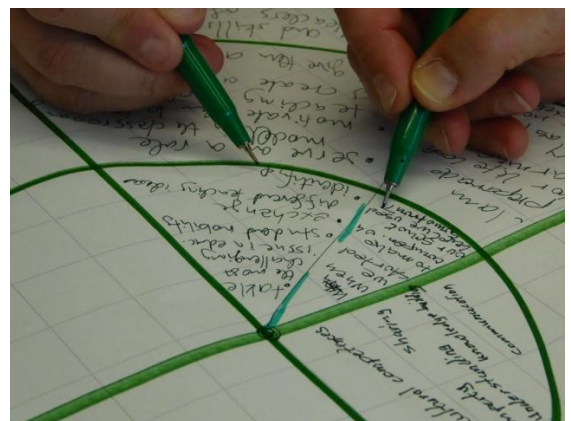


Mobilitätserfahrungen als Lernanlass in der Lehrer/-innenbildung – Beitrag von Nord-Süd Partnerschaften zu einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Schweiz

Arbeit im Rahmen des Programms «Partnerschaften Nord-Süd in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» welches von der DEZA finanziert und von der Stiftung éducation21 koordiniert wird.

Autorinnen:

Christina Colberg, PHTG
 Oxana Ivanova-Chessex, PHZG
 Nadia Lausset, PHVD
 Christiane Lubos, PH FHNW
 Barbara Rödlach, éducation21
 Wiltrud Weidinger, PHZH



éducation21

Paketpost- und Standortadresse | Monbijoustrasse 31 | 3011 Bern
 Briefpostadresse | Postfach 8366 | 3001 Bern
 T +41 31 321 00 21 | info@education21.ch
www.education21.ch

Bern | Lausanne | Lugano



Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	4
1.1. Asymmetrien und Kontraste als grundlegende Merkmale von Nord-Süd Partnerschaften	4
1.2. Ziele dieser Arbeit	5
1.3. Grundlagen für einen strukturierten Lernprozess	5
1.4. Zielgruppen	6
1.5. Struktur des Dokumentes	7
1.6. Literaturverzeichnis	7
2. Theoretische Perspektiven	8
2.1. Transkulturalität als eine Reflexionsperspektive für Nord-Süd Partnerschaften in der Lehrer/- innenbildung	8
2.1.1. Einordnung und Grundlegendes.....	8
2.1.2. Vier Schwerpunkte im Konzept Transkulturalität	9
2.1.3. Kritische Betrachtung.....	11
2.1.4. Transkulturelle Perspektive für Nord-Süd Partnerschaften in der Lehrer/-innenbildung.....	12
2.1.5. Literaturverzeichnis.....	13
2.2. Postkoloniale Theorie als eine Reflexionsperspektive für Nord-Süd Partnerschaften in der Lehrer/- innenbildung	14
2.2.1. Einordnung und Grundlegendes.....	14
2.2.2. Postkoloniale Theorie als eine Analyseperspektive	15
2.2.3. Kritische Betrachtung.....	16
2.2.4. Postkoloniale Perspektive für Nord-Süd Partnerschaften in der Lehrer/-innenbildung	17
2.2.5. Literaturverzeichnis.....	17
3. Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) als übergeordneter Bezugsrahmen.....	19
3.1. Das Bildungskonzept BNE.....	19
3.1.1. BNE-Verständnis	19
3.1.2. Didaktische Prinzipien einer BNE	20
3.1.3. BNE Kompetenzen	21
3.2. Beitrag von PNS an eine BNE in der LLB.....	25
3.2.1. Beiträge von PNS an eine BNE	25
3.3. Literaturverzeichnis	27
4. Umsetzungsbeispiele	29
4.1. Umsetzungsbeispiel 1: «Im Vergleich zu uns machen sie immer noch viel Frontalunterricht.» - Lernanlass aus der transkulturellen Perspektive	30
4.1.1. Lernanlass.....	30
4.1.2. Lern-Setting I: Unterrichtskulturen aus verschiedenen Perspektiven.....	30
4.1.3. Lern-Setting II: Reflexion und Transfer in die Schule	32
4.1.4. BNE-Beitrag des Umsetzungsbeispiels «Frontalunterricht»	34
4.2. Umsetzungsbeispiel 1: «Im Vergleich zu uns machen sie immer noch viel Frontalunterricht.» - Lernanlass aus der postkolonialen Perspektive.....	37
4.2.1. Lernanlass.....	37
4.2.2. Lern-Setting I: Auslandsaufenthalte macht- und rassismuskritisch betrachtet	37
4.2.3. Lern-Setting II: Differenz- und Dominanzverhältnisse an Schulen in der Migrationsgesellschaft	40
4.2.4. Literaturverzeichnis.....	42
4.2.5. BNE-Beitrag des Umsetzungsbeispiels «Frontalunterricht»	43

4.3. Umsetzungsbeispiel 3: «Können wir überhaupt etwas voneinander lernen? Und ausserdem verstehen wir sie ja gar nicht.»	47
4.3.1. Lernanlass	47
4.3.2. Lern-Setting I: Workshop Figurenspiel im Partnerland	47
4.3.3. Lern-Setting II: Reflexion und Transfer in die Schule	49
4.3.4. Literaturverzeichnis	53
4.3.5. BNE-Beitrag des Umsetzungsbeispiels	53
4.4. Umsetzungsbeispiel 4: «Wartezeiten und anderes Zeitmanagement»	56
4.4.1. Lernanlass	56
4.4.2. Lern-Setting I: Der Umgang mit Zeit hier und anderswo	56
4.4.3. Lern-Setting II: Reflexion und Transfer in die Schule	58
4.4.4. Literaturverzeichnis	60
4.4.5. BNE-Beitrag des Umsetzungsbeispiels «Wartezeiten und anderes Zeitmanagement»	61
4.5. Umsetzungsbeispiel 5: «Die Raserei scheint ihnen im Blut zu liegen.»	64
4.5.1. Lernanlass	64
4.5.2. Lern-Setting I: Stammtischparolen - Stereotypen - Vorurteile	64
4.5.3. Lern-Setting II: Stereotypen - Vorurteile	65
4.5.4. Literaturverzeichnis	67
4.5.5. BNE-Beitrag des Umsetzungsbeispiels «Die Raserei scheint ihnen im Blut zu liegen»	67
4.6. Umsetzungsbeispiel 6: «Entscheidungsprozesse an der Partnerhochschule»: Eine Reflexion auf der Partnerschaftsebene unter Anwendung der postkolonialen Perspektive.	71
4.6.1. Lernanlass	71
4.6.2. Partnerschaft im Fokus der kritischen Reflexion	71
4.6.3. Reflexionsinstrument	71
4.6.4. Reflexionsräume	73
4.6.5. Literaturverzeichnis	74
4.6.6. BNE-Beitrag des Umsetzungsbeispiels «Entscheidungsprozesse an der Partnerhochschule»	74
4.7. Weitere mögliche Lernanlässe	77
4.7.1. Zusammenarbeit auf Augenhöhe	77
4.7.2. Wahl der Partner	77
4.7.3. Interview mit Lehrperson	77
4.7.4. Zusammenarbeit mit verschiedenen kulturellen Hintergründen	77
4.7.5. Umweltschutz	77
5. Synthese	78
5.1. Rückblick auf die beiden theoretischen Ansätze	78
5.2. BNE-Kompetenzen von Lernenden (persönlich-professionelle Ebene)	81
5.3. Implikationen für Lehrende im Rahmen einer BNE (professionelle Ebene)	83
5.4. Schule oder PH als Gesamtorganisation	87
5.5. Schlussfazit	88
5.6. Literaturverzeichnis	89



1. Einleitung

Nadia Lausselet

«In Lehrveranstaltung haben Studierende einen Projekteinsatz im Rahmen der Partnerschaft Nord-Süd im Land X absolviert. Im Anschluss an den Auslandsaufenthalt ist ein Workshop vorgesehen, in dem die Erfahrungen der Studierenden vorgestellt und reflektiert werden sollten. Im Rahmen der Gruppenarbeit berichtet eine Studierende über ihre Beobachtungen an der Grundschule im Land X: 'Im Vergleich zu uns machen sie immer noch sehr viel Frontalunterricht in Land X'. Diese These wird von vielen anderen Studierenden bestätigt.»

Was kann aus den Erlebnissen im Rahmen von «Nord-Süd Partnerschaften» gelernt werden und was können diese Erfahrungen für die Berufspraxis als Lehrperson oder Dozierende bedeuten? Dieses Dokument hat einerseits zum Ziel, Impulse zu erarbeiten, um die Frage einer solchen Nutzbarmachung in einer bildungsbezogenen Berufspraxis – nicht abschliessend – zu beantworten. Zudem soll damit verbunden ein Beitrag zur aktuellen Implementierung von einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in das schweizerische Bildungssystem gemacht werden, indem erläutert wird, wie solche Partnerschaften einen Beitrag an eine BNE leisten können. Diese Arbeit entsteht im Rahmen des Programms Partnerschaft Nord-Süd in der Lehrer/-innenbildung (PNS LLB) welches von der DEZA finanziert und von der Stiftung éducation21 koordiniert wird. Eine programminterne Arbeitsgruppe, mit dem Namen «Transfer in die Berufspraxis» hat sich dieser Herausforderung angenommen um bestehende Erfahrungen in einer theoretisch didaktisch aufgearbeiteten Form einem breiteren Kreis zur Verfügung zu stellen und den Zusammenhang mit der Berufspraxis im Sinne einer BNE sichtbar zu machen. Sie stützt sich auf den mehrjährigen Erfahrungen der am Programm beteiligten Institutionen, welche mit sehr kreativen und konstruktiven Ansätzen ihre Partnerschaften gestalten. Ein kurzer Einblick in die Philosophie des Programmes erlaubt es, die in dieser Arbeit gewählten Ansätze besser zu verstehen.

1.1. Asymmetrien und Kontraste als grundlegende Merkmale von Nord-Süd Partnerschaften

Mit zunehmender Globalisierung hat die Internationalisierung der Hochschullandschaft in den letzten Jahrzehnten stark zugenommen. Das gilt trotz ihrer starken lokalen Verankerung (Leutwyler, Mantel & Tremp, 2011) auch für die Lehrer/-innen-Bildung. Mehrheitlich geht es dabei darum, Studierendenmobilität mit naheliegenden Institutionen zu fördern: Europäische Institutionen haben vor allem Partnerschaften mit anderen europäischen oder westlichen Institutionen aufgebaut, was als «Mainstream Internationalisierung» beschrieben werden kann (Leutwyler & Lausselet, 2016). Immer mehr werden aber die Netzwerke erweitert, so dass heute Nord-Süd Partnerschaften einen wichtigen Strang der Hochschulkooperationen darstellen.

Das oben erwähnte Programm unterstützt seit 2004 solche Partnerschaften zwischen Bildungsinstitutionen der Lehrer/-innenbildung (LLB) in der Schweiz und solchen im globalen Süden und Osten. Institutionen desselben Bereichs mit unterschiedlichen historischen und sozioökonomischen Hintergründen führen gemeinsame Bildungsprojekte durch und treten in einen Wissens- und Erfahrungsaustausch ein. Dies soll einerseits bei allen Beteiligten das Verständnis für weltweite Zusammenhänge fördern und andererseits Fähigkeiten einüben, welche für den Unterricht und weitere bildungsrelevante berufliche Kooperationen in der heutigen Weltgesellschaft von Bedeutung sind. Solche Partnerschaften sollen somit einen Beitrag zu Globalem Lernen in der LLB leisten. Zudem soll **Globales Lernen** (GL) als Konzept für die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Partnerschaften dienlich sein. Das Endziel ist, GL in den Pädagogischen Hochschulen (PHs) und von dort mit den ausgebildeten Lehrpersonen schliesslich in allen Schulstufen in der Schweiz einzubetten. Seit der BNE Dekade (2005–2014) geht es darum, die Curriculae als Beitrag zu einer nachhaltig gestalteten Welt mit einem erklärten Fokus auf BNE zu konzipieren. Das Ziel von **BNE** besteht darin, Lernende zu befähigen «Herausforderungen in der zum weltumspannenden System entwickelten Gesellschaft anzugehen und zu bewältigen und die Zukunft kreativ im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung (NE) mitzugestalten» (éducation21, 2016). In der Schweiz wird GL als ein Beitrag zu BNE gesehen in dem es alle Dimensionen einer Nachhaltigen Entwicklung (NE) (Wirtschaft, Gesellschaft und Umwelt) sowie deren Zusammenspiel berücksichtigt, den Raum jedoch ins Zentrum rückt (vgl. SBE 2010, 10). Seit der vierten Phase des Programmes PNS wird BNE daher als neues Rah-

menkonzept für die Partnerschaften definiert, was in Anbetracht der Lancierung der Agenda 2030 und der entsprechenden Sustainable Development Goals (SDGs) besonders relevant ist. Aktuell wird im Programm PNS LLB daher daran gearbeitet, die gegenseitige Bereicherung von PNS und BNE zu fördern.

Im Lauf der 13 bisherigen Jahre des Programmes ist ein wichtiger Erfahrungsschatz aufgebaut worden und einige zentrale Merkmale von PNS haben sich herauskristallisiert, die diese PNS von der so genannten «Mainstream Internationalisierung» unterscheiden und dadurch eine besondere Aufmerksamkeit beanspruchen (Leutwyler & Lausset, 2016). Unterschiedliche finanzielle Mittel und geopolitische Positionen können die Bildungsinstitutionen mit Herausforderungen bezüglich der Machtasymmetrie untereinander konfrontieren. Dabei ist deutlich geworden, dass es sehr wichtig ist diese Fragen reflektiert und differenziert anzugehen. **Machtasymmetrie** kann sich beispielsweise durch ein Über-/Unterlegenheitsgefühl äussern, welches eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe verhindert. Durch ungleiche Publikationschancen beispielsweise, welche der Nordpartner aufgrund des langen westlich-dominierten «wissenschaftlichen Schreibens» und der höheren finanzielle Mittel höheres wissenschaftliches Ansehen verspricht. Die sehr **unterschiedlichen sozio-ökonomischen Hintergründe** der Partnerinstitutionen sind ein zweites Merkmal, welche zu einem starken Kontrast führt. Durch das Zusammenspiel zwischen diesem Kontrast und dem Machtgefälle entsteht das Risiko der «Kulturalisierung» und damit verbunden der Verstärkung von Stereotypen. «Unter Kulturalisierung wird die Praxis verstanden, Kultur als wesentliche, zentrale und determinierende Erklärung für (individuelle) Handlungen, Einstellungen, Verhaltensweisen, Konflikte oder Ausdrucksweisen zu verstehen. Häufig wird dabei der Kulturbegriff ethnisiert und Kultur als homogene Einheit gesehen» (Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V., 2017). Es stellt sich daher in den Partnerschaften des Programmes PNS LLB die Frage, wie mit diesen zwei Merkmalen umgegangen und was daraus gelernt werden kann.

1.2. Ziele dieser Arbeit

Hauptziel dieser Arbeit ist es, einem breiten Kreis verschiedener Partnerschaftsbeteiligter und -errichtender eine Unterstützung zu bieten um die pädagogische (Selbst-)Begleitung ihrer Nord-Süd Partnerschaft weiter zu entwickeln. Es geht darum, aus den bestehenden **Erfahrungen** so viel als möglich zu lernen und den **Bezug zur Berufspraxis** stärker heraus zu arbeiten. In anderen Worten: Eine erlebte Situation zu untersuchen, fremde und eigene Erfahrungen darin zu analysieren und zu lernen, Impulse für die eigene Berufspraxis aufzunehmen. Konkret stehen einerseits **konzeptionelle theoretische Grundlagen** zur Verfügung welche z.B. mit Studierenden im Voraus angegangen werden können, andererseits **Fallbeispiele** von Situationen, die in PNS vorkommen können. Diese werden theoretisch und didaktisch aufgearbeitet um als Lernanlässe genutzt werden zu können. Die gesamte Aufarbeitung soll schliesslich zeigen inwiefern Lernprozesse, die im spezifischen Rahmen von PNS ablaufen, eine BNE in der LLB unterstützen können. Ziel ist es also mit Hilfe von Beispielen Impulse zu bieten, um bei Lehrenden und Lernenden individuelle Denkprozesse anzuregen. Kein Ziel ist es fertiggestellte Handlungsanleitungen oder so genannte «Rezepte» zur Verfügung zu stellen. Auch wenn die Überlegungen auf Partnerschaftserfahrungen basieren, können diese Impulse auch für Bildungsfachleute von Interesse sein, welche sich mit der steigenden Heterogenität in Schulen beschäftigen.

1.3. Grundlagen für einen strukturierten Lernprozess

Die Grundidee dieser Arbeit ist es somit, aus einer im Rahmen einer PNS erlebten Situation einen Lernanlass zu machen. Dafür wurden einige charakteristische Erfahrungen von Studierenden und Dozierenden, aber auch von Koordinatorinnen und Koordinatoren der PNS ausgewählt, um daraus exemplarisch einen Lerngegenstand zu machen. Da die Frage der Machtasymmetrie und der Kulturalisierung in den meisten Situationen mehr oder weniger implizit mitschwingt, wurden theoretische Grundlagen aus dem Bereich des Postkolonialismus und der Transkulturalität beigezogen, um einen reflexiven Begleitprozess der Partnerschaften vorzuschlagen. Die Beiträge der postkolonialen Theorie helfen, die Frage der Machtasymmetrie anzugehen. Der Diskurs rund um Transkulturalität unterstützen den Umgang mit dem Risiko einer Kulturalisierung zu bearbeiten. Beide Ansätze können somit als mögliche «Brillen» betrachtet werden, um an eine PNS-Situation heranzugehen. Die Idee ist

es, durch diesen doppelten konzeptionellen Rahmen die Merkmale der PNS anzugehen und in einen Bezug zu den professionellen Kompetenzen im Rahmen einer BNE zu setzen.

Basierend auf einer typischen PNS-Situation (auch «Vignette» genannt) wird ein Umsetzungsbeispiel vorgeschlagen, um einen Lernprozess auf zwei Ebenen anzuleiten und zu begleiten:

1. Personelle Kompetenzen, welche für den Bildungsberuf von Relevanz sind (auf Englisch «personal professional skills» genannt): Zuerst wird auf einer personellen Ebene (aber im Hinblick auf den beruflichen Kontext) gearbeitet: Was kann ich, als Partnerschaftsbeteiligte/-r aus dieser Situation lernen? Wie kann ich versuchen, die Perspektive der Partner/-innen einzunehmen, bevor ich zu einem Urteil komme? Wie kann ich mir meine eigene Überlegenheits- oder Unterlegenheitsgefühle bewusst werden? Wie kann ich lernen, die Einbettung von Wissen und pädagogischen Praktiken in einem breiteren geschichtlichen und sozio-ökonomischen Kontext besser zu sehen? In den Umsetzungsbeispielen werden Wege aufgezeigt, wie man solche Fragen angehen und bearbeiten kann. Auf dieser Ebene werden die Individuen als **Lernende** betrachtet.
2. Berufliche Kompetenzen: in einem zweiten Schritt wird reflektiert, inwiefern das Erlernte für die Berufspraxis dienlich sein kann und wie es eingesetzt werden kann: Warum ist es für meine Berufspraxis nützlich mir meiner Überlegenheitsgefühle (und jener meiner Gesellschaft) bewusst zu sein, oder mein Wissen in einen breiteren Kontext zu stellen? Was kann ich konkret in der Schule damit anfangen? In den Umsetzungsbeispielen wird z.B. gezeigt, wie mit den Schüler/-innen dank diesem Bewusstsein eine Arbeit rund um stereotype Bilder, welche in den meisten Schulbüchern zu finden sind, durchgeführt werden kann. Auf dieser Ebene werden die Individuen als **Lehrende** betrachtet.

Abschliessend wird ebenfalls auf der personellen (Lernende) und der beruflichen (Lehrende) Ebene der Beitrag des jeweiligen Umsetzungsbeispiels an eine BNE diskutiert.

1.4. Zielgruppen

Das Instrument richtet sich vor allem an alle an Beteiligten einer Partnerschaft:

- a) an **Studierende**, die an Austausch- oder Projektaktivitäten im Rahmen von Hochschulpartnerschaften beteiligt sind (Impulse für die Gestaltung der eigenen Lern- und Reflexionsprozesse);
- b) an **Dozierende**, die in der **Begleitung von Studierenden** involviert sind (Anregungen zur Gestaltung der Lern-Lehrarrangements);
- c) an **Dozierende**, die an einem **Austausch** oder einer anderen Aktivität im Rahmen der Partnerschaften mitwirken (Impulse für die Einordnung und Analyse von eigenen Erfahrungen);
- d) an **Lehrpersonen in der Praxis** (Reflexion des eigenen Unterrichts).
- e) an **Koordinatorinnen und Koordinatoren** der Hochschulpartnerschaften (Impulse für die Reflexion der Beschaffenheit und der Umsetzung der Partnerschaft im Nord-Süd-Modus) oder breiter gesehen an Mobilitätsverantwortliche (Reflexion bezüglich des Beitrages dieser Arbeit z.B. an Erasmus-Austausche).
- f) Darüber hinaus richtet sich die vorliegende Arbeit aber auch an **Dozierende und Lehrpersonen**, welche ihre Reflexivität in einem heterogenen Umfeld fördern möchten.

Das Dokument ist wie schon erwähnt im Rahmen der Tätigkeit einer Arbeitsgruppe an Schweizerischen Hochschulen entstanden. Die primäre Zielgruppe dieses Instrumentes sind deshalb die Akteurinnen und Akteure in der Schweiz, aber auch innerhalb der gesamten westlichen Welt.

1.5. Struktur des Dokumentes

Als erstes werden im zweiten Kapitel die beigezogenen theoretischen Ansätze erläutert: die Leitideen der Transkulturalität und der postkoloniale Theorie werden zusammenfassend vorgestellt. Die Idee ist, diese Ansätze auch Studierenden zugänglich zu machen, damit die Unterlagen nicht nur als Hintergrundinformation relevant, sondern auch als Arbeitsmaterial brauchbar sind.

Das dritte Kapitel spiegelt das BNE-Verständnis derjenigen Organisation wider, welche das Programm PNS LLB koordiniert: *éducation21*. Dieses gilt als Referenzrahmen für die gesamte Arbeit, da der Beitrag von PNS an eine BNE in der Berufspraxis vor diesem Hintergrund reflektiert wird. Wie schon erwähnt wird auch da zwischen personellen und beruflichen BNE-Kompetenzen unterschieden. Deshalb wird in diesem Kapitel auch ein von der Wirtschaftskommission Europa der Vereinten Nationen entwickeltes Modell von BNE Kompetenzen für Lehrende vorgestellt, welche im BNE Verständnis von *éducation21* bisher nicht explizit erläutert wurden.

Das vierte Kapitel beinhaltet die Umsetzungsbeispiele: Anhand verschiedener «Vignetten», bzw. Situationen, welche im Rahmen von PNS vorkommen, werden mit Hilfe der Ansätze des Postkolonialismus und der Transkulturalität Möglichkeiten aufgezeigt, wie aus der Vignette ein Lernprozess entstehen kann, der zur Berufspraxis beiträgt. Für jede Vignette wird dann aufgezeigt, inwiefern der geschilderte Lernprozess zu einer BNE in Schule und LLB beitragen kann.

Das fünfte Kapitel betrachtet diesen Beitrag von PNS an eine BNE sowohl für Lernende als auch für Lehrende nochmals zusammenfassend. Eine kurze Synthese fasst die Hauptgedanken des gesamten Dokumentes zusammen und schliesst damit die Arbeit ab.

1.6. Literaturverzeichnis

Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V.: Glossar. Online unter: https://www.idaev.de/researchetools/glossar/?no_cache=1 [30.05.2017].

Leutwyler, B. & Lausset, N. (2016): North-South Partnerships and their Contribution to the Internationalisation of Teacher Education: A Post-Colonial Reflection. In: Kürsteiner, B. & Salvisberg, T. (Hrsg.). *Teacher Education in the 21st century: A focus on convergence* (219-245). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Leutwyler, B.; Mantel, C. & Tremp, P. (2011): Lokale Ausrichtung – internationaler Anspruch: Lehrerinnen und Lehrerbildung an pädagogischen Hochschulen. *Beitrag zur Lehrerbildung*, 29 (1), 5-19. Verfügbar unter: https://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2011_1_5-19.pdf [Stand: 08.02.2017].

Stiftung Bildung und Entwicklung SBE (2010/12): *Globales Lernen – Ein Leitfaden*. Online unter: <http://www.education21.ch/de/bne/globales-lernen/archiv/publikationen-sbe> [26.05.2017].



2. Theoretische Perspektiven

Zwei theoretische Perspektiven stehen im Mittelpunkt dieser Veröffentlichung: das Konzept der Transkulturalität und die postkoloniale Theorie. Diese Perspektiven sind im Sinne der 'Brillen' zu verstehen, welche im Kontext der Nord-Süd Partnerschaften in der Lehrer/-innenbildung jeweils spezifische Phänomene sichtbar machen können. Diese theoretischen Perspektiven erscheinen den Autorinnen fruchtbar, weil sich ihr Blickwinkel weg von der Betrachtung und Erzeugung des Wissens über 'die Anderen' mit dem Konzept der Transkulturalität (Kapitelabschnitt 2.1) hin zu der Betrachtung des Gemeinsamen und mit der postkolonialen Theorie (Kapitelabschnitt 2.2) hin zur Kritik gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse und der eigenen Privilegien bewegt. Die Potentiale dieser theoretischen Perspektiven hinsichtlich der Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Kontext der Nord-Süd Partnerschaften stellen eine weitere Begründung für die Auswahl dar.

Dieses Kapitel erhebt keinen Anspruch, die beiden theoretischen Perspektiven umfassend darzustellen, sondern gibt lediglich Impulse für eine mögliche (kritisch-)reflexive Arbeit. Beide Kapitelabschnitte sind vergleichbar gegliedert. Einer kurzen Einordnung folgt die Beschreibung ausgewählter inhaltlicher Schwerpunkte der jeweiligen theoretischen Perspektiven. Anschliessend werden die beiden theoretischen Brillen einer kritischen Betrachtung unterzogen, um in einem letzten Schritt die Perspektiven und Chancen für Lern- und Bildungsprozesse im Kontext der Hochschulpartnerschaften und der Studierendenmobilität aufzuzeigen.

2.1. Transkulturalität als eine Reflexionsperspektive für Nord-Süd Partnerschaften in der Lehrer/-innenbildung

Wiltrud Weidinger

2.1.1. Einordnung und Grundlegendes

Das Konzept der Transkulturalität entstand in seinen Vorläufern bereits in den 1940er Jahren in Kuba. Fernando Ortiz Fernández beschreibt unter «Transkulturalisierung» den Einfluss von Kulturen aufeinander. Transkulturation erfolgt unter anderem durch Migration oder durch offizielle Machtpolitik, mit denen Menschen in verschiedenen Ländern und Kulturen leben. Transkulturation geschieht auch durch den Einfluss auf die Massenmedien sowie durch die eigene Sprache, die ein Mensch mitbringt. So entstehen durch die gegenseitigen Einflüsse kurz- oder langfristig beispielsweise auch Mischsprachen.

In Europa wurde das Konzept der «Transkulturalität» in Deutschland von Wolfgang Welsch erstmals 1991 in die Diskussion eingebracht. Transkulturalität meint in diesem Kontext ein neues Verständnis von Kultur: Kulturen sind demnach keine Inseln, sondern durchdringen und beeinflussen sich gegenseitig.

«Unsere Kulturen haben de facto längst nicht mehr die Form der Homogenität und Separiertheit, sondern sind bis in ihren Kern hinein durch Mischung und Durchdringung gekennzeichnet. Diese neue Form der Kulturen bezeichne ich, da sie über den traditionellen Kulturbegriff hinaus- und durch die traditionellen Kulturgrenzen wie selbstverständlich hindurchgeht, als transkulturell. Das Konzept der Transkulturalität sucht diese veränderte kulturelle Verfassung ins Licht zu rücken.» (Welsch, 1994, 4)

Wer sich mit verschiedenen Kulturkonzepten auseinandersetzt, kennt in diesem Zusammenhang auch die Begriffe Plurikulturalität, Multikulturalität und Interkulturalität. Im Folgenden sind sie hier abgegrenzt vom Konzept der Transkulturalität:

Plurikulturalität: Viele verschiedene Kulturen sind vorhanden. Auf eine Interaktion oder Vermischung der Kulturen wird nicht eingegangen (lose, zufällige Struktur).

Multikulturalität: Verhältnisse innerhalb einer Gesellschaft als Fokus. Menschen mit bestimmten kulturellen Hintergründen bewegen sich nebeneinander. Es kommt nicht zur Verschmelzung von verschiedenen Kulturen (parallele Struktur).

Interkulturalität: Zwei oder mehr Kulturen treffen aufeinander. Aufgrund kultureller Unterschiede kommt es zur gegenseitigen Beeinflussung (poröse Struktur).

Der Begriff der Transkulturalität geht im Gegensatz zur Multikulturalität und Interkulturalität davon aus, dass Kulturen nicht einheitliche und klar voneinander abgrenzbare Einheiten sind, sondern zunehmend vernetzt und vermischt werden. Die Transkulturalität umschreibt genau diesen Aspekt der Entwicklung von klar abgrenzbaren Einzelkulturen zu einer **globaleren Kultur** (vernetzte Struktur).

In den vergangenen Jahrzehnten wurde die Kritik an den Konzepten der Multikulturalität und der Interkulturalität immer lauter. Der Ansatz der Multikulturalität, wenn umgesetzt in Policies (politischen Strategien und gesetzlichen Richtlinien), fördere demnach zum Beispiel die Ghettoisierung, in der Immigranten ermutigt werden, sich in ihre selbst-erhaltenden national kulturellen Ghettos abseits vom Mainstream zurückzuziehen (Moore, 1986; Bissondath, 1994). Das Konzept der Plurikulturalität behandelt die erwähnten Zusammenhänge gar nicht und negiert die Vernetzung und die zunehmende Vermischung von Kulturen. Auch das Konzept der Interkulturalität greife hier zu wenig weit. Kulturen beeinflussen sich nicht nur gegenseitig als abgeschlossene Einheiten, sondern vermischen und vernetzen sich eben zunehmend (Welsch, 2010). Die globalen Veränderungen des vergangenen Jahrzehnts wie beispielsweise Migrationsbewegungen aufgrund von gesellschaftlichen, politischen oder wirtschaftlichen Ungleichheiten oder auch der zunehmende globalisierte Kapitalismus und damit eine noch ungerechtere Verteilung von Macht und Einfluss, legen daher eine weiter gedachte Sichtweise auf Kultur(en) nahe.

2.1.2. Vier Schwerpunkte im Konzept Transkulturalität

Kultur als hybrides Gebilde

Das Konzept der Transkulturalität begründet sich in der Wahrnehmung, dass die heutigen Kulturen nicht mehr den alten Vorstellungen geschlossener und einheitlicher Nationalkulturen entsprechen (Onghena 2010, Lewis 2002, Cuccioletta 2002, Welsch 1995). Bis zum Aufkommen der transkulturellen Sichtweise stellte man sich Kulturen quasi als «Kugelkulturen» vor, die voneinander abgeschlossen existieren. Diese kommunizieren normalerweise nicht miteinander und können einander auch nicht durchdringen (vgl. Welsch 2010, Welsch 1994). Das Ziel einer solchen «Kugelkultur» ist es, ihre Identität zu behalten, (wenn auch im positiven Sinn) sich durch bestimmte Eigenheiten und Charakteristika von einer anderen Kugelkultur abzugrenzen. Eine «Kugelkultur» nimmt auch von sich aus keinen Kontakt zu einer anderen Kultur auf. Transkulturalität denkt hier anders: Kulturen sind vielmehr von einer Vielfalt möglicher Identitäten gekennzeichnet und haben sehr starke grenzüberschreitende Konturen. **Kulturen sind heutzutage ineinander vernetzt, miteinander verflochten und durchdringen einander.** Sie sind hybride Gebilde. Zudem verhält es sich so, dass in der Bildung der individuellen Identität nicht nur mehrere Kulturen, sondern auch Phänomene wie individuelle Biografien, sozio-ökonomische Verhältnisse innerhalb einer Kultur und andere Einflüsse das Kugelbild von Kultur auflockern. Das Konzept der Transkulturalität lässt in seiner Anlage auch die Berücksichtigung dieser wichtigen Einflussfaktoren zu.

Diese Veränderung ist laut dem genannten Konzept eine Folge von Globalisierung, Migration sowie von weltweiten materiellen und immateriellen Kommunikationssystemen und von wirtschaftlichen Abhängigkeiten (Welsch 1995). Kultur wird symbolisiert durch das Bild von Geflechten und nicht Kugeln (Welsch 2010).

Jeder Mensch ist transkulturell

Auch innerhalb der Gesellschaften zeigt sich eine starke Hybridisierung. Das heisst, in beinahe jedem Land sind kulturelle Gehalte anderer Regionen zu Binnengehalten geworden, sowohl auf der Ebene der Bevölkerung, der Waren und der Information. Wolfgang Welsch formuliert dies wie folgt: «Weltweit leben in der Mehrzahl der Länder auch Angehörige aller anderen Länder dieser Erde; immer mehr werden die gleichen Artikel (wie exotisch sie einst auch gewesen sein mögen) allerorten verfügbar; zudem machen die elektronischen Kommunikationstechniken quasi alle Informationen von jedem Punkt aus identisch verfügbar.» (Welsch 2010). Die Veränderungen in Richtung einer Transkulturalität sind damit **mehrdimensional**. Sie betreffen unseren Alltag (z.B. internationale Küche und Lebensmittel im Supermarkt), technische Innovationen, aber auch ganze gesellschaftliche Bereiche wie Medizin, Kunst, Sport und auch Bildung. Allerdings, Transkulturalität muss auch

von jedem Menschen angenommen und verinnerlicht werden. Alleine das Vorhandensein internationaler Güter als Folge von Globalisierung reicht nicht aus, um als transkulturell zu gelten.

Das Konzept der Transkulturalität beleuchtet nicht nur diese Veränderungen auf der Makroebene der Gesellschaft, sondern setzt sich auch mit veränderten Identitäten und dem Heranwachsen in einer transkulturellen Gesellschaft auseinander. Auch Individuen werden in sich selbst als transkulturell beschrieben. Dies betrifft nicht nur Migrant/-innen. Alle Menschen sind in diesem Zusammenhang «kulturelle Mischlinge», da sie in den verschiedenen Bereichen ihres Lebens (Schule, Beruf, Privatleben, Medien) immer mehr Menschen mit unterschiedlichem kulturellem oder ethnischen Hintergrund antreffen (Onghena 2010, Welsch 2010). Die Lebensform eines Wissenschaftlers, eines Ökonomen oder eines Journalisten ist nicht mehr einfach schweizerisch oder deutsch geprägt, sondern vermutlich europäisch oder global. Dieser Veränderungsprozess wird als Transkulturation beschrieben und endet in einem völlig neuen und unabhängigen Phänomen: Eine neue Realität entsteht, in der wir uns begegnen (Onghena 2010). Dieses Konzept ist an sich kein Neues, die «Patchwork-Identität» war bereits in den aufrüttelnden Konzepten der Risikogesellschaft in den 1980er Jahren ein Thema (Beck 1984). Neu ist die Sichtweise: Die interne Transkulturalität jedes Einzelnen ist der wesentliche Punkt. Die/Eine Gesellschaft beinhaltet nicht verschiedene Kulturen, sondern ihre Individuen vereinen in sich selbst verschiedene kulturelle Muster und Orientierungen (Flehsig 1998; 2000). Kulturen brauchen demnach Träger, sie können nicht alleine stehen. Das Ziel des Transkulturalitätsansatzes ist damit das «Cosmopolitan Citizenship», welches durch die Auseinandersetzung mit seiner eigenen Transkulturalität und der Interaktion mit anderen entsteht (Cuccioletta 2002). Diese kosmopolitische Teilhabe an der Gesellschaft ist unabhängig von politischen Strukturen oder Institutionen. Sie entwickelt sich in jedem Menschen selbst. Dennoch bestehen zwischen Kulturen auch Machtstrukturen, die letztlich auch die kosmopolitische Teilhabe jedes Einzelnen prägen.

Wenn Menschen in sich selbst schon transkulturelle Elemente vereinen, können sie gemäss dieser Theorie auch leichter mit der äusseren Transkulturalität zurechtkommen. Je verschieden die kulturelle Identität eines Menschen zusammengesetzt ist und er sich dessen bewusst ist, desto eher tritt dieser Mensch auch in den Austausch mit anderen verschiedenen Menschen. Er entdeckt Gemeinsamkeiten und entwickelt neue Gemeinsamkeiten. Anstelle von Abwehr des Fremden steht Kommunikation (Welsch 2010). Dies bedeutet jedoch nicht, Unterschiede zu negieren. Der Fokus auf Gemeinsames hilft jedoch konstruktiv mit Differenzen umzugehen. **Transkulturelles Lernen** findet statt und verbindet das «Fremdverstehen» mit dem Verstehen des «kulturellen Selbst» mit gleichem Anspruch (Flehsig 1998). Dadurch können Gemeinsamkeiten und Möglichkeiten für einen Anschluss an die kulturellen Identitäten der Beteiligten entdeckt werden. Wenn transkulturelles Lernen stattfindet, können innovative Lösungen entstehen, um «neue kulturelle Orientierungen und neues Verhalten zu entwickeln» (ebd.). Folgt man diesem Verständnis, so kann transkulturelles Lernen zu einem Element der grossen pädagogischen Gegenwartsaufgabe werden, so formuliert dies Karl-Heinz Flehsig. *«Es zielt ab auf die Entwicklung von Kompetenzen, die Menschen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund befähigen, auf lokaler wie auf globaler Ebene Aufgaben zu bearbeiten und Lösungen zu finden, die sowohl auf die Erhaltung und Weiterentwicklung eigener kultureller Identität als auch der Ermöglichung gemeinsamer Lebens- und Überlebensleistungen gerichtet sind.»* (ebd.)

Machtverhältnisse und wirtschaftliche Abhängigkeiten als Auslöser

Der transkulturelle Ansatz besitzt noch eine wesentliche dritte Botschaft. Veränderungen in der Gesellschaft und die Konsequenzen, die mit einer zunehmenden Globalisierung der Welt verbunden sind, sind nie nur frei gewählt. Menschen sind nach wie vor abhängig von Machtverhältnissen, wirtschaftlichen Abhängigkeiten und politischen Gegebenheiten. Die treibende Kraft dieser Machtverhältnisse ist die kapitalistische Ökonomie mit ihrer globalen Erschliessung materieller und humaner Ressourcen. Dies führt zu drastischen **Ungleichverteilungen** und zwingt Menschen zur Migration. Politischer Druck und ungerechte Herrschaft verschärfen dies zusätzlich. Menschen bilden ihre Identität innerhalb dieser Beschränkungen und oftmals unter Zwang, Not oder Armut. Die vorher angesprochenen transkulturellen Identitäten werden dabei nicht freiwillig gebildet oder

frei gewählt, sondern entstehen aus dem Versuch, die Ungleichheiten auszugleichen, indem sie zum Beispiel migrieren oder sich unbewusst Elemente einer anderen Kultur aneignen. Dies trifft sowohl für Arm als auch für Reich zu. Welchen Weg jedoch jemand geht, ob er sich aus seinem lokalen Kontext heraus bewegt, ob und wie viele Elemente einer anderen Kultur man in sich aufnimmt, ist höchst individuell. Auch in unterprivilegierten Schichten der Gesellschaft oder in eher homogen angesehenen Populationen wie beispielsweise in der Gesellschaft der Tibeter kann man feststellen, dass Menschen auch dort einige Elemente anderer kultureller Herkunft kennen und einige davon auch verinnerlicht haben – also ein Stück weit transkulturell geworden sind (Welsch 2010). Betrachtet man spezifisch Internationalisierungsprozesse von Hochschulen wie beispielsweise die von Nord-Süd-Partnerschaften, dann kann sehr wohl von einer frei gewählten Transkulturalität gesprochen werden.

Das Gemeinsame entdecken

Im Konzept der Transkulturalität geht es um das Verabschieden eines Differenz-Denkens, in dem verschiedene Kulturen gegeneinander ausgespielt und unterschiedlich bewertet werden (Bolscho 2005). Transkulturalität fokussiert in seiner Ausrichtung das Gemeinsame. Domenig (2007) formuliert das wie folgt: «*Transkulturalität [stellt] nicht das Zwischen oder das Nebeneinander, sondern das über das Kulturelle Hinausgehende, Grenz-überschreitende und somit wieder Verbindende und Gemeinsame ins Zentrum.*» Folgt man dem Konzept der Transkulturalität in der Bildung und in der Förderung der transkulturellen Kompetenzen, so kann **das Gemeinsame als Fundament** jeder sozialen Beziehung gesehen werden. In dieser Beziehung geht es eben nicht darum, beim Auftreten von unterschiedlicher kultureller Orientierung, das Fremde über das Verbindende zu stellen. Es ist daher Aufgabe im Verständnis von Transkulturalität, mit der Pluralität von Identitätszugehörigkeiten und Lebensformen umgehen zu können (Welsch & Kupzok 2011). Ihre Aufgabe ist es, die Konzentration auf die Polarität von Eigenem und Anderem sowie von Fremdem und Vertrautem abzubauen. Die Aufmerksamkeit gilt es auf verbindende Elemente zu lenken, um kulturelle Mischung im eigenen Selbst und zwischen Individuen als Bereicherung zu erkennen und wertzuschätzen (ebd.). Es werden Lernprozesse initiiert, die auf eine reflektierte Überwindung von konstruierten sozialen und kulturellen Grenzen zwischen Individuen, Gruppen und Kollektiven abzielen. Auch eine aktive Auseinandersetzung mit sich selbst in der sozial und kulturell vielfältigen Welt steht im Zentrum. Um diese Lernprozesse zu aktivieren, geht es in einem ersten Schritt immer um die Selbstbegegnung, d.h. die Auseinandersetzung mit sich selbst als Kulturwesen – als Kulturträger/-in, als Kulturgeprägte/-r und als Kulturpräger/-in. Durch diese Beschäftigung werden eigene kulturelle Facetten in der Gegenwart und Vergangenheit entdeckt. Und der wichtigste Lernschritt kann geschehen: Das einmalige plurale kulturelle Selbst weist auf die Verbundenheit mit einer Vielzahl von Menschen hin (ebd.). In einem nächsten Schritt geht es darum, das Eigene im Anderen und das Andere im Eigenen zu entdecken. Beziehungen zu anderen Menschen werden so von Vertrauen und Aufgeschlossenheit geprägt. Das Gegenüber entpuppt sich dadurch als bekannt, weil sich bestimmte Elemente des eigenen kulturellen Selbst im Anderen befinden (ebd.). Die Konturen zwischen anders und fremd verschwinden dadurch und können nicht mehr als universal zur Erklärung von Unterschieden hinzugezogen werden. Der Erwerb transkultureller Kompetenzen kann damit im Rahmen der Nord-Süd-Partnerschaften als Schlüsselkompetenz für eine verantwortungsvolle Gestaltung von Gesellschaft betrachtet werden (Göhlich et al. 2006).

2.1.3. Kritische Betrachtung

Das Konzept der Transkulturalität wird vor allem im Hinblick auf die Behauptung kritisiert, es würde etwas vorgeben, das es so nicht gibt. Grenzen und Strukturen können sich nicht einfach auflösen. Demnach bleiben auch kulturelle Identitäten immer «interkulturell», auch wenn die Identitäten hybrid sind. Die Eigen- und Fremdkultur eines Menschen kann auch das Konzept der Transkulturalität nicht aufheben. Kritiker meinen daher, Transkulturalität gäbe das Konzept der kulturellen Identität auf, denn **ohne kulturell Fremdes kann ich auch kein kulturell Eigenes und somit keine kulturelle Identität entwickeln**. Diese Entwicklung sei nun mal verbunden mit Abgrenzung (Porsché 2008, 15). Es brauche daher Eigen- und Fremdkategorien um überhaupt

zu wissen wer man selbst ist. Weitere Kritikpunkte der transkulturellen Theorie gehen vor allem darauf ein, dass der bisherigen Interkulturellen Bildung lediglich ein **neuer Name** gegeben wurde, sie aber in ihrem Kern einfach weiterentwickelt wurde. Die wohl schwerwiegendste Kritik kommt aus der antirassistischen Bildungsarbeit: Es sei gefährlich, wenn das transkulturelle Konzept von «Auflösung» von Grenzen spräche. Menschen auf der ganzen Welt müssten wegen ihrer Hautfarbe, ihrer Religion, ihrer Sprache usw. oft erleben, dass Rassismus sehr wohl solche **Grenzen** zieht. Wenn das Konzept der Transkulturalität ohne den dritten Schwerpunkt (existierenden Machtstrukturen) vermittelt wird, wäre das ein Versuch, rassistische Muster bewusst oder unbewusst zu verwischen (ebd.).

2.1.4. Transkulturelle Perspektive für Nord-Süd Partnerschaften in der Lehrer/-innenbildung

Die Nord-Süd Partnerschaften können trotz der diskutierten Kritikpunkte vor diesem Hintergrund reflektiert werden: Zieht man den Denkansatz der Transkulturalität für die Reflexion dieser Partnerschaften heran, so ergeben sich verschiedene Blickwinkel der Beschäftigung. Das Konzept der Transkulturalität dient somit als Denkgang und Brille für die Bearbeitung. Diese Brille macht es auch möglich, die Partnerschaften auf der individuellen, der Projektebene und der gesellschaftlichen Ebene zu reflektieren und so die oben skizzierten Lernschritte zu ermöglichen. Dadurch können die erworbenen Kompetenzen und der Transfer in die jeweilige Berufspraxis sichtbar gemacht und Möglichkeiten durchgespielt werden.

Wie dieses Erfahrungswissen durch Partnerschaften Einfluss auf die Berufspraxis haben kann, erklärt Flechsig folgendermassen (1998; 2000): «Bei der transkulturellen Zusammenarbeit und beim transkulturellen Lernen ist eine solche Rückwirkung und die Veränderung der eigenen kulturellen Orientierungen intendiert.» Es geht also darum, gemeinsam eine neue «Lebenspraxis» zu entwickeln, die bisher in den jeweiligen kulturellen Bezugsrahmen der einzelnen Personen nicht existiert hat (vgl. dazu auch Göhlich et al. 2006). Gemäss diesem Verständnis bringen Beteiligte von Nord-Süd Partnerschaften Elemente aus ihren eignen kulturellen Bezügen ein und bringen diese zu einer Synthese (ebd.). Wenn dies nun nicht nur auf die direkt Beteiligten der Nord-Süd Partnerschaft einwirkt, sondern auf die kollektive Ebene (Schule, Institution, Hochschule etc.) übergeht und gleichzeitig eigene kulturelle Bezugssysteme beeinflusst werden, dann zeigt diese transkulturelle Lebenspraxis Wirkung. Sie verändert im Idealfall die eigene **soziale Praxis** und entwickelt diese weiter (Flechsig 1998; 2000).

Die Nord-Süd Partnerschaften dienen zum Beispiel zur Reflexion auf verschiedenen Ebenen, die eine gewisse Strukturierungshilfe für Planung, Durchführung und Evaluation geben.

Ebene der Person (Mikroebene)

- In Bezug auf die **eigene Person** und ihre persönlich-professionelle Entwicklung: Was ist meine persönliche Einstellung? Wo entdecke ich eigene Vorurteile? Wie bin ich selbst biografisch geprägt? Wo finde ich Spuren meiner eigenen Transkulturalität in meiner Biografie? Welche kulturellen Orientierungen leiten mich, mit wem teile ich sie und wie sind sie entstanden?
- Über die persönlich-professionelle Entwicklung für den **Transfer in die Berufspraxis**: Wie aktiviere ich mein Erfahrungswissen in Studium und Beruf? Wie gestalte ich auf dieser Basis meinen Unterricht? Wie interagiere ich mit Schüler/-innen und Eltern?

Auf Projektebene (Mesoebene)

- Über die Praktiken der **Projektdurchführung** der Partnerschaft: Wie wird in der Partnerschaft kommuniziert? Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit? Wie werden Vereinbarungen getroffen? Wie werden sie eingehalten? Wie wird geplant? Wie wird evaluiert? Wer bringt was davon ein?
- Über die **Reflexion** von konkreten Aktivitäten innerhalb der Partnerschaft: Welche Art von Unterricht, Schulführung, Zusammenleben etc. habe ich erlebt oder gesehen? Wie habe ich den Aufenthalt im Gastland wahrgenommen? Wie habe ich den Besuch der Partner erlebt?

Auf Gesellschaftsebene (Makroebene)

- Über die Analyse und Reflexion der erlebten **Bildungssysteme**: Welche Geschichte und welcher politische Kontext prägen das Herkunfts- und das Partnerland? Worin bestehen die Einflüsse auf das Bildungssystem? Wie ist das Bildungssystem strukturiert? Wer hat welche Macht? Wer trifft Entscheidungen? Wie stellt sich das Verhältnis Arm-Reich in der Gesellschaft des Herkunfts- und des Partnerlandes dar? Hierzu kann auch das Konzept des Postkolonialismus interessante Einblicke liefern.
- Über die Analyse und Reflexion von **Schul- und Unterrichtskulturen**: Wie werden Lehrer/-innen bei uns und im Partnerland aus- und weitergebildet? Wie und auf welches Ziel hin werden Schüler/-innen sozialisiert? Wie wird eine Schule geleitet? Welche Rollen haben Lehrpersonen und Schulleiter/-innen? Welche Rolle spielt der Lehrplan? Und wie wird der Lehrplan umgesetzt? Wie ist die Infrastruktur in den Schulen?

2.1.5. Literaturverzeichnis

- Bolscho, D. (2005):** *Transkulturalität – ein neues Leitbild für Bildungsprozesse*. In A. Datta (Hrsg.): *Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion* (29 – 38). Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Bissoondath, N. (1994):** *Selling Illusions: The Cult of Multiculturalism in Canada*. Toronto: Penguin.
- Cuccioletta, D. (2002):** *Multiculturalism or Transculturalism: Towards a Cosmopolitan Citizenship*. In: London Journal of Canadian Studies. 2001/2002 Volume 17. London: UCL Press.
- Domenig, D. (2007):** *Das Konzept der transkulturellen Kompetenz*. In Domenig, D. (Hrsg.): *Transkulturelle Kompetenz. Lehrbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe* (2nd Edition, 165 – 189). Bern: Huber.
- Flehsig, K.-H. (1998):** *Kulturelle Schemata und interkulturelles Lernen*. Internes Arbeitspapier 3/1998. Göttingen: Institut für Interkulturelle Didaktik. Online unter: <http://wwwuser.gwdg.de/~kflehs/iikdiaps3-98.htm> [30.05.2017].
- Flehsig, K.-H. (2000):** *Kulturelle Orientierungen*. Internes Arbeitspapier 1/2000. Göttingen: Institut für Interkulturelle Didaktik. Online unter: <http://www.gwdg.de/~kflehs/iikdiaps1-00.htm> [31.10.2016].
- Göhlich, M.; Liebau, E.; Leonhard, H.-W. & Zirlas, J. (2006):** *Transkulturalität und Pädagogik. Thesen zur Einführung*. In: Göhlich, M.; Liebau, E.; Leonhard H.-W. & Zirlas J. (Hrsg.): *Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz*. Weinheim: Juventa.
- Moore, R. (1986):** *Justice and Political Stability in the Multicultural State*. Toronto: Penguin.
- Lewis, J. (2002):** *From Culturalism to Transculturalism*. In: Iowa Journal of Cultural Studies. University of Iowa. Volume 1/2002: University of Iowa.
- Onghena, Y. (2010):** *Transculturalism and Relation Identity*. In: Quaderns de la Mediterranea, Intercultural Dialogue between Europe and the Meditarrenean. IEMED 10, Online unter: http://www.iemed.org/publicacions/quaderns/10/q10_181.pdf [07.09.2015].
- Ortiz, F. (1995):** *Contrapunteo cubano del tabaco y el azucar*. Madrid. Catedra, 2002. English edition: Durham: Duke University Press.
- Porsché, Y. (2008):** *Kulturelle Identitäten in Zwischenräumen: Migration als Chance für Fremdverstehen und kritische Identitätsaushandlung?* COMCAD Arbeitspapiere, No. 52/2008.
- Welsch, W. (1994):** *Transkulturalität – Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. Ein Diskurs mit Johann Gottfried Herder*. In: Via Regia – Blätter für internationale kulturelle Kommunikation. Heft 20/1994, Europäisches Kultur- und Informationszentrum Thüringen (Hrsg.).
- Welsch, W. (1995):** *Transkulturalität*. In: Institut für Auslandsbeziehungen. (Hrsg.) (1995): *Migration und Kultureller Wandel, Schwerpunktthema der Zeitschrift für Kulturaustausch*, 45. Jg. 1995/1: Stuttgart.
- Welsch, W. (2010):** *Was ist eigentlich Transkulturalität?* In: Welsch, W. (2011): *Immer nur der Mensch? Entwürfe zu einer anderen Anthropologie*. Berlin: Akademie 2011. 294 – 322.

2.2. Postkoloniale Theorie als eine Reflexionsperspektive für Nord-Süd Partnerschaften in der Lehrer/-innenbildung

Oxana Ivanova-Chessex

Da die Hochschulpartnerschaften im 'Nord-Süd'-Modus von globalgesellschaftlichen Dominanzverhältnissen durchdrungen sind, stellt sich die postkoloniale Theorie als eine fruchtbare Perspektive dar, um die Partnerschaftserfahrungen zu einem Bildungsanlass werden zu lassen. Mit der postkolonialen Perspektive können unter anderem Differenz- und Dominanzordnungen in den Blick genommen werden, die **koloniale Ursprünge** haben und **in der Gegenwart wirksam** bleiben. Diese Ordnungen werden dabei nicht nur von (global-)politischen Strukturen und den kapitalistischen Machtverhältnissen getragen, sondern existieren in Form der kolonialen Imaginationen über 'die Anderen' (z.B. 'Afrika' oder 'Indien' in Schulbüchern, die Vorstellungen von 'kultureller' Andersartigkeit oder die Konstruktion einer 'unterdrückten Muslima'). In dieser Hinsicht betreffen diese Differenz- und Dominanzordnungen auch Länder wie die Schweiz, die sich jenseits des Kolonialismus denken (vgl. Purtschert et al., 2013).

Im Folgenden sollen die Möglichkeiten der postkolonialen Theorie für die Reflexion der Nord-Süd Partnerschaften in der Lehrer/-innenbildung umrissen werden. Hierfür werden nach einer kurzen Einordnung (Abschnitt 2.2.1) drei ausgewählte Gegenstandsbereiche skizziert, die bei der Anwendung der postkolonialen Perspektive sichtbar und thematisierbar werden können (Abschnitt 2.2.2). Im Anschluss daran wird eine kritische Betrachtung dieser Perspektive vorgenommen (Abschnitt 2.2.3), um schliesslich Überlegungen bezüglich der Anwendung der postkolonialen Theorie in der Lehrer/-innenbildung anzustellen (Abschnitt 2.2.4).

2.2.1. Einordnung und Grundlegendes

Die Bezeichnung «postkoloniale Theorie» steht für keine einheitliche Theorie (vgl. Castro Varela & Dhawan, 2015: 12; Reuter & Villa, 2010: 16). Vielmehr handelt es sich um eine **interdisziplinäre Perspektive**, die verschiedene Zugänge umfasst. Gemeinsam ist diesen Zugängen ein Anliegen: «die nachhaltige Prägung der globalen Situation durch Kolonialismus, Dekolonisierung und neokolonialistische Tendenzen [aufzuzeigen]» (Reuter & Villa, 2010: 17). Im Fokus stehen somit einerseits koloniale Kontinuitäten als Prozesse der Re- oder Neokolonisierung, andererseits aber auch Prozesse der Dekolonisierung und der Verschiebung der Dominanzverhältnisse (vgl. Castro Varela & Dhawan, 2015, 16). So zeigen sich die kolonialen Kontinuitäten im schulischen Kontext beispielsweise in der unaufhörlichen, oft unhinterfragten (Re-)Produktion des Wissens über Schüler/-innen und Eltern, die als 'Personen mit Migrationshintergrund' markiert werden. Koloniale Kontinuitäten werden aber auch deutlich, wenn die natio-ethno-kulturelle oder religiöse Zugehörigkeit als eine Erklärungsfolie für das Handeln der Individuen herangezogen wird und letztere dabei als weniger gut gebildete, in schlechteren Verhältnissen aufgewachsene, unterdrückte Subjekte erzeugt werden. Prozesse der Dekolonisierung werden hingegen beispielsweise bei Widerstandspraktiken, Protesten unterprivilegierter Subjekte, aber auch bei einer kritischen Auseinandersetzung mit der postkolonialen Gegenwart auf beiden Seiten der kolonialen Trennlinie sichtbar.

In den vergangenen Jahren hat die Rezeption der postkolonialen Theorie (vgl. Ashcroft, Griffiths, & Tiffin, 1995; Castro Varela & Dhawan, 2015; Huggan, 2013) vermehrt Einzug in die deutschsprachige Erziehungswissenschaft gefunden (vgl. Baquero Torres, 2009; Castro Varela, 2016; Marmer & Sow, 2015; Messerschmidt, 2009). In der Lehrer/-innenbildung findet die postkoloniale Perspektive jedoch bisher eher selten eine Anwendung. Dabei eröffnen sich aus dieser Perspektive wertvolle Räume, um a) bezüglich der «aktuelle[n] Wirkmächtigkeit eines unabgeschlossenen Kolonialdiskurses» (Reuter & Villa, 2010: 17) wachsam zu bleiben, b) die Verstrickung pädagogischer Institutionen und der darin tätigen Individuen in die (Re-)Produktion (global-)gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse zum Thema zu machen und c) dadurch einen Beitrag zur Veränderung der Verhältnisse zu leisten.

2.2.2. Postkoloniale Theorie als eine Analyseperspektive

Wodurch zeichnet sich der Blick der postkolonialen Theorie aus und worauf richtet er sich? Es handelt sich um einen kritisch-dekonstruktiven Blick (Spivak, 1996: 27f.), der darauf abzielt, die **historisch bedingten sozialen und ökonomischen Ungleichheitsverhältnisse** und die damit verbundenen **Wissensbestände** aufzudecken sowie die eigene Rolle in diesen Verhältnissen zu hinterfragen. Mit einer so verstandenen Kritik wird eine Absicht verbunden, gesellschaftliche Veränderungsprozesse anzustossen und Dominanzen hinsichtlich dessen zu verschieben, was als wahr, richtig und sinnvoll 'gilt' (vgl. «epistemischer Wandel» in Castro Varela, 2016). Im Folgenden wird auf drei ausgewählte, eng verflochtene Schwerpunkte dieser kritisch-dekonstruktiven Perspektive fokussiert, die für Hochschulpartnerschaften mit Nord-Süd-Modus aufschlussreich sein können: (1) Wachsamkeit bezüglich der Interdependenz von Wissen und Macht, (2) Kritik der (kolonial-)herrschaftlich geprägten Kategorien und (3) Kritik der Dominanzverhältnisse und der eigenen Verstrickung in diese Verhältnisse.

Wachsamkeit bezüglich der Interdependenz von Wissen und Macht

Die postkoloniale Theorie hat eine **gegenseitige Bedingtheit von Wissen und Macht** im Fokus. Der kritisch-dekonstruktive Blick richtet sich hier auf die Erzeugung von dominanten Positionen, von denen aus eine Deutungshoheit beansprucht und erlangt werden kann. Von dieser Position aus werden Wissensbestände mit Wahrheitsanspruch produziert, die zur Verfestigung der Dominanzverhältnisse beitragen (vgl. Said, 1978/2003). Im Mittelpunkt der kritischen Dekonstruktion stehen hier einerseits Prozesse der Erzeugung der eigenen Überlegenheit durch die gewaltvolle Erfindung 'der Anderen' (vgl. Hall, 1994; Said, 1978/2003). Andererseits wird die Frage aufgeworfen, wie dieses Wissen über jemanden zur Herrschaftsabsicherung im Sinne des epistemischen Imperialismus genutzt wurde und immer noch wird (Castro Varela, 2015: 307).

Für die Nord-Süd Partnerschaften in der Lehrer/-innenbildung bedeutet dies danach zu fragen, wie das in diesem Kontext relevante Wissen (z.B. über die Gestaltung der Partnerschaft, über Lernprozesse der Beteiligten, über das jeweilige Partnerland) mit Dominanzverhältnissen und (post-)kolonialen Ungleichheiten zusammenhängt. Daraus lassen sich folgende Fragen ableiten: Wer spricht über wen, in welchem Kontext, aus welcher gesellschaftlichen Position? Welches und wessen Wissen wird von wem erzeugt, als Massstab für die Zusammenarbeit gelegt und implizit oder explizit vermittelt? Was wird für legitim und selbstverständlich gehalten, welche und wessen Wissensbestände werden ignoriert oder unerfahrbar gemacht? Wie wird das dominante Wissen historisch und kontextuell verortet? Welche Konsequenzen ergeben sich aus dieser Wissens(re-)produktion für machtvoll geordnete gesellschaftliche Verhältnisse? Wo werden Veränderungen und Verschiebungen der Verhältnisse möglich (gemacht)?

Kritik der (kolonial-)herrschaftlich geprägten Kategorien

postkoloniale Theorie richtet ihren Blick auf (kolonial-)herrschaftlich geprägte, hierarchische Dichotomien und Einteilungen in Menschengruppen (z.B. 'wir und die Anderen', nicht thematisierte Dazugehörige ohne Fluchterfahrung und 'Flüchtlinge'). Diese Einteilungen sind nicht neutral, sondern wirken über die Unterscheidungen und positionieren Individuen entlang der Dominanzverhältnisse. Zentral ist hier deshalb das **Hinterfragen von Essentialismen dieser dichotomen Einteilungen und ihrer machtvollen Wirkung**. Wie Reuter und Villa schreiben, ist «[K]leine Bedeutung und keine Kategorie selbstevident, keine ist zwingend – insbesondere nicht vermeintlich selbstverständliche, faktisch asymmetrische Begriffspaare wie Okzident-Orient, Nord-Süd, modern-traditionell, entwickelt-unterentwickelt, rational-exotisch, eigen-fremd, progressiv-konservativ usw. und deren Gebrauch im (auch wissenschaftlichen) Alltag.» (Reuter & Villa, 2010: 16). Soziale Kategorien werden dabei in ihrer Verflechtung miteinander betrachtet. Mit Castro Varela gesprochen ist es in dieser Perspektive beispielsweise nicht möglich, «von der Reproduktion von 'Rassen' zu sprechen, ohne die Produktion von Klassen und fixierte Geschlechtervorstellungen zu untersuchen.» (Castro Varela, 2016: 156) Vielmehr geht es darum eine komplexe Beziehung zwischen den Kategorien in den Blick zu nehmen.

Durch die Aufmerksamkeit für (kolonial-)herrschaftlich geprägte Kategorien werden koloniale Bezüge von Ordnungen, Wissensbeständen und Subjektpositionen greifbar. Solche Kategorien formen ein Wissen, das gesell-

schaftliche Unterscheidungen, Klassifizierungen und Hierarchisierungen plausibel und normal erscheinen lässt und das mit postkolonialer Perspektive problematisiert werden kann. So können in Nord-Süd Partnerschaften Situationen, in denen dichotome (kolonial-)herrschaftlich geprägte Kategorien bedeutsam werden, zu einem Lernanlass (gemacht) werden. Dabei geht es darum, die Unterschiede nicht als selbstevident, 'angeboren' oder 'mitgebracht' zu betrachten, sondern die Erzeugung dieser Unterschiede in einem machtvollen, historischen und gegenwärtigen Kontext in den Mittelpunkt der Reflexion zu rücken.

Für die Nord-Süd Partnerschaften in der Lehrer/-innenbildung ergeben sich hieraus Fragen nach Unterscheidungen und der diskursiven Grundlage dieser Unterscheidungen. Zu fragen ist deshalb beispielsweise, welche Subjektpositionen (z.B. 'arm, aber glücklich', 'hilfebedürftig', 'besser wissend', 'fortschrittlich', 'rückständig') im Rahmen der Partnerschaftsaktivitäten erzeugt werden und wie diese in gesellschaftliche Dominanzordnungen eingebettet sind. Auf welches diskursiv verfügbare Wissen wird dabei zurückgegriffen (z. B. 'welches Unterrichtshandeln wird für angemessen erachtet', 'was gilt als normal')? Wie positionieren sich die Beteiligten zu diesem Unterscheidungswissen und inwiefern finden Bedeutungsverschiebungen, Distanzierungen und Umwandlungen statt?

Kritik der Dominanzverhältnisse und der eigenen Verstrickung in diese Verhältnisse

Die Kritik im Sinne der postkolonialen Perspektive bezieht sich auf **gesellschaftliche Verhältnisse** einerseits und auf die **eigene (individuelle und institutionelle) Verstrickung** in diese Verhältnisse andererseits. Das Ziel besteht somit nicht nur darin, den kontextuell erzeugten und historisch gewachsenen Machtverhältnissen auf die Spur zu kommen, sondern auch den Mut aufzubringen, die eigene (zuweilen unwillentliche) Involviertheit in die Aufrechterhaltung dieser Verhältnisse zu hinterfragen, was Spivak (1996: 4) mit dem Verlernen der eigenen Privilegien umschreibt. Dies setzt voraus, dass die eigene Abhängigkeit von dominanten Ordnungen, Diskursen, Kategorien offengelegt und zum Gegenstand der dekonstruktiven Wachsamkeit wird sowie, dass die Widerspruchsfreiheit und Universalität des eigenen Wissens in Frage gestellt wird.

Für die Nord-Süd Partnerschaften in der Lehrer/-innenbildung stellen sich vor diesem Hintergrund Fragen, die sich auf die Auseinandersetzung mit Kontextbedingungen beziehen, die für diese Partnerschaften konstitutiv sind. Solche Kontextbedingungen sind beispielsweise globale Ungleichheitsverhältnisse, Logiken der Fördermittelgeber, situative Disparitäten, abrufbare kolonialherrschaftlich geprägte Diskurse, normalisierte Praktiken und Subjektpositionen. Zugleich werden aber auch Fragen nach reflexiven Räumen wichtig, in denen subjektive und institutionelle Positionierungen in machtvollen Ordnungen thematisierbar gemacht werden kann und eine (selbst-)kritische Reflexion ermöglicht wird. Nord-Süd Partnerschaften können dabei als wichtige Lernorte einer solchen Kritik begriffen werden, die Schule und Lehrer/-innenbildung in Bewegung setzen und zu Veränderungen der Verhältnisse beitragen können.

2.2.3. Kritische Betrachtung

Die Kritik an der postkolonialen Analyse- und Reflexionsperspektive hat sich in den letzten Jahrzehnten, genauso wie die postkoloniale Theorie selbst, ausdifferenziert. Die zentralen, sich wiederholenden Kritikpunkte beziehen sich aber auf drei nachfolgend angesprochene Aspekte:

- a) Der postkolonialen Theorie wird ein **Eurozentrismus** (vgl. Castro Varela & Dhawan, 2010: 305) vorgeworfen, der sich darin äussert, dass diese Perspektive «lediglich auf die konzeptuellen und kulturellen Bedürfnisse des globalen Kapitalismus und die Begehren westlicher Akademien» reagiere (Dirlik, 1994: 331, zitiert nach Castro Varela & Dhawan, 2015: 286). Daran anschliessend und unter Bezugnahme auf die Komplexität der Texte zur postkolonialen Theorie wird für diese Perspektive eine Wiederholung der «ausgrenzenden Praktiken des Nordens» moniert, während der Einsatz «für die postkolonialen Subjekte im Süden, für die sie [die postkoloniale Theorie] vorgibt zu sprechen, nur eine geringe Bedeutung [hat].» (Castro Varela & Dhawan, 2015: 286).
- b) Daran schliesst auch die Kritik einer paradoxen **Hervorbringung des 'globalen Südens'** durch die postkoloniale Theorie an (vgl. Castro Varela & Dhawan, 2010: 306). Die durch die postkoloniale Theorie inspirierte

Forschung und Fachpraxis erzeugt den Postkolonialismus immer wieder neu und bestätigt sich in der superioren Position in Kontrast zu denen, die repräsentiert werden sollen und auf dessen Seite man sich vermeintlich sieht.

- c) Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf den **Verlust der «ethisch-politischen Positionierung»** (Castro Varela & Dhawan, 2010: 305) der postkolonialen Theorie. Dieser Theorieperspektive wird in diesem Zusammenhang ein Wandel von «einer scharfen kritischen Theorie» hin zur depolitisierten und banalisierten Verwendung «leicht vermarktbarer Theoriefragmente» (Castro Varela & Dhawan, 2010: 305) vorgeworfen. Kritisiert wird somit der Verlust der durch die Ausdifferenzierung und Aneignung des marktkonformen Charakters verlorengegangenen politischen Komponente der postkolonialen Theorie, nämlich die Intention zur Veränderung gesellschaftlicher Ordnungen beizutragen.

2.2.4. Postkoloniale Perspektive für Nord-Süd Partnerschaften in der Lehrer/-innenbildung

Im Bewusstsein um die genannte Kritik stellt die postkoloniale Perspektive dennoch eine sinnvolle Orientierung zur Verfügung, um im Kontext der Nord-Süd Partnerschaften kritische Reflexionen zu drei spezifischen Themen zu ermöglichen: (1) Interdependenz von Wissen und Macht, (2) (kolonial-)herrschaftlich geprägte Kategorien und (3) Dominanzverhältnisse und die eigene Verstrickung in diese Verhältnisse. Diese reflexive Arbeit kann an unterschiedlichen Stellen in der Hochschulpartnerschaft ansetzen, nämlich

- a) um die Konzeption neuer und die Beschaffenheit bestehender **Partnerschaften kritisch zu befragen** und dadurch ihre Bildungspotentiale zu erhöhen,
- b) um **Beteiligte** (Studierende, Dozierende, Koordinator/-innen) für globalgesellschaftliche Dominanzverhältnisse, die eigene Involviertheit in deren (Re-)Produktion sowie für die machtvollen Wirkungen der Kategorien zu **sensibilisieren** sowie
- c) um **pädagogische Professionalität** im Kontext einer Gesellschaft, die von kolonialen Differenz- und Dominanzverhältnissen durchzogen ist, zu reflektieren und dadurch **(weiter) zu entwickeln**.

Neben dieser kritisch-reflexiven Arbeit kann mit der postkolonialen Perspektive ein weiteres Anliegen für pädagogische Handlungsfelder formuliert werden. Nämlich können die pädagogisch Tätigen einen Beitrag zu «eine[r] zwangsfreie[n] Neuordnung der Begehren» (Spivak, 2004: 256 in Castro Varela, 2016: 160) leisten. Gemeint ist damit die Begleitung und Anregung der Bildungsprozesse, die für die Beteiligten zweierlei Neuordnungen ermöglichen: «Die, die dazu gesellschaftlich bestimmt scheinen, die Positionen der ‘Wissenden’ und damit auch ‘Herrschenden’ zu besetzen, müssen hierfür lernen, ihr eigenes diszipliniertes Wissen zu hinterfragen bzw. ihre Perspektivierungen zu verlernen, während die, die systematisch – zum Teil über Jahrhunderte – von Bildung ferngehalten wurden und werden, Zugang zu einer Bildung erhalten müssen, die sie ebenso dafür vorbereitet, im Abstrakten zu denken.» (Castro Varela, 2016: 160). Und da die Bildungsinstitutionen an den Subjektbildungsprozessen beteiligt sind und gesellschaftliche Differenz- und Dominanzverhältnisse reproduzieren, geht es aus der postkolonialen Perspektive für pädagogisch Tätige weniger darum, das Zusammenleben der Unterschiedlichkeiten besser zu gestalten, sondern vielmehr darum, eine **Auseinandersetzung mit Machteffekten zu ermöglichen**, die das Leben und Handeln in diesen Differenz- und Dominanzverhältnissen bestimmen (vgl. ebd.: 161).

2.2.5. Literaturverzeichnis

Ashcroft, B.; Griffiths, G. & Tiffin, H. (Hrsg.) (1995): *The Postcolonial Studies Reader*. London and New York: Routledge.

Baquero Torres, P. (2009): *Geschlecht und Kultur in der Interkulturellen Pädagogik. Eine postkoloniale Re-Lektüre*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Castro Varela, M. do Mar (2016): *Postkolonialität*. In: Mecheril, P., Kourabas, V. & Rangger, M. (Hrsg.) *Handbuch Migrationspädagogik* (152–168). Weinheim, Basel: Beltz.

Castro Varela, M. do Mar (2015): Koloniale Wissensproduktionen. Edwards Saids «interpretative Wachsamkeit» als Ausgangspunkt einer kritischen Migrationsforschung. In: Reuter, J. & Mecheril, P. (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Migrationsforschung* (307–321). Wiesbaden: VS.

Castro Varela, M. do Mar (2016): Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels: Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In Geier, T. & Zaborowski, K. U. (Hrsg.), *Migration: Auflosungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung* (43–59). Wiesbaden: VS.

Castro Varela, M. do Mar & Dhawan, N. (2010): Mission Impossible: Postkoloniale Theorie im deutschsprachigen Raum? In Reuter, J. & Villa, P.-I. (Hrsg.), *Postkoloniale Soziologie: Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention* (303–329). Bielefeld: transcript.

Castro Varela, M. do Mar & Dhawan, N. (2015): *Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript.

Hall, S. (1994): Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In Mehlem, U.; Bohle, D.; J. Gutsche; Oberg, M. & Schrage, D. (Hrsg.), *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2* (137–180). Hamburg: Argument.

Huggan, G. G. (Hrsg.) (2013): *The Oxford Handbook of Postcolonial Studies* Oxford: Oxford University Press.

Marmer, E. & Sow, P. (Hrsg.) (2015): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht: Kritische Auseinandersetzung mit 'Afrika'-Bildern und Schwarz-Weiss-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Messerschmidt, A. (2009): Weltbilder und Selbstbilder: Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Purtschert, P.; Lüthi, B. & Fank, F. (Hrsg.) (2013): *Postkoloniale Schweiz: Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien*. Bielefeld: transcript.

Reuter, J. & Villa, P.-I. (2010): Provincializing Soziologie. Postkoloniale Theorie als Herausforderung. In J. Reuter & P.-I. Villa (Hrsg.), *Postkoloniale Soziologie: Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention* (11–47). Bielefeld: transcript.

Said, E. W. (1978/2003): *Orientalism*. London: Penguin Classics.

Spivak, G. C. (1996): *The Spivak Reader. Selected Works of Gayatri Chakravorty Spivak*. Hrsg. Von D. Landry & G. Maclean. New York, London.

3. Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) als übergeordneter Bezugsrahmen

Barbara Rödlach, Christina Colberg, Nadia Lausselet

Ziel ist es, mit dem im Folgenden erläuterten BNE Verständnis die Grundlage für das Sichtbarmachen des Beitrages des vorliegenden Dokumentes an eine BNE zu schaffen. Die beiden Theorieansätze Transkulturalität und Postkolonialismus, welche im zweiten Kapitel aufgearbeitet wurden, tragen dazu bei, konkrete Erfahrungen systematisch und theoriegeleitet zu Lernanlässen zu verarbeiten. Der Fokus in diesem Kapitel wird auf BNE gelegt. Das vorliegende Dokument soll eine kompetenzfördernde Umsetzung von BNE mit Hilfe von Fallbeispielen, die auch auf Fragestellungen ausserhalb von PNS anwendbar sind, ermöglichen. Der allgemeine Beitrag von Partnerschaften Nord-Süd (PNS) an eine BNE wird im Abschnitt 3.2 erläutert. Anhand dessen soll eine fundierte Reflexion von Erfahrungen und damit eine Weiterentwicklung der BNE-Kompetenzen erzielt werden. BNE stellt somit den übergeordneten Rahmen dieses Dokumentes dar und wird deshalb an dieser Stelle genauer erläutert. Das Kapitel 3.1. umreist mehrheitlich das BNE-Verständnis der Stiftung éducation21 (éducation21, 2016). Es bezieht sich sowohl nationale als auch auf international geläufige Publikationen mit BNE Definitionen und beinhaltet damit verschiedene Denkströmungen, welche sich seit Anfang der 2000-er Jahre und vor allem seit der BNE Dekade (2005-2014) herauskristallisiert haben. Dazu fliesst die praxisbezogene Expertise der Mitarbeitenden von éducation21 sowie deren Partnerinnen und Partner ein.

Im Folgenden werden drei Ebenen einer BNE einzeln beleuchtet: Auf einer ersten Ebene geht es grundsätzlich um das in diesem Dokument begleitende BNE Verständnis inkl. Begriffsklärungen sowie Erläuterungen zu spezifischen didaktischen Prinzipien. Die nächste Ebene beleuchtet die mit einer BNE geförderten spezifischen Kompetenzen von Lernenden. Auf der dritten Ebene geht es schlussendlich um die für die Umsetzung einer BNE bei Lehrenden gefragten Kompetenzen.

3.1. Das Bildungskonzept BNE

3.1.1. BNE-Verständnis

Nachhaltige Entwicklung ist eine Entwicklung, welche allen Menschen ermöglicht würdig und gleichberechtigt zu leben. Sie meint eine Lebensweise, welche die Grenzen der Tragfähigkeit des Systems Erde sowie die Grenzen der Regenerationsfähigkeit der Biosphäre respektiert und weltweite Gerechtigkeit anstrebt. Durch die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen und funktionierenden Ökosysteme können gegenwärtige Generationen ihre Bedürfnisse befriedigen, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können (éducation21, 2016).

Bildung ist ein aktiver und lebenslanger Prozess, welchen jedes Individuum selbstbestimmt, selbstgesteuert und eigentätig leistet. Gleichzeitig findet dieser Prozess im sozialen Austausch und einem kulturellen Kontext statt, wird von diesen beeinflusst und gefördert.

Dieser Prozess ist darauf ausgerichtet, sich in der Welt zurechtzufinden, gute Beziehungen aufzubauen, das eigene Leben zu gestalten und in der Gesellschaft Verantwortung zu übernehmen (éducation21, 2016).

Auf dieses Bildungsverständnis aufbauend, fördert und pflegt BNE spezifische **Kompetenzen**. BNE hat zum Ziel, Lernende zu befähigen, Herausforderungen in der zum weltumspannenden System entwickelten Gesellschaft anzugehen, zu bewältigen und die Zukunft kreativ im Sinne einer Nachhaltigen Entwicklung mitzugestalten.

BNE als **Konzept für Unterricht und Schule** regt zu ganzheitlichen Lernprozessen an. Dabei richtet sich BNE nicht nur an das Individuum, sondern stösst Lern- und Veränderungsprozesse ebenso auf der Ebene der Klassengemeinschaft und der ganzen Schule an. BNE ermöglicht mit Hilfe ausgewählter didaktischer Prinzipien Lernen am realen Gegenstand und in konkreten Situationen, ist sowohl fächerübergreifend als auch fächerverbindend und versteht Schule und ihre Umgebung als Lern- und Lebensraum.

BNE ist ein Konzept, welches Neuentwicklungen beinhaltet und lanciert, aber gleichzeitig auch auf bewährten transversalen Bildungskonzepten und Fächern/Disziplinen aufbaut und an sie anschliesst. **BNE integriert und verbindet Elemente von Konzepten** wie

- » Umweltbildung
- » Globalem Lernen
- » Gesundheitsförderung
- » Politische Bildung inkl. Menschenrechtsbildung
- » Wirtschaftliche Bildung
- » Geschlechtergerechte Schule
- » Interkultureller Pädagogik

Folgende Themenbereiche können fächerübergreifend unter der Leitidee der Nachhaltigen Entwicklung im Sinne einer BNE aufgegriffen werden:

- » Politik, Demokratie und Menschenrechte
- » Natürliche Umwelt und Ressourcen
- » Geschlechter und Gleichstellung
- » Gesundheit
- » Globale Entwicklung und Frieden
- » Kulturelle Identitäten und interkulturelle Verständigung
- » Wirtschaft und Konsum

(Lehrplan 21, D-EDK, 2015)

BNE baut auf einem systemischen Verständnis auf, erschliesst **Zusammenhänge**, wechselseitige Abhängigkeiten, aber auch Grenzen im Spannungsfeld von Umwelt, Gesellschaft, Wirtschaft und Individuum. BNE befähigt zum Umgang mit komplexen Fragestellungen, dynamischen Entwicklungen, Widersprüchen und Ungewissheiten und fragt nach der Rolle der Lernenden im jeweiligen Kontext.

BNE fördert **Lernprozesse** auf verschiedenen Ebenen:

- » Lernen auf der **Wissens-, Gefühls- und Handlungsebene**: Verfügbares Wissen bestmöglich aneignen, Gefühle differenziert wahrnehmen, Handlungsoptionen erkennen und zusammen mit der Erfahrung bereits bewältigter Herausforderungen im eigenen Handeln umsetzen.
- » Lernen auf der **Metaebene**: Reflektieren über Denkweisen, Werte, Entscheidungen aber auch die Konstruktion von Wissen.

Diese zwei Seiten des Lernens sind komplementär, bedingen sich gegenseitig und führen zum oben formulierten Ziel von BNE.

3.1.2. Didaktische Prinzipien einer BNE

Auf die Ziele einer BNE wird langfristig hingearbeitet, indem Schule und Unterricht sich an BNE spezifischen didaktischen Prinzipien (éducation21, 2016) orientieren. Folgende Prinzipien können dafür beigezogen werden:

- **Visionsorientierung**

Nachhaltige Entwicklung ist ein optimistischer Ansatz, der sich an einer positiven Zukunft orientiert. Deshalb wird kreatives und innovatives Denken gefördert, um motivierende Zukunftsvorstellungen auf der individuellen und gesellschaftlichen Ebene entwerfen und umsetzen zu können.

- **Vernetzendes Denken**

Themen/Probleme/Fragestellungen werden mit dem Blick aufs Ganze interdisziplinär angegangen. Dabei werden die verschiedenen Perspektiven und Interessen der Akteure identifiziert. Die Zusammenhänge und Wirkungen zwischen ökologischen, wirtschaftlichen, sozialen, gesundheitlichen und kulturellen Interessen werden angeschaut. Lokale Gegebenheiten werden in ihrer Verbindung zu Globalem gesehen und Vergangenes, Gegenwart und Zukunft miteinander verknüpft.

- **Partizipation und Empowerment**

Alle betroffenen **Akteure** (Schüler/-innen, Lehrpersonen und weitere Schulangestellte, Eltern usw.) werden in relevante Entscheidungsprozesse der Schule einbezogen. Die Schüler/-innen lernen durch das Mitgestalten des Schullebens verantwortungsbewusstes Handeln und Eigeninitiative. Alle Schulangehörige werden dazu befähigt, ihre Gestaltungsspielräume und Ressourcen selbstbestimmt zu nutzen und weiterzuentwickeln.

- **Chancengerechtigkeit**

Allen beteiligten Personen (insbesondere Schüler/-innen) werden gerechte Möglichkeiten geboten, sich zu entwickeln und sich einzubringen. Allen beteiligten Personen (insbesondere Schüler/-innen) werden gerechte Möglichkeiten geboten, sich zu entwickeln und sich einzubringen.

- **Langfristigkeit**

In allen Prozessen wird auf langfristige Wirksamkeit geachtet. Dabei wird sowohl den personellen, natürlichen, materiellen wie auch finanziellen Ressourcen Sorge getragen.

- **Wertereflexion und Handlungsorientierung**

Im Unterricht werden eigene und kollektive Denkweisen und Werte aufgespürt und miteinander verglichen. Gleichzeitig tragen konkrete Aktivitäten und das Nachdenken darüber dazu bei, Einsichten zu gewinnen und diese kritisch zu hinterfragen. Dabei wird das gegenseitige Verständnis gestärkt.

- **Entdeckendes Lernen**

Entdeckendes Lernen ermöglicht es den Schüler/-innen, ihr bestehendes Wissen zu aktivieren und eine Ausgangsfrage durch forschendes Lernen zu prüfen und zu beantworten. Diese Art des Lernens trägt zur Selbstständigkeit und zur individuellen und kollektiven Verantwortung der Lernenden bei. Die Lehrperson geht dabei von einer konkreten Problemstellung oder von einer besonderen Situation aus, die für Lernende besonders relevant ist.

BNE hilft u.a. über Lern-Settings, welche solche didaktischen Prinzipien verfolgen, den Lernenden Kompetenzen zu erwerben, die für die Mitwirkung an einer Nachhaltigen Entwicklung nötig sind. Diese Kompetenzen sind keinem spezifischen Fachbereich zuzuordnen. Ihre Förderung stellt ein transversales Anliegen dar.

3.1.3. BNE Kompetenzen

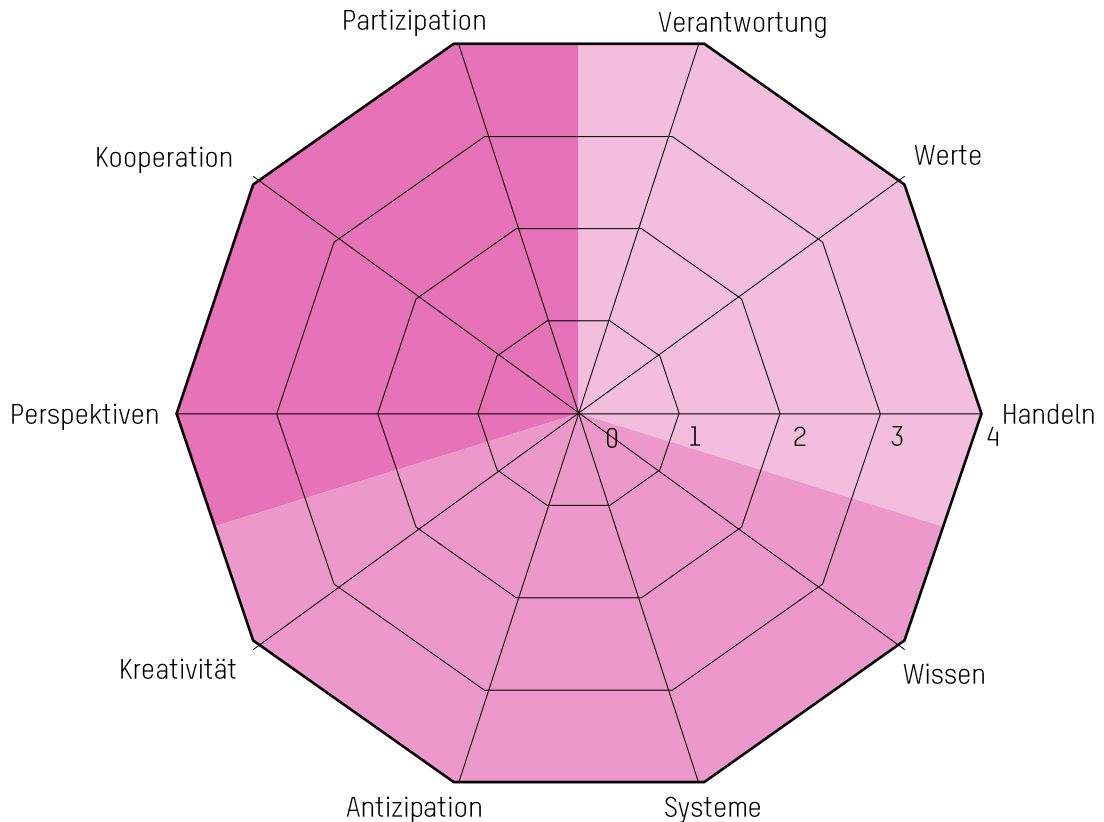
Um Kompetenzen entwickeln zu können, welche Lernenden die Mitwirkung an einer Nachhaltigen Entwicklung ermöglicht, müssen diese dementsprechend gefördert werden. Somit müssen Lehrende über spezifische Kompetenzen verfügen, um – z.B. über die Gestaltung eines konkreten Lern-Settings – bei den Lernenden BNE Kompetenzen fördern zu können. Die Lernenden ihrerseits müssen diese entwickeln, damit über die Bildung schlussendlich ein Beitrag zur Nachhaltigen Entwicklung geleistet werden kann. In einer BNE sind demnach auf zwei Ebenen unterschiedliche Kompetenzen gefragt. Den im Folgenden erläuterten BNE-Kompetenzen liegt das Kompetenzverständnis von Weinert, 2001¹ zugrunde.

¹ Kompetenzen sind

«die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, ...sowie die damit verbundenen motivationalen, willentlichen und sozialen Bereit-

BNE – Kompetenzen für Lernende

Lernende sollen mit Hilfe einer BNE laut Verständnis von *éducation21* (2016) folgende Kompetenzen entwickeln:



Die zehn Kompetenzen werden den drei Gruppen Eigenständiges Handeln (Personale Kompetenzen), Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln (Tools) (Fachliche und methodische Kompetenzen) sowie Interagieren in heterogenen Gruppen (Soziale Kompetenzen) zugeordnet:

Eigenständiges Handeln (Personale Kompetenzen)

- » Sich als Teil der Welt erfahren → **Verantwortung**
 - Sich selbst, die soziale und natürliche Umwelt ganzheitlich und im globalen Kontext wahrnehmen.
 - Sich als Teil dieser Umwelt erfahren und ihr respekt- und verantwortungsvoll begegnen.
 - Dabei angenehme wie unangenehme Gefühle erkennen und konstruktiv damit umgehen.
- » Eigene und fremde Werte reflektieren → **Werte**
 - Sich eigener und kollektiver Denkweisen, Werte und Normen, Haltungen und Handlungen sowie deren Ursprünge bewusst sein und diese in Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung beurteilen.
 - Nachhaltige Entwicklung als Leitidee einer gesellschaftlichen Entwicklung und die ihr zugrundeliegenden Werte ausdiskutieren, verstehen und in Bezug zu anderen gesellschaftlichen Leitideen setzen.

schaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können» (Weinert, 2001)

- Eigene und fremde Werte, insbesondere auch Vorstellungen von Gerechtigkeit, reflektieren und als Handlungsgrundlage nutzen.

Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln (Tools) (Fachliche und methodische Kompetenzen)

- » Interdisziplinäres und mehrperspektivisches Wissen aufbauen → **Wissen**
 - Nachhaltigkeitsrelevantes Wissen identifizieren und sich selbständig wie auch im Austausch mit andern interdisziplinär und mehrperspektivisch informieren.
 - Sich bewusst sein, dass Wissen konstruiert wird, situativ und kulturell geprägt ist. Es muss im Hinblick auf eine Nachhaltige Entwicklung hinterfragt und weiterentwickelt werden.
 - Räumliche, zeitliche, individuelle und kollektive Dimensionen von Nachhaltiger Entwicklung berücksichtigen.
 - Unvollständigkeit und Widersprüchlichkeit von nachhaltigkeitsrelevanten Informationen erkennen und analysieren. Die Qualität und Herkunft von Information hinterfragen und unterschiedliche Quellen zueinander in Beziehung setzen.
- » Vernetzt denken → **Systeme**
 - Lineare und nicht-lineare Zusammenhänge, Abhängigkeiten und Wechselwirkungen zwischen Menschen, verschiedenen Gesellschaftsbereichen sowie natürlicher Umwelt, sowohl lokal als auch global, analysieren und verstehen.
 - Mit Komplexität umgehen, Ursachen und Wirkungszusammenhänge nicht-nachhaltiger Entwicklungen analysieren und verstehen.
- » Vorausschauend denken und handeln → **Antizipieren**
 - Zukunftsvisionen entwickeln, sie in Bezug zur Realität und zu aktuellen Entwicklungsrichtungen setzen.
 - Handlungsstrategien und Entscheidungen sowie ihre Wirkungen, Folgen und Risiken beurteilen und zukunftsorientierte Lösungen für eine Nachhaltige Entwicklung entwerfen.
- » Kritisch-konstruktiv denken → **Kreativität**
 - Eigenständige Ideen und Flexibilität entwickeln, um über den aktuellen Erfahrungs- und Wissenshorizont hinaus zu denken und (innovative) Alternativen zu erfinden.

Interagieren in heterogenen Gruppen (Soziale Kompetenzen)

- » Perspektiven wechseln → **Perspektiven**
 - Unterschiedliche Interessenlagen ausmachen, eigene Standpunkte erkennen und Perspektiven anderer, aber auch neue Perspektiven einnehmen.
 - Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel als Basis nutzen, um Situationen zu beurteilen und mit andern zusammen im Sinne einer Nachhaltigen Entwicklung zu arbeiten.
- » Nachhaltigkeitsrelevante Fragestellungen gemeinsam bearbeiten → **Kooperation**
 - Nachhaltigkeitsrelevante Fragestellungen identifizieren und gemeinsam nach Lösungen suchen.
 - Meinungsverschiedenheiten und Interessenskonflikte hinsichtlich einer Nachhaltigen Entwicklung konstruktiv aushandeln und bewältigen.
- » Gesellschaftliche Prozesse mitgestalten → **Partizipation**
 - Gesellschaftliche Prozesse analysieren, beteiligte Akteursgruppen identifizieren, ihre Interessen erkennen und Machtverhältnisse hinterfragen.
 - In der Gesellschaft individuelle und kollektive Handlungsspielräume für eine Nachhaltige Entwicklung erkennen und sich an politischen und zivilgesellschaftlichen Prozessen beteiligen.

BNE – Kompetenzen für Lehrende

Um die in 3.1.3.1 genannten Kompetenzen bei den Lernenden fördern zu können, müssen Lehrpersonen ihrerseits laut den Vereinten Nationen (2012) über die folgenden vier Oberkategorien an Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen:



» **Lernen um zu wissen – Wissen lernen**

bezieht sich darauf, die Herausforderungen mit denen sich die Gesellschaft sowohl auf lokaler als auch globaler Ebene konfrontiert sieht, zu verstehen und die potentielle Rolle der Lehrenden und Lernenden in diesem Kontext wahrzunehmen. (Die Lehrperson versteht);

» **(B) Lernen um zu handeln – Handeln lernen**

bezieht sich darauf praktische Fähigkeiten und Gestaltungskompetenz im Sinne einer BNE zu entwickeln. (Die Lehrperson ist in der Lage);

» **(C) Lernen um zusammen zu leben – Kooperation lernen**

bezieht sich darauf Partnerschaften aufzubauen und stellt eine Anerkennung wechselseitiger Abhängigkeiten, des Pluralismus, gegenseitigen Verständnisses und Friedens dar. (Die Lehrperson arbeitet mit anderen in einer Weise zusammen, dass);

» **(D) Lernen um zu sein – Sein lernen**

bezieht sich darauf die Persönlichkeitsentwicklung, die Handlungsautonomie, Urteilsfähigkeit und die persönliche Verantwortung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu handeln, weiter zu entwickeln. (Die Lehrperson ist eine Person, die);

Diese vier Oberkategorien werden anhand von Fähigkeiten der Lehrenden beschrieben und werden zudem jeweils anhand der drei folgenden Unterkategorien genauer erläutert:

- i. **Ganzheitlicher Ansatz**, der integratives Denken und Umsetzung anstrebt;
- ii. **Vision eines Wandels**, indem alternative Zukunftsvorstellungen erforscht werden, von der Vergangenheit gelernt und Engagement in der Gegenwart angeregt wird.
- iii. **Erreichen von Transformation**, was dazu dient, die Art des Lernens und die Systeme zu verändern, damit sie das Lernen unterstützen.

Daraus ergeben sich 12 Kategorien bzw. Kompetenzsets. Für jede Teilkategorie sind einzelne Kompetenzen formuliert, an welchen eine Lehrperson im Laufe ihres lebenslangen Ausbildungs- und Weiterbildungsprozesses arbeiten kann. Exemplarisch werden an dieser Stelle zwei Kompetenzsets vorgestellt:

Kompetenzbereich (A) (Lernen um zu wissen), in der **Unterkategorie (i)** (Ganzheitlicher Ansatz), der integratives Denken und Umsetzung anstrebt:

Die Lehrperson versteht

- die Grundlagen des Systemdenkens: Wie natürliche, soziale und ökonomische Systeme funktionieren und wie sie miteinander verknüpft sein können.
- die gegenseitige Abhängigkeit der Beziehungen zwischen
 - der heutigen und den zukünftigen Generationen
 - den Reichen und den Armen
 - den Menschen und der Natur.
- ihre persönliche Weltanschauung sowie kulturellen Annahmen und versucht, diese von anderen zu verstehen.
- den Zusammenhang zwischen einer nachhaltigen Zukunft und der Art, wie wir denken, leben und arbeiten.
- ihr eigenes Denken und Handeln in Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung.

Kompetenzbereich (D) (Lernen um zu handeln), in der **Unterkategorie (iii)** (Erreichen von Transformation), was dazu dient die Art des Lernens und die Systeme die Lernen unterstützen zu verändern:

Die Lehrperson

- ist gewillt, Anschauungen zu hinterfragen, die einer nicht nachhaltigen Praxis zugrunde liegen.
- moderiert den Lernprozess und nimmt daran teil.
- reflektiert kritisch die eigene Praxis.
- wird durch Kreativität und Innovation inspiriert.

- lässt sich auf Lernende in einer Weise ein, dass positive Beziehungen aufgebaut werden.

Anhand dieser beiden Beispiele sieht man einerseits, dass überlappende Elemente mit den Kompetenzformulierungen für Lernende vorhanden sind, zudem aber auch klare Abgrenzungen, die sich rein auf die Rolle einer Lehrperson beziehen. Weiter ist ersichtlich, dass BNE- Kompetenzen transversaler Natur sind und sich auf die Gestaltung von Unterricht im Allgemeinen sowie darüber hinaus auf das gesamte System Schule (whole school approach) und nicht auf einzelne Themen beziehen.

Alle einzelnen Kompetenzformulierungen sind im Anhang im Original (Vereinte Nationen, 2012) aufgelistet.

3.2. Beitrag von PNS an eine BNE in der LLB

Ursprünglich sollten mit Hilfe des Programms Partnerschaft Nord-Süd in der Lehrer/-innenbildung Gelegenheiten entstehen, welche eine «notwendige Erweiterung des Bildungshorizontes im Zuge von globalen Entwicklungen» (SBE 2010) ermöglichen, um dadurch einen Beitrag zu Globalem Lernen leisten zu können. Es wurde davon ausgegangen, dass eine PNS Denk- und Erfahrungsräume bietet, die sonst in der LLB wenig vorhanden sind. Dadurch kann – wenn der Prozess gut begleitet ist – ein Mehrwert für die Ausbildung einer Lehrperson entstehen. Der Fokus wurde dabei auf das Verstehen von weltweiten Zusammenhängen und die Klärung von Wertevorstellungen gelegt. Wegweisend für dieses Verstehen von weltweiten Zusammenhängen ist nicht allein das faktische Wissen, das Dank der Partnerschaft aufgebaut werden kann, «sondern auch der bewusste Umgang mit Bildern und Konzepten im eigenen Kopf» (SBE 2010, 5). Neben der Wichtigkeit von Wertevorstellungen wird dadurch beispielsweise auch der Umgang mit Stereotypen hervorgehoben. In Anbetracht der identifizierten Merkmale solcher Partnerschaften (vgl. Einleitung: sozio-ökonomischen und kultureller Kontrast und Machtasymmetrie) wurde im Rahmen dieser Arbeit mithilfe der theoretischen Zugänge (Transkulturalität und Postkolonialismus) der reflexive Umgang mit Bildern, Weltanschauungen, Haltungen und Verhalten ins Zentrum gestellt. Dadurch werden grundsätzliche Elemente von Globalem Lernen (GL) spezifisch angegangen. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, wird GL in der Schweiz als ein Beitrag zu BNE verstanden. **Globales Lernen** berücksichtigt alle Dimensionen einer BNE (Wirtschaft, Gesellschaft und Umwelt) und nimmt zudem deren Zusammenspiel in den Blick. Dennoch steht aber der Raum – d.h. die Wechselwirkung zwischen lokal und global bzw. der Bezug zwischen unterschiedlichen Orten und Lebensweisen – im Zentrum (nach SBE 2010, 12). Globales Lernen orientiert sich an der Leitidee der sozialen Gerechtigkeit, was auch der hier verwendeten Definition von NE entspricht. Andere Definitionen hingegen nutzen einen etwas anderen Blickwinkel und setzen ausschliesslich die Idee der Grundbedürfnisse ins Zentrum. So können Grundbedürfnisse beispielsweise für alle befriedigt sein, ohne dass die Lage sozial gerecht ist, da möglicherweise die Verteilung von Reichtum nach wie vor sehr polarisiert ist. Didaktisch gesehen versucht Globales Lernen systematisch dieses «hier und dort» oder «hier und global» bzw. deren Verbindungs-Element zusammen mit Fragestellungen rund um Werte und Gerechtigkeit aufzugreifen. Dies führt zur Förderung von Kompetenzen, die auch in einer BNE wichtig sind, für die folgende Charaktereigenschaft jedoch einen spezifischen Beitrag leisten: die Kommunikation in einem kulturell heterogenen Kontext bedingt beispielsweise gewisse Fähigkeiten, welche für die Kommunikation zwischen Personen mit demselben Hintergrund weniger wichtig sind.

3.2.1. Beiträge von PNS an eine BNE

Dadurch wird ersichtlich, dass eine Partnerschaft, welche ursprünglich im Sinne des Globalen Lernens gestaltet wurde, auch BNE **Kompetenzen** fördern kann. Dadurch können auf spezifische Weise «Lernende (...) befähigen kann, Herausforderungen in der zum weltumspannenden System entwickelten Gesellschaft anzugehen und zu bewältigen und die Zukunft kreativ im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung mitzugestalten» (éducation21, 2016).

Im vierten Kapitel wird anhand von Situationen, die im Rahmen von PNS-Aktivitäten erlebt wurden, gezeigt, wie dank der beiden theoretischen Zugänge (Postkolonialismus und Transkulturalität) z.B. Bilder, Weltanschauungen, Haltungen und Verhalten thematisiert werden können und inwiefern dies zu einer BNE beiträgt. Insgesamt

soll mit dem folgenden Kapitel aufgezeigt werden, dass eine PNS auf vielen verschiedenen Ebenen (Inhalte, Didaktische Prinzipien, Kompetenzen) mit BNE verbunden werden kann und dass diese Verbindungen über die diskutierten Ansätze der Transkulturalität und des Postkolonialismus hinausgehen können.

Inhalte

Auf der Ebene der **Inhalte** kann eine PNS – je nach dem an welchem Thema in der Partnerschaft gearbeitet wird – potentiell alle im Lehrplan21 (LP21) erwähnte Themenbereiche abdecken. *Globale Entwicklung und Frieden*, oder *Kulturelle Identitäten und interkulturelle Verständigung* scheinen natürlich besonders naheliegend, wobei das zweite Thema durch Transkulturalität und Postkolonialismus genauer angegangen wird. Eine PNS kann aber ebenfalls den Themenbereich *Wirtschaft und Konsum* oder *Natürliche Umwelt und Ressourcen* mit einer weltweiten Perspektive angehen, beispielsweise in Diskussionen mit den Partnerinnen und Partnern. So kann einen Mehrwert erreicht werden indem man beispielsweise die Auswirkungen internationaler, wirtschaftlicher Globalisierung in beiden Ländern analysiert. Der Fokus liegt hier also vor allem auf Wissenselementen im Bereich der weltweiten Zusammenhänge, der globalen Governance und der Bedeutung von NE in unterschiedlichen sozio-ökonomischen Kontexten. Solche Elemente werden zwar in den nächsten Kapiteln eher wenig thematisiert, bilden aber dennoch einen wichtigen Beitrag einer PNS an einer BNE, welche sich nicht als ethnozentrisch versteht.

Didaktische Prinzipien

Auch auf der Ebene der **didaktischen Prinzipien einer BNE** kann eine PNS folgenden Beitrag leisten: Ganz zentral ist die im Rahmen einer PNS mögliche Wertereflexion, da im Kontakt zwischen den Partnern oft unterschiedliche Wertevorstellungen zur Sprache kommen. Dadurch wird man gezwungen, sich konkret mit den unterschiedlichen Wertevorstellungen auseinanderzusetzen, was in einer abstrakten Übung eher theoretisch bleiben kann. Die Frage ist dann eher, wie man dies angehen soll, damit es zu einer differenzierten Reflexion – in welcher man auch Gemeinsamkeiten feststellt – führt, die im Sinne einer BNE wäre und nicht eine Stereotypisierung von Wertevorstellungen «hier und dort» verstärkt. Dieses Prinzip der Wertereflexion kann natürlich auch in einem lokalen Umfeld geübt werden, indem man z.B. die Perspektive unterschiedlicher Akteure der Raumplanung mit unterschiedlichen Prioritäten anschaut. Eine PNS bietet ein reales Lern-Setting mit einer anderen Palette an Wertevorstellungen und zusätzlich einer globalen Perspektive, was im nächsten Kapitel genauer aufgezeigt wird.

Dies gilt auch im Falle der didaktischen BNE-Prinzipien, bei denen der Bezug zu einer PNS weniger offensichtlich ist: Man kann ohne Partnerschaft das Prinzip der Visionsorientierung auf der Ebene einer Gemeinde angehen, indem man beispielsweise ein Rollenspiel mit unterschiedlichen lokalen Akteuren erfindet und die Lernenden pro Gruppe drei Zukunftsszenarien für die Gemeinde entwickeln lässt. Dank einer PNS wird es möglich, eine weitere, globale (oder aus anderer Sicht lokale) Perspektive einzubringen, indem man die Partner fragt, welche Variante welchen Einfluss auf ihr Leben hätte. Dadurch werden allfällige Zusammenhänge zwischen lokalen Entscheidungen und globalen Auswirkungen offenkundig. Natürlich wäre es möglich diesen Aspekt mit Hilfe einer Rollenkarte, welche eine globale Perspektive einbringt, auch ohne Partnerschaft anzugehen. Eine Diskussion mit den Partnern hat aber einen höheren Grad an Authentizität, ähnlich wie ein Gespräch zu den entwickelten Szenarien mit dem Gemeinderat hätte. Zudem können so mehrere Perspektiven eingebracht werden, da vielleicht nicht alle Partner der gleichen Meinung sind und unterschiedliche Szenarien ja nach Wertevorstellungen von wünschenswerten Entwicklungen vorgeschlagen werden. Die Palette möglicher Zukunftsszenarien wird dadurch breiter, die entsprechenden unterschwelligen Werte werden sichtbarer und mögliche Auswirkungen dieser Szenarien werden mehrperspektivisch angegangen. Durch den Denkprozess und die gemeinsame Diskussion wird eine Dynamik und eine emotionale Dimension im Lernprozess eingefügt, was möglicherweise den Lerneffekt erhöht. Ähnlich können Wechselwirkungen von global zu lokal angegangen werden: Man überlegt sich, welchen Einfluss eine Entscheidung globaler Relevanz auf das lokale Umfeld haben könnte und entwickelt daraus ein mögliches Zukunftsszenarium. Das Ganze kann in einem zweiten Schritt unter den Partnern vorgestellt werden. Dadurch kann beispielsweise eine Diskussion zu den je



nach sozio-ökonomischem Kontext unterschiedlichen Einflüssen globaler Entscheidungen im Hinblick auf einer NE geführt werden. Auch da könnte ein Lehrmittel mit einem Beispiel von «anderswo» die Übung erlauben, ohne aber die emotionale und dynamische Dimension, sowie die Mehrperspektivität eines Austausches zu ermöglichen. Schliesslich kann Visionsorientierung auch anhand globaler Probleme angegangen werden, um gemeinsam mit den Partnern Lösungsansätze oder Zukunftsszenarien zu entwickeln. Dies zwingt Lernende die Perspektive der Anderen zu betrachten und sich mit einem gemeinsamen Prozess auseinanderzusetzen. Ein solcher Lernprozess kann nur mit Lehrmitteln deutlich schwieriger angegangen werden.

Kompetenzen

Die gleiche Logik gilt für den Beitrag von PNS zu BNE **Kompetenzen**: Eine PNS erlaubt nicht, eine Kompetenz zu üben, die sonst nicht geübt werden kann, sondern erweitert die Übungsmöglichkeiten mit einem weltweiten Blickwinkel, welcher im BNE Diskurs öfters ausgeblendet bleibt. Dies gilt sowohl auf der Ebene der Lernenden als auch auf der Ebene der Lehrenden:

- **Lernende** können sich als Teil der Welt erfahren, indem sie eine starke Beziehung zum natürlichen Umfeld der Schule aufgebaut haben und darin auch in Kontakt mit einigen relevanten Akteuren stehen. Man kann sich aber auch dank einer PNS als Teil der Welt erfahren, indem man eine emotionale Beziehung zu Menschen anderer Weltteile aufbaut und erfährt, was weltweite Zusammenhänge heute bedeuten und dass wir alle eine gemeinsame Verantwortung für unsere eine Welt tragen.
- Auf Ebene der **Lehrenden** ist gewünscht, dass die Teilnahme an einer PNS dazu beiträgt, dass sie beispielsweise daran denken, eine Rollenkarte welche eine globale Perspektive einbringt in ihrem persönlichen Rollenspiel zu lokalen Zukunftsszenarien, zu integrieren. Dies kann je nach Kontext einen Beitrag zu «Lernen zu Wissen», «Lernen zu handeln» oder «Lernen zusammen zu leben» leisten. Wenn man konkreter das erste beispielhafte Kompetenzset (siehe Seite 6) anschaut trägt eine PNS klar dazu bei, die Welt als System mit weltweiten Verknüpfungen besser zu verstehen, die gegenseitige Abhängigkeiten von Personen aus unterschiedlichen sozio-ökonomischen Kontexten explizit zu machen, die persönliche Weltanschauungen in ein neues Licht zu bringen und das eigene Verständnis, sowie die eigene Praxis von NE durch eine neue Perspektive zu reflektieren.

Als **Fazit** kann festgestellt werden, dass eine PNS auf mehreren Ebene zu einer BNE beitragen kann, indem sie einen anderen Blickwinkel einbringt und authentische Lernprozesse in einem besonderen Rahmen erlaubt. Man kann im Rahmen einer Partnerschaft BNE relevante Themen mit dem Fokus auf weltweite Zusammenhänge oder Aspekte zu «hier und anderswo» bearbeiten. Es ist möglich die Partnerschaft zu nutzen, um BNE relevante didaktische Prinzipien mit einer weltweiten und interkulturellen Perspektive anzugehen. Dank dieses didaktischen Rahmens und den bearbeiteten Inhalten ist es schliesslich möglich, BNE relevante Kompetenzen in einem Erfahrungsraum zu üben, den es sonst in der LLB nur wenig gibt. Man kann also von einer Weiterentwicklung der BNE Kompetenzen sprechen, indem gewisse Aspekte in Bezug zu Wertevorstellungen und weltweiten Zusammenhänge angegangen werden (Rieckmann, 2010). Im Fall von PNS in der LLB sind Studierende Lernende und Lehrende, die ihre eigene Praxis reflexiv angehen. Indem man das Zusammenspiel zwischen diesen beiden Rollen bewusst bearbeitet, ergibt sich das Potential einer PNS BNE Kompetenzen sowohl auf Ebene der Lernenden als auch der Lehrenden weiter zu entwickeln. Dies wird im nächsten Kapitel genauer angeschaut, indem der Bezug zu möglichen Bearbeitungsweisen einer PNS Erfahrung im Sinne der Transkulturalität und/oder des Postkolonialismus mit beiden Ebenen der Kompetenzen (personell und beruflich) in Bezug gesetzt wird.

3.3. Literaturverzeichnis

éducation21: Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Ein Verständnis von BNE und ein Beitrag zum Diskurs. Online unter: http://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf-d/bne/BNE-Verstaendnis_Langversion-mit-Quellen_2016.pdf [30.05.2017].

éducation21: BNE Kompetenzen. Online unter: <http://www.education21.ch/de/bne-kompetenzen> [30.05.2017].

éducation21: BNE Prinzipien. Online unter: <http://www.education21.ch/de/bne-prinzipien> [30.05.2017].

Rieckmann, M. (2010): Die globale Perspektive der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Eine europäisch-lateinamerikanische Studie zu Schlüsselkompetenzen für Denken und Handeln in der Weltgesellschaft. Berlin: Berliner Wissenschaftlicher-Verlag.

Stiftung Bildung und Entwicklung SBE (2010/12): Globales Lernen – Ein Leitfaden. Online unter: <http://www.education21.ch/de/bne/globales-lernen/archiv/publikationen-sbe> [26.05.2017].

Vereinte Nationen Wirtschaftskommission für Europa (2012): Lernen für die Zukunft. Strategie zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Online unter: http://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/Lernen%20f%C3%BCr%20die%20Zukunft_dt_3.pdf [30.05.2017].

Weinert, F. E. (2001): Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim u. Basel.



4. Umsetzungsbeispiele

Christina Colberg, Barbara Rödlach

In diesem Kapitel werden Erfahrungen aus den Partnerschaftsaktivitäten als Lernanlässe aufgearbeitet dargestellt. Ziel ist es, konkrete Situationen im PNS Setting in Anlehnung an die beiden im zweiten Kapitel erläuterten Theorieansätze in je zwei Lern-Settings zu Lernanlässen verarbeitet zu präsentieren. Im **Lern-Setting I** geht es jeweils um Lernziele für die Beteiligten als individuelle Personen (**persönlich-professionelle Ebene**). Im **Lern-Setting II** sollen diese auf der Grundlage des jeweiligen Lernanlasses in ihrer Rolle als (zukünftige) Lehrende gefördert werden (**professionelle Ebene**). Am Schluss jedes Lernanlasses werden ausgewählte Beiträge dieses an eine BNE aufgezeigt. Dabei wird zuerst ein Bezug zu den BNE Kompetenzen für Lernende (éducation21, 2016) hergestellt. Darauf basierend werden gesamthaft pro Lernanlass die Implikationen für Lehrende, also Lehrpersonen und Dozierende, diskutiert und in einen Zusammenhang mit dem Kompetenzmodell der Vereinten Nationen (2012) gestellt. Dies geschieht anhand der Reflexion der Bedeutung der persönlichen Haltung der Lehrenden und der konkreten Anforderungen für die anschliessende didaktische Umsetzung. Diese Bezüge beziehen sich je auf einzelne, besonders hervorzuhebende Kompetenzen. Sie geben aber keine Auskunft über den Gesamtförderungsbeitrag aller BNE Kompetenzen der einzelnen Umsetzungsbeispiele, da eine exemplarische Auswahl stattgefunden hat. Abschliessend wird pro Umsetzungsbeispiel der explizite Beitrag an eine BNE herausgearbeitet, wenn dieser nicht bereits in der Diskussion erläutert worden ist. Ein Bezug zu allgemeinen Professionskompetenzen von Lehrpersonen wird in Kapitel 5 hergestellt.

In den Erläuterungen zu den Beiträgen der Umsetzungsbeispiele an eine BNE werden die Begriffe aus den bezogenen BNE Verständnissen von éducation21 und der Vereinten Nationen benutzt. Die dabei verwendeten Formulierungen stehen nicht immer komplett in Einklang mit allen Aussagen der theoretischen Ansätze des Postkolonialismus und der Transkulturalität, zielen aber grundsätzlich in dieselbe Richtung.

Diese Umsetzungsbeispiele bzw. Lernanlässe beziehen sich in den Erläuterungen oft auf den Unterricht mit angehenden Lehrpersonen. Es ist jedoch die Meinung der Autorinnen, dass praktisch alle Beispiele sich in angepasster Form auch für eine Reflexion unter Dozierenden und anderen als Zielpublika des vorliegenden Dokumentes genannten Personengruppen eignen. Entscheidend ist, dass dafür ein geeignetes Gefäss zur Verfügung steht.

In Kapitel 3.4 wurde gesagt, dass eine PNS ein reales Lern-Setting mit einer anderen Palette an Wertevorstellungen und zusätzlich einer globalen Perspektive bietet und daher mehr ermöglicht als reine «Trockenübungen» im Klassenzimmer. Dennoch muss hier angemerkt werden, dass die folgenden Umsetzungsbeispiele sich, abgesehen von den Situationsbeschreibungen je zu Beginn, primär auf die Auseinandersetzung mit PNS Erfahrungen von in der Schweiz lebenden Lehrenden und Lernenden beziehen und auch für solche gedacht sind. Somit wird genau betrachtet nicht das volle Potential von PNS als Erfahrungsraum genutzt. Dieser selbst auferlegten Einschränkung sind sich die Verfassenden bewusst und es besteht durchaus Einigkeit darüber, dass eine solche Arbeit eigentlich auch gemeinsam mit allen in den Partnerschaften Lehrenden und Lernenden entwickelt werden müsste. Aufgrund der zurzeit eingeschränkten Ressourcen für die Finanzierung von Arbeitssitzungen und Übersetzungstätigkeiten, wird vorderhand von einer gemeinsamen Erarbeitung im grossen Kreis abgesehen – Im Wissen darum, dass dieser Entscheid sowohl aus postkolonialer wie auch aus transkultureller Sicht durchaus kritisiert werden kann.



4.1. Umsetzungsbeispiel 1: «Im Vergleich zu uns machen sie immer noch viel Frontalunterricht.» – Lernanlass aus der transkulturellen Perspektive

Wiltrud Weidinger

4.1.1. Lernanlass

«In Lehrveranstaltung haben Studierende einen Projekteinsatz im Rahmen der Partnerschaft Nord-Süd im Land X absolviert. Im Anschluss an den Auslandsaufenthalt ist ein Workshop vorgesehen, in dem die Erfahrungen der Studierenden vorgestellt und reflektiert werden sollten. Im Rahmen der Gruppenarbeit berichtet eine Studierende über ihre Beobachtungen an der Grundschule im Land X: 'Im Vergleich zu uns machen sie immer noch sehr viel Frontalunterricht in Land X'. Diese These wird von vielen anderen Studierenden bestätigt.»

4.1.1.1. Mögliche Ziele aus der Perspektive der Transkulturalität

Die Aussage der Studentin während der Reflexionsrunde kann als Ausgangspunkt für die Bearbeitung verschiedener Lernziele herangenommen werden. Aus der Sicht der transkulturellen Theorie lassen sich mögliche Lernziele folgenderweise darstellen:

- Aktivierung von biographischen Erfahrungen aus verschiedenen Kontexten: Reflexion eigener bestehender Einstellungen, Haltungen und Urteile
- Wahrnehmung von Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten
- Sensibilisierung, Analyse und Reflexion verschiedener Unterrichtskulturen
- Bewusstwerden der eigenen Transkulturalität bezüglich verschiedener Arbeitsweisen und Lernkulturen
- Reflexion über die eigene Transkulturalität an unserer Hochschule
- Transfer der Eckpunkte der transkulturellen Theorie auf ein Umsetzungsbeispiel für den Unterricht

4.1.2. Lern-Setting I: Unterrichtskulturen aus verschiedenen Perspektiven

Zielgruppe

Primär Studierende, vor allem für Primarstufe und Sekundarstufe I

Methodisch-didaktischer Rahmen: Erlebnis – Recherche – Reflexion

Im Lern-Setting I wird eine dreistufige Vorgehensweise gewählt: Ausgangspunkt bildet die Aktivierung persönlicher Erinnerungen und Erlebnisse, darauf folgt eine Kurz-Recherche zum Partnerland. Die Reflexion von Unterrichtskulturen im Allgemeinen und im Spezifischen an der eigenen Hochschule bildet den dritten didaktischen Schritt.

Lernziele: Reflexionsbrille Transkulturalität

- Die Studierenden aktivieren ihre eigenen biografischen Erfahrungen und erkennen die Heterogenität der erlebten Unterrichtsmethoden und -stile. Sie erfahren, dass die Anwendung von Unterrichtsmethoden individuell unterschiedlich, sehr personenabhängig und durch verschiedene Kriterien rechtfertigbar ist. Durch das Vorhandensein der vielfältigen Erfahrungen der Studierenden wird zudem sichtbar, dass selbst in ihrer Biografie Unterrichtskulturen transkulturell sind und nicht ausschließlich rückführbar sind auf geografische, lokale oder generationenabhängige Bedingungen. Es findet eine Reflexion eigener vorhandener Einstellungen, Haltungen und Urteile statt.
- Die Studierenden recherchieren und reflektieren über Zusammenhänge der verschiedenen gesellschaftlichen Bereiche des Partnerlandes. Dadurch wird der Kulturbegriff relativiert. Es geht um die Thematisierung des Begriffs «Kultur» an sich und der Gefahr von Vorurteilsbildungen bzw. das Labeling einer Kultur als rückständig (Formulierung des Statements zum «immer noch vorhandenen Frontalunterricht im Land XY»).
- Die Studierenden schärfen ihren Blick von der Transkulturalität des Individuums hin zur Transkulturalität innerhalb der eigenen Organisation. Übergeordnetes Ziel ist dabei, mit dem Wissen der transkultu-

rellen Elemente der verschiedenen Unterrichtskulturen und dem Wissen über die grosse Subjektivität unserer Wahrnehmung zur Einsicht zu gelangen, dass selbst innerhalb einer Hochschule ein hohes Mass an Transkulturalität vorherrscht.

Methodisch-didaktische Umsetzung: Unterrichtskulturen aus verschiedenen Perspektiven

1. Impulsrunde: Meine Erfahrungen mit verschiedenen Unterrichtsmethoden (20')

Material: Flipcharts/A3-Blätter

Gemeinsam mit den Studierenden führt die Dozentin eine Sequenz durch, in der folgende Impulsfragen behandelt werden.

- Welche Unterrichtsmethoden habe ich persönlich in meiner Schullaufbahn erlebt?
- Welche Unterrichtsstile habe ich erlebt?
- Welche Unterrichtsmethoden kenne ich aus der Schulpraxis?

Methodische Umsetzung: Graffiti: Auf einzelnen Tischen befinden sich Flipcharts oder A3 Blätter mit jeweils einer Frage. Die Studierenden gehen herum und schreiben ihre Erfahrungen auf die Blätter. Die beschriebenen Blätter werden anschliessend im Plenum diskutiert.

2. Reflexion verschiedener Einflüsse auf das Schulsystem (80')

Material: 1 Laptop pro Tandem

Die Dozentin greift die Länder auf, in denen die Studierenden Erfahrungen im Schulbereich sammeln konnten. Im vorgegebenen Beispiel ist dies das Gastland des mehrmonatigen Auslandsaufenthaltes. Im Fall einer bestehenden N-S-Partnerschaft kann dies das jeweilige Partnerland sein. Es werden verschiedene Rechercheaufträge verteilt. Die Gruppe wird in zwei Hälften geteilt. Eine Hälfte sammelt im Tandem (oder zu dritt, je nach Gruppengrösse) Informationen zum Partnerland. Die andere Hälfte sammelt die gleichen Informationen zur Schweiz. Die Aufträge werden nach folgenden Bereichen vergeben:

- » Geschichte und geografische Lage
- » Politische Gegebenheiten
- » Wirtschaftliche Lage
- » Sprachen und Religionen
- » Bildungs- und Schulsystem inkl. Arbeitsbedingungen für Lehrpersonen

Die Tandems bereiten Kurzpräsentationen zu ihrem Bereich vor. Sie haben 30 Minuten Zeit für ihre Recherche (Laptop). Danach werden die Präsentationen im Plenum abgehalten. Pro Präsentation werden 5' vorgegeben. Nach Abschluss der Präsentationen werden im Plenum Vermutungen über die Einflüsse der verschiedenen Bereiche auf das Schulsystem formuliert. Diese werden angereichert durch das (vorgängig angeeignete) Wissen der Dozentin. Bei dieser Extraktion geht es vor allem um das Sichtbarmachen der transkulturellen Gegebenheiten und der Einflüsse der verschiedenen gesellschaftlichen Bereiche eines Landes auf Bildung und Schule. Diese und damit auch die Unterrichtskulturen sind einerseits geprägt durch Geschichte, Geografie und Politik eines Landes, unterliegen andererseits aber auch grossen globalen Entwicklungen (Stichworte: Europäische Union, Bologna-Reform etc.). Dies verhält sich in einem Land des Südens ebenso wie in einem Land des Nordens (z.B. der Schweiz). Es wäre ein weiterer Schritt, hier die transkulturellen Elemente aus dem Schulsystem/der Unterrichtskultur herauszufiltern (Stichworte: Bildungsstandards und nationale Tests, Laptops in Schulen etc.). Die Diskussion dreht sich vor allem um die Formulierung «immer noch». Es ist Aufgabe der Dozentin auch die Präsentation über die Schweiz in diesen Zusammenhang zu bringen. «Wie sieht die Unterrichtsrealität in Schweizer Schulen aus?» bzw. die bereits zu Lern-Setting II führende Frage «Wie sehen Unterrichtskulturen woanders aus und was ist überall gleich?» könnten als Zusatzfragen gestellt werden oder dienen als gedanklicher Übergang zu Lern-Setting II.

3. Unterrichtskulturen an unserer Hochschule (20')

Material: Kopie mit mindestens 20 Adjektiven

In einem nächsten Schritt regt die Dozentin die Studierenden an, vom Blick in die Weite wieder in die eigene Hochschule zu gelangen. Es geht um die Wahrnehmung der an der Hochschule erlebten Unterrichtskulturen. Die Dozentin verteilt an die Studierenden ein Blatt mit einer Vielzahl von Adjektiven, die Unterricht beschreiben können (partizipativ, demokratisch, autoritär, streng, kollegial, langweilig etc.). Es ist Aufgabe der Studierenden, eine Rangreihe der Adjektive zu erstellen, die sie vor allem in der eigenen Hochschule erlebt haben und erleben. Danach wird der Versuch unternommen, eine gemeinsame Rangliste zu erstellen, mit der alle einverstanden sind. Ist dies möglich? Oder driften die Wahrnehmungen der Studierenden zu weit auseinander? Eine Diskussion über a) die Subjektivität von Wahrnehmungen und b) die eigene Transkulturalität der Hochschule wird geführt.

4.1.3. Lern-Setting II: Reflexion und Transfer in die Schule

Zielgruppe

Primär Studierende, vor allem der Primarstufe und Sekundarstufe I

Methodisch-didaktischer Rahmen

Anhand des ursprünglichen Lernanlasses zum Thema Frontalunterricht wird bearbeitet, wie mit Einstellungen und Haltungen von Schüler/-innen zu einem bestimmten Land/einer bestimmten Gruppe von Menschen im Unterricht umgegangen werden kann. Anhand der transkulturellen Theorie setzen sich die Studierenden mit der Frage auseinander, wie sie konkret in ihrem zukünftigen Unterricht Pauschurteile und die Reflexion dieser mit ihren Schüler/-innen einplanen können.

Lernziele: Reflexionsbrille Transkulturalität

Die Studierenden lernen die Eckpfeiler der transkulturellen Theorie kennen und können Konsequenzen für ihren eigenen Unterricht ableiten.

- Die Studierenden tauschen gemeinsam gängige Haltungen und Einstellung gegenüber anderen Ländern oder Gruppen von Menschen aus und reflektieren dabei ihre eigene Haltung.
- Die Studierenden lernen, wie ein Pauschalurteil mittels der Eckpfeiler «hybride Kultur», «Transkulturalität jedes Einzelnen», «Machtverteilungen» und «Gemeinsames entdecken» bearbeitet werden kann.
- Die Studierenden transferieren analog zum Lernanlass «Frontalunterricht» ein Beispiel in ihre zukünftige Praxis. Sie setzen sich mit einer konkreten Planung einer Sequenz zum Bearbeiten von Pauschalurteilen und bestehenden Haltungen von Schüler/-innen auseinander. Sie verwenden dazu den Bezugsrahmen der transkulturellen Theorie und weisen auf die einzelnen Merkmale in ihrer Planung hin.

Methodisch-didaktisches Vorgehen: Stimmt unsere Meinung über andere?

1. Kennenlernen der Eckpunkte der transkulturellen Theorie (30')

Die Studierenden erarbeiten in Kleingruppenarbeit die wesentlichsten Merkmale der transkulturellen Theorie. Die Dozentin / der Dozent teilt die Teilnehmenden in vier Gruppen ein und händigt jeder Gruppe jeweils schriftliches Material zu je einem Eckpfeiler aus (Kapitel 2.1). Zusätzliche Informationen können auch aus dem Internet geholt werden:

- » Kultur ist ein hybrides Gebilde
- » Jeder Mensch ist transkulturell
- » Machtverhältnisse und wirtschaftliche Ungleichheiten als Auslöser
- » Das Gemeinsame entdecken

Die Studierenden setzen sich mit den Texten auseinander und fertigen pro Gruppe eine Präsentation zu 5 Minuten an. Im Plenum werden die Eckpfeiler präsentiert.

2. Transfer in den Unterricht (30')

Die/der Dozierende bereitet nun den Transfer in den Unterricht vor: Sie/er sammelt im Brainstorming Pauschalurteile oder bestehende Haltungen von Schüler/-innen aus den Praxiserfahrungen der Studierenden. Wichtig dabei: Es sollten Statements und Aussagen gesammelt werden, die von Schüler/-innen als Allgemeinplätze formuliert wurden und nicht ein/-e Schüler/-in der Klasse betrafen. Zum Beispiel «Die Flüchtlinge sind eh alle reich, die haben alle ein Handy» und nicht «Ich will nicht mit XY in einer Gruppe sein, der bringt seine Dinge nie rechtzeitig mit, weil die zu Hause so eine Unordnung haben».

Es wird ein Beispiel ausgewählt zur Bearbeitung. In einer gemeinsamen Diskussion bespricht die Dozentin mit den Studierenden die Aussage anhand der vier Eckpfeiler der transkulturellen Theorie mit folgender zentraler Frage: Wenn ich diese Aussage im Unterricht bearbeiten will, was muss ich bedenken? Sie geht in der Diskussion Eckpfeiler für Eckpfeiler durch und sammelt die Ideen im Plenum.

3. Anfertigung einer Unterrichtsplanung (45')

Die Studierenden machen sich nun zu zweit an eine Unterrichtsplanung, entweder zu diesem gewählten Beispiel oder einem anderen, das vorher in der Runde gefallen ist (Entscheidung der Dozentin / des Dozenten). Sie verwenden dafür ihr übliches Raster zur Unterrichtsplanung, fügen aber bei den einzelnen didaktischen Schritten den jeweiligen Bezugs-Eckpfeiler der transkulturellen Theorie hinzu. Während der Arbeitsphase coacht die Dozentin die Tandems. Die fertigen Unterrichtsplanungen werden im Anschluss präsentiert und den anderen zur Verfügung gestellt.

4. Reflexion

Im Anschluss an die Präsentation leitet die Dozentin / der Dozent eine Reflexion zu folgenden Fragen ein:

- » Was war schwierig, was war einfach?
- » Welche Eckpfeiler der transkulturellen Theorie sind für mich gut nachvollzieh- und umsetzbar? Welche sind schwieriger?
- » Was ist das Gemeinsame für dieses konkrete Beispiel?
- » Etc.

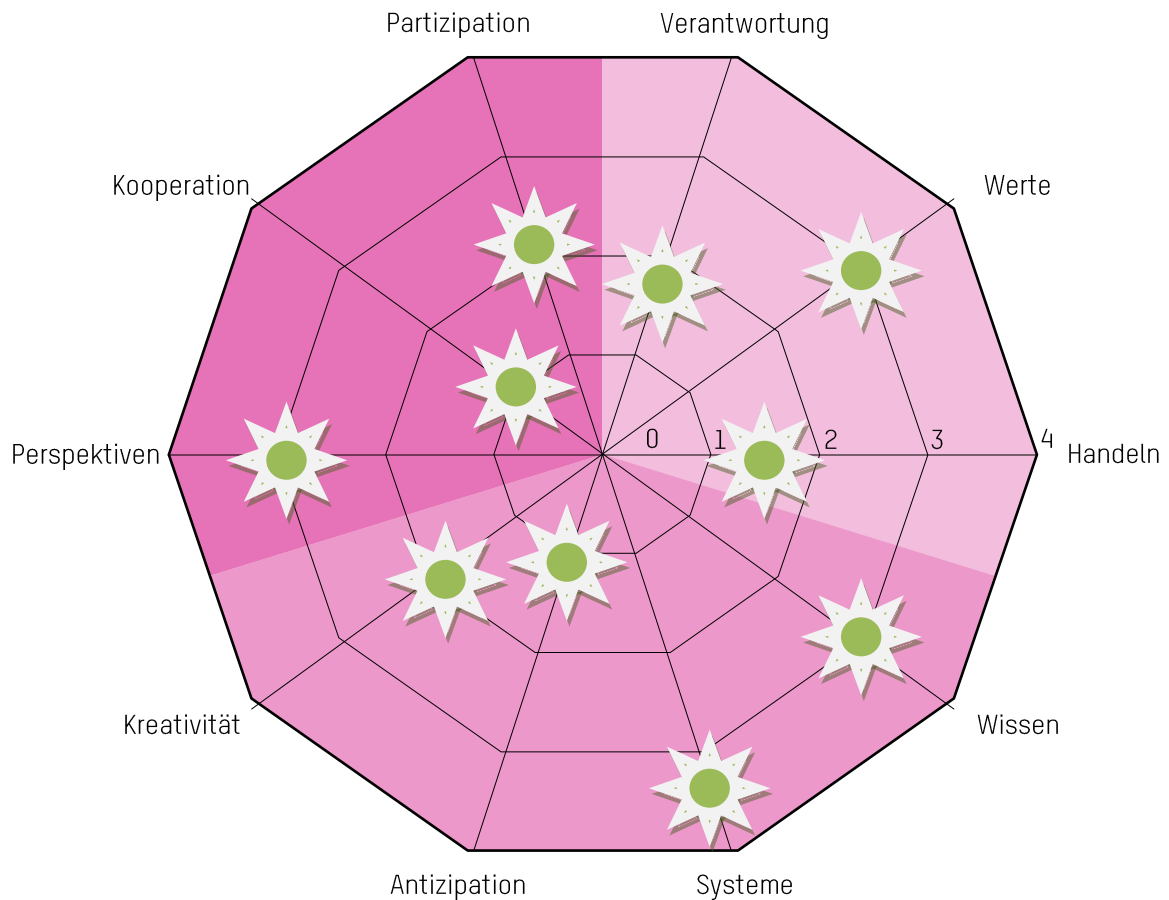
Die Reflexion kann mit verschiedenen Methoden durchgespielt werden: Kugellager, Graffiti, gegenseitige Interviews, Klebepunkte oder Reflexion im Handmodell (in jeden Finger etwas hineinschreiben).



4.1.4. BNE-Beitrag des Umsetzungsbeispiels «Frontalunterricht»

Barbara Rödlach, Christina Colberg, Nadia Lausselet

Welche Beiträge an eine BNE sind aufgrund der Lernziele möglich? Welche BNE Kompetenzen von Lernenden und Lehrenden werden mit dem Setzen dieser Lernziele gefördert und gefordert? Die Beantwortung dieser Fragen zeigt einen Beitrag der Analyse und Reflexion des eingangs genannten im Rahmen von PNS entstandenen Lernanlasses an eine BNE auf.



4.1.4.1. Kompetenzen von Lernenden

Exemplarisch sollen an dieser Stelle zwei BNE Kompetenzen von Lernenden herausgegriffen, beschrieben und in Bezug auf ihre Implikationen für Lehrende untersucht werden.

Systeme: Vernetzt denken

Die in einer konkreten Schule anzutreffenden Unterrichtsmethoden können als ein Element des Systems Schule verstanden werden, welches einerseits aus geografischen, lokalen und generationsunabhängigen Bedingungen herausgewachsen ist. Andererseits bestimmen aber auch individuelle, personenabhängige Erfahrungen, Orientierungen und Haltungen das Element Unterrichtsmethoden sehr stark. Nun werden die eigenen Unterrichtserfahrungen reflektiert und in Bezug auf eigene Einstellungen, Haltungen und Urteile hin analysiert und gleichzeitig die transkulturellen Elemente verschiedener Unterrichtskulturen (z.B. auch jener im

Partnerland) erkannt. Dadurch kann ein Verständnis für lineare und nicht-lineare Zusammenhänge, Abhängigkeiten und Wechselwirkungen zwischen Menschen, verschiedenen Gesellschaftsbereichen und der Umwelt sowohl lokal wie auch global aufgebaut werden. Dies wiederum trägt zu einem kompetenteren Umgang mit Komplexität, bzw. zum besseren Verständnis von Ursachen und Wirkungszusammenhängen bei. Menschen, welche mit anderen zusammen Wissen über mögliche Beiträge zu einer Nachhaltigen Entwicklung generieren bzw. sich selber daran beteiligen wollen, sind auf vernetztes Denken angewiesen. Nur so ist es möglich, das System, in welchem die Entwicklung stattfindet ausreichend zu verstehen, um darin stattfindende komplexe Prozesse verstehen und steuern zu können.

Werte: Eigene und fremde Werte reflektieren

Die Reflexion der Heterogenität erlebter Unterrichtsmethoden in der eigenen Biografie sowie die Wahrnehmung von Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten über regionale Grenzen hinweg bzw. die Reflexion ihrer Ursachen führen hin zu einem Bewusstsein eigener und kollektiver Denkweisen, Werte und Normen, Haltungen und Handlungen sowie deren Ursprünge.

Genau dieses Bewusstsein braucht es, um gemeinsam über einer Nachhaltigen Entwicklung zugrundeliegenden Werte und Normen zu diskutieren.

4.1.4.2. Implikationen für Lehrende (Lehrpersonen und Dozierende)

Für eine NE ist es von Relevanz, dass Lehrpersonen sich ihrer eigenen Transkulturalität und damit ihrer Werte und deren Einbettung in ein breiteres System bewusst sind. Damit können sie Andersartigkeit und Vielfalt mit einer offenen Haltung begegnen und diese als Lernanlässe und Weiterentwicklungsmöglichkeiten für eine BNE betrachten. Diese Grundhaltung, an welcher im Lern-Setting I gearbeitet wird, kann seinen Niederschlag im Lern-Setting II finden: Gesucht wird ein konstruktiver und kreativer Umgang mit Vielfalt auch im Klassenzimmer, sei es in der Beziehung zu den Lernenden und in jener unter den Lernenden, in denen es gilt, den Fokus auf das Verbindende nicht zu verlieren. Auf einer expliziteren Ebene kann darauf basierend mit den Lernenden konkret an Nachhaltigkeitsfragen gearbeitet werden und die entwickelten Kompetenzen können zum Zug kommen.

Im Modell der Vereinten Nationen (vgl. Kapitel 3) widerspiegelt sich dies in allen vier Kompetenzbereichen. Exemplarisch werden hier drei Beispiele genannt:

Kompetenzbereich (A): Lernen um zu wissen – Wissen lernen.

- *Die Lehrenden verstehen die Grundlagen systemischer Denkweisen, nach denen natürliche, soziale und ökonomische Systeme funktionieren und wie diese miteinander verflochten sein können.*
- *Die Lehrperson versteht die eigene persönliche Weltanschauung und kulturell geprägten Sichtweisen und ist um ein Verständnis für die Standpunkte anderer Menschen bemüht.*

Indem im Lern-Setting I Überlegungen zur eigenen Vielfalt und zum Kontext von Unterrichtskulturen angestellt werden, wird der Blick einerseits auf die eigene Transkulturalität und andererseits auf das System, insbesondere seine sozioökonomischen Elemente, fokussiert. Dadurch wird der Zusammenhang einerseits zwischen einer eindimensionalen Bewertung und der eigenen Vielfalt, sowie andererseits zwischen dem als «eigenen» empfundenen Standpunkt und einem breiteren Kontext geübt. Im Rahmen des Lern-Settings II kann daran anschliessend die Haltung und Einstellung der Lernenden gegenüber Andersartigem in den Vordergrund rücken und im Hinblick auf eine Nachhaltiger Entwicklung reflektiert werden. Konkret könnte dies z.B. zum Bewusstsein führen, dass NE in unterschiedlichen Kontexten ganz anders verstanden und bewertet wird und es in einem ersten Schritt darum geht, den Bezug zwischen einem spezifischen Verständnis, dessen zu Grunde liegenden Werte und seinem Kontext zu verstehen, um Missverständnisse zu vermeiden und auf Gemeinsamkeiten zu fokussieren.

Kompetenzbereich (B): Lernen um zu handeln – Handeln lernen

- *Die Lehrperson ist dazu in der Lage, die natürliche, soziale, konstruierte Umwelt, einschliesslich seiner/ihrer eigenen Institution, als Kontext und Quelle des Lernens zu nutzen.*

Indem im Lern-Setting I eine Überlegung zur unterschiedlichen Unterrichtskulturen an der eigenen Pädagogischen Hochschule stattfindet, wird gezeigt, wie sowohl die Partnerschaft als auch die eigene Institution und ihr Kontext Lernanlässe bieten. Dabei ist es möglich, sich auf eine Gruppe von Lernenden oder eine ganze Schule zu beziehen. Im Rahmen einer BNE ist es wichtig, sowohl nicht nachhaltige Strukturen und Funktionsweisen als auch gut funktionierende Projekte als Lernanlässe zu nutzen.

Kompetenzbereich (C): Lernen zusammenzuarbeiten – Kooperation lernen

- *Die Lehrenden arbeiten mit anderen in einer Weise zusammen, die Lernenden hilft, sich über ihre eigenen und die Weltanschauungen von anderen im Dialog Klarheit zu verschaffen und zu begreifen, dass alternative Systeme denkbar sind.*

Nachdem im Lern-Setting I gewisse Weltanschauungen explizit gemacht worden sind, wird im Lern-Setting II mit den Haltungen und Einstellungen der Lernenden gearbeitet, und gezeigt, dass unterschiedliche Weltanschauungen legitim sein können. Um Relativismus zu vermeiden können diese Weltanschauungen anhand der Leitidee einer Nachhaltigen Entwicklung diskutiert werden.



4.2. Umsetzungsbeispiel 1: «Im Vergleich zu uns machen sie immer noch viel Frontalunterricht.» – Lernanlass aus der postkolonialen Perspektive

Oxana Ivanova-Chessex

4.2.1. Lernanlass

«In Lehrveranstaltung haben Studierende einen Projekteinsatz im Rahmen der Partnerschaft Nord-Süd im Land X absolviert. Im Anschluss an den Auslandsaufenthalt ist ein Workshop vorgesehen, in dem die Erfahrungen der Studierenden vorgestellt und reflektiert werden sollten. Im Rahmen der Gruppenarbeit berichtet eine Studierende über ihre Beobachtungen an der Grundschule im Land X: 'Im Vergleich zu uns machen sie immer noch sehr viel Frontalunterricht in Land X'. Diese These wird von vielen anderen Studierenden bestätigt.»

4.2.1.1. Mögliche Ziele aus der Perspektive der postkolonialen Theorie

Das Fallbeispiel kann zu einem Impuls für einen Lernanlass mit Studierenden (gemacht) werden, bei dem folgende Ziele denkbar sind:

1. Studierende für (post-)koloniale Kontinuitäten zu sensibilisieren (z.B. Überlegenheitsdenken, Defizitkonstruktionen, Erzeugung des Wissens *über* 'die Anderen', Alltagsrassismus, Romantisierung der Armut);
2. soziale Unterscheidungen als ein Mechanismus der Reproduktion von Dominanz- und Differenzverhältnissen sichtbar zu machen (z.B. 'Wir und die Anderen', 'mit und ohne Migrationshintergrund', 'Schweizer/-innen und Geflüchtete');
3. die eigene Involviertheit in die Dominanzverhältnisse und deren (Re-)Produktion zu erkennen;
4. ein Nachdenken darüber zu ermöglichen, welche Konsequenzen die Sichtbarmachung von Mechanismen der Reproduktion gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse und der eigenen Verstrickung in diese Verhältnisse für das professionelle Handeln als Lehrer/-in unter anderem im Kontext der Migrationsgesellschaft haben.

Die thematische Auseinandersetzung versteht sich diesen Zielen zufolge als eine Beschäftigung mit erziehungswissenschaftlichen Sachverhalten, welche für verschiedene schulpädagogische Handlungsfelder (bspw. Unterricht, Elternarbeit, Klassenmanagement, Teamarbeit, Berufsvorbereitung und Übergänge, Schulpartnerschaften) von Relevanz sind. Denkbar ist dabei auch eine fachdidaktische Konkretisierung der genannten Zielsetzung, was allerdings nicht im Fokus des hier geschilderten methodisch-didaktischen Vorschlages steht.

Der Lernanlass gliedert sich in zwei Settings: Das Lern-Setting I rückt ein Fallbeispiel, das Auslandsaufenthalte in der Lehrer/-innenbildung thematisiert, in den Mittelpunkt der Betrachtung. Im Lern-Setting II geht es schwerpunktmässig um einen Transfer in die Berufspraxis im Kontext der Migrationsgesellschaft.

4.2.2. Lern-Setting I: Auslandsaufenthalte macht- und rassismuskritisch betrachtet

Zielgruppe

Vorrangig Studierende der Primarstufe und Sekundarstufe I, welche sich auf einen Auslandsaufenthalt im Rahmen der Praktika, Studienreisen, Auslandssemester oder Projektaktivitäten der Hochschule vorbereiten, ihren Auslandsaufenthalt nachbereiten oder sich im Rahmen einer anderen Lehrveranstaltung für globalgesellschaftliche Differenz- und Dominanzverhältnisse sowie postkoloniale Perspektive sensibilisieren möchten.

Methodisch-didaktischer Rahmen

Für das Lern-Setting I wird eine dreistufige Vorgehensweise vorgeschlagen, die einer sensibilisierenden Vor- und Nachbereitung auf einen Auslandsaufenthalt dient. Der erste Schritt führt in die Praxis der Kritik aus der postkolonialen Perspektive ein und sensibilisiert für koloniale Kontinuitäten in der Gegenwart. In einem zweiten Schritt wird das eingangs beschriebene Fallbeispiel exemplarisch analysiert. In einem dritten Schritt, der sich als eine Reflexion der Erfahrungen während des Auslandsaufenthaltes versteht, geht es um ein Nachdenken über die eigene soziale Positionierung innerhalb der Dominanzverhältnisse.

Methodisch-didaktisches Vorgehen

1. Mit kolonialen Grüßen: Einführung in die Perspektive der postkolonialen Theorie

Den Studierenden wird im Vorfeld der Sitzung vorgeschlagen, sich mit der Veröffentlichung von glocal e.V. (2013) «Mit kolonialen Grüßen» vertraut zu machen und sich Gedanken zu folgenden Fragen zu machen:

- Was fanden Sie im Text interessant? Was sehen Sie anders/kritisch?
- Was wird im Text gemeint, wenn von gegenwärtigen kolonialen Machtverhältnissen gesprochen wird? Welche Dimensionen beinhalten diese Machtverhältnisse?
- Mit welchem Rassismus-Begriff wird gearbeitet? Wie 'funktioniert' Rassismus und wie werden rassistische Verhältnisse reproduziert?
- Auf welche kolonialen Denkmuster wird im Text eingegangen (z.B. Defizitorientierung, Rassismus, Überlegenheitsdenken)? Welche Praktiken und Diskurse werden von den Autor/-innen in diesem Zusammenhang kritisiert? Was soll aus ihrer Sicht beachtet werden?
- Welche Vorschläge machen die Autor/-innen für einen reflexiven Umgang mit Auslandsaufenthalten aus der rassismuskritischen und postkolonialen Perspektive?

Um den Umfang der Lektüre zu reduzieren, kann der Text gruppenweise unter den Studierenden 'aufgeteilt' werden. Die eigenständige vorbereitende Auseinandersetzung mit dem Text bildet die Grundlage für die Gruppenarbeit während der nachfolgenden Seminarsitzung. Alternativ (oder ergänzend) kann mit dem einleitenden Text zur postkolonialen Theorie in diesem Dokument gearbeitet werden.

2. Mobilität aus der Sicht der postkolonialen Theorie und Rassismuskritik (Gruppenarbeit)

Im Fokus der Sitzung ist die Perspektive der postkolonialen Theorie. Die Beschäftigung hiermit findet in Kleingruppen in zwei Phasen statt. *Die erste Gruppenarbeitsphase* rückt die Textdiskussion entlang der vorgeschlagenen Fragen (vgl. Abschnitt 1) in den Mittelpunkt. *Die zweite Gruppenarbeitsphase* widmet sich der Auseinandersetzung mit dem folgenden Fallbeispiel:

«Im Rahmen einer Lehrveranstaltung haben Studierende einen Projekteinsatz im Rahmen der Partnerschaft Nord-Süd im Land X absolviert. Im Anschluss an den Auslandsaufenthalt ist ein Workshop vorgesehen, an dem die Erfahrungen der Studierenden vorgestellt und reflektiert werden sollten. Im Rahmen der Gruppenarbeit berichtet eine Studierende über ihre Beobachtungen an der Grundschule im Land X: 'Im Vergleich zu uns machen sie immer noch sehr viel Frontalunterricht in Land X'. Diese These wird von vielen anderen Studierenden bestätigt.»

Im Fokus der zweiten Gruppenarbeitsphase steht die Interpretation des Fallbeispiels aus der postkolonialen rassismuskritischen Perspektive. Folgende Fragen können hierfür eine Hilfestellung anbieten:

- Was sagt die Studierende gemäss dem Wortlaut? Was will die Studierende sagen, worauf zielt ihre Aussage? Welche Unterschiede werden thematisiert?
- Welche Asymmetrien/Ungleichheiten/Dominanzen werden erzeugt? Wie werden diese Dominanzen erzeugt? Was gilt als Referenznorm, was gilt als Abweichung?
- Welche Rolle nimmt die Studierende ein, aus welcher *sozialen Position* spricht sie? Über wen spricht sie? Wie stellt sie Menschen oder Dinge dar, über die sie spricht?

- Welche *Wirkung* hat dieses Sprechen für die sprechende Studentin und für die, über die gesprochen und etwas gewusst wird?
- Welche kolonialen Kontinuitäten, die im Text von glocal e.V. (2013) beschrieben sind, zeigen sich in diesem Fallbeispiel?

Stichwortartig zusammengefasst, könnten bei der Interpretation beispielsweise folgende Aspekte zur Sprache kommen: Überlegenheitsdenken und Verstetigung der Dominanzverhältnisse über die Produktion des Wissens über 'die Anderen', Defizitkonstruktionen, kulturalisierende Argumentationsfiguren, binäre Kategorisierungen ('Wir-die Anderen'). So berichtet die Sprecherin, dass Lehrpersonen im Land X «nach wie vor» mit Frontalunterricht arbeiten. Das Land X unterscheidet sich von dem ihr Vertrauten und zwar hinsichtlich der Unterrichtsmethoden. Es werden zwei homogene, durch die nationalstaatlichen Grenzen markierte Einheiten verglichen. Das vertraute 'Wir' («*Im Vergleich zu uns*») wird zu einem nicht näher beschriebenen Referenzrahmen, welches das konstruierte 'Andere' («*sie*» *im Land X*) als zurückgeblieben erscheinen lässt. Es wird somit implizit auf die Rückständigkeit der Praktiken hingewiesen, welche in der Gruppe «sie» verortet werden, während das «Wir» als fortschrittlich, entwickelt, innovativ in Erscheinung tritt. Dieser Rückständigkeitsgedanke wird umso mehr verstärkt, wenn bedacht wird, dass eine Umkehr der professionellen Asymmetrie (Studierende – ausgebildete Lehrperson) stattfindet: Die Studierende urteilt über das Handeln der amtierenden Lehrperson. Über die Produktion des Wissens bezüglich der Defizite der Lehrpersonen im Land X wird die eigene Überlegenheit (oder die Überlegenheit des 'Wir') erzeugt. 'Die Anderen' bleiben in der Sequenz schweigsam – es wird beispielsweise nicht darüber berichtet, wie sie den Einsatz von Frontalunterricht begründen. Die Annahme, dass Frontalunterricht per se weniger 'fortschrittlich' ist als die nicht thematisierten im 'Wir-Land' praktizierten Unterrichtsmethoden bleibt unhinterfragt. Es findet keine Kontextualisierung des Erlebten in (global-)gesellschaftlichen historischen und gegenwärtigen Ungleichheitsverhältnissen statt.

Im Anschluss an diese Gruppenarbeitsphase werden die Ergebnisse der Fallinterpretation im Plenum zusammengetragen. Daran schliesst eine Reflexionsrunde an, welche mit der Frage «Was nehme ich aus der heutigen Diskussion für meinen Auslandsaufenthalt mit?» eingeleitet wird. Hier kann ein Brief an sich selbst geschrieben werden, ein Video zu einem Reflexionsgespräch zweier Studierender aufgenommen oder eine andere Form der Reflexion gewählt werden.

3. Sprechen über, bzw. die eigene Mobilitätserfahrung kritisch befragen

Einführend wird ein Videovortrag von Chimamanda Ngozi Adichie «The danger of a single story» empfohlen. Im Anschluss an den Vortrag kann diskutiert werden, was der Vortrag mit dem erlebten Auslandsaufenthalt zu tun haben könnte und an welche Gedanken von Adichie Studierende anschliessen können.

In einem weiteren Schritt werden sie angeregt, sich an Situationen während ihrer Mobilität zu erinnern,

- in denen sie sich selbst dabei 'ertappt' haben, eine einzige Geschichte von etwas zu haben oder
- in der sie festgestellt haben, dass das Gegenüber eine solche Geschichte über sie hat.
- Gern können Studierende aber auch ihre anderen persönlichen Erfahrungen bzw. Geschichten während des Auslandsaufenthaltes teilen, in denen globalgesellschaftliche Dominanz- und Differenzverhältnisse zum Thema wurden.

In Zweier-Teams soll zunächst der Austausch stattfinden. Im Anschluss an diese Arbeitsphase werden im Plenum Aspekte generalisiert zusammengetragen, welche mit Unterscheidungen, Dominanz- und Differenzverhältnissen und der eigenen Involviertheit in diese Verhältnisse zu tun haben.

4.2.3. Lern-Setting II: Differenz- und Dominanzverhältnisse an Schulen in der Migrationsgesellschaft

Zielgruppe

Primär Studierende der Primarstufe und Sekundarstufe I, die ihren Auslandsaufenthalt im Rahmen der Praktika, Studienreisen, Auslandssemester oder Projektaktivitäten der Hochschule reflektieren möchten oder sich im Rahmen einer anderen Lehrveranstaltung für globalgesellschaftliche Differenz- und Dominanzverhältnisse sowie postkoloniale Perspektive auf Schule sensibilisieren möchten.

Methodisch-didaktischer Rahmen

Für das Lern-Setting II wird eine dreistufige Vorgehensweise vorgeschlagen, die einer Reflexion globalgesellschaftlicher Dominanz- und Differenzverhältnisse an einer migrationsgesellschaftlich geprägten Schule dient. Der erste Schritt widmet sich einer macht- und privilegienkritischen Selbstverortung. In einem zweiten Schritt wird Schule als ein machtvoller Ort erfahrbar gemacht. Schliesslich werden in einem dritten Schritt Konsequenzen für das eigene pädagogische Handeln im Kontext der Migrationsgesellschaft formuliert und diskutiert.

Methodisch-didaktisches Vorgehen

1. Macht- und privilegienkritische Selbstverortung

Um die eigenen Zugehörigkeiten, aber auch soziale Positionierungen entlang der Dominanz- und Differenzverhältnisse (Privilegierung/Benachteiligung) in den Fokus der Reflexion zu rücken, wird die Übung «Power Flower» vorgeschlagen (Forschungsplattform und Praxisforum für Intersektionalität und Interdependenzen, 2017). Eine ausführliche Anleitung für diese Übung inklusive der Reflexionsfragen findet sich auf der vorgeschlagenen Webseite.

Neben den in der Übungsbeschreibung vorgeschlagenen Reflexionsfragen kann ein weiterer Fragenblock angeboten werden, der die schulischen Verhältnisse explizit in den Fokus rückt. Mit Blick auf die globalgesellschaftlichen Differenz- und Dominanzverhältnisse und die Migrationsphänomene kann beispielsweise gefragt werden, wie Studierende ihre Schülerschaft auf dem Power Flower verorten würden, wie das Lehrer/-innen-Kollegium positioniert wäre, wie sich die Positionen der Schüler/-innen und Lehrer/-innen zueinander verhalten und wie die Relation zu gesellschaftlichen Verhältnissen ist. Schliesslich kann es im Sinne eines Übergangs zu den nächsten Arbeitsschritten darum gehen darüber nachzudenken, was Studierende als angehende Lehrpersonen für eine Verschiebung/Veränderung der Dominanzverhältnisse und mehr Bildungsgerechtigkeit tun können sowie was das Arbeiten im migrationsgesellschaftlichen Kontext für sie bedeutet.

2. Schule als ein machtvoller Ort

Schule ist nicht nur in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebettet, sondern sie trägt zur Reproduktion der Ungleichheiten bei. In Projektgruppen wird den Studierenden vorgeschlagen, der Frage nachzugehen, wie sich globalgesellschaftlichen Ungleichheiten im schulischen Kontext manifestieren und reproduzieren sowie durch welche Mechanismen diese Reproduktion erfolgt. Die jeweilige Gruppe kann je verschiedene Schwerpunkte setzen.

- Beispielsweise kann sich eine Gruppe der Studierenden mit **Rassismus in Schulbüchern** beschäftigen. Hierfür wird eine oder mehrere Veröffentlichungen ausgesucht und hinsichtlich der 'Wir und die Anderen'-Einteilungen kritisch befragt. Es kann darum gehen zu rekonstruieren, welches Bild von 'Afrika' in den Büchern vermittelt wird, welche und wessen Geschicht(-en) erzählt werden, welche globalgesellschaftliche Ordnung in den Büchern vorkommt, was thematisiert wird und was unthematisiert bleibt, welche Unterscheidungen entlang der nationalen, ethnischen oder kulturellen Kategorien erkennbar werden. Möglicherweise kann die Veröffentlichung von Marmer & Sow (2015) für diese Arbeit inspirierend sein.

- In einer anderen Gruppe kann der Frage nachgegangen werden, welche **Wirkungen** verbreitete **pädagogische Unterscheidungen** ('mit-ohne Migrationshintergrund', 'deutschsprachig-fremdsprachig', 'bildungsnah-bildungsfern') auf Biographien und Selbst-Verständnisse der Schüler/-innen haben und was das mit Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse an Schulen zu tun hat. Hierfür können Zitate der Gespräche mit Schüler/-innen herangezogen werden (vgl. Kleiner & Rose, 2014: 86; Mecheril & Rose, 2014: 130f.; Rose, 2011: 217). Die Rechercheaktivitäten könnten sich darauf beziehen, Prozesse der Subjekt-Bildung im Kontext der Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse nachzuzeichnen. Die Ergebnisse der Recherche können in einem künstlerischen Ergebnis (Video, Theater-Performance, Essay, Musikstück etc.) verarbeitet werden.
- In einer dritten Gruppe kann sich mit der Frage der **Sprache** in pädagogischen Institutionen beschäftigt werden. Im Fokus können pädagogische Klassifizierungspraxen und hierfür verwendete Kategorien stehen. Beispielsweise kann es um folgende Kategorien gehen: 'Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund', 'Unbegleitete Minderjährige', 'albanische Jugendliche', 'Flüchtlingskinder', 'integrierte und (noch) nicht Integrierte', aber auch 'bildungsnah und bildungsfern', 'Schüler/-innen mit und ohne Förderbedarf'. Pädagogik als klassifizierende Disziplin ist einerseits auf diese Kategorien angewiesen, andererseits sind es keine neutralen Kategorien, sondern sie positionieren Individuen und bestimmen somit die Möglichkeitsräume mit. In der Projektarbeit sollen Kategorien identifiziert und kritisch befragt werden, die an den kolonialen Dualismus 'Wir-und-die Anderen' anschließen. Ergebnisse dieser Projektarbeit können in eine eigenständig konzipierte und vorbereitete Fishbowl-Diskussion mit Studierenden (und Dozierenden) münden. Diskutiert werden kann, wie in einer klassifizierenden Disziplin mit Kategorien umgegangen werden kann.

3. Pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft

In einem weiteren Arbeitsschritt kann es darum gehen, das eigene pädagogische Selbstverständnis im Kontext gesellschaftlicher Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse zu konturieren. Leitend ist hier die Frage, welche Bedeutung die Erkenntnisse über die globalgesellschaftlichen Ungleichheiten, koloniale Kontinuitäten und die eigene Involviertheit in diese Verhältnisse für das professionelle Handeln und das eigene pädagogische Selbstverständnis haben.

In einem ersten Schritt geht es dabei um eine Einzelarbeit, bei der das eigene pädagogische Selbstverständnis im Kontext der Migration und globalgesellschaftlichen Ungleichheiten genauer beschrieben wird. Den Studierenden wird vorgeschlagen, auf einem Poster Dinge darzustellen, die für sie pädagogische Professionalität im Kontext der Migration und globalgesellschaftlichen Ungleichheiten ausmachen. Nach einem Austausch können die genannten Aspekte gebündelt und geclustert werden. Ergänzend kann eine Auseinandersetzung mit den Texten zur pädagogischen Professionalität in der Migrationsgesellschaft (vgl. Kalpaka, 2015; Lanfranchi, 2008; Mecheril, 2008; Messerschmidt, 2016) stattfinden.

Auf dieser Grundlage können in Kleingruppen pädagogische Fälle diskutiert werden und die Überlegungen zur pädagogischen Professionalität angereichert werden. Es kann beispielsweise um folgende Fallbeispiele gehen:

1. Sie werden von der Schulleitung beauftragt, ein «interkulturelles» Schulfest zu organisieren. Welche Ideen haben Sie? Überlegen Sie sich, wie Sie Stereotypisierungen und Kulturalisierungen vermeiden können.
2. Sie sind Klassenlehrer/-in. Ein Schüler erzählt Ihnen, dass er von seinen Mitschüler/-innen und Lehrer/-innen als Experte für Islam (aber auch bei Themen wie Terrorismus und radikale religiöse Gruppierungen) angesprochen wird. Der Schüler hat Sie nun um Hilfe gebeten. Was tun Sie?

3. Sie sind Klassenlehrer/-in einer Primarschulklasse. Eine Schülerin fragt Sie, ob sie eine Schweizerin oder eine Serbin sei, offensichtlich haben ihre Mitschüler/-innen sie auf ihren Nachnamen hingewiesen. Überlegen Sie sich, wie Sie darauf reagieren können.
4. Sie möchten mit Ihren Schüler/-innen ein Theaterstück aufführen. Ein Junge möchte unbedingt eine weibliche Rolle spielen. Ihre Kollegin weist Sie daraufhin, dass es problematisch sei, weil sie wisse, dass die Eltern des Jungen Muslime sind. Wie gehen Sie vor?
5. Die Mutter einer Schülerin in ihrer Klasse hat sie auf Rassismuserfahrungen ihrer Tochter in der Schule hingewiesen. Wie reagieren Sie im Gespräch mit der Mutter? Was unternehmen Sie nach dem Gespräch?

Die Fälle können dabei auf zwei Ebenen diskutiert werden: (1) kolonialherrschaftlich geprägten Diskurse und (2) pädagogisches Handeln und Denken, das Verschiebungen und Veränderung der Ungleichheitsverhältnisse ermöglichen könnten. Auf der ersten Ebene könnte es um die Fragen gehen, welche Unterschiede thematisiert werden, welche 'single stories' erkennbar werden, welche kolonialen Diskurse diese Unterscheidungen möglich machen, welche Asymmetrien/Ungleichheiten/Dominanzen werden erzeugt, welche Wirkung könnte diese Situation auf Betroffene haben. Auf der zweiten Ebene geht es um eine Diskussion möglicher Handlungs- und Denkräume für pädagogisch Tätige, die ihr Handeln gegen die globalgesellschaftlichen Ungleichheiten rassistisch ausrichten. Darüber hinaus sollen die Grenzen und Widersprüchlichkeiten eines solchen Handelns im Kontext der Schule als Ort der sozialen Reproduktion angesprochen werden.

Schliesslich können die Aspekte der postkolonialen Pädagogik, so wie sie von Baquero Torres (2012) formuliert werden, diskutiert und gegebenenfalls ergänzt werden. Dabei geht es unter anderem um a) «Kritische Analyse homogenisierender Identitätskonstruktionen», b) «Kontextualisierung jeglicher Wissensproduktion», c) «historische Verortung von Wissensproduktion in dominanten Wissensordnungen als allgemeine erziehungswissenschaftliche Aufgabe», d) «Wissensvermittlung als Gegenstand der Reflexion», e) «Dezentrierung der binären Identitätslogik und die Öffnung zu multiplen Zugehörigkeitsverhältnissen», f) «Dekonstruktion binärer Kategorisierungen – auch innerhalb von 'Diversity'-Ansätzen» (ebd.: 321f.). Auch dieser Textinput wird schliesslich auf das eigene pädagogische Selbstverständnis bezogen.

4.2.4. Literaturverzeichnis

Adichie, Ch. (2009): Die Gefahr der einen einzigen Geschichte, vorgetragen bei TED Talks. Online unter: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=de [09.06.2017].

Baquero Torres, P. (2012): Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In J. Reuter & A. Karentzos (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies* (315–327). Wiesbaden: VS.

Forschungsplattform und Praxisforum für Intersektionalität und Interdependenzen (2017): Portal Intersektionalität. Online unter: <http://portal-intersektionalitaet.de/forum-praxis/methodenpool/gutenachbarschaft/2012/power-flower/> [30.05.2017]

glokal e.V. (2013): Mit kolonialen Grüssen... Berichte und Erfahrungen von Auslandsaufenthalten rassistisch betrachtet. Berlin: glokal e.V. Online unter: <http://www.glokal.org/publikationen/mit-kolonialen-gruessen/> [24.01.2017].

Kalpaka, A. (2015): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit 'Kultur' in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch. Band 2. Sprache – Rassismus – Professionalität* (289–313). Schwalbach/Ts: Debus.

Kleiner, B. & Rose, N. (2014): Suspekte Subjekte? Jugendliche Schulerfahrungen unter den Bedingungen von Heteronormativität und Rassismus. In B. Kleiner & N. Rose (Hrsg.), *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (75–96). Opladen [u.a.]: Barbara Budrich.

Lanfranchi, A. (2008): Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (231–261). Wiesbaden: VS.

Marmer, E. & Sow, P. (Hrsg.) (2015): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht: Kritische Auseinandersetzung mit 'Afrika'-Bildern und Schwarz-Weiss-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Mecheril, P. (2008): «Kompetenzlosigkeitskompetenz». Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (15–34). Wiesbaden: VS.

Mecheril, P. & Rose, N. (2014): Die Bildung der Anderen: Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu migrationsgesellschaftlichen Positionierungen. In C. Thompson, K. Jergus, & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen: Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (130–153). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

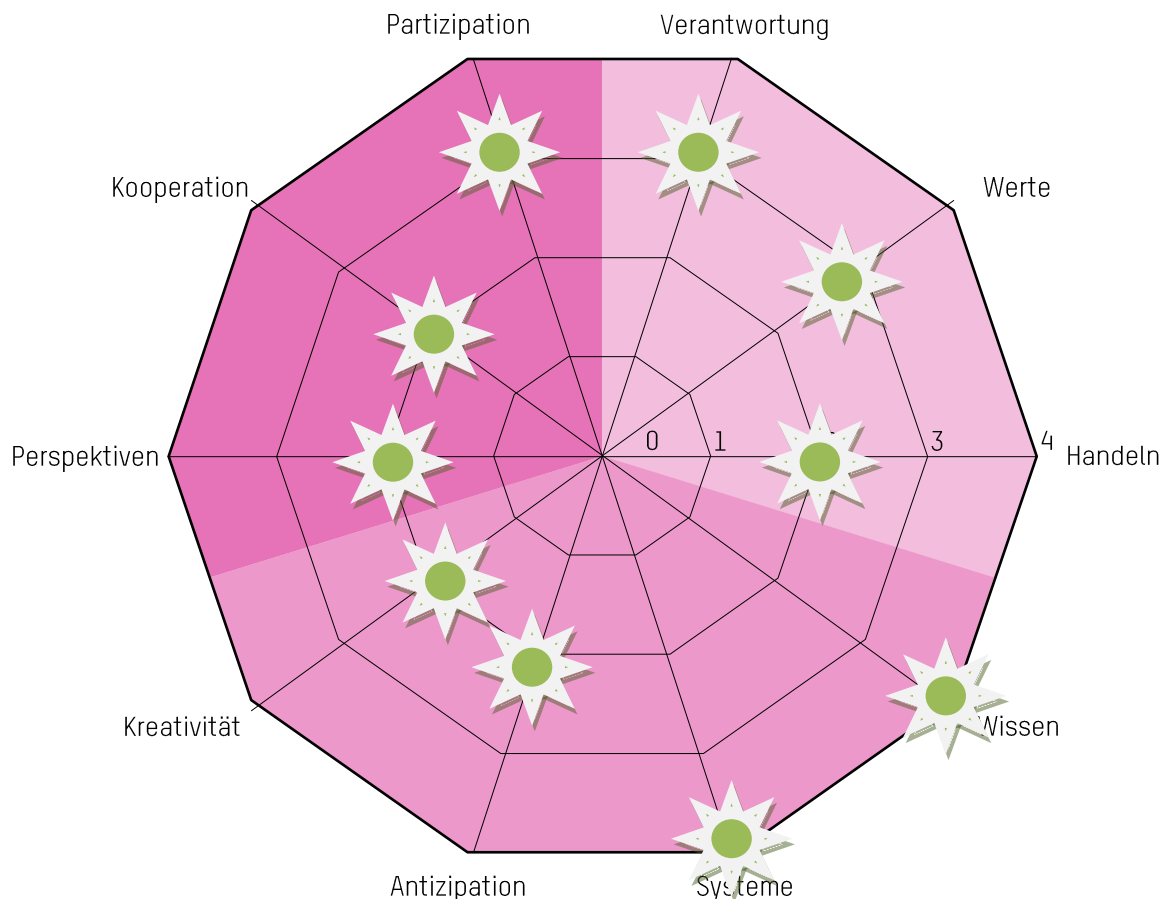
Messerschmidt, A. (2016): Involviert in Machtverhältnisse: Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu, & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (59–71). Wiesbaden: Springer VS.

Rose, N. (2011): Differenz-Bildung: Zur Inszenierung von Migrationsanderen im schulischen Kontext. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet: Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* (209–235). Bielefeld: transkript.

4.2.5. BNE-Beitrag des Umsetzungsbeispiels «Frontalunterricht»

Barbara Rödlach, Christina Colberg, Nadia Lausselet

Welche Beiträge an eine BNE sind aufgrund der Lernziele möglich? Welche BNE Kompetenzen von Lernenden und Lehrenden werden mit dem Setzen dieser Lernziele gefördert und gefordert? Die Beantwortung dieser Fragen zeigt einen Beitrag der Analyse und Reflexion des eingangs genannten im Rahmen von PNS entstandenen Lernanlasses an eine BNE auf.



4.2.5.1. Kompetenzen von Lernenden

Exemplarisch sollen an dieser Stelle drei BNE Kompetenzen von Lernenden herausgegriffen, beschrieben und in Bezug auf ihre Implikationen für Lehrende untersucht werden.

Wissen: Interdisziplinäres und mehrperspektivisches Wissen aufbauen

(Post-)koloniale Kontinuitäten hängen u.a. von der steten Erzeugung des Wissens *über* die ‚Anderen‘ ab. Eine Sensibilisierung für solche Abläufe beinhaltet die Bewusstseinsbildung bezüglich der Konstruktion von Wissen bzw. seiner situativen und kulturellen Prägung. Unvollständigkeiten und Widersprüchlichkeiten in Informationen gilt es dabei zu erkennen und zu analysieren. Fragen zu Referenznormen für Dominanzen z.B. ermöglichen es, Qualität und Herkunft von Informationen zu hinterfragen und unterschiedliche Quellen zueinander in Beziehung zu setzen.

Ein in diesem Sinne sensibler, reflektierter Wissensaufbau ist notwendig um eine von allen mitgetragene Nachhaltige Entwicklung zu ermöglichen bzw. einen Konsens zu finden, welches das in einem konkreten Moment entscheidende Wissen ist, um sich in Richtung Nachhaltige Entwicklung zu bewegen.

Verantwortung: Sich als Teil der Welt erfahren

Besteht das Ziel, die eigene Involviertheit in Dominanzverhältnisse und deren (Re)Produktion zu erkennen, so beabsichtigt dies eine Wahrnehmung von sich selbst sowie der sozialen Umwelt im globalen Kontext. Insbesondere die Reflexion bezüglich der eigenen Verstrickung in der (Re)Produktion von Dominanzverhältnissen ermöglicht es, sich als Teil dieser sozialen Umwelt zu erfahren und ihr respekt- und verantwortungsvoll zu begegnen. Da dies u.a. auch zu Erkenntnissen bezüglich der Notwendigkeit eigener Handlungs- und Verhaltensänderungen führen kann, geht es in diesem Prozess zudem darum, angenehme und unangenehme Gefühle zu erkennen und konstruktiv damit umzugehen.

Eine Nachhaltige Entwicklung ist abhängig davon, dass Menschen sich als Teil der globalen sozialen und natürlichen Umwelt verstehen und sich als mitverantwortlich für diesen Prozess verstehen. Die Auseinandersetzung mit (postkolonialen) Macht- und Dominanzverhältnissen stellt ein Wegstück in diesem Prozess dar.

Partizipation: Gesellschaftliche Prozesse mitgestalten

Findet eine Reflexion bezüglich Überlegenheitsdenken, Defizitkonstruktionen, Erzeugung von Wissen über «Andere» usw. statt und werden darin soziale Unterscheidungen als Mechanismus der Reproduktion von Dominanz- und Differenzverhältnissen sichtbar gemacht, so findet eine Analyse gesellschaftlicher Prozesse statt, indem beteiligte Akteursgruppen identifiziert und ihre Interessen erkannt sowie (postkoloniale) Machtverhältnisse hinterfragt werden. Im Nachdenken über Konsequenzen der Sichtbarmachung der Reproduktion gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse ist die Möglichkeit angelegt, individuelle und kollektive Handlungsspielräume (für eine Nachhaltige Entwicklung) zu erkennen um sich an politischen und zivilgesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen. Um weltweit gemeinsam in Richtung Nachhaltige Entwicklung zu arbeiten, ist eine Aufdeckung und kritische Reflexion von postkolonialen Dominanz- und Machtverhältnissen notwendig. Mit dem vorliegenden Umsetzungsbeispiel kann sie geübt werden.

4.2.5.2. Implikationen für Lehrende (Lehrpersonen und Dozierende) im Rahmen einer BNE

Das Aufbauen von kritischem Wissen verbunden mit einem Verantwortungsgefühl, das als Motivation zur Aktion gilt, ist ein wichtiger Beitrag zu einer BNE, welche eine aktive Mitgestaltung des Individuums an einer nachhaltigen Gesellschaft zum Ziel hat.

Auf der Ebene des Wissens geht es einerseits für Lehrpersonen und Dozierende um eine Reflexion bezüglich ihrer Beziehung zu (nachhaltigkeitsrelevantem) Wissen zu führen: Sehen sie ihr Wissen als «wahr» oder als kontextabhängig? Auf welche Quellen bezieht sich dieses Wissen und wie sind diese Quellen in historischen und gegenwärtigen Machtverhältnissen einzuordnen? Was ist das Ziel der Wissensaneignung? Wie beziehen sie Wissen der Lernenden ein? Wie gehen sie mit dem in Frage Stellen ihres Wissens um? Im Lern-Setting I kann dank der Partnerschaft dieses Wissen in Perspektive gesetzt werden. Diese Haltung hat auch, wie im

Lern-Setting II gezeigt, auf der didaktischen Ebene einen Einfluss: Werden Texte oder Informationen auch von Minderheitsvertreterinnen und Alternativdenkenden den Lernenden unterbreitet und mehrere Perspektiven dargestellt? Wie wird didaktisch damit umgegangen, dass Lehrbücher oft das eigene Land sehr positiv darstellen, während andere als defizitär vorgestellt werden oder die herrschende wirtschaftliche Logik kaum hinterfragt wird? Wie ist der Unterricht gestaltet, damit das Wissen der Lernenden wirklich einfließen kann? Auf dieser didaktischen Ebene geht es für Lehrende auch darum, einen autonomen Wissensaufbau bei Lernenden zu fördern und eine kritische Haltung gegenüber ihrem eigenen Wissen im Rahmen einer Nachhaltigen Entwicklung zu üben.

Diese Aspekte sind eng mit der Verantwortung der Lehrenden in der Reproduktion oder der Infragestellung von Machtverhältnissen verbunden, welche an Schulen und Pädagogischen Hochschulen oder allgemein im Bildungssystem zu beobachten sind. Diese Elemente stehen im Lern-Setting II im Vordergrund: Umgang mit Kategorisierungen durch Sprache, Auswahl von Informationen und vermittelte Weltanschauungen, Reaktion auf Wissen der Studierende und didaktische Gewohnheiten sind alles Elemente, welche die eigene Involviertheit in Dominanzverhältnisse hinterfragen. Einen direkten Bezug zur Partizipation kann von daraus gemacht werden, da es einerseits darum geht, der eigene Spielraum als Lehrende in seinem Umgang mit Lernenden und in seinem Unterricht zu nutzen, andererseits weitere Spielräume auf institutioneller Ebene zu identifizieren und darin zu agieren. Dieser Aspekt wird detaillierter in der letzten Vignette aufgenommen.

Alle Kompetenzbereiche des Modells der Vereinten Nationen werden durch diese Aspekte angegangen, mit Fokus auf das Erreichen einer Transformation. Besonders von Relevanz sind Elemente, welche sowohl im Kompetenzbereich (A) und (B) zu finden sind:

Kompetenzbereich (A): Lernen um zu wissen – Wissen lernen und Kompetenzbereich (B): Lernen um zu handeln – Handeln lernen.

- *Die Lehrenden verstehen warum es den Bedarf zur Transformation jener Bildungssysteme gibt, die Lernprozesse fördern.*
- *Die Lehrenden verstehen warum es den Bedarf zur Transformation unserer Lehr- und Lernmethoden gibt.*
- *Die Lehrenden verstehen wie wichtig es ist, auf den Erfahrungen von Lernenden als Basis für Transformation aufzubauen.*

Die oben erwähnten Reflexionen zu Wissen implizieren einerseits eine Weiterentwicklung der Rahmendbedingungen für das Lernen sowie der Lehr- und Lernmethoden, welche den Fokus auf das Bewusstsein von der Vielfalt und Kontextualisierung von Wissen und auf autonomen und interdisziplinären Wissensaufbau richten. Andererseits wird die Art der Zusammenarbeit mit den Lernenden angegangen, um mehr Gelegenheiten zur Partizipation zu fördern. Dafür ist es von zentraler Bedeutung, die Lernenden dort aufzunehmen, wo sie stehen, um eine Transformation zu begünstigen und damit mehr aus ihrem Standpunkt zu denken. Deshalb ist folgende Teilkompetenz des Kompetenzbereichs (B) auch von Relevanz:

- *die Lehrenden dazu in der Lage sind, Möglichkeiten zu schaffen, um Ideen und Erfahrungen aus verschiedensten Disziplinen/Orten/Kulturen/Generationen vorurteilsfrei und unvoreingenommen zu teilen*

Eng damit verknüpft ist schliesslich dazu noch folgendes:

Kompetenzbereich (D): Lernen zusammen zu sein – Sein lernen

Die Lehrenden sind Personen, die verschiedene Disziplinen, Kulturen und Anschauungen einschliesslich indigenem Wissen und indigener Weltanschauungen in seine Arbeit miteinbezieht.

Für BNE ist es von zentraler Relevanz, dass in der Schule oder an der Pädagogischen Hochschulen bestehendes Wissen und dessen Einbettung in Machtverhältnisse und wirtschaftlich dominierte Kontexte kritisch angeschaut wird, um die Reproduktion von nicht nachhaltigen Ansichtsweisen zu hinterfragen. Dazu bedingt eine Nachhaltige Entwicklung das Aufbauen von interdisziplinärem, alternativem aber fundiertem Wissen, welches neue Perspektiven auf das Bestehende sowie alternative Vorstellungen ermöglichen kann. Dieser

Prozess bedingt ein starkes Verantwortungsgefühl, um mit Ehrlichkeit mit Wissen umzugehen, und gut entwickelte Partizipationsfähigkeiten für einen proaktiven Aufbau und eine breite Diffusion von NE relevantem Wissen anzugehen. Wichtig ist dieser Prozess in Lernorten zu üben.



4.3. Umsetzungsbeispiel 3: «Können wir überhaupt etwas voneinander lernen? Und ausserdem verstehen wir sie ja gar nicht.»

Christiane Lubos

Dieses Beispiel zeigt, wie man das Zusammenspiel zwischen den beiden theoretischen «Brillen» an einem Lernanlass aufbauen kann.

4.3.1. Lernanlass

Am Informationsanlass für alle neu eingeschriebenen Studierenden wird auch das PNS vorgestellt. Anschliessend sollen die Studierenden auf Flipcharts Fragen, Wünsche, Erwartungen und Befürchtungen notieren. Unter dem Titel «Befürchtungen» findet sich auch die Aussage: «Können wir überhaupt etwas voneinander lernen? Und ausserdem verstehen wir sie ja gar nicht.»

Die Studierenden erhalten farbige Punkte, mit denen sie die einzelnen Aussagen in ihrer Bedeutung gewichten können. Nach der allgemeinen Befürchtung «gemeinsame Sprache?» wurde die o.g. Aussage als zweitrelevanteste beurteilt.

4.3.1.1. Ziel des Lernanlasses

Durch ein gezieltes methodisch-didaktisches Vorgehen können Studierende der Nordpartner mit Hilfe von Transkulturellen und postkolonialen Theorien diese o.g. Haltung kritisch analysieren. Durch ausgewählte Lern-Settings werden sie so gefördert, dass sie in der PNS nicht nur Lehrende sondern auch Lernende sind. Sie werden gleichzeitig befähigt, diesen Prozess in ihren kulturell heterogenen Schulklassen auszulösen und zu begleiten.

Aus der Perspektive der Transkulturalität

- Auseinandersetzung mit geschichtlichen, autobiografischen, kulturbedingten Faktoren, die Einstellungen, Haltungen, Urteile in Bezug auf die Partner/das Partnerland prägen
- Reflexion über Be-Wertungen des «Anderen, Fremden» in Bezugnahme zum «Eigenen, Normalen»
- Erkennen von Gemeinsamkeiten, die universell gültig sind
- Erproben alternativer und nicht-wortlastiger Kommunikationsformen im Gegensatz zur exklusiven Dominanz von Mehrheitssprachen
- Hinterfragen «kultureller Gegebenheiten», die «gesetzt» sind und die in der Zusammenarbeit beachtet werden müssen (Hierarchien, Tabus, etc.)?

Aus der Perspektive des Postkolonialismus

- Erkennen von Zuweisungen oder Selbsteinschätzungen bezüglich «Stärkeren» und «Schwächeren» unter den am PNS Beteiligten und Reflexion über die Hintergründe auf den verschiedenen Ebenen (Makro-, Meso-, Mikroebene)
- Analysieren eigener Bilder und Wahrnehmungen, die die persönliche Einstellung gegenüber dem Partner prägen und in der Zusammenarbeit zu Handlungsmustern führen
- Sensibilisierung hinsichtlich der Kommunikationsformen und -strukturen
- Auseinandersetzung mit Stereotypen, Vorurteilen, diskriminierenden Strukturen und Verhaltensmustern auf allen Ebenen und Suche nach alternativen Haltungen und Handlungsmöglichkeiten

4.3.2. Lern-Setting I: Workshop Figurenspiel im Partnerland

Zielgruppe

Primär Studierende, besonders für Vorschule und Primarstufe

Methodisch didaktischer Rahmen: «Programmpaket»

Es werden Workshops entwickelt zum Thema Figurenspiel im jeweiligen Partnerland unter Teilnahme Studierender beider Institutionen. Um nicht nur einen «Kontakt» zum Partner herzustellen, sondern einen gemeinsamen «Lernraum» zu schaffen, der eine Begegnung auf Augenhöhe ermöglicht und die Erfahrung in der Zusammenarbeit in kleinen Teams während der Workshops verstärkt, sind die Workshops eingebettet in ein möglichst kultursensibles Rahmenprogramm. Es beinhaltet das Kennenlernen des Gastlandes mit seinen historischen, aktuellen und kulturellen Errungenschaften, Zeit für Austausch unter den Studierenden und die teilweise Unterbringung der Gäste in den Familien ihrer Teampartner.

Lernziele im Setting I

Lernziele Reflexionsbrille Transkulturalität

- Die Studierenden lernen «ästhetische und kulturelle Bildung» als Möglichkeit kennen, um sich mit Menschen aus anderen Kultur- und Sprachkreisen über Sprachbarrieren hinweg auszutauschen. Das Sich-Ausdrücken durch das Gestalten wird zur eigenen Sprache.
- Die Studierenden entdecken sich gegenseitig als Lehrende und Lernende und werden offen für Vieldeutigkeit. Jeder kann und weiss etwas, das er zum gemeinsamen Projekt beisteuern kann. Ohne die «Sicht» des anderen wäre das Projekt ärmer oder gar nicht realisierbar, denn aus dem jeweiligen Beitrag der Beteiligten entsteht nicht nur die Summe einer Kombination, sondern etwas neues Drittes.
- Die Studierenden erkennen, dass es universelle Gesetze gibt, die transkulturell sind (die zeichnerische idealtypische Entwicklung von Kindern verläuft in allen Kulturbereichen annähernd ähnlich), wie auch Themen, die in jeder Kultur vorkommen. Es gibt aber auch kulturelle Unterschiede in der Interpretation von Farben, der Komposition, der Grösse der Formate, der Verwendung von Codes und Symbolen und dass dies zu Missverständnissen führen kann. Manche Symbole sind nur durch die Brille des Anderen lesbar.
- Die Beteiligten lernen durch das sich Ausdrücken, das Gestalten und die Auseinandersetzung mit Kunst, Themen anzusprechen, die ansonsten schwer verbalisiert werden können oder tabuisiert sind. Sie entwickeln Sensibilität gegenüber kulturspezifischen, religiösen und geschlechtsspezifischen Wertvorstellungen. Was zeigt man und was nicht und wie zeigt man es? Spricht man es an? Und wie?

Lernziele Reflexionsbrille Postkolonialismus

- Gestalten ist mit Wahrnehmung verbunden. Durch die Sicht des Anderen hinterfragen die Studierenden ihre eigene Wahrnehmung und werden vorsichtiger in vorschnellen Verabsolutierungen und (Ab-)Wertungen. Ein Perspektivenwechsel wird real erlebbar. «Normal» kann aus vielen Sichtweisen definiert werden.
- Die Studierenden lernen durch eine gemeinsame Projektarbeit verschiedene Herangehensweisen, Techniken, Stilrichtungen, Arbeitstempi und Methoden kennen. Sie relativieren dabei ihre eigene Sicht- und Arbeitsweise und erweitern ihr Repertoire an Vorgehensweisen, Darstellungs- und Umsetzungsmöglichkeiten.
- Die Beteiligten sind in besonderem Masse dazu herausgefordert, die Werte und den Geschmack des Anderen kennen zu lernen, zu tolerieren und eventuell auszuhalten. Es braucht Sensibilität, Einfühlungsvermögen und Kommunikationsfähigkeit, um den anderen nicht vorschnell zu bewerten oder gar zu verletzen und zu dominieren. Die Arbeit an einem gemeinsamen Projekt mit gemeinsamen Projektzielen unterstützt das beharrliche Durchhaltevermögen und die Motivation der Beteiligten im gemeinsamen Arbeitsprozess. Sie können Verschiedenheit auf sich wirken lassen, ohne sie als Gefahr zu sehen.



- Die Beteiligten sind sich bewusst, dass es verschiedene Arten zu reflektieren und zu kommunizieren gibt, darüber dass manches gesagt und manches nicht gesagt wird. Sie werden wachsam gegenüber Strukturen und Haltungen, die von Dominanz und Macht gezeichnet sind und die sich auf den verschiedenen Ebenen widerspiegeln (Makro-, Meso-, Mikroebene).

Methodisch-didaktische Umsetzung

Beim Vorbereitungsanlass für den Workshop vor der Reise ins Partnerland erhalten die Studierenden ein «persönliches Lerntagebuch». Dort werden von nun an alle Erfahrungen, Herausforderungen, Fragen und Lösungsideen bei eventuell auftretenden Schwierigkeiten während des gesamten Workshops, bzw. Aufenthalts im Partnerland notiert.

Der erste Eintrag im Lerntagebuch findet noch *vor* der Reise statt. Die Studierenden beantworteten für sich stichpunktartig folgende Fragen:

- Welche Bilder werden in mir geweckt, wenn ich an das Partnerland und seine Bevölkerung denke? Womit verbinde ich es/sie?
- Welche Erwartungen habe ich?
- Welche Befürchtungen habe ich?
- Wie sind die Reaktionen von Leuten aus meiner Umgebung, wenn ich sage, dass ich in dieses Land reise? Schlüsselsätze dazu notieren.

Während des Workshops im Partnerland entwickeln und inszenieren die Studierenden in kulturell und sprachlich gemischten Gruppen je ein gemeinsames Figurenspiel.

Inhalte des Workshops sind u.a.: Abbau von Ressentiments und Vertrauensaufbau durch Icebraker-Spiele, Austausch unter den Teilnehmenden, Kennenlernen der Methodik des Figurenspiels, Erproben von Spielweisen, (Er)Finden eines Stücks, Bauen von Figuren, Vorspielen, Auswerten, Reflexion.

- Sie lernen dabei Techniken und Methoden des Figurenbaus, des Figurenspiels und des Einsatzes der Stimme kennen.
- Sie setzen sich auseinander mit unterschiedlichen kulturellen Prägungen und Wertmassstäben.
- Sie lernen, wie man in einer interkulturellen und multilinguistischen Situation beim Figurenspiel die Sprache reduzieren kann und muss (Schlüsselwörter) und anstelle von wortlastigen Erzählungen, Mimik und Gestik, Geräusche und Musik einsetzen kann.
- Sie lernen die Methode des Storyboards kennen, das besonders in einer multilinguistisch gemischten Gruppe das Erfinden einer Geschichte und Spielen eines Spielablaufs mit Figuren erleichtert.

4.3.3. Lern-Setting II: Reflexion und Transfer in die Schule

Zielgruppe

Primär Studierende, besonders für Vorschule und Primarstufe

Methodisch-didaktischer Rahmen

Noch während des Workshops im Partnerland und verstärkt in der Nachbereitung des Austauschs im Herkunftsland wird konkret ein möglicher Transfer auf die Schule erarbeitet.

Noch im Partnerland treffen sich die Studierenden für eine Reflexion auf der Basis von transkulturellen Theorien. Zurück im Herkunftsland werden mithilfe der mündlich und schriftlich durchgeführten Reflexionen konkrete Schritte und Umsetzungsbeispiele für die Praxis überlegt und es findet eine Reflexion mithilfe der Brille der postkolonialen Theorie statt.

Methodisch-didaktisches Vorgehen

Reflexionsbrille Transkulturalität

Ausgehend von den gemachten Erfahrungen erarbeiten die Studierenden noch im Partnerland die Chancen und Herausforderungen des Figurenspiels in Bezug auf ihre gemeinsam gemachten transkulturellen Lernerfahrungen.

1. Reflexion in den kulturell und sprachlich gemischten Workshop-Gruppen

Material: kleine 4 verschieden farbige A6 Karten, Stifte; Plakatpapier, Klebepunkte: schwarz, gelb, grün

Die Studierenden formulieren *individuell* Stichworte auf die ausgeteilten Karten zu folgenden Fragen:

- Welche Gemeinsamkeiten und welche (kulturspezifischen) Unterschiede wurden für mich spür- und sichtbar im gemeinsamen Erarbeiten eines Figurenspiels (z.B. Auswahl des Themas und der Figur, Inhalt der Geschichte, Erzählform, Gestaltung Bühnenbild etc.)? (gelbe A6 Karten)
- Wie konnten in der Gruppe während des Gestaltens die Sprachbarrieren überbrückt werden? Welche Sprache/n wurde/n wann verwendet? (grüne A6 Karten)
- Wo wurde die Zusammenarbeit in der Gruppe eine Bereicherung, wo führte sie zu Schwierigkeiten? Wie ist man damit in der Gruppe umgegangen? (rote A6 Karten)
- Gab es Themen, Inhalte, Ausdrucksformen, die für alle in der Gruppe gleich wichtig und interessant waren? Gab es Unterschiede - welche? (blaue A6 Karten)

Nach der individuellen Reflexion findet ein *Austausch in der Kleingruppe* statt. Dabei muss darauf geachtet werden, dass alle Beteiligten sprachlich der Diskussion folgen können - eventuell braucht es «Flüster-Übersetzungen» (genügend Zeit dafür einrechnen!).

Die vorher individuell beschriebenen A6 Karten werden nun je nach Farbe auf vier Plakate geklebt und mit ins *Plenum* genommen. Dort werden sie aufgehängt. Alle Beteiligten gehen individuell von Plakat zu Plakat und lesen still die Bemerkungen.

Alle haben vorher in jeder Farbe einen Klebepunkt erhalten, die sie nun auf die Aussagen auf den Plakaten kleben können:

schwarz = ich habe eine Frage dazu

grün = ich habe eine ähnliche Erfahrung gemacht

gelb = ich habe eine andere Erfahrung gemacht

Wieder im Plenum wird besprochen, wer wohin und warum einen Punkt gesetzt hat und welche Erfahrung oder Frage dahinter stehen.

Am Ende werden die Plakate fotografiert, damit sie in Zukunft für beide Partner verfügbar sind.

2. Fragebogen

Alle Beteiligten erhalten nun einen zweisprachigen Fragebogen mit folgenden Fragen.

- Was nehme ich mit für meinen (künftigen) Unterricht?
- Was kann in der Schule ähnlich durchgeführt werden, was muss verändert werden und wie?
- Was konnte ich durch die Brille des anderen über «meine Lebenswelt» lernen?
- Was konnte ich (nur) lernen durch die Zusammenarbeit mit unseren Partnern (Mehrwert)?

Der Fragebogen wird in den folgenden Wochen übersetzt und beiden Partnerinstitutionen zur Verfügung gestellt.

3. Schlussrunde im Partnerland

Die Auswertungsrunde beginnt mit einem Icebraker-Spiel, um die Gruppe nochmals aufzulockern und die Mitglieder auf spielerische Art in Beziehung zu setzen.



Jede/-r teilt nun in einem Satz mündlich mit, was er/sie aus dem erlebten Workshop mitnimmt: persönlich und als (künftige) Lehrperson.

4. Zurück im Herkunftsland

Maximal innerhalb eines Monats nach Rückkehr treffen sich die Studierenden und Dozierenden in jeder Partnerinstitution für einen ganzen Tag, um miteinander die Reise und den Workshop auszuwerten und einen weiteren Schritt im Transfer für die Schule zu machen. Jede Partnerinstitution geht dabei individuell und je nach Interesse vor. Inzwischen liegen auch die übersetzten Auswertungsbögen der Partner vor, die Studierenden haben ihr «persönliches Lerntagebuch» dabei.

Zu Beginn der Begegnung wird wiederum ein Icebraker Spiel durchgeführt:

- es lockert die Gruppe auf
- es schafft auf unkomplizierte Weise erneut Vertrauen
- es vergegenwärtigt die gemeinsamen Erfahrungen während des Figurenspiels im Partnerland

Jede und jeder liest still die eigenen Notizen im «persönlichen Lerntagebuch». Dann erhält jede/r wahllos einen übersetzten Fragebogen der Partner und liest die Antworten vor.

Es schliesst sich eine Austauschrunde an über die Fragen:

- Was hat mich beim Lesen dieses Fragebogens erstaunt?
- Wo entdecke ich Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu meiner/unserer Erfahrung/ Wahrnehmung? (vor allem Fragen 3 und 4)
- Wo entdecke ich Unterschiede und Gemeinsamkeiten zur schulischen Situation? (vor allem Fragen 1 und 2)

Reflexionsbrille Postkolonialismus

1. Was hat mich erstaunt?

Die Studierenden hatten die Aufgabe jeweils drei aus ihren im Partnerland gemachten Fotografien auszuwählen und mitzubringen. Sie sollen Situationen/Momente darstellen, die für sie unerwartet waren, die sie überraschten. Die Studierenden erhalten nun den Auftrag ihre Bilder zu zeigen und kurz zu kommentieren hinsichtlich der Frage: WARUM hat mich das erstaunt/überrascht, bzw. was sonst hätte ich erwartet? Bilder und Aussagen der Studierenden werden nicht weiter kommentiert! Der Dozierende macht sich Notizen zu den Aussagen.

2. Was hat sich verändert?

Jede/r liest still im «persönlichen Lerntagebuch» den ersten Eintrag durch (Frage nach Bildern, Erwartungen, Reaktionen).

Austausch in der Runde:

- Was erstaunt mich heute - nach der Reise - von den damals notierten Einträgen?
- Was hat sich verändert in meiner Sichtweise?
- Warum stimmen die Sichtweisen evtl. nicht mehr überein? Wie kam es dazu?

3. «Bilder und Wahrnehmungen»

Input zum Thema

- Unsere Wahrnehmung ist geprägt von unserem individuellen, gesellschaftlichen und kulturellen Hintergrund. Sie prägt das Bild, das wir uns machen von der Welt, einem Land, von Menschen...
- Unterschied Bild-Wahrnehmung

Diskussionsrunde:

- Wie prägen uns Weltbilder?

- Worauf gründet *mein* Weltbild?
- Wo erlebe ich Fremdheit und welche Bedeutung hat das Fremde für mich?
- Was sagt «das Fremde» über mein «Eigenes» aus?
- Wo haben sich in der Begegnung mit den Partnern Rollen gekehrt: Helfer-Hilfsbedürftiger, Wissend-Unwissend? Warum und wie geschah dies?
- Welche Möglichkeit haben wir in einer kulturell heterogenen Schulklasse, diesen Prozess der «Umkehrung» zu beeinflussen?

4. «Mehrheit-Minderheit»

Im Partnerland waren die Studierenden eine Minderheit in der Projektgruppe. Die Erfahrung des «Fremdseins» wurde auch verstärkt durch die teilweise Unterbringung in Gastfamilien.

Die sprachlich und kulturell gemischten Figurenspielgruppen standen möglichst im Verhältnis ein Gast zu vier Gastgebern. So waren die Gäste «gezwungen», eine Erfahrung von Mehrheit-Minderheit, Sprachlosigkeit, Unwissenheit und Angewiesensein auf die Hilfe der Gastgeber, d.h. der Mehrheit, der Sprachstarken, der «Wissenden» zu machen.

Auf Wandtafeln (grossflächige Plakate) werden nun von allen Studierenden die Erfahrungen notiert zu den Fragen:

- Welche Erfahrung habe ich als Minderheit in der Gruppe gemacht?
- Kam es zu «Ausgrenzung» - auch in einzelnen Situationen? Wenn ja, wann und wodurch?
- Wurden in mir Unterlegenheits- oder Überlegenheitsgefühle geweckt? Wenn ja, wann und wie bin ich damit umgegangen?

Die Punkte werden anschliessend gemeinsam diskutiert verbunden mit der Frage, ob sich hinter den Macht- und Wissensasymmetrien auch Muster verbergen, die auf der Makroebene zwischen «Nord- und Südländern» zum Tragen kommen (Paternalismus, Post-Kolonialismus) und wie sich diese äussern auf der Makro-, Meso- und Mikroebene (Gesellschaften, Partnerschaftsprojekt, individuelle Zusammenarbeit).

Der Transfer wird anschliessend auch auf die Situation in der Schweiz ausgeführt.

5. Transfer für den Unterricht in kulturell und sprachlich gemischten Klassen

Gemeinsam wird nun überlegt, wie die gemachten Erfahrungen auf die Schule übertragen werden können. Die Punkte werden auf einem Flipchart festgehalten.

Leitfragen können sein:

- Welche Form von Figuren eignet sich für welche Altersgruppe (Sockenpuppen, Stabfiguren, etc.)?
- Wie und worin kann das Figurenspiel die Klasse und Einzelne unterstützen? Was soll gefördert werden (z.B. Gemeinschaftsbildung, Abbauen von Vorurteilen, Stärkung einzelner SuS etc.)?
- Wie können in einer sprachlich heterogenen Klasse durch das Figurenspiel kommunikative Schwierigkeiten überwunden, Sprache/n gefördert und individuelle Fähigkeiten unterstützt werden?
- Wie können die SuS für eine bewusste Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wahrnehmungsweisen sensibilisiert werden?
- Wie kann interdisziplinär gearbeitet werden (Verbindung mit Werken, Musik, Bildnerisches Gestalten, Deutsch, Fremdsprachen etc.) und somit die Expertentätigkeit eines jeden SuS gefördert werden?
- Würde ich das Figurenspiel in meiner Klasse einsetzen? Warum ja/nein? Was bräuchte ich dafür?



4.3.4. Literaturverzeichnis

Amstad, S.; Lubos, C. & Schuh, C. (Hrsg.) (2013): Mit Sockenpuppen unterwegs. Eigenverlag (ISBN 978-3-033-03502-7). Online unter: www.interkulturelles-figurespiel.ch [9.6.2017].

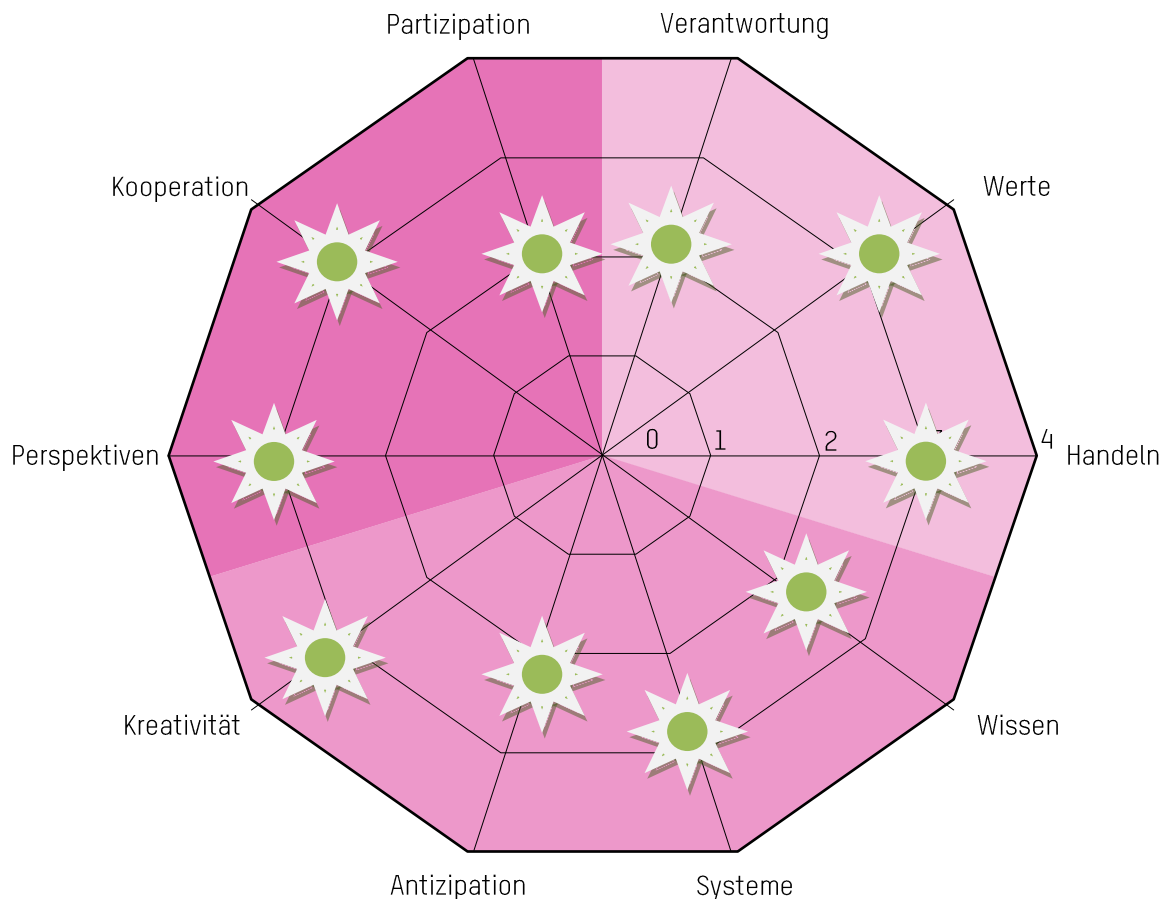
Beeli, I. & Gysin, M.(2005): Prinzessin Mäusehaut: erzählen, spielen, gestalten. Märchenarbeit für Kindergarten und Eingangsstufe. Zürich: Scola.

Hösli, E. (2000): Schaut, was ich zu sagen habe. Intermodales Lernen in multikulturellen Klassen. Zürich: Pestalozzianum.

4.3.5. BNE-Beitrag des Umsetzungsbeispiels

Barbara Rödlach, Christina Colberg, Nadia Lausselet

Welche Beiträge an eine BNE sind aufgrund der Lernziele möglich? Welche BNE Kompetenzen von Lernenden und Lehrenden werden mit dem Setzen dieser Lernziele gefördert und gefordert? Die Beantwortung dieser Fragen zeigt einen Beitrag der Analyse und Reflexion des eingangs genannten im Rahmen von PNS entstandenen Lernanlasses an eine BNE auf.



4.3.5.1. Kompetenzen von Lernenden

Exemplarisch sollen an dieser Stelle zwei NE Kompetenzen von Lernenden herausgegriffen, beschrieben und in Bezug auf ihre Implikationen für Lehrende untersucht werden.

Werte: Eigene und fremde Werte reflektieren

Sowohl die Auseinandersetzung mit Einstellungen, Haltungen und Urteilen in Bezug auf die Partner/-innen und ihre Region wie auch die Reflexion über Be-Wertungen des Eigenen und des Anderen sowie deren Bezüge und das Hinterfragen von sogenannten «gesetzten kulturellen Gegebenheiten», ermöglichen den Lernenden die Reflexion ihrer eigenen Werte und jener ihrer Gegenüber.

In der in diesem Lern-Setting angelegten Zusammenarbeit mit den Partner/-innen werden das Bewusstsein eigener und kollektiver Denkweisen, Werte und Normen, Haltungen und Handlungen sowie deren Ursprünge gefördert. Mit der Frage nach Be-Wertungen und sogenannten «Gesetztem» werden eigene und fremde Werte insbesondere in Bezug auf Vorstellungen von Gerechtigkeit reflektiert. Durch die Einbettung des Lern-Settings in Partnerschaftsaktivitäten wird diese Reflexion als Handlungsgrundlage unmittelbar nutzbar.

Auf diese Weise wird mit dem vorliegenden Umsetzungsbeispiel ein Beitrag an die Förderung der Reflexion von eigenen und fremden Werten gemacht. Dies wiederum stellt einen Beitrag an eine Zukunft im Sinne einer Nachhaltigen Entwicklung dar, da es dafür eine gemeinsame Aushandlung der als Basis geltenden Werte braucht.

Perspektiven: Perspektiven wechseln

Die Auseinandersetzung mit geschichtlichen, autobiografischen, kulturbedingten Faktoren wie auch jene mit Einstellungen, Haltungen und Urteile in Bezug auf die Partner/-innen und das Partnerland bedingen eine Reflexion der eigenen Perspektive auf diese. Daran anschliessend wird es möglich, bewusst nach der Perspektive der Partner/-innen auf uns bzw. unseren Kontext und auf ihrer Perspektive auf das Eigene zu fragen. So wird es schlussendlich möglich, diesen Perspektivenwechsel für das Verstehen von und den Umgang mit (kulturellen) Unterschieden z.B. in der Interpretation von Farben, der Komposition, der Grösse, der Formate, der Verwendung von Codes und Symbolen usw. nutzen zu können. Als Ergebnis wird bei allen Beteiligten das Repertoire an Vorgehensweisen, Darstellungs- und Umsetzungsmöglichkeiten in einer gemeinsamen Auftragsbearbeitung erweitert und diese so vereinfacht. Da die Arbeit an einer nachhaltigen Zukunft ebenfalls als gemeinsamer Auftrag betrachtet werden muss, stellt dieses Umsetzungsbeispiel ein Lernfeld dar, um zu verstehen und üben, wie eine Zusammenarbeit notwendig ist und wie diese ermöglicht sowie realisiert werden kann.

4.3.5.2. Implikation für Lehrende (Lehrpersonen und Dozierende) im Rahmen einer BNE

In Ihrer Rolle als angehende Lehrpersonen kann man die beiden beschriebenen Kompetenzen *Werte: Eigene und fremde Werte reflektieren* und *Perspektiven: Perspektiven wechseln* nicht mehr komplett trennscharf betrachten. Beide Bereiche überlappen und eine Lehrperson kann nur dann ihre Schüler/-innen zu einem Perspektivenwechsel anleiten, wenn sie zuvor ihre eigenen Werte reflektiert hat.

Dennoch soll an dieser Stelle exemplarisch anhand der zwei Kompetenzbereiche A und C eine Querverbindung zu den folgenden Kompetenzbeschreibungen der Vereinten Nationen hergestellt werden:

Kompetenzbereich (A): Lernen um zu wissen – Wissen lernen.

- *Die Lehrperson versteht ihre eigene persönliche Weltanschauung und kulturell geprägten Sichtweisen und ist um ein Verständnis für die Standpunkte anderer Menschen bemüht.*

Das bedeutet, dass sich die Studierenden als Lernende – anhand beider Lern-Settings – in diesem Bereich Wissen (Repertoire an Vorgehensweisen, Darstellungs- und Umsetzungsmöglichkeiten) angeeignet und eine persönliche Haltung entwickelt haben, die einen Perspektivenwechsel zulässt. Diese Beschreibung zeigt den oben beschriebenen Sachverhalt, dass eine Lehrperson nur dann zum Perspektivenwechsel anleiten kann, wenn sie sich zuvor über ihre eigenen Werte klargeworden ist, sehr schön auf.

Kompetenzbereich (C): Lernen um zusammen zu leben – Kooperation lernen.

- *Die Lehrperson arbeitet mit anderen in einer Weise zusammen, die Lernenden hilft, sich über ihre eigenen und die Weltanschauungen von Anderen im Dialog Klarheit zu verschaffen und zu begreifen, dass alternative Systeme denkbar sind.*

Das bedeutet, dass sich die Studierenden als Lernende in diesem Bereich Wissen angeeignet und eine persönliche Haltung entwickelt haben, die einen kritischen Umgang mit stereotypisierenden Aussagen zulässt. Dies sollte anhand beider Lern-Settings geschehen. In der Reflexion des Lern-Settings II werden dann Strategien entwickelt, die eine Umsetzung in den zukünftigen Schulalltag ermöglichen. Dies geschieht beispielsweise durch die Bearbeitung der Frage wie in einer sprachlich heterogenen Klasse durch das Figurenspiel kommunikative Schwierigkeiten überwunden, Sprache/n gefördert und individuelle Fähigkeiten unterstützt werden können.

Kompetenzbereich (C): Lernen um zusammen zu leben – Kooperation lernen.

- *Die Lehrperson arbeitet mit Anderen in einer Weise zusammen, die verschiedene Gruppen unterschiedlicher Generationen, Kulturen, Orte und Disziplinen aktiv miteinbezieht.*

In der Reflexion des Lern-Settings II werden dann Strategien entwickelt, die eine Umsetzung in den zukünftigen Schulalltag ermöglichen. Dies geschieht beispielsweise durch die Bearbeitung der Frage, wie die Schüler/-innen für eine bewusste Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wahrnehmungsweisen sensibilisiert werden können.

Der Beitrag an eine BNE liegt somit darin, dass einerseits die Wertereflexion und Handlungsorientierung auf Ebene der Studierenden als Lernende und Lehrende konkretisiert wird. Zudem wird ein Beitrag an eine BNE geleistet, indem der Perspektivenwechsel auf Ebene der Studierenden als Lernende in einer ihnen mehr oder weniger fremden Weltregion (Lern-Setting I) und Lehrende in ihrem zukünftigen Arbeitsumfeld (Lern-Setting II) konkretisiert wird.



4.4. Umsetzungsbeispiel 4: «Wartezeiten und anderes Zeitmanagement»

Wiltrud Weidinger

Ab diesem Beispiel werden die Lernanlässe exemplarisch anhand eines der beiden Theorieansätze bearbeitet, was natürlich die Anwendung der anderen «Brille» nicht ausschliesst.

4.4.1. Lernanlass

Nach erfolgreichem Abschluss eines Besuches im Gastland, formuliert eine Studierende in der Reflexionsrunde folgende Aussage: «Zu Beginn der (Arbeits-)Woche (im Gastland) war es für uns sehr ungewohnt, dass es immer eine zeitliche Verzögerung von ca. 30 Minuten bis zu einer Stunde gab. Doch am Ende der Woche war es schon ganz normal und in der Schweiz mussten wir uns sogar wieder zuerst eingewöhnen.» Dieselbe Aussage kehrt auch auf der Ebene der Dozierenden wieder, wenngleich nicht ganz so positiv formuliert: «Wartezeiten, Improvisationen bei Meetings; keine Planung möglich oder wenn geplant nicht mehr relevant.*

4.4.1.1. Mögliche Ziele des Lernanlasses

Aus der Sicht der **transkulturellen Theorie** lassen sich mögliche Lernziele folgenderweise darstellen.

- Aktivierung von eigenen bestehenden Einstellungen, Haltungen und Urteilen zum Umgang mit Zeit und Zeitmanagement; Aktivierung von Erfahrungen in anderen Kontexten
- Wahrnehmung von Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten trotz Verschiedenheit im Zeitmanagement
- Analyse von Hintergründen und Aneignen von Kenntnis einer anderen Lebensweise (Bedeutung von Zeit)
- Bewusstwerden der Transkulturalität bezüglich Zeitmanagement im eigenen Kontext
- Reflexion über Assimilation und Annahme anderer Lebensweisen im Hinblick auf den Umgang mit Zeit
- Transfer des Beispiels Zeitmanagement vor dem Hintergrund der transkulturellen Theorie auf die Bearbeitung im Unterricht

Für die Bearbeitung dieses Umsetzungsbeispiels mit Dozierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden wird das Lern-Setting I vorgeschlagen. Mit Dozierenden könnte dies im Rahmen einer De-Briefing Veranstaltung zur Partnerschaft stattfinden.

4.4.2. Lern-Setting I: Der Umgang mit Zeit hier und anderswo

Zielgruppe

Studierende vor allem für Primarstufe und Sekundarstufe I, Dozierende und wissenschaftliche Mitarbeitende

Methodisch-didaktischer Rahmen: Vorerfahrungen – Input – Synthese – Reflexion

Im Lern-Setting I wird folgende Vorgehensweise gewählt: Ausgangspunkt bildet die Aktivierung persönlicher Erinnerungen und Erlebnisse aufgrund von Fallbeispielen, darauf folgt eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Zeit in verschiedenen Kontexten und Lebenssituationen. In der Synthese werden Urteile und Haltungen dem Gelesenen und Gehörten gegenübergestellt. Eine abschliessende Reflexion spannt den Bogen zur Ursprungsaussage und zur transkulturellen Theorie.

Lernziele Reflexionsbrille Transkulturalität

- Die Studierenden/Dozierenden aktivieren ihre eigenen biografischen Erfahrungen und erkennen die verschiedenen Umgangsweisen mit Zeit. Sie erfahren, dass individuelles und institutionelles Zeitmanagement stark abhängig ist vom Kontext. Durch das Aktivieren eigener Erfahrungen in unterschiedlichen Lebenssituationen wird sichtbar, dass jeder Mensch für sich auch in unterschiedlichen Situationen unterschiedlich mit Zeit umgeht und damit in sich selbst transkulturell ist.
- Die Studierenden/Dozierenden recherchieren und reflektieren über verschiedene Bedeutungen von Zeit in verschiedenen Kontexten. Dadurch wird der Kulturbegriff relativiert. Sie setzen die Ergebnisse

ihrer Recherche in einen Zusammenhang mit dem eigenen Herkunftsland und dem jeweiligen Partnerland.

- Die Studierenden/Dozierenden schärfen ihren Blick von der Transkulturalität des Individuums hin zur Transkulturalität innerhalb der eigenen Gesellschaft. Übergeordnetes Ziel ist dabei, mit dem Wissen der transkulturellen Elemente im Umgang mit Zeit und dem Wissen über die grosse Subjektivität unserer Wahrnehmung zur Einsicht zu gelangen, dass selbst innerhalb der eigenen Gesellschaft und der eigenen Organisation ein hohes Mass an Transkulturalität vorherrscht.

Methodisch-didaktische Umsetzung: Der Umgang mit Zeit hier und anderswo

1. Vorgängige Beschäftigung mit der Theorie der Transkulturalität

Als Vorbereitung für diese Sequenz hat die Dozentin den Studierenden/Dozierenden den Grundlagentext zur transkulturellen Theorie geschickt. Sie sollen diesen bis zur Veranstaltung gelesen haben.

2. Fallbeispiele: Zum Umgang mit Zeit

Material: kleine Papierzettel, Post-its

Auf einzelnen Tischen befinden sich Fallbeschreibungen mit jeweils einer Frage. Die Studierenden gehen herum und schreiben ihre Erfahrungen auf die Post-its und kleben sie unter die Fallbeschreibungen. In einer Kurzreflexion gehen alle gemeinsam von Tisch zu Tisch und kommentieren die Ergebnisse. Im Folgenden finden Sie Beispiele für mögliche Fallbeschreibungen:

«Ich arbeite gemeinsam mit einer Gruppe von drei anderen Personen an einer Arbeit. Bis heute Mittag haben wir abgemacht, dass wir unsere Ergebnisse per Email an alle verschicken. Meinen Teil habe ich verschickt. Jetzt ist es 15:00. Was soll ich tun?»

«Ich plane mit meiner Gruppe ein Projekt. Eine Kollegin hilft mir dabei. Wir haben bei einem ersten Brainstorming abgemacht, was wir alles dafür planen und welches Material wir benötigen, aber noch nichts genau besprochen. Bei unserer nächsten Sitzung präsentiert mir die Kollegin schon alles fix fertig geplant und vorbereitet. Dabei wollte ich es mir nochmals genauer überlegen. Was soll ich tun?»

«Ich habe ein kleines Fest bei mir zu Hause geplant. Auf der Einladung steht «Geburtstagsapéro um 15:00». Es ist 15:30. Einige sind noch nicht eingetroffen. Ich hatte aber geplant, dass es die Torte um 15:30 gibt. Was soll ich tun?»

3. Input: Wie gehen wir und andere mit Zeit um?

Material: Textauszüge zum Thema «Umgang mit Zeit» in unterschiedlichen Kulturen, Wortkärtchen

- Die Dozentin stellt den Studierenden vier verschiedene Texte vor, die sie in Gruppen aufgeteilt lesen und besprechen sollen. Die Texte sind aus der Literaturliste auszuwählen. Wichtigste Botschaft bzw. Wissensselement ist dabei die unterschiedliche Orientierung (Langzeit- versus Kurzzeitorientierung bzw. monochrome versus polychrone Zeit).
- Die Studierenden/Dozierenden lesen und bearbeiten die Texte nach folgenden Fragestellungen:
 - o Was sind die drei wichtigsten Kernaussagen im Text?
 - o Wie stellt sich der Umgang mit Zeit in unserem Land und im Gastland dar?
 - o Welche Gemeinsamkeiten gibt es?
- Die Studierenden/Dozierenden bereiten ihre Antworten auf drei Kärtchen (oder Papierstreifen) vor, die sie im Plenum kurz präsentieren

4. Synthese: Was ist unsere Schnittmenge im Umgang mit Zeit?

Material: Papierkärtchen, Flipchart (oder Wandtafel/Whiteboard), Stifte

Die Dozentin sammelt im Plenum eigene Fallbeispiele aus den Erfahrungen in der Partnerschaft. Gemeinsam wird eine Tabelle angefertigt, die aus folgenden Spalten besteht:

Fall	Unsere Interpretation	Hintergrund	Lösungsvorschlag

Die Fälle werden in die Tabelle eingeordnet. Interpretationen aufgrund der eigenen Haltungen und Vorurteile werden formuliert: Was hat dieser Umgang mit Zeit bei uns bewirkt (z.B. negative Konnotationen: Geringschätzung der Wichtigkeit der Partnerschaft, Laissez-faire-Einstellung der Partner, chaotische Arbeitsweise, fehlende Kompetenz und positive Konnotationen: Relaxter Umgang, wichtigere und überlebensnotwendige Arbeiten verdrängen Aufgaben etc.). Auf Basis der gelesenen Texte wird versucht, den Hintergrund zu erörtern: Was ist unser Kontext, was ist der Kontext des Partnerlandes? (Monochron – polychron, Kurzzeit- und Langzeitorientierung, Machtverhältnisse, Lebensumstände etc.). In einem vierten Schritt gelangt die Gruppe zur Formulierung von Lösungsvorschlägen. Die Basis dafür bilden auch hier die Erfahrungen aus der Partnerschaft. Die Verbindung zum ursprünglichen Lernanlass wird hergestellt: Wie sind wir damit umgegangen (z.B. haben resigniert, waren frustriert, mussten Programm umstellen, haben uns angepasst und mussten uns später in unserem eigenen Land wieder «um-anpassen» etc.). Alternative Lösungsvorschläge werden gemeinsam gesucht mit dem Hintergrund der gemeinsamen Schnittmenge, einem neuen transkulturellen Raum, in dem wir gemeinsam arbeiten können.

5. Reflexion: Konnex zum Theorierahmen Transkulturalität

- Die Dozentin stellt die Verbindung der Lösungsvorschläge zur transkulturellen Theorie her. Voraussetzung dafür ist, dass die Studierenden/Dozierenden zumindest ansatzweise einen Einblick in die transkulturelle Theorie erhalten haben (z.B. durch vorgängiges Lesen des Grundlagentextes). Sie bringt die wesentlichen Eckpfeiler der transkulturellen Theorie in Form von Überschriften in die Diskussion ein:
 - o Kulturen sind hybrid und damit auch der Umgang mit Zeit
 - o Jeder Mensch ist transkulturell und hat auch für sich unterschiedliche Umgangsweisen mit Zeit entwickelt
 - o Einfluss durch Machtverteilungen und Ungerechtigkeiten prägen auch den Umgang mit Zeit
 - o Ein gemeinsamer transkultureller Raum als Grundlage für das Zusammenleben und –arbeiten
- Zu zweit erarbeiten die Studierenden/Dozierenden ein Thesenpapier, wie sie auf dieser Basis den Umgang mit Zeit für sich und für zukünftige Partnerschaften gestalten wollen. Im Thesenpapier formulieren sie zu jedem Eckpfeiler ein Fazit für sich selbst, das möglichst konkret ist. In der abschliessenden Präsentation (Wandzeitung) nehmen sie auch Bezug auf Chancen und Stolpersteine im Sinne einer Selbstreflexion.

4.4.3. Lern-Setting II: Reflexion und Transfer in die Schule

Zielgruppe

Primär Studierende, vor allem der Primarstufe und Sekundarstufe I

Lernziele Reflexionsbrille Transkulturalität:

- Die Studierenden entwickeln Ideen, wie sie den Umgang mit Zeit auf Basis der transkulturellen Theorie für ihren Unterricht nutzen können.



- Die Studierenden entwickeln eine Unterrichtssequenz zum Thema Umgang mit Zeit, die von der individuellen Auseinandersetzung über den Dialog mit anderen zu einer Reflexion von eigenen Haltungen führt.
- Die Studierenden testen einen Teil ihrer entwickelten Sequenz in Form von Micro-Teaching in der Gruppe und erhalten dazu Feedback.
- Die Studierenden reflektieren nochmals ihren eigenen Zugang, Umgang und ihre Haltungen bezüglich verschiedenen Formen von Zeitmanagement in ihrem Land und in anderen Herkunftsländern von Schüler/-innen.

Methodisch-didaktischer Rahmen

Anhand des ursprünglichen Lernanlasses zum Thema «Umgang mit Zeit» wird bearbeitet, wie Einstellungen und Haltungen von Schüler/-innen zu unterschiedlichen Wahrnehmungen und Umgangsweisen mit Zeit thematisiert werden können. Dies betrifft nicht nur die verschiedenen Haltungen bezüglich des eigenen Herkunftslandes im Kontrast zu einem anderen Land, sondern auch verschiedene Werturteile über den Umgang mit Zeit durch die eigene Person, in der eigenen Familie, in der Klasse oder unter Freunden. Als Voraussetzung für die Bearbeitung dieses Lern-Settings wird die Kenntnis der transkulturellen Theorie bei den Studierenden angenommen (vgl. Lern-Setting I).

Methodisch-didaktisches Vorgehen: Wie gehen wir und andere mit Zeit um?

1. Impuls: Wie Schüler/-innen mit ihrer Zeit umgehen

Die Dozentin wendet die Methode des Soziogramms an. Sie stellt dazu eine Frage an die Studierenden: Wenn ich eine Arbeit für meine Ausbildung zu schreiben habe,

- o ... fange ich lieber gleich damit alleine an und erledige ich es so rasch wie möglich.
- o ... schiebe ich sie so lange wie möglich hinaus und erledige sie kurz vor der Deadline.
- o ... suche ich mir jemanden, der mir dabei hilft und arbeite kontinuierlich daran.
- o ... nehme ich mir genug Zeit für eine eingehende Recherche bevor ich zu schreiben beginne.

Die Dozentin legt für die vier Möglichkeiten die vier Ecken des Klassenraumes fest. Die Studierenden platzieren sich nun so wie es ihrer Herangehensweise entspricht. Die Antworten werden nicht gewertet oder beurteilt. Das Soziogramm kann auch auf einer fiktiven Linie im Klassenraum dargestellt werden. Verschiedene Variationen können durchgespielt werden (z.B. Bei einem Termin komme ich meistens: zu früh – gerade pünktlich – manchmal zu spät – immer zu spät etc.). Wichtig ist dabei, dass sich die Studierenden selbst platzieren können und erkennen, dass es innerhalb der Gruppe bereits eine grosse Streuung von verschiedenen Umgangsweisen mit Zeit und Zeitmanagement gibt.

2. Entwickeln einer Unterrichtssequenz

- Die Dozentin macht im Plenum den Transfer zur Aufgabe. Die Studierenden sollen sich überlegen, wie sie den unterschiedlichen Umgang mit Zeit mit ihren Schüler/-innen bearbeiten könnten. Inhaltlich wird der unterschiedliche Umgang mit Zeit in verschiedenen Kontexten (Schule, Familie, Peer-Group, Herkunftskultur etc.). Es geht dabei um eine schrittweise Heranführung an das Thema und um die expliziten Lernziele auf Basis der transkulturellen Theorie. Folgende didaktischen Schritte sollen in ihrer Reihenfolge eingehalten werden:
 - o Die Schüler/-innen sollen sich in einem ersten Schritt mit ihrem eigenen Umgang (und den in verschiedenen Kontexten, in denen sie Teil sind) mit Zeit auseinandersetzen.
 - o Die Schüler/-innen sollen danach in einen Dialog mit einem/r Kollegen/in kommen.
 - o Die Schüler/-innen sollen ihre eigene Haltung zum Umgang mit Zeit reflektieren.



Hinweis: Die aus der transkulturellen Theorie wesentlichen Grundbotschaften können zur Erinnerung noch einmal für die Studierenden sichtbar gemacht werden (Kulturen sind hybrid, jeder Mensch ist transkulturell, Machtverhältnisse, gemeinsamer Raum).

Die Studierenden überlegen sich zu zweit zu jedem didaktischen Schritt das spezifische Lernziel und eine Umsetzungsmöglichkeit für den Unterricht (3 insgesamt). Die Dozentin steht für individuelles Coaching bereit.

3. Micro-Teaching

Die Studierenden stellen eine ihrer drei entwickelten Unterrichtsumsetzungen in Form von Micro-Teaching vor. Sie erläutern vorgängig die verfolgten Lernziele. Als Zielgruppe des Micro-Teachings (Dauer: 5 – 7') schlüpfen die übrigen Studierenden in die Rolle der Schüler/-innen. Im Anschluss zu jeder Micro-Teaching Sequenz geben die Studierende dem Tandem ein Feedback. Dieses erfolgt auf Basis der folgenden Kriterien:

- Wird das Lernziel erfüllt?
- Was ist der Bezug zur transkulturellen Theorie?
- War die Umsetzung bezogen auf die Lebenswelt der Schüler/-innen, lustbetont und anschaulich?

Das Feedback wird zu den drei Fragen auf jeweils einen Papierstreifen/Zettel geschrieben. Dieser wird dem Tandem ausgehändigt.

4. Reflexion

Im Anschluss diskutiert die Dozentin gemeinsam mit den Studierenden weitere Möglichkeiten, wie die Reflexion der Schüler/-innen und ihrer eigenen Haltungen weiter erfolgen könnte. In einer Reflexionsrunde mit den Studierenden werden folgende Fragen diskutiert und eventuell nochmals mit einer einfachen Soziogramm-Übung erfragt: Die Studierenden stehen im Kreis. Die Dozentin macht eine Aussage. Auf wen die Aussage zu- trifft, der tritt zwei Schritte nach vorne in die Mitte des Kreises. Die Dozentin fragt nach Bedarf nach bei den einzelnen Studierenden.

- Die Konzeption der Unterrichtssequenz war einfach für mich.
- Ich fand die Konzeption der Unterrichtssequenz schwierig.
- Ich finde das Formulieren der Lernziele mit Bezug auf die transkulturelle Theorie schwierig.
- Ich hätte noch gerne mehr Hintergrundinformationen zur transkulturellen Theorie.
- Ich habe viele Ideen erhalten, wie ich den Umgang mit Zeit mit meinen Schüler/-innen thematisieren kann und sie zur Reflexion anregen kann.

Nach konkreter Reflexion zum Thema Zeitmanagement ist es sinnvoll aufzuzeigen, welche anderer Thematiken aus Nord-Süd-Partnerschaften auf diese Weise bearbeitet werden könnten. Einige Beispiele könnten sein: Kommunikation allgemein, Gastfreundschaft, Umgang mit Deadlines, Zusammenarbeit in Gruppen oder Teams, Essensgewohnheiten, Rituale zu Hause, Umgangsformen etc. Weitere Beispiele können von den Studierenden oder den Dozierenden erfragt werden bzw. aktuelle – im Verlauf der Arbeit mit den Studierenden/Dozierenden aufgekommene – zur Bearbeitung herangezogen werden.

4.4.4. Literaturverzeichnis

Hofstede, G. & Hofstede G. J. (2005/2011): Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management. 5. Auflage. Beck: dtv.

Knaup, H. (2010): Ein anderer Kosmos. Der Spiegel Wissen 4/2010. Online unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/spiegelwissen/d-74760387.html> [30.11.2016].

Levine, R. (1999): Eine Landkarte der Zeit. Wie Kulturen mit Zeit umgehen. München: Piper Taschenbuch.

Morrison, T.; Conaway, Wayne A. & Borden, George A. (1997): Kiss, Bow or Shake Hands. How to do business in sixty countries. Avon: Adams Media.

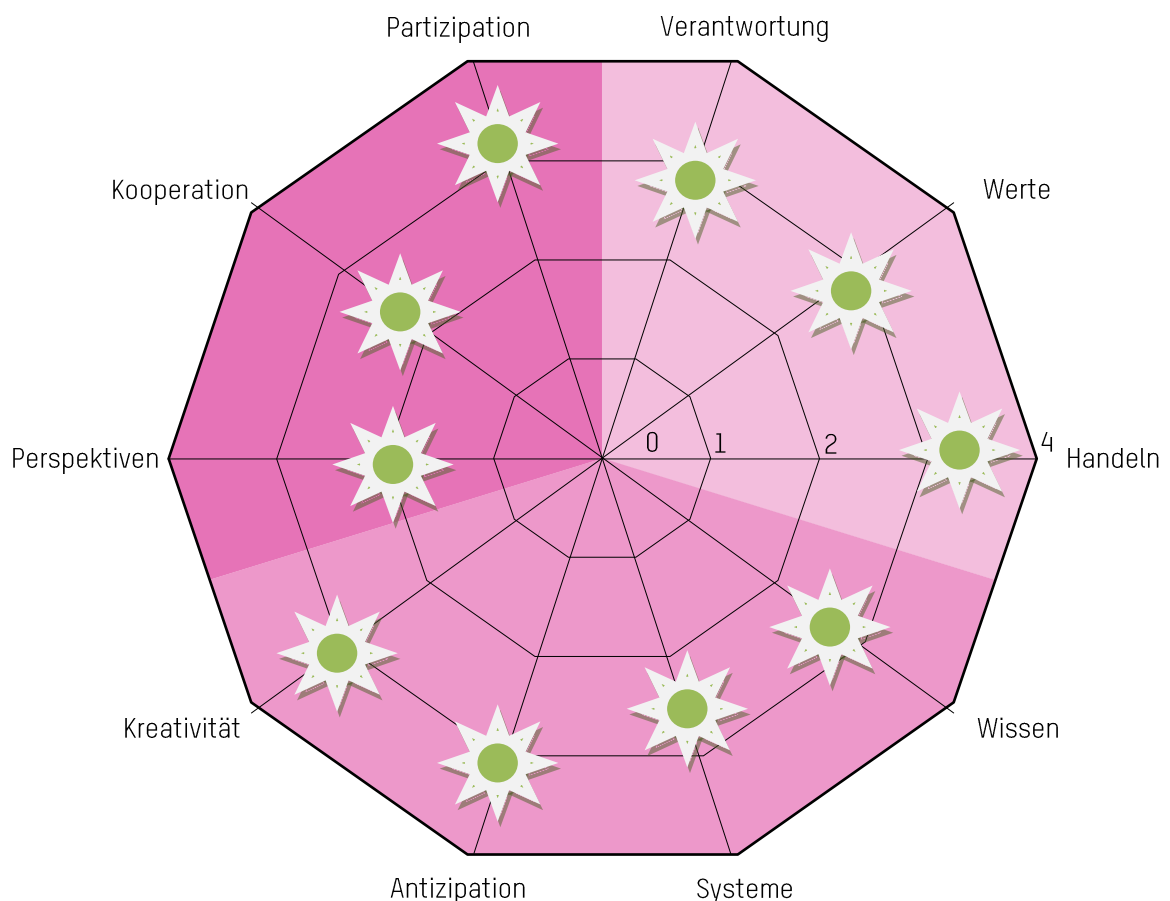
Success Across (2011): Kulturdimension Zeit – Ein Schlüsselement des menschlichen Daseins. Online unter: http://www.successacross.com/fileadmin/user_upload/pdfsdernews/2011-04/2011-04-26_FINAL_Zeit_-_ein_Schl%C3%BCsselement_des_menschlichen_Daseins.pdf [30.11.2016].

Thorn, C. (2009): Vielfältige Zeitkulturen. Herausforderungen und Lernchancen für eine diversitygerechte Zeitpolitik. Jahrestagung der DGFZ. Berlin. Online unter: http://www.zeitpolitik.de/pdfs/vortrag_Thorn.pdf [30.11.2016].

Unbekannt (2016): Über den kulturbedingten Umgang mit Zeit. Expertverlag; Online unter: http://www.expertverlag.de/einblicke/9783816928720_Leseprobe.pdf [30.11.2016].

4.4.5. BNE-Beitrag des Umsetzungsbeispiels «Wartezeiten und anderes Zeitmanagement» *Barbara Rödlach, Christina Colberg, Nadia Lausselet*

Welche Beiträge an eine BNE sind aufgrund der Lernziele möglich? Welche BNE Kompetenzen von Lernenden und Lehrenden werden mit dem Setzen dieser Lernziele gefördert und gefordert? Die Beantwortung dieser Fragen zeigt einen Beitrag der Analyse und Reflexion des eingangs genannten im Rahmen von PNS entstandenen Lernanlasses an eine BNE auf.



4.4.5.1. Kompetenzen von Lernenden

Exemplarisch sollen an dieser Stelle zwei BNE Kompetenzen von Lernenden herausgegriffen, beschrieben und in Bezug auf ihre Implikationen für Lehrende untersucht werden.

Handeln: Verantwortung übernehmen und Handlungsspielräume nutzen

Nach einer ausführlichen Auseinandersetzung mit der eigenen individuellen und institutionellen sowie mit anderen Formen des Umgangs mit Zeit und der Vergegenwärtigung von Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten, geht es in der Synthese im Lern-Setting I um das Formulieren von Lösungsvorschlägen in der Gruppe: Alternative Lösungsvorschläge werden auf dem Hintergrund der gemeinsamen Schnittmenge bezüglich des Zeitmanagements und somit in einem neuen transkulturellen Raum, in dem zusammen gearbeitet werden kann, gemeinsam gesucht. Damit wird Verantwortung für die Handlungsfähigkeit als Gruppe übernommen: Persönliche und kollektive Handlungsspielräume werden erkannt, beurteilt und genutzt.

Wie im reflektierten Umgang mit Erfahrungen bezüglich des Zeitmanagements in der Partnerschaft, geht es auch bei der Nachhaltigen Entwicklung darum, mit Hilfe der Auslotung von persönlichen und kollektiven Handlungsspielräumen als Individuum und Gruppe handlungsfähig zu werden und für diese Handlungen Verantwortung zu übernehmen.

Kreativität: Kritisch-konstruktiv denken

In der Reflexionsphase des Lern-Settings I wird ein Thesenpapier für den Umgang mit der Zeit für sich und für zukünftige Partnerschaftsausgestaltungen formuliert. Die Eckpfeiler, auf welchen diese Thesen basieren, beziehen sich auf die Hauptinhalte der transkulturellen Theorie. Es geht um einen hybriden Umgang mit Zeit bzw. um das Finden und Nutzen eines gemeinsamen transkulturellen Raums, in welchem zu zweit nach Umgangsformen mit Zeit gesucht wird. Je grösser die Gruppe ist, in welcher ein solches Thesenpapier erarbeitet wird, desto gefragter ist die Kreativität: Es braucht eigenständige Ideen und Flexibilität, um über den aktuellen Erfahrungs- und Wissenshorizont des eigenen Zeitmanagements hinaus zu denken und (innovative) / hybride Alternativen zu erfinden. Will sich die Menschheit (gemeinsam) auf den Weg in Richtung Nachhaltige Entwicklung begeben, so sind solche kreative Erfindungen neuer Alternativen nicht nur für das Zeitmanagement notwendig.

4.4.5.2. Implikation für Lehrende (Lehrpersonen und Dozierende) im Rahmen einer BNE

In Bezug auf ihre Rolle als angehende Lehrpersonen soll im Folgenden erörtert werden, welche Auswirkungen die beiden beschriebenen Kompetenzen *Handeln: Verantwortung übernehmen und Handlungsspielräume nutzen* und *Kreativität: Kritisch-konstruktiv denken* auf den zukünftigen Berufsalltag haben könnten. Auch hier existieren Überlappungen zwischen den einzelnen Bereichen: Es fällt leichter Handlungen anzuleiten, wenn kritisch-konstruktives Denken im Sinne einer Kreativität zuvor eingeübt wurde.

Im Folgenden wird anhand der Kompetenzbereiche B und D exemplarisch eine Querverbindung zu den folgenden Kompetenzbeschreibungen der Vereinten Nationen hergestellt werden:

Kompetenzbereich (B): Lernen um zu handeln – Handeln lernen.

- *Die Lehrperson ist dazu in der Lage zu verstehen, wie die Beschäftigung mit realen Problemen die Lernergebnisse verbessert und Lernenden dabei hilft, praktische Veränderungen zu erzielen.*
- *Die Lehrperson ist dazu in der Lage Möglichkeiten zu schaffen, um Ideen und Erfahrungen aus verschiedenen Disziplinen/Orten/Kulturen/Generationen vorurteilsfrei und unvoreingenommen zu teilen.*

Aufgrund der Erfahrungen im Lern-Setting I realisieren und reflektieren die Studierenden als Lernende wie sie selber und andere mit der Zeit umgehen. Sie entwickeln dadurch eine eigene Haltung, die sie in ihrem zukünftigen Handeln leiten wird. Sie erkennen dabei, was für Veränderungen im Sinne eines Lernzuwachses bei ihnen persönlich stattfindet und können anhand dessen reflektieren, wie praktische Veränderungen im vorurteilsfreien Umgang mit dem Zeitbegriff erzielt werden.

Anhand des Lern-Settings II, in welchem gezielt thematisiert wird, dass sie in ihrer zukünftigen Berufspraxis mit Personen konfrontiert sein werden, die unterschiedliche Umgangsweisen mit Zeit pflegen, wird dieser Sachverhalt konkret eingeübt.

Zudem wird das in der zweiten Kompetenzbeschreibung geforderte vorurteilsfreie Teilen von Ideen und Erfahrungen eingeübt. Dies wird dadurch unterstützt, dass der Zeitbegriff innerhalb der unterschiedlichen Akteurskategorien (Schüler/-innen, Eltern, Kolleg/-innen) variiert und dadurch unabhängig von diesen gelebt wird. Diese Beschreibung zeigt den oben dargelegten Sachverhalt, dass eine Lehrperson nur dann Handlungsspielräume nutzen kann, wenn sie sich zuvor in kritisch konstruktiver Weise eigenständige Ideen entwickeln konnte, auf.

Kompetenzbereich (D): Lernen um zu sein – Sein lernen.

- *Die Lehrperson ist eine Person, die kritisch reflektiert und praktisch orientiert handelt und zu Kreativität und Innovation anregt*

Diese eher übergeordnete Kompetenzbeschreibung spiegelt die beiden oben hinreichend beschriebenen Lern-Setting sehr gut wieder.

Eine Lehrperson, die persönlich in der Lage ist, kritisch reflektiert und praktisch orientiert zu handeln (Lern-Setting I), wird bei einer gezielt angelegten kritischen Auseinandersetzung mit dem Berufsalltag (Lern-Setting II) darin gefördert, die Lernenden in Bezug auf deren Kreativität und Innovation anzuregen.

Der Beitrag an eine BNE liegt somit darin, dass einerseits die **Handlungskompetenz** im Sinne von Verantwortung übernehmen und Handlungsspielräume nutzen und zudem die **Kreativität** im Sinne einer eigenständigen Ideenentwicklung auf Ebene der Studierenden als Lernende und Lehrende konkretisiert wird.



4.5. Umsetzungsbeispiel 5: «Die Raserei scheint ihnen im Blut zu liegen.»

Christiane Lubos

4.5.1. Lernanlass

Während einer Busfahrt im Partnerland, überholte uns auf einer unübersichtlichen Strecke ein Mercedes mit zwei jungen Männern. Durch das plötzliche Entgegenkommen eines Autos musste unser Fahrer eine harsche Bremsung durchführen. Eine Studentin kommentierte die Situation anschliessend folgendermassen: «Jetzt ist mir klar, woher, die das bei uns [in der Schweiz] haben. Die Raserei scheint ihnen im Blut zu liegen...! Das gehört wohl zu ihrer Kultur!» Im Bus wurden anschliessend erlebte oder erzählt bekommene «Rasergeschichten» ausgetauscht.

4.5.1.1. Mögliche Ziele des Lernanlasses aus der Perspektive der Transkulturalität

- Bewusstwerdung der subjektiven Wahrnehmung und der Konstruktion des Bildes vom «Anderen»;
- Hinterfragen eigener Einstellungen und Haltungen «dem Anderen» gegenüber
- Reflexion über die Entstehung von (positiven und negativen) Stereotypen und Vorurteilen
- Analyse kultureller Zuweisungen und Stigmatisierungen
- Verständnis und Relativierung des Kulturbegriffs
- Transfer des Beispiels auf die eigene Lebenswelt

4.5.2. Lern-Setting I: Stammtischparolen – Stereotypen – Vorurteile

Zielgruppe

Primär Studierende für die Sekundarstufe I

Methodisch-didaktischer Rahmen

Während der Reflexion über die im Partnerland gesammelten Erfahrungen werden die Studierenden mit Aussagen (oder Verhalten) konfrontiert, welche die Begleitperson während des Aufenthalts im Partnerland notiert hat. Es werden dabei möglichst keine Namen genannt, um keine defensive Haltung zu provozieren.

Lernziele Reflexionsbrille Transkulturalität

- Die Studierenden lernen kritisch ihre Haltung und Einstellung der/dem Anderen gegenüber zu hinterfragen.
- Sie erlangen Kenntnisse über Stereotypen und Vorurteile, die über andere Menschen bestehen.
- Sie kennen den Effekt von «Stammtischparolen» und können nach Gegenargumenten suchen.
- Sie lernen Pauschalisierungen aufzudecken und zu vermeiden.
- Sie nehmen eine kritische Haltung ein gegenüber Bildern, die in Medien, Büchern und Texten dargestellt werden.

Methodisch-didaktische Umsetzung

1. Hinführung

Es werden Antworten gesammelt und auf einen Flipchart notiert zu den Fragen:

- Was sind «Stammtischparolen»?
- Was ist ihnen gemeinsam und wie wirken sie?
- Warum ist es so schwierig, auf sie einzugehen?

2. Sammeln von Stammtischparolen und Suche nach Gegenargumenten

In Zweiergruppen sollen die Studierenden nun auf Plakaten gängige Stammtischparolen auflisten, z.B.

- «Alle Ausländer sind kriminell»
- «Jeder, der wirklich arbeiten will, findet auch etwas»
- «Muslime lassen sich nicht integrieren» etc.

Die Plakate werden anschliessend an der Wand aufgehängt und können so von allen gelesen werden. In Vierergruppen aufgeteilt sucht sich jedes Team eine Aussage heraus und kennzeichnet diese, damit sie nicht auch von anderen gewählt wird. Nun werden Gegenargumente zu der gewählten Stammtischparole gesucht. Diese sollen in kurzen Sätzen auf ein Plakat geschrieben werden.

3. Diskussion im Plenum

Die Gruppen stellen sich nun gegenseitig die Parolen und gesammelten Gegenargumente vor. Gemeinsam wird anschliessend reflektiert über die Fragen:

- Was sind Stereotype? Was sind Vorurteile?
- Wie entstehen und wie wirken sie?
- In welchem Zusammenhang stehen Stammtischparolen – Stereotype – Vorurteile?

4. Auseinandersetzung mit Stereotypen

Den Studierenden steht eine Materialauswahl zur Verfügung:

- bebilderte Schulbücher (Geschichtsbücher, Atlanten, ...)
- Comics, Zeitschriften
- Fotobücher, Bildkarten
- Bilderbücher, Spiele
- (Reise-) Broschüren verschiedener Länder
- Werbebroschüren für die Schweiz
- Falls möglich: anderssprachige bebilderte Geschichtsbücher, Atlanten etc., in denen auch die Schweiz vorkommt

Die Studierenden suchen nach stereotypen Bildern, nicht nur in Bezug auf andere Länder und ethnische Gruppen, sondern möglichst auch auf die Schweiz – verbunden mit der Frage: Welche Vorstellungen haben die Anderen von uns? Falls genügend Material vorhanden ist, kann der Auftrag auch auf verschiedene Gruppen aufgeteilt sein. Anschliessend folgt ein Austausch im Plenum mit gegenseitigem Vorstellen der Ergebnisse.

5. Vertiefungslektüre zum Thema Kultur

Die Studierenden lesen den Text zur theoretischen Auseinandersetzung mit Kultur und Transkulturalität aus dem Dokument.

In Kleingruppen setzen sich die Studierenden nun auseinander mit der Aussage «Die Menschen aus dem Land X sind alles Raser. Die haben das im Blut. Das gehört zu ihrer Kultur».

Aufgabe ist es, diese Aussage in Bezug zur gelesenen Theorie zu setzen.

Anschliessend wird im Plenum darüber diskutiert, welches Konzept von «Kultur» hinter der Aussage steht und wie sie Stereotypen, bzw. Vorurteile beinhaltet.

Falls mehrere Aussagen aus den Rückmeldungen und Erfahrungsberichten zur Verfügung stehen, können diese in verschiedenen Gruppen behandelt werden.

4.5.3. Lern-Setting II: Stereotypen – Vorurteile

Zielgruppe

Primär Studierende für die Sekundarstufe I

Methodisch-didaktischer Rahmen

Die Studierenden, die sich bisher mit ihrer eigenen Haltung auseinandergesetzt haben, überlegen in einem weiteren Schritt, wie sie diese Erfahrung bei ihren Schüler/-innen auslösen und begleiten können. Je nach Zusammensetzung der Klasse, welche die Studierenden vor Augen haben, muss mit Sensibilität auf die vorhandene Heterogenität eingegangen und die Methode, bzw. Inhalte angepasst werden, um nicht einen Bumerangeffekt auszulösen: Anstelle Stereotypen und Vorurteile zu vermindern, werden sie noch verstärkt.

Lernziele Reflexionsbrille Transkulturalität

- Die Studierenden kennen die aktuelle Kulturdebatte und die Grundpfeiler der Transkulturalität in unserer heutigen Gesellschaft.
- Die Studierenden können bei ihren Schüler/-innen eine Reflexion über kulturelle Zuweisungen, Stereotype und Vorurteile auslösen.
- Die Studierenden kennen geeignete Lehr- und Lernmittel, welche die Reflexion stufengerecht begleitet.
- Sie können ausgehend vom Lernanlass «Die Raserei scheint ihnen im Blut zu liegen» analoge Beispiele finden, die der Lebenssituation ihrer Schüler/-innen entspringen und diese didaktisch aufbereiten.
- Sie hinterfragen immer wieder ihre eigenen Einstellungen und Haltungen in Bezug auf Pauschalisierungen und Stereotypisierungen

Methodisch-didaktische Umsetzung

1. Hinführung

Um für das Thema Stereotype und Vorurteile zu sensibilisieren, bietet sich ein Einstieg mit einem Kurzfilm an (Beispiel «Schwarzfahrer» s. Literaturangabe). Er kann durch Leitfragen vertieft werden.

2. Bild und Wahrnehmung

Damit die Teilnehmenden verstehen, wie Bilder auf uns wirken und wie unsere Wahrnehmung durch sie beeinflusst wird, werden folgende Aktivitäten durchgeführt:

- Die Teilnehmenden erhalten zuerst ein Textfragment, Bsp. das Wort

Auslandaufenthalt

- der untere Teil des Wortes ist jedoch verdeckt:

Ausland aufenthalt

Die Teilnehmenden sollen erraten, wie das Wort korrekt heisst.

- Nun teilt sich die Gruppe in Zweiergruppen auf. Jede Kleingruppe erhält ein Blatt mit einem Bildfragment. Das Foto stellt eine unerwartete Situation da, die aber nicht sofort verständlich ist, da 2/3 des Bildes verdeckt sind (Fountain, 71). In Partnerarbeit wird das Bild vervollständigt.

Anschliessend wird das Bild als Ganzes gezeigt und darüber diskutiert, warum eventuelle Unterschiede bei der Vervollständigung des Bildes entstanden sind und wie Vorurteile entstehen können, wenn nicht das Ganze gesehen wird.

3. Die Macht der Bilder und Worte

Bilder sind nicht die Realität, sie zeigen immer nur einen Ausschnitt und sie stehen immer in einem grösseren Kontext. Mit Hilfe von Bildkarten/Fotomappen (z.B. Schau hin!, s. Literaturangabe) wird den Teilnehmenden bewusst, welche Wirkung Bilder auf uns haben: Sie lösen Gefühle aus, führen zu Wertungen.

Alternativ oder ergänzend zur Arbeit mit Bildern kann auch die Arbeit mit Pressemeldungen sein.

Den Teilnehmenden werden verschiedene Zeitungen zur Verfügung gestellt, die das gleiche Ereignis aufgreifen. Sie vergleichen die Texte und Bilder und gestalten dazu eine Wandzeitung (vgl. auch Heurer, Harald, s. Literaturangabe).

4. Abschlussreflexion

Zum Abschluss wird in einer Gesprächsrunde über folgende Fragen ausgetauscht:



- Was habe ich heute gelernt in Bezug auf Wahrnehmung-Vorurteile-Stereotypen?
- Wie würde ich mit SuS auf die Aussage (oder ähnliche) «Die Raserei liegt ihnen im Blut» konkret eingehen?
- Wie könnte ich das Thema in meinen Unterricht einbauen? Worauf ist dabei zu achten?

4.5.4. Literaturverzeichnis

Alig Jacobson, M.; Andreoli, G.; Elmiger, A.; Fankhauser, U.; Gugolz, M.; Gutmann, T.; Lüthy, R. & Widmer, M. (Hrsg.) (2006): Schau hin! Bilder und Texte zu Rassismus und Zivilcourage für die Arbeit mit Jugendlichen ab 13 Jahren. Bern: Schulverlag.

Alliance Sud (Hrsg.) (2004): Respekt statt Rassismus. Filme für Eine Welt. DVD mit neun Kurzfilmen und Begleitmaterial.

Arndt, S. (2015): Die 101 wichtigsten Fragen. Rassismus. München: Beck.

Brändli, S. (2009): Merken, was läuft: Rassismus im Visier: Handbuch und Materialien für den Unterricht. Zürich: Pestalozzianum.

Danquart, P. (1992): Schwarzfahrer. Online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=il2wnw5CgLI> [30.1.2017].

Fountain, S. (2000): Leben in einer Welt. Anregungen zum globalen Lernen. Braunschweig: Westermann.

Hermann, T. & Isler, R. (2010): Look Twice: Sensibilisieren gegen Ausgrenzung, Gewalt und Rassismus. Zürich: Pestalozzianum.

Hort, R. (2012): Stereotypen und Vorurteile: soziale und dynamische Konstrukte. Saarbrücken: Akademikerverlag.

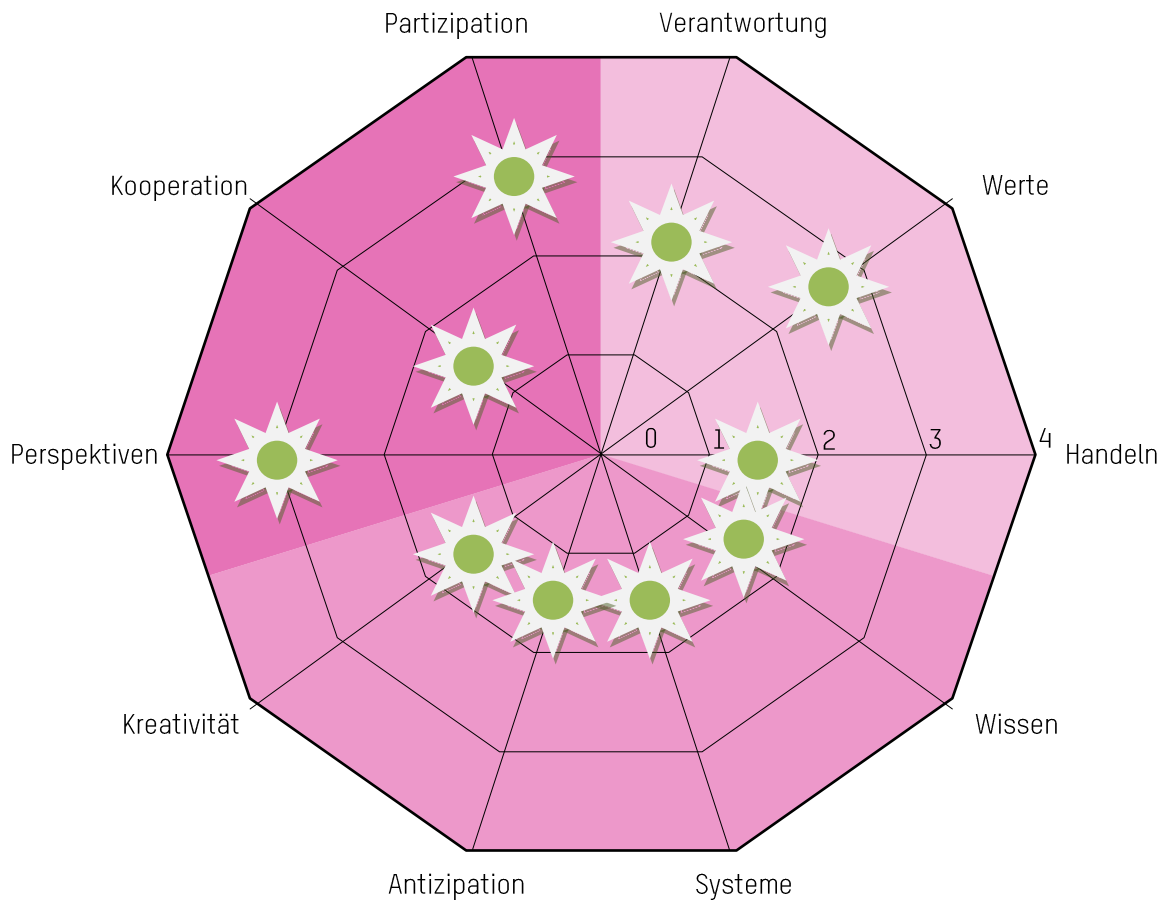
Heurer, H. (Hrsg.) (2008): Zeitung in der Hauptschule. Ideen für den Unterricht. Essen: ZEUS Zeitung und Schule. Online unter: <https://zlwe.files.wordpress.com/2013/02/zeitunginderhauptschule-ideenunterricht.pdf> [30.1.2017].

Hufer, K.-P. (2016): Argumentationstraining gegen Stammtischparolen: Materialien und Anleitungen für Bildungsarbeit und Selbstlernen. Schwalbach: Wochenschau.

4.5.5. BNE-Beitrag des Umsetzungsbeispiels « Die Raserei scheint ihnen im Blut zu liegen»

Barbara Rödlach, Christina Colberg, Nadia Lausselet

Welche Beiträge an eine BNE sind aufgrund der Lernziele möglich? Welche BNE Kompetenzen von Lernenden und Lehrenden werden mit dem Setzen dieser Lernziele gefördert und gefordert? Die Beantwortung dieser Fragen zeigt einen Beitrag der Analyse und Reflexion des eingangs genannten im Rahmen von PNS entstandenen Lernanlasses an eine BNE auf.



4.5.5.1. Kompetenzen von Lernenden

Exemplarisch sollen an dieser Stelle drei BNE Kompetenzen von Lernenden herausgegriffen, beschrieben und in Bezug auf ihre Implikationen für Lehrende untersucht werden.

Werte: Eigene und fremde Werte reflektieren

Indem die Studierenden lernen kritisch ihre Haltung und Einstellung dem Anderen gegenüber zu hinterfragen, werden sie sich eigener Denkweisen, Werte und Normen, Haltungen und Handlungen sowie deren Ursprünge bewusst. Mit Hilfe der Kenntnisse über Stereotype und Vorurteile, die über andere Menschen bestehen, bezieht sich dieses Bewusstsein auch auf kollektive Denkweisen, Werte und Normen. Durch die Aufdeckung und Vermeidung von Pauschalisierungen sowie die Einnahme einer kritischen Haltung gegenüber Bildern, welche in Medien, Büchern und Texten dargestellt sind, reflektieren die Lernenden eigene und fremde Werte, z.B. auch Vorstellungen von Gerechtigkeit, und nutzen sie als Handlungsgrundlage.

Geht es darum, Nachhaltige Entwicklung als Leitidee einer gesellschaftlichen Entwicklung zu verfolgen, ist es ebenso nötig, die ihr zugrundeliegenden Werte auszudiskutieren und in Bezug zu anderen Werten bzw. gesellschaftlichen Leitideen zu setzen.

Perspektiven: Perspektiven wechseln

Sowohl eigene wie auch fremde Stereotypen und Vorurteile sind mit Interessenlagen verbundene Perspektiven. Solche unterschiedlichen Interessenlagen gilt es auszumachen, eigene Standpunkte zu erkennen und Perspektiven anderer aber auch neue, einzunehmen. Kenntnisse darüber und das Einnehmen einer kritischen

Haltung ihnen gegenüber, z.B. durch das Suchen von Gegenargumenten zu Stammtischparolen, ermöglichen – zusammen mit Grundlagenwissen zur transkulturellen Theorie – die Beurteilung von Situationen. Fähigkeiten und eine Zusammenarbeit in dieser Form braucht es auch, wenn Situationen beurteilt werden um gemeinsam an einer Nachhaltigen Entwicklung zu arbeiten.

Wissen: Interdisziplinäres und mehrperspektivisches Wissen aufbauen

Wissen darüber, was Stereotypen und Vorurteile sind, wie sie entstehen und wirken sowie in welchem Zusammenhang sie mit Stammtischparolen stehen, fördert das Bewusstsein darüber, dass Wissen konstruiert wird, situativ und kulturell geprägt ist. Die Einnahme einer kritischen Haltung gegenüber Bildern in Medien, Büchern und Texten eröffnet die Möglichkeit, Unvollständigkeit und Widersprüchlichkeit von Informationen zu erkennen und analysieren. Die Qualität und Herkunft von Informationen zu hinterfragen sowie unterschiedliche Quellen zueinander in Beziehung zu setzen unterstützt darin, Pauschalisierungen aufzudecken und zu vermeiden. Da auch eine Nachhaltige Entwicklung auf Wissen abstützt, muss dieses immer wieder in der oben erwähnten Form kritisch analysiert und hinterfragt werden, um eine von möglichst allen Beteiligten geteilte Wissens-Basis zu erreichen und diese laufend im Hinblick auf eine Nachhaltige Entwicklung zu hinterfragen und weiterentwickeln.

4.5.5.2. Implikation für Lehrende (Lehrpersonen und Dozierende) im Rahmen einer BNE:

In Bezug auf ihre Rolle als angehende Lehrpersonen soll im Folgenden erörtert werden, welche Auswirkungen die drei beschriebenen Kompetenzen *Werte: Eigene und fremde Werte reflektieren*, *Perspektiven: Perspektiven wechseln* und *Wissen: Interdisziplinäres und mehrperspektivisches Wissen aufbauen* auf den zukünftigen Berufsalltag haben können. Abermals existieren Überlappungen zwischen den einzelnen Bereichen: Es ist erst dann möglich einen Perspektivenwechsel zu vollziehen oder gar anzuleiten, wenn Wissen aufgebaut wurde und Werte hinterfragt wurden.

Im Folgenden wird anhand der Kompetenzbereiche A, B und D exemplarisch eine Querverbindung zu den folgenden Kompetenzbeschreibungen der Vereinten Nationen hergestellt:

Kompetenzbereich (A): Lernen um zu wissen – Wissen lernen.

- *Die Lehrperson versteht die Bedeutung von wissenschaftlich abgesichertem Wissen zur Unterstützung nachhaltiger Entwicklung*

Das bedeutet, dass sich die Studierenden als Lernende – in beiden Lern-Settings – in diesem Bereich Wissen angeeignet und eine persönliche Haltung entwickelt haben, die anschliessend einen Perspektivenwechsel ermöglichen kann. Häufig werden Verhaltensweisen – in diesem Beispiel die Raserei – allen Vertretenden einer Gruppierung zugeschrieben. Bei genauerem Betrachten der wissenschaftlichen Datenlage fällt auf, dass Korrelationen, wie sie im Zusammenhang mit ethnischen Gruppierungen im Volksmund zwar häufig aufgestellt werden, so überhaupt nicht existieren.

Kompetenzbereich (B): Lernen um zu handeln – Handeln lernen.

- *Die Lehrperson ist dazu in der Lage, Dilemmata und Probleme sowie Spannungen und Konflikte aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten.*

Im Zentrum des Lern-Settings I steht eine Problemstellung, die aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und analysiert werden soll. Aufgrund der Erfahrungen im Lern-Setting I realisieren und reflektieren die Studierende als Lernende, wie man mit Stereotypisierungen umgeht. Sie entwickeln dadurch eine eigene Haltung, welche sie in ihrem zukünftigen Handeln leiten wird. Sie erkennen dabei, was für Veränderungen im Sinne eines Lernzuwachses bei ihnen persönlich stattfinden und können anhand dessen reflektieren, wie Stereotypisierungen vermieden werden, welche nicht zu einem vorurteilsfreien Umgang miteinander gehören.



Anhand des Lern-Settings II, in welchem gezielt thematisiert wird, dass sie in ihrer zukünftigen Berufspraxis immer wieder mit Stereotypisierungen konfrontiert sein werden, entwickeln (angehende) Lehrende Handlungskompetenzen für einen sensiblen Umgang mit solchen Aussagen bzw. Fragestellungen.

Kompetenzbereich (D): Lernen um zu sein – Sein lernen.

- *Die Lehrperson ist eine Person, die verschiedene Disziplinen, Kulturen und Anschauungen einschliesslich indigenem Wissen und indigener Weltanschauungen in seine Arbeit mit einbezieht.*

Durch die aktive Teilnahme an den beiden beschriebenen Lern-Settings wird diese Kompetenz bei den angehenden Lehrpersonen gefördert. Eine Lehrperson, die persönlich den Umgang mit wissenschaftlich gesichertem Wissen erarbeitet (Lern-Setting I) und daraus Handlungskompetenzen (Lern-Setting I und II) entwickelt, wird bei einer gezielt angelegten kritischen Auseinandersetzung mit ihrem zukünftigen Berufsalltag (Lern-Setting II) darin gefördert, die Lernenden in Bezug auf deren Handlungskompetenz anzuregen.

Der Beitrag an eine BNE liegt somit darin, dass neben dem Wissensaufbau über bestehende Stereotypisierungen und einem sinnvollen Umgang damit die Wertereflexion und Handlungsorientierung auf Ebene der Studierenden als Lernende und Lehrende konkretisiert wird. Zudem wird ein Beitrag an eine BNE geleistet indem der Perspektivenwechsel auf Ebene der Studierenden als Lernende in der Auseinandersetzung mit vermeintlich typischen Eigenschaften von «Fremden» (Lern-Setting I) und als Lehrende in ihrem zukünftigen Arbeitsumfeld (Lern-Setting II) konkretisiert wird.



4.6. Umsetzungsbeispiel 6: «Entscheidungsprozesse an der Partnerhochschule»: Eine Reflexion auf der Partnerschaftsebene unter Anwendung der postkolonialen Perspektive

Oxana Ivanova-Chessex

4.6.1. Lernanlass

«Seit Beginn der Partnerschaft mit der Hochschule X im Land Y wird wiederholt die Frage aufgeworfen, wie bei unseren Partnern die Entscheidungen ablaufen, wer an der Dozierendenmobilität teilnehmen, an Projekten mitarbeiten oder reisen darf. Häufig wird moniert, dass die Position in der Hochschulhierarchie und nicht die Fachkenntnisse oder Interessen diese Entscheidungen bestimmen. Es wird diskutiert, wie man dies verändern kann.»

4.6.2. Partnerschaft im Fokus der kritischen Reflexion

Die meisten hier präsentierten Umsetzungsbeispiele werden primär als Lernanlässe für Studierende in der Lehrer/-innenbildung diskutiert. Berichte und Erfahrungen von Studierenden werden dabei als **Anregungen für Lern- und Bildungsprozesse** herangezogen. Damit ist eine Intention verbunden, die Studierenden für bestimmte Sachverhalte zu sensibilisieren und sie auf das Handeln in widersprüchlichen komplexen Situationen vorzubereiten. Werden jedoch die Hochschulen selbst als lernende Organisationen verstanden, können sich die Dozierenden und Koordinator/-innen der Hochschulpartnerschaften diesem Reflexions- und Lernprozess nicht entziehen und müssen auch ihre eigene Praxis zum Gegenstand der Kritik und der Reflexion machen. Mithilfe der postkolonialen Perspektive können nicht nur die Erfahrungen der Studierenden zum Lernanlass gemacht werden, sondern auch die **Beschaffenheit der Partnerschaft** mit dazu gehörenden gegenseitigen Erwartungen zum Gegenstand kritischer Reflexion werden. Diese kritische Praxis ist nicht einfach, denn sie bringt (von Dozierenden häufig gefürchtete) Verunsicherung und Angst vor Souveränitätsverlust mit sich. Das verbreitete Muster bei als schwierig oder problematisch empfundenen Partnerschaftsinteraktionen besteht darin, die Erklärung in der 'kulturellen Andersartigkeit' der Kolleg/-innen an der Partnerhochschule zu suchen. Dabei erscheint es jedoch nicht weniger sinnvoll, das eigene Handeln kritisch zu hinterfragen sowie die gesellschaftliche Rahmung der Partnerschaft hinsichtlich der Ungleichheiten und historisch gewachsenen Abhängigkeiten offen zu legen.

Im Folgenden wird ein Vorschlag unterbreitet, der das **kritisch-reflexive Handeln** von an der Partnerschaft Beteiligten in den Mittelpunkt rückt. Im Fokus ist dabei vor allem die Perspektive der Hochschulen in der Schweiz. Diese kritische Reflexion ist im Wesentlichen durch die Fragestellungen der postkolonialen Perspektive inspiriert und zielt darauf ab, eine Partnerschaft im 'Nord-Süd'-Modus einer kritischen Befragung zu unterziehen und dadurch latente Denk- und Handlungslogiken aufzudecken, die Ungleichheiten reproduzieren. Dabei ist dieses kritisch-reflexive Handeln als ein zirkulärer un abgeschlossener Prozess gedacht, der zwei Elemente beinhaltet:

- die **Entwicklung eines Reflexionsinstrumentes** (oder eine Entscheidung für ein vorhandenes Reflexionsinstrument), das in verschiedenen Aktivitäten der Partnerschaft eingesetzt werden kann und das Nachdenken und den Austausch über das eigene Handeln im Kontext der Partnerschaft anregt sowie
- die **Erzeugung der Räume**, welche eine kritische Reflexion der Partnerschaft zu einem notwendigen Element der Partnerschaftsaktivitäten (und möglicherweise der Hochschulentwicklung) macht.

4.6.3. Reflexionsinstrument

Es liegen einige Empfehlungen und Reflexionsanleitungen vor, welche die postkoloniale Perspektive für ein Nachdenken über die Zusammenarbeit im 'Nord-Süd'-Modus fruchtbar machen (vgl. Andreotti, 2012; Berliner Entwicklungspolitische Ratschlag e.V., 2010; global e.V. 2013, 2016: 76ff.; Danielzik, Kiesel & Bandix, 2013). In der Regel sind die entworfenen Instrumente als ein Raster oder eine Checkliste für die Analyse der diskursiven Figuren in den bildungspolitischen und pädagogischen Dokumenten konzipiert. Ausgehend von dieser Litera-

tur kann ein partnerschaftsspezifisches Instrument entwickelt werden, das dem jeweiligen Kontext am besten Rechnung trägt.

Eine mögliche pädagogische Umsetzung der postkolonialen Perspektive schlägt Andreotti (2012) mit ihrem **HEADS-UP-Zugang** vor. Dieser Zugang stellt eine Art «Brille» dar, durch welche Aktivitäten in einem Programm oder in einer Partnerschaft hinterfragt werden können und die damit einer unbemerkten Reifizierung von postkolonialen Reflexen entgegenwirken soll. Eine kritische Reflexion zu sieben Themen, die von Andreotti (2012: 2) als koloniale Kontinuitäten betrachtet werden, stellt dabei die Grundlage des HEADS-UP-Zugangs dar. Im Rahmen des jeweiligen Themas sind «Prüffragen» formuliert, die eine Einschätzung erleichtern sollen. Im Fokus sind sieben Aspekte, um die eine kritische Auseinandersetzung im Kontext der Partnerschaftsaktivitäten stattfinden kann: Hegemonie, Ethnozentrismus, Ahistorismus, Entpolitisierung, Salvationismus, Annahme der einfachen Lösungen, Paternalismus. Diese Aspekte mit den dazugehörigen Fragen sollen in Anlehnung an Andreotti (2012) exemplarisch mit Bezug auf (‘Nord-Süd’-)Partnerschaften vorgestellt werden:

- H wie «**Hegemony**»: Annahme der Überlegenheit und Stärkung der Dominanzverhältnisse
 - a) inwiefern wird in der Partnerschaft die Idee (latent) vertreten, dass eine Gruppe von Menschen eine Lösung für alle Probleme entwickeln und umsetzen kann;
 - b) inwiefern ist in der Partnerschaft die Möglichkeit gegeben, Phänomene aus verschiedenen Perspektiven zu analysieren? Werden die konkurrierenden und übereinstimmenden Interessen der Akteur/-innen offengelegt?
- E wie «**Ethnocentrism**»: Universalisierung einer Perspektive
 - a) inwiefern wird in der Partnerschaft die Idee (latent) vertreten, dass jede/-r, der/die mit der (dominanten) Perspektive nicht einverstanden ist, völlig falsch oder unmoralisch ist;
 - b) wird es in der Partnerschaft anerkannt, dass es verschiedene logische und legitime Wege gibt, zu handeln oder das gleiche Thema zu betrachten?
- A wie «**Ahistoricism**»: Ausblendung der historischen Verankerung
 - a) inwiefern werden die in der Partnerschaft behandelten Themen/Probleme in der Gegenwart situiert, ohne darauf zu verweisen, warum dieses Problem existiert und was das mit den Beteiligten zu tun hat;
 - b) wird eine komplexe historische Analyse der ‚Nord-Süd‘-Komponente der Partnerschaft zum Thema gemacht?
- D wie «**Depolitization**»: Entpolitisierung
 - a) werden die Partnerschaft und Partnerschaftsaktivitäten im Kontext der Machtverhältnisse gedacht und reflektiert, bzw. Probleme/Lösungen ohne Bezug zu Dominanzverhältnissen behandelt;
 - b) wird die ideologische Untermauerung der Partnerschaft und Partnerschaftsaktivitäten (z.B. Internationalisierungsdiskurs) zum Thema gemacht?
- S wie «**Salvationism**»: Salvationismus
 - a) inwiefern werden die in der Partnerschaft Beteiligten als ‚Missionar/-innen‘ gedacht, die Verbesserungen herbeiführen sollten;
 - b) inwiefern wird in der Partnerschaft thematisiert, dass die Rolle als ‚Missionar/-innen‘ und ‚Besserwisser/-innen‘ im Dienst des Fortschritts und der Entwicklung historisch und gegenwärtig zur Erzeugung der Ungerechtigkeit beitragen?
- U wie «**Un-complicated solutions**»: Annahme der einfachen Lösungen
 - a) inwiefern werden in der Partnerschaft einfache Lösungen und Antworten gesucht, welche die Menschen nicht dazu einladen, sich mit Komplexität auseinanderzusetzen oder tiefer zu denken;

- b) inwiefern werden alternative Lösungen thematisiert, die dominante und normalisierte Vorschläge in Frage stellen?
- P wie «**Paternalism**»: Paternalismus und Infantilisierung der Partner/-innen
 - a) wird durch die Partnerschaftsaktivitäten ein Bild von 'Anderen' erzeugt, die als Menschen in Not, mit unzureichenden Bildung, Ressourcen, Reife oder Zivilisation begriffen werden, wird eine Dankbarkeit seitens der ‚Anderen‘ erwartet;
 - b) wird durch die Partnerschaftsaktivitäten ein Bild von 'Anderen' erzeugt, die mit der Position der ‚Helfer/-innen‘ oder ‚Aufklärer/-innen‘ nicht einverstanden sind und eigene Lösungen haben?

Das vorgestellte Reflexionsinstrument soll Reflexionen über die Beschaffenheit der Partnerschaft hinsichtlich der Privilegien und der Reproduktion von Dominanzverhältnissen anregen. Dabei kann auf die von Akteur/-innen erlebten Alltagssituationen zurückgegriffen werden oder am Beispiel des eingangs skizzierten Falls gearbeitet werden. Im Hinblick auf das Fallbeispiel zu Entscheidungsprozessen an der Partnerhochschule kann entlang der hier skizzierten Fragen in einer Diskussion herausgearbeitet werden, in welchem Kontext, von wem, mit welcher Legitimation und mit welchen Konsequenzen für die Partner/-innen gesprochen wird. Es kann diskutiert werden, welche Verhältnisse derartiges Sprechen über und die Erzeugung des 'Anderen' möglich, für die Beteiligten nachvollziehbar und legitim machen. Es kann über die Verwicklung der Beteiligten in die (global-)gesellschaftlichen Verhältnisse und die diskursive Reproduktion dieser Verhältnisse gesprochen werden. Schliesslich kann über alternative Deutungs- und Handlungsmuster nachgedacht werden, die zur Verschiebung der Verhältnisse und Veränderungen beitragen können.

Im geschilderten Fallbeispiel sprechen 'Nord-Partner/-innen' über ihre 'Süd-Partner/-innen' und thematisieren dabei Entscheidungen über die Beteiligung an den Partnerschaftsaktivitäten, die aus der Sicht der Sprechenden ungerecht ablaufen. Deutlich wird dabei, dass die den Sprechenden bekannten Praktiken als Massstab angenommen werden und die Entscheidungen der 'Süd-Partner/-innen' als abweichend erzeugt und abgewertet werden (vgl. Annahme der Überlegenheit und Universalisierung der Perspektive der Südpartner/-innen). In dem geschilderten Beispiel ist es nicht ersichtlich, ob sich die beteiligten Gesprächspartner/-innen Gedanken darüber machen, wie es zu diesen Entscheidungsabläufen kommt und welche institutionellen Logiken und subjektiven Überlegungen hierfür eine Rolle spielen. Deutlich wird jedoch, dass die Sprechenden bei sich eine Suche nach Lösungen verorten und offensichtlich annehmen, dass dies ihre Aufgabe in der Partnerschaft sei (Salvationismus und Annahme der einfachen Lösungen). Dadurch begeben sich die Sprechenden in eine Position, welche die Asymmetrie zwischen den Sprechenden und denen, über die gesprochen wird, erzeugt: Die Sprechenden möchten im Sinne der Gerechtigkeit einen Einfluss auf die Entscheidungsprozesse in der Partnerhochschule nehmen und einen Beitrag zur 'Weiterentwicklung' der Abläufe und Handlungslogiken an der Partnerschule leisten. Eine Dethematisierung der Partner/-innen macht diese unsichtbar und handlungsunfähig, die sprechende Seite wird hingegen als 'Hüterin der Gerechtigkeit' erzeugt (Paternalismus). Eine Verortung der behandelten Frage im historischen Kontext oder innerhalb der gegenwärtigen globalgesellschaftlichen Machtverhältnisse findet nicht statt (Ausblendung der historischen Verankerung und Depolitisierung).

4.6.4. Reflexionsräume

Mit am schwierigsten erscheint der zweite Schritt, der in der **Schaffung und Institutionalisierung der Reflexionsräume** besteht, in welchen ein Nachdenken über die Partnerschaft und Partnerschaftsaktivitäten möglich gemacht und in institutionelle Prozesse überführt wird. Gerade auf der Ebene der Dozierenden und der Koordinierenden der Partnerschaftsaktivitäten fehlen häufig etablierte Gefässe, in denen ein systematisches Nachdenken und Lernen aus der eigenen Praxis ermöglicht wird.

Eine Möglichkeit, solche kritisch-reflexiven Räume zu etablieren, könnte darin bestehen, bei Planungs- und Umsetzungstreffen im Rahmen der Partnerschaft Zeitfenster zu reservieren, in denen das Sprechen über das



eigene Handeln im Rahmen der Zusammenarbeit zum Thema wird. Eine mögliche institutionelle Andockung für solche Prozesse bieten auch Gefässe, die Qualitätsmanagement im Fokus haben. In diesem Rahmen und unter Voraussetzung, dass die kritische Reflexion als ein unabgeschlossener zirkulärer Prozess gedacht wird, können 'unbequeme Themen' zu Inhalten werden und Impulse für Weiterentwicklung der Partnerschaft gesetzt werden.

4.6.5. Literaturverzeichnis

Andreotti, V. d. O. (2012): Editor's preface 'HEADS UP'. Critical Literacy: Theories and Practices, 6(1), 3-5.

Castro Varela, M. d. M. (2015): Koloniale Wissensproduktionen. Edwards Saids «interpretative Wachsamkeit» als Ausgangspunkt einer kritischen Migrationsforschung. In J. Reuter & P. Mecheril (Hrsg.), Schlüsselwerke der Migrationsforschung (307-321). Wiesbaden: VS.

glokal e.V. (2016): Das Märchen von der Augenhöhe : Macht und Solidarität in Nord-Süd-Partnerschaften. Berlin: glokal e.V. Online unter: <http://www.glokal.org/publikationen/das-maerchen-von-der-augenhoehe/> [26.01.2017].

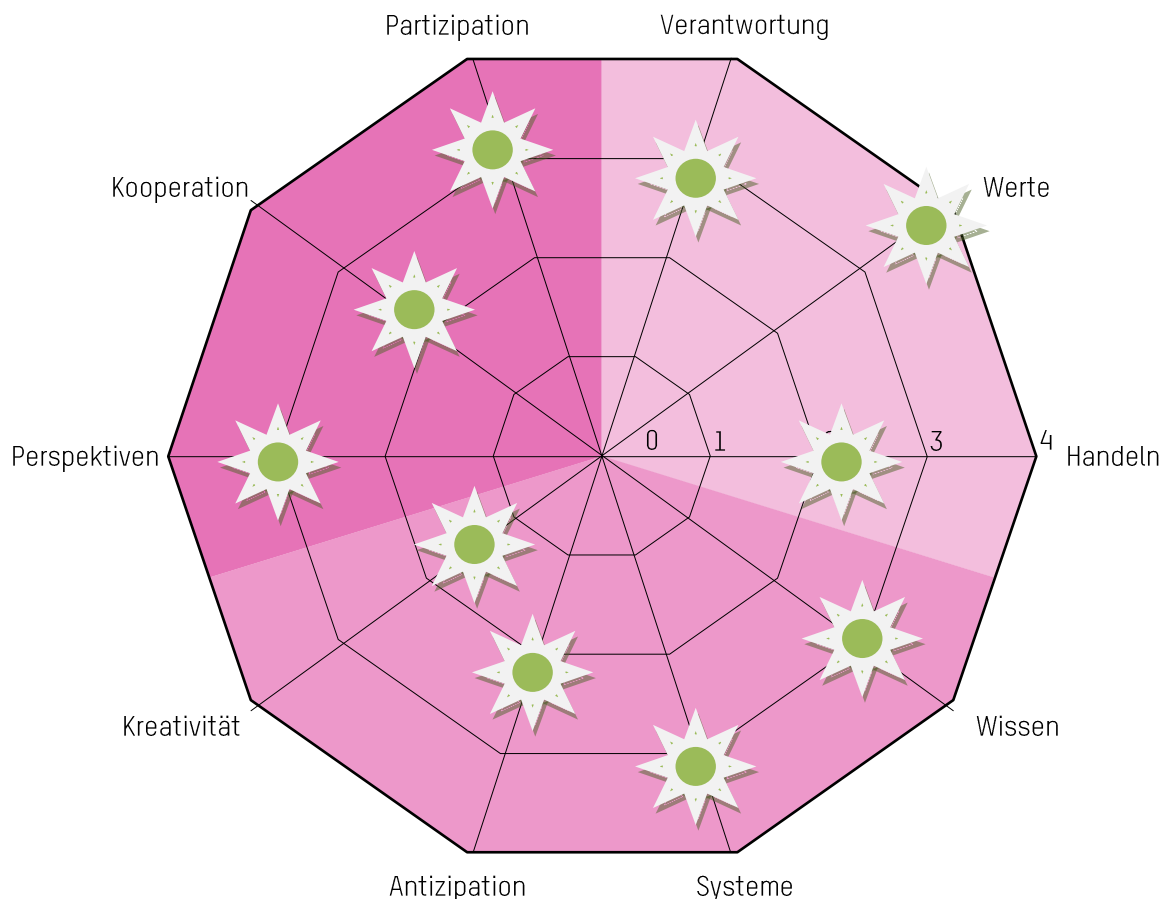
Berliner Entwicklungspolitischen Ratschlag e.V. (2010): Von Trommlern und Helfern: Checklisten zur Vermeidung von Rassismen in der entwicklungspolitischen Öffentlichkeitsarbeit. Online unter: www.ber-ev.de/download/BER/09-infopool/checklisten-rassismen_ber.pdf [12.08.2015].

Danielzik, C.-M.; Kiesel, T. & Bandix, D. (2013): Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der Entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland. Berlin: glokal e.V. Online unter: <http://www.glokal.org/publikationen/bildung-fuer-nachhaltige-ungleichheit> [26.01.2017].

4.6.6. BNE-Beitrag des Umsetzungsbeispiels «Entscheidungsprozesse an der Partnerhochschule»

Barbara Rödlach, Christina Colberg, Nadia Lausselet

Welche Beiträge an eine BNE sind aufgrund der Lernziele möglich? Welche BNE Kompetenzen von Lernenden und Lehrenden werden mit dem Setzen dieser Lernziele gefördert und gefordert? Die Beantwortung dieser Fragen zeigt einen Beitrag der Analyse und Reflexion des eingangs genannten im Rahmen von PNS entstandenen Lernanlasses an eine BNE auf.



4.6.6.1. Kompetenzen von Lernenden

Exemplarisch sollen an dieser Stelle zwei BNE Kompetenzen von Lernenden herausgegriffen, beschrieben und in Bezug auf ihre Implikationen für den (zukünftigen) Berufsalltag von Lehrenden hin untersucht werden.

Perspektiven: Perspektiven wechseln

Werden in Anlehnung an die HEADS-UP von Andreotti (2012) kritische Reflexionen im Hinblick z.B. auf Dominanzen, die Logik und Legitimität von gewählten Wegen, ideologische Untermauerungen sowie Missionarismus im Rahmen der Zusammenarbeit mit den Partner/-innen geführt, so werden damit verbunden unterschiedliche Interessenlagen ausgemacht, Standpunkte erkannt und Perspektiven anderer, aber auch neue Perspektiven eingenommen. Diese Fähigkeit zum Perspektivenwechsel wird somit als Basis benutzt, um Situationen im Hinblick auf z.B. vorhandene Dominanzen, Missionarismus und Ideologien zu beurteilen. Diese hier für eine bewusste Gestaltung der Partnerschaftsaktivitäten genutzte Kompetenz ist grundsätzlich von Bedeutung in Situationen, in welchen es um eine gemeinsame und somit partnerschaftliche Arbeit an einer Nachhaltigen Entwicklung geht.

Systeme: Vernetzt denken

Partnerschaft – in diesem Kontext als System betrachtbar – werden auf darin existierende Hegemonien, Ausblendungen von historischen Verankerungen von Themen und Problemen, auf Entpolitisierungen von Aktivitäten sowie auf die unterschiedlichen Rollen darin (z.B. Paternalismus) reflektiert. Es findet damit eine Analyse der Zusammenhänge, Abhängigkeiten und Wechselwirkungen zwischen Menschen und verschiedenen Gesellschaftsbereichen statt, welche zum Verständnis dieser beitragen kann. Gleichzeitig eröffnet sich dadurch die Möglichkeit, die Partnerschaft bzw. die darin stattfindenden Aktivitäten auf die Komplexität, in welche sie eingebettet sind, hin zu analysieren und somit Ursachen und Wirkungszusammenhänge nicht auf gleicher Augenhöhe ablaufender und somit nicht wirklich partnerschaftlicher Anteile zu verstehen.

4.6.6.2. Implikation für Lehrende und Bildungsfachleute

Die Überlegungen zur Funktionsweise der Partnerschaft unterstützen, wie gerade erwähnt, vor allem eine Reflexion in Bezug auf Arten des Zusammenarbeitens, entsprechende Referenzrahmen beteiligter Institutionen und auf Strukturen und Prozesse, welche an einer Schule oder Hochschule, sowie im Bildungssystem allgemein am Wirken sind. Dies ist im Rahmen von Schulpartnerschaften oder weiteren Internationalisierungsaktivitäten an einer Pädagogischen Hochschule von entscheidender Relevanz, kann aber auch auf einer allgemeineren Ebene von Bedeutung sein: Diese Fähigkeit, den Perspektivenwechsel nicht nur auf individueller Ebene zu thematisieren, sondern auch auf institutioneller Ebene, sowie die Zusammenarbeit in einem weiterreichenden System zu betrachten, kann allgemein in bildungsrelevanten Zusammenarbeitsformen von grosser Wichtigkeit sein. An den PH zum Beispiel ist das Zusammenspiel zwischen Theorie und Praxis besonders wichtig, leidet aber zum Teil unter Überlegenheitsgedanken oder Verachtungs-Mechanismen auf beiden Seiten. Die im Rahmen von PNS gemachten und reflektierten Erfahrungen können dazu beitragen, der Logik der Arbeitspartner/-innen mehr Aufmerksamkeit zu schenken, institutionelle Werte explizit zu machen und konstruktive Wege der Zusammenarbeit zu suchen. Solche Prozesse bedingen natürlich, dass die beteiligten Individuen bereit sind, ihre eigene Zusammenarbeitsart zu hinterfragen, was dem Lern-Setting I entspricht. Danach sollten sie in der Lage sein, dies in ihrer Berufspraxis umzusetzen, was zum Lern-Setting II gehört.

Im Modell der Vereinten Nationen widerspiegelt sich dies in den drei Bereichen, welche explizit die Transformation bestehender Bildungssysteme in Richtung einer BNE angehen, mit einem besonderen Fokus auf den Kompetenzbereich «Kooperation lernen»:

Kompetenzbereich (C): Lernen um zusammen zu leben – Kooperation lernen.

- *Die Bildungsfachperson arbeitet mit anderen in einer Weise zusammen, die nicht nachhaltige Praktiken in Bildungssystemen in Frage stellen, auch auf institutioneller Ebene.*

Kompetenzbereich (A): Lernen um zu wissen – Wissen lernen und Kompetenzbereich (B): Lernen um zu handeln – Handeln lernen.

- *Die Bildungsfachperson versteht, warum es den Bedarf zur Transformation jener Bildungssysteme gibt, die Lernprozesse fördern.*

Zusätzlich zum direkten Bezug zu den Überlegungen bezüglich der Bildungssysteme und Institutionen ist im Rahmen einer BNE ein bewussterer Umgang mit Zusammenarbeitsprozessen ein wichtiger Schritt in Richtung konstruktive Inklusion und Partizipation an nachhaltigkeitsrelevanten Überlegungen und Aktionen. Auch die Konfrontation mit andersartigen institutionellen Logiken kann dazu beitragen, den Status Quo innerhalb einer Schule oder an einer Pädagogischen Hochschule zu hinterfragen und dadurch potentielle neue Wege in der Entwicklung von Organisationsformen und Entscheidungsprozessen in Richtung mehr Nachhaltigkeit zu suchen.



4.7. Weitere mögliche Lernanlässe

Barbara Rödlach

Im Anschluss an die sechs erläuterten Umsetzungsbeispiele werden hier ein paar weitere Situationsbeschreibungen angefügt. Sie sollen – wie die Umsetzungsbeispiele auch – der Inspiration zur Auseinandersetzung mit Erfahrungen im Rahmen von Nord-Süd Partnerschaften oder damit vergleichbaren Settings im Sinne der in diesem Dokument aufgezeigten Weise dienen.

4.7.1. Zusammenarbeit auf Augenhöhe

An einem Netzwerktreffen der Partner aus der Schweiz äussert sich eine Person zur Zusammenarbeit mit ihren Partner/-innen aus dem Süden: «Ich möchte die Zusammenarbeit auf Augenhöhe gestalten, aber die anderen stellen mich immer als kompetenter hin. Eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe ist gar nicht möglich, da die Partner alles gut finden von uns und nichts Eigenes einbringen.»

4.7.2. Wahl der Partner

Rektor einer PH zur Auswahl der Partner: «Mit Afrika ist immer ein Gefälle in Partnerschaften.»

4.7.3. Interview mit Lehrperson

Ein Austauschstudent einer Schweizer PH in seinem Bericht über seinen Aufenthalt im Partnerland: «Ich habe eine Lehrerin interviewt und ihr einige Fragen zu den Bedürfnissen der Kinder gestellt. Die Frau konnte mir nicht antworten, da sie nicht wusste, dass die Kinder neben den physischen Grundbedürfnissen (Hunger stillen, schlafen usw.) noch andere haben könnten.»

4.7.4. Zusammenarbeit mit verschiedenen kulturellen Hintergründen

Ein Austauschstudent einer Schweizer PH in seinem Bericht über seinen Aufenthalt im Partnerland und die darin stattfindende Zusammenarbeit mit Studierenden vor Ort: «(...) Ich hingegen war sehr gespannt zu sehen, was aus der Zusammenarbeit von zwei zukünftigen Lehrpersonen aus zwei ganz unterschiedlichen Kulturen resultierte. Es nahm mich wunder, zu eruieren, wie man zusammen arbeiten kann oder ob das nur mit Personen aus derselben Kultur möglich und effizient ist oder ob man auch gute Resultate erzielen kann wenn man aus verschiedenen Kulturen kommt.»

4.7.5. Umweltschutz

In ihrem Bericht zum einwöchigen Aufenthalt im Partnerland schreibt eine Studentengruppe: «Bei einer Wanderung konnten wir sehen, dass Abfälle mitten in der Natur einfach weggeworfen werden. Daraus schliessen wir, dass die Bewohner dieses Landes noch zu wenig auf die Thematik sensibilisiert sind.»



5. Synthese

Nadia Lausselet

In Kapitel 4 wurde exemplarisch gezeigt, wie die im Rahmen von PNS gemachten Erfahrungen anhand der gewählten Theorieansätze (Transkulturalität und postkoloniale Theorie) zu Lernanlässen verarbeitet werden können und wie dieser Lernprozess zu einer BNE beitragen kann. Im vorliegenden letzten Kapitel wird dieser Beitrag an eine BNE synthetisierend angeschaut. Die Kernelemente der beiden Theorieansätze werden als Einstieg noch einmal kurz erläutert, damit der Hintergrund der Diskussion und der spezifische Beitrag dieser «Brillen» zur Bearbeitung von Partnerschaftserfahrungen deutlich zum Ausdruck kommt. Zusammenfassend wird anschliessend sichtbar gemacht, inwiefern diese Lernanlässe sowohl auf der persönlich-professionellen Ebene als auch auf der professionellen Ebene zu einer BNE beitragen können. In Bezug auf die professionelle Ebene wird der Fokus primär auf den Unterricht gesetzt. In Anlehnung an Baumert und Kunter (2006) wird dabei zwischen der Haltung der Lehrpersonen oder Dozierenden (geprägt von der persönlich-professionellen Ebene), und ihrem beruflichen Handeln auf der professionellen Ebene unterschieden. Ergänzend dazu werden Überlegungen zur Bedeutung solcher Prozesse allgemein für Bildungsfachleute und einen weiteren Kontext von Bildungsinstitutionen (Schule oder PH) angedeutet. Abschliessend wird als Schlussfazit ein kurzer Rückblick auf die gesamte Arbeit formuliert.

5.1. Rückblick auf die beiden theoretischen Ansätze

«Beim transkulturellen Lernen tritt zum Fremdverstehen das Selbstverstehen, das Verstehen des «kulturellen Selbst», mit gleichem Anspruch hinzu. Denn nur so können die Gemeinsamkeiten und «Anschlussmöglichkeiten» entdeckt werden, welche die komplexen kulturellen Identitäten der beteiligten Partner bergen. Und nur so können die innovativen Lösungen gefunden werden, um neue kulturelle Orientierungen und neues Verhalten zu entwickeln – so wie es sein könnte.»

Dieses Zitat von Flechsig (2000) beinhaltet auf mehr oder weniger explizite Weise die im 2. Kapitel eingehender erläuterten vier Kernelemente des **Transkulturellen Ansatzes**:

Die Kultur wird als ein hybrides Gebilde verstanden, was die Idee einer homogenen «Kugelkultur» in Frage stellt. Weiter wird deutlich gemacht, dass eine Kultur durch ihre Träger/-innen gebildet wird und ohne diese keine Existenz an sich aufweist.

Jeder Mensch wird als transkulturell betrachtet. Dieses Bewusstsein der eigenen Transkulturalität kann dazu führen, dass leichter mit der äusseren Transkulturalität einer Gesellschaft umgegangen werden kann, was zu einer «Cosmopolitan Citizenship» führen kann (Cuccioletta, 2002), welche an Stelle von Abwehr des Fremden Kommunikation in den Vordergrund setzt (Welsch, 2010).

Bei Transkulturalität wird der Fokus auf das Entdecken des Gemeinsamen gesetzt. Da jeder Mensch als transkulturell betrachtet wird, geht es darum, in der eigenen Vielfalt Anknüpfungspunkte für die Vielfalt anderer zu finden. Dadurch wird die Aufmerksamkeit weg von Anderem als fremd Erlebtem auf verbindende Elemente gelenkt, die einen konstruktiven Umgang mit Unterschieden unterstützen kann. Dieses Entdecken des Gemeinsamen ist nicht selbstverständlich, sondern gilt als Lernprozess. Ziel ist es jedoch nicht, alle Unterschiede zu überwinden. Es geht darum ein Gleichgewicht zwischen verbindenden Gemeinsamkeiten und einer bereichernden Vielfalt zu finden, in dem auch Alternativen zum hegemonialen Denken zu finden sind. Schöffthaler (1984, S.19) drückt es folgendermassen aus: «Für Konzepte transkultureller Erziehung hingegen ist die Erhaltung kultureller Differenzen auch die Erhaltung von Widerstandspotentialen gegen die Herrschaft des Stärksten in der Weltgesellschaft».

Machtverhältnisse und wirtschaftliche Abhängigkeiten werden als Auslöser von Transkulturalitätsprozessen verstanden. Dadurch ist die Transkulturalität eines Individuums und/oder einer Gesellschaft von einem breite-

ren Kontext abhängig und ist zum Teil nicht frei wählbar. Es ist wichtig, sich dessen bewusst zu sein, da dies zu einem unterschiedlichen Aneignungsgrad von anderen kulturellen Elementen führen kann und damit zu unterschiedlichen Ausprägungen der Transkulturalität bei Individuen und Gesellschaften.

Diese Kernelemente des Transkulturellen Ansatzes beziehen sich auf verschiedene Ebenen:

Ebene der Person (Mikroebene), mit einer Reflexion zu «meine eigene Transkulturalität (als Lernende und Lehrende)»,

Auf Projektebene (Mesoebene), mit einer Reflexion zur «Transkulturalität in unserem (Bildungs-)Projekt» und in unserem (späteren) Unterricht.

Auf Gesellschaftsebene (Makroebene), mit einer Reflexion zur «Transkulturalität in (Bildungs-)Institutionen und bezüglich gesellschaftlicher Akteure».

Die bisher formulierten Überlegungen können mit einer **postkoloniale Perspektive**, dem 2. theoretischen Ansatz im Kapitel 2, kombiniert werden um den Fokus auf «die nachhaltige Prägung der globalen Situation durch Kolonialismus, Dekolonisierung und neokolonialistische Tendenzen» zu setzen (Reuter & Villa, 2010: 17).

«Postkoloniale Theorie untersucht [...] sowohl den Prozess der Kolonisierung als auch den einer fortwährenden Dekolonisierung und Rekolonisierung. Die Perspektive auf den (Neo-)Kolonialismus beschränkt sich dabei nicht auf eine brutale militärische Besetzung und Ausplünderung geographischer Territorien, sondern umfasst auch die Produktion epistemischer Gewalt.» (Castro Varela & Dhawan, 2015: 12)

Dadurch stellt die postkoloniale Perspektive eine Orientierung zur Verfügung um in bildungsbezogenen Nord-Süd-Partnerschaften Reflexionen beispielsweise zu den folgenden Aspekten zu ermöglichen:

Wissen wird in einem historischen und sozioökonomischen Kontext generiert. Was als richtig und wahr gilt, kann von Zeit und Ort abhängig sein, aber auch von Dominanzverhältnissen. «Wahrheit» und das Abwerten gewisser Arten von Wissen (z.B. 'indigenes' Wissen) hängt somit ebenfalls von Macht ab. Dies bedingt eine Wachsamkeit bezüglich der Interdependenz von Wissen und Macht, was im Bildungskontext von besonderer Relevanz ist.

Die Realität wird in Kategorien eingeordnet, welche segregierend wirken können und dadurch Machtverhältnisse fördern. Die Aussprache «Kinder mit Migrationshintergrund haben mehr Lernprobleme als Schweizer Kinder» ist ein Beispiel dafür: Es entstehen die dichotomen Kategorien «wir» Schweizer und «die» Anderen mit Migrationshintergrund. Die Verwendung dieser Kategorien verhindert ein differenziertes Herangehen an die vielseitigen Implikationen von Migration oder von Lernproblemen. Die Verbindung von «Lernproblemen» mit der Kategorie «Kinder mit Migrationshintergrund» führt zu einer gesellschaftlichen Positionierung, die zu einer Stigmatisierung führen kann. Die postkoloniale Perspektive erlaubt es, einen kritischen Blick auf (kolonial-)herrschaftlich geprägte Kategorien und Dichotomien zu werfen und diese zu reflektieren.

Dominanzverhältnisse durchdringen die meisten Facetten unserer Gesellschaften, auf lokaler aber auch auf globaler Ebene. Als Individuen sind wir alle davon betroffen und meistens daran beteiligt. Bildungsinstitutionen und -fachleute sind dabei keine Ausnahmen. Die postkoloniale Perspektive hilft, Dominanzverhältnisse kritisch anzuschauen und in Frage zu stellen und macht die eigene Verstrickung in diese Verhältnisse explizit zum Thema.

Die reflexive Arbeit in Bezug auf diese drei Aspekte kann an unterschiedlichen Stellen in der Hochschulpartnerschaft bzw. allgemein im Bildungssystem ansetzen, nämlich um Beteiligte (Studierende, Dozierende, Koordinierende) für globalgesellschaftliche Dominanzverhältnisse, die eigene Involviertheit in deren (Re-)Produktion sowie die machtvollen Wirkungen von Kategorien zu sensibilisieren, um die Konzeption neuer und die Beschaffenheit bestehender Partnerschaften oder Projekte kritisch zu befragen und dadurch Bildungspotentiale der Partnerschaften zu erhöhen,

um pädagogische Professionalität im Kontext der Migrationsgesellschaft, die durch koloniale Kontinuitäten durchzogen ist, in der Lehrer/-innenbildung zu reflektieren und dadurch (weiter) zu entwickeln.

Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass diese Kernelemente des Transkulturellen Ansatzes und der postkolonialen Theorie zu einer **Nachhaltigen Entwicklung** beitragen, weil: eine Nachhaltige Entwicklung nur möglich ist, wenn sich Menschen mit den unterschiedlichsten kulturellen Orientierungen sowohl auf lokaler als auch auf globaler Ebene gleichberechtigt und gemeinsam an einem gesellschaftlichen Gestaltungsprozess beteiligen können. Damit diese Art von Partizipation funktioniert, erfordert es die Kompetenz, einerseits in heterogenen Gruppen und möglichst ausserhalb von Dominanzverhältnissen zu kommunizieren und zusammenzuarbeiten. Andererseits ist es notwendig, aus der Vielfalt der Verständnisse von Nachhaltiger Entwicklung und der Perspektiven innovative Lösungen und Alternativen zu vorherrschenden Entwicklungsmodellen zu entwerfen.

es im Sinne einer Nachhaltigen Entwicklung ist, wenn in Prozessen der Verschiebung von Dominanzverhältnissen folgende Ziele im Fokus stehen:

koloniale Kontinuitäten als Prozesse der Re- oder Neokolonisierung anerkennen,

weitere Dominanzverhältnisse auf lokaler und globaler Ebene explizit machen

Praktiken des Widerstandes üben und zeigen

Dies erlaubt die bestehenden Machtverhältnisse, Strukturen und Prozesse in Frage zu stellen, und hat damit das Potential, die Grundbedürfnisse der Menschen im Sinne einer Nachhaltigkeit ins Zentrum zu rücken. Diese Kompetenz des kritischen Hinterfragens des Bestehenden ist von zentraler Relevanz, wenn es darum geht, nicht nachhaltige Funktionsweisen unserer Gesellschaften explizit zu machen, Handlungsspielräume zu identifizieren und neue Wege für eine Nachhaltige Entwicklung zu schaffen.

für eine Nachhaltige Entwicklung das Zusammenspiel zwischen einer Mikro- und einer Makroebene und damit zwischen einer individuellen und einer kollektiven Ebene zentral ist. Sowohl der transkulturelle Ansatz als auch die postkoloniale Theorie fördert diesen Bezug zwischen den unterschiedlichen Ebenen, was sich folgendermassen zeigen lässt:

«Bei der transkulturellen Zusammenarbeit und beim transkulturellen Lernen ist eine solche Rückkoppelung und die Veränderung der eigenen kulturellen Orientierungen intendiert. Es geht darum, dass Menschen unterschiedlicher kultureller Orientierung gemeinsam (neue) Lebenspraxis entwickeln, die in ihrem jeweiligen kulturellen Bezugsrahmen (noch) nicht vorhanden ist. Dabei bringen sie Elemente aus ihren eigenen kulturellen Bezügen ein und bringen diese zu einer Synthese. Wenn dies nicht nur Folgen für die kulturellen Orientierungen der beteiligten Individuen hat, sondern wenn auch die Vermittlung von der individuellen auf die kollektive Ebene erfolgt, wenn eigene kulturelle Bezugssysteme beeinflusst werden, dann trägt eine in diesem Sinne transkulturelle Lebenspraxis zur Veränderung und Entwicklung eigener sozialer Praxis bei» (Flehsig, 2000).

Dieses Zusammenspiel innerhalb der individuellen Ebene und dessen Einfluss auf eine kollektive Ebene interessiert auch die postkoloniale Theorie, da das kritische Hinterfragen der eigenen Involviertheit in Dominanzverhältnisse und die daraus folgenden Veränderungen das Potential haben, auf gesellschaftlicher Ebene wirksam zu werden. Solche Veränderungspotentiale stehen im Zentrum von Nachhaltigkeitsprozessen, wenn sich diese an der Vision der Nachhaltigen Entwicklung orientieren.

Basierend auf diesen Grundannahmen wird in den folgenden Abschnitten der Bezug zwischen den beiden theoretischen Ansätzen und BNE, wie er im Kapitel 4 dargestellt wurde, zusammengefasst.

5.2. BNE-Kompetenzen von Lernenden (persönlich-professionelle Ebene)

Wenn Erfahrungen im Rahmen von PNS mit Hilfe der beiden theoretischen Ansätze bearbeitet werden, wird deutlich, dass die stattfindenden Lernprozesse bei Lernenden in Bezug auf das BNE Kompetenzmodell von éducation21 vor allem zu einer Wertereflexion, einem Perspektivenwechsel, einem vernetzten Denken und Überlegungen zum Stellenwert von Wissen führen:

Eigene und fremde Werte reflektieren	<p>Der Transkulturelle Ansatz setzt den Fokus auf die Anerkennung der persönlichen und der gesellschaftlichen Wertevielfalt beider Kontexte, und deren Einbettung in einen breiteren sozio-ökonomischen Rahmen. Die Machtverhältnisse welche diesen Rahmen auf lokaler und globaler Ebene beeinflussen, können durch die postkoloniale Theorie kritisch hinterfragt werden. Die Kombination beider Ansätze erlaubt es, gemeinsame Werte zu erkennen und unterschiedliche besser zu verstehen, die Polarisierung in «eigene» und «fremde» Werte sowie entsprechende Bewertungen zu vermeiden und Normalitätsvorstellungen innerhalb von Dominanzverhältnissen kritisch zu betrachten.</p> <p>Dieser bewusste Umgang mit eigenen und fremden Werten ist grundlegend für eine NE: Es geht darum, unterschwellige Wertesysteme explizit zu machen, diejenigen, welche zu nicht nachhaltigen Praktiken führen zu hinterfragen und uns an neuen gemeinsamen Werten zu orientieren, lokal sowie global. Mit anderen Worten bedingt die Suche nach Wegen der Nachhaltigkeit eine grundsätzliche und kritische Wertereflexion, auch in einem heterogenen Umfeld. Eine PNS ist eine Gelegenheit, diese Fragen in einem kontrastreichen Setting aufzugreifen und diese Kompetenz im Sinne einer BNE bei Lernenden zu fördern.</p>
Perspektiven wechseln	<p>Eng mit der Wertereflexion verbunden ist der Perspektivenwechsel, welcher mit Hilfe beider Theorieansätze geübt werden kann. In der Auseinandersetzung mit geschichtlichen, sozioökonomischen, und kulturell bedingten Faktoren des Kontextes der Partner/-innen, als auch mit Biographien, Einstellungen, Haltungen in Bezug auf die Partner/-innen kommt man ihren Perspektiven näher und kann ihre Weltanschauungen besser verstehen. Dadurch kann auch die eigene Perspektive neu betrachtet und angepasst werden. Es geht also nicht primär darum, den Blick auf 'das Andere' zu richten und Wissen über das Andere zu generieren, sondern darum, ein Hin- und Zurück zwischen unterschiedlichen Perspektiven zu üben, und deren Einbettung in gesellschaftliche Prozesse und Kontexte zu verstehen. Dies trägt dazu bei, eigene Privilegien und Vorstellungen von kultureller Andersartigkeit in den Fokus zu rücken und einen kreativen Umgang mit Vielfalt als Alternative zum hegemonialen Denken zu suchen.</p> <p>Diese Prozesse im Rahmen einer PNS zu üben kann dazu beitragen, die Perspektiven unterschiedlicher Akteure, welche in den Prozess einer Nachhaltigen Entwicklung einbezogen sind (oder sein sollten) besser zu verstehen und zu berücksichtigen oder zur Diskussion zu stellen. Das Pflegen einer Vielfalt von Perspektiven im Rahmen einer NE kann zudem als Widerstand gegenüber hegemonialer Logik gewisser bestehender Wertesysteme, wie beispielsweise neo-liberaler Strömungen, verstanden werden.</p>

Vernetzt denken	<p>Gemeinsam an der Wertereflexion und am Perspektivenwechsel ist die zentrale Bedeutung der Einbettung gewisser Weltanschauungen in einen breiteren Kontext um (nicht) nachhaltige Dynamiken zu verstehen, was zum vernetzten Denken führt. Indem eine Partnerschaft zwei zum Teil sehr unterschiedliche Systeme in Verbindung bringt, können anhand der beiden Theorieansätze die Verbindungen zwischen gewissen Denk- und Verhaltensmustern oder institutionellen Funktionsweisen und einem breiteren Kontext, welcher von Vielfalt und Machtverhältnissen mit definiert wird, sichtbar gemacht werden. Damit wird auch das Zusammenspiel zwischen dem Individuum und der Kollektivität in welche es eingebettet ist in den Fokus gerückt.</p> <p>Eine Nachhaltige Entwicklung bedingt einen bewussten Umgang mit Komplexität und Wechselwirkungen. Vernetztes Denken ist zentral, um das System, in welchem die Entwicklungen stattfinden, ausreichend zu verstehen, darin stattfindende Prozesse zu identifizieren und steuern zu können sowie Alternativen und deren möglichen Auswirkungen vorherzusehen.</p>
interdisziplinäres und mehrperspektivisches Wissen aufbauen	<p>Wissen als Teil dieser Systeme zu betrachten, kann auch im Rahmen einer PNS geübt werden. Beide Theorieansätze, aber besonders die postkoloniale Theorie, können dazu beitragen, die heterogene Natur von Wissen und dessen Verknüpfung mit Macht zu hinterfragen. Damit wird ein kritischer Blick auf Wissen geworfen und das Zusammenspiel unterschiedlicher Arten von Wissen reflektiert.</p> <p>Im Rahmen einer BNE geht es darum, interdisziplinäres und mehrperspektivisches Wissen möglichst autonom aufzubauen. Daher ist es wichtig, diesen kritischen Blick auf Wissen im Zusammenspiel mit der Frage nach für NE relevantem Wissen zu üben. Der Einbezug von indigenem Wissen oder von jenem gesellschaftlich unterprivilegierter Gruppen in NE-bezogene Fragestellungen kann z.B. zu weiter reichenden Alternativen führen als wenn nur akademisches Wissen einbezogen wird. Um Willkür in der Wissensproduktion zu verhindern bleibt es aber wichtig, wissenschaftlich oder empirisch abgesichertes Wissen zu berücksichtigen.</p>

Neben diesen zentralen, durch PNS primär geförderten BNE Kompetenzen können im PNS Setting – wie in den Beispielen ersichtlich – auch weitere geübt werden:

Sich als Teil der Welt erfahren	Indem ein gemeinsames Erlebnis stattfindet und durch die beiden theoretischen Ansätze eine Wertereflexion und ein Perspektivenwechsel gefördert wird - welche die Partner näher bringen kann - entsteht das Potential, eine emotionale Beziehung zu Personen der Partnerländer aufzubauen und dadurch ein erweitertes «Wir-Gefühl» zu pflegen. Sich somit als «Teil der Welt» zu erfahren kann zu einem verstärkten Verantwortungsgefühl führen, was zu einer stärkeren Motivation und besseren Berücksichtigung der globalen Ebene in NE bezogenen Prozessen beitragen kann.
kritisch-konstruktiv denken	Durch die Konfrontation mit einer breiteren Palette von «Möglichem» und einer Zusammenarbeit, welche zu neuen Perspektiven auf sich selber, andere und Systeme führt, können neue Ideen entstehen und gemeinsam neue Wege gesucht werden. Dadurch bietet eine PNS Gelegenheit, eine erhöhte Kreativität zu fördern, was für die Suche nach Alternativen und neue Funktionsweisen im Rahmen einer NE von zentraler Bedeutung ist.
Verantwortung übernehmen und Handlungsspielräume nutzen	Da eine Partnerschaft dazu verhelfen kann, den Bezug zwischen einer Situation und ihrem breiteren Kontext deutlicher wahrzunehmen und ihn unter dem Blickwinkel von Dominanzverhältnissen zu untersuchen, werden auch unterschwellige Muster und neue individuelle und kollektive Handlungsspielräume sichtbar, was im Rahmen einer NE zu einem effizienteren Handeln beitragen kann.

Gesellschaftliche Prozesse mitgestalten	Direkt damit verbunden ist der zentrale Stellenwert der Partizipation : indem im Rahmen einer Partnerschaft die Möglichkeit entsteht, etwas gemeinsam zu gestalten (Unterrichtssequenz, Puppenspiel, usw. ...) erlebt man, was Partizipation in einem heterogenen Kontext heissen kann. Möglich ist dabei, sich zu überlegen, in wie fern dieser durch Dominanzverhältnisse geprägt ist, und wie diese umgestaltet werden können, um eine breitere Partizipation zu fördern. Die bisher thematisierten Kompetenzen dienen der Partizipation somit als Werkzeuge.
---	---

Im Rahmen unserer Analysen im Kapitel 4 wurde kein Bezug zur Kompetenz der **Kooperation** thematisiert. Hauptsächlich Grund dafür ist, dass die Analyse insgesamt den Fokus auf die «Nord»-Partner gesetzt hat. Offensichtlich ist aber, dass durch das Üben von Werterelexion, Perspektivenwechsel sowie Handeln und Partizipation die Verbindung zur Kooperation in einem heterogenen Kontext fast automatisch gemacht werden kann und dadurch die Kooperation in heterogenen Gruppen als Kern und übergeordnete Kompetenz, welche im Rahmen einer PNS geübt wird, gesehen werden kann. Da es bei NE um einen evolutiven Prozess geht, welcher auf Partizipation und Einbezug unterschiedlicher Standpunkte basiert, ist die Frage nach der Fähigkeit, gut zusammenarbeiten zu können, von besonderer Wichtigkeit. Weniger deutlich mag der Bezug zur **Antizipation** sein, auch wenn, wie für die Kreativität, das Kennen einer breiteren Palette an Möglichkeiten und Perspektiven und die Fähigkeit, den Bezug zwischen einer Situation und ihrem Kontext im Sinne des vernetzten Denkens zu erkennen, zu einer besseren Vorstellung von geeigneten Zukunftsoptionen führen kann.

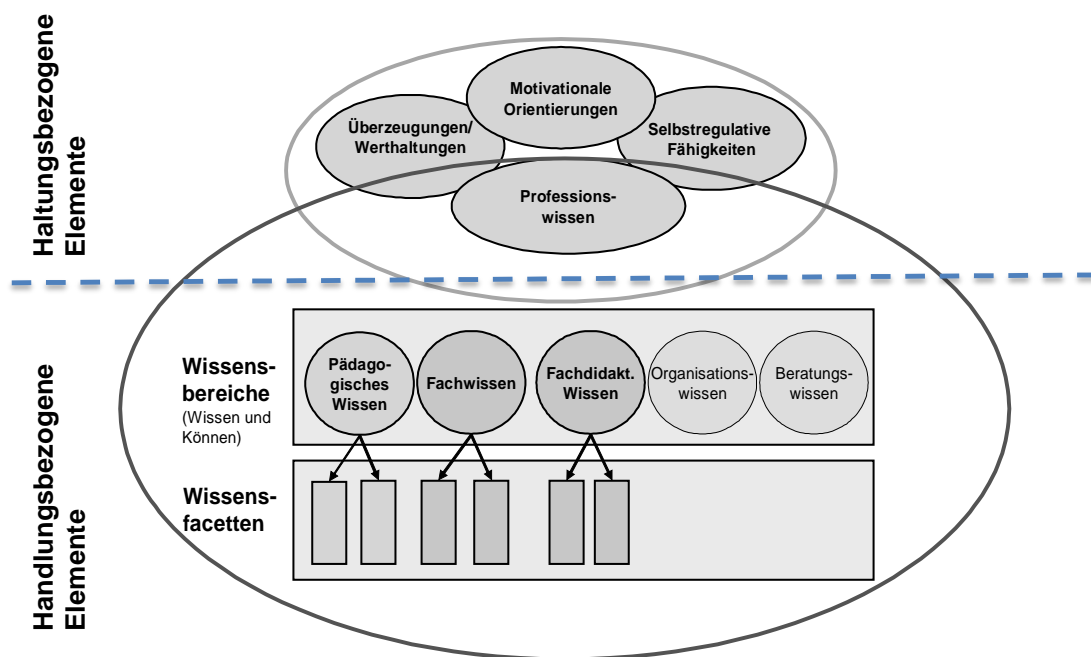
Als **Zwischenfazit** kann festgestellt werden, dass eine PNS, welche im Sinne der beiden gewählten Theorieansätze bearbeitet wird, einen wesentlichen Beitrag an eine BNE auf Ebene der Lernenden darstellt. Dies gilt auch wenn die Partnerschaft sich nicht explizit mit BNE beschäftigt. Wenn man z.B. den Fokus auf die Zusammenarbeit in heterogenen Kontexten setzt ohne den Bezug zu NE zu machen, werden der Perspektivenwechsel und die Kooperation in einem globalen Kontext geübt. Dies kann in einem zweiten Schritt im Rahmen einer BNE mobilisiert werden und bringt einen Mehrwert, indem aufgrund des Entstehungszusammenhangs eine globale Dimension eingebracht worden ist. Es ist also möglich, in einer sich nicht an BNE orientierenden Partnerschaft in diesem Konzept relevante Kompetenzen zu fördern und dadurch Grundlagen einer BNE aufzubauen. Offensichtlich ist: Je mehr sich eine Partnerschaft auf BNE bezieht und Nachhaltigkeitsfragen bearbeitet, desto effektiver wird Bezug zu BNE.

5.3. Implikationen für Lehrende im Rahmen einer BNE (professionelle Ebene)

Die Tatsache, dass Erfahrungen in einer PNS eine BNE auf Ebene der Lernenden unterstützen kann, hat Implikationen für Lehrende, seien es Lehrpersonen oder Dozierende, oder allgemein Bildungsfachleute. Nachfolgend wird, wie erwähnt, die Diskussion in Anlehnung an das Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen von Baumert und Kunter (2006) geführt. Das Modell unterscheidet zwischen einer Gruppe von Elementen, welche eher auf der Haltungsebene angesiedelt sind (Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen, selbstregulative Fähigkeiten und Professionswissen) und Elementen, welche sich eher auf die pädagogisch-didaktische Umsetzung und damit die Handlungsebene beziehen (z.B. fachliches, fachdidaktisches oder pädagogisches Wissen), auch wenn beide eng miteinander verbunden sind. Diese Elemente werden als Wissensbereiche bezeichnet und werden je aus mehreren Wissensfacetten gebildet. Hier orientiert man sich an dieser Unterscheidung zwischen haltungs- und handlungsbezogenen Elementen. Es wird davon ausgegangen, dass wenn Lernende im Rahmen einer PNS die oben erläuterten BNE Kompetenzen üben, dies einen Einfluss auf ihre Haltung als Lehrperson oder Dozierenden hat, was sich auf der konkreten Ebene des Unterrichts widerspiegelt. Dies heisst, dass eine Lehrperson z.B. nur dann ihre Schüler/-innen zum Perspektivenwechsel anleiten kann, wenn sie sich zuvor u.a. mit ihren eigenen Werten und Perspektiven auseinandergesetzt hat. In der Diskussion wird auch versucht, die früher gemachten Bezüge zum Modell der Vereinten Nationen (2012) einzuordnen. Dieser Prozess stellt keine definitive Einordnung von einzelnen dieser

Kompetenzen in das Modell von Baumert und Kunter, 2006 dar, da sie meistens an mehreren Orten angesiedelt werden könnten. Die Idee ist vielmehr, eine weiter systematisierbare Verständnishilfe in Bezug auf die Bedeutung von in der PNS gemachten Erfahrungen für die Berufspraxis im Rahmen einer BNE zur Verfügung zu stellen.

Unten wird das Modell von Baumert und Kunter, 2006 mit der Verortung von haltungsbezogenen und handlungsbezogenen Elementen gezeigt. Diese Unterteilung wird dann in einer Tabelle, welche den Beitrag von PNS an BNE auf professioneller Ebene zusammenfasst, wieder aufgenommen. Auf die Wissensfacetten wird nicht eingegangen.



Nach Baumert & Kunter (2006:482)

Beitrag von PNS an BNE auf Ebene der Lehrenden (professionelle Ebene)		
Haltungsbezogene Elemente	Überzeugungen und Werthaltungen	<p>Indem es in einer Partnerschaft oft um eine (angeleitete) Wertereflexion geht und dadurch ein neues Licht auf eigene (professionelle) Werte geworfen wird, kann eine PNS einen starken Einfluss auf Überzeugungen und Werthaltungen von Lehrenden haben. Dies zeigt sich zum Beispiel im Umgang mit den Lernenden (welchen Wert gebe ich dem Wissen meiner Lernenden?), in der Auswahl von Themen und Blickwinkeln um ein Thema anzugehen, in den Überlegungen zu Lehr- und Lernmethoden oder in der Art der Zusammenarbeit mit Kolleg/-innen. Im Rahmen einer BNE ist es wichtig, dass die Lehrpersonen oder die Dozierenden ihre eigenen Werte im Hinblick auf eine Nachhaltige Entwicklung geklärt haben.</p> <p>Folgende exemplarische Bezüge können zum Modell Vereinten Nationen gemacht werden:</p> <p>Kooperation lernen (C): Die Lehrenden arbeiten mit anderen in einer Weise zusammen, die verschiedene Gruppen unterschiedlicher Generationen, Kulturen, Orte und Disziplinen aktiv mit einbezieht.</p> <p>Kooperation lernen (C): Die Lehrenden arbeiten mit anderen in einer Weise zusammen, die das Entstehen neuer Weltanschauungen, die sich an nachhaltiger Entwicklung orientieren, erleichtert.</p>
	Motivationale Orientierung	<p>Eine Partnerschaft kann dazu beitragen, eine emotionale Beziehung zur Bevölkerung des Partnerlandes aufzubauen, sich seiner eigenen Transkulturalität bewusst zu werden und ein Bewusstsein bezüglich der eignen Involviertheit in Dominanzverhältnisse aufzubauen. Dies kann das Verantwortungsgefühl stärken, und die Motivation, den eigenen Unterricht anhand dieser neuen Perspektiven anzupassen, erhöhen.</p> <p>Dieser Aspekt kann sich unter anderem in folgender Kompetenz der Vereinten Nationen widerspiegeln:</p> <p>Sein lernen (D): Die Lehrenden sind Personen, die verschiedene Disziplinen, Kulturen und Anschauungen einschliesslich indigenem Wissen und indigener Weltanschauungen in ihre Arbeit mit einbeziehen.</p>
	Selbstregulative Fähigkeiten	<p>Indem Lehrpersonen oder Dozierende die im Partnerland erlebten Unterrichtsstile und ihre eigenen reflektieren, sich wie oben erwähnt mit professionellen Werten und Dominanzverhältnissen auseinandersetzen und Perspektiven wechseln, trägt eine PNS, welche mit den «Brillen» der transkulturellen und postkolonialen Ansätze bearbeitet wird stark dazu bei, die Selbstregulativen Fähigkeiten und Reflexivität der eigenen Praxis weiterzuentwickeln.</p> <p>Im Sinne von BNE Kompetenzen für Lehrende können beispielhaft folgende Kompetenzen der Vereinten Nationen erwähnt werden:</p> <p>Wissen lernen (A): Die Lehrenden verstehen die eigenen persönlichen Weltanschauungen und kulturell geprägten Sichtweisen und sind um ein Verständnis für die Standpunkte anderer Menschen bemüht.</p> <p>Sein lernen (D): Die Lehrenden sind in der Lage Dilemmata und Probleme sowie Spannungen und Konflikte aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten.</p>



	Professionswissen	<p>Dadurch, dass im Rahmen der Partnerschaft die Einbettung der eigenen Berufspraxis in einen breiteren Kontext (historisch, sozio-ökonomisch) und die Einflüsse dieses Kontextes auf das Bildungssystem allgemein deutlich werden, wird das Professionswissen unter einem neuen Blickwinkel betrachtet und dadurch erweitert. Dies kann im Rahmen einer BNE z.B. dazu beitragen, dass die Lehrpersonen oder die Dozierenden den eigenen Unterricht im Kontext sozioökonomischen Wandels hinterfragen und dadurch die selbstregulative Fähigkeit aktivieren. Weiter kann es bewirken, dass sich die Lehrpersonen oder Dozierenden auf institutioneller Ebene engagieren, wie es laut Vereinte Nationen formuliert wird:</p> <p>Handeln lernen (B): Die Lehrperson ist dazu in der Lage, die natürliche, soziale, konstruierte Umwelt, einschliesslich seiner/ihrer eigenen Institution, als Kontext und Quelle des Lernens zu nutzen</p> <p>Kooperation lernen (C): Die Bildungsfachperson arbeitet mit anderen in einer Weise zusammen, die nicht nachhaltige Praktiken in Bildungssystemen in Frage stellen, auch auf institutioneller Ebene.</p>
Handlungsbezogene Elemente	Wissen	<p>Im Rahmen einer Partnerschaft wird neues fachliches Wissen aufgebaut, welches u.a. Dominanzverhältnisse und Ursachen von Transkulturalitätsprozessen klarer zum Ausdruck bringen lässt, indem z.B. der historische Kontext des Partnerlandes bekannter wird oder die Implikationen, welche globale Entscheidungen im Rahmen der World Trade Organisation (WTO) für das Partnerland haben. Solche Elemente können in der Lehre thematisiert werden.</p> <p>Die Partnerschaft kann aber auch dazu beitragen, neue Erkenntnisse bezüglich der Einflüsse des Kontextes auf das Schulsystem, das Wissen welches dort vermittelt wird und der praktizierten Unterrichtsarten zu generieren. Dieses Bewusstsein kann erlauben, Wissen zu hinterfragen, mehrperspektivisch anzugehen und zu kontextualisieren. Im Rahmen einer BNE ist ein kritischer professioneller Umgang mit Wissen zentral, weil vorhandenes Wissen nicht immer zu einer NE beiträgt. Wichtig sind daher: die Art von Wissen, welches den Lernenden unterbreitet wird oder mit ihnen bearbeitet wird auf der einen, das Üben einer kritischen Haltung gegenüber Wissen und die Förderung eines autonomen und interdisziplinären Wissensaufbaus auf der anderen (vgl. folgender Punkt) Seite.</p> <p>Auf der Ebene der Art von Wissen, welches mit Lernenden thematisiert werden könnte, kann beispielhaft folgender Bezug zum Modell der Vereinten Nationen gemacht werden:</p> <p>Wissen lernen (A): Die Lehrenden verstehen die Grundlagen systemischer Denkweisen, nach denen natürliche, soziale und ökonomische Systeme funktionieren und wie diese miteinander verflochten sein können.</p> <p>Wissen lernen (A): Die Lehrperson versteht die Bedeutung von wissenschaftlich abgesichertem Wissen zur Unterstützung nachhaltiger Entwicklung</p>



Fachdidaktisches Wissen	<p>Indem im Lernsetting II jeweils der Bezug zur Berufspraxis systematisch hergestellt worden ist, stehen Ideen, konkrete Methoden und Werkzeuge dafür zur Verfügung, wie Erlerntes im Unterricht umgesetzt werden kann. Dies beinhaltet z.B. die Vorkonzepte, Einstellungen und Haltungen von Lernenden zu einem bestimmten Inhalt (z.B. Land/einer bestimmten Gruppe von Menschen) zu bearbeiten, die kritische Betrachtung von Lehrbuchinhalten durch Lernende zu fördern, die Involviertheit der Lernenden in Dominanzverhältnisse zu überlegen (Power Flower), die Kommunikation in kulturell heterogenen Gruppen zu üben (Puppenspiel) usw. Im Rahmen einer BNE ist es wichtig, bewusst diese unterstützenden Lerngelegenheiten auszuarbeiten, da die herkömmliche Praxis nicht automatisch darauf ausgerichtet ist.</p> <p>Im Modell der Vereinten Nationen kann sich dieser Punkt beispielsweise folgendermassen ausdrücken:</p> <p>Wissen lernen (A) : Die Lehrperson versteht wie wichtig es ist, auf den Erfahrungen von Lernenden als Basis für Transformation aufzubauen.</p> <p>Wissen lernen (A) und Handeln lernen (B): Die Lehrenden verstehen warum es den Bedarf zur Transformation unserer Lehr-und Lernmethoden gibt.</p> <p>Handeln lernen (B): die Lehrenden sind dazu in der Lage, Möglichkeiten zu schaffen, um Ideen und Erfahrungen aus verschiedensten Disziplinen/Orten/Kulturen/ Generationen vorurteilsfrei und unvoreingenommen zu teilen.</p> <p>Handeln lernen (B): die Lehrenden sind dazu in der Lage, dem/der Lernenden unter Berücksichtigung seiner/ihrer lokalen und globalen Einflussbereiche zu begegnen.</p> <p>Kooperation lernen (D): Die Lehrenden arbeiten mit anderen in einer Weise zusammen, die Lernenden hilft, sich über ihre eigenen und die Weltanschauungen von anderen im Dialog Klarheit zu verschaffen und zu begreifen, dass alternative Systeme denkbar sind.</p>
Pädagogisches Wissen	<p>Wie mit Heterogenität und Vielfalt konstruktiv umgegangen werden kann, wie der Bezug zu Autorität je nach Kontext anders angegangen wird, welche Art von Wissen für wen von Relevanz sein kann, sind Elemente, die in einer Partnerschaft deutlich werden können und zu einer BNE beitragen können, wie es exemplarisch in den folgenden Kompetenzen der Vereinten Nationen formuliert wird:</p> <p>Wissen lernen (A) und Handeln lernen (B): Die Lehrenden verstehen wie wichtig es ist, auf den Erfahrungen von Lernenden als Basis für Transformation aufzubauen.</p> <p>Handeln lernen (B): Die Lehrperson ist dazu in der Lage zu verstehen, wie die Beschäftigung mit realen Problemen die Lernergebnisse verbessert und Lernenden dabei hilft, praktische Veränderungen zu erzielen.</p> <p>Kooperation lernen (C): Die Lehrenden arbeiten mit anderen in einer Weise zusammen, die Lernenden hilft, sich über ihre eigenen und die Weltanschauungen von anderen im Dialog Klarheit zu verschaffen und zu begreifen, dass alternative Systeme denkbar sind.</p> <p>Sein lernen (D): Die Lehrende sind Personen, die durch die Beschaffung mit dem/der Lernenden eine positive Beziehung schafft.</p>

5.4. Schule oder PH als Gesamtorganisation

Zusätzlich zu den Elementen, welche direkt mit dem Unterricht verbunden sind, gibt es laut Vereinten Nationen (2012) eine Kategorie von BNE-Kompetenzen, welche die Lehrenden als Teile ihrer Institution anspricht und auch zur Transformation des gesamten Bildungssystems führen können. Indem eine Partnerschaft einen Vergleich zwischen unterschiedlichen Bildungssystemen und deren Einbettungen in einen historischen und sozioökonomischen Kontext erlaubt, wird dieser institutionelle Blick geschärft, was auch schon unter «Professionswissen» erläutert worden ist. Bestehende Strukturen und Prozesse unter dem Blickwinkel von Machtverteilung innerhalb unserer Institutionen zu betrachten, die grundlegenden Werte der Bildungsinstitutionen im Hinblick auf NE zu diskutieren und die Kohärenz zwischen Unterricht und Gesamtinstitution anzu-

schauen, wie es z.B. der «whole school approach» fördert, ist Teil einer BNE. Ein bewussterer Umgang mit Zusammenarbeitsprozessen – als wichtiger Schritt in Richtung konstruktive Inklusion und Partizipation an nachhaltigkeitsrelevanten Überlegungen und Aktionen – welche zu mehr Partizipation aller am Prozess einer NE zielt, ist ein weiteres Element, woran gearbeitet werden kann.

Im Rahmen des Modells der Vereinten Nationen könnte der Bezug folgendermassen hergestellt werden:

- *Wissen lernen (A) und Handeln lernen (B): Die Bildungsfachperson versteht, warum es den Bedarf zur Transformation jener Bildungssysteme gibt, die Lernprozesse fördern.*
- *Kooperation lernen (C): Die Bildungsfachperson arbeitet mit anderen in einer Weise zusammen, die nicht nachhaltige Praktiken in Bildungssystemen in Frage stellen, auch auf institutioneller Ebene.*

Auch auf der professionellen Ebene kann **zusammenfassend** deutlich festgestellt werden, dass eine PNS, welche im Sinne der beiden gewählten Theorieansätze bearbeitet wird, einen Beitrag an die Einbettung einer BNE im Schulsystem leisten kann. Aus der Vielfalt in einer Klasse ein konstruktives Lernfeld zu gestalten ist ein Schritt in Richtung BNE, welcher eine inklusive Pädagogik fördert. Dieses Vorgehen kann sich in einem zweiten Schritt an der Vision einer NE orientieren und damit explizit als BNE betrachtet werden. Wie auf der Ebene der Lernenden kann eine PNS somit auch hier Bausteine für eine BNE bieten, oder explizit als BNE gelten, wenn bewusst BNE Kompetenzen von Lehrenden im Rahmen der Partnerschaftsaktivitäten gefördert werden. **Wichtig ist, sich vertieft mit dem Bezug zur Berufspraxis auseinanderzusetzen, damit das Potential einer PNS für eine BNE-bezogene Berufspraxis tatsächlich genutzt werden kann.** Die besonderen Stärken von allgemeinen durch PNS geförderten Kompetenzen liegen im Umgang mit Vielfalt, im kritischen Bezug zu Wissen und in praktizierten Lehr- und Lernformen, sowie im explizit Machen von oft impliziten Weltanschauungen, womit danach gearbeitet werden kann.

5.5. Schlussfazit

Diese Arbeit hatte zum Ziel den Bezug zwischen PNS und BNE zu klären und damit mögliche Beiträge von PNS an BNE zu identifizieren. In einem ersten Schritt wurde gezeigt, wie in PNS gemachte Erfahrungen anhand von zwei Theorieansätzen, Transkulturalität und postkoloniale Theorie, in Lernanlässe umgewandelt werden können. In einem zweiten Schritt wurde dann gezeigt, inwiefern solche Lernanlässe an eine BNE im Schulkontext sowohl auf einer persönlich-professionellen als auch auf einer professionellen Ebene beitragen können. Auf dieser professionellen Ebene wurde zwischen der Haltungs-, die stark mit der persönlich-professionellen Ebene verbunden ist, und der Handlungsebene unterschieden. Neben diesen unterrichtsbezogenen Elementen wurde kurz angedeutet, dass eine PNS auch für eine Schule als Gesamtorganisation als Lernanlass dienen kann. Die nachfolgende Abbildung illustriert diese unterschiedlichen Etappen und Aspekte.

Auf all diesen Ebenen wurde gezeigt, dass eine im Sinne von Transkulturalität oder postkolonialer Theorie bearbeitete PNS erlaubt BNE-relevante Kompetenzen zu fördern. Die besondere Anlage einer PNS, welche meistens durch Machtasymmetrien und starke sozioökonomische Kontraste charakterisiert wird, ist ein Mehrwert: BNE-relevante Kompetenzen können somit unter Einbezug von weltweiten Zusammenhängen bzw. der globalen Dimension von NE-bezogenen Fragenstellungen und in einer Zusammenarbeit in kulturell-heterogenen Gruppen geübt werden. Dafür bietet sich sonst selten Gelegenheit, obwohl dies für Nachhaltigkeitsprozesse von zentraler Relevanz ist. Allerdings heisst es noch nicht, dass man BNE macht, wenn beispielsweise (irgendwelche) Werte reflektiert werden. Eine Wertereflexion bietet jedoch eine gute Grundlage sich in einem zweiten Schritt explizit mit der Idee der Nachhaltigen Entwicklung auseinanderzusetzen (z.B. «sind meine Werte in Übereinstimmung mit Werten der NE?»). In anderen Worten hat eine PNS ein wichtiges Potential, BNE-relevante Kompetenzen mit Blick auf die globale Dimension zu üben und damit eine wertvolle Grundlage aufzubauen, welche später im Rahmen einer BNE mobilisiert werden kann. In gewissen Partnerschaften findet dieser explizite Bezug zu NE bereits statt. Damit wird BNE direkt angegangen. Diese Arbeit soll dabei unterstützen, einen weiteren Schritt in dieser Richtung zu gehen.

5.6. Literaturverzeichnis

Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), S. 469-520.

Cuccioletta, D. (2002): Multiculturalism or Transculturalism: Towards a Cosmopolitan Citizenship. In: London Journal of Canadian Studies. 2001/2002 Volume 17.

Flehsig, K.-H. (2000): Kulturelle Orientierungen. Internes Arbeitspapier 1/2000. Institut für Interkulturelle Didaktik: Göttingen. Abgerufen von <http://www.gwdg.de/~kflehs/iikdiaps1-00.htm> und <http://wwwuser.gwdg.de/~kflehs/iikdiaps2-00.htm> [06.03.2017].

Flehsig, K.-H. (2000): Kulturelle Orientierungen. Internes Arbeitspapier 1/2000. Institut für Interkulturelle Didaktik: Göttingen. 2000. Abgerufen von <http://www.gwdg.de/~kflehs/iikdiaps1-00.htm> [06.03.2017].

Reuter, J. & Villa, P.-I. (2010): Provincializing Soziologie. Postkoloniale Theorie als Herausforderung. In J. Reuter & P.-I. Villa (Hrsg.), Postkoloniale Soziologie: Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention (11-47). Bielefeld: transcript.

Schöffthaler, T. (1984): Multikulturelle und transkulturelle Erziehung: Zwei Wege zu kosmopolitischen kulturellen Identitäten. International Review of Education 1984, 11 - 24.

Welsch, W. (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Welsch, W. (2011): Immer nur der Mensch? Entwürfe zu einer anderen Anthropologie (Berlin: Akademie 2011). 294 - 322.