

I. Das eigene Verständnis veranschaulichen

a) Definition

In einer konstruktivistischen Perspektive ermöglicht es diese Methode den Schülerinnen und Schülern, ihr Verständnis für ein Thema anschaulich zu machen, ausgehend von ihren Vorstellungen und bereits vorhandenen oder erworbenen Kenntnissen. Die Bewusstmachung verleiht dem Erlernten und den von den Schülerinnen und Schülern entwickelten Kompetenzen Sinn.

Der/die Schüler/-in hat eine Geschichte, persönliche Erfahrungen, auf denen seine/ihre Überlegungen basieren und von denen ausgehend er/sie Bedeutungen aufbaut. Die danach erworbenen Informationen stützen sich auf Letztere ab und verhelfen, durch ein vorgängig definiertes Mittel, der Kreativität eines jeden zum Ausdruck.

1. Praxisbeispiel

Die Lehrperson spielt eine wesentliche Rolle, indem sie den Schülerinnen und Schülern Gelegenheiten bietet, ihr eigenes Verständnis aufzubauen und es darzulegen, und indem sie ihnen bei ihren Überlegungen und ihrem Lernen Hilfe leistet. Diese Arbeit kann wie folgt aufgeteilt werden:

- Aufbau des Sinns
Es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, sich zu ihrem Verständnis eines gewählten Themas (Menschenrechte im Allgemeinen oder ein oder mehrere besondere Rechte) zu äussern. Die Überlegungen und Diskussionen zu den eigenen Vorstellungen der Lernenden werden begünstigt durch das Stellen von Aufgaben (z.B. Lektüre und Zusammenfassung von Dokumenten), durch Exposés oder die Vorführung von Filmen. Es können auch Diskussionen unter den Schülern organisiert werden.
- Darlegung ihres Verständnisses
Die Schüler/-innen sind gehalten, mittels eines im Voraus festgelegten Instruments (Video, Lied, Gedicht, Texte, Zeichnungen oder anderes), ihre erworbenen Kenntnisse zu nutzen. Sie konfrontieren ihre anfängliche Vorstellung mit den gesammelten Informationen.
- Kritische Reflexion (oder Dekonstruktion)
Der Abschluss erfolgt mit einer kritischen Reflexion, die es erlaubt, das Erlernte zu bestätigen, über die neuen Vorstellungen zu diskutieren und auch über die Perspektivenwechsel aufgrund der ausgeführten Arbeiten.

Der Prozess ist ebenso wichtig wie das Endergebnis.

2. Projektbeispiel

Videos zu den Menschenrechten, Neuenburg

Um das Schlussresultat zu erreichen (mehrere Kurzfilme, welche die Menschenrechte illustrieren), haben Mediamatiker-Lernende aus Neuenburg zuerst mit Gesetzestexten gearbeitet und verschiedene Kurse besucht (Recht, Allgemeinbildung und Geschichte), die es ihnen ermöglicht haben, ihr anfängliches Verständnis über die Menschenrechte zu vertiefen.

Sie gingen danach von ihren Erfahrungen und ihrer Realität aus, um Szenarien zu schreiben, die ihr Verständnis dieser Erfahrungen mittels Anekdoten illustrieren. Ihre auf diese Weise verständlich gemachte Botschaft konnte darauf dank dem Instrument Video vermittelt werden.

Mehrere dieser Filme handelten von Diskriminierung und, da sie von Jugendlichen ausgedacht und konzipiert wurden, sind sie geeignet, andere Jugendliche aus der Romandie anzusprechen.

b) Verbindungen

1. Verbindungen zur Menschenrechtsbildung

Die Schüler/-innen lernen nicht nur, ihre Meinung zu analysieren, sondern auch, sie für ein grösseres Publikum verständlich auszudrücken, indem sie diese in Funktion der erworbenen Kenntnisse modifizieren. Sie üben ihre Meinungsäusserungsfreiheit und auch deren Grenzen. Dafür ist es zentral, dass sie ihre Rechte und diejenigen der anderen kennen, um durch ihr Engagement (illustriert durch ihre Produktionen) am Leben der Gesellschaft zu partizipieren.

2. Damit verbundene BNE-Kompetenzen

- Die Perspektive wechseln, einen kritischen Geist entwickeln.
Zum Beispiel: Die in den Schlussarbeiten ausgedrückten Meinungen berücksichtigen die erhaltenen Kritiken und die erworbenen Kenntnisse.
- Wissen aufbauen.
Zum Beispiel: Der Erhalt von Informationen ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, ihre Kenntnisse im Bereich Menschenrechte zu vertiefen.

c) Weiterführendes

«Kinderrechte erkunden. Unterrichtsprojekte für die Klassen 1 - 9», Rolf Gollob, Peter Krapf, Wiltrud Weidinger (Hrsg.):

https://www.phzh.ch/globalassets/ipe.phzh.ch/europarat_und_ipe/kinderrechte-erkunden.pdf

Methodische Beispiele und Arbeitsmittel zur Anregung des Nachdenkens:

- [Photolangage](#) (französisch)
- [Simulation, Rollenspiel](#)

Projekte, welche das Verständnis der Schüler/-innen illustrieren:

- Projekt «[Respekt](#)» (französisch)
- [Une chanson pour l'éducation](#) («[Lied für die Bildung](#)», auf Französisch)

Vgl. auch empirisch Lernen und weitere Arbeitsmethoden auf der Website für Menschenrechte von «[Kompass](#)».

II. Simulation, Rollenspiel

a) Definition und Beispiel

1. Definition

Die Simulation ermöglicht es, eine Situation nachzustellen, die sich auf vereinfachte Art und Weise an der Wirklichkeit orientiert, wie sie von den Schüler/-innen erlebt werden könnte. Bei einer Simulation spielt der/die Schüler/-in oft die eigene Rolle. Er/sie kann aber auch, mit dem Ziel des Stellungswechsels (Dezentrieren), in die Rolle einer anderen Person schlüpfen. Es handelt sich dann um ein Rollenspiel. Die Situation kann auch hypothetisch sein und verfolgt in diesem Fall den Zweck, die Kreativität zu fördern. Wenn den Lernenden ein Rahmen vorgegeben wird, so muss dieser unvollständig sein, damit ihnen ermöglicht wird, ihre Kenntnisse anzuwenden und neue zu erwerben, um zu neuartigen Vorschlägen zu gelangen.

Die Simulation oder das Rollenspiel müssen bis ins Detail vorbereitet werden: Aufstellen von Regeln, Wahl der darzustellenden Personen und deren Beschreibung, Ziele, Dauer, Grad an Realismus usw.

Die Lehrperson behält ihre Rolle während der Dauer der Simulation oder des Rollenspiels, wenn eine solche vorgesehen ist. Wenn sie nicht als Akteur teilnimmt, beobachtet sie, interveniert aber nicht direkt bei den Diskussionen. Sie muss keine Antworten geben, sondern die Schüler/-innen ihre Rolle spielen lassen bis zum Ende.

2. Praxisbeispiel

Ein Skript vorbereiten, das den Rahmen der Situation definiert: Ausgangssituation, Kontext, worum es geht, involvierte Akteure usw. Festlegen der Kompetenzen und Kenntnisse, die vorhanden sein müssen, derjenigen, die erworben werden sollen, und des Mittels, um sie zu evaluieren.

Festlegen, ob ein Publikum vorhanden ist oder ob alle Schüler/-innen am Rollenspiel teilnehmen. Manche können eine Beobachterrolle einnehmen und gewisse Akteure oder im Voraus bestimmte Elemente im Besonderen beobachten (spezifische Frage, Art, wie mit einem Konflikt umgegangen wird, usw.).

Die Situation den Akteuren darlegen. Wenn die Rollen sehr differenziert sind, ein Skript vorbereiten (offen oder genau, in Funktion Ihrer Erwartungen als Lehrperson. Ein Absatz genügt in der Regel für jeden von ihnen. Unklare Punkte wenn nötig klären.

Den Schülerinnen und Schülern Zeit lassen, die notwendigen Kenntnisse zu erwerben, um in ihre Rolle zu schlüpfen oder die Simulation vorzubereiten.

Am Anfang der Simulation die Regeln festlegen.

Nach der Aktivität - ob sie nun einige Minuten oder einen ganzen Tag in Anspruch genommen hat - ist es sehr wichtig, darauf zurückzukommen. Die kritische Reflexion erlaubt den Schüler/-innen, ihre Emotionen auszudrücken und die erworbenen Kenntnisse und die ausgeübten Kompetenzen zu institutionalisieren. Die Rolle der Beobachter ist dann sehr wichtig.

3. Projektbeispiel

FAP 2013, Sion, Simulation einer UNO-Generalversammlung

In diesem Projekt kombiniert die Methode Simulation (Nachstellen einer Situation, die sich an der Wirklichkeit orientiert) und Rollenspiel (Schüler/-innen treten aus ihrem Alltag heraus).

Jedes Jahr haben manche Schüler/-innen der Oberstufe II (17 bis 19 Jahre) des Lycée-Collège de la Planta die Möglichkeit, an einer naturgetreuen Simulation teilzunehmen, dem Nachstellen einer UNO-Generalversammlung, bei der sie auch Rollen spielen können: Während eines Tages sind sie Mitglieder von Delegationen der UNO-Länder: Sie repräsentieren in den Debatten ein Land, das nicht das ihre ist, vertreten dessen Interessen bei den diskutierten Themen unter Berücksichtigung dessen, was auf dem Spiel steht.

Während des ganzen Schuljahres bereiten sich die Schüler/-innen vor, indem sie Vorträge zu den Diskussionsthemen und den UNO-Abläufen besuchen, an einem Kurs zur Wortergreifung vor Publikum teilnehmen und Recherchen über die Länder anstellen, die sie repräsentieren.

Am Tag der Simulation im April wird ein Thema am Vormittag, ein anderes am Nachmittag behandelt. Eine der Schülerdelegationen stellt eine Resolution vor. Die anderen können sich an der Debatte beteiligen, unter Beachtung der vorgängig festgelegten Regeln. Auf diese Weise ermöglicht es die Simulation, mit Beschlussfassungen auf internationaler Ebene zu experimentieren.

Lehrpersonen und eine Jury, bestehend aus verschiedenen Persönlichkeiten (einschliesslich solchen aus der Diplomatie), geben anschliessend ein Feedback, das das Wissen evaluiert und die Qualität der Präsentation und die Reaktionsfähigkeit bewertet.

b) Verbindungen

1. Verbindungen zur MRB

Das Rollenspiel wie auch die Simulation ermöglichen es, ein Thema zu behandeln und dessen Herausforderungen zu erfassen, indem das erworbene Wissen (zum Beispiel zu den Menschenrechten) eingebracht wird und Kompetenzen, Verhalten und Geschick (insbesondere Respekt, Toleranz und Empathie) geübt werden.

Indem die Schüler/-innen sich der in anderen Kontexten gelebten Situationen in Bezug auf die Menschenrechte bewusst werden, werden sie mit ihren Werten und auch mit den Grundlagen dieser Rechte konfrontiert, insbesondere wenn sie selber Entscheidungen treffen müssen.

Sie werden auch dazu angehalten, sich Fragen zur Universalität der Menschenrechte zu stellen, insbesondere was ihre Anwendung betrifft.

Schliesslich entwickeln sie ein besseres Verständnis für die globalen Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Treffen von Entscheiden und deren globalen Auswirkungen.

2. Damit verbundene BNE-Kompetenzen

- Perspektivenwechsel, kritisch-konstruktives Denken
 Indem Schüler/-innen die Rolle einer Delegation einnehmen und deren politische Sichtweise vertreten, die nicht unbedingt ihrer eigenen entspricht, nehmen sie eine andere Einstellung ein und wechseln die Perspektive; in der Konfrontation der verschiedenen Sichtweisen müssen sie vollständig ihre Sichtweise vertreten und eine kritische Haltung gegenüber den verschiedenen vorhandenen Argumentationen entwickeln.
- Kooperation, gesellschaftliche Prozesse mitgestalten und Verantwortung übernehmen
 Die Schüler/-innen bilden Delegationen, bestehend aus drei Personen, die mit einer Stimme sprechen und sich einig sein müssen, um das Wort zu ergreifen, um abzustimmen und ihre Sichtweise zu vertreten.
- Interdisziplinäres und mehrperspektivisches Wissen aufbauen
 Die Schüler/-innen müssen über die Problematik des Wassers weltweit Bescheid wissen, aber auch deren Umstände im Zusammenhang mit ihrer Nation, um die Interessen des Landes zu vertreten, das sie repräsentieren; sie vertiefen ihre Kenntnisse zu verschiedenen politischen Systemen.

c) Weiterführendes

Auf Organisationen zurückgreifen:

- Von (SEH) angebotene Rollenspiele (Asyl, Migration, Zyklus 3, postobligatorisch)
- Diskussionstag Jugend debattiert, (Zyklus 3, postobligatorisch)

Methoden

Klassenräte

Weiterbildungen von éducation21 nutzen, insbesondere über Kooperations-Spiele Menschenrechte

III. Klassenräte

a) Definition

Gemäss dem Lehrplan der Romandie, ist ein Klassenrat «eine Organisation innerhalb der Klasse, welche die Schüler/-innen einbezieht und Diskussionen und Gespräche nach den Regeln der Demokratie ermöglicht: Diese Organisation liegt auf einer Linie mit einer aktiven Staatsbürgerschaft und hat insbesondere das Ziel, über die Vorkommnisse in der Klasse und der Schule zu diskutieren sowie die Klassenregeln klarzustellen».

Der Klassenrat vereinigt alle Schüler/-innen einer Klasse sowie ihre Lehrperson (auch im Zyklus 3 und auf der Stufe Sek II).

1. Praxisbeispiel

Gemäss Leleux, C. (2008), variieren die Klassenräte (Dauer, Rhythmus, Institutionalisierung von Regeln, Organisation, Definition der Rollen usw.) je nach Schulinstitut und nach Lehrpersonen. Manche sind ausgesprochen institutionalisiert und reglementiert, andere viel weniger oder gar nicht. Wir stellen hier ein Beispiel aus der Praxis gemäss Leleux vor, ein Beispiel in verbindlicher Form, das sich zu einem bestimmten Zeitpunkt abspielt, im Wissen darum, dass es zahlreiche andere gibt:

- Frequenz: Wöchentlich, damit die Schüler/-innen lernen, zu unterscheiden und den Klassenrat nicht nur als Ort für Konfliktlösungen anzusehen.
- Traktandenliste: Rückblick auf den vorangegangenen Klassenrat; Glückwünsche; Kritik; «Ich möchte über ... sprechen.»

Für die letzten drei Punkte werden unterschriebene Schreiben berücksichtigt. Die «Glückwünsche», «Kritik» und «Ich möchte über ... sprechen» können im Voraus in einer «Ideen-Box» deponiert oder im Klassenzimmer aufgehängt werden, damit alle sich darauf vorbereiten können. Die Tatsache, dass diese schriftlich und unterschrieben vorliegen müssen, nimmt auch den/die Verfasser/-in in die Verantwortung. Die Einführung eines Abstimmungsverfahrens ermöglicht es, eine Prioritätenordnung für die Behandlung der Gegenstände festzulegen.

Die Schüler/-innen lernen, das zu formulieren, was sie fühlen, und sie lernen sich und die anderen besser kennen. Sie werden auch dazu angeregt, über das Aufstellen von Verhaltensregeln nachzudenken, die in einer Gemeinschaft erwartet werden. Sie erklären und rechtfertigen sich, antworten und bringen Kritik an, die so konstruktiv wie nur möglich sein sollte.

Der Umgang mit Kritik kann heikel sein, und es ist wichtig, sowohl der Person, welche die Kritik formuliert, als auch derjenigen, die kritisiert wird, genug Redezeit einzuräumen. Leleux weist darauf hin, dass zu beachten ist, dass die Schüler/-innen verstehen, dass der Klassenrat kein Gericht darstellt, das Schuldige sucht. In einem Klassenrat spricht man eher von Verantwortung.

- Regeln des Zusammenlebens: Diese regeln die Verhältnisse betreffend Rechte und Verantwortlichkeiten (partizipative Kompetenz) und sie haben eine Rationalisierungsfunktion (kognitive Kompetenz). Um die gleichen Erfahrungen und die Wiederholung der gleichen Diskussionen zu vermeiden, erlaubt es die Regel zu verallgemeinern: «In einem solchen Fall, verhalten wir uns auf diese oder jene Art.»
- Rolle der Lehrperson: Die Lehrperson kann Gesprächsleiter/-in sein, welche die Diskussion leitet und ein Protokoll erstellt. Eine andere Möglichkeit ist es, im Turnus die Rolle der Gesprächsleitung und des Sekretariats des Klassenrates den Schüler/-innen zu übertragen. Dies stärkt ihren Sinn für Verantwortlichkeit und die partizipativen Kompetenzen. Eine Zwischenstufe kann darin bestehen, dass gewisse Schüler/-innen der Lehrperson bei diesen Rollen assistieren.

2. Umsetzung in einem Projekt: Respekt, Schule Martigny

Ein Ergebnis des während eines ganzen Schuljahres an den Schulen von Martigny umgesetzten Schulprojekts war die Schaffung von Klassenräten.

b) Verbindungen

1. Verbindungen zur MRB

Durch diese Methode üben die Schüler/-innen ihr Recht auf Teilnahme an der Schaffung des Rechts und am politischen Leben. Sie lernen die Bedeutung der Demokratie und der aktiven Beteiligung daran zu verstehen. Indem sie Entscheidungen treffen, lernen sie Elemente der Staatsbürgerschaft durch ihr Handeln kennen. Sie werden sich so nicht nur ihrer Rechte, insbesondere des Rechts auf freie Meinungsäußerung, bewusst, sondern auch ihrer Verantwortung. Sie üben somit grundlegende gesellschaftliche Kompetenzen aus.

2. Damit verbundene BNE-Kompetenzen

- Verantwortung übernehmen und Handlungsspielräume nutzen
Die Schüler/-innen machen im Klassenrat Vorschläge, die in der Folge genehmigt und umgesetzt werden können.
- Kooperation, gesellschaftliche Prozesse mitgestalten und Verantwortung übernehmen
Die Schüler/-innen beziehen im Klassenrat Stellung zu Fragen oder Problemen, die aufgegriffen werden. Es werden auf demokratische Art und Weise Lösungen gesucht, um zu bestimmen, was in ihrer konkreten Situation getan werden soll.
- Vorausschauend denken und handeln
Die Schüler/-innen nehmen an einem demokratischen Prozess teil und können gewisse Facetten des politischen Lebens ausprobieren, an dem sie später teilnehmen sollen; sie werden sich der Wirkung ihres aktuellen Entscheids auf das Klassenleben oder mittelfristig auf die Schule bewusst.

c) Weiterführendes

Nützliche pädagogische und didaktische Werke sind bei é21 erhältlich:

<http://www.education21.ch/de/schule/lernmedien>

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 gleiche Buch und/oder 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 Protagonistinnen und Protagonisten 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 Protagonistinnen und Protagonisten?“ Dieselben 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 Altersstufe 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 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 «Brundibár» 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 Protagonistinnen und Protagonisten kennen.

2. Perspektiven wechseln:

Durch die Identifizierung mit den Protagonistinnen und Protagonisten 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-konstruktives Denken:

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/zt 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 unbekanntem 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 Organisatorinnen und Organisatoren 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 Schülerinnen und Schülern der 6. Klassen und Menschen, die über ihr besonderes Engagement und ihre persönliche Betroffenheit berichteten.

Dabei arbeitete die Schule eng mit dem Zentrum für Menschenrechtsbildung in Luzern zusammen, welches über ein grosses Kontaktnetz zu geeigneten Referentinnen und Referenten verfügt. Eingeladen wurden unter anderen ein Anwalt, eine interkulturelle Vermittlerin aus dem Kosovo, eine Soziologin aus Sri Lanka, ein ehemaliger Staatssekretär der Schweiz, ein Filmemacher, ein DDR-Dissident und Autor, ein Gründer einer Bildungsinstitution in Bangladesch.

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 unterstützten. 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. Perspektiven wechseln

Die Berichte von Personen, die den Zweiten Weltkrieg, den Holocaust oder andere besondere Geschehnisse erlebten, erreichten 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. *Kritisch-konstruktives Denken*

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 Fachexpertinnen und Fachexperten auf ihrem Gebiet waren, lernten die Schüler/-innen wichtige Inhalte über das Thema.

f) Weiterführendes

Ausserschulische Angebote in Anspruch nehmen (Liste mit ausserschulischen Angeboten [hier](#))

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 Schülerinnen und Schülern Zusammenhänge anschaulich und konkret. Der Besuch von ausserschulischen Lernorten bietet den Klassen einmalige Erlebnisse sowie praktische und wirklichkeitsnahe Aktivitäten vor Ort (vgl. «Ausserschulische Lernangebote»).

Einige wichtige Aspekte sind bei Einbettung eines externen Angebots 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 Workshop-Leitenden 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 Menschenrechtsbildung ist zu finden unter www.education21.ch/de/unterricht/bildungsangebote.