

Infonium

PH Zug 3/2017
Lernen im Spiel



Editorial

Inhalt



Esther Kamm

Editorial	2
Lernen im Spiel	3-5
Mit Geschichten Gelerntes verarbeiten	6
Lerngeschichten – wo Welten sich öffnen	7-8
Spielbegleitung: indirekt und direkt lenken	9-10
Spielbegleitung konkret	10-11
Komm, wir spielen Schulentwicklung	12-13
Kulturreflexive Coaching-Praxis	14-15
«Der Ruf der PH Zug: klein und fein»	16-17
Studierenden-Kolumne: Alle sind anders und doch so gleich	18
Informationen aus den Leistungsbereichen	19
Veranstaltungen	20

Spielen ist für das Lernen und die Entwicklung von Kindern zentral. Das zeigen Lucia Amberg und Luzia Bürgi in ihrem Artikel eindrücklich auf (S. 3-5). Damit junge Kinder wichtige Lernerfahrungen machen können, brauchen sie aufmerksame Lehrpersonen, die ihre Interessen und Ressourcen erkennen und entsprechende Spiel- und Lernsituationen schaffen. Mit Hilfe von Geschichten können Lehrerinnen und Lehrer mit den Schülerinnen und Schülern über ihre gemachten Spielerfahrungen sprechen und sie so in ihrem Entwicklungsprozess unterstützen (S. 6). Zwei Studentinnen der PH Zug erläutern in einem Interview, welche Erfahrungen sie im Praktikum mit ihrer Spiel- und Lernbegleitung gesammelt haben (S. 7-8).

Die Aufgabe von Lehrpersonen ist es unter anderem, geeignete Spielsituationen zu planen und zu gestalten und die Schülerinnen und Schüler bei ihrem Spiel indirekt und direkt zu lenken (S. 9-10). Wie eine solche Spielbegleitung aussehen kann, zeigt Studentin Nanita Scherrer auf (S. 10-11). Spiele sind aber nicht

nur etwas für Kinder. Bei der Qualifizierung von Lehrpersonen und schulischen Führungskräften werden erfolgreich Planspiele eingesetzt (S. 12-13).

Zum Schluss noch etwas Persönliches: Seit gut 100 Tagen bin ich nun Rektorin der PH Zug. Wie mir der Arbeitsstart geglückt ist und welche Themen mich beschäftigen, dazu äussere ich mich in einem Interview (S. 16-17). In meiner Startphase durfte ich zahlreiche interessante Gespräche mit Studierenden, Mitarbeitenden und lokalen Partnern führen. Ich freue mich auf die Fortsetzung dieses Dialogs über die aktuelle und zukünftige Lehrer/innen-Bildung im Kanton Zug!

Ich wünsche Ihnen eine anregende Lektüre.

Esther Kamm
Rektorin

Lernen im Spiel

Spielen ist für das Lernen und die Entwicklung von Kindern zentral. Das Lernen im Spiel hat auf allen Stufen seinen Platz. Die PH Zug legt im Studiengang Kindergarten/Unterstufe einen Schwerpunkt beim Thema «Spiel».

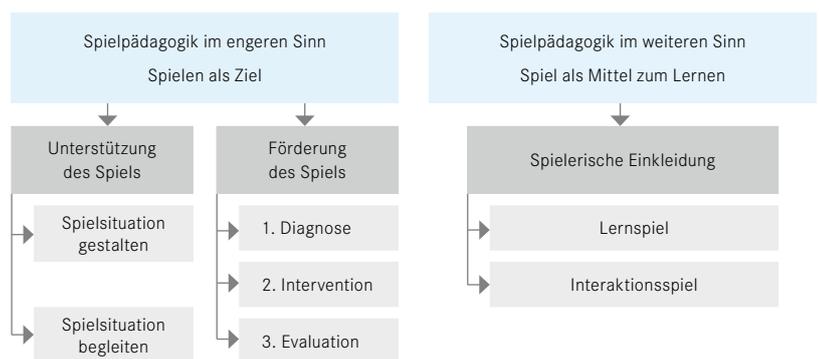
Hartnäckig hielt sich die Meinung, Spielen und Lernen seien gegensätzliche Tätigkeiten. Besonders im Schulumfeld wurde gerne zwischen Spielen und Lernen unterschieden. Aussagen wie «Mit der Schule beginnt der Ernst des Lebens» sowie schulstrukturelle Rahmenbedingungen begünstigten diese Abgrenzung: Das Spielen wurde dem (lange nicht zur Schule zählenden) Kindergarten zugeschrieben, das Lernen der Schule. Gleichzeitig wurde jedoch nie bestritten, dass das Spielen hoch entwickelte Lebewesen auszeichnet und eminent wichtig für die individuelle Entwicklung ist. Der nachhaltige Erfolg von Huizingas Buch «Homo Ludens» zeigt dies exemplarisch (Huizinga, 2011).

Aktuell ist ein deutliches Revival der Thematik des Spiels festzustellen. Im Feuilleton und in populärwissenschaftlichen Veröffentlichungen wird auf die Wichtigkeit des Spiels und des Spielens für Kinder hingewiesen (z. B. Hüther & Quarch, 2016). Dies mag einerseits eine Reaktion auf immer höhere Anforderungen an immer jüngere Kinder und damit ein Veto gegen diesen zunehmenden Druck sein, der insbesondere auch auf der jungen Generation lastet, die sich im globalisierten Wettbewerb dereinst wird behaupten müssen. Andererseits hat sich die Forschung zum Thema «Spiel» stark intensiviert und es liegen aus psychologischen und pädagogischen Fachgebieten empirische Ergebnisse vor, die das Spiel als zentralen Motor der Bildung und Entwicklung des Kindes empirisch untermauern. Damit wird die schon in den 1960er-Jahren vom Psychologen Vygotsky gemachte Feststellung, dass das Spiel als «leading activity» für das Lernen und die Entwicklung der Kinder zu betrachten ist, bestätigt. Die Evidenz dieser Ergebnisse (z. B. Siraj-Blatchford & Mayo, 2012) mag mitunter ein Grund sein, dass Aussagen wie «Spielen gehört nicht in die Schule» obsolet geworden sind und heute vielmehr danach gefragt wird, wie das Spiel im Kindergarten und in der Schule gepflegt werden kann, damit Kinder eine anregende Umgebung für ihre Entwicklung vorfinden.

Auf allen Unterrichtsstufen spielen

Spielerische Formen haben im Unterricht auf allen Stufen ihren Platz. So lernen sich Vokabeln einfacher im Rahmen eines Spiels. Ebenso ist die Motivation grösser, in einer spielerischen Form das 1x1 zu lernen als beim blossen Wiederholen für sich alleine. Aus fachlicher Sicht ist eine Abgrenzung zwischen den verschiedenen Formen des Spiels im Unterricht notwendig, um spielpädagogisches Handeln professionell einsetzen zu können. Ulrich Heimlich unterscheidet in seinem Buch «Einführung in die Spielpädagogik» (Heimlich, 2015) zwei verschiedene Formen spielpädagogischen Handelns: «Spiel als Mittel zum Lernen» und «Spielen als Ziel». Beide Formen haben ihre Berechtigung in Kindergarten und Schule, beide verlangen professionelle Überlegungen.

Abbildung 1:
Formen spielpädagogischen Handelns nach Heimlich (2015, S. 217).



Für die Ausbildung an der PH Zug bilden Professionsstandards eine zentrale Referenz. Sie beziehen sich auf das Aufgabenfeld einer Lehrperson und zeigen somit diejenigen Kompetenzen auf, welche die Studierenden im Rahmen ihrer Ausbildung an der PH Zug erwerben sollten. Aufbauend auf den Überlegungen von Heimlich wurde an der PH Zug für die Beschreibung der professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen für das Lernen im Spiel ein spezifischer Professionsstandard entwickelt. Dieser umfasst Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen: Das Verstehen des Lernens im Spiel und das Verstehen von Spielprozessen sind Voraussetzungen dafür, dass das Planen und das Begleiten des Spiels ebenso gelingen kann wie das Dokumentieren und Analysieren.

Spielpädagogische Kompetenzen aufbauen

Das Desiderat der stärkeren Berücksichtigung des Spiels in der Ausbildung für Kindergarten- und Unterstufenlehrpersonen stand an der PH Zug schon lange im Raum, mit der aktuellen Studienplanreform konnte es nun umgesetzt werden. Wer an der PH Zug Kindergarten/Unterstufe studiert, kommt direkt «in medias res»: Die Gestaltung von kompetenzorientierten Spielsituationen und die Begleitung von Spieltätigkeiten stehen im Zentrum der berufspraktischen Ausbildung des ersten Studienjahres. Als didaktisches Grundkonzept dient ein Strukturmodell, das die Alters- und Entwicklungsheterogenität der Kinder in der Eingangsstufe berücksichtigt und auch in altersdurchmischten Klassen (z. B. Grundstufe) eingesetzt werden kann. Mit der Verwendung der vier Unterrichtsbausteine «Thema», «Freie Tätigkeit», «Kurs» und «Plan» nach Birri (in Achermann, 2012) wird es möglich, dem Spiel im engeren Sinne – nämlich dem Spielen als Ziel und nicht als Mittel zum Zweck – genügend Raum zu geben. Durch die konsequente Ausrichtung an den Lern- und Erfahrungsfeldern steht das Kind mit seinen individuellen Voraussetzungen im Zentrum. Damit wird auch der im Lehrplan 21 geforderten Entwicklungsorientierung Rechnung getragen.



Spielförderung: sich an den Interessen und Stärken der Kinder orientieren.

Das Ausbildungskonzept sieht vor, dass sich die Studierenden in der ersten Praxisphase, die im Kindergarten und in Grundstufenklassen absolviert wird, nur auf den Baustein «Freie Tätigkeit» – notabene das Spiel – konzentrieren. Das heisst, sie planen mit einem eigens von der PH Zug entwickelten Planungsraster kompetenzorientierte Spielsituationen, die sie im Sinne des Verfahrens «Lerngeschichten» begleiten und dokumentieren (siehe S. 7–8).

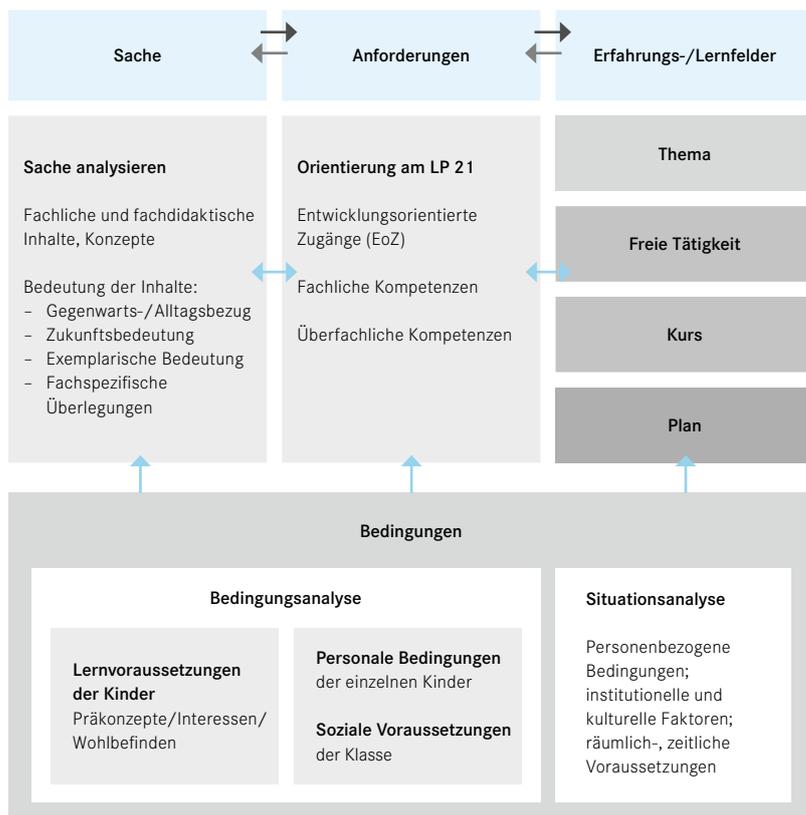


Abbildung 2: Strukturmodell für die Planung im Zyklus 1 (PH Zug).

Interessen und Entwicklungsthemen der Kinder erkennen

Für die Studierenden liegt gemäss aktuellen Erkenntnissen die Herausforderung darin, im Spiel der Kinder deren Interessen und Entwicklungsthemen zu erkennen und darauf professionell zu reagieren – also mit Empathie und dem Blick dafür, wie das Kind in interesselgeleiteten Spielthemen gefordert und gefördert werden kann. Einige Studierende hatten zu Beginn die Vorstellung, guter Unterricht bedeute ausschliesslich Lerninhalte in kleine Lernschritte zu gliedern und die Kinder anzuleiten. Von dieser mussten sie sich zuerst verabschieden. Anforderungsreich war auch, sich im Sinne der Akzeptanz auf die oft eigenwilligen Ideen der Kinder einzulassen und zusammen mit ihnen nach Antworten auf ihre je eigenen Fragen zu finden. Dieses Einlassen auf die Spielprozesse und der Austausch in fest installierten Reflexionsgruppen öffnete und schärfte jedoch den Blick für die Lernmöglichkeiten, die eine gut durchdachte Spielsituationsgestaltung beinhalten kann. Auch Wechselwirkungen zwischen Spielzeit,

Raum, Spielpartner/innen und Spielmaterial oder die Bedeutung der Exploration als Basis der Kompetenzentwicklung rückten ins Zentrum der Diskussion. Im Sinne von «Spiel im engeren Sinn» wurden bei der Planung keine kleinschrittigen Lernziele vorgegeben, sondern Kompetenzen erfasst, die theoretisch durch die geplante Spielsituation gefördert werden könnten. Dadurch wurden die Kinder zu wichtigen Akteuren des eignen Lernens. Dies entspricht einem Kernanliegen des Lehrplans 21.

Eine Auseinandersetzung mit der professionellen Spielförderung unterstützt angehende Lehrpersonen dabei, sich nicht an den Defiziten, sondern an den Interessen und Stärken der Kinder zu orientieren. Denn ohne diese kann gar kein spielpädagogisches Handeln «im engeren Sinn» erfolgen. Kaum ein anderes Lernarrangement vermag stärker zum Ausdruck zu bringen, worin der Unterschied zwischen Instruktion und Konstruktion liegt. Wenn im Kontext des kompetenzorientierten Unterrichts von Performanz gesprochen wird, so sind genau solche lebensnahen, entwicklungsorientierten und meist auch fächerübergreifenden Lernsituationen gemeint, die diesem Begriff gerecht werden.

In den nachfolgenden Ausführungen wird daher das Modell der Lerngeschichte vorgestellt und illustriert, ebenfalls werden Grundüberlegungen zur Spielbegleitung skizziert und eine spielpädagogische Intervention beschrieben (siehe S. 6–11).

Lucia Amberg und Luzia Bürgi

Literatur

Achermann, E. (2012). *Der Vielfalt Raum und Struktur geben: Unterricht mit Kindern von 4 bis 8* (2. Aufl.). Bern: Schulverlag plus.

Heimlich, U. (2015). *Einführung in die Spielpädagogik* (3. aktual. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Huizinga, J. (2011). *Homo Ludens vom Ursprung der Kultur im Spiel* (22. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Hüther, G. & Quarch, C. (2016). *Rettet das Spiel! Weil Leben mehr als Funktionieren ist*. München: Carl Hanser.

Siraj-Blatchford, I. & Mayo, A. (2012). *Early childhood education. 2. Implications for early childhood curriculum and pedagogy*. Los Angeles, Calif. u.a.: Sage.

Luzia Bürgi

Luzia Bürgi ist Co-Fachschaftsleiterin Bildungs- und Sozialwissenschaften, Leiterin des Mentorats Kindergarten/Unterstufe im 1. Studienjahr und langjährige Mentorin im Kindergarten/Unterstufen-Studiengang der PH Zug.

Die ehemalige Kindergärtnerin mit einem MAS in Teacher Education ist für die Weiterentwicklung des Studiengangs Kindergarten/Unterstufe verantwortlich und leitet zusammen mit Lucia Amberg die Arbeitsgruppe Kindergarten/Unterstufe der beiden Hochschulen Zug und Luzern.



Lucia Amberg

Lucia Amberg ist promovierte Erziehungswissenschaftlerin und war bis Frühling 2017 an der PH Zug für das Hauptstudium und den Kindergarten/Unterstufen-Studiengang verantwortlich.

Nun arbeitet sie an der PH Luzern als Studiengangsleiterin Kindergarten/Unterstufe und leitet gemeinsam mit Luzia Bürgi die Arbeitsgruppe Kindergarten/Unterstufe der beiden Hochschulen Zug und Luzern.



Mediothek: Fachliteratur zum Thema «Spiel»

Die links in der Infobox aufgeführte Literatur ist in der Mediothek der PH Zug zu finden (siehe auch mediothek.phzg.ch). Folgende zwei Publikationen können ebenfalls ausgeliehen werden:

Einsiedler, W. (1999). *Das Spiel der Kinder: zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels* (3., aktualisierte und erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Leu, H. R. et al. (Hrsg.). (2007). *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Weimar: verlag das netz.

Mit Geschichten Gelerntes verarbeiten

Mit Hilfe von Geschichten, die zum Austausch über das Lernen anregen, dokumentieren Lehrpersonen Lernerfahrungen von Kindern.

Lernen in der frühen Kindheit ist in erster Linie ein vielfältiges Erfahrungslernen, das an Alltagssituationen gebunden ist. Damit junge Kinder wichtige Lernerfahrungen machen können, brauchen sie aufmerksame Erwachsene, die zum einen ihre Interessen und Ressourcen erkennen und entsprechende Spiel- und Lernsituationen schaffen. Zum anderen brauchen sie Personen, die für kindliche Fragen und Probleme ernsthaftes Interesse zeigen und sich darauf einlassen. Auf diesem Qualitätsverständnis vom Lernen junger Kinder basiert das Konzept «Lerngeschichten». Die fünf Lerndispositionen nach Carr (2007) beschreiben die Grundvoraussetzung für lebenslanges Lernen: interessiert sein, engagiert sein, standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten, sich ausdrücken und mitteilen, an der Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen. Die Lerndispositionen versteht Carr als Fundus oder Repertoire von Lernstrategien, mit deren Hilfe der lernende Mensch Lerngelegenheiten wahrnimmt, auswählt oder herstellt und sie aufgrund eigener Bemühungen fortwährend erweitert. Die Lerndispositionen berücksichtigen auch die Motivation und die Fähigkeit, sich auf Neues und Ungewohntes einzulassen und es aktiv mitzugestalten.

Dieses Grundverständnis von Lernen lässt sich gut mit dem Kompetenzverständnis, wie es dem Lehrplan 21 zugrunde liegt, verbinden. In Anlehnung an Weinert (2002) wird im Lehrplan 21 darauf hingewiesen, dass es für den Kompetenzerwerb neben unterschiedlichen Arten von Wissen auch physische Voraussetzungen und die nötige Bereitschaft und den Willen braucht, um das Gelernte anzuwenden (vgl. D-EDK 2016, S. 7 ff). Wenn sich junge Kinder beim Spielen als kompetent, selbstbestimmend und selbstwirksam erleben, bilden diese Grunderfahrungen die besten Voraussetzungen, um sich auf immer anspruchsvollere Lernsettings einzulassen. Wichtig dabei ist, dass sich Lehrpersonen in den ersten Bildungsjahren nicht nur an v- strukturierten Förderprogrammen orientieren, sondern von den Interessen und Entwicklungsbesonderheiten des einzelnen Kindes ausgehen. Das braucht sorgfältige Beobachtung und Dokumentation, die durch Lerngeschichten unterstützt werden können.

Was sind Lerngeschichten?

Lerngeschichten basieren auf einer Assessmentpraktik, die aus dem frühpädagogischen Bildungsplan Neuseelands hervorgeht. Lerngeschichten sind auf den ersten Blick alltäglichen Ereignisberichten ähnlich. Wer etwas Besonderes erlebt, berichtet darüber. In einer Lerngeschichte wird das Lernereignis nicht kriterienorientiert erfasst und in einzelne Teile zerlegt, sondern wichtige Details (z. B. Gedanken zur Situation, «Aha-Momente» usw.) werden in narrativer Form zusammengefasst. Das genaue Beobachten und Dokumentieren wird nicht wie beim quantitativ-statistischen Forschen durch Fragestellungen gesteuert, sondern in Form einer «sprachlich-anschaulichen Ganzheit» (Neuss, 2007, S. 35) erfasst. Alemzadeh und Schäfer sprechen dabei von wahrnehmender Beobachtung: «Damit wir uns mit dem Kind über sein Tun verständigen können, müssen wir ihm zuhören und Erfahrungen mit ihm teilen» (2015, S. 1). Die Besonderheiten der Situation werden deshalb meist im Nachhinein notiert und mit Hilfe der Lerndispositionen und der Bezugnahme zum Lehrplan ausgewertet.

Lerngeschichten werden neben dem Text meist mit verschiedenen medialen Hilfsmitteln anschaulich dargestellt und erzählt. Sie ermöglichen, sich Lernerfahrungen bildlich vorzustellen, so dass diejenige Person, welche die Geschichte liest oder hört, sich gut in die Situation hineinversetzen kann. Lerngeschichten betten das Lernen in aktuelle Lebensgeschichten ein. So werden Lernerfahrungen auch zu bedeutenden Lebenserfahrungen. Kinder erleben sich dabei als selbstwirksam und kompetent und werden auch von aussen so wahrgenommen. Die beschriebene Dokumentation ermöglicht nicht nur den Kindern selbst, sondern auch der Lehrperson und den Eltern, über gemachte Lernerfahrungen nachzudenken und sich anhand konkreter Beobachtungen auszutauschen (siehe Interview Seiten 7–8).

Luzia Bürgi

Literatur

Alemzadeh, M. & Schäfer, G. (2015). *www.wahrnehmendes-beobachten.de/content/Orientierungshilfe-wahrnehmendes-Beobachten.pdf*. Abgerufen am 18. Oktober 2017.

Carr, M. (2007). Learning Stories – ein Bildungs- und Lernkonzept aus Neuseeland. In N. Neuss (Hrsg.), *Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten* (S. 41–54). Berlin: Cornelson Scriptor.

D-EDK (2016). Lehrplan21. Grundlagen. v-ef.lehrplan.ch Abgerufen am 18. Oktober 2017.

Leu, H.R. et al. (Hrsg.).(2007). *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Weimar: Verlag das netz.

Neuss, N. (2007). Bildung im Kindergarten – ein kritischer Überblick. In N. Neuss (Hrsg.), *Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten* (S. 9–40). Berlin: Cornelson Scriptor.

Weinert, F. (2002). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.

Lerngeschichten – wo Welten sich öffnen

Im nachfolgenden Interview berichten Bettina Kobelt Hotz und Kathrin Lang, Studentinnen im Studiengang Kindergarten/Unterstufe, von ihrer Arbeit mit Lerngeschichten im Rahmen der Praxisausbildung im ersten Studienjahr.

Sie hatten in Ihrem Praktikum im Kindergarten die Aufgabe, eine Lerngeschichte zu schreiben und diese zu illustrieren. Dafür mussten Sie zuerst eine auf ein bestimmtes Kind abgestimmte Spiel- und Lernsituation schaffen. Wie ist es Ihnen gelungen, die Interessen und Ressourcen des jeweiligen Kindes zu erkennen?

Bettina Kobelt Hotz: Ich beobachtete Jan* über eine gewisse Zeit hinweg. Insbesondere interessierten mich die von ihm gewählten Spielorte sowie seine Spielweisen. Um Jan besser kennenzulernen, fragte ich zudem bei der Kindergartenlehrperson nach seinen Interessen. Anhand dieser Informationen gestaltete ich für ihn eine erste Spielsituation. Im gemeinsamen Spiel merkte ich, dass sich für Jan Settings mit nur wenigen Vorgaben am besten eignen. Daraus ergab sich dann die Idee des Bauspiels.

Kathrin Lang: Lea* trug meist farbige Haarspangen in ihren langen Haaren. Daher nahm ich an, sie könnte sich für Haare und Frisuren interessieren und kam so auf das Setting «Haarsalon».

Worauf haben Sie bei der Gestaltung der Spiel- und Lernsituation geachtet?

Kathrin Lang: Mir war von Anfang an bewusst, dass das Thema «Haarsalon» die Gefahr birgt, ein Mädchen in ein geschlechtertypisches Rollenklischee zu drängen. Deshalb empfand ich es als zentral, dass im «Frisurenheft», das ich für Lea gestaltete, nicht nur Mädchen, sondern auch Jungen mit unterschiedlichen Haarschnitten abgebildet waren. Ausserdem wählte ich Utensilien in unterschiedlichen Farben. Unabhängig davon achtete ich darauf, dass genügend Kämmen, Haarschmuck usw. – aufgrund der feinmotorischen Tätigkeiten im Haarsalon auch in Kindergrössen – vorhanden waren, sodass es möglich war, mehrere Kinder im Salon spielen und miteinander agieren zu lassen.

Bettina Kobelt Hotz: Auch bei mir gab es einiges zu beachten. Zum Beispiel suchte ich im Kindergarten nach einem wenig frequentierten Raum, damit das Gebaute über eine gewisse Zeit stehen gelassen werden konnte. Zudem schaute ich mich nach geeigneten Plätzen für Bauten im Freien um.



Abbildung 1:
Titelblatt der Lerngeschichte für Jan (mit einem Bild des gebauten Tempels).

Zur Arbeit mit Lerngeschichten gehört die Spielbegleitung. Wie muss man sich diese konkret vorstellen?

Kathrin Lang: Für die von mir bereitgestellte Spiel- bzw. Lernumgebung brauchte es keine grosse Einführung, und Lea spielte sehr selbstständig. Daher intervenierte ich eher zurückhaltend. Als Schwierigkeiten auftauchten, stellte ich für den kommenden Praxishalbtag jeweils ein Angebot zusammen, das darauf ausgerichtet war, diejenigen Tätigkeiten zu trainieren, die Lea noch Mühe bereiteten.

Bettina Kobelt Hotz: Bei mir war das ein bisschen anders. Jan äusserte den Wunsch, mit mir zusammen zu spielen. Das intensive gemeinsame Spiel erleichterte es mir, Jans Interessen und Bedürfnisse zu erkennen und das Arrangement in der Folge auf diese abzustimmen. Ich denke, ich konnte damit dazu beitragen, dass sich Jan in der vorgegebenen Lernumgebung wohlfühlte – eine wichtige Voraussetzung für ein erfolgreiches Explorieren. Ein weiteres zentrales Element meiner Begleitung waren Fragen wie etwa «Wie hast du es geschafft, dass das Bauwerk nun stabil ist?» oder «Was ist dir beim zweiten Mal besser gelungen?» Diese dienten dazu, Jan zu motivieren und ihn zum Weiterdenken anzuregen. Schliesslich bot ich ihm zur Unterstützung jeweils entsprechende Materialien und Werkzeuge an, die das Bauen erleichterten.

Während der Spielbegleitung haben Sie das Kind beobachtet. Wie sind Sie vorgegangen?

Kathrin Lang: Die eher zurückhaltende Begleitung meinerseits ermöglichte es mir, meine Beobachtungen unmittelbar schriftlich festzuhalten und ausgewählte Situationen zu fotografieren.

Bettina Kobelt Hotz: Im Gegensatz zu Kathrin war ich grösstenteils mitten im Geschehen drin. Das Beobachten wurde dadurch sicherlich

* Alle Namen der Kinder geändert.

Ganz besonders beeindruckt hat mich dein Eichhörnchen-Spielplatz im Wald:

Zu Beginn des Morgens hast du dich, wie meistens, am Bach mit Abseilen beschäftigt. Ein paar Kinder haben in der Nähe ein Eichhörnchen-Haus gebaut. Nach kurzer Zeit bis du auch dazu gestossen und hattest sofort eine Idee: «Ich könnte für die Eichhörnchen einen Spielplatz bauen, die müssen doch das Balancieren üben», hast du gesagt. Du hast dich dem Eichhörnchen-Hausbau der anderen Kinder angepasst und dabei rücksichtsvoll deine eigenen Ideen verwirklicht. Es hat mich sehr gefreut, wie ihr euch gegenseitig beim Abschneiden der Schnur und beim Knoten geholfen habt.

Abbildung 2:
Auszug aus der Lerngeschichte für Jan (zum gebauten Spielplatz für Eichhörnchen).



Kathrin Lang (links) und Bettina Kobelt Hotz

erschwert. Jedoch erfuhr ich durch die Gespräche, die sich aus dem Zusammenspiel ergaben, viel Wichtiges. Um die entsprechenden Informationen aufzuschreiben, zog ich mich teilweise bewusst kurz zurück. Als der gebaute Turm zusammenfiel, sagte Jan beispielsweise Folgendes: «Letztes Mal hatte ich den Boden breiter gebaut und dann war der Turm auch oben stabiler.» Solche «Aha-Momente» eines Kindes sind als Inhalte einer Lerngeschichte geradezu ideal.

Sie haben die Lerngeschichte erwähnt, worin Lernereignisse anhand von Beobachtungen in narrativer Form zusammengefasst werden. Können Sie eine für Sie aussagekräftige Stelle Ihrer Lerngeschichte kurz vorstellen und kommentieren?

Bettina Kobelt Hotz: Eines der gebauten Werke war ein Tempel, wofür wir – aufgrund der mit dem zusammenfallenden Turm gemachten Erfahrung – zuerst ein Fundament legten. Gegen Ende der Spielsequenz antwortete Jan auf meine Frage, was er am schönsten fand, voller Stolz: «Mir hat am besten gefallen, dass der Sockel so gut gehalten hat, dass wir beide auf diesen hinaufsteigen konnten und dass am Schluss ein stabiler Tempel mit vielen Türmen und Geheimgängen entstanden ist.» Dieses Lernereignis wollte ich dokumentieren, weshalb ich auf dem Titelblatt der Lerngeschichte – ein Buch, das ich für Jan gestaltete – ein Bild des fertigen Tempels platzierte (siehe Abbildung 1) und in der Lerngeschichte auf das beschriebene Erlebnis einging. Im Wald baute Jan zudem einen Spielplatz für Eichhörnchen. Mich beeindruckten Jans Idee und die Umsetzung seines Projekts, was ich in der Lerngeschichte in Form eines an Jan gerichteten Textes festhielt (siehe Abbildung 2).

Kathrin Lang: An einer Stelle beschreibe ich, wie überzeugend Lea die Rolle der Coiffeuse spielte. So begrüßte sie ihre «Kundin» (ein anderes

Kind) zu Beginn des Rollenspiels etwa wie folgt: «Grüezi Frau Lorena, nehmen Sie doch bitte Platz.» Nachdem sie Lorena ein Glas Wasser gebracht hatte, sagte sie: «Hier ist das Frisurenheft, Sie dürfen sich etwas aussuchen.»

Was war für Sie das Herausfordernde an Ihrer Aufgabe?

Bettina Kobelt Hotz: Für mich war es nicht immer einfach, die Balance zwischen Intervention und Zurückhaltung zu finden. Zwar macht es Sinn, beispielsweise bei stockendem Spielverlauf einzugreifen; dabei sollte dem Kind aber nicht voreilig eine Lösung präsentiert werden. Zudem sind Fehler als wichtige Stationen im Lernprozess zuzulassen.

Kathrin Lang: Da ich die Lerngeschichte für Lea schrieb, stand sie im Mittelpunkt der Betrachtung. Dieser Umstand erschwerte es, gleichzeitig auch andere Kinder beim Spielen zu begleiten. Zudem fand ich es frustrierend, dass ich Lea aufgrund des vorgegebenen zeitlichen Rahmens teilweise während wertvoller Lernprozesse unterbrechen musste.

Was nehmen Sie aus der Arbeit mit Lerngeschichten mit?

Bettina Kobelt Hotz: Während der geschilderten Begleitung durfte ich Jans Interessen, Ressourcen und Denkmuster kennenlernen. Dabei staunte ich immer wieder. Insbesondere imponierten mir seine Kreativität und die von ihm gefundenen Lösungen, auf die ich teilweise nie gekommen wäre. An der Arbeit mit Lerngeschichten im Allgemeinen gefällt mir besonders, dass die dokumentierten Beobachtungen ermöglichen, die Lernereignisse eines Kindes zu einem späteren Zeitpunkt zu reflektieren und entsprechende Erkenntnisse für das weitere Lernen des Kindes nutzbar zu machen.

Kathrin Lang: Ich habe gelernt, dass es nicht viel benötigt, um Kinder zu begeistern und sie dadurch zum Lernen anzuregen. Kinder können sich auch mit einfachen Materialien über einen längeren Zeitraum hinweg beschäftigen. Dabei reicht eine Frage manchmal bereits aus, um in den Köpfen der Kinder Türen zu neuen Welten zu öffnen – und wo neue Welten sich erschließen, finden sich Lernerfahrungen, die in narrativer Form Eingang in eine Lerngeschichte finden können. Das war eine schöne Erfahrung.

Das Interview führte Dr. Stefanie Haussener, Wissenschaftliche Mitarbeiterin Leistungsbereich Ausbildung.

Spielbegleitung: indirekt und direkt lenken

Spielpädagogisches Handeln umfasst die Planung und Gestaltung von Spielsituationen, das Beobachten, ein allfälliges Intervenieren sowie das Dokumentieren der Spielprozesse. Um den Charakter des Spiels beibehalten zu können, müssen verschiedene Rahmenbedingungen berücksichtigt werden.

Ulrich Heimlich beschreibt drei Prinzipien, die für spielpädagogisches Handeln zentral sind (vgl. Heimlich, 2015, S. 201 ff.). Er spricht vom Prinzip der *Multidimensionalität* des Spiels und meint damit, dass bei der Gestaltung von Spielsituationen und der Spielbegleitung zwingend darauf geachtet werden muss, dass die Spieltätigkeit des Kindes immer mehrere Entwicklungsaspekte berücksichtigt. Wenn Kinder auf die Spielvorstellungen von anderen Kindern eingehen lernen, werden soziale Aspekte bedeutsam, ebenso kommen emotionale Aspekte zum Tragen, wenn Kinder aktuelle Erlebnisse in das Spiel einbringen. Kognitive Aspekte zeigen sich, wenn Kinder Spielabläufe memorieren, um ein Spiel aufrechtzuerhalten, weiter zu planen und zu verändern.

Offensein gegenüber Spielideen der Kinder

Das Ziel zu verfolgen, Kinder spielen zu lassen, aber gleichzeitig von den Aufgaben der Lehrperson im Spiel zu sprechen, mag auf den ersten Blick widersprüchlich erscheinen. Das Prinzip der *Akzeptanz* befasst sich mit den Bedingun-

gen im pädagogischen Setting, bei denen in das kindliche Spiel eingegriffen werden kann und soll. Es geht um die Akzeptanz gegenüber dem, was Kinder ins Spiel einbringen und wie sie es entwickeln. Damit sind sowohl Themen und Spielformen als auch Spielverläufe gemeint. Dies verlangt von den Lehrpersonen eine große Offenheit gegenüber den Spielideen der Kinder und ein hochgradig adaptiertes Unterrichten.

Das dritte spielpädagogische Prinzip nach Heimlich bezieht sich auf die Umsetzung. Um der Forderung nach Multidimensionalität und Akzeptanz gerecht zu werden, muss das Prinzip der *Situationsgestaltung* berücksichtigt werden. Nicht das direkte Einwirken der Lehrperson steht im Zentrum, sondern die Frage nach der Gestaltung von Spielsituationen. Zentral ist, dass die Kinder überhaupt die Möglichkeit haben zu spielen. Ist die ganze Unterrichtszeit bereits verplant, fehlt schlicht die Zeit für das Spiel. Bei der Spielsituationsgestaltung muss die Lehrperson auf mögliche Themen, die Kinder aufgrund ihrer Entwicklung und ihrer Lebenswelt in den Kindergarten und die Schule einbringen könnten, vorbereitet sein und entsprechende Spielsituationen ansprechend vorbereiten. Eine perfekte Spielumgebung hat nach diesem Verständnis imperfekt zu sein – also unfertig und offen, damit sie für Kinder gestaltbar wird.

Indirektes Lenken

Spielpädagogisches Handeln hat zum Ziel, anregende Spielsituationen vorzubereiten und durch passende Interventionen die Qualität des Spiels anzuregen, aufrechtzuerhalten oder zu fördern, damit die Lernmöglichkeiten im Spiel – sei es in kognitiver, emotionaler oder sozialer Hinsicht – von den Kindern genutzt werden können. Die Lehrperson lenkt also einerseits indirekt durch entsprechende Vorbereitung der Spielsituation, und sie lenkt auch direkt durch konkrete Interventionen, die Spieltätigkeiten anregen oder unterstützen.

Für die indirekte Lenkung des Spiels ist das Verständnis der Spielsituation nach Heimlich hilfreich (vgl. Heimlich, 2015, S. 63 ff.). Heimlich versteht eine Spielsituation als ein Netzwerk, in dem sich Personen, Dinge und Rahmenbedingungen gegenseitig beeinflussen. Alle Beteiligten (Kinder und Erwachsene) interagieren in einem Spiel, das durch den Spielraum,

Bild 1:
Angebot Konstruktions-
spiel «Baufix».



Bild 2:
Verbindungsteile
werden mit
Werkzeug
zusammengebaut.





Bild 3: Optimierung hinsichtlich Übersichtlichkeit und Anregungsgehalt.



Bild 4: Weitere Optimierung: Einrichten einer Baustellenwelt.



Bild 5: Intensive Konstruktionstätigkeit im Rahmen des Rollenspiels.

die Spielmittel und die Spielzeit einen Rahmen bekommt. Die Fragen der Gestaltung von Spielsituationen – also in welchem Raum, mit welchen Materialien, zu welchem Themenbereich, mit welchen Regeln und wie lange gespielt wird – sind wichtige Planungselemente.

Direktes Lenken

Einsiedler unterscheidet verschiedene Formen spielpädagogischen Handelns (vgl. Einsiedler, 1999, S. 156 ff.). Beim *Mitspielen* agiert die Lehrperson nur am Rand. Sie fügt sich in einen vorhandenen Spielablauf ein und versucht, mit Einzelschlägen die Qualität des Spiels zu erhöhen, z. B. indem sie auf eine Situation abgestimmte Fragen stellt oder ebenfalls mit den vorhandenen Materialien spielt (Parallelspiel). Beim *Spieltutoring* ist die Rolle der Lehrperson aktiver. Sie steuert mit ihrer Intervention gezielt auf anspruchsvollere Situationen hin. Beim *Spieltutoring von aussen* gibt die Lehrperson eine Anregung oder eine Aufgabe von aussen in das Spiel ein, beim *Spieltutoring von innen* übernimmt sie selbst eine Rolle und versucht,

durch ihr Mitspielen die Situation komplexer und somit die Spielsituationen für die Kinder anspruchsvoller zu gestalten. Beim *thematischen Phantasiespiel* gibt die Lehrperson eine Geschichte vor; gemeinsam mit den Kindern werden die Rollen und der Ablauf besprochen. Die Geschichte wird mit wechselnden Rollen und unter Beizug von Requisiten gespielt.

Spielpädagogisches Handeln beinhaltet in Anlehnung an Heimlich *aktive* und *passive* Handlungsmuster, die in einer Wechselwirkung stehen (vgl. Heimlich, 2015, S. 196). Eine Lehrperson muss das Kind als Ganzes feinfühlig wahrnehmen und sich auf seine Themen einlassen, um zu erkennen, wofür es sich interessiert und worauf es sich vertiefter einlassen kann. Ausgehend von diesen Erkenntnissen kann eine Spielsituation gestaltet und im Austausch mit dem Kind oder Kindern weiterentwickelt werden.

Lucia Amberg

Literatur

Einsiedler, W. (1999). *Das Spiel der Kinder: zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels* (3., aktual. und erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heimlich, U. (2015). *Einführung in die Spielpädagogik* (3. aktual. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Spielbegleitung konkret

Nanita Scherrer, Studentin Kindergarten/Unterstufe, hat im Rahmen eines Praktikums spielpädagogische Handlungsformen eingesetzt. In folgendem Beitrag beschreibt sie, wie man kompetenzorientierte Lernprozesse von innen und aussen anstossen kann.

Während der Halbtagespraxis im ersten Studiensemester hatten wir im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung die Aufgabe, für ein Kind einer Kindergartenklasse eine Spielsituation zu gestalten. Um die Spielbegleitung auf die Interessen des Kindes abstimmen zu können – und

es damit in seiner Kompetenzentwicklung individuell zu fördern –, beobachtete ich in einem ersten Schritt das Kind im Freispiel. Nach mehreren Beobachtungen zeigte sich, dass es das Konstruktionspiel aktuell am meisten interessiert. So entschied ich mich, das Kind in den Bereichen «Bauen» und «Konstruieren» zu fördern.

Spielgestaltung 1

Ich wählte ein Konstruktionspiel, das dem Kind noch unbekannt war. «Baufix» besteht aus vielen verschiedenen Holzteilen. Dabei können Verbindungsteile mit Werkzeug zusammengebaut wer-

den. Zu Beginn offerierte ich die Baufixteile in der zugehörigen Spielkiste (siehe Bild 1, S. 9). Die Räder entfernte ich bewusst, um diese zu einem späteren Zeitpunkt dazuzugeben. Erneut beobachtete ich das Kind während des Freispiels, um herauszufinden, welche Spieltätigkeiten es ausübte. Ich bemerkte, dass mehrheitlich die gleichen Bauteile verwendet wurden und dass die Wühlkiste als Behälter die Übersicht über alle Bauteile nicht gewährleisten konnte. Zudem entstanden keine dreidimensionalen Konstrukte, sondern vor allem lange Schlangen, die mit den Schrauben von Hand zusammengebaut wurden (siehe Bild 2). Die Kinder konnten nicht wirklich verweilen; ich hatte den Eindruck, dass ihnen schnell langweilig wurde. Also machte ich mir Gedanken darüber, wie die Spielsituation optimiert werden könnte.

Spielgestaltung 2

Um die Vielfalt der Teilchenauswahl besser zu präsentieren, musste ich mehr Übersicht schaffen. Mit dem Ziel, das Bauen von Fahrzeugen und somit dreidimensionaler Figuren anzuregen, fügte ich die Räder hinzu. Da kein grosser Behälter vorhanden war, drehte ich einen Arbeitstisch um und schüttete die Teile dort hinein (siehe Bild 3). Die Räder mischte ich darunter. Ich stellte fest, dass in dieser zweiten Spielsituation mehr Bauteile verwendet wurden. Die Räder wurden zwar entdeckt, waren für die Kinder aber irrelevant. Die aneinandergeschraubten Teile wurden nicht erweitert, stattdessen in einem Rollenspiel als Schiesswaffen eingesetzt. Die Situation entwickelte sich vom Konstruktionspiel zum Rollenspiel. In diesem Moment versuchte ich durch Parallelspiel das Kind mit dreidimensionalen Gebilden zum Weiterbauen zu animieren. Das Kind nahm meinen Input jedoch nicht auf. Da mir die Idee der Schiesswaffen nicht gefiel, entschied ich mich für eine weitere Optimierung der Spielsituation. Mein Ziel war es, mit dem gleichen Material ein attraktiveres Spielangebot im Bereich des Konstruierens zu offerieren. Ich wollte jedoch das hohe Interesse am Rollenspiel berücksichtigen und in die Planung miteinbeziehen.

Spielgestaltung 3

Ich wandelte die Baufixecke zur Baustelle um. Dazu grenzte ich den Spielraum mit orangen Verkehrskegeln ein und hängte Bilder von Kindern im Bauarbeiterkostüm und von möglichen



Bild 6: Konstruktionsergebnis aus der Baustellenwelt.

dreidimensionalen Baufixfiguren als Anregung auf (siehe Bild 4). Zudem baute ich eigene dreidimensionale Konstruktionen und legte sie einladend in die Mitte der Baustelle. Das Werkzeug und die Schrauben wurden in einem Werkzeugkoffer bereitgestellt. Zudem waren die einzelnen Bauteile neu sortiert. Beim Eingang der Baustelle lagen Bauhelme und orange Bauwesten bereit, denn aus Sicherheitsgründen sollten Bauleute vor dem Betreten der Baustelle entsprechende Schutzkleider tragen. Plötzlich waren Schiesswaffen uninteressant und alle vertieften sich in die Baustellenwelt. Die Kinder kleideten sich entsprechend und besprachen die Baupläne gemeinsam (siehe Bild 5). Zudem entstanden mobile, dreidimensionale Konstrukte mit Rädern (siehe Bild 6). Auch wurden Werkzeuge korrekt eingesetzt. So konnten Konstruktionspiel und Rollenspiel gleichzeitig praktiziert werden.

Ergebnis

Das Spiel entwickelte sich aus einem «Gegeneinander» (Schiessen) zu einem «Miteinander» (Bauarbeiterteam). Die Kinder vertieften sich sehr lange mit viel Interesse im Spiel. Es entstanden neue Ideen und Innovationen und es herrschte ein rücksichtsvoller Umgang untereinander. Das Spielangebot konnte in dieser Form mehrere Male angeboten werden, ohne seine Attraktivität zu verlieren. Durch die Veränderung der Spielsituation ist es gelungen, das Kind im angestrebten Kompetenzbereich zu intensivem Lernen im Spiel anzuregen.

Nanita Scherrer,
Studentin Kindergarten/Unterstufe
im zweiten Ausbildungsjahr, PH Zug



Nanita Scherrer

Komm, wir spielen Schulentwicklung

Die Planspielmethode eignet sich in der Qualifizierung von Lehrpersonen und schulischen Führungskräften.

Viele Teilnehmende an Kursen und Seminaren beklagen die geringe Nachhaltigkeit und Transferwirkung des Gelernten in die alltägliche Praxis (vgl. auch Wahl, 2001). Es entsteht viel zu häufig «träges Wissen», das nicht adäquat nutzbar gemacht werden kann. Um dies zu verhindern, gilt es insbesondere bei der methodischen Umsetzung von Fort- und Weiterbildungsangeboten und Massnahmen der Führungskräfteentwicklung multiple Lernanlässe zu nutzen (vgl. Huber, 2013).

Planspielmethode

Eine Methode, die in der Schulleitungsqualifizierung und schulischen Führungskräfteentwicklung nicht neu, aber (noch) nicht flächendeckend verbreitet ist, ist die Planspielmethode (vgl. u. a. Capaul, 2001). Sie bedient verschiedene Lernanlässe gleichzeitig: kognitiv-theoretische (Briefing/Theoriearbeit durch Vorträge und Selbststudium), kooperative (Lernen in der Gruppe) und kommunikativ-prozessorientierte (Fallarbeit) und schliesslich reflexive (Debriefing/Feedback zum Spielverlauf).

Einerseits müssen Planspielende Strategien entwickeln, simulierte Problemstellungen bearbeiten und Konflikte bewältigen sowie in komplexen Szenarien verschiedene Kompetenzen anwenden:

- System-Gestaltungskompetenz
- Teamkompetenz (sozial-kommunikative Handlungskompetenz)
- Reflexionskompetenz
- Problemlösekompetenz
- Personale, emotionale und motivationale Kompetenzen (Kriz & Gust, 2003)

Planspiel: Trainingsmethode mit hohem Transferimpact.



Durch das Setting eines Planspiels steht aber andererseits auch das Spielen als Lernmethode im Vordergrund. Hier geht es um Spass, Unterhaltung und Kurzweiligkeit. Teilnehmende schildern das Planspiel als eine Trainingsmethode mit hohem «Transferimpact». Die Planspielmethode bietet aufgrund der Erfahrungen der Autoren in der konkreten Anwendung viel Potenzial (vgl. u. a. Kriz & Aucther, 2016; Hitzler et al., 2011; Capaul & Ulrich, 2010; Kriz, 2000).

Der 2001 gegründete Fachverband SAGSAGA (Swiss Austrian German Simulation And Gaming Association, www.sagsaga.org) benennt folgende vier zentralen Prinzipien:

- Selbsttätigkeit und Lerneraktivierung: u. a. Autonomie der Lernenden in der Gestaltung eigener Lernaktivitäten.
- Lernerorientierung: u. a. Anknüpfen an Vorwissen und Vorerfahrungen der Lernenden und Interessenorientierung (z. B. Neugier wecken).
- Lebensnähe: Realitätsorientierung (Vorstellung ist zentral, dass sich das Denken aus dem praktischen Tun in realistischen Situationen entwickelt).
- Ganzheitlichkeit und Sinnhaftigkeit: u. a. die Ermöglichung von vollständigen Handlungsabläufen, die systemische Betrachtung von Zusammenhängen und die Integration von kognitiven, affektiven und psychomotorischen Prozessen beim Lernen.

Das Planspiel stellt damit eine Hybridform von hochgradiger Komplexität dar, das Formen wie Simulation, Regelspiel, Rollenspiel, Schauspiel und Fallstudie verbindet. Planspiele orientieren sich an realen Situationen und sind deshalb eine komplexere und dynamischere Umsetzung der Fallmethode. Sie nähern sich der Realität an durch Modelle, in denen Menschen als Mitspieler Rollen übernehmen und konkrete Entscheidungen treffen müssen, deren wirklichkeitsrelevante Aus- und Folgewirkungen dann geprüft werden. Drei wesentliche Komponenten, nämlich Akteure/Rollen, Regeln und Ressourcen (vgl. Ceccini, 1988), einen alle Formen von Planspielen.

SysTeamsChange

Ein komplexes Planspiel, das als Brettspiel mit Spielfiguren und computerunterstützt in Kleingruppen gespielt wird, ist das Planspiel «SysTeamsChange» (Kriz & Hansen, 2006, 2011, 2016). Wir, die Autoren, setzen es seit mehreren Jahren als Ein- bis Drei-Tages-Work-

Literatur

Capaul, R. (2001).

*Die Planspielmethode in der Schulleitungs-
ausbildung. Theoretische Grundlagen und
praktische Anwendungen.*

Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Capaul, R. & Ulrich, M. (2010).

*Planspiele. Simulationsspiele für Unterricht
und Training. Mit Kurztheorie:*

Simulations- und Planspielmethodik.

Altstätten: Tobler.

Cecchini, A. (1988).

Simulation is education. In D. Crookall et al.
(Hrsg.), *Simulation-Gaming in Education and
Training*. Proceedings of the ISAGA 18th
Conference 1987 (S. 213–228).

Oxford: Pergamon Press.

Geuting, M. (1992).

*Planspiel und soziale Simulation
im Bildungsbereich.*

Frankfurt am Main: Lang (Studien zur
Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik, 10).

Hansen, H. (2004). Spielend lernen.

Planspiele: eine Brücke zwischen
Theorie und Praxis.

ph akzente 4/2004, S. 49–50.

Hitzler, S., Zürn, B. & Trautwein, F. (2011).

*Planspiele – Qualität und Innovation. Neue
Ansätze aus Theorie und Praxis.* Norderstedt:

Books on Demand (ZMS-Schriftenreihe, 2).

Hord, S.M., Rutherford, W.L.,

Huling-Austin, L., Hall, G.E. (1987).

Taking Charge of Change.

Baltimore: Association for Supervision
and Curriculum Development.

Huber, S.G. (2013). Lernmodelle für Erwachsene:

multiple Lernanlässe nutzen.

In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfte-
entwicklung. Grundlagen und Handreichungen
zur Qualifizierung und Personalentwicklung im
Schulsystem* (S. 649–657). Köln: Link.

Kriz, W.C. (2000).

Lernziel Systemkompetenz.

Planspiele als Trainingsmethode.

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kriz, W.C. & Auchter, E. (2016).

10 Years of Evaluation Research Into
Gaming Simulation for German Entrepreneur-
ship and a New Study on Its Long-Term Effects.
Simulation Gaming, 47(2), 179–205.

Kriz, W.C. & Gust, M. (2003).

Mit Planspielmethoden Systemkompetenz
entwickeln. *Zeitschrift für Wirtschafts-
psychologie*, 10(1), 12–17.

Kriz, W.C. & Hansen, H. (2006, 2011, 2016).

Handbuch zum Planspiel SysTeamsChange.

Wahl, D. (2001).

Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln.
Beiträge zur Lehrerbildung, 19(2), 157–174.

shop in der Lehrerbildung sowie in der
Führungskräfteentwicklung und Schulleitungs-
aus- und -weiterbildung ein. Es stellt Verände-
rungsmanagement, also Schulentwicklung,
als simulierten Prozess dar und wurde vor ca.
15 Jahren von Prof. Dr. Willy Kriz (FH Vorarlberg,
Österreich) und Dr. Hanja Hansen (PH Schaff-
hausen, Schweiz) entwickelt.

Dieses Planspiel basiert auf Theorien zur Organi-
sationsentwicklung, zur Teamentwicklung, zur
lernenden Organisation, zu Prozessen der Verän-
derung, zu Widerständen sowie zu weiteren Er-
kenntnissen aus der Schulmanagement-, Schul-
entwicklungs- und Schulqualitätsforschung.
Die Teilnehmenden schlüpfen in ihrer Kleingrup-
pe in die Rolle eines Schulentwicklungsbera-
tungsteams. Sie müssen gemeinsam Entschei-
dungen treffen, die sich auf die Entwicklung
einer simulierten Organisation beziehen. Die
Akteure der Schule, darunter Schulleitung,
Lehrpersonen, Hausmeister, Eltern und Schü-
ler/in, bewegen sich als Spielsteine auf einem
Brett. Jede/r Akteur/in durchläuft alle Phasen
der Veränderung – vom Schock, über die Phase
des Festhaltens, der Einsicht, des Loslassens,
des Ausprobierens, der Erkenntnis bis zur Integ-
ration des Wandels (Hord et al., 1987).

Jedem Akteur ist eine eigene Persönlichkeits-
struktur, eine eigene Motivation und ein eigener
Widerstand gegen die Veränderung zugewiesen.
Dadurch ergeben sich sehr unterschiedliche
Reaktionen auf die einzelnen Aktionen der Be-
ratungsteams. Eine Bewegung wird ausgelöst
durch eine Aktion, die einmal mehr, einmal we-
niger logisch den Prozess der Schulentwicklung
vorantreibt, z. B. Coaching der Schulleitung,
Problembestandsaufnahmen und Situationsbe-
schreibung mit allen Betroffenen, Bildung einer
(repräsentativen) Steuergruppe, ein sozialer
Event (z. B. Ausflug, Schulfest) usw., für die sich
das Beraterteam entscheidet. Die Teilnehmen-
den können aus 35 Aktionen auswählen. Die
Spieleitung am Computer gibt die gewählte
Aktion in die Spielsoftware ein, die dann auto-
matisch ein Feedback erstellt, auf dem ver-
merkt ist, ob bzw. was die Aktion gebracht hat
und ob bzw. wie viele Felder welcher Akteur auf
dem Spielbrett vorwärts in Richtung Brett-Mit-
telpunkt ziehen kann. Jede Aktion kostet Res-
ourcen, deren Beachtung zum effizienten Han-
deln anregen soll. Erfolgreich werden die
Entscheidungen der Berater/innen nur sein,
wenn neben den logischen Massnahmen eines
Veränderungsmanagements auch die unter-
schiedlichen Entwicklungsstände der Akteure

und die Gruppendynamiken zwischen den Ak-
teuren (Innovatoren, Leader, Mehrheiten, Nach-
zügler) mit beachtet werden.

Gespielt werden mehrere Runden. Vor und nach
jeder Spielrunde kommen alle Teilnehmenden
im Plenum zu Briefings (zur Einführung in die
nächste Aufgabe oder Runde) und Debriefings
(zur Reflexion und Bewertung der Geschehnisse
der Spielphase) zusammen (vgl. Geuting, 1992).
Die Teilnehmenden erhalten in vertiefenden
Inputs und Team- und Reflexionsübungen Hin-
tergrundwissen.

Neben der Reflexion in den Debriefings ist die
Planspielleitung («Facilitator/in», vgl. Hansen,
2004, S. 49) ein zweiter Schlüsselfaktor. Sie
nimmt eine zentrale, wenn auch zurückhaltende
und moderierende Rolle ein. SAGSAGA kenn-
zeichnet die Rolle als «aktive Inaktivität»: «Aktiv
ist die Planspielleitung insbesondere bei der
Beobachtung der Geschehnisse. Die Inaktivität
bezieht sich auf das zurückhaltende, fragende
Rollenverständnis. Die Aufgabe der Planspiel-
leitung ist es nicht, die Geschehnisse im Planspiel
zu bewerten oder zu erklären. Vielmehr unter-
stützt sie die Teilnehmenden darin, dies selbst
zu tun.» (Vgl. [www.sagsaga.org/index.php/
anwendung/didaktik-methodik](http://www.sagsaga.org/index.php/anwendung/didaktik-methodik)).

Fazit

Durch die Simulation im Planspiel SysTeams-
Change werden Schulentwicklungsprozesse
erlebbar gemacht und Gelingensbedingungen
für Change-Management aufgezeigt. Die Teil-
nehmenden erhalten die Möglichkeit, durch
eigenes spielerisches Handeln praktische
Lernerfahrung zu gewinnen. Diese werden in
der Gruppe diskutiert sowie vor einem theore-
tischen Hintergrund reflektiert. Damit stellt
dieses Planspiel für den Kompetenzerwerb ein
praxisnahes Lernfeld dar mit realistischer
Komplexität und einem angemessenen Ent-
scheidungs- und Handlungsspielraum. In einer
«fehlerfreundlichen Umwelt» wird gemeinsa-
mes kooperatives Probedenken möglich. Als
experimentelle und erfahrungsorientierte Lern-
umgebung eignet es sich zur Sensibilisierung
und Einführung, wenn in einer Organisation
Veränderungsprozesse in Gang gebracht wer-
den sollen.

Nadine Schneider,
Wissenschaftliche Mitarbeiterin IBB,
und Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber,
Leiter IBB

Kulturreflexive Coaching-Praxis

Migration sowie die Internationalisierung von Arbeits- und Lebensprozessen verändern zunehmend die individuellen Lebenswelten. Diese Veränderungen haben direkte oder indirekte Auswirkungen auf das Coaching und die Anforderungen an eine/n Coach/in.

Was genau muss ein/e Coach/in wissen und können, um Menschen in immer komplexeren Lebens- und Arbeitskontexten wirksam begleiten zu können? Das auf diese Fragestellung hin entwickelte Kompetenzprofil des/der kulturreflexiven, professionellen Coachs/Coachin (vgl. Abbildung 1) zeigt, dass die Reflexion und Integration von Coaching Know-how und Interkulturellem Know-how zu spezifischen Wissensbereichen, Haltungen und Kompetenzen führen kann. Damit wird der/die Coach/in befähigt, die kulturelle Dimension während den Begleitungen konsequent zu berücksichtigen und damit das Coaching auf aktuelle gesellschaftliche Prozesse abzustimmen.

Coaching Know-how

Coaching Know-how umfasst Wissen, Haltungen und Fertigkeiten für eine professionelle Begleitung unter Anwendung von ausgewählten Modellen, Methoden und Instrumenten. Dabei besteht die wesentliche Aufgabe der Coachin/des Coachs darin, den Coachee beim Erfassen der Problemsituation sowie dem daraus abgeleiteten Lösungsprozess zu begleiten. Mit der systemisch-konstruktivistischen Herangehensweise unterstützt der/die Coach/in den Kunden dabei, den Lebenskontext möglichst breit, aber auch differenziert zu erfassen. Zentral ist dabei auch, dass der/die Coach/in die subjektive Wahrnehmung des Kunden und damit verbunden seine Lebensrealität sieht und anerkennt. Damit die systemisch-konstruktivistische Haltung im Coaching, also ein Perspektivenwechsel, sowie der ganzheitliche Blick auf das Anliegen des Kunden gelingt, sind offene Fragen, aktives Zuhören sowie eine wertschätzende Grundhaltung zentrale Voraussetzungen. Dies wiederum bedingt eine fundierte und differenzierte Selbstreflexion unter Einbezug der persönlichen Prägungen und Denkweisen der Coachin/des Coachs. Coaching Know-how beinhaltet also viel mehr als das Wissen über Modelle, Methoden und Instrumente. Erst durch dessen vertiefte Reflexion und den damit gemachten (Coaching-)Erfahrungen können persönliche Entwicklungsprozesse angeregt und so das neu erworbene Know-how in die eigene

Persönlichkeitsstruktur integriert und bei Bedarf abgerufen werden.

Interkulturelles Know-how

Interkulturelles Know-how umfasst Wissen, Haltungen und Kompetenzen für einen konstruktiven Umgang mit eigenen und fremden kulturellen Prägungen und Werthaltungen. Dies setzt Kenntnisse über die eigenen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster voraus und damit verbunden eine hohe Selbstreflexionsfähigkeit, die zu Anerkennung und Wertschätzung des Anderen oder Fremden führen können. Das differenzierte Wahrnehmen, Deuten und Bearbeiten von Irritationen ist dabei zentral. Einerseits ermöglicht dies kulturelle Unterschiede zu erkennen, andererseits kann damit vorschnellen Zuschreibungen aufgrund kultureller Unterschiede entgegengewirkt werden. Insbesondere bei Anliegen im interkulturellen Kontext besteht nämlich die Tendenz, dass kulturelle Unterschiede oder Eigenheiten nicht bedacht oder im gegenteiligen Falle als Störfaktor überbewertet werden. Die Kulturalisierung von Problemstellungen kann bestehende Vorurteile zementieren und die Chance für einen echten Problemlösungsprozess untergraben. Denn es gilt auch immer andere Aspekte für Störungen zu beachten wie beispielsweise die unterschiedliche Ausstattung mit Macht aufgrund vorherrschender institutionellen Strukturen, unterschiedlicher Sprachkompetenzen oder gesellschaftlich geprägter Zuschreibungsmechanismen. Es reicht also nicht, sich Wissen über Kulturen im Allgemeinen sowie spezifisches Kulturwissen anzueignen, um die vielfältigen Herausforderungen im interkulturellen Kontext professionell begleiten zu können. Vielmehr braucht es auch Wissen zu möglichen Störfaktoren in der (interkulturellen) Begegnung, zu bestehenden Machtasymmetrien, über die Entstehung und Wirkung von Fremdbildern und insbesondere auch Wissen über sich selbst und die eigenen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster. Zudem ist auch die Fähigkeit wichtig, mit anspruchsvollen Situationen angemessen umgehen zu können, und zwar auch dann, wenn sich eine auftretende Irritation nicht schlüssig erklären lässt. Diese Anforderung wiederum setzt voraus, dass das eigene Nicht-Wissen und die daraus entstehende Unsicherheit ausgehalten werden können. Die obigen Ausführungen zeigen auf, dass das Aneignen von Interkulturellem Know-how ein anspruchsvolles Unterfangen ist, das sich in

CAS Interkulturelles Coaching

Das Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen IZB der PH Zug bietet in Zusammenarbeit mit dem Coachingzentrum Olten einen CAS Interkulturelles Coaching an. Die Zusatzausbildung richtet sich an Fach- und Führungspersonen mit Beratungs- und Begleitungsaufgaben. Dabei erwerben die Teilnehmenden die nötigen Grundlagen, Methoden und praktischen Instrumente, um Einzelpersonen oder Teams in interkulturellen Fragestellungen sensibel und lösungsorientiert zu begleiten.

Nächster Starttermin ist der 9.10.2018. Weitere Informationen und Anmeldung unter: izb.phzg.ch bzw. www.coachingzentrum.ch/casic



Abbildung 1:
Der/die ideale Coach/in

einem ständigen Wechselspiel zwischen Kenntnissen im Themenbereich Interkulturalität und Selbstreflexion befindet. Durch dieses Wechselspiel und die kritische Betrachtung von gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen kann eine Grundhaltung entwickelt werden, die Kultur als eine unter vielen möglichen Ursachen für Störungen sieht.

Professionelle, kulturreflexive Coaching-Praxis

Eine professionelle, kulturreflexive Coaching-Praxis setzt sowohl Coaching Know-how wie auch Interkulturelles Know-how gleichermaßen voraus. Im entsprechenden Kompetenzprofil einer Coachin/eines Coachs sind deshalb das Coaching Know-how und das Interkulturelle Know-how als zwei gleichwertige Kompetenzbereiche für eine kulturreflexive Coaching-Praxis aufgeführt. Doch wie stehen diese beiden Kompetenzbereiche zueinander und was bedeutet dies konkret? Bei einer professionellen, kulturreflexiven Coaching-Praxis verbindet der/die Coach/in die beiden Kompetenzbereiche in seiner Persönlichkeit. Es geht also darum, das vorhandene Coaching Know-how mit den Grundlagen des Interkulturellen Know-hows zu erweitern und umgekehrt. Dies bedingt ganz wesentlich eine persönliche, vertiefte Auseinandersetzung mit den beiden Bereichen sowie

deren Verknüpfung und Umsetzung in der eigenen Coaching-Praxis. Vor diesem Hintergrund ist ein/e Coach/in fähig, die von ihm oder ihr eingesetzten Modelle und Instrumente aus der Coaching-Praxis um die Reflexionsebene der Interkulturalität zu erweitern oder interkulturelle Modelle und Instrumente aus der Coaching-Perspektive zu betrachten und zu nutzen. Damit gewinnt das Coaching an Differenziertheit und Tiefe. Im Hinblick auf die aktuellen gesellschaftlichen Veränderungen im Kontext von Migration und zunehmender Internationalisierung ist ein/e Coach/in damit besser in der Lage, Kunden bei ihren individuellen Anliegen wirkungsvoll zu begleiten. So entsteht grösserer Nutzen für den Kunden und damit für sein Umfeld, sei es beruflich als auch privat.

Claudia Meierhans,
Dozentin IZB

«Der Ruf der PH Zug: klein und fein»

Seit gut 100 Tagen ist Esther Kamm Rektorin der PH Zug. Wie ist ihr Arbeitsstart verlaufen und welche Themen beschäftigen sie? «Infonium» hat nachgefragt.

Esther Kamm, seit dem 1. August sind Sie oberste Chefin der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen im Kanton Zug. Was ist für Sie eine gute Lehrperson?

Das haben unsere Studierenden des 1. Semesters auch gefragt, als ihnen Leute aus dem Schulfeld, der Forschung, Beratung und dem Rektorat an den Einführungstagen Rede und Antwort standen. Neugier für das Lernen der Schülerinnen und Schüler, den Unterrichtsstoff, aber auch Wissen über Lernprozesse, Klassenführung usw. gehören genauso dazu wie die Fähigkeit, Kinder und Jugendliche als Gegenüber anzuerkennen und gern zu haben.

Und wie bildet man gute Lehrpersonen aus und weiter?

Für die Ausbildung haben wir in der Schweiz unseren Kanon an Wissensbereichen, die früher als in anderen Ländern miteinander verknüpft werden: Pädagogik und Unterrichtspraxis, Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Die Studierendenschaft ist zunehmend heterogener, die Lernwege individueller. In der Weiterbildung setzen sich neben dem eher traditionellen Kurswesen schulinterne Fortbildungen, die auf die Bedürfnisse der einzelnen Schule und ihre Entwicklungsziele Bezug nehmen, und individuelle Formen des Coachings durch.

Sie haben mehrere Jahre als Sekundarlehrerin gearbeitet. Wie ist es, mit Schülerinnen und Schülern im Teenageralter zusammenzuarbeiten?

Es waren eigene Persönlichkeiten! Ich erinnere mich an viele meiner Schülerinnen und Schüler gut und gerne. Jugendliche waren für mich immer intensiv, originell, emotional, offen für das Kommende – ein tolles Alter, wenngleich man als Sekundarlehrperson weniger direkt Anerkennung erfährt als auf anderen Stufen. Wichtiger ist, die Wertschätzung im unterrichtlichen und fachlichen Bereich über die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen zu holen.

Welches Fach haben Sie am liebsten unterrichtet und weshalb?

Es waren zwei: Deutsch und Französisch. In Deutsch hatte ich unerschöpfliche Möglichkeiten, mit den Schülerinnen und Schülern



Esther Kamm

Themen zu bearbeiten, mit denen sie sich fachlich und menschlich auseinandersetzen konnten. Im Fremdsprachenunterricht machte es Spass, die raschen Fortschritte im selbständigen Sprechen zu beobachten.

Heute unterrichten Sie nicht mehr, sondern sind Rektorin der PH Zug. Was für Eigenschaften muss eine Hochschulrektorin mitbringen?

Zwischen dem Ende meiner Unterrichtstätigkeit und der jetzigen Stelle als Rektorin liegen 16 Jahre Arbeit im Hochschulbereich, wovon 13 in Führungspositionen an zwei grossen Pädagogischen Hochschulen, in Basel und Zürich. Es ist wie im Lehrberuf: Man lernt über Erfahrung, wenn man sie für sich nutzt und in Coachings, Intervention oder Supervision an Entwicklungsthemen arbeitet. Es braucht also weniger bestimmte Eigenschaften für das Amt als Rektorin als vielmehr Führungserfahrung, die sich auf vielfältige Felder erstreckt: Reformen der

Ausbildung, Personalentwicklung, Zusammenarbeit mit Interessenvertretern usw. Wenn ich eine Eigenschaft nennen müsste, so wäre es die Fähigkeit, ganz unterschiedliche Perspektiven und Interessen zu vermitteln und eine Entscheidung herbeizuführen.

Sie sind schon viele Jahre im Hochschulbereich tätig: Welchen Ruf hat die PH Zug?

Klein und fein, würde ich sagen. Meine Vorgängerin Brigit Eriksson-Hotz hatte ebenfalls ein berufliches Netzwerk in die ganze Schweiz, damit machte sie die PH Zug zu einer Playerin auch auf nationaler Ebene und in interkantonalen Kooperationen. Diese Ausrichtung möchte ich weiterführen.

In einem Forschungsprojekt haben Sie sich mit dem Thema «Quereinsteigende in den Lehrberuf» auseinandergesetzt. Sind Lehrpersonen, die zuerst einen anderen Beruf erlernt haben, eine Bereicherung für die Schulen?

Die Rückmeldungen unserer Praxispartner gingen in diese Richtung. Es ist aber auch so, dass in Zeiten des Lehrpersonenmangels an einigen Pädagogischen Hochschulen schnell ausgebildet werden musste und die Schulen die neuen Kolleginnen und Kollegen während der Berufseinführung weiter ausgebildet und unterstützt haben. Quereinsteigende bringen eine Vielfalt an Erfahrungen mit, die für Schülerinnen und Schüler aller Stufen ein Gewinn sein können.

Welchen Nutzen generieren solche Forschungsprojekte für die Pädagogischen Hochschulen aber auch für die Gesellschaft?

Das Projekt über den Quereinstieg war über drei Pädagogische Hochschulen hinweg angesiedelt und hatte zum Ziel, Wissen über diese neue Klientel zu gewinnen und zu beobachten, wie die Quereinsteigenden den frühen Einstieg in den Beruf bewältigen. Dank diesem Projekt wissen wir, wie wir die Ausbildung besser auf die Bedürfnisse dieser besonderen Gruppe von Studierenden ausrichten und sie im Berufseinstieg besser begleiten können, zum Gewinn der Schulen. Der Zweck von anwendungsorientierter Forschung an Pädagogischen Hochschulen liegt also darin, Erkenntnisse für die Verbesserung der Praxis zu gewinnen.

Welche Themen beschäftigen Sie und die PH Zug momentan?

Die Zusammenarbeit mit den gemeindlichen Schulen und dem Departement für Bildung und

Kultur, unseren beiden kantonalen Ansprechpersonen im Bildungsbereich, steht weit oben auf der Agenda. Auch der enge Finanzrahmen im Kanton Zug ist ein Thema, das mich vom ersten Tag an beschäftigte. Bald steht die Strategie 2019–22 an, in der wir die Ausrichtung der PH Zug in den vier Feldern Ausbildung – unser Kerngeschäft –, Weiterbildung, Forschung und Dienstleistung vergegenwärtigen und neue Meilensteine definieren werden.

Sie wohnen seit Kurzem in der Stadt Zug. Welche Lieblingssorte haben Sie bisher entdeckt?

Noch hatte ich wenig Zeit für Entdeckungen, die Arbeit absorbiert sehr viel Zeit. Immerhin habe ich es bis ins Kunsthaus geschafft und den Zugerberg abmarschiert. Im nächsten Sommer werde ich bestimmt am und auf dem Zugersee anzutreffen sein. Ich möchte auch einmal den gesamten Kanton erkunden. Als Abschiedsgeschenk erhielt ich an der PH Zürich ein Buch mit dem Titel «Mein Zug».

Wo finden Sie Ausgleich zum Berufsleben?

Meine Wurzeln liegen im Glarnerland, sodass die Berge für mich einen natürlichen Anziehungspunkt bilden. Mein Rückzugsort liegt allerdings weiter entfernt. Zur Erholung bin ich oft im Schweizerischen Nationalpark, wo es sich bei grösseren und kleineren Touren wunderbar entspannen lässt.

Die Fragen stellte Luc Ulmer, Leiter Kommunikation & Marketing PH Zug

Esther Kamm

Prof. Dr. Esther Kamm unterrichtete als Sekundarlehrerin im Kanton Zürich. Nach ihrem Studium in Pädagogik und anschliessender Promotion zum Wandel von den Seminarien zu den Pädagogischen Hochschulen wechselte sie in den Hochschulbereich. Esther Kamm war mehrere Jahre als Abteilungs- und Departementsleiterin für die Sekundarstufe I tätig, zuerst an der PH der Fachhochschule Nordwestschweiz, anschliessend an der PH Zürich.

Alle sind anders und doch so gleich



Aufführung des selber komponierten Songs zum Thema «Migration».

Was haben «Inspiration» und «Migration» miteinander zu tun? Studentin Ladina Theiler macht sich in ihrer Kolumne Gedanken dazu.

9. Oktober 2017: Die Wahlblockwoche an der PH Zug «Inspiration Migration» beginnt. Ich habe mich angemeldet, weil mir klar ist: Als Lehrerin habe ich immer wieder mit Migration zu tun. Es wird sicherlich nicht schaden, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen. Und der Umgang damit ist gar nicht so einfach, wie er oberflächlich betrachtet vielleicht zu sein scheint.

An diesem Vormittag konnte ich mir unter der Verknüpfung von Inspiration mit Migration noch nicht viel vorstellen. Bereits am Abend war mir dann klar, was mit dem Zugang gemeint war: Eine Migrationserfahrung kann eine Inspirationsquelle sein. In dieser Woche haben wir nicht nur theoretische Einführungen ins Thema erhalten, sondern erlebten auch mehrere Begegnungen mit Menschen mit Migrationserfahrung. Wir haben Künstler/innen getroffen, deren Erlebnisse mit Migration Teil von kreativen Produkten werden. So verarbeiten sie mitunter diese Erfahrungen oder richten eine Forderung an die Gesellschaft oder an die Schule. Wir haben ganz unterschiedliche Menschen kennengelernt und angeregte Diskussionen geführt. Eines war allen diesen Menschen gemeinsam: Ihre Leidenschaft für das, was sie tun.

In der Projektwoche entstanden viele Emotionen: Mitgefühl, Glück, Freude, Empathie, Bewunderung, aber auch Verwirrtheit, Irritation und Wut über Realitäten in der Gesellschaft. Diese erlebnisreichen Treffen haben dazu beigetragen, die theoretischen Hintergründe mit Erfahrungen zu verknüpfen. Sie haben uns vor allem bewusst gemacht, wie sich Migration im alltäglichen Leben zeigt und auswirkt.

Die Konfrontation mit ungewohnten, teilweise auch unangenehmen Themen, die uns verschiedene Wahrheiten vor Augen führten, ermöglichte uns immer wieder einen Perspektivenwechsel. Wie erlebt ein Indonesier das Schweizer Volk? Sind wir tatsächlich so offen und gastfreundlich? Oder ist das lediglich unsere Wahrnehmung aus Schweizer Perspektive? Wie fühlt sich eine junge Frau, die in Somalia geboren und in der Schweiz aufgewachsen ist? Fühlt sie sich ausgeschlossen oder dazugehörig? Was ändert sich an unserer Wahrnehmung, wenn sie akzentfrei Schweizerdeutsch spricht? Was verriet uns die letzte Frage über unsere eigenen Vorurteile?

Inwiefern helfen uns die in der Projektwoche gesammelten Erfahrungen als angehende Lehrpersonen? Diese Frage beantwortete sich während der nächsten Tage. Immer wieder wurde der Schulbezug aufgezeigt. Es wurde besprochen, wie man mit Schüler/innen deren Migrationserfahrungen als Ressource nutzen kann. Dabei spielt es keine Rolle, ob die Kinder selber Migration erlebt haben oder ob sie damit in ihrem Umfeld in Kontakt gekommen sind. Die Beschäftigung mit dem Thema zeigt, dass es uns alle betrifft. Diese Erkenntnis ist für mich als angehende Lehrerin von grosser Bedeutung. Genau das hat diese Wahlblockwoche geschafft. Die Erlebnisse haben uns bewegt, haben etwas ausgelöst und die individuellen Denkprozesse angeregt. Wir alle denken über die Thematik nach, haben durch diese Woche neue Einsichten gewonnen. Ob und wie wir diese weiterverwenden, ist jedem selbst überlassen.

Eigener Song

13. Oktober 2017: Das Highlight der Woche steht vor der Tür: Die Aufführung unseres «Kreativ Acts». Als Abschluss dieser Woche planten wir ein kreatives Projekt, bei dem wir unsere Erkenntnisse und Gedanken umsetzen und präsentieren konnten. Zwei Mitstudentinnen schrieben einen Song zum Thema «Migration», den wir als Gruppe auf der Terrasse der PH Zug aufführten. Zusätzlich spannten wir bunte, mit Puzzleteilen behängte Schnüre über die Terrasse. In Form von Gedichten, Zeichnungen, Wortspielen oder einzelnen Aussagen hatten wir darauf unsere Gedanken zu Migration verfasst. Alle an diesem Mittag Anwesenden konnten unser Produkt betrachten, sich inspirieren lassen und später auf leeren Puzzleteilen selbst etwas zum Projekt beitragen.

Im Wind schaukelnd hingen die unzähligen entstandenen Puzzleteile in der warmen Nachmittagssonne am Ende dieser Projektwoche, jedes Puzzleteil individuell gestaltet. Trotzdem gehören sie alle zusammen und bilden in ihrer Vielfalt ein Ganzes.

Ladina Theiler,
Studentin Primarstufe im zweiten
Ausbildungsjahr, PH Zug

Studierenden-Kolumne

Was beschäftigt die Studierenden der PH Zug? An dieser Stelle kommen sie zu Wort und äussern sich zu einem frei gewählten Thema.

Aus den Leistungsbereichen



Hochschulluft schnuppern.

Kinderhochschule

Im November fand die traditionelle Kinderhochschule der PH Zug statt. Kinder der 3. bis 6. Klasse konnten an vier Vorlesungen Hochschulluft schnuppern. «Reden ist Silber – Schweigen ist Gold?» lautete das Thema der kostenlosen Kinderhochschule. Vor den Vorlesungen fanden zudem Workshops zu den Themen «Musik» und «Lego-Roboter» statt. Auch für die Begleitpersonen standen spannende Referate auf dem Programm. Über 90 Schülerinnen und Schüler nahmen an der Kinderhochschule teil. Besonders gefragt waren die zwei Workshops «Lego-Roboter», die schon Wochen im Voraus ausgebucht waren.

An der seit 2005 durchgeführten Kinderhochschule wecken Expertinnen und Experten in einstündigen Veranstaltungen bei den Junior-Studierenden spielerisch das Interesse für die Thematik. Einzige Teilnahmebedingung ist, dass sich die Kinder für das ausgeschriebene Fachgebiet interessieren und neugierig sind. Jedes Jahr wird ein übergreifendes Thema unter unterschiedlichen Aspekten beleuchtet. Ziel ist es, den Kindern einen Einblick in eine Hochschule zu geben und mittels altersgerechter «Vorlesungen» ihre Neugierde zu wecken. Finanziell unterstützt wird die Kinderhochschule von der Klett und Balmer AG Zug.

Mehr Infos:

kinderhochschule.phzg.ch

Elektronischer Newsletter der PH Zug abonnieren!

Die PH Zug hat einen neuen elektronischen Newsletter. Dieser informiert vier Mal pro Jahr über das aktuelle Geschehen an der PH Zug. Der Newsletter enthält Informationen, die für Lehrpersonen, Schulleitungen, Personen aus Bildungsverwaltung, Politik und Wirtschaft interessant sind. Wer den Newsletter abonnieren möchte, findet das Anmeldetool auf der Webseite: newsletter.phzg.ch

Bildung als zentraler Aspekt des «Zugangs zu sauberem Wasser»

Die Verfügbarkeit von sauberem Wasser und sanitären Anlagen ist ein zentraler Faktor für die Gesundheit und gilt als entscheidendes Kriterium einer nachhaltigen Entwicklung. Der Umgang mit Wasser, insbesondere die Aufbereitung bzw. Wiederverwertung, stellt für viele Regionen der Welt eine grosse Herausforderung dar. Die globalen Nachhaltigkeitsziele führen «Hochwertige Bildung» und «Zugang zu saube-

rem Wasser und sanitären Einrichtungen» als zwei der insgesamt 17 Ziele auf. Ein Konsortium von sechs Hochschulpartnern bearbeitet diese Thematik im swissuniversities-Projekt «COFER-WASH». Die PH Zug (Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen IZB) zusammen mit der Fachschaft Natur, Mensch, Gesellschaft NMG) ist gemeinsam mit sechs weiteren Institutionen (Eawag-Sandec, UNIBAS-Swiss TPH, UNINE, FHNW, FHO und SUPSI) Teil eines Teams aus Spezialisten, die sich in den Bereichen Bildung, Wasser, sanitäre Anlagen und Hygiene ergänzen. In der Projektlaufzeit bis 2020 werden sie zusammen mit Partnerorganisationen in der Elfenbeinküste und in Äthiopien Lehrmittel und Unterrichtssequenzen für die Grundschule sowie die Aus- und Weiterbildung von Lehr- und Fachpersonen entwickeln und in den drei Projektländern erproben.

Mehr Infos:

www.swissuniversities.ch/de/organisation/projekte-und-programme > Projekt Nr. 6

Studierendenvereine der PHs vereinigen sich

Am 20. Oktober 2017 haben sich die Studierendenvereine der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz zu einem gemeinsamen Dachverband zusammengeschlossen. Den Austausch fördern, Mitbestimmung und einen Beitrag zur Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung leisten – dies sind die Ziele des neuen Verbandes der PH-Studierendenorganisationen (VSPHS). Die Initiative zur Gründung geht auf ein Treffen im Frühling 2016 zurück. Damals kamen verschiedene Studierendenvereine von Pädagogischen Hochschulen zusammen, um sich untereinander zu vernetzen und auszutauschen. Im Rahmen eines Folgetreffens wurde dann erstmals über die Gründung eines Dachverbands diskutiert. Ziel ist es, dass künftig jede Pädagogische Hochschule in der Schweiz mit zwei Delegierten im VSPHS vertreten ist.

Veranstaltungen

Impressum

Infonium, externes Publikationsorgan der PH Zug.
Erscheint dreimal jährlich.
Auflage: 4000 Exemplare.

Herausgeberin

PH Zug
Zugerbergstrasse 3
6301 Zug
Tel. +41 41 727 12 40
km@phzg.ch
www.phzg.ch

Redaktion

Luc Ulmer (Leitung)
Nicole Suter
Stefanie Haussener
(Schwerpunktthema Spiel)

Fotos

Archiv PH Zug
Lucia Amberg
Stefanie Haussener
Nanita Scherrer
Nicole Suter
Luc Ulmer

Abo-Bestellungen/ Adressänderungen

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

© November 2017, PH Zug

Einblicke ins Studium

Interessiert am Lehrberuf und an einem Studium an der PH Zug? Besuchen Sie unsere Infoveranstaltungen und gewinnen Sie einen ersten Einblick. An der Nachmittagsveranstaltung können Sie am Unterricht teilnehmen.

Di, 23.1.2018, 19 Uhr, Aula
Mi, 7.3.2018, 19 Uhr, Aula
Do, 15.3.2018, 13.30-16.00 Uhr,
diverse Räume PH Zug

Mehr Infos und Anmeldung:
infoanlaesse.phzg.ch

Musikprojekt: Bei den Hirten auf dem Felde

Über 200 Kinder der Gemeinde Baar bringen mit Unterstützung von Studierenden der PH Zug das Werk «Bei den Hirten auf dem Felde» zum Klingen. Der Text des Stücks für Chor, Band und Sprecher stammt von Max Huwiler, die Musik von Martin Völlinger. Realisiert wird das Musikprojekt von der Animation Schulmusik der PH Zug in Zusammenarbeit mit der Gemeinde Baar.

Freier Eintritt mit Kollekte,
keine Anmeldung notwendig
Do, 14.12.2017, 19.30-20.30 Uhr,
Kirche St. Martin Baar

Inputveranstaltung Museum Burg Zug «Inspiration – Migration»

Innerhalb der Veranstaltungsreihe «Anders. Wo. Zuger Aus- und Einwanderungsgeschichten» des Museums Burg Zug hält das Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen IZB eine Inputveranstaltung. Ausgehend vom Modul «Inspiration – Migration» präsentiert Mireille Eva Gugolz Grundzüge der interkulturellen Pädagogik. Sie spannt den Bogen zwischen Migration und kreativer Arbeit und zeigt auf, welche kreative Ressource das Thema Migration zu bieten hat und wie sich die Schule davon inspirieren lassen könnte. Mit dabei sind Studierende, die das Modul diesen Herbst besucht haben.

Do, 25.1.2018, 19.00 Uhr, PH Zug,
Hörsaal
Eintritt: CHF 10

Mehr Infos:
www.burgzug.ch

Symposium Begabung 2018

Das 12. Symposium Begabung findet am 17. März 2018 unter dem Titel «Manege frei! – Begabungsförderung zwischen Wirklichkeit und Vision» statt. Ist die Förderung von Begabungen Lehr-Kunst oder einfach Unterhaltung? Für die einen ist sie eine Kunst und deshalb nur für Spezialist/innen, für die anderen ist sie Unterhaltung und deshalb nur zu bestimmten Zeiten nutzbar – wenn man sich's verdient hat. Das Symposium Begabung blickt hinter die Kulissen des Begabungs-Zirkus.

Mehr Infos und Anmeldung:
symposium-begabung.phzg.ch

Tagung «Inspirierende Lernquelle – Lernquelle Arbeit»

Der Leistungsbereich Weiterbildung & Beratung der PH Zug veranstaltet in Kooperation mit dem Gewerblich-industriellen Bildungszentrum GIBZ Zug die Tagung «Inspirierende Lernquelle – Lernquelle Arbeit». Über die Tagungswebseite erhält man Einblick in die einzelnen Workshops und Fachreferate. Bildungsfachleute verschiedener Lehr- und Lernbereiche sind herzlich eingeladen, an der Tagung teilzunehmen.

Sa, 24.3.2018, 8.30-16.30 Uhr,
Gewerblich-industrielles Bildungszentrum
GIBZ Zug

Anmeldeschluss: 31.1.2018.
Mehr Infos und Anmeldung:
tagung-lernquelle.phzg.ch