

**PH LUZERN**  
PÄDAGOGISCHE  
HOCHSCHULE



No 2022/23

**FOKUS:  
MOTIVATION**

**Plus**

Das Weiterbildungsmagazin  
der Pädagogischen Hochschule Luzern

Liebe Leser\*innen

Sie halten die erste Ausgabe unseres Weiterbildungsmagazins «PLUS» in den Händen.

«Plus» steht für Lehren und Lernen über diverse Zielgruppen hinweg.

«Plus» unterstützt Sie mit konkreten Anregungen für das lebenslange Lernen.

«Plus» regt zum Perspektivenwechsel an – und motiviert für mehr.

Mit abwechslungsreichen Beiträgen und praktischen Tipps für Ihren Unterricht bereiten wir Sie auf Anforderungen in Ihrem Berufsalltag und auf neue gesellschaftliche Entwicklungen vor. Unser Fokusthema soll Sie dazu motivieren, über Fragen nachzudenken wie: «Warum ist das intrinsische Lernen das «Dessert» im schulischen Alltag?» und «Weshalb haben Kinder im Vorschulalter eine unbändige Lust am Lernen?»

Tauchen Sie in die Fotostrecke von Guadalupe Ruiz ein; sie ermöglicht einen bildhaften Perspektivenwechsel.

In der Rubrik «Programm» erhalten Sie einen Einblick in unsere attraktiven Weiterbildungsangebote 2022/23, die einerseits wissenschaftlich fundiert ausgerichtet sind und andererseits einen hohen Praxisbezug aufweisen.

Wie Donatus Berlinger treffend sagt: «Das schönste Lernen ist intrinsisch angetrieben und bedeutet Spass, Freude, Neugier und Entdecken.» Unser Magazin soll Ihnen genau diese Art von Lernen bieten.

Wir wünschen Ihnen viel Lesevergnügen, spannende Erkenntnisse und hoffen, dass Ihnen im Rahmen der grossen Vielfalt die Auswahl der passenden Weiterbildung nicht allzu schwerfällt ...

Caroline Lanz

Prorektorin, Weiterbildung PH Luzern



## INHALT

### Editorial

#### Fokus: Motivation

Diese Rubrik widmet sich jedes Jahr einem neuen Schwerpunktthema. Unter dem allgemeinen Begriff «Motivation» stellen wir in dieser Ausgabe nicht nur das Thema in den Fokus, sondern auch Menschen, die dazu etwas zu sagen haben.

- 6 Das Feuer pflegen, nicht die Asche hüten
- 11 Von der Lust am Lernen
- 12 Was du heute kannst besorgen, verschiebe nicht auf morgen! – Lernstrategien gegen Aufschiebritis
- 14 Leben genügt
- 15 Fotostrecke



In der Fotostrecke S. 15–25 und auf der Titelseite dieser Ausgabe setzt sich die Bieler Fotografin Guadalupe Ruiz mit Motivation im Kontext des Lehrens und Lernens auseinander. Die Suche nach passenden Assoziationen und dem optimalen Zusammenspiel zwischen Farbe und Objekt bildet den Kern dieser Arbeit.

- 26 Vernünftige Elan

#### Inspiration

Von neuen Möglichkeiten bei der Beurteilung von Schüler\*innen über Visionen dazu, wie die Schule im Jahr 2060 aussehen könnte bis hin zur Auftrittskompetenz: In dieser Rubrik finden Sie abwechslungsreiche Beiträge zu aktuellen Themen aus der Welt des Lehrens und Lernens.

- 29 Fragen aus der Praxis rund ums Beurteilen
- 32 Mit Peer- und Selbstbeurteilung das Lernen voranbringen
- 34 Auftrittskompetenz in der digitalen Kommunikation
- 36 Diversitätssensibilität: 3 Handlungsfelder für die Schulpraxis
- 38 Wie Schule auch sein könnte! – «Innere Selektion» durch Lerncoaching
- 40 Wettbewerb
- 41 Fremdsprachenunterricht für alle
- 42 Lernen neu denken – Gestaltung innovativer und zukunftsfähiger Lern- und Lehrszenarien

### Programm

Diese Rubrik gibt Ihnen einen Einblick in unsere Weiterbildungsangebote 2022/23. Erfahren Sie mehr über unsere Kurse, Studiengänge und viele andere Weiterbildungsformate. Zudem lassen wir viele Studierende und Dozierende zu Wort kommen, damit Sie hinter die Kulisse unserer Angebote schauen können.

- 46 Überblick Weiterbildungsformate
- 47 Gehen oder bleiben ...?
- 49 Neue Kurse 2022/23
- 54 Übersicht Studiengänge
- 55 Schule weiterdenken ...
- 57 Via negativa – die Kunst des Weglassens
- 58 MAS Schulmanagement
- 60 Unterrichten – eine Teamaufgabe
- 62 Nachgefragt: Der Weg zum Dreamteam
- 64 Quereinstieg Schulleitung – was er bringt und wie er gelingt
- 66 Berufseinstieg von Lehrpersonen – Tipps und Tricks für die Schulleitung
- 68 Überlebenstraining für berufseinstiegende Lehrpersonen
- 71 Profi im Planen, Gestalten, Realisieren, Beraten – und in vielem mehr ...
- 72 Welche Schule brauchen und wollen wir?
- 74 Beobachten im Unterricht
- 76 Master Integrative Förderung
- 77 «Manchmal kommt es mir so vor, als wäre ich Laufbahnberaterin»
- 79 Digital Campus

#### Seitenblick

Ab und zu tut es gut, gewisse Dinge von einem anderen Standpunkt aus anzuschauen. In dieser Rubrik möchten wir dafür Raum lassen und zum Perspektivenwechsel anregen. Und gerne lernen wir auch Ihren Standpunkt kennen. Mehr dazu erfahren Sie S. 88 unter «Wo drückt bei Ihnen in der Praxis aktuell der Schuh?».

- 82 Die Forschungsthemen 2021 der Top 5 Schools of Education
- 84 Motivation bewegt
- 88 Wo drückt bei Ihnen in der Praxis aktuell der Schuh?

» Falls Sie ein Thema aus unserem Magazin vertiefen möchten, gelangen Sie über den jeweiligen QR-Code zu unserem diesbezüglichen Weiterbildungsangebot sowie zu weiterführenden Informationen!



# FOKUS : MOTIVATION

## **Fokus**

*Brennpunkt / Blickpunkt  
/ Mittelpunkt*

Diese Rubrik widmet sich jedes Jahr einem neuen Schwerpunktthema. Unter dem allgemeinen Begriff «Motivation» stellen wir in dieser Ausgabe nicht nur das Thema in den Fokus, sondern auch Menschen, die dazu etwas zu sagen haben.

# Das Feuer pflegen, nicht die Asche hüten

Ein Gespräch mit dem Psychologen und ehemaligen Leiter unserer Abteilung «Erwachsenenbildung» – Donatus Berlinger – über das Faulsein, über motivierende Unterrichtssettings und über seine Ansicht dazu, warum motiviert sein allein für ein erfolgreiches Lernen im Grunde genommen noch wenig heisst.

INTERVIEW Olivia Schöni;  
Abteilungsleiterin «Weiterbildung Volksschule»,  
PH Luzern

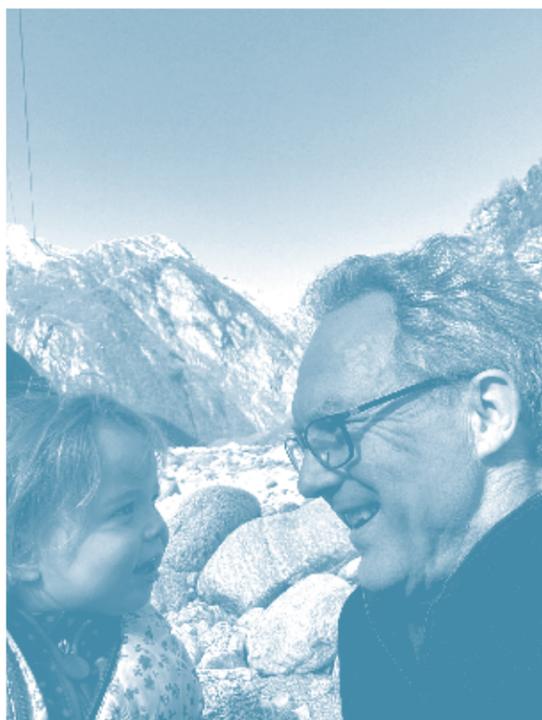
«Ich wollte erst Paläontologe, dann Primatenforscher werden», sagt Donatus, als ich ihn auf seine Wunschausbildung anspreche. «Das bin ich dann auch geworden, jedoch auf die menschliche Spezies bezogen ...»

Seine beruflichen Stationen sind vielfältig und reichen vom Geissenhirt auf Elba über die Leitung einer Beratungsstelle für Flüchtlinge hin zum begeisterten Anstifter dazu, den eigenen Unterricht zu erforschen. Er ist an allem Möglichen interessiert – vor allem aber daran, die Menschen und das, was sie antreibt, zu verstehen. Ihm entspricht das Motto: «Das Feuer pflegen, nicht die Asche hüten»; oder anders gesagt: «lieber entwickeln als verwalten».

Donatus ist zwar frisch pensioniert, aber weiterhin als selbstständiger Berater und Dozent aktiv – obwohl er sich vor 2 Jahren noch vorgenommen hat, nach der Pensionierung nichts Berufliches mehr zu tun. «Es ist dann ein bisschen anders gekommen ...», sagt er dazu und lacht. Am allerliebsten verbringt er aber seine Zeit mit seiner Enkelin Lia.

**OLIVIA SCHÖNI** Als neugieriger Mensch bist du wohl intrinsisch motiviert an dieses Gespräch gekommen?

**DONATUS BERLINGER** Genau, und deshalb möchte ich für dieses Interview auch kein Geld [lacht]. Belohnung ist ein extrinsischer Motivator. Und wenn man immer für alles bezahlt wird, was man aus Eigenmotivation macht, würde diese kontinuierlich sinken – und ich will unbedingt so motiviert wie möglich bleiben. Das ist ja auch das Paradox bei den Boni. Was natürlich keineswegs heisst, dass Lohn unerheblich sei. Diese Einstellung ist ein Luxus, ich weiss. Aber ist es nicht auch mal gut, gewisse Sachen im beruflichen Kontext ohne Bezahlung zu machen? Vielleicht gerade dafür, dass man mehr in der Lust bleiben kann; und damit im wirklich Intrinsischen.



**OS** Reden wir weiter über die Motivation – unser Schwerpunktthema 2022/23. Donatus: Sind die meisten Menschen einfach faul, wenn sie nicht motiviert sind?

**DB** Ich denke, dass man heute eher sagt, jemand sei «unmotiviert», statt von «faul» sein zu sprechen. Das mag sich vielleicht besser anhören, meint aber dasselbe. Die Zuschreibung «unmotiviert» oder «faul» kann uns Lehrende davon abhalten, genauer hinzuschauen, was denn die Gründe dafür sein könnten und was das vielleicht auch mit dem eigenen Unterrichten zu tun haben könnte. Es gehört zur Verantwortung von uns Lehrenden, alles dafür zu tun, dass unser Lehrhandeln und unsere Lernanlagen motivierend sind.

Umgangssprachlich meinen wir mit motiviert sein: «Ich will dies oder jenes möglichst engagiert tun». Fachsprachlich bedeutet Motivation aber nichts weiter als: «Ich bin bereit, etwas zu tun oder zu lassen – sei dies aus Spass, aus Zwang, um Unangenehmeres zu vermeiden oder weil mir etwas trotz aktueller Unlust sinnvoll erscheint – die Motive für unser Handeln sind mannigfaltig.

Noch etwas zu den «Faulen»: Diese könnten ja auch als besonders intelligent betrachtet werden, weil sie vielleicht versuchen, mit möglichst wenig Aufwand den bestmöglichen Ertrag zu erzielen. Ich selbst würde mich also nicht so faul bezeichnen. Vielleicht kann man aber auch sagen, ich sei nicht so intelligent. Ich gehe nämlich häufig wiederkehrende Aufgaben immer wieder neu an, anstatt diese routiniert in gleichbleibender Weise durchzuführen. So ein Vorgehen ist zwar nicht sonderlich effizient, motiviert mich aber. Auch da unterscheiden sich also die Motive, die jemand hat ...

**OS** Im Zusammenhang mit Motivation fallen häufig die Begriffe «extrinsische» und «intrinsische Motivation». Was verstehst du persönlich darunter und was hat das mit Zwang zu tun?

**DB** Das schönste Lernen ist sicherlich das intrinsisch motivierte, das ausschliesslich aus Spass und Freude geschieht. Kaum jemand aber glaubt ernsthaft, dass schulisches Lernen immer Spass machen kann. Genau dies wird aber mit der Forderung nach intrinsisch motiviertem Lernen erwartet. Da kann ich nur sagen: «vergesst den Quark» [lacht]. Es ist wunderbar, wenn das ab und an im Unterricht vorkommt. Sicher aber ist das nicht der Normalfall, sondern eher «das Dessert im schulischen Alltag». Das heisst aber keinesfalls im Umkehrschluss, dass das Lernen, welches nicht intrinsisch motiviert ist, nur aus Zwang und Strafvermeidung oder wegen Lob und Belohnung erfolgt. Mir ist es wichtig zu betonen, dass sich Motivation im Raum zwischen fremdbestimmt und selbstbestimmt bewegt. Nur auf die beiden Extrempunkte zu schauen, greift viel zu kurz.

Ich treffe immer wieder auf die weit verbreitete irrtümliche Ansicht, dass «extrinsisch motiviert» ausschliesslich eine Motivierung von aussen bedeute, wenn z. B. Lernen oder Arbeiten nur aufgrund von Lohn, Lob, Tadel oder Strafandrohung zustande kommt. Das wird in der Tierdressur so sein, nicht aber bei einsichtsfähigen Wesen. Wir Menschen sind ab einem bestimmten Alter in der Lage, nicht nur konditioniert, sondern auch aus

eigenen Überlegungen zu handeln. Extrinsisch motiviert zu sein, kann sehr wohl auch darin bestehen, etwas aus eigenem Antrieb machen zu wollen. Dies wird fachsprachlich «internale Regulation» genannt – ist also innengesteuert – zählt aber dennoch zur extrinsischen Motivation. Ein ursprünglich von aussen anerzogener Wert hat sich verinnerlicht. Das verwundert vielleicht erst einmal, da dies nicht der Alltagsvorstellung entspricht. Intrinsische Motivation hingegen bezeichnet die reine Freude am gegenwärtigen Tun, was im Flow-Erleben gipfeln kann. Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) differenziert diesen für die Arbeits- und Bildungswelt ausserordentlich wichtigen Unterschied sehr klar.

Wenn nun an Lehrpersonen die Forderung gestellt wird, dass der Unterricht möglichst intrinsisch motiviert gestaltet sein müsse, ist dies schlichtweg nicht einlösbar und führt zur Überforderung von Lehrenden wie Lernenden. Sind die Schüler\*innen, Lernenden und Studierenden nicht begeistert und gehen nicht voller Lust und Freude an die Inhalte heran, ist der Unterricht dann nicht gut gemacht? Und warum sollten wir ständig mit Lust und Freude lernen müssen? Das kommt mir auch zunehmend in der Arbeitswelt z. B. in Inseraten entgegen: Gesucht werden hochmotivierte Menschen, die begeistert arbeiten wollen. Darunter geht's nicht. Das ist eigentlich wie ein Zwang zu Lust und Freude. Lernen und Arbeiten brauchen eben oft auch Überwindung und sind häufig anstrengend und mühsam. Die allzu vereinfachende Gegenüberstellung der beiden Begriffe «intrinsisch» versus «extrinsisch» ist somit im Kontext Schule und Arbeit alles andere als sinnvoll.

**OS** Von dir stammt der Satz «Motivation wird überschätzt! Kannst du das ausführen?»

**DB** Das habe ich wirklich gesagt? [lacht]. Ich versuchs mal: Motivation ist ja nur ein Bestandteil des hochkomplexen Lernvorgangs. Beim Lernen wirken viele andere Faktoren mit, das zeigt u. a. auch die Metastudie von Hattie (2019) eindrücklich. Doch ist ein motivierender Unterricht selbstverständlich auch wichtig und Lehrpersonen müssen Räume schaffen, welche ein intrinsisches Lernen ermöglichen. Hierzu gibt es viele pädagogische Möglichkeiten.

Wenn ich die Studierenden in einem von mir geleiteten Studiengang jeweils bat zu formulieren, welchen Fragen sie nachgehen möchten, stellte die Mehrheit Fragen nach der Motivation. Seit Kurzem gehe ich etwas anders vor: Die Studierenden wählen besonders wirksame Faktoren für das Lernen nach Hattie aus, mit denen sie ihren Unterricht erforschen wollen. Und siehe da: Nur noch eine Person wählte den Wirkfaktor «Motivation» aus. Die Studierenden hatten durch die veränderte Aufgabe nun eine Auswahl an Faktoren, worauf es beim Lehren und Lernen ankommt. Das sind Faktoren wie «Feedback geben», «Klarheit» oder «gute Aufgabenstellungen». Allerdings können solche didaktischen Handlungen wiederum motivierende Auswirkungen für das Lernen wie auch für das Lehren haben.

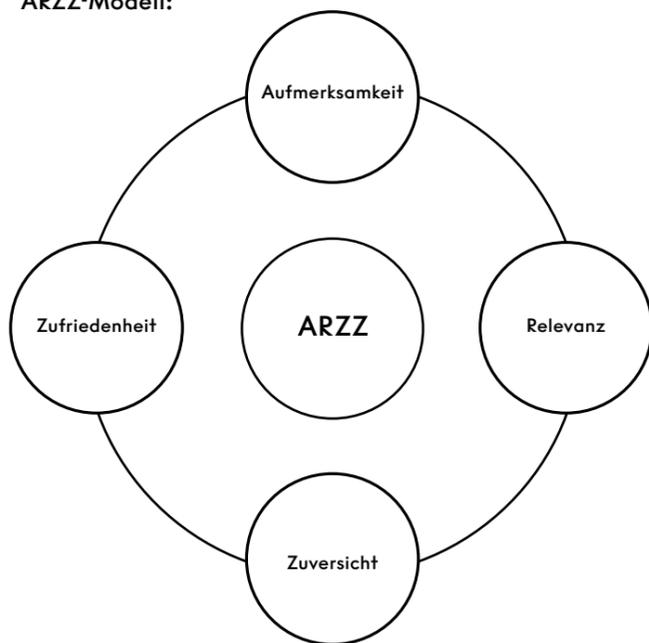
OS Worauf kann bei der Unterrichtsgestaltung geachtet werden, damit möglichst alle Schüler\*innen, Lernende und Studierende motiviert sind?

DB Die Motive eines Menschen sind nicht oder kaum veränderlich gegeben. Sie sind angeboren oder früh erworben. Jemand ist beispielsweise neugierig, der andere sucht sozialen Anschluss oder möchte Karriere machen. Eine will Leistung erbringen, ein anderer aber gar nicht. Das bedeutet, ich muss als Lehrende\*r, um zu einem motivierenden Lernen beizutragen, verschiedene Lernsituationen schaffen und vielfältige Lernwege ermöglichen – also für den einen Leistung bieten, für die andere Neugierde ermöglichen und weiteren wiederum sozialen Austausch bieten.

**Tipp**

Viele didaktische Vorgehensweisen sind motivationale Lehrhandlungen. Alle Lehrenden haben diese im Repertoire, auch wenn ihnen meist gar nicht bewusst ist, dass es sich dabei um Motivationsstrategien handelt. Das ARCS-, bzw. ARZZ-Modell von Keller (1987) bricht die Motivationstheorien in hilfreicher Weise sehr konkret auf den Unterricht hinunter und gibt viele wertvolle Hinweise dafür, wie ein motivierender Unterricht gestaltet werden könnte.

ARZZ-Modell:



OS In welchen Unterrichtssettings nimmst du deine Studierenden als besonders motiviert wahr?

DB Wenn sie einen Nutzen erkennen oder merken, dass etwas sinnvoll und rasch umsetzbar ist. Das ist bei erwachsenen Lernenden sehr wichtig. Oder wenn sie ganz einfach Interesse am Thema oder am Vorgehen haben. Besonders motiviert sind sie, wenn sie eigenen Fragen und Problemstellungen innerhalb eines thematischen Rahmens nachgehen und in kleinen Gruppen arbeiten können.

OS Wie können wir unsere Weiterbildungen noch optimaler ausrichten, damit die Studierenden ihre Motivation möglichst nicht «verlieren»?

DB Die effektiv gelebte Praxis mehr direkt einbeziehen und weniger Theorie vermitteln. Letzteres in der trügerischen Hoffnung, dass das erworbene Wissen in die Praxis transferiert werde. Das ist leider eher selten der Fall. Transferleistungen brauchen sehr viele Bedingungen, damit sie erfolgreich sind. Ich würde deshalb eher dafür plädieren, dass die Studierenden ihr Lehrer\*innenhandeln mit der Unterstützung von Peers und Dozierenden und anhand von Videobeobachtungen und Feedbacksituationen erforschen und weiterentwickeln. Das heißt: Nicht von der Theorie, sondern vom eigenen Praxishandeln ausgehen, dieses beobachten, reflektieren und anschließend die Ergebnisse theoretisch verstehen. Das pädagogische und didaktische Handeln kann auf dieser Grundlage dann gezielt weiterentwickelt werden. Allerdings würde dies eine weitreichende Umstellung der Weiterbildungen von Lehrpersonen bedeuten. Aber es funktioniert tatsächlich. Ich habe den CAS «Erwachsenendidaktik» im Herbst 21 entsprechend umgestellt. Diese Art von Weiterbildung ist für die Studierenden jedoch erst einmal sehr ungewohnt, herausfordernd und anstrengend. Das Ergebnis könnte aber für beide Seiten kaum befriedigender sein; mich beglückt es geradezu.

Das eigentliche Geheimnis und die Grundlage wirksamer Weiterbildungen für Lehrer\*innen scheint mir darin zu bestehen, dass diese lernen, bei ihren Lernenden gut hinzuhören: «Ich höre hin!», «wo stehen sie?», «was bräuchten sie?», «wie könnte der individuell passende Lernzugang aussehen?» etc. Und damit sind wir bei der Resonanz. Also nicht vorrangig von sich ausgehen mit einem «so sollte man» und «das ist der Weg», sondern hinhören und versuchen, den Unterricht so zu gestalten, dass die Schüler\*innen nicht nur vorgegebenen Schienen folgen müssen, sondern stattdessen auch über ihr eigenes Lernen nachdenken, darüber sprechen und der Spur folgen können, die ihnen entspricht.

Literatur:  
 Deci, E. & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39 Jg., Nr. 2. [www.pedocs.de/volltexte/2017/1173/pdf/ZfPaed\\_1993\\_2\\_Deci\\_Ryan\\_Die\\_Selbstbestimmungstheorie\\_der\\_Motivation.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2017/1173/pdf/ZfPaed_1993_2_Deci_Ryan_Die_Selbstbestimmungstheorie_der_Motivation.pdf)  
 Hattie, J. (2019). Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Wbv Media.

**Bereits darüber nachgedacht?**

Donatus Berlinger steht der Forderung nach lebenslangem Lernen sehr kritisch gegenüber. Er sagt dazu, dass in den 70er-Jahren 2 sich diametral gegenüberstehende, gesellschaftspolitische Ausrichtungen zum lebenslangen Lernen entstanden seien. Er führt diese nachfolgend auf und erklärt seine Haltung dazu:

**Lebenslanges Lernen aus 2 Perspektiven**

● Die eine wurde von der «UNESCO» vertreten. Sie geht von einer umfassenden Entfaltung des Menschen aus und steht für die Verbesserung der menschlichen Lebensbedingungen und die Demokratisierung der Gesellschaft. Der Staat stellt dabei die Rahmenbedingungen dafür, dass wir über die ganze Lebenszeit hinweg lernen und uns entwickeln können. Man sprach von «lifelong education» oder «education permanente».

● Auf der anderen Seite verfolgte die «OECD» im Unterschied dazu klar wirtschaftspolitische Ziele. Von ihr kommt die Forderung nach einem «lifelong learning», um flexible und anpassungsfähige Arbeitskräfte auf dem Arbeitsmarkt zu haben. Lebenslanges Lernen ist aus dieser Sicht ein Anpassungsvorgang, wird zu einem Müssen und zur individualisierten Bringschuld. Die humanistisch orientierte Sichtweise der «UNESCO» wurde seither im gesamten Bildungsbereich in den Hintergrund gedrängt, was sich u. a. in den kompetenzorientierten Lehrplänen zeigt.

Für mich selbst kann ich mir zwar nichts anderes vorstellen, als mein Leben lang in geistiger und körperlicher Bewegung zu bleiben und lernend unterwegs zu sein. Insofern ist Lernen für mich ein Lebenselixier. Aber wenn lebenslanges Lernen zu einer Forderung in dem Sinne wird, dass aus der Gesellschaft herausfällt, wer nicht lebenslang lernt, dann bedeutet dies ein «survival of the fittest». Das halte ich für ausgesprochen bedenklich. Als optimal erachte ich eine «ausgehaltene Spannung» der beiden Pole, die einander in der Selbstbestimmung und Anpassung ergänzen.



Wissen teilen,  
inspirieren lassen,  
immer und überall.

**WIR FREUEN UNS ÜBER DEN BRAND-  
NEUEN WEITERBILDUNGSPodcast  
ZUM SCHWERPUNKTTHEMA MOTIVATION!  
BLEIBEN SIE AM PULS.**

Die Motivation und ihre Bedeutung für Schule und Unterricht ist das Thema unserer diesjährigen Vortragswerkstatt. Diese wird als Podcastserie durchgeführt, in deren Folgen sich unsere Gäste aus Wissenschaft und Praxis – Dozierende der PH Luzern, Lehrpersonen und Schulleitende – gemeinsam mit unserer Moderatorin Barbara Josef austauschen. Freuen Sie sich auf gehaltvolle Expertisen und spannende Erfahrungen zum Thema und nicht zuletzt auf interessante Lebensbiografien.

Unsere Podcasts sowie weiterführende Angebote zu unserem Schwerpunktthema «Motivation» finden Sie hier:



- Podcast 1**  
Mittwoch,  
07.09.2022

▶ **«Niemand kann wirklich motiviert werden»**  
Ein Gespräch mit Janine Gut, Leiterin Zentrum Berufsbildung und Abteilung Weiterbildung Mittelschulen und Hochschulen, PH Luzern

---

- Podcast 2**  
Mittwoch,  
28.09.2022

▶ **«Schüler\*innen sollen im Unterricht soziale Eingebundenheit, Autonomie und Kompetenz erleben»**  
Ein Gespräch mit Hanni Lötscher, Studienbereichsleiterin Bildungs- und Sozialwissenschaften, PH Luzern

---

- Podcast 3**  
Mittwoch,  
19.10.2022

▶ **«Motivation ist nicht alles»**  
Ein Gespräch mit Donatus Berlinger, ehemaliger Abteilungsleiter Erwachsenenbildung, PH Luzern

---

- Podcast 4**  
Mittwoch,  
09.11.2022

▶ **«Ist Lehrer\*in sein eine Art berufliche Sackgasse?»**  
Ein Gespräch mit Martin Tiefenbacher, Leiter Berufseinführung und Langzeitweiterbildung, PH Luzern

weitergeben.

# Von der Lust am Lernen

Weshalb lernen kleine Kinder das Laufen?  
Warum sind sie interessiert am «selber Machen»?  
Weshalb haben Kinder im Vorschulalter eine unbändige Lust am Lernen?  
Und warum verliert sich diese Lust später?



TEXT Astrid von Büren Jarchow;  
Leiterin Themenschwerpunkt  
«Verhalten in der Schule», PH Luzern  
ILLUSTRATION Till Lauer

Maria Montessori (1870–1952) weist in ihren Arbeiten darauf hin, dass Kinder und Jugendliche durch «vorbereitete Umgebungen» zum Lernen angeregt werden. Die richtigen Materialien zur richtigen Zeit ermöglichen dem Heranwachsenden ein selbstgesteuertes Lernen. Es beobachtet, probiert, übt und automatisiert bis zur eigenen Zufriedenheit, unabhängig von externem Lob.

## Was geschieht bei einem solchen intrinsisch motivierten Lernprozess im Gehirn?

Die für das Lernen äusserst wichtige selektive Aufmerksamkeit – und damit die erste Station in einem Lernprozess des Kindes – wird durch «das Vorbereiten» als das einzig Interessante aktiviert. Alles andere wird automatisch ausgeblendet. Das heisst, das Frontalhirn hemmt andere potenziell interessante Dinge und erleichtert das Dranbleiben. Das Kind ist intrinsisch motiviert – das bindet die Aufmerksamkeit optimal und verlängert ressourcenarm deren Spanne.

Das Kind bleibt damit vertieft bei der ausgewählten Sache. Angeregt nimmt es diese mit allen Sinnen wahr: es berührt, sieht, riecht, hört, spürt ... Es bearbeitet, vergleicht mit Vergangenen, fragt nach, verändert, sucht Ähnliches, zeichnet, bastelt, benennt, schreibt ... Das Gehirn verarbeitet die Wahrnehmung der verschiedenen Sinne und aktiviert die spezifischen Regionen im Gehirn. Das Gedächtnis wird durchforstet und nach Bildern, Wörtern, Strukturen, Geräuschen und Gerüchen abgesucht. Je nachdem wird das Neue mit bereits Gespeichertem verbunden und gefestigt. Die Sinne verbinden also motorische Muster mit dem neu Erlebten, mit Fragen und mit Beschreibungen. Gedanken verbinden zudem Erlebtes mit Sprache und Kognitionen. Das Wissensnetzwerk wird konstruiert, vernetzt, erweitert; genährt von neuen Impulsen aus den verschiedenen Gehirnregionen. Das individuelle Wissen des Kindes wird aktiviert und mit Neuem verknüpft. Vielleicht bearbeitet es später eine passende Aufgabe und produziert dabei eine sichtbare Antwort. Egal welcher Art die Antwort oder das Endprodukt entspricht, die Auswertung des eigenen Lernprozesses bildet jeweils den Abschluss. Sie wird einerseits vom Kind selbst vorgenommen und beschreibt, wie erfolgreich das Kind sich selbst sieht.

Diese innere Erfolgskurve des Kindes ist äusserst wichtig. Wenn sich das Kind erfolgreich erlebt, ist es stolz und speichert das Lernen als spannend und lohnend ab. Verhaltenstherapeutisch formuliert als positive Verstärkung, die es gerne wieder aufsucht. Schwieriger wird es, wenn die innere Erfolgskurve mehrheitlich Misserfolg verspricht. Dieser kann zwar hie und da anspornen, ständig hervorgerufen produziert er jedoch Frust, was demotivierend ist. Um psychisch gesund zu bleiben, wird das Kind verständlicherweise dem Misserfolg ausweichen und den Frust vermeiden wollen und demnach demotiviert in den Lernprozess steigen. Ohne die entsprechende Motivation wird jedoch – wie gerade beschrieben – die Aufmerksamkeit nicht optimal gebunden; es wird anstrengend und die Verlockungen der verschiedenen Ablenkungen sind gross. Die Chance, sich selbst als erfolgreich zu erleben, sinkt ... und der Teufelskreis beginnt!

Weshalb lernen kleine Kinder das Laufen? Weil sie dann üben, wenn sie sich vorbereitet fühlen, und dann die Erfolgskurve wahrscheinlich wird?

Warum sind sie interessiert am «selber Machen»? Weil sie es sich zutrauen? Weil sie täglich sehen, dass andere es auch können? Modelllernen?

Weshalb haben Kinder im Vorschulalter eine unbändige Lust am Lernen? Weil sie angeregt werden? Weil ihr Interesse geweckt wird? Weil sie weiterkommen möchten? Weil sie sich sehr oft erfolgreich erleben!

Möchten Sie mehr über Lernprozesse im Kinderhirn lesen? Die Autorin Astrid von Büren Jarchow veröffentlicht neu regelmässig interessante Beiträge in unserem Blog «Lebenslanges Lernen»: [blog.phlu.ch/weiterbildung](http://blog.phlu.ch/weiterbildung)



# Was du heute kannst besorgen, verschiebe nicht auf morgen! – Lernstrategien gegen Aufschieberitis

Jede\*r kennt das lähmende Gefühl, sich einfach nicht zur Arbeit, zum Sport, nicht zum Lernen für die Prüfung, nicht zum Organisieren des Geschenks oder zum rechtzeitigen Losgehen an den Bahnhof überwinden zu können ...

TEXT/FOTO Evelyne Borer;  
Leiterin Themenschwerpunkt  
«Beurteilung der Lernenden», PH Luzern

## Was ist Prokrastination?

Mit der Arbeitsstörung Prokrastination ist das unnötige Aufschieben von notwendigen oder von als wichtig erachteten Tätigkeiten gemeint.

Prokrastinationswerte werden vorwiegend an Studierendensamples gemessen. Befunde zur Prävalenz von Prokrastination unter SuS bildet ein Forschungsdesiderat. Eine Querschnittsstudie der Universität Münster (Deters, 2006) mit 836 Teilnehmenden aus einer Zufallsstichprobe von 10'000 Studierenden ergab, dass knapp 15% der Stichprobe ernsthafte Probleme mit dieser Arbeitsstörung haben. Nur knapp 2% der Studierenden gaben an, gar nicht aufzuschieben. In einer kanadischen Studie zeigte sich, dass Studierende während mehr als einem Drittel ihrer Hausaufgabenzeit prokrastinieren (Pychyl et al., 2000, S. 244). Ferrari et al. (2005, S. 5) gehen davon aus, dass ca. 20% der allgemeinen Bevölkerung in den USA, im UK und in Australien an dieser Störung leiden.

Unschwer nachvollziehbar ist, dass stark ablenkbare und impulsive Menschen eher zu Prokrastination neigen, als gewissenhafte und sich selbst kontrollierende Individuen (Engberding et al., 2017, S. 418). Waitz (2019, S. 172) verbindet Prokrastination mit einer erheblichen Beeinträchtigung des psychischen Wohlbefindens. Die Folgen einer aufschiebenden Praxis beeinträchtigen die Work-Life-Balance der Betroffenen. Sie leiden an Frust und schlechtem Gewissen, an Konzentrations- sowie Entscheidungsschwierigkeiten und schliesslich an fehlender Arbeitsmotivation. Diese Beeinträchtigungen müssen aber nicht einfach hingenommen werden. Neben unzähligen nichtwissenschaftlichen Ratgebern auf dem Markt gibt es verhaltenstherapeutische Interventionen, deren Erfolg empirisch überprüft ist.

Zur Unterrichtsvorbereitung:

Engelbrecht, S. (2011). Ich müsste wollte sollte. Erste Hilfe für chronische Aufschieber. Orell Füssli.

Englert, C. & Bertrams, A. (2020). Volition im Sport. In J. Schüler, M. Wegner & H. Plessner (Hrsg.), Sportpsychologie: Grundlagen und Anwendung (S. 211–232). Springer. [www.doi.org/10.1007/978-3-662-56802-6\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-662-56802-6_10)

Höcker, A., Engberding, M. & Rist, F. (2017). Prokrastination. Ein Manual zur Behandlung des pathologischen Aufschiebens (2. Aufl.) Hogrefe.

## Prokrastination im Schulzimmer

Aus meiner Berufserfahrung weiss ich, SuS sind dankbar, wenn Prokrastination im Unterricht thematisiert wird und ihnen dabei Strategien der Selbstregulation aufgezeigt werden, mit denen sie Lernvorhaben rascher und effizienter anpacken lernen. Folgendes didaktisches Vorgehen schlage ich vor:

- Zunächst ist es für alle SuS hilfreich zu sehen, dass es anderen Menschen ähnlich geht (common humanity; Germer & Neff, 2013, S. 857). Um diese menschliche Gemeinsamkeit erkennen zu können, eignet sich neben dem Klassengespräch ein witziges Video zur Prokrastination aus dem Netz.
- Zur Diagnostik stehen bei Bedarf Selbsteinschätzungstests (siehe Höcker et al., 2017, S. 48) zur Verfügung, welche mit Auswertungsschablonen gut ab der 8. Klasse eingesetzt werden können. Unabhängig davon, ob ein Diagnoseinstrument eingesetzt wird oder nicht, können im Unterricht Lernstrategien vorgestellt werden, von welchen SuS ab ca. der 5. Klasse profitieren. Hierfür sollen SuS zunächst verstehen können, welche mentalen Prozesse ablaufen, wenn eine Handlungsabsicht gebildet und deren Umsetzung anvisiert wird. Das hilft ihnen, mit ihrer Arbeit pünktlich beginnen und sie realistisch planen zu können.
- Zu diesem Zweck wird ihnen das «Rubikonmodell der Selbststeuerung» von Heckhausen und Gollwitzer (1987) vorgestellt, welches z. B. in Englert und Bertrams (2020, S. 215) zu finden ist. Danach leitet ein mehrschrittiger Ablauf (vgl. dort Abbildung 1) die konkrete Umsetzung ein. Am erfolgreichsten ist die Intervention, wenn sie während 14 Tagen mithilfe des Arbeitstagebuchs (Höcker et al., 2017, S. 171–173) begleitet und im Unterricht reflektiert wird.

Als Ergänzung zur Strategie des pünktlichen Beginns und Planens eignet sich zudem das «A-D-E-Modell» (Anfangen Dranbleiben-Ergebnisse würdigen) von Engelbrecht (2011). Es teilt das Lernen in 25-Minuten-Einheiten ein (je nach Konzentrationsfähigkeit auch kürzer), welche von belohnenden 5-Minuten-Pausen unterbrochen werden. Damit für die Zeitmessung nicht das verführerische Handy zum Einsatz kommt, wird die Verwendung eines Küchentimers empfohlen (was der Methode auch den Namen gibt: «Pomodoro Technik»). Wichtige Elemente der Methode sind die Protokollierung der Fortschritte (z. B. mit dem Durchstreichen der erledigten Aufgaben auf der To-do-Liste) und die fünfminütige Belohnung in jeglicher Form (gamen, essen, tanzen ...)

### Literatur:

Deters, B. (2006). Prokrastination bei Studierenden: Zusammenhänge mit Depressivität und ADHS im Erwachsenenalter. *Engberding, M., Höcker, A. & Rist, F. (2017). Prokrastination: Ursachen, Auswirkungen, Behandlungsmodule. Psychotherapeut, 62(5), 417–421. www.doi.org/10.1007/s00278-017-0219-3*

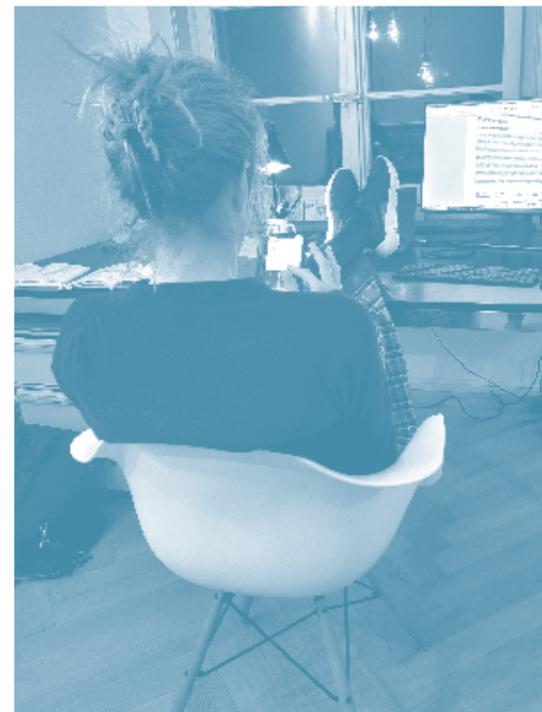
Ferrari, J., O'Callaghan, J. & Newbegin, I. (2005). Prevalence of Procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and Avoidance Delays among Adults. *The American Journal of Psychology, 7, 1–6.*

Germer, C. K. & Neff, K. D. (2013). Self-Compassion in Clinical Practice. *Journal of Clinical Psychology, 69(8), 856–867. www.doi.org/10.1002/jclp.22021*

Heckhausen, H. & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion, 11(2), 101–120. www.doi.org/10.1007/BF00992338*

Pychyl, T. A., Lee, J. M., Thibodeau, R. & Blutin, A. (2000). Five Days of Emotion: An Experience Sampling Study of Undergraduate Student Procrastination – ProQuest. *Journal of Social Behavior and Personality, 15(5), 239–254.*

Waitz, T. (2019). Nicht Nichtstun: Über Prokrastination. *Zeitschrift für Medienwissenschaft, 11(21–2), 170–178. www.doi.org/10.14361/zfmw-2019-210120*



Notizblatt «Wenn ... Dann ...»

### 1. Bilde einen Vorsatz.

- a. Wann beginne ich? 10 Uhr  
b. Wo werde ich arbeiten? An meinem Schreibtisch

### 2. Erinner dich mit einem Signal daran, pünktlich zu starten!

Mein Signal: Handywecker stellen, anrufen lassen, Zettel aufhängen, etc.

### 3. Führe ein Ritual ein, um dich auf die Arbeit einzustimmen!

- a. Mein Ritual: Tee kochen, Schreibtisch aufräumen, PC hochfahren, ein bestimmtes Lied hören

Achtung: Wähle keine Handlung, an der du sonst häufig hängen bleibst wie z. B. chatten, Fernsehen.

Besser: Handlungen, die du gut und rasch abschliessen kannst und dich auf die Arbeit einstimmen:  
z. B. 15 Minuten vor 10 Uhr klingelt der Wecker, dann mache ich ... (mein Ritual) und dann lege ich los.

### 4. Motiviere dich!

- Was sage ich mir, um mich zu motivieren? Wenn ich jetzt arbeite, geht es mir nachher besser!  
Ich will das schaffen!  
Wenn ich mit dem Arbeiten fertig bin, dann ...

Ich werde mindestens \_\_\_\_\_ Minuten konzentriert arbeiten.

Ort und Datum: \_\_\_\_\_

Unterschrift: \_\_\_\_\_

Notizblatt «Wenn ... Dann ...» zum pünktlichen Beginnen – in Anlehnung an das Arbeitsblatt 6 der Münsteraner Prokrastinationsambulanz (Höcker et al., 2017, S. 8)

# IMMER MOTIVIERT; DIE RUHE FINDET MICH ERST JETZT.

## Leben genügt

Motiviertsein als ständige Pflichtübung?

Ich lese diese Zeilen, während ich ebenso gut draussen einen Spaziergang machen, endlich einen längst geplanten Brief schreiben oder mit einem Kaffee in der Hand zum Fenster hinausschauen könnte. Meine Entscheidung ist aber: Weiterbildung ...

Bilde ich mich weiter, weil ich motiviert bin, Neues zu erfahren, oder aus purem Pflichtbewusstsein?

Die Gründe motiviert zu sein, sind ganz unterschiedlicher Natur. Darum muss wohl am Anfang jeder frisch anzupackenden Weiterbildung die Frage gestellt werden, warum man überhaupt motiviert ist.

Und allenfalls sogar: Kann ich mir erlauben zu sagen, «ich bin nicht motiviert»? Oder droht mir dann gleich die Verbannung aus dem gesellschaftlichen Paradies?

Heiko Ernst (ehem. Chefredaktor der Zeitschrift «Psychologie heute») schlug einmal vor, sich schon zu Lebzeiten Gedanken zu machen, was auf dem eigenen Grabstein später stehen soll. In Anlehnung an seinen Vorschlag könnte dies z. B. Folgendes sein:

«Sie war zeitlebens motiviert.»

«Seine Motivation brachte ihn ins Grab.»

«Lebte einfach – und ist jetzt motiviert gegangen.»

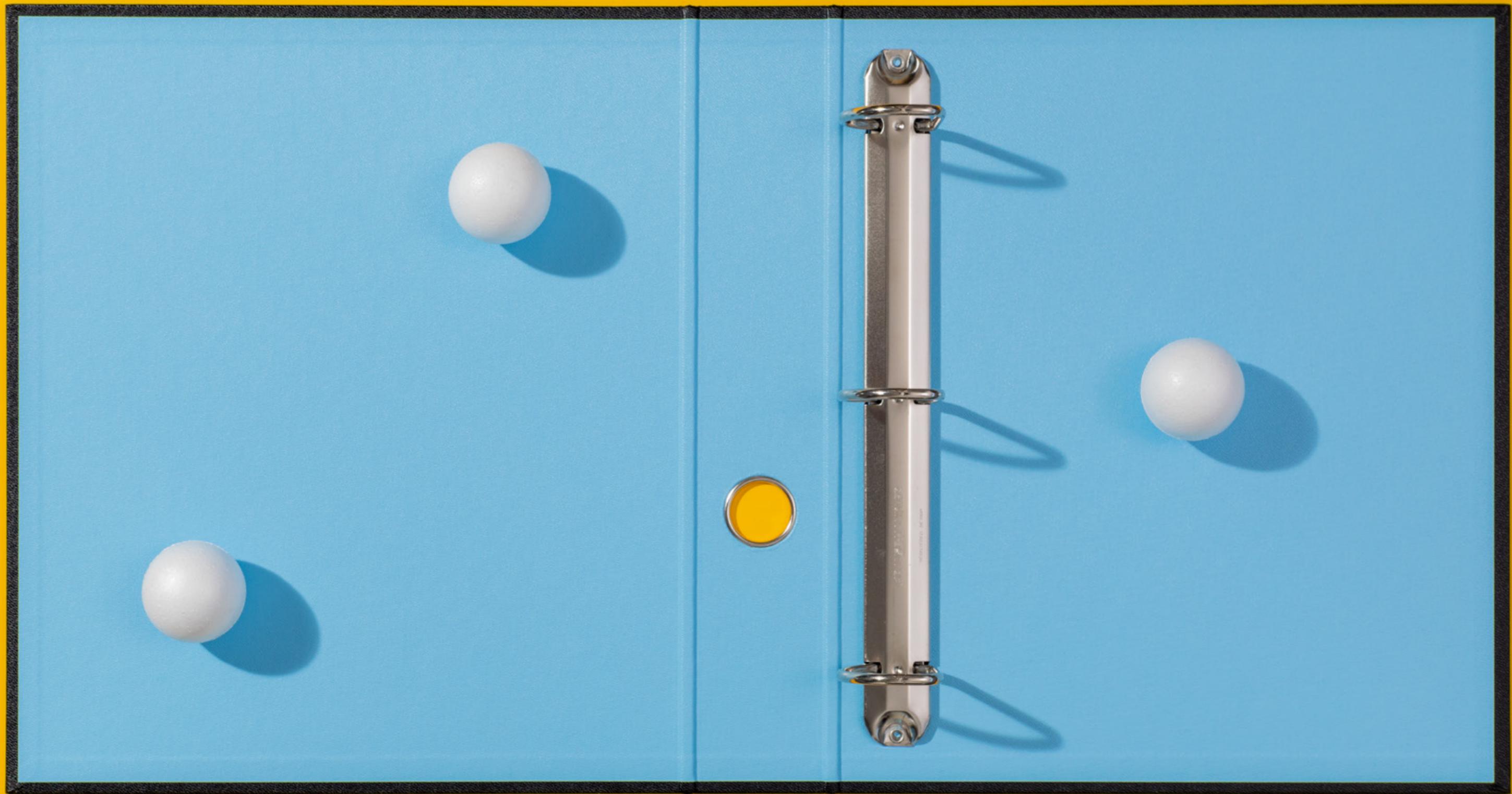
«Immer motiviert; die Ruhe findet mich erst jetzt.»

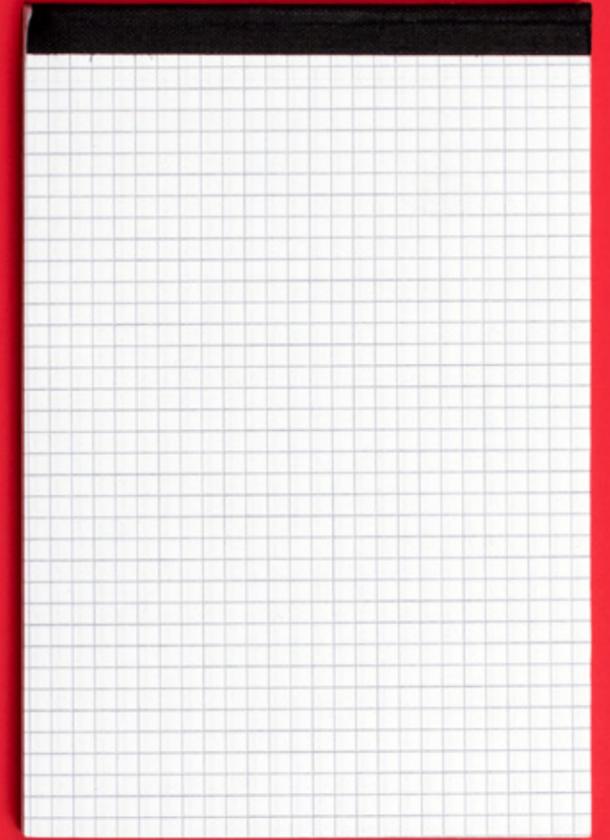
Solange unser Herz seinen Dienst noch tut, ist Zeit vorhanden, diesen später final eingemeisselten Eintrag gut zu überdenken. Falls ich meine Weiterbildung lediglich für die nächsten Monate plane, kann ich mir die grundsätzlichen Gedanken ersparen. Ist meine Perspektive auf die nächsten Jahre ausgerichtet, muss ich einen Plan für meine Weiterentwicklung und die Art meiner Motivation haben. Bleibt noch die Frage für mein zukünftiges Berufsleben: Welche Spuren will ich in der Bildungslandschaft hinterlassen?

Vielleicht ist die Lösung für die Motivationsfrage eine ganz einfache: Ich bin im Moment motiviert zum Nichtmotiviertsein. Ich will Zeit haben zum Zeithaben.

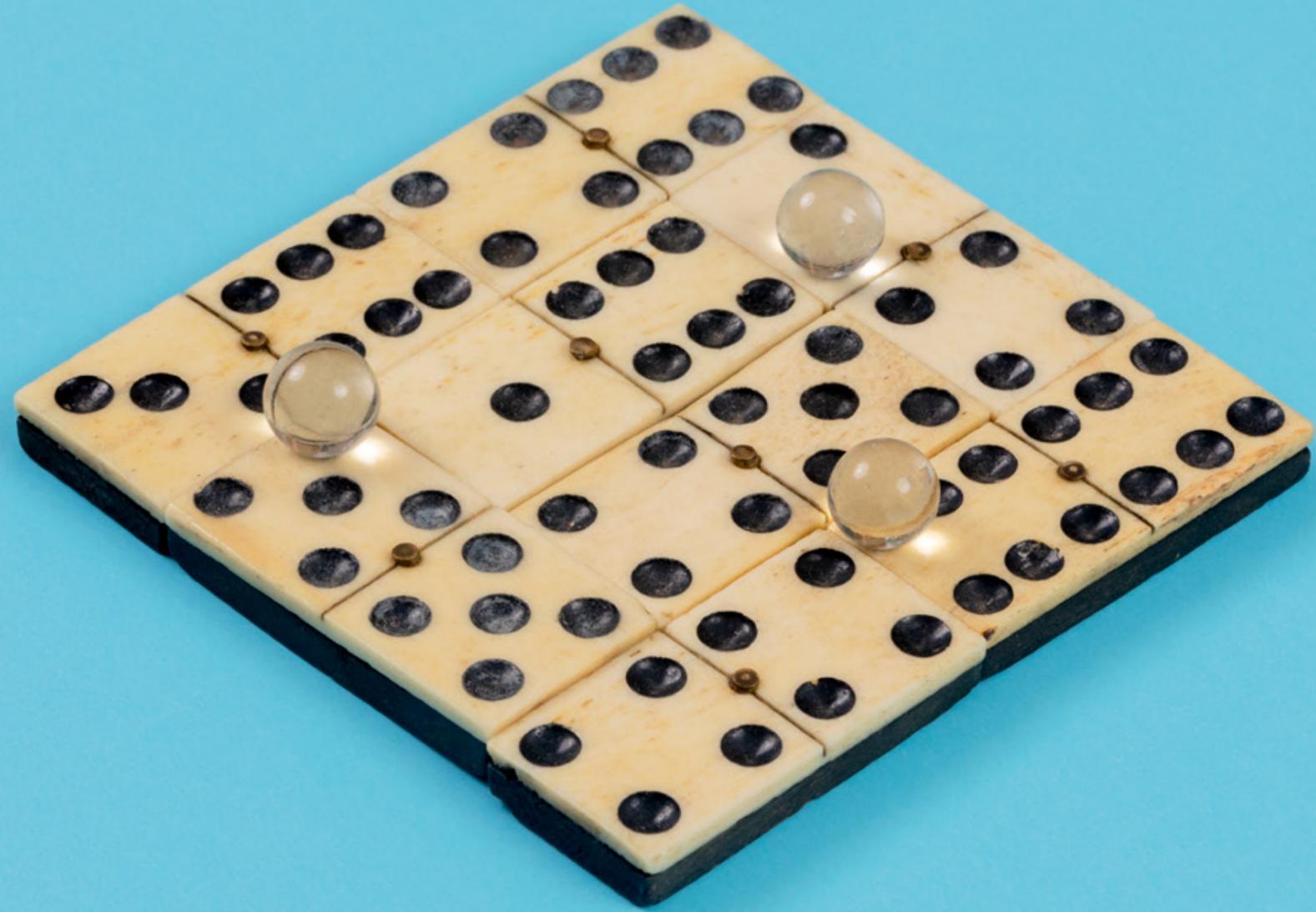
Die Folge wäre klar: Die nächste Motivation, die in dieser Zeit langsam wächst, wird stärker sein als jede vermeintlich erwartete Pflichtmotivation ...













## Vernünftige Elan

RAP Knackeboul; Schweizer Rapper, Beatboxer und Moderator

I motiviere mi, indäm i formuliere wi  
Gedanke wo no niene si, eigentlech Monolythe si  
Und i ha Hammer und Meissu – am Afang jammeri meischtens  
Wäri Glauer<sup>1</sup> e Leischtig, wäremmer aui e Meischer\*in

D Unüberschoubarkeit wo gäng am Afang inehitet  
Chame behandle wiene Splitter ahand vo chline Schritte  
Fange s Abstrackte imne Gitter – lueges a, bises erzittret  
Und mir dr Sinn de usespittet – im Hypothalamus es Gwitter

Also sprach Zarathustra: «Witer» und scho di erschte Elemänt  
Vomene Ganze wo wird guet si, dränge sich jetz uf – vehemänt  
Es Buech mit sibe Sigle wird e süffige Roman  
Und übetribnigi Zerströitheit zu vernünftigem Elan

Aber grad wo aues guet loufft, schwindet plötzlech au dr Fokus  
De fingsch mi ässend vorem Chüeschrank oder höckelnd ufem Lokus  
Wenn meinsch du heigsch e Run, si d Lorbeere oft e Vorschuss  
Und was vorhär Sinn het gmacht, seit jetz doch ehrlech: «Hokus Pokus»

De goni go jogge, lo aus lo ligge, schnuufe düre  
Bisi d Stecknodle i däm kreative Huufe gspüre  
Oder zeige s bis jetz entstandnige mire Gruppe für e  
Kampf gäg destruktivi Stimme und mache Moves gäg füre

Uf die letschte Kilometer vomene Marathon  
Was vorhär fautsch het trumpetet isch jetz e klare Ton  
Mit dr übrige Energie spauti paar Atom  
So dominiert Motiv- über Prokrastination

<sup>1</sup> Ineffizientes Arbeiten

# INSPIRATION

## Inspiration

*Inspiration f. Eingebung, Erleuchtung, Übernahme (16. Jh.) von lat. Inspiratio*  
Von neuen Möglichkeiten bei der Beurteilung von Schüler\*innen über Visionen dazu, wie die Schule im Jahr 2060 aussehen könnte bis hin zur Auftrittskompetenz: In dieser Rubrik finden Sie abwechslungsreiche Beiträge zu aktuellen Themen aus der Welt des Lehrens und Lernens.

*Es gibt etwas zu gewinnen ... Weiterwert, S. 40*



# Fragen aus der Praxis rund ums Beurteilen

In den Kursen zum kompetenzorientierten Beurteilen werden meinem Team und mir immer wieder spannende Fragen zu diesem Thema gestellt. Aufgrund der Frageninhalte wird ersichtlich, dass die Herausforderungen rund ums Beurteilen schulstufenübergreifend auftauchen. Gerne präsentiere ich Ihnen hier eine exemplarische Auswahl der Fragen mit dem Ziel, sie in Zusammenarbeit mit meinem Kurskader: möglichst konzis zu beantworten. (Die Fragen eröffnen komplexe Themenfelder des pädagogischen Handelns und verlangen, je nach Bedürfnis, einen gewissen Grad an Vertiefung. Entscheiden Sie daher nachfolgend jeweils selbst, ob Ihnen die Kurzantwort bereits genügend Informationen auf Ihre Frage liefert, oder ob Sie auch die tiefergehende Erörterung – verfügbar über den QR-Code – lesen möchten.)



TEXT Evelyne Borer;  
Leiterin Themenschwerpunkt «Beurteilung der Lernenden», PH Luzern

## 1. Wie mache ich aus einer formativen Beurteilung eine Note?

Am besten gar nicht. Denn beim formativen Beurteilen steht der Lernprozess im Fokus. Es werden die individuellen Lernfortschritte, die momentane Lernsituation sowie allfällige Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler (SuS) erfasst. Daraufhin erfolgen spezifische Rückmeldungen, welche den SuS einen Schubs in Richtung Zielerreichung geben sollen (DVS – Dienststelle für Volksschulbildung –, 2019, S. 7).

Evelyne Borer & Maïke Fischer; Lehrperson Sek 1 und Kursleiterin zum Thema «Beurteilen»

## 2. Wo finde ich die Zeit für die aufwändige formative Beurteilung?

Das Ziel des formativen Beurteilens ist der Fortschritt der SuS. Dafür muss nicht möglichst viel Feedback gegeben, sondern überlegt werden, wie der Unterricht gestaltet wird, damit die SuS ihren Lernstand und nächste Lernschritte selbst erkennen können (Lötscher et al., 2021, S. 65). Gelingt dies, werden 2 Fliegen auf einen Streich geschlagen. Das Unterrichtsangebot bringt die SuS zum einen im Fach weiter und hilft ihnen zum anderen, ihre Voraussetzungen für ein lebenslanges Lernen zu optimieren. Zeitfenster, die für Feedback genutzt werden können, bieten sich in Arbeitsphasen der SuS oder im Teamteaching. Im Übrigen können SuS mit ähnlichem Lernbedarf für eine Lernunterstützung in einer Kleingruppe zusammengenommen werden. Ausserdem ist auch Peer-Feedback förderlich (Lötscher et al., 2021, S. 105 f).

Evelyne Borer & Martina Köhli; Primarlehrerin Zyklus 1 und Kursleiterin zum Thema «Beurteilen»

## 3. Wie kann ich mit dem Spannungsfeld zwischen individueller Förderung und Benotung umgehen?

**Ich erlebe immer wieder, wie Noten sich negativ auf die Motivation schwächerer SuS auswirken.**

SuS sind unterschiedlich leistungsfähig. Da sich aber die Benotung darauf beziehen muss, ob und wie die Lernziele erreicht wurden (Lernzielnorm), werden die besonderen Umstände der einzelnen SuS nicht berücksichtigt. Als Folge geht die Schere auseinander und leistungsschwache SuS werden schlechter benotet. Beim kompetenzorientierten Beurteilen sollte es jedoch für (fast) alle SuS möglich sein, bei hinreichender Anstrengung die grundlegenden Anforderungen des Unterrichtes erfüllen und eine genügende Note erreichen zu können (Fraefel, 2020, S. 205). Eine Würdigung der Arbeit schwächerer SuS bietet sich im kompetenzorientierten Unterricht dadurch, dass zu den Beurteilungsformen auch Lernprozessabbildungen und Produkte zählen. Das Mathe-Verbesserungsheft, in welchem die SuS ihre Verbesserungen, ihre dazu selbst kreierten verwandten Aufgaben und ihre Fehlererklärungen festhalten, kann z. B. mit einer Semesternote beurteilt werden.

Evelyne Borer & David Stephan; Schulleiter und Kursleiter zum Thema «Beurteilen»

#### 4. Wie tief darf ich eine Note setzen?

Sie dürfen laut der DVS (2019, S. 17) eine 1 setzen. Wie LP im Alltag mit ungenügenden Noten umgehen, obliegt ihrem pädagogischen Empfinden oder der Schulhauskultur. Aber wiederholte Beurteilungen einzelner Leistungen mit Noten unter der 3 machen pädagogisch selten Sinn (DVS, 2019, S. 24). Zudem ist eine Benotung zur Disziplinierung, z. B. als Mittel der Klassenführung, nicht zulässig (Fraefel, 2020, S. 203 f).

Evelyne Borer & Nicole Schumacher; Primarlehrerin Zyklus 2, Erziehungswissenschaftlerin und Kursleiterin zum Thema «Beurteilen»

#### 5. Wie wende ich das Selbst- und Fremdbeurteilungsdokument in meiner Beurteilungspraxis an?

Der Fremdbeurteilungsbogen soll den LP die Planung des Kompetenzerwerbs während des Zyklus wie auch die Vorbereitung des jährlichen Beurteilungsgesprächs erleichtern. Deshalb ist nur ein pragmatischer Ansatz sinnvoll und Sie sollen eine für Sie praktikable Lösung finden! Betreffend die überfachlichen Kompetenzen gilt in allen Zyklen, dass die personalen und sozialen Kompetenzen (im 3. Zyklus zusätzlich die berufliche Orientierung) pro Gespräch mit mindestens je einer Kompetenzstufe beurteilt werden. Die Beurteilung der methodischen Kompetenzen ist fakultativ (DVS, 2019, S. 13 f). Die zyklenspezifischen Vorgaben zur Beurteilung der fachlichen Kompetenzen finden Sie auf der Website des DVS.

Damit Sie im Beurteilungsgespräch das Lernen mit exemplarischen Lernergebnissen visualisieren und mit Beobachtungen konkretisieren können (Berner et al., 2018, S. 258 f), führen Sie vielleicht eine digitale Datei mit Leistungsnachweisen ihrer SuS oder bewahren diese in Schüler\*innenboxen auf. Die SuS bereiten sich ebenfalls aufs Gespräch vor und präsentieren z. B. eine Arbeit, die sie gerne gemacht haben, 2 Arbeiten, mit denen sie zeigen können, welche Fortschritte sie gemacht haben und eine Arbeit, die sie anstrengend oder schwierig fanden (Lötscher et al., 2021, S. 108).

Evelyne Borer & Aline Graf; Primarlehrerin Zyklus 2 und Kursleiterin zum Thema «Beurteilen»

#### 6. Welche Absprachen braucht es im Team, um gerecht zu beurteilen?

Im Sinne der Chancengerechtigkeit empfiehlt es sich, neben den Kriterien und Prüfungsfragen auch die Aufgaben aus dem Unterricht und den dafür eingesetzten Zeitaufwand zu vereinheitlichen. Damit schliesslich ähnlich beurteilt wird, helfen Ankerbeispiele. Das sind Lösungen der SuS, die im Vorbereitungsteam gemeinsam beurteilt und bewertet werden (Zeiger, 2021, S. 232).

Evelyne Borer; Primar- und Sekundarlehrerin, Erziehungswissenschaftlerin, Dozentin Weiterbildung zum Thema «Beurteilen»

» Schulinterne Weiterbildungsangebote, Themenschwerpunkt «Beurteilung der Lernenden»:

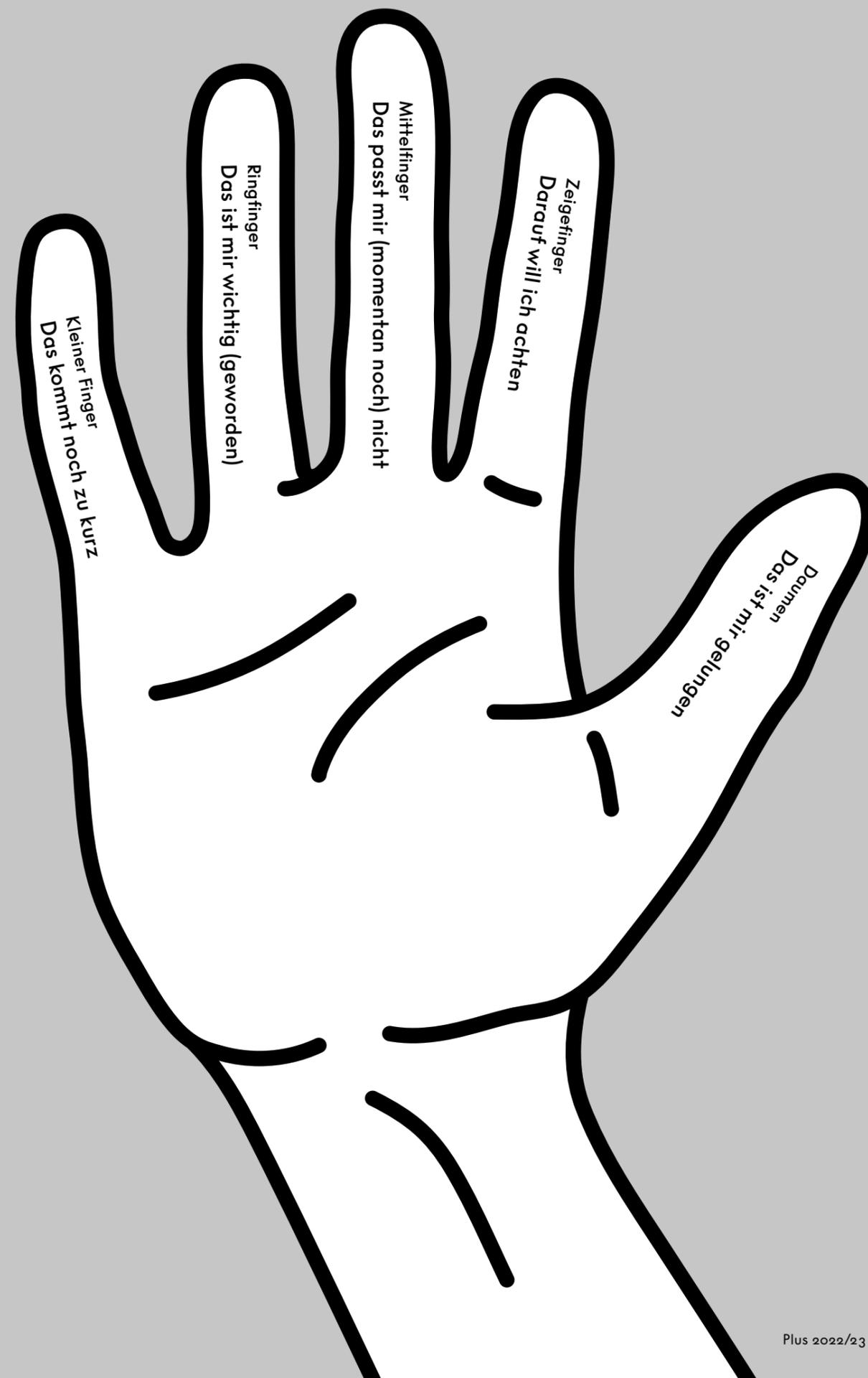


**Die Feedback-Hand können Sie im Unterricht variabel einsetzen: Sei es nach einer Einführungs-, Erarbeitungs- oder Übungsphase, sei es mündlich oder schriftlich. Die Hand kann im Schulzimmer aufgehängt werden, am Pult kleben, ins Heft gezeichnet sein ... Verwenden Sie dazu nebenstehende Vorlage.**

##### Literatur:

- Berner, H., Isler, R. & Weidinger, W. (2018). Einfach gut unterrichten (2. Aufl.). hep Verlag.
- Bildungs- und Kulturdepartement Dienststelle Volksschulbildung Luzern (DVS) (Hrsg.) (2019). Beurteilung der Lernenden. Umsetzungshilfe für Lehrpersonen und Schulleitungen. [www.volksschulbildung.lu.ch/-/media/Volksschulbildung/Dokumente/unterricht\\_organisation/beurteilen/umsetzungshilfe\\_beurteilung\\_lernende.pdf?la=de-CH](http://www.volksschulbildung.lu.ch/-/media/Volksschulbildung/Dokumente/unterricht_organisation/beurteilen/umsetzungshilfe_beurteilung_lernende.pdf?la=de-CH)
- Fraefel, U. (2020). Praktiken professioneller Lehrpersonen. Mit dem Aufbau zentraler Praktiken zu erfolgreichem Handeln im Unterricht (1. Aufl.). hep Verlag. [www.hep-verlag.ch/praktiken](http://www.hep-verlag.ch/praktiken)
- Lötscher, H., Naas, M. & Roos, M. (2021). Kompetenzorientiert beurteilen (1. Auflage). hep Verlag.
- Zeiger, A. (2021). How good is my English? – «Sprechen» kompetenzorientiert beurteilen. In H. Lötscher, M. Naas & M. Roos (Hrsg.), Kompetenzorientiert Beurteilen (S. 209–233). hep Verlag.

Feedback-Hand zum Ausschneiden ↓



# Mit Peer- und Selbstbeurteilung das Lernen voranbringen

TEXT Alois Buholzer; Leiter Institut für Schule und Heterogenität (ISH), PH Luzern  
Sandra Zulliger; wissenschaftliche Mitarbeiterin ISH, PH Luzern

## Was ist der Unterschied zwischen Peer- und Selbstbeurteilung?

Mithilfe formativer Beurteilung werden kurz gesagt Hinweise zum Lernen und seinen Ergebnissen erfasst, die anschliessend zur Optimierung von Lehr- und Lernprozessen genutzt werden können. Diese Form der Beurteilung unterscheidet sich von der summativen Beurteilung, welche diagnostische Informationen meist am Ende einer Unterrichtseinheit zusammenfasst, damit eine abschliessende Einschätzung hinsichtlich der Erreichung der Lernziele vorgenommen werden kann.

Peer- und Selbstbeurteilung gelten als 2 bedeutsame Strategien der formativen Beurteilung. Peer-Beurteilung fusst auf theoretischer Perspektive auf sozialen Konstruktionsprozessen: Schüler\*innen tauschen sich kooperativ über ihr Lernen aus und denken unter Einbezug «fremder» Perspektiven interaktiv über die beobachteten Lernprozesse nach. Sie vergleichen ihre Lernwege und -ergebnisse und beurteilen ihre Resultate anhand von vorgegebenen Lernzielen und Beurteilungskriterien (Strijbos & Sluijsmans, 2010). Weil in der Peer-Beurteilung Feedbacks nicht von Lehrpersonen, sondern von Peers erteilt werden, haben sie das Potential, eher angenommen zu werden. Denn die Schüler\*innen können in ihrer eigenen Sprache kommunizieren und getrauen sich daher mehr, nachzufragen oder bei Unklarheiten die Ausführungen des Gegenübers zu unterbrechen als bei einer Lehrperson. Es kann zudem von Peers häufiger erteilt werden als von Lehrpersonen. Lernwirksam werden diese Vergleiche insbesondere dann, wenn die daraus abgeleiteten Erkenntnisse von den Schüler\*innen für nachfolgende Lernprozesse genutzt und von den Lehrpersonen bei der weiteren Ausgestaltung des Unterrichts berücksichtigt werden (Andrade & Valtcheva, 2009).

Eine Selbstbeurteilung soll demgegenüber die Schüler\*innen dabei unterstützen, ihr Verständnis und ihr Können selbst zu beschreiben und ihren Lernstand mit den zu erreichenden Lernzielen bzw. den von der Lehrperson vorgelegten Beurteilungskriterien zu beurteilen. Daraus leiten sie ab, was sie verstanden bzw. nicht verstanden haben und wie sie im Lernen/Problemlösen weiterfahren wollen. Bei der Selbstbeurteilung handelt es sich um einen «individuellen» Konstruktionsprozess, weil die Schüler\*innen selbst über ihr Verständnis und ihr Können nachdenken. Eine Selbstbeurteilung kann somit als Erarbeitung von Feedback an sich selbst verstanden werden (Andrade, 2010). Diese Beurteilungsform grenzt sich von Formen wie «Self-Rating» oder «Self-Marking» ab, die eine eigene Einstufung auf einer Skala oder die eigene Benotung zum Ziel haben.

## Beispiele zur Umsetzung

Zur Umsetzung von Peer- und Selbstbeurteilung im Unterricht kommen verschiedene Ansatzpunkte in Betracht, wie die nachfolgenden Beispiele aufzeigen. Voraussetzung für eine gelingende Umsetzung von Peer- und Selbstbeurteilung ist es, dass sich die Schüler\*innen mit den Lernzielen und Beurteilungskriterien des jeweiligen Lerninhalts auseinandergesetzt haben. Prompts – im Sinne von Impulsen oder Aufforderungshilfen für Schüler\*innen – stellen einen vielversprechenden Weg dar. Der Einsatz solcher Prompts kann dazu beitragen, die intendierten Reflexionsprozesse sowohl über eigene Lernprozesse als auch über solche von Peers besser zu strukturieren. Platziert als Frage oder beispielsweise als Vorgabe von Satzanfängen, begünstigen sie das metakognitive Nachdenken der Schüler\*innen und haben so das Potenzial, die Qualität bzw. die Lernwirksamkeit von Peer- und Selbstbeurteilung zu erhöhen.

Mögliche Prompts sind:

- Wie bin ich genau vorgegangen?
- Was habe ich bereits gut verstanden?
- Was habe ich noch nicht verstanden?
- Was würde mir helfen, um die Aufgabe noch besser zu lösen?
- Was nehme ich mir für die nächsten Aufgaben vor?

Diese und andere Fragen können in der Peer-Beurteilung (als Grundlage für den Austausch) oder in der Selbstbeurteilung (als Selbsteinschätzung) verwendet werden. Im Buch «Kompetenzorientiert Beurteilen» von Lötscher, Naas und Roos (2021) werden verschiedene Umsetzungsbeispiele mit Prompts ausgeführt, wie z. B.:

- **Kontroll- und Unterstützungsaufgaben:** Beim «automatisierten Üben» mithilfe der Frage/Antwort-Karten sortiert der/die Lernpartner\*in die Karten nach «sicher», «nicht sicher», «nicht gewusst» (Prompts) ein. Beim nächsten Training beginnt die/der Schüler\*in dann mit diesen sortierten Karten.

- **Gemeinsam Rückschau halten:** Schüler\*innen halten am Ende einer Lernsequenz (in der Peer-Beurteilung) gemeinsam Rückschau, indem sie ausgewählte Fragen (Prompts) beantworten: Ich habe gelernt, dass ... Wichtig geworden ist mir ... Geholfen hat mir ... Schwierig ist für mich ...

- **Fragen zum Lerngegenstand stellen:** Wenn Schüler\*innen ihren Peers Fragen zum Lerngegenstand stellen, werden sie u. a. ihres eigenen Verständnisses bewusst und sie regen damit auch die Peers zum Nachdenken an. Dies mit Fragen wie z. B.: Was ist der Unterschied oder die Gemeinsamkeit zwischen A und B? Warum ist ...? Zeige anhand eines Beispiels auf, wie ...?

Der Einsatz von Prompts bei Peer- und Selbstbeurteilungen läuft nicht automatisch rund. Vielmehr müssen Schüler\*innen anhand von konkreten Beispielen lernen, wie sie Feedbacks sich selbst und Peers gegenüber lernwirksam formulieren und wie sie erhaltene Informationen für weiteres Lernen nutzen können. Aber auch Lehrpersonen tragen ihren Anteil zum Gelingen von Peer- und Selbstbeurteilungen bei. So ist es wichtig, dass sie (a) Peer- und Selbstbeurteilungen sorgfältig anleiten, (b) den Beurteilungsprozess überwachen sowie (c) zusammen mit den Schüler\*innen klären, wie die Ergebnisse aus Peer- und Selbstbeurteilungen für weitere Lernprozesse genutzt werden können.

## Hilft Peer- und Selbstbeurteilung tatsächlich?

Inwiefern Peer- und Selbstbeurteilung für fachliches Lernen unterstützend wirken können, ist empirisch erst wenig erforscht. Mit der eigenen TUFA-Studie (Anm. d. Red.: des Instituts für Schule und Heterogenität der PH Luzern) konnte ein Einfluss der Peer- oder Selbstbeurteilung auf die Leistung der leistungsschwächeren Schüler\*innen, jedoch kein genereller Effekt nachgewiesen werden (Zulliger et al., 2022). Hingegen bestätigen viele Studien deren positiven Effekte auf die Motivation der Schüler\*innen. Erklärt wird dieser Zusammenhang mit einem höheren Kompetenzerleben (Deci & Ryan, 2000), das sich einstellt, wenn die Schüler\*innen

den Fokus formativ auf erfolgreich durchgeführte Lernschritte legen und gemeinsam mit Peers und der Lehrperson Überlegungen dazu anstellen, wie sie die nächsten Lernschritte angehen und allfällige Lücken schliessen können. Diese Sichtweise auf das Lernen wirkt sich positiv auf das subjektive Kompetenzerleben aus und führt in der Folge zu einer höheren Lern- und Leistungsmotivation (Harks et al., 2014). Des Weiteren bestätigen empirische Befunde, dass sich durch Peer- und Selbstbeurteilung auch die Selbstregulierung von Schüler\*innen unterstützen lässt (Andrade & Valtcheva, 2009). Begründen lässt sich dieser Zusammenhang mit einem höheren Autonomieerleben (Deci & Ryan, 2000). Hinzu kommt, dass mit Peer- und Selbstbeurteilung metakognitive Kontrollstrategien zur Planung, Überwachung und Bewertung von Lernprozessen gefördert werden, die eine wichtige Voraussetzung für selbstreguliertes Lernen bilden (Hasselhorn & Artelt, 2018).

*Zusammenfassend beinhalten Peer- und Selbstbeurteilungen – gut begleitet und in den alltäglichen Unterricht eingebettet – ein grosses Potential, um sowohl eigene Lernprozesse als auch solche von Peers einzuschätzen und damit die Motivation und die Selbstregulation zu verbessern. Die Arbeit mit Prompts kann helfen, diese Reflexionsprozesse besser zu strukturieren.*

### Literatur:

- Andrade, H. L. & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into Practice*, 48 (1), 12–19.  
[www.doi.org/10.1080/00405840802577544](https://doi.org/10.1080/00405840802577544)
- Andrade, H. L. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 90–105). Routledge. [www.doi.org/10.4324/9780203874851](https://doi.org/10.4324/9780203874851)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The «What», and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268.  
[www.doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Harks, B., Rakoczy, K., Hattie, J., Besser, M. & Klieme, E. (2014). The effects of feedback on achievement, interest, and self-evaluation: The role of feedback's perceived usefulness. *Educational Psychology*, 34 (3), 269–290.
- Lötscher, H., Naas, M. & Roos, M. (2021). *Kompetenzorientiert beurteilen*. Bern: hep Verlag.
- Hasselhorn, M. & Artelt, C. (2018). *Metakognition*. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (S. 520–526). Weinheim: Beltz.
- Strijbos, J.-W. & Sluijsmans, D. (2010). Unravelling peer assessment: Methodological, functional, and conceptual developments. *Learning and Instruction*, 20 (4), 265–269.  
[www.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.002](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.002)
- Zulliger, S., Buholzer, A. & Ruelmann, M. (2022). Observed quality of formative peer and self-assessment in everyday mathematics teaching and its effects on student performance. *European Journal of Educational Research*, 11(2), 663–680. [www.doi.org/10.12973/eu-er.11.2.663](https://doi.org/10.12973/eu-er.11.2.663)

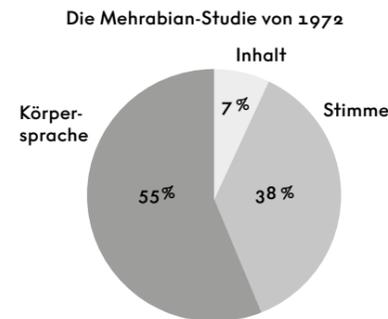


# Auftrittskompetenz in der digitalen Kommunikation

Virtuelle Teammeetings, digitale Beratungsgespräche und Online-Veranstaltungen resp. Vorlesungen: Im Alltag kommen wir vielfach mit digitaler Kommunikation und Interaktion in Berührung.

TEXT Caroline Steffen;  
Studiengangleiterin CAS «Stimme und Sprechen»  
und DAS «Stimm- und Sprechtrainer\*in»,  
PH Luzern

Ein souveräner und professioneller Auftritt ist für alle Berufsgruppen, in der Lehre und auch im therapeutischen und künstlerischen Bereich sehr wichtig. Bereits im Jahr 1972 führte der Sozialpsychologe Albert Mehrabian ein Experiment durch, in welchem er die Ausdrucksbereiche Wort, Tonfall und Gesichtsausdruck in ihrer relativen Wirkung untersuchte. Laut der Ergebnisse sind die nonverbale Kommunikation – Körpersprache, Körperhaltung, Gestik, Mimik und Blickkontakt – und die Stimmlage/der Stimmklang ausschlaggebend für eine erfolgreiche Präsentation. Seine Erkenntnisse haben bis heute Gültigkeit. Nach Albert Mehrabian beruht die Wirkung bei Präsentationen o. ä. zu 55 % auf der Körpersprache (Körperhaltung, Gestik, Augenkontakt), zu 38 % auf der Stimmlage/dem Stimmklang und nur zu 7 % auf dem Inhalt der Kommunikation. Andere Studien in späteren Jahren weisen leicht differierende Prozentwerte für den Wirkungsanteil nonverbaler Elemente aus; das Verhältnis zwischen Körpersprache, Stimmqualität und Inhalt bleibt aber in allen Ergebnissen ähnlich. Neben technischen Voraussetzungen und dem richtigen Equipment (Lichtsystem, Hintergrund, Umgebung, usw.) haben die Körpersprache und der stimmliche Ausdruck auch im virtuellen Raum – bei Online-Präsentationen oder sonstigen Webmeetings – eine grosse Bedeutung. Dabei gibt es einige Besonderheiten, auf die wir achten sollten:



## Präsenz und Intention

Wenn Menschen in Gesprächs- und Redesituationen Präsenz zeigen sollen, erwartet man, dass sie gedanklich anwesend, aufmerksam und wach sind; und zwar in gleichem Masse für sich, für die Inhalte und für die Zuhörenden.

Es geht also um Beziehung – um Zu- und Hinwendung. Versteht man Präsenz als Zuwendung, wird deutlich, dass damit eine Haltung gemeint ist, und zwar sowohl eine innerlich-intentionale als auch eine äusserlich-körperliche.

Für die Zuhörenden sind nur die körperlichen Komponenten sinnlich wahrnehmbar, z. B. die Aufnahme des Blickkontakts, das Einnehmen des Raums, der stabile Stand, die aufrechte Haltung, die ruhige Atmung und das deutliche Sprechen mit resonanzreicher Stimme.

Die innere Haltung ist gekennzeichnet durch eine Absicht (Intention), in der erkennbar wird, dass Präsenz und Präsenz zusammenhängen: Es geht um die unbedingte Absicht, in genau diesem Augenblick genau diese Inhalte mit genau diesem Gegenüber zu teilen.  
→ Je präsenter Sie sind, umso präsenter ist Ihr Auditorium und umso eher bleibt diesem das Gehörte präsent.

Diese Gesetzmässigkeit gilt gleichermassen für die analoge wie für die digitale Präsentation.

## Der Blickkontakt

Die Aufnahme von Blickkontakt zu den Zuhörenden ist einer der wichtigsten Faktoren für eine gute Präsentation. Damit stellt der oder die Vortragende eine persönliche Ebene her und holt sich so immer wieder die Aufmerksamkeit der Zuhörenden. In der analogen Welt fällt dies denjenigen unter uns, die es gewohnt sind vor Publikum zu sprechen, meist leicht.

Wenn wir jedoch während eines Webmeetings die ganze Zeit auf die kleinen Kacheln mit den Gesichtern oder gar auf einen seitlich stehenden Bildschirm schauen, fällt die positive Wirkung des Blickkontaktes weg.  
→ Stattdessen sollten wir uns angewöhnen, regelmässig in die Linse unserer Webcam zu schauen, damit sich die Zuhörenden wieder persönlich angesprochen fühlen. In der Anfangszeit kann es helfen, die Kameralinse visuell hervorzuheben. Ein kleiner Post-it-Zettel, ein roter Pfeil oder ein Bild der oder des Liebsten direkt über oder neben der Linse platziert – alles ist erlaubt, was uns dabei hilft, unseren Blick immer wieder zur Kameralinse zu lenken.

## Die Stimme

In der digitalen Kommunikation spielen die Stimme und unsere Sprechweise eine identisch zentrale Rolle wie in der analogen Kommunikation.

Die Sprechstimme hat bei ökonomischem Stimmgebrauch einen tragfähigen, weichen und klaren Klang und zeichnet sich durch eine entsprechende Sprechstimmlage und durch ein geräuschloses Zu-Atem-Kommen aus. Die Sprechweise ist deutlich und verständlich in der Artikulation – abwechslungsreich in Tempo, Betonung und Modulation – und Pausen werden sinnvoll gesetzt.

Erschwerend kommt bei der digitalen Kommunikation hinzu, dass uns eine körpersprachliche Rückmeldung aus dem Publikum fehlt und wir daher etwas übertrieben darum bemüht sind, Stimmpräsenz zu erzeugen. Dann neigen viele Menschen dazu, den eigenen Laptop anzuschreien. Häufig hat das zusätzlich auch

damit zu tun, dass wir uns mit der Situation oder auch unseren Inhalten nicht wirklich wohl fühlen.  
→ Nebst einer guten inhaltlichen und technischen Vorbereitung kann es helfen, unseren Fokus vermehrt auf die Intention zu legen und zu versuchen, uns beim Sprechen wohlzufühlen und es im besten Fall sogar geniessen zu können.

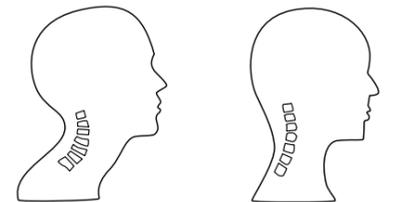
## Haltung und Gestik

In der sitzenden Position verliert die Gestik tendenziell an Wirkungskraft. Die Hände sind oft nicht sichtbar. Zudem nehmen wir sitzend vor dem Laptop schnell eine eher gebeugte Haltung ein, was einen eingesunkenen Brustkorb zur Folge hat. Diese ungünstige Haltung beeinflusst unsere Atmung und damit auch unseren Stimmklang – besonders dann, wenn wir zusätzlich noch mit «abgeknickter» Halswirbelsäule auf den Bildschirm schauen. Haltung und Stimme stehen in Wechselwirkung zueinander.

→ Hier hilft der Rat von Schauspieler\*innen und Forschenden von Stimmwirkung, stehend vor die Webcam zu treten. Die Voraussetzung dafür ist, dass wir die Möglichkeit haben, unsere Webcam auf Augenhöhe zu positionieren – hier bieten sich beispielsweise höhenverstellbare Stehtische an. Stehend können wir sichtbar und freier mit Gestik agieren und unseren Inhalt unterstützen.

Was dabei vom psychologischen Standpunkt nicht unterschätzt werden sollte: Das Stehen kann auch unsere innere Haltung verändern und uns in einen «Präsentationsmodus» bringen.

Ob sitzend oder stehend, ob digital oder analog: Vor Beginn des Sprechens gilt die Affirmation: «Ich richte mich auf.»



ungünstige Haltung

günstige Haltung

» Unser Studiengang CAS «Stimme und Sprechen» (CAS StuSp) richtet sich an alle, die beruflich viel sprechen müssen und gut sprechen wollen sowie an alle an ihrer Stimme und ihrem Sprechausdruck interessierten Menschen.



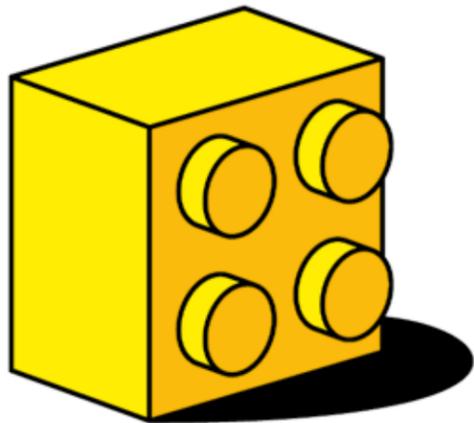
» Unser Diplomstudiengang DAS «Stimm- und Sprechtrainer\*in» (DAS SST) richtet sich an alle, die Stimm- und Sprechtrainings auf einer fachlich qualitativ hohen Basis anbieten wollen.



# Diversitätssensibilität: 3 Handlungsfelder für die Schulpraxis

Diversität ist ein hochaktuelles gesellschaftliches Thema, das auch im Schulkontext Konjunktur erfährt. Von pädagogischen Fachpersonen wird dabei erwartet, dass sie diversitätssensibel arbeiten und einen konstruktiven und professionellen Umgang mit Heterogenität pflegen. Doch was ist unter Diversitätssensibilität zu verstehen? Warum ist sie im pädagogischen Kontext relevant? Und wie kann ich meine pädagogische Praxis und den Lernort Schule kritisch reflektieren, um beide diversitätssensibler zu gestalten?

TEXT Nicole Wagner; Diversitätsexpertin, Dozentin und Beraterin für Intersektionalität und Transkulturalität  
ILLUSTRATION Till Lauer



## Was ist unter Diversitätssensibilität zu verstehen?

Diversitätssensibilität meint nach Karim Fereidooni (2020) zum einen die Fähigkeit, unterschiedliche Ungleichheitsstrukturen (wie z. B. Rassismus, Sexismus, Heteronormativität etc.) zu identifizieren, die in unserer Gesellschaft wirkmächtig sind und die Lebensrealität sowie die Partizipationschancen von Menschen negativ beeinflussen. Zum anderen meint sie, sich im pädagogischen Kontext dafür einzusetzen, die Unterschiedlichkeit aller Gesellschaftsmitglieder als eine wertvolle Ressource und ein Potenzial für die Gesamtgesellschaft und die spezifische pädagogische Institution zu betrachten.

## Warum ist Diversitätssensibilität im pädagogischen Kontext relevant?

Jedes Kind – unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Religion, Behinderung, sexueller Orientierung oder sozialem Status – hat das Recht auf Bildung und den Schutz vor Diskriminierung, um sein Potenzial entfalten zu können. Als pädagogische Fachpersonen stehen wir deshalb vor der Herausforderung, Barrieren abzubauen und eine Schulkultur zu gestalten, in der ein gemeinsames, wertschätzendes Lernen für alle Schüler\*innen möglich ist.

## Wie kann ich meine pädagogische Praxis und den Lernort Schule kritisch reflektieren, um beides diversitätssensibler zu gestalten?

Die in den folgenden 3 Handlungsfeldern präsentierten Reflexionsfragen können Sie dabei unterstützen, sich kritisch mit der eigenen pädagogischen Praxis auseinanderzusetzen und den Lernort Schule auf Ungleichheitsstrukturen, Ausschlüsse und Benachteiligungen hin zu untersuchen. Die Reflexionsfragen bieten zudem Anregungen, um mit Schüler\*innen, dem Kollegium sowie der Schulleitung ins Gespräch zu kommen und mögliche Veränderungen zu diskutieren. Probieren Sie es aus!

### Literatur:

K. Fereidooni. 2020. Diversitätssensible Haltung und Kompetenz in der pädagogischen Arbeit. In: Schwarzkopf Stiftung. Junges Europa. Educational Briefing 2020. Gleichheit, Unterschiedlichkeit und Haltung für den Umgang mit Diversität in Bildungsprozessen, Berlin, S. 4–11. [www.understanding-europe.org/content/uploads/2021/03/educational\\_briefing\\_2020\\_de.pdf](http://www.understanding-europe.org/content/uploads/2021/03/educational_briefing_2020_de.pdf)

J. Apraku, J. Bönkost, M. Lücke, B. Marzinka. 2018. Handreichung für das übergreifende Thema Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity). Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Ludwigsfelde. [www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/diversity/HR\\_uebergreifThema\\_AkzeptanzVonVielfalt\\_2018\\_10\\_15.pdf](http://www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/diversity/HR_uebergreifThema_AkzeptanzVonVielfalt_2018_10_15.pdf)

### Handlungsfeld 1

#### Gesellschaftliche Positionierung und pädagogisches Handeln

Um diversitätssensibel zu arbeiten, ist es essenziell, meine eigene gesellschaftliche Positionierung zu reflektieren, und zu hinterfragen, welchen Einfluss diese auf mein pädagogisches Handeln hat.

- Wie bin ich in der Gesellschaft positioniert? Welche Privilegien genieße ich dadurch? Von welchen Ausgrenzungen und Diskriminierungen (wie z. B. Rassismus, Sexismus, Heteronormativität etc.) bin ich selbst betroffen?
- Welchen Einfluss haben meine eigene gesellschaftliche Positionierung und ggf. meine Diskriminierungserfahrung auf mein pädagogisches Handeln? Welche eigenen Handlungsmuster tragen zu Differenzsetzungen und Zuschreibungen bei?
- Worauf basieren meine Normalitätsvorstellungen? Welches Bild habe ich von Menschen mit Migrationsgeschichte oder Behinderung? Was weiss ich über armutsbetroffene Familien, Menschen mit Rassismuserfahrung oder über die Lebensrealität von muslimischen oder nichtbinären Menschen? Woher beziehe ich dieses Wissen? Und welches Wissen fehlt mir noch?

### Handlungsfeld 2

#### Unterrichtsmaterial und Lernumgebung

Diversitätssensibilität im pädagogischen Kontext bedeutet auch, dass ich die Lehr- und Lernmittel sowie die schulischen Räumlichkeiten einer kritischen Analyse unterziehe und sie auf ihre diversitätssensible Gestaltung und auf diskriminierende Ausschlüsse hin untersuche.

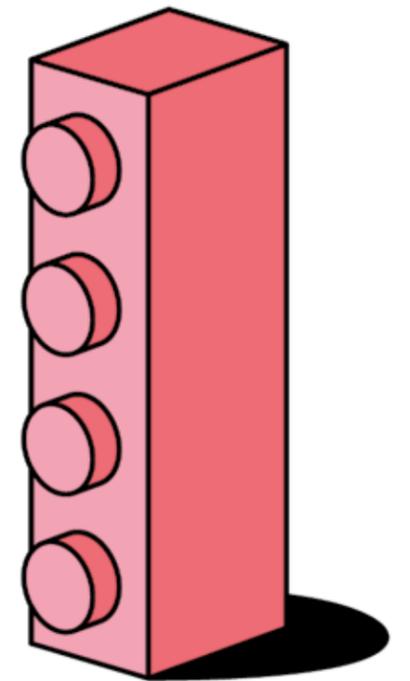
- Ist die materielle Lernumgebung im Klassenzimmer und in der gesamten Schule inklusiv gestaltet? Spiegelt sich in den Lehr- und Lernmitteln sowie in der Raumausstattung die Vielfalt der Schüler\*innen und Familien wider? Werden in den Unterrichtsmaterialien und am Lernort Schule heterogene Lebens- und Deutungsperspektiven sichtbar?
- Werden Menschen in den Unterrichtsmaterialien und am Lernort Schule respektvoll abgebildet und beschrieben? Wer wird wie repräsentiert? Und wer wird nicht repräsentiert? Wessen Perspektiven werden dargestellt? Wessen Wissen wird als relevant beurteilt? Und wessen Perspektiven und Wissen werden nicht dargestellt und als relevant eingeschätzt?
- Welche Sprachen kommen in der Schule vor? Welche Sprachen erfahren Wertschätzung und werden gefördert und welche nicht?
- Wie werden gruppenbezogene Unterschiede und Gemeinsamkeiten innerhalb der Schüler\*innenschaft thematisiert und reflektiert? Werden die Schüler\*innen zu kritischem Nachdenken über gesellschaftliche Normen und Privilegien – sowie damit einhergehender Ausgrenzung und Diskriminierung – angeregt?

### Handlungsfeld 3

#### Organisation Schule

Abläufe, Regelungen und Normen der Schule sollten kritisch darauf geprüft werden, inwieweit sie Diskriminierung und Ausgrenzung begünstigen bzw. Vielfalt ermöglichen und fördern.

- Spiegelt sich die Heterogenität der Schüler\*innen in der Zusammensetzung des schulischen Personals wider? Gibt es im Kollegium Menschen mit Diskriminierungserfahrung?
- Auf welchen Werten, Normen und Regeln beruhen die Abläufe in der Schule? Inwieweit reflektieren sich in ihnen gesellschaftlich dominante Vorstellungen? Welche Machtdynamiken gibt es im Kollegium? Wer spricht? Wer schweigt? Wer wird gehört?
- Wird der Umgang mit Vielfalt und Diskriminierung im Leitbild der Schule thematisiert? Welche entsprechende Haltung gibt es im Kollegium? Finden eine offene Kommunikation und Diskussion über vielfaltsbezogene Themen und Diskriminierung statt?
- Wie wird mit diskriminierungsbezogenen Hinweisen und Beschwerden in der Schule umgegangen? Welche Zuständigkeiten und Reflexionsräume gibt es diesbezüglich? Welche Ansprechpersonen und Unterstützungsangebote existieren für Menschen mit Diskriminierungserfahrung? Welche Weiterbildungsangebote bestehen für pädagogische Fachpersonen, um sich mit dem Themenfeld Diversität und Diskriminierung vertiefend auseinanderzusetzen?



# Wie Schule auch sein könnte! – «Innere Selektion» durch Lerncoaching

TEXT Stefan Küng;  
Dozent Master «Schulische Heilpädagogik»,  
PH Luzern

Wir befinden uns im Jahr 2060. Seit der letzten Lehrplanreform vor knapp 15 Jahren gibt es keine Noten und keine verbindlichen Lerninhalte mehr. Die lange Tradition dieser äusseren Selektion wurde von einer rein inneren Selektion abgelöst, d. h. Menschen entscheiden seither selbst, was sie Lernen, wie sie sich in der Gesellschaft bewegen und was sie zur Gemeinschaft beitragen wollen.

Der neue Bildungsauftrag fokussiert sich fast ausschliesslich auf die Förderung der Einzigartigkeit des Individuums im gemeinschaftlichen Kontext. Neu heisst es dort: «Die Schule macht es sich zur Aufgabe, Kinder in ihren individuellen Interessen zu stärken und in ihren persönlichen Entwicklungswünschen zu unterstützen. Durch die bewusste Förderung der intrinsischen Motivation werden die Heranwachsenden sowohl im Aufbau eines persönlichen Wertesystems als auch bei der Suche nach einer passenden Aufgabe im Zusammenleben mit anderen unterstützt.»

Damit dieser neue Bildungsauftrag umsetzbar wurde und sich aus gesellschaftlicher Sicht konstruktiv auswirkte, hat sich die Art der Arbeit von Lehrpersonen grundlegend verändert. Seither nennt man sie Lerncoaches, gelegentlich auch Lernbegleiter\*in, Impulsgeber\*in oder auch liebevoll Lernkamerad\*in. Die vormals Lehrpersonen werden nun verstärkt in der Beziehungsgestaltung, der Selbstregulation und der Kommunikation geschult. Mit diesen Kompetenzen sind sie befähigt, im Austausch mit den Kindern und unter Einbezug medialer Informationen gemeinsam neues Wissen zu konstruieren.

Den Blick auf Ressourcen, auf Gelingendes und auf Lösungen gerichtet, nehmen die Lerncoaches in der Begleitung eine Haltung des Zutrauens ein und erkennen die Lernenden als Expertinnen und Experten für ihr Lernen an. Durch geschickte Fragetechniken und unterstützende Angebote laden sie die Kinder dazu ein, über sich selbst und ihre Umwelt nachzudenken und führen sie so zu Erkenntnissen bezüglich ihrer Interessen, Bedürfnisse, Stärken und Entwicklungspotentiale. Sie erklären ihnen also nicht mehr, wie «die Welt» ist, sondern interessieren sich dafür, wie diese von den Einzelnen wahrgenommen wird. Die Schüler\*innen werden so zunehmend befähigt, sich passende eigene Lernziele zu setzen und diese selbstorganisiert zu verfolgen. Sie holen sich wo nötig selbstständig Hilfe. Die Lerncoachs werden jedoch nicht nur auf Abruf zur Hilfestellung aktiv, sondern gehen auch auf die Klassenmitglieder zu. Sie fragen

die Einzelnen, woran sie gerade arbeiten, was sie bisher erfolgreich und weniger erfolgreich erarbeitet haben und welche nächsten Schritte geplant sind. Sie sprechen über Lerntechniken und geben, wenn gewünscht, diesbezüglich Impulse. Ebenfalls bieten sie inhaltliche Unterstützung an, z. B. durch das Beantworten von Fragen oder in Form von Inputs, welche die Lernenden freiwillig besuchen können.

Um soziales Lernen zu fördern, finden unabhängig von den einzelnen Lernzielen immer wieder von den Kindern initiierte und durchgeführte Aktivitäten statt. Die Lerncoaches begleiten diese Aktivitäten, indem sie Reflexionen über soziales Erleben und Verhalten anregen und den Kindern Strategien der Konsensfindung und – im Falle von Konflikten – friedlichen Konfliktlösestrategien aufzeigen. Dabei geben sie die Verantwortung ganz den Betroffenen ab und übernehmen gegebenenfalls die Führung und Begleitung des Prozesses. In diesen Prozessen werden mit dem Ziel des Aufbaus eines persönlichen Wertesystems zum einen das Denken über Ideale des Zusammenlebens angeregt und zum anderen Sichtweisen ausgetauscht. Durch das menschliche Grundbedürfnis nach guten Beziehungen und sozialer Einbindung sind die Kinder dabei verlässlich auf die Mitgestaltung einer positiven, friedfertigen Gemeinschaft aus.

Die Lernenden im Jahr 2060 setzen sich also verstärkt mit sich selbst auseinander. Sie suchen eigene Wege, ihre Interessen zu verfolgen und sich Fähigkeiten anzueignen. Sie lernen sich und ihr Wirken auf die Umwelt wahrzunehmen und konstruktiv mit den eigenen Bedürfnissen, Gefühlen und Gedanken umzugehen. Diese gut entwickelte Selbstwahrnehmung bildet einen fruchtbaren Boden für ein achtsames Miteinander und wirkt sich positiv auf die Gesellschaft aus. Die Heranwachsenden lernen – auch hier wieder intrinsisch motiviert – sich selbst Aufgaben zu stellen und diese zu verfolgen. Sie erkennen, was sie gut können, was ihnen Spass macht und folgen auch im späteren Leben vermehrt ihren Berufungen und weniger einem Beruf.

Lassen Sie sich von einigen Ansätzen der «Schule im Jahr 2060» inspirieren:

**Intrinsische Motivation / Grundbedürfnis nach guten Beziehungen und sozialer Einbindung:**

Intrinsisch motivierte Personen schöpfen ihre Motivation für eine Tätigkeit aus der Tätigkeit selbst.

Nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan wird die intrinsische Motivation bei Kindern dann gefördert, wenn sie eine hohe Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Einbindung erfahren. Diese Theorie besagt folglich, dass menschliches Verhalten u. a. durch das Grundbedürfnis nach guter Beziehung und sozialer Einbindung beeinflusst wird.

Weiterführende Literatur:

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39 (2), 223–238.

**Expertinnen und Experten für ihr Lernen:**

Die systemische Sicht auf Lernen – die auch im lösungsorientierten Ansatz vertreten ist – geht davon aus, dass nicht die Lehrpersonen, sondern die Kinder selbst (und ihre Eltern) am besten wissen, was sie brauchen, was sie interessiert und wie sie ihre Probleme lösen. Ausgehend von dieser Haltung werden Kinder aller Zyklen eng in die Gestaltung ihrer Lernprozesse (z. B. Zielsetzungen, Strategien, Wahlangebote) miteingebunden.

Weiterführende Literatur:

Hubrig, C. & Herrmann, P. (2014). Lösungen in der Schule. Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung (4. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.

**Fragetechniken:**

John Hattie führte 2009 eine umfassende und einflussreiche Metastudie über die Einflussfaktoren auf Leistungen von Schüler\*innen durch. Dabei kam er zur Erkenntnis, dass es die effektivste Art des Feedbacks ist, die folgenden Fragen zu stellen:

1. Wohin gehe ich? Was sind meine Ziele?
2. Wie komme ich voran?
3. Welcher Fortschritt wurde in Richtung Ziel gemacht? Wohin geht es als Nächstes? Welche nächsten Aktivitäten müssen ergriffen werden, um einen grösseren Fortschritt zu machen?

Weitere Informationen zur Studie:

[www.visible-learning.org/de/2013/10/feedback-in-schulen-von-john-hattie](http://www.visible-learning.org/de/2013/10/feedback-in-schulen-von-john-hattie)

**Friedliche Konfliktlösestrategien:**

Eine effektive und in der Praxis erprobte Möglichkeit der friedlichen Konfliktlösung in der Schule ist die «Friedensbrücke». Auf der Grundlage der gewaltfreien Kommunikation lernen Kinder damit, ihre Konflikte anhand eines geregelten Ablaufes selbständig zu lösen. Dieser Ablauf umfasst 3 Schritte, die beide Konfliktparteien im gemeinsamen Gespräch abwechselungsweise durchlaufen. Dieser Prozess regt an, die Perspektive des Gegenübers einzunehmen und die eigenen Anteile am Konflikt zu erkennen. In einem vierten Schritt schliesslich gelangen die Parteien zu einer gemeinsamen Konfliktlösung.

Die Schritte in der Übersicht:

1. Schildern, was passiert ist
2. Wie hast du dich dabei gefühlt?
3. Welche Lösung schlägst du vor?
4. Gemeinsam eine Lösung vereinbaren.

Weiterführende Literatur:

Schöllmann, E., Schöllmann, S. & Kirchgessner, M. (2014). Respektvoll miteinander sprechen. Konflikte vorbeugen: 10 Trainingsmodule zur gewaltfreien Kommunikation in der Grundschule – von der Wolfssprache zur Giraffensprache (1. Auflage). Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Wie stellen sich Ihre Lernenden  
das Klassenzimmer im Jahr 2060 vor?

# Wettbewerb

Schicken Sie uns Ihre kreativen Ideen  
in visualisierter Form: Zeichnungen,  
Collagen, Videos oder ...



bis am 30. Juni 2022 zu.

Gewinnen Sie ein leckeres,  
reichhaltiges Znüni für Ihre Klasse.

Eingabe  
unter:



ILLUSTRATION Serafine Frey

# Fremdsprachenunterricht für alle

Einen Fremdsprachenunterricht zu gestalten, von dem auch  
Schüler\*innen (SuS) mit Lernschwierigkeiten profitieren können, empfinden  
viele Lehrpersonen (LP) als besonders anspruchsvoll.

Monika Mettler (Fachleiterin Englisch) und Thomas Müller  
(Co-Leiter im Studiengang Heilpädagogik) geben im Interview mit  
Martina Leibundgut Hinweise, wie der Fremdsprachenunterricht gestaltet  
werden kann, damit auch diese SuS teilhaben können.

INTERVIEW Martina Leibundgut;  
Studentin im Studiengang «Sek I»,  
PH Luzern

**MARTINA LEIBUNDGUT** Wie können schwächere SuS das im  
Lehrplan 21 festgehaltene Ziel der funktionalen Mehrspra-  
chigkeit erreichen?

**MONIKA METTLER** Funktionale Mehrsprachigkeit bedeutet  
ja, dass man in verschiedenen Sprachen sprachlich han-  
deln kann. Das heisst, man kann z. B. einfache Informa-  
tionen verstehen, etwas nachfragen oder eine Meinung  
äussern. Dies kann durchaus noch fehlerhaft sein und  
mit ganz einfachen Mitteln geschehen. Meiner Meinung  
nach ist dies auch für schwächere SuS realistisch, wenn  
man ihnen dabei hilft, sich ihrer Ressourcen bewusst zu  
werden und diese anzuzapfen. Im Wortschatzbereich  
helfen z. B. Sprachvergleiche sehr. Transfermöglichkei-  
ten gibt es aber auch bezüglich Strategien, etwa beim  
Lesen von Texten. Gute SuS machen solche Transfers  
meist automatisch, schwächere brauchen gezielte Un-  
terstützung.

**THOMAS MÜLLER** Funktionale Mehrsprachigkeit sollte  
im Schulzimmer aktiv praktiziert werden. Sich mit-  
hilfe von Mimik und Gestik zu verständigen, unbe-  
kannte Wörter in der Schulsprache einzustreuen  
oder digitale Übersetzungshilfen zu verwenden,  
sollten LP also nicht nur zulassen, sondern im Un-  
terricht üben. Hilfreich ist auch, solche Anwendun-  
gen explizit zu thematisieren: In der Klasse zu be-  
sprechen, wie die SuS Übersetzungshilfen nutzen  
oder wie sie sich in einer Situation verständigen  
können, ohne über ein grosses Vokabular zu verfü-  
gen, kann hilfreich und zuweilen auch sehr lustvoll  
sein.

**ML** Welche Unterstützungen brauchen SuS mit Lernschwie-  
rigkeiten, um auch produktive Sprachhandlungen in einer  
Fremdsprache erfolgreich zu bewältigen?

**MM** Fehlertoleranz ist hier zentral. Wenn die SuS sich  
verständlich ausdrücken können, ist schon viel erreicht.  
Wenn die LP jedoch einseitig auf Korrektheit beharrt,  
schwächt das die Motivation.

**TM** Auch mir scheint die Verständlichkeit als Ziel  
zentral. Daneben ist es gerade bei Kindern und Ju-  
gendlichen mit umfangreichen Lernschwierigkeiten  
wichtig, mit einem Kernwortschatz zu arbeiten. Im  
Zentrum steht dabei die Frage, welcher Wortschatz  
(mündlich wie schriftlich) für die Teilhabe am Unter-  
richt besonders zentral ist. Diese wenigen Phrasen  
sollen dann möglichst intensiv eingeübt und im  
Unterricht auch konsequent in der Zielsprache ein-  
gefordert werden. Es gilt aber auch: Es gibt keine  
Patentrezepte. Wenn produktive Sprachhandlungen  
nicht gelingen, dann sollte gemeinsam mit dem/der  
Schüler\*in überlegt werden, woran das liegen könn-  
te. So können auch gezielt Massnahmen getroffen  
werden.

Das vollständige Interview finden Sie hier:



# Lernen neu denken – Gestaltung innovativer und zukunftsfähiger Lern- und Lehrszenarien

**Wir benötigen neuartige, innovative und zukunftsfähige Lern- und Lehrkonzepte, um den durch die digitale Transformation veränderten Kompetenzanforderungen auf dem Arbeitsmarkt gerecht zu werden. Diese sollen nicht nur die branchenspezifische Handlungsorientierung fokussieren, sondern auch die Entwicklung transversaler und digitaler Kompetenzen fördern.**

TEXT Hana Ditetova;  
Studiengangleiterin «CAS Bildungsdesign»,  
«aeb Schweiz» in Kooperation mit der PH Luzern

## Was bedeutet neuartig, innovativ und zukunftsfähig im Kontext des Lernens und der Lehre?

Gemäss Fachdiskurs (Franken & Franken, 2020, S. 247 f.) lassen sich Innovationen als Ideen beschreiben, die sich in ihrer Umsetzung als Produkt, Prozess oder Dienstleistung merklich von einem vorhandenen Produkt, Prozess oder einer vorhandenen Dienstleistung unterscheiden. Was heisst dies aber für das Lernen und die Lehre? Ist diese Neuartigkeit rein auf technologische Entwicklungen im Zuge der Digitalisierung und Konnektivität zurückzuführen? Heisst es, dass ein Bildungsangebot als neuartig, innovativ und zukunftsfähig bezeichnet werden kann, wenn es statt analog online bzw. virtuell stattfindet? Mit Einsatz von diversen digitalen Tools und Apps?

Digitale Transformation kann dazu beitragen, die akademische Lehre flexibler, individualisierter und vernetzter zu gestalten. Sie fordert organisatorische, curriculare und didaktische Innovationen. Das Lernen neu zu denken, bedeutet also, neue Rahmenbedingungen zu schaffen, die einerseits Individualisierung von Lernprozessen ermöglichen – und andererseits interdisziplinäre und transdisziplinäre Lern- und Kooperationsformen. Ehlers (2020) untersucht in diesem Zusammenhang die pädagogischdidaktischen Ansatzpunkte digitaler Lernwelten. Diese erweitern die formellen Lernangebote um eine breite Palette an informellen Lernmöglichkeiten.

## Digital, vernetzt, informell – 5 Charakteristika künftiger Lernwelten

Eine neue Sichtweise auf vernetzte und offene Lernwelten verbindet laut Ehlers im Wesentlichen 5 Charakteristika (2020, S. 234 f.):

1. Lernen findet immer, überall und in vielen unterschiedlichen Kontexten statt.
2. Lernenden fällt die Rolle der Organisierenden zu.
3. Lernen findet ein Leben lang statt, multiepisodisch und ist nicht (nur) an Bildungsinstitutionen gebunden.
4. Lernen findet in Lerngemeinschaften statt (sog. *Communities of Practice* (Wenger 1998)): Lernende treten Communities bei, sowohl formellen als auch informellen.
5. Lernen findet vielfach informell und non-formal statt – zu Hause, am Arbeitsplatz und in der Freizeit – und ist nicht mehr lehrenden- und institutionenzentriert.

In diesem Verständnis lassen sich digitale und analoge Lernformate sinnvoll zusammendenken, um formales, non-formales und informelles Lernen zu verknüpfen. Dabei gewinnen personalisierte und intelligent gesteuerte Lernpfade an Bedeutung, welche individualisiertes Lernen mithilfe adaptiver Technologien und Learning Analytics auf effektive und effiziente Art und Weise stützen. Dies sowohl im Rahmen vorgegebener Konzepte als auch durch Gestaltung von Personal Learning Environments (PLE), welche von den Lernenden selbst und in (Lern-)Netzwerken interessens- und bedürfnisgesteuert entwickelt werden.

## 3 Lernkonzepte und digitales Lernen

Lernangebote (bzw. Lernszenarien) finden immer häufiger in blended, hybriden und virtuellen Settings statt. Dabei wird je nach Anteil an online Elementen zwischen Anreicherungs-, Integrations- und Virtualisierungskonzepten unterschieden (Bremer, 2017): Während das **Anreicherungskonzept** primär auf Erweiterung der Präsenzlehre durch Einsatz digitaler Technologien und Medien zielt, fokussiert das **Integrationskonzept** eine sinnvolle Mischung aus analogen und digitalen Lernformaten. Mithilfe von interaktiven Kommunikationstools – welche sowohl das synchrone als auch asynchrone Lernen ermöglichen – werden Selbst- bzw. Gruppenlernphasen mit Kontaktlernphasen abgewechselt. Traditionell finden die Kontaktlernphasen in physischen Settings statt. Eine Virtualisierung dieser hält dank Videokonferenztools und aufgrund der Coronapandemie zunehmend Einzug in die Lehre. Somit nähert sich das Integrationskonzept dem **Virtualisierungskonzept**, welches reine online Lernszenarien umfasst. Diese ermöglichen Lernen immer und überall und verknüpfen das formale, non-formale und informelle Lernen; sie fördern gar das Lernen in Gemeinschaften und Netzwerken (MOOC<sup>1</sup>, Communities of Practice, WOL<sup>2</sup>).

Alle 3 Lernkonzepte sind mit den neuen Technologien wie künstliche Intelligenz und Big Data und mit Learning Analytics verbunden. Das personalisierte smarte Lernumfeld unterstützt sowohl die Individualisierung als auch Kollaboration zwischen Menschen aber auch von Menschen mit Maschinen (Lernen 4.0). Das Lernen kann selbstbestimmt und selbstgesteuert stattfinden, die Lernenden konsumieren nicht mehr Inhalte und Wissen, sie (ko-)konstruieren diese nach eigenem Bedarf und Bedürfnis.

*Was zeichnet also neuartige, innovative und zukunftsfähige Bildungsangebote und Lern- und Lehrszenarien aus? Vernetzung, Kollaboration und Individualisierung der Lernprozesse in analogen und digitalen Lernwelten – und genau das setzt der CAS «Bildungsdesign» didaktisch um.*

## Vernetzt, kollaborativ, blended: Der CAS «Bildungsdesign» der PH Luzern und der «aeb Schweiz»

Der CAS «Bildungsdesign» (CAS BID) schärft die holistische Sicht bei der Entwicklung und Positionierung von Bildungsangeboten. Er reagiert inhaltlich und didaktisch auf die Veränderungsprozesse in der Arbeits- und Lernwelt, untersucht die Treiber des Wandels und deren Einfluss auf die Gestaltung von Bildungsinstitutionen (Makroebene) und Bildungsangeboten (Mesoebene), stellt sich den bildungspolitischen und gesellschaftlichen Fragen und beantwortet diese im Kontext der Berufsfelder der Studierenden.

Im Zentrum des CAS BID steht die **Vernetzung** – Vernetzung der Alltags-, Berufs- und Lebenswelten, Vernetzung verschiedener Akteure der Bildungslandschaft, Vernetzung der theoretischen Inhalte mit konkreten Fragestellungen der Studierenden und Vernetzung im Rahmen einer

<sup>1</sup> MOOC – Massive Open Online Courses: komplett online für grosse Teilnehmendenzahl mit oder ohne Betreuung

<sup>2</sup> WOL – Working out Loud: Selbstlernmethode und eine Form von Zusammenarbeit, Lernen in Netzwerken

Learning Community. Das Lernen wird als partizipativer Prozess verstanden, die Learning Community entwickelt die Lernkultur laufend weiter und legt die Schwerpunkte des CAS individuell, selbstbestimmt und selbstgesteuert wie auch kollaborativ fest. Dies über einen produktiven Austausch innerhalb sowie ausserhalb formaler Lernprozesse.

Ein blended Setting aus physischen, synchronen virtuellen und asynchronen online Phasen ermöglicht es, Akteure aus der ganzen Bildungslandschaft in den Lernprozess einzubeziehen und auf den Makro- bzw. Mesoebenen selbstreguliert und kollaborativ zu arbeiten.

Eine iterative Weiterentwicklung des CAS BID mit den Studierenden ist im didaktischen Konzept verankert und die Rückmeldungen nach Abschluss der Weiterbildung deuten auf ein verändertes Lernverständnis hin, welches in der Praxis innovative holistische Bildungsangebote stützt.



### Literatur:

Bremer, C. (2017) Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre: Szenarien und Mehrwerte für die Kompetenzentwicklung. In: John Erpenbeck & Werner Sauter (Hrsg.): Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz. Bausteine einer neuen Bildungswelt. Stuttgart: Schäfer-Pöschel, S. 307–336.

Ehlers, U.-D. (2020). Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft. Wiesbaden: Springer VS Open. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3> (abgerufen am 31.12.2021)

Franken, R. & Franken, S. (2020). Wissen, Lernen und Innovation im digitalen Unternehmen. Mit Fallstudien und Praxisbeispielen. (2. Auflage). Wiesbaden: Springer Gabler.

# PROGRAMM



## **Programm**

*entwickeln, aufnehmen, optimieren,  
neu ausrichten, vorstellen, zusammenstellen,  
anpassen ...*

Diese Rubrik gibt Ihnen einen Einblick in unsere Weiterbildungsangebote 2022/23. Erfahren Sie mehr über unsere Kurse, Studiengänge und viele andere Weiterbildungsformate. Zudem lassen wir viele Studierende und Dozierende zu Wort kommen, damit Sie hinter die Kulisse unserer Angebote schauen können.

Hier erhalten Sie einen Überblick über unsere vielfältigen Weiterbildungsformate:

Weiterbildungsstudiengänge		
Sind Sie auf der Suche nach neuen Perspektiven für Ihre berufliche Entwicklung? Möchten Sie sich für die Übernahme neuer Aufgaben und Funktionen im Bildungsbereich qualifizieren? Interessieren Sie sich für eine Spezialisierung?		
MAS	Mind. 60 ECTS Dauer: 3–4 Jahre	Bologna-konformer MAS-Hochschulabschluss
DAS	Mind. 30 ECTS Dauer: 2–3 Jahre	Bologna-konformer DAS-Hochschulabschluss
CAS	10–15 ECTS Dauer: in der Regel 1 Jahr	Bologna-konformer CAS-Hochschulabschluss
Weiterbildungskurse		
Möchten Sie Ihre Professionalität weiterentwickeln und durch den Erwerb spezifischer Kompetenzen Ihr Profil schärfen? Suchen Sie nach neuen Inspirationen für Ihre Berufspraxis? Wünschen Sie sich Inputs für eine langfristige Balance und Stärkung im Beruf?		
<b>Kurse</b> Thematisch vielfältiges und breites Kursangebot für Lehr-, Fach- und Führungspersonen	Dauer: In der Regel 6–12 Stunden	Kursnachweis
<b>Profilkurse</b> Modularisierte Kurse, die sich vertieft und über längere Zeit einem Thema widmen. Die Module sind auch einzeln buchbar.	Dauer: 2 Jahre	Kurszertifikat
<b>Micro-Kurse</b> Kostenlose Online-Veranstaltungen zu aktuellen Fragen aus der Praxis	Dauer: 90 Min.	—
Weiterbildungskurse für Teams		
Möchten Sie für Ihr Team einen fertig konzipierten Kurs zur Durchführung an einem frei wählbaren Ort buchen? Wünschen Sie sich ein massgeschneidertes Kursangebot, das ganz auf die Bedürfnisse Ihres Teams ausgerichtet ist?		
<b>Holkurse</b> Fertig konzipierte Kursangebote für Teams	Dauer: In der Regel 6–12 Std.	Kursnachweis
<b>Massgeschneiderte Angebote</b> Kurse und Referate, die ganz auf die Bedürfnisse eines Teams ausgerichtet sind	Nach Vereinbarung	—
<b>Schulinterne Weiterbildungsangebote</b> Modularisierte Holkurse für Schulteams der Volksschule	Dauer: 9 Stunden	Kursnachweis
Tagungen, Kongresse, Summer School		
Interessieren Sie sich für vielseitige Fachinputs zu aktuellen Themen und praxisrelevanten Fragestellungen? Schätzen Sie den kollegialen Austausch und die Vernetzung mit anderen Berufsleuten?		
<b>Tagungen und Kongresse</b>	In der Regel 1–3 Tage	Teilnahmebestätigung
<b>Themenreihen/Vortragswerkstatt</b> Vortragsabende, die ein Thema aus verschiedenen Perspektiven beleuchten	Dauer: in der Regel 3–6 Abendveranstaltungen	Teilnahmebestätigung
<b>Summer School Digital Teaching</b> Weiterbildungswoche zum Lehren und Lernen in der Kultur der Digitalität	Dauer: 4 Tage (1. Sommerferienwoche Kt. Luzern)	Kursnachweis Kurszertifikat (Teilnahme alle 4 Tage)
Standortbestimmung und Weiterbildungsberatung		
Möchten Sie Ihre berufliche Laufbahn aktiv gestalten und Ihre Berufszufriedenheit erhöhen? Steigen Sie neu oder nach längerer Pause in den Beruf ein?		
Standortbestimmung und Weiterbildungsberatung	Das erste Beratungsgespräch ist kostenlos.	

# Gehen oder bleiben ...?

Welchen Einfluss kann der «MAS in Adult and Professional Education» (MAS A&PE) auf die berufliche Entwicklung haben?

So unterschiedlich Menschen sind, so unterschiedlich sind auch deren berufliche Voraussetzungen und Entwicklungen. In der Vielfalt von Weiterbildungsstudiengängen finden zukünftige Studierende Angebote, die es ihnen ermöglichen, auf ihrem bisherigen Bildungsweg weiterzugehen und einen oder mehrere CAS zu absolvieren. Sie können auch in der Weiterbildung mit einem Master abschliessen: z. B. mit dem «Master in Adult and Professional Education» oder jenem in «Bildungsmanagement».

INTERVIEW Daniela Münch;  
Abteilungsleiterin Erwachsenenbildung,  
PH Luzern

Auch Tony Mendes und Beatrix Kissling starteten mit unterschiedlichen Ausgangslagen in den MAS. Daniela Münch sprach mit ihnen über ihre Erfahrungen mit der Weiterbildung bei uns und fand dabei heraus, welchen Einfluss diese auf das Berufs- und Privatleben der beiden hatte.

**DANIELA MÜNCH** Was war für Sie bei der Auswahl Ihrer Weiterbildung der ausschlaggebende Punkt?

**TONY MENDES** In meiner Funktion als Berufspädagoge an einer höheren Fachschule für Pflege war es mir ein Anliegen, eine Weiterbildung zu besuchen, die mich auf fortlaufende Veränderungen der «pädagogischen Welt der Andragogik» vorbereitet, mein persönliches Berufsprofil schärft und somit meine beruflichen Perspektiven erweitert. Ich sah im MAS A&PE die Möglichkeit, dies alles auf einmal abzudecken.

**BEATRIX KISSLING** Bildung war schon seit jeher eine meiner grossen Passionen. Um die klinische Ausbildung im Pflegealltag zu stärken, und dabei die Berufsbildenden, Studierenden und Lernenden kompetent und fundiert begleiten zu können, habe ich mich entschieden, den MAS A&PE zu absolvieren.

**DM** Erzählen Sie mir von Ihren Highlights im MAS A&PE.

**TM** Durch die im Studium thematisierten Lehrinhalte konnte ich u. a. ein differenziertes Fachwissen zur Makro- und Mesoebene des Schweizer Bildungssystems erwerben. In diesem Zusammenhang war mein Highlight die Auseinandersetzung mit dem mir wichtigen Thema «Übertritt von der sekundären Bildungsstufe zur tertiären Bildungsstufe B im Studium Pflege HF» im Rahmen der Masterarbeit. Mittels intensiver Literaturrecherche und empirischer Erhebung – auf der Basis von qualitativen Interviews – konnte ich wichtige Erkenntnisse gewinnen, welche für die qualitative Optimierung der Pflegeausbildung in der Schweiz zentral sind.

**BK** Für mich war der konstante individuell geprägte Praxisbezug während der einzelnen CAS das absolute Highlight. So konnte ich meine Zertifikatsarbeiten und vor allem meine Masterarbeit zum Thema «Berufsbildende im Spannungsfeld zwischen Erwartung und Realität» so erarbeiten, dass diese in meiner Berufspraxis von grossem Nutzen waren und unmittelbar implementiert werden konnten. Mein Ziel für diese Weiterbildung wurde somit erfüllt.

**DM** Im Rückblick: War diese Weiterbildung eine gute Entscheidung und wenn ja, weshalb?

**TM** Im Studium habe ich nicht nur berufspädagogische Inhalte elaboriert, sondern auch relevante Schlüsselqualifikationen entwickelt, die für mein Arbeitsfeld von grosser Bedeutung sind. Aber allein dafür, dass ich meine Karrierechance erhöhen konnte, und nun in der Funktion als «Fachverantwortlicher Curriculum und Bildungsentwicklung» und als «Lehrperson Pflege HF» tätig sein darf, hat sich dieses Studium sehr gelohnt.

**BK** Dies war für mich die beste Entscheidung, da mir das angeeignete fundierte Fachwissen es nun ermöglicht, Lernprozesse und Beratungen von Lernenden und Studierenden sowie Berufsbildenden individueller und professioneller begleiten resp. durchführen zu können. Zudem konnte ich mein berufliches Netzwerk so erweitern, dass ich mich nun jederzeit fachlich zu relevanten berufspolitischen und berufspädagogischen Themen, wie beispielsweise zu «Clinical Education», austauschen kann.

## PROGRAMM

**DM** Sie haben nun ausschliesslich positive Aspekte erwähnt. Natürlich gibt es sowohl im Leben als auch im Studium immer wieder Dinge, die man im Nachhinein anders machen würde. Was würden Sie – auch als Tipp für unsere Interessent\*innen – rückblickend anders handhaben?

**TM** Ich absolvierte dieses Studium mit einer 80%-Anstellung als Lehrperson und einer 20%-Anstellung als Experte in der Intensivpflege daneben. Der Workload war deshalb intensiv und zum Schluss für mich enorm spürbar. Gerade deshalb wäre eine Pensenreduktion das Richtige gewesen.

**BK** Das sehe ich ebenso: Ich habe das Studium auch neben einem 100%-Arbeitspensum absolviert und musste somit meine tägliche Arbeit in einem reduzierten Zeitrahmen erledigen. Nach 4 Jahren war dies echt anstrengend – ich würde daher auch empfehlen, das Pensum während des Studiums zu reduzieren.

**DM** Herr Mendes, was hat die berufliche Veränderung für Sie bewirkt? Können Sie die neu erworbenen Kompetenzen am neuen Arbeitsplatz einbringen oder waren diese sogar eine notwendige Voraussetzung?

**TM** Mit dem Stellenwechsel habe ich eine neue tragende Funktion als Fachverantwortlicher erhalten. In dieser ist es mir möglich, die im MAS erworbenen Theoriegrundlagen anzuwenden und zu festigen. So kann ich nun diverse übergeordnete Prozesse, Konzepte und promotionsrelevante Kriterien fundierter analysieren und positionieren. Ebenfalls gelingt es mir nun, theoriegestützte und evidenzbasierte Gegenvorschläge zu kreieren, welche im operativen Prozess implementiert werden können. Dadurch kann ich einen relevanten Beitrag zur Weiterentwicklung des Studiums «Pflege HF» beitragen.

**DM** Frau Kissling, anders als Herr Mendes sind Sie in einer neuen Funktion bei Ihrem Arbeitgeber geblieben. Können Sie die neu erworbenen Kompetenzen dort einbringen oder waren diese sogar eine notwendige Voraussetzung für die neue Funktion? Wie sieht Ihre Arbeit im Vergleich zur vorherigen Tätigkeit heute aus?

**BK** Der Doppelabschluss war für die Funktion als leitende Berufsbildungsverantwortliche, welche ich im letzten Studienjahr übernommen habe, eine notwendige Voraussetzung. Das Studium ermöglichte es mir, differenzierte Kompetenzen zu erlangen, mit denen ich nun nicht nur standortspezifische Prozesse und Aufgaben bewältigen kann, sondern auch eine fundierte Grundlage habe, um Prozesse von mehreren Spitälern gleichzeitig zu analysieren und zu optimieren – aber auch, um Vorgesetzten gegenüber theoriegeleitet zu argumentieren.

**DM** Was empfehlen Sie Kolleg\*innen mit einem beruflichen Veränderungswunsch?

**BK** Go for it! Hab Spass dabei, euch stetig weiterzuentwickeln. Denn ein fundiertes Studium wirkt sich sehr positiv auf das eigene Handeln, Denken und Sein aus! Auch wenn man nicht mehr 20 ist, ist ein Studium problemlos möglich und eröffnet einem ungeahnte Perspektiven.

**TM** Auch mit einer Familie ist ein Studium möglich und trägt dazu bei, sich persönlich weiterzuentwickeln und sich beruflich neu zu positionieren. Habt den Mut, einen neuen Weg zu gehen – es lohnt sich ...

Informationen  
«Master in Adult and Professional Education»:



Tony Mendes ist «Fachverantwortlicher Curriculum und Bildungsentwicklung» sowie Lehrer im Bildungsgang «Pflege HF» am Bildungszentrum Gesundheit Basel-Stadt. Um die berufspädagogische Aufgabe praxisnah zu gestalten, arbeitet er in einem kleinen Teilzeitpensum als «Experte Intensivpflege NDS HF» am Luzerner Kantonsspital. Sein MAS-Studium in «Adult and Professional Education» hat er im Sommer 2021 erfolgreich abgeschlossen. Seine Freizeit verbringt er gern mit seinem Sohn und seiner Frau bei schönen Spaziergängen am Sempachersee.



Beatrix Kissling ist Berufsbildungsverantwortliche in den Spitälern Münsingen und Riggisberg sowie leitende Berufsbildungsverantwortliche im Medizinbereich. Sie führt ein Team von 14 Berufsbildenden und verantwortet die Ausbildung von 25 Lernenden und Studierenden; im Medizinbereich führt sie ein Team von 5 Berufsbildungsverantwortlichen und ist für die Vereinheitlichung der Prozesse an den verschiedenen Standorten verantwortlich. Im Sommer 2021 hat sie das Studium mit dem Doppelabschluss «MAS in Adult and Professional Education» und «Diplomierte Erwachsenenbildnerin HF» erfolgreich beendet. Ihre Freizeit verbringt sie gerne in der Natur im Berner Oberland und beim Lesen von forensischer Literatur.

# Neue Kurse 2022/23

Voller Vorfreude geben wir Ihnen auf den folgenden Seiten Einblicke in ausgewählte neue Kurse zu aktuellen Themen, die unser umfangreiches Kursprogramm 2022/23 bereichern.

Lassen Sie sich von den Inhalten inspirieren und nutzen Sie die Praxisinputs unserer Kursleiter\*innen in Ihrem Berufsalltag. Das gesamte Kursangebot finden Sie auf

[www.phlu.ch/weiterbildung](http://www.phlu.ch/weiterbildung).

Wir freuen uns auf Sie ...



KURS Nr.: 52.08.01

**«Altersgemischtes Lernen»****Ein Blick durchs Schlüsselloch ins Klassenzimmer einer altersgemischten Klasse**

«Schaut in euren Beutel. Ihr erhält einen Baum, eine Legofigur und ein Fahrzeug. Gestaltet gemeinsam eine Geschichte dazu!», erklärt der Basisstufenlehrer. In Zweiertteams machen sich die Schüler\*innen an die Arbeit. Die älteren Kinder schreiben die Geschichte auf, die Jüngeren stellen die Figuren auf und machen Szenenfotos.

Kinder lernen von Kindern – das ist die Chance im altersgemischtem Unterricht! In diesem neu gestalteten Holkurs erfahren Sie und Ihr Team, wie der Unterricht vom 1. bis hin zum 3. Zyklus so gestaltet werden kann, dass das Lernen voneinander zielführend möglich ist (ein Patentrezept dafür gibt es nicht – aber viele Anregungen aus der Praxis verknüpft mit wissenschaftlichen Grundlagen).

KURS Nr.: 41.06.01

**«Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in pädagogischen Kontexten»****Queer-ABC: Ein Einstieg in das Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt**

Teilen Sie die Klasse in 4 Gruppen auf. Jede Gruppe schreibt alle Buchstaben des Alphabets auf ein grosses Blatt. Die Schüler\*innen haben nun 10 Minuten Zeit, zu jedem Buchstaben ein Wort aufzuschreiben, das mit dem Thema «LGBTQ+» zu tun hat. Nach Ablauf der Zeit werden die Begriffe nacheinander durchgegangen, erklärt und diskutiert. Im Anschluss werden Wörter, die beleidigend oder veraltet sind, auf eine schwarze Liste gesetzt – während Wörter, die respektvoll und adäquat sind, im Klassenzimmer aufgehängt werden.

Wie können sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität in der Schule kompetent thematisiert werden? Wie können Jugendliche, die sich mit ihrer Geschlechtsidentität auseinandersetzen, durch Lehrpersonen unterstützt werden? Die beiden Kursleiter Raphaël Guillet und Patrick Weber verfügen über einen breiten Erfahrungsschatz und fundiertes Wissen in dieser Thematik. Profitieren auch Sie davon!

KURS Nr.: 35.03.01

**«Feuergeschichten»****Zeit mit mir am Feuer**

Nimm dir an einem Abend oder am Wochenende ein paar Stunden Zeit am Feuer. Vielleicht kennst du einen schönen Platz im Wald oder am Bach, wo du dich zurückziehen kannst. Oder du machst das Feuer in der Feuerschale im Garten. Nimm eine Sitzunterlage mit und Kleider, in denen du dich wohlfühlst und draussen sein kannst.

Schau, dass du nicht gestört wirst, und lenke dich nicht mit dem Handy oder anderen Dingen ab. Nimm dir Zeit, das Feuer vorzubereiten, es anzuzünden und es zu unterhalten. Mache es ruhig, beobachte, nimm wahr, was im Feuer passiert – und was bei dir passiert. Du musst nichts tun, du darfst sein, die Zeit gehört dir...

Bleibe so lange am Feuer, bis du es ausgehen lässt. Bleibe, bis nur noch Glut übrigbleibt. Spüre mit den Händen die Wärme und die Kraft der Glut und nimm sie in dich auf für die nächsten Tage. Bedanke dich für die Zeit, das Feuer und den Platz, bevor du das Feuer ganz löschst und gestärkt nach Hause gehst.

Begegnungen in und mit der Natur ermöglichen Erfahrungen, die uns nachhaltig stärken und dabei unterstützen, den beruflichen und privaten Alltag gelassen und kraftvoll zu meistern. Die erfahrenen Outdoortrainer\*innen Titus Bürgisser, Doris Gabi und Guido Heller nehmen Sie mit auf eine Schatzsuche zu Ihren Ressourcen. Lassen Sie sich von der Natur inspirieren. Dieser Kurs ist Teil unserer neuen Unplugged-Kursserie, welche den Fokus auf das erlebnisorientierte und ausserschulische Lernen legt.

KURS Nr.: 52.09.01

**«Zum Lernen motivieren mit Methodenvielfalt und sozialer Eingebundenheit: 10 kooperative Methoden»****Austausch in der Klasse fördern, Lernmotivation steigern**

Sie wollen wissen, wie das aktuelle Befinden Ihrer Klasse ist? Sie möchten verschiedene Meinungen (z. B. zur aktuellen politischen Lage in Afghanistan) einholen oder Kontroversen (z. B. Schuldfrage 1. Weltkrieg) diskutieren? Dann probieren Sie die 4-Ecken-Methode aus:

- In jeder Ecke des Schulzimmers hängt ein Plakat mit einer Aussage zu einer Frage oder einem Problem (unterschiedliche Ansichten/Lösungsansätze).
- Die Schüler\*innen begeben sich zu jener Ecke, die am ehesten ihrer Sichtweise entspricht.
- Dort findet eine Diskussion statt, in der eine Person das Gespräch und eine andere das Protokoll führt.
- Anschliessend werden die Diskussionen im Plenum kurz zusammengefasst.

Nutzen Sie die Gelegenheit und erweitern Sie Ihr Repertoire an kooperativen Methoden im Rahmen inspirierender Weiterbildungsstunden mit der Kursleiterin Eva Tremel.

KURS Nr.: 91.37.01

**«Lehrplan-21-ler\*innen» ans Gymnasium ...»**

KURS Nr.: 93.19.01

**«Lehrplan 21: Kompetenzorientierung und Medien & Informatik in der Volksschule»****Achtung! Die LP-21-Schüler\*innen kommen in die Sek II ...**

Langsam, aber sicher ist es so weit: Die ersten Lehrplan-21-sozialisierten Jugendlichen wechseln von der Sekundarstufe I in die Berufsbildung oder ans Gymnasium. Aber was ändert sich nun und was können die Lehrpersonen von den LP-21-Schüler\*innen erwarten? In diesen Kursen legen wir den Fokus auf die Vernetzung der Sekundarstufen I und II sowie auf die Fächer Mathematik, Deutsch und Französisch.

KURS Nr.: 51.10.01

**«Anregungen zur Weiterentwicklung Ihrer summativen Beurteilungsverfahren»**

KURS Nr.: 51.11.01

**«Mut zu vielfältigeren Beurteilungsanlässen»****Beurteilen Sie gerne?**

Wie viele Beurteilungsanlässe kennen Sie? Der Bildungsforscher Werner Sacher (2014, S. 224 ff.) bestimmt folgende Mengen von Beurteilungsaspekten:

- 144 Leistungsarten (mündliche, schriftliche, kreative, individuelle ... Leistungen)
- 64 Inszenierungsformen (öffentliche, einheitliche, vorbereitete, spontane ... Inszenierung)
- 1'024 Beurteilungsformen (quantitative, qualitative Kriterien, analytisches Raster, holistisches Urteil ...)

Davon ausgehend, berechnet er über 9 Millionen (!) Kombinationsmöglichkeiten der Leistungsüberprüfung und -beurteilung, wovon er die Zahl der sinnvollen in den Millionen sieht.

Sind Sie interessiert, Ihre Beurteilungspraxis auszubauen und Möglichkeiten der erweiterten Beurteilung kennenzulernen? Diese nimmt uns zwar die Mühe und Not beim Beurteilen nicht ab – ist aber abwechslungsreicher und Sie erhalten dabei mannigfaltigere Informationen über das Lernen Ihrer Schüler\*innen.

KURS Nr.: 71.07.01

**«Fürs Zuhören begeistern»****Klanggedicht Tauben**

Mit diesem Klanggedicht aus dem Kartenset «vier mal vier mal Tier» von «Zuhören Schweiz» schaffen Sie in Ihrer Klasse (1.–4. Primarschulstufe) einen lustvollen Moment des aufmerksamen Hinhörens.

Jedes Kind presst ein Lineal auf den Pulstrand, etwa die Hälfte steht darüber hinaus. Wenn man mit der freien Hand von unten am Lineal pupft, surrt es auf und ab. Durch das Verschieben des Lineals kann der Klang verändert werden.

*Alle Tauben fliegen hoch! [alle Kinder pupfen einmal]  
Erst schüttelt sich eine [1 Kind pupft einmal]  
Dann rütteln schon zwei [2 Kinder pupfen einmal]  
Auf einmal sind's dreie [3 Kinder pupfen einmal]  
Und dann – die ganze Reihe [alle Kinder pupfen nacheinander in einer vorher bestimmten Reihenfolge]  
[da capo]*

Gehen Sie einen Schritt weiter und räumen Sie der Kompetenz des (Zu-)Hörens einen festen Platz in Ihrem Schulalltag ein. Die Kursleiterin Sandra Rudin-Förnbacher nimmt Sie gerne mit auf eine Reise durch faszinierende Hörwelten voller Ideen und Förderangebote (z. B. Hörrätsel, Unterrichtsmaterial «HörSpielZeit», Audiogeschichten und Spoken Word).

KURS Nr.: 52.24.01: «Sprachsensibler Unterricht – Grundlagenreferat»

KURS Nr.: 52.25.01: «Umsetzung von «sprachbewusstem (Fach-) Unterricht» – eine Aufgabe für die Schulentwicklung»

KURS Nr.: 52.26.01: «Sprachliche Bildung unter den Bedingungen der Digitalität»

KURS Nr.: 52.27.01: «Zwei- und mehrsprachige Schüler\*innen im sprachbewussten Fachunterricht»

**«Online-Themenabende «Durchgängige Förderung sprachliche Kompetenz – ein Schlüssel zum Bildungserfolg»****Das richtige Wort**

«Der Unterschied zwischen dem richtigen Wort und dem beinahe richtigen ist derselbe Unterschied wie zwischen einem Blitz und einem Glühwürmchen.» (Mark Twain)

Für erfolgreiches schulisches Lernen ist es zentral, die richtigen und nicht die beinahe richtigen Wörter zu kennen. Dies trifft nicht nur auf Sprachfächer zu. Bildungssprachliche Kompetenzen werden in allen Fächern gebraucht – ganz besonders, wenn es darum geht, fachliche Kompetenzen unter Beweis zu stellen. Eine durchgängige Sprachförderung über alle Schulstufen und Fächer hinweg ebnet allen SuS den Weg zum Bildungserfolg – unabhängig von ihrem sprachlichen Umfeld zu Hause sowie ihrer Erstsprache.

Wie kann eine durchgängige Förderung von Bildungssprache in der Praxis umgesetzt werden? Und welche Strukturen unterstützen Teams dabei, diese gemeinschaftlich in ihrer Bildungseinrichtung zu verankern? Erfahren Sie es an unseren 4 Online-Themenabenden.

KURS Nr.: 14.08.01

## «Mit vielen Bällen in der Luft die Balance halten»

### Schulleitung: Balance im Beruf

Wie gelingt es Ihnen, in Ihrem anspruchsvollen Führungsalltag professionell und wirkungsvoll zu arbeiten, gesund zu bleiben und auch Spass an Ihrer Arbeit zu haben? In diesem Kurs erhalten Sie wertvolle Impulse und entwickeln persönliche Strategien für den Umgang mit beruflichen Herausforderungen. In der Auseinandersetzung mit der eigenen Führung und durch praktische Übungen gewinnen Sie Ideen dafür, wie Sie Ihre Ressourcen in Balance halten. Lassen Sie sich inspirieren!

KURS Nr.: 52.30.01

## «Spielerisch Kompetenzen fördern»

### Mit Gruppenspielen zum Lernerfolg

Unterhaltsam, auflockernd und effektiv zugleich – die Förderung exekutiver Funktionen mithilfe von Gruppenspielen lohnt sich auf allen Schulstufen. Probieren Sie es aus und fördern Sie mit diesem Spiel die Selbstregulation Ihrer Schüler\*innen:

### Mein Name, dein Name

Alle Teilnehmenden nennen ohne vorgegebene Reihenfolge ihren Namen. Während der Spieldauer darf nichts anderes gesagt werden. Sprechen 2 oder mehrere Personen gleichzeitig, muss neu begonnen werden. Wie lange dauert es, bis Ihre Klasse das Ziel erreicht?

Lust auf mehr? Die Kursleiterinnen Sarah Setz und Laura Steiner teilen gerne ihren Fundus an lustbetonten Gruppen- und Gesellschaftsspielen zur gezielten Kompetenzförderung im Zyklus 1 mit Ihnen.

KURS Nr.: 52.22.01

## «Diversitätssensible Kommunikation in Sprache und Bild»

### Wie ist das möglich?

Ein Vater fährt mit seinem Kind im Auto. Er verliert die Kontrolle über das Auto und es kommt zu einem schweren Unfall. Der Vater stirbt sofort. Das Kind wird mit schweren Kopfverletzungen in eine Spezialklinik gebracht. Die Operation wird sofort vorbereitet. Der Chefchirurg, eine fachliche Koryphäe, erscheint, sieht das verletzte Kind und sagt erschrocken: «Ich kann nicht operieren, das ist mein Kind.»

Sind Sie beim Lesen ins Stutzen gekommen? Haben Sie an ein gleichgeschlechtliches Paar gedacht? Oder daran, ob Vater und Stiefvater anwesend sind? Ist Ihnen in den Sinn gekommen, dass es sich bei der Koryphäe auch um eine Frau oder einen trans\* Menschen handeln könnte? Auf Letzteres kommen die meisten erst nach längerem Nachdenken. Dies macht deutlich, dass bei der Verwendung der männlichen Sprachform (generisches Maskulinum) nicht davon ausgegangen werden kann, dass auch weitere Geschlechtsidentitäten automatisch mitgedacht werden. Sprache erzeugt Bilder, transportiert gesellschaftliche Norm- und Wertvorstellungen und spiegelt Machtverhältnisse wider. Sie ist wirkmächtig und kann ausgrenzen und Stereotype reproduzieren. Deshalb ist ein sensibler Umgang mit Begriffen, Formulierungen und Abbildungen wichtig. In diesem Kurs erarbeiten wir gemeinsam, wie diversitätssensible Kommunikation gestaltet werden kann. Sie lernen Stolpersteine kennen und reflektieren die eigene Praxis anhand von Beispielen und exemplarischen Übungen.

KURS Nr.: 14.05.01

## «Kinderschutz an Schulen – Eine wichtige und herausfordernde Aufgabe für Schulleitende»

### Unsere Verantwortung als Schulleitende

Wissen Sie genug über Kinderschutz? Welche Rolle übernimmt dabei die Schule? Was sollten Sie als Schulleitende wann tun, wie können Sie eine Gefährdungssituation richtig einschätzen und wo erhalten Schulen bei einer allfälligen Gefährdung des Kindeswohls die nötige Unterstützung?

Schulen leisten sowohl in der Prävention und Früherkennung als auch in der Vermittlung von Unterstützung und Begleitung einen wichtigen Beitrag zum Kinderschutz. Eine herausfordernde Aufgabe, die nur gelingt, wenn man dafür gerüstet ist. Zentrale Faktoren hierfür sind ein fundiertes Wissen, eine professionelle gemeinsame, wie auch individuelle Haltung und eine funktionierende Zusammenarbeit. Hier ein erster Einblick dazu, was diese Faktoren beinhalten können:

#### Wissen

- rechtlicher Rahmen
- methodisches Wissen
- Unterstützungsnetz

#### Haltung

- Rollenbewusstsein
- Auseinandersetzung
- Verantwortung

#### Zusammenarbeit

- aktiv
- interdisziplinär
- gemeinsam

KURS Nr.: 35.05.01, 35.06.01, 35.07.01, 35.08.01, 35.09.01

## Profilkurs «AHA! Psychische Gesundheit stärken»

### Stärken Sie Ihr berufliches Profil!

Unsere Profilkurse bieten Ihnen die Möglichkeit, sich vertieft und über längere Zeit mit einem Thema oder einem Fach auseinanderzusetzen.

Neu bieten wir ab dem Schuljahr 2022/23 den Profilkurs «AHA! Psychische Gesundheit stärken» an. Die psychische Gesundheit ist für unser Lernen und unsere Entwicklung von grosser Bedeutung. Menschen, die sich psychisch wohlfühlen, sind eher bereit und in der Lage, sich auf Neues einzulassen und zu lernen. Sich im Lernen und in der Bewältigung von neuen Herausforderungen als wirksam zu erleben, stärkt wiederum die psychische Gesundheit. Entsprechende Wechselwirkungen zwischen der Gesundheit der Lehrpersonen und derjenigen der Schüler\*innen sind im Argumentarium «Gesundheit stärkt Bildung» (Achermann et al. 2018) eindrücklich dokumentiert.

Lernen Sie in unserem neuen Profilkurs verschiedene Herangehensweisen kennen, die Ihre psychische Gesundheit stärken und Sie bei der Bewältigung und Gestaltung des (Schul-)Alltags unterstützen können.

Der Kurs vereint die neue «Aktion Weile», die in Zusammenarbeit mit der Künstlerin Flavia Bienz durchgeführt wird, mit unseren folgenden bestehenden und gut genutzten Weiterbildungsangeboten:

- Heidelberger Kompetenztraining (HKT)
- HKT-Instruktorkurs des Zentrum Gesundheitsförderung
- Angebote zum Achtsamkeitstraining in der Schule von Detlev Vogel

#### Literatur:

Achermann Fawcett, E., Keller, R. & Gabola, P. (2018). Bedeutung der Gesundheit von Schulleitenden und Lehrpersonen für die Gesundheit und den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern. Wissenschaftliche Grundlage für das Argumentarium «Gesundheit stärkt Bildung», Hrsg. von der Allianz BGF in Schulen. Zürich und Lausanne: Pädagogische Hochschule Zürich und Haute école pédagogique Vaud.

KURS Nr.: 83.06.01

## «Yoga in der Schule – Körperwahrnehmung, Entspannung, ins Gleichgewicht kommen»

### Yoga – jetzt ... Übungen für die Schule

Durch Yoga im Körper präsent und bereit für den Moment sein. Warum nicht auch in der Schule? Bauen Sie Yogapraktiken in den Schulalltag ein und lassen Sie sich und Ihre Schüler\*innen von den positiven Wirkungen auf das tägliche Miteinander und auf das Lernen überraschen. Z. B. mit den folgenden 4 für alle Schulstufen geeigneten Übungen:

- **Gestaute Energie ablassen**  
Der Löwe: Die Hände auf die Knie stützen, den Brustkorb öffnen. Mehrmals tief einatmen und mit herausgestreckter Zunge und zur Decke gerichtetem Blick brüllen, bis es innerlich friedlich wird.
- **Kraft und Konzentration finden**  
Der Hund: Wie ein umgekehrtes «V» mit Händen und Füssen am Boden. Im Vierfüsslerstand die Zehen aufstellen, den Po zur Decke strecken, Arme und Beine lang, entspannter Kopf mit tiefem, ruhigem Atem.
- **Fokussierte Ruhe finden**  
Die Biene: Die Handballen auf die geschlossenen Augen legen. Immer wieder tief einatmen und lange summend ausatmen, bis Ruhe einkehrt.
- **Zentrieren**  
Die Yogi-Atmung: Eine Hand auf das Brustbein und eine auf den Bauch legen. Einige Male auf 2 Zählzeiten vom Bauch in die Brust tief einatmen und ruhig von der Brust zum Bauch auf 4, 6 oder 8 Zählzeiten ausatmen.

Die Kursleiterin Iris Binder teilt gerne ihre kreativen Ideen mit Ihnen und macht Sie mit weiteren Übungen und Methoden für die direkte Umsetzung im (Sport-)Unterricht vertraut.

Hier erhalten Sie einen Überblick über unser gesamtes Studiengangsangebot:

	Volksschule	Schulleitungen	Mittelschulen	Berufsbildung	Erwachsenenbildung
<b>Weiterbildungsmaster/ Master of Advanced Studies</b>					
3 MAS Bildungsmanagement (BM)	●	●	●	●	●
3 MAS in Adult and Professional Education (A&PE)	●	●	●	●	●
3 MAS Integrative Förderung (IF)	●				
3 MAS Schulmanagement (SM)	●	●	●	●	●
<b>Diplomstudiengänge / Diploma of Advanced Studies</b>					
3 DAS Integrative Förderung (IF)	●				
3 DAS Schulleiter*in (SL), inkl. EDK Diplom	●	●	●	●	
3 DAS Stimm- und Sprechtrainer*in (SST)	●	●	●	●	●
<b>Zertifikatsstudiengänge / Certificate of Advanced Studies</b>					
3 CAS 4–8 Unterrichten in heterogenen Gruppen (4–8)	●				
3 CAS Berufspädagogik (BP)	●		●	●	●
3 CAS Bildungsdesign (BID)	●	●		●	●
3 CAS Bilingualer Sportunterricht Sekundarstufe II (BILU Sport)		●	●		
3 CAS Bilingualer Unterricht in der Berufsbildung (BILU BB)			●		
3 CAS Deutsch als Zweitsprache und Interkulturalität (DaZIK)	●				
3 CAS Deutsch als Zweitsprache und Interkulturalität in der Berufsbildung (DaZIK BB)				●	
3 CAS E-Learning Design (ELD)	●	●	●	●	●
3 CAS Erwachsenenendidaktik (ERD)	●	●	●	●	●
3 CAS FiBplus – Fachkundige individuelle Begleitung in der Grundbildung			●		
3 CAS ICT & Instructional Design in der Berufsbildung (ICT ID)			●		
3 CAS Integrative Begabungs- und Begabtenförderung (IBBF)	●				
3 CAS Integrative Förderung Sekundarstufe I (IF Fokus SEK I)	●				
3 CAS Integratives Lehren und Lernen (INLL)	●				
3 CAS Integrative Unterrichtsentwicklung und Sonderschulung (INUE/IS)	●				
3 CAS Integrationsmanagement in der Bildung - Fokus Diversität und Migration Zielgruppen: VS, SL, Mittelschulen, Berufsbildung (IB)	●	●	●	●	●
3 CAS Klassenlehrer*in an Gymnasien (KLG)			●		
3 CAS Kooperative Schulführung (KSF)	●	●	●	●	
3 CAS Leiten in Tagesstrukturen (LIT)	●	●			
3 CAS Lerngruppen leiten in der Erwachsenenbildung (LLE)	●	●	●	●	●
3 CAS Fachunterricht Medien und Informatik (FMI)	●		●	●	
3 CAS Medien und Informatik Mentor*in (MIM)	●		●	●	
3 CAS Mentoring und Coaching im Lehrberuf (M&C)	●	●	●	●	
3 CAS Mit Führungserfahrung eine Schule leiten (FESL)	●	●	●	●	●
3 CAS Öffentlichkeitsarbeit in Bildungsinstitutionen (Öff)	●	●	●	●	●
3 CAS Projektmanagement in der Erwachsenenbildung (PME)	●	●	●	●	●
3 CAS Qualitätsmanagement in der Erwachsenenbildung (QME)	●	●	●	●	●
3 CAS Stimme und Sprechen (StuSp)	●	●	●	●	●
3 CAS Unterrichts- und Schulentwicklung (UESE)	●	●	●	●	●

# Schule weiterdenken ...

Im Gespräch erzählt Thomas Minder, dass er ein leidenschaftlicher Koch ist, sich mit Joggen fit hält und Musikhören für ihn Entspannung bedeutet. Glücklich macht ihn seine Familie; hier tankt er Energie und holt sich Inspiration. Schlaflose Nächte bereiten ihm schwierige Situationen mit Schüler\*innen.

Als wichtige ausserschulische Erfahrungen erwähnt Thomas Minder sein früheres Engagement als Fussballschiedsrichter und seine Tätigkeit als Flight Attendant während des Studiums. Dabei hat er ein gutes Netzwerk aufgebaut, von dem er heute noch profitiert.

INTERVIEW Monika Baumann; Abteilungsleiterin  
«Schulleitung und Schulentwicklung», PH Luzern



MONIKA BAUMANN Herr Minder, Sie sind der oberste Schulleiter der Schweiz. Was treibt Sie persönlich in Ihrem Führungsalltag an?

THOMAS MINDER Die Schule «weiterzudenken» und weiterzuentwickeln, ist mir ein grosses Anliegen. Dabei lasse ich mich sowohl als Schulleiter als auch als Verbandspräsident des VSLCH von bereichernden Ideen inspirieren und versuche, diese in die Schule einzubringen. So ist auch unsere Publikation «Schule 21 macht glücklich» entstanden. Wir haben inspirierende Beiträge von Schulleitungen gesammelt und in Buchform publiziert.

MB Operative, strategische und politische Aufgaben – wovon möchten Sie als Schulleiter mehr, wovon weniger?

TM Ich fühle mich mit allen Aufgaben wohl. Klar, die Schulleitungstätigkeit beinhaltet vor allem operative Aufgaben; das ist für mich auch ganz ok. «Operativ» und «strategisch» sollten nicht voneinander getrennt betrachtet werden. Wenn die Strategie der Schule von der Schulbehörde entwickelt wird, ist es relevant, dass sie über operative Kenntnisse in der Schulführung verfügt. Als Schulleiter ist für mich dann die konkrete Umsetzung der Strategie im Alltag zentral.

MB Welche 3 Kompetenzen erachten Sie für die wirksame Leitung einer Schule als besonders wichtig?

TM 1. eine ausgeprägte Menschenorientierung: Das beinhaltet u. a. das starke Bewusstsein dafür, dass wir für und mit Menschen arbeiten. Hier hilft die Fähigkeit, anderen gut zuhören zu können.

2. die Kompetenz, als Führungskraft Partizipation zu ermöglichen und zu fördern, d. h. Lehrpersonen und

andere an der Schule tätige Personen in die Entwicklung der Schule miteinzubeziehen.

3. setzt eine wirksame Schulführung voraus, Entscheide mit Mut und zugleich mit Sorgfalt zu treffen. Dazu gehört auch, den Mitarbeitenden aufzuzeigen, warum gewisse Entscheide gerade so gefällt worden sind.

MB Sollen Schulleiter\*innen ausschliesslich die Schule leiten oder neben ihrer Führungsaufgabe auch unterrichten – wie ist Ihre Haltung dazu?

TM Das hängt stark von der Grösse der Schule ab. Lange Zeit war ich davon überzeugt, dass bei der Leitung einer Schule die Fokussierung auf die Führungstätigkeit richtig ist. Heute würde ich zwischendurch auch sehr gerne wieder unterrichten, aber meine Doppelfunktion als Schulleiter und Verbandspräsident lässt das zeitlich nicht zu. Ich sehe viele positive Aspekte, wenn Schulleitende unterrichten: Sie sind näher beim Team, können Probleme schneller erkennen und manchmal auch direkter etwas bewirken – und nicht zuletzt stärkt dies bei einigen Lehrpersonen die Glaubwürdigkeit der Schulleitung.

MB In der Literatur findet sich die Aussage, dass die Leitung einer Schule besonders anspruchsvoll ist, weil Schulleitende eine Expertenorganisation führen. In vielen anderen Branchen führen Leitungspersonen ebenfalls grosse Teams von Fachspezialisten. Sehen Sie hier einen Unterschied und wenn ja, welchen?

TM Den Unterschied sehe ich darin, dass in der Schule die Führungsspanne häufig sehr hoch ist: Eine Schulleitungsperson führt z. B. 20 bis 30 oder mehr Personen direkt, und dies in einem Teilzeitpensum. Zudem geht es in der Schule immer um Menschen, um Lernende, und nicht um ein Produkt. Mitarbeitende zu begleiten, Anteil an ihren Aufgaben und ihren Herausforderungen zu nehmen und sie beim Lösungssuchen zu unterstützen, ist eine zentrale Führungsaufgabe und sehr zeitintensiv.

Zugleich bin ich überzeugt, dass «Führen durch Wissensvorsprung» – sowohl in der Schule als auch in einem anderen Tätigkeitsfeld – veraltet ist. Expert\*innen verfügen über ein grosses Fachwissen, das die Führung

nicht bis ins Detail beherrschen muss. Als Schulleitung habe ich die Funktion, mich für die Partizipation der im Schulumfeld wirkenden Personen zu engagieren, den Rahmen für die Erreichung unserer Ziele zu schaffen und mich für eine gemeinsame Haltung einzusetzen.

**MB** Wer eine Schule leitet, ist im Dialog mit diversen Anspruchsgruppen in der Schule und im Schulumfeld. Wie gelingt Ihnen dieser Dialog?

**TM** Es gelingt mir, wenn ich meine Dialogpartner\*innen und ihre Anliegen ernst nehme. Die Schule ist juristisch gesehen eine «übermächtige Institution»: Aber ohne Stimmbürger\*innen, die Finanzen sprechen, können wir nicht viel erreichen. Bei den Inhalten sind die Lehrpersonen involviert, politisch die Behörden, und auch die Eltern können sich bei der Gestaltung des Unterrichts einbringen. Wir sind alle gemeinsam unterwegs. Damit das gut funktioniert, braucht es den Dialog. Noch viel zu häufig sind beispielsweise Elternabende als einseitige Informationsveranstaltungen geplant; dabei sollten wir das Gespräch mit den Eltern führen und auch den Eltern die Gelegenheit geben, sich miteinander über zentrale Themen zu unterhalten.

**MB** Die Strategie einer Schule wird durch die politische Behörde entwickelt bzw. massgeblich beeinflusst. Wie viel Handlungsspielraum hat eine Schulleitung tatsächlich in der Gestaltung und Weiterentwicklung der eigenen Schule?

**TM** Bei der Entwicklung einer Strategie, einer Vision und natürlich auch eines Leitbilds braucht es die Partizipation der Schulleitung. Dies ist eine wichtige Voraussetzung, damit sich die Schule mit den entwickelten Massnahmen identifiziert. Innerhalb der Strategie und der vorgegebenen Stossrichtung – im Sinne von «wohin geht der Weg» – haben Schulleitende viel Gestaltungsspielraum. So können sie mit ihren Teams festlegen, wie der Weg zum gemeinsamen Ziel gegangen wird.

**MB** Auf der Website des VSLCH steht: Schule ist «(...) ein Ort, der inspiriert und das Feuer zur lebenslangen Entwicklung voller Neugier, Vertrauen und den Mut zur Verwirklichung neuer Ziele entfacht und nährt.» Wie nahe bewegt sich die Schulrealität an dieser sehr schönen Umschreibung?

**TM** Im Schulalltag leuchtet diese Vision manchmal auf, manchmal ist sie noch zu wenig sichtbar. Wir wollen mit der Schule einen Ort schaffen, an welchem die Schüler\*innen und auch alle Mitarbeitenden glücklich sind. Oft spüren wir noch einen viel zu grossen Druck dahingehend, Lehrmittel komplett abzuhandeln; dabei sollte vielmehr der Erwerb von Kompetenzen im Zentrum stehen. Wirksames Lernen und Lernerfolg ergibt sich nicht allein in der Abhandlung der Lehrmittel, sondern auch durch Kreativität und Inspiration.

**MB** Ihr neu herausgegebenes Sammelwerk heisst «Schule 21 macht glücklich». Warum macht sie glücklich?

**TM** Der VSLCH hat in der Deutschschweiz eine gemeinsame Vision für die Schule entwickelt. Sie liesse sich auch auf andere Landesteile übertragen. Wenn wir diese Vision gemeinsam erreichen, macht uns die Schule glücklich. In der Publikation thematisieren wir Best Practices und konkrete Ideen dazu, wie sich Schule ent-

wickeln kann. Damit ist auch ein sehr hoher Anspruch an die Schule und die darin Wirkenden verbunden: Es bedeutet «Schweiss und Tränen» – also harte Arbeit –, um Herausforderungen und Schwierigkeiten zu überwinden. Unser Ziel ist es, dass die Schule die Lernenden dahingehend entwickelt, mündige Bürger\*innen zu werden, die kritisch denken können und sich am gesellschaftlichen und politischen Dialog beteiligen.

**MB** Was wünschen Sie den Schulen für die nächsten Jahre?

**TM** Dass es uns gelingt, dass alle Menschen, die bei uns ein- und ausgehen – die bei uns lernen und arbeiten – glücklich sind. Und dazu wünsche ich mir, dass sie unser Buch gelesen haben.

*Nach einer Ausbildung als Sekundarlehrer und langjähriger Erfahrung als Lehrperson und Schulleiter leitet Thomas Minder heute die Volksschule in Eschlikon (Primarstufe und Kindergarten) und führt dabei 24 Personen direkt. Seit 2019 präsidiert er den VSLCH im 40-%-Pensum. Er ist verheiratet und Vater von 3 Kindern im Alter von 13 bis 16 Jahren.*

# Via negativa – die Kunst des Weglassens

Die Absolvent\*innen des CAS «Kooperative Schulführung» (CAS KSF) haben dieses Jahr, zusätzlich zum Zertifikat der PH Luzern, von uns das Kartenspiel zum Buch von Rolf Dobellis «Die Kunst des klugen Handelns» erhalten. Die darin beschriebenen Denkfallen und -fehler zeigen auf, was uns im Berufs- und Privatleben von klugen Entscheidungen abhalten kann. Nachfolgend geben wir anhand 4 adaptierter Beispiele aus dem Kartenspiel Anstösse dazu, wie Sie zukünftig schwierige Probleme vermeiden können.

TEXT Roger Küng; Studiengangleiter  
CAS «Kooperative Schulführung»  
und CAS «Leiten in Tagesstrukturen»

## Aufmerksamkeitsillusion

### Warum wir gelegentlich am Brennpunkt vorbeischaun sollten!

In den 1990ern filmten die Psychologen Daniel Simons und Christopher Chabris in Harvard 2 Teams von Studentinnen, die sich Basketballbälle hin- und herwarfen. Das Experiment wurde unter dem Namen «The Monkey Business Illusion» bekannt und demonstriert die sogenannte Aufmerksamkeitsillusion: Wir glauben, nichts zu verpassen, was sich in unserem Gesichtsfeld abspielt. Doch in Wahrheit sehen wir oft nur das, worauf wir uns konzentrieren – hier das Zählen der Bälle. Das Unerwartete kann dabei noch so gross und auffällig daherkommen wie ein Gorilla.

Deshalb: Rauben Sie sich selbst diese Aufmerksamkeitsillusion immer mal wieder. Konfrontieren Sie sich mit allen möglichen und scheinbar unmöglichen Szenarien. Erwarten Sie das Unerwartete, vielleicht auch gerade dann, wenn Sie Ihre Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Aspekt richten müssen.



## Primär- und Rezenzeffekt

### Warum der erste und letzte Eindruck täuscht!

Der erste Eindruck bildet sich bereits in wenigen Sekunden. Alle folgenden Wahrnehmungen und Informationen werden so gewertet, dass sie den ersten Eindruck nachhaltig stützen und ins bereits gemachte Bild passen. Der erste Eindruck, den ein Mensch von einem anderen erhält, wirkt ähnlich wie der Halo-Effekt: andere Eigenschaften werden nicht gesehen oder übersehen. Dem Primäreffekt steht der sog. Rezenzeffekt gegenüber, bei dem später eingehende Informationen stärkeres Gewicht erhalten.

Fazit: Was uns am wenigsten in Erinnerung bleibt sind die Eindrücke aus der «Mitte». Ob bei einem Vorstellungsgespräch, bei einem Vortrag oder beim Lesen eines Buches: Beurteilen Sie Dinge nicht nach dem ersten und letzten Eindruck. Sie täuschen garantiert – in die eine oder andere Richtung. Versuchen Sie, alle Aspekte eines Menschen unvoreingenommen zu beurteilen.



## Déformation professionnelle

### Schuster bleib bei deinen Leisten?

Der französische Ausdruck «déformation professionnelle» (deutsch laut Wikipedia etwa «berufliche Entstellung») ist ein Wortspiel, das die Neigung bezeichnet, eine berufs- oder fachbedingte Methode oder Perspektive unbewusst über ihren Geltungsbereich hinaus anzuwenden. Auf fachfremde Themen oder Situationen übertragen, kann das zu einer eingegrenzten Sichtweise, zu Fehlurteilen oder zu sozial unangemessenem Verhalten führen. Oder anders formuliert: «Wer als Werkzeug einen Hammer hat, der sieht in jedem Problem einen Nagel.»

Fazit: Wir alle sind Gefangene unserer wenigen Gedankenmodelle. Versuchen Sie deshalb, 2 oder 3 zusätzliche «Werkzeuge» oder Denkmodelle hinzuzufügen. Am besten in denjenigen Gebieten, in welchen Sie Ihre persönlichen Defizite verorten.



## Alternativenblindheit

### Warum wir oft blind für das Beste sind!

Die allerwenigsten Entscheidungen im Leben sind wirkliche Entweder-Oder-Entscheidungen. Meistens gibt es zwischen Schwarz und Weiss jede Menge Graustufen – nur übersehen wir diese, wenn wir eine mögliche Alternative, die sich uns bietet, einzig mit dem Status quo abgleichen.

Deshalb: Als erstes sollten wir, wenn sich uns ein vermeintliches «Entweder-Oder» im (Berufs-)Leben präsentiert, immer nachfragen: «Und was für Möglichkeiten könnte es ausser diesen beiden Varianten noch geben?» Das befreit uns von unserem Tunnelblick und lässt uns Optionen entdecken, auf die wir vielleicht nie gekommen wären.



## Wir suchen Sie!

Sie leben Ihre Begeisterung für kontinuierliches Lernen, auch wenn Sie «Feuer löschen»?

Entwicklung, Partizipation und Klarheit sind essentiell in Ihrem Führungsverständnis?

Die Abwicklung vieler operativer Aufgaben schmälert nicht Ihre visionäre Haltung?

Die Zusammenarbeit mit Menschen bereichert Sie?

Mut, Beweglichkeit und Gelassenheit stärken Sie in Ihrer Führungsarbeit?

### Was ein Auszug aus einem Stelleninserat sein könnte, skizziert die realen Anforderungen an die heutige Schulleitung

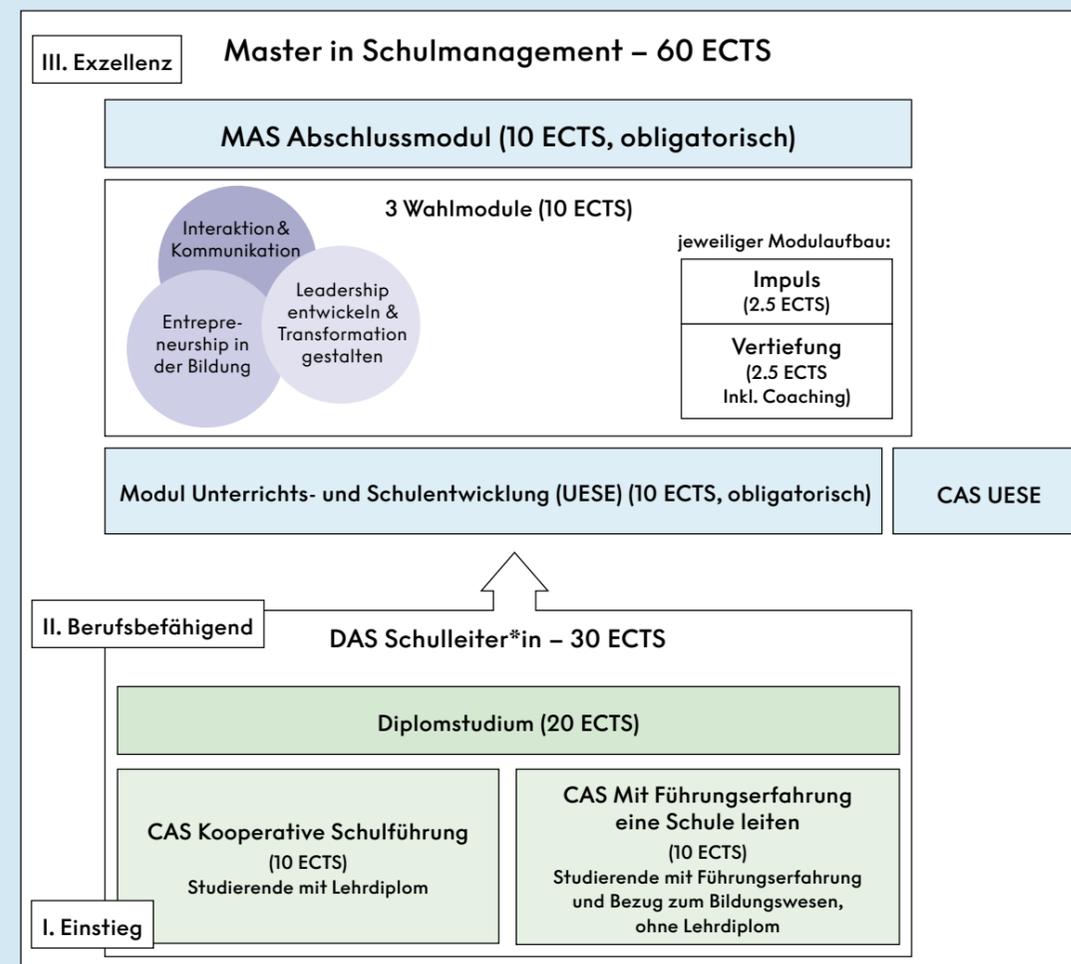
Aufgaben und Tätigkeitsfeld der Schulleitung entwickeln sich stark und schnell weiter. Schulleiterinnen und Schulleiter sind in ihrem Führungsalltag mit wachsenden Anforderungen und zunehmender Komplexität konfrontiert; das führt zu einer Ausdifferenzierung ihrer Tätigkeit und erfordert zusätzliche Führungskompetenzen.

Wir haben mit unserer dreistufigen Schulleitungsbildung – die angehende und erfahrene Schulleiter\*innen vom CAS über das DAS bis zum MAS in ihrer individuellen Entwicklung fördert – bereits erfolgreiche Pionierarbeit geleistet. Darauf bauen wir weiter auf: Denn auch in Zukunft wollen wir unsere Studierenden mit unterschiedlichen Leitungserfahrungen bestmöglich auf die vielseitigen Herausforderungen in ihrer Führungstätigkeit im Schulumfeld vorbereiten.

Bereits im Masterstudium «Schulmanagement» 2022 kommen Sie in den Genuss erweiterter Inhalte und auf den Frühling 2023 konzipieren wir das Masterstudium komplett neu. Freuen Sie sich auf noch fundiertere Themen – kombiniert mit innovativen Aspekten und attraktiven Gefässen – all dies in einem modularen Aufbau. Damit Sie Ihre zentralen Führungskompetenzen flexibel und fokussiert stärken und so Ihre Schule erfolgreich in die Zukunft führen können.

TEXT Monika Baumann;  
Abteilungsleiterin «Schulleitung und Schulentwicklung»,  
PH Luzern

## Hier erhalten Sie einen Überblick über den weiterentwickelten MAS «Schulmanagement»:



Weiterführende Informationen:

» MAS «Schulmanagement»:



» DAS «Schulleiter\*in»:



» CAS «Kooperative Schulführung»:



» CAS «Mit Führungserfahrung eine Schule leiten»:



# Unterrichten – eine Teamaufgabe

Die Erfahrung, dass sich die Zusammenarbeit in Unterrichtsteams häufig bereits mit einfachen, aber gezielten Mitteln günstig beeinflussen lässt, durfte die Autorin im Rahmen ihrer Berufstätigkeit immer wieder machen. In diesem Artikel berichtet Sie über den Wert der Zusammenarbeit und teilt mit Ihnen eine Auswahl an Schlüsselfragen zur Aufgabenplanung und Rollenklärung. Schulleitungen gibt sie wertvolle Tipps zur Stärkung der Zusammenarbeit ihres Teams mit auf den Weg.

TEXT Fabienne Hubmann;  
Dozentin Master «Schulische  
Heilpädagogik» PH Luzern, Leiterin der  
Teilnetzwerke «integrative Förderung»

Bei der Umsetzung einer integrativen Schule ist die «(multi) professionelle Zusammenarbeit» ein zentrales und vielschichtiges Thema (Arndt 2018). Dabei ist die Frage nach der Aufgabenteilung und Rollenklärung besonders relevant. Denn vor allem, wenn mehrere Lehrpersonen mit unterschiedlichen fachlichen Kompetenzen in einer Klasse arbeiten, kommt es diesbezüglich vermehrt zu Diskussionen und Konflikten. Um diesen vorzubeugen, ist es enorm wichtig, sich zu Beginn der Zusammenarbeit – und auch danach – in regelmässigen Abständen darüber zu unterhalten (auch über vermeintlich klare Abläufe und Regeln). Bei meiner Arbeit in verschiedenen Interventionsgruppen stelle ich fest, dass die meisten Konflikte in der Zusammenarbeit aufgrund unzähliger Kleinigkeiten entstehen, die in der täglichen Arbeit auftauchen, sich kumulieren und oft zu spät geklärt werden.

## Ein übergeordnetes Ziel verfolgen

In Unterrichtsteams sind Lehrpersonen mit ihren unterschiedlichen Funktionen und Rollen gemeinsam für den Unterricht und die Lehr- und Lernprozesse in ihrer Klasse verantwortlich. Dieses gemeinsame Arbeiten wird häufig als sehr herausfordernd erlebt, kann aber zwingend nur in einer erfolgreichen Kooperation gelingen – denn allein können Lehrpersonen ihrer Aufgabe und den vielfältigen Ansprüchen nicht gerecht werden. Das Erreichen des übergeordneten, gemeinsamen Ziels – die Förderung der Schüler\*innen – soll dazu leitend sein, im Bewusstsein, dass diese nur dank der unterschiedlichen Rollen gelingen kann. Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit sind also zentrale Kompetenzen von Lehrpersonen und müssen seitens Schulleitung gefördert und eingefordert werden.

Weitere Gelingensvoraussetzungen sind passende Aufgaben- und Rollenzuteilungen, fixierte Zeitgefässe für die Zusammenarbeit, Raum für Beziehungspflege und Strategien zur Konfliktbewältigung.

## Lernerfolg der Schüler\*innen und Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen

Eine gute Zusammenarbeit der Lehrpersonen wirkt sich positiv auf den Lernerfolg der Schüler\*innen aus. Sie lernen zudem am Rollenvorbild ihrer Lehrpersonen selbst soziale Verhaltensweisen für eine gelingende Kooperation und haben die Wahl zwischen 2 oder mehreren Bezugspersonen.

Wenn Zusammenarbeit funktioniert, hat dies nicht nur auf der Ebene der Schüler\*innen einen positiven Einfluss. Auch die Lehrpersonen profitieren davon, wenn die Unterrichtsgestaltung in mehreren Händen liegt. Sie werden so in ihrem Alltag unterstützt, können Belastendes gemeinsam bewältigen und erleben als Team kollektive Selbstwirksamkeit. Durch die Reflexion und den Erfahrungsaustausch wird die Professionalisierung unterstützt (Maag Merki et al, 2010).

Trotz allem: Bei Herausforderungen gelassen bleiben. Es kann nicht immer alles gelingen und auch nicht immer so, wie ich es mir wünsche oder wie es vorgesehen wäre. Auch eine Prise Humor kann da unterstützend sein ...

### Literatur:

Arndt, A. K. (2018). Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen in Teamgesprächen. Ergebnisse einer qualitativen Studie im Kontext der Diskussion zu (multi-)professioneller Kooperation und Professionalisierung. In Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten: Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung hg.v. Maik Walm, Thomas Häcker, Falk Radisch und Anja Krüger, 119–130. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Joller-Graf, K., Zutavern, M., Tettenborn, A., Ulrich, U. & Zeiger, A. (2014). Leitartikel zum kompetenzorientierten Unterricht. Begriffe-Hintergründe-Möglichkeiten. Luzern: Entwicklungsschwerpunkt Kompetenzorientierter Unterricht, Pädagogische Hochschule Luzern

Maag Merki, K., Kunz, A., Werner S. & Luder, R. (2010). Professionelle Zusammenarbeit in Schulen. Schlussbericht. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich, Pädagogische Hochschule Zürich

## Schlüsselfragen zur Aufgabenplanung und Rollenklärung

Arbeiten Sie neu in einem multiprofessionellen Team? Unsere Schlüsselfragen unterstützen Sie dabei, eine konstruktive Zusammenarbeit aufzubauen. Übrigens: Auch wenn Sie schon lange im gleichen Team arbeiten, lohnt es sich, die Zusammenarbeit anhand der nachfolgenden Fragen regelmässig zu reflektieren:

- Was gehört für uns zu einem guten Unterricht (z. B. ausgehend von den 8 Merkmalen kompetenzfördernden Unterrichts, vgl. Joller-Graf et al., 2014.)? Auf welche Merkmale fokussieren wir uns in diesem Schuljahr gemeinsam?
- Welche Rituale und fixen Elemente im Unterricht institutionalisieren wir?
- Wie sehe ich meine Rolle im Unterricht?
- In welchen Unterrichtssituationen fühle ich mich besonders wohl/kompetent?
- Welche sind deine Verantwortungen/Kernaufgaben? Welche meine? Welche sind unsere gemeinsamen Aufgaben?
- Wer hat wann die Führung? Was ist die Aufgabe der Person, die nicht die Führung hat?
- Wie sind unsere gemeinsam genutzten Räume organisiert (Material, Garderobe, Arbeitsplatz)?
- Wie gestalten wir unseren Austausch (Zeitgefässe, Kontaktmöglichkeiten, Protokolle)?

## Zusammenarbeit führen: Tipps für Schulleitungen

Durch sorgfältige, gezielte Führung können Sie die Zusammenarbeit Ihres Teams günstig beeinflussen. Lassen Sie sich von den nachfolgenden Tipps inspirieren:

- Klären Sie Aufgaben/Rollen und Rollenteilungen im Team.
- Nutzen Sie Synergien (IF, DAZ, IS), um möglichst wenig Lehrpersonen pro Klasse einzusetzen und sinnvolle Pensen zu gestalten.
- Legen Sie fixe Zeitgefässe für die Zusammenarbeit und die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung fest (Unterrichtsteam/Stufenteam/Schulteam).
- Beugen Sie übermässigen Belastungen vor: Beachten Sie die Pensengrössen der Lehrpersonen, legen Sie die Präsenzzeiten an der Schule fest, setzen Sie für Lehrpersonen, die in mehreren Teams mitwirken, Prioritäten und Schwerpunkte.
- Stellen Sie Instrumente für die Organisation der Zusammenarbeit zur Verfügung (Kontrakt, Methoden für kollegiale Beratungen, Leitfaden für Kooperationen in schwierigen Schulsituationen).
- Unterstützen Sie die Lehrpersonen beim Aufbau von Strategien zur Konfliktbewältigung und beim fachlichen Diskurs (Intervisionen).
- Steuern Sie die Weitergabe von Fachwissen innerhalb des Teams mittels Austausch-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten.

# Nachgefragt: Der Weg zum Dreamteam

«Unkompliziert und unterstützend», so beschreibt das Unterrichtsteam – bestehend aus den Klassenlehrerinnen Michaela und Karin sowie der IF-Lehrerin Rahel – einstimmig die Zusammenarbeit. Welch ein Glück, wenn man dies im eigenen Team so erleben darf.

Dass es aber nicht nur reine Glückssache ist, sondern vielmehr die eigenen Handlungen Einfluss auf die Qualität der Zusammenarbeit haben, kam im Gespräch deutlich zum Ausdruck. Die Lehrerinnen erzählten von ihrem Startcoaching bei der Schulberatung, vom aktiven Engagement bei der Weiterentwicklung der Teamarbeit – aber auch von grossen, gemeinsam gemeisterten Herausforderungen.

TEXT Gabriela Luginbühl;  
Projektmitarbeiterin «Weiterbildung Volksschule»,  
PH Luzern

**Aber weshalb sind die 3 Befragten in ihrem Miteinander so erfolgreich? Gemeinsam sind wir auf nebenstehende 6 Grundbausteine dafür gestossen, die wir gerne mit Ihnen teilen.**



Michaela Tschannen, Rahel Graf und Karin Vogel, Volksschule Luzern

## Sich gemeinsam weiterbilden

Auch ein gemeinsamer Weiterbildungsbesuch kann die Zusammenarbeit stärken oder neu beflügeln. Probieren Sie es aus: Besprechen Sie Ihre Weiterbildungsplanung im Team, setzen Sie sich gemeinsame Ziele und geniessen Sie zusammen neue Wissensinputs. Viele unserer Weiterbildungskurse eignen sich gut für den Besuch als Unterrichtsteam. Wer die Zusammenarbeit in seinem Unterrichtsteam zielführender und vor allem entlastender gestalten möchte, erhält im Kurs «Starke Zusammenarbeit – Klassenlehrperson und Förderlehrperson verantworten gemeinsam den Unterricht» wertvolle Anregungen und eine kompetente Begleitung durch die Kursleitung.

↳ Kursnummer: 61.07.01

## Authentizität

«Ich kam in das neue Team und hatte ab Tag 1 das Gefühl, dass ich sein darf, wie ich bin. Alles hat Platz.»

«Das Startcoaching bei der Schulberatung ermöglichte es uns, vieles auf den Tisch zu bringen, was sonst womöglich erst später angesprochen worden wäre. Das Verhalten der anderen war danach einfacher zu verstehen.»

## Grosse Toleranz gegenüber den Handlungen der anderen Teammitglieder

«Auch wenn wir gewisse Angelegenheiten vielleicht anders angehen würden, respektieren wir viele Handlungen im Team als möglichen Weg. Ab und zu sprechen wir zu einem späteren Zeitpunkt über Situationen, in denen wir uns uneinig waren, und entscheiden, wie wir diese in Zukunft als Team handhaben wollen.»

## Als Team eine Einheit bilden

«Wir haben ein gemeinsames Unterrichtsverständnis entwickelt und geben dieses weiter. Die Kinder spüren, dass wir eine Einheit sind.»

«Wir steuern die Beziehungsarbeit mit den Kindern als Team und schauen, dass jedes Kind zu einer Lehrperson eine starke Beziehung aufbauen kann. Dass die Beziehung der Kinder nicht zu allen Lehrpersonen gleich intensiv ist und die Kinder gelegentlich auch Präferenzen äussern, stellt für uns kein Problem dar. Dies stärkt unseren Auftritt als Einheit und wirkt gegenseitigem Auspielen entgegen.»

## Die passende Mischung aus Sach- und Beziehungsorientierung

«Beim Arbeiten sind wir sehr effizient, nehmen uns aber auch Zeit für Persönliches. Daraus ergibt sich eine gute Mischung aus Sach- und Beziehungsorientierung, die für alle stimmt.»

## Gegenseitige Unterstützung

«Wir wissen, was im Leben der anderen läuft und nehmen Anteil daran.»

«In turbulenteren Phasen kommt es immer wieder vor, dass mir meine Kolleginnen ungefragt genau in den richtigen Momenten unter die Arme greifen. Das ist sehr entlastend.»

## Effizienz und gut funktionierende Aufgabenteilung

«Unsere wöchentlichen Zeitgefässe für den Austausch zu zweit sind kurz und finden vor Unterrichtsbeginn statt. Dies zwingt uns zur Effizienz. Für unsere Austauschgefässe zu dritt erstellen wir im Voraus eine Traktandenliste, in die alle etwas einfüllen.»

«Wir wählen bewusst verschiedene Kommunikationsmedien: Gespräche für den vertieften Austausch, Sprachnachrichten und E-Mails für die Weitergabe von Informationen und Chats mit Raum für Privates.»

«Wir teilen uns die Aufgaben und Elternkontakte klar zu. Mittlerweile weiss ich genau, wo mein Part ist und wo ich die anderen arbeiten lasse.»

# Quereinstieg Schulleitung – was er bringt und wie er gelingt

TEXT / INTERVIEW Yves Schafer;  
wissenschaftlicher Mitarbeiter Abteilung  
Schulleitung und Schulentwicklung, PH Luzern

## Bewährte Praxis der Schulleitungsrekrutierung

Schulleiterinnen und Schulleiter mussten bisher grundsätzlich über ein Lehrdiplom verfügen und eine bestimmte Zeit lang selbst unterrichtet haben. Diese Vorgaben führen dazu, dass neue Schulleiter\*innen in der Regel im Pool der unterrichtenden Lehrpersonen, die sich entsprechend weiterbilden resp. weitergebildet haben, rekrutiert werden. Dementsprechend verfügen Schulleitungen meistens über ein Lehrdiplom und unterrichten zudem nebst ihrer Funktion als Schulleiter\*in noch weiter – was sich seit Jahren bewährt.

## Umstrittene Öffnung des Berufsfelds für Quereinsteigende

In den letzten Jahren hat sich die Profession Schulleitung allerdings stark weiterentwickelt. Seither ist es in einigen Kantonen möglich, eine Schule auch ohne Lehrdiplom und Unterrichtserfahrung zu leiten. Im Kanton Zürich beispielsweise haben rund 10 % aller Schulleiter\*innen kein Lehrdiplom (vgl. Schneebeli, 2021). Diese Entwicklung ist nicht unumstritten und sowohl Befürworter\*innen als auch Gegner\*innen dieser Öffnung des Berufsfeldes haben triftige Argumente. Allerdings gehören Schulleiter\*innen der Volksschule einer jungen Profession an und die zu leitenden Schulen unterscheiden sich als Institution sehr stark. Aus diesem Grund – und weil wissenschaftliche Studien hierbei mehrheitlich fehlen – geht es wohl eher um eine Glaubensfrage. Denn «Schulleitende sind für die betriebliche Führung einer Schule oder Schuleinheit verantwortlich, (...) sichern die pädagogische Qualität, führen das Personal, machen die Budget- und Infrastrukturplanung und vertreten die Schule nach aussen» (SDBB, 2021). Ob diese Aufgabengebiete besser wahrgenommen werden können, wenn auf Unterrichtserfahrung zurückgegriffen werden kann, ist aus diesem Aufgabenbeschrieb zumindest nicht offensichtlich. Hinzu kommt, dass in der Praxis gute und schlechte Erfahrungen gemacht worden sind, resp. gemacht werden – und zwar unabhängig vom Lehrdiplom.

## Quereinsteigende als Bereicherung für das Schulwesen

Der «Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz» (VSLCH) grenzt in seinem «Berufsleitbild Schulleitung» die Profession zu anderen Berufsfeldern ab, «... mit denen sie eng kooperiert: zum Lehrberuf, aber auch zu Führungsaufgaben in Verwaltung und Privatwirtschaft» (2015, S. 3). Entscheidend ist somit wohl eher die Frage, wie die Rolle der Schulleitung definiert und wie die Schule als Institution geführt wird resp. sich selbst führt. Diesbezüglich scheinen die berufsbezogenen Kompetenzen der Schulleitung sowie eine gute Passung von Person und Institution von zentraler Bedeutung zu sein. «Die Führung einer Schule ist gerade deshalb anspruchsvoll und voraussetzungsreich, weil es immer ums Ganze geht. Dabei gilt jedoch, dass auf Grund unterschiedlicher, teils sich widersprechender Interessen, nicht immer allen Erwartungen Rechnung getragen werden kann» (ebd., S. 3) – und das muss ausgehalten werden können. Und genau hier besteht die Möglichkeit, dass Schulleitungen mit Führungserfahrung – aber mit einem ausser-schulischen beruflichen Hintergrund – neue und wertvolle Impulse für die Schulführung und -entwicklung geben können, und so eine Chance und Bereicherung für das Schulwesen darstellen. Denn die Aufgaben der Schulleitenden werden laut einer Evaluation zur Arbeitszufriedenheit im Jahr 2020 des Verbands der Schulleiterinnen und Schulleiter der Volksschulen des Kantons Luzern (VSLLU) immer komplexer und zeitaufwändiger.

## Bedarf an neuen und geeigneten Schulleitenden vorhanden

Wie dem auch sei – Fakt ist zum Ersten: Die Volksschule braucht laut dem VSLCH aufgrund der hohen Fluktuation und der bevorstehenden Pensionierungswelle dringend neue Schulleitende. Fakt ist zum Zweiten, dass bei der reinen Rekrutierung von Lehrpersonen das Risiko mitschwingt, ausgeschriebene Stellen aufgrund zu wenig Interessenten\*innen nicht besetzen zu können.

## Interesse an Quereinstieg vorhanden

Fakt ist zum Dritten, dass es viele kompetente Personen mit Führungserfahrung gibt, die ein starkes Interesse an einem Quereinstieg in die Schulleitung zeigen. Dabei ist die Gefahr des Scheiterns ohne Kenntnisse der Volksschule aber nicht zu unterschätzen, und die reine Führungserfahrung aus anderen Branchen ist kein hinreichender Garant für den erfolgreichen Quereinstieg (vgl. Schneebeli, 2021). Aus diesem Grund ist es wichtig, diese interessierten Führungspersonen adäquat weiterzubilden und so beim Quereinstieg in die Schulleitung zu unterstützen. Genau das ist das Ziel unseres CAS «Mit Führungserfahrung eine Schule leiten» (FESL) und führt hier schliesslich zum vierten und letzten Fakt: Absolvierenden des CAS FESL ist der erfolgreiche Quereinstieg in die Schulleitung gelungen.

Wir fühlen im nebenstehenden Interview 2 erfolgreichen Quereinsteigenden auf den Zahn und wollen von ihnen wissen, wie der Quereinstieg gelingt und wie es ihnen dabei ergangen ist.

Monika Andermatt, Schulleiterin in der Sekundarschule Letzi in Zürich. Letzte berufliche Tätigkeit: Leiterin Entwicklung im Mittelschul- und Berufsbildungsamt Kanton Zürich. Ausbildung: Juristin.

Pascal Riesen, Schulleiter Sporthandelschule, Stv. Schulleiter Sportschulen, Feusi Bildungszentrum AG, Bern. Letzte berufliche Tätigkeit: Fachspezialist Human Resources. Ausbildung: Informatiker, MSc Angewandte Psychologie.

**YVES SCHAFFER** Was war deine Motivation für den Quereinstieg? Warum Schulleitung?

**MONIKA ANDERMATT** Nach längerer Tätigkeit in der Bildungsverwaltung wollte ich etwas Neues angehen. Aus verschiedenen Optionen schien mir diejenige der Schulleitung die Attraktivste: Nahe an den Jugendlichen, eine sinnvolle Tätigkeit und eine Führungsposition mit Gestaltungsmöglichkeiten, die auch im Teilzeitpensum möglich ist.

**PASCAL RIESEN** Die Möglichkeit, junge Menschen im Kontext des Spitzensports in ihrer Entwicklung zu begleiten sowie Rahmenbedingungen für Entwicklungen zu gestalten, hat mich enorm gereizt und erfüllt mich weiterhin.

**YS** Welchen Mehrwert bringst du der Schule als Quereinsteiger\*in?

**MA** Projekterfahrung und strategisches Know-How. Das ist wichtig z. B. beim strategischen Aufgleisen und Durchführen von Schulentwicklung. Aber auch effizientes Gestalten von Abläufen und ein erweiternder Ausblick.

**PR** Neue Paradigmen, neue Ideen, neue Haltungen und neue Arbeitsweisen. Keine bessere, aber eine ergänzende Dimension im Schul(haus)kosmos.

**YS** Was ist der Gewinn für dich persönlich?

**MA** Eintauchen in etwas Neues; Nähe zu Jugendlichen ohne zu Unterrichten und eine zusätzliche Qualifikation.

**PR** Ich darf jeden Tag mit ganz spannenden, unterschiedlichen Menschen zusammenarbeiten. Meine Arbeit ist für mich total sinnstiftend. Ich lerne jeden Tag dazu, das finde ich toll.

**YS** Welchen Vorurteilen/kritischen Haltungen in Bezug zum Quereinstieg bist du begegnet?

**MA** Bei Stellenantritt keinen. Aber im Bewerbungsverfahren wurde ich mit der Frage konfrontiert, wie man jemanden führen kann, dessen Arbeit man selbst nie gemacht hat.

**PR** Keinen – und wenn, dann wäre mir das auch egal resp. ich habe dem Thema keine Aufmerksamkeit geschenkt.

**YS** Was waren/sind die grössten Herausforderungen?

**MA** «Unruhen» des Schulalltags (z. B. häufige Unterbrechungen) und die grosse Führungsspanne.

**PR** Das erste vollständige Schuljahr. Da durfte ich viel lernen.

**YS** Wie gelingt der Quereinstieg?

**MA** Allgemein kann ich es nicht sagen. Mit meinem Rucksack war es wichtig, mich mit didaktischen und pädagogischen Grundlagen auseinanderzusetzen.

**PR** Mit Elan, Lernwille und -freude, mit begleitendem Coaching, mit Geduld und ohne den Anspruch, perfekt sein zu müssen.

### Literatur:

Schneebeli, D. (2021). Dass sich viele Männer interessieren, stösst auf Wohlgefallen. Tages-Anzeiger vom 23.11.2021.

SDBB (2021). Schulleiter/in. Dienstleistung des Schweizerischen Dienstleistungszentrum Berufsberatung, Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung. Online: [www.berufsberatung.ch/dyn/show/1900?id=6792](http://www.berufsberatung.ch/dyn/show/1900?id=6792) (06.01.2022)

VSLCH (2015). Berufsleitbild Schulleitung. Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz. Online: [www.vslch.ch/web/\\_dateien/VSLCHBLBEinzelseiten.pdf](http://www.vslch.ch/web/_dateien/VSLCHBLBEinzelseiten.pdf) (06.01.2022)

# Berufseinstieg von Lehrpersonen – Tipps und Tricks für die Schulleitung

TEXT Yves Schafer;  
wissenschaftlicher Mitarbeiter Abteilung  
Schulleitung und Schulentwicklung, PH Luzern

## Herausforderung Berufseinstieg

Der Berufseinstieg nach dem Studienabschluss stellt für Lehrpersonen der obligatorischen Schule eine grosse Herausforderung dar. Obwohl das Studium grundsätzlich sehr gut auf den Beruf vorbereitet, kann dieses nicht auf alle Aufgabenbereiche des Lehrberufs gleichermaßen intensiv vorbereiten. Zumal einige dieser Aufgaben im Studium nicht umfassend thematisiert werden können oder weil diese erst durch den Berufseinstieg auftreten. Zudem sind in der ersten selbstverantworteten und realen Berufsausübung die Komplexität der zu bewältigenden Aufgaben höher und die Intensität des Erlebens stärker, als es das im Rahmen von Praktika und anderen Übungssettings während des Studiums der Fall ist.

## Vielfältige Aufgabenbereiche – grosser Gestaltungsfreiraum

So sind berufseinstiegende Lehrpersonen von einem Tag auf den anderen gefordert, mit den im Studium entwickelten Kompetenzen sämtliche Aufgabenbereiche des Lehrberufs im Blick zu haben und simultan zu bearbeiten, sowie dabei die lokalen Gegebenheiten an der Schule oder in der Klasse zu berücksichtigen. Dabei geht es um weit mehr als darum, guten Unterricht zu planen, durchzuführen sowie zu allen Schüller\*innen eine wertschätzende Beziehung aufzubauen und sie möglichst individuell zu begleiten: Plötzlich ist die Verantwortung für eine ganze Klasse zu übernehmen – und zwar immer. Das Classroom Management erhält einen ganz anderen Stellenwert. Zudem stehen einem eine Reihe unterschiedlicher Ansprechpersonen mit unterschiedlichen und teils widersprüchlichen Erwartungen gegenüber. Die administrativen und organisatorischen Aufgaben sind auch viel umfangreicher als angenommen und es erfordert ein ausgeprägtes Selbstmanagement, den Überblick zu behalten. Die Zusammenarbeit im Kollegium und mit Fachpersonen aus unterschiedlichen Fachrichtungen (u. a. Logopädie, Schulpsychologie, Psychomotorik, Schulsozialarbeit, Facility Management) muss sich erst noch etablieren und diejenige mit den Eltern? Keine Ahnung, das muss auch noch gemacht werden ... Aber bitte von Anfang an professionell und mit dem richtigen Mass an Nähe und Distanz. Als ob das nicht bereits viel wäre, ist es im Lehrberuf absolut zentral, das eigene Handeln zu evaluieren und einzeln sowie im Team über Optimierungsmöglichkeiten zu reflektieren. Hinzu kommt die Anforderung, sich selbst weiterzubilden – im Lehrberuf hat sich die Vorstellung des lebenslangen

Lernens zu Recht im Professionalisierungsverständnis etabliert (vgl. Messner & Reusser, 2000). Deshalb ist es selbstverständlich, erst gar nicht damit aufzuhören.

Was sich hier im Sinne einer doppelten Ironie einfach und mit einem Schmunzeln lesen lässt, ist im Alltag von berufseinstiegenden Lehrpersonen in Tat und Wahrheit der volle Ernst. Erschwerend kommt hinzu, dass für die Bewältigung dieser Aufgaben kein Patentrezept existiert und der grosse Gestaltungsfreiraum im Lehrberuf zugleich Fluch und Segen darstellt. Was in dieser Phase des Berufseinstiegs also gelingt, und wie das gelingt, hat auch Einfluss darauf, wie sich die berufseinstiegenden Lehrpersonen beruflich weiterentwickeln (vgl. Hericks et al., 2019).

## Bedürfnisorientierte Unterstützung hilft

In der wissenschaftlichen Literatur wurde der Berufseinführung von Lehrpersonen viel Beachtung geschenkt und diese ist mittlerweile Gegenstand zahlreicher Forschungsarbeiten. In einer Studie der «PHBern» hat sich für den erfolgreich bewältigten Berufseinstieg eine angemessene Unterstützung am Arbeitsort als äusserst wichtig und effektiv erwiesen. Diese setzt sich nicht nur aus zugänglichen Ansprechpersonen zusammen, sondern auch aus günstigen Rahmenbedingungen, wie beispielsweise die Klassenzusammensetzung. Zudem wird der Berufseinstieg durch eine gute Unterrichtsplanung und -vorbereitung erleichtert und schliesslich können das soziale Umfeld, Peers (andere berufseinstiegende Lehrpersonen) sowie Weiterbildungs- und Beratungsangebote bei der Bewältigung berufsspezifischer Aufgaben und Herausforderungen helfen (vgl. Freisler-Mühlemann et al., 2021).

## Institutionelle Berufseinführung

Dass die Lehrpersonen der obligatorischen Schule in der anspruchsvollen Phase der Berufseinführung institutionell unterstützt werden müssen, hat sich in der Praxis mittlerweile in vielen Kantonen der Schweiz durchgesetzt. Laut der aktuellen EDK/IDES-Kantonsumfrage vom Sommer 2021 verfügen gut die Hälfte der Kantone in der Schweiz über eine obligatorische Berufseinführung. In anderen Kantonen ist die Berufseinführung teils oder ganz freiwillig. Keine Berufseinführung kennen nur einzelne Kantone. Wie diese Unterstützung umgesetzt wird und welche Ressourcen dazu zur Verfügung stehen, wird im Sinne des Föderalismus in der Schweiz unterschiedlich gehandhabt. Oft erstreckt sich diese Phase über ein Jahr resp. 2 Jahre und beinhaltet

in der Regel unterschiedliche und sich gegenseitig ergänzende Angebote von Seiten der Schule, der pädagogischen Hochschule sowie der kantonalen Bildungsverwaltung. Das Ziel dieser niederschweligen Unterstützung, Weiterbildung und Beratung ist es, die berufseinstiegenden Lehrpersonen bei der Bewältigung der Herausforderungen zu unterstützen, die beruflichen Kompetenzen zu festigen, die Weiterentwicklung des professionellen Denkens und Handelns sicherzustellen sowie nicht zuletzt auch ein Ausscheiden aus dem Beruf zu verhindern.

## Tipps und Tricks für die Schulleitung

Damit Lehrpersonen künftig positiv auf ihren Berufseinstieg zurückblicken können, ist also eine angemessene Unterstützung am Arbeitsort Schule von grosser Bedeutung. Aus diesem Grund haben wir bei Vera Suter nachgefragt, was sie anderen Schulleitenden aus der Sicht einer Schulleiterin mit auf den Weg geben kann, damit sich deren berufseinstiegende Lehrpersonen angemessen unterstützt fühlen.

Sie finden Veras Anregungen nebenstehend verpackt in 7 nützliche und kompakte Tipps.

Vera Suter ist Schulleiterin KG/1./2. PS in Neuenkirch (LU) und Absolventin unseres MAS «Schulmanagement» (MAS SM). Sie schreibt aktuell ihre Masterarbeit zum Thema Berufseinführung und hat dazu an ihrer Schule berufseinstiegende Lehrpersonen interviewt.

### » Angebote zur Berufseinführung

**Sommerkurs:**  
Gemeinsam das Schuljahr planen;  
Unterrichtsplanung in Stufengruppen  
11.–15.7.2022

**Praxisgruppen:**  
Supervisorisch ausgerichtetes,  
stufenzentriertes Beratungs-  
und Unterstützungsangebot  
in Kleingruppen  
Beginn: 19.10.2022

**Weiterbildungskurse für Lehrpersonen  
im 1. Berufsjahr:**  
Elternarbeit konkret (Elternkontakte,  
Elterngespräche, Elternabende)  
Beginn: 31.8.2022

**Wegweiser zum Übertrittsverfahren 5./6.  
Klasse – Sek I**  
Beginn: 7.9.2022

**Boxenstopp:**  
Standortbestimmung und  
Workshops für Lehrpersonen  
im 1. und 2. Berufsjahr  
15.3.2023



### Tipp 1

Die Berufseinführung (BEF) startet bereits bei der Rekrutierung. Wichtig ist die Passung neuer Lehrpersonen zum Team (wenn die Rahmenbedingungen es zulassen). Deshalb im Vorfeld festlegen, was von neuen Lehrpersonen erwartet resp. worauf an der Schule Wert gelegt wird.

### Tipp 2

BEF bedeutet Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Berufseinstiegenden und erfordert gegenseitige Offenheit und Bereitschaft, voneinander resp. gemeinsam zu lernen. Dabei gegenseitige Erwartungen an die Zusammenarbeit im Vorfeld klären.

### Tipp 3

BEF ist Teamarbeit. Alle betroffenen Personen einbinden (u. a. Mentor\*innen, Stufenleitung/-team) sowie Rollen klären, Aufgaben verteilen und Schnittstellen optimieren (doppelte Abklärungen verhindern).

### Tipp 4

Klare Zuweisung bezüglich Administration und Organisation – und zwar gegenseitig. Gute Dokumentation der Abläufe und Erstellen von Checklisten.

### Tipp 5

Mentorat anbieten. Dabei die Rekrutierung von Mentor\*innen und die Passung der Paare bewusst planen sowie Erwartungen und Pflichtenheft klären. Für das Mentorat: Gestaltungsspielraum lassen resp. bedürfnisorientiert arbeiten.

### Tipp 6

Wertschätzende, interessierte Beziehung aufbauen und als Schulleitung präsent sein.

### Tipp 7

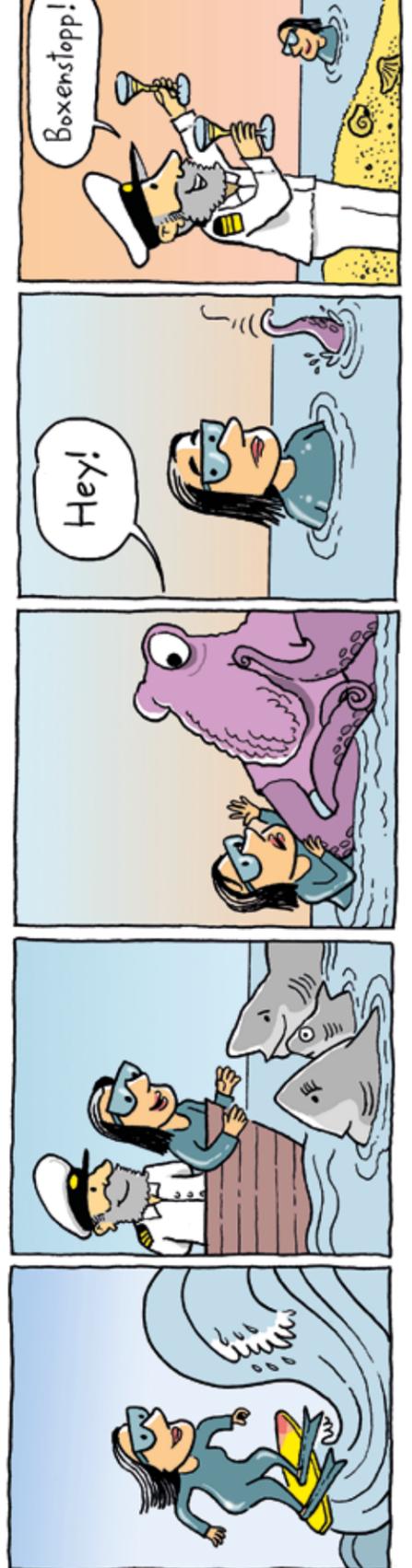
Einführung in die Schule und Begegnungen mit dem Team bewusst planen (vom Kleinen zum Grossen).

#### Literatur:

Freisler-Mühlemann, D., Schafer, Y., Winkler, A. & Böhlen, L. (2021). Bereit für die Praxis? Eine berufsbiografische Studie zum Berufseinstieg von Lehrpersonen. Schlussbericht. Bern: PHBern. Online: [www.phbern.ch/sites/default/files/2021-11/schlussbericht-bereit-fur-die-praxis-freisler-et-al.-2021.pdf](http://www.phbern.ch/sites/default/files/2021-11/schlussbericht-bereit-fur-die-praxis-freisler-et-al.-2021.pdf) [06.01.22].

Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2019). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In M. Gläser-Zikuda, C. Rohlf & M. Harring (Hrsg.), Handbuch Schulpädagogik (S. 606–616). Münster: Waxmann.

Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. Beiträge zur Lehrerbildung, 18 (2), 157–171.





# Profi im Planen, Gestalten, Realisieren, Beraten – und in vielem mehr ...

TEXT Andrea Camenzind; Sachbearbeiterin  
Abteilung Schulleitung und Schulentwicklung,  
PH Luzern

**Dipl. Leiter\*innen in der Schuladministration engagieren sich in zahlreichen Geschäften der Schule auf organisatorischer, finanzieller und personeller Ebene. Planen und umsetzen, informieren und beraten, initiieren und realisieren, gestalten und triagieren sowie Projekte begleiten oder leiten sind Kernaufgaben dieses vielseitigen Berufsbildes. Diesen Weiterbildungsstudiengang bieten wir gemeinsam mit unserem Bildungspartner «SIB» (Schweizerisches Institut für Betriebsökonomie) an. Er gliedert sich in den Zertifikatskurs und das Diplommodul. Der nächste Studiengang startet im Sommer 2022.**

Mehr dazu unter:



Nadine Bläsi und Angela Hunziker (v. l. n. r.) arbeiten beide als Sachbearbeiterinnen in der Administration unserer Abteilung «Weiterbildung Volksschule». Sie sind verantwortlich für die Organisation von diversen Weiterbildungskursen und Studiengängen für Lehrpersonen, schulische Fachpersonen und Teams der Volksschule sowie für Mitarbeitende in schul- und familienergänzenden Tagesstrukturen.

Andrea Camenzind ist als Sachbearbeiterin in unserer Abteilung «Schulleitung & Schulentwicklung» zuständig für die Organisation von Studiengängen und wirkt auch in Projekten der Abteilung mit. Sie steht in engem Kontakt mit Schulleitungen und den Absolvierenden der verschiedenen Studiengänge.

Andrea Camenzind, verantwortet die Organisation des Studiengangs «Diplomierter Leiter\*in Schuladministration» und hat sich mit 2 Teilnehmerinnen über deren Motivation, Highlights und Herausforderungen unterhalten.

Im Gespräch mit Nadine und Angela zeigt sich schnell, dass eine berufsbegleitende Weiterbildung fordert und gut geplant sein muss. Dazu braucht es ausreichend Motivation, um Arbeit, Weiterbildung und private Interessen unter einen Hut zu bringen. «Das Berufsleben ist herausfordernd, meine grösste Motivation für eine Weiterbildung sind die vielen spannenden Themen, die meine Arbeit bereichern und in denen ich mich weiterentwickeln will», meint Angela. Nadine meistert die Herausforderungen mit einem erfüllten und ausgeglichenen Privatleben, in dem auch der Sport eine wichtige Rolle spielt. Zeitdruck und Phasen von hoher Auslastung im Arbeitsumfeld begegnen sie mit einer guten und strukturierten Arbeitsplanung. Das ist auch zentral, um den Anforderungen in der Weiterbildung gerecht zu werden. Vielseitige Aufgaben im Büro sowie Homeoffice bringen Abwechslung in den Arbeitsalltag. Neue Energie finden sie u. a. in wertvollen Pausengesprächen mit ihren Arbeitskolleg\*innen. Klare Ziele in ihrer Weiterbildung sind für die beiden Kolleginnen wichtige Wegweiser und stärken die Motivation zusätzlich. So unterstützt die Aneignung von Fachwissen in der Schuladministration auch den Arbeitsalltag. Vernetztes Denken und zielführendes Handeln stärken die Zusammenarbeit mit Partnerorganisationen (DVS, Kanton).

Nadine kommt ursprünglich aus der Gastronomie- und Hotelbranche und möchte sich mit der Weiterbildung nun vertieftes Schuladministrationswissen aneignen. Beide profitieren sowohl von ihrem Vorwissen als auch vom Praxiswissen der anderen Teilnehmer\*innen der Weiterbildung. Dadurch entsteht eine vernetzte Zusammenarbeit. Nadine benennt ihre Organisationsfähigkeit, ihr kaufmännisches Fachwissen und ihre Strukturiertheit als ihre grössten Kompetenzen in ihrem Arbeitsalltag, während Angela ihre Stärken in der Flexibilität, Belastbarkeit und Teamfähigkeit sieht. Die Vorfreude auf den kommenden Abschluss der Weiterbildung ist bei Nadine und Angela gross. Es motiviert sie, als zukünftig diplomierte Leiterinnen in der Schuladministration ihre Aufgaben im Berufsalltags noch professioneller wahrnehmen zu können.

# Welche Schule brauchen und wollen wir?

Summer School 2022  
5 Fragen an Rahel Tschopp

Die Summer School 2022 lädt Lehrpersonen und weitere Bildungsakteur\*innen dazu ein, den Unterricht im Kontext der Digitalität zu reflektieren und mit Gleichgesinnten zu diskutieren. Rahel Tschopp wird die Summer-School-Woche am 11. Juli 2022 mit einem Impulsreferat und einem anschliessenden Workshop eröffnen. Sie stellt sich und uns im untenstehenden Beitrag Fragen zum Thema: «Welche Schule brauchen und wollen wir?»

INTERVIEW Roman Schurter; wissenschaftlicher Mitarbeiter «Digital Campus», PH Luzern



ROMAN SCHURTER Rahel, du nutzt in sozialen Medien gerne den Hashtag «#dagehtwasindenschulen» – was geht denn?

RAHEL TSCHOPP Wenn man «Lehrperson» oder «Schulzimmer» mit der Bildersuche googelt, findet man dazu immer äusserst herkömmliche und traditionelle Darstellungen. Die Lehrperson steht garantiert vor einer Wandtafel, die Kinder sitzen frontal davor und strecken auf. Dieses Bild von Schule ist für mich alles andere als zeitgemäss. Doch wie soll die Schule denn in der «Kultur der Digitalität» aussehen? Da fehlen uns oft die Vorstellung und neue Bilder dazu. Mit dem Hashtag «#dagehtwasindenschulen» zeige ich Fotos von Schulen, die sich mit relevanten Fragen der Kultur der Digitalität auseinandersetzen und deren Antworten in irgendeiner Form sichtbar machen. Es geht so vieles – wenn Mensch will.

RS Welche sind die grössten Herausforderungen für die Schweizer Volksschule?

RT Wenn es um grössere Veränderungen geht, ist sicher die Erwartungshaltung aller Beteiligten eine grosse Krux: Jede Person weiss, wie Schule zu sein hat. Diese «Grammatik der Schule» hat sich fest in unsere Köpfe eingebrannt – ist aber schlicht und einfach in die Jahre gekommen und damit sanierungsbedürftig. Der 45-Minuten-Takt, das Aufteilen in Fächer, die Jahrgangsklassen, die räumliche Aufteilung im Klassenzimmer: Wollen wir das heute wirklich noch so durchziehen, «weil

es immer so war»? Sind wir nicht dazu verpflichtet, auch bezüglich Schulstrukturen zu lernen?

RS Wie kommen wir vom Ideen-Sammeln in die Umsetzung?

RT Wir müssen lernen, mutiger zu sein. Eine Idee ist und bleibt eine Idee – bis wir sie umsetzen. Oft erlebe ich Ängste, die mit Kontrollverlust zu tun haben. Das Sicherheitsbedürfnis in der Schule ist in den letzten Jahren stark gewachsen – auch auf Druck der Eltern. Da müssen wir wieder mehr gesunden Menschenverstand walten lassen; sonst getrauen wir uns gar nicht mehr, uns zu bewegen. Mein Tipp: Einfach mal machen. Wir brauchen keine mehrseitigen Konzepte, wir brauchen Mut und gesunden Menschenverstand. So können wir ja einfach mal die Hälfte aller Pulte und Stühle aus dem Schulzimmer entfernen (dem Hauswart dafür eine Flasche Wein schenken ☺) und mit offenen Sinnen wahrnehmen, was dann passiert.

RS Was sollten die Pädagogischen Hochschulen zur Umsetzung beitragen?

RT Die Pädagogischen Hochschulen müssen mutiger und aktiver werden. Sie kommen nicht darum herum, zu überlegen und zu definieren, wie «die Schule der Zukunft» sein könnte. Die technologischen Errungenschaften entwickeln sich zunehmend in horrendem Tempo. Da stellen sich folgende Fragen: «Wie gehen wir mit künftigen – professionell hochstehenden – adaptiven Lernsystemen um? Wie werden wir der grossen Heterogenität und dem Wunsch nach Individualisierung gerecht, ohne das soziale und gemeinschaftliche Lernen zu vernachlässigen? Wie soll und muss Schule in der Kultur der Digitalität werden, damit das lebenslange Lernen keine billige Floskel bleibt?»

Die PHs leben heute die «alte Grammatik der Schule» vor: In identischen Zeiteinheiten wird in verschiedenen Fachdisziplinen gelehrt. Viele Studierende sind darauf konditioniert, ECTS-Punkte abzu trampeln. Wie wäre es stattdessen, wenn die Studierenden lernen würden, in gemeinsamen Projekten in den Flow zu kommen?

Die PHs müssen also mit den verschiedenen Playern in der Bildungslandschaft dringend und zwingend Visionen zur Zukunft der Schule entwickeln, um daraus ihre neuen Handlungen abzuleiten.

RS Welchen Beitrag können dabei Formate wie unsere Summer School leisten?

RT Das Allerwichtigste: Die Summer School ermöglicht Raum und Zeit dazu, in verschiedenen und nicht alltäglichen Personenkonstellationen über die zuvor angesprochenen Fragen nachzudenken. Im Alltagsstress findet dies kaum Platz.

Entwicklung ist mit Bewegung verbunden. Doch was machen wir, sobald wir Schulentwicklung betreiben?

Als Allererstes setzen wir uns an einen Arbeitstisch – nur das Hirn darf dann in Bewegung sein. Die Summer School bietet im Gegensatz dazu die Möglichkeit, mit schulischen Konventionen zu brechen und in einem didaktischen Doppeldecker aufzuzeigen, wie Lernen in der «Kultur der Digitalität» auch sein kann. Was passiert, wenn die Teilnehmenden eines Angebots sich erst in der letzten Stunde physisch treffen, und vorher in Kleingruppen in der Stadt unterwegs waren – verbunden in einem digitalen Raum?

↳ Das gesamte Programm und aktuelle Informationen finden Sie hier: [www.phlu.ch/summerschool](http://www.phlu.ch/summerschool)



Rahel Tschopp ist selbständige Beraterin zum Thema «Schule in der Digitalkultur», Primarlehrerin, schulische Heilpädagogin sowie ehemalige Leiterin des Zentrums «Medienbildung und Informatik» der PH Zürich.

# Beobachten im Unterricht

Unterrichtsbeobachtungen bilden die Grundlage für die Weiterentwicklung des Unterrichts, für die (sonder-)pädagogische (Förder-)Diagnostik, sowie für die eigene Professionalisierung.

Spontanes Beobachten ist eine wesentliche Tätigkeit von Lehrpersonen im Unterrichtsalltag. Es wird beispielsweise beobachtet, wie sich Schüler\*innen verhalten, wie sie mit Anforderungen umgehen oder welche Lernfortschritte sie erzielen. Beobachtet und reflektiert werden kann aber auch das eigene Handeln in verschiedenen Unterrichtssituationen.

Oftmals reicht es aber nicht aus, wenn Unterricht, Lehr- und Lernverhalten, Schüler\*innen, Beziehungen oder Verhalten einfach spontan wahrgenommen werden. Vielfach bilden die spontanen Beobachtungen im Unterricht den Ausgangspunkt für eine systematische Beobachtung, bei der es darum geht, «Daten» zu einer spezifischen Fragestellung zu gewinnen und im Weiteren adäquate Handlungsoptionen zu entwickeln.

TEXT Sabrina Eigenmann;  
Studiengangleiterin MAS «Integrative  
Förderung», PH Luzern

Systematische Beobachtungen bilden somit die Basis für das qualifizierte Handeln von Lehrpersonal – insbesondere dann, wenn in der Berufspraxis Situationen komplexer werden. Gerade IF-/IS Lehrpersonen, beziehungsweise Schulische Heilpädagog\*innen agieren in einem hoch komplexen Tätigkeitfeld und sind in ihrer Berufspraxis mit allerlei anspruchsvollen Situationen konfrontiert. So können etwa Massnahmen, die gestern funktioniert haben, schon heute nicht mehr den gewünschten Erfolg erzielen. Grundlegend, um in diesem Setting kompetent handeln zu können, ist daher eine hohe Diagnosekompetenz. Systematisches Beobachten ist dabei ein wesentliches diagnostisches Instrument, um komplexe Situation besser verstehen und Arbeitshypothesen erstellen zu können. Systematische Beobachtungen bilden damit u. a. einen Ausgangspunkt für eine fundierte Förderdiagnostik und sind dadurch Kernaufgaben von IF-/IS Lehrpersonen, beziehungsweise von Schulischen Heilpädagog\*innen. Sie alle sind Fachpersonen darin, Beobachtungen möglichst objektiv festzuhalten, reliable und valide Diagnoseverfahren einzusetzen, vorhandene Ressourcen bewusst wahrzunehmen und eine kritische Distanz zur eigenen Wahrnehmung einzunehmen. Auf der Grundlage theoriegeleiteter Diagnose entwickeln IF-/IS Lehrpersonen Arbeitshypothesen und können gestützt auf diesen fundierten Analysen Förderziele und -massnahmen herleiten und Schüler\*innen adaptiv fördern.

» Beobachten im MAS  
«Integrative Förderung» (MAS IF):

Im MAS IF entwickeln die Teilnehmenden vertiefte Diagnosekompetenzen und können gestützt auf fundierte Analysen Fördermassnahmen treffen. Je nach CAS liegt der Fokus dabei auf anderen Fragestellungen. Die in den Boxen vorgeschlagenen Beobachtungsanregungen und -ideen stammen aus den verschiedenen Studiengängen des MAS IF und ermöglichen Ihnen einen Einblick in deren diskutierten Inhalte.

Interesse am MAS IF oder an einem der CAS?  
Hier finden Sie weiterführende Informationen:



Nehmen Sie sich die Zeit und beobachten Sie sich und Ihren Unterricht systematisch. Anregungen und Ideen dazu finden Sie nachfolgend:

## Im freien Spiel

«Was hast du heute im Kindergarten gemacht?», fragen die Eltern nach dem Unterricht. «Ach nichts, nur gespielt!», antworten die meisten Kinder. In den Augen der Kinder ist das Spiel zweckfrei – Hauptsache, es macht Spass! Das Kind realisiert (noch) nicht, dass es sich beim Spielen unzählige (überfachliche) Kompetenzen aneignet. Das Freispiel ist zudem ein wichtiges Beobachtungsfeld für die Lehrperson. Beobachten Sie 3–4 ausgewählte Kinder während 30 Minuten im freien Spiel. Wie und wo werden folgende Kompetenzen (entwicklungsorientierte Zugänge) erworben?

- Das Kind fokussiert seine Aufmerksamkeit und übt das genaue Beobachten.
- Das Kind entwickelt ungewohnte Sichtweisen und Lösungen.

Sarah Setz, Studiengangleiterin CAS  
«Unterrichten in heterogenen Gruppen»  
im Zyklus 1 (CAS 4–8)

## Bahnhof verstehen

Beobachten Sie sich in folgender Unterrichtssituation selbst: 2 Schüler\*innen arbeiten gemeinsam an einem Arbeitsauftrag und tauschen sich in einer Sprache aus, die Sie nicht verstehen. Was geht Ihnen auf den «ersten Blick» durch den Kopf? Was kann die Wahrnehmung auf den «zweiten Blick» noch beinhalten?

Miriam Aegerter-Jossen, Studiengangleiterin  
CAS «Deutsch als Zweitsprache  
und Interkulturalität» (CAS DaZIK)

## Ein Blick auf sich selbst

Um eine gelingende Kooperation pflegen zu können, gilt es, sich selbst sehr gut zu kennen. Fragen Sie sich: «Wer bin ich?» (Ich als Mutter/Vater, Schwester/Bruder, Student\*in, Arbeitskolleg\*in, Sportvereinsmitglied ...). Wie fülle ich die jeweilige Rolle aus? Wie nehme ich mich in der jeweiligen Rolle wahr? Das «Schichtenmodell der Persönlichkeit» (adaptiert nach Glasl 2010; Schmidt & Berg, 2012) kann Ihnen dabei helfen, einen kritischen Blick auf sich selbst zu richten.

Priska Hauri Brun, Studiengangleiterin  
CAS «Integrative Förderung» (IF Fokus SEK I),  
Dozentin CAS «Integratives Lehren und  
Lernen» (CAS INLL)

## Präsent durch «Neue Autorität»

Um als Erziehungsperson professionell präsent sein zu können, helfen folgende Grundhaltungen und innere Leitsätze. Sie sind der Nährboden «neuer Autorität». Lassen Sie sich im Unterricht beobachten und besprechen Sie, was auf Sie zutrifft!

- Bei Problemen wird nach Lösungen gesucht (nicht nach Ursachen und Schuldigen)
- Es wird zwischen Schüler\*in und Verhalten unterschieden
- Es besteht echtes Interesse am Kind
- Schwieriges wird angesprochen und klar benannt
- Störungen und Provokation werden nicht persönlich genommen

Stefan Küng, Dozent CAS «Integrative  
Förderung» (IF Fokus SEK I)

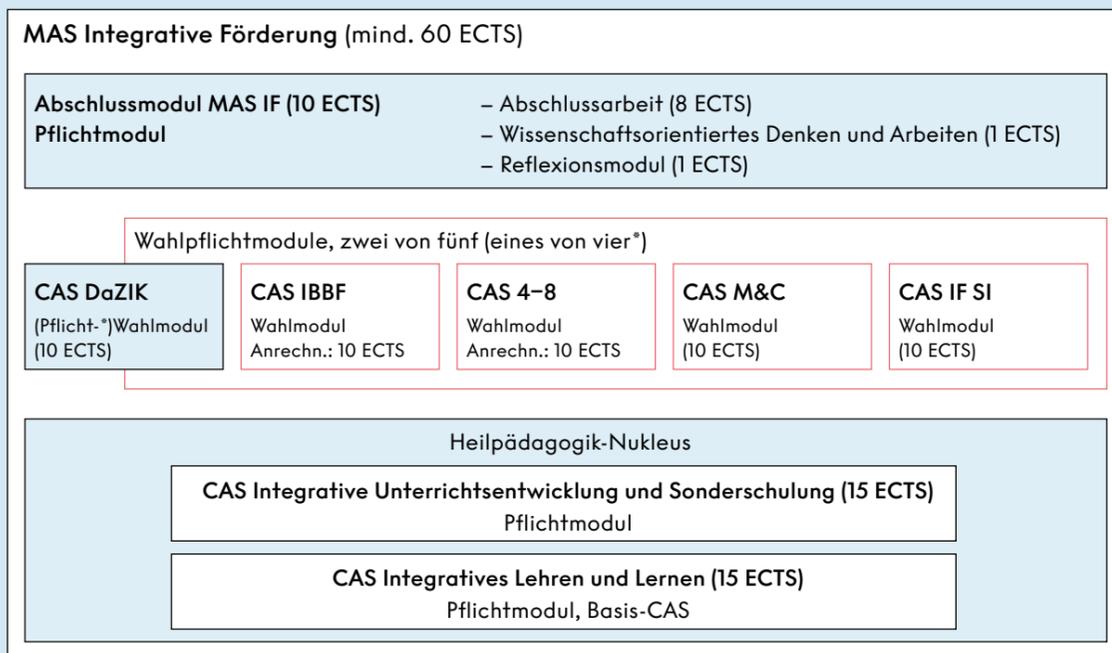
## Fördern auf Verdacht

Es ist nicht immer einfach, Kinder mit hohem Potenzial in der Klasse zu erkennen. Begeben Sie sich auf die spannende und lehrreiche Suche nach den Stärken und verborgenen Talenten Ihrer Schülerinnen und Schüler. Folgende Aufträge können Sie dabei unterstützen:

- Gibt es ein Kind, von dem Sie vermuten, dass es in der Schule weit weniger leistet, als es potenziell zu leisten im Stande wäre? Beobachten Sie dieses in den nächsten Wochen genau. Unter welchen Umständen/in welchen Lernsettings zeigt es seine beste Leistung? Nehmen Sie diese Situation als Ausgangspunkt, um ein gezieltes Förderangebot zu planen.
- Sprachliche Gewandtheit wird oft irrtümlicherweise mit einer hohen Intelligenz gleichgesetzt. Schreiben Sie die Namen von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern auf, welche in einem oder mehreren Bereichen besondere Fähigkeiten aufweisen. Beobachten Sie diese in den nächsten Wochen genau.

Christa Kammermann, Studiengangleiterin  
CAS «Integrative Begabungs- und Begabten-  
förderung» (CAS IBBF)

Hier erhalten Sie einen Überblick über den Master «Integrative Förderung»:



ECTS: Credit Points nach European Credit Transfer System (1 ECTS = 30 Arbeitsstunden)

\* Der CAS DaZIK gilt für Lehrpersonen aus dem Kanton Luzern als Pflicht-CAS.

Weiterführende Informationen  
zu den Wahlpflichtmodulen:

↘ CAS DaZIK:  
CAS «Deutsch als Zweitsprache und Interkulturalität»



↘ CAS IBBF:  
CAS «Integrative Begabungs- und Begabtenförderung»



↘ CAS 4–8:  
CAS «4–8 Unterrichten in heterogenen Gruppen»



↘ CAS M&C:  
CAS «Mentoring & Coaching im Lehrberuf»



↘ CAS IF SI:  
CAS «Integrative Förderung Fokus Sekundarstufe I»



# «Manchmal kommt es mir so vor, als wäre ich Laufbahnberaterin»

Daniela Münch spricht mit Martina Caflisch und Patricia Pfulg über deren Arbeitsalltag. Er ist alles andere als langweilig, denn die beiden lotsen viele Interessent\*innen durch ein Labyrinth von Fragen, um optimale Lösungen für deren weiteren Berufsweg zu finden ...

INTERVIEW Daniela Münch;  
Abteilungsleiterin Erwachsenenbildung, PH Luzern



DANIELA MÜNCH Wie sieht euer Arbeitsalltag aus?

MARTINA CAFLISCH Sehr vielseitig und abwechslungsreich – kein Trott. Jede Interessentin und jeder Interessent befindet sich in einer anderen Ausgangssituation: Es gibt solche, die wissen genau, was sie wollen, und andere, die beruflich gesehen einfach etwas verändern möchten. Manche kommen auch vorbei oder rufen an und sagen nur: «Ich interessiere mich für den Bildungsbereich».

DM Wie geht ihr damit um, wenn noch keine konkreten Vorstellungen vorhanden sind?

PATRICIA PFULG Solche Interessent\*innen brauchen oft umfassende Auskünfte. Wir helfen ihnen, sich durch die breite Palette unserer Angebote zu navigieren und berücksichtigen dabei ihre Interessen. Manchmal kommt es mir so vor, als wäre ich Laufbahnberaterin ...

DM Welche Fragen bleiben unbeantwortet?

PP Oftmals erhalten wir Fragen zu den Chancen auf dem Arbeitsmarkt oder auch zu Lohneinstufungen.

DM Wie geht ihr mit solchen Fragen um?

PP Bei Lohnfragen schlage ich vor, die branchenspezifische Praxis im gewünschten Arbeitsbereich zu prüfen und sich zu erkundigen, welcher Abschluss konkret gefordert, und wie dort entlohnt wird. Der Abschluss als «Dipl. Berufsfachschullehrer» ist beispielsweise lohnrelevant.

v. l. n. r. Martina Caflisch und Patricia Pfulg;  
Beraterinnen und Koordinatorinnen bei der  
«aeB Schweiz»

**DM** Welche Tipps gebt ihr den Interessent\*innen mit auf den Weg?

**MC** Ich empfehle den Besuch unserer Infoabende. Da können sie konkrete Fragen zum gewünschten Lehrgang oder zu den einzelnen Abschlüssen stellen. Ausserdem hören sie dort die Fragen der anderen – was oftmals auch sehr hilfreich für solche Interessent\*innen ist, die einen Veränderungswunsch haben, aber noch nicht genau wissen, in welche Richtung sie sich entwickeln wollen.

**PP** Generell rate ich dazu, sich alles in Ruhe zu überlegen und keine Aus- oder Weiterbildung «überstürzt» zu buchen. Wenn ich aber sehe, dass jemand in Richtung eines Studiengangs oder CAS tendiert, in welchem wir bereits viele Anmeldungen haben, rate ich zu einer raschen Entscheidung.

**MC** Wir erklären auch die Subventionspraxis, zeigen auf, welche Möglichkeiten sich mit ihren Voraussetzungen ergeben, und stellen das optimale Angebot zusammen.

**PP** Sobald klar ist, welchen Studiengang jemand absolvieren möchte, steht die Dossierprüfung an. Jedes Dossier wird unverbindlich auf Zulassung geprüft. Falls jemand die Voraussetzungen für die Aufnahme nicht erfüllt, gehört zur Rückmeldung auch der Hinweis dazu, welcher fehlende didaktische oder fachliche Abschluss für diese noch erlangt werden muss.

**DM** Ihr seid beide schon lange bei der «aeB Schweiz» tätig – Patricia, 11 Jahre und Martina 5 Jahre. Beobachtet ihr Trends in Bezug auf die Nachfrage?

**PP** Durch die Modularisierung der Studiengänge buchen die Studierenden eher einzelne CAS nacheinander und nicht gleich einen ganzen Masterstudiengang. Zudem hat der Masterstudiengang gegenüber dem Diplomstudiengang «Erwachsenenbildner HF» (EBHF) an Bedeutung gewonnen. Ein Grund ist möglicherweise die Dauer, denn der Masterstudiengang dauert weniger lang als der EBHF.

**MC** Hinzu kam die Bologna-Reform. Seit da ist eine Vergleichbarkeit der Abschlüsse im internationalen Rahmen gewährleistet, was sicher auch ein wichtiges Kriterium dafür ist, sich für einen Masterstudiengang zu entscheiden.

**DM** Auf welche Highlights schaut ihr in euren Beratungen zurück?

**PP** Ein Highlight fällt mir spontan nicht ein. Nach einer aufwendigen und eingehenden Beratung freut es mich natürlich besonders, wenn sich die Person schlussendlich für eines unserer Angebote entscheidet. Häufig entsteht über die telefonischen Beratungen und per E-Mail ein intensiver Kontakt zu den Studierenden. Es ist dann jeweils an der Diplomfeier ein besonderer Moment, sich – oft zum ersten Mal – persönlich gegenüberzustehen.

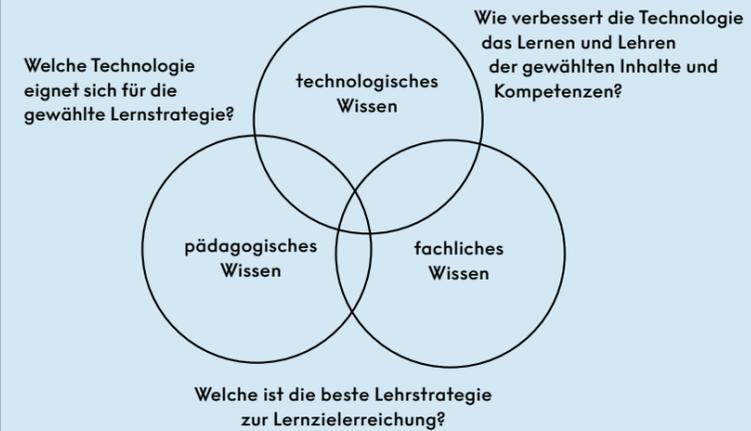
**MC** Wenn wir bei einer Beratung den Satz hören: «Wissen Sie, meine Arbeitskollegin hat so von Ihrem Lehrgang geschwärmt, deshalb melde ich mich jetzt auch bei Ihnen an», ist das eines der schönsten Feedbacks.

Die «aeB Schweiz – Akademie für Erwachsenenbildung» – und wir kooperieren in den Diplomstudiengängen «Dozent\*in an Höheren Fachschulen» und «Berufsfachschullehrer\*in» und in den MAS Lehrgängen «Adult and Professional Education» (MAS A&PE) und «Bildungsmanagement» (MAS BM)». Administriert werden diese von der «aeB Schweiz», während die Zulassungsprüfungen, die Immatrikulation und die Abschlüsse von uns verantwortet werden.

# Digital Campus



Seit September 2021 ist der lang herbeigesehnte «Digital Campus» online. Er bietet unseren Studierenden Plattform, Community und Lernraum in einem. Basierend auf unserer Vision für die Digitalisierung in den Schulen haben wir dabei Weiterbildungsangebote für verschiedene Profile des Berufsbilds Lehrer\*in entwickelt. Erfahren Sie hier aus erster Hand spannende Informationen dazu.  
digitalcampus.phlu.ch



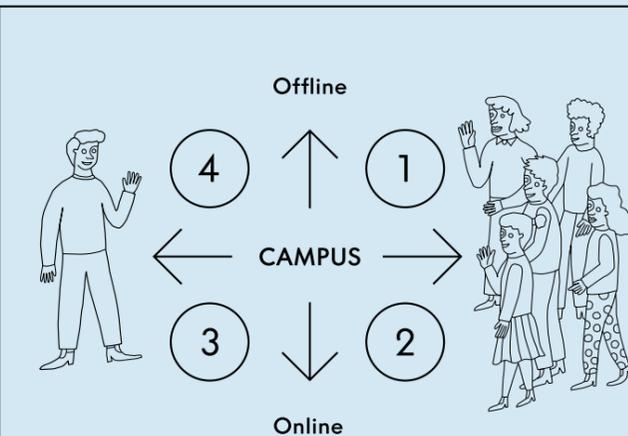
## Vision

Im Zentrum des «Digital Campus» steht unsere Vision: Die Lehrpersonen gestalten den digitalen Wandel in der Schule – und genau dazu befähigen wir sie, indem wir ihre digitalen Kompetenzen stärken.

Dabei orientieren wir uns am nebenstehenden «TPACK Modell». Dieses geht davon aus, dass das Unterrichten mit digitalen Medien auf den in der Abbildung aufgeführten relevanten Wissensbereichen beruht.

## Profile

Mithilfe digitaler Kompetenzen können sich Lehrpersonen neue Berufsprofile erarbeiten. Um diese Erarbeitung zu unterstützen, zeigen wir ihnen spannende Laufbahnperspektiven in der «Kultur der Digitalität» auf. Denn wir sind überzeugt, dass «Job Crafting» – also das aktive und individuelle Gestalten der eigenen Arbeit – im Lehrberuf eine zentrale Rolle spielt. Zum einen begegnet man mit aktiver Arbeit an sich selbst den Herausforderungen der Digitalität. Zum anderen zeigt einem die Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeit oft überraschende Entwicklungspotentiale auf.



## Angebote

Unser «Digital Campus» bietet vielfältige und flexibilisierte Weiterbildungsangebote. Wir nutzen dabei die 4 unterschiedlichen Gestaltungsfelder, die uns vor Ort und virtuell für synchrone und asynchrone Formate zur Verfügung stehen:

Synchron, vor Ort (Feld 1) treffen wir uns zu fokussierten Inputs, Gruppendiskussion oder Design-Thinking-Sessions. Synchrone Treffen sind aber auch virtuell (Feld 2) in Form von Barcamps oder Micro-Kursen möglich.

Für das zeitversetzte, also asynchrone Lernen stellen wir diverse virtuelle (Feld 3) Videokurse und Selbstlernangebote zur Verfügung.

Eine spezielle Rolle spielt unser «Digital Space» (UP-Gebäude, Raum 2.B13). Der Raum funktioniert in sich als eigentliche Lernumgebung, die Teilnehmenden von Weiterbildungsstudiengängen jederzeit zugänglich ist. Der Raum bietet mit diversen digitalen Phänomenen Inspiration und Wissen für neue Projekte und kann als Arbeits- und Lernraum genutzt werden. Ein Angebot, das man offline und allein wahrnehmen kann (Feld 4).



# SEITENBLICK

## **Seitenblick**

*nach links und rechts schauen, in die Zukunft  
blicken, sich anregen lassen*

Ab und zu tut es gut, gewisse Dinge von einem anderen Standpunkt aus anzuschauen. In dieser Rubrik möchten wir dafür Raum lassen und zum Perspektivenwechsel anregen. Und gerne lernen wir auch Ihren Standpunkt kennen. Mehr dazu erfahren Sie S. 88 unter «Wo drückt bei Ihnen in der Praxis aktuell der Schuh?».

# Die Forschungsthemen 2021 der Top 5 Schools of Education

Wir werfen einen Blick in die Forschungsagenda der Top 5 Schools of Education (nach Times Higher Education Ranking). Die hier aufgegriffenen Themen fliessen auch in unsere Weiterbildungsangebote ein - mehr dazu erfahren Sie über den jeweiligen QR-Code.

TEXT Jessica Thompson; wissenschaftliche Mitarbeiterin, Abteilung Schulleitung und Schulentwicklung, PH Luzern

## 1. Mehrsprachigkeit im frühestmöglichen Alter. (Oxford)

Victoria Murphy, Professorin für Angewandte Linguistik an der «University of Oxford», ist eine starke Befürworterin des Fremdsprachenunterrichts für Kinder im frühestmöglichen Alter. Sie betont, dass Schüler\*innen in vielerlei Hinsicht profitieren würden, wenn die Fremdsprachenimplementierung mehr Platz im Schulalltag fände. Die Vorteile von Mehrsprachigkeit sind neben kultureller und ökonomischer Natur auch in der Bildung zu verzeichnen. Studien zeigen bei den Betroffenen ein erhöhtes metalinguistisches Bewusstsein, welches ein sehr starker Prädiktor für die Lese- und Schreibfähigkeit ist und positive Auswirkungen auf die Erstsprache hat. Ein Weg zur vermehrten Implementierung von Fremdsprachen, den auch die PH Luzern aufgreift, ist der bilinguale Unterricht.<sup>1</sup>

↘ Zum publizierten Interview



↘ Zum Profilkurs «Bilingualer Unterricht», CLIL/EMILE



↘ Zum CAS «Bilingualer Unterricht in der Berufsbildung»



## 2. Kooperationen bei der Entwicklung von digitalen Tools zur Unterstützung von Schüler\*innen mit Lernschwierigkeiten. (Stanford)

Forschende der «Stanford Graduate School of Education» (GSE) arbeiten kultur- und sprachübergreifend an der Entwicklung von digitalen Hilfsmitteln für den Fernunterricht, die auch nach der Pandemie nützlich sein sollen. Dabei bringen sie lokale Familien und Technologieentwickler\*innen zusammen. Die Aufgabe bestehe nicht darin, den Familien die Tools zu erklären, sondern den Entwickler\*innen die Nähe zu den Familien zu ermöglichen.

Ziel ist es dabei, Schüler\*innen mit Lernschwierigkeiten bei der Nutzung von digitalen Medien zu unterstützen. «Wir müssen verstehen, warum die virtuellen Räume, die wir geschaffen haben, dem menschlichen Wesen nicht unbedingt gerecht werden.», sagt Professorin Elizabeth Kozleski, Co-Direktorin der GSE-Initiative, über Lernunterschiede und die Zukunft der Sonderpädagogik.

Ein zentrales Element eines jeden Entwicklungsprojektes ist es, die richtigen Personen in den Austausch zu bringen.<sup>2</sup>

↘ Zum publizierten Artikel



↘ Zum CAS «Kooperative Schulführung»



↘ Zum Kurs «Tablets, PC und Co. für die integrative Regelschule und den besonderen Bildungsbildungsbedarf» (Kursnummer 61.04.01)



<sup>1</sup> [www.ox.ac.uk/research/research-in-conversation/acquiring-language/professor-victoria-murphy](http://www.ox.ac.uk/research/research-in-conversation/acquiring-language/professor-victoria-murphy)

<sup>2</sup> <https://ed.stanford.edu/news/stanford-researchers-connect-local-families-tech-designers-support-students-learning>

## 3. Das intellektuelle Leben von Kindern. (Harvard)

Einhergehend mit der Thematik der Digitalisierung rückt die Förderung von sozialen Soft Skills im Schulkontext immer stärker in den Fokus des Forschungsdiskurses. Entwicklungspsychologin Susan Engel erklärt im Podcast der «Harvard Graduate School of Education», wie diese Entwicklungen vor allem bei jüngeren Kindern durch das Eingehen auf ihre Ideen und schwierigen Fragen unterstützt werden können. Engel sagt, es gebe einen Graben zwischen dem, was das Schulsystem bei jüngeren Kindern fördere und von älteren Schüler\*innen fordere. Das geforderte kritische Denken bestünde zum einen aus der Fähigkeit, die Logik einer Argumentation zu identifizieren und zum anderen darin, Ideen zu erkennen und diese mit eigenen anzureichern. Dafür müsse, so Engel, kein neues Curriculum, sondern eine zukunftsorientierte Repriorisierung dessen, was gefördert werden soll, geschehen. Praxistipps und welche Rolle der Balanceakt zwischen Sicherheit und Betreten von Neuland dabei spielt, finden Sie im Podcast.<sup>3</sup>

↘ Zur Podcast-Folge



↘ Zum Studiengang CAS «Unterrichts- und Schulentwicklung»



## 4. Harmonisches Zusammenleben lernen – ein erweitertes Konzept. (Cambridge)

Aus einem Forschungsprojekt zu Bildungsprioritäten von indischem Lehrpersonal entstand an der «University of Cambridge» das LTLTH (Learning to Live Together Harmoniously). Das Konzept ist eine Erweiterung des Learning to Live Together, ein Grundkonzept, das oftmals mit Projekten von Global Citizenship Education (GCE) Projekten in Entwicklungsländern in Zusammenhang gebracht wird. Das LTLTH bietet eine Orientierung für Bildung in nachhaltiger Entwicklung, Friedenserziehung, sozial-emotionalem Lernen (SEL), Konfliktlösung, Werteerziehung, Menschenrechte und staatsbürgerlicher Verantwortung. (Für eine übersichtliche Visualisierung siehe Tabelle 3 im Artikel.) Inwiefern beziehen Sie die Förderung von Sinnhaftigkeitsgefühlen, Mitgefühl oder Perspektivenwechsel bei Schüler\*innen bewusst in Ihre Unterrichts- und Schulentwicklung mit ein?<sup>4</sup>

↘ Zum publizierten Artikel



↘ Zum Studiengang CAS «Unterrichts- und Schulentwicklung»



<sup>3</sup> [www.gse.harvard.edu/news/21/02/harvard-edcast-intellectual-lives-children](http://www.gse.harvard.edu/news/21/02/harvard-edcast-intellectual-lives-children)

<sup>4</sup> [www.doi.org/10.1080/0305764X.2021.1993791](http://www.doi.org/10.1080/0305764X.2021.1993791)

## 5. Neu starten – neu denken: Der Fokus von kalifornischen Schulen für die Wiedereröffnung nach dem coronabedingten Lockdown. (Berkeley)

Mit der Wiedereröffnung der Schulen im US-Bundesstaat Kalifornien soll der neue Schwung auch dafür genutzt werden, bestehende systematische Chancenungerechtigkeit anzugehen. Der Start wird als Anlass zur Neukonzeption in diesem Bereich genutzt. Das Berkeley Forschungszentrum «Policy Analysis for California Education» (PACE) empfiehlt die folgenden 5 Fokusthemen für die ersten 6 Wochen:

- Beziehungspflege zwischen Familien, Kindern, Lehrkräften, Schulleitung etc. ins Zentrum rücken
- Ganzheitliche Bedürfnisse (soziale, emotionale, akademische, etc.) des Kindes adressieren und Pläne dafür entwickeln
- Investition in Personal und Vertiefung von kommunalen Partnerschaften
- Relevante Lehr- und Lernmethoden mit Fokus auf Chancengerechtigkeit
- Teams befähigen, von Anfang an Systeme neu zu konzipieren und umzugestalten

Obwohl in den USA wegen längerer Schulschliessungen eine verschärfte Lage besteht, dort oft die Schuldistrikte grösser sind und der Sozialstaat weniger flächendeckend wirken kann, ist diese Checkliste auch im schweizerischen Kontext eine Prüfung wert. Denn wenn der Alltag von Details bestimmt wird, ist eine Erinnerung an Grundsätze zentral.<sup>5</sup>

↘ Zum publizierten Artikel



↘ Zum Masterstudiengang «Schulmanagement»



<sup>5</sup> [www.edpolicyinca.org/publications/reimagine-and-rebuild](http://www.edpolicyinca.org/publications/reimagine-and-rebuild)



# Motivation bewegt

Was uns eine Geschäftsleiterin, ein Rektor, eine Managerin und ein Forscher über Motivation verraten.

INTERVIEW Monika Baumann;  
Abteilungsleiterin Schulleitung und  
Schulentwicklung, PH Luzern

Alle 4 sind sich einig: Motivation bewegt – bei sportlichen Leistungen, beim Fortschreiten eines anspruchsvollen Projekts und mitunter auch ganze Teams, die gemeinsam ein Ziel anstreben.

«Motivation» steht für die Interviewten in enger Verbindung mit Energie und Entwicklung: Sie wächst mit Vertrauen und Freiraum – und sie schrumpft bei respektlosem Verhalten und unnötigen Zeitfressern. Gefragt nach der eigenen Schulzeit und was damals zum Lernen anregte, lautet die Antwort übereinstimmend: Lehrer\*innen, die ihr Fach mit viel Leidenschaft und Praxisnähe, anschaulich, inspirierend und vor allem mit spürbarer Motivation unterrichtet haben. Damit dies gelingt, braucht es entsprechende Kompetenzen; und genau dafür engagiert sich die PH Luzern in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.

Möchten Sie wissen, warum sich die 4 Führungspersonen für ein motivierendes Arbeitsumfeld engagieren? Wie sie ihren beruflichen Einsatz auch in besonders herausfordernden Zeiten hochhalten? Und last – but not least – was eine Tastatur mit Motivation zu tun hat? Dann lesen Sie auf der nächsten Seite weiter ...

v. l. n. r. Beatrice Bichsel, Jan Roelof van der Meer, Daniel Henggeler, Ursula Gerber

Beatrice Bichsel ist ausgebildete Rechtsanwältin und leitet den Geschäftsbereich Facility Management bei SBB Immobilien. Sie führt 8 Personen direkt, der ganze Bereich umfasst 450 Mitarbeitende. Das FM-Team hält die Bahnhöfe rund um die Uhr in Stand und reinigt sie – von Montag bis Sonntag, von früh bis spät. Zuletzt weitergebildet hat sich Beatrice mit einem EMBA an der Hochschule St. Gallen. Ihre Freizeit verbringt sie gerne mit Freunden und ihrer Familie, den Ausgleich zur Arbeit findet sie im Sport und beim Kochen.

Jan Roelof van der Meer hat Umweltnaturwissenschaften studiert, in Umweltmikrobiologie promoviert und ist Professor für Mikrobiologie an der Universität Lausanne. Seine Forschung, die im Departement für Mikrobiologie angesiedelt ist, konzentriert sich u. a. darauf, wie Bakterien auf kontaminierte Umgebungen reagieren, sich daran anpassen und wie die daraus gewonnenen Erkenntnisse zur Behebung von Umweltverschmutzung genutzt werden können. Jans Forschungsteam umfasst zwischen 12–15 Personen; als Abteilungsleiter war er für 100–120 Personen verantwortlich. Erfüllung geben ihm neben seiner Arbeit seine Frau, seine Familie und sein Hund.

Daniel Henggeler ist ausgebildeter Primar-, Turn- und Sportlehrer und leitete bis Januar 2022 das Berufs- und Weiterbildungszentrum Obwalden als Rektor. Seit Februar 2022 ist er Leiter der Sportschule OYM College in Cham; dieses ermöglicht jungen Sportlerinnen und Sportlern in einem hochmodernen pädagogischen Umfeld, Spitzensport und Ausbildung miteinander zu verbinden. Im OYM College führt Daniel zusammen mit dem Geschäftsführer ein Team von 20 Mitarbeitenden. 2011 hat er den Master in Schulmanagement an der PH Luzern abgeschlossen, aktuell absolviert er einen EMBA in General Management. Zu seinen Freizeitbeschäftigungen zählen Ausdauersport, Reisen und Lesen.

Ursula Gerber ist Geschäftsleiterin des «Aumatladed». Das ist ein gut frequentierter Quartierladen in Hinterkappelen (Bern), der ein vielseitiges Sortiment von frischen Lebensmitteln, Haushaltswaren, Kosmetika, Geschenkartikeln und Weinen anbietet – kurzum: Essentielles, Traditionelles, Experimentelles und Spezielles. Ursula ist ausgebildete Lehrperson, hat die Handelsschule absolviert und sich zuletzt in einem Kurs zu Branchenleitlinien weitergebildet. Sie führt ein Team von 5 Personen. Da ihre Präsenzzeit im Laden sehr hoch ist, schätzt Ursula die grosse Flexibilität ihrer Partnerin sowie deren Fähigkeit, den Gesamtblick bei überraschend eintretenden Ereignissen zu bewahren. Ihre Freizeit verbringt sie gerne draussen mit dem Hund oder paddelnd auf dem Wohlensee.

## Woran denkst du spontan beim Begriff «Motivation»?

**BEATRICE BICHSEL** Motivation ist für mich Lust und Energie, Dinge zu bewegen.

**JAN ROELOF VAN DER MEER** Bei «Motivation» denke ich 1. an die Energie, die ich aufbringe, um ein Projekt anzugehen und fertigzubringen. 2. denke ich an eine positive Energie: Motivation gibt Befriedigung und man ist gewillt, die nötige Zeit für etwas zu investieren und 3. an die Übertragung dieser positiven Energie auf mein Umfeld – damit es sich für Themen interessiert und diese verstehen kann.

**DANIEL HENGGELER** Spontan denke ich zuallererst an Sport. Motivation und Sport sind für mich eng miteinander verknüpft. Ich mache seit 30 Jahren Ausdauersport und muss mich äusserst selten für ein Training motivieren. Es gehört einfach zu mir und macht mir unglaublichen Spass – das ist für mich die intrinsische Motivation. Schön wäre es, den Schlüssel zu finden, um diese Fähigkeit bei unangenehmen Tätigkeiten anwenden zu können. Wahrscheinlich bin ich da nicht der einzige Suchende.

**URSULA GERBER** Für mich liegen Motivation und Freude sehr nah beieinander. Ich gehe einer Arbeit nach, die mir sehr grosse Freude bereitet, die mich herausfordert und mir Spass macht – das motiviert mich. Meine Selbstständigkeit beinhaltet zum einen viel Verantwortung, zum anderen einen hohen Gestaltungsspielraum – das spricht mich zusätzlich an. Motivierend ist für mich auch der direkte Kontakt mit unseren Kund\*innen und natürlich deren positiven Rückmeldungen. Und wenn es mir gelingt, auf einer kleinen Ladenfläche ein breites und attraktives Sortiment anzubieten – motiviert mich das für mehr ...

## Was hat dich in deiner Schulzeit besonders motiviert? Was hat dir die Motivation geraubt?

**BB** Motiviert haben mich meine Schulfreund\*innen und inspirierende Lehrpersonen. Streit auf dem Schulhof oder Lehrer\*innen, die nur vom Blatt abgelesen haben, das hat meine Motivation geraubt.

**JV** Sehr wichtig für meine Motivation waren die Lehrpersonen. Wenn es ihnen gelang, ein positives Lernumfeld zu schaffen, Inhalte spannend zu vermitteln und wenn auch sie selbst für ihre Fächer motiviert waren, dann hat das meine eigene Motivation positiv stimuliert. Ebenfalls wichtig war das Schulumfeld: Die Möglichkeiten, sich an der Schule noch anders einzubringen, z. B. bei der Schüler\*innenzeitung, in Foto- oder Theaterklubs oder bei der Organisation der Schulfeste.

Rückblickend hat es mir die Motivation geraubt, wie wir in gewissen Schulfächern lernen mussten – z. B. seelenloses Auswendiglernen von Wortreihen oder Konjugationen in Fremdsprachen (ohne dass wir die Sprache nicht mal im Entferntesten im Alltag zu reden vermochten).

**DH** Meine eigene Schulzeit – das ist schon etwas länger her – obwohl ich im Moment wieder die Schulbank drücke. Vielleicht finden sich Parallelen zwischen früheren und

heutigen Erfahrungen. Tatsächlich motivierten mich damals, und motivieren mich auch heute noch, «coole» Lehrpersonen (auch wenn sich das Verständnis von «cool» doch etwas verändert hat). Es sind die Lehrpersonen oder Dozierenden, die für ihr Fachgebiet brennen, emphatisch sind und die Lerninhalte kreativ bereitstellen.

**UG** In der 3. und 4. Klasse hatte ich tolle Lehrperson, die den Unterricht sehr inspirierend und motivierend gestaltet haben. Wie ihnen das gelang? Ihr Unterricht war sehr bildlich, anschaulich und realitätsbezogen – egal, ob sie Römer oder Sternkunde unterrichteten. Ich ging so gerne zu ihnen in den Unterricht, dass ich weinte, wenn ich einmal krankheitsbedingt zu Hause bleiben musste. Was mir damals die Motivation geraubt hat, ist dasselbe wie heute: Fehlendes Vertrauen, respektloses Verhalten und unnötiger Druck.

## Wie hängen Führung und Motivation in deinem Arbeitsalltag zusammen?

**BB** Als Führungskraft ist es mein oberstes Ziel, meine Mitarbeitenden zu Bestleistungen anzuspornen und zu motivieren. Dies, indem ich als Vorbild vorangehe, ihnen mit Respekt und auf Augenhöhe begegne und selbst Motivation und Energie versprühe. Es ist mir ein Anliegen, für jede Position die richtige Person zu finden und sie in ihrer beruflichen Entwicklung individuell zu unterstützen. Zugleich möchte ich, dass wir ein starkes Team sind, welches das gleiche Werteverständnis teilt und auf ein gemeinsames Ziel hinarbeitet.

**JV** Mein Arbeitsalltag ist vielleicht privilegiert: Die Jungforscher\*innen in meinem Team arbeiten an ihren eigenen Projekten und sind daher per se sehr motiviert. Die meisten arbeiten zeitlich beschränkt (3–5 Jahre) im Team und müssen Zwischen- und Endprüfungen bestehen, damit sie sich weiterhin als Forscher\*innen behaupten können. Meine Aufgabe in der Führung sehe ich hauptsächlich in der Motivation meines Teams: Ich engagiere mich dafür, dass wir Forschungsthemen gemeinsam diskutieren und die spannenden Aspekte hervorheben. Es ist mir wichtig, dass die einzelnen Personen selbst die richtigen Wege suchen, und bei Problemen unterstütze ich.

**DH** Wir versuchen, Motivation zu fördern, indem wir immer wieder Anlässe und Inseln schaffen, um Kontakte und Teamentwicklung zu ermöglichen. Einander zu kennen und sich auszutauschen, hilft und unterstützt. Motivation hat für mich auch viel mit Entscheidungskompetenz, Selbständigkeit und Freiraum zu tun. Wo immer ich in der Führung Aufgaben delegieren kann, probiere ich, dies zu tun. Ich versuche den Rücken der Betroffenen zu stärken, für Fragen verfügbar zu sein, aber sonst die Mitarbeitenden ihre Arbeit und Erfahrungen machen zu lassen.

**UG** Es ist mir ein Anliegen, dass sich meine Mitarbeitenden bei ihrer Arbeit wohlfühlen, denn ich bin davon überzeugt, dass sie dies auch in ihrer Motivation stärkt. Ich schenke viel Vertrauen und teile zugleich auch mit, was mir bei der Arbeit als wichtig erscheint.

Es ist sehr schön zu sehen, wie sich Mitarbeitende weiterentwickeln, wenn sie wertschätzende Rückmeldungen erhalten, die sie zugleich in ihrer Arbeit weiterbringen. Meine Mitarbeitenden sind mehrheitlich in kleinen Pensen angestellt, daher setze ich mich auch dafür ein,

Arbeitsmöglichkeiten zu schaffen, die für jede einzelne Person gut passen und ihrer Persönlichkeit entsprechen. Ich möchte, dass meine Mitarbeitenden den Raum haben, um selbstständig zu denken und zu arbeiten – dabei dürfen auch Fehler passieren.

### Was treibt dich persönlich bei deiner (Führungs-)Arbeit an?

**BB** Jeden Tag gemeinsam mit einem starken Team Fortschritte zu erzielen und trotz Herausforderungen und Leistungsdruck auch mal gemeinsam lachen zu können.

**JV** Immer wieder probieren, die Wissensgrenzen zu versetzen; Probleme zu verstehen und zu lösen. Junge Leute von der Wichtigkeit der wissenschaftlichen Forschung zu überzeugen; sie für Forschung und Entwicklung zu motivieren; Fachwissen weiterzugeben und sie dabei zu unterstützen, selbständig ihre berufliche Karriere anzupacken.

**DH** Ich liebe Abwechslung, Herausforderungen und kreatives Arbeiten bei meiner Führungsaufgabe. Dabei hilft mir ein breit abgestütztes Führungsteam, welches Entscheidungsvorbereitungen kritisch diskutiert und sich aktiv einbringt. Das macht mir Spass und hilft auch der Institution, sich zu entwickeln. Falls ich mal einen Motivationshänger habe, mache ich einen spontanen Unterrichtsbesuch. Zu sehen, wofür wir in der Schulführung eigentlich arbeiten, erdet und motiviert mich und hilft mir zudem, mich auf das Wesentliche zu fokussieren.

**UG** Gemeinsam mit meinem Team für unsere Kund\*innen da zu sein und Produkte anzubieten, die gewünscht sind. Ich führe einen Laden, ich bearbeite die Fläche und probiere Neues aus – und wenn es nicht funktioniert, dann lasse ich es sein.

### Welcher ist in deinem Arbeitsumfeld der grösste Motivationskiller?

**BB** Mitarbeitende, die nur kritisieren und korrosiv sind.

**JV** Die vielen unnötigen Sitzungen; das Schreiben unnötiger Rapporte und Zusammenfassungen; aber auch die vielfach harte Konkurrenz und sozialen Einschränkungen im Wissenschaftsbetrieb (Status von Unis, von wissenschaftlichen Zeitschriften, Finanzierungen usw.)

**DH** Diese Frage kann ich simpel mit einem Wort beantworten: E-Mails. Kommunikation über E-Mails ist zweifellos eine effiziente und wunderbare Sache. Wird es in der Kommunikation jedoch emotional, ist es wohl die verhängnisvollste Art, sich auszudrücken. Ich denke, dass durch die Auswirkungen von Covid viele Entscheidungspersonen in den vergangenen 2 Jahren ähnliche Erfahrungen gemacht haben. Manchmal habe ich das Gefühl, dass in der heutigen Zeit vergessen wird, dass ein Smartphone auch die Möglichkeit bietet, einander anzurufen. Noch sympathischer wäre es mir, in schwierigen Situationen zusammen einen Kaffee zu trinken – anstatt eine E-Mail zu schreiben.

**UG** Respektlosigkeit ist für mich ein Motivationskiller. Für mich sind alle Kund\*innen gleich wichtig, unabhängig davon, wo oder was sie arbeiten und wie sie leben. Mühsam ist es, wenn von unserem Quartierladen Unrealistisches erwartet wird. Wir haben eine kleinere

Auswahl als ein Grossverteiler, aber durchaus ein sehr attraktives und feines Sortiment.

### Hat Motivation auch mit Erfahrung und Alter zu tun bzw. was motiviert jüngere und was ältere Personen in deinem Team?

**BB** Motivation ist mehr eine Haltung und m. E. weniger vom Alter abhängig. Ich sehe in allen Altersgruppen hoch motivierte und demotivierte Mitarbeitende. Die Gründe für die Motivation/Demotivation sind meiner Erfahrung nach sehr individuell. Alter und Erfahrung können aber eine Rolle spielen. So sehe ich beispielsweise viele jüngere Mitarbeitende, die unbedingt Karriere machen wollen. Ältere Mitarbeitende haben dies vielleicht schon erreicht. Verallgemeinern kann man dieses Beispiel aber nicht.

**JV** Motivation hat mit Perspektiven zu tun. Erfahrung kann helfen, Motivationsengpässe und -tiefen zu verstehen und zu überwinden, weil man bereits erlebt hat, wie lange eine solche Periode dauern und wie man dabei durchhalten kann. Aber erfahrene Leute werden häufig demotiviert, wenn sie wenig Perspektive, wenig Autonomie oder auch wenig Veränderung sehen. Jungforscher\*innen sind häufig aufgrund der Neuigkeit der Dinge motiviert – diese Motivation kann allerdings etwas gebremst werden, wenn sie viele Experimente wiederholen müssen, um sicher zu gehen, dass die Hypothesen auch «stimmen».

**DH** Unser Gesamtschulleitungsteam setzt sich aus jüngeren und lebenserfahreneren Schulleitenden zusammen. Ich erlebe keine Unterschiede in der Motivation. Als Motivationsfaktor wichtiger als das Alter zu sein, scheint mir die Selbstwirksamkeit als Team, das gegenseitige Vertrauen und die Unterstützung auch in schwierigen Phasen. Ein Team, welches divers ist und doch am gleichen Strick zieht, ist Motivation pur.

**UG** Junge Mitarbeitende sind sehr motiviert zu lernen und sich weiterzuentwickeln. Erfahrene Mitarbeitende schätzen es, viel Verantwortung zu übernehmen. Bei den jungen Mitarbeitenden fällt mir auf, dass sie wenig Berührungsängste haben, das ist toll; beeindruckend ist auch, dass alles, was eine Tastatur hat, für sie kein Problem darstellt.

### Wie gelingt es dir, dich (selbst) in beruflich sehr anspruchsvollen Zeiten zu motivieren?

**BB** Ich feiere auch kleine Erfolge und versuche, mir eine motivierende Arbeitsumgebung zu schaffen – mit engagierten Mitarbeitenden, die den Weg mit mir gehen. Zudem nehme ich mir bewusst meine privaten Auszeiten – für Sport, Familie und Freunde.

**JV** Ich behalte die Langzeitperspektive im Auge. Gerade in anspruchsvollen Zeiten ist es wichtig, Dinge «abhaken» zu können (z. B. Zwischenmeilensteine erreichen) und sich zeitlich nicht zu sehr zu fragmentieren; also Zeiträume von 2–3 Stunden einzuplanen, um an wichtigen Dokumenten zu arbeiten und Meetings möglichst zu konzentrieren. Auch plane ich immer wieder bewusst Aufgaben ein, die mir Spass machen – so arbeite ich

z. B. sehr gern Rohdaten auf oder gestalte schöne «Figuren» mit den Forschungsergebnissen.

**DH** In anspruchsvollen Zeiten benötige ich eine gewisse Distanz zu meinen Alltagsthemen. Dies gelingt mir am besten, wenn ich mich aufs Rennrad schwinge oder eine Runde joggen gehe. Nach einer gewissen Zeit – manchmal geht es länger und manchmal schnell – beginnen die Gedanken zu spielen. Wahrscheinlich hat das mit den sich wiederholenden Bewegungen oder dem gleichmässigen Atemrhythmus zu tun. Jedenfalls kann ich beim Sport wunderbar abschalten und Energie tanken und oft kommen mir während des Trainings die besten Ideen in den Sinn. Ich habe dabei schon mehr als ein Problem gelöst oder wenigstens einen Lösungsansatz dafür gefunden.

**UG** Ich mag es sehr, wenn viel Betrieb im Laden ist, und ich liebe es, verschiedene Dinge gleichzeitig nebeneinander zu erledigen – dafür brauche ich mich nicht bewusst zu motivieren. Es sind eher die Ferienzeiten, wenn wenig läuft, die ich als weniger motivierend empfinde. Ich bin auch selbst Kundin bei meinen Lieferant\*innen; demotivierend ist für mich hier, wenn die Lieferkette nicht funktioniert und wenn Produkte zu spät oder in schlechter Qualität ankommen. Dann braucht es von mir Entscheide und eine gute und direkte Kommunikation.

### Was wünschst du dir von den Schulen, damit die zukünftigen Mitarbeitenden in deinem Berufsumfeld fit sind für ihre Tätigkeit?

**BB** Ich wünsche mir von den Schulen eine praxisorientierte Bildung, in der nicht nur reines Wissen und «harte» Fakten vermittelt werden, sondern in der auch «softe» Themen wie Kultur und Führungsmethoden vertieft behandelt werden.

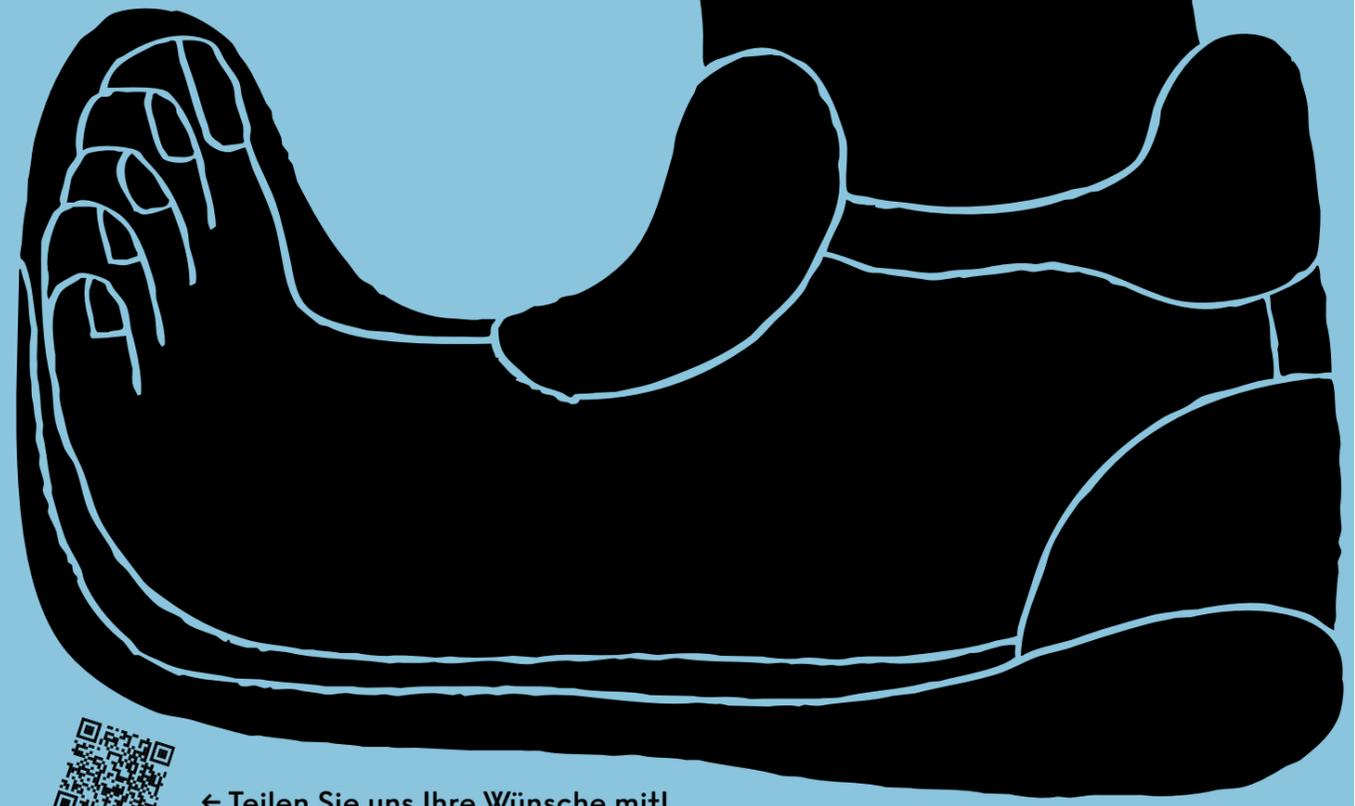
**JV** Man ist nie zu alt zum Lernen – und der Lernprozess ist mit der obligatorischen Schule nicht abgeschlossen. Wichtig ist aber, dass die Schule selbstständiges Arbeiten lehrt und es ihr gelingt, bei den Lernenden Interesse und Motivation zu wecken und hochzuhalten.

**DH** Obwohl hier an der Berufsfachschule sehr viel Wissen und Können vermittelt wird, denke ich bei dieser Frage als erstes an überfachliche Kompetenzen. Es ist mir klar, dass die Lernenden nur mit Neugier, Anpassungsfähigkeit, Enthusiasmus, Positivität und Empathie allein keine Lehrabschlussprüfung oder die Matura erfolgreich absolvieren. Trotzdem scheinen mir diese Kompetenzen für das Bestehen in der sich immer schneller verändernden Berufswelt und für die Zukunft generell enorm wichtig zu sein. Etwas überspitzt ausgedrückt: Was ist wichtiger zu lehren: Tastaturschreiben oder miteinander reden zu können?

**UG** Es ist eine wichtige Aufgabe von Schulen, Kinder und Jugendliche im selbstständigen und ganzheitlichen Denken und Handeln zu stärken. Auch erachte ich es als wichtig, dass «aufmerksam sein» geübt wird.

Weiterbildung PH Luzern:  
Wir wollen unsere Angebote auf  
Ihre Bedürfnisse ausrichten.

Wo drückt bei  
Ihnen in der Praxis  
aktuell der Schuh?



← Teilen Sie uns Ihre Wünsche mit!

ILLUSTRATION Serafine Frey





**HERAUSGEBERIN**  
PH Luzern – Pädagogische Hochschule Luzern,  
Weiterbildung  
Frohburgstrasse 3, Postfach 535,  
6002 Luzern  
weiterbildung@phlu.ch

**AUFLAGE**  
9500 Exemplare  
**REDAKTIONSLEITUNG**  
Olivia Schöni (Gesamtleitung),  
Monika Baumann, Gabriela Luginbühl,  
Astrid Portmann und Yves Schafer

**GESTALTUNG**  
Marie Cuennet  
**LEKTORAT**  
Astrid Portmann  
**DRUCK**  
Brunner Medien AG, Kriens

2022



Institutionell akkreditiert nach  
HFKG 2017-2024

