

Méthodes

I. Illustrer sa propre compréhension

a) Définition

Dans une perspective constructiviste, cette méthode permet aux élèves d'illustrer leur compréhension d'un thème, à partir leurs représentations et des connaissances déjà présentes ou acquises. C'est la réalisation qui donne le sens aux apprentissages et aux compétences développées par les élèves.

L'élève a une histoire et des expériences personnelles sur lesquelles sont basées ses réflexions et à partir desquelles il-elle va construire des significations. Les informations acquises ensuite s'appuieront sur ces dernières et laisseront, par un moyen défini au préalable, la créativité de chacun-e s'exprimer.

1. Exemple de déroulement

L'enseignant-e joue un rôle primordial en favorisant les occasions permettant aux élèves de construire leur propre compréhension et de l'illustrer et en soutenant leurs réflexions et leurs apprentissages. Ce travail peut se subdiviser ainsi :

- Construction du sens
Permettre aux élèves de s'exprimer sur leur compréhension du thème choisi (droits humains en général ou un ou des droits particuliers). Les réflexions et discussions sur les propres représentations des apprenant-e-s sont favorisées par des tâches à effectuer (lecture et résumé de documents par exemple), par le biais d'exposés ou le visionnage de films. Des débats entre élèves peuvent aussi être organisés.
- Illustration de leur compréhension
Les élèves sont amenés, par le biais d'un moyen défini au préalable (vidéo, chant, poème, texte, dessins ou autre projet) à reconstruire leurs apprentissages. Ils-elles confrontent leur représentation initiale aux informations récoltées.
- Réflexion critique (ou déconstruction)
On termine par une réflexion critique qui permet de valider les apprentissages, de discuter des nouvelles représentations et des changements de perspective suite au travail effectué.

Le processus est aussi important que la production finale.

2. Exemple de projet

Vidéos illustrant les droits humains, Neuchâtel

Pour produire le résultat final (plusieurs courts-métrages illustrant les droits humains), les apprentis médiamaticiens neuchâtelois ont d'abord travaillé sur les textes légaux et suivi différents enseignements (droit, culture générale et histoire) permettant d'approfondir leur compréhension initiale des droits humains.

Ils-elles sont ensuite partis de leur vécu et de leur réalité pour écrire des scénarios illustrant leur compréhension de ceux-ci, à travers des anecdotes. Leur message, rendu compréhensible a pu être transmis grâce au support vidéo.

Plusieurs des films traitaient de la question de la discrimination et, imaginés et conçus par des jeunes, ils-elles sont à même de parler à d'autres jeunes de Suisse romande.

b) Liens

1. Liens avec l'EDH

Les élèves apprennent non seulement à analyser leur opinion, mais aussi à l'exprimer de manière compréhensible pour un plus grand nombre, en la modifiant en fonction des connaissances acquises. Ils exercent leur liberté d'opinion et d'expression de même que ses limites. Pour ce faire, il est essentiel qu'ils-elles connaissent leurs droits et ceux des autres afin de participer, par leur engagement (illustré par leurs productions) à la vie de la société.

2. Compétences EDD liées

- changer de perspective, développer un esprit critique
Par exemple : les opinions exprimées dans les travaux finaux tiennent compte des critiques reçues et des connaissances acquises
- renforcer ses connaissances
Par exemple : l'apport d'informations permet aux élèves de renforcer leurs connaissances dans le domaine des droits humains

3. Liens au PER

A 11/21/31 AC&M Expression et représentation

FG 13/23/33 Choix et projets personnels

FG 18/28/38 Identité

SHS 13/23/33 Outils et méthodes de recherche

Capacités transversales : communication – analyse des ressources, exploitation des ressources, circulation de l'information; démarche réflexive – élaboration d'une opinion personnelle, remise en question, décentration de soi ; Stratégies d'apprentissage – gestion d'une tâche ; pensée créatrice – concrétisation de l'inventivité.

c) Pour aller plus loin

Participer à la démocratie, Modules d'enseignement de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme pour le lycée (secondaire II), Rolf Gollob, Peter Krapf, Wiltrud Weidinger Conseil de l'Europe (2012).

Exemples de méthodes et d'outils pouvant inspirer les réflexions:

- Photolangage
- La simulation, le jeu de rôle (méthode, p. 34)
- Jeux de cartes-questions (possible, pas possible ? Juste, pas juste ? D'accord, pas d'accord ?, cycle 2)
- « Les élèves imaginent leur monde idéal », pp. 20 à 22 de l'ouvrage Participer à la démocratie.

Projets présentant des réalisations illustrant la compréhension des élèves:

- Respect (descriptif, p. 17)
- Une chanson pour l'éducation

Voir aussi l'apprentissage expérientiel et d'autres méthodes de travail sur les droits humains sur le site de Repères.

II. La simulation, le jeu de rôle

a) Définition et exemples

1. Définition

La simulation permet de reproduire une situation inspirée et correspondant à la réalité, mais de manière simplifiée. Celle-ci pourrait correspondre à une réalité susceptible d'être vécue par les élèves. Dans une simulation, l'élève joue souvent son propre rôle. Il peut cependant être amené, dans un objectif de décentration, à se projeter dans un autre personnage. Il s'agit alors d'un jeu de rôle. La situation peut aussi être hypothétique et vise alors à favoriser l'expression de la créativité. Si un cadre est donné aux apprenant-e-s, il doit être incomplet afin de leur permettre de puiser dans leurs connaissances et d'en acquérir de nouvelles pour arriver à des propositions inédites.

La simulation ou le jeu de rôle doivent être minutieusement préparés : établissement des règles, choix des personnages et description, objectifs, durée, degré de réalisme, etc.

L'enseignant-e ne sort pas de son rôle s'il-elle en a un pendant la durée de la simulation ou du jeu de rôle. S'il-elle ne participe pas en tant qu'acteur-trice, il-elle observera mais n'interviendra pas directement dans les discussions. Il-elle ne doit pas donner de réponses, mais laisser les élèves jouer leurs rôles jusqu'au bout.

2. Exemple de déroulement

Préparer un script qui définit le cadre de la situation : situation de départ, contexte, enjeux, acteur-trice-s impliqués, etc. Déterminer les compétences et connaissances préalables, celles qui devront être acquises et le moyen de les évaluer.

Déterminer s'il y a un public ou si tous les élèves participent au jeu de rôle. Certain-e-s peuvent avoir le rôle d'observateur-trice-s et observer certain-e-s acteur-trice-s en particulier ou certain-e-s éléments déterminés au préalable (question spécifique, manière dont un conflit est traité, etc.).

Exposer la situation aux acteur-trice-s. Si les rôles sont très différenciés, préparer un script (ouvert ou précis, en fonction de vos attentes. Un paragraphe suffit en général) pour chacun d'entre eux. Clarifier les points obscurs si nécessaire.

Laisser le temps aux élèves d'acquérir les connaissances nécessaires pour entrer dans leur rôle ou préparer la simulation.

Au début de la simulation, fixer des règles.

A la suite de l'activité, qu'elle se soit déroulée sur quelques minutes ou une journée entière, le retour sur celle-ci est très important. La réflexion critique permettra aux élèves d'exprimer leurs émotions et d'institutionnaliser les connaissances acquises et les compétences exercées. Le rôle des observateur-trice-s est alors très important.

3. Exemple de projet

FAP 2013, Sion, simulation d'une Assemblée générale de l'ONU

Dans ce projet, la méthode combine simulation (reproduction d'une situation inspirée de la réalité) et jeux de rôle (élèves sortant de leur vécu).

Chaque année, certain-e-s étudiant-e-s du secondaire II (17-19 ans) du Lycée-Collège de la Planta ont l'occasion de participer à une simulation grandeur nature, la reproduction d'une Assemblée générale de l'ONU qui leur permet aussi de jouer des rôles : pendant une journée, ils-elles sont les membres de délégations des pays de l'ONU : ils-elles représentent, dans les débats, un pays qui n'est pas le leur, défendent ses intérêts sur les thèmes discutés en tenant compte des enjeux.

Tout au long de l'année scolaire, les élèves se préparent en assistant à des conférences sur les thèmes de discussion et les procédures onusiennes, en participant à un cours sur la prise de parole en public et en procédant à des recherches sur les pays qu'ils-elles représentent.

Lors de la journée de simulation, en avril, un thème est traité le matin, un autre l'après-midi. Une des délégations d'élève présente une résolution. Les autres peuvent alors entrer dans le débat en suivant les règles établies au préalable. De ce fait, la simulation permet d'expérimenter la prise de décision au niveau international.

Un retour est ensuite fait par les enseignant-e-s et un jury composé de diverses personnalités (y compris du monde diplomatique) qui évaluent la maîtrise du sujet, la qualité de la présentation et la capacité de réaction.

b) Liens

1. Liens avec l'EDH

Le jeu de rôle, de même que la simulation, permet d'aborder un contenu et d'en saisir les enjeux, en intégrant les savoirs acquis (par exemple sur les droits humains) et en exerçant compétences, attitudes et habiletés (notamment le respect, la tolérance et l'empathie).

En prenant conscience des situations vécues dans d'autres contextes par rapport aux droits humains, ils-elles sont confronté-e-s à leurs valeurs ainsi qu'au fondement de ces droits, notamment lorsqu'ils-elles doivent prendre, à leur tour, des décisions.

Ils-elles sont aussi amenés à questionner l'universalité des droits humains, en particulier dans leur application.

Ils-elles ont enfin une meilleure compréhension des enjeux globaux liés aux prises de décisions et à leurs conséquences globales.

2. Compétences EDD liées

- changer de perspective, développer un esprit critique
Par exemple : en prenant le rôle d'une délégation et en défendant son point de vue politique qui n'est pas nécessairement celui de l'étudiant-e, celui se décentre et change de perspective ; en confrontant les différents points de vue, les étudiant-e-s doivent argumenter de façon complète leur point de vue et développer un esprit critique face aux différentes argumentations en présence.
- collaborer, participer et prendre des décisions
Par exemple : les étudiant-e-s forment des délégations de 3 personnes qui doivent parler d'une seule voix et doivent donc se concerter pour prendre la parole, pour voter et défendre leur point de vue.
- renforcer ses connaissances
Par exemple : les étudiant-e-s doivent connaître la problématique de l'eau de façon globale mais aussi dans les conditions liées à leur nation pour pouvoir défendre les intérêts des pays qu'ils-elles représentent; ils-elles approfondissent leur connaissance de différents systèmes politiques.

3. Liens au PER

FG 25/35 Vie de la classe et de l'école

SHS 24/SHS 34 Lien Homme-Société

L1 24/34 Production de l'oral

Capacités transversales : collaboration – prise en compte de l'autre, connaissance de soi, action dans le groupe ; communication – circulation de l'information ; pensée créatrice – développement de la pensée divergente, reconnaissance de sa part de sensible, concrétisation de l'inventivité ; démarche réflexive – élaboration d'une opinion personnelle, remise en question et décentration de soi.

c) Pour aller plus loin

Exemples de méthodes et d'outils en lien:

Faire appel à des organisations :

- Jeux de rôle proposés par l'OSAR (asile, migration, cycle 3, postobligatoire)
- Journée de débat avec la Jeunesse-débat (cycle 3, postobligatoire)

Jeu de simulation (Ethica, postobligatoire)

Jeu Envers et contre tout (UNHCR)

Fiches FED journée droits de l'enfant 2007 (jeu de mimes, cycle 1)

Conseils de classe (lien (cf. p. 37)

Formations d'é21, en particulier sur les jeux coopératifs ou les droits de l'enfant

III. Conseils de classe

a) Définition

Selon le PER, un conseil de classe est « une organisation au sein de la classe impliquant les élèves et permettant les discussions et débats dans les règles de la démocratie active : cette organisation est en cohérence avec la citoyenneté active et a notamment pour but de discuter des événements de la classe et de l'établissement ainsi que de clarifier les règles de la classe ».

Le conseil de classe réunit tous les élèves d'une classe ainsi que leur enseignant-e (ou titulaire pour le cycle 3 et le secondaire II).

1. Exemple de déroulement

Selon: Leleux, C. (2008), les conseils de classe varient (durée, rythme, institutionnalisation des règles, organisation, définition des rôles, etc.) en fonction des établissements et des enseignant-e-s. Certains sont extrêmement institutionnalisés et régulés, d'autres beaucoup moins ou pas du tout. Nous proposons ici un exemple de déroulement, selon Leleux, exemple formalisé et se déroulant à date fixe, sachant qu'il en existe de nombreux autres :

- Fréquence : hebdomadaire, afin de permettre aux élèves d'apprendre à différer et de ne pas résumer celui-ci à un espace de résolution de conflits.
- Ordre du jour : Retour sur le Conseil précédent ; Félicitations ; Critiques ; « Je veux parler de... »
Pour les trois derniers points, sont pris en considération les écrits signés. Les « félicitations », « critiques » et « je veux parler de » peuvent être déposés au préalable dans une « boîte à idées » ou affichés dans la classe, ce qui permet à tous de se préparer. Le fait qu'ils soient écrits et signés permet aussi de responsabiliser leurs auteur-trice-s. Une procédure de vote mise en place permet d'établir une priorité dans le traitement des sujets. L'élève apprend à formuler ce qu'il-elle ressent, à se connaître et à connaître les autres. Il-elle est aussi amené-e à réfléchir à l'établissement de règles de comportements attendus dans une communauté. Les élèves s'expliquent, se justifient, se répondent et apportent des critiques, le plus constructives possibles.
La gestion des critiques peut être délicate et il est important de laisser un espace de parole à la fois à la personne qui formule la critique et à celle qui est critiquée. Leleux rappelle qu'il faut veiller à ce que les enfants comprennent que le Conseil n'est pas un tribunal qui chercherait des coupables. Dans un Conseil, on parle plutôt de responsabilité.
- Les règles de vie : celles-ci règlent les relations en termes de droits et de responsabilité (compétence participative) et ont une fonction de rationalisation (compétence cognitive). Pour éviter de refaire les mêmes expériences et les mêmes discussions, la règle permet de généraliser : « Dans un cas comme celui-là, nous allons nous comporter de telle ou telle manière ».
- Le rôle de l'enseignant-e : l'enseignant-e peut être un guide qui conduit la discussion et dresse un procès-verbal. Une autre possibilité est de faire jouer, à tour de rôle, les rôles de présidence et de secrétariat du Conseil à des élèves. Ceci permet de développer chez eux-elles le sens des responsabilités ainsi que les compétences participatives. Une voie intermédiaire verrait certains élèves assister l'enseignant-e dans ces rôles.

2. Mise en pratique dans un projet : Le Respect, Ecole de Martigny

Un des résultats du projet d'établissement mis en place dans les écoles de Martigny pendant une année entière sur le thème du respect a été le développement des conseils de classes.

b) Liens

1. Liens avec l'EDH

Par cette méthode, les élèves exercent leur droit à participer à l'élaboration du droit et à la vie politique, ils-elles comprennent l'importance de la démocratie et de la participation active. En prenant des décisions ils-elles apprennent des éléments sur la citoyenneté par leur action. Ils-elles prennent alors conscience non seulement de leurs droits, en particulier celui d'exprimer leur opinion, mais aussi de leurs responsabilités. Ils-elles exercent enfin des compétences sociales essentielles.

2. Compétences EDD liées

- connaître et expérimenter des pistes d'actions
Par exemple : les élèves font des propositions au conseil de classe qui peuvent ensuite être validées et mises sur pied
- collaborer, participer et prendre des décisions
Par exemple : les élèves se positionnent lors du conseil de classe sur les questions ou les problèmes qui sont soulevés. Les résolutions sont choisies de façon démocratique pour déterminer ce qu'il convient de faire dans leur situation concrète.
- penser et planifier dans une perspective d'avenir
Par exemple : les élèves participent à un processus démocratique et peuvent expérimenter certaines facettes de la vie politique à laquelle ils-elles sont susceptibles de participer plus tard ; les élèves voient l'influence de leur décision actuelle pour la vie en classe ou dans l'établissement à moyen terme.

3. Liens au PER

FG 25/35 Vie de la classe et de l'école

SHS 24/SHS 34 Lien Homme-Société

L1 24/34 Production de l'oral

Capacités transversales : collaboration – prise en compte de l'autre, connaissance de soi et action dans le groupe ; communication – circulation de l'information ; stratégies d'apprentissage – gestion d'une tâche, acquisition et choix de méthode de travail, développement d'une méthode heuristique

c) Pour aller plus loin

Ouvrages pédagogiques et didactiques utiles disponibles auprès d'é21 :

- Les droits de l'enfant à l'école, Pour une éducation à la citoyenneté (Jean Le Gal De Boeck, (2008) (enseignant-es) (pour les conseils de classe, cf. en particulier les pages 133 et suivantes).
- Pratiquer les conseils d'élèves et les assemblées de classe, Claude Laplace (2008) (enseignant-es) (en particulier le chapitre 6, élaborer le cadre).
- Education à la citoyenneté. Tome 3. La coopération et la participation de 5 à 14 ans. Leuleux, C. (2008).

IV. Lesezirkel

a) Beispielprojekt:

„Kinderoper „Brundibár“, Primarschule Hutten

b) Zur Methode

Im schulischen Sinne wird unter Lesezirkel das in der Klasse gemeinsame Lesen und Diskutieren eines Buches oder einer Geschichte verstanden. Die Schüler/-innen lesen entweder alle das selbe Buch und/oder sie haben die Möglichkeit, selbstbestimmt weitere Bücher aus einer durch die Lehrperson zusammengestellten Lesekiste zu wählen und zu lesen.

Durch Lesezirkel sollen Lernende Begeisterung für das Lesen entwickeln und ihre Sprachkompetenzen verbessern können. Die methodische Arbeit mit dem Lesestoff ist vielfältig: Es können gemeinsame Vorlese- und Erzählrunden arrangiert werden. Dabei dient das Vorlesen und Erzählen in einem stimmungsvollen Rahmen als einfaches Mittel der Leseförderung. Wenn Erlebnisse und Erfahrungen geschaffen werden, die positiv in Erinnerung bleiben und unmittelbar mit dem Medium Buch verknüpft sind, kann das Vorlesen und Erzählen den Zugang zum Buch erleichtern und zum Selberlesen anregen (vgl. www.sikjm.ch).

Weiterführend können die Schüler/-innen auch dazu angeleitet werden, das Gelesene oder Vorgelesene in einem eigens formulierten Text oder in einer Diskussionsrunde wiederzugeben. Sie können ein Lesetagebuch verfassen oder eine Bildergeschichte zum Gelesenen gestalten. Anhand von in den Geschichten vorkommenden Situationen können bestimmte Themen aufgegriffen werden. Erleben die Protagonist/-innen einer Geschichte beispielsweise einen Konflikt, kann zum Thema Konflikt gearbeitet werden. Zur Konfliktanalyse können Fragen diskutiert werden wie: „Weshalb entstand der Konflikt? Wie wurde der Konflikt gelöst? Welchen Erfolg hatten die entsprechenden Strategien der Protagonist/-innen?“ Die selben Fragen können anschliessend auf eigene Erfahrungen der Kinder übertragen werden. Bestimmte Szenen können nachgestellt oder bebildert werden. Hilfreich ist, wenn die gelesenen Bücher während dem Unterricht stets griffbereit sind und so auch spontan in den Unterricht integriert werden können.

c) Umsetzung

Die Primarschule Hutten wählte für jede Alterststufe ein Buch, welches in der Klasse gelesen wurde und die Schüler/-innen auf die Geschichte der Kinderoper „Brundibár“ vorbereitete. Ausgewählt wurden die Bücher „Brundibár“ von M. Sendak, „Freundschaft für immer und ewig“ von Tilde Michels, „Die Kinder aus Theresienstadt“ von Hans Krása. Ausserdem stand den Schüler/-innen in den Klassen stand je eine Lesekiste mit verschiedenen Büchern zum individuellen Lesen zur Verfügung.

Die Arbeit mit den Büchern gestaltete sich in den einzelnen Klassen unterschiedlich. Je nach Altersgruppe malten die Schüler/-innen Bilder zum Gelesenen oder erstellten Porträts über die Protagonist/-innen. Sie gestalteten eine Ausstellung und verglichen ihre Arbeiten mit jenen ihrer Mitschüler/-innen.

In den Klassen wurde auch thematisch gearbeitet. Die Geschichte von Brundibar greift beispielsweise die Frage von Verantwortungsübernahme und Mitgestaltung des eigenen Lebens auf. Die Art, wie die Kinder in der Geschichte gehandelt haben, wurde mit dem eigenen Verhalten der Schüler/-innen verglichen. Eigene Handlungsoptionen wurden anhand von eigenen Geschichten, Bildern oder theatralen Szenen entwickelt.

Der Lesezirkel unterstützte insgesamt die altersgerechte Vorbereitung auf das gemeinsame Grossprojekt. Durch das Leseprojekt kannten alle Kinder die Geschichte „Brundibár“, sie lernten einen Teil der Weltgeschichte kennen und haben sich mit den Themen Ausgrenzung, Macht, Völkermord, Verantwortungsübernahme auseinandergesetzt.

d) Bezug zur Menschenrechtsbildung

Das Gegenseitige Vorlesen und/oder Erzählen fördert die Fähigkeit, einander zuzuhören, was für ein Demokratieverständnis, welches der Menschenrechtsbildung zugrunde liegt, zentral ist. Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte ist ausserdem in ihrer Formulierung relativ abstrakt. Geschichten und konkrete Erlebnisse von fiktiven oder realen Personen und Figuren machen die Menschenrechte konkret und ermöglichen es, die Forderungen fassbar zu machen. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Geschichten und Figuren fördert das Verständnis für die Vielfalt an Wertvorstellungen, Einstellungen und Verhaltensweisen.

e) Geförderte BNE-Kompetenzen

1. Wissen aufbauen:

Die Bücher vermitteln Wissen über die Geschichte des zweiten Weltkrieges und angrenzende Themen. Die Schüler/-innen lernen Aspekte der Weltgeschichte aus der Perspektive der Protagonist/-innen kennen.

2. Beziehung aufbauen:

Durch die Identifizierung mit den Protagonist/-innen der Geschichte entwickeln die Schüler/-innen Empathie für andere Kinder und Lebenssituationen. Durch die gemeinsame Reflexion können Bezüge zur eigenen Lebenssituation gemacht werden.

3. Kritisches Hinterfragen:

Die Diskussion über die Perspektiven der verschiedenen Figuren in der Geschichte unterstützt den Reflexionsprozess und die Fähigkeit zum kritischen Hinterfragen bestimmter Handlungsweisen und Gegebenheiten.

f) Weiterführendes

- Eine Erzählnacht organisieren.
- Theaterszenen aus einem Buch nachspielen.
- Das Gelesene Bebildern.
- Eigene Texte schreiben und gegenseitig vorlesen.
- Einen Geschichtenerzähler oder eine Geschichtenerzählerin einladen.
- www.fhnw.ch/ph/zl Zentrum Lesen, Medien, Schrift der Fachhochschule Nordwestschweiz. Informationen über Veranstaltungen und Weiterbildungen zum Thema Lesen
- www.sikjm.ch Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien

V. Begegnungssituationen mit betroffenen und engagierten Menschen

a) Beispielprojekt:

„Menschenrechte – Grundlagen zu Würde und Freiheit“, Gymnasium Reussbühl

b) Zur Methode

Begegnungssituationen können vielseitig sein und stellen unterschiedliche Anforderungen. Sie können zwischen Gruppen stattfinden, zwischen einzelnen Personen oder zwischen einzelnen Personen und einer Gruppe. An dieser Stelle wird auf eine Begegnung von einer Gruppe (z.B. Klasse) mit einer betroffenen Person näher eingegangen.

Eine arrangierte Begegnung mit betroffenen Menschen gibt die Möglichkeit, mehr als reine Fakten über ein Thema zu erfahren. Die Lernenden hören jemanden, der eine direkte Erfahrung gemacht hat und erfahren, wie diese Person ihre Erlebnisse subjektiv wahrgenommen und verarbeitet hat. Diese Form des Lernens unterstützt den Wissenszuwachs, erweitert den Erfahrungshorizont und kann die Empathie und Wertschätzung gegenüber einer Person oder einer Gruppe von Menschen fördern. Eine arrangierte Begegnung ermöglicht den Lernenden, ihnen unbekannten Menschen in einem geschützten Rahmen zu begegnen, ihnen Fragen zu stellen und Fehlinformationen oder eigene Vorurteile zu reflektieren. Ein persönlicher Kontakt mit einem Menschen ermöglicht Nähe und kann Betroffenheit und Emotionen auslösen.

Begegnungssituationen erfordern wichtige und erlernbare Kompetenzen wie Offenheit, Reflexionsfähigkeit und Veränderungsbereitschaft und lösen nicht per se positive Gefühle aus. Sie können im Gegenteil auch Abgrenzung und Vorurteile hervorrufen. Kontaktsituationen müssen deshalb mit grosser Sensibilität arrangiert werden und sollten immer auch in politische und gesellschaftliche Kontexte gestellt werden. Eine angemessene Vorbereitung, Begleitung und Aufarbeitung ist unumgänglich. (vgl. Friderike Seithel, 2006).

Folgende Aspekte dienen der erfolgreichen Umsetzung von Begegnungssituationen: Ein vorbereitendes Gespräch zwischen den Organisator/-innen und den Gästen kann klärend wirken. Dabei sollte sichergestellt werden, dass die eingeladene Person über einen hohen Selbst-Reflexionsgrad verfügt. Sie sollte sich von einseitigen, wertenden Darstellungen distanzieren können und ihre Erfahrungen in einen grösseren – z.B. thematischen oder geschichtlichen – Zusammenhang stellen können. Für die Zuhörenden muss deutlich werden, dass die betroffene Person immer ihre persönliche, individuelle Geschichte und subjektive Wahrnehmung weitergibt. Dabei geht es nie um allgemein gültige Wahrheiten.

Der Anlass muss zwingend mit viel Respekt und gegenseitiger Achtung und auf einer gleichwertigen Beziehungsebene verlaufen. Keine Partei darf sich über- oder unterlegen fühlen. Ein einseitiges Hierarchie-Gefälle zwischen den Zuhörenden und den Gästen, könnte an „zoo-ähnliche“ Momente erinnern und muss vermieden werden. Dazu ist es von Vorteil, wenn die berichtende Person nicht nur von ihren persönlichen Erfahrungen erzählt, sondern auch fachliche Inputs liefert.

Reine frontale Erzählsituationen sollten vermieden werden. Auf einen Bericht können Kleingruppengespräche, eine Plenums-Diskussion und ein dialogischer Austausch folgen. In einer arrangierten Begegnungssituation sollte es auch möglich sein, negative Gefühle und Vermutungen zu nennen und diese gemeinsam zu reflektieren. Dazu ist eine offene, wertschätzende Atmosphäre nötig. Hierzu sind unter anderem auch die Rahmenbedingungen zentral. Die Wahl der Räumlichkeit oder die Gruppengrösse kann prägend sein für den Verlauf eines Gesprächs. Kleine Gruppen sind für eine vertrauensvolle Atmosphäre meist förderlich.

Eine Vor- und Nachbereitung der Lernenden ist ebenfalls wichtig. Erwartungen, Vorstellungen und Vermutungen der Lernenden sollen gemeinsam erkundet und formuliert werden. Das vorgängige Notieren von Erwartungen, Annahmen und Fragen kann das Gespräch erleichtern. In der Nacharbeit können die gewonnenen Erkenntnisse mit den vorgängigen Vermutungen verglichen und ergänzt werden. Dabei ist wichtig, dass sich die Reflexion und die Schlussfolgerungen aus der Begegnung immer auf das eigene Verhalten beziehen. Im Zentrum sollen Fragen stehen wie „Was

kann ich in meinem Handeln ändern aufgrund des Gehörten? Wie beeinflussen die neuen Informationen meine Einstellung?“

Für die Wahl von Gästen ist es von Vorteil, mit einer Institution zusammenzuarbeiten, welche über Erfahrungen in diesem Bereich und über ein entsprechendes Kontaktnetz verfügt (z.B.: www.skmr.ch Schweizerisches Kompetenzzentrum für Menschenrechte).

c) Umsetzung

Am Tag der Menschenrechte arrangierte das Gymnasium Reussbühl Begegnungssituationen zwischen den Schüler/-innen der 6. Klassen und Menschen, die über ihr besonderes Engagement und ihre persönliche Betroffenheit berichteten.

Dabei arbeitete die Schule eng mit dem Zentrum für Menschenrechts-Bildung in Luzern zusammen, welches über ein grosses Kontaktnetz zu geeigneten Referent/-innen verfügt. Eingeladen wurden unter anderen ein Anwalt, eine interkulturelle Vermittlerin aus dem Kosovo, eine Soziologin aus Sri Lanka, ein ehemaliger Staatssekretär der Schweiz, ein Filmmacher, ein DDR-Dissident und Autor, ein Gründer einer Bildungsinstitution in Bangladesh.

Als dieses Projekt das erste Mal durchgeführt wurde, fanden die Veranstaltungen in der Aula statt. Es wurde jedoch rasch festgestellt, wie wichtig auch die Räumlichkeiten und die Rahmenbedingungen für den Verlauf des Gesprächs und für die Atmosphäre waren. Die Begegnungen wurden darum auf kleine Räume und kleine Gruppen verlagert, die ein dialogisches Arbeiten erlaubten, eine gewisse Intimität und das gegenseitige vertrauensvolle Gespräch unterstützte. Als sehr wertvoll wurden auch die informellen Begegnungen (z.B. während der Mittagspause, etc.) wahrgenommen, in welchen die Lernenden Kontakt zu Betroffenen aufbauen konnten. Die Vorbereitungsarbeit fand während dem Semester in den Klassen statt. Dabei beschäftigten sich die Schüler/-innen mit geschichtlichen, wirtschaftlichen und politischen Aspekten, welche von den Gästen aufgegriffen wurden. Die Ergebnisse der Gespräche und der entsprechenden Reflexionen wurden in den Gruppen diskutiert und schriftlich wie auch visuell dokumentiert, u.a. auch auf der Homepage der Schule, im Jahresbericht sowie in den Medien.

d) Bezug zur Menschenrechtsbildung

Menschen, welchen die Menschenrechte verwehrt wurden und die sich für die Umsetzung der Menschenrechte engagieren, demonstrieren ihre Fähigkeit zur Solidarität und Verantwortungsübernahme und ihren Sinn für Gerechtigkeit. Sie haben häufig eine Vorbildfunktion und können inspirierend und motivierend auf Lernende wirken. Durch gemeinsame Reflexion lernen Schüler/-innen, zwischen Tatsachen und Meinungen zu unterscheiden, Vorurteile und Voreingenommenheit wahrzunehmen und Manipulationen zu erkennen. Die Begegnungen können motivierenden Charakter für die demokratische Partizipation haben.

e) Geförderte BNE-Kompetenzen

1. Beziehung aufbauen

Die Berichte von Personen, die den zweiten Weltkrieg, den Holocaust oder andere besondere Geschehnisse erleben, erreichte die Lernenden nicht nur auf der kognitiven Ebene sondern auch auf der emotionalen Ebene. Durch die Begegnungen und (z.T. auch informellen) Gespräche konnten die Schüler/-innen eine Wertschätzung und Empathie gegenüber betroffenen und engagierten Menschen aufbauen.

2. Kritisches Hinterfragen

Die vorbereitenden Überlegungen sowie auch die nachträgliche Reflexion des Erlebten führten die Lernenden dazu, ihre eigenen Haltungen zu hinterfragen. Die Berichte der Fachpersonen und Betroffenen unterstützten die Schüler/-innen darin, Ursachen und Konsequenzen des eigenen Handelns zu reflektieren und eigene Handlungsoptionen daraus abzuleiten.

3. Wissen aufbauen

Dadurch dass die geladenen Gäste nicht nur persönlich von einem Thema betroffen waren, sondern auch Fachexpert/-innen auf ihrem Gebiet waren, lernten die Schüler/-innen wichtige Inhalte über das Thema.

f) Weiterführendes

Ausserschulische Angebote in Anspruch nehmen (Bausteinteil)

Stummes Gespräch zur Vor- oder Nachbereitung

Biographien oder Zeitungsartikel von Persönlichkeiten sammeln, welche ähnliche Erfahrungen gemacht haben oder ähnliche Engagements gezeigt haben. Anhand dieser Informationen Fragen erörtern. Mit den Informationen des Gastes vergleichen.

Filme oder Bücher lesen, in welchen Menschen porträtiert werden und zum entsprechenden Thema erzählen (z.B. Balkan Kids, Wege zum Beruf, etc.)

„Total Global? Ethnologie, Bildungsarbeit und ethnische Kontexte im Globalisierungszeitalter.“ Friderike Seithel (2006) In Annette Hornbacher (Hrsg.) Ethik, Ethos, Ethnos. Aspekte und Probleme interkultureller Ethik

www.skmr.ch Schweizerisches Kompetenzzentrum für Menschenrechte

www.stiftung-evz.de Informationen zu Projekten und Hintergrundinformationen

VI. Bildungs-Angebote von ausserschulischen Institutionen

Für die vertiefte Arbeit in einem bestimmten Thema kann es hilfreich sein, ein ausserschulisches Angebot in Anspruch zu nehmen. Verschiedene Organisationen führen Workshops, Trainingsprogramme oder ähnliche Angebote für Schulen in ihrem Programm. Diese können von Schulen als Ergänzung zum selber organisierten Projekt gebucht werden.

a) Beispielprojekt:

„Menschenrechte global – Frauenrechte in AR & Afrika – Kinderrechte“, Kantonsschule Trogen

b) Zur Methode

Die Teilnahme an einem ausserschulischen Angebot ist für sich alleine zwar nicht als Methode zu verstehen. Da das ausserschulische Angebot jedoch in ein Gesamtkonzept eines Projektes eingebettet und methodisch und inhaltlich vor- und nachbereitet werden muss, ist es entscheidend, das „Wie“ dieser Einbettung genau zu planen.

Die ausserschulischen Partner/-innen bieten den Schulen ihre Fachkompetenz an, unterstützen die Lehrpersonen bei der Umsetzung des Lehrplanes und vermitteln den Schüler/-innen Zusammenhänge anschaulich und konkret. Der Besuch von ausserschulischen Lernorten bietet den Klassen einmalige Erlebnisse sowie praktische und wirklichkeitsnahe Aktivitäten vor Ort (vgl. „Ausserschulische Lernangebote im Bereich Umweltbildung“ Stiftung Umwelt Bildung, www.umweltbildung.ch).

Einige wichtige Aspekte sind bei Einbettung eines externen Angebotes zu berücksichtigen:

- Das Angebot wird in ein Gesamtprojekt der Schule oder der Klasse eingebettet.
- Vor dem Angebot werden Erwartungen, Vorstellungen und Hoffnungen der Schüler/-innen geklärt.
- Nach dem Angebot besteht ein Gefäss, in welchem die Schüler/-innen Fragen und weiterführende Ideen platzieren können.
- Das Angebot knüpft an die Inhalte des Gesamtprojektes an, so dass die Schüler/-innen den Zusammenhang erkennen.

c) Umsetzung

Die Kantonsschule Trogen bettete in ihr Gesamtprojekt während der Schwerpunktwoche insgesamt neun Workshops ein. Sechs davon wurden von externen Fachpersonen bzw. Institutionen geleitet. Einige dieser Workshops wurden in der Schule selbst gehalten, einer zeichnete sich durch den Besuch einer externen Institution aus: dem Kinderdorf Pestalozzi in Trogen. Die Schüler/-innen besuchten die Institution, wurden von Fachpersonen über das Engagement des Kinderdorfes informiert und durch eine interne Ausstellung geführt. Dieses ausserschulische Angebot ist auch insofern als sehr wertvoll zu betrachten, da das Kinderdorf eine Institution der Region ist. Die Schüler/-innen lernten so eine Organisation in ihrem Umfeld kennen, die sich im Bereich der Menschenrechte engagiert. Die Schüler/-innen wurden auf die Inhalte der Workshops während dem Regelunterricht vorbereitet. Die Ergebnisse aus den Workshops verarbeiteten sie unter anderem mit einem abschliessenden Aufsatz-Wettbewerb.

d) Bezug zur Menschenrechtsbildung

Der Kontakt zu ausserschulischen Angeboten kann die Neugier wecken und den Realitätsbezug stärken. Durch Besuche ausserschulischer Institutionen lernen die Schüler/-innen Orte in ihrer Umgebung kennen, welche sich direkt für die Umsetzung der Menschenrechte einsetzen. Sie erfahren dadurch die Relevanz des in der Schule Gelernten und können zum eigenen Handeln motiviert werden.

e) Geförderte BNE-Kompetenzen

Die geförderten Kompetenzen richteten sich nach den Inhalten der Workshops. Wichtig ist aber, dass die Lehrpersonen dies mit den Workshopleitenden vorgängig absprechen und die im Workshop geförderten Kompetenzen in ihre Gesamtübersicht aller im Rahmen des Projektes geförderten Kompetenzen aufnehmen bzw. mit diesen abstimmen.

f) Bezug zum Lehrplan21

RZG.3|1: Die Schülerinnen und Schüler können Lebensweisen von Menschen untersuchen und räumliche Ungleichheiten erklären. Sie können Ungleichheiten zwischen verschiedenen Lebensweisen beschreiben und Ursachen von Ungleichheiten erklären.

RZG.3|2: Die Schülerinnen und Schüler können die Situation exemplarischer Bevölkerungsgruppen untersuchen und setzen sich mit Kriterien für faire Lebensbedingungen auseinander (z.B. Kinderrechte, Recht auf Bildung, Frauenförderung).

RZG.8|2: Die Schülerinnen und Schüler können die Entwicklung, Bedeutung und Bedrohung der Menschenrechte erklären. Sie können die Menschenrechte erläutern und die Geschichte und Entwicklung der Menschenrechte erklären.

ERG.1|2: Die Schülerinnen und Schüler können Geschlecht und Rollen reflektieren. Sie können Erfahrungen und Erwartungen in Bezug auf Geschlecht und Rollenverhalten in der Gruppe formulieren, mit anderen austauschen und respektvoll diskutieren.

ERG.3|2: Die Schülerinnen und Schüler können grundlegende Werte auf konkrete Situationen beziehen. Sie können alltägliche Situationen und gesellschaftliche Konstellationen im Hinblick auf Gerechtigkeit, Freiheit, Verantwortung und Menschenwürde betrachten und beurteilen.

Anmerkung: Der Lehrplan 21 befindet sich nach Abschluss der Vernehmlassung in einer Überarbeitungsphase. Alle hier aufgezeigten Verknüpfungen mit dem Lehrplan 21 beziehen sich auf die Konsultationsfassung (Juni 2013).

Eine Zusammenstellung der Angebote von aktuellen Nichtregierungs-Organisationen im Bereich der Menschenrechts-Bildung ist zu finden unter www.education21.ch/de/unterricht/bildungsangebote > Bildungs-angebote zu Themen des Globalen Lernens.