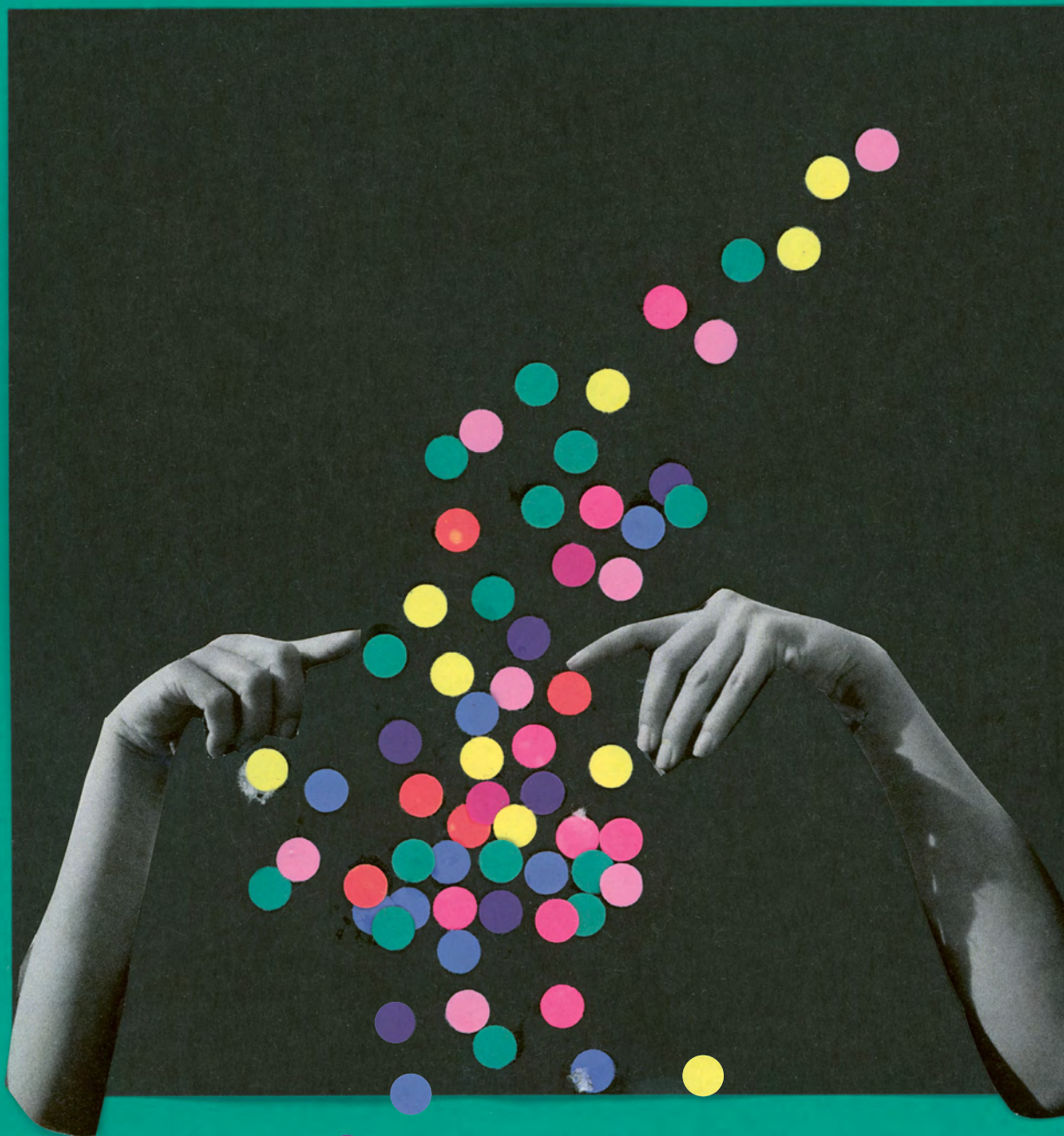


PH LUZERN
PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE

**Fokus:
Chancen**



+

Plus

Das Weiterbildungsmagazin der
Pädagogischen Hochschule Luzern

Plus

Das Weiterbildungsmagazin der PH Luzern
Erscheinungsweise: jährlich, Nr. 4, März 2025

Herausgeberin
PH Luzern – Pädagogische Hochschule Luzern
Weiterbildung und Dienstleistungen
Frohburgstrasse 3
6002 Luzern
weiterbildung@phlu.ch

Redaktion
Gabriela Luginbühl & Michael Weber (Co-Redaktionsleitung)
Andreas Hug, Dr. Jörg Meier & Dr. Daniela Münch

Lektorat
Sandro Spadini

Gestaltung
Velvet Creative Office, Luzern

Druck
Eicher Druck AG, Horw

Papier
Refutura GSM blauer Engel Recyclingpapier
Magno Star + glänzend

Auflage
3'400 Exemplare

Abonnement:
Plus kann kostenlos abonniert werden:
magazin-plus@phlu.ch

Online:



Cover:
Die Collage *Connect the Dots* stammt aus der Bildserie
Chancen eine Chance geben. Kreiert hat sie die Luzerner
Gestalterin Andrea Portmann für die Rubrik *Impuls*.

Liebe Leser*innen

Chancen zu geben, bedeutet, Möglichkeiten zu schaffen, Türen zu öffnen und Menschen zu ermöglichen, ihr Potenzial zu entfalten. Als Fachkräfte im Bildungsbereich sind wir in der grossartigen Position, genau dies zu tun: Wir können Menschen nicht nur Wissen vermitteln, sondern ihnen auch helfen, ihre eigenen Stärken zu erkennen, damit sie ihre individuellen Chancen ergreifen und nutzen können – vom Kindergarten bis in die Erwachsenenbildung.

«Die Gerechtigkeit ist [...] das einzige Band der menschlichen Gesellschaft», so der Dichter Christoph Martin Wieland (1733–1813). Und diese Weisheit gilt heute noch, wie die Sozialanthropologin Elke-Nicole Kappus im Interview in diesem Magazin festhält. Denn Chancengerechtigkeit diene nicht nur dem Wohl des Einzelnen. Letztendlich gehe es um die Allgemeinheit. Dennoch ist eines klar: Eine wahrlich chancengerechte Schule gibt es leider (noch) nicht. Zahlreiche Beiträge in diesem Magazin zeigen aber Wege auf, wie Schule fairer gestaltet werden kann und wie wir dadurch schrittweise in Richtung einer gerechteren Gesellschaft gehen können.

Nicht nur unsere Schüler*innen sollten ihre Chancen erhalten. Auch wir als Lehrpersonen haben die Möglichkeit, uns weiterzuentwickeln und neue Wege zu beschreiten. Der Einsatz von künstlicher Intelligenz im Unterricht ist eine unterschätzte Möglichkeit, den Lernprozess zu bereichern und die Potenziale der Schüler*innen noch gezielter zu fördern. Das *Kontinuierliche Schulentwicklungsmodell (K-SEM)* könnte Ihnen als Schulleiter*in und Ihrem Team neue Horizonte eröffnen. Oder Sie nehmen sich einfach mal eine Auszeit in der Natur und lassen sich von einem gemeinsamen Lagerfeuer inspirieren.

Das Magazin, das Sie gerade in den Händen halten, bietet viele Ideen und unerwartete Perspektiven, wie Sie Chancen erkennen und nutzen können. Auch die PH Luzern hat eine unerwartete Gelegenheit genutzt und vergangenes Jahr durch eine interne Weiterentwicklung den neuen Leistungsbereich Weiterbildung und Dienstleistungen aus der Taufe gehoben. Dadurch erhalten Sie nun ein noch breiter abgestütztes Angebot aus erster Hand. Egal was Sie vorhaben: Lassen Sie uns diese Chancen gemeinsam ergreifen – für unsere Schüler*innen, unsere Schulen und auch für uns selbst.



Prof. Dr. Caroline Lanz,
Prorektorin der PH Luzern
Leiterin des Leistungsbereichs
Weiterbildung und Dienstleistungen



Fokus: Chancen

Facettenreiche Beiträge zu unserem Schwerpunktthema

- 6 Chancen für die Zukunft
- 8 Zwei Perspektiven auf: Chancen(un)gerechtigkeit
- 10 Letztendlich geht es um die Allgemeinheit
- 14 Nachteilsausgleich:
Gut zu wissen...
- 15 Projekte für eine chancengerechtere Schule
- 20 KI in der Berufsbildung:
Vom Hype zur nachhaltigen Chance
- 22 «Die anderen Kinder bekommen diese
Unterstützung automatisch im Elternhaus»



Drei Projektleiterinnen erzählen, wie sie mit dem Förderprogramm *CHANCE KSR* Kantonsschüler*innen unterstützen, Hindernisse zu überwinden.

- 26 Chancen in der Schulentwicklung nutzen –
mit dem K-SEM
- 28 «Damit wollen wir die Chancen für jedes
einzelne Kind verbessern»
- 30 LRS in der Erwachsenenbildung:
Eine Masterarbeit regt zum Denken an

Impuls

- 32 Chancen eine Chance geben



Anregungen für einen kreativen Umgang mit dem Zufall.

Inspiration

Inputs zu aktuellen Themen aus der Welt des Lehrens und Lernens

- 42 Innovationen und Kreativität an Schulen
- 46 Partizipative Gestaltung von Schul- und Aussenräumen
- 50 Wissenschaft trifft Praxis:
Impulse für die Schule
- 52 Feuertgeschichten –
Retreat in der Natur für Lehrpersonen

Programm

Ihre Weiterbildungsplanung – unsere Angebote 2025/26

- 56 Neue Kurse 2025/26
- 58 Alle Studiengänge im Überblick
- 62 Stimmen aus unseren Seminarräumen
- 64 Weiterbildung und Dienstleistungen:
Wir stellen uns vor
- 66 Weiterbildung und Dienstleistungen –
neu unter einem Dach!
- 68 Kompetenzen für die digitale Zukunft:
Das Angebot des ZEMBI
- 70 Zentrum Theaterpädagogik –
Angebote und Möglichkeiten

Seitenblick

Blicke über die eigenen beruflichen Grenzen hinweg

- 74 Was ich gern früher über das Lernen gewusst hätte
- 76 Angstfrei in den Wiedereinstieg
- 78 Ein Spaziergang mit Seitenblicken



Raus aus der Wahrnehmungsroutine –
Verborgenes entdecken und die Sinne erfrischen.

+ Fokus: Chancen

Bildung und Chancen – sie prägen unsere Zukunft massgeblich und beeinflussen sich gegenseitig. Bildung öffnet uns nicht nur Türen zu neuen Möglichkeiten und lässt uns Barrieren überwinden. Sie unterstützt uns auch dabei, Chancen zu erkennen und sogar selbst zu erschaffen. Gleichzeitig basiert jeder zielführende Bildungsprozess auf der individuellen Chance, erfolgreich an Bildung teilzuhaben. Doch diese grundlegenden Chancen sind in unserem Bildungssystem nach wie vor nicht für alle gleichermassen gegeben.

Chancengleichheit bleibt ein zentraler Orientierungspunkt der Bildungspolitik, dem man sich durch Massnahmen der Chancengerechtigkeit Schritt für Schritt annähern möchte. Bestrebungen mit weitreichenden Auswirkungen – oder wie es Elke-Nicole Kappus im Interview ab Seite 10 treffend formuliert: «Eine Gesellschaft, in der die Chancen der Individuen hoch sind, hält besser zusammen und funktioniert besser.»

Jedem*r das Gleiche oder jedem*r das Seine/Ihre? Die Beiträge der Rubrik *Fokus* beleuchten den komplexen Weg zu mehr Chancengleichheit aus unterschiedlichen Blickwinkeln und beantworten Fragen zu konkreten Massnahmen. Das grosse Engagement vieler Luzerner Schulen, Benachteiligungen abzubauen, veranschaulichen wir am Beispiel von interessanten Projekten der Kantonsschule Reussbühl sowie der Volksschulen Emmen, Luzern und Sursee.

Ergänzend richten wir den Blick auf Chancen, die sich Lehrpersonen und Schulleitenden zur Weiterentwicklung von Schule und Unterricht bieten. Auch eine Schulklasse aus Ebikon hat sich mit unserem Fokusthema auseinandergesetzt. Es erwarten Sie prägnante Statements und ein unterhaltsames Rätsel.

Chancen für die Zukunft

Was verbinden Schüler*innen mit dem Begriff «Chancen», und welche Wünsche haben sie für die Zukunft? Berührende Antworten erhalten wir von einer Schulklasse aus Ebikon. In den beiden Illustrationen haben die Schüler*innen zwei Zitate berühmter Personen abgebildet. Erkennen Sie diese wieder?

Alle sind sich einig: Wenn man eine gute Chance hat, sollte man sie nicht verpassen. Das zeigt eine Umfrage in der Schulklasse 6a aus Ebikon. Denn: «Eine Chance ist eine Gelegenheit, die die Zukunft verändern kann», schreibt eine Schülerin. Manche Kinder sind der Ansicht, dass bereits eine kleine Entscheidung viel ausmachen könne. Andere betonen, dass es darauf ankomme, möglichst viel

herauszuholen. Habe man aber eine Chance verpasst, solle man es einfach immer wieder probieren und einen Weg finden, diese Chance erneut zu bekommen. Zwischen den Zeilen ist deutlich herauszulesen: Die Kinder gehen davon aus, dass wir im Leben immer wieder neue Chancen erhalten – wenn auch nicht alle die gleichen.

Diese Chancen wünschen sich die befragten Schüler*innen für die Zukunft:

«Einen eigenen Betrieb als Bauer haben und dass ich genug Geld verdiene. Ich würde auch gerne die Traktorenprüfung machen und diese Chance nutzen.»

«Ich will die Chance haben, beim FC Barcelona zu spielen, und mit meinen Freunden in Kontakt bleiben.»

«Wieder rennen können und im Sport normal mitmachen.»

«Ich wünschte mir eine Chance, um gute Noten zu schreiben und eine gute Arbeit zu haben.»

«Ich wünsche mir, ich hätte die Chance, einen guten Job zu bekommen, damit ich und meine Familie gesund leben können. Auch wünsche ich eine Chance für die Menschheit, das Klima zu verbessern.»

Welche berühmten Zitate wurden hier illustriert?

Die Lösung finden Sie unten rechts.



+ Bild A
Angelina, Lorena, Tino, Silvan



+ Bild B
Rebecca, Gian, Elior, Tim

«Ich wünsche mir die Chance, gesehen zu werden. Ich will, dass Menschen meine Talente erkennen und ich sie wirklich für etwas nutzen kann. Ich will ja nicht, dass ich ein Riesentalent habe, aber es nicht ausschöpfen kann.»

«Dass ich mehr in der Freizeit trainiere und gut im Wettkampf bin. Vor allem auf dem 1., dem 2. oder dem 3. Platz zu sein.»

«Dass alle Kinder eine Chance auf Schule haben und auf Wasser. Dass es eine Chance auf Friedensverhandlungen gibt.»

«Also ich bin Fussballerin und wünsche mir eine Chance für in die Schweizer Nati, oder auch für in die Sportschule hätte ich gerne eine Chance. Aber für die Chance muss ich trainieren.»



Autorin:
Gabriela Luginbühl,
Wissenschaftliche Mitarbeiterin, PH Luzern

Lösung:
+ Bild A:
«Wege entstehen dadurch, dass man sie geht.»
Philosophie von Franz Kafka
+ Bild B:
«Das ist ein kleiner Schritt für einen Menschen, aber ein grosser Sprung für die Menschheit.»
Zitat von Neil Armstrong

Zwei Perspektiven auf: Chancen-(un)gerechtigkeit

Chancengerechte Bildung – ein politisches Ziel, auf das in der Schweizer Bildungslandschaft aktiv hingearbeitet wird und das dennoch schwer fassbar bleibt. Unsere beiden Mitarbeitenden Yves Schafer und Melanie Elderton blicken kritisch auf unser Bildungssystem und die sich darin bietenden Chancen. Dabei zeigt sich, dass Chancengerechtigkeit gar nicht so einfach zu erreichen ist, wie es auf den ersten Blick scheint.

Fachpersonen im Bildungssystem haben die einzigartige Möglichkeit, Chancengerechtigkeit zu fördern

Das Schweizer Bildungssystem genießt international einen hervorragenden Ruf. Bei genauerer Betrachtung fragt man sich jedoch: Sind die Chancen tatsächlich gerecht verteilt? Wer profitiert von den Bildungsangeboten? Wer bleibt auf der Strecke? Ist es möglich, dass strukturelle Ungleichheiten bestimmte Gruppen systematisch benachteiligen? Wie können wir sicherstellen, dass jede*r Schüler*in dieselben Möglichkeiten hat, unabhängig von sozialem Hintergrund, Geschlecht oder ethnischer Zugehörigkeit? Dies sind zentrale Fragen, wenn wir über Chancengerechtigkeit im Bildungssystem nachdenken.

Bildung als Spiegel der Gesellschaft

In der Soziologie wird der Begriff «Chance» oft im Kontext von «Lebenschancen» verwendet – ein Konzept, das von Max Weber geprägt wurde. Lebenschancen beziehen sich auf die Möglichkeiten, welche Individuen haben, um ihre Lebensziele basierend auf ihrer sozialen Position zu erreichen. Diese Chancen sind nicht gleichmässig verteilt, sondern werden durch Faktoren wie soziale Klasse, Bildung, Geschlecht und ethnische Zugehörigkeit beeinflusst. Pierre Bourdieu erweitert dieses Konzept durch seine Theorie der sozialen Reproduktion, die besagt, dass das Bildungssystem dazu beiträgt, bestehende soziale Ungleichheiten zu reproduzieren, indem es kulturelles Kapital privilegiert, das vor allem in höheren sozialen Schichten vorhanden sei.

Bildungschancen in der Schweiz: Zugang, Selektion und soziale Ungleichheiten

Im Schweizer Bildungssystem gibt es verschiedene Ebenen, auf denen Chancen verteilt werden. Eine zentrale Rolle spielt dabei der Zugang zu Bildungseinrichtungen. Kinder aus wohlhabenden Familien haben oft Zugang zu zusätzlichen Bildungsressourcen wie Nachhilfe oder ausserschulischen Aktivitäten. Dies verschafft ihnen

einen Vorteil gegenüber Kindern aus weniger privilegierten Verhältnissen. Auch die Lehrmethoden und das Curriculum spielen eine Rolle. Ein Bildungssystem, das auf standardisierten Tests und Leistungsmessungen basiert, benachteiligt Schüler*innen, die Stärken und Talente haben, welche in Bewertungsverfahren nicht berücksichtigt werden.

Ein weiteres Beispiel ist die Quote des Übergangs von der Primarschule zur Sekundarstufe. Studien zeigen, dass Kinder, die in einem bildungsaffinen Elternhaus leben, häufiger auf Gymnasien wechseln als Kinder aus einem nicht bildungsaffinen Umfeld. Diese gehen häufiger auf Sekundarschulen. Besonders kritisch ist hierbei die frühe Selektion nach der Primarschule, die oft auf Basis von Leistungstests und Lehrpersonenempfehlungen erfolgt, die wiederum von sozialen und kulturellen Faktoren beeinflusst werden (Hofstetter, 2017). Trotz der Durchlässigkeit des Schweizer Bildungssystems hat die soziale Herkunft einen Einfluss auf den Bildungserfolg, und Kinder aus bildungsfernen Familien erreichen seltener höhere Bildungsabschlüsse (SKBF, 2023).

Chancengerechtigkeit erfordert Engagement. Werden Sie aktiv und gestalten Sie ein gerechteres Bildungssystem!

Fachpersonen im Bildungssystem haben die einzigartige Möglichkeit, Chancengerechtigkeit zu fördern. Dies beginnt mit der Reflexion über eigene Vorurteile und deren bewusster Überwindung (Meier, 2022; Wyss & Mahler, 2021). Stellen Sie sich vor, wie eine inklusive Lernumgebung aussehen könnte, in der alle Schüler*innen, unabhängig von ihrem Hintergrund, ihr volles Potenzial entfalten können (Schmidt, 2021). Nutzen Sie differenzierte Lehrmethoden, erkennen Sie die Vielfalt der Lernstile, Interessen und Talente Ihrer Schüler*innen an und bieten Sie gezielte Unterstützung. Tragen Sie dazu bei, ein gerechteres und inspirierenderes Bildungssystem zu schaffen.

Bitte nicht im Namen der Gerechtigkeit sprechen – das ist meines Erachtens grundsätzlich suspekt

Chancen im Bildungswesen – ein spannendes und vielschichtiges Thema, das dazu verleitet, von Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit zu sprechen. Das ist es, was wir uns so sehr wünschen (oder wünschen sollten). Doch ich zweifle daran, dass wir diesbezüglich einen Schritt weiter kommen. Ich behaupte sogar, dass unsere Bemühungen für eine chancengerechtere Schule das Problem nicht entschärfen – sondern stellenweise verstärken.

Gerechtigkeit gibt es nicht – sie wird sozial konstruiert

Das Grundproblem besteht darin: Die Anlage und das Umfeld haben bekanntermassen grossen Einfluss auf die schulischen Leistungen – weswegen das Konstrukt der Chancengleichheit für die Anwendung in der Praxis nicht taugt. Somit stellt sich die Frage nach dem Konstrukt der Chancengerechtigkeit. Das Problem ist, dass Gerechtigkeit sozial konstruiert wird und es die eine Gerechtigkeit nicht gibt. Zweifel bei dieser Aussage? Dann stellen Sie sich einen komplexen gesellschaftlichen Konflikt, eine schlimme Straftat in einer Notlage oder ein moralisches Dilemma vor: Was gerecht ist, wird unterschiedlich wahrgenommen.

Gern veranschauliche ich dies mit der Frage, was der Gerechtigkeit mehr entspricht: *Jedem*r das Gleiche oder jedem*r das Seine/Ihre?* Davon ausgehend, dass wir unbestrittenermassen alle ungleich sind, zeigt dieser Gegensatz die Subjektivität von Gerechtigkeit auf. Ist es gerecht, dass alle trotz der individuellen Ungleichheit das Gleiche machen müssen, oder ist es gerecht, dass nicht alle das Gleiche machen müssen? Situationen, in denen es uns nach Gerechtigkeit verlangt, sind komplex und nicht eindimensional – das heisst, Gerechtigkeit in Bezug auf eine Dimension ist nicht zwingend gerecht in Bezug auf eine andere. Vor allem nicht in Glücksspielen, im Sport oder in Bewerbungsverfahren.

Im Namen der (Un)gerechtigkeit

Was gilt es also zu tun? Bitte nicht im Namen der Gerechtigkeit sprechen – das ist meines Erachtens grundsätzlich suspekt. Besser ist, die bestehende Ungerechtigkeit aufzuzeigen. Dazu reicht es aber nicht aus, neue Massnahmen und Unterstützungsmöglichkeiten für Einzelne zu schaffen – auch wenn das für diese zielführend sein mag. Viel wichtiger ist, solche Massnahmen gerechter zu verteilen – sodass sie allen, welche davon profitieren können, zu-

gänglich werden. Ansonsten verstärken wir im Namen der Gerechtigkeit die Ungerechtigkeit. Denn solange strukturelle Merkmale darüber entscheiden, wem welche Massnahmen zugutekommen, kann das meinen Ansprüchen an Gerechtigkeit nicht genügen – ich hoffe, Ihren auch nicht!

Im Namen der stärkenorientierten Pädagogik

Sinnvoller ist es, weniger auf Schwächen zu fokussieren. Oder ist es wirklich gerecht, einzelne individuelle Leistungsfähigkeiten zu entschuldigen und zu kompensieren und andere nicht? Mein Vorschlag: weniger stigmatisieren, weniger strukturelle Opfer produzieren, weniger Erklärungen, Schuldzuweisungen und Begründungen – weniger Selektion. Dafür mehr Stärkenorientierung, mehr Förderung, mehr Chancen und mehr Persönlichkeitsstärkung, und zwar für alle in unserem strukturell durchlässigen dualen Bildungssystem! Dazu brauchen wir mehr Mut, uns von traditionellen Klassenstrukturen und Unterrichtsvorstellungen zu verabschieden mit dem Ziel, die Selbstverantwortung zu fördern, erst ein wenig, dann immer mehr. Jeder*m immer wieder die Chance geben, etwas zu ändern – etwas zu erreichen. Also im Laufe der Schullaufbahn immer wieder von Neuem die Möglichkeit bieten, sich selbst weiterzuentwickeln, eine Entscheidung zu treffen, welche sonst nicht getroffen worden wäre – für alle und so oft wie möglich. Anstatt durch Noten und scheinmeritokratische Selektion Chancen zu nehmen und diese im Namen der Gerechtigkeit durch die Hintertür vereinzelt neu zu verteilen – aber eben nicht an alle! Oder wie sehen Sie das?

↑ Autor:

Dr. Yves Schafer,
Leiter Zentrum Führung und Schulentwicklung,
PH Luzern



← Autorin:

Melanie Elderton,
Wissenschaftliche Mitarbeiterin, PH Luzern



Literatur

- + Hofstetter, D. (2017). *Die schulische Selektion als soziale Praxis: Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I*. Beltz.
- + Meier, H. (2022). *Vorurteile im Bildungssystem: Eine kritische Reflexion*. Springer.
- + Schmidt, A. (2021). *Inklusive Lernumgebungen gestalten*. Oldenbourg.
- + Wyss, C. & Mahler, F. (2021). Reflexion im pädagogischen Kontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(5), 1133–1164.

«Letztendlich geht es um die Allgemeinheit»



Rémy Müller [li.] und Elke-Nicole Kappus [re.] im Gespräch über den Einfluss von Lehrpersonen auf die individuellen Chancen von Menschen.

Grössere Erfolgschancen für alle und mehr Bildungsabschlüsse – was es dafür braucht, erläutern Elke-Nicole Kappus und Rémy Müller im Doppelinterview. Sie sprechen über Chancengerechtigkeit, Übergänge im Bildungssystem und die Bedeutung der Chancen des einzelnen Menschen für die gesamte Gesellschaft.

Sie beide befassen sich beruflich intensiv mit Chancengerechtigkeit. Kritisch betrachtet: Wie «gerecht» kann Chancengerechtigkeit überhaupt sein?

Elke-Nicole Kappus (EK): Gerechtigkeit ist keine absolute Grösse. Was Menschen als gerecht und fair empfinden, kann sehr unterschiedlich sein. Wichtig ist, dass ein gesellschaftlicher Konsens darüber besteht, was gerecht und was ungerecht ist.

Das müssen Sie uns erklären.

EK: Gern. Ein Beispiel: Mädchen oder Kindern aus nicht akademischen Familien war der Zugang zu höherer Bildung lange verwehrt – trotz Schulpflicht. Eine Bauerntochter als Rechtsanwältin? Bis ins 20. Jahrhundert war das nicht nur undenkbar, sondern schlicht unmöglich. Heute gilt es als ungerecht, wenn Herkunft oder Geschlecht über Bildungschancen entscheiden. Alle Menschen sollen die gleichen Möglichkeiten haben. Dafür müssen ungleiche Ausgangsbedingungen zunächst ausgeglichen werden. Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen können nicht gleich behandelt werden – sonst bleibt Ungleichheit bestehen. So könnte man sagen: Chancengerechtigkeit ist der Weg, Gleichheit das Ziel.

Chancengerechtigkeit wird also nicht einmalig hergestellt, und dann gibt es sie, sondern sie muss immer wieder neu ausgehandelt werden, richtig?

Rémy Müller (RM): Ja, genau das wurde mir kürzlich in meiner Arbeit beim BildungsNetz Zug wieder deutlich vor Augen geführt. Wir hatten einen Küchenangestellten, der die zweijährige Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) absolvierte und dessen knapp ungenügende Noten sich dank der *Fachkundigen individuellen Begleitung* – kurz *FiB* – markant verbessert hatten. *FiB* ist ein Coaching für Lernende mit knappen Leistungen in der zweijährigen Grundausbildung mit Attest. Als es um die Abschlussprüfung ging, kam ein Kollege dieses Lernenden zu mir und fragte, was er machen müsse, um auch einen solchen Coach zu erhalten. Seine Noten bewegten sich allerdings nicht im knappen, sondern im mittleren Bereich.

Somit gehörte er nicht zur eigentlichen Zielgruppe dieser Massnahme.

RM: Richtig, seine Noten waren zu gut dafür. Das Ziel des jungen Mannes war jedoch, ein so gutes Qualifikationsverfahren abzulegen, dass er in das zweite Ausbildungsjahr der Kochlehre mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) einsteigen konnte. Seine Anfrage war für uns ein Anlass, die Zugänglichkeit unserer Massnahmen erneut hinsichtlich der Chancengerechtigkeit zu prüfen und Anpassungen zu diskutieren. Wir kamen zum Schluss: Damit die Durchlässigkeit des Systems optimal ausgenutzt werden kann, müssen auch Leute unterstützt werden, die im Mittelfeld sind und weiter gehen wollen.

Und, hat der Lernende sein Ziel erreicht?

RM: Er war der erste unserer Lernenden, der selbst einen *FiB*-Antrag an das Zuger Amt für Berufsbildung gestellt hat. Ich setzte mich sehr dafür ein, dass dieser angenommen wurde. Und ja, der Lernende schloss die EBA-Ausbildung dank *FiB* mit 5,2 ab und wechselte in die EFZ-Ausbildung.

EK: Dieses Beispiel zeigt, wie wichtig es ist, Menschen, die ihre Chancen nutzen wollen, individuell zu unterstützen. Ebenso wichtig ist es, Menschen zu helfen, ihre Chancen

überhaupt zu erkennen. Man darf auch nicht vergessen, dass Chancengerechtigkeit nicht nur dem Wohl des Einzelnen dient. Letztendlich geht es um die Allgemeinheit: Eine Gesellschaft, in der die Chancen der Individuen hoch sind, hält besser zusammen und funktioniert besser.

«Eine Gesellschaft, in der die Chancen der Individuen hoch sind, hält besser zusammen und funktioniert besser.»

Elke-Nicole Kappus

Lehrpersonen werden immer wieder mit Fragen zur Chancengerechtigkeit konfrontiert – insbesondere bei der Umsetzung eines Nachteilsausgleichs. Ein fiktives Beispiel dazu:

Zwei Schüler haben grafomotorische Schwierigkeiten. Schüler A darf als Nachteilsausgleichsmassnahme aufgrund seiner Dyspraxiediagnose den Test am Laptop schreiben. Schüler B schafft es nicht, in der vorgegebenen Zeit alle Aufgaben zu bearbeiten. Ist das gerecht?

EK: Der Nachteilsausgleich soll Personen, die mit einer Behinderung gemäss Behindertengleichstellungsgesetz leben, eine chancengerechte Teilhabe an Aus- und Weiterbildung ermöglichen. Voraussetzung für den Anspruch auf einen solchen Nachteilsausgleich ist eine durch eine Fachstelle diagnostizierte und bestätigte Behinderung oder Krankheit.

Der Junge ohne Diagnose hat also kein Anrecht auf einen Nachteilsausgleich.

EK: Genau. Hier steht ein medizinisches Verständnis von Behinderung im Vordergrund. Im Fachdiskurs – aber auch im Alltagsverständnis – lässt sich schon länger ein breiteres Verständnis von Behinderung feststellen. Dabei geht es weniger darum, ob eine Person behindert *ist*, als darum, inwiefern sie behindert *wird*. Das öffnet den Behinderungsbegriff weit über die medizinische Bedeutung hinaus: Lernende, die der deutschen Sprache nicht so mächtig sind, können ihr Wissen in einer Prüfung eventuell auch besser zeigen, wenn sie mehr Zeit dafür haben. Aber wie gesagt: Derzeit sieht das Gesetz einen Nachteilsausgleich nur für Personen mit einer nachgewiesenen Behinderung im medizinischen Sinn vor.

Rémy Müller, wie erleben Sie dies in der Arbeit mit den Jugendlichen?

RM: Wir erleben diese Schwierigkeit regelmässig: Wenn keine Diagnose eines Arztes vorliegt, werden die Anträge beim Amt für Berufsbildung in der Regel abgelehnt. Eine saubere Abklärung vor oder zu Beginn der Berufsbildung ist sehr wichtig, da die Jugendlichen in der Ausbildung teilweise mit anderen Herausforderungen konfrontiert werden als während ihrer Schulzeit.

Zurück zu meinem Beispiel: Wie kann die Lehrperson die getroffene Massnahme zum Nachteilsausgleich gegenüber den Eltern von Mitschüler*innen begründen?

EK: Entscheidend ist, dass Lehrpersonen die sachlichen Gründe für die Entscheidungen nachvollziehbar darlegen können. Chancengerechtigkeit beruht auf dem Grundsatz, dass Gleiches gleich und Ungleiches ungleich zu behandeln ist. Wich-

tig sind die Begründung und die klare Kommunikation – die hoffentlich zum Konsens führen, dass die Gleich- oder die Ungleichbehandlung gerecht ist.

«Entscheidend ist, dass Lehrpersonen die sachlichen Gründe für die Entscheidungen nachvollziehbar darlegen können.»



Elke-Nicole Kappus

Gibt es weitere Empfehlungen?

EK: Schulen sollten Nachteilsausgleiche als einen Baustein auf dem Weg zu mehr Chancengerechtigkeit verstehen und dabei auch stets Massnahmen zur Barrierefreiheit sowie Konzepte wie *Universal Design for Learning (UDL)* einbeziehen. Je mehr strukturelle Barrieren, etwa in Prüfungssettings, abgebaut werden, desto weniger werden klassische Nachteilsausgleiche, wie wir sie heute kennen, notwendig sein. Gleichzeitig könnte die Idee des Nachteilsausgleichs bis dahin auf weitere Gruppen ausgeweitet werden, etwa durch den Einsatz von Sprach-Apps oder Zeitzuschläge für DaZ-Lernende in Fachprüfungen. Wichtig bleibt, klar zu unterscheiden, ob das Leistungsniveau selbst angepasst wird oder lediglich Bedingungen geschaffen werden, damit Lernende ihre Fähigkeiten zeigen können. Ziel ist es, allen faire Voraussetzungen zu bieten – hier gibt es noch Handlungsspielraum, auch wenn viele Schulen gut unterwegs sind.

Der wohl markanteste Übergang unseres Bildungssystems ist der Übertritt von der obligatorischen Schule in die berufliche Grundbildung beziehungsweise an allgemeinbildende Schulen der Sekundarstufe II. Wie begleitet man Jugendliche bestmöglich durch diese Phase?

RM: Ganz wichtig ist, dass Jugendliche mit Schwierigkeiten oder mehrfachen Herausforderungen spätestens ab der 8. Klasse begleitet werden. Hierfür ist das Case-Management Berufsbildung, das in allen Kantonen installiert sein sollte, zuständig. Die Case-Manager*innen setzen sich dafür ein, dass die richtigen Massnahmen getroffen werden, um den Übergang zu sichern. Darunter laufen präventive Massnahmen, Abklärungen und gegebenenfalls auch Anträge an die IV. Die Umsetzung des Case-Managements Berufsbildung ist von Kanton zu Kanton verschieden. Im Kanton Zug leistet das BildungsNetz Zug als Public-private-Partnership-Institution diese Arbeit.

Wie überzeugt man die Eltern von der Notwendigkeit solcher Massnahmen?

RM: Das ist nicht immer einfach. Ein grosses Phänomen ist hier die «fehlende Kommunikation». Ich meine, im obligatorischen

Schulbereich tauschen sich Eltern und Fachpersonen in der Regel über die Schwierigkeiten, Bedürfnisse und Diagnosen der Schüler*innen aus. Aber am Übergang in die Berufsbildung werden die Schwierigkeiten der Jugendlichen gern verschwiegen – aus Angst, dass sie den Lehrvertrag sonst nicht erhalten. Wir brauchen also Dienstleistungen, die so effektiv sind, dass sie Bedenken von Eltern aus dem Weg räumen können. Denn die Haltung der Berufsbildenden ist klar: Diese möchten wissen, was Sache ist, damit sie im Voraus abschätzen können, ob ausreichende Unterstützung angeboten werden kann. Einen Lehrabbruch will schliesslich niemand.

Welche Art von Dienstleistungen?

RM: Das Wichtigste ist, dass die Eltern die Sicherheit erhalten, dass niemand fallen gelassen wird. Isolierte Massnahmen reichen hierfür nicht aus. Es braucht ein Unterstützungsangebot, das individuelle Massnahmen für den gesamten Berufsbildungsprozess bis hin zur Eingliederung in den Arbeitsmarkt bereithält. Das BildungsNetz Zug versucht dieser Forderung gerecht zu werden. Da das Angebot über den kantonalen Auftrag hinausgeht, wird ein Teil davon über private Förderung finanziert.

«Wir brauchen Dienstleistungen, die so effektiv sind, dass sie Bedenken von Eltern aus dem Weg räumen können.»



Rémy Müller

Es gibt auch Stimmen, die einen klaren Schnitt zwischen Volksschule und Berufsbildung befürworten. Wie stehen Sie dazu?

RM: Ein solcher bietet natürlich die Chance, neu anzufangen. Er birgt aber auch das Risiko, dass neue, teilweise nicht überwindbare Barrieren entstehen. Deshalb sollte man sich als abgebende Lehrperson genau überlegen, wo ein solcher Bruch sinnvoll und vielleicht sogar nötig ist. Und wo alle Parteien mehr davon profitieren, wenn durch das frühzeitige Aufgleisen der passenden Unterstützungsmassnahmen die Erfolgsaussichten von Anfang an erhöht werden.

Lehrpersonen haben also einen bedeutenden Einfluss.

EK: Lehrpersonen können junge Menschen gezielt dabei unterstützen, herauszufinden, wer sie sein möchten und welches Leben sie führen wollen – und wie dies mit ihren Kompetenzen und Fähigkeiten zusammenpasst. Es ist enorm wichtig, zu wissen, wo man als Jugendliche*r hinwill. Dafür braucht es einerseits realistische Einblicke in die Arbeitswelt und andererseits auch eine intensive Unterstützung bei der Persönlichkeitsbildung.

«Ich wünsche mir ein flexibleres System, in dem die Ausbildungsdauer bei Bedarf individuell angepasst werden kann.»

Rémy Müller

Welche Entwicklungen wünschen Sie sich für die Zukunft unseres Bildungssystems?

EK: Die Diskussion um Chancengerechtigkeit und Inklusion wird derzeit zunehmend polarisiert geführt – nicht nur in der Schweiz. Ich hoffe auf eine sachlichere Diskussion und eine konstruktive Auseinandersetzung darüber, in welcher Gesellschaft wir leben möchten und welche Rolle die Bildung und das Bildungssystem spielen können und sollen.

RM: Ich wünsche mir ein flexibleres System, in dem die Ausbildungsdauer bei Bedarf individuell angepasst werden kann. Der Hintergrund ist folgender: Wir setzen uns dafür ein, dass alle unsere Lehrabgänger*innen eine Anschlusslösung haben. Hierbei stehen wir immer wieder mal im Spannungsfeld zwischen sozial denken und wirtschaftlich denken. Denn es zeigt sich, dass einzelne Jugendliche nach dem Lehrabschluss eine längere Einarbeitungszeit brauchen, um wirtschaftlich vollständig rentable Leistungen zu erbringen. Gerade für kleine Unternehmen kann eine temporär nicht mit dem Mindestlohn übereinstimmende Leistung zum Hindernis für eine Anstellung werden. Es wäre also ideal, wenn die Ausbildungszeit in solchen Fällen verlängert werden könnte, bis die Jugendlichen vollumfänglich arbeitsmarktfähig sind.

Ein Gespräch mit:

Rémy Müller,
Studiengangsleiter CAS FiBplus, PH Luzern
und Geschäftsführer BildungsNetz Zug

Ob im Seminarraum, im Austausch mit Behörden oder in der direkten Begleitung von Jugendlichen: Die Auseinandersetzung mit Aspekten der Chancengerechtigkeit ist ein integraler Bestandteil seiner Arbeit. Sein oberstes Ziel: Jugend-arbeitslosigkeit verhindern.

Mit der ungleichen Verteilung von Chancen und Herausforderungen wurde Rémy Müller schon in jungen Jahren konfrontiert. Er verbrachte viel Zeit mit seiner sehbehinderten Schwester und deren Freundeskreis. Dabei erkannte er, inwiefern der Kontext darüber entscheidet, ob bestimmte Hindernisse entstehen oder eben nicht. Zurückblickend stellt er fest: «Ich erlebte, wie barrierefrei der gemeinsame Alltag mit Sehbehinderten sein kann. Diese Erfahrung hat mich positiv geprägt und spornt mich bis heute an, mich für eine gerechte Verteilung von Chancen einzusetzen.»

Elke-Nicole Kappus,
Dozentin und Leiterin der Fachstelle Diversität
und Inklusives Studium, PH Luzern

«Institutionen besitzen die Macht, Räume zu schaffen, in denen Menschen Chancen erhalten – oder eben nicht», betont die Sozialanthropologin. Die chancengerechte Gestaltung dieser Räume ist ihr ein grosses Anliegen. Geprägt wurde dieser Fokus durch ihre Forschungen in den Jahren nach der Wende von 1989 in Mittelosteuropa, wo sie die Bedeutung von Chancengerechtigkeit für individuelle Lebenswege und für den gesellschaftlichen Zusammenhalt hautnah miterlebte. Seit ihrer Rückkehr arbeitet sie im Bereich Interkulturelle Bildung/Diversity Education und als Expertin für Diversität, Chancengleichheit und Inklusion – seit nunmehr fast 20 Jahren an der PH Luzern.

Unterstützungsangebote Kanton Luzern



Case-Management Berufsbildung (CMB)

Jugendliche mit Herausforderungen, die deren Berufs- oder Mittelschulabschluss gefährden, werden im Kanton Luzern ab der 8. Klasse durch das CMB der Fachstelle Berufsintegration begleitet. Im Zentrum des kostenlosen Angebots stehen das Finden von passenden Lösungen und das Planen geeigneter Schritte in eine berufliche Grundbildung. Bei Bedarf koordiniert das CMB die Zusammenarbeit von beteiligten Fachpersonen und Institutionen und begleitet eine IV-Früherfassung.

Förderung & Unterstützung an den Berufsfachschulen

Die Dienststelle Berufs- und Weiterbildung unterstützt EBA- und EFZ-Lernende mit verschiedenen Angeboten wie FiB, Stützkursen und Freikursen. Eine Übersicht über das gesamte Unterstützungsangebot erhalten die Jugendlichen auf dem Portal lostly.ch.

Studiengang

CAS FiBplus Fachkundige
individuelle Begleitung –
Grundbildung zum EBA und EFZ

Hier erwerben Sie das Know-how, um
mit mehrfachen Herausforderungen
konfrontierte Jugendliche zielführend
begleiten zu können.



Weiterbildungskurs

Recht auf Nachteilsausgleich
und Inklusion verstehen und
in der Praxis umsetzen

11.03.2026 & 25.03.2026



Autorin:

Gabriela Luginbühl,
Wissenschaftliche Mitarbeiterin, PH Luzern

Fotos: Eveline Beerkircher

Literatur

+ Fischer, S. (Hg.) (2024). *Fachkundige individuelle Begleitung: Gelingensfaktoren in der beruflichen Grundbildung*. hep.

Nachteilsausgleich: Gut zu wissen...

Was ist ein Nachteilsausgleich?

Menschen mit Behinderungen oder chronischen Krankheiten können in der Bildung benachteiligt werden, wenn ihre besonderen Bedürfnisse nicht berücksichtigt werden. Gemäss Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG, Art 2) liegt eine Benachteiligung insbesondere dann vor, wenn a) die Verwendung von behindertenspezifischen Hilfsmitteln oder der Beizug einer notwendigen persönlichen Assistenz erschwert werden und b) die Dauer und die Ausgestaltung des Bildungsangebots und die Prüfungen nicht den spezifischen Bedürfnissen der Person angepasst werden. Unter «Nachteilsausgleich» versteht man Massnahmen, die durch individuelle Anpassungen der formalen Lern- und Prüfungsbedingungen behinderungsbedingte Nachteile in der Aus- und Weiterbildung verhindern, verringern oder beseitigen.

Abgrenzung von anderen Massnahmen

Die Leistungsanforderungen und Ausbildungsziele bleiben beim Nachteilsausgleich unverändert. Damit unterscheidet er sich klar von Massnahmen wie Lernzielreduktionen oder Dispensen. Der Nachteilsausgleich ergänzt eine integrative Didaktik, welche Vielfalt im Unterricht berücksichtigt, und die Barrierefreiheit, welche den Zugang zur Bildung sichert.

Wer hat Anspruch auf einen Nachteilsausgleich?

Lernende mit einer Behinderung im Sinne des Behindertengleichstellungsgesetzes (BehiG, Art. 2 Abs. 1) haben Anspruch auf einen Nachteilsausgleich. Dazu gehören körperliche, psychische oder kognitive Beeinträchtigungen, chronische Krankheiten und Teilleistungsstörungen wie beispielsweise eine Rechenschwäche (Dyskalkulie). Die Behinderung muss anerkannt und durch ein ärztliches Zeugnis oder das Gutachten einer vom Kanton oder von der Bildungsinstitution anerkannten Fachstelle oder Fachperson ausgewiesen werden.

Ein Recht auf allen Bildungsstufen

Der Nachteilsausgleich für Lernende mit Behinderung ist auf allen Bildungsstufen gesetzlich verankert – in der Berufsbildung auch für alle drei Lernorte. Bei berufsqualifizierenden Abschlüssen, wie sie an Berufsschulen, aber zum Beispiel auch an Pädagogischen Hochschulen erworben werden, wird ein Nachteilsausgleich nur dann gewährt, wenn die Behinderung die Ausübung des angestrebten Berufs nicht oder nur geringfügig einschränkt.

Auch wenn ein Anspruch auf Nachteilsausgleich besteht, gibt es keinen Anspruch auf bestimmte Massnahmen des Nachteilsausgleichs. In den Gutachten der Fachstellen und Fachpersonen werden zwar Empfehlungen formuliert, der definitive Entscheid liegt aber bei den Schulleitungen, den kantonalen Stellen (z.B. Maturitätskommission) oder den Hochschulen bzw. den Studiengangsleitungen. Die gewährten Massnahmen werden in der Regel schriftlich vereinbart und zu definierten Zeitpunkten bzw. an Übergängen überprüft.

Da die Vorgaben, Prozesse und Entscheidungswege je nach Bildungsstufe, Bildungsinstitution und Qualifikationsverfahren unterschiedlich sind, ist es wichtig, sich frühzeitig bei Beratungsstellen und -personen oder bei den Bildungsinstitutionen selbst über die Antragstellung und die Bedingungen der Gewährung und der Umsetzung zu informieren.

Merkblätter,
Empfehlungen und
weiterführende Literatur:



Projekte für eine chancengerechtere Schule

Eine möglichst hohe Chancengerechtigkeit an der eigenen Schule – das wünschen sich viele Lehrpersonen. Wie aber erfolgt konkrete Schul- und Unterrichtsentwicklung in diesem Handlungsfeld? Einblicke in zwei Projektarbeiten unserer CAS-Absolvent*innen regen zum genaueren Hinschauen im Schulalltag an und machen Lust auf eigene Vorhaben.

«Mittwochnachmittag auf dem Schulhaus-Fussballplatz: Luca – der nicht den gängigen Bildern von «Männlichkeit» entspricht – darf heute nach Intervention der Lehrpersonen mitspielen. Seine Mitspieler ignorieren seine Pässe und machen abfällige Bemerkungen. Nach kurzer Zeit entzieht sich Luca der Situation und verlässt den Platz...»

Ein einfacher Beobachtungsauftrag steht am Anfang des Leistungsnachweises *Nicht-Diskriminierung und Inklusion an Schulen*. Dieser wird im Rahmen des CAS *Integrative Unterrichtsentwicklung und Sonderschulung (INUE/IS)* sowie im MA *Schulische Heilpädagogik* realisiert. Die Studiengangsteilnehmenden werden dazu angehalten, über ein paar Wochen hinweg gezielt hinzuschauen, wo sich in ihrer Schule Ungleichbehandlung beobachten lässt. In den Präsenzveranstaltungen wird im Rahmen einer theoriebasierten Auseinandersetzung gemeinsam definiert, ob die beobachtete Ungleichbehandlung im Sinne der Chancengerechtigkeit gerecht(fertigt) ist oder ob sie zu Benachteiligung oder gar Diskriminierung führt und die Lehrpersonen somit zum Handeln angehalten sind. Auf dieser Grundlage entwickeln die Studierenden ein konkretes Projekt zur Förderung von Nichtdiskriminierung und Inklusion in ihrer Schule. In Form eines Projektantrags legen sie die Situation und den Handlungsbedarf dar, analysieren die Problemlage und schlagen orts- und bedarfsbezogene Massnahmen zur Prävention oder zur Bekämpfung von Diskriminierung vor. Unterstützt werden sie dabei durch die fachkundige Begleitung der Dozierenden.

Eine chancengerechtere Schule aus rechtlicher und theoretischer Sicht

Fast jede dritte Person hatte im Jahr 2022 in der Schweiz das Gefühl, Opfer von Diskriminierung geworden zu sein. 27 Prozent der Diskriminierungsfälle fanden in der Schule oder am Ausbildungsort statt – nur die Arbeitsstelle und der öffentliche Raum waren häufiger durch Diskriminierung betroffen (BFS, 2024). Diskriminierung und Ausgrenzung können zur Verschlechterung sozialer

Beziehungen führen (BFS, 2024) und gravierende Auswirkungen auf den Lernerfolg haben. Sie verursachen dauerhaften Stress, der die psychische und physische Gesundheit massiv beeinträchtigen kann (Antidiskriminierungsstelle des Bundes [Berlin], 2019). Auch vermeintlich kleine Diskriminierungen tragen durch ihre ständige Wiederholung zur Ausgrenzung und zum «Othering» bei (Riegel, 2016). Und ganz grundsätzlich verträgt sich Diskriminierung jeglicher Form nicht mit dem Auftrag der Schule, «das Verständnis für soziale Gerechtigkeit und Demokratie» und «den gegenseitigen Respekt im Zusammenleben mit anderen Menschen» zu fördern (Lehrplan 21, Orientierung der Volksschule). Daher gilt es, aktiv etwas zu tun: Schulen können Ausgrenzung und Diskriminierung abbauen, indem sie sie identifizieren, Massnahmen zur Prävention und zur Intervention ergreifen und langfristig Strukturen und Prozesse gegen Diskriminierung institutionalisieren (Foitzik et al., 2018).

Auf dem Weg zur chancengerechteren Schule – Umsetzung

Projekte, wie sie im Rahmen des hier beschriebenen Leistungsnachweises entwickelt werden, tragen dazu bei, den Auftrag der Schulen zu erfüllen, Chancengleichheit bzw. -gerechtigkeit im Sinne der Nichtdiskriminierung (Lehrplan 21, Grundlagen) gemäss Bundesverfassung zu sichern (Art. 8 BV, 1999). Theoretische Konzepte wie Inklusion, Chancengerechtigkeit oder Partizipation werden so mit Leben gefüllt und in konkretes Handeln umgesetzt, welches eine messbare Wirkung erzielt. «Ich schau jetzt ganz anders hin», meldete kürzlich eine Teilnehmerin zurück, «und sehe viel mehr.» Für uns Dozierende ist es spannend, zu sehen, wie aus Einzelbeobachtungen Projekte entstehen, die alle an der Schule betreffen und viel zu einer inklusiven Schulgemeinschaft beitragen. Auf den folgenden Seiten möchten wir Ihnen exemplarisch Einblicke in zwei aktuelle Projekte geben. Die CAS-Absolventinnen Simone Weber, Eliane Geisseler, Nadia Suter und Petra Stirnimann berichten über die Hintergründe der getroffenen Massnahmen und teilen die im Rahmen der Abschlussarbeiten entstandenen Projektvisualisierungen mit Ihnen.

Projekt «Fairplay»

«Der Fussballplatz eines Schulhauses kann als zentraler Ort für Integration und Teilhabe betrachtet werden, aber auch als Schauplatz von Konflikten und rassistischen Vorfällen. Mithilfe systematischer Beobachtungen wurden wir unabhängig voneinander auf diesen Umstand aufmerksam. Die üblichen zeitintensiven Interventionen, die vorwiegend auf Verboten und Ausschlüssen basierten, haben nicht den erhofften Erfolg gebracht. Mit unserem Projekt streben wir eine nachhaltige Veränderung an.

Dabei lassen wir uns von präventiven Ansätzen zum Schutz vor Diskriminierung leiten, wobei der «No Blame Approach» im Mittelpunkt steht. Anstatt Schuldige zu suchen, stärken wir das positive Verhalten aller Kinder und stellen gute Vorbilder in den Fokus. Unser Ziel war es, den anfänglich gemessenen Durchschnittswert des Wohlbefindens innerhalb von drei Monaten zu steigern und so ein freudiges und faires Spiel für alle auf dem Fussballplatz zu ermöglichen. Der Support durch den FC Luzern, die *Fairplay-Regeln* der SUVA und die Einbeziehung der gesamten Schulgemeinschaft haben die Aktion zu einer motivierenden und umfassenden Erfahrung für alle gemacht. Unser Projekt wurde an drei verschiedenen Schulen im Kanton Luzern durchgeführt, und der gemeinsame Austausch erwies sich als äusserst bereichernd. Wir haben unser Ziel erreicht und bleiben dran!» [Petra Stirnimann, Absolventin CAS INUE/IS](#)



Die Projektleiterinnen Eliane Geisseler [Schule Luzern], Nadia Suter [Schule Sursee] und Petra Stirnimann [Schule Emmen] [v.l.n.r.]

«Fairplay» auf unserem Fussballplatz

Ein Projekt zur Förderung des fairen Verhaltens:

Durch gezielte Massnahmen wird das Bewusstsein für Fairplay auf dem Fussballplatz geschärft, und positive Vorbilder werden gefördert. Die Kinder erkennen, dass faires Spielen zu einer angenehmen Atmosphäre führt, in der sich alle auf dem Fussballplatz wohlfühlen können. Der Fokus liegt dabei sowohl auf der aktiven Beteiligung der Lernenden als auch auf deren Empowerment («No Blame Approach»), um das positive Verhalten bewusst zu stärken.



Wie wohl fühlst Du Dich auf unserem Fussballplatz?

Ermittlung des Wohlbefindens durch Arbeitsblatt für alle Kinder und Forms-Umfrage für die Lehrpersonen.

IST-ZUSTAND

Partizipatives Erarbeiten von Fairplay-Regeln

Die Ergebnisse der Umfrage werden für alle sichtbar gemacht und für die Erstellung der Regeln verwendet. Im Klassenrat wird besprochen, was jedes Kind zur Verbesserung des Wohlbefindens beitragen kann. Die Ergebnisse werden an den Kinderrat weitergegeben.



Bereitstellen

Die Regeln werden im Kinderrat des Schulhauses den fünf Fairplay-Icons der SUVA zugeordnet und mit Fairplay-Momenten festgehalten. Zu jedem Fairplay-Moment inszenieren die Kinder ein Foto bzw. ein Video.



Initialisierung

Bei einer Schulhausfeier weihet ein Spieler des FCL die neuen Fairplay-Regeln ein. Nun können «Fairplay-Moment-Punkte» gesammelt werden. Die Kinder melden beobachtete oder erlebte Momente des fairen Spiels ihrer Lehrperson und dürfen einen Fairplay-Punkt aufhängen.



Auswertung/Nachhaltigkeit

Die regelmässige Evaluation der Regeln, der Einhaltung und des Wohlbefindens wird institutionalisiert. Der Kinderrat übernimmt die Verantwortung und wird von der Projektleitung unterstützt.

ZIEL



Ich denke und handle positiv.



Ich bleibe cool.



Ich handle vorbildlich.



Ich spiele verantwortungsvoll.



Ich akzeptiere Entscheide.

Die Icons wurden uns freundlicherweise von der SUVA zur Verfügung gestellt.

Rollende Bibliothek

Erste Umsetzungsschritte



Ausgangslage

Das Quartiersschulhaus verfügt nicht über eine eigene Bibliothek. Die Gemeindebibliothek ist 1,5 km entfernt. So nimmt ein Bibliotheksbesuch grosse zeitliche und personelle Ressourcen in Anspruch. Nicht alle Familien haben dieselben Ressourcen zur Verfügung. Es besteht eine Chancengleichheit gegenüber den Lernenden aus dem Dorfschulhaus, zu welcher die Schulgemeinde im Moment keine Gegensteuer gibt.

Vision

- Die Lernenden im Quartiersschulhaus haben einen gleich einfachen Zugang zu Büchern wie die Lernenden aus dem Dorfschulhaus.
- Im Quartiersschulhaus gibt es die Möglichkeit, Bücher auszuleihen.
- Das Ausleihen der Bücher ist kostenlos.
- Die Lernenden können alle zwei bis vier Wochen neue Bücher ausleihen.
- Das Ausleihsystem wird im Jahr 2025 realisiert.
- Der Bestand der Bücher wird laufend ausgebaut.
- Die Lehrpersonen tragen das Projekt mit.
- Die Lehrpersonen wissen, wie sie den Lernenden den Zugang zu Büchern ermöglichen können.
- Es gibt eine angestellte Person, welche für das Ausleihsystem verantwortlich ist und die Bücherauswahl aktuell hält.

Abstimmung Schulhaus

Das Schulhausteam stimmt einstimmig für eine Einführung der «Rollenden Bibliothek». Es wird sogleich ein Budgetantrag bei der Gemeinde eingereicht.

Reflexion

Das Projekt ist auf allen Ebenen sehr gut angekommen. Die Lernenden und ihre Lehrpersonen freuen sich sehr über das unkomplizierte Ausleihen der Bücher. Allen Beteiligten ist die Wichtigkeit eines niederschweligen Zugangs zu Büchern klar geworden. Dies ist sehr erfreulich und hat Mut gemacht, weiterhin visionär zu denken.



Theorie

- Im Lehrplan 21 kommt die Bibliothek im Bereich «Lesen» mehrmals vor. Um die dort aufgeführten Kompetenzen zu erwerben, ist es unabdinglich, dass die Lernenden regelmässigen Zugang zu einer Bibliothek haben.
- Bundesverfassung, Art. 19 und 62: Da die Benützung der Bibliothek im Lehrplan 21 klar gefordert ist, ist der Einzug der Jahresgebühr nicht rechtmässig; sie müsste von der Schule übernommen werden.
- Die PISA-Studie aus dem Jahr 2022 zeigt auf, dass ein Viertel der Schweizer Lernenden das Mindestniveau im Bereich «Lesen» nicht erreicht.

Vorstellung Schulleitung

Das Projekt wird der Schulleitung vorgestellt und stösst auf Anklang. Es wird sofortige Unterstützung in Form von Budgetanträgen und Beratung angeboten.

Umsetzung

Das Budget wird für 2025 gesprochen. Die benötigten Rollwagen und Bücher werden angeschafft und kommen in den Schulzimmern direkt zum Einsatz.



Projekt «Rollende Bibliothek»

«Der Leseerwerb liegt mir als Förderlehrperson besonders am Herzen. Dazu ist das regelmässige Lesen von Büchern unerlässlich. Jedoch gab es in meinem Schulhaus keine Möglichkeit für die Lernenden, Bücher auszuleihen. Die Schul- und Gemeindebibliothek befindet sich im eineinhalb Kilometer entfernten Oberstufenschulhaus. Ich stellte fest, dass die Klassen unseres Schulhauses die Bibliothek aufgrund der Distanz und des damit verbundenen zeitlichen und personellen Aufwands weniger häufig besuchen als die Klassen in den Dorfschulhäusern. Die Bibliothekarin erzählte mir, dass die Schüler*innen aus den zentralen Schulhäusern die Bibliothek auch in der Freizeit häufiger nutzten. Um allen Lernenden den regelmässigen Zugang zu Büchern zu ermöglichen, habe ich im Rahmen des CAS *INUE/IS* das Projekt *Rollende Bibliothek* ins Leben gerufen. Mit Unterstützung des Teams, der Schulleitung und der Gemeindebibliothek wird das Projekt im Jahr 2025 realisiert.»



Die Projektleiterin Simone Weber
[Schule Root], Absolventin CAS *INUE/IS*

Chancen-
gerechtigkeit und
(Nicht-)Diskriminierung:
Materialien
und Empfehlungen



Literatur

- + Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2019). *Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule*. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Leitfaeden/leitfaden_diskriminierung_an_schulen_erkennen_u_vermeiden.pdf
- + Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern (2016). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Luzern*. <https://lu.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|1>
- + Bundesamt für Statistik (2024). *Resultate der Erhebung «Diskriminierung und Rassismus in der Schweiz 2023»*. <https://www.bfs.admin.ch/news/de/2024-0362>
- + Booth, T. & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion: ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Beltz.
- + BV. *Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999* (Stand 3. März 2024).
- + Foitzik, A., Holland-Cunz, M. & Riecke, C. (2018). *Praxisbuch diskriminierungskritische Schule*. Beltz.
- + Riegel, Ch. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering*. Transcript.

Autorinnen:



Sabrina Eigenmann,
Studiengangsleiterin MAS *IF*,
PH Luzern



Annemarie Kummer Wyss,
Fachleiterin Bildungs- und
Sozialwissenschaften im MA
SHP, PH Luzern



Elke-Nicole Kappus,
Fachkoordinatorin Diversität
& Gesellschaft im MA *SHP*,
PH Luzern

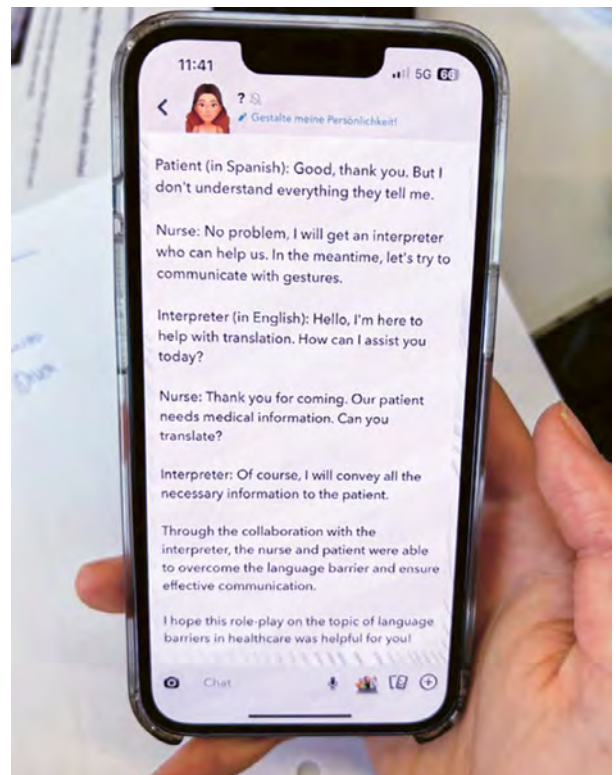
KI in der Berufsbildung: Vom Hype zur nachhaltigen Chance

Künstliche Intelligenz (KI) bietet der Berufsbildung enorme Möglichkeiten – von individualisierten Lernwegen bis hin zu automatisierten Analysen. Doch oft bleibt ihr Potenzial ungenutzt, und Herausforderungen bleiben unbewältigt. Wir zeigen Ideen auf, wie KI den Unterricht nachhaltig bereichert.

KI wird im Berufsschulunterricht vorwiegend für einfache Ergänzungen genutzt – sie übernimmt Aufgaben, die auch ohne sie bereits möglich waren, und sorgt lediglich für eine geringfügige Verbesserung. Ein reflektierter Einsatz, der Lernende gezielt fördert, ist bislang die Ausnahme. Dies zeigt eine Untersuchung von zehn Berufsschulen der Deutschschweiz. Die Ergebnisse (Ries & Thompson, 2024) sind im Rahmen des von swissuniversities unterstützten Projekts *PgB-11* der PH Luzern zusammengetragen worden.

Obwohl Tools wie ChatGPT, Copilote und MyAI in vielen Schulen verwendet werden, bleiben grundlegende Fragen offen: Wie kann KI nachhaltig und effektiv in den Unterricht integriert werden? Welche ethischen und didaktischen Herausforderungen müssen bewältigt werden? Und wie lassen sich Technologie und menschliche Interaktion im Lernprozess verorten und verbinden, sodass sie sich gegenseitig bereichern? Die Diskussion über KI im Unterricht ist geprägt von vielen Vorurteilen und Behauptungen (siehe Kästen). Dabei besitzt KI ein enorm grosses Potenzial für die Berufsbildung – die eigentliche Integration steht aber noch am Anfang.

Viele Schulen nutzen KI derzeit nur als Ergänzung, ohne die Lernprozesse grundlegend zu verändern. Um aus dem Hype eine nachhaltige Chance zu machen, braucht es Tools und Implementierungskonzepte, die auf die spezifischen Anforderungen der Berufsbildung abgestimmt sind, sowie praxisorientierte Fortbildungen. Nur so kann KI dazu beitragen, den Unterricht individueller, kreativer und nachhaltiger zu gestalten.



Rollenspielentwurf: FaGe-Lernende nutzt MyAI [Snapchat].

Aussage 1: «ChatGPT (o. Ä.) ist nicht für den Unterricht gemacht.»

Viele der aktuell genutzten Tools wurden nicht speziell für die Schule entwickelt. Das zeigte sich auch in der Untersuchung: Lehrpersonen fällt es schwer, sie gezielt zur Förderung von Kompetenzen einzusetzen. Unsicherheiten beim Datenschutz und fehlende didaktische Konzepte verstärken die Zurückhaltung (Ries & Thompson, 2024).

Beispiele aus der Praxis zeigen, dass Lehrpersonen oft KI einsetzen, um Lernfragen für ihre Klasse zu erstellen. Vereinzelt wurden Chatbots auch im Unterricht mit den Lernenden eingesetzt. Doch statt eine zielgerichtete Förderung zu erzielen, wurde die Verbindung zu klaren Lernzielen verpasst.

Zukünftig sollten Tools entwickelt werden, die auf die Bedürfnisse der (Berufs-)Bildung zugeschnitten sind – mit klaren Datenschutzstandards und Funktionen, die Lernprozesse nachhaltig fördern. Zusätzlich können Lehrpersonen durch praxisnahe Schulungen und Good-Practice-Beispiele lernen und gemeinsam erkunden, wie sie solche Technologien effektiv nutzen können.

Aussage 2: «Mit KI kleben wir die Lernenden nur wieder an den Bildschirm.»

Viele Lehrpersonen befürchten, dass KI soziale Interaktionen im Klassenzimmer verringern könnte. Diese Sorge ist berechtigt. Richtig eingesetzt, kann KI den Austausch zwischen Lernenden jedoch sogar fördern.

Ein Beispiel aus der Praxis zeigt erste Ansätze: Lernende analysieren mithilfe von KI Daten aus einem kleinen Experiment, tauschen sich darüber aus und bereiten die Ergebnisse für eine Gruppenpräsentation vor. Solche Aufgaben stärken nicht nur die Teamarbeit, sondern auch die Fähigkeit, kritisch zu reflektieren und Ergebnisse klar zu kommunizieren.

Damit KI soziale Interaktionen unterstützt, braucht es durchdachte didaktische Konzepte. Ziel muss sein, die Technologie nicht isoliert einzusetzen, sondern als Werkzeug zu nutzen, das Zusammenarbeit und Kommunikation fördert.

Autorinnen:



Simone Ries,
Dozentin und Fachexpertin KI,
PH Luzern



Jessica Thompson,
Dozentin Führung und
Schulentwicklung, PH Luzern

Literatur

+ Ries, S. & Thompson, J. (2024). Bericht «Lehren und Lernen mit KI in der Berufsbildung: Einblicke in die aktuelle Praxis und Erkenntnisse zum Potential». PH Luzern.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.13938549>

Möchten Sie Ihre
KI-Kompetenzen erweitern
und KI-Tools effektiv nutzen?

Unsere vielfältigen
Schulungsangebote zum Thema
«Künstliche Intelligenz für Schulen»
finden Sie hier:



Für individuelle und massgeschneiderte
Anfragen kontaktieren Sie uns unter:
ki.zembi@phlu.ch

Aussage 3: «KI soll den Unterricht revolutionieren, aber in meinem Alltag merke ich davon wenig.»

Die Untersuchung zeigt, dass sich am Unterricht oft wenig ändert, da KI primär für organisatorische Aufgaben genutzt wird oder lediglich vorhandene Prozesse ergänzt, ohne grundlegende Veränderungen herbeizuführen (Ries & Thompson, 2024). Ihr Einsatz bleibt häufig unsichtbar, und der tatsächliche Einfluss auf den Lernprozess ist begrenzt. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn KI verwendet wird, um Begriffsdefinitionen für Texte bereitzustellen oder Materialien effizienter zu erstellen – der Unterricht in seiner Struktur und Methodik jedoch unverändert bleibt.

Für einen echten Mehrwert braucht es eine gezielte Integration, bei der KI nicht nur Unterstützung bietet, sondern Lernprozesse grundlegend verändert. Dies umfasst personalisierte Lernpfade, automatisiertes Feedback und interaktive Anwendungen, die die Zusammenarbeit stärken und eine individuelle Förderung ermöglichen. So wird KI zu einem Werkzeug für innovatives und nachhaltiges Lernen. Ihre Implementierung in Schulen befindet sich noch in einem Stadium, in dem Eigeninitiative und Entdeckergeist gefragt sind. Wer sich nicht aktiv um einen sinnvollen Einsatz bemüht, kann sich der Entwicklung zwar noch eine Zeit lang entziehen, wird jedoch später Nachholbedarf haben.

Aussage 4: «KI macht mich als Lehrperson bald überflüssig.»

KI kann Lernprozesse personalisieren und differenziertes Feedback geben, doch die Lehrperson bleibt unverzichtbar. Ihre Aufgabe ist es, den Einsatz der Technologie zu begleiten, Ergebnisse zu reflektieren und sicherzustellen, dass Lernziele erreicht werden. Im Zusammenspiel von Mensch und Maschine übernimmt KI einzelne Aufgaben, während die Lehrperson den Lernprozess steuert und die soziale Komponente stärkt.

Die Stärke dieses «Co-», das viele KI-Tools im Namen tragen, liegt in der Balance zwischen datenbasierten Analysen von KI und der empathischen, erfahrungsbasierten Begleitung durch die Lehrperson.

«Die anderen Kinder bekommen diese Unterstützung automatisch im Elternhaus»

Seit fünf Jahren hilft das Förderprogramm *CHANCE KSR* an der Luzerner Kantonsschule Reussbühl (KSR) Schüler*innen, Hindernisse zu überwinden – und dank Unterstützung die Matura zu bestehen. Kathrin Di Berardino, Sara Rey und Rektorin Annette Studer erzählen über das Programm. Sie bilden zusammen mit Christian Fallegger und Daniel Heimann die Projektleitung von *CHANCE KSR*.



Sara Rey [von links], Kathrin Di Berardino und Rektorin Annette Studer in der Kantonsschule Reussbühl.

Was versteckt sich hinter *CHANCE KSR*?

Sara Rey (SR): Mit diesem Programm federn wir ungleiche Ausgangslagen im Bereich Bildung ab. Es ist eine Unterstützung für Schüler*innen, die aufgrund ihrer Situation gegenüber Durchschnittsschüler*innen benachteiligt sind.

Welche Faktoren stehen da im Zentrum?

SR: Das kann an einem Migrationshintergrund liegen, weil sie einen Systemwechsel durchgemacht haben – also beispielsweise aus einem anderen Kanton zu uns gezogen sind –, weil sie vielleicht einfach finanziell schlechtergestellt sind oder in einem bildungsfernen Haushalt aufwachsen.

Das sind viele Faktoren, die da reinspielen können. Ist das Bildungssystem vielleicht grundsätzlich unfair?

Annette Studer (AS): Es gibt diverse wissenschaftliche Studien, die zeigen, dass Kinder von Akademiker*innen eine grössere Chance haben, einen Maturitätsabschluss zu erlangen, als Kinder aus bildungsfernen, sozioökonomisch eher benachteiligten Familien. Bei der aktuellen Revision des Maturitätsanerkennungsreglements wurde deshalb auch der neue Artikel 32 aufgenommen. Damit werden Gymnasien verpflichtet, Massnahmen zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit zu treffen.

Die KSR ist also sozusagen eine Vorreiterin. Wie ist es vor fünf Jahren zum Projekt gekommen?

Kathrin Di Berardino (KDB): Der Ursprung war eine schulinterne Weiterbildung für das Lehrerkollegium mit Prof. Dr. Jürg Schoch vom *ChagAll*-Projekt.

AS: Er hatte ein solches Projekt bei sich im Gymnasium Unterstrass in Zürich lanciert.

KDB: Genau – und da fanden wir, dass ein solches Programm auch für unsere Kantonsschule wie gemacht ist, da wir einen sehr hohen Migrationsanteil bei unseren Schüler*innen haben.

AS: Die Weiterbildung fand damals im Rahmen unseres Leitbild-Erneuerungsprozesses statt. Dort haben wir die kulturelle Vielfalt an unserer Schule als etwas Besonderes hervorgehoben.

Wie äussert sich diese Vielfalt?

AS: Mehr als ein Drittel unserer Schüler*innen hat einen Migrationshintergrund – und beim Kurzzeitgymnasium sind es fast 60 Prozent. Im Vergleich zu anderen Kantonsschulen ist das ein massiv erhöhter Anteil. Denn dort bewegen sich diese Zahlen eher im einstelligen Bereich. Und das Risiko, die Matura nicht zu schaffen, ist bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund mehr als doppelt so hoch wie bei den anderen.

Bei einem so hohen Prozentsatz an Schüler*innen mit Migrationshintergrund ist es sicher schwierig, eine Auswahl zu treffen, wer ins Programm aufgenommen wird und wer nicht.

SR: Es gibt zwei Arten, um ins Programm zu kommen. Unsere Schüler*innen können sich dafür selbst anmelden. Dazu stellen alle Klassenlehrpersonen das Programm ihrer Klasse

jährlich vor. Die andere Möglichkeit läuft über Zubringerschulen – also die Primar- und Sekundarschulen. Diese melden mögliche Kandidat*innen bereits im Vorfeld.

Die Zubringerschulen melden mögliche Kandidat*innen schon vor dem Übertritt?

SR: Ja. Wir sind darauf angewiesen, dass die Lehrpersonen unser Programm kennen. Leider gibt es da noch grosse Unterschiede. Einige melden viele Schüler*innen an, andere keine – vielleicht auch, weil sie das Programm noch nicht kennen.

«Wir sind darauf angewiesen, dass die Lehrpersonen unser Programm kennen.»



Sara Rey

Haben Kinder und Jugendliche Hemmungen, sich zu melden?

KDB: Das Programm musste sich zunächst positionieren. Sodass es von den Schüler*innen als Chance und nicht als Strafe wahrgenommen wird. Wir wollen Schüler*innen ansprechen, bei denen wir das Potenzial sehen, die eine innere Motivation haben. Und wer das nicht möchte, muss beim Programm auch nicht mitmachen.

«Wir wollen Schüler*innen ansprechen, bei denen wir das Potenzial sehen, die eine innere Motivation haben.»



Kathrin Di Berardino

AS: Es ist wichtig, dass die Klassenlehrpersonen aufzeigen, dass man sich nicht genieren muss, zusätzliche Unterstützung für die gymnasiale Ausbildung anzunehmen. Denn die anderen Kinder bekommen diese Unterstützung automatisch im Elternhaus. Das heisst, deren Eltern unterstützen sie bei den Hausaufgaben, der Prüfungsvorbereitung oder organisieren bei ungenügenden Noten eine Nachhilfe. Sie kennen das schweizerische

Bildungssystem und können auch bei der Studien- und der Berufswahl Unterstützung bieten.

Was erwartet die Schüler*innen, welche bei CHANCE KSR mitmachen?

AS: Sie erhalten ein persönliches Coaching durch eine erfahrene Lehrperson, welche den/die Schüler*in sonst nicht unterrichtet.

Wieso?

AS: Als Coach hat man eine ganz andere Rolle. In erster Linie geht es um Bestärken, Fördern und Weiterentwickeln. Auch die Lehrperson fördert natürlich den/die Schüler*in, muss ihn/sie aber auch bewerten. Eine schlechte Note, eine negative Bewertung kann die Vertrauensbeziehung behindern. Neben dem Coaching erhalten die Teilnehmenden unter anderem auch Nachhilfeunterricht von älteren Schüler*innen.

Kann diese Nachhilfe auch wie ein Coaching sein?

AS: Es entstehen auch dort positive Beziehungen. Die älteren Schüler*innen begleiten die jüngeren und fragen bei ihren Schützlingen beispielsweise nach, wie die Prüfung gelaufen ist.

SR: Ich habe beispielsweise ein solches Tandem, welches das letzte Jahr so gut zusammengearbeitet hat, dass die beiden schon Ende Schuljahr sagten, dass sie auch dieses Jahr wieder zusammenarbeiten möchten. Und diese Konstanz gewähren wir natürlich – gerade wenns so gut passt.

Gibt es noch weitere Angebote?

AS: Auch die Deutschförderung ist wichtig. In der Unterstufe als Kurs, in dem Wortschatz aufgebaut und Grammatik wiederholt wird. In der Oberstufe ist es eine individuelle Schreibberatung, in der im Einzelcoaching an komplexeren Texten gearbeitet wird. Um sprachlich bereit zu sein für die Universtität oder die Maturaarbeit. Für den Abschluss gibt es das sogenannte Tutorium Maturaarbeit.

Im Rahmen der Maturaarbeit müssen sie ihre erste wissenschaftliche Arbeit verfassen.

AS: Genau! Und es dauert fast ein Jahr. Hier benötigt es sehr viel Eigenständigkeit, Disziplin und Planungsvermögen, um dies ordentlich durchziehen zu können.

Sind denn alle Lehrpersonen an der KSR auch Coaches?

AS: Nein. Auf dem Pensenwunschformular können aber alle angeben, dass sie Coach sein möchten, dann erhalten sie die entsprechenden Stellenprozente und eine Coachingweiterbildung.

Zahlt der Kanton dieses Extrapensum?

SR: Der grösste Anteil wird durch Stiftungsgelder finanziert.

AS: Deutschförderungskurse, Deutsch als Zweitsprache und betreutes Lernen bezahlt der Kanton.

Das heisst, ohne die privaten Stiftungsgelder gäbs das Programm gar nicht?

AS: Die UBS Optimus Foundation hatte die Anschubfinanzierung ab dem Schuljahr 2019/20 für vier Jahre geleistet. Auf Anraten von Jürg Schoch hatten wir uns dort beworben. Die Zusage

war aber an eine wissenschaftliche Begleitung und Evaluation geknüpft. Danach mussten wir eine neue Finanzierung finden, um weitermachen zu können. Nun unterstützt uns die Ria & Arthur Dietschweiler Stiftung für vier Jahre.

Es braucht also immer wieder private Donator*innen.

AS: Wir würden uns natürlich wünschen, dass der Kanton Luzern unser Programm finanziert. Denn es ist sehr aufwendig, solche Stiftungsgelder zu akquirieren. Und gerade weil es den neuen Artikel im Maturitätsanerkennungsreglement gibt, sind wir schon der Meinung, dass dies die öffentliche Hand bezahlen müsste.

«Wir würden uns natürlich wünschen, dass der Kanton Luzern unser Programm finanziert.»



Annette Studer

CHANCE KSR gibt es nun schon seit fünf Jahren. Wie hat sich das Programm verändert?

KDB: Zu Beginn war klar geregelt, was jede*r Schüler*in auf jeder Stufe absolvieren muss. Von diesem Pflichtprogramm sind wir immer weiter abgekommen. Jetzt ist das Programm sehr modular aufgebaut – an den Bedürfnissen angepasst. Nur noch das Coaching und die Deutschförderung sind Pflichtprogramm. Wir merken, dass bei praktisch allen Teilnehmenden erhebliche Mängel im Deutsch bestehen.

Was ist der grosse Nachteil, wenn jemand am Programm teilnimmt?

SR: Die Schüler*innen haben bereits stark gefüllte Stundenpläne und dürfen oder müssen nebenher noch einen grossen Zeitaufwand fürs Programm betreiben. Und gerade deshalb ist die Individualisierung des Programms wichtig, um die knappen Zeitressourcen passgenau zu nutzen.

CHANCE KSR wurde ja evaluiert. Wie wirkungsvoll ist das Förderprogramm denn nun?

AS: Der Schlussbericht sagt aus, dass sechs Schüler*innen gefördert werden müssen, damit ein*e Schüler*in zusätzlich die Matura schafft, der/die sonst abbrechen würde. Nach einem Jahr war noch keine Wirkung festgestellt worden, aber längerfristig lag sie bei 16 Prozent.

Das klingt nun sehr theoretisch.

AS: Das sind ja nur die nackten Zahlen. Die Lehrpersonen melden uns zurück, dass sie die Wirkung des Programms durchaus spüren. Auch das Coaching-Know-how und die Sensibilisie-

rung der Lehrpersonen für die spezielle Problematik der Schüler*innen mit Migrationshintergrund kommen am Schluss allen zugute.

Und was ist mit denen, die es trotz Programm nicht schaffen?

AS: Dort kann das Ziel des Coachings auch darin bestehen, für den/die Schüler*in einen passenden alternativen Ausbildungsweg zu suchen. Denn dort ist es wieder das gleiche Problem: Die Unterstützung im Elternhaus fehlt. Und da hilft das Coaching, eine Lehrstelle zu suchen, oder bietet Unterstützung, den Anmeldetermin für eine andere passende Mittelschule nicht zu verpassen.

Jugendliche schaffen also die Matura dank des Programms. Damit wären sie bereit für ein Studium an einer Universität. Man entlässt sie, und sie stehen wieder vor ähnlichen Hürden.

KDB: Aber wir haben ihnen ja ein Gerüst mit auf den Weg gegeben, Werkzeuge, um diese Hürden zu meistern. Deswegen ist das Coaching für uns auch Teil des Pflichtprogramms.

AS: Betrachten wir hier die Zahlen, zeigt sich, dass das Förderprogramm vor allem in den unteren Klassen intensiv genutzt wird. Je höher die Stufe, desto weniger Schüler*innen sind bei CHANCE KSR. Es gibt auch viele, die nach zwei Jahren das Programm beenden und sagen, dass sie es nun allein schaffen wollten – also das Zeitmanagement selbst im Auge behalten, mit Prüfungsängsten umgehen und so weiter.

SR: Das ist schon ein Problem, welches das gesamte Bildungssystem lösen müsste. Viele haben so grosse sprachliche Defizite, dass wir es trotz des Programms manchmal fast nicht mehr schaffen, das bis zur Matura aufzuholen. Ich habe das Gefühl, diese Ungleichheiten müsste man schon viel weiter unten angehen.

KDB: Das machen ja einige Kantone schon. Ich hoffe also, dass es nur noch eine Frage der Zeit ist, bis das bei uns auch kommt.



Autor:

Michael Weber,
Kommunikationsfachmann,
PH Luzern

Fotos: Eveline Beerkircher

Podcast «Am Puls»

Neue Folge am 20. Mai 2025: Chance Elternkooperation

Weg von der Elternarbeit, hin zur Elternkooperation!

Die Eltern bei der täglichen Arbeit «im Boot» zu haben, kann den Arbeitsalltag auf unterschiedliche Weise bereichern. Unsere Gäste erzählen, worauf es bei der Umsetzung ankommt, und stellen sich den Fragen unserer Leser*innen.

Warum sind
Perspektiven-
wechsel
jederzeit zu
empfehlen?

Wie kann
Eltern-
kooperation
eine Ressource
sein?

Weg vom
Machtkampf
und hinein ins
Zusammenspiel -
wie geht das?

Haben auch Sie Fragen zur Elternkooperation, welche Sie den Gästen stellen möchten? Dann füllen Sie die Umfrage bis zum 10. April 2025 aus:



Unsere Gäste:



Petra Huber

«Das Kind als
gemeinsames Anliegen
steht im Zentrum.»

Petra ist langjährige Lehrerin an der Schule Inwil und sieht die Elternkooperation als Chance.



David Stephan

«Wenn es der Schule gelingt, die Eltern einzubeziehen, kann Schul- und Unterrichtsentwicklung Fahrt aufnehmen.»

David hat als Lehrer und Schulleiter gearbeitet und ist nun an der PH Luzern als Dozent sowie als (eigenständiger) Berater tätig.

Hören Sie rein!

- ▶ Interessiert an neuen Perspektiven und Einblicken?
- ▶ «Am Puls» erscheint monatlich auf Spotify, Apple Podcast, Youtube und auf unserer Website.

Spotify



Apple Podcast



Youtube



phlu.ch/podcasts



Chancen in der Schulentwicklung nutzen – mit dem K-SEM

Das Kontinuierliche Schulentwicklungsmodell (K-SEM) unterstützt Sie und Ihr Team bei allen möglichen Fragen und Herausforderungen, die sich rund um die Entwicklung Ihrer Schule und das Zusammenspiel mit den internen und externen Anspruchsgruppen ergeben. Die Entwicklungsarbeit auf Grundlage dieses Modells hilft unter anderem dabei, Entscheidungen darüber zu treffen, welche Elemente in der Organisation bewahrt, optimiert, abgestossen oder neu gestaltet werden müssen.

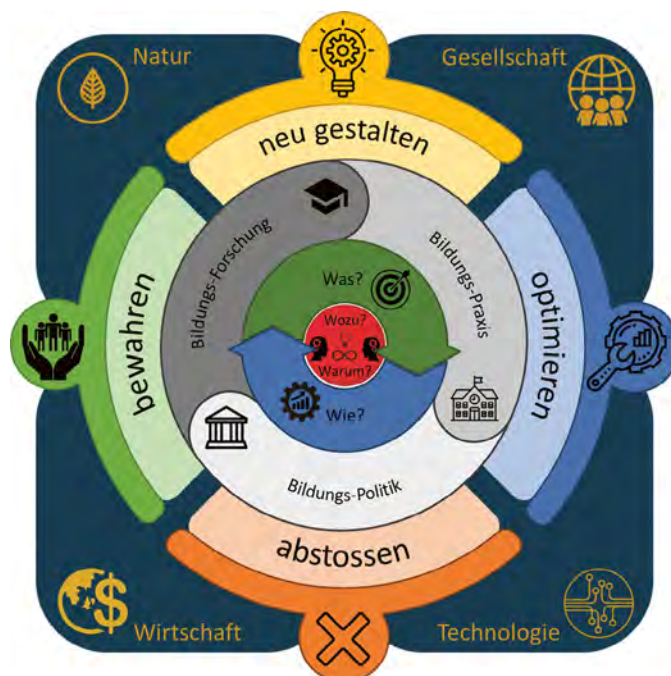
Schulentwicklung ist keine zusätzliche Aufgabe, sondern ein kontinuierlicher Prozess, der durch die alltäglichen Aufgaben in der Schule vorangetrieben wird. Dieser Prozess kann zielorientiert und bewusst gesteuert sein, aber auch unkoordiniert und unbewusst ablaufen.

Wie gelingt es, diesen kontinuierlichen Prozess als Chance zu nutzen, damit die (Schul-)Entwicklung bewusst gesteuert wird sowie zielorientiert und koordiniert abläuft? Beispielsweise bei der Einführung und der sinnvollen Nutzung von Kommunikationstechnologien in der Schule? Oder bei einer Entwicklungsempfehlung infolge der externen Evaluation? Diese Fragen können Sie für Ihre Schule mithilfe des Kontinuierlichen Schulentwicklungsmodells (K-SEM, vgl. Abb.) selbst beantworten. Dieses hilft Ihnen, gemeinsam mit Ihrem Team die grundlegenden Fragen nach dem **Warum**, dem **Was** und dem **Wie** zu beantworten und die Chancen, die sich im Alltag ergeben, bestmöglich für die Schulentwicklung zu nutzen.

Der Sinn und Zweck der Schulentwicklung

Im Zentrum des Modells steht die Frage nach dem **Warum** oder dem **Wozu**. Sie bildet den Kern der Schulentwicklung und wird von den involvierten Personen im gemeinsamen und wiederkehrenden Dialog definiert. Die Antwort auf das **Warum** bzw. das **Wozu** gibt dem gesamten Prozess Sinn und Richtung und fördert gleichzeitig die soziale Verbundenheit der involvierten Personen. Das **Warum** bezieht sich auf die grundlegende Motivation und die übergeordneten Ziele der Schulentwicklung und hilft dabei, den Zweck und die Bedeutung der Massnahmen zu verstehen und zu kommunizieren. Das Ziel besteht in der Sinnstiftung respektive der Sinnfindung für die gesamte Organisation auf normativer, strategischer und operativer Ebene. Je nach Verarbeitungsebene wird definiert, **warum** es diese Bildungsorganisation mit diesem Angebot braucht (Metaebene), **warum** die Ausrichtung und die Schwerpunkte notwendig (Mesoebene) oder **warum** die Tätigkeiten und Prozesse für

die Zielerreichung erforderlich sind (Mikroebene). Ein starkes **Warum** bezieht die internen und externen Anspruchsgruppen mit ein und schafft eine Grundlage für alle weiteren Entwicklungsprozesse. Instrumente, die das **Warum** einer Organisation ausdrücken können, sind unter anderem die Vision, die Mission, das Leitbild oder das Qualitätsleitbild. Wichtig zu beachten ist, dass Anpassungen im **Warum** zu Anpassungen im **Was** und/oder im **Wie** führen.



Kontinuierliches Schulentwicklungsmodell [K-SEM, eigene Abbildung].

Die Zielsetzungen und Strategien

Das **Was** im Modell beschreibt die Ziele, die die Organisation erreichen will, sowie die Vorgehensweisen, die dazu führen. Es steht für die Effektivität – die Absicht, das Richtige zu tun. Das **Was** beinhaltet die strategischen Eckpfeiler, die Alleinstellungsmerkmale sowie die Kernkompetenzen, die eine Organisation auszeichnen. Es definiert, welche Ergebnisse angestrebt werden und welche Resultate am Ende des Entwicklungsprozesses stehen sollen. Ein starkes **Was** stellt sicher, dass die Ziele der Organisation klar definiert und die angestrebten Ergebnisse messbar sind. Es ist eng mit den Bedürfnissen der Anspruchsgruppen verbunden und bietet ihnen einen hohen Wiedererkennungswert. Zu den Instrumenten, die das **Was** umsetzen, gehören unter anderem der Lehrplan, der Leistungsauftrag sowie die Mehrjahres- und Jahresplanungen.

Die Umsetzung durch die Mitarbeitenden und die Steuerung der Prozesse

Das **Wie** beschreibt, wie die Organisation im Hinblick auf die Zielerreichung abgestimmt wird beziehungsweise wie die Ziele der Organisation konkret umgesetzt und die Prozesse gestaltet werden. Es steht für die Effizienz der Organisation – die Absicht, das Richtige richtig zu tun. Das **Wie** fokussiert auf die Menschen, Prozesse, Strukturen und Ressourcen innerhalb der Organisation. Es bezieht sich auf das Wissen, das Können und die Haltungen der Beteiligten, auf abgestimmte Prozesse und auf klare Aufgaben- und Verantwortlichkeitsverteilungen. Ein starkes **Wie** legt den Fokus darauf, dass die internen Abläufe gut organisiert und effizient sind. Es sorgt dafür, dass die Organisation ihre Ziele auf eine nachhaltige und kohärente Weise erreicht. Instrumente des **Wie** sind unter anderem Qualitätsmanagementsysteme, Organigramme, Prozessbeschreibungen und Funktions- sowie Stellenbeschreibungen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der innere Kreis (**Warum, Was und Wie**) den Kern der kontinuierlichen Schulentwicklung bildet. Es lohnt sich, diese Fragen immer wieder von Neuem im Dialog mit Mitarbeitenden, Lernenden, Eltern und Erziehungsberechtigten sowie Bildungskommissionsmitarbeitenden zu beantworten. Dies fördert die gemeinsame Sinnfindung und stärkt die Selbstverpflichtung aller Beteiligten. Dadurch wird eine zielgerichtete, geplante und somit steuer- und gestaltbare kontinuierliche Schulentwicklung ermöglicht (vgl. MacLean, 1990; Thom, Ritz & Steiner, 2002; Glasl & Lievegoed, 2011; Sinek, 2011; Rüegg-Stürm & Grand, 2014).

Erwartungen, Ansprüche und Vorgaben aus Bildungs-Praxis, -Forschung und -Politik

Das Modell ordnet die externen Anspruchsgruppen drei Bereichen zu: Bildungs-Praxis (Lernende, Lehrpersonen, Eltern, Schuladministration), Bildungs-Forschung (Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Forschungsinstitute) und Bildungs-Politik (Bund, Kanton,

Gemeinde). Zusammen mit den internen Anspruchsgruppen prägen diese massgeblich die Entwicklung der Organisation, indem sie direkt oder indirekt beeinflussen, was die Schule machen will und/oder kann (wird intern bestimmt) respektive muss und/oder soll (wird extern bestimmt). Der Dialog mit den unterschiedlichen Anspruchsgruppen ist entscheidend, um sicherzustellen, dass die Schulentwicklung den an sie gestellten Anforderungen entspricht und die Bedürfnisse und Erwartungen angemessen erfüllt.

Die Umweltsphären: Externe Einflüsse auf die Schulentwicklung

Als weiteres Element werden im Modell vier Umweltsphären berücksichtigt, welche die Schule beeinflussen: die ökonomische (wirtschaftliche Entwicklungen), die ökologische (Veränderungen in der Natur), die soziale (Veränderungen in der Gesellschaft) und die technologische (technologische Neuentwicklungen). Veränderungen in diesen Umweltsphären führen zu neuen Herausforderungen und Anforderungen, die in der Schulentwicklung berücksichtigt werden müssen (vgl. Dubs, 2019; Rüegg-Stürm & Grand, 2014).

Kontinuierliche Entwicklung der Schule als Chance

Das Modell sieht vor, regelmässig einen «Ist-Soll-Abgleich» durchzuführen (unter anderem durch Evaluationen, Klausuren, Teamentwicklungen), um den aktuellen Zustand der Organisation mit dem eigenen Qualitätsversprechen und den veränderten Erwartungen der Anspruchsgruppen abzugleichen. Der Abgleich erfolgt auch im Hinblick auf Elemente, welche im Moment (noch) nicht umgesetzt werden. Insgesamt führt dieser Abgleich zu Entscheidungen darüber, welche Elemente bewahrt, optimiert, abgestossen oder neu gestaltet werden. Die vier Grundmodi sind auf normativer, strategischer und operativer Ebene anwendbar und ermöglichen die Gestaltung der Schulentwicklung mit einem Denkmodell (vgl. Deming, 1982; Imai, 2001; Huber, 2021).

Nutzen Sie die Chance und setzen Sie sich intensiver mit dem Kontinuierlichen Schulentwicklungsmodell (K-SEM) auseinander. Hier gehts zu unserem Praxisbeispiel:



Oder nutzen Sie eines unserer vielfältigen Angebote.

Beispielsweise:
Zusatzausbildung zum*r Schulleiter*in
Beratungs-, Begleitungs- und Coachingangebote
Weiterbildungskurse und vieles mehr:



Literatur

- + Deming, W. E. (1982). *Out of the crisis*. Massachusetts Institute of Technology.
- + Dubs, R. (2019). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Franz Steiner.
- + Glasl, F. & Lievegoed, B. (2011). *Dynamische Unternehmensentwicklung, Grundlagen für nachhaltiges Change Management* (4. Aufl.). Haupt.
- + Huber, S. G. (2021). Schule neu erfinden oder nach dem Spuk wie vorher? Empfehlungen zur Arbeit mit der BIO-Strategie – Schulentwicklung in der Balance von Bewahren, Optimieren, Innovieren. *Schule Verantworten* 1(1), 66–74.
- + Imai, M. (2001). *KAIZEN – Der Schlüssel zum Erfolg der Japaner im Wettbewerb*. Ullstein.
- + MacLean, P. D. (1990). *The triune brain in evolution. Role in paleocerebral functions*. Springer.
- + Rüegg-Stürm, J. & Grand, S. (2014). *Das St. Galler Management-Modell: 4. Generation – Einführung*. Haupt.
- + Sinek, S. (2011). *Start with why. How great leaders inspire everyone to take action*. Penguin Books Ltd.
- + Steiner, P. & Landwehr, N. (2003). *Das Q2E-Modell – Schritte zur Schulqualität. Aspekte eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements an Schulen*. hep.
- + Thom, N., Ritz, A. & Steiner, R. (2002). *Effektive Schulführung. Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesen*. Haupt.

Autoren:



Roger Küng,
Dozent, Studiengangsmanager
und Qualitätsbeauftragter,
PH Luzern



Dr. Yves Schafer,
Leiter Zentrum Führung und
Schulentwicklung, PH Luzern

«Damit wollen wir die Chancen für jedes einzelne Kind verbessern»

Der Kanton Luzern hat sich zum Ziel gesetzt, durch das Entwicklungsvorhaben *Schulen für alle* eine inklusive und zukunftsorientierte Lernumgebung mit möglichst gerechten Chancen für alle Schüler*innen zu schaffen. Die Projektmitarbeitenden Pius Blümli und Martina Butler (Dienststelle Volksschulbildung, Luzern) berichten über die Hintergründe der angestrebten Entwicklungen und weisen dabei auf die Relevanz von früher Förderung für eine chancengerechte Bildung hin. Während sich das Entwicklungsvorhaben des Kantons noch in der Anfangsphase befindet, ist der Ausbau der *Frühen Förderung* in einzelnen Luzerner Gemeinden bereits seit mehreren Jahren im Gang. Zu diesen Vorreiterinnen gehört die Schule Nebikon. Die Co-Schulleiterin Rahel Graf erzählt von innovativen Strukturen und deren Einfluss auf die Startchancen der Schüler*innen.

«Die Bildungswege der einzelnen Menschen hängen von ihren Fähigkeiten ab. Doch nicht nur: Faktoren wie das Geschlecht, die Nationalität, das Alter, die Herkunft, die Religion, der soziale Status, die sexuelle Orientierung oder eine Behinderung spielen leider nach wie vor eine Rolle», sagt Pius Blümli, Prozessbegleiter Schulentwicklung. Er betreut im Rahmen des Entwicklungsvorhabens *Schulen für alle* als Bausteingruppenleiter Aspekte der Chancengerechtigkeit. «Eigentlich sollten alle Lernenden die gleichen ökonomischen und sozialen Chancen haben und ihr volles Potenzial ausschöpfen können», fährt er fort.

Eine Annäherung an dieses Ziel soll im Kanton Luzern in den kommenden Jahren durch die Umsetzung gezielter Massnahmen an Schulen sowie spezifische Weiterbildungen für Lehr- und Fachpersonen erfolgen. Für ihre Ausarbeitung ist die Arbeitsgruppe von Pius Blümli zuständig. Diese definierte in einem ersten Schritt vier Handlungsfelder, auf die sich die weitere Arbeit konzentrieren soll (siehe Kasten). Die Arbeitsgruppen von *Schulen für alle*, die sogenannten Bausteingruppen, setzen sich aus mehreren Fachpersonen aus Praxis und Forschung zusammen und stehen in regem Austausch mit der PH Luzern. Gleichzeitig sind die Bausteingruppen untereinander gut vernetzt. «Wir arbeiten Hand in Hand mit den durch meine Kollegin Martina Butler betreuten Bausteingruppen zur *Frühen Förderung*, die auf weitere Aspekte der

Chancengerechtigkeit fokussieren», sagt Pius Blümli. «Ja, *Frühe Förderung* in Form von Sprachförderung, Früherkennung und Frühintervention ist ein entscheidender Bereich chancengerechter Bildung», ergänzt die Wissenschaftliche Mitarbeiterin Martina Butler. «Lehrpersonen stellen beim Schuleintritt zunehmend grössere Entwicklungsunterschiede zwischen den Kindern fest – häufig durch fehlende Anregungen bedingt.» Diese könnten später nur schwer aufgeholt werden, da Kinder in den ersten Lebensjahren wichtige Grundlagen in sozialen, emotionalen und kognitiven Bereichen erwerben würden.

In den Bausteingruppen zur *Frühen Förderung* werden nicht nur Fragen zur Entwicklung und Weiterentwicklung effektiver Angebote bearbeitet. Ein wichtiger Punkt ist auch die Verzahnung bestehender Angebote auf Gemeinde- und Kantonsebene. Ebenfalls ein Thema ist die Vernetzung zwischen dem Vorschulbereich und der Volksschule. Diese schaffe Synergien und erleichtere den Schuleintritt. «Ich stelle fest, dass immer mehr Gemeinden Spielgruppen mit erweiterten Angeboten der *Frühen Förderung* anbieten», sagt Martina Butler. Teilweise würden diese organisatorisch der Schule angegliedert. So ist es auch in Nebikon, wo Rahel Graf sowohl den Kindergarten als auch die Spielgruppe leitet. Wir haben uns mit der Nebikoner Co-Schulleiterin über den innovativen Weg ihrer Schulgemeinde ausgetauscht.

Themenfelder Chancengerechtigkeit von *Schulen für alle*

Schulische Strukturen

Die Schulleitungen sorgen für das pädagogische Wissen an der Schule und stellen den fachlichen Austausch unter den Mitarbeitenden sicher. Dazu schaffen sie unterstützende Strukturen wie zum Beispiel Fachverantwortungen. Mitarbeitende sorgen für inklusive Lernumgebungen. Schulen fördern den Dialog mit Erziehungsberechtigten und stellen sicher, dass genügend Mittel für einen chancengerechten Unterricht vorhanden und die Übergänge diversitätssensibel gestaltet sind.

Schulkultur

Schulen fördern ein wertschätzendes Umfeld für Vielfalt und überwinden Diskriminierungen. Sie reflektieren Haltungen zur Chancengerechtigkeit und passen ihre Praktiken kontinuierlich an.

Unterrichts- und Beurteilungspraxis

Lehrpersonen fördern die individuellen Stärken der Lernenden durch differenzierten Unterricht und kooperative Lernformen. Ihre Beurteilung erfolgt kriterienbasiert, und sie vermeiden Beurteilungsverzerrungen.

Ausserschulische Strukturen

Schulen vernetzen sich mit vorschulischen Institutionen und lokalen Partnern und fördern die Weiterbildung der Lehrpersonen.

Frühe Förderung in Nebikon – ein inspirierendes Beispiel

Wie wichtig ist der Vorschulbereich in Ihrer Gemeinde?

Rahel Graf (RG): Sehr wichtig! Seit sechs Jahren ist die Schule organisatorisch auch für die Spielgruppe zuständig. Und bereits seit 2011 gibt es in Nebikon die *Spielgruppe+* mit früher Sprachförderung unter anderem für Kinder, die zu Hause eine andere Sprache als Deutsch sprechen. Wir sind eine Multikulti-Gemeinde mit 296 Familien aus 24 Nationen. Der Migrationsanteil beträgt 42 Prozent. Als sozialraumorientierte Gemeinde sind wir darauf bedacht, dass sich alle Personen und Institutionen, die ein Kind begleiten, betreuen oder unterrichten, zusammenschliessen und im Sinne eines umfassenden Bildungsverständnisses kooperieren. Damit wollen wir die Chancen für jedes einzelne Kind verbessern.

Sie leiten Kindergarten und Spielgruppe. Wie unterschiedlich sind die beiden Bereiche?

RG: Die Bereiche ähneln sich stark. Sowohl in der Spielgruppe als auch im Kindergarten steht die Begleitung der Kinder im Zentrum. Wir vertreten in beiden Bereichen dieselbe pädagogische Haltung. Und für mich als Schulleiterin gehören bei beiden die Personalführung und die pädagogische Führung dazu. Für die Eltern der Spielgruppenkinder bin ich der erste Kontakt zur Volksschule.



Alltagsintegrierte Sprachförderung in der *Spielgruppe+* in Nebikon.

Stichwort Eltern: Wie arbeiten Sie im Vorschulbereich mit ihnen zusammen?

RG: Es muss uns gelingen, die Familien zu stärken. Der Umgang mit Erwartungen spielt dabei eine grosse Rolle. Ich bin überzeugt, dass die Angebote im Vorschulbereich eher wahrgenommen werden, wenn wir zusammenarbeiten und den gemeinsamen Austausch suchen. Wir führen zum Beispiel jährlich einen Einschulungselternabend durch, welcher mittlerweile sehr gut besucht wird. Hier versuchen wir, den Eltern Offenheit zu signalisieren, indem wir Gefässe bieten, in welchen man sich in der Gruppe sowie individuell mit dem Schulpersonal austauschen kann. Durch die Nähe von Kindergarten und Spielgruppe können die Kinder Übergänge leichter meistern – und auch die Eltern haben von Beginn weg dieselbe Ansprechperson.

Welchen Einfluss hat die Nähe zwischen Spielgruppe und Schule auf den Kindergartenstart?

RG: Von der engen Zusammenarbeit profitieren alle. Die Kinder erfahren einen sanfteren Übergang, indem sie beispielsweise vieles aus der Spielgruppe im Kindergarten wiedererkennen. Wenn die Eltern dieselbe Ansprechperson haben, ist es einfacher, eine auf Vertrauen basierende Zusammenarbeit aufzubauen. Diese ist für einen gelingenden Start im Kindergarten entscheidend.

Wie gelingt die Zusammenarbeit zwischen Schule und Vorschule im Allgemeinen?

RG: Wichtig ist, dass die Gemeinde die *Frühe Förderung* unterstützt und die notwendigen Ressourcen spricht. Denn auch die Spielgruppenleitenden sollen faire Arbeitsbedingungen haben, indem beispielsweise Austauschsitzen und Veranstaltungen als Arbeitszeit gelten und entlohnt werden. Ebenfalls wichtig sind klar geregelte Zuständigkeiten und eine ständige Pflege des Netzwerks. Und natürlich ein Team aus engagierten Fachpersonen.

Möchten Sie die Chancengerechtigkeit an der eigenen Schule fördern?

Hilfreiche Inputs dazu erhalten Sie an der Vortragswerkstatt Chancen 2025:



Autorin:

Gabriela Luginbühl,
Wissenschaftliche Mitarbeiterin, PH Luzern

LRS in der Erwachsenenbildung: Eine Masterarbeit regt zum Denken an

Lernen mit einer Lese- und Rechtschreibstörung (LRS) ist ein zentrales Thema, das in der Berufs- und der Erwachsenenbildung noch stärkere Beachtung erfahren darf und soll. Zu diesem Schluss kam Sandra Spaeth, Absolventin des MAS in *Adult and Professional Education*, im Rahmen ihrer Masterarbeit. Sie setzte sich mit Hürden auseinander, denen Betroffene im Aus- und Weiterbildungsalltag begegnen, und untersuchte zielführende Unterstützungsmassnahmen. Hier gibt sie einen Einblick in ihre persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema.

Lernen im Erwachsenenalter sollte Freude machen und den Horizont erweitern. Eine LRS kann jedoch dazu führen, dass trotz häufigem Lernen und normaler, manchmal sogar überdurchschnittlicher Intelligenz keine oder nur kleine Lernerfolge spürbar sind. Als Dozentin beschäftigte mich die Frage, wie betroffene Studierende besser unterstützt werden können. Dies war auch der Ausgangspunkt meiner Masterarbeit im MAS in *Adult and Professional Education*.

LRS ist multifaktoriell bedingt: Biologische, psychologische und soziale Faktoren sind an der Entstehung der Störung beteiligt (vgl. Büttner, 2023). Die Reizverarbeitung scheint bei LRS in gewissen Hirnarealen anders zu erfolgen. Studien mit bildgebenden Verfahren weisen bei Betroffenen auf eine weniger starke Aktivierung dieser Hirnareale hin (z. B. Perrachione et al., 2016). Da es sich hier trotz möglicher Fortschritte im Lesen um eine lebenslange Problematik handelt (Jokeit & Weisshaupt, 2013), fragte ich mich, ob eine LRS Betroffene daran hindert, weiterführende Aus- und Weiterbildungen zu absolvieren.

Jokeit und Weisshaupt (2013) hielten dazu fest, dass Personen mit LRS trotz durchschnittlicher bis überdurchschnittlicher kognitiver Fähigkeiten seltener qualifizierte Berufsabschlüsse erwarben und ebenfalls seltener weiterführende Schulen besuchten. Dieser Umstand erscheint mir sehr bedenklich. Dass zahlreiche Unternehmen aufgrund des Fachkräftemangels heute kaum oder nur mit grosser Mühe geeignetes Personal finden, macht es umso wichtiger, dieser Personengruppe den Zugang zur höheren Berufsbildung zu erleichtern und sie in Aus- und Weiterbildungen adäquat zu unterstützen. Bei der Suche nach rechtlichen Grundlagen hierzu stiess ich schnell auf das Stichwort «Nachteilsausgleich».

Mit Nachteilsausgleich ans Ziel?

Liegt eine offiziell bestätigte LRS-Diagnose vor, steht den Lernenden und Studierenden ein gesetzlich verankerter Nachteilsausgleich zu (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG; SR 151.3). Darunter werden Massnahmen verstanden, die mit der Behinderung einhergehende Nachteile ausgleichen sollen. Beispiele dafür sind Zeitzuschläge oder eine mündliche statt einer schriftlichen Prüfungsdurchführung. Wie erleben Betroffene die Umsetzung solcher Ausgleichsmassnahmen? Im Rahmen meiner empirischen Arbeit befragte ich 40 betroffene Studierende zu diesem Thema. Mehrere von ihnen teilten die Erfahrung, dass die Umsetzung von Massnahmen zum Nachteilsausgleich auf Tertiärstufe noch wenig verbreitet ist – auch wenn die Verantwortlichen mit dem entsprechenden theoretischen Rahmen vertraut sind. Den Grund dafür sehen sie unter anderem darin, dass sich viele Betroffene gar nicht erst an die zuständigen Lehr- und Fachpersonen wenden – sei es aus

Angst vor einer Stigmatisierung, wegen des damit verbundenen Aufwands oder weil ihnen gar nicht bewusst ist, dass auch auf Tertiärebene ein Anspruch auf Nachteilsausgleich besteht.

Eine besondere Herausforderung stellen für Menschen mit LRS fraglos schriftliche Kompetenznachweise dar. Ich wollte wissen, bei welchen Prüfungsleistungen sich Betroffene weniger im Nachteil fühlen. Meine Interviewpartner*innen kennen eine Vielzahl davon. Mehrfach wurden Vorträge, Podcasts, Portfolios und Zusammenfassungen in Form von Mindmaps erwähnt.

Kleine Unterstützungsmassnahmen – grosser Unterschied

Bei der Auswertung der Interviews wurde deutlich, dass die Bedürfnisse von Lernenden und Studierenden mit LRS weit über den Nachteilsausgleich hinausgehen. Massnahmen, die das Lernen im Unterricht und zu Hause erleichtern, kommt laut den Befragten eine Schlüsselrolle zu. Oft waren es kleine Anpassungen oder Hilfestellungen, die für die Betroffenen einen grossen Unterschied machten. Mit dem rechtzeitigen Bereitstellen von Unterrichtsmaterialien sowie Hinweisen auf Hilfsmittel konnten entscheidende Weichen gestellt werden. Die Erfahrungen der Befragten weisen darauf hin, dass es im Umgang mit LRS im Erwachsenenalter keine allgemeingültigen Strategien zu geben scheint. Je nach Ausprägung und den vorherrschenden Herausforderungen im beruflichen Kontext können unterschiedliche Massnahmen priorisiert werden. «Meine persönliche Strategie ist, mich aktiv im Unterricht einzubringen und auf meine Stärken zu fokussieren», berichtete eine Studentin. Eine andere betonte: «Ich finde es wichtig, zu akzeptieren, dass man mehr Zeit in Dinge investieren muss als andere.»

Die Ergebnisse der Befragung setzte ich im Prozess meiner Masterarbeit in den Kontext des aktuellen Fachdiskurses. Daraus ergaben sich folgende Erkenntnisse:

Die Unterstützungsmassnahmen sollen grundsätzlich pragmatisch und niederschwellig sein, der Unterrichtssituation entgegenkommen und auf die individuelle Symptomatik der Studierenden abgestimmt sein. Entscheidend sind sowohl der Wissensaufbau bei Lehrpersonen und Dozierenden als auch ein offener Umgang mit Lernstörungen, der eine aktive Unterstützung erst möglich macht. Zusätzlich müssen die zeitlichen und finanziellen Ressourcen der Institution und die persönlichen Ressourcen der Lehrperson im Auge behalten werden.

Zur Unterstützung betroffener Lernender/Studierender und ihrer Lehrpersonen/Dozierenden habe ich im Rahmen meiner Masterarbeit eine Sammlung an effektiven und in meinen Augen mit vertretbarem Aufwand umsetzbaren Massnahmen zusammengestellt (siehe Kasten).

Effektive Unterstützungsmassnahmen für den Unterricht

Auszug aus der Masterarbeit *Effektive Unterstützungsstrategien für Studierende mit Lese-Rechtschreib-Störung in der höheren Berufsbildung* von Sandra Spaeth (2024) im MAS Adult and Professional Education an der PH Luzern.

Einfache allgemeine Aspekte

- + Mind. Schriftgrösse 12 pt. verwenden
- + Serifenlose Schrift (z. B. Arial/Calibri) einsetzen
- + PowerPoint-Präsentationen: weisse Schrift auf schwarzem Hintergrund
- + Blocksatz vermeiden (irritierende Lücken)
- + Keine handschriftlichen Unterlagen abgeben
- + Zu lesende Texte mit Signalwörtern am Rand ergänzen

Individuelle Aspekte

- + Individuelle Bedürfnisse wahrnehmen und soweit möglich darauf eingehen
- + Rückfragen zur Nützlichkeit einzelner Massnahmen stellen
- + Stärken der Betroffenen nutzen (z. B. innovatives Denken, Problemlösefähigkeiten und mündliche Kompetenzen in Gruppenarbeiten einbringen)

Ergänzende LRS-spezifische Aspekte

- + Digitale Lehrmittel mit Vorlesefunktion einsetzen
- + Auf Vorlesefunktion bei Websites und Texten achten (Kopfhörer mitbringen lassen)
- + Vorlesestift im Unterricht zulassen

Methodisch-didaktische Aspekte

- + Leseaufträge frühzeitig vor dem Unterricht erteilen
- + Handouts, PowerPoint-Präsentationen abgeben
- + Unterricht und Lerninhalte strukturieren und visualisieren (z. B. Signalwörter, Lernziele/Kompetenzen, Agenda)

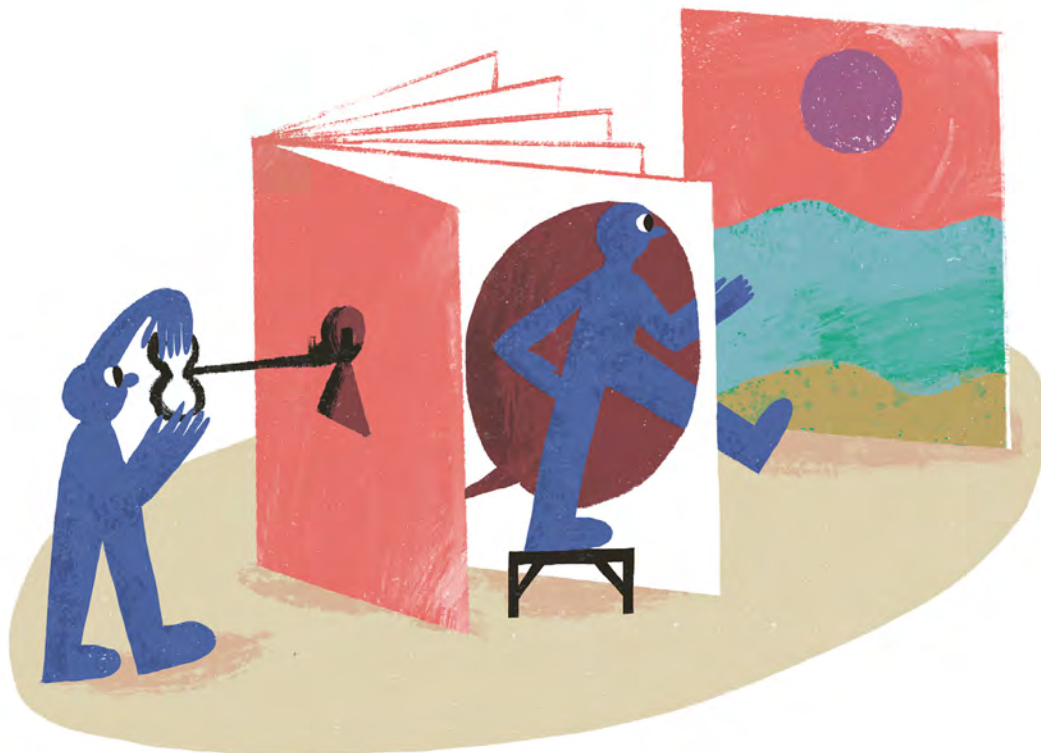


Illustration: Isabel Peterhans

LRS – was ist das?

Die Lese- und Rechtschreibstörung wird in der Internationalen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (ICD-10-GM) den Lernstörungen zugeordnet und wie folgt definiert: «Das Hauptmerkmal ist eine umschriebene und bedeutsame Beeinträchtigung in der Entwicklung der Lesefertigkeiten, die nicht allein durch das Entwicklungsalter, Visusprobleme oder unangemessene Beschulung erklärbar ist. Das Leseverständnis, die Fähigkeit, gelesene Worte wieder zu erkennen, vorzulesen und Leistungen, für welche Lesefähigkeit nötig ist, können sämtlich betroffen sein. Bei umschriebenen Lesestörungen sind Rechtschreibstörungen häufig und persistieren oft bis in die Adoleszenz, auch wenn einige Fortschritte im Lesen gemacht werden.» (DIMDI, 2019)



Autorin:

Sandra Spaeth,
Absolventin MAS Adult and Professional Education,
PH Luzern und Dozentin an mehreren Berufs- und
Weiterbildungsinstitutionen in Bern

Literatur

- + Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG; SR 151.3 (2004). <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/recht/schweiz/behindertengleichstellungsgesetz-behig.html>
- + DIMDI (2019). *Internationale Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (ICD-10-GM)* (10. Revision). Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI).
- + Jokeit, H. & Weisshaupt, R. (2013). Zur Neuropsychologie von Dyslexie und Dyskalkulie. In M. Lichtsteiner Müller (Hg.), *Dyslexie, Dyskalkulie: Chancengleichheit in Berufsbildung, Mittelschule und Hochschule* (S. 32–64). hep.
- + Mayer, A. (2021). *Lese-Rechtschreibstörungen (LRS)*. UTB.
- + Perrachione, T. K., Del Tufo, S. N., Winter, R., Murtagh, J., Cyr, A., Chang, P., Halverson, K., Ghosh, S. S., Christodoulou, J. A. & Gabrieli, J. D. E. (2016). Dysfunction of Rapid Neural Adaptation in Dyslexia. *Neuron*, 92(6), 1383–1397. <https://dx.doi.org/10.1016/j.neuron.2016.11.020>
- + Spaeth, S. (2024). *Effektive Unterstützungsstrategien für Studierende mit Lese-Rechtschreib-Störung in der höheren Berufsbildung* (unveröffentlichte Masterarbeit). PH Luzern.

+ Impuls



Chancen eine Chance geben

Manchmal kommt er durch die Hintertür, manchmal auf leisen Sohlen, manchmal mit lautem Getöse, öfters auch in Gestalt eines vermeintlichen Fehlers. Manchmal tut er weh, manchmal beglückt er ungemein. Er zeigt uns neue Ideen, ungewohnte Wege, überrascht, kitzelt und fordert uns heraus: der Zufall. Öffnen wir uns dem Unerwarteten, werden wir empfänglich für die Chancen dieser lebendigen Augenblicke. Denn ob wir Chancen als solche erkennen, hängt davon ab, wie wir etwas betrachten.

Es ist eine Kunst, seiner Umgebung immer wieder mit frischen und offenen Sinnen zu begegnen und sich von dem, was entsteht, überraschen zu lassen. Eine Expertin hierfür ist die Dozentin und Gestalterin Andrea Portmann. In der Rubrik *Impuls* zeigt sie ausgehend von der Technik des Collagierens, wie die Fähigkeit, den Zufall kreativ zu nutzen, vertieft werden kann:

«Los gehts: Couvert mit bunten Papierresten füllen, gut schütteln, rieseln lassen, staunen. Beim Collagieren kann ich mich wunderbar mit dem Zufall vertraut machen. Das Sammeln, Ausschneiden und Verschieben von Formen ist ein spielerischer Prozess, der Unvorhersehbares mit sich bringt – vorausgesetzt, ich habe keine starre Vorstellung von dem, was herauskommen soll. Oft bin ich überrascht, was für wundersame Bilder sich auf meinem Tisch finden. Dabei treffen Dinge aufeinander, die auf den ersten Blick nichts miteinander zu tun haben. Dann heisst es: Connect the dots!»













Micro-Kurs
Flecken wecken Fantasie
10.04.2025:



Kitzeln auch Sie den Zufall!

Allein, zu zweit oder gleich als ganze
Schulklasse – hier finden Sie weitere
Anregungen zum Ausprobieren:

Flecken wecken Fantasie – ob selbst gestalterisch kreierte
oder vorgefunden. Betrachten Sie die Flecken eine Weile
und lassen Sie Ihre Gedanken dabei schweifen. Was für
Figuren und Motive lassen sich entdecken? Tauschen Sie
sich mit anderen darüber aus. Auch möglich: ein
Fleckenspaziergang. Sollte sich jetzt bei Ihnen eine
Stimme melden, die sagt: «Das ist unnützlich», dann ist es
höchste Zeit, dass Sie sich für solche Vergnügungen
mehr Zeit nehmen.

Betrachten Sie während einer ganzen Woche Alltags-
gegenstände so lange aufmerksam, bis Sie darin anderes
sehen – z. B. Gesichter oder Figuren. Am Abend schreiben
Sie dann ins Notizbuch, was Sie alles entdeckt haben.

Drehen Sie dieses Magazin um und
betrachten Sie es verkehrt herum.

Notieren Sie eine sie aktuell beschäftigende Frage.
Schliessen Sie die Augen und zücken Sie ein Buch aus dem
Bücherregal. Öffnen Sie eine Seite und zeigen Sie mit
dem Zeigfinger auf eine Stelle: Welche Assoziationen
entstehen zwischen der Stelle im Buch und Ihrer Frage?
Eignet sich übrigens auch super für den Anfang
beim Geschichtschreiben.

Die sehende Hand: Suchen Sie sich ein «Gspänli».
Nehmen Sie ein Blatt Papier und zeichnen Sie ein
Porträt des Gegenübers – mit geschlossenen
Augen. Fertigen Sie das Porträt mit einer Linie an
und setzen Sie den Stift nicht ab.
Wie war diese Erfahrung?

Welche geheimen Botschaften stecken in meinem Namen?
Schreiben Sie Ihren Vor- und Nachnamen in Grossbuchstaben
auf einen Streifen dickeres Papier. Schneiden Sie die
Buchstaben aus. Finden Sie heraus, was für andere Wörter
sich mit diesen Buchstaben zusammensetzen lassen.
Was haben diese mit Ihnen zu tun?

Brechen Sie mit gewohnten Wahrnehmungsmustern:
vgl. Beitrag *Ein Spaziergang mit Seitenblicken* ab S. 78.

+ Inspiration

in|no|va|tiv, dt.; neu; von lat. innovare: erneuern; i. kann alles sein: eine Idee, ein Produkt, eine Firma. Egal, was es ist, Hauptsache, es kommt von Ihnen. Sagen Sie es, so oft Sie können, vor jedem Substantiv (ausser vor: «Mittagspause» und «Feierabend»)!
Financial Times Deutschland, Neues Futter für den Businessstark

Können Innovationen noch inspirieren? Der Begriff wirkt inzwischen abgedroschen – auf LinkedIn etwa wird kaum ein anderes Adjektiv so oft zur Selbstbeschreibung seiner Mitglieder verwendet und als Hashtag gesetzt wie «innovativ», und die *Financial Times Deutschland* hat sich schon vor mehr als einem Jahrzehnt ironisch damit auseinandergesetzt. Innovativ zu sein (oder dies für sich zu beanspruchen), scheint zur Pflicht geworden zu sein.

Doch diese inflationäre Verwendung ändert nichts daran: Innovationen *sind* wichtig für Schulen und *können* durchaus noch inspirieren, davon sind wir überzeugt. Und darum nähern wir uns ihnen auf den folgenden Seiten an: zuerst konzeptionell mit einer Einführung und anschliessend mit zwei Artikeln, die zeigen, wie ein Angebot zur Resilienzförderung von Lehrpersonen und die Planung von Schul- und Aussenräumen innovativ umgesetzt werden können. Um Sie ein klein wenig zu inspirieren, Innovationen zu wagen. Unabhängig davon, ob Sie auf LinkedIn sind oder nicht.



Innovationen und Kreativität an Schulen

Um für die Herausforderungen einer sich wandelnden Gesellschaft gewappnet zu sein, müssen die Schulen heute mehr denn je offen, flexibel und mutig genug sein, Innovationen und Kreativität zuzulassen.

In einer Welt, die sich durch politische, ökonomische, soziale, technologische, ökologische und rechtliche Einflüsse immer rasanter, tiefgreifender und unvorhersehbarer wandelt, steht auch das Bildungssystem vor der Herausforderung, sich ständig weiterzuentwickeln. Schulen als bedeutende Elemente einer vielfältigen und komplexen Umwelt stehen dabei besonders unter Druck, innovativ zu sein. Denn sie haben die zentrale Aufgabe, junge Menschen auf diese sich rasch und dramatisch entwickelnde Welt vorzubereiten, wobei sie nicht nur ausbilden, sondern auch die Werte, Normen und Perspektiven der Schüler*innen beeinflussen. Um den Bildungsauftrag vollumfänglich zu erfüllen, ist es entscheidend, dass Schulen sich als lernende Organisationen begreifen, die bereit sind, sich selbst infrage zu stellen und Neues auszuprobieren. Doch gleichzeitig haftet ihnen der Ruf an, mit den Veränderungen der Umwelt nicht (hinreichend) Schritt halten zu können, ja regelrecht veränderungsresistent zu sein.

Der renommierte Schulforscher und emeritierte Professor für Erziehungswissenschaft Ewald Terhart ist so zum Schluss gekommen, dass zu akzeptieren sei, dass eine beträchtliche Mehrheit der Lehrpersonen und Schulen nichts von Reformen, Innovationen, neuen Unterrichtsformen usw. hören wolle (Terhart, 2013). Widerspruch hierzu ist zu erwarten und verständlich: Der Lehrplan 21 ist unbestreitbar eine weitreichende Innovation, und zahlreiche Volksschulen beweisen nach Erfahrung des Verfassers ihr Innovationspotenzial immer wieder mit diversen Projekten, die von der Einführung von Klassenräten über den Aufbau von Schulinseln bis hin zur Realisierung neuer Beurteilungssysteme ohne Schulnoten reichen. Auch berufsbildende Schulen agieren durchaus innovativ, sei es mit der Einführung von «Makerspaces», der Planung und Durchführung von schulübergreifenden Klimakonferenzen oder sogar der Neupositionierung der Schule aufgrund starker Veränderungen der Lernendenzahlen. Jedoch zielten viele dieser Innovationen, so der Pädagoge, Autor und Berater Olaf-Axel Burow (2022, S. 231), auf eine «[...] Beibehaltung der scheinbar «bewährten» Konzepte von Schule [...]» und einen Fokus auf die Digitalisierung ab, während es seiner Meinung nach «[...] einen grundlegenden Umbau [braucht], der das Traditionsmodell von Schule – gleich ob analog oder digital – insgesamt überwindet». Diese Einschätzung findet Bestätigung durch eine von 2018 bis 2020 in Deutschland durchgeführte Delphi-Befragung des in Berlin angesiedelten FIELDS Institute (de Haan, 2020; FIELDS Institute, o. J.), bei welcher Hunderte Akteur*innen aus Politik/

Verwaltung, Schule, Wissenschaft, ausserschulischen Bildungseinrichtungen und anderen Feldern (wie Jugendarbeit und Wirtschaft) zur Zukunft der schulischen Bildung 2050 befragt wurden: Das ganz klar dominierende Wunschscenario ist dasjenige einer neuen Schule mit einer verstärkten Vermittlung sozialer und personaler Kompetenzen in veränderter Fächerstruktur bei gleichzeitiger Abkehr von Leistungs- und Wachstumsdenken. Das ebenso eindeutig – von rund 80 Prozent der Expert*innen – zum Ausdruck gebrachte erwartete Trendszenario ist dagegen dasjenige einer veränderungsresistenten Schule als strukturkonservatives System, die sich bis 2050 in ihren Grundstrukturen nicht ändern wird. Hoffnungen und Erwartungen gehen also diametral auseinander. Ob dieselbe Studie in der Schweiz zu anderen Ergebnissen führen würde?

Innovationen als zentrale Aufgabe von Schulen

Innovation in der Bildung bedeutet also nicht zwangsläufig Digitalisierung, auch wenn das heute oft gleichgesetzt wird. Eine Innovation ist gemäss Aregger (1976, S. 118) vielmehr «[...] eine signifikante Änderung im Status quo eines sozialen Systems, welche, gestützt auf neue Erkenntnisse, soziale Verhaltensweisen, Materialien und Maschinen, eine direkte und/oder indirekte Verbesserung innerhalb und/oder ausserhalb des Systems zum Ziele hat». In Schulen können beziehungsweise sollten die signifikanten und mit Verbesserungen verbundenen Änderungen dabei in den unterschiedlichsten Feldern stattfinden, natürlich bei den pädagogischen Ansätzen und Formaten und beim Curriculum, aber beispielsweise auch bei der Gestaltung der Lernumgebung (s. hierzu den nachfolgenden Beitrag von Ralph Späni), bei der Schulorganisation (etwa mit flexibleren Stundenplänen und Teamteaching), beim Personalmanagement (zum Beispiel bei Gewinnung und Onboarding von Lehrkräften) und bei der Führung (beispielsweise mit der Umsetzung von Shared Leadership). Innovationen müssen als Querschnitts-, Dauer- und sogar Kernaufgabe verstanden werden, nicht als eine zusätzliche Aufgabe, die insbesondere von Schulleitungen thematisch, methodisch und zeitlich abgegrenzt umgesetzt werden kann. Innovationen finden nicht nur und nicht primär im Rahmen von einigen Design-Thinking-Workshops oder Brainstorming-Runden anlässlich von Schulleitungskonferenzen statt, auch wenn derartige Prozesse und Instrumente durchaus von grossem Nutzen sein können. Wichtiger ist die Schaffung einer innovationsfördernden Organisationskultur.

Die Bedeutung der Kreativität

Ein grundlegendes Modell zur Darstellung von Innovationsprozessen stellt das auch für Schulen geeignete Phasenmodell von Thom (Thom, 1980; Corsten et al., 2016) dar, das drei Hauptphasen umfasst, in deren Zentrum die Idee steht:

- + die Ideengenerierung mit den Teilphasen Suchfeldbestimmung, Ideenfindung und Ideenvorschlag;
- + die Ideenakzeptierung mit den Teilphasen Ideenprüfung, Erstellung von Realisationsplänen und Entscheidung für den zu realisierenden Plan;
- + die Ideenrealisierung mit den Teilphasen Verwirklichung der neuen Idee, Absatz der neuen Idee an die Adressat*innen und Akzeptanzkontrolle.

Von besonderer Bedeutung bei diesem Phasenmodell für Innovationsprozesse ist die Kreativität, die zwar bei der Ideengenerierung besonders dominant, aber auch in den nachfolgenden Phasen immer wieder erforderlich ist (Thom, 1992). Kreativität kann dabei auf zwei Ebenen verortet werden: in Form von individueller und organisationaler Kreativität. Die individuelle Kreativität wird beispielsweise im Komponentenmodell von Urban (2004) thematisiert, welches sechs Aspekte der Kognition und Persönlichkeitsmerkmale zusammenführt, aus denen Kreativität – von Lehrpersonen und Schulleitungen, aber auch der Schüler*innen – resultiert, nämlich divergentes Denken, allgemeine Wissens- und Denkfähigkeitsbasis, spezifische Wissensbasis und spezifische Fertigkeiten, Fokussierung und Anstrengungsbereitschaft, Motive und Motivation sowie Offenheit und Ambiguitätstoleranz. Diese Komponenten sind dabei jedoch nicht nur vom Individuum abhängig, sondern auch von dessen personellem Umfeld und der Nah-Umwelt. Hier spielt die organisationale Kreativität eine wichtige Rolle: Wird die Organisation hinsichtlich der dafür relevanten Faktoren gut ausgestaltet, ist die Kreativität der Organisation grösser als die Summe der Kreativität der einzelnen Organisationsangehörigen. Ein besonders wichtiger Faktor ist die psychologische Sicherheit in der Schule, das heisst das Vorhandensein des Gefühls, im Team das eigene Selbst zeigen und einsetzen zu können, ohne Angst vor negativen Folgen für das Selbstbild, den Status oder die Karriere zu haben, etwa durch Peinlichkeit, Ablehnung oder Geringschätzung (Goller & Laufer, 2018). Sie ist auch eine wichtige Voraussetzung für eine Fehlerkultur: «Wer noch nie einen Misserfolg hatte,

hat noch nie etwas Neues versucht», soll Albert Einstein gesagt haben. Nur wer sich seinem Umfeld und auch sich selbst gegenüber traut, Risiken einzugehen, wird wirklich Neues schaffen.

Ebenfalls erforderlich ist eine Kultur der Offenheit: für Neuerungen und Veränderungen grundsätzlich, für Vorschläge, Beiträge und Rückmeldungen von diversen internen und externen Anspruchs- und anderen Personengruppen sowie für Wissen und Erkenntnisse auch aus anderen Disziplinen als der Pädagogik. Kreativität benötigt ausserdem Freiräume, ganz besonders für die Phase der Ideengenerierung nach Thom, wobei hierzu zeitliche, thematische, methodische und Kooperationsfreiräume zu zählen sind (Kaudela-Baum et al., 2014). Geschaffen werden sie auch durch geeignete Ablauf- und Aufbauorganisationen, das heisst einerseits durch agile statt einschränkender Prozesse und andererseits durch flache Hierarchien und möglichst alle Mitarbeitende ermächtigende Führungskonzepte wie transformationale Führung und Shared Leadership. Ein weiteres Merkmal von besonders kreativen Organisationen ist üblicherweise auch eine hohe Heterogenität der Mitarbeitenden, die sich durch demografische Diversität (zum Beispiel betreffend Geschlecht und Alter), psychologische Diversität (hinsichtlich Werten, Überzeugungen, Wissen), funktionale Diversität (beispielsweise im Hinblick auf Fächer und Stufen und verschiedene Funktionen wie Lehrpersonen, Heilpädagog*innen, Schulpsycholog*innen und Mitarbeitende des Schulsekretariats) und organisationale Diversität (etwa betreffend Ausbildung, Wissen, Fähigkeiten und Dauer der Zugehörigkeit zur Organisation) voneinander unterscheiden können und sich dadurch zum Nutzen des Innovationspotenzials ergänzen.

Innovationen und Kreativität als bewusste Tätigkeiten

Abschliessend lässt sich sagen, dass Innovationen und Kreativität im Schulbereich keine Selbstläufer sind. Sie müssen bewusst und systematisch unterstützt und gelenkt werden und erfordern das Engagement aller Beteiligten: von der Lehrperson über die Schulleitung bis hin zu den Pädagogischen Hochschulen und zur Politik. Die Schulen der Zukunft müssen offen, flexibel und mutig genug sein, um den Herausforderungen der sich wandelnden Gesellschaft gerecht zu werden. Innovation ist nicht nur eine Sammlung von kreativitätsfördernden Prozessen und Instrumenten, sondern an erster Stelle eine Frage der Haltung – eine Haltung, die Veränderungen als Chance begreift, um die Bildung für kommende Generationen zukunftsfähig zu gestalten.



Autor:

Dr. Jörg Meier,
Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Dozent,
PH Luzern

Literatur

- + Aregger, K. (1976). *Innovation in sozialen Systemen I. Einführung in die Innovationstheorie der Organisation*. Haupt.
- + Burow, O.-A. (2022). Bildung 2030 – Mit Future Design die Lernwelten der Zukunft gestalten. In M. Kirschbaum & R. Stang (Hrsg.), *Architektur und Lernwelten – Perspektiven für die Gestaltung* (S. 223–241). De Gruyter.
- + Corsten, H., Gössinger, R., Müller-Seitz, G. & Schneider, H. (2016). *Grundlagen des Technologie- und Innovationsmanagements* (2. Aufl.). Franz Vahlen.
- + De Haan, G. (2020). *Zukunft der schulischen Bildung 2050 – Die Studie und zentrale Befunde im Überblick. Präsentation zur Studie «Zukunft der schulischen Bildung 2050»*. FIELDS Institute.
- + FIELDS Institute (o. J.). *Forschungsprojekt «Zukunft der schulischen Bildung 2050» – Vorläufige Ergebnisse*. Selbstverlag.
- + Goller, I. & Laufer, T. (2018). *Psychologische Sicherheit in Unternehmen – Wie Hochleistungsteams wirklich funktionieren*. Springer Gabler.
- + Kaudela-Baum, S., Holzer, J. & Kocher, P.-Y. (2014). *Innovation Leadership – Führung zwischen Freiheit und Norm*. Springer Gabler.
- + Terhart, E. (2013). Teacher resistance against school reform: reflecting an inconvenient truth. *School Leadership & Management*, 33(5), 486–500.
- + Thom, N. (1980). *Grundlagen des betrieblichen Innovationsmanagements* (2. Aufl.). Hanstein.
- + Thom, N. (1992). *Innovationsmanagement*. Schweizerische Volksbank.
- + Urban, K. K. (2004). *Kreativität: Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft*. LIT.

Packen Sie Ihre Chance – generieren Sie Ihren eigenen Kurs!

*Neues Angebot
für Lehr- und
Fachpersonen der
Volksschule*

Wenn Sie einen Kurs besuchen möchten, der exakt auf Ihre Bedürfnisse zugeschnitten ist, dann ist dieses Angebot genau das Richtige für Sie. Gehen Sie mit uns neue Wege in der Kursentwicklung!

So funktioniert:

- ▶ **Ihre Innovation zählt:** Wählen Sie ein Thema aus und teilen Sie uns mit, welche Aspekte und Fragen Sie interessieren.

Kursthema 1:

Innovative Unterrichtsmethoden – Chancen kennen und nutzen

Kursthema 2:

Gesellschaftlicher Wandel und Schule – welche Herausforderungen und Chancen ergeben sich für die Schule?

Kursthema 3:

Ihr Wunschthema



- ▶ **Kursentwicklung ausgehend von Ihren Interessen:** Bei der Kursentwicklung orientieren wir uns an den eingegangenen Rückmeldungen. In Zusammenarbeit mit weiteren interessierten Personen und Profis entsteht so ein lebendiger Kurs, der genau auf Ihre Bedürfnisse zugeschnitten ist.
- ▶ **Individuelle Einladung:** Sobald der Kurs entwickelt ist, erhalten Sie eine persönliche Einladung zur Anmeldung – der Kurs ist dann auch für alle anderen Interessierten zugänglich.
- ▶ **Bring a Friend:** Ermutigen Sie Kolleg*innen, sich Ihrem Wunschkurs anzuschliessen.

Kontakt: Titus Bürgisser, Co-Leiter Kursgenerierung Volksschule, PH Luzern

Partizipative Gestaltung von Schul- und Aussenräumen

Die Planung und die Gestaltung von Schulräumen stellen eine komplexe Aufgabe dar, die über architektonische Fragen hinausgeht. Schulleitungen spielen eine zentrale Rolle in diesem Prozess, der eine enge Zusammenarbeit mit Architekt*innen, der Bauherrschaft und der Schulgemeinschaft erfordert. Wie diese Nutzendenpartizipation in der Praxis umgesetzt wird, zeigt das Beispiel der Schule Ebikon.

Neue Schulräume mitzuplanen, ist für Pädagog*innen eine anspruchsvolle Aufgabe. Die folgenden sechs Aspekte geben einen Überblick, wie man im Dialog mit Planer*innen und Bauherrschaft von beiden Seiten als Fachperson für Schulbauten ernst genommen wird.

1. Schüler*innen-Zahlen und Raumbedarf klären

Eine genaue Prognose der zukünftigen Schüler*innen-Zahlen ist für die Raumplanung von entscheidender Bedeutung. Diese Prognose kann jedoch schwierig sein, da demografische Entwicklungen, Migration und politische Entscheidungen oft zu Schwankungen führen. Schulleitungen sollten in ihren Planungen eine Unsicherheitsmarge von 25 bis 30 Prozent einberechnen, um sowohl Überkapazitäten als auch Platzmangel zu vermeiden. Der Miteinbezug externer Planungsbüros hilft, die eigenen Zahlen zu validieren und gegenüber der Politik glaubwürdig zu erscheinen.

2. Den Raum als pädagogisches Werkzeug betrachten

Schulräume beeinflussen den Lernprozess massgeblich. Moderne Lernumgebungen müssen flexibel, inspirierend und an verschiedene Lernstile anpassbar sein. Eine gute Balance aus «harten» und «weichen» Raumfaktoren fördert sowohl den Fokus als auch das Wohlbefinden der Schüler*innen (Trapp, 2011). Der Begriff «Der Raum als dritter Pädagoge» wurde von Loris Malaguzzi (1920–1994) in der Reggio-Pädagogik geprägt und zeigt auf, dass die Gestaltung von Lernräumen unter architektonischen und ausstattungstechnischen Gesichtspunkten in der Pädagogik von immenser Bedeutung ist. Die Reformpädagogin Maria Montessori spricht in ihrer Pädagogik bei der Gestaltung von Lernräumen von «vorbereiteter Umgebung», und Hilbert Meyer übernimmt diesen Begriff als eines von zehn Merkmalen guten Unterrichts (Krause, 2021).

3. Anpassungen an veränderte Bildungsanforderungen einfordern

Die pädagogischen Anforderungen an Schulräume haben sich in den letzten Jahren stark verändert. Inklusion, Digitalisierung und der Ganztageseschulbetrieb stellen neue Anforderungen an die Raumgestaltung (Hubeli et al., 2019). Der traditionelle, lehrpersonzentrierte Unterrichtsstil macht zunehmend individualisierten und integrativen Lernformen Platz. Diese Entwicklung spiegelt sich nicht zuletzt in den rechtlichen Rahmenbedingungen wider, wie das Behindertengleichstellungsgesetz und die Einführung des kompetenzorientierten Lehrplans 21 zeigen. Räume müssen heute flexibel genug sein, um diese veränderten Bedürfnisse zu unterstützen.

4. Die Phasen der Bauplanung nach SIA verstehen und danach handeln

Als Schulleitung ist es wichtig, zu verstehen, dass die Planungs- und Bauzeit eines Schulhauses vier bis fünf Jahre beträgt. Das Verständnis der Schulraumplanung nach dem Leistungsmodell 112 des SIA (Schweizerischer Ingenieur- und Architektenverein, 2014) ist für Schulleitungen entscheidend, um eine Lernumgebung zu schaffen, die pädagogische Konzepte unterstützt. Kritiker*innen fordern jedoch eine Erweiterung dieses SIA-Modells um eine strategische Phase 0 und eine Nutzungsphase (siehe Grafik), um die Beteiligung der Nutzer*innen stärker zu berücksichtigen. Schulleitungen sollten noch vor der SIA-Phase 1 in den Planungsprozess einsteigen, um die Bedürfnisse der Schule klar zu kommunizieren und aktiv an der Umsetzung teilzunehmen; dies insbesondere auch deshalb, weil ab SIA-Phase 4 die Einflussmöglichkeiten rapide abnehmen. Eine Phase 0 gewährleistet, dass das Schulgebäude den pädagogischen Zielen entspricht und eine inspirierende Lernumgebung bietet (Berdelmann et al., 2016).

	SIA-Phase 1	SIA-Phase 2	SIA-Phase 3	SIA-Phase 4	SIA-Phase 5	SIA-Phase 6	
	Strategische Planung	Vorstudien	Projektierung	Ausschreibung	Realisierung	Bewirtschaftung	
Phase 0	Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5		
Strategische Planung; Machbarkeitsstudien	Vorprojekt Wettbewerb	Bauprojekt Ausschreibung	Ausführung	Inbetriebnahme	Nutzung Aneignung		

Zeit

Gegenüberstellung der Phasen nach SIA und Berdelmann et al., 2016, eigene Darstellung.

5. Pädagogische Mitgestaltung von Anfang an initiieren

Die Einbindung pädagogischer Akteure in den Planungsprozess ist unerlässlich. Bereits in der sogenannten Phase 0 (Hubeli et al., 2019), noch bevor konkrete Baupläne entstehen, sollten Schulleitungen und ihre Teams ihre Visionen klar kommunizieren. Zu den Aufgaben dieser Phase gehören:

- + *Bestandsaufnahme und Standortbestimmung:* Erfassung der aktuellen pädagogischen Konzepte und der Raumnutzung bzw. der Raumbeziehungsschemata.
- + *Entwicklungsprozess und Partizipation:* Bildung einer Projektgruppe zur Leitung des Entwicklungsprozesses und zur Klärung der Partizipation.
- + *Horizontenerweiterung und Inspiration:* Einholen von Inspirationen und Hinterfragen bestehender Denkmuster.
- + *Erarbeitung des pädagogischen Konzepts:* Umsetzung von Visionen und Ideen in konkrete pädagogische Leitlinien.
- + *Implementierung und Verstetigung:* Planung und Steuerung der Umsetzung des pädagogischen Konzepts.

Der Einfluss der Pädagogik ist in den frühen Phasen des Bauprozesses am grössten und ermöglicht eine wesentliche Gestaltung des Raumprogramms sowie der pädagogischen Anforderungen (Dinsleder & Kirchgässner, 2022).

6. Partizipative Planung als Schlüssel zum Erfolg

Eine der zentralen Methoden zur erfolgreichen Gestaltung von Schul- und Schulaussenräumen ist der partizipative Ansatz. Dabei werden Lehrpersonen, Eltern, Quartierbewohner*innen und insbesondere die Schülerschaft von Anfang an in den Planungsprozess miteinbezogen. Dies schafft nicht nur Akzeptanz, sondern stellt auch sicher, dass die Räume den tatsächlichen Bedürfnissen aller Beteiligten gerecht werden: «Die Beteiligung der Nutzer*innen an der Gestaltung ihrer Lernräume führt zu einer stärkeren Identifikation mit dem Raum und fördert eine nachhaltige Nutzung» (Berdelmann et al., 2016, S. 30).

Als Rektor der Schule Ebikon konnte ich bei der Realisierung des Neubauprojekts Schulhaus Höfli wertvolle Erfahrungen sammeln. Am Praxisbeispiel (nächste Seite) zeigt sich, wie Prozesse zur Umgestaltung von Aussenschulräumen sinnvoll umgesetzt werden können.



Schulsozialarbeiter Andreas Dahinden diskutiert mit einem 3. Klässler über Wohlfühl- und Unwohlorte.

... bis zum Selberbauen im Modellsandkasten

Das Highlight für sämtliche Partizipationsteilnehmenden, Kinder und Erwachsene, war die Kreativwerkstatt mit dem Modellbau in Boxen. So wurde der Gesamtaussenraum in verschiedene Kategorien aufgeteilt (Garten, Wäldchen, «Friedensplatz», Gesamtanlage) und in vier gemischten Gruppen kreativ die optimale Umgebung in den Sand modelliert. Es kristallisierten sich auf diese Weise Orte für Bewegungsideen, Gestaltung, Rückzug und Sinneserlebnisse heraus. Als absolute Favoriten der Kinder und auch der Erwachsenen wurden Bach/Wasserspielplatz/-fontäne, Kletterwand, zwei Fussballplätze für Jüngere und Ältere, Rückzugsorte wie Tipi oder Zelt sowie ein Pausenwäldchen mit viel Schatten, einer Feuerstelle und einem öffentlichen WC genannt. Bis auf einen zweiten Fussballplatz konnten die meisten Wünsche der Kinder erfüllt werden.



Lehrpersonen und Schüler*innen erstellen verschiedene Modelle für den Aussenraum im Modellsandkasten.

Fazit

Die Planung von Schulräumen stellt Schulleitungen vor grosse Herausforderungen, bietet aber auch Chancen, die Lernumgebung nachhaltig zu prägen. Der partizipative Ansatz, der bei der Schule Ebikon erfolgreich umgesetzt wurde, zeigt, wie durch Einbindung der gesamten Schulgemeinschaft zukunftsweisende Schulräume entstehen können. Nachdem der Einwohnerrat Ebikon dem Schulneubauprojekt im September 2024 mit grosser Mehrheit zugestimmt hatte, folgte am 9. Februar dieses Jahrs auch die Stimmbevölkerung und genehmigte den Sonderkredit in Höhe von 44,9 Millionen Franken mit 74,2 Prozent Ja-Stimmen. Damit kann im September der Spatenstich für die neue Schule erfolgen, deren Inbetriebnahme für April 2028 geplant ist – der Abschluss eines Grossprojekts mit sechzehn Klassen-, zwölf Fach- und zwei Musikschulzimmern, einer Aula, einer Schulbibliothek, einer Dreifachturnhalle, Flächen für 100 bis 125 Tagesstruktur-Plätze sowie einem Pausenwäldchen mit Laufbahn und Allwetterspielplatz.



Autor:

Ralph Späni,
Absolvent MAS *Schulmanagement*, PH Luzern und
Leiter Bildung, Volksschule Ebikon

Literatur

- + Berdelmann, K., Burri, L., Dinsleder, C., Johann, N., Kirchgässner, U., Laros, A. & Vollmer, A. (2016). *Schularchitektur im Dialog. Fallstudie und Möglichkeitsräume*. hep.
- + Dinsleder, C. & Kirchgässner, U. (2022). *Arbeitsdokument Toolbox. Projekt «Schulräume von morgen»*. Kanton Luzern. https://www.lu.ch/verwaltung/BKD/Aktuelle_Projekte_und_Themen
- + Hubeli, E., Pampe, B., Passlick, U., Reich, K., Schneider, J. & Seydel, O. (2019). *Schulen planen und bauen 2.0: Grundlagen, Prozesse, Projekte*. Jovis.
- + Krause, D. (2021). *Lernräume neu denken. Innovative Ideen für die Gestaltung von Lernumgebungen*. AOL.
- + Schweizerischer Ingenieur- und Architektenverein (2014). *SIA 112:2014 Modell Bauplanung. Verständigungsnorm*. SIA.
- + Trapp, D. (2011). *Der Klassenraum als Pädagogikum. Vom Einfluss des Lernorts auf das Lernen*. Dr. Müller.

Wissenschaft trifft Praxis: Impulse für die Schule

Wie Forschung Erkenntnisse liefert, die den Bildungsalltag bereichern

Die Verbindung von Wissenschaft und Praxis schafft eine Kultur, in der Forschungsergebnisse nicht nur als Endpunkt, sondern als Ausgangspunkt für Reflexion und Weiterentwicklung dienen. Wissenschaftliche Erkenntnisse unterstützen so Lehrpersonen, Schulleitungen und pädagogische Fachkräfte gezielt. Denn die «klassische» Trennung von Theorie und Praxis wird der Komplexität pädagogischer Arbeit nicht gerecht.

In den Geistes- und Sozialwissenschaften werden Erkenntnisse generiert, welche zum Verstehen komplexer sozialer Situationen beitragen. Diese Erkenntnisse beschreiben und erklären Phänomene und helfen, Zusammenhänge zu analysieren und Kausalitäten zu verstehen. Doch wie viel von den generierten Erkenntnissen wird in der pädagogischen Praxis an Schulen tatsächlich genutzt?

Das Spannungsfeld zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und pädagogischem Handeln ist auch geprägt von Missverständnissen: zum Beispiel, wenn Wissenschaft als abstrakt und praxisfern, die Berufspraxis an Schulen hingegen als pragmatisch und umsetzungsorientiert wahrgenommen wird. Eine solche Sichtweise greift zu kurz. Denn gerade unterrichtsnahe Forschungsprojekte geben Einblicke in reale Zusammenhänge und können dadurch zum Bewältigen alltäglicher Herausforderungen beitragen.

Eine praxisnahe Untersuchung der PH Luzern, die hier als Beispiel dienen kann, analysierte in 52 vierten Primarklassen der Zentralschweiz fünf Strategien der formativen Beurteilung: Klärung von Lernzielen, Ermittlung des Lernstands, Selbstbeurteilung, Peer-Beurteilung und Feedbacks. Es zeigte sich, dass ein überwiegender Teil der beobachteten Lehrpersonen sein mündliches formatives Feedback dialogisch gestaltet (Buholzer et al., 2020). Die Studie verdeutlicht aber auch, in welche Richtung formative Feedbackgespräche weiterentwickelt werden können. Die Studienergebnisse legen unter anderem nahe, dass Ja/Nein-Rückfragen oder Formulierungen wie «Wie ging es?» wenig lernwirksam sind und die Fragen deshalb offener und anregender gestaltet werden sollen. Fragen wie «Wie hast du das gemacht?», «Wie bist du vorgegangen?» oder der Impuls «Denke laut, wie du gelernt hast» animieren den Denkprozess und erleichtern den Zugang zu einem differenzierten Dialog mit Schüler*innen.

Die Stärke solcher Untersuchungen liegt darin, dass sie Erkenntnisse liefern, die im hektischen Berufsalltag oft verborgen bleiben – und so zur Reflexion und zur Weiterentwicklung des pädagogischen Handelns anregen.

Die übersehene Kompetenz der Übersetzungsleistung

Wissenschaftliche Erkenntnisse lassen sich in der pädagogischen Praxis nicht immer direkt auf der Handlungsebene verorten. Eine zentrale Herausforderung bleibt die «Übersetzungsleistung», also die Nutzung der wissenschaftlichen Erkenntnisse in der pädagogischen Praxis. Sprich die Frage: Wie können wissenschaftliche Erkenntnisse sinnvoll in das eigene Handeln integriert werden?

Oder anders gefragt: Wie kann das eigene Handeln so gestaltet werden, dass darin die wissenschaftlichen Erkenntnisse erkennbar sind und für die Praxis nutzbar gemacht werden?

Eine «Zutat» ist die Fähigkeit, wissenschaftliche Erkenntnisse in einen konkreten Anwendungskontext zu übersetzen. Denn wissenschaftliche Erkenntnisse beschreiben und erklären Phänomene, analysieren Zusammenhänge und helfen, Kausalitäten zu verstehen. Diese sind oft nicht direkt in der pädagogischen Praxis anwendbar, weil diese selbst durch ihre spezifische Situativität gekennzeichnet ist. Was also in einer Situation Anwendung findet, kann in einer anderen unter Umständen nicht gleichermassen umgesetzt werden und erfordert eine Übersetzungsleistung. Wissenschaftliche Erkenntnisse bieten für die situative Praxis demzufolge einen wichtigen Diskursraum, auch wenn dieser Raum keine direkten Handlungsanleitungen darstellt. Die Übersetzung der Erkenntnisse durch diesen Diskursraum in die situative Praxis ist eine grosse Herausforderung – und erfordert spezifische Kompetenzen.

In der situativen pädagogischen Praxis helfen wissenschaftliche Erkenntnisse, das eigene Handeln und das Handeln anderer zu verstehen und in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen. Sie erweitern den Blick auf alternative Erklärungen, die über intuitive Ansätze hinausgehen. Das Verstehen von beobachteten Phänomenen ist ein Zugang zur Überlegung: «Was müsste ich an meinem eigenen Handeln verändern, um die Situation wünschenswert zu verändern?» Oder sogar: «Was könnte sich überhaupt an der Situation verändern?»

Diese Übersetzungsleistung ist dynamisch: Wenn wissenschaftliche Erkenntnisse in der pädagogischen Praxis nutzbar gemacht werden, werden diese in der jeweiligen Umsetzung in der spezifischen Situation getestet – und somit bestätigt oder widerlegt in diesem und für diesen unmittelbaren Kontext. Hier zeigt sich eine Art, wie wissenschaftliche Erkenntnisse für die pädagogische Praxis genutzt werden können: Sie bieten fundierte Reflexionsgrundlagen und Orientierung, auch wenn ihre Umsetzung respektive ihre Anwendung situativ angepasst werden muss.

Reflektierte Entscheidungsprozesse ermöglichen

Reflektierte Entscheidungen zu fällen, beschreibt in diesem Zusammenhang die Praxis, Entscheidungen unter Einbezug relevanter wissenschaftlicher Erkenntnisse zu treffen. Wenn Erkenntnisse beispielsweise auf der Analyse von Daten aus mehreren Schulen basieren, liefert dies einen komprimierten Erfahrungsschatz, der

systematisch reflektiert wurde. Dies reduziert die Wahrscheinlichkeit von Fehlinterpretationen eines Phänomens und erhöht die Übertragbarkeit von Lösungsansätzen auf andere Situationen. Wissenschaftliche Erkenntnisse bieten daher zwar keine absolute Sicherheit, aber dennoch eine fundierte Grundlage, die informierte und reflektierte Entscheidungen ermöglicht. Lehrpersonen und Schulleitungen können so die von ihnen verwendeten pädagogischen Konzepte gezielt weiterentwickeln und dadurch Herausforderungen des Berufsalltags besser oder zumindest passender bewältigen.

Eine weitere Möglichkeit, wissenschaftliche Erkenntnisse in einen Entscheidungsprozess einzubeziehen, ist, in Entwicklungsprojekten direkt zusammenzuarbeiten. Ein Beispiel hierfür ist das Kooperations- und Forschungsprojekt LEA (Learning Environment Applications) zwischen der PH Luzern und der Schule Adligenswil. In diesem wurde die Schule im Schulbauplanungsprozess beratend begleitet und Daten bei der Anbahnung und der Durchführung von Partizipationsanlässen erhoben. Denn Daten aus Videografien, Dokumentenanalysen und Gruppeninterviews der Schüler*innen und aus anderen Einzelinterviews bilden eine wichtige Ressource, die den Entscheidungsprozess von Schulleitungen ergänzend unterstützt (Dinsleder & Tettenborn, 2022). Die Untersuchung des Planungsprozesses für einen Schulhausneubau zielte darauf ab, die pädagogische Stimme im Dialog mit der Architektur und der Verwaltung zu stärken. Schulleitungen profitieren bei einer solchen Zusammenarbeit von fundierten Erkenntnissen, die praxisorientiert aufbereitet werden, und können diese direkt für ihre

Entscheidungsprozesse nutzen. Gleichzeitig fließen dieselben Daten in Analysen ein, die wiederum im Forschungsdiskurs bearbeitet werden.

Forschungsergebnisse als Ausgangspunkt

Als Lehrer*in oder Schulleiter*in wissenschaftliche Erkenntnisse aus Forschungsprojekten verschiedenster Art heranzuziehen, ist damit nicht nur ein Instrument zur Unterstützung bei Entscheidungen. Es ist auch ein Weg, die pädagogische Praxis nachhaltig weiterzuentwickeln. Es verbindet die Aufgaben der wissenschaftlichen und der pädagogischen Praxis und schafft eine Kultur, in der Forschungsergebnisse nicht nur als Endpunkt, sondern auch als Ausgangspunkt für Reflexion und Weiterentwicklung verstanden werden. Ein Ziel dieser Kultur ist es, wissenschaftliche Erkenntnisse in der pädagogischen Praxis so einzusetzen respektive zu übersetzen, dass sie Entscheidungen beeinflussen und die Konsequenzen dieser Entscheidungen für die pädagogische Praxis einen Mehrwert bieten.

Wissenschaftliche Erkenntnisse werden für die pädagogische Praxis nutzbar gemacht, wenn diese kontextsensitiv interpretiert und in den Alltag der pädagogischen Praxis übersetzt oder in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen berücksichtigt werden. Diese Übersetzungsleistung – zwischen «Wissenschaft» und «Praxis», zwischen Verstehen und Handeln – ist eine zentrale Kompetenz, die Lehrpersonen und Schulleitungen in die Lage versetzt, Forschungsbefunde als Werkzeuge für reflektierte Entscheidungen und nachhaltige Entwicklung zu nutzen.



Illustration: Isabel Peterhans

Literatur

- + Buholzer, A., Baer, M., Zulliger von Mühlens, S., Torchetti, L., Ruelmann, M., Häfliger, A. & Lötscher, H. (2020). Formatives Assessment im alltäglichen Mathematikunterricht von Primarlehrpersonen: Häufigkeit, Dauer und Qualität. *Unterrichtswissenschaft*, 48(4), 629–661. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4305566>
- + Dinsleder, C. & Tettenborn, A. (2022, 12.–13. September). *Aufbau pädagogischer Raumkompetenz als Teil pädagogischer Professionalität* [Konferenzbeitrag]. Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF), Lausanne, Schweiz.



Autorin:

Jessica Thompson,
Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Dozentin,
PH Luzern

Feuergeschichten – Retreat in der Natur für Lehrpersonen

Im Frühling 2024 hat der Kurs *Feuergeschichten* erstmals stattgefunden. Die erlebnispädagogischen Prozesse, das Kochen am Feuer und die Nacht im Wald waren ein Abenteuer mit nachhaltiger Wirkung. Ein Erlebnisbericht aus der Perspektive der Kursleitung mit Eindrücken der Teilnehmenden.

Die Terrasse beim Luzerner Dreilindenpark strahlt im Abendlicht. Ein prachtvoller Weitblick in die Berge belohnt den kleinen Aufstieg. Neugierig treffen sich die Teilnehmenden und die Leitung des Kurses *Feuergeschichten* (Grundlagen siehe Kasten S. 53) an diesem Abend zum ersten Mal. Das Feuer bildet das Zentrum dieses Kurses – sowohl physisch als auch metaphorisch. Es geht darum, der eigenen Gesundheit und dem eigenen Feuer auf die Spur zu kommen und dieses immer wieder neu zu entfachen, privat und beruflich.

Erster Kursabend: Ankommen, innehalten, Sicherheit gewinnen
Im Wald hinter dem «Konsi-Park» brennt das Feuer. Die Teilnehmenden lernen sich in kurzen Spaziergängen kennen, erzählen am Feuer, was sie zurzeit bewegt und warum sie sich für den Kurs angemeldet haben. Im Fokus steht die Vergangenheit, stehen der berufliche und der private Weg sowie die Lebensfragen, welche einen im Moment beschäftigen. Zugleich ist dieser erste Abend wichtig, um in der Gruppe anzukommen und sich auf die zwei Kurstage einige Wochen später vorzubereiten. Für viele ist die geplante Übernachtung unter einer Plane im Wald eine spannende Herausforderung, der sie sich stellen möchten. Andere wollen Zeit für sich und ihre aktuelle Situation reflektieren. Deshalb sind die Informationen zu Ausrüstung und Vorbereitung sowie die Planung der Kochgruppen wichtig, damit sich die Teilnehmenden sicher fühlen. Erfreut, wie schnell Vertrauen und gute persönliche Gespräche entstehen, lassen wir den Abend am Feuer ausklingen.

Zwei Tage mit Übernachtung im Wald – in der Natur in die Gegenwart eintauchen

Mit gepackten Rucksäcken treffen die Teilnehmenden am Waldrand ein. Viele freudig, einige aufgeregt ob der kommenden Erfahrungen. Eine Übung zu Beginn macht sichtbar, dass es darum geht, in einem sicheren Rahmen die eigene Komfortzone zu erweitern. Was in der Natur unmittelbar erlebt werden kann, hat auch im Alltag eine grosse Bedeutung. Nach einem kurzen Spaziergang wird der Platz erreicht, an dem das Zentrum des Camps, die Feuerstelle und das Gruppendach stehen werden. Aufgrund des unsicheren Wetters hat der Bau der eigenen Unterkunft mit einer Plane Priorität. Nach einer kurzen Einführung suchen alle in der Umgebung einen Platz für die Nacht, zum Teil in Gruppen, zum Teil allein. Nun bleibt Zeit, mit verschiedenen naturpädagogischen Impulsen die Gegenwart und die aktuellen Fragen anzuschauen und in Gruppen miteinander ins Gespräch zu kommen.

Die gemeinsamen Mahlzeiten am Feuer, von den Gruppen wunderbar gekocht, und das Gruppendach aus drei grossen Planen bilden den sicheren Rahmen – auch wenn es regnet und ein Gewitter im Anzug ist. Langsam geht das Feuer aus, und alle richten sich an ihrem Schlafplatz ein.

Voller Stolz kommen die Teilnehmenden am Morgen zum gemeinsamen Frühstück am Feuer zusammen. Die Erlebnisse der Nacht und die Freude über die Erfahrung leiten den dritten Tag ein. Ein darauffolgender Spaziergang mit Wahrnehmungstraining gibt Werkzeuge in die Hand, um Stress zu bewältigen und immer wieder auf das Wesentliche und den Moment zu fokussieren. Schliesslich wird der Platz sorgfältig geräumt, und die Gruppe macht sich auf den Heimweg.

Abschlussstag – Perspektiven: Die Glut zur Flamme blasen

Nach einem Monat trifft sich die Gruppe nochmals für einen letzten Tag im Wald. Dieser ist der Zukunft und den nächsten Schritten im Hinblick auf eine persönliche Zielsetzung gewidmet. Persönliche Reflexionen und weitere Übungen unterstützen diesen Prozess. Schliesslich lernen die Teilnehmenden, aus einem kleinen Funken und einem Bündel Heu eine Glut zum Feuer zu blasen. Kurz vor Abschluss setzt der Regen ein. Wir werden alle nass und machen uns auf den Rückweg. Der starke Regen, die nassen Füsse und Kleider stören nach kurzer Zeit niemanden mehr. Viele geniessen die intensive Erfahrung, waten durch die Pfützen und freuen sich über das gewonnene Selbstvertrauen und die Erfahrung, die eigene Komfortzone wieder um ein Stück erweitert zu haben. Dieses Vertrauen und die Zuversicht haben die Teilnehmenden gestärkt, und sie nehmen beides mit in ihren beruflichen und persönlichen Alltag, wie sie in ihren Schlussgedanken verraten.



Autor:

Titus Bürgisser,
Leiter Zentrum Gesundheitsförderung, PH Luzern

«Ein sehr toller Kurs, der mich für Neues inspirierte! Super, dass diese Weiterbildung im Angebot stand. Danke!»

Marlise Estermann,
pensionierte Kindergartenlehrperson, Gemeindeschule Horw



Die Kursteilnehmenden lassen den Abend gemeinsam ausklingen.

«Die Beschäftigung mit dem Ungewohnten, alltäglich Wesentlichen, wie ein Feuer machen, für die Gruppe das Essen zubereiten, einen sicheren Schlafplatz suchen und einen trockenen Aufenthaltsplatz errichten, fordert die Konzentration auf das Jetzt und führt so zu einer erdenden Entschleunigung.»

Conny Hess,
Lehrperson, Volksschule Stadt Luzern



Das Zentrum des Camps: Die überdachte Feuerstelle.

Erlebnispädagogische Arbeit stärkt die Lehrpersonengesundheit

Die Auseinandersetzung in der Natur mit der Gesundheit und der Bewältigbarkeit der beruflichen Anforderungen der Teilnehmenden beruht auf psychologischen Stresstheorien (z. B. Lazarus & Folkman, 1984), den Erkenntnissen der Stressforschung (z. B. Porges, 2010), auf Konzepten zu psychologischen Grundbedürfnissen (Grawe, 2004) und auf der Bedeutung der Wahrnehmung für die Regulierung der Emotionen (Hergovich, 2022). Hervorzuheben ist die Wirkung der Natur zur Stressreduzierung durch eine erhöhte Aktivität des Parasympathikus, die Reduktion von Bluthochdruck und die Stärkung des Immunsystems (Miyazaki, 2018). Im Kurs *Feuergeschichten* wird mit Methoden der systemischen Erlebnispädagogik gearbeitet (Abstreiter, Zwerger & Zwerger, 2024), welche äussere Erfahrungen mit inneren Lern- und Reflexionsprozessen verbindet.

**Kurs
Feuergeschichten
Frühling und Herbst 2025**

**Nächster Kursstart:
Sa, 10.05.2025**

**Kurzfristige Anmeldungen
sind noch möglich!**

**Video
zum Kurs:**

Literatur

- + Abstreiter, R., Zwerger, Rafaela & Zwerger, Reinhard (2024). *Aussen handeln – Innen schauen. Systemische Prozessbegleitung in der Erlebnispädagogik*. ZIEL.
- + Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Hogrefe.
- + Hergovich, A. (2022). *Allgemeine Psychologie. Wahrnehmung und Emotionen*. (3., aktualisierte Aufl.) Facultas.
- + Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- + Miyazaki, Y. (2018). *Shinrin Yoku – Heilsames Waldbaden. Die japanische Therapie für innere Ruhe, erholsamen Schlaf und ein starkes Immunsystem*. Irisiana.
- + Porges, S. (2019). *Die Polyvagaltheorie. Neurophysiologische Grundlagen der Therapie*. Junfermann.

+ Programm

Was für ein Weiterbildungstyp sind Sie? Besuchen Sie regelmässig Weiterbildungsanlässe, oder bevorzugen Sie den individuellen, informellen Austausch mit Kolleg*innen? Vielleicht schätzen Sie Weiterbildungen in Form von Holkursen an Ihrem Schulort mit dem gesamten Team, oder Sie bevorzugen Weiterbildungsstudiengänge, weil Sie den Austausch über einen längeren Zeitraum mit Kolleg*innen aus dem ganzen Zentralschweizer Bildungsraum als besonders wertvoll erachten.

Was Ihnen punkto Ihrer persönlichen Weiterbildung auch immer wichtig erscheint: Uns ist es ein Anliegen, diesbezüglich Ihre erste Anlaufstelle zu sein. Die Rubrik *Programm* führt Sie in unser umfangreiches Weiterbildungsprogramm 2025/26 ein und unterstützt Sie bei Ihrer Weiterbildungswahl.

An der PH Luzern wurden die Leistungsbereiche Weiterbildung und Dienstleistungen per 1. September 2024 zusammengeführt. Als Folge dessen können Sie sich nun über ein noch breiter abgestütztes Angebot freuen. Verschaffen Sie sich einen Überblick über die praxisnahen Angebote der einzelnen Zentren. Zudem gewähren wir Ihnen Einblicke in den organisationalen Veränderungsprozess.

Nutzen Sie das kommende Studienjahr für Ihre persönliche Weiterbildung. Auf die Begegnung mit Ihnen freuen wir uns!

Neue Kurse 2025/26

Volksschule

Im Dialog zum Spracherfolg – mit Freude DaZ unterrichten im Zyklus 2

Mi; 27.08.2025, 14:00–17:00
Sa; 13.09.2025, 08:30–16:00

Stolperstellen im Schriftspracherwerb – Fördermassnahmen und Praxistipps

Mi; 27.08.2025, 14:15–17:15
Mi; 14.01.2026, 14:15–17:15
Mi; 04.02.2026, 14:15–17:15

Gehören Affen noch in den Zoo? Von den Schlieremer Chind zur modernen Tierethikdebatte (Zyklus 2 und 3)

Mi; 03.09.2025, 13:30–17:00

Fransique: Bilinguale Unterrichtseinheiten mit Französisch und Musik (Zyklus 2)

Mi; 03.09.2025, 13:30–17:30
Mi; 04.03.2026, 13:30–17:30
Mi; 20.05.2026, 13:30–17:30

Selbstvertrauen gewinnen durch günstige Lernbedingungen und -techniken (Zyklus 2 und 3)

Mi; 03.09.2025, 14:00–17:00
Mi; 22.10.2025, 14:00–17:00
Mi; 14.01.2026, 14:00–17:00

Eltern von Kindern mit Sprachverzögerung (Late Talkers) gezielt beraten und anleiten

Fr; 05.09.2025, 08:00–17:00

Keramikgiessen im Unterricht: Von der Form zur Serie

Fr; 05.09.2025, 18:15–21:15
Sa; 06.09.2025, 09:00–15:00
Sa; 20.09.2025, 09:00–15:00
Sa; 18.10.2025, 09:00–15:00
Sa; 08.11.2025, 09:00–15:00

Sprache als Schlüssel zur Teilhabe – DaZ unterrichten im Zyklus 3

Sa; 06.09.2025, 08:30–16:00
Mi; 17.09.2025, 14:00–17:00

Stadtentwicklung Luzern – von der mittelalterlichen Stadt zum Agglomerationszentrum

Sa; 13.09.2025, 09:00–16:30

Als Lehrperson künstliche Intelligenz gewinnbringend nutzen – KI-Tools als Unterstützung im Schulalltag (Zyklus 3)

Sa; 13.09.2025, 09:00–15:00

Grafomotorik & Bildnerisches Gestalten – Impulse für den Zyklus 1

Sa; 13.09.2025, 09:00–17:00
Sa; 08.11.2025, 09:00–17:00

Wetter, Klima und Energie erleben: Das Verkehrshaus der Schweiz als interaktiven Lernort nutzen (Zyklus 2 und 3)

Sa; 13.09.2025, 09:30–13:15

Künstliche Intelligenz für Beurteilung und Feedback im Fremdsprachenunterricht (Zyklus 3)

Di; 16.09.2025, 17:00–20:00

Die letzten Berufsjahre aktiv gestalten

Mi; 17.09.2025, 14:00–17:00
Do; 16.10.2025, 17:00–20:00
Do; 27.11.2025, 17:00–20:00
Do; 08.01.2026, 17:00–20:00
Do; 26.02.2026, 17:00–20:00
Do; 19.03.2026, 17:00–20:00
Do; 30.04.2026, 17:00–20:00
Mi; 20.05.2026, 14:00–17:00

Gendersensibler NMG-Unterricht

Mi; 17.09.2025, 14:00–17:00
Mi; 22.10.2025, 14:00–17:00
Mi; 26.11.2025, 14:00–17:00

Umgang mit Unterrichtsstörungen – ein affektiv-kognitiv-behaviorales Training für Lehrpersonen (Zyklus 1 und 2)

Do; 18.09.2025, 17:30–19:00
Do; 23.10.2025, 17:30–19:45
Do; 06.11.2025, 17:30–19:45

Visualisierung individueller Lernfortschritte mit Lernzieltürmen (Zyklus 2 und 3)

Do; 18.09.2025, 18:00–20:00
Do; 20.11.2025, 18:00–20:00

Attraktiver Schwimmunterricht für Kinder und Jugendliche ab der 4. Klasse

Mi; 24.09.2025, 14:00–17:00

Faszination Lernen: Empowerment durch innovative und kreative Unterrichtsmethoden (Zyklus 1 und 2)

Mi; 24.09.2025, 14:00–17:30
Mi; 22.10.2025, 14:00–17:30
Mi; 29.10.2025, 14:00–17:30
Mi; 03.12.2025, 14:00–17:30

Kopf aus, Freude an – Tanzen mit Kindern! (Zyklus 1)

Mo; 13.10.2025, 18:00–19:30
Mo; 20.10.2025, 18:00–19:30
Mo; 03.11.2025, 18:00–19:30
Mo; 10.11.2025, 18:00–19:30
Mo; 24.11.2025, 18:00–19:30
Di; 02.12.2025, 18:00–19:30

Unterrichten im Nutz- und Naturgarten (Zyklus 1 und 2)

Mi; 15.10.2025, 14:00–17:30
Mi; 18.03.2026, 14:00–17:30
Mi; 22.04.2026, 14:00–17:30
Mi; 03.06.2026, 14:00–17:30
Mi; 16.09.2026, 14:00–17:30

Der Übergang vom Elternhaus in die Schule: Die Bedeutung von Stofftieren (Zyklus 1 und 2)

Sa; 18.10.2025, 08:30–11:30
Sa; 15.11.2025, 08:30–11:30

Bandworkshop

Di; 21.10.2025, 18:00–20:00
Di; 18.11.2025, 18:00–20:00
Di; 20.01.2026, 18:00–20:00
Di; 17.03.2026, 18:00–20:00
Di; 12.05.2026, 18:00–20:00

Auf frischer Tat – Spielformen und kreative Impulse für den TTG-Unterricht (Zyklus 1 und 2)

Mi; 22.10.2025, 13:30–17:00

Einsatz von Office 365 im Schulalltag – Arbeitsorganisation leicht gemacht!

Do; 23.10.2025, 18:00–19:30
Do; 05.02.2026, 18:00–19:30

Zusammenarbeit gestalten – Klassenlehrperson, SHP und Klassenassistentin in der Regelschule

Mi; 29.10.2025, 14:00–17:00
Mi; 11.03.2026, 14:00–17:00

Umgang mit Diversität im WAH-Unterricht

Sa; 08.11.2025, 09:00–16:00
Mi; 21.01.2026, 14:00–17:00

Gegenwartskunst in der Schule – ab der 2. Klasse

Sa; 08.11.2025, 09:30–12:30
Sa; 15.11.2025, 09:30–12:30
Sa; 29.11.2025, 09:30–12:30

Ethisches Lernen zu Gesundheit und Krankheit. Schwerpunkt Organspende

Mi; 12.11.2025, 13:30–17:30

«Das machst du prima!» – Feedback in der Zusammenarbeit

Do; 13.11.2025, 17:30–20:30

Let's play: Gamen als Chance (Zyklus 1 und 2)

Do; 13.11.2025, 18:00–21:00
Do; 27.11.2025, 18:00–21:00

Emotionsregulation – leichter gesagt als getan ...

Sa; 15.11.2025, 08:30–16:30

«Meine Klasse entdeckt die Informatik» (Zyklus 2 und 3)

Mi; 14.01.2026, 14:00–17:00
Mi; 28.01.2026, 14:00–17:00

Was ist denn das für ein Theater?! Theaterpädagogische Förderung von Solidarität und Konfliktlösungen in diversen Klassen

Mi; 21.01.2026, 14:00–17:00
Mi; 04.02.2026, 14:00–17:00

Ready, steady, go! CLIL mit Englisch und Sport (Zyklus 2)

Mi; 25.02.2026, 14:00-18:00
Mi; 06.05.2026, 14:00-18:00

«Würzburger orthografisches Training (WorT)»: Ein Diagnose- und Förderprogramm für rechtschreibschwache Schüler*innen (Zyklus 1 und 2)

Fr; 27.02.2026, 09:00-16:30

«Wer versteht, kann (manchmal) zaubern» – Mentalisieren in der Psychomotoriktherapie

Mi; 04.03.2026, 13:30-16:30
Mi; 01.04.2026, 13:30-16:30

Wie macht man gute RZG-Prüfungen? (Zyklus 2 und 3)

Mi; 04.03.2026, 18:00-21:00
Mi; 11.03.2026, 18:00-21:00
Mi; 29.04.2026, 18:00-21:00

Recht auf Nachteilsausgleich und Inklusion verstehen und in der Praxis umsetzen

Mi; 11.03.2026, 17:30-20:30
Mi; 25.03.2026, 17:30-20:30

«Borel» – ein Spiel zur Förderung wahrscheinlichkeitstheoretischer Grundvorstellungen (Zyklus 3)

Di; 17.03.2026, 17:30-19:30
Di; 02.06.2026, 17:30-19:30

Vielfältige Austauschaktivitäten auf der Primarstufe «clé en mains» (Zyklus 2)

Mi; 18.03.2026, 14:00-17:00

Update Bewegungs- und Sportunterricht im Zyklus 1 – Erfolgserlebnisse für alle!

Sa; 25.04.2026, 08:30-12:30

Von der Strategie zur Kompetenz. Einsatz von Strategien zur Förderung von Sprache, Selbst- und Arbeitsorganisation in den Zyklen 1 und 2

Sa; 28.03.2026, 09:00-12:30

Podcast in der Schule – Schüler*innen gehen mit Audiobeiträgen auf Sendung (Zyklus 2 und 3)

Mi; 20.05.2026, 14:00-17:00

Holkurs

Teamresilienz – mehr als resiliente Lehrpersonen

Führung & Schulentwicklung

Partizipative Schulentwicklung ganz konkret! Die CO-STAR-Methode

Mi; 10.09.2025, 09:00-16:00

Zielführende MAGs – mit Kompetenzkarten zum Ziel

Fr; 12.09.2025, 08:30-12:00

Interne Evaluation

Mi; 24.09.2025, 14:00-16:00
Mi; 26.11.2025, 14:00-16:00
Mi; 11.03.2026, 14:00-16:00
Mi; 20.05.2026, 14:00-16:00

Kompetent Gespräche führen

Mi; 07.01.2026, 13:30-17:00
Mi; 21.01.2026, 13:30-17:00
Mi; 04.02.2026, 13:30-17:00

Betriebliche Gesundheitsförderung stärkt Schulen

Fr; 30.01.2026, 08:30-17:00

Schule ist auch eine (Lern-)Fabrik

Fr; 30.01.2026, 08:30-17:00

Schule ist auch ein Team

Mo; 04.05.2026, 08:30-17:00

Berufsbildung

Handlungskompetenz und künstliche Intelligenz

Mi; 24.09.2025, 18:15-21:15

Sprachsensibilität

Mi; 11.03.2026, 18:15-21:15

Neurodiversität (AD[H]S, ASS)

Mi; 22.04.2026, 18:15-21:15
Mi; 29.04.2026, 18:15-21:15

Mittelschulen

KI und Digitalität im Gymnasium

Mi; 10.09.2025, 13:30-17:00

Mit KI kompetenzorientierte Aufgaben und Prüfungen erstellen

Mo; 15.09.2025, 17:30-20:30

Bildung in Nachhaltiger Entwicklung (BNE): Vom Rahmenlehrplan zum wissenschaftlich fundierten Unterricht in allen Fächern

Mo; 20.10.2025, 17:15-19:00
Mo; 24.11.2025, 17:15-19:00

Themenreihen

Vortragswerkstatt *Chancen*

4 Angebote

Themenreihe

Überfachliche Angebote

4 Angebote

Themenreihe *KI*

6 Angebote

Weitere neue und erfolgreich durchgeführte Kurse finden Sie hier:



Alle Studiengänge im Überblick

MAS Integrative Förderung 60 ECTS

- 2 Pflicht-CAS ★
- 2 Wahl-CAS ●
- 1 Pflichtmodul

Diplomstudiengang Sport berufliche Grundbildung 60 ECTS

- 1 Pflicht-CAS ★
- 4 Pflichtmodule

DAS Stimm- und Sprechtrainer*in 30 ECTS

- 1 Pflicht-CAS ★
- 4 Pflichtmodule

In Planung Diplomstudiengang Allgemeinbildender Unterricht 60 ECTS

- 7 Pflichtmodule
- Wahlpflichtmodule

Diplomstudiengang Berufsschullehrer*in Berufskunde im Hauptberuf 60 ECTS

- 1 Pflicht-CAS ●
- 4 Pflichtmodule

Diplomstudiengang Berufsschullehrer*in Berufskunde im Nebenberuf 10 ECTS

★ CAS Berufspädagogik
10 ECTS

▲ Diplomstudiengang Berufsschullehrer*in Berufsmaturität
10 ECTS

★ CAS Stimme und Sprechen
10 ECTS

★ CAS Integrative Unterrichtsentwicklung und Sonderschulung
15 ECTS

▲ CAS Kinderrechte, Demokratie und Menschenrechte leben, lernen und lehren
10 ECTS

▲ In Planung CAS Fachkarriere Digitalität
10 ECTS

● CAS FiBplus – Fachkundige individuelle Begleitung in der Grundbildung
10 ECTS

● CAS Bilingualer Unterricht in der Berufsbildung
10 ECTS

● CAS Deutsch als Zweitsprache und Interkulturalität in der Berufsbildung
10 ECTS

● CAS Mentoring und Coaching im Lehrberuf
10 ECTS

● CAS 4–8 Unterrichten in heterogenen Gruppen im Zyklus 1
11 ECTS

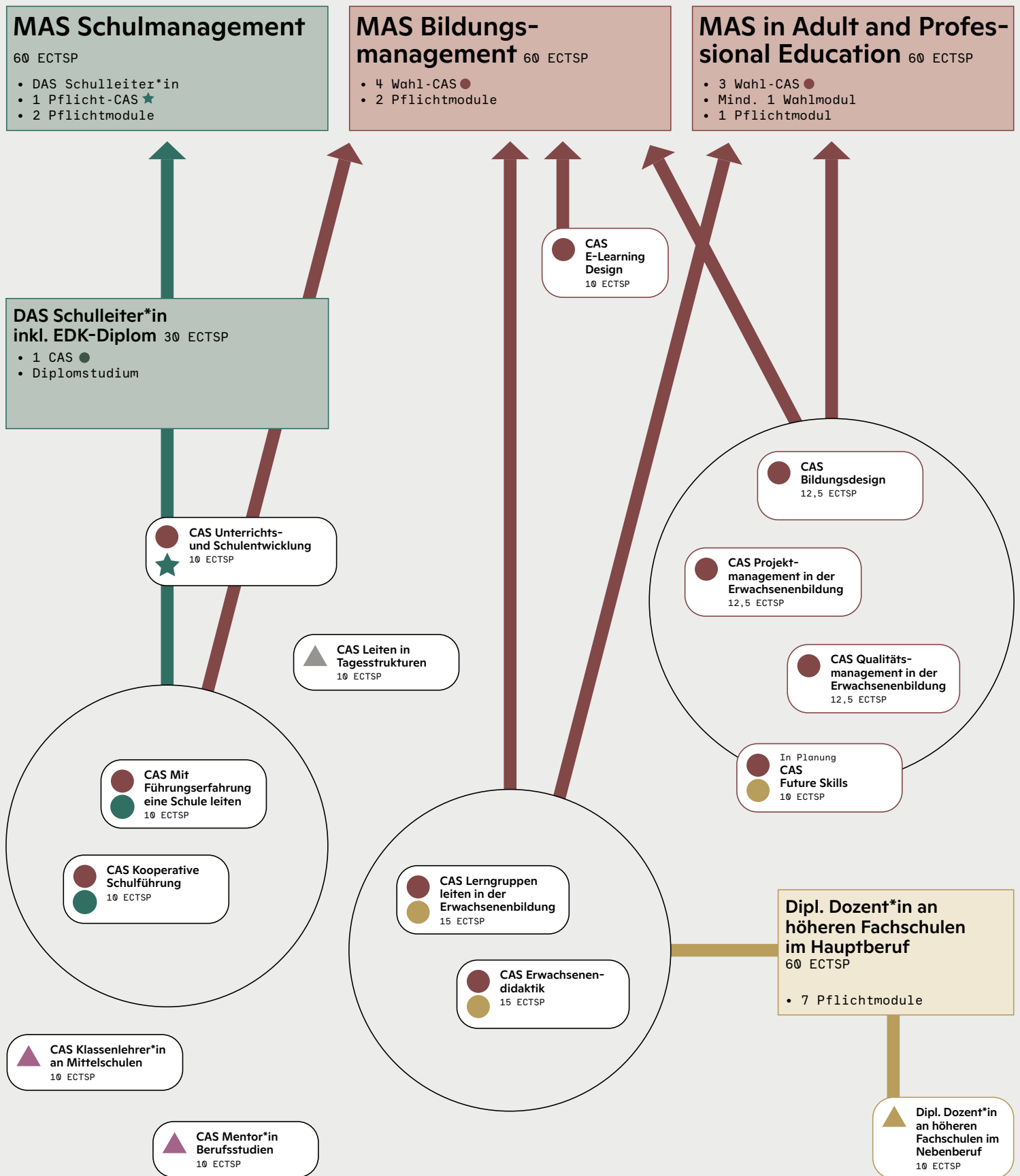
● CAS Brennpunkt Verhalten
10 ECTS

● CAS Integrative Begabungs- und Begabtenförderung
15 ECTS

● CAS Deutsch als Zweitsprache und Interkulturalität
11 ECTS

● CAS Integrative Förderung Fokus Sekundarstufe I
10 ECTS

Volksschule	Führung und Schulentwicklung	Mittel- und Hochschulbildung	Berufsbildung	Erwachsenenbildung	Zielgruppenübergreifend	
★	★	★	★	★	★	Pflicht-CAS
●	●	●	●	●	●	Wahl-CAS
▲	▲	▲	▲	▲	▲	Weitere Studiengänge



Unsere Studiengänge bieten Ihnen optimale Gelegenheiten, sich gezielt in einem Fachbereich zu professionalisieren und den eigenen beruflichen Horizont zu erweitern. Diese Weiterbildungsangebote kombinieren theoretisches Wissen mit praxisorientierten Ansätzen und fördern so die Entwicklung spezifischer Kompetenzen. Ein erfolgreicher Abschluss stärkt nicht nur Ihre Fachkenntnis, son-

dern eröffnet neue berufliche Perspektiven im Schul- und Bildungsbereich. Auf dieser Doppelseite sehen Sie alle unsere Studiengänge im Überblick. Diese können auch einzeln absolviert werden. Dargestellt ist zudem, welche CAS-Kombination zu einem DAS- oder MAS-Abschluss führt. Lassen Sie sich inspirieren von den interessanten Möglichkeiten, die unsere Studiengänge für Sie bereithalten.

Schulleiter*in werden... Oder sind Sie es schon?

Die PH Luzern bietet neu drei Wege zum DAS Schulleiter*in an:

Bisheriges Angebot:
Modularer Aufbau
CAS Kooperative Schulführung (KSF) +
Diplomstudium



Nächster Starttermin
Frühling 2026

NEU Integraler Studiengang in den
Schulferien des Kantons Luzern



Jetzt
anmelden!

Nächster Starttermin
Sommer 2025

NEU Upgrade-Angebot zum
DAS Schulleiter*in
für Schulleiter*innen mit
EDK-anerkanntem CAS Schulleitung



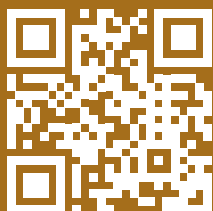
Nächster Starttermin
Frühling 2026

Pädagogisches
Medienzentrum

PMZ



Das Pädagogische Medienzentrum am PH-Standort Sentimatt unterstützt Lehrpersonen mit einem vielfältigen Angebot an aktuellen Lehrmitteln und praktischen Materialien für den handlungs- und kompetenzorientierten Unterricht in der Volksschule.



www.phlu.ch/pmz



- ▶ **Öffnungszeiten:**
Montag bis Freitag, 9.00 bis 18.00 Uhr.
Zusätzlich jeden letzten Samstag im Monat von 9.00 bis 13.00 Uhr.
- ▶ **Landkurier:**
Der Kurierdienst liefert auf Bestellung während der Schulzeiten einmal wöchentlich Medien an die Standorte Hochdorf, Schüpfheim, Sursee und Willisau.
- ▶ **Terminbuchung:**
Die PMZ-Medienkisten und -Lernspiele sowie die technischen Geräte des Zentrums Medienbildung und Informatik (ZEMBI) können bis ein Jahr im Voraus auf ein Wunschdatum gebucht werden.



Nächster Studienbeginn: Herbst 2025

Ihr Einstieg in die Berufs- und die Erwachsenenbildung

*Diplomstudien-
gänge*

Möchten Sie Fachspezialist*in für den Unterricht an Höheren Fachschulen werden?

- ▶ **Diplomstudiengang Dozent*in an Höheren Fachschulen im Haupt- oder Nebenberuf**

Wollen Sie Ihre berufliche Expertise an einer Berufsfachschule weitergeben?

- ▶ **Diplomstudiengang Berufsfachschullehrer*in Berufskundeunterricht (BKU) im Haupt- oder Nebenberuf**

Sind Sie Hochschulabsolvent*in und streben an, zukünftig als Lehrperson in einem Fachgebiet der Berufsmaturität zu unterrichten?

- ▶ **Diplomstudiengang Berufsfachschullehrer*in für Fächer der Berufsmaturität**

Verfügen Sie über ein gymnasiales Lehrdiplom und möchten an Berufsfachschulen oder Berufsmaturitätsschulen unterrichten?

- ▶ **Diplomstudiengang Berufspädagogik für Gymnasiallehrpersonen**

Möchten Sie Lehrperson für Sport an Berufsfachschulen werden?

- ▶ **Diplomstudiengang Sport in der beruflichen Grundbildung (D-SBG)**



Stimmen aus unseren Seminarräumen



CAS Deutsch als Zweitsprache und Interkulturalität in der Berufsbildung

«Dieser CAS hat mein Bewusstsein für sprachliche und kulturelle Vielfalt im Bildungsbereich geschärft und vertieft. Die vermittelten Inhalte und Methoden ermöglichen es mir, Lernende noch gezielter diversitätsorientiert zu unterstützen und zu fördern. Besonders bereichernd war der Austausch mit anderen Teilnehmenden, der wertvolle neue Impulse für den eigenen sprachsensiblen Unterricht lieferte.»

Roger Ambiel,
Teilnehmer CAS *Deutsch als Zweitsprache und Interkulturalität in der Berufsbildung*

Mehr zum CAS:



CAS Stimme und Sprechen

«Mein Ziel, lauter zu sprechen, habe ich durch den CAS *Stimme und Sprechen* voll erreicht. Neben dem praktischen Training von Atem, Stimme und Artikulation konnte ich meine Präsenz und mein Verhältnis zu Auftritten und meiner eigenen Stimme stark verbessern. Mein Vortragen vor der Gruppe hat sich äusserst positiv entwickelt, und ich habe Spass daran gewonnen, die Aufmerksamkeit der anderen zu erlangen. Heute ist meine Stimme lauter, und meine Präsentationen sind lebendiger.»

Mehr zum CAS:



Lisa Pfeil,
Teilnehmerin CAS *Stimme und Sprechen*



Angebote Theaterpädagogik

«Als Schule wollen wir die Lernenden in den überfachlichen Kompetenzen und sozio-emotionalen Themen begleiten und sie für das Zusammenleben sensibilisieren. Angelehnt an die Handlungsprinzipien der Kulturpädagogik, bieten wir auf allen Stufen theaterpädagogische Unterrichtseinheiten an, welche lebensweltorientiert, partizipativ und stärkenorientiert die Selbst- und Sozialkompetenzen fördern. Das ZTP unterstützt und begleitet uns in diesem Prozess.»

Vera Suter,
Nutzerin der Dienstleistungen des
Zentrums Theaterpädagogik [ZTP]

Mehr zum Zentrum
Theaterpädagogik:





Einführungskurs für Klassenassistenzen

«Seit einem Jahr arbeite ich als Klassenassistentin. Durch die Weiterbildung möchte ich das aktuelle Schulsystem besser verstehen und pädagogisch auf dem neusten Stand sein. Den konstruktiven Austausch mit den Dozierenden und Mitstudierenden empfand ich als besonders bereichernd. Das Gelernte konnte ich bereits erfolgreich in meinem beruflichen Alltag anwenden. So trage ich zur Unterrichtsqualität an meiner Schule bei.»

Maria Merioz,
Teilnehmerin *Einführungskurs für Klassenassistenzen*

Mehr zum Kurs:



ExpertKids

«Nach einer kompetenten Beratung kam Severin Bründler vom ZEMBI bei uns vorbei und bildete einige Schüler*innen zu Expert*innen im Programmieren mit Scratch aus. Diese gaben im Anschluss voller Stolz ihr neu erlangtes Wissen den restlichen Schüler*innen weiter und entfachten so ein Feuer innerhalb der ganzen Lerngruppe. Toll, wie sich die Schüler*innen gegenseitig unterstützt und Verantwortung übernommen haben. Dabei zeigten sie ihre Freude und entwickelten einen grossen Ehrgeiz.»

Mehr zum Zentrum
Medienbildung und
Informatik:



Reto Setz,
Nutzer des Dienstleistungsangebots
ExpertKids



DAS Schulleiter*in

«Vor der Weiterbildung stand ich vor vielen schulischen Herausforderungen. Der Studiengang hat mich in diversen Bereichen des Schulmanagements gestärkt. Die CAS-Inhalte, ergänzt durch Coaching und Arbeit in individuellen Lerngruppen, waren äusserst förderlich für meinen Lernerfolg. Nun setze ich mein Wissen täglich ein, um unsere Schule weiterzuentwickeln und ein gutes Umfeld für alle zu schaffen.»



Marcel Haas,
Teilnehmer DAS *Schulleiter*in*

Mehr zum DAS:



Weiterbildung und Dienstleistungen: Wir stellen uns vor

«Das Prinzip des lebenslangen Lernens gewährleistet die kontinuierliche Kompetenzentwicklung, Anschluss und Teilhabe, um auf gesellschaftliche und technologische Entwicklungen flexibel zu reagieren und eine sich rasant wandelnde Welt aktiv mitzugestalten.»

Dr. Daniela Münch,
Leiterin Abteilung Erwachsenenbildung



«Von fachkundiger Unterstützung durch unsere Expertise profitieren Schulen, Behörden, Betriebe und Organisationen.»

Dr. Silke Fischer,
Leiterin Abteilung Berufsbildung



«Wir wollen Lehrkräften und Dozierenden Werkzeuge und Kenntnisse vermitteln mit dem Ziel, die Schüler*innen und Studierenden bestmöglich zu fördern und zu unterstützen.»

Dr. Jeannette Wick,
Leiterin Abteilung
Mittel- und Hochschulen



«Auf dem Weg zu einer Kultur der Digitalität beraten wir Schulen, setzen uns für Leseförderung ein und bieten Weiterbildungen an.»

Severin Bründler und Fabio Blank,
Co-Leiter Zentrum Medienbildung und Informatik



«Bei der Förderung der Gesundheit an Ihrer Schule unterstützen wir Sie – persönlich, fundiert und national vernetzt!«

Titus Bürgisser,
Leiter Zentrum Gesundheitsförderung



«Wir befähigen Menschen, sich für ein starkes Bildungssystem einzusetzen und Schulen nicht «nur» zu leiten, sondern zu gestalten.»

Dr. Yves Schafer,
Leiter Zentrum Führung und
Schulentwicklung



«Zählen Sie auf uns, wenn Sie sich neue Kompetenzen aneignen, Ihr Wissen erweitern und Ihren schulischen Alltag anreichern wollen.»

Andreas Hug,
Leiter Abteilung Volksschule



«Das PMZ unterstützt Lehrpersonen mit einem vielfältigen Angebot an aktuellen Lehrmitteln und praktischen Materialien für den handlungs- und kompetenzorientierten Unterricht in der Volksschule.»

Irene Schuler,
Leiterin Pädagogisches Medienzentrum



«Durch gezielte Bildungsangebote und umfassende Dienstleistungen wird individuelles und gemeinsames Lernen gefördert – für eine nachhaltige Entwicklung und Stärkung der Bildungslandschaft.»

Prof. Dr. Caroline Lanz,
Prorektorin und Leiterin
Leistungsbereich Weiterbildung
und Dienstleistungen



«Wir fördern innovative Ansätze im Bereich der Hochschulentwicklung und der Administration.»

Sandra Baumeler, Leiterin
Stabsabteilung Weiterbildung und
Dienstleistungen



«Wir fördern ästhetische Bildung und überfachliche Kompetenzen mit theaterpädagogischen Mitteln und entwickeln theatrale Prozesse an der Schnittstelle von Kunst und Bildung.»

Ursula Ulrich,
Leiterin Zentrum Theaterpädagogik



Weiterbildung und Dienstleistungen – neu unter einem Dach!

Die zuvor eigenständigen Leistungsbereiche Weiterbildung und Dienstleistungen wurden per 1. September 2024 zusammengeführt. Diese organisatorische Veränderung hat positive Auswirkungen für Personen im Bildungsbereich der Zentralschweiz, da sie ein breiter aufgestelltes Angebot nutzen und auf umfassendere personelle Ressourcen zurückgreifen können.

Zur Ausgangslage

In den vergangenen 20 Jahren haben sich die Weiterbildung und die Dienstleistungen der PH Luzern mit Erfolg im Bildungsmarkt positioniert und ihr je eigenes Profil entwickelt. Die Kündigung der Prorektorin der Dienstleistungen nahm die Hochschulleitung zum Anlass, die organisatorische Ansiedlung der verschiedenen Dienstleistungsangebote ergebnisoffen zu überprüfen. Ein besonderer Fokus wurde auf den Einbezug der Mitarbeitenden und die transparente Kommunikation gelegt. Zwei Phasen prägten den Prozess, der von Juli 2023 bis Ende August 2024 extern begleitet wurde.

Phase 1: Die kriterienorientierte Modellwahl

In der ersten Phase standen die strukturellen Aspekte der organisatorischen Ansiedlung im Vordergrund. Ausgangspunkt war eine differenzierte Analyse der aktuellen Situation. In Einzel- und Gruppeninterviews zeigten die Beteiligten ihre Perspektive in Bezug auf die Kriterien der organisatorischen Prüfung auf. Auch Stärken und Entwicklungsfelder wurden erfragt. Auf der Grundlage dieser Analyse legte die Hochschulleitung Kriterien der Weiterentwicklung fest. So sollte etwa die hohe Expertise erhalten und wirkungsvoll eingesetzt werden. Zudem sollten nach innen und aussen klare Ansprechpartner sichtbar bleiben. Schliesslich galt es auch abzuschätzen, ob der Mehrwert einer neuen Struktur den Aufwand für den organisatorischen Wandel rechtfertigt.

Gemeinsam konzipierten die Hochschulleitung und die Leitungspersonen der Dienstleistungen verschiedene Modelle der organisatorischen Ansiedlung und beschrieben diese hinsichtlich der Folgen für das Personal, die Infrastruktur, die Finanzierung und die rechtlichen Grundlagen. Danach erhielten alle Leitungsgremien der PH Luzern sowie die Mitarbeiterinnen- und Mitarbeiterorganisation die Möglichkeit, ihre Präferenz bei der Umsetzung und Fragen zum weiterführenden Prozess zu äussern. In dieser breiten Vernehmlassung wurde bekräftigt, die Frage der Ansiedlung der Dienstleistungen aus einer Gesamtperspektive der Hochschule zu betrachten, da diese zu allen Bereichen Berührungspunkte hätten.

Im Januar 2024 beschloss die Hochschulleitung, die hauptsächlich nach aussen gerichteten Dienstleistungsangebote (Zentrum Medienbildung und Informatik, Zentrum Theaterpädagogik, Fachberatungen und Pädagogisches Medienzentrum) und die

Angebote der Weiterbildung in einem neuen Leistungsbereich *Weiterbildung und Dienstleistungen (WD)* zusammenzuführen. Die Psychologische Beratungsstelle sowie das Tagungs-, Event- und Projektmanagement wurden dagegen in den Rektoratsstab bzw. in die Verwaltung integriert.

Phase 2: Visionär und konkret unterwegs

Die operative Zusammenführung der beiden Leistungsbereiche per 1. September 2024 wurde in einer zweiten Phase angegangen. Wichtig war, die Offenheit der Beteiligten zu erhalten und den Boden für künftige Innovationen zu bereiten.

In Workshops wurden gemeinsame Werte der Zusammenarbeit, eine Vision zur künftigen Positionierung und der Mehrwert der Zusammenführung erarbeitet. Überzeugend war insbesondere die These, dass sich die Wirksamkeit der Unterstützung erhöhen wird, wenn Weiterbildung und Dienstleistungen aus einer Hand und in massgeschneiderter Kombination über eine längere Zeit angeboten werden können (Herzog, 2016; Lipowsky & Zrejak, 2023). Schliesslich mussten auch vielfältige operative Fragen bearbeitet sowie Absprachen mit der Verwaltung getroffen werden.

Zwischenbilanz: Herausforderungen und Gelingensbedingungen

Obwohl für die Umstellung lediglich ein halbes Jahr zur Verfügung stand, konnte die operative Zusammenführung per 1. September 2024 vollumfänglich realisiert werden. Herausfordernd war insbesondere, dies parallel zu anderen Projekten der Hochschule zu leisten. Auch wenn die Zusammenführung formal abgeschlossen ist, wird der eingeleitete Prozess noch einige Zeit in Anspruch nehmen.

Die Offenheit und das Engagement aller Beteiligten waren zentrale Gelingensbedingungen des bisherigen Prozesses. Unterstützend wirkten auch das Commitment der Hochschulleitung sowie die konstruktive Mitarbeit der Verwaltung und des Rektoratsstabs.

An der Kick-off-Veranstaltung der Mitarbeitenden Anfang September waren Motivation und Neugierde spürbar. Die Beteiligten sind sich sicher, dass die PH Luzern diese Veränderung als Chance begreifen und diese nutzen wird. Davon profitiert nicht nur die PH Luzern selbst, sondern vor allem auch das Praxisfeld und die Bildungsverwaltung (siehe Statements). Schulen und Bildungsfachpersonen verschiedener Stufen werden künftig ein vielfältigeres Angebot an Weiterbildungen und Dienstleistungen nutzen können.

Literatur

- + Herzog, S. (2016). Weiterbildung und Dienstleistungen an Pädagogischen Hochschulen. Sichtweisen zu ihren Problemzonen und zum Potential ihrer Beziehungen. In E. Wannack & H. Rhy (Hrsg.), *Reflexionen zum Auftrag Pädagogischer Hochschulen. 10 Jahre PHBern* (S. 69–87). hep.
- + Lipowsky, F. & Zrejak, D. (2023). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Bertelsmann Stiftung.



Autor:

Prof. Dr. Silvio Herzog,
externer Berater

«Die Zusammenführung eröffnet uns die Chance, Synergien zu schaffen, Kompetenzen zu bündeln und die Effizienz unserer Kern- und Supportprozesse weiter zu steigern. Für mich persönlich bedeutet dies, proaktiv zur kontinuierlichen Prozessoptimierung beizutragen, um gemeinsam die zukunftsorientierte Entwicklung des Leistungsbereichs massgeblich voranzutreiben.»

Sandra Baumeier, Leiterin Stabsabteilung Weiterbildung und Dienstleistungen, PH Luzern

«Die Zusammenführung fördert die Vernetzung aller Leistungsbereiche und die Wirksamkeit unserer Angebote. Weiterbildungen und Dienstleistungen der PH Luzern begleiten und unterstützen mit ihren Leistungen die Schulen. Durch die Zusammenführung wird diese zentrale Funktion der Wissenszirkulation zwischen der PH Luzern und den Schulen gestärkt.»

Prof. Dr. Kathrin Kramer, Rektorin, PH Luzern

«Unser thematisches Wirkungsfeld wird durch die Zunahme an Zielgruppen profitieren. Die vergrösserte «Bühne» soll mehr Menschen im Bildungsbereich ansprechen und somit die Medien- sowie die informatische Bildung vorantreiben. Persönlich sehe ich Chancen durch den intensiveren Kontakt in einem diverseren Leitungsgremium.»

Fabio Blank, Co-Leiter Zentrum Medienbildung und Informatik [ZEMBI], PH Luzern



Illustration: Isabel Peterhans

«Ich sehe es als eine Bereicherung, dass das Pädagogische Medienzentrum im neuen Leistungsbereich Weiterbildung und Dienstleistungen einen noch direkteren Draht zu den Lehrpersonen hat und wir so gemeinsam den gegenseitigen Austausch zwischen Hochschule und Praxis stärken können.»

Irene Schuler, Leiterin Pädagogisches Medienzentrum [PMZ], PH Luzern

«Die Zusammenführung vereinfacht die zentrums- und leistungsübergreifende Arbeit, wodurch Ressourcen effizienter genutzt werden. Voneinander lernen stärkt die Professionalisierung im ganzen Leistungsbereich. Persönlich sehe ich darin die Chance, mein Wissen und das der Mitarbeitenden zu erweitern und qualitativ hochwertige Bildungsangebote zu entwickeln.»

Prof. Dr. Caroline Lanz, Prorektorin und Leiterin Leistungsbereich Weiterbildung und Dienstleistungen, PH Luzern

Kompetenzen für die digitale Zukunft: Das Angebot des ZEMBI

Das Zentrum Medienbildung und Informatik (ZEMBI) der PH Luzern macht es sich zur Aufgabe, Lehrpersonen aller Zyklen und Stufen, Schulleitungen, Eltern und Studierende optimal auf die Herausforderungen und Möglichkeiten des digitalen Zeitalters vorzubereiten – pädagogisch, didaktisch und technologisch.

Workshops, Weiterbildungen und Beratung

Das ZEMBI bietet umfassende Beratung und vielseitige Weiterbildungen in Fragen des integrierten Unterrichts von Medien und Informatik, der Bibliotheks- und Medienpädagogik, der Informatikpädagogik sowie der Leseförderung an. Workshops, Kurse und Informationsanlässe werden für eine Schule, einen Elternrat oder eine andere Zielgruppe massgeschneidert ausgearbeitet. Die Fachpersonen des ZEMBI richten sich auf die individuellen Bedürfnisse aus und stellen ein passendes Programm zu den gewünschten Fokusthemen zusammen.

Themenauswahl:

- + Digitales Zusammenarbeiten und kooperatives Lernen mit Microsoft 365
- + Programmieren, aber richtig!
- + Erklärvideos leicht gemacht!
- + Aufwachsen in einer digitalisierten Welt – was können wir tun?
- + Verstecken oder aufdecken? Cybermobbing verstehen!
- + Massgeschneiderte Angebote (z. B. im Bereich Künstliche Intelligenz)

→ Das gesamte Angebot finden Sie auf zembiblog.ch.



Unterrichtsprojekte und Materialien



Um Lehrpersonen in der Praxis zu unterstützen, hat das ZEMBI vielfältige Unterrichtsprojekte inklusive Unterrichtsmaterialien für unterschiedliche Zyklen ausgearbeitet. Sämtliche Unterlagen sind auf zembiblog.ch frei und kostenlos verfügbar. Folgende Unterrichtsprojekte stehen bereit:

Unterrichtseinheit *Storytelling mit «Twine»*

Das Projekt greift die Idee von Computerspielen als kulturelles Phänomen auf und gibt Anregungen zur Auseinandersetzung mit Storytelling in Computerspielen.

→ zembiblog.ch/twine

Unterrichtseinheit *Audiovisuelle Sprache verstehen*

Wer Videos und Filme anschaut, lässt sich unterhalten und be-rieseln. Richtig spannend wird es aber, wenn man die Sprache der Filmemacher*innen kennt und versteht. Mehr dazu vermittelt diese Unterrichtseinheit.

→ zembiblog.ch/audiovisuelle-sprache

Unterrichtseinheit *Verschwörung*

Von Verschwörungserzählungen und ihren Auswirkungen: Diese Unterrichtseinheit ermöglicht Schüler*innen, die Inhalte direkt online zu bearbeiten.

→ zembiblog.ch/verschwörung

ExpertKids

Für den Fachbereich Medien und Informatik bietet das ZEMBI den Schulklassen des Kantons Luzern die kostenlose Unterstützung *ExpertKids* an. Dieses Angebot für die Zyklen 2 und 3 hilft, Projekte erfolgreich umzusetzen. Einzelne Schüler*innen werden in einem bestimmten Themenbereich (z. B. Programmieren) speziell gefördert. Diese Expert*innen sind im Anschluss eine Unterrichtsunterstützung für die gesamte Klasse.

→ zembiblog.ch/expertkids

SlideStories – Bildergeschichten mit PowerPoint

Gemeinsam in die faszinierende Welt von PowerPoint eintauchen: Bilder werden zum Leben erweckt, und die Kunst des Schreibens wird interaktiv und unterhaltsam entdeckt.

→ zembiblog.ch/slidestories

Leseförderung und Bilderbuchsammlung



Literatur aus erster Hand

Ein zentrales Element der Leseförderung sind die Schullésungen. Jedes Jahr laden wir vom ZEMBI rund 50 Schriftsteller*innen, Comiczeichner*innen und Filmemacher*innen an die Schulen der Zentralschweiz ein. So begeistern wir Kinder und Jugendliche für das Lesen und die Welt der Bücher. *Literatur aus erster Hand* ist ein Erfolgsmodell: Jedes Jahr finden zwischen 500 und 700 Lesungen statt, die von Kindern, Jugendlichen und Lehrpersonen gleichermaßen wertgeschätzt werden.

→ zembiblog.ch/schullesungen

Bookstore Challenge

Die *Bookstore Challenge* ist eine digitale Schnitzeljagd, bei der Kinder und Jugendliche ab zehn Jahren mithilfe der App *Actionbound* Buchhandlungen, versteckte Bücherkästen, Comicläden und Bibliotheken der Stadt Luzern aufspüren und dazu Aufgaben und Rätsel lösen.

→ zembiblog.ch/bookstore-challenge

«Mensch, gib acht!» – ein Bilderbuch-Leiterlspiel

Vier Bilderbücher in unterschiedlicher Aufmachung und mit vielfältigen Inhalten stehen im Fokus dieses Leiterlspiels für Kinder ab neun Jahren. Jeweils zwei bis vier Kinder können mitspielen und gemeinsam rund um die Themen Mensch, Tier, Natur viel lernen, in unterschiedliche Bildwelten eintauchen und Geschichten entdecken.

→ Ausleihbar im PMZ Luzern

Geräte zur Ausleihe

Lehrpersonen und Studierende haben die Möglichkeit, technische Geräte und Lernroboter auszuleihen. Das vielseitige Angebot umfasst Einzelgeräte und Klassensätze.

→ zembiblog.ch/geraeteausleihe



Regelmässige Angebote

ZEMBIInput

Der *ZEMBIInput* ist ein Onlineformat, das regelmässig stattfindet. Lehrpersonen aller Stufen und weitere Interessierte sind eingeladen, sich bequem einzuloggen und zuzuschalten, um neue Ideen und zeitgemässe Themen zu entdecken. Während einer Stunde führen Expert*innen in ein Thema ein, liefern Anregungen für den Unterricht und stellen praxisnahe Materialien zur Verfügung. Die Inputs eignen sich für Personen ohne und mit Vorkenntnissen gleichermaßen. Durch die flexible Online-Teilnahme kann man sich kostenlos weiterbilden und inspirieren lassen.

→ zembiblog.ch/zembiinput

Podcast *Aus der Schule geplaudert*

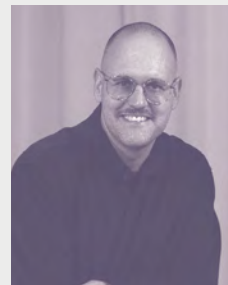
In unserem Podcast *Aus der Schule geplaudert* erzählen Menschen aus unterschiedlichen Blickwinkeln von ihren Erlebnissen, Erfahrungen, Highlights und Hürden im Schulalltag. Zu den Gästen zählen Lehrpersonen, Studierende, Schulleitende, Autor*innen, Eltern, Dozierende, Forschende und andere. Der Podcast zeigt, wie vielfältig und spannend der Schulalltag sein kann. Jeweils am 1. eines Monats geht es auf schulische Streifzüge zu Themen wie Unterrichtsgestaltung und Digitalisierung. Aber auch Herausforderungen und persönliche Geschichten prägen die rund 20-minütigen Gespräche.

→ zembiblog.ch/podcast

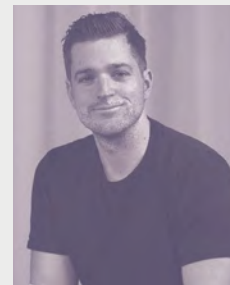


Illustrationen: Silvan Zurbriggen

Autoren:



Fabio Blank,
Co-Leiter Zentrum
Medienbildung und
Informatik, PH Luzern



Severin Bründler,
Co-Leiter Zentrum
Medienbildung und
Informatik, PH Luzern

Zentrum Theaterpädagogik – Angebote und Möglichkeiten

Die theaterpädagogische Arbeitsweise bereichert den Schulalltag durch einen partizipativen, spielerischen und kreativen Ansatz. Von Workshops für Klassen bis zu Theaterprojektwochen – das Zentrum Theaterpädagogik bietet Ihnen ein vielfältiges Angebot.

Das Zentrum Theaterpädagogik (ZTP) der PH Luzern fördert und unterstützt seit 1981 ästhetische Bildung mit theaterpädagogischen Mitteln. Es ermöglicht die direkte Auseinandersetzung mit darstellerischen Ausdrucksformen zur Stärkung künstlerischer und überfachlicher Kompetenzen. Zudem koordiniert und veranstaltet es professionelle Gastspiele, begleitet Theaterprojekte, organisiert und leitet Projektstage und Projektwochen, berät und

coacht Projektleitende, Lehrpersonen sowie Studierende, entwickelt Konzepte und organisiert die alljährlichen *Luzerner Schultheatertage*.

Lehrpersonen, Projektleiter*innen, Spielleiter*innen und Studierende profitieren vom umfassenden Know-how dieser Drehscheibe für Informationen, Angebote und Dienstleistungen rund um die Theaterpädagogik.

Beratung und Begleitung

In einem persönlichen Beratungsgespräch setzen wir uns mit Ihnen zusammen und planen gemeinsam Ihr Theatervorhaben. Wir bieten Unterstützung bei der Stück-, der Stoff- oder der Themenwahl. Das konkrete Arbeiten an Szenen packen wir gemeinsam an. Auch auf Fragen zu Licht, Ton, Kostümen, Requisiten, Raum und Bühne bekommen Sie kompetente Antworten.

Sie haben zudem die Möglichkeit, die Leitung Ihres Theaterprojekts einer professionellen Spielleitung vom Zentrum Theaterpädagogik zu übergeben. In enger Zusammenarbeit entwickeln wir mit Ihrer Klasse oder Ihrem Schulhaus eine Bühnenproduktion.

Workshops für Schulklassen

Das Zentrum Theaterpädagogik bietet ein breites Workshopangebot für alle Stufen der Volksschule an:

- + *Lebenskompetenzen – ich kann das!* (ab 5./6. Kl.)
- + *Die Ideenreichen – kreative Spielideen zu den Sprachstarken 2–9* (2.–9. Kl.)
- + *Verstecken oder aufdecken? Cybermobbing verstehen* (ab 5./6. Kl.)
- + *Auftrittskompetenz* (für alle Stufen)

Gern entwickeln wir für Sie auch ein massgeschneidertes Projekt und setzen dieses mit theaterpädagogischen Methoden um.

Theaterbesuche mit Klassen

Mit unseren Gastspielreihen ermöglichen wir Kindern und Jugendlichen im Schulalter mindestens einmal jährlich den Besuch eines professionellen, altersgerechten Theaters. Diese Aufführung kann in einem Theater oder im eigenen Schulhaus stattfinden.

Theaterperlen

Das Zentrum Theaterpädagogik erarbeitet im Auftrag der Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern (DVS) ein Gastspielprogramm. Die *Theaterperlen* sind so mittlerweile zu einem festen Bestandteil des Jahresprogramms der kantonalen Volksschulen geworden. Das Programmheft der *Theaterperlen* erscheint jeweils in der letzten Sommerferienwoche und wird direkt in die Schulhäuser geliefert.

Beim Besuch der *Theaterperlen* liegt ein Schwerpunkt in der Vermittlungsarbeit. Hierfür bieten wir Ihnen eine obligatorische Vorbereitungsveranstaltung an: Im *Roten Teppich* werden Sie passend zum Stück Ihrer Wahl auf den Theaterbesuch vorbereitet. Direkt beteiligte Künstler*innen geben Hintergrundinformationen zur Inszenierung und Einblicke in künstlerische Arbeitsweisen. Zudem erhalten Sie Anregungen, wie Sie Ihre Klasse auf das Stück vorbereiten oder das Gesehene vertiefen können.

Die *Theaterperlen* finden jeweils im November und im Dezember statt.

→ phlu.ch/theaterperlen

Theaterlenz

Alle Schüler*innen der 3. Klasse der Stadt Luzern können jeweils im Frühling einen Theaterbesuch machen. Dieser findet während der Schulzeit statt, ist Bestandteil des Unterrichts und für die Schüler*innen kostenlos.

→ phlu.ch/theaterlenz

Theaterpädagogisches Unterrichtsmaterial



Die Ideenreichen - kreative Spielideen zu den Sprachstarken 2-9.

Als Ideenpool, Orientierungshilfe oder Sprungbrett für die Umsetzung eines theaterpädagogischen Projekts stellen wir am PH-Luzern-Standort Sentimatt eine kleine Bibliothek zur Verfügung. Die spezifische Fachliteratur zu theaterpädagogischen Themen kann auch ausgeliehen werden. Eine Auswahl von Materialien finden Sie zudem in unserem *Theaterpädagogischen Online-Fundus*. Tauchen Sie ein, lassen Sie sich davon inspirieren und forschen, recherchieren, entwickeln Sie Ihre Ideen weiter.

→ phlu.ch/online-fundus

Schultheatertage

Seit 1989 können Kinder und Jugendliche aus der ganzen Zentralschweiz an den jeweils im Juni stattfindenden *Luzerner Schultheatertagen* ihre Theaterprojekte einem gleichaltrigen interessierten Publikum zeigen. *Vorsicht zerbrechlich!* heisst das Motto der *Schultheatertage 2025*. Die spielenden Klassen und ihre Lehrpersonen werden bei der Erarbeitung und Entwicklung der Theaterstücke von einer Theaterpädagogin professionell begleitet. Ab Mitte August bis Anfang November können Sie sich mit Ihrer Klasse für die Teilnahme an den *Schultheatertagen* anmelden und als Erlebnisklasse oder Publikum im Theaterpavillon mit dabei sein.

→ phlu.ch/schultheatertage

Autorinnen:



Alisha Spring,
Theaterpädagogin am
Zentrum Theaterpädagogik,
PH Luzern



Ursula Ulrich,
Leiterin Zentrum
Theaterpädagogik, PH Luzern

Schukulu-Angebote

Die *Schukulu*-Angebote ermöglichen Ihnen, mit Ihrer Klasse ganz in die Theaterwelt einzutauchen und theaterpädagogische Arbeitsweisen kennenzulernen: Während einer Woche begeben Sie sich ausgehend von einem Theaterstück oder einem Themenbereich auf eine theatral-performative Recherche. Sie entwickeln ein Theaterstück oder erfahren, wie aus Experimenten mit Materialien und deren klanglich-musikalischem Potenzial Ihr eigenes musikalisch-theatrales, performatives Gemeinschaftswerk entsteht.

- + Theater und Performance
- + Musik und Theater (mit Musikwagen LSO)
- + Theater mit Resonanz
- + Theaterwerkstatt

→ schukulu.ch

Weiterbildungen und Holkurse

Für das Weiterbildungsprogramm der PH Luzern generiert das ZTP jedes Jahr praxisorientierte Theaterkurse. Zudem können Sie Holkurse zu folgenden Themen buchen:

- + *Kinder und Jugendliche mutig machen – Auftrittskompetenz vermitteln*
- + *Bilderbücher zum Leben erwecken*
- + *Lebenskompetenzen – ich kann das!*
- + *Die Ideenreichen – kreative Spielideen zu den Sprachstarken*
- + Kurz-Inputs für Lehrpersonen im Rahmen der *Schultheatertage*

Neu ab Schuljahr 2026/27 – Masterprogramm MAS Theaterpädagogik

Möchten Sie Theaterprojekte in einem pädagogischen oder sozialpädagogischen Berufsfeld realisieren und künstlerische und kommunikative Fähigkeiten stärken? Das Masterprogramm MAS *Theaterpädagogik*, das in Kooperation mit verschiedenen Deutschschweizer Pädagogischen Hochschulen (PHSZ, PHSG, PH FHNW, PHZH, PHLU, PHTG) neu konzipiert wird, bietet Ihnen eine fundierte Ausbildung in verschiedenen theaterpädagogischen Berufsfeldern. Voraussichtlicher Studienbeginn ist im September 2026.

→ phsz.ch/weiterbildung

+ Seitenblick

Das Gewöhnliche neu betrachten, Vergangenes wiederentdecken und den Blick in die Zukunft richten – genau dazu lädt die Rubrik *Seitenblick* ein. Wir widmen uns dem Lehren und Lernen und stellen interessante Ansätze und Betrachtungsweisen vor. So beleuchten wir das Thema: was ich gern früher über das Lernen gewusst hätte. Menschen aus dem Umfeld der PH Luzern teilen persönliche Erkenntnisse, die sie im Laufe ihres Bildungswegs gewonnen haben – Einsichten, die zum Nachdenken anregen und neue Perspektiven eröffnen können.

Ein weiterer Beitrag stammt von einem Absolventen des MAS *Adult and Professional Education*, der in seiner Abschlussarbeit untersucht hat, wie Fachpersonen nach längeren beruflichen Pausen angstfrei in ihren Beruf zurückkehren können. Er beschreibt konkrete Massnahmen, die den Wiedereinstieg erleichtern, und zeigt, wie solche Übergänge erfolgreich und gewinnbringend für die Fachperson und die Organisation gestaltet werden können.

Den Abschluss bildet eine Fotostrecke mit Bildern eines Fotografen und Primarlehrers. Auf einem Spaziergang mit seiner Kamera entzieht er sich dem üblichen Routineblick und lässt seiner Neugier freien Lauf. Dieser Beitrag ist eine Einladung, die gewohnte Umgebung einmal anders zu betrachten – vielleicht lassen auch Sie sich inspirieren!

Was ich gern früher über das Lernen gewusst hätte

Lernen ist ein individueller Prozess, der von persönlichen Voraussetzungen, Erfahrungen und Kontexten beeinflusst wird. Wir haben uns im Umfeld der PH Luzern umgehört und freuen uns über diese Statements, in denen Persönliches über das Lernen geteilt wird.

«Früher hätte ich gern gewusst, dass regelmässiges und strukturiertes Lernen besser ist als sogenanntes Last-minute-Cramming. Ich habe manchmal alles aufgeschoben und dann in Stressphasen gelernt. Heute weiss ich, dass kurze, tägliche Lerneinheiten effektiver sind. Ich hätte mir besser klare Lernziele gesetzt und Pausen eingeplant. Lernen sollte vielfältig sein – Notizen machen, Videos schauen, Übungen lösen. So bleibt der Stoff hängen, und man bleibt motiviert.»



Prof. Dr. Caroline Lanz,
Prorektorin und Leiterin
Leistungsbereich Weiterbildung und
Dienstleistungen, PH Luzern

«Ich lerne durch breites Interesse, praktisches Anwenden und Fehler. Bei Themen, die mir nicht auf Anhieb liegen, setze ich seit der Kindheit ganz klar auf mein breites Umfeld, seien es Familienmitglieder, Freunde oder Berufskollegen. Wir vereinbaren Termine, lernen zusammen oder diskutieren einfach das von mir Gelernte. Was mir erst im Erwachsenenalter bewusst wurde: Arbeitgebende haben leider einen entscheidenden Einfluss auf die Weiterbildungsmöglichkeiten der Mitarbeitenden. Bei mir dauerte es zwei Jahre, bis ich mit meiner Zweitausbildung starten konnte. Mein Ziel war der Abschluss *Höhere Fachprüfung (HFP)*. Das Einverständnis meines damaligen Arbeitgebers erhielt ich erst nach einem regelrechten «Kampf», der mich mehr Energie kostete als die Ausbildung selbst.»



Michael Müller,
Hauswart, PH Luzern

«Lernen fiel mir in der Schule lange (zu) leicht. Ich machte erst spät im Gymnasium die Erfahrung, beim Lernen wirklich denken zu müssen. Vorher war mein Wissenshunger zwar unersättlich, der Aufbau des Wissens erfolgte aber mechanisch und teilweise oberflächlich. Der Prozess, das Denken zu lernen, war am Anfang anstrengend und herausfordernd – im Endeffekt aber der wichtigste Schritt in meiner Bildungskarriere. Seither denke und lerne ich anders – vernetzter und ganzheitlicher.»



Dr. Armin Hartmann,
Regierungsrat, Kanton Luzern

«Früher dachte ich, dass es beim Lernen nur darum gehe, stundenlang am Schreibtisch zu sitzen. Doch mit der Zeit merkte ich, dass es nicht um die Dauer, sondern um die Methode geht. Pausen, das Ausprobieren verschiedener Ansätze und bewusste Zeitplanung sind entscheidend. Fehler sind nicht Rückschläge, sondern wertvolle Chancen, Neues zu erkennen. Wäre mir das früher bewusst gewesen, hätte ich mir viel Stress erspart. Heute helfen mir kreative Grafiken und der Austausch mit anderen, effizienter zu lernen und den Fokus zu behalten.»



Tanya Wiprächtiger,
Sachbearbeiterin, PH Luzern

«Wenn es mir als Theaterpädagogin gelingt, in künstlerischen Prozessen transdisziplinäre Verhältnisse zu schaffen, in welchen Neugier und Gestaltungslust sinnvolle Erfahrungsräume eröffnen, begünstige ich, dass sich die Lernakteur*innen die Welt anzuverwandeln vermögen und mit Begeisterung als Erfinder*innen und Entdecker*innen daraus hervorgehen.»



Ursula Ulrich,
Leiterin Zentrum Theaterpädagogik,
PH Luzern

«Während meiner Schulzeit wusste ich nicht, wie Lernen geht. Erst im Lehrerinnenseminar entdeckte ich Lernstrategien, die Freude am Lernen und den Mehrwert, wenn man gemeinsam lernt. Während des Studiums lernte ich oft in Lerngruppen und schloss dabei Freundschaften fürs Leben. Das gemeinsame Lernen ist motivierend, inspirierend und führt zu besseren Ergebnissen. Auch in meiner heutigen Funktion ist die Zusammenarbeit eine zentrale Ressource für Weiterentwicklungen, persönlich und institutionell.»



Prof. Dr. Kathrin Krammer,
Rektorin, PH Luzern

Angstfrei in den Wiedereinstieg

Illustration: Isabel Peterhans



Die Rückkehr in die Arbeitswelt nach einer Erziehungs- oder Betreuungszeit stellt viele Wiedereinsteiger*innen vor erhebliche Herausforderungen. Der MAS-Absolvent Alexander Köhn hat sich in seiner Masterarbeit mit den Gelingensbedingungen für den Wiedereinstieg in den Pflegeberuf beschäftigt. Hier beschreibt er, wie Institutionen durch die Umsetzung eines strukturierten Einführungsmodells einen angstfreien Wiedereinstieg gewährleisten können und Mitarbeitende dadurch nachhaltig in die Institution integriert werden. Zur Veranschaulichung seiner Ausführungen zieht er Beispiele aus der Klinik Lengg in Zürich heran, wo er als Bildungsverantwortlicher tätig ist.

Nach acht Jahren Erziehungszeit und damit einhergehender Berufspause kehrte Galina B. als diplomierte Pflegefachfrau HF an ihren früheren Arbeitsplatz, die Klinik Lengg in Zürich, zurück. Der Arbeitsort blieb zwar derselbe, doch sowohl die Aufgaben als auch das Arbeitsumfeld hatten sich verändert. Um sich den Übergang zu erleichtern, nahm sie am Wiedereinsteiger*innen-Programm der Klinik teil. Dieses verbindet eine fundierte fachliche Einführung mit einem Fokus auf psychologische Sicherheit und Netzwerkbildung.

Selbstzweifel überwinden

Zentrale Inhalte des Programms sind die veränderten Arbeitsbedingungen. Diese werden in Schulungen durch erfahrene Mitarbeitende und andere Personen des interdisziplinären Teams thematisiert. Der Kontakt zu neuen Kolleg*innen und die Neubildung von beruflichen Netzwerken können den Wiedereinstieg erleichtern. Selbstzweifel und Unsicherheiten in Bezug auf ihre Fähigkeiten sollen bei Wiedereinsteiger*innen reduziert werden. Dieses übergeordnete Ziel kann durch Schulungen in einem angst- und druckfreien Lerngefäss erreicht werden.

Die Mitarbeiter*innen des Bildungsteams und interdisziplinäre Fachexpert*innen geben nur die Themenauswahl und die Richtlinien vor und ziehen sich dann aus der Gruppe zurück. Sie stehen erst wieder bei der Reflexion (Debriefing) oder bei Fragen zur Verfügung. Angebotene Lerngefässe sind unter anderem die Lern- und Arbeitsgemeinschaften (LAG) und das simulierte Fehlerlernen im «Room of Horrors» (vgl. Farnan et al., 2016).

Flexible Arbeitsmodelle – Bedürfnisse und Möglichkeiten verbinden

Ein weiterer entscheidender Faktor für einen erfolgreichen Wiedereinstieg ist die Vereinbarkeit von Beruf und Familie. In der Klinik Lengg erleichtert der sogenannte Flex-Pool die Organisation der Arbeitszeiten. Mitarbeitende können ihre Verfügbarkeiten bis zu vier Monate im Voraus mittels eines Onlinetools angeben, während die Klinik ihren Bedarf veröffentlicht. Stimmen die Bedürfnisse der beiden Seiten überein, wird eine Schichtbuchung erstellt.

Dieses Modell wird besonders von Eltern und Studierenden genutzt: Eltern schätzen die Möglichkeit, ihre Arbeitszeiten flexi-

bel an die Kinderbetreuung anzupassen, während Studierende ihre Einsätze gezielt in prüfungsfreien Zeiten planen können. Auch Galina B. hat das Modell im Rahmen ihrer Anstellung übernommen und in eine flexiblere Arbeitsform gewechselt. Sie hat zusätzlich zum Flex-Modell das sogenannte Early-Bird-Modell gewählt, in dem sie sich regelmässig für die frühen Morgenstunden zu einer Kurzschicht selbstständig einplant. So gelingt es Galina B., bereits ab Mittag Zeit mit der Familie zu verbringen.

Wiedereinstieg als Integrationsprozess

Eine Willkommenskultur, die von Wertschätzung und Offenheit geprägt ist, unterstützt den erfolgreichen Wiedereinstiegsprozess. Basierend auf dem 3-Phasen-Modell des Veränderungsprozesses nach Kurt Lewin (1947), das aus Unfreezing (Veränderungsbereitschaft schaffen), Moving (Veränderung umsetzen) und Refreezing (Veränderung stabilisieren) besteht, können Wiedereinsteiger*innen aktiv in Veränderungsprozesse eingebunden und als Ideengeber*innen gestärkt werden. Besonders in der Refreeze-Phase ist dies entscheidend, um neue Strukturen und Verhaltensweisen dauerhaft zu festigen und dadurch eine nachhaltige Integration zu gewährleisten.

Diese Form der Einbindung fördert nicht nur das Vertrauen, sondern unterstützt auch die Teambildung und schafft eine gemeinsame Wertebasis. Ein strukturierter Wiedereinstieg wird so zu einem integrativen Prozess, der langfristig sowohl den Mitarbeitenden als auch der Institution zugutekommt.

Nachhaltige Integration durch psychologische Sicherheit

Ein angstfreier Wiedereinstieg ist möglich, wenn psychologische Sicherheit und eine auf individuelle Bedürfnisse abgestimmte Unterstützung im Mittelpunkt stehen. Diese Massnahmen fördern nicht nur die Motivation und das Engagement der Wiedereinsteiger*innen, sondern tragen auch zur positiven Entwicklung der Unternehmenskultur bei.

Der Wiedereinstieg ist eine herausfordernde, aber gleichzeitig bereichernde Erfahrung – für die Betroffenen ebenso wie für die Institutionen. Mit gezielten Konzepten und einer klaren Haltung können Unternehmen das Potenzial von Wiedereinsteiger*innen besser nutzen und sie nachhaltig integrieren.

Literatur

- + Edmondson, A. (2018). *Die angstfreie Organisation*. Vahlen.
- + Farnan, J. M., Gaffney, S., Poston, J. T., Slawinski, K., Cappaert, M., Kamin, B. & Arora, V. M. (2016). Patient safety room of horrors: A novel method to assess medical students and entering residents' ability to identify hazards of hospitalisation. *BMJ Quality & Safety*, 25(3), 153–158. <https://doi.org/10.1136/bmjqs-2015-004621>
- + Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: concept, method and reality in social science; social equilibria and social change. *Human Relations*, 1(1), 5–41.
- + Schein, E. H. (1996). Kurt Lewin's Change Theory in the Field and in the Classroom: Notes Toward a Model of Managed Learning. *Systems Practice*, 9(1), 27–47.
- + Schumacher, B. (2023). *Psychologische Sicherheit: Das Entwicklungselixier für persönliches Wachstum, Teams und Organisationen*. Business Village.

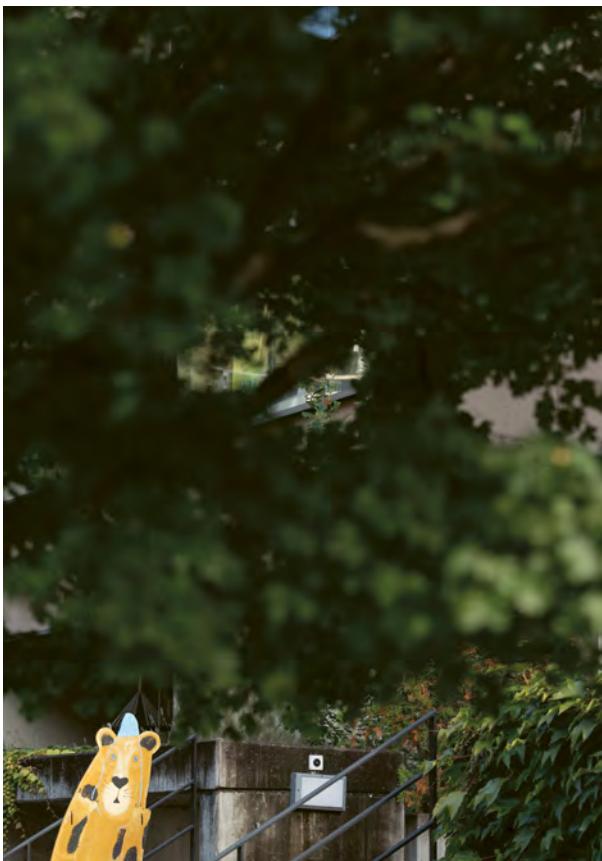


Autor:

Alexander Köhn,
Absolvent MAS Adult and Professional Education,
PH Luzern und Bildungsverantwortlicher,
Klinik Lengg

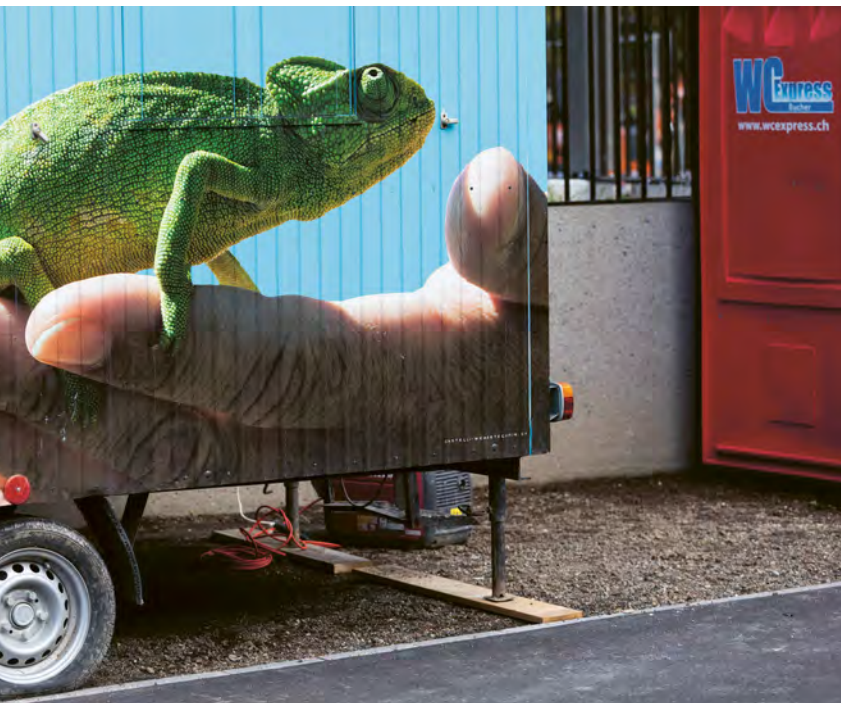
Ein Spaziergang mit Seitenblicken

Tagein, tagaus gehen wir von A nach B und sehen dabei die Dinge immer aus etwa derselben Perspektive. Wie aber sähe die Welt aus, wenn wir für einmal statt mit starrem Routineblick mit neugierigen Seitenblicken die Gegend entdeckten? Wir nehmen Sie mit auf einen überraschenden Spaziergang, der Ihre Sinne erfrischt und mit Ihren Wahrnehmungsmustern bricht.



Jesco Tscholitsch, Primarlehrer und Fotograf, hat sich dem Abenteuer gestellt, für eine Stunde seine Wahrnehmungsgewohnheiten hinter sich zu lassen. Im Herbst 2024 spazierte er zusammen mit seinem elfjährigen Sohn auf der Suche nach Tiermotiven durch seine gewohnte Umgebung – von Emmenbrücke bis Luzern. Dabei

erhaschte er den einen oder anderen überraschenden Seitenblick. Er berichtet: «Zunächst suchten wir gezielt, da die Bilder von Weitem schlecht erkennbar waren. Mit der Zeit sahen wir überall nur noch Tiere, weil unser Fokus so geschärft war.» Seine Erlebnisse hat er für Sie fotografisch festgehalten.

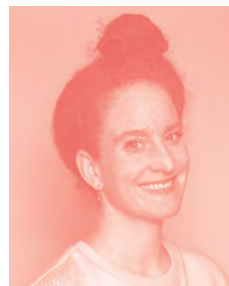


Verborgenes entdecken

Nehmen Sie sich circa eine Stunde Zeit für einen Spaziergang. Machen Sie ihn allein oder zu zweit. Sie können auch als Gruppe gehen oder sich am Ende in der Gruppe treffen, um sich über das Erlebte auszutauschen. Wählen Sie ein bestimmtes Merkmal: zum Beispiel ein Motiv, eine Form, eine Farbe, einen Klang, einen Geruch oder ein Material.

Gehen Sie nun jeweils dorthin, wo dieses Merkmal auftaucht. Notieren Sie, fotografieren Sie oder zeichnen Sie zwischen durch Ihre Eindrücke. Wenn das Merkmal sich nicht zeigt, gehen Sie einfach weiter, bis es wieder irgendwo auftaucht.

Der Spaziergang eignet sich wunderbar als inspirierende Pause für Klassen, für Teamausflüge oder als kleines Abenteuer für die ganze Familie. Und oft kehrt man ganz erstaunt zurück, erstaunt über all die Entdeckungen zuvor verborgener Dinge.



Text:
Andrea Portmann,
Kursleiterin, PH Luzern



Fotos:
Jesco Tscholtsch,
Primarlehrer und Fotograf



Vortragswerkstatt 2025/26

«Chancen»

*Aktuelle
Veranstaltungs-
reihe*

Welche Rolle spielt die Vision der «Chancen für alle» in der Bildung und in der Bildungspolitik? Wie können bestehende Chancenungleichheiten durch institutionelle Entwicklungen, Projekte und die Stärkung individueller Fähigkeiten abgebaut werden? Und was bedeuten genutzte oder verpasste Chancen für uns selbst?

Solche Fragen werden an der diesjährigen Vortragswerkstatt an vier Abenden (jeweils 18.00–20.00 Uhr) diskutiert.

- ▶ **Eine kleine Philosophie der «Chance» und was Bildung mit Chancen zu tun hat**
Donnerstag, 18. September 2025
*Referent*innen: Elke-Nicole Kappus und Dr. Dominik Helbling*
- ▶ **Schulen für alle - Chancen und Zukunftsfähigkeit als bildungspolitisches Programm**
Dienstag, 14. Oktober 2025
*Referent*innen: Martina Krieg und Pius Blümli*
- ▶ **Chancen schaffen in Zeiten der Chancenungleichheit - Fakten und Projekte**
Dienstag, 4. November 2025
Referent: Dr. Jürg Schoch
- ▶ **Chancen ergreifen - von Coaching und Befähigung**
Dienstag, 25. November 2025
Referent: Rémy Müller