

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 Lausselet, PHVD
Christiane Lubos, PH FHNW
Barbara Rödlach, éducation21
Wiltrud Weidinger, PHZH

Inhaltsverzeichnis

1. Umsetzungsbeispiele	3
2.1. Umsetzungsbeispiel 1: «Im Vergleich zu uns machen sie immer noch viel Frontalunterricht.» - Lernanlass aus der transkulturellen Perspektive.....	4
1.1.1. Lernanlass.....	4
1.1.2. Lern-Setting I: Unterrichtskulturen aus verschiedenen Perspektiven.....	4
1.1.3. Lern-Setting II: Reflexion und Transfer in die Schule	6
1.1.4. BNE-Beitrag des Umsetzungsbeispiels «Frontalunterricht»	8
2.2. Umsetzungsbeispiel 1: «Im Vergleich zu uns machen sie immer noch viel Frontalunterricht.» - Lernanlass aus der postkolonialen Perspektive.....	11
1.2.1. Lernanlass.....	11
1.2.2. Lern-Setting I: Auslandsaufenthalte macht- und rassismuskritisch betrachtet	11
1.2.3. Lern-Setting II: Differenz- und Dominanzverhältnisse an Schulen in der Migrationsgesellschaft	13
1.2.4. Literaturverzeichnis.....	16
1.2.5. BNE-Beitrag des Umsetzungsbeispiels «Frontalunterricht»	16
2.3. Umsetzungsbeispiel 3: «Können wir überhaupt etwas voneinander lernen? Und ausserdem verstehen wir sie ja gar nicht.»	20
1.3.1. Lernanlass.....	20
1.3.2. Lern-Setting I: Workshop Figurenspiel im Partnerland.....	20
1.3.3. Lern-Setting II: Reflexion und Transfer in die Schule	22
1.3.4. Literaturverzeichnis.....	25
1.3.5. BNE-Beitrag des Umsetzungsbeispiels	25
2.4. Umsetzungsbeispiel 4: «Wartezeiten und anderes Zeitmanagement»	28
1.4.1. Lernanlass.....	28
1.4.2. Lern-Setting I: Der Umgang mit Zeit hier und anderswo.....	28
1.4.3. Lern-Setting II: Reflexion und Transfer in die Schule	30
1.4.4. Literaturverzeichnis.....	32
1.4.5. BNE-Beitrag des Umsetzungsbeispiels «Wartezeiten und anderes Zeitmanagement»	32
2.5. Umsetzungsbeispiel 5: «Die Raserei scheint ihnen im Blut zu liegen.».....	35
1.5.1. Lernanlass.....	35
1.5.2. Lern-Setting I: Stammtischparolen - Stereotypen - Vorurteile	35
1.5.3. Lern-Setting II: Stereotypen - Vorurteile	36
1.5.4. Literaturverzeichnis.....	38
1.5.5. BNE-Beitrag des Umsetzungsbeispiels « Die Raserei scheint ihnen im Blut zu liegen»	38
2.6. Umsetzungsbeispiel 6: «Entscheidungsprozesse an der Partnerhochschule»: Eine Reflexion auf der Partnerschaftsebene unter Anwendung der postkolonialen Perspektive.....	41
1.6.1. Lernanlass.....	41
1.6.2. Partnerschaft im Fokus der kritischen Reflexion.....	41
1.6.3. Reflexionsinstrument	41
1.6.4. Reflexionsräume	43
1.6.5. Literaturverzeichnis.....	44
1.6.6. BNE-Beitrag des Umsetzungsbeispiels «Entscheidungsprozesse an der Partnerhochschule»	44
2.7. Weitere mögliche Lernanlässe.....	47
1.7.1. Zusammenarbeit auf Augenhöhe.....	47
1.7.2. Wahl der Partner.....	47
1.7.3. Interview mit Lehrperson.....	47
1.7.4. Zusammenarbeit mit verschiedenen kulturellen Hintergründen.....	47
1.7.5. Umweltschutz.....	47

1. 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 beigezogenen 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 Erfahrungsräum genutzt. Dieser selbst aufgelegten 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 transkultereller Sicht durchaus kritisiert werden kann.

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

Wiltrud Weidinger

1.1.1. 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.»

1.1.1.1. 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

1.1.2. 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 transkulturellen 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.

1.1.3. 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:

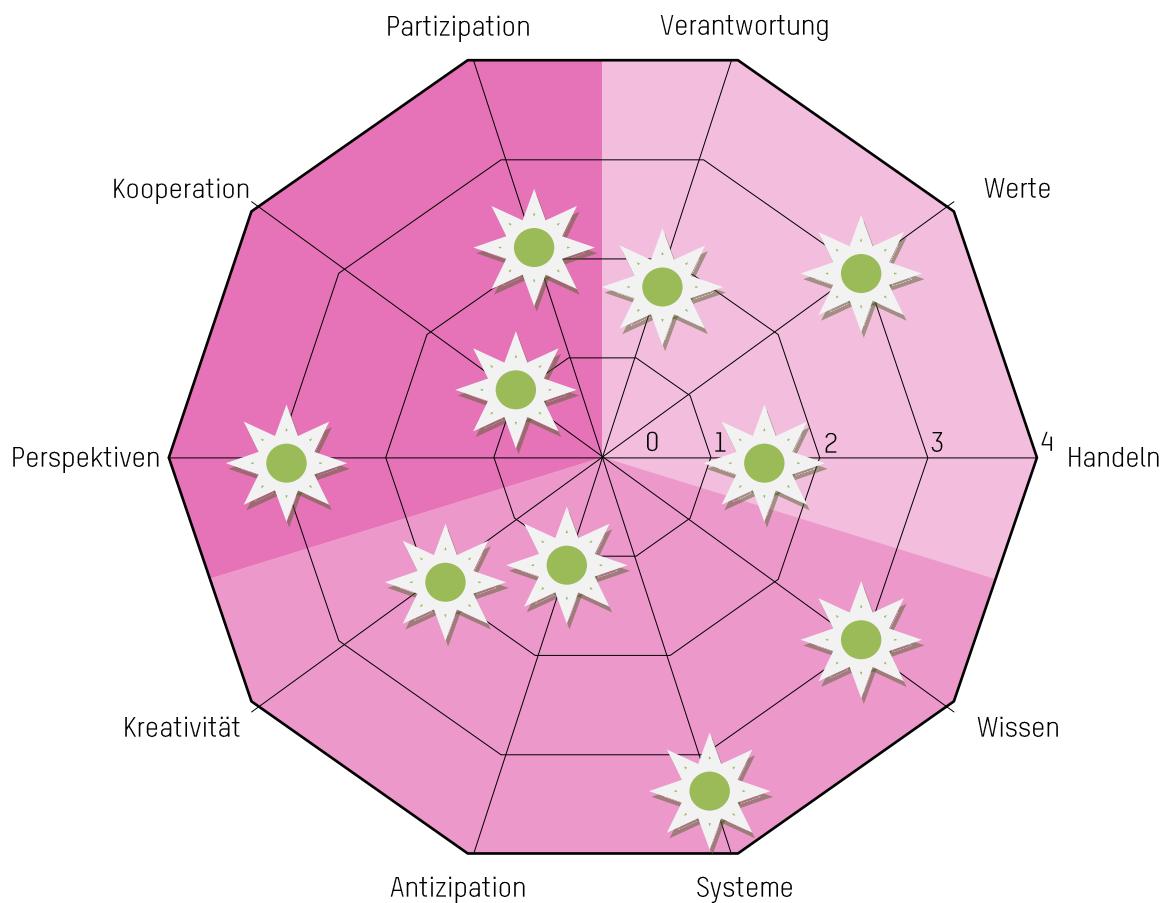
- » Was war schwierig, was war einfach?
- » Welche Eckpfeiler der transkulturellen Theorie sind für mich gut nachvollzieh- und umsetzbar? Welche sind schwieriger?
- » Was ist das Gemeinsame für dieses konkrete Beispiel?
- » Etc.

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

1.1.4. 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.



1.1.4.1. 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.

1.1.4.2. 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) wiederspiegelt 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.

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

Oxana Ivanova-Chessex

1.2.1. 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.»

1.2.1.1. 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 Vorschlags steht.

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

1.2.2. 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 glokal 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 glokal e.V. (2013) beschrieben sind, zeigen sich in diesem Fallbeispiel?

Stichwortartig zusammengefasst, könnten bei der Interpretation beispielsweise folgende Aspekte zur Sprache kommen: Überlegenheitsdenken und Verfestigung 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.

1.2.3. 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 Individu-

en 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 Primarschulklass. 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 weisst 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 rassismuskritisch 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) «his-

torische 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.

1.2.4. 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/gute-nachbarschaft/2012/power-flower/> [30.05.2017]

glokal e.V. (2013): Mit kolonialen Grüßen... Berichte und Erfahrungen von Auslandsaufenthalten rassismuskritisch 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 Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (75–96). Opladen [u.a.]: Barbara Budrich.

Lanfranchi, A. (2008): Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerausbildung. 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.

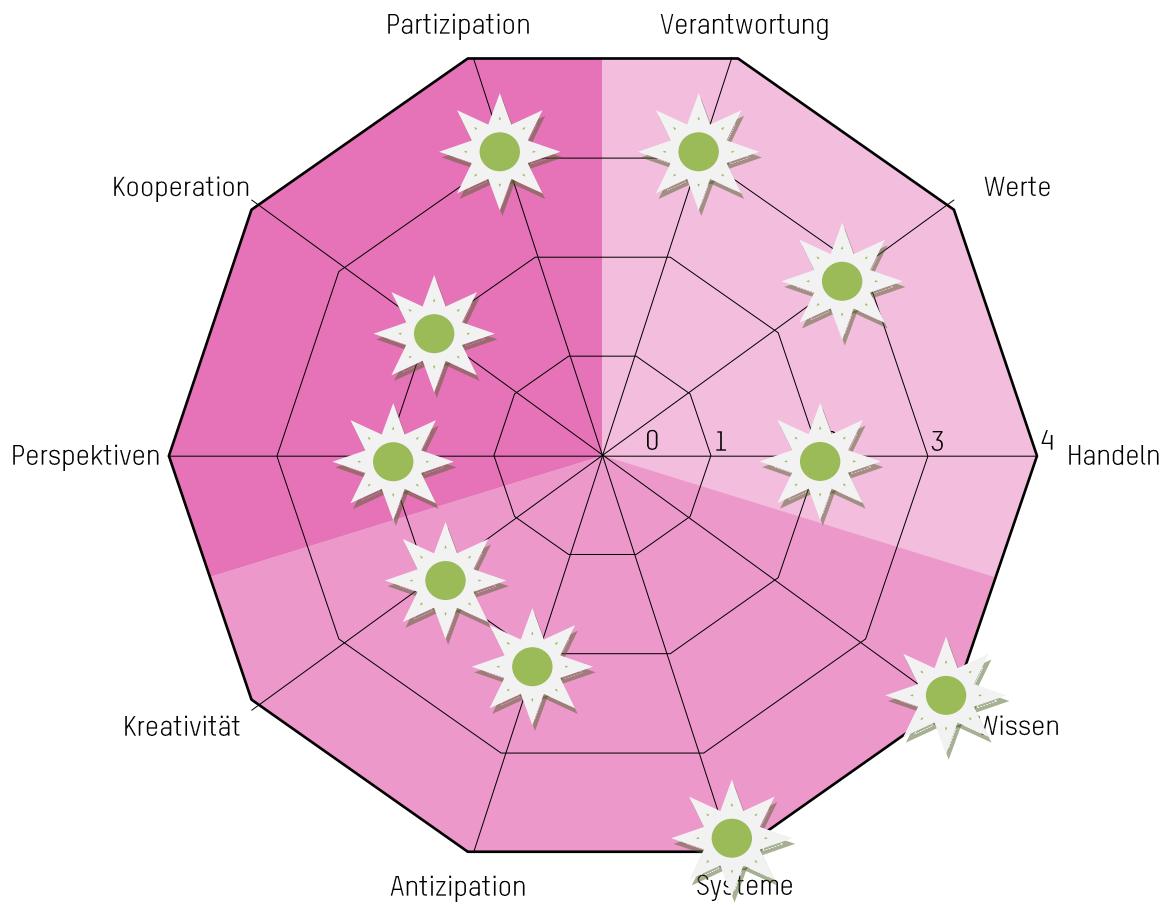
Messerschmidt, A. (2016): Involviert in Machtverhältnisse: Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu, & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (59–71). Wiesbaden: Springer VS.

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: transcript.

1.2.5. 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.



1.2.5.1. 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 Haltungs- 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.

1.2.5.2. 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, anderseits 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 verschiedenen 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 indiginem Wissen und indiger 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.

1.3. 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.

1.3.1. 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.

1.3.1.1. 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

1.3.2. 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 Drittess.
- 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, Arbeitstempo 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 Lösungs-ideen bei eventuell auftretenden Schwierigkeiten während des gesamten Workshops, bzw. Aufenthalts im Partnerland notiert.

Der erste Eintrag im Lerntagebuch findet noch *vorer* 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? Schlüsselelemente 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 Icebreaker-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 multilingualen 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 multilingualen gemischten Gruppe das Erfinden einer Geschichte und Spielen eines Spielablaufs mit Figuren erleichtert.

1.3.3. 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 verschiedene 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 «Flüsterübersetzungen» (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 Auswertungs runde beginnt mit einem Icebreaker-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 Icebreaker 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 Schulklassie, 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?

1.3.4. Literaturverzeichnis

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

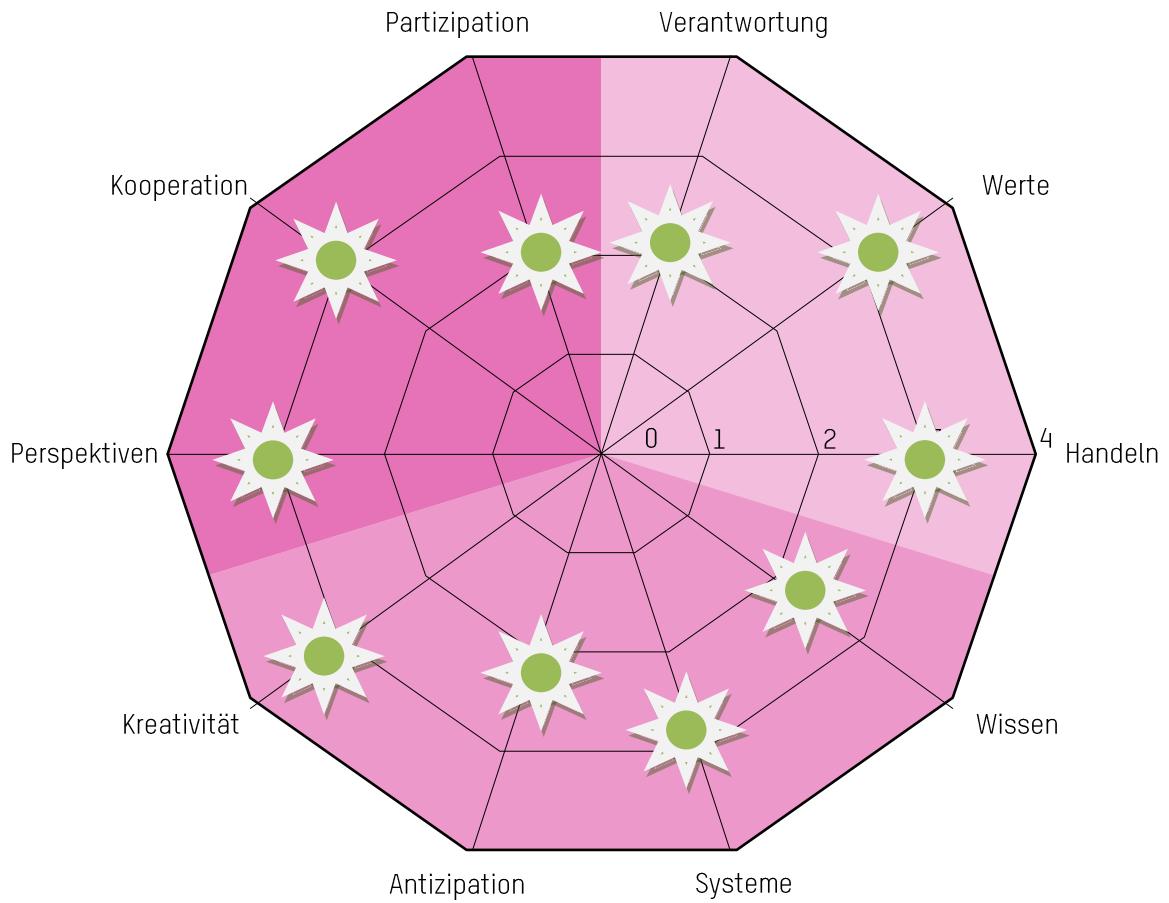
Beeli, I. & Gysin, M. (2005): Prinzessin Mäusehaut: erzählen, spielen, gestalten. Märchenarbeit für Kindergarten und Eingangsstufe. Zürich: Scola.

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

1.3.5. 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.



1.3.5.1. 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 sogenannt «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 sogenannt «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.

1.3.5.2. 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 Werterefexion 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.

1.4. 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.

1.4.1. 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.*

1.4.1.1. 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.

1.4.2. 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. Wissenselement ist dabei die unterschiedliche Orientierung (Langzeit- versus Kurzzeitorientierung bzw. monochrone 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.

1.4.3. 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,

- ... fange ich lieber gleich damit alleine an und erledige ich es so rasch wie möglich.
- ... schiebe ich sie so lange wie möglich hinaus und erledige sie kurz vor der Deadline.
- ... suche ich mir jemanden, der mir dabei hilft und arbeite kontinuierlich daran.
- ... 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 Varianten 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:
 - 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.
 - Die Schüler/-innen sollen danach in einen Dialog mit einem/r Kollegen/in kommen.
 - 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 zutrifft, 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.

1.4.4. 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.

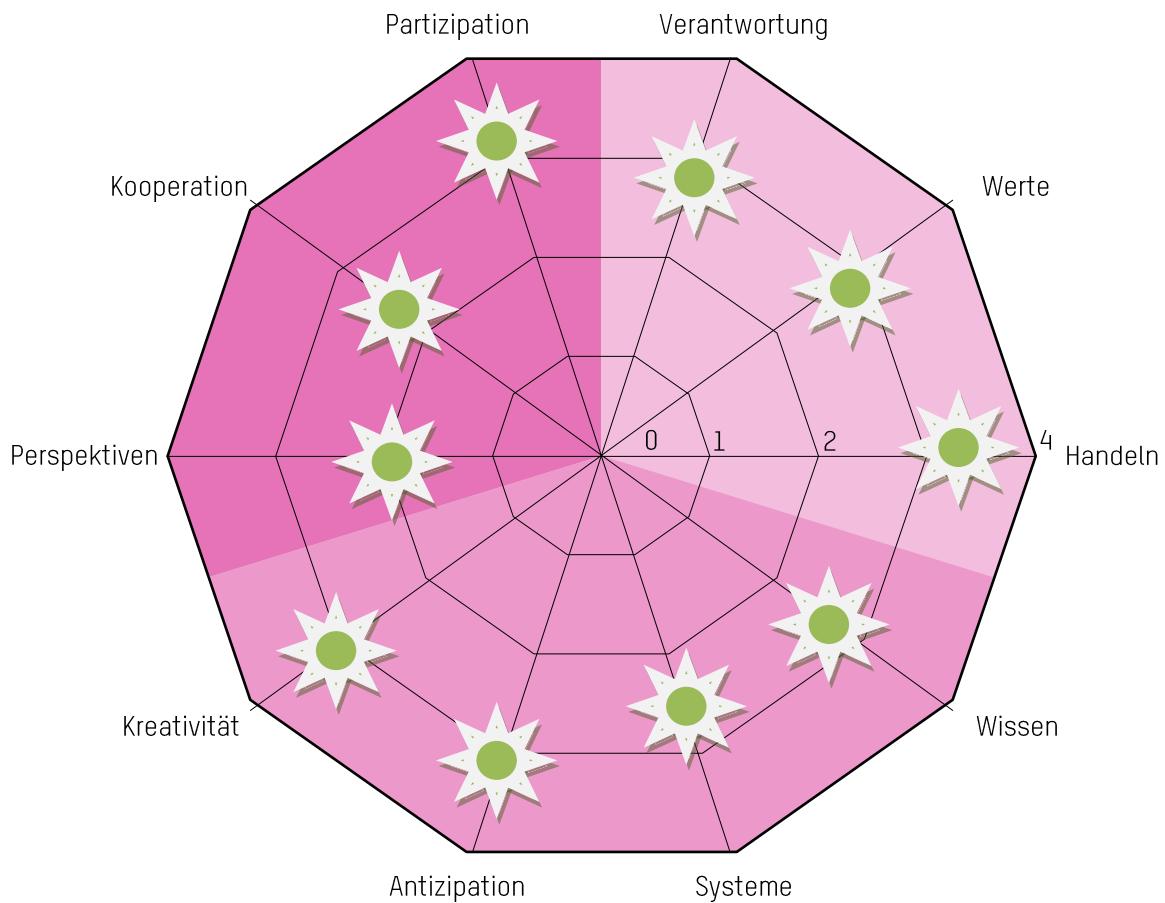
Success Across (2011): Kulturdimension Zeit – Ein Schlüsselement des menschlichen Daseins. Online unter: http://www.successacross.com/fileadmin/user_upload/pdfsdernews/2011-04/2011-04-26_FNAL_Zeit_ein_Schl%C3%BCsselement_des_menschlichen_Daseins.pdf [30.11.2016].

Thorn, C. (2009): Vielfältige Zeikulturen. 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].

1.4.5. 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.



1.4.5.1. 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 Um-

gangsformen 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.

1.4.5.2. 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 Akteurs-Kategorien (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.

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

Christiane Lubos

1.5.1. 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.

1.5.1.1. 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

1.5.2. 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.

1.5.3. 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:

~~Auslandaufenthalt~~

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 Vor-Urteile 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?

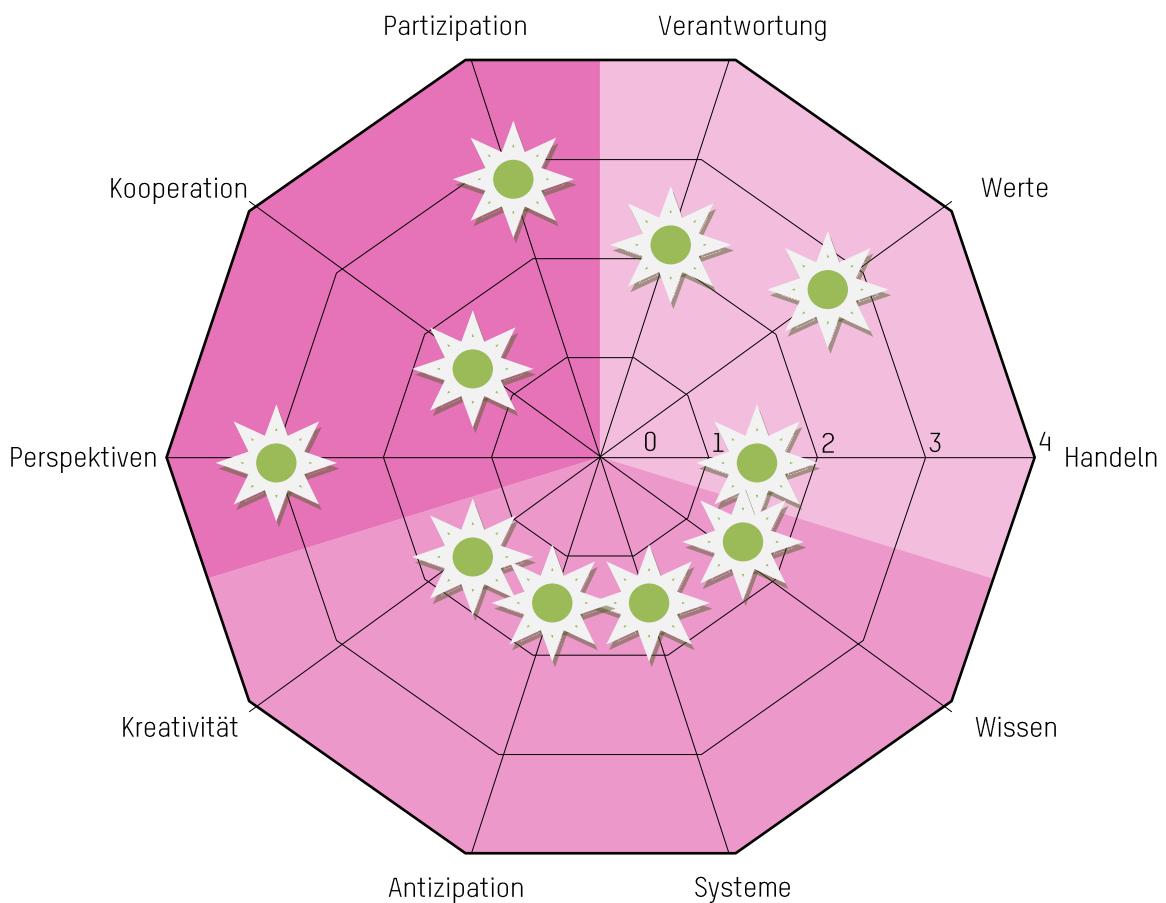
1.5.4. Literaturverzeichnis

- 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.

1.5.5. 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.



1.5.5.1. 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 Wissensbasis zu erreichen und diese laufend im Hinblick auf eine Nachhaltige Entwicklung zu hinterfragen und weiterentwickeln.

1.5.5.2. 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 Werterefexion 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.

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

Oxana Ivanova-Chessex

1.6.1. 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.»

1.6.2. 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 unabgeschlossener 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.

1.6.3. 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 Entwicklungspolitischer Ratschlag e.V., 2010; glokal 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 Literatur 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 (dominannten) 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 betragen?
- 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).

1.6.4. 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.

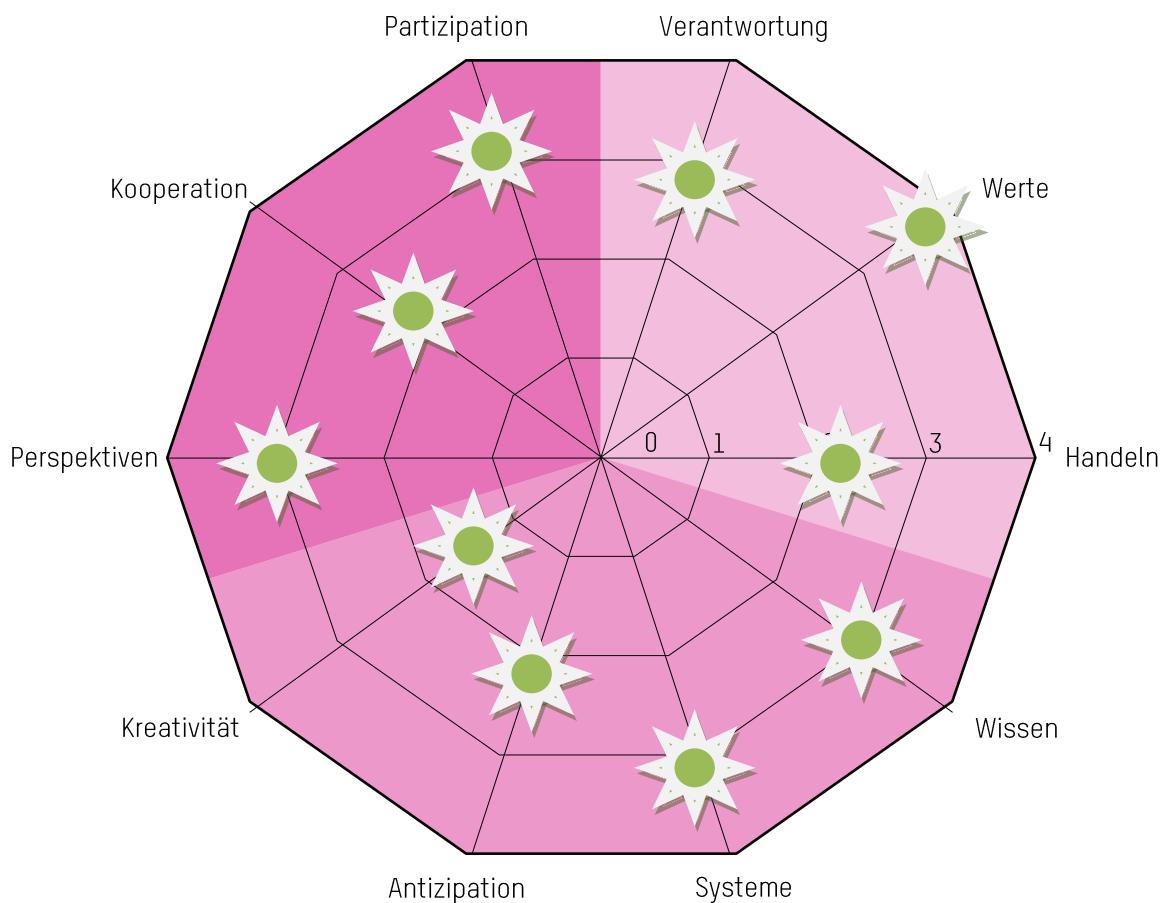
1.6.5. Literaturverzeichnis

- 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 Entwicklungspolitischer 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].

1.6.6. 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.



1.6.6.1. 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.

1.6.6.2. 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 weiter reichenden 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 wiederspiegelt 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.

1.7. 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.

1.7.1. 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.»

1.7.2. Wahl der Partner

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

1.7.3. 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.»

1.7.4. 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.»

1.7.5. 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.»