

Wissenschaftliche Begleitung im Projekt *Humanitäre Prinzipien*
Interner Bericht zur ersten Projektphase

Stand 11. Mai 2016

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	2
2	Zielsetzung und Fragestellung der wissenschaftlichen Begleitung.....	3
3	Methodische Vorgehensweise	3
4	Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung.....	5
4.1	Einschätzungen und Anregungen seitens der Lehrkräfte	6
4.2	Erfahrungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern	9
4.3	Förderliche und hinderliche Faktoren für die Projektumsetzung an Schulen	12
5	Entwicklungsfelder für die zweite Projektphase.....	14
5.1	Qualitätsanspruch und die Notwendigkeit der Kontextualisierung	14
5.2	Thematischer Fokus und „Greifbarkeit“ für Schülerinnen und Schüler	15
5.3	Förderung der helfenden Haltung und Reflexion globaler Verhältnisse	16
5.4	Internationaler Austausch: eine optionale Ergänzung oder ein zentraler Bestandteil des Projektes?	16
5.5	Strukturelle Verankerung an Schulen	17
5.6	Zwischen Überlastung und stärkerer Beteiligung der Lehrpersonen	17
6	Fazit und Ausblick.....	17
7	Literaturverzeichnis	19

1 Einleitung

Aufgrund der wirtschaftlichen und politischen Krisen, der ökologischen Katastrophen, Epidemien und globalen Ungleichheitsverhältnisse nimmt die Komplexität der humanitären Kontexte verstärkt zu. Die humanitäre Gemeinschaft, darunter das IKRK (Internationales Komitee vom Roten Kreuz), die IFRC (Internationale Föderation der Rotkreuz- und Rothalbmondgesellschaften), das SRK (Schweizerisches Rotes Kreuz), sieht deshalb eine Sensibilisierung der Öffentlichkeit für die so genannten humanitären Prinzipien als eine wichtige Aufgabe an (vgl. Fankhauser, 2015: 1).

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird vom Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen an der Pädagogischen Hochschule Zug, im Auftrag von DEZA, ein Lehrmittel für die Sekundarstufe I entwickelt. Im Fokus dieses Lehr- und Lernangebots sind die humanitären Prinzipien - Menschlichkeit, Unparteilichkeit, Neutralität und Unabhängigkeit, welche die Grundlage für sämtliche humanitäre Aktionen weltweit darstellen. Das Lehrmittel soll Lehrpersonen dabei unterstützen, Lernräume zu gestalten, in denen Schülerinnen und Schüler für humanitäre Prinzipien sensibilisiert werden sowie diesbezüglich eine Meinung bilden können und in ihrer Handlungsbereitschaft gestärkt werden (vgl. ebd.). Während in der ersten Projektphase die Entwicklung des Lehrmittels sowie die erste Approbation in der Schweiz im Mittelpunkt stehen, gilt es in der zweiten Projektphase das Lehrmittel in international ausgewählten Regionen bekannt zu machen und mit entsprechenden Anpassungen zu implementieren.

Die erste Projektphase wird wissenschaftlich begleitet. Die Analyse umfasst den Zeitraum vom Juli 2015 bis einschliesslich Februar 2016. Das Ziel dieser Begleitung besteht darin, Entwicklungsfelder für die Fortführung des Projektes durch eine systematische Beobachtung der Konzeptualisierung und Umsetzung des Projektes zu identifizieren. Es geht somit weniger um eine summative Bewertung der Zielerreichung im Sinne einer Evaluation, sondern um eine kontinuierliche Optimierung des Projektes auf der Grundlage der systematisch gewonnenen Erkenntnisse. Vor diesem Hintergrund erscheint es gerechtfertigt, die wissenschaftliche Begleitung als Teil des Projektes aufzufassen und diese institutionell nicht auszulagern. Zugleich wird im Prozess der Datenerhebung und -analyse streng darauf geachtet, dass die Rollen im Projektteam trennscharf sind und der Auftrag der wissenschaftlichen Begleitung zwar im Austausch mit der Programmkoordination erfüllt wird, dieser Auftrag jedoch mit einem sehr hohen Grad der Autonomie einhergeht.

Der vorliegende Bericht stellt eine Zusammenfassung zur wissenschaftlichen Begleitung des Projektes *Humanitäre Prinzipien* in der ersten Phase dar. Dabei wird im nachfolgenden zweiten Kapitel auf die Zielsetzung und die Fragestellung der Begleitung eingegangen. In einem weiteren Schritt wird im dritten Kapitel die methodische Vorgehensweise skizziert. Das vierte Kapitel widmet sich unmittelbar den Ergebnissen und fokussiert auf die Befunde entlang der drei Teilfragestellungen der Analyse. Im fünften Kapitel werden die Befunde zu Handlungsfeldern verdichtet, die sich für die Weiterentwicklung des Projektes als relevant erweisen. Der Bericht schliesst mit einem Fazit und Ausblick ab.

2 Zielsetzung und Fragestellung der wissenschaftlichen Begleitung

Um fundierte Erkenntnisse über die Konzeption und Anwendung des Lehrmittels an Schulen zu generieren sowie daraus Felder für die Weiterentwicklung des Lehrmittels systematisch abzuleiten, wird die erste Projektphase wissenschaftlich begleitet. Da es sich um ein Pilotprojekt handelt, ist das Erkenntnisinteresse als explorativ zu umschreiben. Es handelt sich um eine Annäherung an das Projekt mit dem Ziel, ein tieferes Verständnis dafür zu erlangen, wie die Arbeit mit dem konzipierten Lehrmittel an Schulen „funktioniert“. Im Mittelpunkt der Analyse stehen dabei drei Fragenkomplexe, die zu Beginn des Forschungsprozesses in Abstimmung mit der Projektkoordination formuliert wurden:

- (1) Welche Erfahrungen machen Lehrkräfte mit dem Lehrmittel? Wie schätzen sie das Lehrmittel ein? Welche Anregungen haben Lehrkräfte für die Weiterentwicklung des Lehrmittels?
- (2) Wie erleben Schülerinnen und Schüler ihre Teilnahme am Projekt zu humanitären Prinzipien? Welche Lernprozesse werden bei ihnen durch die Projektteilnahme in Gang gesetzt? In welcher Relation steht dieses Lernen zu den anvisierten Lernzielen (Sensibilisierung, Meinungs- und Absichtsbildung)? Welche nicht intendierten Lernprozesse und Erfahrungen lassen sich feststellen?
- (3) Welche Faktoren (bspw. Rahmenbedingungen, konzeptuelle Überlegungen, Erfahrungen, Voraussetzungen) begünstigen die Erreichung der Lernziele und eine gelingende Anwendung des Lehrmittels an Schulen? Was ist eher hinderlich und soll verändert werden?

Damit nimmt die wissenschaftliche Begleitung – mit Stufflebeam (2003) formuliert – hauptsächlich die Prozess- und Produktdimensionen des Projektes *Humanitäre Prinzipien* in den Fokus der Betrachtung. Die Prozessbetrachtung beinhaltet dabei eine Bewertung der Umsetzung des Projektes (vgl. ebd.: 31) – in unserem Fall anhand der Einschätzungen der Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie der Ermittlung der begünstigenden und hindernden Faktoren. Die Produktbetrachtung zielt auf die Identifizierung und Erfassung der intendierten und nicht intendierten Wirkungen (vgl. ebd.: 32) – in unserem Fall der Lernprozesse – ab.

3 Methodische Vorgehensweise

Um den genannten Fragen nachzugehen, wurde eine qualitativ-empirische Vorgehensweise gewählt. Dieser Zugang erschien geeignet, um die Perspektiven der Beteiligten zu erfassen und ihre biographischen, individuellen und institutionellen Erfahrungen, Erwartungen und Einschätzungen differenziert wahrzunehmen. Zugleich ermöglichte die qualitative Vorgehensweise eine Offenheit gegenüber den Themen und Relevanzsetzungen der Befragten und somit auch die Erhebung der Aspekte, die jenseits der Intentionen des Projektes liegen.

Die Befragung fand in der Regel in einem zeitlichen Abstand von zwei Wochen nach dem Projektabschluss statt und richtete sich an alle sieben, in der Pilotphase des Projektes beteiligten, Schulen. Als zentrale Erhebungsinstrumente dienten leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften sowie Fokusgruppen mit Schülerinnen und Schülern. Die Interviews mit Lehrkräften wurden als

Einzelgespräche geführt, um möglicherweise divergierende Meinungen der Lehrkräfte uneingeschränkt zu erheben. Die Entscheidung für die Fokusgruppen mit Schülerinnen und Schülern ging hingegen mit einer Annahme einher, dass ein Gruppengespräch zur Flüssigkeit und der Selbstläufigkeit (und somit auch zur selbstbestimmten Relevanzsetzung) bei dieser Altersgruppe beitragen wird. Die Grösse der Fokusgruppen variierte zwischen vier und acht Schülerinnen und Schülern.

In der Regel fanden face-to-face-Gespräche statt. In drei Fällen musste jedoch aufgrund der räumlichen Entfernung (Libanon) oder der zeitlichen Engpässe der Lehrkräfte (La-Tour-de-Peilz und Menziken) auf den schriftlichen Modus der Befragung umgestellt werden (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Sample

	Schule 1 CH-GR	Schule 2 CH-ZH	Schule 3 CH-ZG	Schule 4 CH-AG	Schule 5 CH-VD	Schule 6 RS	Schule 7 LB
Interviews mit LK	2	2	2	2 schriftlich	1 schriftlich	1	2 schriftlich
Fokusgruppen	2	2	1	--	--	--	--

Die Interviews mit Lehrkräften wurden in vier Bereiche gegliedert: (1) der offene Erzählstimulus, bei dem die Befragten aufgefordert wurden über ihren Weg zum Projekt sowie die konkrete Umsetzung zu erzählen; (2) Erzählphase; (3) der immanente Nachfrageteil, bei dem die von den Befragten angesprochenen Themen vertieft wurden sowie (4) der exmanente Nachfrageteil, bei dem Fragen gestellt wurden, die bisher keinen Eingang ins Interview gefunden haben. Inhaltlich ging es um die Motivation zur Mitwirkung, Erfahrungen mit dem Lehrmittel, Lernprozesse bei Schülerinnen und Schülern, Austausch mit einer Schule im Ausland, allgemeine Projektbeurteilung und die Anregungen für die Weiterentwicklung des Lehrmittels. Die durchgeführten Gespräche beinhalteten zwar eine Reihe der für die Fragestellung relevanten Themen, liessen jedoch für die Befragten Räume offen, um eigene Akzentuierungen vorzunehmen und in Fragen nicht aufgeworfene Themen anzusprechen.

Die Fokusgruppen mit Schülerinnen und Schülern wurden ähnlich konzipiert. Im Verlaufe der Datenerhebung hat sich jedoch wegen der unterschiedlich ausgeprägten Erzählkompetenz eine etwas stärkere Strukturierung durch einen Gesprächsleitfaden als sinnvoll erwiesen. Dennoch erhielten auch Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Gesprächs die Möglichkeit über ihre Erfahrungen im Projekt nach einem offen formulierten Erzählstimulus zu berichten. Thematisch fokussierte die Datenerhebung bei Schülerinnen und Schülern ihre Teilnahmemotive, Einschätzungen zu den jeweiligen Modulen, Erkenntnisse und Lernprozesse sowie Anregungen für die Weiterentwicklung des Projektes.

Der Datenkorpus umfasste sieben circa einstündige Interviews mit Lehrpersonen in der Schweiz und Serbien, fünf schriftliche Rückmeldungen der Lehrkräfte in Libanon und in der Schweiz sowie fünf etwa halbstündige Fokusgruppen mit Schülerinnen und Schülern an verschiedenen Schulen in der Schweiz. Im Prozess der Datenanalyse wurden zum vorliegenden Audiomaterial sowie zu den schriftlich beantworteten Fragen Notizen angefertigt, die unter Rückgriff auf die inhaltsanalytische Technik der induktiven Kategorienbildung erarbeitet wurden (vgl. Mayring &

Brunner, 2010: 327). Dabei wurde das Ziel verfolgt, das Datenmaterial systematisch aufzubrechen, thematisch zu bündeln sowie fallübergreifend zu vergleichen, um schließlich ein System von Aussagen zu entwickeln, die Antworten auf die Fragen der wissenschaftlichen Begleitung liefern würden.

4 Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung

Im Mittelpunkt der Analyse stehen drei im Vorfeld formulierte Fragestellungen, die (1) Einschätzungen und Anregungen der Lehrkräfte zum Projekt, (2) Erfahrungen und Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler sowie (3) hinderliche und förderliche Faktoren für die Umsetzung des Projektes an Schulen thematisieren. Im Folgenden sollen bezüglich dieser Fragen jeweils empirisch abgestützte Antworten gegeben werden. Dabei richtet sich der Blick der Begleitung und entsprechend auch die Ergebnisdarstellung auf eine Reihe der Aspekte, die Prozess- und Produktdimensionen des Projektes (vgl. Stufflebeam, 2003) aus der Sicht der Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler beschreiben und vor allem Relevanzsetzungen der Befragten abbilden (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Ergebnisfelder

	Prozessaspekte	Produktaspekte
Perspektive der Lehrkräfte (LK)	<ul style="list-style-type: none"> • Erfahrungen, Einschätzungen, Anregungen der LK hinsichtlich <ul style="list-style-type: none"> - des Aufbaus, der inhaltlichen und methodischen Gestaltung des Lehrmittels, - der Passung des Lehrmittels der Zielgruppe, - der Handhabung des Lehrmittels, - der curricularen und institutionellen Verortung von Projektaktivitäten, - des internationalen Austausches als Teil der Projektaktivitäten 	<ul style="list-style-type: none"> • Intendierte Lernprozesse bei SuS inkl. Sensibilisierung, Meinungs- und Absichtsbildung • Nicht intendierte Lernprozesse bei SuS & LK
Perspektive der Schülerinnen und Schüler (SuS)	<ul style="list-style-type: none"> • Erfahrungen, Einschätzungen, Anregungen der SuS bezüglich <ul style="list-style-type: none"> - des Aufbaus, der inhaltlichen und methodischen Gestaltung der Projektaktivitäten, - des internationalen Austausches 	<ul style="list-style-type: none"> • Intendierte Lernprozesse bei SuS inkl. Sensibilisierung, Meinungs- & Absichtsbildung • Nicht intendierte Lernprozesse bei SuS
Perspektive der LK und SuS	<ul style="list-style-type: none"> • Hinderliche und förderliche Faktoren bei der Projektumsetzung 	

So werden neben den intendierten und nicht intendierten Lernprozessen bei Schülerinnen und Schülern (Produktaspekte) folgende Prozessaspekte aus der Sicht der beteiligten Lehrkräfte

beleuchtet: Erfahrungen, Einschätzungen, Anregungen der Lehrkräfte bezüglich der Struktur, der inhaltlichen und methodischen Gestaltung des Lehrmittels, seiner Passung zur Zielgruppe, der curricularen und institutionellen Verortung der Projektaktivitäten, des internationalen Austausches sowie bezüglich der hinderlichen und förderlichen Faktoren bei der Projektumsetzung. Ausgewählte Prozessaspekte werden auch aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler skizziert. Dies betrifft vor allem ihre Erfahrungen, Einschätzungen und Anregungen zum Aufbau und der inhaltlichen und methodischen Gestaltung der Projektaktivitäten sowie zum internationalen Austausch.

Die nachfolgende Darstellung der Ergebnisse bildet die drei Fragenkomplexe ab und fokussiert die Einschätzungen und Anregungen seitens der Lehrkräfte (Abschnitt 4.1), Erfahrungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern (Abschnitt 4.2) sowie förderliche und hinderliche Faktoren für die Projektumsetzung an Schulen (Abschnitt 4.3). Dabei stehen die in der Tabelle 2 geschilderten Prozess- und Produktaspekte im Mittelpunkt der Betrachtung.

4.1 Einschätzungen und Anregungen seitens der Lehrkräfte

Der erste Schwerpunkt der wissenschaftlichen Begleitung bezieht sich auf die Erfahrungen, Einschätzungen und Anregungen der Lehrkräfte zum Projekt *Humanitäre Prinzipien*. In diesem Zusammenhang lässt sich zunächst feststellen, dass die Lehrkräfte ihre Beteiligung am Projekt sehr positiv erleben und das Engagement des IZB und DEZA in diesem Bereich befürworten. Erkennbar ist, dass die meisten beteiligten Lehrpersonen das Thema Humanitäre Prinzipien für sehr relevant halten und die Auseinandersetzung mit diesem Thema im schulischen Setting nachdrücklich unterstützen. Diese Einschätzung der thematischen Relevanz ist unter anderem dadurch zu erklären, dass die Teilnahme am Projekt freiwillig ist und das Projekt vorrangig Lehrkräfte anzieht, die inhaltlich interessiert sind und häufig bereits andere Aktivitäten im vergleichbaren Bereich koordiniert oder initiiert haben.

Welche Erfahrungen machen Lehrkräfte mit dem Projekt und welche Anregungen geben sie für seine Weiterentwicklung? Diese Fragen sollen im Folgenden entlang der Aussagen der Lehrkräfte a) zum Aufbau und zur inhaltlichen und methodischen Gestaltung des Lehrmittels, b) zur Passung des Lehrmittels der Zielgruppe, c) zur Handhabung des Lehrmittels, d) zur curricularen und institutionellen Verortung der Projektaktivitäten sowie e) zum internationalen Austausch als Teil der Projektaktivitäten erörtert werden.

a) Aufbau, inhaltliche und methodische Gestaltung des Lehrmittels

Die den Lehrkräften im Vorfeld zur Verfügung gestellten Materialien werden von allen Befragten gelobt. Mehrheitlich positiv wird die klare Struktur der Module, der logische Aufbau des gesamten Projekts und nachvollziehbare Aufbereitung der jeweiligen Lernschritte bewertet. Darüber hinaus werden gut durchdachte und strukturierte Arbeitsaufträge für Schülerinnen und Schüler geschätzt. Dies erleichtert den Lehrkräften den Einstieg in die *Materie* und hilft während der Vorbereitungsphase, eine Vorstellung zu entwickeln, wie das Projekt konkret umgesetzt werden kann.

Die Einschätzungen der Lehrkräfte zu den einzelnen Inhalten des Vorbereitungsdossiers variieren. Von einigen werden alle vorgeschlagenen Inhalte und methodische Umsetzungen als attraktiv und überzeugend bewertet. Andere Befragte machen auf Aspekte aufmerksam, die in ihren Augen verbessert werden müssen. Beispielsweise erscheint nicht allen Befragten der rote Faden (insbesondere bei den ersten beiden Modulen) als gegeben. Viele vermissen den Bezug zu Humanitären Prinzipien bei den Einheiten, die das Thema „Werte“ in den Mittelpunkt rücken. Dieses Argument wird häufig mit einem unzureichenden Engagement der Schülerinnen und Schüler während der ersten beiden Module bekräftigt. Einige Lehrpersonen kritisieren unter dem Stichwort „Greifbarkeit“ das hohe Abstraktionsniveau und schlagen vor, humanitäre Prinzipien über den Fokus auf die Humanitäre Hilfe greifbarer zu machen und dieses Thema an einem konkreten, für Schülerinnen und Schüler lebensnahen Beispiel zu bearbeiten.

Vergleichbar uneinheitlich fallen die Einschätzungen der Lehrkräfte zur methodischen Gestaltung aus. Viele Lehrkräfte loben die breite methodische Palette und die Abwechslung in der Gestaltung der Lernprozesse. Einige Befragte regen jedoch methodische Weiterentwicklungen an und empfehlen, mehr Bewegungsübungen zu integrieren oder noch mehr Elemente einzubinden, die mit den Erlebnissen für Schülerinnen und Schülern einhergehen sowie Kontakte mit der „Aussenwelt“ der Schule ermöglichen. Deutlich sind auch die Stimmen, die von ihren Schwierigkeiten im Umgang mit den vorgeschlagenen methodischen Arrangements berichten: Dabei geht es nicht nur um infrastrukturelle Einschränkungen (schulische Räumlichkeiten), sondern auch um methodische Vorlieben der Lehrkräfte sowie ihre Vertrautheit mit den Verfahren, die Reflexionsprozesse bei Schülerinnen und Schülern anregen und fördern. Im Rahmen des Projektes treffen somit die schulische und die ausserschulische pädagogische Praxis aufeinander. Dieser spezifische Handlungsraum wird von Lehrkräften unterschiedlich genutzt: Die Praktiken variieren von „ich lasse mich darauf ein und probiere aus“ über „ich kenne das aus meiner Zeit in der Jugendbildung“ bis hin zu „ich wähle aus, was zu mir passt“. Dabei scheinen verschiedene Zugänge und Anpassungen im Projekt möglich zu sein, was von Lehrkräften wiederum meist geschätzt wird.

b) Passung des Lehrmittels der Zielgruppe

Die Einschätzung der Passung des Lehrmittels zur Schulstufe der Schülerschaft ist sehr uneinheitlich. Während einige Lehrkräfte davon berichten, dass das Niveau zu niedrig angesetzt ist, stellen die anderen (bei etwa gleichaltrigen Schülerinnen und Schülern) fest, das Niveau sei zu hoch. Offensichtlich spielt dabei nicht nur die Schulstufe als ein objektivierbares Kriterium, sondern auch das Bild der Lehrkräfte von ihrer Schülerschaft, das Niveau der konkreten Schule und viele andere Faktoren eine Rolle. Angeregt wird in diesem Zusammenhang eine Differenzierung in den jeweiligen Aufgaben, die verschiedene Schulformen und Zielstufen berücksichtigen.

c) Handhabung des Lehrmittels

Die zur Verfügung gestellten Vorbereitungsunterlagen des Lehrmittels werden von Lehrkräften unterschiedlich gehandhabt. Einige sehen die Anpassungen a priori als notwendig und schätzen die Freiräume sowie die daraus folgenden Möglichkeiten, das Lehrmittel und den Projektlauf

an schulische Kontexte und ihre eigenen Vorlieben anzupassen. Eine wichtige Chance dieser Anpassung besteht sicherlich in einer stärkeren Identifikation der Lehrkräfte mit dem, was sie tun und einer notwendigen schulischen und lokalen Kontextualisierung. Ein Risiko besteht jedoch darin, dass das Projektprofil längerfristig immer diffuser wird.

Das sehr ausführlich ausgearbeitete Vorbereitungsdossier erzeugt bei den anderen Lehrkräften die Erwartung, dass das Konzept ohne Anpassungen zum Umsetzen im Klassenzimmer fertig sei oder auch, dass Anpassungen und Abwandlungen nicht erwünscht sind. Auch in diesem Fall stellt sich die Frage nach einer Balance zwischen der Wiedererkennung des Projektes und der notwendigen Kontextualisierung.

Die Anpassungen und Kontextualisierung gehen für viele Lehrkräfte mit einem hohen Vorbereitungsaufwand einher, was nicht selten kritisiert wird. Die Notwendigkeit, sich vor Projektbeginn thematisch fit zu machen, ist für alle Befragten einleuchtend. Dennoch empfinden Lehrpersonen, die die Leitung des Projektes ohne Unterstützung vom IZB übernehmen, die Vorbereitungsphase wegen der eingeschränkten zeitlichen Ressourcen als sehr herausfordernd. Deswegen, aber auch wegen der häufigen allgemeinen thematischen Unsicherheiten, wird von Lehrkräften die Möglichkeit geschätzt, auf die Expertise des IZB und der DEZA-Mitarbeitenden zurückgreifen zu können. Ihr Beitrag im Projekt wird in vielen Gesprächen als zentral bewertet.

d) Curriculare und institutionelle Verortung der Projektaktivitäten

Die Einschätzung der Lehrkräfte bezüglich der Passung der Projektinhalte in das reguläre schulische Curriculum ist uneinheitlich. Während einige Befragte versuchen, Bezüge in der Geographie oder in den Fächern gesellschaftswissenschaftlichen Spektrums zu finden, sind andere der Meinung, dass dieses Thema am besten ausserhalb der curricularen Aktivitäten zu platzieren wäre und die Chance, humanitäre Prinzipien im Unterricht zu behandeln mit der Einführung des Lehrplans 21 wegen der „Lernstoffdichte“ noch geringer sein wird. Tendenziell sprechen sich viele dafür aus, die Auseinandersetzung mit Humanitären Prinzipien in schulischen „Sonderformaten“, wie beispielsweise Projektwoche zu verorten, allerdings scheinen diese an vielen Schulen keine beständigen Gefässe darzustellen.

Eine nachhaltige institutionelle oder strukturelle Verankerung der Projektaktivitäten zeichnet sich somit in der Pilotphase des Projektes als Herausforderung ab. Diese Herausforderung scheint dabei (wenn auch in einer unterschiedlichen Form) sowohl Schulen in der Schweiz als auch Schulen im Ausland zu betreffen. Während viele Lehrkräfte in der Schweiz darüber berichten, dass die Projektaktivitäten auf ihre Initiative zurückgehen und institutionell nicht abgesichert sind, stellen die strukturellen Einschränkungen und Vorgaben eine Hürde für die Umsetzung solcher Projekte an Schulen im Ausland dar (vgl. Serbien).

e) Internationaler Austausch als Teil der Projektaktivitäten

Mit Ausnahme einer Schule wurden die Projekte in der Pilotphase ohne einen internationalen Schulaustausch umgesetzt. Teilweise entschieden sich die beteiligten Lehrkräfte bewusst dagegen. In anderen Fällen hat der Austausch aus logistischen, inhaltlichen oder zeitlichen Gründen nicht stattgefunden. Entsprechend variiert die Position der Lehrkräfte hinsichtlich der

Notwendigkeit, den Austausch als einen Bestandteil der Projektaktivitäten zu integrieren. Ein Teil der Befragten sieht die Austauschkomponente als überflüssig und begründet dies mit der ohnehin stark ausgeprägten Komplexität des Projektes sowie mit dem Fehlen des Mehrwertes dieses Austausches. Der andere Teil der befragten Lehrkräfte begrüsst den Austausch und betont Lernprozesse, die dadurch ermöglicht werden können.

Zusammenfassend betrachtet ist die Pilotphase im Projekt *Humanitäre Prinzipien* aus der Sicht der Lehrkräfte sehr positiv zu beurteilen. Der Aufbau, die inhaltliche und methodische Gestaltung des Lehrmittels sowie die Begleitung bei der Projektumsetzung scheinen im Wesentlichen auf eine positive Resonanz zu stossen. Einige Potentiale für die Weiterentwicklung des Lehrmittels deuten sich zugleich an und betreffen die Vermittlung des roten Fadens bei der thematischen Auseinandersetzung, die Handhabung des Lehrmittels, die Diversifizierung des Lehrmittels hinsichtlich verschiedener Zielgruppen und Kontexte sowie den Stellenwert des internationalen Austausches. Darüber hinaus erscheint die institutionelle Einbettung dieser Arbeit und somit die inhaltliche Kontinuität und Nachhaltigkeit der Lernprozesse an Schulen noch offen.

4.2 Erfahrungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern

Welche Erfahrungen machen Schülerinnen und Schüler bei der Auseinandersetzung mit dem Thema Humanitäre Prinzipien und was nehmen sie aus diesen Prozessen mit? Diesen Fragen soll im Folgenden entlang der Aussagen der befragten Schülerinnen und Schüler nachgegangen werden. Dabei wird vor allem a) auf die Einschätzungen und Anregungen der Schülerinnen und Schüler zum Aufbau und zur inhaltlichen und methodischen Gestaltung der Projektaktivitäten und b) auf ihre Lernprozesse eingegangen. Einschränkend soll angemerkt werden, dass es im Rahmen dieser Analyse aus verschiedenen Gründen nicht gelungen ist, die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler an den beiden beteiligten Schulen im Ausland zu erfassen. Die Angaben zu ihren Lernprozessen basieren deshalb auf den Aussagen der Lehrkräfte.

a) Aufbau, inhaltliche und methodische Gestaltung der Projektaktivitäten

Ähnlich wie dies bei den befragten Lehrkräften der Fall ist, ist eine grundsätzlich sehr positive Bewertung der Schülerinnen und Schüler zu ihrer Projektbeteiligung festzustellen. Die in Fokusgruppen gestellte Frage nach der allgemeinen Bewertung der Projektteilnahme auf einer zehnstufigen Skala wurde von den meisten Schülerinnen und Schülern im Skalenbereich *Sieben* bis *Zehn* beantwortet, was auf eine hohe Zufriedenheit hindeutet.

Diese positive Bewertung wird dabei hauptsächlich durch die Möglichkeit begründet, mit schulischen Routinen auf zwei Ebenen zu brechen: inhaltlich und methodisch. *Erstens* geht es bei dem Projekt um die Bearbeitung von Themen, die aus der Sicht der befragten Schülerinnen und Schüler in der Regel keinen Eingang in den regulären Unterricht finden, jedoch als äusserst relevant betrachtet werden. Dabei werden mindestens drei Themen von Schülerinnen und Schülern als zentrale Lerngegenstände der Projektarbeit erlebt: humanitäre Prinzipien, humanitäre Hilfe und Fluchterfahrungen ihrer Gleichaltrigen. Es deutet vieles darauf hin, dass diese Akzentuierung nicht nur mit subjektiven Relevanzsetzungen der Jugendlichen selbst, sondern auch mit verschiedenen schulischen Umsetzungsmodalitäten, lokalen Einbettungen der Projektaktivitäten und Interessen

der Lehrpersonen einhergeht. In diesem Zusammenhang ist positiv anzumerken, dass eine thematische Fokussierung des Projektes auf humanitäre Prinzipien offenbar viel Potential für eine Kontextualisierung und schulspezifische Konkretisierung bietet.

Zweitens macht die Mitwirkung im Projekt zu humanitären Prinzipien andere methodische Arrangements erfahrbar. Insbesondere wird von Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geschätzt, Wissen im Gespräch mit Expertinnen und Experten aus der Praxis zu gewinnen und ihre Tätigkeit vor Ort kennen zu lernen (Besuche bei der DEZA sowie die Gespräche mit DEZA-Mitarbeitenden im schulischen Setting). Des Weiteren wird von den Befragten die Gelegenheit gelobt, eigene Projekte machen zu dürfen und auf diese Weise selbst aktiv zu werden. Insbesondere Projekte, die Interessen der Schülerinnen und Schüler aufgreifen, eine exemplarische Bearbeitung des Themas „humanitäre Prinzipien“ ermöglichen und einen Kontakt zur „Aussenwelt“ der Schule herstellen (z.B. Austausch mit Schülerinnen und Schülern im Übergangszentrum in Davos) werden von befragten Jugendlichen als Highlights des Projektes geschildert. Der Austausch mit Schülerinnen und Schülern aus dem Ausland wird ebenfalls (sofern stattgefunden) mit Begeisterung aufgenommen. Manchmal genügt es jedoch schon, die Klassenräume für einen inhaltlich strukturierten Spaziergang zu verlassen, damit Schülerinnen und Schülern dies als ein besonderes Ereignis in ihrem schulischen Alltag wahrnehmen.

Die allgemeine Bewertung der Projektaktivitäten durch Schülerinnen und Schülern fällt somit sehr positiv aus. Zugleich liegen ihre Einschätzungen meistens unter der bestmöglichen Option. Was fehlt den befragten Jugendlichen, um dem erlebten Projekt die bestmögliche Note zu geben? Die Kritik der Schülerinnen und Schüler bezieht sich hauptsächlich auf die ersten beiden Module, die sie häufig als „zu theoretisch“ und „wie der Unterricht“ (es fehlt der methodische Routinebruch) beschreiben. Für viele stellt sich die Frage, was die ersten beiden Tage mit dem angekündigten Thema zu tun haben. Viele nehmen die Aufgaben, die eine Reflexion oder auch das Nachdenken über persönliche Gefühle und Erfahrungen integrieren als zu „persönlich“ wahr, manche Schüler vergleichen diese Lernräume mit einer Selbsthilfegruppe und äussern ihr Unbehagen diesbezüglich. Deutlich werden somit zwei zentrale Kritikpunkte seitens der Schülerinnen und Schüler: Erstens scheinen doch nicht alle methodisch-didaktischen Arrangements im Sinne des positiven Routinebruchs mit dem Unterricht wahrgenommen zu werden und zweitens ist für einige Schülerinnen und Schüler der rote Faden der Themenbearbeitung zumindest während der ersten beiden Module nicht immer nachvollziehbar.

b) Lernprozesse bei Schülerinnen und Schülern

Welche Lernprozesse werden bei Schülerinnen und Schülern durch die Projektteilnahme in Gang gesetzt und in wie fern werden die intendierten Ziele der Sensibilisierung für humanitäre Verhältnisse, der Meinungs- und Absichtsbildung erreicht? Wird diese Frage unter Rücksichtnahme der Antworten von Schülerinnen und Schülern beantwortet, so scheinen drei inhaltliche Schwerpunkte die Lernprozesse bei Jugendlichen zu dominieren. *Erstens* stellt die Humanitäre Hilfe, ihre institutionelle Einbettung, Abläufe und Prinzipien einen wichtigen Lerngegenstand dar. Dabei handelt es sich in erster Linie um die Wissenszunahme, aber auch um eine grundsätzliche Sensibilisierung für humanitäre Verhältnisse und die Rolle der internationalen Hilfsorganisationen bei der Bewältigung von humanitären Herausforderungen.

Zweitens deuten die Daten daraufhin, dass das Helfen und die helfende Haltung im Mittelpunkt der Lernprozesse stehen. Schülerinnen und Schüler in der Schweiz und im Ausland beschreiben ihren Wunsch zu helfen als eine zentrale Erkenntnis im Projekt. Beispielweise scheint ein internationaler Austausch, der vor dem Hintergrund der globalen Ungleichheiten asymmetrisch strukturiert ist (Schweiz-Libanon), den Wunsch der Schülerinnen und Schüler in der Schweiz anzustossen, ihren Gleichaltrigen in Libanon zu helfen. Interessanterweise richten sich dabei die Aktionen der Schülerinnen und Schüler im Libanon an die ärmeren Bevölkerungsgruppen im eigenen Land. Ähnliches ist auch in Projekten zu beobachten, in denen migrationsgesellschaftlich geprägte soziale Ungleichheiten in der Schweiz durch einen direkten Kontakt erfahrbar gemacht werden: Schülerinnen und Schüler möchten den Kindern und Jugendlichen im Übergangszentrum helfen. Die Unterscheidung zwischen den Helfenden und den zu Helfenden verläuft somit jenseits nationaler Grenzen und ist eher entlang der sozioökonomischen Lage der Betroffenen zu verorten. Während Schülerinnen und Schüler in ihrer helfenden Position gestärkt werden, reflektieren sie deutlich seltener ihre privilegierte(re) soziale Position und globale Asymmetrien in ihren historischen und gegenwärtigen Kontinuitäten, welche die Einnahme der „Helfer(in)-Rolle“ erst ermöglichen.

Drittens bilden die Erkenntnisse über die Lebenswelten und Erfahrungen der Adressatinnen und Adressaten einen wichtigen Schwerpunkt der Projektaktivitäten. Dies ist insbesondere in Projekten der Fall, in denen ein direkter Kontakt mit Personen zustande kommt, die von Schülerinnen und Schülern als hilfsbedürftig erlebt werden. Die Erkenntnisse können die Einnahme der helfenden Rolle fördern oder auch (seltener) dazu beitragen, die eigenen Vorurteile und medial geprägten Bilder von bestimmten Personengruppen zu hinterfragen. So berichten beispielsweise Schülerinnen und Schüler, die am Projekt im Übergangszentrum teilgenommen haben, von ihren überraschenden Erkenntnissen darüber, dass sich ihre Gleichaltrigen von ihnen nicht unterscheiden, gut Deutsch sprechen und häufig aus sozial und wirtschaftlich gut gestellten Verhältnissen kommen.

Unabhängig von der thematischen Schwerpunktsetzung und der Beschäftigung mit Humanitären Prinzipien erscheinen zwei weitere Lernfelder als bedeutsam. Zum einen berichten Schülerinnen und Schüler von einer Gelegenheit, sich durch die Projektaktivitäten als eine Klassengemeinschaft zu konstituieren und einander menschlich näher zu kommen. Offensichtlich wird die Projektarbeit von Schülerinnen und Schülern als ein pädagogisch gestalteter Raum erlebt, in dem sie ihre sozialen Verbindungen stärken und sich als eine Gemeinschaft finden können. Teilweise berichten Schülerinnen und Schüler, dass sie durch das Projekt manche ihrer Mitschülerinnen und -schüler erst richtig kennen lernen konnten. Zum anderen bietet das Projekt für einige Schülerinnen und Schüler eine Möglichkeit, sich von einer „anderen“ Seite – als dies in der Schule möglich ist – zu zeigen und eine bisher ungewohnte Aufgabe zu übernehmen. So stellte beispielsweise die Möglichkeit, einen Radiobeitrag vorzubereiten und sich als Radiomoderator zu versuchen für betroffene Schülerinnen und Schüler in Dietikon ein einschneidendes Erlebnis dar.

Die Lehrpersonen äussern sich zu Lernprozessen bei Schülerinnen und Schülern viel vorsichtiger, bekräftigen jedoch im Wesentlichen die genannten Lernfelder. Viele berichten von Überraschungen, die sie während des Projektes erleben, indem sie neue Kompetenzen und unerwartete Fähigkeiten bei ihrer Schülerschaft entdecken. Von einigen Lehrkräften wird die Frage

der Nachhaltigkeit dieser Lernprozesse aufgeworfen, zumal es sich aus ihrer Sicht um eine punktuelle Veranstaltung handelt, die inhaltlich nur sehr beschränkt Bezüge zum schulischen Curriculum aufweise. Die Initiativen der Schülerinnen und Schüler, im Sinne der Kontinuität einer engagiert helfenden Haltung, finden nach dem Projektabschluss offensichtlich nicht ohne Schwierigkeiten schulische Räume für die Umsetzung.

Viele Lehrkräfte berichten nicht nur von Lernprozessen bei Schülerinnen und Schülern, sondern auch von ihren eigenen. Offensichtlich ermöglichen die Projektaktivitäten einen Einblick in einen für viele Lehrkräfte neuen Bereich. Erkennbar ist, dass eine Expertise in der Pilotphase des Projektes aufgebaut wird, die für die Weiterentwicklung des Projektes genutzt werden kann. Die Bereitschaft und das Interesse, diese Expertise in die Weiterentwicklung des Lehrmittels einfließen zu lassen, wird von Lehrkräften gelegentlich als eine Anregung an das Projektteam formuliert.

Zusammenfassend kann behauptet werden, dass die schulischen Projektaktivitäten zum Thema Humanitäre Prinzipien ihren Zweck erfüllen. Schülerinnen und Schüler bewerten ihre Projekterfahrungen sehr positiv und werden für humanitäre Verhältnisse und Realitäten sensibilisiert. Sie erhalten die Möglichkeit sich diesbezüglich eine Meinung zu bilden und werden in ihrer helfenden Absicht gestärkt. Der für die Absichtsbildung notwendige Bezug zur eigenen Person scheint dabei am besten in Projekten zu gelingen, in denen die von Schülerinnen und Schülern initiierte Projektaktivität einen Bestandteil der Aktivitäten darstellt, Projekte einen direkten Kontakt zu Adressatinnen und Adressaten ermöglichen sowie wenn die ersten Module auf eine höhere Akzeptanz seitens der Schülerinnen und Schüler stossen. Die Herausbildung der helfenden Haltung ist jedoch auch in anderen Projektaktivitäten sehr präsent und rückt nicht selten die Informationen zu humanitären Verhältnissen, Prinzipien und Hilfe sowie andere Lernprozesse in den Hintergrund.

4.3 Förderliche und hinderliche Faktoren für die Projektumsetzung an Schulen

Im letzten Teilbereich der Fragestellung soll eruiert werden, welche förderlichen und hinderlichen Faktoren die Projektumsetzung beeinflussen. Ein so formuliertes Erkenntnisinteresse kann linear kausale Zusammenhänge suggerieren, die in einem qualitativen Projekt nicht überprüft werden können. Viel eher handelt es sich hier darum, die Aussagen und Relevanzsetzungen der Befragten zu Aspekten (bspw. zu Rahmenbedingungen, konzeptuellen Überlegungen, Erfahrungen, Voraussetzungen) zu ermitteln, die das Erreichen der Projektziele begünstigen oder behindern.

Werden diese Einschränkungen in den Blick genommen, so können einige Faktoren genannt werden, die aus der Sicht der Befragten das Gelingen des Projektes unterstützen oder erschweren. Als förderlich wird von den Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern Folgendes erlebt:

- *Längerfristige Planung:* Um die Schulaktivitäten zu den humanitären Prinzipien institutionell besser zu verorten sowie den Vorbereitungsaufwand für Lehrkräfte zeitlich gut einzuteilen, erscheint eine längerfristige Planung sinnvoll.

- *Modularisierte Vorbereitungsunterlagen und Beratungsmöglichkeit:* Die Lehrkräfte betonen eine sehr hohe Qualität der Vorbereitungsunterlagen sowie klare, gut strukturierte und ausführliche Darstellung der Vorgehensweise. Zugleich weisen viele darauf hin, dass die Vorbereitungstreffen und Möglichkeiten der Beratung bei der Projektkoordination für die Projektumsetzung unabdingbar sind und schätzen diese Gelegenheit für eine Vorbereitung sehr.
- *Exemplarische Bearbeitung des Themas Humanitäre Prinzipien:* Die Daten deuten darauf hin, dass das Thema Humanitäre Prinzipien sowohl von Schülerinnen und Schülern als auch von Lehrkräften als sehr abstrakt erlebt wird. Deshalb werden die pädagogischen Ziele des Projektes den Befragten zufolge eher erreicht, wenn das Thema Humanitäre Prinzipien greifbarer gemacht wird. Dies kann erfolgen, indem humanitäre Prinzipien an einem konkreten Beispiel illustriert werden, das zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler dazugehört (z.B. Flucht und Asyl) oder ihnen nahegebracht werden kann (Beispiele für humanitäre Aktionen).
- *Integrierte Projekte der Schülerinnen und Schüler:* Des Weiteren scheint die Möglichkeit für Schülerinnen und Schüler, ihre eigenen Projekte zum Thema Humanitäre Prinzipien zu entwickeln und umzusetzen, dazu beizutragen, dass die thematische Auseinandersetzung fundiertere und nachhaltigere Lernprozesse ermöglicht. Zugleich trägt die Projektstätigkeit der Schülerinnen und Schüler zur Greifbarkeit des Themas Humanitäre Prinzipien bei, insbesondere, wenn Projekte einen direkten Kontakt bzw. eine Zusammenarbeit mit betroffenen Akteuren vorsehen.
- *Zusammenarbeit mit Institutionen ausserhalb der Schule:* Die Arbeit am Thema Humanitäre Prinzipien scheint mit einem Bruch mit der üblichen Schulroutine für die Beteiligten einherzugehen. Dieser Routinebruch verleiht dem Projekt eine zusätzliche Attraktivität. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn außerschulische Institutionen (bspw. DEZA, Übergangszentrum) involviert sind.
- *Interesse, Vorerfahrungen und Engagement der Lehrkräfte als eine wichtige Grundlage:* Offensichtlich beteiligen sich am Projekt vor allem Lehrkräfte, die Interesse am Thema zeigen und häufig bereits zuvor auf die eine oder andere Art und Weise mit dem Thema Entwicklungszusammenarbeit oder humanitäre Hilfe in Berührung gekommen sind. Die Motivation der Lehrpersonen, am Projekt mitzumachen scheint somit primär mit inhaltlichen Überlegungen zusammen zu hängen. Daraus resultiert ein sehr hohes Engagement der Lehrkräfte bei der Umsetzung des Projektes.

Hinsichtlich der Aspekte, die aus der Sicht der Befragten die Projektimplementierung erschweren, sind vor allem zwei zu benennen, die mit der strukturellen Verortung der Projektaktivitäten im schulischen Kontext zusammenhängen:

- *Institutionelle Verortung:* Die Lehrkräfte berichten in den Interviews, dass es nicht immer einfach ist, passende Gefässe für die Umsetzung der Aktivitäten zum Thema Humanitäre Prinzipien zu finden. Viele nutzen die so genannten Projektwochen, um ein entsprechendes Angebot zu platzieren. Allerdings erscheint dieses Gefäss sehr instabil, da Projektwochen an vielen Schulen nicht regelmässig angeboten werden. Die curriculare Einbindung in den Unterricht erweist sich zwar in vielen Fällen als möglich, setzt jedoch eine fachliche Nähe der betreuenden Lehrkraft voraus sowie ihre Bereitschaft Inhalte zu integrieren, die nicht primär curricular vorgegeben sind. Nicht selten bleibt es bei der Initiative der Lehrkräfte, die versuchen, im Raum ihrer subjektiven Möglichkeiten zu agieren. Einige Lehrkräfte weisen in diesem Zusammenhang darauf hin,

dass sie sich mehr Anerkennung und Unterstützung seitens der Schulleitung und im Kollegium wünschen würden.

- *Konkurrenz der Angebote an Schulen:* Die Bearbeitung des Themas Humanitäre Prinzipien steht mit anderen curricularen und aussercurricularen Aktivitäten an Schulen insbesondere in der Schweiz in Konkurrenz. Dies stellt zwei Herausforderungen dar: einerseits eine bereits angesprochene angemessene Verortung des Angebots in der Schule, andererseits die Attraktivität des Angebots für die Schülerinnen und Schüler (insbesondere, wenn es sich um Wahlangebote handelt). Vor diesem Hintergrund weisen die Befragten darauf hin, dass die Aktivitäten zum Thema Humanitäre Prinzipien Anreize beinhalten sollten, die dieses Angebot für Jugendliche besonders machen. Das Besondere kann dabei ein Besuch bei der DEZA oder beispielsweise ein gemeinsames Projekt mit einem Übergangszentrum sein, es könnte sich aber auch auf die Möglichkeit beziehen, sich mit Schülerinnen und Schülern aus einer anderen Region virtuell austauschen zu können.

5 Entwicklungsfelder für die zweite Projektphase

Die vorgestellten Befunde der wissenschaftlichen Begleitung können zu sechs Entwicklungsfeldern verdichtet werden, die bei der zweiten Projektphase zu erwägen sind und im Folgenden dargestellt werden.

5.1 Qualitätsanspruch und die Notwendigkeit der Kontextualisierung

Im Kern des Projektes ist ein Lehrmittel, das Lehrkräfte bei der Bearbeitung des Themas Humanitäre Prinzipien mit ihrer Schülerschaft unterstützen soll. Das Lehrmittel ist modular strukturiert und beinhaltet didaktische Anleitungen für die Lehrkräfte. Die pädagogische Intention bezieht sich dabei auf die Sensibilisierung der Schülerschaft für die humanitären Prinzipien und Verhältnisse einerseits sowie die Ermöglichung einer Meinungs- und Absichtsbildung andererseits. Eine gut und detailliert ausgearbeitete Handreichung scheint einen wichtigen Faktor für eine gelungene Umsetzung der Projektaktivitäten an Schulen darzustellen. Zugleich sind in den Daten wiederholte Hinweise darauf vorzufinden, dass das Lehrmittel zwei Dinge zu suggerieren scheint: Es lässt den Eindruck entstehen, dass erstens das Projekt anhand des Lehrmittels mit einem geringen Aufwand umgesetzt werden kann sowie zweitens, dass das Lehrmittel in sich geschlossen ist und die interne Verlaufslogik nicht (einfach) zu durchbrechen ist.

Spätestens wenn die Vorbereitungsaktivitäten seitens der Lehrkräfte einsetzen, stellen sie häufig fest, dass Anpassungen, Veränderungen und Kontextualisierungen sinnvoll sind. Verschiedene Schülerinnen- und Schülergruppen und ihre Bedürfnisse, methodisch-didaktische Vorlieben der Lehrkräfte oder schulkontextgebundene Ideen der Lehrkräfte machen diese Veränderungen erforderlich. Dies hat zur Folge, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema Humanitäre Prinzipien verschiedene Formen an verschiedenen Schulen annimmt und die Konturen des Projektes mit dem „Label“ Humanity oder Humanitäre Prinzipien verschwimmen (können). Darüber hinaus ist denkbar, dass die nächste Programmphase mit einer verstärkten Implementierung im Ausland diese kontextualisierenden Veränderungen unausweichlich machen

und sich die Frage nach einem „gemeinsamen Nenner“ einerseits und der flexiblen Anpassung des Konzeptes andererseits antizipieren lässt.

Vor dem Hintergrund dieser Dynamiken erscheint es für die Weiterentwicklung des Lehrmittels sinnvoll, dieses Spannungsverhältnis zwischen dem hohen Anspruch des Lehrmittels und der notwendigen Kontextualisierung wahrzunehmen und nach möglichen Umgangsweisen damit zu suchen. Denkbar ist es beispielsweise im Lehrmittel einen inhaltlichen und didaktischen Kern des Projektes zu definieren, der durch die weiteren möglichen Aktivitäten ergänzt werden kann. Diese Trennung zwischen den zentralen und peripheren Inhalten und Methoden könnte gegebenenfalls den Lehrkräften eine Orientierung hinsichtlich der Freiräume und Improvisations-, Veränderungs- und Weiterentwicklungspotentiale geben. Auch explizite Hinweise darauf, wo Anpassungen sinnvoll und erwünscht sind könnten die Erwartung, das Lehrmittel wäre eins zu eins zu implementieren, etwas dämpfen. Offensichtlich ist jedoch, dass auch bei diesem Verfahren nicht auszuschließen wäre, dass das Lehrmittel „lediglich“ als Inspiration verwendet wird und wenige ausgewählte Elemente umgesetzt werden. In diesem Fall würde sich die Frage nach Identifikation mit dem Projekt *Humanitäre Prinzipien* an Brisanz gewinnen. Interessant wäre hier der Frage nachzugehen, was Lehrkräfte zur Anpassung verleitet und wie genau dieser Prozess verläuft.

5.2 Thematischer Fokus und „Greifbarkeit“ für Schülerinnen und Schüler

Im Mittelpunkt des Projektes und des Lehrmittels ist die Auseinandersetzung mit dem Thema Humanitäre Prinzipien. Wie bereits beschrieben, wird das Thema von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrkräften als abstrakt erlebt und der Appell nach mehr „Greifbarkeit“ ist in den Daten mehr als deutlich. Dabei wird unter diesem Stichwort nicht nur das hohe Abstraktionsniveau diskutiert. Offensichtlich könnte ein noch schärfer markierter roter Faden (theoretisches und konzeptuelles Fundament der jeweiligen Aktivitäten) sowie das bessere Verständnis der Lehrkräfte darüber, wie jede einzelne Übung zur Bearbeitung des Themas Humanitäre Prinzipien beiträgt, die besagte Greifbarkeit erhöhen.

Um dieser Herausforderung zu begegnen, haben viele Lehrkräfte in der Pilotphase ihre eigenen Wege gesucht. Der Weg zur Greifbarkeit führte dabei über die Fokusverschiebung zur humanitären Hilfe als ein Rahmenthema oder auch zu Flucht und Asyl als humanitäre Kontexte. Humanitäre Prinzipien wurden dabei in diesen thematischen Fokus eingeordnet und auf diese Weise verständlich gemacht. Mit Blick auf die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler kann diese Vorgehensweise bestärkt werden, denn in ihren Aussagen wird deutlich, dass das Thema Humanitäre Prinzipien vor allem exemplarisch anhand eines humanitären Settings oder einer konkreten Aufgabe am besten bearbeitet werden kann und eher selten als ein abstraktes Set an Werten oder Prinzipien zugänglich gemacht werden kann.

Ein Dilemma, das sich in diesem Zusammenhang für die Weiterentwicklung des Projektes stellt, bezieht sich somit auf einen Anspruch Humanitäre Prinzipien in den Mittelpunkt der Lernprozesse zu rücken und zugleich die offensichtliche Notwendigkeit, dieses Thema mit Beispielen, Fokusverschiebungen und konkreten Inhalten für Schülerinnen und Schüler greifbar zu machen.

5.3 Förderung der helfenden Haltung und Reflexion globaler Verhältnisse

Neben den intendierten Lernzielen (Sensibilisierung, Meinungs- und Absichtsbildung) ist in den Daten ein weiterer Lerneffekt bei Schülerinnen und Schülern gut erkennbar: Nämlich die Förderung der helfenden Haltung der Schülerinnen und Schüler. Offenbar trägt die Auseinandersetzung mit dem Thema Humanitäre Prinzipien dazu bei, dass sich Schülerinnen und Schüler nicht nur als Staatsbürger eines Landes erleben, das humanitäre Hilfe in verschiedenen Regionen der Welt leistet, sondern auch in ihrer Verantwortung zu helfen gestärkt werden. Während Schülerinnen und Schüler in ihrer helfenden Position gestärkt werden – und das trifft auch auf Schülerinnen und Schüler in ärmeren und unstabilen Regionen der Welt zu – reflektieren sie deutlich seltener ihre privilegierte(re) soziale Position, die zur Einnahme der „Helfer(in)-Rolle“ verleitet. Die globalen Verhältnisse, die humanitäre Hilfe und das durch humanitäre Prinzipien geleitete Handeln erst notwendig machen, werden bisher nicht explizit thematisiert.

Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll zu erwägen, ob und inwiefern die Reflexion auf der individuellen Ebene über das eigene Bedürfnis, die Verantwortung und Verpflichtung zu helfen durch die Auseinandersetzung mit globalen und geopolitischen Ungleichheiten als Kontexte des humanitären Handelns ergänzt werden könnte. Weiterhin könnte darüber nachgedacht werden, *warum* humanitäre Prinzipien für so aktuell erachtet werden und was die humanitäre Hilfe unter anderem nötig macht (bspw. neoliberale Wirtschaftsverhältnisse und moderne Formen der Ausbeutung, (Post-)Kolonialismus). Diese Perspektiven auf die globalgesellschaftliche Dimension der humanitären Prinzipien und humanitären Verhältnisse könnte u.E. eine Bereicherung für das Projekt darstellen und seiner internationalen Ausrichtung angemessen inhaltlich entgegenkommen.

5.4 Internationaler Austausch: eine optionale Ergänzung oder ein zentraler Bestandteil des Projektes?

Die Rolle und der Stellenwert des internationalen (virtuellen) Austausches zwischen den Schulen sind zum Zeitpunkt der Berichterstattung nicht abschliessend geklärt. Während der Pilotphase war es trotz der intensiven Bemühungen nicht immer möglich einen Austausch zu organisieren. Viele Schulen haben sich bewusst dagegen entschieden. Die Schulen, denen es gelungen ist, einen Austausch zu ermöglichen, berichten von wichtigen Erkenntnissen und Erlebnissen für die Schülerinnen und Schüler. Es steht fest, dass es für den Austausch sowohl Pro- als auch Contra-Argumente gibt.

Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, eine Position hinsichtlich des Stellenwertes des Austausches im Projekt zu beziehen: Soll der Austausch gefördert und zu einem wichtigen Element des Projektes gemacht werden und zum Projektkern dazu gehören? Falls dieses Element des Projektes diesen Stellenwert erhalten sollte, dann erscheint es sinnvoll, systematisch über die Zielsetzung sowie eine didaktische Begleitung dieses Elementes des Projektes nachzudenken. Dabei ist es zielführend, über den Mehrwert des Austausches nachzudenken. Soll der Austausch zum Kern des Projektes gehören, so erscheint die Reflexion geopolitischer Ungleichheiten und Asymmetrien als ein wichtiges Thema. Neben diesen

inhaltlichen Überlegungen könnte darüber hinaus über die strukturelle Ermöglichung einer direkten Vernetzung und Abstimmung zwischen den Schulen ohne eine intensive Beteiligung seitens der Projektkoordination nachgedacht werden.

5.5 Strukturelle Verankerung an Schulen

Die strukturelle Verankerung der Projektaktivitäten stellt für viele Lehrkräfte eine Herausforderung dar. Im Moment scheint es in einem hohen Ausmass kontext- und personenabhängig zu sein, in welchem Umfang, in welchen Lerngefässen, in welcher Intensität und Länge die Auseinandersetzung mit dem Thema Humanitäre Prinzipien an Schulen erfolgen kann. Die strukturelle oder institutionelle Verankerung scheint einen Aufgabenbereich darzustellen, für den Lehrkräfte viel Kraft und Energie investieren (müssen), um für ihr Projekt im Kontext der Schule eine Nische zu finden sowie das Projekt gegebenenfalls künftig zu etablieren.

Um diese Prozesse zu erleichtern, erscheinen zwei Ideen der Lehrkräfte fruchtbar. Zum einen wird angeregt, über eine stärkere curriculare Integration der Projektinhalte nachzudenken und die Bezüge zu Lehrplänen explizit herzustellen. Zum anderen wird darauf hingewiesen, dass die Einbindung der Schulleitung sowie die Abstützung des Projektes im Kollegium für eine längere Projektlebenszeit an der Schule förderlich sein könnten.

5.6 Zwischen Überlastung und stärkerer Beteiligung der Lehrpersonen

Die Implementierung des Projektes an Schulen ist für die Lehrkräfte mit einem hohen Aufwand verbunden, der von Lehrkräfte in der Regel neben ihren regulären Aufgaben aufgebracht werden muss. Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass während der Pilotphase vorwiegend Lehrkräfte mitwirken, die bereits ein inhaltliches Interesse für die behandelte Thematik aufweisen und ihren Schülerinnen und Schülern ermöglichen möchten, über den Tellerrand hinaus zu schauen und sich mit humanitären Verhältnissen und Prinzipien vertraut zu machen. Dieses Potential, das sich im Laufe der Pilotphase an Schulen herausgebildet und weiterentwickelt hat, soll genutzt werden. Trotz der hohen Belastung zeigen viele beteiligte Lehrkräfte Interesse, an der Weiterentwicklung des Lehrmittels beteiligt zu werden. Viele möchten ihre Erfahrungen, Weiterentwicklungen und Expertise teilen und in die Optimierung des Lehrmittels einbringen. Für die Entwicklung des Lehrmittels erscheint es sehr fruchtbar, Lehrkräfte „mit ins Boot zu holen“, denn auf diese Weise kann nicht nur ihre spezifische (schulische) Expertise berücksichtigt werden, sondern gegebenenfalls auch die Akzeptanz des Lehrmittels und das Interesse dafür bei Lehrerinnen und Lehrern erhöht werden. Im Spannungsfeld zwischen der ohnehin hohen Belastung der Lehrkräfte und ihrer Beteiligung an der Lehrmittelentwicklung können Partizipationsformate gefunden werden, die für Lehrkräfte in Frage kämen.

6 Fazit und Ausblick

Die wissenschaftliche Begleitung in der Pilotphase des Projektes *Humanitäre Prinzipien* zielte darauf ab, durch eine systematische Beobachtung der Konzeptualisierung und Umsetzung des

Projektes Entwicklungsfelder für dessen Fortführung zu identifizieren. Im Fokus standen dabei drei Fragestellungen, die sich auf (1) die Erfahrungen und Einschätzungen zum Projekt seitens der beteiligten Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler, (2) die Lernprozesse bei Schülerinnen und Schülern sowie (3) die förderlichen und hinderlichen Faktoren in der Projektumsetzung bezogen.

Insgesamt deuten die Befunde darauf hin, dass es gelungen ist, in der Pilotphase ein wichtiges Fundament für die Fortführung und Weiterentwicklung der schulischen Auseinandersetzung mit dem Thema Humanitäre Prinzipien zu legen. Es ist eine umfangreiche modularisierte Handreichung entwickelt und erprobt worden, die den Lehrkräften die Bearbeitung des Themas Humanitäre Prinzipien im schulischen Setting ermöglicht. Dieses Lernarrangement trägt offensichtlich dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler für humanitäre Prinzipien, humanitäre Verhältnisse und humanitäre Hilfe sensibilisiert werden und in ihrer Meinungs- und Absichtsbildung gestärkt werden.

Zugleich hat das Projekt noch viele nicht erschöpfte Potentiale, denen in der nächsten Projektphase nachgegangen werden kann. Insbesondere vor dem Hintergrund zweier Entwicklungen in der nächsten Projektphase – der Ausweitung des Projektes auf ausgewählte Regionen und der Online-Verortung des Lehrmittels – erscheinen einige Aspekte innerhalb der genannten Entwicklungsfelder vielversprechend:

- Festlegung eines konzeptuellen Kerns des Lehrmittels, der die Projektqualität absichert und zugleich eine angemessene Kontextualisierung möglich macht;
- Aufzeigen von konkreten Möglichkeiten der jeweiligen curricularen Verankerung bzw. schulischer Räume, in denen Projektumsetzung möglich ist;
- Iterative Vergewisserung über die Lernziele, Inhaltliche, theoretische und konzeptuelle Grundlagen des Projektes innerhalb des (internationalen) Projektteams;
- Stärkung der Partizipation beteiligter Akteurinnen und Akteure im In- und Ausland und Ermöglichung der (selbst-)reflexiven Räume;
- Nachhaltige Positionierung des Projektes unter anderem durch die Netzwerkbildung und Begleitung beteiligter und interessierter Lehrkräfte.

Last but not least erscheint es zielführend, die Projektumsetzung in der nächsten Phase wissenschaftlich zu begleiten. Dies ermöglicht eine systematische Rekonstruktion der Projektverläufe, Handlungspraktiken und der (bisher nicht erfassten) Anpassungslogiken sowie kann zur Entstehung der genannten (selbst-)reflexiven Räume beitragen. Sinnvoll erscheinen vor diesem Hintergrund eine lokale Verankerung der wissenschaftlichen Begleitung in ausgewählten Regionen und die Ermöglichung des übergreifenden Austausches unter den Begleitenden.

7 Literaturverzeichnis

- Fankhauser, M. (2015). *Konzept zum Projekt Humanitäre Prinzipien. Internes Arbeitspapier*. Zug: Pädagogische Hochschule Zug, IZB.
- Mayring, Ph. & Brunner, E. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In: B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in den Erziehungswissenschaften* (S. 323-333). Weinheim, München: Juventa.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP Model for Evaluation. In: D. L. Stufflebeam & T. Kellaghan (Hrsg.), *The International Handbook of Educational Evaluation* (S. 31-62). Boston: Kluwer Academic Publishers.