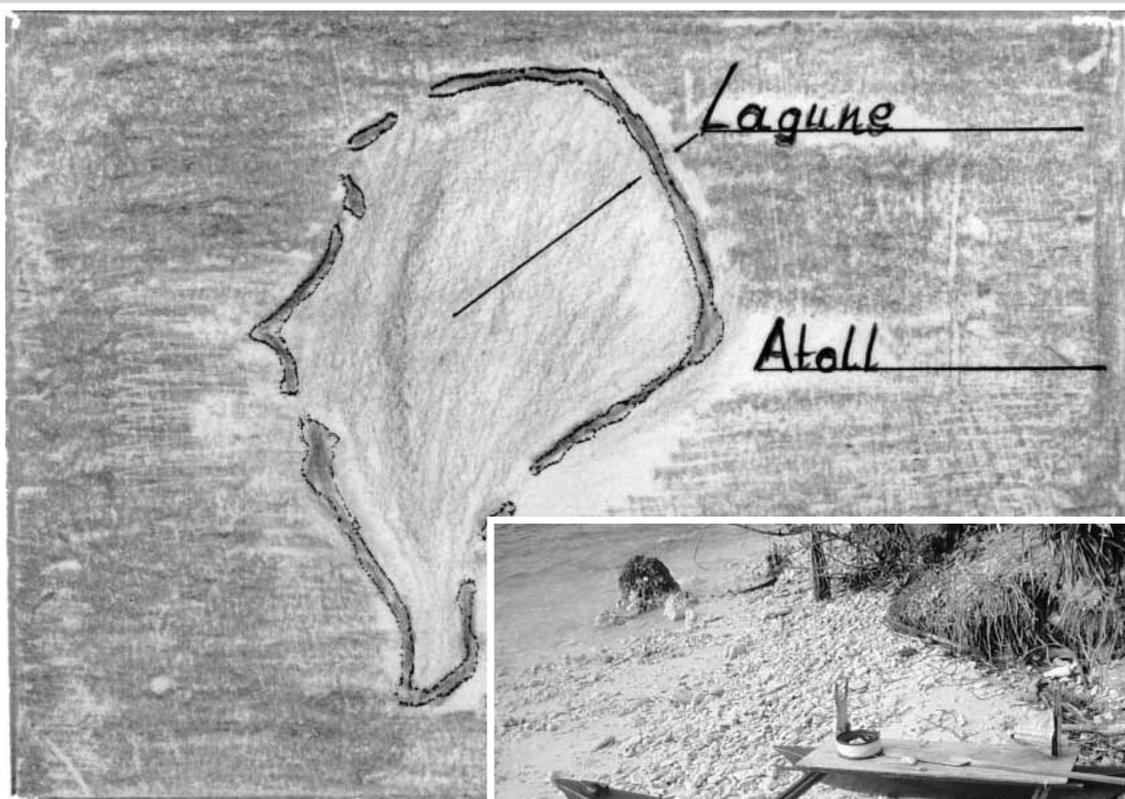


Heft 1 / März 1997

# Eine Welt in der Schule

PROJEKT DES ARBEITSKREISES GRUNDSCHULE – DER GRUNDSCHULVERBAND – E.V.

**Klasse 1-10**



**Wie lebt man auf einem Südsee-Atoll?**

**Kinder in Ecuador**

**Perspektivenwechsel**

## Inhalt

<b>Wie lebt man auf einem Südsee-Atoll?</b>	
Volker Harms u.a.	2
<b>Kinder in Ecuador</b>	9
Ute Winkler	
<b>Tagungsbericht</b>	14
Andrea Pahl	
<b>Perspektivenwechsel</b>	15
Saskia Lohmann	
<b>Rezensionen</b>	22
Wolfgang Brünjes	
<b>In eigener Sache</b>	24

## Impressum

### Eine Welt in der Schule Klasse 1-10

Projekt des Arbeitskreises Grundschule  
– Der Grundschulverband – e. V.

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

GRUNDSCHULMAGAZIN  
SCHULMAGAZIN 5 BIS 10  
Ehrenwirth Verlag GmbH  
Schwanthalerstr. 91, 80336 München  
R. Oldenbourg Verlag GmbH  
Rosenheimer Str. 145, 81671 München

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

GRUNDSCHULUNTERRICHT  
ZEITSCHRIFT FÜR DEN ERDKUNDE-  
UNTERRICHT

Pädagogischer Zeitschriftenverlag GmbH &  
Co., Lindenstr. 54 b, 10117 Berlin

Gefördert durch das Bundesministerium für wirt-  
schaftliche 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

**Schlußredaktion, Layout, Satz und**

**Herstellung:** novuprint, 30161 Hannover

**Autorinnen und Autoren dieses Heftes:**

Wolfgang Brünjes, Volker Harms, Edeltraud  
Koep, Saskia Lohmann, Angelika Milas,  
Andrea Pahl, Ute Paul, Marina Renger, Jutta  
Stoll, Ute Winkler, Rita Zapf

**Verlag:** Erhard Friedrich Verlag GmbH & Co.  
KG, Postfach 10 01 50, Im Brande 15A,  
D-30926 Seelze, Tel.: 05 11/40 00 4-0

**Druck:** Möller-Druck, Berlin

# Wie lebt man auf einem Südsee-Atoll?

**Volker Harms in Zusammenarbeit mit  
Edeltraud Koep, Angelika Milas, Ute Paul,  
Marina Renger, Jutta Stoll und Rita Zapf**

## Tuvalu – neun kleine Atolle im Pazifik

Volker Harms

Tuvalu ist ein Inselstaat, der ziemlich genau im Zentrum des Pazifiks liegt. Die neun relativ kleinen Atolle, aus denen er besteht, sind über eine Wasserfläche verteilt, die ungefähr vom 5. Grad bis zum 11. Grad südlicher Breite und vom 176. bis zum 180. Grad östlicher Länge reicht. Geht man nur von der Ost-West-Achse der Erde aus, dann sind die Einwohner von Tuvalu ein Teil unserer Antipoden; in jedem Fall leben sie von hier aus betrachtet «auf der anderen Seite der Erde». – Und eben dieser Umstand ist von großer Bedeutung für die Orientierung des im weiteren vorgestellten Unterrichtsvorschlags, der vornehmlich für die 1. und 2. Klassenstufe der Grundschule gedacht ist. Mit seinem zentralen Inhalt, dem Leben auf einem Südsee-Atoll, setzen wir bei der Entdeckerfreude der Kinder an. Mit einem zunächst an ihre Phantasie appellierenden Blick des neugierig forschenden Touristen führen wir sie an das Thema der fernen und fremden «Dritten Welt» heran. Wie die Erfahrungen aus mehrfachen Erprobungen gezeigt haben, hat diese Art der thematischen Hinführung die Kinder keineswegs daran gehindert, im Laufe des Unterrichts eine sehr konkrete Vorstellung von der Realität des ihnen dargestellten Lebens der Einwohner von Tuvalu zu gewinnen.

Mit 9.100 Einwohnern (alle Daten nach: Fischer-Weltalmanach 1996) ist Tuvalu übrigens selbst unter den insgesamt eher kleinen politisch unabhängigen Inselstaaten des Pazifiks der kleinste und nimmt gleich hinter dem Vatikan-Staat verglichen mit dessen 802 Einwohnern den Platz des zweitkleinsten unabhängigen Staates der Erde ein. Diese politische Unabhängigkeit ist eingebunden in das Staatensystem des Britischen Commonwealth, wodurch die Königin von England nominell das Staats-

oberhaupt Tuvalus ist. Ihr Stellvertreter vor Ort ist ein «Governor-General», eine Position, die in der Regel von einem älteren Mann aus dem Kreis derjenigen eingenommen wird, die eine wesentliche Rolle bei der Erlangung der politischen Unabhängigkeit Tuvalus im Jahre 1978 gespielt haben.

Ich berichte über diese für unseren Unterrichtsvorschlag vordergründig unwichtig erscheinenden politischen Zusammenhänge so ausführlich, weil die Einwohner des Staates Tuvalu im Rahmen der Dritte-Welt-Problematik eine besondere Position einnehmen, die für unsere Konzeption von wesentlicher Bedeutung ist. Vom dort verfügbaren Geldeinkommen aus betrachtet, wird Tuvalu völlig zu Recht zu den ärmsten Staaten der Welt gezählt. Dennoch gibt es dort – zumindest vorläufig – keine aus der Armut geborene Not, weil als solider Sockel unterhalb der Ebene der auf allen Atollen Tuvalus mit Selbstverständlichkeit gehandhabten Geldwirtschaft – auf der Basis des Australischen Dollars – eine weiterhin gut funktionierende Selbstversorgungswirtschaft besteht. Diese setzt sich zusammen aus dem Küsten- und Hochseefischfang, einer speziellen Form der intensiven Gartenwirtschaft in von ungezählten Generationen angelegten und gepflegten Pflanzgruben sowie einer Sammeltätigkeit, bei der sowohl in den Lagunen Kleinseetiere gesucht als auch neben den überragend wichtigen Kokospalmen eine Reihe weiterer wildwachsender Büsche, Bäume und Palmen ausgewertet werden.

Diese Rahmendaten bilden den Hintergrund für die eine Seite der Darstellung des Alltagslebens auf einem Südsee-Atoll, z. B. Informationen über das Flechten von Matten aus Blättern der Pandanus-Palme, die in den Häusern mit eher traditionellen Formen ebenso wie in den Häusern mit eher an europäische Muster angelehnten Formen ein Universalmöbel darstellen, weil im häuslichen Alltag nahezu alle Aktivitäten, inklusive des Schlafens, auf dem mit Mat-

ten ausgelegten Boden stattfinden. Eine andere Seite stellt der Teil des Alltagslebens dar, der im Jargon der Entwicklungspolitik als der «moderne Sektor» des sozio-ökonomischen Lebens in einem Entwicklungsland bekannt ist.

Hierzu gehören Informationen über das auf den Atollen von Tuvalu außergewöhnlich gut ausgebaute Schulwesen, bei dessen Darstellung wir uns der Zielgruppe unseres Unterrichtsvorschlags gemäß auf eine Skizzierung der 6 bis 7 Klassenstufen umfassenden Grundschule beschränken, die alle Kinder Tuvalu – mit Ausnahme der deutlich geistig behinderten – in jedem Fall durchlaufen. Es gibt jedoch außerdem ein gut ausgebautes Vorschulsystem einerseits und ein Sekundarschulsystem andererseits, bei dem der Zweig, den wir Hauptschule nennen würden, bis zur 10. Klassenstufe reicht, während der Zweig, der uns als Gymnasium bekannt ist, bis zur 12. Klassenstufe besucht wird. Die Hochschulreife wird dann auf weiterführenden Colleges wahlweise in Fidschi oder in Neuseeland oder durch ein Fernstudium erworben.

Dieses sehr vorbildliche Bildungssystem findet seinen finanziellen Rückhalt – wie auch eine Reihe weiterer Projekte in Tuvalu – in der Entwicklungshilfe, die diesem Staat aus verschiedenen Gründen – in der Pro-Kopf-Relation betrachtet – wohl etwas großzügiger als anderen Entwicklungsländern gewährt wird. Die an dieser Stelle mit einiger Ausführlichkeit dargestellten ökonomischen Aspekte des Lebens auf den Atollen von Tuvalu finden in den Themen, die wir in dem Unterrichtsbeispiel selbst ansprechen, keine unmittelbare Beachtung. Dafür gibt es nach unserer Ansicht vor allem den Grund, daß sich typische Probleme von Entwicklungsländern auf den Atollen von Tuvalu entweder gar nicht wie sonst üblich auswirken oder sich auf ganz andere Weise stellen.

Dies sei am Beispiel des Exports der in jeder Weise – auch in unserem Unterrichtsbeispiel – für Tuvalu eine äußerst wichtige Rolle spielenden Kokosnuß erläutert. Kokosnüsse, die in Form der Kopra – dem getrockneten Fruchtfleisch der Nüsse – auf den Weltmarkt gebracht werden sollen, müssen zunächst auf den äußeren Atollen verarbeitet werden; von dort aus gelangen sie mit beträchtlichen Transportkosten zu dem zentralen Atoll Funafuti. Aber auch dann geht es – wiederum mit hohen Transportkosten verbunden – erst einmal nur nach Fidschi weiter. Jegliche in Fidschi, Neuguinea oder einem anderen der große-

ren Inselstaaten des Pazifiks produzierte Kopra stellt sich daher weit kostengünstiger dar, wenn sie auf den Weltmarkt kommt, als die von Tuvalu.

Es wird dennoch zwar jährlich eine kleine Menge Kopra exportiert, aber ökonomisch spielt sie faktisch keine Rolle, wie ein Vergleich des dafür erzielten Erlöses mit dem Betrag zeigt, den der Staat Tuvalu durch den Verkauf von Briefmarken an Sammlerinnen und Sammler in aller Welt im jeweils gleichen Zeitraum erzielt. So gab es 1985/86 (jüngere Zahlen waren nicht erhältlich) einen Exporterlös von 800.000 Austr. Dollars. Von diesem entfielen auf den Verkauf von Kopra und Fischen 30 Prozent, auf den von Briefmarken 70 Prozent. Was aufgrund der gegebenen Verhältnisse von Tuvalu tatsächlich nur mit Aussicht auf ein einigermaßen nennenswertes Geldeinkommen exportiert werden kann, ist menschliche Arbeitskraft. Dies ist den Tuvaluanern sehr bewußt, und von daher stammt ihr starkes Interesse an einem gut ausgebauten Bildungswesen, durch das diese Arbeitskraft eine möglichst hohe Qualifikationsstufe erfährt.

Die ausführlichere Darstellung des Schulbesuchs der tuvaluanischen Kinder leitet sich – wenn auch nicht ausdrücklich so thematisiert – aus jenen für Tuvalu wirklich relevanten ökonomischen Bedingungen ab. Unterrichtspraktisch werden mit dieser Thematik zwei besonders wichtige Zwecke zugleich verfolgt. Zum ersten bietet es den hiesigen Kindern die so wichtigen Vergleichs- und Identifikationsmöglichkeiten, zum zweiten führt es auf dem

Wege über die in den Schulen Tuvalu verwendeten und von den dortigen Grundschullehrerinnen und -Lehrern selbst hergestellten Unterrichtsmaterialien auf Aspekte der traditionellen tuvaluanischen Kultur zurück, ein Bereich, der sich vorzüglich durch märchen- und sagenartige Lese- und Vorlesegeschichten aus Tuvalu selbst erschließen läßt.

Für diese Materialien – in der Hauptsache Texte für den Lese- und Schreibunterricht sowohl im muttersprachlichen Unterricht wie im Englischunterricht – habe ich ganz herzlich der Grundschullehrerin Valisi von der «Primary School» in Funafuti sowie dem Headmaster dieser Schule, Nalu Nia, zu danken, von denen ich die Texte im Jahre 1987 erhielt, als ich dort einen mehrmonatigen Forschungsaufenthalt als Ethnologe verbrachte.

Der Text besteht aus zwei Teilen. Im ersten werden Erprobungsberichte und Anregungen gegeben. Der andere Teil besteht aus Materialien, die bewußt keinen Anhang bilden, sondern in den übrigen Text als Kästen wie die Bildillustrationen eingestreut werden. Hinter der Form dieser Darstellung steht wie stets in dieser Zeitschrift die Absicht, daß hier nicht eine fertige Unterrichtseinheit vorgegeben wird, die nun nur noch «vom Blatt gespielt» werden müßte. Vielmehr werden Anregungen und Erfahrungen mitgeteilt sowie Materialien zur Verfügung gestellt, aus denen ein Unterrichtsvorhaben dann auf die jeweils eigene Klasse bezogen konzipiert werden kann. Die angegebenen Medien sind beim Projekt «Eine Welt in der Schule» (s. Impressum) gebührenfrei ausleihbar.



*Ein Atoll entsteht*

## «Tofa» und ein Blumenkranz

J. Stoll / R. Zapf

An der Pin-Wand in unseren Klassen befanden sich für das Thema «Wir haben einen Namen» die Porträt-Fotos unserer Schülerinnen und Schüler. Zu diesen wurde zwei Tage vor dem Projektbeginn ein Foto von «Luani und Wasia» (Mädchen und Junge auf einem der Schul-Fotoposter aus den Unterrichtsmaterialien) hinzugefügt. Einigen unserer Kinder fiel dieses Foto auf, und sie fragten, wer diese Kinder denn seien. Damit hatten wir die Schülerinnen und Schüler zu der bevorstehenden Reise in die Südsee schon etwas hingeführt. Am Beginn des Unterrichts stand daher die Bespre-

chung des Fotos und der Namen der beiden unbekannt Kinder. Schnell tauchten Fragen auf: Woher kommen die Kinder? Wie heißen sie? Wie leben sie? usw. ...

Als weiteres Symbol für unser Thema wurde für die Klasse ein Blumenkranz gebastelt. Blüten in der Größe einer Kinderfaust wurden aus verschiedenfarbigen Krepp-Papieren gewickelt und dann mit einem kräftigen, aber glatten Bindfaden zu einem ausreichend großen Kranz möglichst dicht aneinandergebunden. Am Anfang jeder Stunde, die dem Thema des Unterrichtsprojekts gewidmet war, begrüßten wir die Kinder mit diesem Papierblumenkranz. Der Blütenkranz wurde dabei von Kind zu Kind weitergegeben, und jeder sagte beim

Weitergeben und Um-den-Hals-Legen des Kranzes die Begrüßung auf Tuvaluanisch: «Tofa!»

## Auf der anderen Seite der Erde

A. Milas / 1. Klasse

Planung des Unterrichtsbeispiels:

1. Tag: Bedeutung der Blumen in unserem Kulturkreis

Drucken von Blütenformen

2. Tag: Projektinitiative – Bild an der Ausstellungswand

(Mädchen mit Blütenkranz)

### Wie der Blumenkranz erfunden wurde

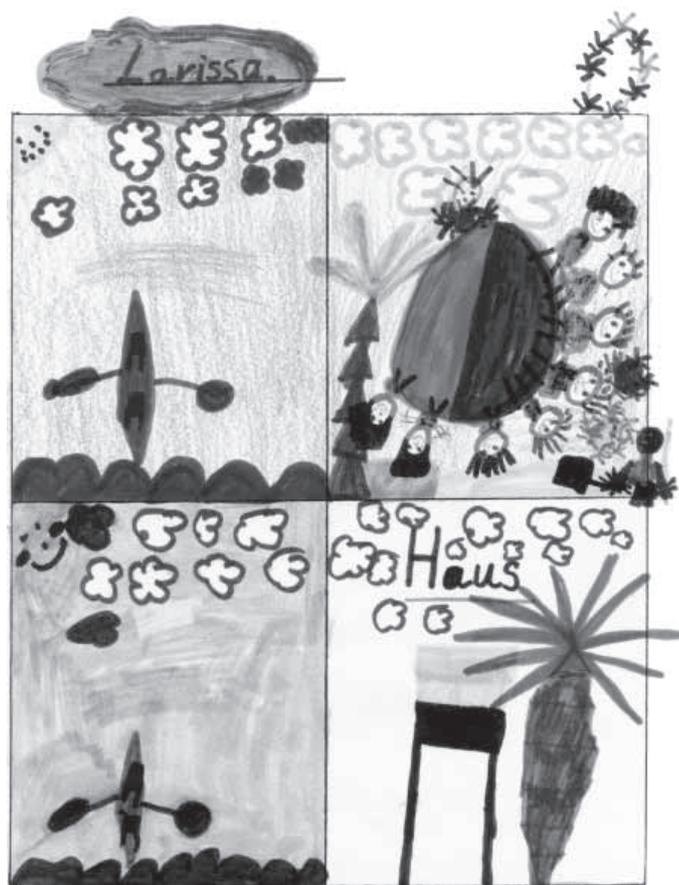
Es gibt eine Insel mit dem Namen Nukufetau in Tuvalu. Diese Insel liegt nahe bei der Insel Funafuti, die die Hauptinsel von Tuvalu ist. Nukufetau ist ein Atoll und besteht deshalb aus einem Ring von vielen kleinen Inselchen im Meer.

Vor langer Zeit lebte ein großer und starker Mann in Nukufetau. Der Name dieses Mannes war Tauasa. Alle Menschen in Nukufetau lebten in einem Dorf auf dem kleinen Inselchen Savave. Eines Tages ging der Mann Tauasa mit seinem Handnetz, um auf dem Inselchen Motulalo Vögel zu fangen. Motulalo ist nur eines von den kleinen Inselchen von Nukufetau. Tauasa ging am Nachmittag zu seiner Vogeljagd. Als er nun über das Inselchen ging, schien es ihm, daß er Stimmen von Leuten hörte, die im Inneren eines dichten Wäldchens sangen. Tauasa schlich sich vorsichtig hinter den Bäumen an und spähte nach dem Platz, von wo die Stimmen kamen. Er sah dort Frauen, die in einem Kreis saßen und ihre Lieder sangen. Er war sehr erstaunt, weil er diese Leute zuvor noch nie gesehen hatte. Er wußte nicht, daß diese Leute Geisterfrauen waren.

Diese Geisterfrauen also saßen dort im Kreis, sangen ihre Lieder und flochten sich Blumenkränze. Immer wenn sie einen Blumenkranz fertig geflochten hatten, legten sie ihn hinter sich. Der Mann Tauasa war ganz erstaunt darüber, wie schön die Sachen waren, die die Geisterfrauen gemacht hatten. Er kroch mit seinem Handnetz näher zu den Geisterfrauen hin und legte es hinter ihre Rücken. Die Geisterfrauen sahen das Handnetz nicht, das Tauasa hinter ihre Rücken gelegt hatte. Weil sie dies nicht wußten, legten die Geisterfrauen, die Blumenkränze, die sie geflochten hatten, direkt in das Handnetz hinein.

Während die Geisterfrauen noch nicht mit dem Flechten von allen ihren Blumenkränzen fertig waren, zog Tauasa vorsichtig das Handnetz zu dem Platz, wo er stand. Dann nahm er die Blumenkränze und rannte schnell zu dem Dorf, in dem seine Leute lebten. Da standen die Geisterfrauen auf und sahen erstaunt, daß keine Blumenkränze mehr hinter ihren Rücken lagen. Sie liefen schnell zum Strand und dort sahen sie, wie Tauasa mit ihren Blumenkränzen in seinem Handnetz wegrannte. Sie liefen, um Tauasa einzuholen. Aber sie konnten ihn nicht erreichen, weil er zu schnell war.

Schließlich erreichte Tauasa das Dorf. Dort waren die Leute ganz erstaunt über die hübschen Sachen, die Tauasa mitgebracht hatte. Tauasa zeigte den Leuten, wie man die Blu-



menkränze flecht. Deswegen ist es heute in Tuvalu so: wenn man ein Fest feiern will, dann ist es üblich, daß alle Leute dafür Blumenkränze flechten. Und das kommt, weil Tauasa die Geisterfrauen überrascht hat, als sie fröhlich ihre Lieder gesungen und ihre Blumenkränze geflochten haben.

(Geschichte in Tuvaluanisch für den muttersprachlichen Unterricht von Valisi, Lehrerin an der Grundschule von Funafuti in Tuvalu; Übersetzung aus dem Tuvaluanisch von Volker Harms.)

Ergänzen mit Postern: Schulklasse, Luna und Wasia, Palme, Tafel (Tuvalu, Funafuti-Atoll, Südsee), Globus, Weltkarte

3. Tag: *Flugreise, Dias, Begriffe klären*, Bildgeschichte: «Wie der Blumenkranz erfunden wurde»

Gruppenarbeit: Blumenkränze aus Krepppapier basteln

4. Tag: *Ausschnitte aus einem Video* Leseaufträge an der Tafel

5. Tag: *Bau eines Atolls im Sandkasten*

6. Tag: *Lehrererzählung und Schreiben kleiner Sätze*

Musik und Tanz auf den Südsee-Atollen

7. Tag: *Erzählen von Episoden aus «Robinson Crusoe»*

Auftrag: Male eine Insel und gestalte deine Inselwelt

Betrachten der Arbeiten der Kinder, anschließend

Kunstabstrachtung von Bildern Paul Gauguins

Collage: Südsee-Insel aus Regenbogenpapier

8. Tag: *Flechten von Körben und Matten aus Zeitungspapier-Streifen*

Leseaufträge, Ausschnitt aus einem Video

9. Tag: *Kinderbuch «Luna tanzt»*

Freiarbeit (Arbeitsblätter Früchte, Kokosnuß, Flechten, Kränze, Texte)

10.Tag: *«Luna tanzt» (2. Teil)*

Lunas Schule, Spiele der Kinder, Lieder, Instrumente ausprobieren

11.Tag: *Insselfest: Wir schmücken uns, singen und tanzen, erzählen über Erlebtes*

Elternnachmittag: Präsentation der Ergebnisse des Projekts vor den Eltern, Aufführen der Tänze

## Einige Unterrichtsschwerpunkte möchte ich genauer vorstellen:

### «K» wie Kokosnuß

Ich brachte eine Kokosnuß mit und legte sie in die Mitte des Stuhlkreises.»Was machen wir mit der Kokosnuß?» fragten die Kinder. «Ach, wir lernen heute das K», meinten andere. Nun wurde die Frucht untersucht, befühlt, betastet, berochen und die Größe durch Vergleichen festgestellt. Der Versuch, sie zu öffnen, erwies sich als Problem. Daran schloß sich ein Gespräch an:

Was könnte man damit tun? – Die Kinder bekamen nun Zeit, um zu Hause zu fragen (vorher Absprache mit den Eltern), Bilder mitzubringen, weitere Kokosnüsse zu besorgen und um Produkte daraus zusammenzutragen.

Am zweiten Tag wurde alles Mitgebrachte auf einem Ausstellungstisch präsentiert. Ich stellte eine zimmerhohe Palme, gebastelt aus Papprolle, Zeitungspapier und einem alten Regenschirm ins Klassenzimmer. Dazu zeigte ich Dias von Kokospalmen und erklärte mit Hilfe des Globus, wo diese wachsen. Die Kinder brachten ihr Wissen, welches sie über die Eltern in Erfahrung bringen konnten, mit ein.

Nun schlossen sich weitere Aktivitäten an: Öffnen (weiche Stellen der Kokosnuß) und Kosten der Milch, Zersägen der Nuß durch den Hausmeister (Betrachten, Riechen, Kosten). Durch Ansehen eines Ausschnittes aus einem Video stellten wir fest, daß eine Kokospalme sehr hoch werden kann. – Anschließend malten die Kinder eine Kokospalme auf eine Tapetenrolle und an die Tafel.

Das Zeichnen einer Kokospalme ins Heft, das Gewinnen und Schreiben des Druckbuchstaben «K», das Drucken der Wörter «Kokospalme» und «Kokosnuß» folgten.

### Wir bauen ein Atoll

Alle Kinder hatten inzwischen verstanden, was ein Atoll ist, trotzdem entschloß ich mich, ein Modell im Sandkasten mit allen zusammen zu bauen. Ich besprach das Vorhaben mit den Kindern. Am nächsten Tag konnte ich mich über den Eifer der Kinder riesig freuen. Auf dem Teppich vor der Tafel breiteten wir alles aus: Muscheln verschiedenster Art und Größe, Pistazienschalen, Fale (= Häuser = Stöckchen und Papier), Palmen (sie zeugen vom Einfallsreichtum der Kinder). – Sehr geeignet sind halbierte Zahnstocher, um die von der Spitze her brauner «Pfeifenputzer»draht gewickelt wird, der am oberen Ende ein Bündel von 4 bis 6 kurzen Enden aus grünem Pfeifenputzerdraht an dem Zahnstocher festhält und auffächert; die Zahnstocherspitzen halten gut in Styropor, über den Sand gehäufelt wird. Walnußschalen wurden zu kleinen Segelbooten, sogar ein Auslegerboot war dabei. Die Kinder waren sehr motiviert. Nun gestalteten wir im Sandkasten unseres Heimatkunderaumes ein Atoll (s. Abb. auf S. 3):

Zuerst formten wir den Sand. Ein blauer Müllsack wurde zum Meer, für die Lagune hatte ich ein grünblaues Seidentuch gespendet. Meine Schülerinnen und Schüler waren kaum zu bremsen; alles Mitgebrachte wurde nun angeordnet. Für die weißen Schaumkronen fanden sich sogar noch Styroporreste in unserer Kramkiste. Wir waren alle mit unserer Arbeit sehr zufrieden.

### Unsere Reise nach Tuvalu

Auf eine Reise muß man sich vorbereiten. Mein Auftrag lautete: «Sprecht mit euren Eltern darüber.» (Einige Eltern hatte ich schon zur Mitarbeit gewonnen, die Elternbriefe waren bereits seit längerem verschickt.)

Am Montag kamen alle Kinder aufgereggt in die Schule; mit einigen Kindern hatte ich schon die Stühle zum Flugzeug umgruppiert, die Besatzung wurde ausgewählt, im Klassenraum standen zwei zimmergroße Kokospalmen (Papprolle aus dem Teppichgeschäft, Zeitungspapier und ein alter Regenschirm), auf dem Boden lag eine Bastmatte. Einige Mütter bereiteten in der Küche einen Südseetrunk. Im Flughafengebäude besprachen wir, was die Kinder über Tuvalu herausgefunden hatten. Dann Start (Zeigen der Flugroute auf der Karte und dem Globus), Zwischenlandung in Los Angeles (der Südseetrunk wurde serviert), Weiterflug, Umsteigen in ein kleineres Flugzeug ... Nun zeigte ich die Dias. Das Atoll kam in Sicht (Klärung der Begriffe Atoll, Lagune). Wir landeten in Funafuti, Isabell wurde stellvertretend für alle mit einem Blumenkranz begrüßt. Jetzt entdeckten wir mit Hilfe der Dias die Insel, die Kinder waren beeindruckt und stellten viele Fragen.

Die anschließende Pause nutzte ich, um unsere Ausstellungs- und Informationswand mit weiteren Postern von den Dias, mit Texten, Büchern und anderem zu ergänzen. In die Mitte legte ich meinen Blütenkranz und erzählte das Märchen «Wie der Blütenkranz erfunden wurde». Daran anschließend verteilte ich Arbeitsblätter und forderte die Kinder auf, eine Bildgeschichte dazu zu malen. Natürlich wollten die Kinder auch Blumenkränze basteln und flechten. Ich nutzte eine Doppelstunde, die ich nach Absprache mit meiner Kollegin für mein «Südseethema» bekam. Die Kinder hatten nun ausreichend Zeit, um in Gruppenarbeit Blütenkränze herzustellen, und sie lernten dabei, im Team zu arbeiten und einander zu helfen. Später bastelten sie in der Freiarbeit noch Kränze für Kopf und Arme.

### Das Insselfest

Den Höhepunkt bildete unser Insselfest. Alle Kinder schmückten sich mit ihren Blüten- und Blätterkränzen, Baströcken und leuchtend gemusterten Hüfttüchern. Nach Südseerhythmen führten die Kinder ihre eingeübten Tänze vor.

Eigentlich wollte ich noch Rezepte ausprobieren, aber es fehlte die Zeit. Eine Mutter hörte davon und entschloß sich, für uns die Kokosnußbrötchen zu backen.

Bei einem Elternnachmittag präsentierten wir abschließend die Ergebnisse des Projektes (Modell des Atolls, Ausstellungswand, Körbe, Matten, Blütenkränze, Schülerarbeitsmappen, Collagen, Dokumentation des Projektes und einige Dias). Die Kinder gaben stolz Erläuterungen, und als Höhepunkt zeigten wir unter Einbeziehen der Eltern die Südsee tänze.

## Meditation, Malerei und Bewegung

*E. Koep / 1. und 2. Klasse*

Einstieg in das Unterrichtsprojekt mit einer Traumreise und meditativer Musik (z. B. KITARO KI / Revelation)

Da die Kinder meines ersten Schuljahres vertraut waren mit Stille-Übungen und Phantasie Reisen, wählte ich für den Einstieg eine Traumreise. Der Beginn wurde durch den Klang auf einem Triangel signalisiert. Die Kinder nahmen eine entspannte Haltung ein:

«Ich habe euch eine Musikgeschichte von einer Insel, die wir kennenlernen wollen, mitgebracht. Schließt die Augen. Vielleicht könnt ihr mit geschlossenen Augen sehen, was uns die Geschichte und die Musik erzählen.» – Der CD-Player wurde eingeschaltet. Die CD spielte mit geringer Lautstärke. – «Wir rufen in Gedanken unsere Wolke: 1 – 2 – 3 – Wolke, komm herbei! – Und schon ist sie da. Du legst dich bequem darauf und fühlst dich wohl und entspannt. Wenn du ruhig einatmest, dann steigt sie mit dir hoch, wenn du ausatmest, sinkt sie etwas nach unten. – Atme ein, atme aus. – Deine Wolke schwebt dem blauen Himmel zu, höher und immer höher. Du schaust von oben hinab auf die Landschaft. Alles ist winzig klein, unsere Schule, die Häuser unseres Dorfes, die Bäume und die Straßen.

Du liegst auf deiner Wolke und träumst von einer Insel mit Palmen und weißen Stränden. Nur noch das Blau des Himmels ist über dir. Deine Wolke trägt dich immer weiter. – Du bist jetzt über dem Ozean. Schau nach unten. Mitten im unendlichen Ozean liegt eine kleine Insel. Sie heißt Funafuti. Deine Wolke sinkt tiefer und tiefer. Du erblickst grüne Palmenwälder, viele Blumen in leuchtenden Farben und kleine Häuser mit Palmdächern. Am Strand entdeckst du einige Mädchen, die Blumen-

kränze flechten. «Komm zu uns!» ruft eines der Mädchen, «hilf uns beim Flechten.» Und schon bist du unter ihnen. Du fängst an zu träumen. – (Nur die Musik spielt; Zeit zum Träumen geben.) – Verabschiede dich jetzt von der Insel. Deine Wolke bringt dich zurück in die Schule. Du sitzt auf deinem Stuhl in der Klasse. Atme tief ein und aus! Recke und strecke dich!»

Das Zurückholen der Kinder in die Realität erfolgte durch allmähliches Lautwerden der Stimme. – Nach der Traumreise schloß sich eine Besprechung des Erlebten an. Die Kinder berichteten u. a., daß sie den Duft der Blumen wahrgenommen hätten. Da meine Erstklässler noch nicht in der Lage waren, das Erlebte in Form kleiner Episoden zu konkretisieren, ermunterte ich sie, ihre Traumreise zu malen.

### *Palmenwald auf Funafuti*

Ölkreidemalei auf Schwarz

Unterrichtsmittel: Schwarzes Tonpapier DIN A3, Ölkreiden

Der Aufbau einer Palme war den Kindern aus vorangegangenen Stunden bekannt, so daß es ihnen verhältnismäßig leichtfiel, Palmen in unterschiedlichen Größen und Wuchsrichtungen darzustellen. Wichtig dabei war, daß die Kinder formatfüllend arbeiteten. – Für die Baumstämme verwendeten sie braune Farbtöne, während die unterschiedlichen Grüntöne der Blätter durch Übermalen des Grüns mit Gelb oder Braun entstanden. Die Blumenvielfalt des Atolls wurde deutlich gemacht durch Blütenranken zwischen den Palmen. Dazu zeigte ich den Kindern Abbildungen aus dem «Du Mont Kultur- und Landschaftsführer: Die Südsee.» – Freigebliebene Stellen am unteren Bildrand füllten die Kinder mit Gräsern und Farnen aus.

### *Luani mit Blumenkranz*

Collage, Ölkreidemalei

Unterrichtsmittel: Kopierte Blätter mit dem Portrait eines Mädchens, blaues Tonpapier DIN A4, Ölkreiden, bunte Krepp-Papierreste

Identifikationsfigur unseres Südsee-Projektes war «Luani», die wir in dieser Kunststunde mit einem Blumenkranz darstellen wollten. Die Kinder erhielten die Schwarz-Weiß-Kopie eines Mädchengesichts («Luani»). Nachdem sie den Kopf ohne Frisur ausgeschnitten hatten, klebten sie ihn auf blaues Tonpapier. Anschließend gestalteten die Kinder das Gesicht nach ihren Vorstellungen, indem sie mit Ölkreiden die Gesichtszüge nachmalten und schließlich Haare und einen Körper malten. Ein bun-

tes Kleid vervollständigte «Luani». Zum Schluß wurden kleine bunte Krepp-Papierkügelchen als Blütenkranz auf den Kopf oder um den Hals geklebt.

### *Funafuti im Dämmerlicht*

Regenbogenpapier-Collage

Unterrichtsmittel: Regenbogenpapier DIN A5 in Lila-Blau und Rot-Grün, Bleistift, Schere, Radiergummi, Klebestift

Bevor wir an die Ausgestaltung des Themas gingen, überlegten wir, mit welchen Farben wir eine Insel im Dämmerlicht darstellen könnten. Zur Veranschaulichung zeigte ich den Kindern Fotos von Sonnenuntergängen. Um die Stimmung auf der Insel deutlich zu machen, beschlossen wir, Regenbogenpapiere in lila-blauen und rot-grünen Tönen zu verwenden. Die Kinder malten den Umriß einer flachen Insel auf die Rückseite eines rot-grünen Regenbogenpapiers. Zwei Palmen, deren Stämme sich im Wind leicht biegen, wachsen bis zum oberen Bildrand.

Waren die Kinder mit ihrem Entwurf zufrieden, schnitten sie ihn aus, legten ihren Scherenschnitt auf lila-blaues Regenbogenpapier und erprobten durch Hin- und Herschieben die beste Farbwirkung in bezug auf den Untergrund. Schließlich klebten sie die Insel auf und vervollständigten das Bild mit kontrastierenden Farbresten.

### *Die «verzauberte Kokosnuß»*

Das Spiel, das wir «Verzauberte Kokosnuß» nannten, spielte ich zum Abschluß einer Sportstunde mit den Kindern meines ersten Schuljahres. Es ist als einfaches Fangspiel einzusetzen und sollte die Schnelligkeit und Reaktionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler verbessern.

Durchführung des Spiels: Die Kinder verteilen sich als «Palmen», die sich im Wind leicht wiegen, im Raum; d. h. sie stehen mit etwas gegrätschten Beinen an ihrem Platz, heben ihre Arme und neigen ihre Oberkörper mal nach rechts, mal nach links. – Ein Kind wird zur «Kokosnuß» erklärt; es bekommt eine Nuß in die Hand und läuft mit dieser durch den Palmenwald. Ein anderes Kind als Fänger will die Nuß besitzen und läuft hinterher. Die «Nuß» kann sich retten, indem sie sich vor eine Palme stellt, dieser die Nuß überreicht und jetzt selbst zur Palme wird. Die «alte Palme» wird zur «Nuß», und das Spiel geht weiter. Gelingt es dem Fänger, die «Nuß» zu erhaschen, wird dieser zur «Nuß» und die ehemalige «Nuß» zum Fänger. – Das Spiel beginnt von vorne.

## Wir reisen in die Südsee

U. Paul und M. Renger  
3. und 4. Klasse

### *Ausgestaltung der Unterrichtsräume:*

Im Zeichenraum wurde ein Flugzeug durch hintereinander gestellte Stühle, die auf eine Leinwand für Diapositive gerichtet waren, angedeutet. Zusätzlich hatten wir Bereiche für das Malen und Basteln vorbereitet.

In den Klassenräumen wurden mitgebrachte Muscheln, Kokosnüsse, Tiere, Muschelketten, Bastmatten und Bücher (Lexika) ausgelegt. Alles wurde vorwiegend auf dem Fußboden ausgebreitet, um eine auf die Thematik einstimmende Atmosphäre zu schaffen.

### *Unsere*

#### *Südseereise*

Um auf die andere Seite der Erde zu gelangen, mußten wir ein Flugzeug benutzen. Auf dem vorbereiteten Flughafen begrüßte die Stewardess, Frau Paul, die «Fluggäste», gab die Reiseroute bekannt und übergab die Startbonbons (Kokosflocken). Da der Flug sehr lange dauerte (26 Stunden), war eine Zwischenlandung auf Gran Canaria geplant. Mitgebrachte Urlaubsvideos sorgten für die musikalische und visuelle Einstimmung. Zur Erfrischung wurde ein Südseetrunk serviert, den die Schülerinnen und Schüler der Arbeitsgemeinschaft «Kochen und Backen» vorbereitet hatten.

(Rezept: 4 l Milch, 50 Gramm Kakao, 10 Bananen, 1 Becher Schlagsahne, 1 Beutel Kokosraspel; wichtig: Strohhalme in den Gläsern!)



*Die Frauen haben den ganzen Tag Kokosnüsse, Brennholz und Flechtmaterial von Kokospalmwedeln gesammelt, die sie abends auf das Katamaran-Boot bringen*

Unterstützt wurde die Reise durch die Vorführung von Dias.

Anflug auf Funafuti, nach dem Umsteigen in ein kleineres Flugzeug: Wahrnehmung des Atolls aus der Ferne; Einsatz der Lexika. – Nachschlagen: Was ist ein Atoll?

Landung und Begrüßung auf Funafuti: In den gestalteten Klassenräumen wurden Blumenkränze überreicht, die die Kinder am Vortag aus frischen Blumen selbst geflochten hatten.

Betrachten und Besprechen der Landschaft des Atolls sowie der gezeigten öffentlichen Gebäude und privaten Häuser.

Schulsituation: Was ist ähnlich? – Was ist anders?

Wir lernen Luani und ihre Schule ken-

nen. Sie spricht zwei Sprachen: Englisch und Tuvaluanisch.

Lernen der Zahlen 1 – 10 in Tuvaluanisch.

Luanis Lehrerin schreibt die Geschichten für den muttersprachlichen Unterricht ihrer Schülerinnen und Schüler selbst (z. B. «Wie der Blumenkranz entstanden ist»; «Wie die Kokosnuß entstanden ist»). Auf den Tischen in unseren Klassenzimmern lagen entweder Blumenkränze oder Kokosnüsse. Unsere Kinder wählten aus, welche Geschichte sie lesen mochten.

Aufgaben:

○ Kennt ihr ähnliche Geschichten aus unserer Heimat?

Vergleich mit Sagen der Sächsischen



*Am Ende des Schultags räumen die Kinder ihren Klassenraum auf und fegen ihn aus, wie hier in der 4. Klassenstufe*

Schweiz, die die Kinder im Schullandheim kennenlernten.

- Herausfinden von Wahrem und Märchenhaftem.

Mit Hilfe der weiteren Dias beschäftigten wir uns mit den Themen Versorgung, Fischfang und Sammelwirtschaft. Die Schülerinnen und Schüler fertigten sich zu den Bildern Stichpunkte an, um anschließend zu den einzelnen Bereichen kleine Vorträge zu halten, was den Lehrplananforderungen, besonders der 4. Klasse, entspricht.

In der 3. Klasse wurde das Kinderbuch «Luna tanzt» vorgestellt und in der 4. Klasse die Geschichte vom Bonitofisch (aus einem Kinderbuch von Gisela Völger)

Während des Unterrichtsprojektes war es uns wichtig, den Kindern möglichst viele Aktivitäten anzubieten. Das Thema «Südsee» bot dazu eine Vielzahl an Möglichkeiten.

Alle Sinne der Kinder sollten angeregt werden:

**Schmecken:** Kokosraspel, Kokosmilch, Kakao

**Riechen:** Blumenkränze aus frischen Blumen

**Fühlen:** Kokosnuß, Bastmatten, Muscheln, Sand, Palmenblätter

**Hören:** Musik (Schallplatte «IAORA TAHITI», Originalaufnahmen aus Tahiti, Orchestre Arthur Iriti; Barclay Disques)

**Sehen:** Fotos, Plakate, Dias, Videos.

Ein wichtiger Teil des Projektes war der Musik- und Tanzunterricht unserer Kolle-

gin, in dem es zur entsprechenden Musik einen «Reisetanz», einen «Fischertanz» und einen «Palmentanz» gab, die mit teilweise selbstgebastelten Instrumenten begleitet wurden.

Mit den Ergebnissen aller Aktivitäten gaben wir uns in eine TRAUMSTUNDE. Darin hatte jeder die Möglichkeit, seiner Phantasie und seinen Gefühlen freien Lauf zu lassen. Es entstanden Bildgeschichten vom Fang des Bonitofisches, Aquarelle, Phantasiegeschichten.

Das Projekt erstreckte sich über den Zeitraum von einer Woche. – Der krönende Höhepunkt war das abschließende Gestalten eines Bildes im Foyer unserer Schule. Dort bauten die Kinder unter Anleitung alles künstlerisch so auf, daß ihre Schülerarbeiten gleichzeitig eine Vorfreude auf die bevorstehenden Ferien ausdrückten.

#### «Tuvaluanisch»

Die Verwendung der Wörter zur Begrüßung und zur Verabschiedung im Tuvaluanischen hat sich als sehr nützlich erwiesen, um die Unterrichtsstunden zu kennzeichnen, in denen zu dem Projekt etwas stattfinden sollte. Die Kinder waren höchst interessiert an einer Reihe weiterer Vokabeln, die gerade in der 1. und auch noch in der 2. Klasse nebenbei zur Festigung von bereits im Deutschen Gelernten dienen konnten. Das kleine Vokabularium mit Erläuterungen dort, wo diese zusätzlich Aufschlüsse enthalten, soll daher hier so wiedergegeben werden, wie es auch für die Erprobungen zur Verfügung stand.

## Tuvaluanisch

*Begrüßung:* «Tofa» (die Vokale o und a werden wie in «Sofa» gesprochen); entspricht im Deutschen etwa: «Hallo, wie geht es dir».

*Verabschiedung:* «Tofaa» (Vokal «o» wie oben gesprochen, das «a» dagegen sehr lang, wie ein zusammengezogenes doppeltes «a-a» gesprochen); entspricht etwa: «Adieu, laß es dir gut gehen».

Bitte	= «fakamolemole»
Danke	= «fakafetai»
vielen Dank	= «fakafetai lasi»
Ja	= «kio» oder «kioe»
Nein	= «e leai»

#### Die Zahlen von 1 – 10:

eins (1) = «tasi»	sechs (6) = «ono»
zwei (2) = «lua»	sieben (7) = «fitu»
drei (3) = «tolu»	acht (8) = «valu»
vier (4) = «faa»	neun (9) = «iva»
fünf (5) = «lima»	zehn (10) = «sefulu»

#### Die Wochentage:

Sonntag	= «Aso Saa» (der zu heiligende Tag)
Montag	= «Aso Gafua» (der von den Vorschriften/Verboten des Sonntags befreite Tag)
Dienstag	= «Aso Lua» (der zweite Tag)
Mittwoch	= «Aso Lulu» (keine deutende Übersetzung möglich)
Donnerstag	= «Aso Tofi» (der teilende, d. h. der Tag in der Mitte)
Freitag	= «Aso Falaile» (vom englischen Friday = Faraile Aussprache von «Friday» im Tuvaluanisch)
Samstag	= «Aso Tokonaki» (der Tag, an dem das Essen für den Sonntag vorbereitet wird)

*(Alle Namen der Wochentage hängen mit der christlichen Missionierung zusammen und sind erst mit dieser eingeführt worden.)*

# Kinder in Ecuador

## Projektorientierte Unterrichtsreihe in einem 4. Schuljahr

Ute Winkler

Das nachfolgend beschriebene Unterrichtsprojekt wurde in einer 4. Klasse durchgeführt, ist jedoch gleichwohl auch für jüngere Kinder oder insbesondere für eine Projektwoche der gesamten Schule geeignet.

Die Idee für diese Unterrichtsreihe entstand infolge eines längeren Aufenthaltes in Ecuador, bei dem ich Gelegenheit zu engen Kontakten mit der dortigen Bevölkerung hatte. Ausgangspunkt waren meine Erfahrungen in der im Hochland der Anden gelegenen indianischen Landgemeinde «Salasaca». Die dortige indianische Bevölkerung versucht, ihre Traditionen zu wahren und zugleich den Anschluß an die wirtschaftliche Entwicklung zu finden (weitere Informationen vgl. Winkler 1995). Auf diesen Erfahrungen basiert die Unterrichtseinheit, die ich im Frühjahr 1996 in einer vierten Klasse durchführte.

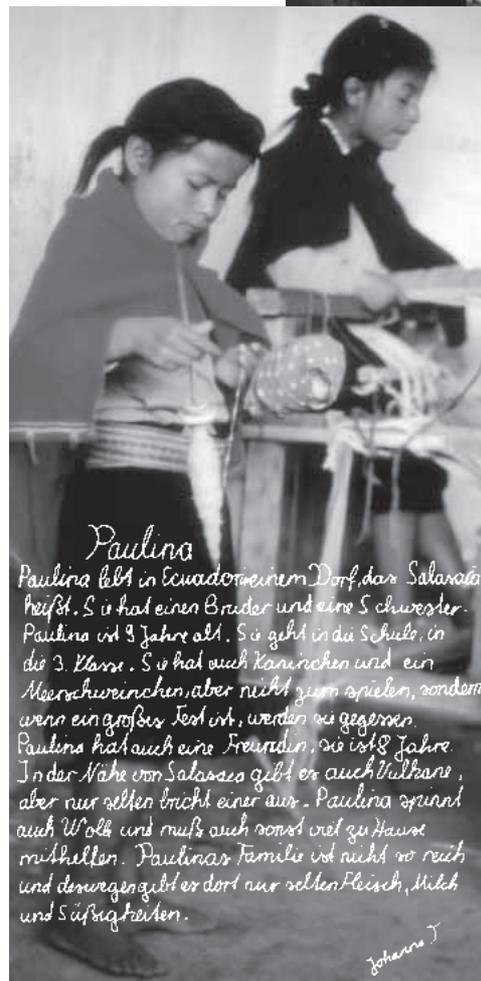
Auch wenn im Unterricht bislang noch keine Auseinandersetzung mit Kulturen der sog. Entwicklungsländer erfolgt war, konnte doch eine grundsätzliche Aufgeschlossenheit gegenüber der Thematik vorausgesetzt werden, da die Klasse einen intensiven Austausch mit einer französischen Grundschulklasse pflegte. In meinem Unterrichtsprojekt sollten die Schülerinnen und Schüler nun Aspekte des Alltagslebens ecuadorianischer Kinder kennen- und verstehen lernen. Hierdurch sollte die Aufgeschlossenheit auch gegenüber «exotischen» Kulturen gestärkt werden. Insbesondere galt es, das durch die Medien vermittelte klischeehafte Bild der indianischen Bevölkerung zu korrigieren. Mir war daran gelegen, bewußt nicht das spektakuläre historische Bild der nordamerikanischen Indianer mit Pfeil und Bogen, Friedenspfeife und Federhaube darzustellen, sondern ein realistisches Bild des heutigen Alltagslebens der indianischen Bevölkerung in den Andenstaaten zu vermitteln.

Begünstigt wurde mein Vorhaben durch bestimmte Rahmenbedingungen: Formen offenen Unterrichts, Wochenarbeitsplan,

fächerübergreifendes und projektorientiertes Arbeiten waren den Kindern bekannt, so daß hohe Anforderungen an die Selbsttätigkeit der Kinder gestellt werden konnten.

Wesentliche Elemente der Unterrichtsreihe waren:

- Zwei einführende Stunden zur ersten Orientierung (Lokalisierung, «Gedankenreise», Dias, Begegnung mit einer Identifikationsfigur, Sammlung von Interessen und Fragen der Kinder, Vergleich des Tagesablaufes)



*Paulina*  
Paulina lebt in Ecuador in einem Dorf, das Salasaca heißt. Sie hat einen Bruder und eine Schwester. Paulina ist 9 Jahre alt. Sie geht in die Schule, in die 3. Klasse. Sie hat auch Kaninchen und ein Meerschweinchen, aber nicht zum spielen, sondern wenn ein großes Fest ist, werden sie gegessen. Paulina hat auch eine Freundin, sie ist 8 Jahre. In der Nähe von Salasaca gibt es auch Kultur, aber nur selten bricht einer aus. Paulina spinnt auch Wolle und muß auch sonst viel zu Hause mithelfen. Paulinas Familie ist nicht so reich und deswegen gibt es dort nur selten Fleisch, Milch und Süßigkeiten.

*Johanna J.*

- Arbeitsteilige Gruppenarbeit
- Gemeinsame Stunden, in denen das Abschlußfest vorbereitet wurde
- Ein Abschlußfest und ein gemeinsam erstelltes Buch zur Thematik

Der Einstieg in die Unterrichtsreihe erfolgte bewußt über meine eigenen Erfahrungen und Eindrücke; ich verwendete hierzu ein Bild von Paulina, ein neunjähriges Mädchen, und mir als einführendes Medium. Neben dem Vorteil



der Authentizität können die Kinder sich auf diese Weise, ausgehend von der ihnen bekannten Person, eine Brücke in die fremde Kultur bahnen. Im Unterricht zeigte sich dann, daß einige Kinder meine Perspektive zunächst leichter einnehmen konnten als die der angebotenen Identifikationsfigur Paulina.

Jede Stunde wurde gemeinsam angefangen, wobei jeweils ein «kulturelles Medium» als Einstieg diente: Wir hörten einem andinen Musikstück zu oder betrachteten einen kunstgewerblichen Gegenstand aus dieser Region (Webarbeiten, Sisaldosen, verzierte Matefrüchte etc.). Diese Phasen waren entscheidend für die Einstimmung und das erneute aktive Sich-Einlassen auf die Thematik. Das Zuhören, Betrachten oder Betasten trug wesentlich zur Konzentration der Kinder bei. Zusätzlich stieg mit jeder neuen Erfahrung auch die Wertschätzung der fremden andinen Kultur, die ich ihnen vorstellte. Nach diesem gemeinsamen Einstieg teilten sich die Schülerinnen und Schüler in verschiedene Arbeitsgruppen auf.

## Wohnen

Die Kinder der Gruppe «Wohnen» sollten sich zunächst anhand von Informationen exemplarisch über das Haus von Paulinas Familie (Fotos, Grundriß-Zeichnung, Sachtext) informieren. Ein Handlungsangebot bestand darin, die Wohnverhältnisse zu simulieren: mit Seilen wurde der Wohnraum nachgelegt, anschließend wurde in dem Raum auch für einige Zeit gewohnt und gearbeitet (sich unterhalten, Aufgaben rechnen). Der Intention entsprechend bemerkten die Kinder schnell die Vorteile der beengten und einfachen Wohnsituation: «Es war schön – alle sind so eng zusammen, man lacht und hat Freunde.» Aber auch die Nachteile wurden deutlich: «Beim Hausaufgabenmachen kann man sich nicht so konzentrieren.»

In den folgenden Stunden sollten die Kinder wie in einer echten Minga (Gemeinschaftsarbeit: Auch heute noch werden in ländlichen indianischen Gemeinden die Häuser in Gemeinschaftsarbeit erstellt) gemeinsam ein Modell-Haus bauen. Zunächst mußte ein Plan erstellt werden, dann wurden Holzrahmen für die Steinprodukti-

on zusammengenagelt, Adobe-Steine (aus Ton und Heu) hergestellt und diese schließlich verbaut (vgl. Flöth 1991: 16 f.). Die Kinder waren mit großer Begeisterung dabei. Zum selbständigen Arbeiten gehörte auch eine Erfahrung gegen Ende des Hausbaues: die Kinder hatten vergessen, die Fenster einzubauen.

## Gemüsesuppe mit Quinoa

Die Kinder der Gruppe «Essen» probierten zunächst bekannte und weniger bekannte Nahrungsmittel, die ursprünglich aus Lateinamerika stammen, zum Beispiel Kartoffeln, Mais, Quinoa, Tomaten, Bohnen und Kürbiskerne. Sie protokollierten Aussehen, Geschmack und (vermuteten) Namen der Nahrungsmittel und verglichen diese anschließend mit den von mir angefertigten Informationen.

In den nachfolgenden Stunden kochte die Gruppe. Bei der Auswahl der Rezepte wurde Wert darauf gelegt, daß es sich um «typische» Gerichte handelte, die einfach und dennoch unter Beteiligung aller Kinder der Arbeitsgruppe zu verwirklichen waren. Ein solches Gericht war der Quinoa-Eintopf (Rezept bei Kersting/Ahrweiler/Henn 1993: M9). Durch die eigenständige Zubereitung entwickelten die Kinder einen völlig anderen Zugang zu dem Gericht. Das beim anschließenden gemeinsamen Verzehr im Klassenverband von den meisten Kindern geäußerte gebührende Lob für die Köche und Köchinnen bestätigte deren Arbeit. Die sehr positive Aufnahme der lateinamerikanischen Gerichte zeigte sich auch darin, daß einzelne Kinder noch Wochen später berichteten, daß zu Hause auf ihren Wunsch hin wiederholt die Gerichte nach unseren Rezepten zubereitet worden seien.

In einer nachfolgenden Stunde arbeiteten die Kinder anhand einer Aufstellung über die Ernährung von Paulina und Informationen zur Quinoa die Bedeutung dieses Gerichtes für die Lebensmittelversorgung der Indios heraus (Schutz vor Proteinmangel). Hier konnte auf sehr transparente Art und Weise eine Vernetzung der eigenen Erfahrungen (Zubereitung und Probieren eines unbekanntes Nahrungsmittels) mit kognitiven Einsichten erfolgen.

Weiterhin verglichen die Kinder ausgehend von eigenen Erfahrungen und Fotos die Kultur des Alltagsessens. Hierbei wurde thematisiert, wer kocht und wie (alleine oder zusammen) gegessen wird.

*Wohnen in Ecuador  
Wir haben zuerst die Umrisse des Raumes mit Seilen nachgelegt. Dann sollten wir ausprobieren, wie das ist, wenn zwei Hausaufgaben machen und die anderen quatschen.*



## Verarbeitung von Wolle

Ausgangspunkt der Arbeit in dieser Gruppe war das Anprobieren und Befühlen von typischen Endprodukten der Wollverarbeitung: Anhand von Ponchos, Umschlagtüchern und Wandteppichen konnten die Kinder wesentliche Materialeigenschaften von Wolle erfahren (Temperatur- und Windschutz, weich, bequem) sowie einen Rollenwechsel vollziehen; die fremden Kleidungsstücke unterstützten die Identifikation mit der indianischen Bevölkerung. Anschließend erhielten die Kinder Rohwolle, die wiederum zum Betrachten, Befühlen und Riechen anregte – was für ein Unterschied zu den Endprodukten! Hiervon ausgehend versuchten die Kinder auf einem Arbeitsblatt die Verarbeitungsschritte von der Rohwolle zum Poncho nachzuvollziehen. Ihre Vermutungen sollten sie anhand einer Fotokarten-Serie über den Verarbeitungsprozess der Rohwolle überprüfen (vgl. Flöth 1991).

In den anschließenden Stunden färbten und versponnen die Kinder die Wolle, bauten und bespannten einfache Webrahmen aus Schuhkartondeckeln und stellten schließlich Webarbeiten her (vgl. Nekes 1990).

In dieser Arbeitsgruppe gelang in besonderem Maße eine Verknüpfung der Handlungen, Lösungsschritte und Endprodukte auch über die Einzelstunden hinaus.

## Spiele

Im Mittelpunkt der Arbeit der Gruppe «Spiele» stand das Kennenlernen und Ausprobieren lateinamerikanischer Spiele (vgl. Große-Oetringhaus 1994: 98 ff., Kersting 1993: M 19). Das Ausprobieren der Spiele trug dabei sehr gut zur Identifikation mit den lateinamerikanischen Kindern bei. Es galt zu erfahren, daß Spiele auch ohne aufwendiges Zubehör (gekauft Spielwaren!) viel Freude machen können. Da die Kinder dieser Gruppe in ihrer Freizeit fast ausschließlich Fußball spielen, stellte dieser Aspekt jedoch keinen wesentlichen Unterschied zu ihren eigenen Spielerfahrungen dar.

Höhepunkt der Arbeit dieser Gruppe war fraglos die Herstellung einer «Pinata». Hierbei handelt es sich um eine Tierfigur aus Papiermaché, die mit Süßigkeiten und anderen Kleinigkeiten gefüllt und anlässlich eines Kindergeburtstages oder anderen Festes zerschlagen wird. Wie beliebt die «Pi-

natas» in Lateinamerika sind, zeigt sich auch darin, daß es dort eigens Geschäfte gibt, die sich auf den Verkauf dieser Figuren spezialisiert haben. Es handelt sich hierbei allerdings um eine Sitte, die in den unteren sozialen Schichten kaum verbreitet ist.

In unserem Fall stellten die Kinder aus vielen Lagen Transparent- und Seidenpapier einen Phantasievogel her (vgl. Misereor 1992: 17 f.). Diesen füllte ich mit Süßigkeiten und Luftballons. Das Spiel wird so durchgeführt, daß ein Kind mit verbundenen Augen den an einer Schnur aufgehängten Vogel mit einem Stock zerschlägt. Meistens werden hierzu mehrere Anläufe benötigt. Die herausfallenden Dinge wer-

den von den umstehenden Kindern aufgesammelt.

Das Spiel wurde im Rahmen des Abschlußfestes unter Beteiligung der Parallelklasse durchgeführt. Obgleich dieses Spiel bei allen Kindern auf große Begeisterung stieß, war zu beobachten, daß einige Kinder sehr aggressiv auf den Vogel einschlugen oder dem jeweils schlagenden Kind zuriefen: «Mach' ihn alle!» Hierbei handelte es sich durchweg um Kinder, die selbst nicht an der Gestaltung des Vogels beteiligt gewesen waren. Im anschließenden Klassengespräch bemerkten einige Schülerinnen und Schüler, wie schade sie es gefunden hätten, den schönen Vogel zu zerstören. Daraufhin wurde aus zwei noch vorhandenen Papiermachéballons ein weiterer Phantasievogel ohne Süßigkeiten als Klassenschmuck gebastelt. Im nachhinein würde ich es vorziehen, als Variante des lateinamerikanischen Spieles, einen Phantasievogel als Klassenschmuck herzustellen und evtl. darüber hinaus das Spiel mit einem einfachen, mit Süßigkeiten gefüllten Papiermachéballon durchzuführen.

## Unterricht in einer einklassigen Schule

Bei der Bearbeitung des Themas «Schule» war es ein vornehmliches Ziel zu verdeutlichen, daß der Schulbesuch für die ecuadorianischen Kinder noch lange keine Selbstverständlichkeit ist. Um dies am Beispiel von Kindern in



Una forma abreviada puede ser ésta:

- Se mantiene el orden según el valor posicional.
- Se suma mentalmente el número que se lleva.

U	N	C	D	C
	3	4	2	
	x			6
			1	2
	+	2	4	
1	8			
2	0	5	2	

$6 \times 2 \text{ U} = 12 \text{ U}$   
 $6 \times 4 \text{ D} = 24 \text{ D}$   
 $6 \times 3 \text{ C} = 18 \text{ C}$

U	N	C	D	C
	3	4	2	
	x			6
			2	0
	2	0	5	2

**Schriftliche Multiplikation (aus einem ecuadorianischen Schulbuch)**

**Unser Ecuador-Buch**

Die Kinder der Klasse sind es bereits gewohnt, zum Abschluß ein klasseneigenes Buch zum aktuellen Thema zu erstellen. Ausschlaggebend hierfür war die Überlegung, daß jedes Kind der Klasse am Ende eines Projektes über eine eigene Dokumentation der Ergebnisse verfügt. Gerade da die Kinder arbeitsteilig tätig waren, entgingen ihnen häufig Details, über die in den anderen Gruppen gearbeitet wurde. So sprachen mich mehrere Kinder (und auch Eltern) darauf an, ob sie Rezepte, einen Liedtext oder eine Spielanleitung erhalten könnten.

Die Schülerinnen und Schüler stellten auf meinen Vorschlag hin selbst eine Liste der gewünschten Buchinhalte zusammen: «Wie lange die Schule haben, wann sie anfängt und so», «Wie wir das Lehmziegelhaus gebaut haben», «Die Kleidung der Salasacas», Rezepte, Spielanleitungen etc. Sachinformationen und Berichte über eigene Erfahrungen wechselten sich ab. Die Kinder wählten anschließend selbst – überaus schnell und zielgerichtet – aus, welches Thema sie bearbeiten wollten. Es bestand die Verpflichtung, ein Thema im Laufe eines Wochenarbeitsplans für das Buch vorzubereiten.

Neben den eigenen Erfahrungen der Kinder dienten die eingesetzten Arbeitsblätter und der Büchertisch der Informationsbeschaffung. Einige schwächere Kinder ließ ich jeweils zu zweit zusammenarbeiten, wobei sich jedoch herausstellte, daß sie sich gegenseitig aufeinander verließen und schließlich nur mit meiner Hilfe (Vorgabe von strukturierenden Leitfragen) einen Text erstellten. Insgesamt waren die Kinder sich der Verantwortung für das gemeinsame Werk bewußt und gaben sich sowohl beim Erstellen der Texte als auch beim Kopieren der korrigierten Form große Mühe. So schrieb etwa ein Drittel der Kinder den Text zu Hause am Computer ab. Abschließend illustrierte ich die Texte mit Abbildungen und Fotos; ein Vater kopierte das Buch kostenlos für jedes Kind der Klasse.

Was für einen Stellenwert das Buch für die Kinder hatte, wurde bei der Fertigstellung deutlich: Immer wieder fragten Schülerinnen und Schüler, wann sie denn endlich ihr Exemplar erhalten würden. Entsprechend kommentierte eine Schülerin bei der Verteilung: «Jetzt habe ich endlich etwas zum Lesen in den Ferien!»

Salasaca zu zeigen, wurde das Bilderbuch von Scheller «Die Indio-Schule» gewählt (1973). Ein von mir erstellter fiktiver Brief einer Lehrerin, illustriert mit Fotos aus dem Schulleben ecuadorianischer Kinder, sowie Schulbücher, die betrachtet und «ausprobiert» werden konnten (zum Beispiel andere schriftliche Rechenverfahren) vermittelten weitere Eindrücke.

Um die Fähigkeit zur Empathie mit den ecuadorianischen Schulkindern zu fördern, wurde schließlich eine Unterrichtsstunde an einer einklassigen Schule simuliert. Hierzu wurde mit den fünf Kindern der Gruppe «Schule» sowie jeweils vier Kindern aus dem ersten bis dritten Schuljahr und mir als Lehrerin eine Stunde Unterricht in einer solchen Schule nachgespielt. Dabei stellte sich die grundsätzliche Schwierigkeit, den Kindern einerseits ein realistisches Bild vom ecuadorianischen Schulalltag zu vermitteln, andererseits «das Fremde» auch nicht zu negativ darzustellen – trotz vieler de facto vorhandener Mängel. Zudem sollte gerade der Umgang mit den jüngeren Schülerinnen und Schülern nicht zu autoritär sein (obgleich dies der Wirklichkeit entspräche).

Zunächst informierten die Kinder der Arbeitsgruppe ihre jüngeren Mitschülerinnen und Mitschüler kurz über Schule in Ecuador. Die Kinder versammelten sich in einem Klassenraum, in dem ich zuvor die Tische in frontaler Sitzweise angeordnet hatte. Um die räumliche Enge und unzureichende Ausstattung mit Schulmöbeln nachzuahmen, saßen jeweils vier bis fünf Kinder an einem Tisch. Während des Unterrichts führte ich teilweise eine Differenzierung durch (Erst- und Zweitkläßler lasen zusammen einen Text und schrieben diesen von der Tafel ab, Dritt- und Viertkläßler rechneten währenddessen unterschiedliche Aufgaben), teils ließ ich aber

auch alle Kinder gemeinsam arbeiten. So erfolgte das Nachsprechen spanischer Vokabeln (Begrüßen, Zahlen bis 10, Namen nennen) zusammen. Dabei ermahnte ich die Älteren, wenn sie so schnell sprachen, daß die Kinder der unteren Klassen nicht mitkamen. Gerade das gemeinsame Nachsprechen im Chor, wie es im Unterrichtsalltag ecuadorianischer Schulen üblich ist, machte den Kindern aller Klassenstufen großen Spaß.

Wie die anschließende gemeinsam mit allen teilnehmenden Kindern durchgeführte Nachreflexion zeigte, war dieses Experiment für alle sehr lohnend. Die Jüngeren fanden es «witzig», daß ich so streng war. Daraufhin gaben die Älteren zu bedenken, daß dies bestimmt anders sei, wenn es immer so wäre. Fast alle Kinder hoben hervor, wie schön es sei, mit den Kindern aus den anderen Schuljahren zusammen zu sein und auch mitzubekommen, was diese lernten. Ein Junge aus der ersten Klasse erklärte: «Erst schämt man sich, (auf Nachfrage: weil ich noch nicht soviel weiß wie die anderen), und dann gewöhnt man sich daran.» Die Kinder erkannten, warum so viel von der Tafel abgeschrieben werden mußte: «Weil die da keine Arbeitsblätter haben», und bemängelten die Enge «Es war zu eng beim Schreiben mit so vielen am Tisch.» Ein Schüler gab zu bedenken, daß es ihm zu laut gewesen wäre. Er hätte sich nicht konzentrieren können, als die jüngeren Kinder laut lasen.

Alle Kommentare zeigten mir, daß sich das Nachspielen des einklassigen Unterrichts trotz des damit verbundenen organisatorischen Aufwands gelohnt hat. Hier konnte ecuadorianische Unterrichtswirklichkeit wenigstens ansatzweise erlebt werden und somit eine Auseinandersetzung mit fremden und bekannten Unterrichtsformen erfolgen.

## Das Abschlußfest

In einer abschließenden Doppelstunde wurde die Parallelklasse zu einem Abschlußfest eingeladen. Zusammen mit den Kindern wurde ein Programm erstellt, bei dem neben der Präsentation von Arbeitsergebnissen Angebote zu gemeinsamen Aktivitäten für alle Kinder bestanden. Die einzelnen Programmpunkte wurden jeweils von den Kindern selbst gestaltet und angekündigt. Dieses Fest stieß bei allen Beteiligten auf großen Anklang.

### Unser Programm:

1. Musikstück («El condor pasa»)
2. Begrüßung der Parallelklasse und Übergabe des Ecuador-Buches
3. Kurzer Diavortrag
4. Tanz (eingübt von einer Schülergruppe zu einem Musikstück der Salasacas [Kassette])
5. Essen (Maisfladen mit Soße, von den Kindern der Essens-Gruppe vorher zubereitet)
6. Spiel «Hilfe» (auf dem Schulhof) (vgl. Große-Oetringhaus 1994)
7. Lied («Indiecito que ...») (vgl. Kersting/Ahrweiler/Henn 1993)
8. Rollenspiel der Gruppe «Schule»: Kinder erklären in einem Gespräch mit ihrem Lehrer, warum sie nicht oder nur unregelmäßig die Schule besuchen, und der Lehrer nennt Gründe, die für den Schulbesuch sprechen.
9. Vorstellung des Modell-Hauses
10. Kurzer Schülervortrag: Wolle und ihre Verarbeitung
11. Zerschlagen der Pinata

## Befragung als Abschluß der Unterrichtsreihe

Um die Erfahrungen, die sie in der Unterrichtsreihe gesammelt haben, zu reflektieren, sollten die Kinder zum Abschluß des Projektes einen Fragebogen bearbeiten. Die Auswertung dieser Befragung stellte auch für mich eine Grundlage zur Reflexion des Projektes dar.

Im ersten Teil wurden Einstellungen zur ecuadorianischen Bevölkerung erfragt. Insgesamt überwogen Antworten, die ein positives Bild vermitteln: «Ich finde es schön, wie sie dort leben. Besonders gut gefällt mir, daß sie fast alles selber machen. Sie bauen ihre Häuser selber, weben Teppiche und machen aus Autoreifen Schüsseln.» «Sie leben in der Natur und nicht an

der stickigen Luft.» «Sie leben zusammen und helfen sich immer.» Besondere Beachtung finden bei den Aussagen die Aspekte Selbstversorgung, Bedeutung der Gemeinschaft, Leben im Einklang mit der Umwelt und Selbständigkeit. Hier wird deutlich sichtbar, daß die Kinder Fragestellungen, die ihre eigene Lebenssituation bestimmen, besonders berücksichtigen. Das deutet darauf hin, daß die Zielsetzung «Lernen von fremden Kulturen» zumindest teilweise erreicht wurde.

Es wird jedoch – zu Recht – auch auf Aspekte der Armut verwiesen: «Sie haben sehr viel zu tun, arbeiten auf dem Land. Die Kinder können nicht immer zur Schule gehen. Die meisten haben nicht genug Geld.»

Im zweiten Teil des Fragebogens sollte die Unterrichtsreihe hinsichtlich inhaltlicher und methodischer Aspekte bewertet werden. Dabei zeigte sich, daß die Kinder besonders die handlungsorientierten Arbeitsformen positiv bewerteten: «Ich fand es gut, daß wir gekocht haben. Ich fand es doof mit dieser Essenstabelle.» Besondere Höhepunkte waren demzufolge «Die Maisfladen und die Tomatensoße. Und das Lied und der Tanz» oder auch «Das mit dem Vogel [Pinata] und dem Haus.»

Der Stellenwert des projektorientierten Arbeitens zeigt sich auch in der Antwort eines Kindes der Gruppe «Schule» auf die Frage, wozu gerne noch mehr gearbeitet worden wäre: «Ob die Kinder in Ecuador auch Projektarbeit machen.»

## Literatur

BÄHR, J.: Andenstaaten. Bevölkerungs- und Wirtschaftsprobleme. In: Praxis Geographie (1985) 4. S. 4-10.  
DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHUL-VERBAND e. V., Hg.: Weben der Indios – Textilhandwerk aus den Andenländern.

Materialien 25. Bonn 1987.

DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHUL-VERBAND e. V., Hg.: Kochen, Ernährung und Dritte Welt. Materialien 31. Bonn 1990.

FLÖTH u. a.: Eine Brücke nach Peru. Kinder im Andenhochland. Misereor Materialien für Kindergarten und Grundschule 12. Aachen 1991.  
GROSSE-OETRINGHAUS, H.-M.: United Kids. Spiel- und Aktionsbuch Dritte Welt. Berlin 1994.

KERSTING, U., AHRWEILER, G. u. U. HENN: Komm mit nach Bolivien. Misereor Materialien für die Grundschule 18. Aachen 1993.

LINDIG, W. u. M. MÜNZEL: Die Indianer. Band 2: Mittel- und Südamerika. München 1992.

MISEREOR, Hg.: Arbeitshilfe zur Kinderfastenaktion 1992 – Guatemala. Aachen 1992.

NEKES, Ch.: Der Woll auf der Spur. In: BUNK, H.-D.: Zehn Projekte zum Sachunterricht. Frankfurt/M. 1990. S. 33-47.

NIEMANN, R., Hg.: Unterrichtsmaterialien Ecuador. Verstehen und verstanden werden. Bonn 1990. (Kostenlos zu beziehen bei Interkom, Bonn)

SHELLER, U. u. W. WEISS: Die Indio-Schule. Hannover 1973.

SCHMIDT, V.: Ich bin Paco. Ein Junge aus den Anden erzählt. Wuppertal 1983.

WINKLER, U.: Paulina aus Ecuador. Leben und Arbeiten bei den Salasacas. In: Geographie heute 16 (1995) 129: S. 36-39.

### Fragebogen zu unserem Ecuador-Projekt

- 1) Wenn dich jetzt jemand fragt, wie die Menschen in Ecuador leben, was würdest du antworten?

*Sie sind etwas ärmer als wir Sie bauen sich ihre Häuser selber. Die Kinder dort sind schon ein bisschen selbstständiger. Ich glaube sie sind tolle Menschen.*

- 2) Was hat dir gut am Leben der Salasacas gefallen?

*Ich finde es schön das sie so viel zusammen arbeiten.*

- 3) Was hat dir nicht so gut am Leben der Salasacas gefallen?

*Weiß ich nicht!*

- 4) Was hat dir bei unserer Projektarbeit am besten gefallen?

*Die Schülergruppe fand ich am schönsten, weil sie z. B. singen und Spas machen können.*

- 5) Was ist dir in deiner Arbeitsgruppe gemocht hat, zumindest?

*Begründe!*  
*verschieden. Manchmal hat es gut geklappt manchmal nicht so gut.*

- 6) Was klappte in deiner Arbeitsgruppe gut, was weniger gut?

*Manchmal haben wir uns gegenseitig an gemerkt. Aber meisters ist alles gut gelaufen.*

- 7) Über welche Dinge hättest du in deiner Gruppe gerne noch mehr gearbeitet?

*Über das Weben!*

- 8) Worauf sollten wir achten, wenn wir noch ein Projekt machen?

*Das die Kinder Spaß an der Sache haben, Dieses Projekt hat mir viel Spaß gemacht*  
*Indien*  
*Häuser und Weben.*

## Überregionale Lehrerfortbildungstagung für die Grundschule vom 31.10. bis 02.11.1996 in Bad Oeynhausen

### Tagungsbericht

Auch in diesem Jahr fand wieder unsere überregionale Lehrerfortbildungstagung in Bad Oeynhausen statt. An nun schon vertrautem Ort trafen sich langjährige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie neue Kolleginnen und Kollegen, die zum Thema «Eine Welt» in der Grundschule arbeiten wollen. Erstmals gab es in diesem Jahr mehr Anmeldungen, als wir aus Kostengründen berücksichtigen konnten. So sahen wir uns gezwungen, einige Absagen zu erteilen und diese Kolleginnen und Kollegen auf die Tagung im nächsten Jahr zu verweisen. Um dieses Vorgehen zu vermeiden und unsere Tagungen wieder allen interessierten Kolleginnen und Kollegen zugänglich zu machen, sind wir deshalb gezwungen, ab 1997 einen Tagungsbeitrag zu erheben. Die Höhe dieses Beitrags wird in der nächsten Einladung bekanntgegeben.

Unsere diesjährige Fortbildung beschäftigte sich mit zwei Arbeitsgebieten: Einmal das Thema «Schokolade» und als zweiter Schwerpunkt das Thema «Kamerun».

#### Die AG «Schokolade»

Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern dieser Arbeitsgruppe stand als Inspiration und Motivation ein großer Tisch mit verschiedensten Produkten der Schokoladenindustrie sowie zahlreichen Büchern und einer Kakaokiste zu Verfügung. Zunächst einigte sich die Gruppe darauf, das Thema grundsätzlich an ein konkretes Land (z. B. Ghana) und – abhängig von der Material-

lage – an eine konkrete Person (Kind) anzubinden. Nur so ist das Thema für Grundschulkindern faßbar zu vermitteln und ein Bezug zu den Kakaoanbauländern herzustellen. Nach dieser Grundüberlegung sammelte die Gruppe inhaltliche Schwerpunkte, die zum Thema behandelt werden sollten:

- Schokoladenprodukte und -konsum
- Geschichte der Schokolade
- Lebensbedingungen und kulturelle Aspekte in den Anbauländern
- Ernährung
- ökologische Aspekte
- Rassismen
- Aktionen und Elternarbeit

Es sollten nun Bausteine zu den einzelnen Schwerpunkten entwickelt werden, wobei schnell klar war, daß nicht alle diese Bausteine in einer Unterrichtseinheit umgesetzt werden müssen. Es gab Kernthemen und Zusatzbereiche, je nach den Möglichkeiten, die die Kolleginnen und Kollegen in ihren Klassen für realistisch halten. Nachdem eine Vielzahl von Bausteinen zu dem Thema entwickelt wurden (Schokoladen-Buffer, Schokoladenrallye, Fabrikbesichtigung in Deutschland, Rassismen in der Werbung, usw.), beschloß die Gruppe, daß auf jeden Fall ein Folgetreffen notwendig sei, um noch genauer nach einigen Materialien zu suchen. Vor allem zu Ghana sollten noch Landesinformationen und nach Möglichkeit eine Lektüre mit

einer Identifikationsfigur gefunden werden. Sobald das Material komplett ist, sind ab Frühjahr 1997 Erprobungen zum Thema geplant.

#### Die AG

##### «Kamerun»

Zum Thema «Kamerun» gibt es schon zahlreiche Unterrichtsmaterialien. Dennoch schien es der

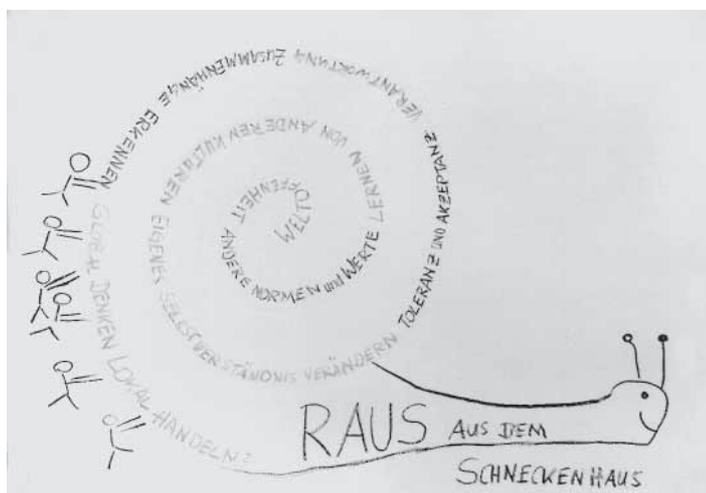
Gruppe ratsam, sich wieder aktuell mit dem Land zu beschäftigen, zumal das meiste vorhandene Material sich auf den Norden von Kamerun bezieht und dort vor allem das Dorfleben darstellt. Günstig für die Arbeit der Gruppe war die Teilnahme eines Kameruners, der, aus dem Süden des Landes kommend, viele interessante Details erzählen konnte. Zusätzlich hat ein Teilnehmer der Gruppe einige Jahre im Süden Kameruns gelebt und unterrichtet. Dadurch stand der Gruppe eine umfangreiche Fotoausstellung über das Leben in einer Stadt im Süden Kameruns zur Verfügung. Vor allem die Bilder von der Lebens- und Schulsituation waren für die Planung eines möglichen Unterrichtsbeispiels sehr anregend. Der Sohn des Teilnehmers, der in Kamerun in die Grundschule gegangen ist, wurde dann auch zur Identifikationsfigur der Unterrichtseinheit gekürt. Aus der Diskussion ergaben sich folgende Schwerpunkte für ein Unterrichtsbeispiel:

- Einstieg: Die Einschulung in die Grundschule in Kamerun
- Schulsystem und Schulsituation
- Der Schulweg (Eindrücke von der Stadt)
- Spiele mit Freunden (afrikanische Kinderspiele)
- Essen
- Wohnen
- Die Umgebung der Stadt (Regenwald)
- Musik und Feste

Alle Themen sollen mit Hilfe des Fotomaterials dargestellt und je nach Möglichkeiten und Interessenlage der einzelnen Klassen vertieft werden. Auch in dieser Arbeitsgruppe ist ein weiteres Treffen geplant, bevor die konkrete Unterrichtsumsetzung ab Frühjahr 1997 erfolgt.

Neben der Arbeit in den Gruppen beschäftigen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch grundsätzlich mit dem Thema «Eine Welt». Konzepte des Globalen Lernens wurden vorgestellt, und jede Kollegin und jeder Kollege sollte einmal für sich die zehn wichtigsten Stichpunkte zu dieser Thematik aufschreiben. Auf dieser Grundlage entstanden dann in Gruppenarbeit Plakate, die die Intention der Behandlung des Themas «Eine Welt» wiedergeben sollten. Die Ergebnisse waren spannend, und nach anfänglichem Zögern haben auch alle Gruppen eine sehr kreative Umsetzung des Themas auf ein Plakat gefunden.

Andrea Pahl



# Perspektivenwechsel

## Auseinandersetzung mit dem Eigenen und dem Fremden

Saskia Lohmann

Das im folgenden Beitrag beschriebene Unterrichtsbeispiel habe ich im Winter 1995/96 in einer achten Gymnasialklasse im Fach Deutsch durchgeführt.

Ich fand es in dieser Klasse immer wieder beeindruckend, daß viele Schülerinnen und Schüler trotz ihres Alters und der damit verbundenen Pubertät relativ ungehemmt und offen vor der gesamten Klasse auftraten.

Die Tatsache, daß sich in dieser Lerngruppe vier Mädchen türkischer bzw. tunesischer Nationalität befinden, hatte mich in der Wahl des Themas dieses Unterrichtsbeispiels bestärkt:

Ich finde es grundsätzlich wichtig, Schülerinnen und Schüler mit einer «nichtdeutschen» Kultur die Möglichkeit zu geben, ihre spezifischen Erfahrungen in den Unterricht einzubringen und damit auch den Unterricht zu «ihrem» Unterricht zu machen; außerdem sehe ich die Vielfältigkeit an Erfahrungen, die Schülerinnen und Schüler mitbringen, als Bereicherung für alle Lernenden (Lehrer eingeschlossen) an. Um den Schülerinnen und Schülern der Klasse diese Möglichkeiten zu geben, hatte ich die Planung des Unterrichtsverlaufs nur in groben Zügen vorweggenommen und während der Durchführung darauf geachtet, Anregungen der Schülerinnen und Schüler aufzunehmen.

### Zur Sequenzierung

Das Unterrichtsbeispiel beinhaltete – so wie es letztendlich durchgeführt wurde – zwei Sequenzen. Zielsetzungen der ersten Sequenz waren dabei

- die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Mädchen bzw. als Junge und der des anderen Geschlechts,
- die Registrierung des Perspektivenwechsels bei der Auseinandersetzung mit der Rolle des anderen Geschlechts,
- die Wahrnehmung der Vielfältigkeit der Vorstellungen zu den Geschlechtern.

Falls erforderlich wollte ich auch noch Verhaltensregeln im Umgang miteinander erarbeiten und einüben lassen.

Durch die Bearbeitung der ersten Sequenz sollte die zweite Sequenz vorbereitet werden.

Das Thema der zweiten Sequenz war die Annäherung an eine fremde Kultur (Pakistan) durch die Arbeit mit dem Buch «Shabanu» von Suzanne Fisher Staples.

Bei der Textarbeit sollte besonders die Entwicklung des Mädchens Shabanu, der Hauptperson der Handlung, untersucht werden.

Dies sollte durch folgende Methoden umgesetzt werden:

- Texterschließung durch szenische Interpretationsverfahren nach Ingo Scheller,
- Information der Schülerinnen und Schüler zu Hintergründen von Land und Kultur,
- Annäherung an Land und Kultur durch Kennenlernen der fremden Musik, von Kleidung und von landesüblichem Essen.

Wesentliche Zielsetzung des gesamten Unterrichtsvorhabens war die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit dem und der Beurteilung des «Fremden». Dabei wurde keinesfalls von den Schülerinnen und Schülern der Blick durch die «rosarote Brille» verlangt. Vielmehr sollte eine differenzierte Sichtweise eingeübt werden, bei der eingeräumt wird, daß bestimmte Verhaltensweisen, die man für sich selbst ablehnt, für jemand anderen durchaus eine positive Bedeutung haben könnten.

### Die Einführungsstunde

Die Schülerinnen und Schüler saßen in einer u-förmigen Stuhlreihe, die zu einer Pinnwand hin geöffnet war. An dieser Pinnwand hingen vier unbeschriftete Plakate.

Ich umriß kurz, was der Inhalt des Deutschunterrichts in den nächsten Wochen sein würde.

Danach bekamen die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, kurz in zwei, drei Stichworten auf vorbereiteten Zetteln festzuhalten, was sie mit ihrem eigenen Mädchen sein bzw. Jungensein verbinden.

Die beschrifteten Zettel der Mädchen wurden auf ein Plakat, das inzwischen mit der Überschrift «Mädchen über Mädchen sein» versehen war, geklebt und die der Jungen auf ein Plakat mit der Aufschrift «Jungen über Jungensein».

Nachdem beide Plakate mit zahlreichen Zetteln beklebt waren, wurden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, sich nach gleicher Methode über das andere Geschlecht zu äußern. Die Zettel klebten wir auf die verbliebenen Plakate, die inzwischen mit der Aufschrift «Mädchen über Jungensein» bzw. «Jungen über Mädchen sein» beschriftet waren.

Anschließend stellten einzelne Jungen und Mädchen nacheinander die Plakate vor.

Folgendes hatten die Schülerinnen und Schüler geschrieben:

#### **Mädchen über Mädchen:**

Stöckelschuhe, rosa Barbies, offener, treu, romantisch, erwachsener, nach Anerkennung suchend, kichern, Puppen, Tage kriegen, schwanger

#### **Jungen über Jungen:**

Fußball, Sport, Penis, kein Rock, kurze Haare, mehr Behaarung

#### **Mädchen über Jungen:**

angeberisch, laute Musik, Sex, häßlich, manchmal nett, hilflos, nicht so schlau, können Mädchen verletzen

#### **Jungen über Mädchen:**

lange Haare, küssen, schön, Kleid, untreu, unsportlich, Stöckelschuhe, Sex, Putzfrau, Glubschaugen, pummelig

Nachfragen zu den Inhalten waren erlaubt; die Verfasserinnen und Verfasser der Zettel konnten aber auch anonym bleiben.

Die gesamte Stunde war von der Lebhaftigkeit der Schülerinnen und Schüler ge-

prägt. Während bei der Bearbeitung der ersten Aufgabenstellung (Was verbindest du mit deinem Mädchensein bzw. mit deinem Jungensein?) noch Verwirrung herrschte über Sinn und Zweck der Übung und nur zögerlich bearbeitet wurde, waren die Jungen und Mädchen bei der Beschreibung der anderen Geschlechterrolle begeistert dabei.

Als die Ergebnisse im abschließenden Kreisgespräch vorgestellt wurden, ging es hoch her: Laut und emotional wurde diskutiert.

Ich habe selten Schülerinnen und Schüler im Unterricht so engagiert bei der Sache erlebt.

Meine Aufgabe lag zu diesem Zeitpunkt einzig darin, einzugreifen, wenn verletzend Bemerkungen fielen – was aber kaum vorkam.

Abschließend habe ich versucht, die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler zu ihrer eigenen Geschlechterrolle und zu denen des jeweilig anderen Geschlechts zusammenzufassen. Es war mir dabei wichtig, noch einmal auf die unterschiedlichen Meinungen und Standpunkte der Schülerinnen und Schüler hinzuweisen, die sie eingenommen hatten.

Dabei sollte vor allem deutlich werden: Auch wenn ein eigener Standpunkt und eine eigene Meinung zu einem bestimmten Thema besteht, muß die eigene Sichtweise nicht von anderen geteilt werden oder auf andere übertragbar sein. Gerade wenn etwas «Fremdes» beurteilt wird, sind Vorsicht und Respekt notwendig – zumindest dann, wenn eine ernsthafte Auseinandersetzung bzw. Annäherung gewünscht ist.

## Bau eines Mädchen- und Jungenmuseums

Als vorbereitende Hausaufgabe sollten die Schülerinnen und Schüler je einen Gegenstand mitbringen, den sie mit den drei Perioden ihres Lebens (Kindheit, Jugend und zukünftiges Erwachsensein) in Verbindung bringen.

Zum Bau der Museen hatte ich drei Kisten vorbereitet. Diese waren mit drei verschiedenfarbigen Pappen ausgekleidet, an denen sich Gegenstände befestigen ließen. In jedem Behälter war je eine der Pappen mit der Aufschrift Vergangenheit, eine mit der Aufschrift Gegenwart und eine mit der Aufschrift Zukunft versehen.

Aufgabe war es nun, sich so aufzuteilen, daß die Mädchen ein Mädchenmuseum bauen und die Jungen ein Jungenmuseum.

Hierzu befestigten die Schülerinnen und Schüler in gemeinschaftlicher Arbeit die unterschiedlichen Gegenstände in den Ki-

sten, so daß für den Betrachter erkennbar sein würde, welcher Lebensphase dieser zugeordnet sein sollte. Außerdem verfaßten sie einen kurzen, erklärenden Text zu jedem «Ausstellungsstück», die ebenfalls im Museum angebracht wurden.

Das erstellte Museum wurde nun vor der Klasse von jeweils zwei Schülerinnen bzw. Schülern der jeweiligen Gruppe vorgestellt. Gerade im Kontrast zu der so lebhaft verlaufenen Einführungsstunde erwies es sich als sehr angenehm, die Schülerinnen und Schüler praktisch arbeiten zu lassen. Der Freiraum, der durch diesen handlungsorientierten Unterrichtsansatz entstand, wurde für Gespräche der Schülerinnen und Schüler untereinander genutzt.

Fast 60 Minuten haben die Jungen und Mädchen gebraucht, ihre mitgebrachten Gegenstände einzubauen und zu beschriften. Als die Arbeit beendet war, wurden die Stühle in Hufeisenform aufgereiht und die Museen der einzelnen Gruppen der gesamten Klasse vorgestellt.

### Inhalt der Museen:

Während der gesamten Vorstellungsphase war die Klasse aufmerksam und gespannt bei der Sache.

In einer abschließenden Runde habe ich die Schülerinnen und Schüler zu ihren Meinungen gefragt: Ob sie sich so sehen, wie in den Museen dargestellt; ob sie Unterschiede in der Vergangenheit (Kindheit), der Gegenwart (Jugend), der Zukunft (dem Erwachsenen-



Das Jungenmuseum



Das Mädchenmuseum

## Die Arbeit mit dem Buch «Shabanu»

Da das Buch «Shabanu» viele interessante Themenbereiche anschneidet, die im Literaturunterricht zu bearbeiten sich lohnen würden, hatte ich es für notwendig gehalten, Schwerpunkte bei der Textarbeit zu setzen.

Die Annäherung an die im Buch beschriebene fremde Kultur sollte durch die Beschäftigung mit der Hauptperson der Handlung, dem Mädchen Shabanu, geschehen. Ihre Entwicklung vom Mädchen zur Frau fand dabei besondere Berücksichtigung.

Da Shabanu ungefähr das Alter der Jungen und Mädchen der Klasse hat, war

die Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit ihr wahrscheinlich; was den Mädchen aus naheliegenden Gründen leichter gefallen sein könnte als den Jungen. Der Bezug zu Shabanus Tagesablauf, ihrer Lebenswelt und ihren Zukunftsplänen zu denen der Schülerinnen und Schüler war durch die vorbereitete erste Sequenz gegeben.

### Der Bau von Standbildern

Die Schülerinnen und Schüler hatten bereits einige Kapitel des Buches gelesen, und es wurden Gespräche über einige Aspekte der im Buch geschilderten kulturellen Gegebenheiten geführt.

Bei der im folgenden näher beschriebenen Unterrichtsstunde sollte die Beziehung zwischen Shabanu und ihrem Vater in unterschiedlichen Textstellen untersucht werden.

Diese verändert sich im Laufe der Handlung parallel zu Shabanus Heranwachsen und ihrer Entwicklung vom Mädchen zur Frau.

Zielsetzungen der Stunde waren folgende:

Die Schüler sollten

- sich intensiv mit Textstellen aus dem Buch «Shabanu» auseinandersetzen,
- die Textstellen unter der Fragestellung «Wie ist das Verhältnis zwischen Shabanu und ihrem Vater?» interpretieren,
- ihre Interpretation in einem in der Gruppe erarbeiteten Standbild sichtbar machen,
- durch Impulse der Spielleiterin ihre Einfühlung in die Personen und die Handlungen vertiefen und konkretisieren,
- in einem gemeinsamen Gespräch über die erbauten Standbilder das Verhältnis zwischen Shabanu und ihrem Vater zusammenfassend beschreiben.

Die Schülerinnen und Schüler arbeiteten in fünf Gruppen (mit fünf bzw. sechs Mädchen und Jungen). Jede Gruppe hatte einen Tisch zur Verfügung. Die restlichen Tische wurden aus Platzgründen zur Seite geräumt. Die Gruppen bekamen den Auftrag, jeweils bestimmte Textstellen aus dem Buch «Shabanu» zu lesen. In allen Textstellen fanden sich Informationen über das Verhältnis Shabanus zu ihrem Vater und sein Verhältnis zu seiner Tochter. Dies wurde nun in Gruppenarbeit untersucht.

Da für die folgenden Arbeitsschritte das Textverständnis von großer Bedeutung war, erhielten die Gruppen auf einem Arbeitsblatt einige Fragen bzw. Diskussionsanregungen, die gemeinsam geklärt werden sollten. Dadurch wurde innerhalb der Gruppe das Gespräch über die zu bearbeitenden Texte angeregt, bei dem die einzelnen Gruppenmitglieder überprüfen konnten, ob ihre Ansichten zum Text übereinstimmen. Außerdem wurden Gedanken zur Interpretation des Textes, die für den Standbildbau bedeutend waren, diskutiert und besprochen. In den Standbildern wurde anschließend das subjektive Textverständnis der Gruppe deutlich. Das bedeutete einerseits, daß es nicht um eine Bewertung der Standbilder in dem Sinne gehen kann, ob es richtig oder falsch gestellt wurde. Andererseits sollten die Schülerinnen und Schüler durchaus begründen können, auf welche Textstellen sie sich in ihrer Arbeit beziehen.

Als nächstes sollten die Schülerinnen und Schüler die Haltung, die Shabanu ihrem Vater gegenüber hat und die der Vater gegenüber Shabanu hat, in einem Standbild sichtbar machen. Es gab sowohl die Möglichkeit, die äußere Haltung, die aus der Handlung der zu untersuchenden Textstelle resultierte sowie die innere Haltung,

sein) sehen oder ob sich die Biographien, so wie sie sich in den Museen darstellen, im Prinzip gleichen.

In dem Gespräch wurde eine Vielzahl von Meinungen vertreten:

- Die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen bzw. ihren Lebensläufen sind nicht groß.
- Jungen- und Mädchenleben unterscheiden sich nahezu zu 100 Prozent.
- Jungen- und Mädchenleben verlaufen zwar äußerlich parallel – sonst könnten sie ja nicht zusammenleben –, aber vom Gefühlsleben sind sie völlig verschieden, und darum können sie sich auch niemals wirklich verstehen.
- Manche Jungen und Mädchen unterscheiden sich weniger als manche Jungen bzw. Mädchen untereinander, usw.

Abschließend habe ich auf die Vielzahl an Meinungen zum Erwachsenwerden hingewiesen, besonders in Hinblick auf die folgenden Stunden. Bestätigt wurde dabei mein Eindruck, daß Heiraten und Kinderkriegen kein fester Bestandteil der Zukunftspläne der meisten Schülerinnen und Schüler ist.



*Nomaden mit ihren Tieren in der Wüste*



*Im Dorf: Frau mit Wasserkrug, trocknende Kamel- oder Kuhfladen*

*Laden, in dem Zigaretten und Pan angeboten werden*



*Im Basar: Nomaden beim Einkauf*



*Auf dem Jahrmarkt: Die Tänzerin ist ein Mann*

**Suzanne Fisher Staples:  
Shabanu – Tochter des Windes  
Verlag Sauerländer, Aarau 1992**

Dieser spannende Roman wurde in der Ich-Form geschrieben und umfaßt 212 Seiten. In ihm werden eindringlich das Leben und die Seelennöte von Shabanu beschrieben.

Die am Anfang der Geschichte 11jährige Titelheldin lebt mit ihrer Familie in der Cholistan-Wüste in Pakistan, wo ihr Vater eine Kamelzucht betreibt.

Shabanu und ihre Schwester Phulan sollen mit zwei Brüdern in zwei aufeinanderfolgenden Jahren verheiratet werden. Während Phulan nach anfänglichem Zögern sich ihrem Schicksal fügt, kann sich Shabanu nicht vorstellen, daß sie die Wüste verläßt. Sie liebt das Leben in der Wüste, und sie liebt ihre Kamele, trotz der Härten und Nöte, die das Leben in der kargen Natur mit sich bringt.

Die zukünftigen Ehemänner wohnen in einem bewässerten Gebiet am Rande der Wüste. Shabanus Familie zieht mit ihrer Kamelherde dorthin, um die Vorbereitungen für Phulans Hochzeit abzuschließen. Als Shabanu ihren zukünftigen Ehemann sieht, den sie nur «als Jungen mit großen abstehenden Ohren» kennt, wird ihr von seinem Anblick schwindelig, und sie freut sich über ihre zukünftige Heirat. Ein Streit mit einem Großgrundbesitzer führt jedoch dazu, daß Phulans zukünftiger Ehemann getötet wird. Um den Zorn des Großgrundbesitzers zu mildern, wird ein neues Hochzeitsarrangement getroffen: Phulan soll den für Shabanu bestimmten Ehemann heiraten, und Shabanu soll im darauffolgenden Jahr mit dem Bruder des Großgrundbesitzers, einem etwa fünfzig Jahre alten, wohlhabenden Politiker, der bereits mit drei Frauen verheiratet ist, vermählt werden.

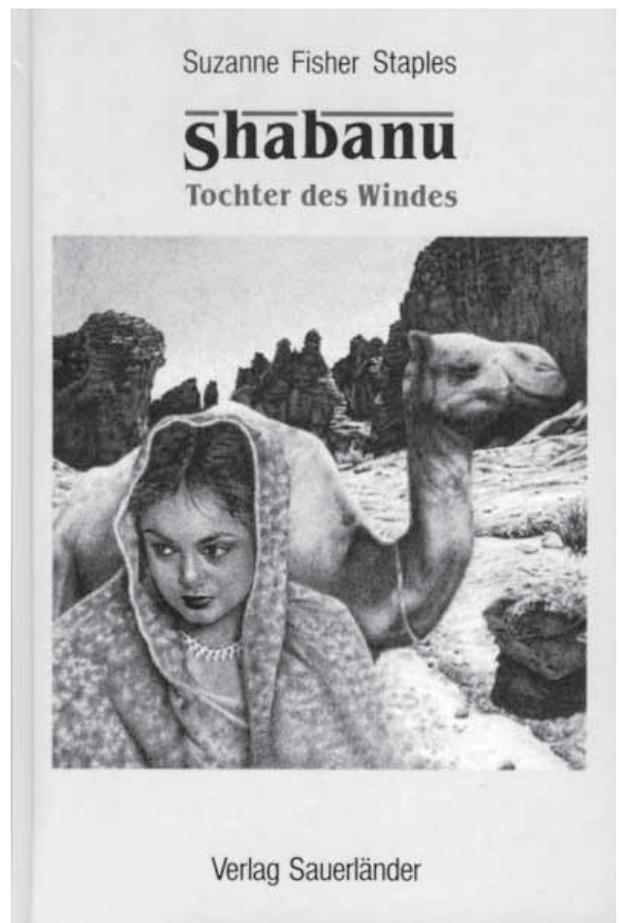
Phulan ist über diese Lösung glücklich und heiratet. Shabanu aber sucht in ihrer Verzweiflung die Hilfe ihrer Tante Sharma, einer geachteten Persönlichkeit, die sich seinerzeit von ihrem Ehemann getrennt hat und mit ihrer Tochter ein selbständiges Dasein als Schaf- und Ziegenzüch-

terin führt. Sharmas Worte: «Dir bleibt die Wahl, ihn so glücklich zu machen, daß er es nicht erträgt, auch nur einen Augenblick von dir getrennt zu sein. Und wenn er dich schlecht behandelt, kommst du zu uns», geben ihr etwas Trost. Und auch Sharmas Ratschlag an Phulan, wie sie ihren Mann erfreuen kann: «... das Geheimnis besteht darin, daß du deine innerste Schönheit, das Unerschöpfliche deiner Seele, tief im Herzen verschließt, so daß er sich immer bemühen muß, um dich zu erreichen», prägt sich Shabanu ein.

Wieder zurück in der Cholistan-Wüste darf Shabanu sich nicht mehr um die Kamele kümmern, sondern wird auf die bevorstehende Hochzeit vorbereitet und mit der Haushaltsführung vertraut gemacht. Als dann ihre Monatsblutung einsetzt, sie also «heiratsfähig» wird, und das Datum für ihre Hochzeit festgesetzt werden soll, faßt Shabanu den Entschluß, zu ihrer Tante Sharma zu flüchten.

Ihr Vater holt sie jedoch ein, und die Flucht ist somit gescheitert. Doch während ihr Vater sie widerstrebend verprügelt, weiß sie, ihr Ehemann «kann sich ein ganzes Leben lang bemühen, doch die Geheimnisse ihres Herzens wird er niemals ergründen».

Auch wenn der Lebensweg der Titelheldin nicht leicht ist und manches Mal sehr «grausam» erscheint, so hat die Leserin bzw. der Leser durch die kraftvolle Art, mit der Shabanu ihr «Schicksal» anpackt, das Gefühl, so vorherbestimmt, wie ihr Lebensweg erscheint, ist er nicht. Immer wieder zeigt sie erstaunliche Stärke, und es gelingt ihr des öfteren, sei es durch scheinbares Nachgeben, sei es durch offene Kritik, ihr «Schicksal» mitzugestalten.



In dem Roman werden auch die Charakterzüge der anderen Hauptpersonen herausgearbeitet. So wird z. B. bei Shabanus Vater deutlich, daß er hin- und hergerissen ist zwischen der Liebe zu seiner Tochter und dem Verhalten, das er von sich selbst erwartet. In der Schlussszene verprügelt er z. B. seine Tochter, um anschließend schluchzend sein Gesicht an Shabanus Gewand zu pressen.

Neben Shabanus Geschichte wird das Leben in der Cholistan-Wüste in diesem Roman beschrieben. Das Nomadenleben mit seinen Freuden und Leiden steht dabei im Mittelpunkt. Doch auch andere Aspekte, z. B. wird ein Rummelplatz in der Stadt Sibi beschrieben, finden sich in dem Buch wieder.

Auch wenn das Buch ab 12 Jahren empfohlen wird, lassen der Umfang sowie die inhaltlichen und die sprachlichen Anforderungen ein Einsatz des Buches als Klassenlektüre erst in höheren Klassen der Sekundarstufe I zu. *W. Brünjes*

die sich auf die Gedanken und Gefühle der dargestellten Personen zueinander bezog, als auch beides in einem Standbild darzustellen. Das Standbild wurde von allen Schülerinnen und Schülern einer Gruppe erarbeitet. Dazu war mehrmaliges Ausprobieren des Standbildaufbaus im Raum und das Diskutieren der verschiedenen Möglichkeiten unter den Schülerinnen und Schülern notwendig.

Letztendlich sollten die Schülerinnen und Schüler sich für ein Standbild entscheiden, das sie in der sich anschließenden Phase im Forum vorstellen.

Außerdem mußten die Schülerinnen und Schüler festlegen, wer im Standbild verbaut wird und wer das Standbild vor der Klasse bauen wird. Die Schülerinnen und Schüler, die sich nicht an dieser Arbeit beteiligten, hatten die Aufgabe, dem Forum Aufschluß darüber zu geben, auf welche Textstelle sich das Standbild ihrer Gruppe bezieht und ihren Inhalt kurz wiederzugeben.

Während der Erarbeitungsphase konnten sich die Schülerinnen und Schüler im Raum frei bewegen.

Im Anschluß an diese Phase wurden die Standbilder der einzelnen Gruppen nacheinander im Forum «gebaut». Hierzu bildeten die Schülerinnen und Schüler eine Sitzreihe in U-Form. An der offenen Seite des U's wurden die Standbilder präsentiert;

so war gewährleistet, daß alle Schülerinnen und Schüler das Geschehen verfolgen konnten.

### Der Ablauf der Standbilder

Der Ablauf war folgender:

1. Die Schülerinnen und Schüler, die diese Aufgabe hatten, gaben einen kurzen Überblick über die betreffende Textstelle.
2. Die Standbildhauerin bzw. der Standbildhauer brachte die Mitschüler in Position.
3. Das Standbild «erstarrte».
4. Ich, in der Rolle der Spielleiterin, befragte die Standbildhauerin bzw. den Standbildhauer z. B. mit der Frage: «Was stellt das Standbild dar?»
5. Ich, in der Rolle der Spielleiterin, befragte die Personen (Shabanu und ihren Vater), die das Standbild stellten, z. B. «Wie geht es dir auf der Reise?», «Was denkst du über deine Tochter?», «Was wünschst du ihr für die Zukunft?»
6. Je nach Atmosphäre und Zeit forderte ich die Schülerinnen und Schüler, die am Anfang einen kurzen Überblick über die zu erschließende Textstelle gegeben hatte oder die bisher noch nicht an den Handlungen vor der Klasse beteiligt

waren, auf, nähere Angaben zu den Textstellen, auf die sich ihre Gruppe mit ihrem Standbild bezog, zu machen.

Nachdem die Standbilder nacheinander vorgestellt wurden, verbalisierten die Schülerinnen und Schüler in einem Gespräch ihre Eindrücke. Dabei ging es nicht um eine Beurteilung der Standbilder. Vielmehr wurde die Beziehung zwischen Shabanu und ihrem Vater thematisiert.

#### *Hierzu einige Ergebnisse:*

Das Verhältnis zwischen Shabanu und ihrem Vater ist ein widersprüchliches mit unterschiedlichen Aspekten.

In einer Textstelle akzeptiert der Vater Shabanu als eine gleichberechtigte Partnerin (z.B. wenn es um die Arbeit mit den Kamelen geht).

In einer anderen Textstelle behandelt er sie wie seine kleine Tochter – beschützend, liebevoll, ihr ihren Spaß gönnend.

In einer weiteren Textstelle verlangt er widerspruchslos Gehorsam von seiner Tochter.

Shabanu sieht ihren Vater einmal liebevoll, anhimmelnd. Wie ein kleines Mädchen läßt sie sich auf seinen Schultern über den Jahrmarkt tragen.

Aber als es zu den ersten Verhandlungen über den Verkauf ihres Lieblingskamels kommt, kann sie sich nicht beherrschen und wirft ihrem Vater verzweifelt vor, ihr doch versprochen zu haben, das Tier nicht zu verkaufen.

Die Schülerinnen und Schüler hatten sich durch die vorbereitende Gruppenarbeit intensiv mit den einzelnen Textstellen auseinandergesetzt.

Bei der Erarbeitung der Standbilder, in denen jeweils die Beziehung zwischen Shabanu und ihrem Vater dargestellt wurde, wurden die Ergebnisse der vorangegangenen Gruppenarbeit weiterdiskutiert. Das Erproben der Standbilder im Klassenraum und auf dem Flur machte den Schülerinnen und Schülern offensichtlich viel Spaß, was der Arbeitsintensität nicht schadete: Alle Gruppen hatten innerhalb kurzer Zeit ein Standbild erarbeitet.

Diese wurden in der anschließenden Unterrichtsphase in der Klasse vorgestellt. Dabei zeigte sich, daß es jeder Gruppe gelang, ihre Sichtweise der entsprechenden Textstelle zu vermitteln. Der Spaß mit dem die Schülerinnen und Schüler bei der Sache waren, die Ergebnisse bei der Präsentation der Standbilder und die Konzentration mit der die Klasse die Präsentation der

### MASUR KI DAL

**Zutaten:** 250 g rote Linsen  
1 TL Kurkuma  
1 TL Korianderpulver  
1/2 - 1 TL Chilli Pulver und Salz, je nach Geschmack  
2 - 3 Tomaten  
2 - 3 EL Butterschmalz  
1 TL Senfkörner, 1 grosse Zwiebel, 1 Stück Ingwer

#### **Zubereitung:**

Linsen gründlich waschen. In einem Topf mit ca. 3/4 l Wasser zum Kochen bringen. Den sich dabei bildenden Schaum entfernen.

Wenn es nicht mehr schäumt, alle Pulvergewürze hinzufügen und dann auf kleiner Hitze ca. 30 Min. kochen bis die Linsen gar sind. Sie sollen gelb werden und fast zerfallen. Tomaten hinzufügen und weiter 5 - 7 Minuten kochen bis die Tomaten zerfallen.

Vom Herd nehmen und zur Seite stellen.

In einer Pfanne Butterschmalz erhitzen. Wenn das Butterschmalz richtig heiss ist, Senfkörner hinzufügen. Kurz anbraten. Zwiebel und Ingwer dazugeben und mitbraten bis die Zwiebeln zu bräunen anfangen.

Die Mischung zum Dal geben. Umrühren. Noch heiss servieren.



*Eine besondere Erfahrung: das Original-Hochzeitsgewand wird der Klasse vorgeführt*

einzelnen Gruppen verfolgte, unterstrich, daß eine handlungsorientierte Herangehensweise begeistern kann. In dieser Stunde hatten ausnahmslos alle Schülerinnen und Schüler aktiv im Unterricht am vorgegebenen Thema gearbeitet; ein Ergebnis, daß mit konventionellen Unterrichtsmethoden nur schwer zu erreichen ist.

## Hochzeit

In den folgenden Unterrichtsstunden wurden weitere Textstellen mit der geschilderten Methode untersucht.

Besonders intensiv haben wir uns dabei mit dem Thema Hochzeit beschäftigt.

Was bedeutet Hochzeit in der Kultur Shabanus? Was bedeutet sie für uns? Bedeutet sie für die ausländischen Schülerinnen etwas anderes als für die deutschen Schülerinnen und Schüler? Wie heiratet man in der Türkei? Wie heiratet man in Tunesien?

Diesen Fragen sind wir unter anderem nachgegangen. Die ausländischen Mädchen haben dabei über Hochzeitstraditionen in ihren Ländern und ihren Familien gesprochen und diese in der Klasse vorgestellt und vorgespielt.

Dazu haben sie besondere Lieder auf Cassette aufgenommen, ihren Mitschülern die Hände mit Henna gefärbt, Fotos gezeigt usw.

Es war offensichtlich, daß sie den Raum, der ihnen im Unterricht dafür gegeben war, nutzten, um von ihren Erfahrungen, ihrer Kultur, ihrem Leben zu berichten.

## Pakistan im Klassenzimmer

Während der Unterrichtseinheit haben wir immer wieder Textabschnitte zusammen gelesen. Von den Schülerinnen und Schülern wurden in Referatform wichtige Hintergrundinformationen zur Kultur, zu Land und Leuten geliefert.

Mit Landkarten, Reiseführer, Fotos, Bildbänden und Texten haben wir versucht, Fragen, die während der Lektüre auftauchten, zu beantworten.

Wo liegt Pakistan? Wie sieht es dort aus? Wie leben dort die Menschen? – Dies ist nur ein Auszug aus den Fragen, die die Schülerinnen und Schüler stellten.

Auf Karten haben wir die geographische Lage Pakistans und die Orte, an denen der Roman «Shabanu» spielt, gesucht. Fotos und Bildbände gaben Eindrücke vom Aussehen der Landschaft, der Gebäude, der Menschen und Tiere. Reiseführer gaben zusätzlich Informationen unter anderem zum Klima, zur Vegetation und der Geschichte des Landes.

Aus einer Sammlung von mir zusammengestellter Sachtexte konnten die Schülerinnen und Schüler weiteres über Religion und

Kultur erfahren. – Die Nord-Süd-Stelle am Wissenschaftlichen Institut für Schulpraxis in Bremen stellte uns freundlicherweise ein landesübliches Hochzeitsgewand mit Zubehör zur Verfügung. Diese Kleidung anzulegen, hat den Schülerinnen und Schülern sehr viel Spaß bereitet. Es ist eine besondere Art von Erfahrung, in «exotische» Gewänder zu schlüpfen, die Stoffe zu fühlen und den Schmuck klimpern zu hören.

Durch das Erleben dieser sehr fremden Inhalte waren weitergehende Überlegungen, wie die Betrachtung sozialer und ökonomischer Hintergründe der Hochzeit auf einmal möglich. Ein Thema, das ansonsten sehr theoretisch und weit entfernt von der Erlebniswelt der Schülerinnen und Schüler scheint.

Ein Essen wie es im Roman «Shabanu» immer wieder erwähnt wird, rundete das Erleben dieser fremden Welt ab. Von mir zubereitete Chapatis, Joghurt und Masur Ki Dal wurden, meist ohne Messer, Gabel und Löffel, verspeist – gar nicht so einfach. Unbekanntes, Fremdes zu probieren und zu essen, ist nicht jedermanns Sache, aber interessant ist es auf jeden Fall.

Die Versuche, Eindrücke vom Land Pakistan – der Heimat Shabanus – bei den Schülerinnen und Schülern zu hinterlassen, hätten noch durch einen Museumsbesuch, durch Filme, Dias und Musik ergänzt werden können. Eine Eingrenzung wurde durch den Zeitrahmen, den ich für diese Unterrichtseinheit vorgesehen hatte, notwendig. Ob letztendlich der Versuch fruchtete, den Schülerinnen und Schülern Eindrücke von diesem fremden Land, der fremden Kultur, den fremden Menschen zu vermitteln, ist schwierig zu beurteilen, doch hatte ich den Eindruck, daß eine Annäherung an das «Fremde» stattgefunden hat

## Literatur:

SUZANNE FISHER STAPLES: Shabanu, Tochter des Windes, Verlag Sauerländer, Aarau 1992

INGO SCHELLER: Wir machen unsere Inszenierung selber (I) – Szenische Interpretation von Dramentexten (Theorie und Verfahren zum erfahrungsbezogenen Umgang mit Literatur und Alltagsgeschichten), Oldenburg 1993

### Hinweis:

Das Buch «Shabanu» kann beim Projekt «Eine Welt in der Schule», Klasse 1-10 im Klassensatz ausgeliehen werden.

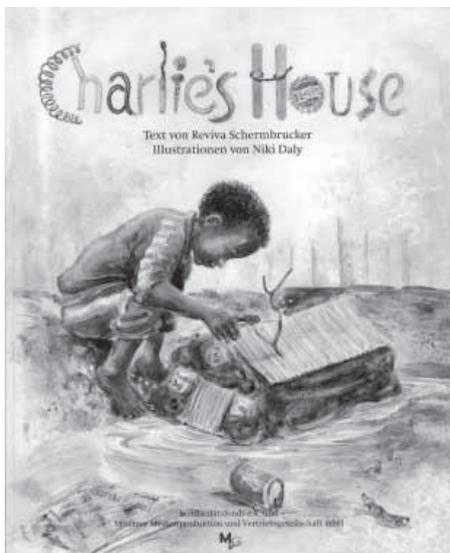
# Rezensionen

**Reviva Schermbrucker/Niki Daly:  
Charlie's House  
Solidaritätsfonds e.V./Misereor-  
Medienproduktion und Vertriebs-  
gesellschaft (Hrsg.), Hamburg 1995**

Charlie lebt in einem Township am Rande von Kapstadt. Im letzten Sommer beobachtete Charlie, wie Handwerker das Haus bauten, in dem er mit seiner Familie lebt. Nach einem Regenschauer spielt Charlie in den Pfützen und im Matsch, dann beginnt er, mit den Materialien, die er findet, und mit seiner Phantasie, sein eigenes Haus zu bauen. Aus Lehm, Stöcken, alten Milchtüten und Plastikflaschen formt er sich «Charlie's House». Das Haus besitzt große Zimmer, eine Küche mit Kühlschrank, sogar ein Badezimmer, und Charlie hat ein Schlafzimmer ganz für sich alleine. Charlie ist gerade dabei, ein Auto zu formen, da wird er zum Essen gerufen. Als er beim Essen von seiner Großmutter zur Ordnung gerufen wird, fährt er in Gedanken mit seinem Auto davon ...

Dies ist in kurzen Zügen die Geschichte von Charlie und seinem Traumhaus. Auf ca. 30 farbigen und sehr schön illustrierten Seiten (Aquarelle) wird diese Geschichte erzählt. Die kurzen Textpassagen auf jeder Seite sind übersichtlich gestaltet und können mit Schülerinnen und Schülern ab Klasse 2/3 gelesen werden.

Auf den letzten drei Seiten sind Sachtexte und einige Farbfotos zur Apartheid und zur Lebenssituation im heutigen Südafrika



untergebracht. Die Texte sind für Grundschüler allerdings ungeeignet, dienen daher eher der Lehrkraft zur Information.

**Günther Gugel/  
Uli Jäger:  
Gut leben statt viel haben – Öko- und Eine-Welt-Bilanzen für die Schule  
Diakonisches Werk der EKD für die Aktion Brot für die Welt, Stuttgart 1996**

Dieses Unterrichtsmaterial soll helfen, sich in der Schule mit dem Thema «Umwelt und Entwicklung» auseinanderzusetzen. Zielsetzung ist die Vermittlung der Erkenntnis: «Ein Lebensstil, der zum Beispiel mit

Ressourcen sorgsam umgeht und weniger Abgase und Abfall produziert muß nicht automatisch zu weniger Lebensqualität führen. Allerdings gilt es zu erkennen und zu erfahren, daß 'viel haben' nicht gleichbedeutend ist mit 'gut leben' und daß dieses 'gut leben' nicht dauerhaft auf Kosten anderer Menschen möglich ist.»

Neben einem Vorspann zum didaktischen Ansatz des Vorhabens, in dem vor allem auf die Möglichkeiten und Ziele von Öko- und Eine-Welt-Bilanzen eingegangen wird, enthält die Unterrichtshilfe folgende Themen-Bausteine:

- Wachstum
- Weltbilder
- Verkehr
- Energie
- Abfall
- Kleidung.

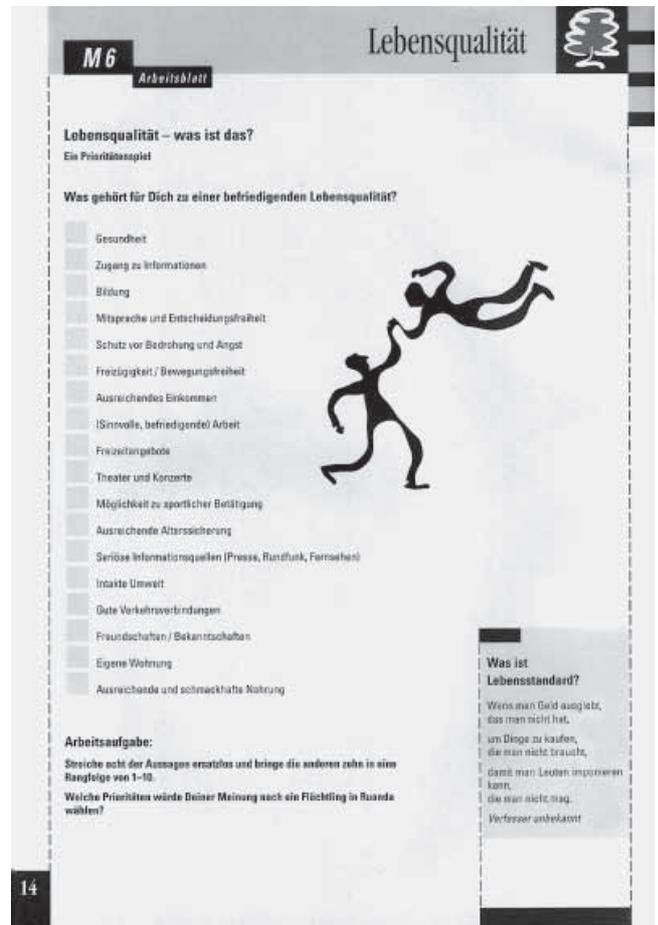
Alle Bausteine sind sehr ähnlich konstruiert. Die erste Seite gibt jeweils didaktische Anregungen zu den Materialien. Auf sechs bis zehn Materialseiten wird dann auf ein-

zelne Aspekte näher eingegangen. So bietet die Unterrichtshilfe z. B. zum Themenbaustein «Abfall» folgende Materialseiten an:

- Wir ersticken im Müll
- Papierverbrauch
- Müllexport
- Bilanz: Abfall in der Schule
- Bilanz: Nahrungsmittel in der Pause
- Bilanz: Genußmittel
- Arbeitsblatt: Entrümpelung
- Arbeitsblatt: Recycling.

Einige Materialseiten beinhalten sehr viele Fakten (Diagramme, Texte usw.). Andere wiederum sind als reine Arbeitsblätter gestaltet. Für einen Einsatz in der Schule müssen verschiedene Seiten sicherlich etwas umgestaltet werden, damit die Schülerinnen und Schüler die Informationen auch verarbeiten können.

Die Unterrichtshilfe kann auszugsweise auch in unteren Klassen der Sekundarstufe I eingesetzt werden, ist aber vor allem für die höheren Klassen geeignet.



**Dritte Welt Haus Bielefeld/Caritas international:  
Armut im Blick  
Dritte Welt Haus Bielefeld/Deutscher Caritasverband, Bielefeld 1996**

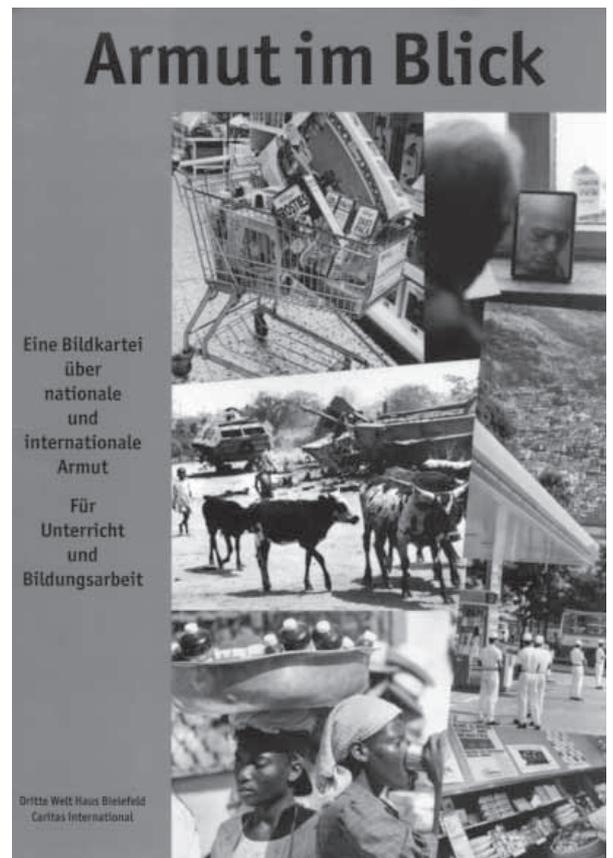
Diese Bildkartei über nationale und internationale Armut besteht aus 40 Schwarz-Weiß-Fotos (DIN A4) und einem 20seitigem Begleitheft. Die Bandbreite der abgebildeten Motive ist recht vielfältig und reicht von Arbeitnehmern aus Sachsen-Anhalt, die gegen den Verlust ihres Arbeitsplatzes kämpfen, von Obdachlosen in deutschen Städten, von einem luxuriösen Marmorbad in einem Hotelzimmer über indische Frauen auf der Müllhalde und Straßenkindern in Kolumbien bis hin zu einem Flüchtlingslager in der Region Goma/Zaire.

Auf den meisten Bildern sind Menschen zu sehen, die direkt von der Armut betroffen sind, wobei damit nicht immer die materielle Armut gemeint ist. Einsamkeit oder soziale Kälte werden ebenso thematisiert. Dargestellt werden aber nicht nur Einzelschicksale, sondern auch Probleme und Zusammenhänge, die die von Armut betroffenen Menschen in der Bundesrepublik

Deutschland und in der Dritten Welt haben. Soziale, wirtschaftliche und ökologische Aspekte von Armut und Reichtum werden sowohl innerhalb der einzelnen Gesellschaften wie auch zwischen Nord und Süd angesprochen.

Das dazugehörige Begleitheft enthält Hintergrundinformationen zum Themenkomplex «Armut» (Die soziale Entwicklung im internationalen Kontext / Der Weltsozialgipfel 1995 / Die Armut in der Bundesrepublik Deutschland / Die Armut in der Dritten Welt), Kurzreportagen über die von Armut betroffenen Menschen, eine Seite Vorschläge zur Arbeit mit der Bildkartei sowie empfehlenswerte didaktische Materialien und Bildnachweise.

Empfohlen wird die Bildkartei für die höheren Klassen der Sekundarstufe I.



**Arbeitskreis  
Armutsbekämpfung durch Hilfe zur Selbsthilfe:  
Arme sind nicht hilflos!  
Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung,  
Bonn 1996**

Diese Broschüre berichtet aus der Praxis der Armutsbekämpfung.

Auf 20 Seiten werden Beispiele der Armutsbekämpfung dargestellt und die Notwendigkeit von Maßnahmen bzw. Reformen in den Entwicklungsländern, aber auch in den Industrieländern angesprochen.

Der Inhalt der einzelnen Kapitel ist folgender:

- Umdenken im Norden und im Süden (Industrieländer, Ghana),
- Strukturelle Armutsbekämpfung (Malawi, Guatemala, Costa Rica, Südafrika),
- Unmittelbare Armutsbekämpfung (Thailand, Indien, Philippinen),
- Mittelbare Armutsbekämpfung (Uganda),
- Jeder kann einen Beitrag im Kampf gegen die Armut leisten,
- Adressen und Ansprechpartner.

Dabei wird auf jeweils einer DIN-A4-Seite ein Themenschwerpunkt behandelt. Die Bandbreite reicht von «übergeordneten» Fragestellungen (z. B. Exogene Beiträge – Verpflichtung der Industrieländer) und Problemlösungen (z. B. Ghana: Erfolgreiches Beispiel für endogene Armutsbekämpfung) bis hin zur Vorstellung konkreter Projekte (z. B. Im Zeichen des Schmetterlings – Straßenkinder-Programme der Organisation «Butterfly» in Delhi). Durch die Begrenzung der einzelnen Themenschwerpunkte auf jeweils eine DIN-A4-Seite kann die Thematik natürlich nicht umfassend dargestellt werden. Sie gibt aber einen ersten Überblick darüber, daß Armut kein Schicksal ist, «sondern Folge wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Fehlentwicklungen, die man ändern kann.»

*Wolfgang Brünjes*

# In eigener Sache

## Fragebogenaktion

In unserem Septemberheft des letzten Jahres (3/1996) war ein Fragebogen eingeleftet. Wir baten Sie in dem Heft, den Fragebogen ausgefüllt bis Ende 1996 an uns zurückzusenden. Auch wenn die Rücksendeaktion überaus positiv war, wünschen wir uns natürlich einen möglichst hohen Rücklauf. Sie unterstützen damit unsere Arbeit, da eine hohe Rücklaufquote zuverlässigere Aussagen möglich macht. Kon-

sequenzen, die wir aus dieser Aktion ziehen, kommen anschließend auch Ihnen, z. B. in Form eines verbesserten Ausleihservices, zugute.

Sollten Sie also den Fragebogen nicht zurückgeschickt haben, so können Sie dieses immer noch nachholen. Senden Sie bitte den ausgefüllten Fragebogen an das Projekt «Eine Welt in der Schule» (Adresse s. u. im Text).



## Ausleihservice

Eine erste Konsequenz aus der Fragebogenaktion ist der Hinweis auf unseren Ausleihservice. Trotz einer regen Nachfrage aus dem gesamten Bundesgebiet ist vielen Lehrerinnen und Lesern, sowohl aus dem Grundschulbereich als auch aus der Sekundarstufe I, dieser Service nicht bekannt. Seit Bestehen des Projektes «Eine Welt in der Schule» ist ein umfangreicher Materialbestand von Büchern, Klassensätzen, AV-Medien und Spielen zusammengekommen. Sämtliche Materialien können Sie bei uns kostenlos ausleihen, d. h. lediglich das Rückporto muß von Ihnen getragen werden. Die Leihfrist beträgt vier Wochen. Eine Verlängerung ist nach Absprache möglich. Bestellungen können schriftlich, telefonisch oder per Fax bei uns eingehen. Sollten Sie unsicher sein, welche Materialien Sie benötigen, so führen wir gerne ein beratendes Gespräch mit Ihnen. Je frühzeitiger Sie sich mit uns in Verbindung setzen, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß Sie für Ihr Vorhaben das gewünschte Material bekommen.

Heraussuchen können Sie sich Ihr Material aber auch aus dem 224seitigen «Ausleihservice» (ehemals: Zentrale Dokumentation). Das ständig überarbeitete Buch enthält eine systematisierte Auswahl aus unserem Ausleihbestand. Die neueste Ausgabe ist im Herbst 1996 erschienen und kann zum Selbstkostenpreis von DM 6,- beim Projekt (Projekt: «Eine Welt in der Schule», Prof. Dr. Rudolf Schmitt, Universität Bremen – FB 12, Postfach 330 440, 28334 Bremen, Tel.: 0421/218-2963 Fax:-4919) und beim Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e. V. (Postfach 900148, 60441 Frankfurt/M.) unter der Bestellnummer 5001 angefordert werden.

**Eine Welt in der Schule, Klasse 1-10**  
Rudolf Schmitt (Hrsg.)

**AUSLEIHSERVICE**

Klassensätze Literatur  
Medien Spiele

Projekt des Arbeitskreises Grundschule  
– Der Grundschulverband – e. V.