

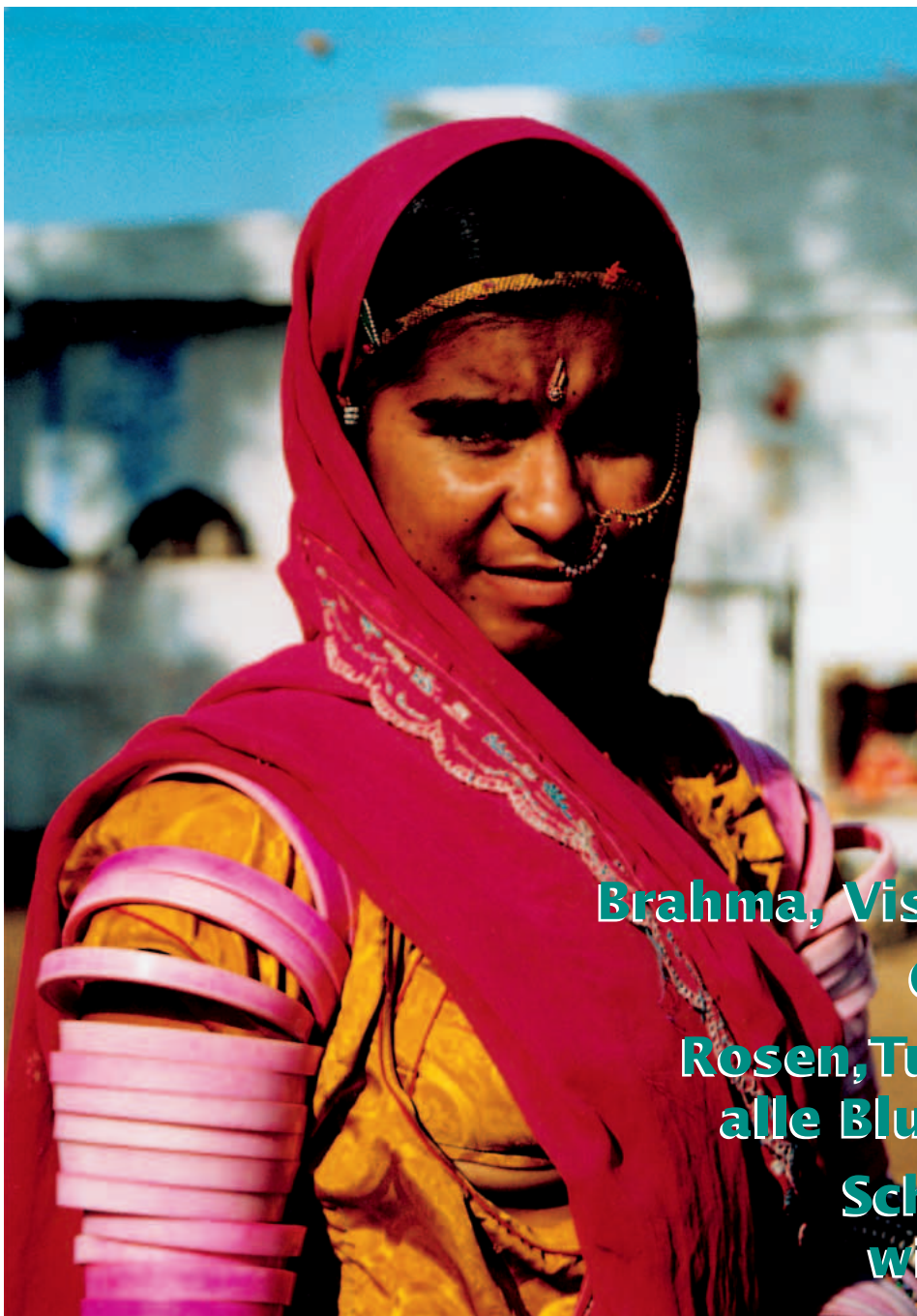
Heft 4 / Dezember 1999



Eine Welt in der Schule

PROJEKT DES GRUNDSCHULVERBANDES – ARBEITSKREIS GRUNDSCHULE – E.V.

Klasse 1-10



**Brahma, Vishnu und Shiva
Gita aus Indien**

**Rosen, Tulpen, Nelken –
alle Blumen welken ...**

**Schenken Blumen
wirklich Freude?**

Inhalt

Das Thema Indien in der Grundschule	
Renate Querfurt	2
Seva-Sadan, unsere Brücke nach Indien	
Ute Graas	3
Gita aus Indien	
Renate Querfurt	4
Brahma, Vishnu und Shiva	
Lydia Binnewitt	10
Rezensionen	
Maria Breddermann/ Ute Graas/Ute Ritter	14
Rosen, Tulpen, Nelken – alle Blumen welken ...	
Anke Schomecker	17
Schenken Blumen wirklich Freude?	
Susanne Halfen	22

Impressum

Eine Welt in der Schule Klasse 1-10

Projekt des Grundschulverbandes
– Arbeitskreis Grundschule e. V.

Einzelheft und Beiheft zu den Zeitschriften
GEOGRAPHIE HEUTE / PRAXIS DEUTSCH/
DIE GRUNDSCHULZEITSCHRIFT
Erhard Friedrich Verlag GmbH
Postfach 10 01 50, 30917 Seelze

GRUNDSCHULMAGAZIN
SCHULMAGAZIN 5 BIS 10
Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH
Rosenheimer Str. 145, 81671 München

PÄDAGOGIK
Julius Beltz GmbH & Co. KG,
Am Hauptbahnhof 10, 69469 Weinheim

GRUNDSCHULUNTERRICHT
Pädagogischer Zeitschriftenverlag GmbH & Co.,
Axel-Springer-Str. 54 b, 10117 Berlin

GRUNDSCHULE MUSIK
Lugert Verlag GmbH & Co. KG,
Hauptstr. 34, 21436 Oldershausen

Gefördert durch das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
Erscheinungsweise: vierteljährlich

Herausgabe und Redaktion:
Prof. Dr. Rudolf Schmitt
Verantwortlich für die Grundschule: Andrea Pahl
Verantwortlich für
die Sekundarstufe I: Wolfgang Brünjes
Universität Bremen, FB 12, Postfach 33 04 40,
28334 Bremen, Tel. 04 21 / 218-29 63
homepage: www.weltinderschule.uni-bremen.de
E-Mail: wbruen@uni-bremen.de

Schlussredaktion, Layout, Satz und Herstellung: novuprint, 30161 Hannover

Autorinnen und Autoren dieses Heftes:
Lydia Binnewitt, Maria Breddermann,
Ute Graas, Susanne Halfen, Renate Querfurt,
Anke Schomecker, Ute Ritter

Verlag: Erhard Friedrich Verlag GmbH
Postfach 10 01 50, Im Brande 17
D-30926 Seelze, Tel.: 05 11/40 00 4-0

Druck: Möller-Druck, Berlin

Das Thema Indien in der Grundschule?

Renate Querfurt

Indien – ein Land, das bei Erwachsenen Assoziationen von märchenhaftem Reichtum und gleichzeitig bitterster Armut hervorruft – ein Land im Umbruch zur Moderne. Unser Indienbild ist bruchstückhaft und diffus. Und doch können Reisende bei einem Besuch Indiens die unterschiedlichsten Bruchstücke wieder finden – der indische Subkontinent ist groß und äußerst vielfältig.

Was hat uns – eine Gruppe von fünf Grundschullehrerinnen bewogen, Indien in den Mittelpunkt einer längerfristigen Arbeit zu stellen?

Bei einem der jährlichen Treffen des Projektes »Eine Welt in der Schule, Klasse 1-10« fiel uns auf, dass im Grundschulbereich zu bestimmten Gebieten – besonders zu Lateinamerika und Afrika – vielfältige Materialien zur Verfügung stehen, der Subkontinent Indien aber wenig bearbeitet wurde. Durch persönliche Beziehungen zum Land (Urlaub dort, Freundschaften mit Indern hier in der BRD, Zusammenarbeit mit einem Sozialinstitut in der Großstadt Rourkela) hatten wir ein großes Interesse, uns ausführlich mit diesem faszinierenden Land zu beschäftigen und es auch den Kindern der Grundschule nahe zu bringen. Um eine Auseinandersetzung mit der Lebensweise und Kultur des Landes und der Lebenswirklichkeit ihrer Menschen zu ermöglichen, wählten wir als Identifikationsfigur ein indisches Mädchen im Grundschulalter aus. Eine solche Figur hilft den Grundschulkindern, Ähnlichkeiten wie auch Unterschiede zu ihrer eigenen Lebenswirklichkeit zu erkennen. Manche Probleme (besondere Situation der Frauen, der Einsatz Gandhis für ein freies In-

dien, die Unterdrückung der Kastenlosen ...) lassen sich nicht oder nur zum Teil in der Grundschule ansprechen. Daher erarbeiteten wir einen Unterrichtsvorschlag für das 1. und 2. Schuljahr und einen für das 4. Schuljahr. In beiden Vorschlägen wurden unterschiedliche Thematiken aufgegriffen, die im weiteren Verlauf dargestellt werden. Es war jeweils sichergestellt, dass die Kinder über ihre Vorerfahrungen hinaus neue Erfahrungen sammeln und durch handelnden Umgang Einsichten in Aspekte indischen Lebens gewinnen konnten. Im Mittelpunkt der Arbeit mit den Kindern sollten nicht die Probleme des Landes stehen, sondern das alltägliche Leben in Indien – auf dem Dorf wie auch in der Stadt. Wir wollten dafür Sorge tragen, dass unsere Kinder einer fremden Kultur mit Achtung entgegenzutreten und sich ohne Ressentiments ein offenes Auge, Ohr und Herz für zum Teil sicher unbekannte Eindrücke bewahren. Wir wollten offen sein und von Indien lernen.



Seva-Sadan, unsere Brücke nach Indien

Schulprogramm

Ute Graas

Viele Themen, die für uns Menschen wichtig sind, müssen heute *global* betrachtet werden. Deshalb ist es wichtig, schon früh eine positive Einstellung der Kinder gegenüber fremden Kulturen und Völkern zu fördern.

Wohl jede Schule stellt sich irgendwann einmal die Fragen:

- Tun wir eigentlich genug für die Welt-offenheit unserer Schülerinnen und Schüler?
- In welchen Fächern oder in welchem Rahmen können wir die »globale Erziehung« an unserer Schule etablieren, damit sie nicht nur sporadisch als Randerscheinung im Unterricht aufgegriffen wird?

Wir – die Weihbach-Grundschule in Werne an der Lippe – haben uns 1989 intensiv mit diesen Fragen beschäftigt und zunächst einmal beschlossen, uns langfristig auf ein Projekt zu konzentrieren, das in der vierjährigen Grundschulzeit immer wieder auftauchen soll.

Wir haben uns dann exemplarisch für die *Stahlstadt Rourkela in Indien (Orissa)* entschieden. In dieser Stadt haben in den 50er Jahren deutsche Ingenieure geholfen ein riesiges Stahlwerk zu errichten, das viele tausend Arbeitsplätze schuf. Dieses Werk zog aber viel mehr Arbeitsuchende an, als es verkraften konnte. So entstanden am Rande der Stadt viele Slums.

1974 gründete der Bischof Hermann Westermann, Ehrenbürger der Stadt Werne, das »Sozialinstitut – Verein für öffentliche Wohlfahrt SEVA-SADAN«, über das die Stadt Werne im Jahre 1980 die Patenschaft übernahm. Unsere Schule steht seit 1989 mit dem Leiter, Pater Alapatt, in Verbindung. Er konzentriert seine Arbeit immer auf einen der sechs Slums mit jeweils etwa 5000 Menschen. Das Programm und die Ziele dieses Sozialinstituts sind natürlich sehr umfangreich und vielfältig, z. B.:

- Medizinische Versorgung der Slumbewohner

- Seminare für Frauen und Jugendliche (Hygiene, Kinderpflege, Drogenbekämpfung usw.)
- Frauenförderungsprogramm
- Aufbau von Jugendzentren
- Bau von Gemeinschaftsbrunnen zur Trinkwasserversorgung
- Hilfe beim Bau von Straßen und Abwasserkanälen
- Einrichtung von Kindertagesstätten, Schulen und Ausbildungszentren (auch für Erwachsene)
- Unterstützung von Geschäftsgründungen
- Hilfe zur Wiedereingliederung nach Straftaten

Wir erhalten in unregelmäßigen Abständen Tätigkeitsberichte über die Arbeit und sind auch nach zehn Jahren noch der Meinung, dass dieses Programm und die Ziele des Sozialinstituts sinnvoll sind.

Die Arbeit an unserer Schule zum Thema Indien/Rourkela hat sich im Laufe der Jahre so entwickelt, dass wir heute sagen können: Sie ist fester Bestandteil unseres Unterrichts (Schulprogramm) mit folgenden Aktivitäten, die eine Gruppe von Eltern und Lehrerinnen und Lehrern gemeinsam planen und organisieren:

- Es gibt eine »Rourkela-Ecke« an unserer Schule mit Büchern, Informationen, Plakaten, indischen Kunstwerken.
- In jedem Frühjahr machen wir eine Projektwoche zum Thema Indien. Hierfür haben wir inzwischen einiges Unterrichtsmaterial (auch vorgeplante Stunden) für alle vier Schuljahre gesammelt, damit der Arbeitsaufwand nicht abschreckt. Zusätzlich zum Themenschwerpunkt Indien wird in dieser Woche ein kleines Begleitprogramm geboten. In diesem Jahr konnten wir mit Hilfe des Kirchenkreises Herne (Fachstelle Schule und 3. Welt) in einem Klassenraum eine Ausstellung aufbauen, in der die Schülerinnen und

Schüler die Möglichkeit hatten, an verschiedenen Stationen zu arbeiten. Im letzten Jahr hatten wir eine indische Tanzschule zu Gast, die mit einigen Mädchen einen Tanz-Workshop gemacht hat. Außerdem gehört zu dieser Projektwoche im Frühjahr immer ein Waffelverkauf, den die Eltern übernehmen. Teig und Arbeit werden gespendet, der Erlös ist für das Sozialwerk bestimmt.

- Im Herbst organisieren wir einen Trödelmarkt auf dem Schulhof. Da können die Kinder alles Mögliche verkaufen und spenden anschließend freiwillig einen Teil ihres Ertrages für Rourkela. Die Spendenkasse wird durch eine Tombola und einen Kuchenverkauf aufgefüllt.
- Zudem gibt es einen regelmäßigen Briefkontakt mit Pater Alapatt, in den auch die Kinder mit einbezogen werden. Vor einigen Jahren hat der Pater die Stadt Werne und unsere Schule auch einmal besuchen können.

Das ist unser ganz persönliches Arbeitsprogramm zum Thema »Globale Erziehung«. Es ist sicher nicht besonders großartig, aber wir sind trotzdem stolz darauf. Es ist nämlich praktikabel – neben all den anderen Anforderungen, die an Schule gestellt werden – und hat inzwischen auch hin und wieder das gesteckte Ziel, die Weltoffenheit der Kinder, erreicht. Das haben wir an vielen Reaktionen und Äußerungen von Schülerinnen und Schülern erfahren dürfen. Dafür machen wir gern weiter auf diesem Weg und hoffen – auch durch diesen Artikel – auf viele Anregungen und Kontakte zu anderen Schulen und Institutionen, die uns vielleicht helfen wollen. Ganz herzlich bedanken möchten wir uns an dieser Stelle auch bei dem Projekt »Eine Welt in der Schule, Klasse 1-10«. Durch die Zusammenarbeit und die Ausleihmöglichkeiten ist unsere Arbeit sehr viel leichter und besser geworden.

Gita aus Indien

Vierwöchiges Projekt in einem 2. Schuljahr

Renate Querfurt

Als Grundlage für meine Arbeit mit den Kindern wählte ich zwei Bücher: »Gita und ihr Dorf in Indien« und »Gita will Tänzerin werden«. Das neunjährige Mädchen Gita lebt mit ihrer Familie im Dorf Balipada in dem Bundesstaat Orissa, im Norden der Ostküste Indiens gelegen. Die verschiedenen Bereiche des dörflichen Lebens werden den Kindern vorgestellt: das Zusammenleben der Familie, das Leben im Haus und im Dorf, Wasser holen am Brunnen, Essen kochen, Einkaufen auf dem Basar, der Reisanbau, Schule, Kinderspiele, aber auch die indische Religion und ihre Bedeutung für das alltägliche Leben. Im zweiten Buch kommt eine Tanzgruppe ins Dorf. Die begeisterte Gita fährt als »blinder Passagier« mit der Tanzgruppe nach Kalkutta und darf bei der berühmten Tänzerin Sandschukta indischen Tanz erlernen. Dabei werden die Kinder mit Musik und Tanz Indiens bekannt gemacht und mit dem Leben in der Großstadt.

Um einer einseitigen Sichtweise vorzubeugen, wollte ich den Kindern nicht nur das dörfliche, sondern auch das städtische Leben zeigen, auch wenn die Mehrheit der Inderinnen und Inder (ca. 70 % der etwa 913,6 Millionen) in ländlichen Gegenden wohnt. Bei den Sprachen haben wir uns auf Hindi (laut Verfassung zur Staatssprache erklärt, obwohl in Indien 14 verschiedene Sprachen existieren) und Englisch beschränkt. Der Hinduismus (ca. 80 % aller Menschen in Indien sind Hindus) und sein Einfluss auf das tägliche Leben wurden den Kindern vor allem durch die beiden Bücher aber auch persönliche Beobachtungen, die ich auf einer Reise durch den Norden Indiens gewonnen hatte, vorgestellt. Tanz und Musik waren für uns alle eine gute Gelegenheit, uns in fremde Welten fühlend und handelnd einzuleben.

Das Projekt beginnt Als Erstes informierte ich die Kinder meiner zweiten Klasse (10 Mädchen und 14 Jungen), die

im ersten Schuljahr nach der Methode »Lesen durch Schreiben« arbeitete und gute Erfahrungen mit Stationsbetrieb und fächerübergreifenden Projekten gesammelt hatte, über unser neues Projekt. Mir war die Einbeziehung der Kinderinteressen ein wichtiges Anliegen. Schon an dieser Stelle konnten die Kinder erste Fragen und Anregungen geben, was sie am Thema Indien besonders interessierte. Diese Fragen habe ich bei der weiteren Arbeit berücksichtigt. Da die Arbeit in diesem Projekt sehr umfangreich angelegt war, wählte ich bei der Durchführung eine Mischform zwischen gemeinsam durchgeführten Stunden, der Arbeit in der »Indien-Werkstatt« und den notwendigen Präsentationsrunden. Alle Fächer wurden in die Arbeit eingebunden (Mathematik und Sport nur zum Teil), der Unterricht nach »Fächern« wurde weitgehend aufgelöst. Zur Verfügung standen uns 14 Stunden pro Woche für die Projektarbeit.

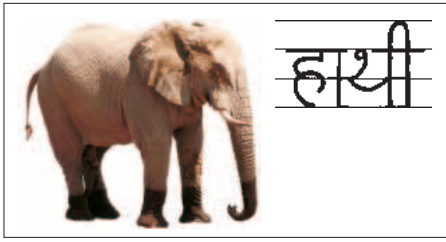
Als Einstieg in die Arbeit wählte ich eine Traumreise: »Wir fliegen nach Indien«, von indischer Musik und dem Duft entzündeter Räucherstäbchen (bekommt man in Asienläden) begleitet. Nach einem kurzen Gespräch über ihre Eindrücke betrachteten die Kinder den Bucheinband von »Gita und ihr Dorf in Indien«. Gruppenweise konnten Fragen aufgeschrieben werden, die wir im weiteren Verlauf klärten und die aus der »Frageecke« in die

Ecke »Das wissen wir schon« wanderten. Diese Wissenscke dokumentierte den zunehmenden Wissensstand der Kinder, der ständig durch neue Informationen ergänzt wurde. Die Kinder sammelten sehr unterschiedliche Fragen und ließen dabei ihre persönlichen Bedürfnisse anklingen: Ist Gita ein Kind? Hat es eine Familie? Hat Gita auch ein Haustier wie ich? Muss sich Gita die Zähne putzen? Wie heißt die Sprache, die Gita spricht? Geht Gita zur Schule? Haben die Leute da keine Autos?

Namasthe – Guten Tag

Um alle noch mehr einzustimmen, las ich im Kreis die beiden ersten Seiten vor und wir lernten Gita und ihre Familie genauer kennen. Die Texte des Buches stellen an viele Kinder Anfang des zweiten Schuljahres eine hohe Anforderung, deshalb habe ich auch im weiteren Verlauf immer wieder Passagen vorgelesen oder zu Bildern erzählt und erzählen lassen. Die dabei aufgetretenen Fragen konnten dann sofort geklärt werden. In den gemeinsamen Stunden beschäftigten wir uns mit den schon oben erwähnten unterschiedlichsten Lebensbereichen, häufig in Anlehnung an das Buch. Die Kinder probierten indische Früchte – besonders beliebt waren Ananas und Mango. Wir sprachen an, dass das Küchenhaus die Arbeitsdomäne der Frauen ist und es den Männern nicht erlaubt ist, das Küchenhaus zu betreten. Die Kinder lernten, wie wichtig den Indern die Verehrung ihrer verschiedenen Götter ist und welche Bedeutung die Religion im alltäglichen Leben der Menschen hat,



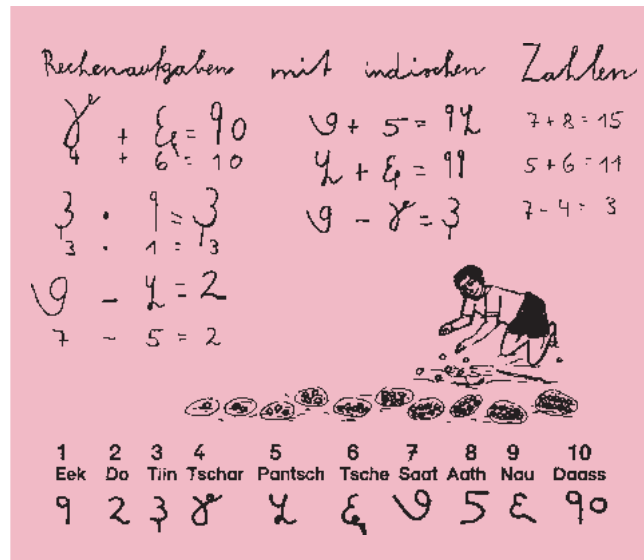


vom morgendlichen Gebet – der *Puja* (gesprochen pudscha) – über den Tempelbesuch bis zum Vorlesen aus den heiligen Schriften und dem Malen der heiligen Zeichen: Mandalas als Versenkung ins Gebet und »Glückszeichen« vor den Türen. Alle lernten im Religionsunterricht ein indisches Gebet sprechen (aus »Gita und ihr Dorf in Indien« S. 6 und der dazugehörigen Materialmappe) und erfuhren etwas über die verschiedenen Götter der Hindus. Bald begrüßten wir uns nur noch mit »NAMASTHE« und legten dazu die Hände zum Gruß zusammen. Alle Kinder lernten die Zahlen von eins bis 10 auf Hindi zählen und schreiben. Als Grundlage dazu erhielten alle Kinder ein Arbeitsblatt mit einigen gebräuchlichen Idiomem und den Zahlen von eins bis zehn auf Hindi. Immer wieder verglichen wir das Leben in Balipada mit dem Leben hier, entdeckten viele Ähnlichkeiten, aber auch große Unterschiede. Großen Spaß hatten die Kinder daran, Wasser vom »Brunnen« zu holen und auf dem Kopf zu balancieren. Die Kinder erfuhren aber auch von den religiösen Vorschriften, die es verbieten, dass jemand außerhalb der eigenen »Familie« die Wassergefäße berühren darf, da das Wasser sonst als »unrein« gilt und nicht mehr verwendet werden darf (Das Kastenwesen in Indien erklärte ich als Großfamilie im weitesten Sinn, da es meines Erachtens für die Kinder in diesem Alter anders nicht begreiflich zu machen ist).

Das Leben ist nicht ohne Probleme Natürlich sprachen wir über die Schule. In dem Dorf Balipada lernen die Kinder verschiedener Altersgruppen zusammen in einem Raum. In der Schule lernen sie eine neue Sprache – Englisch. Die Sprache, die von den Engländern während der Kolonialzeit eingeführt wurde und nun in allen Gebiete Indiens ver-

standen wird. Auch hier stellten die Kinder wieder Vergleiche zu ihrer eigenen Situation an. In diesem Zusammenhang habe ich mit den Kindern problematisiert, dass in Indien längst nicht alle Kinder zur Schule gehen dürfen – vor allem die Mädchen nicht. In einem Rollenspiel versuchten sich die Kinder in folgende Situation hineinzuversetzen:

Gitas Freundin soll nicht mehr zur Schule gehen dürfen. Das hat ihr Vater beschlossen. Stattdessen soll nun der jüngere Sohn zur Schule gehen, weil das Geld nicht für den Schulbesuch beider Kinder ausreicht. Der Vater sagt: »Dieses Mädchen heiratet sowieso in drei Jahren. Sie soll jetzt ihrer Mutter bei der Hausarbeit helfen. Ihren Namen schreiben kann sie ja und etwas lesen und rechnen hat sie auch gelernt. Es ist auch viel wichtiger, dass ein Junge was lernt!«



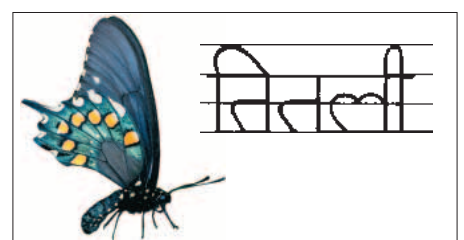
Dass jemand nur seinen Namen schreiben lernen soll und ein bisschen lesen und rechnen, führte zunächst zu unterschiedlichen Reaktionen der Kinder. Einige meinten, dass sie auch lieber etwas anderes machen wollten als immer nur lernen. Andere führten an, dass so ein bisschen lesen und rechnen später im Beruf aber wohl nicht ausreiche. Wieder andere begriffen schnell, dass Gitas Freundin dann nicht nur spielen kann, sondern die Hausarbeit machen muss – für viele Kinder keine besonders attraktive Alternative zum Lernen. Insgesamt entspann sich unter den Kindern eine lebhafte Diskussion, an deren Ende die meisten der Meinung waren, lernen sei doch sehr wichtig, wenn auch manchmal etwas anstrengend! Alle, auch die Jungen der Klasse fanden, dass

alle Kinder, also auch die Mädchen etwas lernen können müssen. Die Kinder waren äußerst kreativ und führten viele Argumente für den weiteren Schulbesuch von Gitas Freundin auf. Sie ließen Gita, die Freundin, Schulkameraden, Gitas Eltern und den Lehrer im Rollenspiel gegen den Vater der Freundin auftreten. Diese Rolle war für die Kinder sehr schwer auszufüllen, da sie sich in die Argumentation des Vaters kaum eindenken konnten. Daher habe ich nach anfänglichen Schwierigkeiten diese Rolle übernommen. Nicht immer konnten die Kinder den »Vater« mit ihren Argumenten überzeugen. Umso zufriedener waren sie, wenn sie es nach ausgefeilter Argumentation geschafft hatten. Sehr erstaunt waren die Kinder übrigens, als ich ihnen berichtete, dass manche Eltern vor 30 bis 40 Jahren hier bei uns noch ähnlich gedacht haben wie der Vater

von Gitas Freundin. Lernen dürfen war plötzlich nicht mehr ganz so selbstverständlich!

Wir thematisierten, dass viele Kinder mithelfen müssen, um etwas zu essen zu verdienen. Dass nicht die »bösen« Eltern Schuld an der mangelnden Bildung ihrer Kinder haben, wurde allen sehr deutlich, als wir über den Reisanbau sprachen und über den mangelhaften Lohn, den die Frauen dafür von Gitas Vater erhalten. (Vater Raghu ist Großgrundbesitzer und lässt auf seinen Feldern den Reis von Frauen aus dem Dorf anpflanzen, die dafür jeden Tag eine entsprechende Portion Reis erhalten, aber kein Geld). Obwohl

ich Sorge hatte, dass die Kinder eine gewisse Antipathie gegenüber Vater Raghu entwickelten und diese ihren Zugang zu Gitas Geschichte beeinträchtigen könnte, waren die Kinder sehr wohl in der Lage, zwischen den unterschiedlichen Personen zu unterscheiden und haben sich auch im Folgenden gerne mit Gita identifiziert. Die Kinder begriffen – auch hier im Rollenspiel (für eine sechsköpfige »Familie«



gab es zum »Frühstück« nur eine Scheibe Brot), dass bei sehr wenig Einkommen jede Hand mithelfen muss. Sie entwickelten viele Vorschläge, was ein jedes Familienmitglied tun könnte: Wir gehen alle mit aufs Feld und helfen bei der Arbeit. Wir verkaufen Früchte. Wir basteln Ketten und verkaufen sie im Dorf. Wir fragen die Nachbarn, ob sie uns was abgeben. Ich gehe morgens Zeitungen austragen, dann verdiene ich etwas dazu (Der ältere Bruder des betreffenden Schülers verdient sich so ein kleines Taschengeld). Ich gehe für die Nachbarin einkaufen ... Manche dieser Vorschläge wurden von den Zuhörern als fragwürdig angesehen. (Ob die anderen Familien wohl mehr zu essen haben und etwas abgeben können? Wer weiß, ob die so viel Geld haben und selbstgebastelte Ketten kaufen? Vielleicht lesen die Leute in Balipada gar keine Zeitung!) Aus diesen Überlegungen spricht meines Erachtens, dass sich einige Kinder wirklich in die Lage manches indischen Kindes und seiner Familie hineinzusetzen bemühten. Ganz kurz ging ich auf die vielen indischen Kinder ein, die zu Spottlöhnen und z. T. als Kindersklaven Teppiche weben müssen. Gegen solche Arbeitsbedingungen protestierten alle Schülerinnen und Schüler und waren froh, als ich ihnen von dem Label »Nur von Erwachsenen hergestellt« berichtete.

Die Kinder lernten aber auch, dass schon vor ganz langer Zeit in Indien großartige indische Mathematiker lebten. Diese benutzten als Erste die Zahl Null, die erst viel später im mittleren Osten und in Europa eingeführt wurde. Wir lernten in unserem Mathematikbuch den berühmten indischen Mathematiker Srinivasa Ramanujan kennen, der vor ungefähr hundert Jahren in Indien in der Nähe der Großstadt Madras geboren wurde.

Um die Hauptnahrung der Inder näher kennen zu lernen, untersuchten wir Reiskörner mit der Lupe, ließen Reiskörner keimen, pflanzten sie ein und kochten Reis, den wir mit geschmortem Gemüse in der Schule verzehrten.

Auch beim Spielen waren die Kinder ganz begeistert, konnten aber aus der Betrachtung des Bildes (»Gita und ihr Dorf in Indien«, S. 23) erkennen, dass hauptsächlich die Jungen Zeit zum freien Spielen draußen fanden, während die Mädchen eher in den täglichen Pflichten innerhalb der Familien eingebunden sind und der Mutter helfen müssen.

Im Sportunterricht lernten wir Spiele aus Indien kennen, ich machte die Kinder aber auch mit einfachen Yogaübungen (samsolidam, Heft 43) bekannt (Yoga kommt ursprünglich aus Indien und wird dort häufig praktiziert).

Probleme wie die bis heute noch vorhandene Missachtung der Mädchen innerhalb vieler Familien, ihre frühe Verheiratung und die daraus resultierenden Mitgiftprobleme habe ich im zweiten Schuljahr bewusst ausgeklammert. Auch die Armut in den großen Städten habe ich nur am Rande erwähnt.

Inder leben nicht nur in Dörfern Dem dörflichen Leben ein Stück städtische Realität entgegenzusetzen, war mir äußerst wichtig, damit die Kinder nicht den Eindruck erhielten, das gesamte Leben in Indien spiele sich auf dem Lande ab. In den vielen Großstädten Indiens pulsiert das Leben und verläuft ähnlich hektisch wie bei uns. Das Buch »Gita will Tänzerin werden« bot eine gute Gelegenheit dazu, die städtische Welt genauer zu betrachten und ermöglichte bei genauer Betrachtung der Bildseiten, die vielfälti-

gen Aspekte kennen zu lernen (viele Menschen, wimmelnder Autoverkehr, englische Busse und Rikschas, Telefon und Menschen, die nicht selber schreiben können, Moderne und Tradition, Neustadt und Altstadt ...). Da bei diesem zweiten Buch die Geschichte noch intensiver von den Erlebnissen des Mädchens Gita geprägt wird, liebten die Kinder dieses Buch ganz besonders. Ich stellte es ihnen mit Hilfe bunter Overheadfolien vor, las wieder vor oder erzählte zu den Seiten oder ließ die Kinder Dinge entdecken.

Arbeit in der Indien-Werkstatt

Neben den gemeinsamen Stunden (ungefähr ein Drittel der gesamten Stundenzahl) arbeiteten die Kinder allein, zu zweit oder auch als Gruppe an ihren Werkstattaufgaben. Alle erhielten in der 5. Stunde einen Werkstattpass, der wie immer Pflichtaufgaben und Wahlaufgaben enthielt. In die Pflichtaufgaben waren auch Aufgaben zum Grundwortschatz und freie und gebundene Schreibaufgaben integriert – für 4 Wochen ca. zwei bis drei Pflichtaufgaben pro Woche. Die Wahlaufgaben konnten die Kinder natürlich frei bearbeiten. Neu begonnene Arbeiten wurden gelb (Pflicht) oder rot (Wahl) eingefärbt und bei Beendigung in der Spalte erledigt mit einem Kreuzchen versehen. Fertige Arbeitsblätter haben die Kinder ins Gita-Heft – ein DIN-A4-Heft – eingeklebt. Einmal in der Woche habe ich die Hefte eingesammelt und kontrolliert. So erhielten die Kinder sofort schriftlich wie mündlich Rückmeldung über ihre Arbeit. Jeweils eine Station war ohne speziellen Auftrag, konnte also von den Kindern nach ihren eigenen Vorstellungen ausgeführt werden. Aufgaben, die nicht im Werkstattpass aufgeführt sind, haben wir



Dscharkakani, das Spiel mit den 4 Steinen



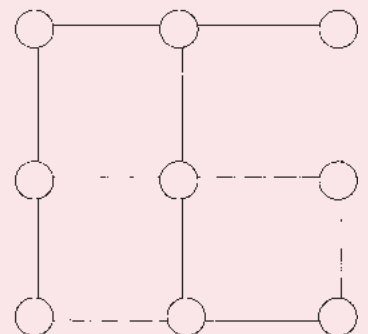
Dieses Spiel ist bei Kindern in Indien sehr beliebt.
Du brauchst einen Mitspieler, den Spielplan und je 4 Steine.

Jeder legt abwechselnd immer einen Stein auf die Punkte.
Sind alle Steine gesetzt, so werden sie von einem Punkt entlang der Linie auf einen anderen geschoben, wenn dieser frei ist. Bleibt hinter einem Stein ein Punkt frei, kann der Partner über den gezogenen Stein springen. Er darf diesen dann aus dem Spiel wegnehmen.

Gewonnen hat, wer alle Spielsteine seines Partners eingezogen hat.

Du kannst dieses Spiel auch spielen. Wenn du die Regeln nicht verstanden hast, gehe zum Experten!

Spielplan Dscharkakani





Vogel

Beide Handflächen vor das Gesicht halten. Die Hände kreuzen und mit den Daumen einhängen. Flatterbewegungen mit beiden Händen.



Fisch

Beide Hände aufeinander legen, die Daumen herausstellen und drehen. Die Hände vor- und zurückziehen, als würde der Fisch schwimmen.



Rehe

Daumen, Mittel- und Ringfinger zusammenhalten. Den Zeigefinger und den kleinen Finger in die Höhe strecken.



gemeinsam bearbeitet. Der Pass wurde vorne ins Gita-Heft auf die erste Seite geklebt und dokumentierte den individuellen Lernfortschritt jedes Kindes. Bei der Zusammenstellung der Aufgaben, Pflicht- wie Wahlaufgaben, habe ich darauf geachtet, dass möglichst viele Sinne angesprochen wurden und nicht nur mit dem Kopf, sondern auch immer wieder mit der Hand gearbeitet wurde. Lese-, Schreib- und Malaufgaben wechselten mit anderen Tätigkeiten. Für die Leseaufträge in der Werkstatt musste ich viele Texte aus dem Buch vereinfachen, da die Buchtexte für die selbständige Arbeit oft zu anspruchsvoll waren. Manche Leseaufträge bezogen sich aber auch auf Ausschnitte aus den Texten, die ich dann den Kindern in vierfacher Form kopiert zur Verfügung stellte. (Das Buch »Gita und ihr Dorf in Indien« hatten wir in dreifacher Ausfertigung vorliegen.) Viele Ergebnisse wurden in der Klasse ausgestellt – unsere Klasse wurde immer mehr zu einem indischen Raum: Gebastelte Blumenketten aus Papier, mit Stempeln aus Indien (sie sind in Eine-Welt-Läden oder über den Team-Verlag zu beziehen) bedrucktes Papier und Stoffsets schmückten unseren Raum. Es roch nach indischen Gewürzen. Glückszeichen, welche die Kinder nach Vorlagen abgemalt hatten, wurden an der Wand und über dem Eingang angebracht. Dabei war das Malen mit Reismehl (erhält man in Asienläden) zwar interessant, aber auch ganz schön schwierig, sodass viele Kinder lieber auf die ihnen vertraute Technik des Malens mit Jaxon-Kreide zurückgriffen. Sie malten zur Entspannung und als Konzentrati-



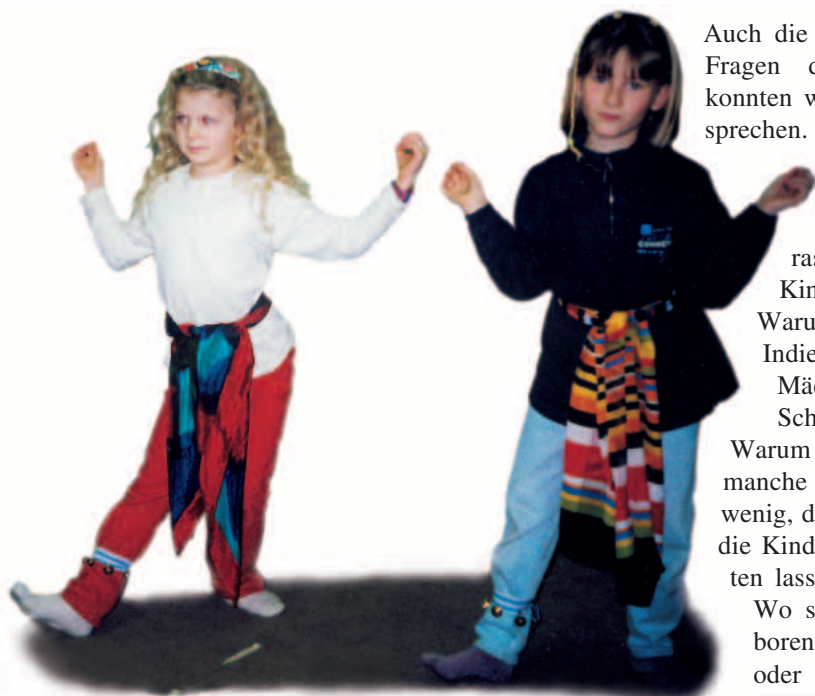
onübung Mandalas aus, während wir Ragamusik hörten. Ich sprach allerdings auch die religiöse Bedeutung dieser Gemälde an, sodass meine Kinder bis heute die vielen auf dem Markt befindlichen themenorientierten Mandalas (Jahreszeiten-, Weihnachts-, Mathematik-Mandalas ...) entschieden ablehnen. Fotos aus Indien und Bilder aus den Gita-Büchern (Farbkopien) mit freien Texten der Kinder dazu ließen Indien immer realistischer für uns werden. Gegen Ende der jeweiligen Arbeitsphasen (ungefähr eine Zeitstunde am Tag) gab es jeweils eine Präsentationsrunde, in der die Ergebnisse vorgestellt und eventuelle Schwierigkeiten mit dem Material besprochen wurden. Diese Phase wurde auf Wunsch der Kinder immer von der Ragamusik eingeleitet, die sie aus der Traumreise kannten. Experten, die bestimmte Stationen betreuten, erklärten Hilfe suchenden Kindern, was sie bei dieser Station zu bearbeiten hatten. Fotos der jeweiligen Experten wurden zu den entsprechenden Stationen gehängt, um eine klare Zuordnung zu gewährleisten. Die Arbeit in der Indien-Werkstatt war bei den Kindern sehr beliebt und hat ihre Selbständigkeit beim Lernen erheblich gefördert.

Höhepunkte unserer Arbeit

Einmal in der Woche war besondere Vorstellungsrunde im Kreis. Bei den Klängen von Ragamusik wurden Räucherstäbchen angezündet und ich las indische Märchen vor. Hier konnten die Kinder Dinge vorstellen, die sie herausgefunden hatten oder Theater spielen.

Sehr gern haben alle indische Lieder (aus den Materialmappen zu den Gita-Büchern) gesungen,

ein Lied haben wir sogar auf Hindi gelernt. Das Regenlied und das Schlaflied für Visal wurden – wie es in Indien oftmals üblich ist – von Handbewegungen begleitet, die wir im Unterricht gemeinsam entwickelten. Die Handbewegungen zum Lied vom blauen Wasser (»Gita will Tänzerin werden«, S. 23) stellte hohe Anforderungen an die Koordination der Hände, aber die Kinder waren davon begeistert. Sie haben sich gegenseitig Mut gemacht und keiner hat aufgegeben. Auch mit den Instrumenten der indischen Musik haben sich die Kinder auseinander gesetzt. Das indische Saiteninstrument Sitar wurde mit unserer Gitarre verglichen, indische Trommeln mit Trommeln aus dem Orffinstrumentarium oder dem Schlagzeug einer Rockband. Leider gelang es mir nicht, einen Sitarspieler einzuladen, so mussten wir uns mit Abbildungen und Hörbeispielen begnügen. Trommeln war bei allen äußerst beliebt. Auf den Bau von Trommeln habe ich verzichtet. Wir nutzten mitgebrachte Eimer und Waschmittelkartons, wobei jedes Kind eigene Rhythmen entwickelte, welche von den anderen nachgetrommelt wurden. Meine indische Trommel wurde bestaunt und jedes Kind durfte einmal seinen Rhythmus darauf



Auch die eventuellen Fragen der Kinder konnten wir kurz ansprechen. So war sie bei ihrem Besuch nicht überrascht, als die Kinder fragten:

Warum dürfen in Indien nicht alle Mädchen zur Schule gehen?

Warum verdienen manche Eltern so wenig, dass sie auch die Kinder mitarbeiten lassen müssen?

Wo sind Sie geboren, in der Stadt oder auf dem Land? Welches ist Ihr Lieblingsgott?

trommeln. Ich erzählte den Kindern, dass in den siebziger Jahren viele berühmte Beat-Musiker bei indischen Trommlern gelernt haben, so auch die Beatles.

Zufälligerweise wurden zur Zeit unserer Indieneinheit mehrfach Berichte über Indien im Fernsehen gesendet. Kurze Ausschnitte über die Tierwelt (Tiger, Elefanten) und sogar eine kleine Sequenz aus dem Tanz einer indischen Tempeltänzerin konnte ich auf Video aufnehmen und den Kindern zeigen. Der Tanz sprach die Kinder sehr an und viele waren hoch motiviert, auch ein bisschen so tanzen zu lernen. Selbst ein großer Teil der Jungen, die sich ja sonst beim Tanzen etwas schwer tun, war begeistert, und alle gaben ihr Bestes. Die Musik zu dem Tanz (Musikkassette zur Materialmappe »Gita will Tänzerin werden«), den die Kinder lernten, war rhythmischer und klarer strukturiert als die Ragamusik. Die Abfolge der Bewegungen habe ich mir selbst ausgedacht – in Anlehnung an den Tempeltanz aus dem Fernsehen und den Vorschlägen aus der Materialmappe von Unicef. Nur die Ausgangsstellung (Fußspitzen jeweils nach außen, die Fersen gegeneinander gestellt) haben wir übernommen.

Ein besonderer Höhepunkt war der Besuch einer Inderin, die ich eingeladen hatte. Viele Fragen, die wir gesammelt hatten, konnten jetzt ganz authentisch beantwortet werden. Dabei hat sich als äußerst günstig herausgestellt, dass ich vorher mit Frau S. ein längeres Gespräch führen und ihr die Projektarbeit vorstellen konnte.

Unser Gast beantwortete mit Geduld alle Fragen der Kinder und berichtete von ihrer Kindheit in Bombay. Sie half, Indien in seiner Vielfältigkeit für uns noch erfahrbarer zu machen. Frau S. hatte auch einen Sari mitgebracht und zeigte uns, wie man ihn genau anziehen muss. Mehrere Mädchen wurden wie eine Inderin angezogen. Unsere Besucherin zeigte den Kindern noch einige Tanzschritte und Handbewegungen dazu. Daraufhin entschlossen sich fünf Mädchen spontan, unseren Tanz vorzuführen.



Einen Abschluss fand die Arbeit in der Einladung der Eltern zu einer »Indienstunde« in die Schule. Die Kinder überlegten sich, was sie den Eltern präsentieren wollten und kamen auf die Idee, dass auch die Eltern in Stationen etwas über Indien lernen könnten. So wählten die Kinder 10 Stationen aus, die die Eltern dann auf eigens für sie entworfenen Stationskarten bearbeiten konnten. Zu Beginn wurde jedes Elternteil mit einer selbstgebastelten Papierblumenkette und natürlich auf Hindi mit »namasthe« begrüßt. Nach einigen Informationen der Kinder über Indien, das Mädchen Gita und ihre Geschichte und einem Begrüßungstrunk (die Kinder hatten Lassi, ein Joghurtgetränk, in Mengen zubereitet) ging es an die Arbeit. Für die Eltern war dieses Ereignis eine gute Möglichkeit, Werkstattarbeit kennenzulernen, und gleichzeitig sich mit der indischen Kultur vertraut zu machen. Viele Eltern sagten im Anschluss, dass sie in diesen zwei Schulstunden sehr viel über Indien gelernt hätten und fanden den hohen Wissenstand ihrer Kinder beeindruckend.

Im Rückblick zeigte sich für mich, dass in diesem umfangreichen Projekt alle Kinder mit großer Freude viel gelernt haben, und dass sich das Lernen nicht nur auf Lesen, Schreiben, Rechnen (aber natürlich darauf auch) bezogen hat. Noch heute, einem Dreivierteljahr später, berichten Kinder, wenn sie etwas über Indien gehört, gelesen oder gesehen haben. Sie sind der fremden Kultur mit Respekt gegenübergetreten und haben die Menschen dort als gleichwertig erlebt. Im Übrigen steht das nächste Projekt schon an – die Kinder fragen: Wann lernen wir mal wieder was über Menschen aus anderen Ländern so wie Gita?

Literatur/Medien

FISCHER, B. und E.: Gita und ihr Dorf in Indien, Peter Hammer Verlag, Wuppertal 1983

FISCHER, B. und E.: Gita will Tänzerin werden, UNICEF o. J.

samsolidam Heft 43, Januar 97, S. 28/29

SHANKAR, RAVI: Ragamusik von Ravi Shankar – The Genius of Ravi Silallkar. Best.-Nr. CBS 5 67269

UNICEF: Spiele rund um die Welt, Köln 1990
KLETT VERLAG: Das Zahlenbuch 2, Stuttgart o. J.

Musikkassette zum Begleitheft »Gita will Tänzerin werden«

Indien ist der größte demokratische Staat der Erde

Maria Breddermann

Indien ist das siebtgrößte Land der Welt. Es umspannt rund 3200 km vom Norden in den Süden und 2800 km vom Westen in den Osten. Dieser gigantische Subkontinent ist, was seine Fläche, aber auch die unterschiedlichen Landschaften und verschiedenen Kulturen betrifft, eher mit Europa als mit Deutschland zu vergleichen. Die indische Bevölkerung lebt je nach Region in tropischen oder subtropischem Klima, in trockenen Steppen, feuchten Wäldern oder in kalten Gebirgen. Auf mehr als der Hälfte der gesamten nutzbaren Fläche wird Reis angebaut.

Die westlichen Staaten gelten als Kornkammern des Landes. In Indien lebt etwa ein Fünftel der Weltbevölkerung. Indien ist die Wiege der Weltreligionen, die bis auf den heutigen Tag das Leben der Bevölkerung bestimmen. Fast ein Jahrhundert lang war Indien britische Kolonie, bis es am 15. August 1947 die Unabhängigkeit erlangte.

Indien besitzt als Staatsform eine parlamentarische Republik und ist u. a. Mitglied der UNO, der Blockfreienbewegung und des Commonwealth. Nach seiner Verfassung ist Indien ein säkularer Staat, in dem Freiheit des Glaubens und der Gedanken gesichert sind.

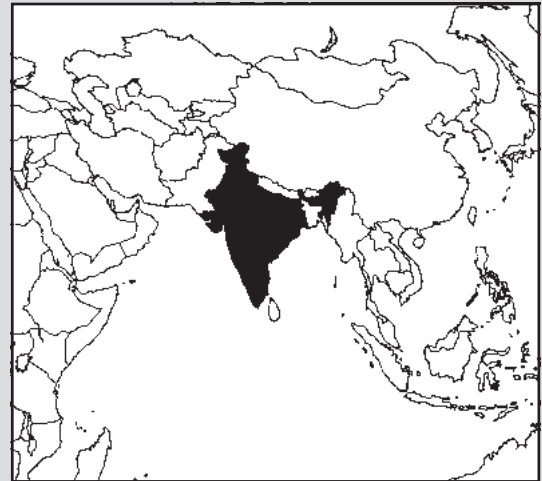
Indien teilt sich in drei geographische Hauptregionen: die große Gebirgsregion im Norden mit den drei fast parallel verlaufenden Ketten des Himalaja daran anschließend die Tiefebene der großen Flüsse Indus, Ganges und Brahmaputra die südliche Halbinsel mit dem Dekkan-Hochplateau,

eingerahmt von den steil zum Meer abfallenden Gebirgszügen Eastern und Western Ghats

Das typische Klima wird geprägt vom »Sommermonsun« (Juni bis September), der den überwiegenden Teil der Niederschläge bringt. Zeitlich und räumlich schwankend fallen im Jahresdurchschnitt im NO bis zu 10000 mm und weniger als 130 mm in Teilen Rajasthans im NW. Die für den Ackerbau und die Energiegewinnung wichtigen Wasserreserven sind aufs Ganze gesehen sehr reichhaltig, auch wenn es in einzelnen Landesteilen immer wieder zu Dürreperioden kommt. (nach: Handbuch 3. Welt Bd., 1983)

Auch das ist Indien ...

Indien ist ein sich rasch entwickelndes Schwellenland. Die indische Wirtschaft befindet sich im Umbruch. Unser Indienbild ist geprägt von Begriffen wie »Armut«, »Kastenwesen«, »Kinderarbeit« oder auch »Witwenverbrennung«. Asit Datta, ein in Deutschland lebender Inder, meint dazu: »Alles, was man über Indien sagt, stimmt – aber auch das Gegenteil«. In den letzten Jahren hat Indien eine rasante Entwicklung durchgemacht; innerhalb von etwa 3 Jahren ist Indien, das Land der Bauern, zu einem ernst zu nehmenden Konkurrenten auf den Gebieten der Entwicklung, Modifizierung und Wartung von Computerprogrammen geworden. Bangalore, die Zweimillionenstadt im Süden des Landes, entwickelte sich zum »Silikon-Valley« Indiens. Das



moderne Indien sollte auch Kindern vermittelt werden, um nicht durch einseitige Unterrichtsarbeit die vorhandenen Klischees über Indien zu vertiefen. Harish Gouniyal, mein Gesprächspartner, meint dazu: »Auch wir Inder haben unsere Würde und empfinden die Gleichsetzung von Indien und Armut als entwürdigend.«

Deshalb im Folgenden »Blinklichter«, die die andere Seite der Medaille Indiens zeigen sollen:

- Indien hat als Wirtschaftsmacht – vom Bruttosozialprodukt (absolut) her – Deutschland überholt.
- Indien ist der größte Lieferant für Arzneimittelgrundstoffe.
- Indien besitzt ein enormes Wissenschaftspotential. Allein die Universität Bombay wird von 500.000 Student/innen besucht. Aufgrund der großen Anzahl an Ingenieurstudent/innen (pro Jahr werden 500.000 graduert) besitzt Indien eine der bedeutendsten Softwareindustrien der Welt.
- Jedes Jahr bewerben sich 10 Millionen Student/innen auf 40.000 Studienplätze. Für Informatikstudienplätze werden nur die besten 100 genommen, weshalb indische Softwarefachleute zu den besten gehören, was Ausbildungsniveau und Leistungsbereitschaft angeht. 2/3 der amerikanischen Softwarespezialisten sind Inder! Für indische Mädchen und Frauen ist die Bildung von der Grundschule bis zum Abitur kostenfrei!
- Indien ist das Land bedeutender Nobelpreisträger
 - C.V. Raman für Physik
 - Chan Drashmerhar für Astrophysik
 - Amartya Sen für Wirtschaft
 - Ramanujan für Mathematik u.v.m.

Letzterer gehört zu den bedeutendsten Mathematikern der Welt. Seine mathematische Genialität hat u.a. Eingang gefunden in ein deutsches Mathematikschulbuch für die Grundschule! (Das Zahlenbuch 2. Schuljahr, Klett Verlag, Stuttgart).

Indien in Zahlen

Fläche:	3 290 000 qkm (BRD 360 000 qkm)
Einwohner:	967 000 000 (BRD ca. 80 000 000)
Lebenserwartung:	61 Jahre für Männer und Frauen
Kindersterblichkeit:	11,6 %
Jährliches Bevölkerungswachstum:	2 %
Analphabetenrate:	48 % (1951: 84 %)
Sprachen:	Hindu (40 %) und Englisch als Staatssprachen, daneben 18 weitere überregional anerkannte Sprachen (1961 wurden 1652 Sprachen unterschieden)
Religion:	80,3 % Hindus, 11 % Muslime, 2,4 % Christen (überwiegend Katholiken), 1,1 % Sikhs, 0,5 % Dschainas, 0,7 % Buddhisten, 120 000 Parsen
Städtische Bevölkerung:	27 %
Beschäftigte in der Industrie:	11 %
Beschäftigte in der Landwirtschaft:	63 %
Hauptstadt:	Neu-Delhi (7 Mio. Einwohner)
Millionenstädte:	17 (Bombay, 13 Mio)
Bundesstaaten:	22

(nach Fischer Weltalmanach 1997 und Münzinger Archiv 1998)

Brahma, Vishnu und Shiva

Hinduismus im Unterricht einer 3. Grundschulklasse

Lydia Binnewitt

Die Beschäftigung mit Indien impliziert notwendigerweise die Auseinandersetzung mit dem Hinduismus, der das Leben in Indien in größtem Maße bestimmt. Deshalb ist es sicher sinnvoll, Kindern, die mehr oder weniger vom christlichen Glauben geprägt sind, das Land Indien durch die Auseinandersetzung mit dem Hinduismus zu vermitteln.

Dabei sollte man sich vor allem folgende Gefahren bewusst machen:

1. Der Hinduismus wird als völlig verwirrende undurchschaubare Religion erlebt und man verweigert sich als christlich geprägter Westeuropäer diesem »Dschungel« von Gottheiten und kultischen Traditionen
2. Der Hinduismus wird unzulässig vereinfacht und reduziert auf eine sich dem Schicksal ergebende religiöse Haltung, was den Blick des vermeintlich »aufgeklärten« Christen tendenziös verengen lässt (vgl. Bühler 1997).

Eine Annäherung kann gelingen, indem man zunächst nach den Gemeinsamkeiten der Religionen Ausschau hält und einen gemeinsamen »Nenner« formuliert:

In der Religion finden Menschen Antworten auf die »großen« Fragen des Lebens und ziehen Konsequenzen für das eigene Leben. Diese können sehr unterschiedliche Ausprägungen haben.

Ausgehend von diesem gemeinsamen Fundament eröffnet sich der Weg in die Glaubenswelt des Hinduismus, auf dem man respektvoll neue fremde Vorstellungen kennen lernt und die eigene Religion reflektiert.

Die Lerngruppe, in der das Thema Hinduismus behandelt wurde, umfasst 12 Kinder aus dem dritten Schuljahr, die seit dem ersten Schuljahr gemeinsam katholischen Religionsunterricht haben. Bislang war der Unterricht zunächst so angelegt, dass es primär um die grundsätzliche Sensibilisierung für Fragen des Glaubens ging, da die Schülerinnen und Schüler in

der Regel wenig religiöses Wissen hatten und nur bei einer kleinen Zahl von Familien es Formen von religiöser Praxis (Beten, Besuch des Gottesdienstes) gab.

Im Frühjahr des dritten Schuljahres gingen fast alle Kinder zur Erstkommunion. Diesem bewussten Schritt auf die Gemeinschaft der katholischen Christen hing eine verstärkte Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben und der Glaubenspraxis voraus, die teilweise auch im Religionsunterricht aufgegriffen wurde. Somit hatten die Kinder einiges in ihrem eigenen Glauben geklärt, bevor sie sich nun mit dem Hinduismus beschäftigten. Im Rahmen der jährlichen Misereor-Aktionen hatte sich die Lerngruppe schon mehrfach mit dem Leben von Kindern in anderen Ländern vertraut gemacht. Die Frage »Was glauben andere?« stellte sich für die Kinder explizit bislang allerdings noch nicht.

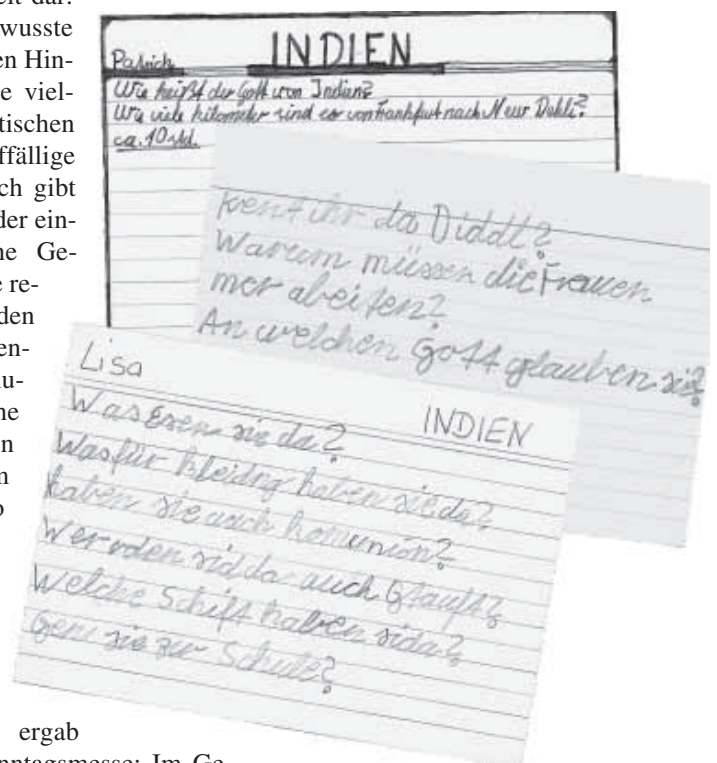
Der Hinduismus stellt dabei eine sehr fremde Glaubenswelt dar. Es gibt keine bewusste Entscheidung für den Hindu-Glauben und die vielfältigen polytheistischen Traditionen sind auffällige Unterschiede. Jedoch gibt es auch für die Kinder einsehbar wesentliche Gemeinsamkeiten: Die religiösen Tugenden werden im Christentum ähnlich formuliert, es gibt ähnliche religiöse Praktiken und es finden sich im Hinduismus ebenso wie im Christentum schriftliche Überlieferungen und Symbole.

Eine konkrete Begegnung mit dem Hinduismus ergab sich nach einer Sonntagsmesse: Im Ge-

meindehaus der katholischen Kirche fand eine Initiationsfeier eines tamilischen Mädchens statt, was auch einige Kinder dieser Lerngruppe wahrnahmen. Ansonsten registrieren sie an unserer Schule das multireligiöse Leben der Schülerinnen und Schüler nur bedingt: Ihre eigene Erstkommunionfeier bot den anderen Kindern Anlass zu fragen.

Als methodischen Weg wählte ich primär die *Freiarbeit*, um den Kindern möglichst individuelle Zugänge zum Thema zu ermöglichen. Die Schülerinnen und Schüler bekamen ein Auftragsblatt mit verpflichtenden und freien Arbeitsaufträgen.

Mit der Arbeit an der *Chandani-Kartei* (Misereor-Material Nr. 22, Besprechung in Heft 3/99) und der Auseinandersetzung mit Kinderbüchern über Indien wurden die Kinder allgemein vertraut mit dem Leben in Indien. Sie erhielten auf ihrem Auftragsblatt dazu 9 Texte, die sie allein



oder in Partnerarbeit lesen und 14 ausgewählte Karteikarten, die sie sich anschauen und bearbeiten sollten. Auch hier konnten sie in Partnerarbeit vorgehen. Die Auseinandersetzung erfolgte schwerpunktmäßig, d.h. die Kinder konnten die Karten je nach Neigung unterschiedlich intensiv bearbeiten. Die meisten Kinder der Gruppe sind Freiarbeit und Arbeit nach Wochenplan gewohnt und gehen selbstständig vor. Durch die gut überschaubare Gruppengröße war es mir möglich individuelle Hilfestellung zu geben. Zum eigentlichen Thema Hinduismus gibt die Chandani-Karte und auch das Begleitheft wenig her. Dort geht es um die verschiedenen Götter, die religiöse Praxis, die Heiligung der Kühe und um das Wasser als religiöses Symbol sowie um die Definition des Kastenbegriffs und um die Herkunft und Bedeutung der allseits bekannten Mandala-Bilder.

Diese Fülle von Kurzinformationen erschien mir als Einstieg für die Kinder verwirrend und deshalb setzte ich hier eine Stunde an, in der ich alle Kinder gemeinsam in das Thema »Was glauben die Menschen in Indien« einführte. Dazu benutzte ich die Beschreibung der Religion Hinduismus aus dem Buch »Gott hat viele Namen«, denn dort wird aus der Sicht eines Kindes der Hinduismus in einer möglichen Ausprägung beschrieben. Ritoo und ihre Familie verehrt den Gott Shiva und hat als Glaubenssymbol ein Zeichen für Geburt, Leben und Tod. Bei der täglichen *Morgenandacht* summt sie die heilige Silbe »Om« als *Mantra* (wiederholte gleich lautende Silbe), die diese drei Lebensstadien symbolisiert. Im Buch wird diese *Puja* recht genau beschrieben, so dass die Kinder ohne Aufforderung gleich bereit waren, diese religiöse Praxis nachzuvollziehen. Schon oft zuvor konnte ich beobachten, dass Kinder, wenn ich zu Beginn des Unterrichts mit ihnen ein Gebet sprechen wollte, sich im Schneidersitz auf den Boden hockten, die Ellbogen auf die Knie legten, die Finger »in Position« brachten, die Augen schlossen und »Om« sagten. Aus Fernsehfilmen ist ihnen dieser Ritus geläufig und sie haben Spaß daran, so »beten« zu »spielen«.

Nun wurde durch die Thematisierung dieser religiösen Praxis aus Spaß eine ernsthafte Beschäftigung und viele Kinder erkannten plötzlich den Anspruch und die Schwierigkeit, hochkonzentriert in dieser Haltung zu verharren. Im anschließenden Gespräch wurde dies deutlich. Allerdings erkannten die meisten Kinder auch den Sinn und Wert dieser Übung. Sie hatten im Rahmen eines Entspannungstrainings und auch innerhalb des Religi-

onsunterrichtes schon Stilleübungen kennen gelernt und erlebten nun auch hier im Hinduismus die Bedeutung sich in Stille und Meditation auf das Göttliche einzulassen.

Nach diesem gemeinsamen Einstieg hatten die Kinder die Möglichkeit in weiteren Kinderbüchern über den Hinduismus zu lesen, das Glaubens-Mantra abzeichnen oder Fragen zum Hindu-Glauben zu formulieren. Ein Beitrag aus

Was ist Hinduismus?

Unter Hinduismus versteht man die religiösen Traditionen Indiens, deren Anfänge zurückreichen bis circa 2500 v. Chr. Arische Volksstämme – ursprünglich Nomaden – ließen sich vor allem am fruchtbaren Mittellauf des Ganges nieder und vermischten sich mit der dort schon ansässigen Urbevölkerung. In einer Zeit des Wohlstandes und Friedens (ca. 1500 und 500 v. Chr.) entstanden die ältesten Texte des Hinduismus, die Veden. Sie enthalten Lobgesänge, religiöse Verse und Lieder. Später wurden ihnen Schriften zur Auslegung hinzugefügt. Neben den Veden hat die Bhagavadgita große Bedeutung: Sie ist ein Lehrgedicht über das rechte Tun der Menschen.

Möge Frieden sein im Himmel,
möge Frieden sein am Firmament,
möge Frieden sein auf der Erde,
möge Frieden sein in den Wassern,
möge Frieden sein in den Pflanzen,
möge Frieden sein in den Bäumen,
mögen wir Frieden finden in den göttlichen Kräften,
mögen wir Frieden finden im obersten Herrn,
mögen wir alle Frieden finden,
und möge dieser Friede meiner sein:
Frieden, Frieden, Frieden!

Aus dem Buch der Veden

Der Hinduismus geht nicht auf einen Religionsstifter zurück. Dies bewirkt die Entwicklung sehr unterschiedlicher Traditionen und Erscheinungsformen.

Grundsätzlich gibt es keinen Übertritt zum Hindu-Glauben. Entscheidend für die Zugehörigkeit zum Hinduismus ist die Geburt in eine bestimmte Gesellschaftsgruppe, eine Kaste. Vier große hierarchisch geordnete Kasten – mit vielen tausend Unterkasten – entscheiden über die religiösen Verpflichtungen des einzelnen: Es gibt die Kaste der Priester (Brahmanen), die Krieger, die Bauern und die Handwerker. Menschen außerhalb dieser Kasten werden als Parias – Unberührbare – bezeichnet. Natürlich hat sich hier im »modernen« Indien des ausgehenden 20. Jahrhunderts schon einiges verändert, vor allem in den Städten. Jedoch hält gerade die Religion das Kastenwesen noch grundsätzlich aufrecht.

Der Hinduismus geht von der Seelenwanderung durch Wiedergeburt (Samsara) als Pflanze, Tier oder Mensch aus. Entscheidend für die Erlangung einer höheren Stufe der Wiedergeburt ist das Karma des Lebewesens: Die Summe der guten und bösen Taten aus den bisherigen Leben. Insofern entspricht die Geburt in eine bestimmte Kaste oder die Zuge-

hörigkeit zur Gruppe der Unberührbaren dem jeweiligen Tun des Menschen und ist kein Zufall, sondern vorausbestimmt.

Die rechten Tugenden, um ein gutes Karma zu erlangen sind Barmherzigkeit, Achtung vor aller Kreatur, Reinheit, Selbstbeherrschung, Wahrheitsliebe, Toleranz und Gewaltlosigkeit. Hinzu kommt die Ausübung religiöser Praktiken wie Meditation, Askese, Opfern, Studium der heiligen Schriften und Yoga. Der Weg des Hindus zielt auf die Erlösung aus dem Kreislauf der Wiedergeburt und auf den Eingang in Moksha, als den Ort der völligen Einheit der Einzelnen und der absoluten Kraft, Brahman genannt. Diese ist das universelle unzerstörbare Prinzip und der Ursprung allen Seins, auch dem der vielen tausend Götter.

Drei Gottheiten werden im Hinduismus vor allem verehrt:

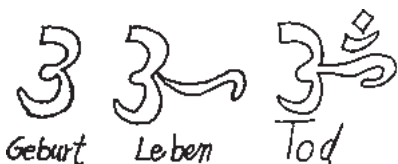
Brahma, Vishnu und Shiva. *Brahma* ist der Schöpfer, der Atem der Welt, *Vishnu* ist ihr Erhalter, *Shiva* ist der Zerstörer und Schöpfer des Neuen.

Weitere Götter und Göttinnen stehen im verwandtschaftlichen Verhältnis zu diesen drei Gottheiten, z. B. Lakshmi als Frau des Gottes Vishnu oder der sehr beliebte elefantenköpfige Gott Ganesha als Sohn von Shiva und Parvati. Hinzu kommt die Vorstellung, dass sich die Gottheiten in unterschiedlicher Gestalt auf Erden manifestieren. Der bekannte Krishna oder Rama (Hare Krishna) ist eine Manifestation des Gottes Vishnu.

Die Standbilder der verschiedenen Göttinnen und Götter werden nicht nur in den unzähligen Tempeln verehrt, sondern auch an den Hausaltären innerhalb der Wohnung einer Hindu-Familie. Ein Raum oder eine Zimmerecke ist hergerichtet mit Statuen oder Bildern der jeweils verehrten Gottheit sowie Blumen, Räucherstäbchen, Öllampen und Opfergaben (meist vegetabile Nahrungsmittel). Hier hält die Familie täglich die Puja, eine Andacht, deren Zeremonien je nach traditioneller Ausprägung unterschiedlich ablaufen.

Das wichtigste gemeinsame Fest aller Hindus ist Divali, das Lichterfest im Herbst zu Beginn des neuen Jahres. Häuser, Plätze, Straßen, selbst die Flüsse werden mit brennenden Öllampen geschmückt, alle Mitglieder einer Familie kommen zusammen, beschenken sich und feiern mit ausgesuchten Speisen und Getränken. Hinzu kommen zahlreiche lokale Feste und eine ganze Reihe von Festen am Lebensweg.

Viele Orte in Indien gelten als heilig und sind Ziel religiöser Wallfahrten. Ebenso ist das rituelle Bad im Ganges ein wesentlicher religiöser Brauch, um Segen zu erlangen.



unserer Schülerzeitung über den Hinduismus, den Schülerinnen und Schüler unserer Schule im letzten Jahr verfasst hatten, stand ebenfalls zur Verfügung. Mit Freude und Muße machten sich die meisten Kinder daran das Mantra abzuzeichnen oder sie schrieben Fragen auf. Die Fragen entstanden auf dem eigenen Glaubenshintergrund: Haben die auch Erstkommunion? Wie heißt der Gott?

In der folgenden Stunde kam *Ramshita*, eine Schülerin des vierten Schuljahres, in den Unterricht. Ihre Eltern kommen aus Sri Lanka und die Familie praktiziert den Hindu-Glauben. In Sri Lanka stellt der Hinduismus im Gegensatz zu Indien eine Religion der (tamilischen) Minderheit dar. Die meisten Menschen dort sind Anhänger des Buddhismus. Dass diese Verschiebung sicher auch Auswirkung auf die Glaubenspraxis hat, erscheint mir ebenso logisch wie die Tatsache, dass Ramshita und ihre Familie hier im christlich geprägten Deutschland anders Glauben praktizieren als in Sri Lanka. Diese Unterscheidung hielt ich allerdings in diesem Rahmen für unerheblich. Es sollte im Gespräch mit Ramshita in erster Linie darum gehen, dass sie den Kindern deren



Felix zeigt Tissa sein Kreuz

Gesprächsprotokoll

Ramshita ist zehn Jahre. Ihre Eltern kommen aus Sri Lanka, denn in Sri Lanka gibt es immer wieder Unruhen und für Ramshitas Eltern war es gefährlich dort zu leben. Ramshita ist in Deutschland geboren, aber sie weiß einiges über das Leben in Sri Lanka. Sie beantwortet unsere Fragen zu dem fremden Land und zum Hinduismus.

1. Wie ist das Leben in Sri Lanka?

Das Leben ist dort nicht so angenehm, das Wasser schmeckt nicht so gut, aber es ist sehr warm, man läuft barfuß. Die Tiere laufen frei herum. Es gibt dort viele arme Menschen.

2. Wer hat dir das erzählt?

Meine Kusine und mein Kusine waren schon in Sri Lanka.

3. Was gibt es bei euch zu essen?

Meistens gibt es Reis, z. B. mit Spinat, dann Fisch und Geflügel, es gibt auch süße Reisspeisen oder Mehlspeisen; manchmal kochen wir hier auch deutsches Essen.

4. Was spielen die Kinder in Sri Lanka?

Wir malen viel mit Kreide auf der Straße, spielen Bowling und Fußball, natürlich barfuß!

5. Wie wohnt ihr?

Unsere Häuser in Sri Lanka sind aus Stein, es gibt ein großes Zimmer, es gibt keine Türen innerhalb des Hauses. Die Toiletten sind draußen, es gibt dort überall Spinnen.

6. Wie ist es in der Schule in Sri Lanka?

Es ist streng, es gibt z. B. Strafen, wenn du zu spät kommst.

7. Musst du schon bald heiraten?

Nein, aber die Eltern suchen den Bräutigam aus. Sie schauen dazu auch nach dem Sternzeichen.

8. Gehst du zur Kirche?

Wir fahren freitags zur Hindu-Kirche nach Hamm. dort zündet jeder ein kleines Licht an und hält eine Andacht. Wir singen auch Lieder.

9. Wie heißt euer Gott?

Es gibt viele Götter, einer heißt z. B. Shiva.

Fragen beantwortet und vielleicht auch eigene Fragen stellt. Nach den ersten Informationen über den Hinduismus waren die Kinder sehr neugierig und befragten Ramshita allgemein über das Leben der Kinder in Sri Lanka. Hier musste Ramshita auch auf vermitteltes Wissen über ihre Kusinen zurückgreifen, da sie selbst auch noch nie in Sri Lanka war. Dann ging es den Kindern aber auch um die Religion, der Ramshita angehört und sie berichtete sowohl allgemein über den Hinduismus als auch über die tägliche Glaubenspraxis hier in Deutschland. Ramshitas Familie verehrt hauptsächlich den Gott Ganesha. Einmal in der Woche fährt die Familie nach Hamm (ca. 100 km) zu einem Tempel, in dem für Ganesha eine Andacht gehalten wird. Sie berichtete über die verschiedenen Initiationsriten, die sie selbst noch nicht versteht. Die Kinder hörten ihr gespannt zu, ich konnte mich

mehr und mehr aus dem Gespräch ziehen. Es war auf beiden Seiten zu spüren, dass es viele Fragen gibt sowohl an die andere als auch an die eigene Religion. Weder die katholischen Kinder noch Ramshita, die in der nächsten Woche von ihrer Hindu-Freundin Tissa unterstützt wurde, waren mit ihrem Glauben »fertig«. Alle zeigten eine große Lust am Fragen und Beschreiben.

Zur nächsten gemeinsamen Stunde brachten Ramshita und Tissa einen San und einen Mundu mit. Ihre Eltern hatten es nicht gestattet, ein Bild ihres Gottes oder andere religiöse Gegenstände mitzubringen, was sie selbst gern getan hätten. So wurde allen Kindern noch einmal bewusst, dass wir es mit »heiligen Sachen« zu tun haben, die man nicht mal eben so wie andere Dinge herumreicht. Sie erklärten, dass nur verheiratete Frauen einen San tragen und baten mich, den San anzulegen. Mit viel Unterstützung der beiden Mädchen gelang dies einigermaßen. Anschließend zogen auch noch einige Mädchen der Lerngruppe den San an und darauf waren auch die Jungen bereit, den Mundu anzulegen. Schnell wurde den Kindern klar, dass in dem feuchtheißen Klima diese Art der Kleidung sehr angemessen ist und gleichzeitig auch schmückt.

In den letzten beiden Stunden, an denen auch Ramshita und Tissa – unaufgefordert – teilnahmen, stellte ich den Kindern die Legende vom Fluss Ganges vor:

Eine Erzählung aus dem Hinduismus: »Die Göttin, die sich in einen Fluss verwandelt« Diese Erzählung ist eine von unzähligen Legenden im Hinduismus. In Indien werden diese Geschichten den Kindern als Theaterstücke, Filme und auch Comics nahe gebracht.

Das vorliegende Buch geht von einer Rahmenhandlung aus: Eine Mutter geht mit ihrer Tochter zur Quelle des Ganges, um dort nach Hindu-Ritus ein Reinigungsbad zu vollziehen. Um der Tochter den Sinn dieses unangenehm kalten Bades nahe zu bringen, erzählt die Mutter der Tochter die Legende des Ganges.

Die Königstochter Ganga besitzt die einzigartige Gabe, Wasser zu verströmen, das von Schuld reinwäscht. Ansonsten verhält sie sich wild und ungestüm. Eines Tages kommt der Schöpfergott Brahma zum König, um von ihm Ganga zu fordern. Sie soll zur Erde hinabsteigen, um

die Seele der Ahnen des neuen Thronfolgers, die in der Hölle sind, zu reinigen und zu retten.

Nun wird innerhalb dieser Geschichte ausführlich erzählt, wie es zur Schuld der Ahnen gekommen ist.

Letztlich ist der König einverstanden, dass Ganga auf die Erde herabsteigt, was allerdings mit Schwierigkeiten verbunden ist, da sie sich so wild gebärdet, dass es zu einer wahren Sintflut auf der Erde kommt. Shiva, der Gott mit der blauen Haut, zähmt Ganga, indem er sie so lange in seinem kunstvoll verschlungenen Haar gefangen hält, bis sie sich beruhigt hat. Dann kann Ganga ihrer Bestimmung übergeben werden und wäscht fortan alle Badenden von Schuld und Krankheit rein.

Am Schluss wird die Rahmenerzählung wieder aufgenommen, indem die Tochter im Gespräch mit der Mutter signalisiert, dass sie die Bedeutung des rituellen Bades verstanden hat.

Die Erzählung erscheint auf den ersten Blick verwirrend durch die drei Erzählstränge und die Vielzahl der erwähnten Götter und Menschen.

Vor der Erzählung innerhalb der Legende über die Schuld der Ahnen, machte ich einen Schnitt, damit die Kinder die Struktur der Erzählung besser wahrnehmen konnten.

Die Schülerinnen und Schüler fanden sich schnell ein in diese mythologische Welt und waren von dem Bilderreichtum der Erzählung (der vierköpfige Schöpfergott reitet auf einem Schwan) fasziniert. Unaufgefordert fingen einige Kinder schon während des Lesens an, Bilder dazu zu malen.

Das Buch bietet neben der reich bebilderten Erzählung direkt als »Fußnoten« Zusatzinformationen zum Hinduismus, sowie im Anhang ausführliche Informationen in Text und Bild zu:

- Was ist das: Hinduismus?
- Die Götter
- Die religiösen Bräuche
- Feste und Wallfahrten

Das Buch »Die Göttin, die sich in einen Fluss verwandelt« von Vijay Singh mit Illustrationen von Pierre de Hugo ist in der Reihe »Geschichten vom Himmel und der Erde« bei Kaufmann (ISBN 3-7806-2354-4) und Klett (ISBN 3-12-690952-3) erschienen.

Fazit Eine Beschäftigung mit dem Hinduismus im (Religions-) Unterricht der Grundschule erscheint mir sinnvoll, wenn



- exemplarisch vorgegangen wird
- bewertende Vergleiche oder Analogien vermieden werden
- direkte Bezüge durch konkrete Kontakte mit Anhängern der Hindu-Glaubens möglich sind
- das tiefere Verstehen der eigenen Religion durch die Auseinandersetzung mit einer fremden Religion ermöglicht wird
- gegenseitige Toleranz das Hauptanliegen ist.

Literatur

BÜHLER, HANS u.a.: Global denken – lokal handeln, Beispielband 2, herausgegeben vom Landesarbeitskreis »Schule für eine Welt«. Stuttgart 1997

CAVENDISH, RICHARD/TREVOR O. LING: Mythologie der Weltreligionen – Eine illustrierte Weltgeschichte des mythologischen religiösen Denkens. München 1981

GELLMANN, RABBI MARK/MONSIGNOR THOMAS HARTMAN: Wie buchstabiert man Gott? – Die großen Fragen und die Antwort der Religionen. Hamburg 1996 (auch für Jugendliche geeignet)

KEHNSCHARPER, JÜRGEN u. a.: Weltreligionen (Was ist was – Reihe Bd. 105). Nürnberg 1998
KIRSTE, REINHARD/SCHULTZE, HERBERT/TWORUSCHKA, UDO: Die Feste der Religionen – Ein interreligiöser Kalender mit einer synoptischen Übersicht. Gütersloh 1995

MARCHON, BENOIT/KIEFFER, JEAN FRANCOIS: Gibt's bei euch auch Ostern und Weihnachten? Die Weltreligionen – für Kinder erklärt. Stuttgart 1994

PENNER, CLAUDIA: Indien (Polyglott – Land und Leute). München 1996/97

SCHWIKART, GEORG: Gott hat viele Namen – Kinder aus aller Welt erzählen von ihrem Glauben. Düsseldorf 1996

DE STERCK, MARITA: Glauben hat viele Namen – Die Religionen und ihre Feste. München 1997

»In Deutschland ist alles pünktlich ...«

Maria Breddermann

Nayana (N) und Harish (H) Gouniyal, beide Anfang 30, leben seit August 1998 in Aachen. Frau Gouniyal hat in Bombay als Juristin gearbeitet, Herr Gouniyal als Diplomingenieur in einer großen Softwarefirma.

Ich befragte beide nach ihrem Leben in Indien und ihren Erfahrungen in Deutschland.

Welchen Einfluss haben Traditionen und Religionen heute noch auf das moderne Indien?

N., H.: 80% der Inder sind Hindus; somit hat der Hinduismus auch heute noch einen großen Einfluss auf das Alltagsleben der Menschen. Der Hinduismus vermischte sich aber mit den Traditionen anderer Religionen: Inder feiern neben Hinduessen ebenfalls christliche Feste (z.B. Weihnachten), obwohl nur 2% der Inder Christen sind; aber auch moslemische Feste werden begangen. Für die Feste aller Religionen kommen Angestellte und Arbeiter einer Firma zusammen und feiern das Lichterfest ebenso wie das Zuckerfest oder Weihnachten. Christliche Schulen genießen einen sehr guten Ruf und gehören zu den bevorzugten Schulen.

Welche positiven Traditionen müssen eurer Ansicht nach in Indien trotz der Entwicklung zu einem modernen Staat erhalten bleiben?

N., H.: 1. Der Familienzusammenhalt, denn er ist immer noch sehr stark und von großer Bedeutung für das gesellschaftliche Leben.

2. Die Prinzipien des Hinduismus, wie Toleranz und Gleichheit. Der Respekt vor anderen Religionen und das friedliche Zusammenleben aller Religionen sind gleichzeitig die Grundlage einer humanen, menschenfreundlichen Gesellschaft.

Worauf seid ihr stolz als Inderin und Inder?

N.: 1. Auf die Einfachheit der indischen Menschen im Sinne von Wertschätzung zwischenmenschlicher Werte. Konsum ist weniger wichtig als ein gutes Familienleben.

2. Auf das Lächeln der Inder, friedensliebend und offen für alle.

H.: 1. Auf die 5000 Jahre alte Geschichte indischer Zivilisation; sie gehört zu den drei ältesten Zivilisationen der Welt.

2. Auf die Toleranz: Jeder wird als Gast empfangen, gleich welcher Nationalität oder Religion.

Welches stellt für euch das größte Problem Indiens dar?

N., H.: Die Bevölkerungsentwicklung!

Es werden viele gute Schritte getan, aber es sind noch nicht genug. Wir brauchen viel Geduld, aber wir werden sie haben; das haben wir bei den Engländern bewiesen!

Was ist in Deutschland »anders« für euch?

Was erlebt ihr als positiv, was als negativ?

H.: Der Zeit wird in Deutschland ein viel höherer Stellenwert zugestanden als in Indien. In Deutschland ist alles pünktlich; du kannst dich auf alles verlassen. In Indien wird Zeit verschleudert. 90% der einflussreichen Menschen in Indien fliegen mit dem Flugzeug, aber 95% der Flugzeuge

sind unpünktlich! Das indische Essen und die Sonne fehlen uns in Deutschland.

N.: Ich sehe nicht so große Unterschiede. Überall auf der Welt streben Menschen das Gleiche an: Ein gutes Familienleben, Freunde, Feste feiern, Erfolg haben, Geld verdienen. Ältere Menschen in Deutschland sind viel unabhängiger als in Indien; sie haben weniger Sorgen, sind aktiver und unternehmungslustiger.

Wie beurteilt ihr die Darstellung von Indien in deutschen Medien?

N., H.: Es gibt viele falsche Vorstellungen und Missverständnisse über Indien. Aber das trifft für viele Länder der Erde zu – denken wir nur an Afrika! Negative Eindrücke und Klischees werden zum Bild eines Landes zusammengefügt!

Was könnten Deutsche von Indern, was Inder von Deutschen lernen?

N.: Deutsche könnten von Indern lernen mehr Toleranz anderen gegenüber zu zeigen und mehr Geduld zu haben. Inder könnten von Deutschen lernen, mehr Rücksicht im Verkehr den schwächeren Verkehrsteilnehmern gegenüber zu zeigen.

H.: Deutsche könnten von Indern lernen, den Wert des Lebens mehr zu respektieren. Dann respektierst Du auch die anderen Menschen eher, wie alte Menschen, kranke Menschen, Menschen in der Familie. Geld ist nicht alles. Inder könnten von Deutschen lernen, den Wert der Zeit mehr anzuerkennen.

PS.: Am 4.3.99 wurde ihr erstes Kind in Aachen geboren. Indische Astrologen bestimmten den Namen, nachdem Geburtsort und -zeit nach Bombay per Email durchgegeben wurde! Kennen gelernt haben wir uns per Internet – Gegensätze eines modernen Indiens!

Rezensionen

Maria Breddermann, Ute Graas, Ute Ritter

Gita und ihr Dorf in Indien

**Erzählt von BARBARA und EBERHARD FISCHER/gemalt von DINANATH PATHY
Peter Hammer Verlag, Wuppertal 1983**

(Dieses Buch ist im Handel leider vergriffen, kann aber als Klassensatz, mit Dias von allen Bildern und mit Poster, im Projekt »Eine Welt in der Schule, Klasse 1-10« ausgeliehen werden.)

Die Autoren leben in Zürich und haben zwei indische Adoptivkinder, denen sie ihr Herkunftsland möglichst lebendig er-

halten wollten. Deshalb baten sie einmal einen indischen Künstler, den Patenonkel der Kinder, zu Weihnachten ein paar Bilder über das Leben eines Mädchens in Indien zu malen. Daraus ist dann dieses Bilderbuch entstanden.

Es handelt von einem kleinen indischen Mädchen, das mit seiner großen Familie in einem Dorf in Orissa wohnt. Es begleitet dieses Mädchen durch sei-



nen Alltag und versucht so, unsere Kinder mit den Lebensgewohnheiten und Lebensbedingungen in Indien vertraut zu machen.

Gitas Familie besitzt ein großes Haus im Dorf, auch einige Felder, zwei Ochsen, eine Kuh und ein Kalb. Sie gehört damit zu den wohlhabenden Bewohnern des Ortes. Solange es genügend Wasser gibt, reicht die Ernte für die ganze Familie. Der Feldarbeiter Gani dagegen kann mit seinem Tageslohn seine große Familie nur knapp ernähren.

Das Begleitheft gibt neben vielen Hintergrundinformationen und Fotos auch viele Anleitungen zum handelnden Umgang mit diesem Buch. Es wird beispielsweise genau erklärt, wie ein Sari angezogen wird, es werden Rezepte zum Selberkochen vorgestellt, Spiel- und Bastelvorschläge gemacht (Mehlmalerei für den Boden, Bemalen von Händen und Füßen etc.) und es gibt einen kleinen Anhang mit Märchen, Liedern und indischen Sprichwörtern.

Ab Klasse 1 einsetzbar

Gita will Tänzerin werden

**Erzählt von BARBARA und EBERHARD FISCHER/gemalt und übersetzt von DINANATH PATHY
Schweizerisches Komitee für UNICEF, Zürich 1987**

Ein zweisprachiges Kinderbuch in Deutsch und Oriya/Unterrichtseinheit für den Kindergarten und das 1. bis 3. Schuljahr über klassischen indischen Tanz.

(Auch dieses Buch ist im Handel leider vergriffen, aber im Projekt »Eine Welt in der Schule, Klasse 1-10« als Einzelexemplar ausleihbar.)

In diesem zweiten Gita-Buch begleiten wir das Mädchen mit der Tänzerin Sandschukta in die große Stadt Kalkutta. Gita bewundert diese Künstlerin so sehr, dass sie sich nach einer Tanzveranstaltung in ihrem Dorf in einem Kasten eines Musikinstrumentes versteckt und so als »blinder Passagier« mit auf die Reise geht. Nachdem sie in einem Eisenbahnabteil von der Tanztruppe entdeckt worden ist, darf sie noch zwei Wochen in Kalkutta bleiben. Sie ist dort sehr glücklich, gewinnt viele neue Eindrücke in der großen Stadt und beim Tanzunterricht stellt Sandschukta fest, dass sie wirklich Talent hat. Die Tage

gehen schnell vorüber. Ihr Onkel Manu holt sie wieder ab. Sandschukta aber verspricht, ihr in zwei bis drei Jahren Tanzunterricht zu geben.

Ganz wichtig bei diesem Buch ist das umfangreiche Begleitheft, das die Geschichte des Kinderbuches und ihr Umfeld vertiefen soll. Die Schwerpunkte (Sprache, Musik und Bewegung, Gefühlsbereich, Wissensbereich, Schöpferischer Bereich, Gemeinschaft) ermöglichen einen kindbezogenen Zugang

über vielfältige Aktivitäten, die in diesem Heft vorgeschlagen werden. Dabei hilft eine umfangreiche Materialsammlung, z. B. Tanzgrundschritte, Handstellungen, Musikinstrumente, Blumenketten, Schmuck, Stoff- und Papierdruck, Kleidung, Ernährung, Spiele, Währung, Hinduismus ... Zum Schluss gibt es noch Vorschläge für abschließende Projekte: Indischer Markt – Ein indischer Tag – Szenische Darstellung des Buches.

**Annapurna –
Meine Mutter ist eine Göttin
KLAUS KORDON, dtv junior,
München 1994**

Veena, ein neunjähriges indisches Mädchen, lebt mit seiner Familie, den Eltern, drei Schwestern und zwei Brüdern, in einer Barackensiedlung in Bombay. Sie muss ihrer Mutter, einer Köchin, schon sehr tatkräftig helfen, z.B. die Mahlzeiten für die Textilarbeiter in die Fabrik tragen, Gemüse putzen, Gewürze mahlen und mit der Mutter zum Einkaufen auf den Markt gehen. Ihre Schwestern helfen auch, ihre großen Brüder jedoch nicht. Sie suchen »richtige« Arbeit, finden aber keine. Veenas Vater ist krank. Die Familie ist arm, die Kinder können nicht zur Schule gehen. Viele Wünsche und Träume gehen nicht in Erfüllung. Ein »kleines« Missgeschick – Veena verschüttet Suppe auf dem Weg zur Fabrik – und die sich anschließenden Gespräche, die auch religiöse Ängste und Unsicherheiten des Kindes deutlich ma-



chen, geben einen tieferen Einblick in das Familienleben. Die Kinder können aber,

trotz der schwierigen familiären Situation, noch in ihrer knapp bemessenen Freizeit wie »richtige« Kinder sein, z. B. mit einfachen Dingen spielen, sich auf bescheidene Feste und Feiern freuen und Träume und Wünsche austauschen.

Dieses Buch kann gut – eventuell mit Hilfe einiger Karteikarten aus der Chandani-Mappe – zur Verdeutlichung der Stellung von Mädchen und Frauen in Indien eingesetzt werden.

Klasse 4 – 6

(Ein ebenfalls im Handel vergriffenes Buch, das im Projekt »Eine Welt in der Schule, Klasse 1-10« als Einzelexemplar ausleihbar ist.)

**Die Geschichte vom Volk,
das die Bäume umarmte
Erzählt von Deborah Lee Rose mit
Bildern von Birgitta Säflund
Ansata-Verlag, Interlaken 1991**

Nicht nur Erwachsene, sondern auch Kinder werden heute von einer nie da gewesenen Flut an Informationen, Fakten und Waren überschwemmt.

Die Zahl der Publikationen zum Bereich Ökologie und Umweltschutz für Kinder im Grundschulalter, die sowohl für Kinder interessant sind als auch Lehrerinnen und Lehrern Material zur Gestaltung des Unterrichtes in die Hand geben, ist aber erstaunlich gering. »Die Geschichte vom Volk, das die Bäume umarmte« ist die Nachgestaltung einer klassischen Sage aus Rajasthan in Indien – die Geschichte der ersten Anhänger der Chipko (»Umarmt den Baum«) Bewegung. In Indien zum Beispiel hat das Abholzen der Urwälder an den Hängen des Himalaja-Gebirges verheerende Folgen mit sich gebracht. 6 Millionen Tonnen Ackerboden werden jedes Jahr weggeschwemmt.

Vor langer, langer Zeit, als in Indien noch mächtige Maharadschas herrschten, lebte ein Mädchen, das die Bäume liebte. Es wusste, dass sie nicht nur Schatten vor der heißen Wüstensonne bieten, sondern auch Schutz vor den schrecklichen Sandstürmen der Wüste. Wo die Bäume wuchsen, da gab es auch das reine kostbare Wasser.

Amirita hieß das Mädchen. Es wohnte in einem armen Dorf aus Lehmhütten am Rande einer großen Wüste. Hinter dem Dorf wuchs der Wald.

Jeden Tag lief Amirita in den Wald. Sie suchte ihren Lieblingsbaum und umschlang ihn mit den Armen. Ehe Amirita den Wald wieder verließ, küsste sie ihren Baum und versprach: »Lieber Baum, wenn du einmal in Gefahr bist, will ich dich auch beschützen.«

Je größer Amirita wurde, desto mehr wuchs ihre Liebe zu den Bäumen. Bald hatte sie selbst Kinder und ging mit ihnen in den Wald. »Das sind eure Brüder und Schwestern«, sagte sie zu ihnen. »Sie schützen uns vor den schrecklichen Sandstürmen, bieten uns Schatten vor der heißen Wüstensonne. Und bei ihnen finden wir das köstliche Wasser.«

Eines Morgens kamen mit Äxten bewaffnete Männer, um die Bäume für eine Festung des Maharadschas zu fällen. »Bitte fällt diese Bäume nicht!« rief Amirita und stellte sich schützend vor ihren Lieblingsbaum. Der Holzfäller stieß Amirita zur Seite und holte mit der Axt aus. Da kamen alle Dorfbewohner in den Wald gelaufen. Schnell sprang ein jeder vor einen Baum und umarmte ihn. Wo die Holzfäller auch zuschlagen wollten – überall standen ihnen die Dorfbewohner im Weg. Der Maharadscha tobte.

Die Geschichte wird mit einfachen Worten erzählt und wirkt auf den Leser atemlos poetisch und wundervoll naiv. Eine Erzählung, von der man sich auch als Erwachsener gern fesseln lässt. Sie erzeugt aber auch Nachdenklichkeit und fordert Gespräche heraus.

Letztlich ermutigt sie die Leser zum eigenen Mutigsein. Ganz nebenbei werden Werte wie Dankbarkeit, Mitgefühl, Verantwortungsbewusstsein und Friedfertigkeit vermittelt. Die Geschichte kann auch als kleines Theaterstück aufgeführt werden.

Die in Irland lebende Schwedin Birgitta Säflund hat das Buch liebevoll illustriert. Mit farbenfrohen und aussagekräftigen Bildern betont sie den Inhalt. Ihre wunderschönen Aquarellbilder zeigen das ländliche Rajasthan und erzählen vom Mut Amiritas und ihrem Dorf. Die Leser werden motiviert – Umweltschutz geht alle an. Kinder und Erwachsene können sich einbringen.

Ausdrücklich sei an dieser Stelle auch auf das Misereor-Material für die Schule (Nr. 22) »**Chandani aus Indien**« von Brigitte Vest (Aachen, 1997/ISBN 3-88916-150-2) hingewiesen, das sich ebenfalls für den Unterrichtseinsatz sehr eignet (Besprechung in Heft 3/99 der Zeitschrift »Eine Welt in der Schule, Klasse 1-10«).

Romane Es gibt viele romantische, schön zu lesende Romane wie z. B. die bekannten von Rebecca Ryman: »Wer Liebe verspricht«, »Wer Dornen sät«, »Shalimar«, in denen immer wieder ein ähnliches Thema bearbeitet wird: Indische Frau liebt Engländer zur Zeit des Kolonialismus mit den entsprechenden Problemen!

Darüber hinaus sind in letzter Zeit in Deutschland auch Romane zeitgenössischer indischer Autorinnen und Autoren bekannt geworden, wie z.B. »**Der Gott der kleinen Dinge**« von A. Roy oder »**Das Gleichgewicht der Welt**« von R. Mistry, in denen das heutige Leben in Indien spannend aber auch kritisch geschildert wird.

Daneben möchte ich zwei weniger bekannte Bücher vorstellen, die ebenso interessant wie fesselnd das Leben indischer Frauen in der Umbruchsituation

Indiens von der Tradition in die Moderne beschreiben.

In der dtv-Reihe über Frauen verschiedener Länder ist der Band 10862 »**Frauen in Indien**« erschienen. Indische Frauen schreiben über Frauen in Indien. Diese Erzählungen beleuchten die verschiedensten Facetten von Frauenleben. Es geht um den Alltag in Ehe und Familie, »um die Ansprüche, die eine patriarchalische und traditionalistische Gesellschaft an Frauen stellt, und um das Bemühen der Frauen, sich das Recht auf ein selbstbestimmtes Leben zu nehmen« (A. Winterberg, Herausgeberin des Buches).

Sashi Deshpande, in Südindien geboren, gehört zu den einflussreichsten modernen Autorinnen ihres Landes. Ihr großes Thema ist die Rolle der Frau in Indien von heute.

1986 erschien ihr Roman »**Das Dunkel birgt keine Schrecken**« und 1989 »**Die Last des Schweigens**«. Im ersten Roman erzählt sie die Geschichte einer indischen Ärztin, deren Beziehungen belastet werden von der Liebesunfähigkeit des Ehemannes, der Übermacht der Mutter und vom Arbeitsstress. Mit aller Macht versucht sie, ihren eigenen Weg zu finden. Packend geschrieben und unbedingt lesenswert!

Schließlich möchte ich noch den Bestseller-Roman von D. Lapiere nennen »**Stadt der Freude**«. Der Autor schildert aufrüttelnd die Lebensfreude dieses Elendsviertels in Kalkutta, die er unter den Ärmsten erlebt hat.



Rosen, Tulpen, Nelken – alle Blumen welken ...

Schnittblumen im Welthandel

Anke Schomecker

Das Thema Blumen wurde im Rahmen des Arbeit-/Wirtschaftsunterrichts Klasse 9 aufgegriffen, in dem es einerseits um Verbraucherschutz und andererseits um Marktstrukturen, Handel und die Rolle des Konsumenten ging.

Käufer – Produkt – Produzent

Wir haben zunächst für ein beliebiges Produkt Erwartungshaltungen des Käufers oder Verbrauchers an das Produkt und an den Hersteller aufgelistet.

Danach sollte die Klasse sich in die Position des Produzenten versetzen und dessen Erwartungshaltungen an das Produkt und an den Käufer beschreiben. Einfacher war natürlich die Käuferseite darzustellen, weil sie den Schülerinnen und Schülern näher liegt, aber auch zu den Produzenten konnten die Schülerinnen und Schüler, die schon ein Betriebspraktikum absolviert hatten, unter dem Gesichtspunkt »Qualitätskontrolle« und »Arbeitsbedingungen« etwas sagen. So ergaben sich zunächst folgende »Seiten eines Produktes«:

- ☐ Qualität
- ☐ günstiger Preis
- ☐ in Ordnung
- ☐ modisch (bei Kleidung)
- ☐ eine bestimmte Marke
- ☐ haltbar
- ☐ umweltfreundlich hergestellt
- ☐ nicht verseucht (BSE)
- ☐ nicht gespritzt
- ☐ nicht genbehandelt – ordentlich hergestellt, sonst kann man es nicht verkaufen
- ☐ ich will genug Geld für meine Arbeit bekommen
- ☐ keine Verletzungsgefahr bei der Herstellung
- ☐ Werbung, sonst wird es nicht verkauft

Im anschließenden Unterrichtsgespräch wurde für die Käuferseite angesprochen, dass Markennamen nicht gleichzeitig qualitative Gütesiegel sind, sondern eine Imagewerbung der Firmen. Auf einem Arbeitsblatt erhielt die Klasse dann verschiedene Gütesiegel und erklärte, was diese dem Verbraucher garantieren.

Bis zur nächsten AW-Stunde sollten sie an Produkten herausfinden, welches Siegel umweltfreundliche Herstellung garantiert.

Mit Hilfe der Äußerungen zu den Warenproduzenten konnte diese Seite des Produktes in einem zweiten Schritt erweitert werden, indem die Arbeitsbedingungen während des Praktikums mit denen Erwachsener und diese mit denen Erwachsener in anderen Ländern verglichen und genauer beschrieben wurden. Dabei kam die Klasse dann schnell auf Kinderarbeit, Recht auf Ausbildung, Versicherungen und forderte einen Stempel, der auf der Ware sein sollte, damit die Kunden das wüssten. Ob es ein derartiges Gütesiegel gebe, wusste aber niemand.

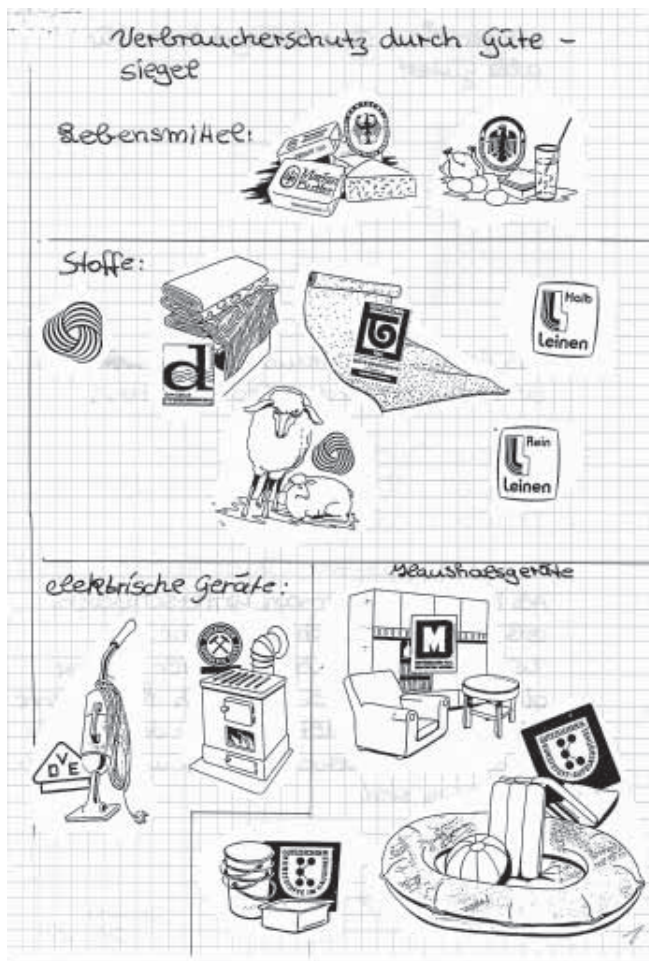
Gütesiegel Die Hausaufgabe hatte die meisten Schülerinnen und Schüler zum blauen Umweltengel geführt und sie konnten Produkte nennen, die ihn führen. Es wurde aber auch wieder deutlich, dass es einige Zeichen gibt, die dieses Siegel aus Werbegründen nachahmen und »darauf hoffen, dass wir nicht aufpassen«, wie ein Schüler sagte.

Um die Frage nach dem »Gütesiegel für Produzentenschutz« weiterzuverfolgen, hatte ich mehrere Produkte aus einem »Eine-Welt-Laden« mitgebracht, die das Transfair-Siegel trugen. Da den Schülerinnen und Schülern diese Art Laden unbekannt war, reagierten sie zunächst überrascht, wie viele alltägliche Waren es dort



gebe, einige stellten aber dann fest, dass sie auf Kaffeepackungen im Supermarkt das Transfair-Zeichen schon gesehen hatten. (Wenn ein »Eine-Welt-Laden« in der Nähe zur Verfügung steht, lohnt sich sicher ein Besuch mit der Klasse, um das Thema anschaulicher zu machen.) Sie fanden es, für mich überraschend, ganz selbstverständlich, dass diese Produkte teurer waren, weil damit eben angemessener Lohn verbunden sei. Natürlich ergaben sich daraus auch Einwände, dass man sich den Kauf dieser Waren vielleicht gar nicht leisten könnte. Im Gespräch machte die Klasse daraufhin deutlich, dass man über kaufen oder nicht kaufen selbst entscheiden müsse, das aber nur könne, wenn man überhaupt etwas darüber wisse.

Ein kurzer Informationstext über die Gesellschaft zur Förderung der Partnerschaft mit der Dritten Welt schloss sich an, um zu zeigen, dass es eine Organisation gibt, die sich mit der Handelsproblematik befasst und sich für die Einführung



des Transfair-Siegels für bestimmte Produkte einsetzt.

Dass als Produktbeispiel nun die Handelsware Blume besprochen werden sollte, überraschte die Schülerinnen und Schüler, weil sie wie erwartet der Meinung waren, Blumen kämen aus den Niederlanden, wenn sie, wie in der ländlichen

Gegend durchaus noch üblich, nicht aus dem Garten seien. Um deutlich zu machen, dass trotzdem große Mengen Blumen gekauft werden, auch wenn der eigene Garten noch viel genutzt wird, bekam die Klasse als Einstieg einen Arbeitsbogen, den sie zuhause mit ihren Eltern ausfüllen sollte.

Blumen kaufen und verschenken Neben vielen ausführlichen Antworten auch zu allen anderen Fragen des Arbeitsblattes war vor allem die Frage nach den Liedern zuhause offensichtlich Anlass zu längeren Gesprächen gewesen. Die Schülerinnen und Schüler brachten so viele Beispiele mit, die ihnen ihre Eltern genannt hatten, dass es sich unbedingt anbieten würde, damit im Musikunterricht weiterzuarbeiten.

Als Ergebnis der Hausaufgabe ließ sich feststellen, dass zu vielen Anlässen trotz Garten gekaufte Blumen überwiegend verschenkt werden, weil das als »feiner« empfunden wird, während man für sich selbst häufiger auf die Gartenblumen zurückgreift. Die meisten Schülerinnen und Schüler mochten die eher prächtigen, gekauften Sträuße recht gern leiden.

An dieser Stelle fiel auf, dass viele Blumenarten den Schülerinnen und Schülern gar nicht mit Namen bekannt sind. Es kann daher durchaus sinnvoll sein, wenigstens einige der häufiger (im Verkauf oder auch im Garten) vorkommenden Arten mit einer Abbildung und eventuell einem kurzen Steckbrief vorzustellen oder erarbeiten zu lassen, wenn es die Zeit erlaubt. Eine Verknüpfung mit dem Biologieunterricht liegt da natürlich nahe.

Zur Information folgten dann ausgewählte statistische Angaben über den Schnittblumenverbrauch in Deutschland und Europa einerseits und über Herkunft der Blumen, die in diesen Ländern verkauft werden, die abgezeichnet, bzw. als Arbeitsblatt zuhause ausgewertet werden sollten.



Quelle: FIAN, Heme

Kenianer mit Blumen

Blumenexportländer Die Weiterarbeit an den Ländern Kenia und Kolumbien leuchtete ein, da die Auswertung der Statistik ergeben hatte, dass diese Länder neben den Niederlanden zu den wichtigsten Blumenexporteuren der Welt gehören. (Zu Israel und seiner ebenfalls wichtigen Rolle auf dem Blumenmarkt fehlen leider weiterführende Informationen, wie sie über Kenia und Kolumbien existieren. Dabei dürfte die Wasser- und Umweltbelastung in Israel kaum geringer sein als in

Blumensortierung



Quelle: FIAN, Herne

den beiden sogenannten Entwicklungsländern. Nach International Trade Centre, UNCTAD/WTO (Hrsg.): Cut Flowers. A study of major markets, Reihe: Product and Market Development, Genf 1997, S. 15f scheint der Blumenanbau in Israel aber viel stärker in kleineren Produktionsbetrieben stattzufinden, während die Vermarktung über eine staatliche Institution erfolgt. Israels Gesamtanbaufläche betrug nach dieser Quelle 1995 ca. 18 km²).

Die Klasse sollte mit dem Atlas Informationen über Kenias und Kolumbiens klimatische Bedingungen, Wirtschaft, Bodenschätze und Industrie sammeln.

Da gleichzeitig in Geschichte über Kolonien gesprochen wurde, ließ sich auch die Geschichte Kenias einbeziehen.

Kenia Auf der Grundlage dieser Informationen wurde der erste Teil der FIAN-Diaserie (Bezug der Diaserie s. S. 24) zum Thema »Blumen« gezeigt (Dia 1-11).

Dass Kenia klimatisch für den Anbau von Blumen gut geeignet ist, war für die Schülerinnen und Schüler klar. Um die in der Diaserie angesprochene Exportabhängigkeit der Entwicklungsländer genauer erklären zu können, bekam die Klasse die

Statistik von Dia 6 noch einmal abgezogen. Es war ihnen schnell klar, dass sich ein Land etwas Neues für den Export überlegt, wenn es für die bisherigen Produkte immer weniger Geld bekommt. (Um nicht vom Thema »Blumen« abzukommen, wurde auf die Preisschwankungen und den Preisverfall bei landwirt-

Multinationale Konzerne In diesem Abschnitt ging es um den Konzern »Unilever«, der den größten Teil des kenianischen Blumenanbaus kontrolliert. Zusätzlich zu den Informationen aus dem Text »Die Reise der Nelken« erhielten die Schülerinnen und Schüler eine kurze Beschreibung der Bereiche des »Unilever«-

Konzerns. Die Ballung von verschiedenen Produkten und Produktbereichen und die Konzerngröße erschien ihnen zunächst unglaublich, durch Hinweise auf die zurzeit aktuellen

Exportländer für Schnittblumen (neunziger Jahre)

Land	Marktanteil in %	Exportwert in \$
1. Niederlande	über 70,0 %	
2. Kolumbien	ca. 14,1 %	(1995) 475,7 Millionen \$
3. Israel	ca. 4,2 %	(1995) 158,7 Millionen \$
4. Kenia	ca. 2,8 %	(1995) 103,5 Millionen \$

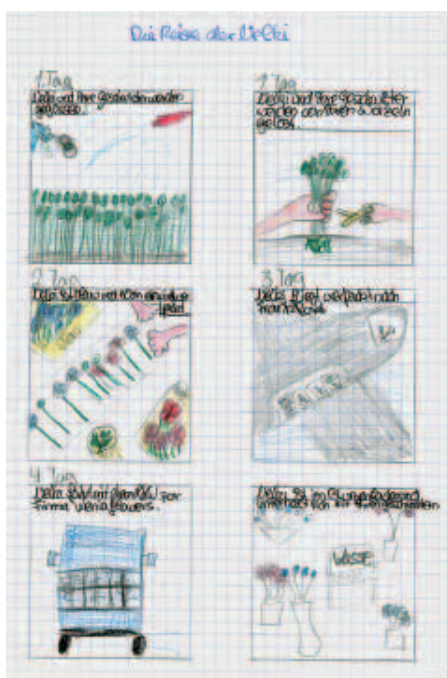
schaftlichen Produkten nur kurz eingegangen.) Insofern sahen sie auch durchaus die Vorteile eines Handels mit Blumen, wie sie von den kenianischen Unternehmen in einem Text genannt werden.

Mit Hilfe ihrer selbst erarbeiteten landeskundlichen Informationen konnten sie auch darstellen, dass Kenia aufgrund der fehlenden Bodenschätze und der wenig entwickelten verarbeitenden Industrie kaum andere Möglichkeiten für den Export hat als landwirtschaftliche Produkte. Als weitere Einnahmequelle, die einigen Schülerinnen und Schülern bekannt war, wurde noch Tourismus genannt.

Mit dem Text »Die Reise der Nelken« sollte die Klasse zuhause die einzelnen Stationen des Blumentransports nachzeichnen, die Probleme stichwortartig festhalten und außerdem aus dem Text herausuchen, wem die Blumenplantagen in Kenia gehören.

Fusionen von Daimler-Chrysler und den Kauf von Rover durch BMW konnten sie sich dann aber doch etwas besser vorstellen, dass es derartig große Wirtschaftsunternehmen gibt. Die stark diversifizierte Produktpalette und die verschiedenen Verknüpfungen von Tochterunternehmen und gegenseitiger oder einseitiger Abhängigkeit blieb dennoch sehr abstrakt. Besonders lebhaft entwickelte sich an diesem Punkt eine Diskussion über die Werbung, die doch sinnlos sei, wenn alles letztlich doch aus einer Firma komme. Die meisten Jugendlichen stellten sich Werbung mehr unter Konkurrenzmechanismen vor denn als zielgruppenorientierte und kundenbindende Strategie. Unter diesen Gesichtspunkten könnte Werbung noch einmal als eigenständiges Thema im Unterricht behandelt werden.

Deutlich wurde aber an den Umsatzzsummen, dass Kenias Blumenanbau nur





einen kleinen Teil des Umsatzes eines Großkonzerns ausmacht, während es für die beteiligten kenianischen Bauern und Arbeiter eine Existenzfrage ist. Die feh-

lende Verfügungsgewalt über das erwirtschaftete Geld wurde von den Schülerinnen und Schülern kritisch bemerkt. Auffällig ist, dass in neueren Statistiken über Kenia (CIA Factbook 1997 Internet) unter den Exportartikeln der Blumenhandel nicht auftaucht, also entweder nicht erfasst wird, weil die Gewinne an die ausländischen Konzerne gehen, oder eine deutlich geringere Rolle spielt als die Einnahmen aus Kaffee- und Tee-Exporten.

Arbeitsbedingungen und ökologische Folgen des Blumenanbaus in Kolumbien

Nun kam der zweite Teil der Dias (Nr.12 – 37) An diesen lassen sich am Beispiel Ko-

lumbiens konkreter die sozialen und ökologischen Folgen des Blumenanbaus zeigen. Da die Klasse die problematischen Arbeitsbedingungen schon bei den Über-

legungen zu einem Gütesiegel genannt hatte, waren die Beispiele relativ leicht zu verfolgen. Zusätzlich zu den Problemen der Arbeiterinnen kamen noch die ökologischen Folgen Wasserverschmutzung durch Pestizideinsatz und Grundwasserspiegelabsenkungen hinzu.

Im Gespräch über die Dias konnten die Schülerinnen und Schüler diese Dinge richtig wiedergeben. Um diese Ergebnisse festzuhalten, gab es als Hausaufgabe Arbeitsblätter in Gruppen zu den verschiedenen Problembereichen.

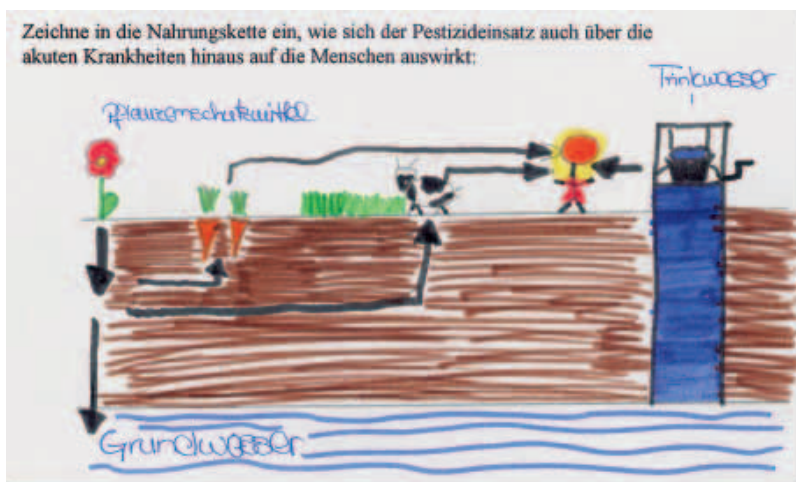
Internationale Blumenkampagne

Die restlichen Dias (Nr. 38 – 50) befassen sich einerseits mit den Niederlanden als Produzent, Zwischenhändler und Exporteur wie andererseits mit der Widerstandsbewegung kolumbianischer Arbeiterinnen und ihrer Unterstützung durch internationale Gruppen. Zunächst wurden diese Dias gezeigt (leider ist aufgrund der Vertonung eine andere Reihenfolge schwierig vorzuführen), aus der Wiederaufnahme des Gesprächs über die sozialen und ökologischen Bedingungen des Blumenanbaus in Kolumbien ergab sich dann für die Schülerinnen und Schüler, die die schlimmen Zustände natürlich abschaffen wollten, die Frage, ob das Land besser auf diesen Wirtschaftszweig verzichten sollte und was passieren würde, wenn die kolumbianischen Blumen nicht mehr gekauft würden. Im Gegensatz zu Kenia tauchen die Blumenexporte in der kolumbianischen Wirtschaftsstatistik als nennenswerte Einnahmequelle auf, wobei der Export fast ganz in die USA geht. Auf Nachfrage versuchte die Klasse stärker als zuerst diese Frage aus Sicht der



Frauen beim Stecken von Setzlingen

Quelle: FIAN, Herne





Veiling-Kartons

nicht nachvollziehbar ist, was zum inner-europäischen Handelsgut zählt und was nicht. Die verschiedenen Ansätze der Statistiken lassen sich mit dem vorliegenden Material nicht völlig vereinheitlichen, direkte Vergleiche können daher auf widersprüchliches Zahlenmaterial stoßen.

Außerdem tauchen in den Quellen alle möglichen Währungen von ECU bis zu kenianischen Schillingen auf und in englischsprachigen Quellen kann man nicht immer sicher sein, ob »billions« nach amerikanischem Sprachgebrauch unseren Milliarden entsprechen. Die umgerechneten Zahlen (in DM oder US-\$) in den Arbeitsblättern sollen es aber den Schülerinnen und Schülern etwas leichter machen, Vergleiche zu den Größenverhältnissen des gesamten Handels anzustellen. Es lässt sich zum Beispiel ohne Probleme eine Aussage über die herausragende Rolle der Niederlande als größtem Blumenexporteur im Verhältnis zu den Ländern auf Platz zwei bis vier machen. Auch eine Vorstellung über das gesamte Handelsvolumen und den Anteil der jeweils beteiligten Länder lässt sich selbst mit dem relativ problematischen Zahlenmaterial erarbeiten.

Besonders mit Vorsicht zu genießen sind in den Quellen Flächenangaben, weil keineswegs immer rechnerisch richtig zwischen ha und km² unterschieden wird.

kolumbianischen Blumenarbeiterin zu stellen und zu beantworten. Die Dias und ein kurzer vorgelesener Textausschnitt machten klar, dass ein Boykott nicht hilfreich sei. Gegenüber diesen Fragestellungen war das Interesse an den Handelsstationen über die Blumenbörsen der Niederlande nur gering, so dass der Verkaufsaspekt nur über die Gewinnaufteilung für eine kolumbianische Nelke zur Sprache kam, die die Klasse zeichnen und mit Verdienstspannen versehen sollte.

Gütesiegel für Blumen Am Schluss der Überlegungen standen Alternativen zum Boykott in Form des Transfair-Siegels für Blumen und neuerer Gespräche über den »Internationalen Verhaltenskodex für die sozial- und umweltverträgliche Produktion von Schnittblumen«, der zurzeit zwischen Menschenrechtsorganisationen und Produzenten diskutiert wird. Dabei kamen dann doch noch die Niederlande zur Sprache, für die diese Bestimmungen auch gelten müssten, weil ihre Blumenproduktion auch nicht gesünder sei als die der anderen Länder.

Mit diesem Rückbezug auf den Ausgangspunkt »Gütesiegel« wurde die Arbeit beschlossen.

WARNUNG: Bei der Arbeit mit verschiedenen Materialien und Quellen zum Thema Blumen entsteht oft genug der Eindruck, dass immer wieder Äpfel mit Birnen verglichen werden, denn viele Statistiken bieten ganz unterschiedliche Informationen unter total verschiedenen Gesichtspunkten, zum Beispiel wird oft nicht deutlich, ob es sich um Schnittblumen allgemein handelt oder um bestimmte Arten oder um Gartenpflanzen oder ob alle gemeint sind, oder Schnittblumen einschließlich Blattgrünproduktion. Die Zahlen zu den Niederlanden mit der starken Beteiligung an Export wie an Import und an Produktion sind besonders problematisch, weil immer verschiedene Kriterien zugrunde gelegt werden und eigentlich



Blumen

Schenken Blumen wirklich Freude?

Ideen für eine Arbeitskartei zum Welthandelsgut Schnittblumen

Susanne Halfen

Schenken Blumen wirklich Freude? Allein diese Frage berührt – wie das gesamte Unterrichtsthema »Blumen« – unterschiedliche Zugänge, Themenaspekte und Inhaltsbereiche mehrerer Schulfächer. Es bietet sich an, diese Vielseitigkeit des Themas in einer Arbeitskartei aufzugreifen, die im »normalen« oder fächerverbindenden Unterricht, aber auch im Rahmen eines Projektes, eingesetzt werden kann. Ideen für eine derartige Kartei werden im folgenden vorgestellt – verbunden mit einigen Informationen zu Strukturelementen, Chancen und Grenzen dieser Arbeitsform.

Unterrichtsmedium Arbeitskartei Die Idee der Lern- oder Arbeitskartei entstammt dem Methoden-Repertoire von Reformpädagogik und Freiarbeit. In ihr werden auf Karteikarten Informationen zu Teilaspekten des Themas mit Arbeitsaufträgen verbunden. Die individuelle Auswahl der Karteikarten ermöglicht den Schülerinnen und Schülern dabei eine eigenständige Schwerpunktsetzung im Hinblick auf Themenbereiche, Arbeitsweisen (schreiben, malen, recherchieren ...) und Sozialformen (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit). Welches Maß an Öffnung des Unterrichts eine Arbeitskartei darüber hinaus zulässt, liegt weniger an der Arbeitsform »Kartei« als an Art und Struktur der Arbeitsaufträge.

Themenfelder Bei der Konzeptionierung einer Arbeitskartei empfiehlt es sich oft, das Oberthema in verschiedene Inhaltsbereiche zu gliedern und diesen dann mehrere Karteikarten mit entsprechenden Informationen und Arbeitsaufträgen zuzuordnen. Diese Art der Strukturierung erleichtert den Schülerinnen und Schülern die Orientierung über die Inhaltsbereiche der Kartei, die Planung ihrer Erarbeitungsphase und die Dokumentation der Arbeitsergebnisse. Die »Blu-

menwiese« (s. u.) zeigt mögliche Inhaltsfelder einer Arbeitskartei zum Thema Blumen und ihnen zugeordnete Karteikartenthemen.

Kern dieser Zusammenstellung ist die Betrachtung von Blumen als Welthandelsgut, vor allem als Handelsgut zwischen Ländern des Südens und des Nordens. Im Inhaltsfeld »Blüten-alp-träume« sind die sozialen und ökologischen Bedingungen und Folgen des Schnittblumenanbaus in sogenannten Entwicklungsländern besonders berücksichtigt. Mögliche Karteikartenthemen umfassen die gesundheitliche Gefährdung der Beschäftigten, zu meist Frauen, in Blumenplantagen durch den Einsatz von Pestiziden ohne ausreichende Schutzmaßnahmen, die Konkurrenz zwischen Blumenplantagen und Dorfbevölkerung um Trinkwasser oder die sehr unsichere Arbeitssituation der Arbeiterinnen durch Zeitverträge und Gewerkschaftsverbote. Da die Vergabe des Gütesiegels an Kriterien gebunden ist, die speziell auf die Einhaltung bestimmter Arbeitsbedingungen und Umweltstandards auf Blumenplantagen in sogenannten Entwicklungsländern zugeschnitten sind, verweist auch diese Karteikarte auf die Handelsbeziehungen zwischen Industrie- und sogenannten Entwicklungsländern. Auch wenn Blumen mit diesem Gütesiegel noch längst nicht in allen Städten angeboten werden, ist die Berücksichtigung dieser Alternative im Rahmen der Arbeitskartei besonders wichtig. Sie weist den Schülerinnen und Schülern einen möglichen Weg aus dem Dilemma zwischen den Bedenken gegen die mit dem Anbau von Blumen in sogenannten Entwicklungsländern verbundenen gesundheitlichen und ökologischen Risiken und der unter anderem von Gewerkschaften aus den Erzeugerländern vertretenen Forderung nach einer Beibehaltung der Blumenexporte zur Sicherung der Arbeitsplätze.

Mit den Themenfeldern »Mein Blüten-traum« oder »Blumen in Kunst und Lite-

ratur« werden alternative und ergänzende Zugänge eröffnet. Die Gedanken und Gefühle, die die Schülerinnen und Schüler mit Blumen verbinden, sollen hier ebenso angesprochen werden, wie die mit Blumenarrangements und einzelnen Blumenarten in unserem Alltag, in Kunst und Literatur ausgedrückte Symbolik. Denkbar ist auch eine weitere Ergänzung der Kartei unter stärker biologischen Aspekten.

Generell beinhaltet die Aufteilung und Gliederung eines Oberthemas in einzelne Inhaltsfelder und noch weiter in Karteikartenthemen die Gefahr einer Zerstückelung des Themas, so dass komplexere Zusammenhänge und Wechselwirkungen verloren gehen können. Daher sind Karteikarten, die Zusammenhänge herstellen lassen (eventuell sogar mit Verweis auf die Arbeitsaufträge anderer Karteikarten) wichtig. Möglich und sinnvoll ist es auch, diese Zusammenhänge gegen Ende der Erarbeitungsphase mit der gesamten Lerngruppe aufzuarbeiten. Dieser Arbeitsschritt kann dann auch die Funktion übernehmen, Teilergebnisse der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen.

Struktur einzelner Karteikarten Die beiden abgedruckten Beispielkarten zeigen die bereits angesprochene Verbindung von Information und Arbeitsauftrag. Um die Karten aufzulockern und übersichtlicher zu gestalten, empfiehlt es sich häufig, die Rückseite beispielsweise für die Sachinformationen mitzubnutzen. Werden umfangreichere Informationen oder zusätzliche Arbeitsmaterialien benötigt (s. Beispielkarte »Gütesiegel«), kann man auf eine gesonderte Materialsammlung verweisen oder gibt als Lehrer auf Anfrage die entsprechenden Arbeitsblätter oder Informationsmedien weiter. Außerdem sollten einige Arbeitsmaterialien (Lexikon, Zeitungen zum Ausschneiden von Bildern für Collagen, Schere und Klebstoff, Plakatkarton ...) in einer Materialkiste bereitstehen. Steht der Klasse ein

Computer zur Verfügung, kann dieser zur Aufbereitung und Präsentation von Arbeitsergebnissen oder bei vorhandenem Internet-Zugang für Recherchen eingesetzt werden (vgl. Beispielkarte »Gütesiegel«).

Auf den Karten lassen sich neben dem Arbeitsauftrag auch Informationen über die Arbeits- und die Sozialform unterbringen. Die Beispielkarten lösen dies durch Symbole. Das Kästchen auf der linken Seite informiert über das Unterthema, dem die Karte zugeordnet ist. Die Symbole rechts verweisen auf die Art der Arbeit mit der Karte: Beispielsweise muss bei der Erledigung der Aufgabe zu den Blumenimporten der EU mit einer Statistik gearbeitet (Kreisdiagramm) und gezeichnet (Stifte) werden. Die Schülerinnen und Schüler können bei dieser Aufgabe allein oder mit einem Partner arbeiten – auch darüber geben die Symbole auf der Karte Auskunft. Zwar ergeben sich die Arbeits- und Sozialformen meistens auch aus den Aufgabenstellungen, ihr Vermerk oben auf der Karte ermöglicht es den Kindern und Jugendlichen bei der Auswahl der Karten jedoch, stärker nach ihren Vorlieben im Hinblick auf Arbeits- und Sozialform auszuwählen. Auf einer gesonderten Karte sollte den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung der verwendeten Symbole erläutert werden.

Umgang der Schüler mit der Arbeitskartei

Beim Einsatz einer Arbeitskartei ist es nicht notwendig, dass jede Schülerin bzw. jeder Schüler eine eigene Kartei erhält. Es sollten aber deutlich mehr Karteikarten als Schülerinnen und Schüler vorhanden sein, damit Wahlfreiheit besteht. Ist eine Kartei nicht umfangreich genug, kann man einen zweiten oder sogar dritten Karteikartensatz zur Verfügung stellen. Bei der Bearbeitung der Kartei nehmen die Schülerinnen und Schüler jeweils eine Karteikarte mit zu ihrem Arbeitsplatz. Dann erledigen sie die dort verzeichneten Arbeitsaufträge und stellen die Karteikarte wieder an ihren Platz zurück.

Ob die Schülerinnen und Schüler die von ihnen bearbeitete Karteikarten wirk-

lich frei wählen können oder bestimmte Pflicht- oder Wahlpflichtaufgaben erledigen sollen, liegt im Ermessen der Lehrerin bzw. des Lehrers. Sinnvoll ist es in jedem Fall, den Schülerinnen und Schülern zur Orientierung eine Art Laufzettel mitzugeben, auf dem die Themen der einzelnen Karteikarten verzeichnet sind, beispielsweise in Form der weiter oben als thematische Gliederung der Blumenkartei vorgestellten »Blumenwiese«. Der Laufzettel kann durch eine Differenzierung in Pflicht-, Wahlpflicht und Wahlaufgaben ergänzt werden. So können beispielsweise rot unterlegte Blütenblätter auf Pflichtaufgaben hinweisen. Soll von den vorhandenen Rechercheaufgaben (beispielsweise Gedichte und Poesiealbensprüche suchen, in denen Blumen vorkommen; Blumengeschäfte im Hinblick auf Blumen mit Gütesiegel befragen; im Internet Informationen über die Blumenkampagne suchen ...) mindestens eine bearbeitet werden, können diese Aufgaben blau unterlegt werden. Der Arbeitsauftrag lautet dann, dass mindestens eine »blaue Aufgabe« erledigt werden muss.

Da die Schülerinnen und Schüler bei der Arbeit mit einer Arbeits-

kartei verschiedene Aufgaben über einen längeren Zeitraum hinweg erledigen, ist eine gute Dokumentation der Arbeitsergebnisse wichtig. So sollte jede Aufgabenstellung den Auftrag enthalten, die Ergebnisse festzuhalten. Bei der Beispielkarte zu den Schnittblumenimporten der EU erfolgt dies in Form eines Plakates, das in die Arbeitsmappe der Kinder und Jugendlichen geheftet oder im Klassenraum aufgehängt werden kann. Die Dokumentation der Arbeitsergebnisse in einem Ordner ist im Umgang mit einer Arbeitskartei meist der Verwendung eines Schulheftes vorzuziehen, da die einzelnen

Ergebnisse dann besser von einer Arbeitsreihenfolge in einen thematischen Zusammenhang gebracht werden können.

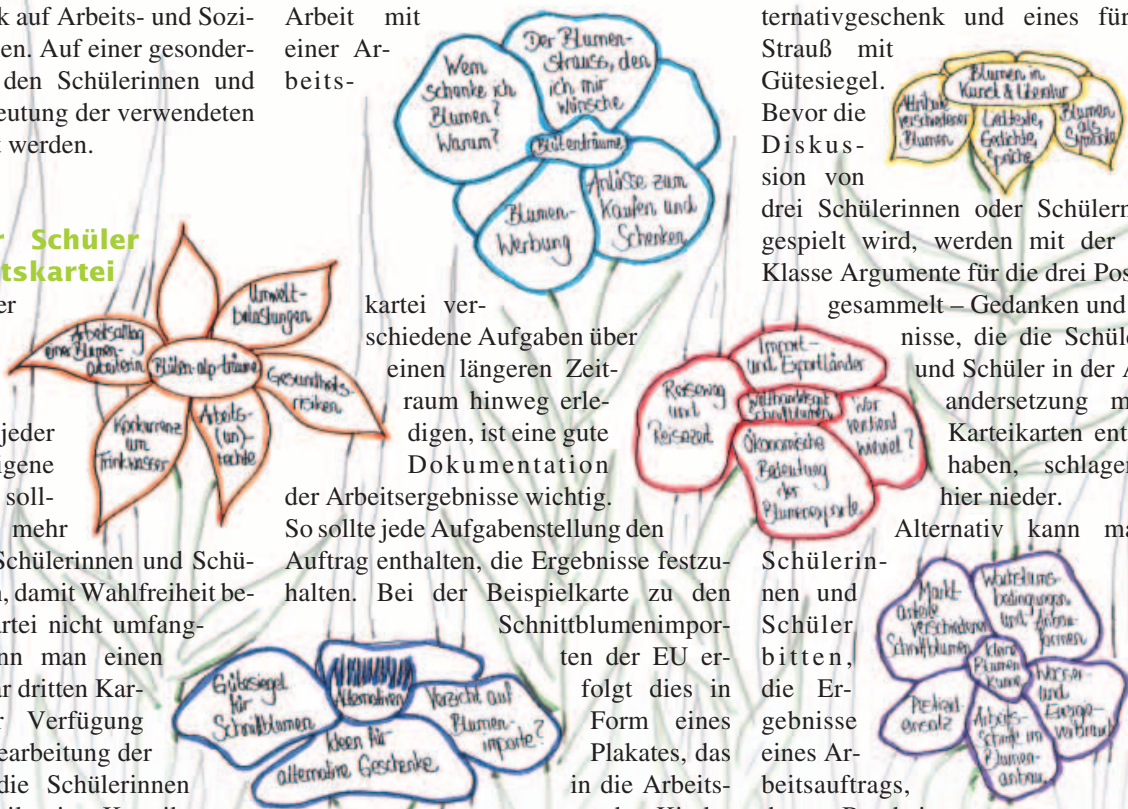
Besprechung der Arbeitsergebnisse

Die Besprechung der Arbeitsergebnisse in der gesamten Lerngruppe stellt im Umgang mit Arbeitskarteien eine besondere Herausforderung dar. Durch die Vielzahl der Aufgaben wird die Besprechung jedes einzelnen Arbeitsauftrags recht langwierig, außerdem können sich daran jeweils nur wenige beteiligen, da alle Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Karten bearbeitet haben.

Um die Arbeitsergebnisse unter inhaltlichen Aspekten aufzugreifen, bietet es sich daher an, im Anschluss an die Bearbeitung der Kartei eine Aufgabe zu formulieren, in deren Bearbeitung möglichst viele Teilergebnisse einfließen können. Im Hinblick auf die Blumenkartei könnte diese lauten: Drei Geschwister diskutieren kurz vor Muttertag darüber, ob sie ihrer Mutter einen Blumenstrauß schenken. Eines der Kinder argumentiert für einen Blumenstrauß, eines für ein beliebiges Alternativgeschenk und eines für einen Strauß mit Gütesiegel.

Bevor die Diskussion von drei Schülerinnen oder Schülern nachgespielt wird, werden mit der ganzen Klasse Argumente für die drei Positionen gesammelt – Gedanken und Kenntnisse, die die Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit den Karteikarten entwickelt haben, schlagen sich hier nieder.

Alternativ kann man die Schülerinnen und Schüler bitten, die Ergebnisse eines Arbeitsauftrags, dessen Bearbeitung ihnen besonders gefallen hat, den anderen Schülern zu präsentieren. Bei diesem Verfahren kommt jede Schülerin und jeder Schüler zu Wort und neben den Inhalten wird auch deren Aufarbeitung thematisiert. Allerdings ist es bei dieser Form der



Alternativen



Gütesiegel für Schnittblumen



➔ Informiere dich über das oben abgebildete Gütesiegel für Schnittblumen: entweder anhand des Blumen-Rundbriefes von FIAN, den du dir beim Lehrer abholen kannst, oder mit Hilfe des Internets. (Einstiegsadresse: <http://www.fian.de>.) Male das Gütesiegel in die Mitte eines Blattes und schreibe rundherum die Informationen, die du recherchieren konntest. Ordne sie beispielsweise nach den Punkten „Geschichte des Logos“, „Kooperationspartner“ ...

Blumen als Welthandelsgut



Schnittblumenimporte in die Europäische Union 1994

Länder	Wert der Importe in 1.000 DM	Haupt-Importblume	Veränderung gegenüber 1990 in %
Importe in die EU	772.777	Rose	+ 54 %
davon aus:			
Israel	210.549 (27%)	Rose	+ 25 %
Kolumbien	169.252 (22%)	Nelke	+ 94 %
Kenia	126.507 (16%)	Nelke	+ 109 %
Zimbabwe	53.224 (7%)	Rose	+ 199 %
Thailand	39.846 (5%)	Orchidee	- 3 %

alle anderen Länder lieferten jeweils weniger als 5% der Importe

Quelle: CBI, COLECAP, Florade (Hrsg.): Cut Flowers and Foliage. A Survey and Marketing Guide on the Major Markets in the European Union, Otter On 1996.

➔ Ungefähr jede 6. Mark, die EU-Bürger für Schnittblumen ausgeben, bezahlen sie für Blumen, die nicht aus der Europäischen Union stammen. Der Tabelle kannst du entnehmen, aus welchen Ländern diese Blumen stammen. Entwirf ein Plakat, aus dem die lange Reise sichtbar wird, die diese Blumen hinter sich haben.

gemeinsamen Besprechung schwierig, Zusammenhänge und Wechselwirkungen aufzuzeigen.

Diese Problematik bleibt auch bei einer dritten Variante bestehen, bei der die Arbeit mit der Kartei auf einer Metaebene, also unabhängig von einzelnen Arbeitsaufträgen oder -ergebnissen diskutiert wird. In dieser Form reflektieren alle Beteiligten gemeinsam die Arbeit mit der Kartei. Die Besprechung einzelner Arbeitsergebnisse erfolgt dann zwischen Unterrichtenden und den einzelnen Schülerinnen und Schülern in Form eines Gesprächs oder einer Kommentierung und Korrektur der während der Erarbeitung angelegten Mappen.

Noch etwas technisches Die Karteikarten kann man in handelsüblichen Karteikästen oder – zumeist etwas schöneren aber auch teureren – Exemplaren der Freiarbeitsverlage sammeln. Möglich

ist es auch, die Karten eher in Form von Arbeitsblättern zu gestalten und in einem Aktenordner abzuheften. Da die Arbeitsblätter oder Karteikarten von mehreren Kindern und Jugendlichen bearbeitet werden, sollten sie auf jeden Fall geschützt werden, durch Prospekthüllen, das Bekleben mit selbstklebender Folie oder durch Laminieren. Für Karteikarten in Standardgröße gibt es in vielen Bürobedarfs-Geschäften Laminieretaschen, die kein Laminiergerät voraussetzen.

bleibt noch die Umsetzung ...

Die unten zusammengestellte Literaturauswahl bietet einen guten Einblick in den Gesamtzusammenhang des Themas ›Welthandelsgut Schnittblumen‹. Diesen Materialien können Sie die für die Erstellung einer Kartei notwendigen Hintergrundinformationen entnehmen. Eine Materialsammlung zum Thema können Sie aber auch beim Projekt ›Eine Welt in

der Schule, Klasse 1-10‹ ausleihen. Sie soll im Frühjahr 2000 durch eine fertige Arbeitskartei ergänzt werden.

Literatur

DGB-BILDUNGSWERK E. V. NORD-SÜD-NETZ (Hrsg.): Blütenräume-Wirtschaftsmacht. Soziale und ökologische Probleme der Schnittblumenproduktion in der Dritten Welt. Düsseldorf 1992

FIAN-FOOD FIRST INFORMATION- & AKTIONSNETZWERK (Hrsg.): Blumenrundbrief Nr. 26. Herne 1999

GEMEINSCHAFTSWERK DER EVANGELISCHEN PUBLIZISTIK (Hrsg.): Vorsicht Blütenräume. Blumen sozialverträglich produzieren zum Schutz der Blumenarbeiterinnen. (epd-Dritte Welt Information 1/99). Frankfurt/Main 1999

LAUNER, EKKEHARD (Hrsg.): Zum Beispiel: Blumen. Göttingen: Lamuv 1994
Internetadresse: <http://www.fian.de>
(Informationen der Menschenrechtsorganisation FIAN, u. a. über die Blumenkampagne, das Gütesiegel und weitere Materialien zum Thema »Blumen« Tel. 0 23 23/49 00 99)

Einladung zur überregionalen Lehrerfortbildungstagung des Projektes »Eine Welt in der Schule, Klasse 1-10« vom 24.2. – 26.2.2000 in Bad Oeynhausen

Vom 24. bis 26. Februar 2000 führt das Projekt »Eine Welt in der Schule« eine überregionale Lehrerfortbildungstagung für Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule und der Sekundarstufe I in Bad Oeynhausen durch. Zu dieser Tagung möchten wir Sie hiermit herzlichst einladen!

Ziel unseres Projektes ist es, praxiserprobte Unterrichtsbeispiele zu entwickeln, die Schülerinnen und Schülern Einsichten über die unterschiedlichen Lebensbedingungen der Menschen in der »Einen Welt« vermitteln und so einen Beitrag zur Völkerverständigung leisten. An der Mitarbeit interessierte Kolleginnen und Kollegen sind herzlich eingeladen. Bitte wenden Sie sich an folgende Anschrift:

Projekt »Eine Welt in der Schule, Klasse 1-10«, Prof. Dr. Rudolf Schmitt, Universität Bremen-Fachbereich 12, Postfach 33 04 40, 28334 Bremen.