	--

<p>Für die Umsetzungsphase</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partizipation fördern - Offene Kommunikation pflegen. Regelmässige Überprüfungen vornehmen - Kompetenzen sicherstellen - Frühzeitige Rollenklärung vornehmen - Besprechungsroutinen etablieren - Rolle des Kantons klären - Rolle der Gemeinde/Verwaltung klären - Schulische Akteure einbinden - Eltern einbinden - Schnittstellenfragen klären - Erfolge bewusstmachen - Vernetzung kultivieren <p>Anregungen für die Projektleitung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Passende Projektleitung finden - Lokale Verankerung kennen - Kompetenzen weiterentwickeln - Proaktives Auftreten pflegen - Motivation zeigen - Vermittlerfunktion ausüben - Rahmenbedingungen schaffen - Unterstützung sicherstellen <p>Anregungen für die Projektassistenz</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lokale Verankerung sicherstellen - Hohe Passung gewährleisten - Synergieeffekte herstellen <p>Anregungen für die Umsetzungsphase für die Steuergruppe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Frühzeitige Aufgabenklärung vornehmen - Rollen transparent klären - Kontakt zwischen Steuergruppe und anderen Akteuren pflegen 	<p>- Strategie für die Zusammenarbeit mit Arbeitsgruppen festlegen</p> <p>- Besetzung der Steuergruppe passend gestalten</p> <p>- Entlastung der Steuergruppenmitglieder sicherstellen</p> <p>Anregungen für die Prozessbegleitung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ganzheitlichkeit gewährleisten - Passung der Prozessbegleitung im Blick behalten - Konfliktlösung unterstützen - Passgenauigkeit ermöglichen - Entlastung der Projektleitung bieten <p>Anregungen für die Arbeitsgruppen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gründung der Arbeitsgruppen im Rahmen einer Kick-off-Veranstaltung vornehmen - Unterstützung der Arbeitsgruppenleitung bieten - Kompetenzen der Arbeitsgruppenleitung sicherstellen - Zeit einplanen - Rollenverständnis klären - Besetzung der Arbeitsgruppen passend gestalten - Schlüsselpersonen einbinden - Balance von Freiraum und Vorgaben schaffen - Dokumentation der Zusammenarbeit vornehmen
--	--

Werte, Wertorientierungen und Wertvorstellungen: Als Lehrperson Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung begleiten

Im Schulalltag treffen unterschiedliche Wertvorstellungen aufeinander. Sind sich Lehrpersonen dieser Unterschiede bewusst, können sie unerwartetes Verhalten besser verstehen.

Schlagzeilen wie «Das dringliche Projekt der neuen Dekade: Halten wir den allgemeinen Werteverfall auf» (NZZ 2020) verdeutlichen, dass Werte ein Thema sind, das viele beschäftigt. Das ist allerdings nichts Neues. Laut Ikrath (2018) sind Klagen über einen Werteverfall schon aus dem antiken Griechenland bekannt. In seiner aktuellen Forschung befasst sich Ikrath mit der «Generation Ego». Dieser Generation wird zugeschrieben, dass sie zunehmend egoistisch wird, da sie sich abwendet von der traditionellen Gesellschaft und sich entsolidariert. Der in diesem Zusammenhang häufig beklagte Werteverlust ist allerdings irreführend, da laut Ikrath ein Werteverlust auf gesellschaftlicher Ebene gar nicht möglich sei. In der soziologischen Forschung wird jedoch von einem Wertewandel in der Gesellschaft gesprochen (bspw.: Inglehart, 1977; Klages, 1988; Klages & Gensicke, 2005). Wie muss man sich das vorstellen?

Wie ein Wertewandel entsteht

Was sind Werte? Werte stellen eine kognitive Repräsentation von gewünschten oder unerwünschten Ergebnissen unseres Verhaltens dar. Sie können daher als eine Art Zielsetzung beschrieben werden (Kruglanski et al., 2002; Schwartz, 2006). Die Ausprägung der Wichtigkeit eines Wertes ist ein Mass dafür, wie erstrebenswert ein Verhalten eingestuft wird (Klages & Gensicke, 2005). Werte beeinflussen somit unser Verhalten. Unabhängig von der jeweiligen Situation nehmen sie Einfluss auf die Auswahl und Beurteilung von Taten, Personen oder Vorkommnissen (Schwartz, 2006; Schwartz & Bilsky, 1987). Wie wählen nun aber Menschen aus, welche Werte sie als erstrebenswert ansehen? Einen Anhaltspunkt liefert das Vorgehen, wie Ziele allgemein ausgewählt werden.

Bei einer Zielsetzung wird die Wichtigkeit des Zieles verglichen mit anderen Zielen und den vorhandenen Ressourcen, die dazu beitragen, dass das Ziel erreicht werden kann. Hierbei spielt die Umwelt eine grosse Rolle, zum einen bezüglich der Bereitstellung von Ressourcen, zum anderen in Form von Rollenmodellen und deren Bewertung in der Gesellschaft oder im engeren Bekanntenkreis. Werden die erforder-

lichen Ressourcen als ausreichend eingestuft, so kommt es zu einer Zielfestlegung. Ist ein Ziel einmal festgelegt, wird fortlaufend überprüft, ob sich die vorhandenen Mittel, die dazu beitragen, das Ziel zu erreichen, verändert haben. Werden diese Mittel als nicht ausreichend eingestuft oder haben sich die Ressourcen für eine andere Zielsetzung verbessert, kann es zu einer Zielanpassung kommen (Freund & Hennecke, 2015). Somit ist es möglich, dass ein Ziel, im vorliegenden Fall eine Wertorientierung, die bislang als weniger wichtig eingestuft wurde, neu an Bedeutung gewinnt; es kommt also zu einem Wertewandel.

Diese Entwicklung kann anhand der Jugendstudie YASS – Young Adult Survey Switzerland der eidgenössischen Jugendbefragungen ch-x erkannt werden. Die Ergebnisse der Befragungen 2010/11, 2014/15 und 2018/19 zeigen beispielsweise, dass die Wertorientierung «sich umweltbewusst verhalten» an Bedeutung gewinnt – dies im Gegensatz zu materiellen Werten, die an Bedeutung verlieren (Mischler, Huber, Lussi, & Gassmann, in Press). Obwohl Werte ein Teil des Individuums sind, werden sie auch geteilt und sind deshalb auch ein Bestandteil einer Gesellschaft. Sind über die Zeit Verschiebungen in den Wertorientierungen einer Population erkennbar, gemessen an den jeweiligen Mittelwerten, kann von einem Wertewandel gesprochen werden.

Herausbildung eines Wertesystems im Jugendalter und die Bedeutung der Schule

Die Entwicklung eines Wertesystems wird als eine zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter angesehen (Tamke, 2008). So steht bspw. die Wertebildung der Kinder in der Grundschule im Mittelpunkt des Lehrplanes 21. Im Lehrplan wird festgehalten, dass Kinder bei der Entwicklung des Verständnisses der eigenen Werte unterstützt werden. Sie sollen die Möglichkeit haben, ihre Werte auszudrücken, und sie lernen, Verhaltensweisen zu verfolgen, die zur Verwirklichung der erwünschten Werte beitragen (Makarova, 2020). Es sind jedoch noch viele Fragen offen, wie sich die Wertesysteme der Kinder in der Grundschule entwickeln und welchen Einfluss die Schule dabei nimmt. Bekannt ist, dass die Ausbildung von Werten und Wertesystemen unter anderem beeinflusst wird durch die Bildung (Ceballo, McLoyd, & Toyokawa, 2004; Hyman & Wright, 1979). Des Weiteren zeigt eine Studie von Lussi und Huber (2015), basierend

Literatur

- Ceballo, R., McLoyd V.C., & Toyokawa, T. (2004). The influence of neighborhood quality and adolescents' educational values and school effort. *Journal of Adolescent Research, 19*(6), 716–739. doi: 10.1177/0743558403260021
- Dasari, R.P. (2017). Value systems and value preferences of prospective teachers of secondary school: an Indian survey. *Universal Journal of Educational Research, 5*(8), 1403–1409. doi: 10.13189/ujer.2017.050814
- Freund, A., & Hennecke, M. (2015). Self-regulation in adulthood. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2*(21), 557–562. doi:10.1016/B978-0-08-097086-8-26061-3
- Gouveia, V. V., Vione, K.C., Milfont, T.L., & Fischer, R. (2015). Patterns of value change during the life span: some evidence from a functional approach to values. *Personality and Social Psychology Bulletin, 41*(9), 1276–1290. doi:10.1177/0146167215594189
- Held, M., Müller, J., Deutsch, F., Grzechnik, E., & Welzel, C. (2009). Value structures and dimensions: evidence from the German WVS. *World Values Research, 2*, 56–77. Available at SSRN: papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2393891
- Inglehart, R. (1977). *The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles among Western Publics*. Princeton University Press.
- Klages, H. (1988). *Wertedynamik – Über die Wandelbarkeit des Selbstverständlichen*. Edition Interfrom.
- Klages, H., & Gensicke, T. (2005). *Wertewandel und die Big Five-Dimensionen. Persönlichkeit. Eine vergessene Grösse der empirischen Sozialforschung, 279–299*.

Kruglanski, A. W., Shah, J. Y., Fishbach, A., Friedman, R., Chun, W., & Sleeth-Keppler, D. (2002). A theory of goal systems. *Advances in experimental social psychology*, 34, 331–378.

Lussi, i., & Huber, S. G. (2015). Das Erleben von Anerkennung in der Schule und seine Relevanz für die Werteentwicklung von jungen Erwachsenen. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 16(3), Art. 32.

Makarova, E. (2020). *Die Wertebildung von Kindern in der Schule: Eine Studie über die Werteentwicklung von Grundschulkindern in der Schweiz und Grossbritannien*. Infoblatt abrufbar unter: bildungswissenschaften.unibas.ch/de/valise, heruntergeladen am 29.12.2020.

Matuschek, M. (2020). Kolumne Neue Zürcher Zeitung am 7.01.2020. Abrufbar unter: nzz.ch/meinung/kolumnen/das-dringlichste-projekt-der-neuen-dekade-halten-wir-den-allgemeinen-werteverfall-auf-Id.1532171?reduced=true. Heruntergeladen am 23.12.2020.

Mischler, M., Huber, S. G., Lussi, I., & Gassmann, Y. (in Press). Stabilität und Veränderung in der Wertorientierung junger Erwachsener in der Schweiz. In S. G. Huber (Hrsg.), *Young Adult Survey Switzerland, Band 3* (in Press).

Oezdilekler, M. A., Altmay, F., Altmay, Z., & Dagli, Goekmen (2018). An evaluation of class-teachers' roles in transferring values. *Quality & Quantity*, 52, 1043-1058. doi: 10.1007/s11135-017-0556-x

Schwartz, S. H. (2006). A theory of cultural value orientations: explanation and application. *Comparative Sociology*, 5(2-F3), 137-182.

Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 350-362.

Stahl, R. J. (1976). *Values/Moral Education: A Synthesis Model*. *Special Current Issues Publication*: No. 7.

Stronck, D. R. (1985). The value systems of students in a teacher education program. *Social Indicators Research*, 17, 87-95.

Tamke, F. (2008). *Jugenden, soziale Ungleichheit und Werte: theoretische Zusammenführung und empirische Überprüfung*. Wiesbaden, VS Verlag.

auf Interviews von 20 jungen Erwachsenen im Alter von 19 bis 21 Jahren, dass junge Erwachsene, die in der Schule einen Mangel an Respekt erlebten, später dazu neigen, Leistungswerte zu priorisieren. Somit kann auch der Schulalltag einen Einfluss nehmen auf die Ausprägung der Werte junger Menschen.

Dies wird auch von Stahl (1976) betont. Obwohl Werte nicht implizit den Schülern*innen beigebracht würden, so Stahl, könnten Schulen nicht ganz vermeiden, dass sie Werte lehren, da Wertvorstellungen im Zusammenhang mit dem Umfeld erworben werden. So beeinflussen Wertvorstellungen einer Lehrperson ihre eigenen Gedanken und ihr persönliches Verhalten. Dies kann nicht nur die Schüler*innen beeinflussen bspw. in Form eines Rollenmodells (Oezdilekler, Altmay, Altmay, & Dagli, 2018), sondern auch die ganze Schule (Dasari, 2017). Wie überall treffen auch in einem Schulsetting unterschiedliche Wertvorstellungen aufeinander. So können sich Wertvorstellungen von Lehrpersonen von jenen der Schüler*innen unterscheiden, beispielsweise aufgrund der Tatsache, dass die Lehrperson älter ist als ihre Schüler*innen, denn es ist bekannt, dass sich die Wertvorstellungen über die Lebensspanne verändern (Gouveia, Vione, Milfont, & Fischer, 2015). So nimmt der Wert von «Wissen» über das Alter zu, oder «Emotionen» sind für jüngere Kinder wichtiger als für Erwachsene im mittleren Lebensabschnitt. Dasselbe kann für normatives Verhalten festgestellt werden. «Macht und Erfolg» hingegen gewinnen an Bedeutung in der Jugend. Sie sind für Kindergartenkinder noch

nicht von grosser Relevanz. Das Wissen um diese Veränderungen über die Lebensspanne des Menschen hinweg kann dazu beitragen, dass das Verhalten von Kindern und Jugendlichen von älteren Menschen besser verstanden wird.

Des Weiteren ist bekannt, dass sich Wertvorstellungen zwischen Lehrpersonen unterschiedlicher Schulstufen unterscheiden können, wie eine Studie von Stronck (1985) aufzeigt. So stuften amerikanische Unterstufen-Lehrpersonen Werte, die im Zusammenhang stehen mit «Beschützen» und «Aufrechterhalten von glücklichen, liebenden Familien», wichtiger ein als die Kolleginnen und Kollegen der Vergleichsgruppe der Sekundarstufe. Diese Lehrpersonen massen «Weisheit und Intellekt» mehr Bedeutung zu. Daher empfiehlt Stronck, dass sich die angehenden Lehrpersonen mit ihren eigenen Wertvorstellungen auseinandersetzen und diese mit anderen vergleichen sollen, um ein besseres Verständnis zu fördern.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass im Schulalltag unterschiedliche Wertvorstellungen aufeinandertreffen. Das Bewusstsein dieser Unterschiede kann dazu beitragen, dass unerwartetes Verhalten bspw. von Schülern*innen besser verstanden wird, wenn man bedenkt, dass möglicherweise unterschiedliche Ziele angestrebt werden, basierend auf unterschiedlichen Wertvorstellungen.

Marianne Mischler,
Mitarbeiterin IBB



Wertvorstellungen können sich unterscheiden.

Black Teachers Matter

Sócrates Benjamim ist in der Schweiz aufgewachsen und arbeitet als Primarlehrer. Aufgrund seiner dunklen Hautfarbe wird er aber immer wieder mit Vorurteilen konfrontiert. Carola Mantel hat sich mit ihm im Zusammenhang mit der Black-Lives-Matter-Bewegung über Themen wie Alltagsrassismus und Anerkennung ausgetauscht.

Bildungslandschaften sind auch Anerkennungslandschaften. Wenn sich Schülerinnen und Schüler anerkannt fühlen, sind sie leistungsfähiger. Erfahren sie hingegen Zuschreibungen von Minderwertigkeit und verinnerlichen diese obendrein, dann bleiben sie oft unter ihren Möglichkeiten. Das ist bekannt. Aber wie sieht es bei Lehrpersonen aus, wie steht es um deren Anerkennung – insbesondere, wenn sie einen sogenannten Migrationshintergrund haben? Die Black-Lives-Matter-Bewegung hat diese Fragen auch bei uns neu aufgeworfen.

Sócrates Benjamim hat im letzten Sommer sein Studium zum Primarlehrer abgeschlossen und sich in seiner Bachelorarbeit mit migrationserfahrenen Lehrpersonen auseinandergesetzt. In diesem Zusammenhang hatte er damals mit dem Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen (IZB) Kontakt aufgenommen. Diesmal drehen wir das Spiel um und ich bitte ihn um ein Gespräch. Wir treffen uns auf dem Computerbildschirm, in seinem Hintergrund hängen bunte Fischzeichnungen seiner zweiten Klasse. Es sei eine aufgeweckte Klasse, meint er, und freut sich, an den Ressourcen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen zu können. Fast alle von ihnen haben familiäre Migrationsgeschichten und er sieht oft, was sie alles «auf dem Kasten» haben. Dafür lobe er sie sehr bewusst, weil er wisse, wie wichtig das sei.

Überzeugen müssen

Er selbst hat es nicht immer so erfahren. Als einer mit der dunkelsten Hautfarbe weit und breit und mit Eltern, die in Angola aufgewachsen sind, war er in seiner Bildungslaufbahn oft auf sich allein gestellt. Die gut gemeinte beschützende Haltung von manchen Lehrpersonen hat für ihn bedeutet, dass sie ihm wenig zutrauten, sodass er sie – und gleichzeitig auch sich selber – immer wieder von seiner Leistungsfähigkeit überzeugen musste. Das ist ihm gut gelungen, während die Herausforderung bis heute bestehen bleibt: Auch als Lehrer geht er davon aus, dass er mehr leisten muss als ande-

re und dass er den Leuten Zeit geben muss, damit sie ihn kennenlernen können. «Aber wenn die Eltern merken, dass ihr Kind gerne in meinen Unterricht kommt, dass es sich wohlfühlt und dass es auch schulisch vorwärts kommt, dann verlieren sie die Skepsis. Mein Ziel ist es, dass wir uns vertrauen können.»

Anerkennung, die für andere selbstverständlich ist, muss sich Sócrates Benjamim immer wieder erarbeiten. Auch Fragen wie «Du kannst aber gut Deutsch!» und «Woher kommst du?» hat er schon oft gehört. Er nimmt sie mit Humor und antwortet mitunter augenzwinkernd: «Aus Zürich». Aus Erfahrung weiss er, dass gewöhnlich eine nächste Frage folgt: «Nein, nicht aus der Schweiz meine ich, woher richtig?», worauf er nicht umhin kommt, ein Stück privater Familiengeschichte preiszugeben, oft schon bei ersten, spontanen Begegnungen. Auch dafür hat er Verständnis. Anstrengend ist es trotzdem, denn «richtig» kommt er ja eben aus Zürich und es entsteht ein latentes Gefühl von abgesprochener Zugehörigkeit, die dann immer wieder neu errungen werden muss. «Alltagsrassismus» werden diese Zusammenhänge gewöhnlich genannt, eine Form von Rassismus, die bei den Zuschreibenden gewöhnlich unbemerkt bleibt, aber auf subtile Weise Zugehörigkeiten und Selbstwertgefühle untergräbt.

Gegenseitiges Zuhören

Hätte Sócrates Benjamim einen Wunsch frei, so würde er sich mehr gegenseitiges aufmerksames Zuhören wünschen. Wenn er etwa auf Stellen in Globi-Büchern aufmerksam macht, die koloniale Herabwürdigungen reproduzieren, möchte er niemandem die Freude an Kinderbüchern verderben. Um das kommunizieren zu können, braucht es aber Gegenüber, die nicht gleich kontern, sondern einen Moment innehalten. «Aufrichtiges Zuhören von beiden Seiten» nennt er das. Und dabei bezieht er sich auch auf Gespräche, die mancherorts in Lehrerzimmern geführt werden.

Erkenntnisse aus der Forschung

Aus der Forschung ist bekannt, dass Schulen und ihre Kollegien von Anerkennungsverhältnissen durchzogen sind und dass darin manche fraglose, andere prekäre Anerkennung erleben (vgl. Helsper, 2010 und inspirativ Foitzik et al., 2019). Mit Anerkennung ist dabei nicht gemeint, oberflächliches Lob für Leistung zu bekommen, sondern eine fundamental bedeutsame und im-

Literatur

- Foitzik, A., Holland-Cunz, M. & Riecke, C. (2019). *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule*. Weinheim: Beltz.
- Helsper, W. (2010). Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels, & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 106–112). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mantel, C. (2018). Lehrpersonen (mit Migrationshintergrund) zwischen pädagogischem Potenzial und prekärer Zugehörigkeit. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung* (S. 149–162). Neuwied: Wolters Kluwer.
- SKBF. (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

mer nur interaktiv erlebbare Spiegelung des eigenen Werts zu erfahren, sowohl im Anspruch gleicher Rechte – etwa auf soziale Zugehörigkeit und Teilhabe – als auch im Anspruch auf Würdigung von Besonderheit, Individualität und persönlicher Leistung (vgl. Honneth, 1994).

Wie bedeutsam diese Anerkennungserfahrungen sind, zeigt sich in einer Forschung des IZB zu Lehrpersonen mit dem sogenannten Migrationshintergrund in der deutschsprachigen Schweiz (Mantel, 2018). In dieser Untersuchung zu den Zusammenhängen zwischen biografischen Erfahrungen, beruflichen Wegen und pädagogischen Orientierungen findet sich ein wiederkehrendes Muster: Eigene Erfahrungen im Migrationskontext können pädagogisch genutzt werden; sie werden allerdings oftmals nicht oder nur teilweise eingebracht, weil die Lehrpersonen damit ihre Anerkennung und Zugehörigkeit gefährden würden. Dieses Muster ist dann besonders ausgeprägt, wenn die Lehrpersonen in ihrer Lebens- und Berufsgeschichte nicht nur migrationsbezogene, sondern auch

sozioökonomische Grenzen zu spüren bekommen haben, wenn sie also etwa aus einem Arbeitsmigrationskontext kommen. Gleichzeitig wären gerade die damit einhergehenden pädagogischen Ressourcen – etwa Leistungsoptimismus oder Unbefangenheit im Umgang mit Diversität – besonders interessant für Schulen, die vor der Herausforderung stehen, mehr Chancengerechtigkeit zu gewährleisten und an den Lebenswelten ihrer Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen. Systematische Bildungsbenachteiligung besteht nach wie vor für die eben genannten Kategorien der sozioökonomischen und natio-ethno-kulturellen Herkunft (SKBF, 2018).

Bildungslandschaften sind auch Anerkennungslandschaften und manche bewegen sich darin mit viel Rückenwind, andere mit Gegenwind. Manche benutzen Seilbahnen, andere gehen zu Fuss. Manchmal auf festem Boden, manchmal auf dünnem Eis. Das betrifft sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrerinnen und Lehrer.

Carola Mantel, Leiterin IZB



Black Lives Matter: Welche Anerkennung erhalten Lehrpersonen mit Migrationshintergrund?

Das Zuhören mittels Tablet testen – Aufgabenentwicklung zur Überprüfung der Grundkompetenzen

Wie gut können Schweizer Schüler*innen zuhören? Erreichen sie die nationalen Bildungsziele (Grundkompetenzen), die dem Deutschschweizer Lehrplan 21 zugrunde liegen? Um Letzteres zu überprüfen, entwickelt das Zentrum Mündlichkeit (ZM) der PH Zug im Auftrag der EDK Zuhör-Testaufgaben.

Die EDK lässt in regelmässigen Abständen überprüfen, ob die nationalen Bildungsziele erreicht werden. Bei einer solchen Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK) steht jeweils eine Schulstufe im Fokus, die in ausgewählten Kompetenzbereichen geprüft wird. Die Tests finden auf Tablets statt.

Aktuell laufen die Arbeiten für das 4. Schuljahr (nach HarmoS). Als Entscheidungsgrundlage, welche Kompetenzbereiche getestet werden sollen, fand in den Jahren 2018/2019 eine Machbarkeitsstudie statt. Diese sollte aufzeigen, welche Kompetenzen sich am Ende des 4. Schuljahres wie testen lassen. Aufgrund der Machbarkeitsstudie wurde entschieden, die Bereiche Schulsprache und Mathematik zu testen. Die Durchführung dieser Erhebung ist im Jahr 2024 geplant.

Machbarkeitsstudie «Hören» – was wie getestet wurde

- Die Grundkompetenzen «Schulsprache Hören, 4. Schuljahr» beinhalten, dass die Schüler*innen
- kurze Hörtexte verstehen, deren Thema, Struktur und Wortschatz ihnen vertraut sind, z. B. Märchen, Spielregeln, Reportagen für Kinder, kurze Vorträge.
 - [...] fähig [sind], explizite Informationen zu entnehmen, wenn sie durch zielgerichtete Hinweise oder Fragen dazu angeleitet werden, und sie handelnd umzusetzen und/oder sie mit ihrer Lebenswelt in Verbindung zu setzen.
 - [...] elementare nonverbale Signale deuten [können] (z. B. vertraute Gesten) (EDK 2011, S. 11).

Der Fokus liegt auf der Informationsverarbeitung in monologischen Zuhörsituationen. Diese lässt sich am Tablet gut testen. Auf die Deutung nonverbaler Signale wurde allerdings aus technischen Überlegungen verzichtet.

In der Machbarkeitsstudie hörten die Schüler*innen verschiedene gesprochene Texte, zu welchen sie jeweils im Anschluss Fragen beantworteten. Dabei handelte es sich um Multiple-Choice-Aufgaben, die eine effiziente Auswertung ermöglichen.

Damit es zu keiner Vermischung von Kompetenzen kommt und namentlich nicht noch die Lesekompetenz hineinspielt, wurden die Frage und die Antwortoptionen ausschliesslich akustisch präsentiert. Dabei wurden mehrere Varianten getestet, wie die Antwortoptionen auf dem Bildschirm abgebildet werden können. Zum Einsatz kamen etwa Bilder, die als Gedächtnisstütze dienen sollten, oder aber auch nur die Buchstaben A, B und C zur Visualisierung der Antworten. Letzteres hat gegenüber den Bildern den Vorteil, dass die Kinder nicht noch einen Text-Bild-Bezug herstellen müssen, geht aber mit einer höheren Erinnerungsleistung einher.

Die Machbarkeitsstudie hat insgesamt gezeigt, dass die Schüler*innen die Aufgaben in den verschiedenen Formaten gut lösen konnten. Auch die Bedienung des Tablets bereitete ihnen keine Mühe.

Ausblick

Die Erkenntnisse aus der Machbarkeitsstudie fliessen in die derzeitige Aufgabenentwicklung für die Hauptstudie ein. Ob sich die bisherigen Aufgabenformate bewähren bzw. welche Modifikationen nötig sind, um die Grundkompetenzen tabletbasiert und schweizweit überprüfen zu können, werden Erprobungen verschiedener Art in den kommenden Jahren zeigen. Erste qualitative Erprobungen fanden an Zuger Schulen statt.

Nadine Nell-Tuor,
Stv. Leiterin Zentrum Mündlichkeit (ZM)



Im Auftrag der EDK entwickelt das Zentrum Mündlichkeit Zuhör-Testaufgaben.

Literatur

Angelone, D., Keller, F., Arnold, J., Jaun-Holderregger, B., Leutwiler, L., Nell-Tuor, N., Schönenberger, S., Hauser, M., Eckstein, B. & Erzinger, A.B. (2019): *Machbarkeitsstudie zur Überprüfung der Grundkompetenzen im 4. Schuljahr*. Unveröffentlichter Bericht. Aarau: Geschäftsstelle der Aufgabendatenbank EDK.

EDK (Hrsg.) (2011): *Grundkompetenzen für die Schulsprache. Nationale Bildungsstandards*. Frei gegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011.

Eine Welt nach der Pädagogischen Hochschule



Den Fokus auf die einzelnen Schüler*innen setzen.

Student Frédéric Moser macht sich Gedanken darüber, was auf ihn im Berufsleben wartet.

Wenn ich vor dem letzten Semester im Studium zum Primarlehrer innehalte und vorausschaue, frage ich mich, ob ich bereit bin für die Welt danach im Schulhaus als Lehrer mit einer Primarklasse. Gewiss, ich habe gelernt, wie man Unterricht vor- und nachbereitet, fachdidaktisch gute Lernsettings plant und mein Wissen durch das Lesen zahlreicher psychologischer und erziehungswissenschaftlicher Inhalte angereichert. Aber was ist denn das für eine Welt, auf die wir unsere künftigen Schülerinnen und Schüler vorbereiten?

Die Frage ist für mich seit der Geburt meines Sohnes im letzten Herbst umso aktueller geworden. Was von unserem heutigen Leben ist in 20 Jahren noch gleich? Die aktuelle Weltlage lässt kein optimistisches Bild zu. Wer hätte noch vor einem Jahr gedacht, dass im Frühling die Schulen geschlossen werden, ich die Ausbildung zum Teil im Fernstudium absolviere oder die Demokratie in den USA Anfang 2021 Kopf steht. Immerhin besteht mit meinem Entschluss, Lehrer zu werden, gemäss OECD-Bericht von 2018 die niedrigste Wahrscheinlichkeit, dass mein Beruf in naher Zukunft durch Automatisierung verschwinden wird.

Dass sich unsere Zukunft mit der Digitalisierung verändert, wurde unlängst erkannt. Ich hoffe dabei, dass die Schulen mit dem Tempo mithalten können. Mit dem Lehrplan 21 und dem Aufbau von Kompetenzen anstelle vom «Abarbeiten» der Themen (die ja in vielen Fällen nicht mehr verinnerlicht werden müssen, sich stetig verändern und jederzeit online verfügbar sind) hat sich der Fokus verändert. Ich merke jedoch die gewaltige Fülle in allen Fachbereichen und Modulen übt einen Druck auf uns zukünftige Lehrpersonen aus. Wir möchten es möglichst gut umsetzen, dazu noch überfachliche Kompetenzen integrieren, neue Lehr- und Lernformen ausprobieren, die Eltern als Partner gewinnen, endlich unser eigenes Klassenzimmer einrichten, uns ins Team integrieren und so weiter und so fort.

Neugierig bleiben

Mir hilft es – in meiner aktuellen Situation –, einen Fokus zu setzen, den Fokus auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler. Mein Sohn, 11 Wochen alt, ist mir hier ein gutes Beispiel. Er hat in seiner kurzen Lebenszeit aus eigener Motivation bereits erstaunliche Dinge gelernt. Verschiedene Laute erzeugen, motorische Fähigkeiten wie greifen oder sich aus eigener Kraft aufstützen sind nur einige davon. Auch zeigt er mit einem Lachen, wenn er Bezugspersonen wiedererkennt.

Ich persönlich möchte hiervon so manches für mein künftiges Berufsleben mitnehmen. Stets selber neugierig bleiben und immer wieder Neues ausprobieren, den kindlichen Interessen Raum geben, Bewegung als einen wichtigen Teil im Schulalltag integrieren und echte Beziehungen schaffen. Auch brauchen wir wohl in den aktuell stürmischen Zeiten eine grosse Portion Gelassenheit und etwas Humor. Der Fokus auf das Wesentliche und ein Vertrauen, dass es dann schon gut kommt, hilft mir zusätzlich.

Frédéric Moser,
Student Primarschule im 3. Studienjahr

Roberta Regio Zentrum Zug

Roboter eignen sich hervorragend, um mit Kindern und Jugendlichen im Primarschulalter in die Themen Programmieren und Physical Computing einzusteigen.

Kindergerechte Robotik-Systeme – wie der Lego Mindstorms EV3 oder der Calliope mini – erlauben den Lernenden, «hands-on» die Grundlagen des Programmierens und weitere, teils fachübergreifende MINT-Inhalte spielerisch kennenzulernen und zu erlernen. Die faszinierenden Systeme machen zudem die Verbindung zwischen scheinbar abstrakten Lerninhalten und der Realität, in der in zahlreichen Bereichen bereits Roboter zum Einsatz kommen, wortwörtlich begreifbar.

Im Rahmen der Roberta-Initiative des Fraunhofer IAIS unterstützt die PH Zug die Zuger Schulen, Lehrpersonen und Schulleitungsorgane mit modernen Weiterbildungen, verschiedenen Dienstleistungen wie die Materialausleihe, und durch Erfahrungsaustausch sowie Beratung. Das Roberta Regio Zentrum der PH Zug (RRZ Zug) ist die zentrale Anlaufstelle für Lehrpersonen aus dem Kanton Zug und den angrenzenden Kantonen. Das Roberta-Konzept basiert auf folgenden fünf Bausteinen:

- Weiterbildungen und Schulungen für Lehrpersonen
- Dienstleistungen wie die Materialausleihe für Schulen
- die frei zugängliche Programmierplattform Open Roberta Lab
- Beratung von Lehrpersonen und Schulleitungsorganen
- Erfahrungsaustausch über das Roberta-Netzwerk.

1. Weiterbildung

Ein wichtiger Eckpfeiler des Angebotes sind die Weiterbildungen und Schulungen für Lehrkräfte. Die Roberta-Basis-Schulung bietet Lehrer*innen im Open Roberta Lab auch ohne Vorkenntnisse einen praxisnahen Einstieg in den Aufbau und das spielerische Programmieren von Robotern und Hardware-Systemen. Neben der Vermittlung technischer Kompetenzen ermöglicht der persönliche Austausch mit einem erfahrenen Roberta-Coach und mit den Teilnehmenden, Erlerntes unmittelbar zu reflektieren und die Potenziale für den eigenen Unterricht in der Gruppe zu diskutieren. Lehrkräfte aller Jahrgangsstufen, von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II, erhalten in der Schulung

einen guten Einstieg in den Aufbau und die Programmierung von Robotern und Hardware.

Roberta kann in den Schulfächern Informatik, Mathematik, Naturwissenschaft und Technik, aber auch in den Sprachfächern oder im Sport zum Einsatz kommen. Die praxisorientierte Schulung ist für Anfänger*innen und auch für Personen mit Vorkenntnissen geeignet. Zertifizierte Roberta-Teacher erhalten Zugriff auf das interne Roberta-Portal mit zahlreichen exklusiven Materialien und sind berechtigt, Robotersysteme für das eigene Unterrichtsprojekt auszuleihen.

2. Dienstleistungen

Materialausleihe EV3, Calliope mini, Callibot & Co.

Lehrer*innen sollen mit ihren Schüler*innen eigene Roboter konstruieren, diese programmieren und so in die faszinierende Welt der Robotik eintauchen können. Damit dies möglich wird, dürfen zertifizierte Roberta-Teacher bis zu 15 Lego-Mindstorms-Sets inkl. Akkuladegeräten oder bis zu 25 Calliope mini für einen festgelegten Unkostenbeitrag ausleihen.

Roberta Coding Hub Zug

Als weiteren Anlaufpunkt für alle, die ausser-schulisch Roboter und Mikrocontroller programmieren wollen, bietet die Stadtbibliothek Zug als erster Schweizer «Roberta Coding Hub» ab Frühjahr 2021 Workshops mit Lego Mindstorms und dem Calliope mini für Kinder und Jugendliche an. Diese werden in Zusammenarbeit mit dem RRZ Zug entwickelt und von ge-



Teilnehmende an der WRO 2019 bauen ihre Wettkampf-Roboter.

schulten Roberta-Teacher*innen der Stadtbibliothek regelmässig durchgeführt. Mit diesem Angebot erreicht die Roberta-Initiative auch die breite Zuger Bevölkerung.

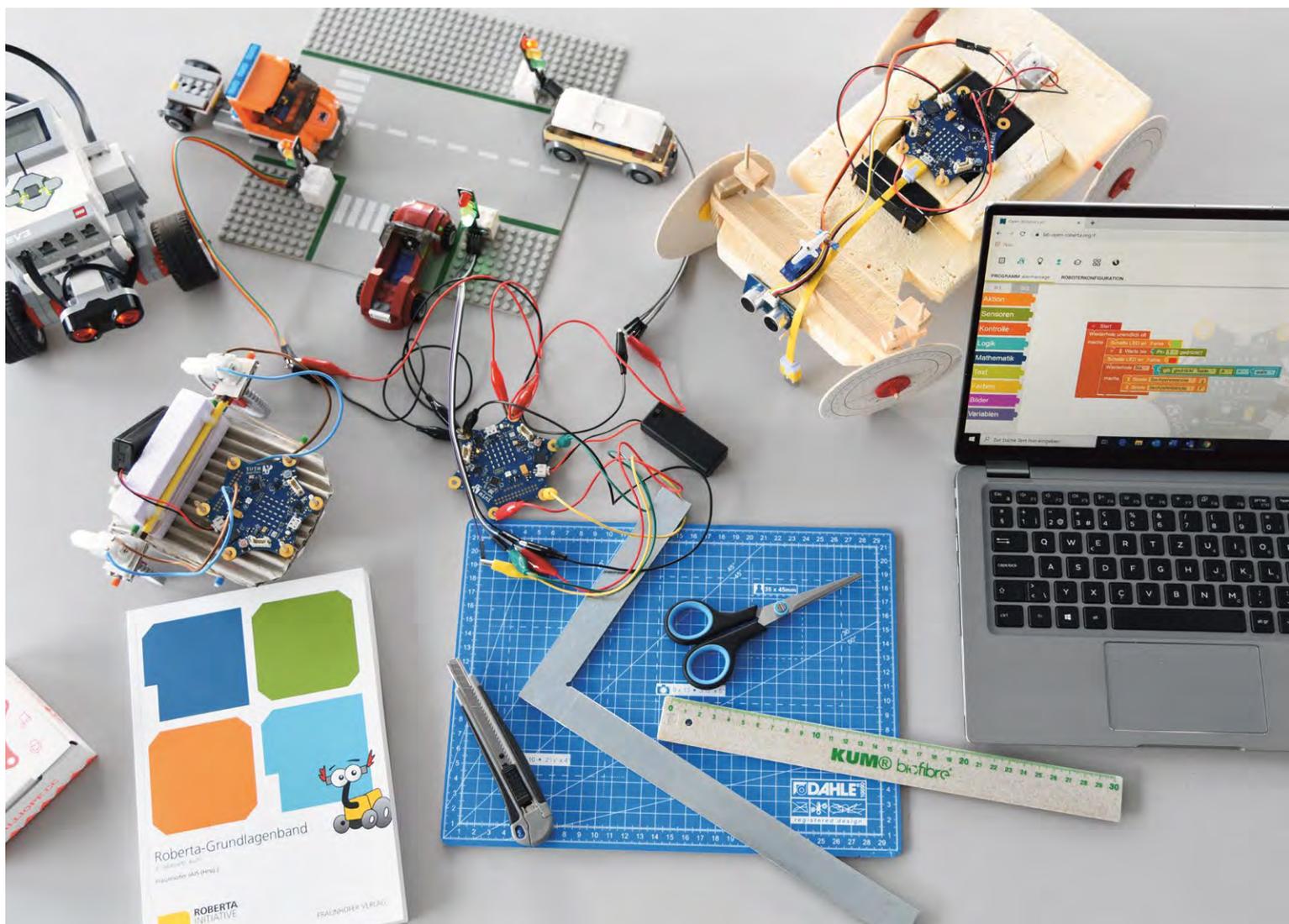
WRO Rotkreuz

Zahlreiche Nachwuchsrobotiker*innen sind am 15. Januar in die Saison 2021 gestartet. Im Mai wird das RRZ Zug in enger Zusammenarbeit mit der Hochschule Luzern – Informatik die 2. Regionalausscheidung der World Robot Olympiad (WRO) durchführen. Die WRO ist ein weltweiter Wettbewerb für technikbegeisterte Kinder und Jugendliche und kombiniert sportlichen Nervenkitzel mit einer Herausforderung in Robotik und Informatik. Jugendliche designen und bauen einen Lego-Mindstorms-Roboter, programmieren ihn und starten am **Samstag, 29. Mai** in Risch-Rotkreuz in einen spannenden Wettkampf gegen andere Teams.

3. Das Open Roberta Lab

Das «Open Roberta® Lab» ist eine frei verfügbare grafische Programmierplattform, die das Programmierenlernen leichtmacht. Auf der Open-Source-Plattform des Fraunhofer IAIS erstellen selbst Neulinge im Handumdrehen erste Programme per «drag and drop».

Im Open Roberta Lab erwachen reale Roboter und Mikrocontroller zum Leben. «Hands-on» erlernen Nachwuchs-Programmierer*innen die Grundlagen des Codens und entdecken spielerisch die unzähligen Möglichkeiten, die die Welt der Technik und Naturwissenschaften für sie bereithält. «NEPO®» ist eine vom Fraunhofer IAIS entwickelte blockbasierte Programmiersprache zur intuitiven Programmierung von Hardware-Systemen. NEPO ist von der Programmiersprache Scratch inspiriert und universell für unterschiedliche Systeme verwendbar und ermöglicht



Robotik ist ein sehr vielfältiges Feld.

Nutzer*innen selbst ohne Vorkenntnisse schnell erste Programmiererfolge. «NEPO®» bietet viele Funktionalitäten herkömmlicher Programmiersprachen und wird von Fraunhofer IAIS kontinuierlich weiterentwickelt. Auch sehr anspruchsvolle Programmierlösungen lassen sich in «NEPO®» gut abbilden und die Lehrkraft kann so die Aufgabenstellungen entsprechend den Fähigkeiten und Interessen der Kinder und Jugendlichen anpassen.

4. Beratung

Welche Robotersysteme, Mikrocontroller oder Software sich für eine bestimmte Schule eignen, hängt von der Art und Weise ab, wie der Informatikunterricht stattfinden soll. Das RRZ Zug berät Lehrpersonen und Schulleitungen gerne bei Fragen rund um das Thema Robotik.

5. Netzwerk und Roberta-Portal

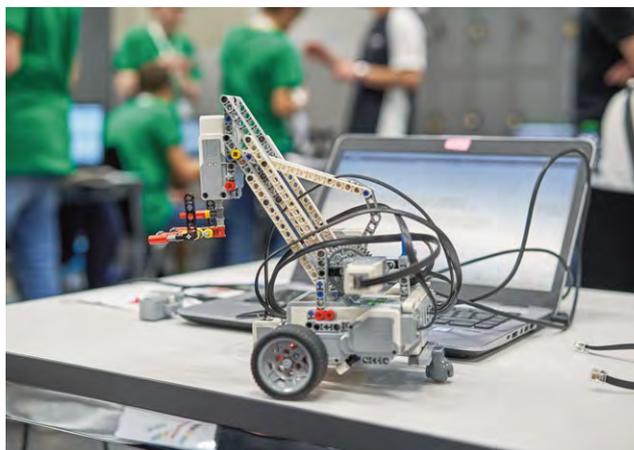
Im Rahmen der Aktivitäten der Roberta-Initiative ist seit ihrem Beginn im Jahr 2002 ein europaweites Netzwerk entstanden und stetig gewachsen, in dem neben den zertifizierten Roberta-Teachers auch Kooperationspartner wie Hochschulen, Bildungs-, Kultur- und Forschungseinrichtungen aktiv sind. Ziel und Zweck dieses Roberta-Netzwerks sind der Erfahrungsaustausch zwischen Roberta-Teachers, aber auch Gespräche mit Roberta-Coaches. Mit den Online-Roberta-Sessions stehen allen Interessierten Gelegenheiten zu einem solchen Austausch offen, ob man nun eigene Erfahrungen teilen oder einfach nur zuhören möchte.

Roberta-Sessions

Ob mit gezielten Fragen zu Open Roberta oder der Roberta-Initiative oder einfach aus Neugier – Roberta-Sessions stehen allen Interessierten virtuell als Video-Anruf offen! Jeden zweiten Mittwoch stellen Coaches ein Thema aus dem Roberta-Kosmos und -Netzwerk vor. Wer Fragen hat, kann diese vorgängig über das Roberta-Portal eintragen oder direkt nennen oder im begleitenden Chat aufschreiben.

Downloadbereich

Gepüfte und praxiserprobte Open-Roberta-Materialien stehen auf roberta-home.de zum Download zur Verfügung und lassen sich direkt im Unterricht einsetzen. Ob Lerneinheiten und spannende Experimente für die Anwendung im Unterricht oder Bauanleitungen für verschiedene



Lego-Mindstorms-Roboter-Sets können am RRZ für den Unterricht ausgeliehen werden.

Roboter: Über das Roberta-Netzwerk stehen diese Materialien für Lehrkräfte kostenlos bereit.

Roboter-Simulator, Remote-Coding von Robotern und NEPO-Missions

Einige grundlegende Programmieraufgaben lassen sich auch mit dem Open Roberta Simulator online lösen. Die Simulationsumgebung Open Roberta Sim ermöglicht es, Programme auf einem realen Roboter oder in der Simulation auszuführen.

Es ist auch möglich, einen Lego-Mindstorms-EV3-Roboter via Remote-Robot-Coding – also von räumlich getrennten Orten ferngesteuert – zu programmieren. Mit dem Open Roberta Lab geht das ganz einfach. Alles, was man neben dem Lego-EV3-Roboter benötigt, ist eine Internetverbindung mittels WLAN, ein WLAN-Dongle für den Roboter und eine Kamera.

Eine Gelegenheit, spielerisch eigene Marsmissionen zu lösen, bietet sich ab Mitte Februar 2021 mit dem neuen Spiel «NEPO-Missions». Die Kinder und Jugendlichen übernehmen dort die Kontrolle über den virtuellen MarsRover der ESA. In diesem Lernspiel geht es darum, Lebenszeichen/Signaturen von Leben auf dem Mars zu finden. Um den simulierten Mars Rover ans Ziel zu bringen, wird man Stück für Stück an die Programmierung herangeführt.

Was auch immer das Jahr 2021 bringen mag, das RRZ Zug ist bereit. Wir freuen uns auf zahlreiche spannende Weiterbildungen und Anlässe!

Reto Speerli,
Leiter RRZ Zug

Aus den Leistungsbereichen



Studierende performen das Schornsteinfegerlied.

Studierende inszenieren «Mary Poppins»

Als Abschlussprojekt der Vertiefung Musik (Vertiefungsrichtung Musical) entwickelt der Abschlussjahrgang der PH Zug jeweils ein eigenes Musical. Aufgrund der Coronasituation war ein Musical im klassischen Sinne dieses Jahr aber so unvorstellbar wie ein Kindermädchen, das mit dem Regenschirm angefliegen kommt.

Deshalb war «Supercalifragilisticexpialigetisch» nicht die einzige Herausforderung, der sich die Studierenden in ihrem Abschlussprojekt «Mary Poppins» stellen mussten. Doch inspiriert von der zauberhaften Mary Poppins haben die Studierenden weder Aufwand noch Abstand gescheut und eine coronakonforme Inszenierung des Musicals realisiert. Zwar musste das Projekt in diesem Jahr auf Publikum verzichten, die Bühne im Freien war dafür umso grösser. Choreografien wie etwa der Walzer zum Lied Chim Chim Cher-ee wurden mit genügend Distanz getanzt, die instrumentale Begleitung sowie Gesang separat unter Einhaltung der Hygiene- und Verhaltensregeln aufgenommen und alles erst im Digitalen zusammengeführt.

Geleitet wurde das Projekt von Simone Baumann (Dozentin Musik), die Tontechnik verantwortete Daniel Hildebrand (Dozent Musik) und die Theaterpädagogin Nicole Davi stand den Studierenden als Coach auf Distanz zur Seite.

Mehr Infos und Tonaufnahme:
www.phzg.ch > Aktuell

Ehemalige Studentinnen gewinnen SWIPPA-Förderpreis

Die zwei PH-Absolventinnen Mia Rima und Nicole Portmann wurden für ihre Bachelorarbeit «Positive Education. Eine Entwicklungsarbeit, um Charakterstärken von Kindern der 4.-6. Klasse zu fördern» mit dem SWIPPA-Förderpreis ausgezeichnet. Die Schweizerische Gesellschaft für Positive Psychologie (SWIPPA) verfolgt das Ziel, den Austausch von Forschung, Wissen und Weiterbildung im Bereich der Positiven Psychologie in der Schweiz zu fördern.

Mia Rima und Nicole Portmann haben ihr Studium an der PH Zug im Sommer 2020 abgeschlossen. Betreut wurde die Arbeit von Roland Isler, Dozent für Bildungs- und Sozialwissenschaften. Ihre Bachelorarbeit wurde bereits im Infonium 2/2020 vorgestellt (S. 16-17). Wir gratulieren Mia Rima und Nicole Portmann herzlich zu dieser Auszeichnung!

Mehr Infos: www.swippa.ch

Internationalisierungsstrategie

Die Hochschulleitung hat eine neue Internationalisierungsstrategie für die Jahre 2021-2026 verabschiedet, welche die bisherige Roadmap Internationalisierung ablöst. Bei der Erarbeitung durch das International Office wurden alle Leistungsbereiche einbezogen. Die neue Strategie baut auf dem bereits Erreichten auf und berücksichtigt die veränderte Ausgangslage sowie Entwicklungen auf nationaler und europäischer Ebene. Neue Schwerpunkte liegen im Bereich Green Mobility/Nachhaltigkeit, Digitalisierung sowie von neuen Formen der Mobilität (insbesondere kürzere Austauschformen wie Summer Schools, Kombinationen von virtuellen und physischen Mobilitäten etc.).

Mehr Infos: international.phzg.ch



Vielfältiges Dienstleistungsangebot der PH Zug ist online.

Dienstleistungsangebot neu auf einer Webseite zusammengefasst

Neu finden Lehrpersonen, Schulleitungen und weitere interessierte Personen unter dienstleistungen.phzg.ch einen guten Überblick über das Dienstleistungsangebot der PH Zug. Die Angebotspalette umfasst die Beratungsstelle für Bildungsfachleute, Fachberatungen, Themen der Schulentwicklung, Tagungsmanagement, die Mediothek sowie das Roberta Regio Zentrum Zug (siehe S. 19–21). Weitere Dienstleistungsangebote befinden sich im Aufbau.

Der Aktualisierung der Webseite ging eine Reorganisation des Leistungsbereichs Weiterbildung & Beratung voraus. Seit dem 1. Oktober 2020 heisst er neu «Weiterbildung, Dienstleistungen und Beratung» (WDB). Neben den bisherigen Bereichen umfasst er auch das Dienstleistungsangebot der PH Zug, das bis anhin auf verschiedene Bereiche verteilt war. Um eine möglichst kundenorientierte Webseite zu haben, werden die Inhalte des Leistungsbereichs WDB auf zwei Unterseiten abgebildet.

www.dienstleistungen.phzg.ch

ZuRo – Zug Repository

Die PH Zug will dem Bildungswesen und der Gesellschaft Impulse geben und das vorhandene Wissen teilen. Sie bekennt sich zu Open Access und stellt ihren Mitarbeitenden das Zug Repository (ZuRo) zur digitalen Veröffentlichung ihrer Werke zur Verfügung. Auf ZuRo finden Interessierte wissenschaftliche Publikationen und weitere Werke von pädagogischer oder didaktischer Relevanz wie z. B. Lehrmittel oder anwendungsbezogene Artikel aus nicht-wissenschaftlichen Fachzeitschriften. Bei Fragen zu Open Access und zu ZuRo kann man sich an die Be-

ratungsstelle Open Access der Mediothek wenden: openaccess@phzg.ch

Mehr Infos: zenodo.org/communities/zuro

Schulen mit besonderen Herausforderungen – besonders belastete Schulen

Wie gelingt es, unterschiedlich herausgeforderte, belastete Schulen zu unterstützen? Welche Art von Unterstützung, welche Schulentwicklungsverfahren und -massnahmen haben sich als besonders hilfreich erwiesen? Das Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) beschäftigt sich seit gut 15 Jahren mit besonders belasteten Schulen. Aktuell bietet die erscheinende und von Prof. Dr. Stephan Huber (Leiter IBB), Jane Pruitt und Julia A. Schneider (Mitarbeitende IBB) herausgegebene Fachzeitschrift «SchulVerwaltung spezial» aus dem Hause Carl Link Schulen Anregungen und Impulse, um Brennpunktschulen gezielt in ihrer Schulentwicklung zu unterstützen.

Mehr Infos:

www.bildungsmanagement.net/SVS

CAS «Mathematisches Lernen in der Sackgasse?»

Das neu konzipierte CAS «Mathematisches Lernen in der Sackgasse?» qualifiziert u. a. Lehrpersonen und Schulische Heilpädagog/innen hinsichtlich Diagnose und Förderung von Kindern mit erheblichen mathematischen Lernschwierigkeiten. Die Qualifizierung lässt sich in Richtung mathematik-didaktischer Beratung und unterrichtlicher oder therapeutischer Arbeit nutzen. Das CAS wird von Prof. Dr. Kurt Hess und MA Anne Julia Tester geleitet. Anmeldeschluss ist am 16. April 2021.

Mehr Infos: male.phzg.ch



dienstleistungen.phzg.ch

Veranstaltungen

Impressum

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

Herausgeberin

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

Redaktion

Luc Ulmer (Leitung)
Désirée Kaufmann-Seuret

Fotos

Archiv PH Zug
Jacobs Foundation
Pascal Gysi
Ingo Höhn
pixabay.com
pxhere.com
Luc Ulmer

Abo-Bestellungen/ Adressänderungen

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

© Februar 2021, PH Zug

Covid-19: Finden Veranstaltungen statt?

Aufgrund der aktuellen Situation rund um Covid-19 ist zum Erscheinungszeitpunkt des Infoniums ungewiss, ob die aufgeführten Veranstaltungen stattfinden können. Bitte informieren Sie sich im Voraus auf veranstaltungen.phzg.ch, ob ein Anlass durchgeführt wird oder nicht.

Einblicke ins Studium

Was braucht es, um Lehrerin, Lehrer zu werden? Interessiert am Lehrberuf und an einem Studium an der PH Zug? Besuchen Sie unsere Infoveranstaltung und gewinnen Sie einen ersten Einblick. Onlineveranstaltung: Do, 11.3.2021, 19.00 Uhr
Mehr Infos und Anmeldung:
www.infoanlaesse.phzg.ch

Buchvernissage: «Mittendrin ist vielerorts»

Ende März 2021 erscheint im hep-Verlag das Buch «mittendrin ist vielerorts» (Herausgeber: Christa Scherrer, Simone Heller-Andrist, Susanne Amft, Jürg Aparaugus). Mit 22 Porträts von Mitarbeitenden aller PHs der Deutschschweiz gibt das Buch einen umfassenden Einblick in die vielfältigen Aufgabenbereiche an Pädagogischen Hochschulen und zeigt auf, wie sie den Berufsfeldbezug in Abhängigkeit ihrer Aufgabenbereiche gestalten. Von der PH Zug werden Carola Mantel (Leiterin IZB) sowie Marco Lütolf (Dozent für Fachdidaktik Bewegung und Sport) porträtiert. Vernissage: Do, 25.3.2021, 16.30–18.00 Uhr, Online-Veranstaltung (Live-Sendung vom Tagungszentrum Schloss Au/ZH)

Mehr Infos und Anmeldung:
phzh.ch/Veranstaltungen

Zur Publikation:

www.hep-verlag.ch/mittendrin-ist-vielerorts

Wanderausstellung

«Expeditionen ins Geschichtenland»

Die vom Schweizerischen Institut für Kinder- und Jugendmedien konzipierte Wanderausstellung «Expeditionen ins Geschichtenland. Ausstellung zur Schweizer Kinderliteratur» ist an der PH Zug zu Gast. Sie ist ein Begleitprodukt zum «Atlas der Schweizer Kinderliteratur. Expeditio-

nen und Panoramen». Während der Atlas sich vor allem an interessierte Erwachsene richtet, wendet sich die Ausstellung speziell an Kinder im Primarschulalter. Aber auch Erwachsenen bietet die Wanderausstellung unterhaltsame und informative Einblicke in die Kinderliteratur. 22.4.2021 bis 31.5.2021, in den Gängen der PH Zug.

Mehr Infos: www.sikjm.ch

> **Praxis Literale Förderung > Projekte**

Filmvorführung «Mönsche uf Ärde»

Aufgrund der speziellen Situation rund um Covid-19 konnte das Musikprojekt «Mönsche uf Ärde» nicht wie geplant im Theater Casino Zug durchgeführt werden. Entstanden ist nun aber ein spannender Film, in dem Jugendliche vom Integrativen Brückenangebot IBA Zug mit unterschiedlichen kulturellen Wurzeln und Lebensgeschichten ihren musikalischen Rucksack öffnen. Unterstützt wurden sie dabei von der Bigband der Kantonsschule Zug, den Kinderchören der Musikschulen Hünenberg und Steinhausen sowie der Animation für Schulmusik der PH Zug. 30.4.2021, 19.00 Uhr, Aula PH Zug

Tagung «Diskurs- und Textfähigkeiten – (mit) Sprache lernen in den Fächern»

Nicht nur in der Schule, sondern auch in privaten wie in beruflichen Kontexten werden Diskurs- und Textfähigkeiten benötigt, um komplexe sprachlich repräsentierte Informationseinheiten (z. B. Erlebnisberichte, Vorträge, Sachtexte) zu verstehen und zu produzieren. Entsprechend kommt der Theorie und Empirie einer Didaktik der Diskurs- und Textfähigkeiten eine bedeutende Rolle zu.

Das Zentrum Mündlichkeit (ZM) der PH Zug ist Mitorganisatorin der Abschlusstagung «nets | resco 2021». Vom ZM werden an der Tagung folgende zwei Projekte vorgestellt: «Kooperieren und Kommunizieren – zur Interaktion in kooperativen Lernsettings» und «Sprachliches Lernen im Klassenrat».

2./3.7.2021, PH FHNW, Campus Muttenz

Mehr Infos und Anmeldung:

www.nets-resco.ch/abschlusstagung-nets-resco