

Heft 4/Dezember 1996

# *Eine Welt in der Schule*

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

*Klasse 1-10*



\_\_\_\_\_ Gäste aus fremden Ländern

\_\_\_\_\_ Der Regenwald als Nahrungsquelle

\_\_\_\_\_ Kinder unserer Erde

\_\_\_\_\_ Frauen in der Welt

■ Was interessiert Jugendliche an der «Dritten Welt»?

## Inhalt

### Gäste aus fremden Ländern

María Rosa Zapata 3

### Der Regenwald als Nahrungsquelle

Barbara Habig 5

### Kinder unserer Erde

Sabine Keiner 9

### Frauen in der Welt

Charlotte Gödicke 16

### Was interessiert Jugendliche an der «Dritten Welt»

Wulf Schmidt-Wulffen 19

## 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

**Schlußredaktion, Layout, Satz und  
Herstellung:** novuprint, 30161 Hannover

#### Autorinnen und Autoren dieses Heftes:

Charlotte Gödicke, Barbara Habig, Sabine  
Keiner, Andrea Pahl, Wulf Schmidt-Wulffen,  
María Rosa Zapata

**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

## Begegnungen mit der «Einen Welt»

Einer der wichtigsten Grundsätze unserer langjährigen Projektarbeit ist es, den Kindern und Jugendlichen aufzuzeigen, welche Verbindungen zwischen ihnen und den Menschen anderer und fremder Kulturen bestehen. Die Erfahrung hat uns gezeigt, daß nur über die Identifikationsmöglichkeit mit den anderen Kulturen bei den Schülerinnen und Schülern die Einstellung gegenüber Anderem und Fremdem positiv beeinflusst werden kann. Die in diesem Heft zusammengetragenen Beiträge dokumentieren dies eindrucksvoll. Auch wenn Einstellungen von Schülerinnen und Schülern natürlich nie abschließend bewertet werden können, so wird doch deutlich, welche hohe Motivation durch die Begegnung mit der «Einen Welt» geschaffen werden kann.

Interessant ist, wie unterschiedlich die Begegnungen in den verschiedenen Beiträgen dieses Heftes gestaltet werden. Zum Beispiel durch den Besuch von Gastlehrerinnen und -lehrern aus anderen Ländern, die den Kindern die Kultur ihrer Herkunftsländer vermitteln. Oder durch die Erkundung eines Tropenhauses, in dem die Kinder in ihrer eigenen Stadt ein Stück Regenwald erleben können. Aber auch über den Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur lassen sich Begegnungen initiieren. Konkrete Identifikationsfiguren im Lesalter der Kinder ermöglichen den Schülerinnen und Schülern, sich in die



jeweilige Kultur und Lebenslage der Buchfigur hineinzusetzen. Spannend ist es ebenfalls, wie sich Jugendliche mit der Weltfrauenkonferenz 1995 auseinandersetzen. Auch das Nachdenken über die Rolle der Frau bei uns und in andern Kulturen schafft Begegnungen. Die in diesem Heft vorgestellte wissenschaftliche Untersuchung zeigt eindrucksvoll, daß all diese Ansätze den Interessen der Schülerinnen und Schüler durchaus entsprechen. Im Rahmen der Untersuchung entschieden sie sich deutlich für die Begegnung mit den Menschen aus anderen Kulturen, für deren Alltag, deren Lebensbedingungen, ihren Träumen, usw.

Begegnungen sind nicht nur für die Schülerinnen und Schüler interessant und motivierend. Wie anregend und unterhaltsam der Kontakt zur «Einen Welt» sein kann, haben wir auch schon auf unseren Lehrerfortbildungstagungen erlebt (Titelbild). Musiker verschiedener afrikanischer Länder haben mit uns getrommelt und getanzt und damit bei den Kolleginnen und Kollegen einen nachhaltigen Eindruck hinterlassen.

Der persönliche Kontakt mit Menschen anderer Kulturen ist nicht immer zu realisieren. Die Beiträge in diesem Heft zeigen jedoch, wie vielfältig die Möglichkeiten sind, den Schülerinnen und Schülern auch im normalen Schulalltag, Begegnungen mit der «Einen Welt» zu ermöglichen.

Andrea Pahl

# Gäste aus fremden Ländern

## Erfahrungen in einer Berliner Grundschule

María Rosa Zapata

**I**m Berliner Bezirk Wedding sind laut Statistik der Schulverwaltung 39 % der Schülerinnen und Schüler Ausländer, eine Zahl, die nur von Kreuzberg (45,2 %) übertroffen wird. In der Wedding-Grundschule in der Antonstraße beträgt der An-

teil an aus Osteuropa, Asien und Afrika stammenden Kindern fast 60 %.

Als Angelika Ezzeldin, Lehrerin dieser Schule, vor fünf Jahren die Arbeit mit ihrer damals 1. und inzwischen 6. Klasse begann und die unterschiedlichen Nationalitäten

ihrer Schülerinnen und Schüler feststellte, wußte sie, daß die Heterogenität der Gruppe ein unumgängliches Thema ihres Unterrichts sein würde. Die Behandlung dieses Themas sollte den Schülerinnen und Schülern zu Offenheit, Respekt und Toleranz

Wenn ich dieses Photo sehe erinnere ich mich an Mohamed. Er war 2 mal bei uns und hat mit uns getrommelt. Er kommt aus Ägypten und hat uns sogar beigebracht aus was die Trommeln sind. Sie sind aus Fischhaut, Ziegenfell und Holz. Wir haben auch verschiedene Töne gelernt. Es hat sehr viel Spaß mit ihm gemacht.

von Tohy



gegenüber Neuem und Fremdem verhelfen. Die Begegnung mit Vertretern anderer Kulturen – so hatte die Erfahrung schon gezeigt – war ein geeignetes Mittel, um dieses Ziel zu erreichen. Das Kollegium der Schule bot jedoch kaum Gelegenheit dazu. Trotz des hohen Ausländeranteils unter den Kindern gehörten nur 3 ausländische Lehrer zum 35köpfigen Kollegium.

Um diesem Mißverhältnis entgegenzuwirken, initiierte Frau Ezzeldin ein Projekt (siehe Interview mit Frau Ezzeldin im Kasten). Sie lud aus verschiedenen Ländern Kommende an der Arbeit mit Kindern Interessierte zu wiederholten Treffen mit ihrer Klasse ein und führte mit ihnen verschiedene Aktivitäten durch. Die inhaltliche Vorbereitung erfolgte gemeinsam durch

Klassenlehrerin und Gastlehrer, auch die organisatorische Arbeit – wie Materialbeschaffung, Klassenraumgestaltung usw. – wurde gemeinsam geleistet. Seitdem haben die Kinder z. B. mit George Mensah Englisch geübt und Kinderlieder und Tänze aus Ghana gelernt. Mit Hawa Furun haben sie türkische Pizza gebacken und Stoffpuppen genäht. Ren Schimin hat ihnen Tuschmalerei sowie chinesische Schrift beigebracht. Mit Adefres und Hailu Bekele aus Äthiopien haben sie Lieder gelernt und eingeübt, die dann auf einem Schulfest vorgeführt wurden. Im vergangenen Schuljahr konnten die Kinder von ihren Gastlehrern über Glauben und Praktiken des Buddhismus, des Islams und der afrikanischen Naturreligionen erfahren. Die durchgeführten Aktivitäten umfaßten nicht mehr als zwei Unterrichtsstunden und fanden durchschnittlich fünf Mal im Jahr statt.

Aktivitäten wie die oben genannten sind im Rahmenplan des vorfachlichen Unterrichts durchaus vorgesehen und können in fast alle Fächer der 5. und 6. Klasse integriert werden. Sie stellen deswegen keine Besonderheit dar. Das Besondere ist der Perspektivenwechsel der entsteht, wenn diese Aktivitäten von ausländischen Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt werden. Die Schülerinnen und Schüler empfanden die Beteiligung von Menschen aus anderen Kulturen am Unterricht als eine große Bereicherung.

Ein ausdrückliches Anliegen von Frau Ezzeldin war, ihre Gäste in den Schulalltag der Kinder einzubeziehen. Es sollte eine selbstverständliche, freundschaftliche Beziehung frei von Exotik entstehen. Die Gäste kamen mit den Schülerinnen und Schülern nicht nur im Klassenzimmer zusammen, sie waren auch auf Schulfesten anwesend, sind gemeinsam mit den Kindern Schwimmen oder auf Klassenreise gegangen.

Mein erster Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern von Frau Ezzeldin geht auf Mai 1993 zurück. Nach einem Treffen mit den am Projekt mitwirkenden Erwachsenen wurde ich eingeladen, die Klasse zu besuchen. Die Schülerinnen und Schüler hatten gerade Pause und so trafen wir sie auf dem Weg zum Klassenzimmer. Von allen Ecken kamen sie, um uns zu begrüßen aber vor allem um George Mensah, dem Gastlehrer aus Ghana, ihre Freude über seinen Besuch zu zeigen. Es bildete sich um ihn herum ein kleiner Geleitzug. Als wir das Klassenzimmer erreichten, war

## Interview mit Frau Angelika Ezzeldin

*1. Frau Ezzeldin, die Durchführung eines solchen Projektes läuft bestimmt nicht reibungslos. Haben Sie mit der Unterstützung der Schulleitung, der Kolleginnen und Kollegen und der Elternschaft rechnen können?*

Die Schulleiterin, Frau Angelika Suhr, stand meiner Projektarbeit von Anfang an positiv gegenüber und unterstützte sie, wann immer es notwendig wurde. Die Mehrheit der Eltern dieser Klasse begrüßte dieses Projekt – z. B. durch Elternspenden für Materialbeschaffung; negative Reaktionen gab es nur durch zwei Eltern, allerdings eher indirekt und nicht offen mir gegenüber, sondern zu ihren Kindern. Unterstützung erfuhr ich auch durch eine freie Mitarbeiterin des SFB, die mehrmals kam, die Kinder interviewte und mich und das Projekt dann im Radio vorstellte. Es war für mich nicht schwierig, in meinem Bekannten- und Freundeskreis geeignete Gastlehrer zu finden. Alle, die ich auf diese Projektarbeit ansprach, reagierten sehr positiv und arbeiteten engagiert mit.

Dank des Entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationszentrums e. V. in Berlin (EPIZ) konnten die Gastlehrer ein Honorar bekommen; in der Anfangsphase allerdings arbeiteten sie ehrenamtlich.

*2. Haben Sie Verhaltensänderungen bei Ihren Schülerinnen und Schülern feststellen können, die man auf das Projekt zurückführen könnte?*

Als Klassenlehrerin ist man einerseits ein wenig «betriebsblind»; Fachkollegen, die neu in die Klasse kamen, neue Gastlehrer, schätzen die Offenheit und Aufgeschlossenheit der Kinder. Auf die neuen Gastlehrer gingen die Kinder ganz unbefangen zu, holten sie am Schultor ab, begleiteten sie, hatten keine Schwierigkeiten, mit ihnen ins Gespräch zu kommen.

*3. Weisen die deutschen Schülerinnen und Schüler in einer solchen Konstellation (multikulturelle Gruppe mit Dozenten verschiedener Nationalitäten) ein besonderes Verhalten auf?*

Die Frage verdient ein schlichtes «nein»

*4. Könnte es sein, daß die Schülerinnen und Schüler die von Ihnen eingeladenen und vertraut gewordenen Lehrerinnen und Lehrer akzeptieren, aber anderen Ausländern gegenüber verschlossen bleiben?*

Diese Frage ist schwer zu beantworten, da sie im Kern das Verhalten im außerschulischen Bereich berührt. Gelegentlich berichten die Kinder von interessanten Begegnungen mit Ausländern, in der U-Bahn, beim Einkaufen, und daraus möchte ich den positiven Schluß ziehen, daß sie über mehr Offenheit gegenüber Ausländern verfügen als vielleicht andere Gleichaltrige.

*5. Inwieweit handelt es sich beim Projekt um eine nachhaltige Erfahrung?*

Ich vermag nicht vorherzusagen, welche Einflüsse die Kinder nach Beendigung der Grundschulzeit prägen werden, wie andere Lehrer, andere Freunde, Cliquen. Es wäre eine Frage, mit der sich die Kinder vielleicht eher auseinandersetzen könnten.

*6. Glauben Sie, daß man ein ähnliches Projekt in anderen Schulen Deutschlands durchführen könnte?*

Ja, unbedingt, da sich diese Projekte gut in den Unterrichtsalltag und die Lehrpläne einbinden lassen.

*7. Was wünschen Sie sich für das letzte Jahr des Projektes?*

Ich würde gern mit den Kindern ein Buch schreiben über diese Projektarbeit.

die Klassengruppe komplett, und George hatte schon unzählige freundliche Klapse bekommen und verteilt. Eine spontane Demonstration, die von der liebevollen Beziehung zwischen Kindern und Gastlehrern zeugte.

Ende des Jahres sah ich zwei Mädchen und einen Jungen aus dieser Gruppe wieder. Wir hatten in Hinblick auf den möglichen Aufbau eines «Internationalen Zentrums für Kinder» eine «Ideen-Werkstatt» mit Kindern organisiert, und diese drei Kinder waren unsere jüngsten Teilnehmer. Obwohl die älteren Kinder den Ton angaben, trugen auch die Kleinen mit ihren Ideen zur Werkstatt bei. Sie plädierten für den Aufbau eines Streichelzoos in einem solchen Zentrum und unterstützten weitere Ideen zu Aktivitäten wie «sich gegenseitig Sprachen beibringen» oder «zusammen musizieren».

Im März 1995 stellten Berliner Kinder und Jugendliche im Plenarsaal des Abgeordnetenhauses (Preußischer Landtag) Politikern Fragen zu entwicklungspolitischen und Umwelt-Themen. Die Veranstaltung fand im Rahmen des von der Landesstelle für Entwicklungszusammenarbeit initiierten und mit Unterstützung verschiedener entwicklungspolitischer Gruppen durchgeführten «Kinder- und Jugendparlament» statt. Von der Zuschauertribüne aus konnte ich einige Kinder der Wedding-Grundschule wiedererkennen, die obwohl wieder die Jüngsten, ihre Fragen selbstbewußt formulierten. «Warum werden Menschen angepöbelt, nur weil sie Ausländer sind?», «Warum gibt es so viel Ausländerhaß», «Warum werden Kinder in den Krieg gezogen?» – wollten sie von den Politikern wissen.

Die Schülerinnen und Schüler der Klasse 6A der Wedding-Grundschule sind heute noch aktiv. Für das jetzt beginnende Schuljahr hat Frau Ezzeldin weitere Aktivitäten mit einigen der alten und neu dazu gekommenen Gastlehrern geplant. Die Kinder sollen weiterhin die im Rahmenplan vorgesehen Themen behandeln und dabei von den besonderen Kenntnissen und Fertigkeiten ihrer ausländischen Lehrer profitieren.

Das Projekt wird zu Ende gehen, wenn die Kinder im Sommer nächsten Jahres die Grundschule und damit Frau Ezzeldin verlassen müssen. Die gemachten Erfahrungen werden die Grundlage sein, auf der sich ein tolerantes und weltoffenes Verhalten in der Zukunft entfalten kann.

# Der Regenwald als Nahrungsquelle

## Unterrichtsvorschläge für die 3. – 6. Klasse

**Barbara Habig**

**I**ch bin Erzieherin und Ethnologin und arbeite als entwicklungspolitische Referentin in der Vor- und Grundschule sowie in der Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen. Als Mitarbeiterin des Quilombo e. V., einer Nichtregierungsorganisation aus Berlin, habe ich Kontakt zu einem indianischen Dorf vom Volk der Tukanos, im brasilianischen Amazonasgebiet.

Im Rahmen meiner Referententätigkeit am Entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationszentrum e. V. in Berlin (EPIZ) war ich schon oft an Berliner Grundschulen für mehrere Stunden zu Besuch, um den Kindern das Thema «Regenwald als Lebensraum» näher zu bringen. Diese Besuche fanden vorwiegend im Rahmen von Projekttagen statt, oder ich wurde für den Sach- bzw. Erdkundeunterricht eingeladen. Am folgenden Beispiel möchte ich verdeutlichen, daß auch die Möglichkeit besteht, das Thema Regenwald in weiteren Fächern im Regelunterricht zu integrieren. Darüberhinaus hoffe ich hiermit Kolleginnen und Kollegen Anregungen zu geben, wie das Thema Gundschülerinnen und -schülern auf interessante und lebendige Art und Weise näher gebracht werden kann. Die Möglichkeiten Themen der «Einen Welt» in den Regelunterricht zu integrieren sind erstaunlich vielfältig.

### Religionsunterricht in einer dritten Klasse

Herr Schulz, Religionslehrer einer dritten Klasse an der Hannah-Höck-Grundschule in Berlin, hatte mit den Kindern unter dem Thema: «Unsere Erde ist schön, was machen wir daraus?» über die Schöpfungsgeschichte und den Garten Eden gesprochen. Was lag also näher, als sich diesen «Gar-

ten» mit seinen vielfältigen Früchten anzusehen? So planten wir einen Besuch im Botanischen Garten in Berlin. Mit Hilfe dieses Ausfluges konnten sich die Kinder vor Ort ein Bild von dem Artenreichtum des Regenwaldes machen und lernten, daß eine solche ökologische Vielfalt eines besonderen Schutzes bedarf. Anschließend war die Herstellung eines Fruchtsalates geplant. Durch das Kennenlernen der Früchte in ihrer naturräumlichen Umgebung und die Zubereitung dieser Früchte in unserem Lebensraum, wurde eine Verbindung zwischen dem Fernen und dem Nahen hergestellt. Erklärtes Lernziel des Unterrichtsbeispiels ist es, den Kindern die Beziehung zu verdeutlichen, die zwischen dem Leben der Regenwaldbewohner und unserem Leben besteht. Ferner sollten die Kinder erkennen, daß die Bewohner der Regenwälder mit ihrer Lebensweise für den Fortbestand der «Einen Welt» einen bedeutenden Beitrag leisten, daß aber auch die Kinder hier Teil der Weltgemeinschaft sind und aus diesem Grunde Verantwortung für die «Eine Welt» tragen. Mit dem Unterrichtsbeispiel soll den Kindern eine globale Weltperspektive vermittelt und Unterschiede und Parallelen zwischen «hier» und «dort» herausgestellt und aufgezeigt werden.

### Das Tropenhaus als Unterrichtsort

Zum vereinbarten Termin trafen wir – 20 Kinder der Klasse 3a, der Religionslehrer und die Klassenlehrerin – uns am Eingang zum Botanischen Garten. In Berlin ist für Lehrerinnen und Lehrer sowie für die Kinder der Eintritt in den Botanischen Garten, unter Vorlage einer Schulbescheinigung, kostenlos.

## Ein Tag im Leben von Isapy und Arakeen

Isapy und Arakeen sind Geschwister. Sie leben mit ihrer Familie in einem Yano mitten im Regenwald. So verbringen die beiden ihren Tag:

*Isapy:* «Kurz vor Sonnenaufgang werden wir von den Tieren des Waldes geweckt. Affen, Papageien und andere Vögel machen um das Yano herum Lärm. Ich stehe aus meiner Hängematte auf und schüre das Feuer, das uns die ganze Nacht gewärmt hat. Unsere Mutter ist schon rausgegangen, um Maniok-Wurzeln aus dem Garten zu holen, der in der Nähe des Dorfes ist. Manchmal helfe ich ihr dabei, aber heute möchte ich mich lieber mit den anderen Kindern in das frische Wasser des Flusses stürzen.»

*Arakeen:* «Unser Vater und die anderen Männer sitzen schon in der Mitte des Dorfes, erzählen sich von ihren Träumen und bereiten die Pfeile für die Jagd vor. Währenddessen sind auch unsere Freunde aufgewacht, und wir können gemeinsam zum Fluß gehen. Wir springen von den Bäumen ins Wasser, tauchen, schwimmen und bespritzen uns. So werden wir robust und stark.»

*Isapy:* «Als wir zum Yano zurückkommen, hat unsere Mutter die gekochten Maniok-Wurzeln zubereitet, außerdem gibt es Papaya und gerösteten Mais. Nach dem Frühstück begleite ich meine Mutter und die anderen Frauen in den Wald, um Holz zu sammeln. Dabei finden wir auch noch einige Raupen, die geröstet sehr gut schmecken – eine gute Abwechslung fürs Mittagessen. Auf dem Rückweg entdecken wir an einem Baum einen Termitenbau, den wir abschlagen.»

Aus den zerbrochenen Stücken verjagen wir die Termiten und sammeln nur die größeren weißen Larven, die später in einer Blätterhülle geröstet werden. Unsere Körbe, die mit Holz und allem, was wir sonst noch gesammelt haben, gefüllt sind, sind nun schon ziemlich schwer. Wir können sie aber gut tragen, indem wir uns den Trageriemen aus biegsamer Rinde vor die Stirn legen und uns beim Laufen nach vorne beugen, um die Last zu balancieren.»

*Arakeen:* «Meine Freunde und ich haben Lust, ein paar kleine Tiere zu jagen. Wir haben uns Pfeile und Bogen gebaut, die genauso gut funktionieren wie die unserer Väter – sie sind nur etwas kleiner. Der Bogen besteht aus biegsamem Holz und einer Sehne aus Pflanzenfasern. Die Pfeile sind lang und hart, und die Spitzen kann man auswechseln, je nachdem, welches Tier man erlegen möchte. Zuerst üben wir, Eidechsen und Frösche zu treffen, was gar nicht so einfach ist. Manche Frösche sind so gut getarnt, daß wir sie erst entdecken, wenn sie davonhüpfen. Wenn wir davon genug haben, ge-

hen wir zum Fluß und versuchen, von einem Baumstamm aus mit unseren Pfeilen ein paar Fische zu erlegen. Zwei können wir fangen, die anderen entweichen uns. Vom Ufer aus sehen wir unsere Väter, die auf ihren Kanus in der Mitte des Flusses nach den Tucanare fischen, deren Fleisch sehr zart und schmackhaft ist.

Gegen Mittag gehen wir zurück zu unserem Yano und geben unsere erlegten Fische den Frauen zum Rösten. Von meiner Tante bekommen wir Kinder noch etwas Fleisch von einem Wasserschwein. Das hatten die Männer gestern auf einem erfolgreichen Jagdzug erlegt und gerecht an alle Familien im Dorf verteilt.»

*Isapy:* «Der Nachmittag läßt uns viel Zeit zum Spielen. Unser Lieblingsspiel ist das Jaguar-Spiel, wobei einige von uns den Jaguar darstellen, vor dem die anderen sich auf die Dachpfosten des Yano retten müssen. Um besser daran hochklettern zu können, binden sie sich die Füße mit Lianen zusammen. Dann wechseln wir die Rollen und spielen Pekaris (Wildschweine), die von den Jungen gejagt werden. Dabei greifen wir aber auch unsere Jäger an, die sich dann in Sicherheit bringen müssen. Als die Jungen schließlich Dasiwahari spielen wollen, gehe ich lieber zu unserer Feuerstelle und flechte einen Korb zu Ende, den ich gestern begonnen habe.»

*Arakeen:* «Die Mädchen spielen beim Dasiwahari nämlich nicht mit, da dies ein Kampf ist, bei dem der eine den anderen an den Armen und Schultern ergreift und man sich kräftig schiebt. Es verliert, wer als erster hinfällt oder das Gleichgewicht verliert.

Vor dem Abendessen haben wir noch eine unangenehme, aber notwendige Aufgabe vor uns: Wir müssen uns Sandflöhe aus den Füßen entfernen. Sie leben auf dem Erdfußboden des Yano und bohren sich in die Haut ein, um dort ihre Eier abzulegen. Diese Eier holen wir mit einer Pfeilspitze aus den Zehen und zerknacken sie zwischen den Zähnen, damit keine Maden aus ihnen schlüpfen.

Nachdem die Sonne untergegangen ist, essen wir alle gemeinsam und bereiten uns anschließend auf einen abendlichen Tanz vor. Dazu bemalen wir uns mit roter Urucufarbe, und die Mädchen schmücken sich mit dünnen Palmspänen und bunten Vogelfedern. Wir tanzen und singen dann für die Erwachsenen, bis wir uns müde in unsere Hängematten legen.»

*Isapy:* «Während die Erwachsenen noch draußen bleiben und sich über die Ereignisse des Tages unterhalten, lege ich noch etwas Holz aufs Feuer, wünsche Arakeen eine gute Nacht und lege mich auch zum Schlafen in meine Matte.»

Wir wollten an diesem Tag drei Stunden gemeinsam im Tropenhaus verbringen. Bevor wir in den Dschungel eintauchten, konnten die Kinder in einem zum Tropenhaus gehörenden Unterrichtsraum ihre Vorstellungen vom Regenwald austauschen. Durch meine Fragen nach Tieren und Pflanzen im Tropenwald, nach den Lebens- und Arbeitsbedingungen der Regenwaldbewohner und unserem anschließenden gemeinsamen Gespräch erfuhren die Kinder, daß ein Leben im Regenwald nur im Einklang mit der Natur und im friedliche Miteinander möglich ist. An dieser Stelle bestand ein direkter Anknüpfungspunkt an den vorausgegangenen Religionsunterricht. Die Schönheit der Erde kann nur bewahrt werden, wenn wir im Einklang mit ihr leben und sie schützen. Um die Kinder dann nicht länger auf die Folter zu spannen, machten wir uns nach diesem Gespräch endlich auf, den «Regenwald» zu erforschen.

Ich übernahm zunächst die Führung durch den Dschungel. Die Kinder waren sehr beeindruckt von der Größe und Vielfalt der Pflanzen und stellten interessierte Fragen. Auch lauschten sie gebannt, wenn ich ihnen das Eine oder Andere erklärte. So erzählte ich zum Beispiel, das die dicken Bambusstämme in Indonesien als Wasserleitung benutzt werden. Unser Weg durch den Regenwald führte an einem künstlichen Wasserfall mit Goldfischen und Wasserschildkröten vorbei. Auch hier hatten die Kinder wieder Fragen zu Flora und Fauna. Aber auch für die Lebensgewohnheiten der Menschen im Regenwald interessierten sich die Kinder sehr.

Von den Menschen bzw. konkret von zwei Indianerkindern aus dem Volk der Yanomami erfuhren die Schülerinnen und Schüler im Anschluß an unseren Dschungelerkundungsgang. Wir suchten uns ein ruhiges Plätzchen mit einer Bank und ich las den Kindern die Geschichte «Ein Tag im Leben von Isapy und Arakeen» vor. In dieser Geschichte wird der Tagesablauf der beiden Geschwisterkinder erzählt. Dabei werden die Pflichten der Mädchen und Jungen genauso erwähnt, wie die Spiele der Yanomamikinder und die Essensgewohnheiten, die doch teilweise – wenn es um den Verzehr von Insekten geht –, für uns sehr ungewohnt sind. Ich war erstaunt, wie wenig die Kinder Ekel oder abwertende Bemerkungen bezüglich der Essensgewohnheiten zum Ausdruck brachten. Die Geschichte habe ich auch schon während anderer Veranstaltungen vorgelesen, und

**Quelle:** Das Dschungelheft, Materialien zur Regenwald-Problematik für Unterricht und Jugendarbeit, BUNDjugend, Bonn 1992

dabei die Erfahrung gemacht, daß die Essensgewohnheiten der indianischen Regenwaldbewohner auf Unverständnis bei den Kindern stießen. Im Anschluß an die Geschichte sprachen wir über die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede, die zwischen Arakeen, Isapy und den Kindern hier in Deutschland bestehen. Auch konnten die Kinder, die in der Geschichte angesprochene Transportmöglichkeit von schweren Lasten mit einer großen mitgebrachten Tasche ausprobieren. Für die Kinder war es recht schwer, mit dem Trageriemen vor der Stirn, die Lasten zu transportieren. Sie mußten sich nach vorne beugen und sorgfältig die Last ausbalancieren. Zu erleben, wie schwierig das ist, erzeugte große Hochachtung vor den Fähigkeiten der Yanomamikinder.

Das Tropenhaus des Botanischen Gartens in Berlin besitzt ein separates Haus für tropische Nutzpflanzen. In diesem Haus sollten die Kinder selbst aktiv werden und Aufgaben lösen. Auf dem Weg dorthin gab es noch einiges zu bestaunen. Neu war für die Kinder, daß an Ästen und Stämmen der Bäume im tropischen Regenwald Gräser und Blumen wachsen. Sehr erstaunt stellten sie fest, daß der uns so vertraute Christstern im Regenwald zu finden ist.

Vor dem Nutzpflanzenhaus teilte ich die Kinder in Gruppen mit jeweils fünf Personen ein. Jede Gruppe erhielt ein Arbeitsblatt auf dem hinter dem Namen von sechs Nutzpflanzen in einer Tabelle Platz für zusätzliche Eintragungen war. Die Kinder mußten nun zuerst die Pflanzen suchen und dann weitere Hinweise aufschreiben, wie z. B. das Herkunftsland, den Verwendungs-

zweck oder die Blütezeit. Diese Hinweise konnten sie den Informationstafeln neben den Pflanzen entnehmen. Das Lesen der fremden Texte und Begriffe machte einigen Schülerinnen und Schülern recht große Schwierigkeiten, so daß das Ausfüllen der Arbeitsbögen nur mit Hilfe der Erwachsenen geleistet werden konnte. Für diese Altersstufe – so schlug der Lehrer vor – wäre eine Laufplanskizze mit Teilhinweisen eine zusätzliche Orientierungshilfe gewesen.

Das Herumlaufen und gezielte Suchen schulte jedoch den genauen Blick der Kinder und die einhellige Meinung war: «Das Suchen macht Spaß». Die Kinder machten aus den Aufgaben ein Wettspiel: Welche Gruppe zuerst fertig ist, hat gewonnen. Interessant war es für die Schülerinnen und Schüler zu erfahren, das Pflanzen, deren Früchte und Produkte sie fast täglich genießen, aus den Tropen kommen, so zum Beispiel der Kakao. Andererseits lernten sie auch neue Pflanzen kennen, zum Beispiel den Maniok als das Hauptnahrungsmittel der brasilianischen Regenwaldbewohner.

Nachdem alle Gruppen ihre Blätter ausgefüllt hatten, schauten wir uns noch gemeinsam einige Pflanzen, wie den Maniokstrauch, den Kakaobaum, die Bananenstaude, einen Paranaß- und einen Kautschukbaum an. Ich versprach den Kindern, eine Geschichte über den Maniok zu erzählen, wenn ich in zwei Tagen zu ihnen in die Schule kommen würde. Dann waren die drei Stunden auch schon vergangen, und wir schlichen uns mit einem Spiel aus dem Dschungel: wir waren auf der Jagd.

## Wir bereiten Fruchtsalat zu

Zwei Tage später traf ich die Klasse in ihrer gewohnten Umgebung in der Schule wieder. Wie angekündigt wollten wir an diesem Tag gemeinsam einen Fruchtsalat zubereiten. Im Anschluß an einen Besuch im Tropenhaus ergibt sich so für die Kinder eine gute Möglichkeit, ihre gewonnenen Eindrücke auf sinnlicher Ebene zu verarbeiten. Sie konnten die Früchte, die sie in ihrer natürlichen Umgebung kennengelernt hatten, riechen, tasten und schmecken. Ebenso wurde die Neugierde auf andere Geschmacksrichtungen geweckt. Durch die Auseinandersetzung mit den Früchten des Regenwaldes in Form der gemeinsamen Nahrungszubereitung wurde wiederum an das Religionsthema angeknüpft. Die Kinder lernten, daß durch die Gefährdung des Regenwaldes für die Menschen (und nicht nur für die, die im Regenwald leben) wertvolle Früchte verloren gehen.

Bevor wir in die Schulküche gingen und kreativ wurden, ging im Klassenzimmer die Kakaofrucht und die getrockneten Kakaobohnen von Hand zu Hand. Ebenso wurden Mango, Avocado, Paranaß und Kokosnuß eingehend betrachtet und untersucht. Ich erzählte den Kindern die versprochene Geschichte «Mandio – die nährnde Wurzel», einen Mythos des Guarani Volkes, in dem dargestellt wird, wie der Maniok zu ihnen und anderen Völkern des Regenwaldes kam. Anhand des Mythos lassen sich sehr schön die Begriffe «Gemeinschaftsinn» und «Dankbarkeit» erarbeiten. Durch die anstehende Zubereitung des Obstsalates war die Konzentration der Kinder jedoch



Ein besonderer «Nußknacker»



Teamarbeit bei der Zubereitung des Fruchtsalates

etwas beeinträchtigt. Sie wollten nun endlich loslegen, so daß ich an dieser Stelle nicht näher auf die Begriffe einging.

Bei der Zubereitung des Salates waren alle Kinder mit Eifer dabei. Jeder wollte unbedingt etwas kleinschneiden. Das Öffnen der Paranüsse war neu und erforderte Kraft und Geduld. Es war nicht einfach, die einzelnen Nußstückchen aus der Schale zu pulen. Die Kokosnuß wurde in eine Schraubzwinde gespannt und so mit Hilfe von Meißel und Säge geöffnet. Für alle Kinder gab es einen Schluck Kokosmilch zum Kosten. Erstaunt stellten sie fest, daß die Milch wie «Bounty» schmeckte und fanden sie sehr lecker. Sie regten sich gegenseitig zum Probieren an und achteten genau darauf, daß auch alle Mitschülerinnen und -schüler etwas abbekamen.

Während alle Kinder eifrig bei der Zubereitung des Fruchtsalates geholfen hatten, zeigte sich jedoch, daß einige den Salat nicht kosten wollten. Andere wiederum waren fest davon überzeugt, daß der Salat gut schmecken müßte und verlangten sofort eine große Portion. Wir stellten fest, daß die Geschmäcker eben sehr verschieden sind, und so gab sich jeder dem exotischen Genuß so weit er wollte hin.

## Der Regenwald als Lebensraum: Anregungen für Globales Lernen

Am Beispiel der Einheit «Der Regenwald als Nahrungsquelle», habe ich gezeigt, wie im Rahmen des Religionsunterrichts, Kindern die Beziehungen verdeutlicht werden können, die zwischen ihrem Leben und der Lebensweise der Regenwaldbewohner bestehen. Daß eine solche globale Weltperspektive ebenso ein Lernziel des Umwelt- oder Biologieunterrichts sein kann, soll nicht unerwähnt bleiben. Auch im Rahmen dieser Fächer läßt sich ein Besuch im Botanischen Garten mit anschließender Nahrungszubereitung realisieren. Darüber hinaus könnten z. B. tropische Pflanzen, wie die Ananas oder die Avocado, von den Schülerinnen und Schülern im Blumentopf gezogen werden.

Neben der Möglichkeit diese Bausteine in den Umwelt- oder Biologieunterricht einfließen zu lassen, bieten andere Bausteine die Möglichkeit das Thema «Regenwald» in weitere Fächer zu integrieren, z. B. in den Kunstunterricht. Hier lassen sich unter dem Thema «Basteln – Wie schmük-



*Paranüsse zu knacken, ist nicht leicht*

ken sich Indianer» kulturelle Unterschiede aber auch Parallelen zwischen den Menschen im Regenwald und den Menschen hier vermitteln. Zum Einstieg in die Einheit werden Bilder von geschmückten Menschen aus anderen Kulturen gezeigt, oder die Kinder bringen ein Bild von sich selbst mit, auf dem sie sich besonders schön gemacht haben. Anhand dieser Bilder läßt sich über unterschiedliche Vorstellungen, was schön ist und wie man sich schmücken kann, sprechen. Die Kinder lernen, daß es ein allgemein menschliches Verlangen ist, sich schön zu machen. Anschließend betrachten die Kinder Bilder von geschmückten Indianerinnen und Indianern. Es wird besprochen, daß die Indianer ihren Schmuck aus dem Material des Regenwaldes herstellen. An dieser Stelle kann man auf die nachhaltige Nutzung des Regenwaldes eingehen. Beim anschließenden Basteln von Ketten, Armbändern oder Kopfschmuck aus Naturmaterialien habe ich die Erfahrung gemacht, daß die Schülerinnen und Schüler von der zweiten bis zur sechsten Klasse immer mit viel Eifer und Phantasie bei der Sache waren. Flaschenkorken, Baumrinde, Bast, Federn, Blätter, Kürbiskerne oder kleingeschnittene, getrocknete Apfelsinenkerne eignen sich besonders gut als Materialien. Auch bunte Perlen sind beliebt.

Wie meine Ausführungen zeigen, bietet der Rahmenplan mannigfaltige Möglichkeiten, «Globales Lernen» im Unterricht zu praktizieren. Globales Lernen, dem die Idee

der Erziehung zum Weltbürgertum zugrunde liegt, ist nicht primär auf den Wissenserwerb angelegt. Zielsetzung ist vielmehr, zum vernetzten und zukunftsorientierten Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Handeln zu befähigen. Schülerinnen und Schüler sollen lernen, unter Berücksichtigung weltweiter und ganzheitlicher Zusammenhänge, zu urteilen und zu handeln. Globales Lernen muß die Fragen unserer heutigen Zeit benennen. Es soll das Bewußtsein wecken für kulturelle Unterschiede, aber auch für strukturelle Ähnlichkeiten.

Mit den Vorschlägen zum Thema «Regenwald» hoffe ich in diesem Sinne, Kolleginnen und Kollegen zu ermuntern, Globales Lernen in ihrer Klasse und nach ihren Möglichkeiten in der Praxis umzusetzen.

## Literatur

- GAWORA, D./MOSER, C.: Amazonien, die Zerstörung, die Hoffnung, unsere Verantwortung, Misereor, Aachen.
- BROT FÜR DIE WELT: Amazonasindianer, Arbeitsmappe für Kindergarten und Grundschule, Brot für die Welt, Stuttgart.
- Ein Tag im Leben von Isapy und Arakeen in: DAS Dschungelheft, Materialien zur Regenwaldproblematik für Unterricht und Jugendarbeit, BUNDjugend, Bonn 1992.
- GEO-SPEZIAL: Amazonien, Nr. 5/Okttober 1994.
- Forum «Schule für die eine Welt»: Lernziel: Globales Lernen, Schweiz.
- Diarihe: ... damit alle leben können, Umwelt und Entwicklung am Beispiel Amazonien, MISEREOR, Aachen 1993.

# Kinder unserer Erde

## Ein fächerübergreifendes Literaturprojekt in einer 5. Klasse

Sabine Keiner

### Thema und Intentionen

In den letzten Jahren hat sich der Blick vieler auf die Bundesrepublik Deutschland verändert: sie sei multikulturell geworden bzw. auf dem Weg dorthin. Damit wird aber keine neue Wirklichkeit beschrieben, sondern es kommt vielmehr eine neue Sicht auf eine alte Wirklichkeit und eine neue Qualität in der gesellschaftlichen Entwicklung zum Ausdruck. Dieser veränderte Blick trifft auch den Bereich Schule. So kann jetzt beispielsweise auch Kindheit und Jugend perspektivisch neu gesehen werden, bedeutet doch eine multikulturelle Gesellschaft, Wahrnehmungen des Fremden und des Eigenen und damit auch bestimmte Identitätsentwicklungen.

Die integrierte Gesamtschule Gießen-Ost, an der das im folgenden beschriebene Literaturprojekt durchgeführt wurde, wird von Schülerinnen und Schülern aus über zwanzig Ländern besucht. Für die Kinder und Jugendlichen dieser Schule bestehen dadurch unmittelbare Anlässe und Zusammenhänge, sich mit den Kulturen, Lebensweisen, Lebensbedingungen etc. von Kindern und Jugendlichen aus anderen Ländern auseinanderzusetzen. Das Schulcurriculum an der Gesamtschule Gießen-Ost greift diese Entwicklungen für die verschiedenen Jahrgänge in unterschiedlicher Weise auf. So ist etwa für die Klasse 5 in Gesellschaftslehre das Thema Kinder in Europa und in der Welt vorgesehen (mit dem Hinweis auf einen möglichen fächerübergreifenden Unterricht).

Da ich als Klassenlehrerin mit den Fächern Deutsch und Gesellschaftslehre mit insgesamt neun Wochenstunden in einer fünften Klasse eingesetzt bin, bot sich ein projektorientierter Unterricht zum Thema an. In dieser Klasse sind vier Kinder aus Polen, zwei aus der Türkei und die Eltern eines Kindes sind aus den USA. Wie schon angedeutet, lassen sich die im Schulcurriculum vorgesehenen Themen für Gesellschaftslehre (GL) gut mit den entsprechenden Anforderungen für das Fach Deutsch

verbinden (z. B. Leseförderung, Austausch von Leseerfahrungen, Buchvorstellung mit Stellungnahme, kreativer Umgang mit Texten, Informationsbeschaffung). So entstand die Idee für das Projekt Kinder unserer Erde.

Ziel des Unterrichtsprojektes war es u. a., die Aufmerksamkeit, die Neugier und das Interesse der Kinder von sich selbst weg und über den auch schon in diesem Alter mehr oder weniger ausgeprägten Ethnozentrismus hinaus auf das Leben anderer Kinder in der Welt zu lenken. Sich mit dem Anderen, und doch nicht immer nur Fremden zu beschäftigen, sollte auch ermöglichen, eigene Begrenztheiten zu erkennen, eventuell zu überwinden und Verständnis und Akzeptanz für das Andere zu entwickeln. Dadurch wurden sicherlich (wenn auch nicht unmittelbar erkennbar) identitätsbildende Prozesse bei den Schülerinnen und Schülern in Gang gesetzt, da sie im Spiegel der anderen Kultur vermutlich ihre eigene neu erkennen und werten. Um solche positiven Prozesse zu fördern, dürfen die Kinder mit Fremdartigem nicht überfordert werden. Kommt es zur individuellen Überforderung, könnte aus Selbstschutz eine Abwertung des Anderen provoziert werden. Die eigene Identität wird dann durch Abgrenzen von einer fremden Identität gesichert.

Bei diesen Überlegungen setzt auch der Titel der Unterrichtseinheit an, den ich bewußt «Kinder unserer Erde» genannt habe. Mit dem Titel werden für die Kinder verschiedene Ebenen signalisiert: Fremdes, Anderes, Neues, aber auch Verbindendes, Vertrautes, Bekanntes.

Das Literaturprojekt umfaßte ungefähr 48 Wochenstunden, dauerte also ca. sechs Wochen, wobei ich das Thema «Kinder unserer Erde» auf anderen GL-Themen aufbaute (geographische Orientierung in Deutschland und Europa, Lage von Deutschland auf der Weltkugel, Kennenlernen der Kontinente und von Haupt- und Weltstädten, Tag und Nacht auf der Erde, die Begriffe der Nord- und Südhalbkugel,

Klimazonen auf der Erde etc.). Diese Vorarbeit hatte verschiedene Effekte: Die Kinder kamen bei der Suche nach Deutschland auf der Weltkarte und dem Globus zu der Erkenntnis «was, so klein ist Deutschland ...!», und ihre Neugier auf das angekündigte Projekt wurde immer größer.

Unter Rückbeziehung auf die oben genannten Ziele zur Unterrichtseinheit sollte es in diesem Projekt nicht nur um die reine Wissensvermittlung gehen, eine emotionale Beteiligung der Schülerinnen und Schüler war mir mindestens genauso wichtig. Diese läßt sich z. B. gut mit erzählender Literatur und mit handlungs- und produktorientierten Arbeitsformen herstellen. Gerade erzählende Literatur kann eine intensive Identifikation mit einer gleichaltrigen Hauptfigur im Text provozieren und ist gleichzeitig ein Medium mit vielfältigen Möglichkeiten, etwas über fremde bzw. andere Kulturen zu erfahren. Daher sollten in diesem fächerübergreifenden Projekt verschiedene Erzählungen und Romane im Mittelpunkt des Unterrichts stehen.

Die Bücher sollten folgende Kriterien erfüllen:

- Sie mußten zunächst altersgerecht sein, also den Lesefähigkeiten der 10- bis 12jährigen Kinder in dieser Klasse entsprechen.
- Sie sollten – ohne zu fremd zu wirken und ohne das Thema auf Hunger und Elend zu reduzieren – möglichst aktuelle Informationen über den Alltag, die Lebensbedingungen, kulturelle Eigenheiten, Bildung, Erziehung und Arbeit von Kindern in außereuropäischen Ländern vermitteln.
- Unmittelbare Vergleiche unterschiedlicher Lebensbedingungen und Kindheiten, auch mit der eigenen in Deutschland, sollten möglich sein.
- Im Mittelpunkt sollte ein Kind stehen, um den Schülerinnen und Schülern eine möglichst große Nähe zum Buchgeschehen sowie Identifikationsangebote zu ermöglichen.

## Fragen zum Buch waren:

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1) Name des Autors/der Autorin:<br/>Aus welchem Land kommt die Autorin/der Autor und wo lebt sie/er jetzt?<br/>Wie sieht das Cover aus? Gefällt es dir?<br/>Titel des Buches:<br/>Was verrät der Titel über den Inhalt?<br/>Um welches Land geht es?</p> <p>2) Kleine Inhaltsangabe: Erzähle, worum es in dem Buch geht.</p> <p>3) Für die Vorstellung in der Klasse mußt du auch folgende Fragen beantworten können:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Wie heißt die Hauptfigur?</li> <li>– Wie sieht das Kind aus?</li> <li>– Welche Eigenschaften und Fähigkeiten hat es?</li> <li>– Worüber freut es sich?</li> <li>– Worüber ist es traurig?</li> <li>– Welche Ängste und Hoffnungen hat es?</li> <li>– Was macht es den ganzen Tag? (Arbeit und Freizeit)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Welches Essen gibt es?</li> <li>– Welche Kleidung trägt es?</li> <li>– Welches Klima herrscht in dem Land?</li> <li>– Welche Feste, Bräuche, Spiele gibt es?</li> </ul> <p>4) Was unterscheidet dich von der Hauptfigur? Was hast du mit ihr gemeinsam?</p> <p>5) Schreibe einen fiktiven Brief an die Autorin / den Autor:<br/>Schreibe der Autorin / dem Autor einen Brief und sage ihr/ihm, was dir an dem Buch gefallen hat/nicht gefallen hat und warum. Was möchtest du gerne von der Autorin / dem Autor noch über das Kind und sein Land erfahren? ...</p> <p>6) Was meinst du, wie das Leben des Kindes weitergeht? Schreibe eine Fortsetzung!</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

- Selbstverständlich sollten die Bücher weder rassistische noch paternalistische Züge haben, um die Ziele dieses Unterrichts nicht etwa durch einen geheimen Lehrplan zu gefährden.
- Schließlich durften die Texte nicht zu umfangreich sein, um die Kinder, die teilweise noch keine Ganzschrift gelesen hatten, nicht zu überfordern.

Davon ausgehend habe ich folgende Texte ausgewählt:

KLAUS KORDON, Annapurna. Meine Mutter ist eine Göttin (Indien);  
 HUYNH QUANG NHUONG, Mein verlorenes Land (Vietnam);  
 MARETHA MAARTENS, Sidwell und der Müllhaldenmann (Südafrika);  
 PIPALUK FREUCHEN, Ivik (Grönland);  
 NASRIN SIEGE, Sombo, das Mädchen vom Fluß (Sambia);  
 HUSHANG MORADI-KERMANI, Eines Morgens war die Chomreh leer (Persien);  
 KIM YONG IK, Vogelaue (Korea).

Die jeweiligen Erzählungen und die entsprechenden Buchlände ergaben dann die Themen für die Arbeitsgruppen.

Die Bücher von Huynh Quang Nhuong und Nasrin Siege sind in der Ich-Perspek-

tive geschrieben, d. h., sie ermöglichen eine unmittelbare Identifikation mit der Hauptfigur. Die anderen Bücher sind in der auktorialen Erzählperspektive geschrieben und lassen dadurch die Leserinnen und Leser mehr von außen am Geschehen teilnehmen. Alle Texte sind sprachlich einfach, allerdings fällt Ivik von Pipaluk Freuchen auf eine interessante Art aus dem Rahmen. Freuchen schreibt in einer Sprache, die die indirekte Art der Eskimos, sich auszudrücken und sich mitzuteilen, beibehält und auf diese Weise ein näheres Bild ihres Wesens vermittelt, als es die anderen Texte für ihre Protagonisten vermögen.

Die unterschiedlichen Phasen des Unterrichtsprojekts sollen nun erst in einem Überblick und dann detailliert dargestellt werden:

### *methodische Vorarbeit:*

Projekt zur Steinzeit in GL: Erfahrungen mit Gruppenarbeit, Ergebnispräsentation etc.

### *inhaltliche Vorarbeit:*

Geographische Orientierung in Deutschland und Europa, Orientierung auf der Weltkarte, Kontinente, Nord- u. Südhalbkugel etc.

## «Kinder unserer Erde»

### 1. Der Einstieg:

Sinnliche Begegnung mit Fremdem  
 Betrachten von Bildern mit Kindern aus den verschiedensten Ländern; offenes Gespräch, spontane Äußerungen, Orientierung auf der Weltkarte.

### 2. Reflexionen über sich selbst

Fragebogen zum eigenen Lebensbereich, Sensibilisierungsphase für sich selbst und andere, erste Schlüsse im Hinblick auf Kindheiten in Deutschland.

### 3. Textauswahl und Lese-phase

Auswahl der Lektüre, Gruppenfindung, Lesen im Plenum, erste freie Gespräche über die Texte, Lesen in der Schule und zu Hause, die Lesenacht.

### 4. Auseinandersetzung mit dem Text

Lesetagebuch, schriftliche und mündliche Textbearbeitung, freie und gelenkte Gespräche über die Texte, Erstellung einer Wandzeitung zum Buch.

### 5. Beschäftigung mit dem Buchland

Bearbeitung von Sachliteratur zum Buchland, Erstellung einer Wandzeitung zum Land.

### 6. Herstellung eines Produkts zum Thema

Ideensammlung im Plenum und Produktionsphase.

### 7. Präsentation

Methodenkompetenz in der Ergebnispräsentation, Wahrnehmung und Diskussion der verschiedenen Ergebnisse, Austausch über Kinderleben in verschiedenen Ländern.

### 8. Plenumsphase

Zeitungstexte zur Situation vieler Kinder in der Welt, Erweiterung des bisherigen Blickwinkels auf Kindheiten, Vergleich Zeitungsartikel und literarischer Text, Kinderrechte, Reflexion über die bisherige Arbeit.

### 9. Jahrgangsübergreifender Basar mit Ausstellung

### 10. Ausblick:

Autorenlesung mit Nasrin Siege, Aspekte der Migration, literarische Auseinandersetzung mit dem Leben zwischen zwei Kulturen.

## Realisierung des Literaturprojektes

### Der Einstieg: Sinnliche Begegnung mit Fremdem

In die erste Stunde brachte ich zunächst den Kalender «Kinder unserer Erde» 1996 mit; er besteht aus 12 großformatigen Kinder-aufnahmen aus den verschiedensten Ländern (Brasilien, China, Belize, Uruguay etc.). Mit dem Betrachten der teilweise sehr fremd wirkenden Kinderbilder und damit einer ersten sinnlichen und emotional geprägten Begegnung mit dem Thema waren verschiedene Intentionen verbunden: Da Fremdes oft Abwehr und Abgrenzung als Folge der eigenen Verunsicherung provoziert, sollten die Schülerinnen und Schüler über das Betrachten der Bilder und in einem offenen Gespräch hauptsächlich die Möglichkeit für spontane Äußerungen in dieser Richtung haben. Wie ich vermutet hatte, lachten die Schülerinnen und (hauptsächlich) die Schüler und äußerten sich abfällig über das Aussehen der Kinder und über deren fremde Kleidung.

Diese Reaktionen der Kinder haben mir gezeigt, daß einem solchen Einstieg auf jeden Fall genügend Raum gegeben werden muß und daß spontane Reaktionen keinesfalls aus einem falschen moralischen Verständnis heraus unterdrückt werden dürfen. Diese äußern zu dürfen, ist für die Kinder die Voraussetzung für einen offenen Prozeß der Auseinandersetzung mit den Eindrücken und Informationen, mit denen sie im Verlauf des Projektes konfrontiert werden. Für die Lehrerin bzw. den Lehrer ist die differenzierte Wahrnehmung von darin erkennbaren Einstellungsmustern zugleich ein wichtiger Anhaltspunkt für die Einschätzung der Lernvoraussetzungen und des Lernerfolgs. In der Klasse selbst wurde auch bald, hauptsächlich von Mit-

schülerinnen, die Frage gestellt, was es denn da zu lachen gäbe, es kam zu ersten Korrekturen an den geäußerten Voreinstellungen. Auf diese Weise konnte ich in einem zweiten Schritt die Reaktionen aufgreifen und mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam hinterfragen. In diesem Zusammenhang konnte auch Gemeinsamem und Verbindendem (z. B. jedes Kind kennt Traurigkeit und Fröhlichkeit, wir sind Kinder und spielen gern etc.), aber auch Unterschieden (Hautfarbe, Kleidung, Gesichtszüge etc.) nachgespürt werden.

Mit dem Betrachten der Bilder sollten die Schülerinnen und Schüler inhaltlich (was meint ihr, wo kommen die Kinder her und wo sind die

stiegsstunde wurde der Kalender in der Klasse aufgehängt; nach jedem Monat wird ein Kalenderblatt abgetrennt und an einer Wand in der Klasse befestigt.

### Reflexionen über sich selbst

Ein vorhandenes Selbstwertgefühl, Identität und das Wissen um eine eigene Kultur ist vermutlich eine Voraussetzung, um sich gegenüber Anderem offen, lernfähig und lernwillig verhalten zu können. Von daher sollten Prozesse, die eben dies fördern könnten, auch entsprechenden Raum im Unterricht bekommen. Sich bewußt über sein eigenes Ich zu werden, eröffnet auch die Möglichkeit, das andere Ich bewußter wahrzunehmen; von daher sollte diese Phase auch für den zu lesenden Text sensibilisieren. Aus diesen

Gründen hatte ich einen Fragebogen zusammengestellt, mit dessen Hilfe die Kinder sich jeweils allein über ihre verschiedenen Lebensbereiche Gedanken machen sollten.

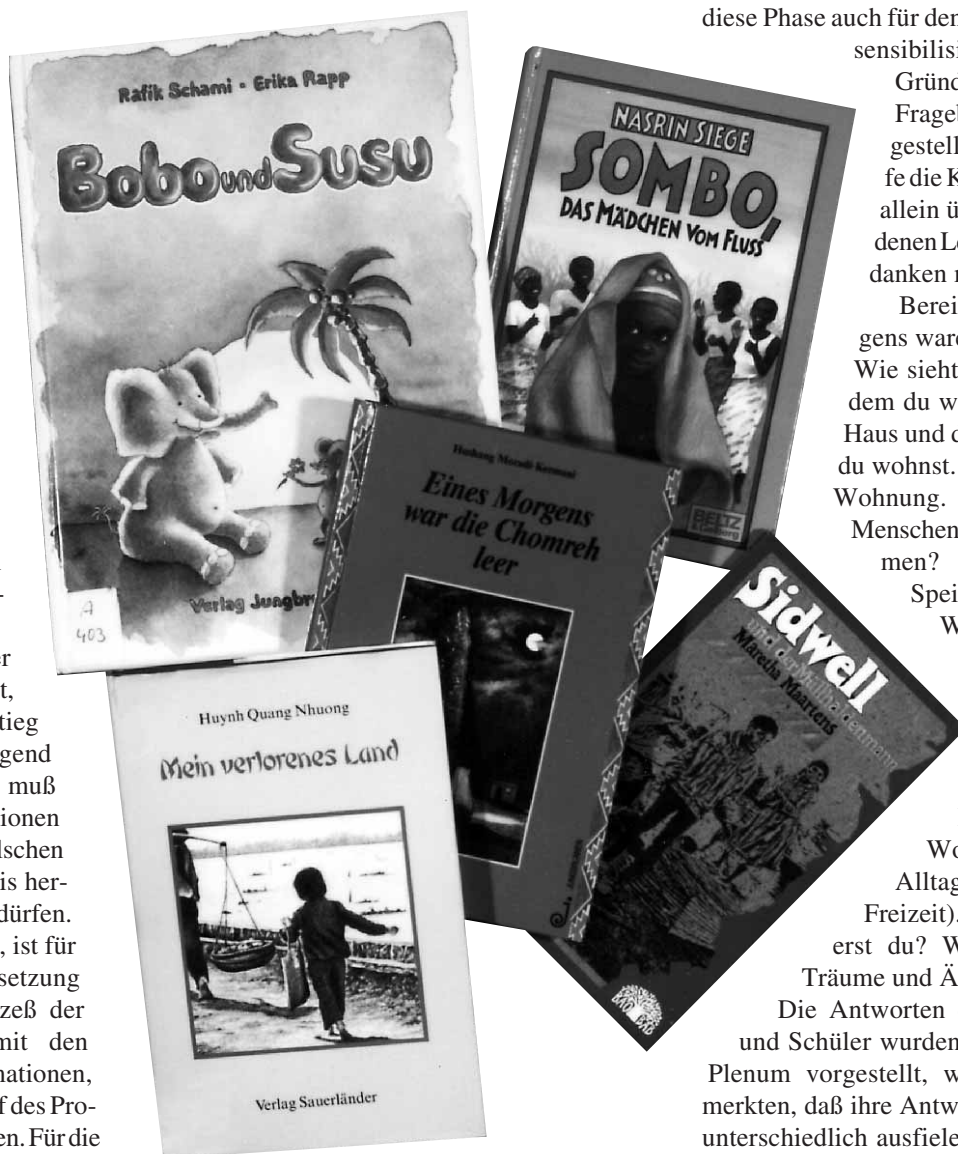
Bereiche des Fragebogens waren:

Wie sieht das Haus aus, in dem du wohnst? Male dein Haus und die Gegend, in der du wohnst. Beschreibe deine Wohnung. Mit wievielen Menschen wohnst du zusammen? Schreibe deinen

Speiseplan von einer Woche auf. Welche Kleidung trägst du am liebsten? Welche Spielsachen hast du?

Beschreibe eine Woche in deinem Alltag (Pflichten und Freizeit). Welche Feste feierst du? Welche Wünsche, Träume und Ängste hast du?

Die Antworten der Schülerinnen und Schüler wurden anschließend im Plenum vorgestellt, wobei die Kinder merkten, daß ihre Antworten gar nicht so unterschiedlich ausfielen. Von da ausgehend konnten einerseits gemeinsam Schlüsse gezogen werden im Hinblick auf Kindheiten in Deutschland, andererseits waren den Kindern in einer späteren Unterrichtsphase Vergleiche zwischen ihrer Kindheit und den Kindheiten in anderen Ländern möglich.



Länder auf der Weltkarte zu finden?) weitergeführt werden. Außerdem hatte der Kalender die Funktion, die Kinder weiter für das Thema zu motivieren und ihre Neugier anzustacheln. Als Abschluß der Ein-



### Textauswahl und Lese-phase

Anschließend schrieb ich die Autoren, den Titel und das jeweilige Buchland an die Tafel und ließ jedes Land auf der Weltkarte suchen. Erst dann entschieden sich die Kinder für ein Buch, mit dem sie sich gerne beschäftigen wollten. Über diese Auswahl stellten sich auch – übrigens problemlos – die Arbeitsgruppen zusammen. Die weitere Arbeit verlief in der Regel in Gruppen, wobei sich die einzelnen Schülerinnen und Schüler je nach Arbeitsauftrag und Arbeitsphase auch einmal aus der Gruppe zurückziehen konnten.

Ich zeigte den Kindern die Bücher mit Absicht nicht, um ihre Entscheidung nicht durch Umfang oder Aufmachung eines Buches zu beeinflussen. Denkbar ist aber auch ein anderes Verfahren: den Kindern die Bücher zu zeigen, etwas zum jeweiligen Inhalt zu erzählen und die Kinder auf diese

Weise neugierig zu machen und zu motivieren.

Bevor ich die Bücher austeilte, sollten sich die Schülerinnen und Schüler überlegen, warum sie gerade ein Buch über dieses Land ausgewählt hatten, wie sie sich das Leben der Hauptfigur und das Buchland vorstellen, was sie gerne durch das Buch erfahren möchten und welche Ideen sie zum Titel entwickeln.

Diese Auseinandersetzung sollte ihre Aufnahmebereitschaft, ihr Reflexionsniveau und ihr Urteilsvermögen gegenüber dem Text erhöhen und außerdem, da es hier freigestellt war, diese Fragen alleine oder in der Buchgruppe zu beantworten, erste freie Gespräche über das Buch initiieren. Die Auseinandersetzung mit den literarischen Texten sollte zum einen möglichst



frei laufen, ohne allzu stark zu lenken und einzugreifen. Zum anderen sollte es gelenkte Unterrichts- und Arbeitssequenzen sowie produktive Verfahren der Auseinandersetzung mit dem Text geben, um die Schülerinnen und Schüler den Unterrichtsintentionen entsprechend in die Lage zu versetzen, das von ihnen im literarischen Text Erfahrene herauszuarbeiten und der Klasse später präsentieren zu können. Dadurch sollten sowohl Handlungsspielräume für den individuellen Umgang mit Literatur eröffnet als auch Gesprächskontexte bereitgestellt werden, in denen Leser und Leserinnen unterschiedlicher literarischer Kompetenz miteinander kommunizieren können.

Nachdem ich die Bücher ausgeteilt hatte, wurde erst eine längere Lese-phase im Plenum gestaltet. Jede Gruppe las aus ih-



Abb.: Kalenderblätter aus «Kinder einer Erde» 1996 Ecologica-Kalender

rem Buch mehrere Seiten vor und konnte auch in diesem Zusammenhang ihre Gedanken zum Buch vorstellen. Da alle Schülerinnen und Schüler in dieser Phase jeweils Textausschnitte, Titel und Titelbild vorgestellt bekamen, kam es auch hier zu ersten freien Gesprächen, an denen sich sehr viele beteiligten. Diese Lese-Phase im Plenum hatte außerdem das Ziel, die vielen unterschiedlichen Texte und die durch sie repräsentierte Vielfalt nicht gleich verschwinden zu lassen. Außerdem sollten die sehr unterschiedlichen Lesefähigkeiten in dieser Klasse aufgefangen werden, und der Einstieg in den Text, der Einfluß auf die weitere Lesemotivation hat, sollte möglichst interessant sein.

In der nächsten Phase lasen die Schülerinnen und Schüler ihr Buch. Einige lasen es schon am darauf folgenden Wochenende zu Hause durch. Da es aber Kinder gibt, die zu Hause so gut wie gar nicht lesen und dieses Unterrichtsprojekt auch Leseförderung sein sollte, stellte ich ihnen während der Unterrichtszeit genügend Möglichkeiten zum Lesen zur Verfügung: in der Lesecke im Klassenraum, im Teamlehrerzimmer, in freien und gemütlichen Klassenräumen und während der Lesenacht.

Die Lesenacht, die in der Schulbibliothek stattfand, stand ebenso wie das Unterrichtsprojekt unter dem Motto Kinder unserer Erde. Als Einstieg in die Lesenacht las ich das Buch Bobo und Susu von Rafik Schami vor, in dem es um einen Elefanten und eine Maus geht, die sich lieben, aber erst lernen müssen, ihre Unterschiedlichkeit zu akzeptieren und herausfinden müssen, wie Liebe trotz dieser Unterschiedlichkeit möglich sein kann. Auf die Frage etwa, was die Geschichte mit unserem Projektthema zu tun haben könnte, antwortete eine Schülerin, daß es wichtig sei, in irgendeiner Weise einen Rollentausch vornehmen zu können, damit man erfährt, wie andere die Welt sehen und sich darin fühlen. Dann besuchte uns der Direktor der Schule, er las die Geschichte eines kolumbianischen Jungen vor, der bei seiner Arbeit im Bergwerk umkommt. Außerdem las ich aus dem Buch »Jogan haut ab« von Hans Martin Große-Oetringhaus vor, in dem es um Kinderarbeit und Kinderleben in Indien geht und dem die Schülerinnen und Schüler mit Spannung zuhörten. In diesem Zusammenhang entstanden immer wieder Gespräche über die Texte, über Kinder in anderen Ländern, wurden Vergleiche mit dem eigenen Leben gezogen, wurde sogar über das

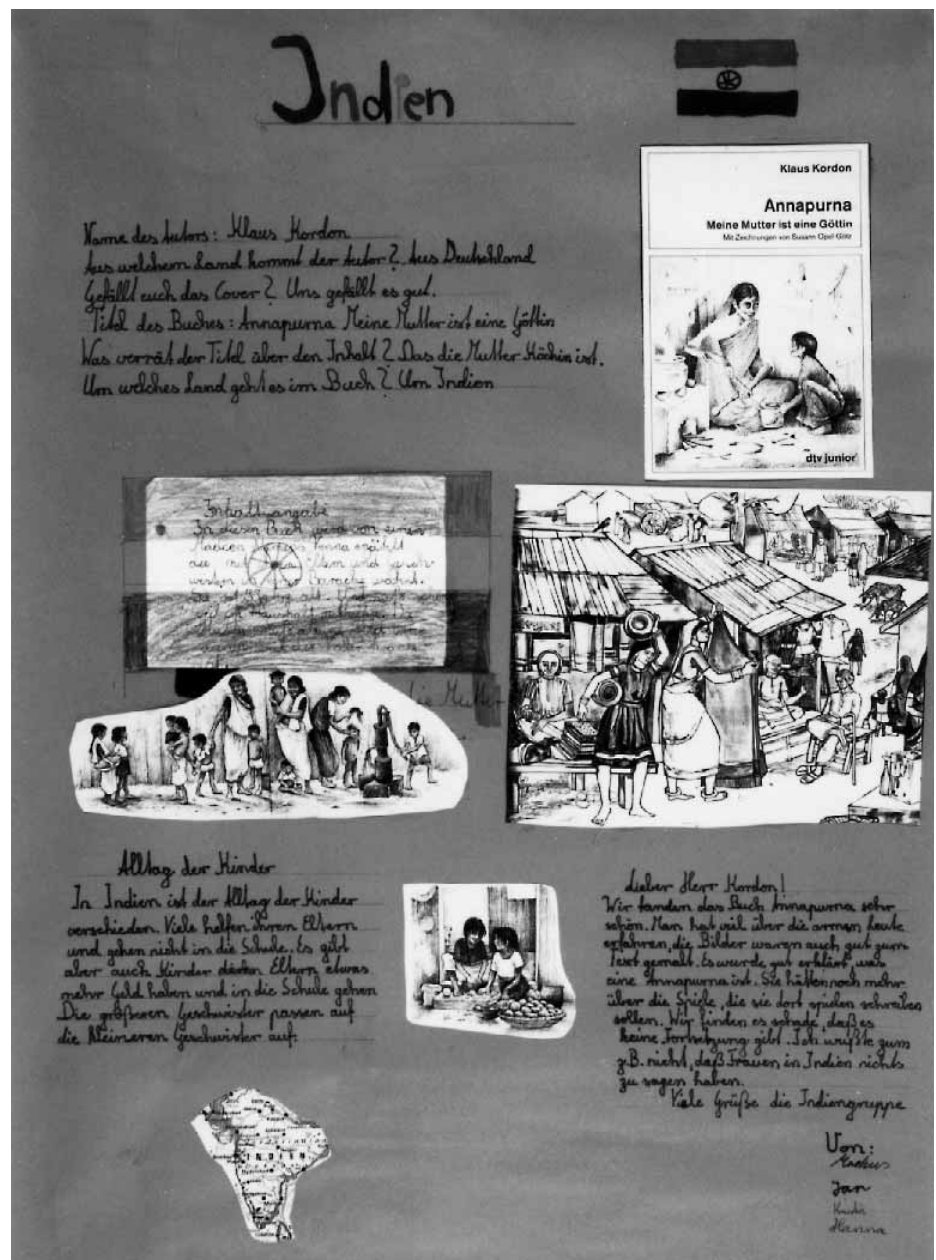
Verhältnis von fiktionalem Text und Wirklichkeit gesprochen. Die Lesenacht mit gemeinsamen Frühstück am nächsten Morgen bot so kommunikative Möglichkeiten, wie sie nur schwer in einer Unterrichtsstunde an einem Vormittag erreicht werden können. Außerdem hatten die Kinder an diesem Abend und in dieser Nacht die Möglichkeit, in ihren Büchern weiterzulesen, soweit sie diese noch nicht zuende gelesen hatten oder in anderen mitgebrachten Büchern mit Taschenlampen zu lesen, so lange sie wollten.

### Auseinandersetzung mit dem Text

Während des Lesens führten die Schüler und Schülerinnen ein Lesetagebuch, in dem

sie ihre Gedanken und Beobachtungen beim Lesen festhalten sollten. Dazu bekamen sie u. a. folgende Fragen an die Hand: An welcher Stelle im Text freust Du Dich (mit der Hauptfigur), wann ärgerst Du Dich oder langweilst Dich? Wo bleibt etwas unklar, wo hättest Du gerne mehr erfahren?

Das Lesetagebuch gab einerseits Anreize, sich in der Gruppe über die eigenen Leseerfahrungen auszutauschen und provozierte damit offene, ungelentete Gespräche; andererseits konnten die Schülerinnen und Schüler dadurch das Buch (auch im positiven Sinn) kritisch bewerten und ihre Erkenntnisse später im Plenum einbringen. Diese Anforderungen, die abstrahierendes Denken, erhöhte Reflexionsfähigkeit und außerdem Selbstorganisation während des



Wandzeitung der AG »Indien«

Leseprozesses verlangen, waren aber nicht von allen Schülern und Schülerinnen zu leisten und konnten daher nur im Sinne der Binnendifferenzierung genutzt werden.

Der einzeln gelesene und in der Gruppe bearbeitete Text wurde später auch wieder der Klasse zugänglich gemacht.

Um ihnen die Realisierung dieser Anforderungen zu erleichtern, bekamen sie einen von mir erstellten Arbeitsbogen, mit Aufträgen zur schriftlichen und teilweise auch mündlichen Bearbeitung. Durch die Gruppenarbeit entstanden zwischen den Kindern auch hier wieder kleinere «literarische Gespräche», die weitgehend ohne steuernde Lehrereingriffe verliefen.

Die Antworten und Ergebnisse wurden mündlich ergänzt.

## Beschäftigung mit dem Buchland

Neben der Auseinandersetzung mit den Erzählungen und Romanen hatten die Schülerinnen und Schüler noch die Aufgabe, sich über das jeweilige Buchland (GL-Schwerpunkt) zu informieren. Für diese Unterrichtsphase stellte ich Sachliteratur zu den einzelnen Ländern zur Verfügung und forderte die Kinder auf, sich eigenständig zusätzliche Informationen zu beschaffen. Mit Hilfe dieses Materials sollten sie die geographische Lage des Landes (Breitengrad, Längengrad, welche Meere und Länder umgeben es) beschreiben und Auskunft geben können über die Größe des Landes, die Einwohnerzahl, die Bevölkerungsdichte und einige Hauptstädte, hohe Berge und große Flüsse nennen können. Außerdem durften sie die Flagge des Landes an die Scheiben im Klassenraum malen. Darüber hinaus sollten sie sich über die Kleidung der in dem Land wohnenden Bevölkerung und über das Leben der Kinder informieren. Auch diese Informationen hielten sie auf einer Wandzeitung für die Präsentationsphase in der Klasse fest.

Zu besonderen Problemen der jeweiligen Länder, wie der Apartheid in Südafrika, dem Vietnamkrieg oder der Teilung Koreas erzählte ich selbst den Schülerinnen und Schülern etwas; dazu Informationen von den Kindern zu erwarten wäre unrealistisch und im Rahmen dieses Projekts auch eine Überforderung gewesen.

## Herstellung eines Produkts

Neben den Wandzeitungen sollten die Schülerinnen und Schüler – aus Gründen der Anschaulichkeit und um emotionale Zugänge zu schaffen – ein Produkt zu ih-

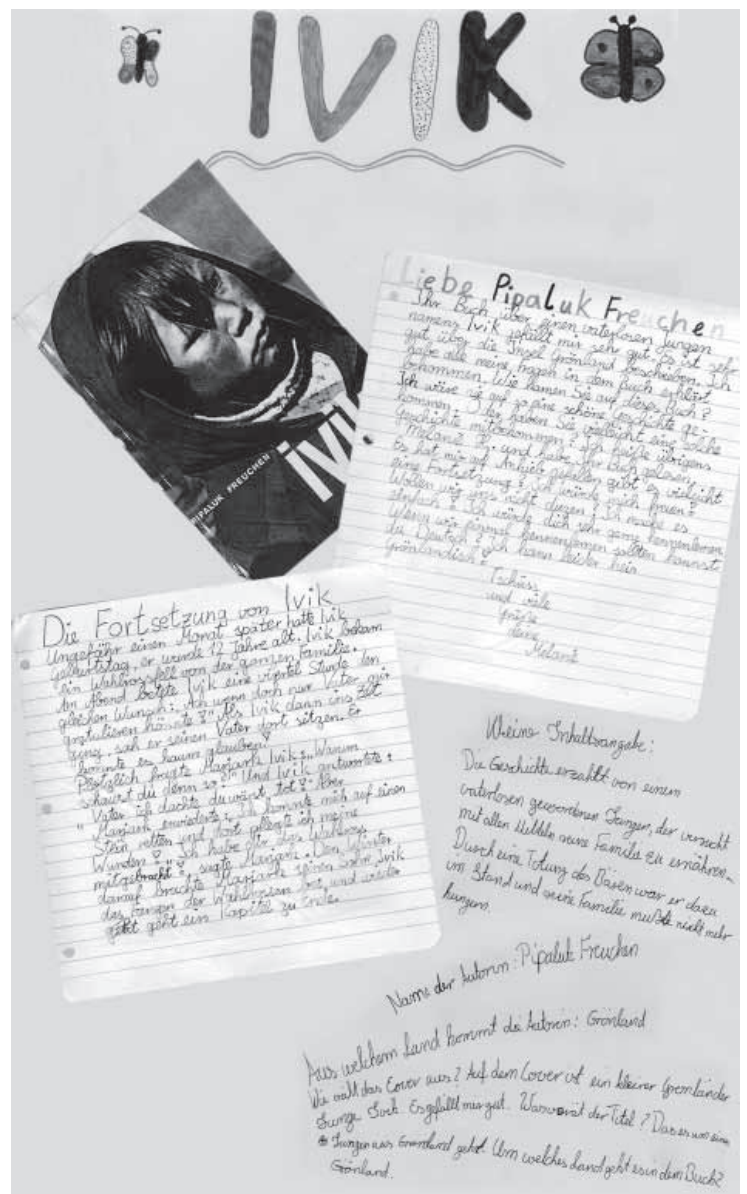
rem Thema herstellen. Wie dieses Produkt aussehen sollte, wurde nach einer Ideensammlung im Plenum der Phantasie der Kinder überlassen. Ideen waren: eine Szene aus dem Buch vorspielen, eine neue Szene schreiben und vorstellen/vorspielen, etwas Typisches aus dem Land bauen oder basteln, ein Essen aus dem Land kochen, typische Kleidung herstellen ...

## Präsentation

Mit dem Ziel der Erweiterung methodischer Kompetenz wurde zu einem relativ frühen Zeitpunkt im Plenum gemeinsam überlegt, wie man die Ergebnisse sinnvoll dokumentieren und (Klarheit und Übersichtlichkeit der Informationen, Reihenfolge der Ergebnisdarstellung, Beteiligung aller Gruppenmitglieder, Einbeziehung der Klasse) präsentieren kann.

Im allgemeinen verlief daher die Präsentationsphase der verschiedenen Buchgruppen ähnlich: Zuerst lasen die Arbeitsgruppen bestimmte, z. B. sie beeindruckende Textpassagen aus dem Buch vor. Dadurch lernten alle Schülerinnen und Schüler u. a. inhaltlich und sprachlich unterschiedlich gestaltete Texte zum Thema kennen. Hier kam es meistens zu Nachfragen und auf diese Weise entstanden Gespräche über den Text.

Besonders die von den Schülerinnen und Schülern verfaßten Fortsetzungsgeschichten zu den jeweiligen Büchern provozierte die anderen zur Diskussion, da sie diese oft auf den ersten Blick nicht nachvollziehen konnten: So starb Iviks Vater doch nicht auf der Jagd, sondern konnte sich retten und saß nach langer Wanderung wieder im Iglu seiner Familie, weil die Gruppe das Schick-



Wandzeitung  
der AG  
«Grönland»

sal Iviks, in seinem Alter Versorger der Familie sein zu müssen, als zu hart empfand und sie in dieser Fortsetzung einen Traum von Ivik in Erfüllung gehen sahen. Und Sombo schaffte es nicht, in die Stadt zu gehen und Lehrerin zu werden, da sie nach Ansicht der Gruppe zuviel Angst vor Neuem habe.

Angeichts unterschiedlicher Lesefähigkeiten wurde den Schülerinnen und Schülern aber auch bewußt, wie wichtig die Art der Textpräsentation für die Zuhörer ist (Betonung, flüssiges Lesen, Auswahl der Textpassagen etc.). Dann wurde zuerst die Wandzeitung zum Buch vorgestellt, anschließend die zum Buchland. Der Zeitpunkt der Produktpräsentation war abhängig von der Produktart. Es wurden folgende Produkte hergestellt: ein indisches Reisgericht, typische indische Kleidung (ein Sari), ein afrikanisches Kinderspielzeug (aus einem alten Schuh wurde ein Auto gebaut), eine afrikanische Slumhütte, eine Maske zu den Gefühlen des grönländischen Jungen Ivik, ein koreanisches Fleischgericht, ein vietnamesisches Nudelgericht, eine persische Chomreh (ein Wasserbehälter aus Ton).

Besonders die Herstellung des Kinderspielzeugs – die Gruppe hatte sich für diese Produktidee durch ein Buch über afrikanische Spielsachen anregen lassen – stieß in der Klasse auf Interesse und auf Bewunderung für die Phantasie der afrikanischen Kinder. Außerdem kritisierten die Kinder in diesem Zusammenhang ihr eigenes Konsumverhalten im Spielzeug- und Freizeitbereich und äußerten sich teilweise selbstkritisch gegenüber den bei uns vorherrschenden typischen technisierten Produktionsmethoden und Verkaufsstrategien.

Insgesamt kann man sagen, daß die Kinder durch diese Arbeits- und Präsentationsformen gut in die Lage versetzt wurden, miteinander und vergleichend, über Kinder und ihr Leben in verschiedenen Kulturen unserer Welt zu diskutieren.

### Plenumsphase

Nach der Präsentationsphase legte ich der Klasse verschiedene Zeitungstexte zur Situation von Kindern in der Welt vor. Gemeinsam wurden dann die dort enthaltenen Informationen zur Situation der Kinder erarbeitet. In diesen Zeitungsausschnitten wird besonders das Elend und die Ausbeutung der Kinder in der Welt thematisiert. Der Blickwinkel der Schülerinnen und Schüler wurde also nochmals erweitert, denn Hunger und Elend wurde in den lite-

rarischen Texten nicht vorrangig thematisiert, und diese «Lenkung» setzte sich wohl unbewußt während ihrer eigenen Informationsbeschaffung zu Land und Leuten fort. Die Informationen aus den Zeitungsausschnitten wurden im Plenum gesammelt, besprochen und zu dem bisher Erfahrenen in Beziehung gesetzt (z. B. was ist hier neu an Informationen dazu gekommen, was hattet ihr in den Kinderbüchern noch nicht erfahren bzw. worin unterscheiden sich Zeitungsartikel und literarischer Text). Daraufhin ließ ich die Schülerinnen und Schüler überlegen (ohne den Anspruch auf tiefgreifende Analysen), wie die Situation von vielen Kindern in der Welt verbessert werden könnte. Da u. a. gesagt wurde, daß viele Menschen erst auf die Situation der Kinder aufmerksam gemacht werden müßten, ließ ich die Klasse einen Forderungskatalog für Kinderrechte aufstellen und dann mit schon vorhandenen Konventionen vergleichen. Ein anderer Vorschlag war, Geld zu sammeln und damit anderen Kindern irgendwie zu helfen.

Diese Phase wurde mit einer gemeinsamen Reflexion über die bisherige Projektarbeit abgeschlossen.

### Jahrgangsübergreifender Basar mit Ausstellung

Während des Projekts fragten die Kinder immer wieder, was wir mit all dem Material denn noch machen wollten. Ausgehend von ihren Erfahrungen mit dem Steinzeitprojekt, das mit einer Ausstellung für die Eltern seinen Abschluß fand, und von einem an Weihnachten 1995 für Tansania stattfindenden Basar in der Jahrgangsstufe 9 an der Ostschule entwickelten die Kinder die Idee, eine jahrgangsübergreifende Ausstellung zum Thema Kinder unserer Erde zu machen und diese mit einem Basar zu verknüpfen. Auf dem Basar kam einiges Geld zusammen, es wurde mit Hilfe der schon bestehenden Kontakte zu einer Schule in Tansania für zwei geographische Karten verwendet, die auch schon in den Osterferien durch die Kontaktlehrerin den afrikanischen Kindern überreicht werden konnten.

### Ausblick

Für die Schülerinnen und Schüler dieser fünften Klasse wird der literarische Aspekt der Unterrichtseinheit eine interessante Fortsetzung haben: Nasrin Siegel, die sie über das Buch «Sombo, das Mädchen vom Fluß» kennengelernt haben, wird demnächst zu einer Autorenlesung in die Ost-

schule kommen. Thematisch werden, eventuell nach einer inhaltlichen Pause in diesem Themenbereich, Aspekte der Migration folgen und eine literarische Auseinandersetzung mit dem Leben zwischen zwei Kulturen.

## Literatur

### Romane und Erzählungen:

FREUCHEN, PIPALUK: Ivik, Tübingen, 1948.  
GROSSE-OETRINGHAUS, HANS MARTIN: Jogan haut ab, Berlin 1990.

KORDON, KLAUS: Annapurna. Meine Mutter ist eine Göttin, München 1989.

MAARTENS, MARETHA: Sidwell und der Müllhaldenmann, Göttingen 1990.

MORADI-KERMANI, HUSHANG: Eines Morgens war die Chomreh leer, München 1993.

NUONG, HUYNH QUANG: Mein verlorenes Land, München 1991.

SCHAMI, RAFIK: Bobo und Susu. Als der Elefant sich in eine Maus verliebte, Wien/München 1986.

SIEGE, NASRIN: Sombo, das Mädchen vom Fluß, Weinheim/Basel 1990.

### Sachliteratur

BURCH, ERNEST S./FORMAN, WERNER: Die Eskimos. Das Volk des Nordens, Luzern 1988.

KENDALL, RUSS: Ein Junge aus Alaska, Hamburg 1995.

SONGOLOLO, MOLO: Kinder am Kap der Guten Hoffnung, Berlin 1994.

### Sekundärliteratur

Armut quält Millionen Kinder in den Ländern der Dritten Welt, FRANKFURTER RUNDSCHAU, 31.8.1990.

CHRIST, H./FISCHER, E./FUCHS, C./MERKELBACH, V./REUSCHLING, G.: «Ja, aber es kann doch sein ...». In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt/M. u. a. 1995.

FRANZ, K./POINTER, H. (HRSG): Interkulturalität und Deutschunterricht, München 1994.

HURRELMANN, B.: Leseforschung als Grundlagenforschung, in: Praxis Deutsch, Heft 135/1996, S. 10-13.

Kinder fordern gerechten Lohn, FRANKFURTER RUNDSCHAU, 31.10.1982.

Millionen Kinder müssen arbeiten und kämpfen wie Erwachsene, FRANKFURTER RUNDSCHAU, 21.11.1989.

NESTVOGEL, R.: Fremde zwischen Auf- und Abwertung: Die Folgen von 500 Jahren Kolonialismus für unser Denken. In: Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Münster/New York 1994.

PAEFGEN, K.: Reicher Materialfundus, in: Praxis Deutsch, Heft 135/1996, S. 13-15.

# Frauen in der Welt

## Ein Unterrichtsbeispiel zur Weltfrauenkonferenz 1995

**Charlotte Gödicke**

Ich unterrichte in einer niedersächsischen Schule im ländlichen Einzugsgebiet von Bremen. Seit dem Schuljahr 1993/94 ist die Schule von einer Haupt- und Realschule mit Orientierungsstufe zu einer Kooperativen Gesamtschule umgestaltet worden.

Eine Kollegin fiel durch Krankheit für längere Zeit aus und bat mich, ihren Unterricht für etwa 3 Monate zu übernehmen. Es handelte sich um Religionsunterricht in einer 9. Realschulklassen.

«Religion habe ich noch nie unterrichtet», war mein Einwand. Doch die organisatorischen Strukturen in der Schule führten trotzdem dazu: Ich unterrichtete Religion. Als Thema wurde mir von meiner Kollegin das Lehrplanthema «Frauen» vorgeschlagen. Zu Hilfe kam mir dabei, daß die Weltfrauenkonferenz fast gleichzeitig in Peking stattfand.

Also nahm ich die Weltfrauenkonferenz zum Anlaß, das Thema im Religionsunterricht aufzuarbeiten. Als erstes stellte ich einen «Zielkatalog» auf und begann die inhaltliche Planung des Unterrichts. Die Jugendlichen sollten einige «neue» Fertigkeiten kennenlernen bzw. weiterentwickeln und gleichzeitig sollte das soziale Miteinander gefördert werden. Folgende Sachverhalte waren mir besonders wichtig:

- Interesse am Zeitunglesen wecken,
- Informationen selbständig bewerten lassen,
- Arbeitsgruppen bilden und selbst ihren Erarbeitungsschwerpunkt finden lassen,
- Zusammenarbeit fördern,
- eigene Beiträge anfertigen lassen.

Mein Hauptziel aber war, bei den Schülerinnen und Schülern Sensibilität für die

Arbeit und das Leben der Frauen (insbesondere in der «Dritten» Welt) herzustellen.

In der ersten Unterrichtsstunde besprach ich mit den Schülerinnen und Schülern, die ich aus dem Kunstunterricht schon kannte, das Thema. Sie waren sofort bereit, mit mir dieses Thema anzupacken.

Es sollte in Gruppen bearbeitet werden. Die Schülerinnen und Schüler sollten dabei Arbeitsmappen anfertigen, die bewertet werden sollten. Die Mappen werden an unserer Schule nach einem Schema, das im Fach Arbeit/Wirtschaft «entwickelt» wurde, angelegt. Bei Gruppenmappen muß z. B. die Mitarbeit aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer ersichtlich sein. Neben einem kreativen Deckblatt mit dem Thema gehört ein Inhaltsverzeichnis ebenso dazu wie die schriftlichen Eingaben der Lehrerin bzw. des Lehrers.

Da ich das Thema aber auch mit etwas Leben füllen wollte, und weil Menschen über ihr eigenes Land viel authentischer und eindrucksvoller berichten können, lud ich vier Frauen (eine Französin, eine Philippin, die Frauenbeauftragte der Samtgemeinde, die Frauenbeauftragte des Landkreises) zu Diskussionsrunden ein. Ich suchte mir persönlich gut bekannte Frauen aus, die über Frauenprobleme in ihrem Land berichten sollten.

### Zeitungsartikel

Zur zweiten Stunde sollten die Schülerinnen und Schüler Zeitungsartikel zum Thema mitbringen. Sehr viele Schülerinnen und Schüler kamen ohne Zeitungsartikel zum Unterricht. Sie hatten sie entweder vergessen oder ihre Familie bekam gar keine Zeitung. Die mitgebrachten Zeitungen enthielten auch kaum Informationen zum Thema «Frauen».

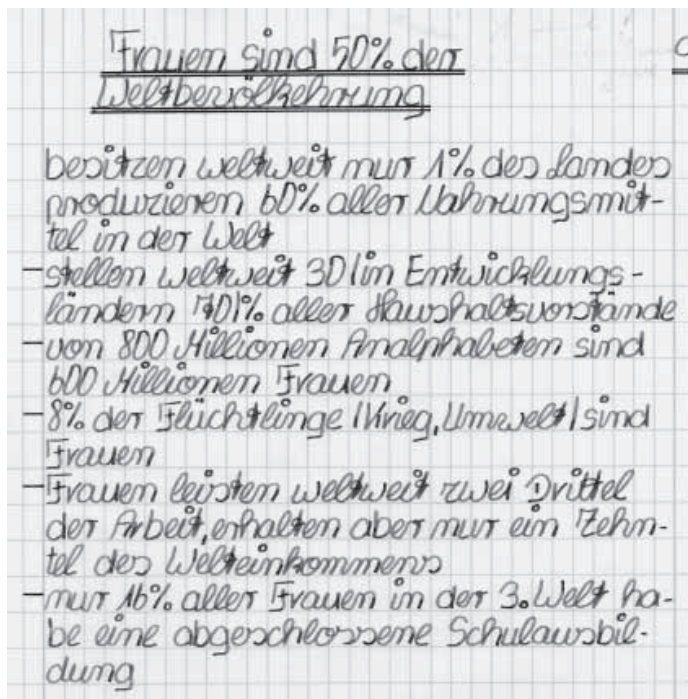
Da ich über umfangreiches Material verfügte, legte ich verschiedene Artikel und Berichte aus. Die Schülerinnen und Schüler bildeten anschließend Gruppen und wählten aus dem von mir mitgebrachten Material Artikel aus, die sie schwerpunktmäßig bearbeiteten.

Es bildeten sich insgesamt fünf Fünfpersonengruppen, die folgende Themen wählten:

1. Frauen in Eritrea
2. Prostitution und Aids in Thailand
3. «Die UNO steht auf Frauen»
4. Gekaufte Braut, billiges Dienstmädchen
5. Wasserholen ist Frauensache



*Konzentriertes Arbeiten an den Gruppenmappen*



Um für alle Schülerinnen und Schülern eine Arbeitsgrundlage zu bieten, bevor sie sich mit dem Thema eingehender auseinandersetzten, ließ ich sie ausgewählte Informationen über die globale Lebenssituation von «Frauen» aus einer Broschüre notieren.

Nun konnten die Jugendlichen beginnen. Würden sie die Ziele erreichen? Die Klasse hatte schon öfter, auch unter meiner Mitwirkung, an Wettbewerben teilgenommen, und das dort kennengelernte selbständige Arbeiten würde ihnen eventuell das nötige Selbstvertrauen geben.

Die Gruppen zogen sich in verschiedene Räume zurück und bearbeiteten die Artikel und Berichte. Dabei stellten sie sehr schnell fest, daß ihr Wortschatz nicht ausreichte. In allen Berichten waren fremde «Vokabeln» entdeckt worden (z. B. Fertilität, Migration, OECD, NGO – NRO, Delegation), die erst gemeinsam aufgearbeitet werden mußten.

## Frauen in Frankreich

Eine Woche später kam der erste Gast. Eine Lehrerin aus Frankreich berichtete über die Situation der Frauen in ihrem Land.

Anfangs wurde der Bericht abgelenkt von Diskussionen über französische Nukleartests am Mururoa-Atoll, die etwa zeitgleich stattfanden und die politische Diskussion in der Schülerschaft beherrschten. Doch nach dieser «Verzögerung» ging die Refe-

rentin auf das eigentliche Thema ein und stellte das Leben «der französischen Frau» vor. Die Schülerinnen und Schüler erkannten, daß es zwar graduelle Unterschiede z. B. in der Familienplanung und im Umfang der Hausarbeit zur Situation in Deutschland gibt, daß die Situation mit deutschen Verhältnissen aber durchaus vergleichbar ist.

## Frauen auf den Philippinen

Der zweite Gast war eine Frau von den Philippinen. Sie berichtete von philippinischen Frauen, die im Ausland arbeiten, um Geld für die Ernährung der Familie nach Hause schicken zu können, von Hausangestellten, die im Ausland z. T. wirtschaftlich und sexuell ausgebeutet werden, von den geringen Löhnen, die Frauen auf den Philippinen bekommen, aber auch von der anderen Sozialstruktur, wo Kinder als «Reichtum» für die Ernährung im Alter angesehen werden und wo es keine Kindergärten und

Horte gibt und größere Kinder mit zum Familieneinkommen beitragen müssen ...

Die Schülerinnen und Schüler diskutierten eifrig untereinander und mit der Filipina und die Gruppe, die sich mit dem Thema «Gekaufte Braut, billiges Dienstmädchen» beschäftigte, machte sich reichlich Notizen.

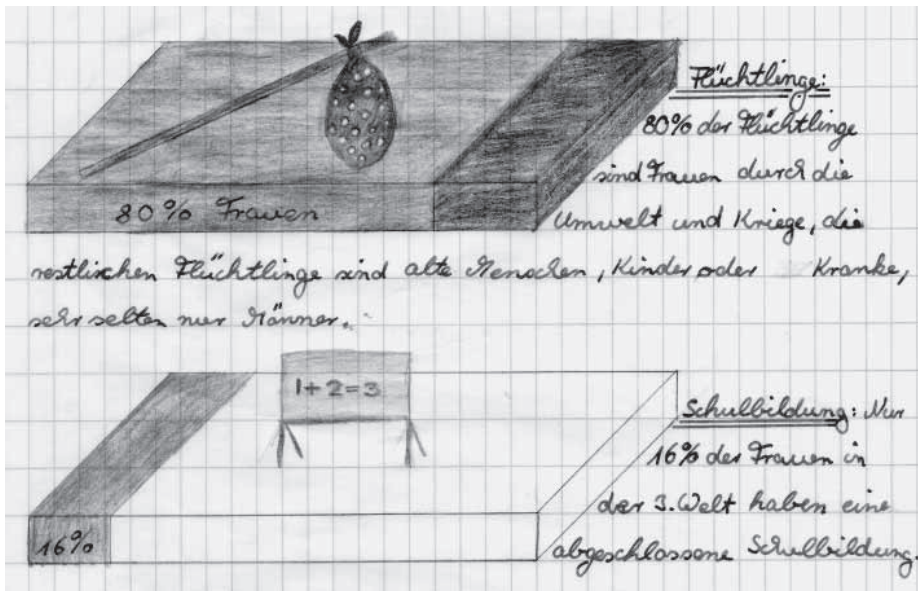
Konsens herrschte abschließend über die Notwendigkeit, mit Bildungsprogrammen langfristig den Kampf gegen die soziale Ungerechtigkeit bei philippinischen Frauen aufnehmen zu müssen. Während des Besuches äußerten die Schülerinnen und Schüler mehrmals, daß sie ein Gefühl der Hilflosigkeit angesichts der Fülle von Problemen auf den Philippinen verspüren. Ich griff diesen Aspekt sofort auf und ließ erkennen, daß ich dieses Gefühl trotz meiner großen Erfahrung auf dem Gebiet der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit schon manches Mal gespürt habe und erst lernen mußte, damit zu leben, daß ich als Individuum nicht alle Probleme lösen konnte.

Es wurden jetzt täglich Artikel von den Jugendlichen über die Konferenz in Peking mitgebracht. Nach dem Besuch der Filipina ließ ich die Schülerinnen und Schüler weiter an ihren Mappen arbeiten, um ihnen die Möglichkeit zu geben, die Informationen zu verarbeiten. Nun wollten wir gemeinsam unser Gehörtes sammeln und wie in Peking selbst Forderungen stellen.

«Was können wir tun, um Frauen die gleichen Chancen wie den Männern einzu-



Unser Gast von den Philippinen



räumen?» lautete die Frage, die die Schülerinnen und Schüler animierte, Forderungen zu formulieren. Lebhaft wurde hier gearbeitet. Die Forderungen wurden von den Gruppen auf Kärtchen geschrieben und an die Tafel geheftet. Dort standen dann Forderungen wie:

- Frauen anhören und ihre Forderungen erfüllen (in jeder Hinsicht),
- China muß das Gesetz der Ein-Kind-Ehe abschaffen,
- Frauen in einem Beruf genauso wie Männer aufsteigen lassen.

Anschließend mußten die Forderungen in einer Diskussionsrunde verteidigt werden. Das fiel nicht allen Gruppen immer leicht. Und so formulierte die Klasse: «Wir wollen mehr über die Situation der Frauen wissen!»

## Frauen in Deutschland

Dies nahm ich zum Anlaß, auf die Situation von Frauen in Deutschland einzugehen. Zu diesem Zweck lud ich die Frauenbeauftragte der Samtgemeinde ein. Dieses Treffen war aber nicht sehr ergiebig, da sie die Jungen in der Klasse bei der Thematik «Frauenberufe/Männerberufe» so sehr «in die Enge trieb», daß es nicht mehr zu einer sinnvollen Kommunikation kam.

Das führte dazu, daß ich eine weitere Frau, die Frauenbeauftragte des Landkreises, zu uns einlud. Unter dem Thema «Die Armut ist weiblich» zeigte sie auf, daß in unserer Samtgemeinde die meisten Sozialhilfeempfänger Frauen sind. Außerdem wies sie auf die sehr hohe Frauenarbeitslosigkeit und auf die Tatsache, daß alleiner-

ziehende Frauen mit kleinen Kindern überhaupt nicht zu vermitteln sind, hin. Wichtig war mir in diesem Zusammenhang, daß die Jugendlichen erkennen: Probleme von Frauen treten nicht nur in anderen Ländern auf, sondern können auch in unserer Nachbarschaft beobachtet werden. Zwar ist die Qualität manches Mal eine andere, doch Grundprobleme wie Armut, ungleiche Bezahlung bei gleicher Arbeit usw. treten weltweit auf. Die Schülerinnen und Schüler führten mit der Frauenbeauftragten sehr engagierte Gespräche und kamen letztlich zu der Erkenntnis, daß nur die Umsetzung von Forderungen, wie sie z. B. die Weltfrauenkonferenz aufgestellt hat, die Probleme lösen kann.

Die dreimonatige Vertretungszeit war vorüber. Die Thematik hätte ich mit der Lerngruppe gerne noch etwas ausführlicher behandelt und evtl. weitere Frauen aus anderen Ländern eingeladen – doch es war aus organisatorischen Gründen nicht mög-

lich. Mein Kollege und meine Kollegin konnten das gewachsene Interesse jedoch für benachbarte Themen, die im Lehrplan ausgewiesen sind, nutzen. Sie behandelten anschließend noch die Themen «Frauen im vorigen Jahrhundert» und «Frauen in der Bibel».

Auch die Schülerinnen und Schüler hätten gerne weitergemacht, so äußerte ein Schüler: «So müßte Unterricht immer sein. Und erst hab' ich gedacht, was für 'ne Scheiße wird das.» Sie zeigten viel Eigeninitiative und die Gruppenarbeit, bei der ich ihnen großen (inhaltlichen) Freiraum ließ, nutzten sie sehr effektiv, um sich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Die abgegebenen Mappen dokumentieren dieses Engagement. Alle Schülerinnen und Schüler waren sich einig, viel gelernt zu haben, so daß ich die Hoffnung habe, daß sie die Frage «Was können wir zu Verbesserung der Situation der Frauen in der Welt beitragen?» in ihren Hinterköpfen behalten und gerade die Jungen mit «Frauenfragen» sensibler umgehen als zuvor.

Gesamtes gilt's nichts:

- Es ist dem Deligierten der Weltfrauenkonferenz gelungen, ein gemeinsames Dokument zu verabschieden.
- Aber das bedeutet noch lange nicht, daß alle überall benötigt wurden und um von allem getragenen Menschen gefunden, werden konnte.
- Ständige Punkte klären auf, so machten einige kath. Länder den Frauen totalisch doch keine sexuellen Rechte zugestehen, den ledigen (bisher) Frauen schon gar nicht. Was wird im Papier bewirken, das nur abgemildert angenommen wurde und im übrigen nicht verbindlich ist?
- Frauen werden auch jetzt nicht die Hände im Schoß legen. Die Gleichberechtigung wird ihnen nämlich nicht geschenkt, sie müssen sie erkämpfen.
- Das hat die Weltfrauenkonferenz deutlich gemacht und darin liegt auch ihr Verdienst.
- Es geht um die Emanzipation, ob Mädchen und Jungen beim Leben gleich Rechte haben, aber es sieht schlecht aus.
- Man muß sich fragen, ob es sinnvoll ist, die allgemeinen Rechte zu definieren.
- Die Konferenz hat die viel schmerzhafteren Themen im Vordergrund gestellt.

# Was interessiert Jugendliche an der «Dritten Welt»?

## Eine empirische Untersuchung und ihre didaktischen Konsequenzen

Wulf Schmidt-Wulffen unter Mitarbeit von Michael Aepkers

In der Sekundarstufe I hat sich im letzten Jahrzehnt eine didaktische Akzentverschiebung bei der Behandlung entwicklungsbezogener Themen vollzogen: Ein informationsorientierter Fachunterricht, der «Entwicklungsländer» auf einer eher abstrakten Makro-Ebene behandelte, wich zugunsten von Ansätzen, die Entwicklungsprobleme und -prozesse auf der Mikro-/Handlungsebene beleuchten. Diese «subjektive Wende in der Didaktik» hatte sich in der Grundschule bereits früher durchgesetzt. Das wurde durch den Umstand erleichtert, daß Sachunterricht frei von kognitiven, fachpropädeutischen Aufgaben ist.

Vertreter dieses neueren Ansatzes ließen sich von der Überzeugung leiten, daß die psychische Ferne solcher Themen allein durch konkrete Lebensweltbezüge überbrückbar sei. Sie konnten sich dabei aber lediglich auf ihr Gefühl bzw. auf ihre Unterrichtserfahrung stützen. An empirischen Befunden, die Auskunft über Interessenlagen und Erwartungen von Schülerinnen und Schülern hätten geben können, mangelte es hingegen.

### Ziele der Untersuchung

Um das «Stochern im Nebel» zu beenden, führte ich im Frühjahr 1996 eine Untersuchung zur Ermittlung möglicher Lerninteressen von Schülerinnen und Schülern zu Entwicklungsfragen durch. Dabei ging es mir darum, Fragen von Jugendlichen aufzuspüren, die ihnen bezüglich der «Fremde», der «Dritten Welt» subjektiv wichtig wären. Würden sich ihre Fragen eher auf Strukturelemente der fremden Welt richten, oder würde das Interesse eher den in einer konkreten Gesellschaft lebenden Menschen und hier möglicherweise Alltags-

handlungen gelten, die vielleicht nicht in die Schulfächer «passen»? Haben Schülerinnen und Schüler etwas für Probleme übrig oder sind sie derer eher überdrüssig – was häufig von Lehrern zu hören ist? Gibt es spürbare Unterschiede zwischen den Geschlechtern, Altersgruppen und Schularten? Bleiben die Frageinteressen über die Schuljahre der Sekundarstufe I hinweg stabil oder verändern sie sich?

### Wie die Untersuchung zustandekam ...

Während des Unterrichts in Sekundarstufe-I-Klassen festigte sich bei mir die Überzeugung, daß Jugendliche besonders über Alltagszusammenhänge auf der Handlungsebene von «Fremden», z. B. von Afrikanern (Indianern oder ...) ansprechbar sind. Dieses Interesse aufzunehmen und sachstrukturelle Zusammenhänge daran anzubinden, erschien mir als aussichtsreiches Verfahren zur Überbrückung von psychischer «Ferne» bei Schülerinnen und Schülern.

Ich wandte mich an eine 7. und eine 9. Klasse der KGS Neustadt a. Rbbg., in der ich ein bzw. zwei Jahre zuvor über Alltagsprobleme von Nomaden und Bauern in Afrika unterrichtet hatte. Ich sprach mit den Schülerinnen und Schülern über meine Absicht, Schulen in Ghana zu besuchen und bot ihnen an, Fragen zu Afrika, die ihnen



*HUNGER: Kein Sinn für Probleme? Jugendliche wünschen Klarheit und Orientierung*

wichtig wären, mit der Bitte um Beantwortung an ghanesische Jugendliche weiterzuleiten.

Von diesen Fragen wählte ich elf von den Jugendlichen häufiger genannte aus, die ich für eine Fragebogenaktion mit elf Fragen mischte, die ich einem aktuellen Schulbuch<sup>1</sup> entnahm. Ich veränderte sowohl die Schüler- als auch die Lehrbuchfragen sprachlich, um die unterschiedlichen Anregungsqualitäten der Fragen soweit wie möglich einander anzugleichen. So wurde

## Fragebogen

OG? ☐ BS? ☐ RS? ☐ IUS? ☐ GYM? ☐ Junge? ☐ Mädchen? ☐ Klasse: \_\_\_\_\_

WOMIT MOCHTEST DU DICH BEI DER BEHANDLUNG EINES LANDES DER "Dritten Welt" GEMÜß BESCHÄFTIGEN?  
Kreuze maximal 12 der folgenden 22 Fragen an:

☐ Schülerfragen  
☐ Schulbuchfragen  
(nachträglich gekennzeichnet!)

- 1 ☐ mich interessieren besonders Klima und Böden
- 2 ☐ ich möchte wissen, wie Kinder/Jugendliche aufwachsen
- 3 ☐ ...ob Kinder/Jugendliche Vorbilder haben, welche, warum
- 4 ☐ ich interessiere mich für Landwirtschaft und Industrie
- 5 ☐ ich möchte wissen, welche Probleme die Menschen in ihrem Alltag haben und wie sie damit zurechtkommen
- 6 ☐ Ich möchte die räumlichen Gegensätze in einem Einw.-Land kennenlernen
- 7 ☐ mich interessiert der Schulalltag, die Einstellungen der Jugendlichen zu Schule und Bildung
- 8 ☐ Ich würde gern wissen, was ein Entwicklungsland ist und wie es sich von einem Industrieland unterscheidet
- 9 ☐ ich möchte erfahren, was die Jugendlichen in ihrer Freizeit tun
- 10 ☐ ich möchte wissen, welche Zukunftspläne die Jugendlichen haben, wie sie sich ihr späteres Leben vorstellen
- 11 ☐ mich interessiert, welche Klavuren, Musik, Sportarten die Jugendlichen am liebsten haben
- 12 ☐ ich möchte etwas über die wirtschaftlichen Verflechtungen zwischen Industrie- und Entwicklungsländern erfahren
- 13 ☐ ich möchte herausfinden, wie die Jugendlichen zum Geld stehen, ob es ihnen wichtig ist, und wofür sie es ausgeben
- 14 ☐ Ich frage mich, woher die großen Umweltprobleme dort kommen
- 15 ☐ ich interessiere mich für die Tropen und den Regenwald
- 16 ☐ ich möchte in Erfahrung bringen, wie der Handel zwischen Industrie- und Entwicklungsländern funktioniert
- 17 ☐ ich möchte herausfinden, wie wir den Menschen helfen können
- 18 ☐ ich würde gern, woher Hunger und Armut dort kommen
- 19 ☐ mich interessiert, wie die Menschen dort sich unser Leben vorstellen
- 20 ☐ ich möchte etwas über Entwicklungshilfe erfahren
- 21 ☐ ich möchte herausfinden, ob Frauen benachteiligt sind
- 22 ☐ ich würde gern wissen, wie sich Jugendliche dort fühlen, wenn sie wissen, daß das Leben bei uns viel angenehmer ist

Einen eigenen Vorschlag? Schreibe ihn in Stichworten auf:

Dadurch wird eine Brücke zu den durch neue Richtlinien und Schulbücher vorgegebenen Fragestellungen geschlagen. Von diesen interessieren nämlich besonders jene, die sich auf gesellschaftliche (Schlüssel-)Probleme richten (Hunger, Armut, Umweltprobleme).

Wo Jugendliche sich auf (Schlüssel-)Probleme einzulassen bereit sind, statt sich mit neutral-abstrakten Strukturen zufrieden zu geben, wächst das Bedürfnis nach Problemlösungsperspektiven. Dabei machen sie in ihrer Mehrheit deutlich, daß Entwicklungshilfe nicht als Problemlösung befriedigt.

Fazit: Je mehr Unterricht auf Sach- und Fachkategorien reduziert wird, desto stärker verfehlt er die Fragestellungen, Erwartungen und Interessen der Jugendlichen, desto weniger scheint er geeignet, Schülerinnen und Schüler für das Thema zu «erwärmen» und nachhaltige Wirkungen zu erzielen.

## Geschlechtsspezifische Interessen

Bei den Geschlechtern liegen eindeutige, signifikante Interessenunterschiede vor (Abb. 2):

- ☐ Mädchen haben bei sozialen und ethischen Fragen, denen beide Geschlechter grundsätzlich höchste Bedeutsamkeit einräumen, «die Nase vorn». Das sind die Fragen nach dem Aufwachen von Jugendlichen, den Alltagsproblemen und deren Bewältigung, der Einstellung zu Bildung und Geld, den Ursachen von Hunger und Armut, der Benachteiligung von Frauen, den Zukunftsvorstellungen Jugendlicher und der Problemlösungsperspektive unter eigener Anteilhabe.
- ☐ Jungen liegen bei jenen Fragen an der Spitze, denen von beiden Geschlechtern ein nur geringer Stellenwert eingeräumt wird. Das sind Fragen, bei denen es um die Funktionsweise abstrakter, sozial wie naturwissenschaftlicher Zusammenhänge geht - etwa von Klima und Böden, räumlichen Gegensätzen, Landwirtschaft und Industrie, Verflechtungen oder Welthandel.

Fazit: In den unterschiedlichen Interessenlagen der Geschlechter spiegeln sich offensichtlich typische Rollenmuster: Man denkt an Mädchen, die bereits in der Kindheit eine soziale Beziehung zu ihrer Puppe aufbauen und an Jungen, die mit Baukästen oder

z. B. aus den Schülerfragen «Warum geht ihr zur Schule? Was verspricht ihr euch davon?» die Frage: «Der Schulalltag: Einstellungen der Jugendlichen zu Schule und Bildung», während aus der Schulbuchformulierung «Räumliche Disparitäten in den Ländern der Dritten Welt» die «räumlichen Gegensätze in einem Land kennenlernen» wurde. Oder: aus «Was ist ein Entwicklungsland? Klassifizierung der Entwicklungsländer» wurde «Was ein Entwicklungsland ist, wodurch es sich von einem Industrieland unterscheidet».

Der Fragebogen wurde mit Hilfe vieler mir bekannter Lehrerinnen und Lehrer 1677 Schülerinnen und Schülern der Jahrgänge 5-10 an Orientierungsstufen, Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie Gymnasien zur Beantwortung vorgelegt.

Darstellung und Auswertung erfolgen zuerst für die befragte Schülerschaft insgesamt, danach für Geschlechter, Schularten und Altersgruppen (5/6, 7/8, 9/10).

## Die Ergebnisse im Überblick

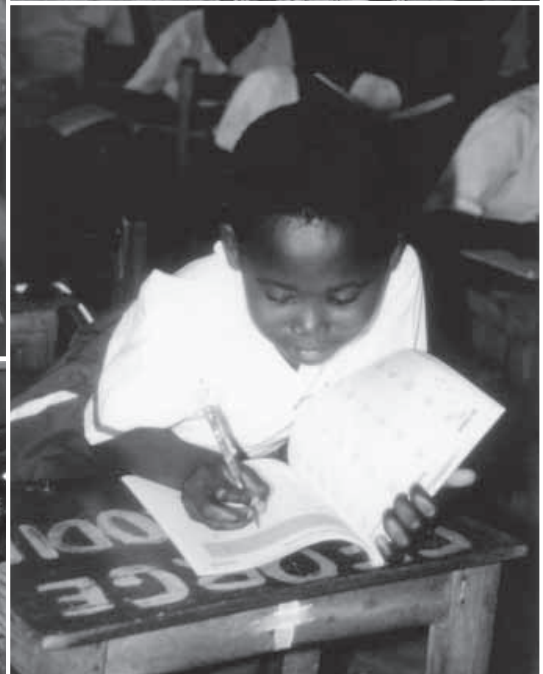
Meiner Erwartung gemäß plädierten Schülerinnen und Schüler unabhängig von

Alter und Schultyp für einen an alltags- und lebensweltlichen Fragen orientierten Unterricht, bei dem ein überschaubarer Personenkreis (Kinder, Jugendliche, Familien ...) im Zentrum steht (Abb. 1). Ein Unterricht, der abstrakte Strukturen thematisiert, erhält nur geringen Zuspruch. Es wird das Bedürfnis nach einer Gegenseite deutlich, nach einem Perspektivenwechsel, der Erfahrungen, Vorstellungen, Denk- und Handlungsweisen aus Sicht Betroffener anbietet.

Das besondere Interesse richtet sich dabei auf Alltagsfragen, die unsere Jugendlichen selbst beschäftigen. Daraus kann auf ein starkes Bedürfnis nach Selbstthematisierung geschlossen werden. Darüberhinaus wünschen sie die Klärung gravierender Probleme anderer, die aus Nachrichtensendungen auf sie einwirken, von Menschen, die unter Armut, Hunger, Umweltzerstörung, etwa der des Regenwaldes zu leiden haben. Jugendliche, die über den Fragebogen hinausgehende eigene Ideen/Vorschläge machten, bestätigten diesen Befund, z. B. durch Fragen nach Aids, Bürgerkriegen (Ruanda) oder Bevölkerungswachstum.



*FREIZEIT: Nichtstun oder Spielen? Allein oder in Gruppen? – Freizeit ist Arbeit. Unterstützung der Familie bei der alltäglichen Existenzsicherung*



*SCHULE, BILDUNG: Schulalltag unter Armutsbedingungen, Ziele und Folgen von Bildung, Bildungskosten als Belastung der Familien, Bildung und Sozialer Wandel.*

*Spielzeug für Jungen. Spielen für Mädchen? «... die helfen der Mutter!»*



*LEBENS-  
VOR-  
STELLUNGEN:  
Westlicher  
Lebensstil?  
Beruf, Karriere?  
In Bescheidenheit  
leben wie die  
Eltern und  
Großeltern?*



Autos spielen und angeregt werden, nach dem Funktionieren der in ihrem Spielzeug symbolisierten Alltagsgegenstände zu fragen. Deshalb: Ein traditioneller, an Fach- und Sachkategorien ausgerichteter Unterricht erreicht nicht nur beide Geschlechter unzureichend, er benachteiligt Mädchen infolge ihres ausgeprägteren Interesses für die an den Rand gedrängten sozial-ethischen Fragen besonders.

## Schularten und Altersgruppen im Vergleich

Nimmt man die Ergebnisse der gesamten Schülerschaft (Abb. 1) als Ausgangspunkt, so lassen sich Übereinstimmungen und Abweichungen vom Durchschnittsbefund nicht nur für die Geschlechter, sondern auch für unterschiedliche Schularten herauslesen. Diese sind allerdings weit schwächer

ausgeprägt als die Geschlechterunterschiede. Ein fast deckungsgleiches Abbild des Durchschnittsbefundes ergibt sich für Realschule und Gesamtschule und zwar für alle Jahrgänge. Merkliche Abweichungen treten in den «Extremstultypen» Hauptschule und Gymnasium auf und hier besonders in den 9./10. Jahrgängen (Abb. 3 und 4):

### Hauptschule:

- Das Interesse von Hauptschülerinnen – nicht das der Jungen – bleibt bei den abstrakten Funktionsfragen (Klima/Böden, Merkmale, Verflechtungen) weit hinter dem Durchschnitt sonstiger Schülerinnen zurück.
- Demgegenüber interessiert beide Geschlechter überdurchschnittlich, wie sich Afrikaner in ihrer gegenüber uns benachteiligten Lebenssituation fühlen.
- In den Abschlußjahrgängen gewinnen, besonders bei den Jungen, alle Fragen stark an Bedeutung, die mit der Freizeit in Zusammenhang stehen, (3,9,11,13).

### Gymnasium:

- Bei Gymnasiasten verschiebt sich das Bild im 9./10. Jahrgang merklich in der Nachfrage nach abstraktem Wissen und zwar bei beiden Geschlechtern. Das betrifft z. B. die Fragen nach den Unterschieden zwischen Industrieländer und «Entwicklungsländer», den Verflechtungen, der Funktionsweise des Handels. Hier nehmen die Nennungen deutlich zu, verdoppeln sich z. T. bei den Mädchen. Dabei wird aber – das sollte nicht übersehen werden – noch lange nicht das Niveau der nach wie vor dominanten sozial-ethischen Fragen erreicht. Auch die Frage nach der Einstellung zur Bildung wächst, und das Interesse an der Entwicklungshilfe verdoppelt sich gar. Demgegenüber verlieren die Fragen nach Freizeitaktivitäten, nach Vorlieben der Afrikaner wie nach deren Vorbildern etwas an Gewicht.

In der Hauptschule, besonders bei Jungen, findet die Identitätsbildung offensichtlich nicht so sehr über berufsorientierende Interessen als über den Freizeitbereich statt. Die starke Hinwendung zur Freizeit kann mit verstärkter Cliquenbildung wie mit der Wahrnehmung geringer Berufschancen zu tun haben.

Die Abweichungen bei Gymnasiasten sind schwerer zu deuten. Besonders auffällig ist hier die steigende Nachfrage nach formalem und abstraktem, Funktionswis-

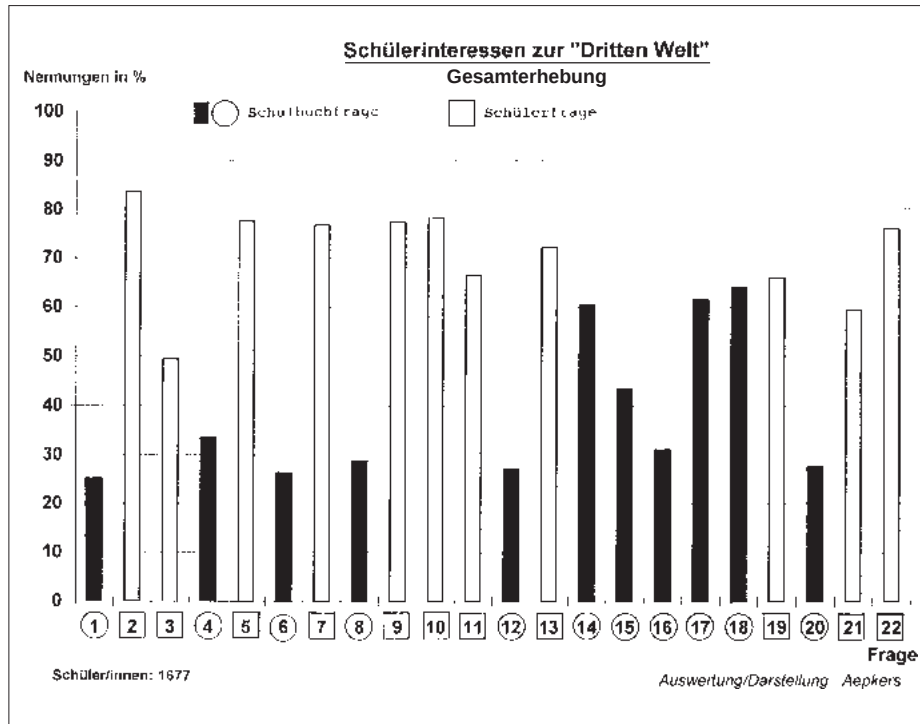


Abb. 1

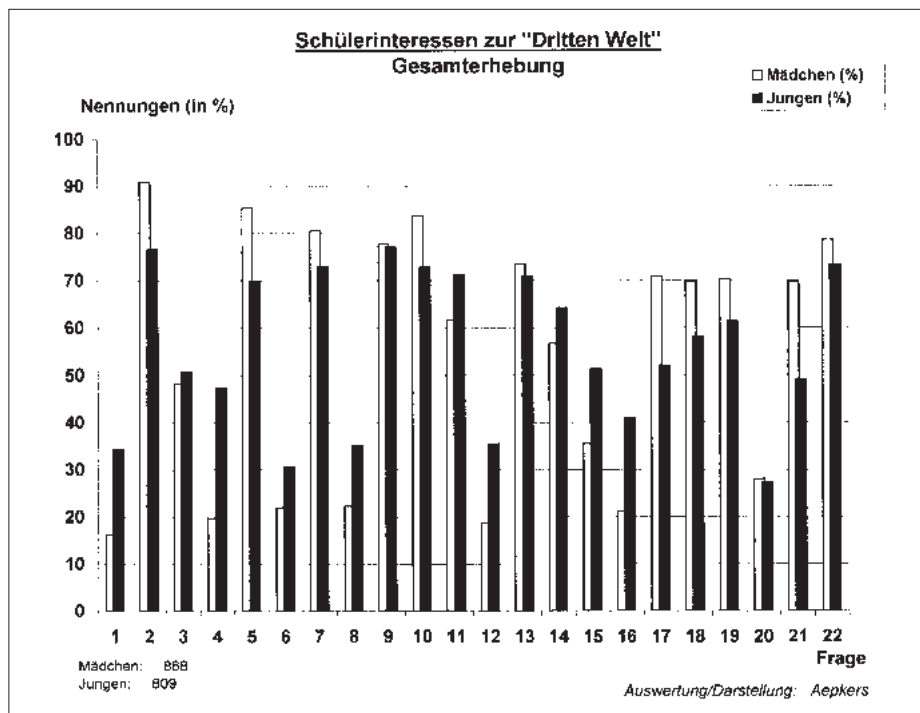


Abb. 2

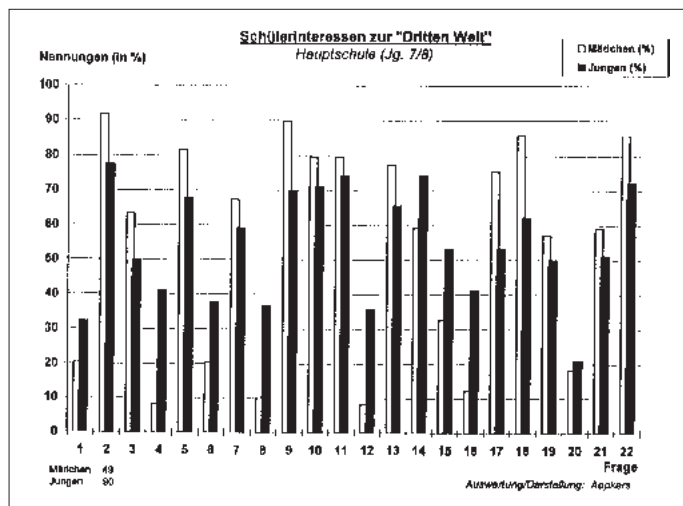


Abb. 3a

sen. Ist dies Ausdruck der gymnasialen Sozialisation, die abstraktes Wissen bzw. abstrakte Lernleistungen als «gymnasial» besonders belohnt? Wird hier vielleicht etwas als Interesse ausgegeben, was gute Zensuren sichern hilft? Oder zeigt sich hierin lediglich ein höherer Reifegrad, die erreichte Fähigkeit zur Abstraktion? Ist das gewachsene Interesse an der Entwicklungshilfe vielleicht als Reaktion auf die Dominanz abstrakter Kategorien im Unterricht zu werten und signalisiert damit ein Bedürfnis nach lebensweltlichen, konkret vorstellbaren Problemlösungen in Form konkreter, handlungsbezogener Entwicklungsprojekte?

Fazit: Die Abweichungen vom Schülerdurchschnitt in Hauptschule und Gymnasium könnten durchaus die Einschätzung der eigenen Lebenslage widerspiegeln: Bei Hauptschülern kann das gewachsene Bewußtsein, zu den Benachteiligten dieser Gesellschaft zu gehören, das Interesse nach

abstraktem Funktionswissen zum Erliegen bringen. Dies kann sich mit einem Interesse an Aufklärung über die im Weltmaßstab analoge Benachteiligungssituation von Afrikanern verbinden. Gymnasiasten unter zunehmendem Erfolgs- und Erwartungsdruck könnten nach mehr formalem, «nützlichen» Wissen nachgefragt haben, weil sie erkannt haben, daß abstraktes Denken gymnasiale Identität vermittelt. Dann kann dadurch zugleich das Interesse an «nutzlosem» lebensweltlichem Wissen, z. B. über die Freizeit der Afrikaner oder deren Vorbilder, sinken. Als unbedenklich sind diese Verschiebungen kaum zu bewerten: Lediglich 5-10% aller Schülerinnen und Schüler gelten als «verbal-abstrakte Lerner». «Dagegen werden 90-95% der Schüler dem 'anschaulich-praktischen Lerntyp' zugeordnet, d. h. sie brauchen einen möglichst aktiven und erfahrungsbezogenen Lern- und Arbeitsprozeß, um nachhaltig lernen zu können»<sup>2</sup>.

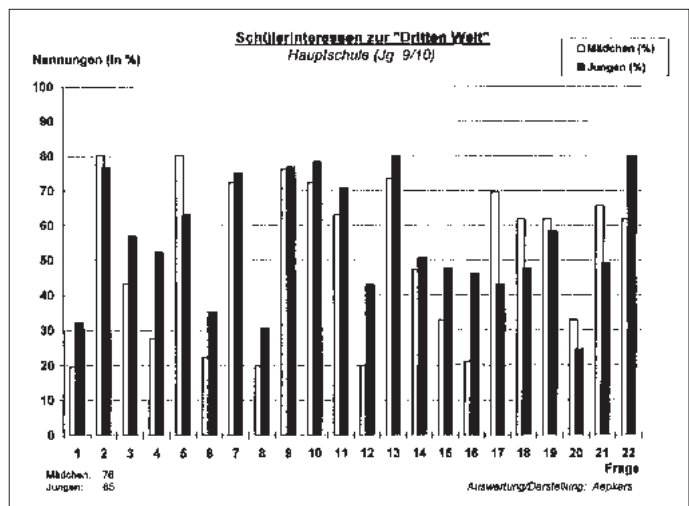


Abb. 3b

### Stabilität oder Wandel der Interessen?

Insgesamt bleiben die Interessenlagen während der Schulzeit (Sekundarstufe I) stabil. Abweichungen spiegeln die bereits beschriebenen Tendenzen, besonders im Gymnasium. Sieht man die Schülerinnen und Schüler insgesamt, zeigt sich im Verlauf der Schulzeit eine geringfügige Abflachung der Kurve, die die sozial-ethischen Fragestellungen bündelt und ein entsprechend geringfügiger Anstieg bei den abstrakten Fragestellungen. Da letzteres die Hauptschulen nicht betrifft, Real- und Gesamtschulen den Durchschnitt widerspiegeln, betrifft diese Veränderung vor allem das Gymnasium. Insgesamt, aber wiederum beim Gymnasium am stärksten, kommt es gegen Ende der Sek. I zu einer leichten Annäherung der Geschlechterinteressen.

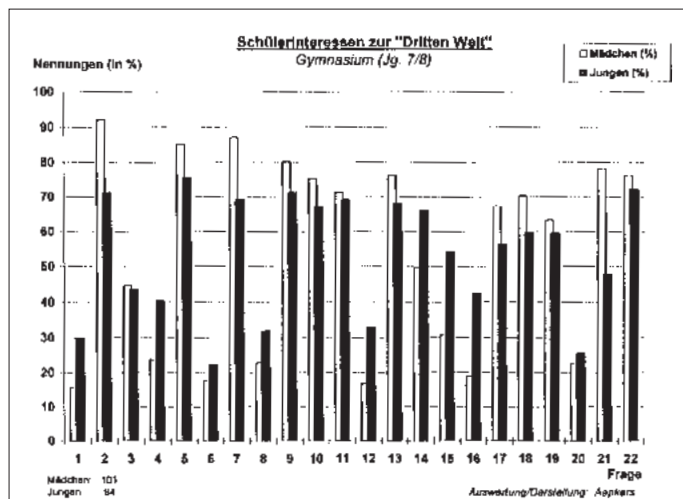


Abb. 4a

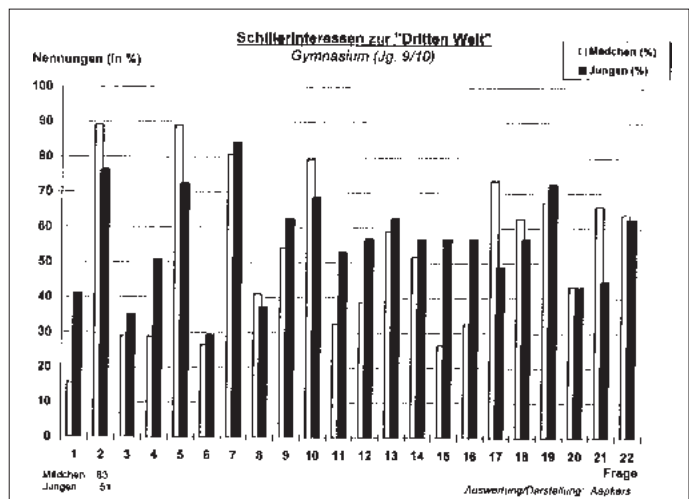


Abb. 4b

## Konsequenzen für den Unterricht

Um einem möglichen Mißverständnis vorzubeugen: Die Untersuchung richtet sich nicht gegen sachstrukturellen Wissenserwerb. Das Frageinteresse der Untersuchung richtet sich auf erfolgversprechende Wege der Vermittlung, auf schülerorientierte Zugänge: Wie bekommen wir notwendiges Wissen als Bestandteil humaner und demokratischer Einstellungen und Verhaltensweisen über die Herzen in die Köpfe?

Einige Konsequenzen liegen auf der Hand:

1. Jugendliche suchen die Verbindung zu den Menschen in der «Dritten Welt», insbesondere zu Jugendlichen. Die Zugänge liegen also auf der Mikro/Handlungsebene. Die Fragen der Schülerinnen und Schüler richten sich auf den dortigen Alltag und die Bewältigung damit verbundener Probleme. Sie sind neugierig auf die Einstellungen und Lebenserwartungen Gleichaltriger. Damit bekunden die Jugendlichen Interesse an Fragestellungen und Problemen, mit denen sie selbst konfrontiert sind. Selbstthematisierung sollte die unterrichtspraktische Konsequenz sein. Ein solcher Unterricht, der die Handlungsbedingungen in der «Fremde» ausleuchtet und reflektiert, sollte sich auf anschauliche und authentische Materialien stützen.

2. Allen Unkenrufen zum Trotz, Jugendliche seien infolge ständiger medialer Be-

rieselung und Katastrophenmeldungen der «ewigen Probleme» überdrüssig, liegt ihnen offensichtlich gerade deren Klärung am Herzen: Die neuen Rahmenrichtlinien und Schulbücher, die aktuelle Problemfragen bzw. gesellschaftliche Schlüsselprobleme wie Hunger, Armut, Umweltzerstörung und Hilfe behandeln, befinden sich offensichtlich auf dem richtigen Weg. Durch ihre «innige» Verbindung mit den Denk- und Handlungsmustern der Betroffenen sollte auf das Gefühls- und Wissenschaos in den Herzen und Köpfen der Jugendlichen klärend und ordnend eingewirkt werden. Das dabei mitzuvermittelnde Sachwissen kann keiner Sachsystematik folgen. Soll es sich gegen verunsichernde Vorurteile und Ängste richten, muß Unterricht sich auf die Klärung interessanter, subjektiv als wichtig empfundener Fragen konzentrieren.

3. Gerade in einer Zeit, in der immer wieder der koedukative Unterricht in Zweifel gezogen wird, weisen die geschlechtsbezogenen Befunde in eine andere Richtung: Die bei gemeinsamem Interesse an sozial-ethischen Fragestellungen doch auch feststellbaren Vorlieben der Jungen für abstraktes Funktionswissen kann in einem entsprechend wahl-differenzierten Unterricht genutzt werden. Dadurch kann vor den Augen des jeweils anderen Geschlechts das eine Geschlecht zum Übungsfeld für das andere werden.

Die Untersuchungsergebnisse legen darüber hinaus einen weiteren Gedanken nahe,

über den nachgedacht werden sollte: sind die hier ermittelten Trends über den Komplex «Entwicklung» hinaus nicht auf weitere Fragestellungen übertragbar, ja nicht sogar auf weitere Fächer – etwa Biologie, Physik oder Sozialkunde?

## Literatur und Quellen

ENGELHARD, K.: Die Entwicklungsländerproblematik in der Geographiedidaktik. In: Scheunpflug, A./A.K. Tremel (Hrsg.): Entwicklungspolitische Bildung, Tübingen 1993, S. 220-233  
<sup>1</sup> (Geographie: Entwicklungsräume in den Tropen, Cornelsen 1995)

KLIPPERT, H.: Durch Erfahrung lernen. In: Erfahrungsorientierte Methoden der politischen Bildung. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 258, Bonn 1988, S. 75-93/2 <sup>2</sup> (Klippert 1988, S. 82)

SCHMIDT-WULFFEN, W.: Prinzipien entwicklungspolitischen (Geographie)Unterrichts: 10 Thesen. Oldenburger Vor-Drucke Nr. 31, 1988a

SCHMIDT-WULFFEN, W.: Die «Dritte Welt» im Geographieunterricht. Zukunftsperspektiven. In: Praxis Geographie Nr. 7/8 1988b, S. 38-41

SCHMIDT-WULFFEN, W.: Aktuelle Probleme in der «Dritten Welt»: Fachdidaktische Überlegungen. In: Geographie und Schule, Heft 64, 1990, S. 10-14

SCHMIDT-WULFFEN, W.: Schülerorientierter Dritte-Welt-Unterricht. In: Internationale Schulbuchforschung Nr. 4/1995, Georg-Eckert-Institut, S. 299-308

TRÖGER, S.: Das Afrikabild bei deutschen Schülerinnen und Schülern. SSIP Nr. 186, Saarbrücken 1993

## Einladung zur überregionalen Lehrerfortbildungstagung des Projektes «Eine Welt in der Schule», Klasse 1-10

**vom 20.2. – 22.2.1997 in Bad Oeynhausen**

Vom 20. bis 22. Februar 1997 führt das Projekt «Eine Welt in der Schule» eine überregionale Lehrerfortbildungstagung für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I in Bad Oeynhausen durch. Zu dieser Tagung möchten wir Sie hiermit herzlich einladen!

Ziel unseres Projektes ist es, praxiserprobte Unterrichtsbeispiele zu entwickeln, die Schülerinnen und Schülern Einsichten über die unterschiedlichen Lebensbedingungen der Menschen in der «Einen Welt» vermitteln und so einen Beitrag zur Völkerverständigung leisten.

Diese Unterrichtsbeispiele werden in der Regel auf unseren Lehrerfortbil-

dungstagungen von Lehrerinnen und Lehrern erarbeitet, anschließend erprobt und auf Folgetreffen vorgestellt und kritisch besprochen. Die Lehrerinnen und Lehrer fertigen von ihrem Unterricht dann Berichte an, die wir redaktionell bearbeiten und veröffentlichen.

Insgesamt heißt das, Ihnen als Teilnehmerin bzw. Teilnehmer kommt eine aktive Rolle zu als auf vielen der üblichen Fortbildungsveranstaltungen.

Da wir Kolleginnen und Kollegen aus unterschiedlichen Schulformen, mit unterschiedlichen Fächern erwarten, die zudem noch in verschiedenen Jahrgangsstufen unterrichten, haben wir die thematischen

Schwerpunkte, die von den einzelnen Arbeitsgruppen unterrichtlich aufgearbeitet werden, noch nicht festgelegt. Wir möchten Ihre Wünsche in unsere Planung einbeziehen. Deshalb bitten wir Sie, daß Sie uns Ihre Wünsche und Anregungen mitteilen.

An der Mitarbeit interessierte Kolleginnen und Kollegen sind herzlich eingeladen.

Bitte wenden Sie sich bei Interesse an folgende Anschrift:

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