

Heft 1 / März 1996

Eine Welt in der Schule

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

Klasse 1-10



«Rosana bricht ihr Schweigen»

Wie wohnen Menschen ...?

Rund um den Tellerrand

Inhalt

Zwei Jahre Projekt «Eine Welt in der Schule» Wolfgang Brünjes	2
«Rosana bricht ihr Schweigen» Brasilien – ein Thema für die Grundschule? Mareike Küstermann	5
Überregionale Lehrer- fortbildungstagung Andrea Pahl	11
Wie wohnen Menschen in anderen Teilen der Erde? Ursula Jannes	13
Rund um den Tellerrand Walter Neef	21

Zwei Jahre Projekt «Eine Welt in der Schule», Klasse 1–10

Eine Bilanz aus Sicht der Sekundarstufe I

Wolfgang Brünjes



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:
Wolfgang Brünjes, Ursula Jannes, Mareike
Küstermann, Walter Neef, Andrea Pahl

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

Nach einem Vorbereitungs-
jahr (1993) ist das Projekt «Eine (III.)
Welt in der Grundschule» 1994 auf
alle Schulformen der Sekundarstufe I aus-
geweitet worden. Seither führen unser Pro-
jekt und unsere Zeitschrift den Namen
«Eine Welt in der Schule», Klasse 1 – 10.
Die drei «Säulen» des Projektes,
– der Beihefter «Eine Welt in der Schule»,
– die Lehrerfortbildungsseminare und
– die Zentrale Dokumentation,
können seit 1994 von allen Lehrerinnen und
Lehrern der Klassenstufen 1 – 10 genutzt
werden.

Fast zwei Jahre sind vergangen, seitdem
den Kolleginnen und Kollegen der Se-
kundarstufe I die gleichen Leistungen des
Projektes angeboten werden, die für den
Grundschulbereich längst zur Institution
geworden sind.

Die ersten beiden Jahre waren nicht im-
mer leicht: Einerseits wurde die Auswei-
tung sehr begrüßt und unsere Arbeit gelobt,
andererseits mußten wir uns auch einiges
an vorauseilender Kritik gefallenlassen.
Dies alles ist Anlaß genug, um eine erste
Bilanz zu ziehen.

Der Beihefter «Eine Welt in der Schule»

Der vierteljährlich erscheinende Beihefter
hat inzwischen eine Auflagenhöhe von
ca. 120.000 Exemplaren erreicht (1993/
70.000), die etwa je zur Hälfte Grundschul-
zeitschriften und Fach- bzw. Pädagogik-

zeitschriften beiliegen. Der
Heftumfang nahm im Zuge der Ausweitung
von 16 auf 24 Seiten zu.

In unserem Beihefter konnten wir im
Verlauf der beiden Jahre zahlreiche Arti-
kel veröffentlichen, die Unterrichtsbeispi-
le und -impulse für die Sekundarstufe I in
den Mittelpunkt stellen.

Erfreulich ist für uns dabei die Tatsache,
daß sehr viele unterschiedliche Unterrichts-
fächer diese Thematik im Unterricht auf-
greifen. Im Vorfeld der Ausweitung hatten
wir angenommen, daß das Spektrum der
Unterrichtsfächer, die diese Thematik im
Unterricht behandeln können, praktisch
unbegrenzt ist, befürchteten aber, daß die
«Eine Welt»-Thematik vor allem in zwei,
drei Unterrichtsfächern behandelt wird.
Wir hatten daher nicht erwartet, daß es uns
so schnell gelingen wird, zu praktischen
Erprobungen zu kommen, die eine derarti-
ge Bandbreite auch dokumentieren.

Der Inhalt unserer ersten acht Hefte un-
terstreicht diese Vielfalt der Unterrichts-
bezüge zur «Einen Welt». Deutsch, Kunst,
Erdkunde, Welt-/Umweltkunde, Wirt-
schaft/Politik, Geschichte, Gemeinschafts-
kunde/Gesellschaftslehre, Religion, Com-
puterunterricht – all diese Fächer können
von den Beiträgen profitieren.

Als problematisch erweist sich allerdings
immer noch die fächerübergreifende Ver-
mittlung der Thematik in der Sekundar-
stufe I. Wie die Unterrichtsbeispiele in
unserem Heft dokumentieren, ist die fä-
cherübergreifende Behandlung durchaus
möglich. Projektstage oder -wochen, Leh-



rerinnen oder Lehrer, die mehrere Fächer in einer Klasse unterrichten oder Fachlehrer, die sich über die «Grenzen» ihres Fachs hinwegbewegen, setzen sie gegenwärtig um. Kooperationen zwischen verschiedenen (Fach-)Lehrerinnen und Lehrern bei der Umsetzung der Thematik im «alltäglichen Unterrichtsgeschehen» finden derzeit nur selten statt. Wenn der Unterricht im «klassischen» Rahmen stattfindet, ist zu befürchten, daß Einzelaspekte der «Einen Welt»-Thematik in den Vordergrund rücken, die das Bild von der «Einen Welt» nur unvollständig oder verzerrt wiedergeben. Chancen bei der Zusammenarbeit von

Kolleginnen bzw. Kollegen müssen in Zukunft besser genutzt werden. Dies ist ein Ziel, dessen Umsetzung wir uns für die nächste Zeit vorgenommen haben. Im Bereich der Lehrerfortbildung sehen wir dabei die Ansatzpunkte.

Neben dem Unterrichtsfach (bzw. fächerübergreifenden Aspekten) spielen in der Sekundarstufe I die Schularten und die Jahrgangsstufen eine besondere Rolle. In acht Heften können natürlich nicht alle in Frage kommenden Kombinationen von Schularten und Jahrgangsstufen mit Unterrichtsbeispielen abgedeckt werden. Uns ist es jedoch gelungen, zumindest Unterrichts-

beispiele für sämtliche Schularten und Jahrgangsstufen abgebildet zu haben.

Bestätigt, daß der Beihefter bei Lehrerinnen und Lehrern der Sekundarstufe I – über alle Fächer, Schularten und Jahrgangsstufen hinweg – «ankommt», sehen wir uns u. a. dadurch, daß wir zahlreiche Nachfragen und Materialwünsche infolge der Veröffentlichungen von den Lehrerinnen und Lehrern bekommen und daß ihr Anteil an der Abonnentenzahl unseres Beihefters stetig steigt.

Dies alles läßt uns zu dem Schluß kommen, ein «Sprachrohr» für die gesamte Se-

Beihefterbeiträge der ersten acht Hefte für die Sekundarstufe I

- «Meine Freunde» (Schul- und Klassenstufe: H 8; fächerübergreifend, Schwerpunkt: Deutsch)
- «Laßt Bilder sprechen» (OS 5/6; Schwerpunkt: Kunst)
- «Ziegenfutter» (OS/H/R/GY/Gesamtschule 6-10; Schwerpunkt: viele Fächer)
- «Thema 'Flüchtlinge' im Unterricht?» (OS/H/R/GY/Gesamtschule 8-10; Schwerpunkt: Erdkunde, Politik, Gemeinschaftskunde, Deutsch, Religion)
- «Keine Angst, Maria» (Gesamtschule 5; fächerübergreifend, Schwerpunkt: Gesellschaftslehre, Deutsch, Religion, Kunst)
- «Vor einem Affenhaus schlägt man keine Purzelbäume» (Sek I. allg.; Schwerpunkt: Deutsch, Literatur, Sprachen)
- «Fremdes in unserer Stadt» (6. Klasse; fächerübergreifend, Schwerpunkt: Deutsch)
- «Partnerschaft mit einer tansanischen Schule» (Gesamtschule 8. Jahrgang; fächerübergreifend)
- «AG Weltbevölkerung» (Sek. I allg.; Schwerpunkt: Erdkunde, Politik, Gemeinschaftskunde)
- «Wegweiser des Friedens» (H 10; Schwerpunkt: Kunst)
- «Sprache hat mehr als Worte ...» (Sek I allg.; Schwerpunkt Deutsch, Literatur, Sprachen)
- «Zusammenleben mit Menschen aus fremden Ländern» (OS 6; Schwerpunkt: Welt-/Umweltkunde)
- «Weltbevölkerung im Unterricht einer 9. Hauptschulklasse» (H 9; Schwerpunkt: Erdkunde, Geschichte, Wirtschaft/Politik)
- «Eine Welt – das globale Dorf mit vielen Schulen» (Sek. I allg.; Schwerpunkt: Computerunterricht, Sprachen)
- Rezensionen

kundarstufe I zu diesem Thema geworden zu sein.

Im Vorfeld unserer Ausweitung tauchte die Befürchtung auf, die Inhalte des Beihefters «Eine Welt in der Schule», Klasse 1 – 10 könnten dazu führen, daß aus den pädagogischen Fachzeitschriften, denen der Beihefter beiliegt, deren eigene Beiträge zum Themenkreis «Eine Welt» verdrängt werden.

Dies ist aber nicht der Fall. Bei der Analyse der Zeitschriftenausgaben des Jahres 1994 konnten wir feststellen, daß eine inhaltliche Verdrängung (sprich: Kürzung der «Eine Welt»-Inhalte) nicht auftritt. Nach wie vor werden in den Zeitschriften zahlreiche Veröffentlichungen zur «Einen Welt»-Thematik abgedruckt, und wir können den Leserinnen und Lesern dieser Zeitschriften eine wichtige Ergänzung anbieten, indem wir den fächerübergreifenden Aspekt und die starke Gewichtung der Handlungsorientierung und der Emotionalität während des Lernprozesses besonders betonen.

Die Lehrerfortbildungsseminare

Ebenso wie für die Grundschule bieten wir auch für die Sekundarstufe I jährlich eine überregionale Lehrerfortbildungstagung an. Auf dieser zentralen Veranstaltung werden Arbeitsgruppen gebildet, die in der Regel ein konkretes Unterrichtsbeispiel entwickeln, das von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern im eigenen Unterricht umgesetzt wird. Daran schließen sich häufig kleinere Folgetagungen an, die das zuvor Entwickelte und/oder Erprobte präzisieren, damit es anschließend in unserem Beihefter veröffentlicht werden kann.

Das Interesse an den überregionalen Lehrerfortbildungstagungen des Projektes «Eine Welt in der Schule» ist im Bereich der Sekundarstufe I deutlich gestiegen. Im Gegensatz zum allgemeinen Trend (fast sämtliche Veranstalter klagen über abnehmende Teilnehmerzahlen) können wir ein stetig steigendes Interesse und, was noch viel wichtiger ist, einen starken Teilnehmerzuwachs für unsere überregionale Lehrerfortbildungsveranstaltung verzeichnen. Sicherlich hat hier die mittlerweile breite Veröffentlichung unseres Beihefters, in dem wir für die Teilnahme an den Tagungen werben, einen erheblichen Einfluß. Wichtigstes Argument der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist, daß auf dieser

Veranstaltung ein konkretes Unterrichtsbeispiel erarbeitet wird. Immer wieder werden wir von ihnen darauf hingewiesen, daß neben dem allgemeinen Interesse am Thema «Eine Welt», dies ausschlaggebend für eine Tagungsteilnahme sei.

Die Chancen, mit uns kontinuierlich zusammenzuarbeiten, und einmal über die Grenzen der Bundesländer hinwegzusehen, wird von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ebenso als besonders positiv bewertet.

Die meisten Veröffentlichungen von Unterrichtsbeispielen für die Grundschule basieren auf Arbeiten, die aus den Arbeitsgruppen der überregionalen Lehrerfortbildungstagungen hervorgehen. Nicht jede Arbeitsgruppe kommt dabei jedoch zu den gewünschten oder erwarteten Ergebnissen. Bis sich der Inhalt des Beihefters von den Inhalten der Tagungen ableiten ließ, war eine jahrelange kontinuierliche Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen erforderlich.

Das Ziel, daß sich die Beihefterinhalte für die Sekundarstufe I auf die entsprechenden Tagungen gründen, haben wir vor Augen. Es wird aber noch etwas Zeit vergehen, bis wir dieses Ziel auch tatsächlich erreichen. Gegenwärtig sind wir auf zusätzliche Berichte über Unterrichtsbeispiele angewiesen, die nicht direkt aus den Fortbildungstagungen entstanden sind. Daher einen Appell an unsere Leserinnen und Leser: Schicken Sie uns Berichte über Ihren Unterricht!

Neben unseren eigenen Fortbildungsveranstaltungen bieten wir auch kollegiumsinterne Fortbildungen an. Haupt- und Realschulen, Gymnasien, Gesamtschulen, z. T. auch Schulen für Lernbehinderte können diese Leistung nutzen. Die Fortbildungsveranstaltungen finden im gesamten Bundesgebiet statt. Auf Anfrage führen wir sie in unseren Räumen in Bremen oder in den Kollegien vor Ort durch. Kollegien aus Norddeutschland nutzen dabei häufig die Chance, gleichzeitig mit der Fortbildungsveranstaltung in Bremen unser Archiv kennenzulernen. Insgesamt wird dieser Bereich unserer Tätigkeit aber noch relativ selten genutzt.

Die Zentrale Dokumentation

Unsere «Zentrale Dokumentation» ist ein Archiv, in dem wir Unterrichtsmaterialien, Hintergrundliteratur, Klassensätze, AV-Medien und Spiele sammeln. Der Bestand

umfaßt mittlerweile weit über 2.000 verschiedene Titel. Das ganze Material kann für Unterrichtszwecke genutzt, d. h. ausgeliehen, werden.

Mit dem wachsenden Bekanntheitsgrad des Projektes in der Sekundarstufe I nimmt die Ausleihe von Materialien durch Sekundarstufe-I-Lehrerinnen und -Lehrer zu.

Während in den vergangenen Jahren nur zu einem kleinen Teil Ausleihwünsche von dieser Schulstufe kamen, geht die Zahl der Ausleihen seit der Ausweitung eindeutig nach oben. Gleichzeitig beobachten wir, daß die Ausleihmöglichkeit von sämtlichen Schularten wahrgenommen wird.

Der Schwerpunkt des Ausleihverkehrs liegt allerdings noch in den unteren Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I. Dies führen wir u. a. darauf zurück, daß die Unterrichtsmaterialien für die höheren Jahrgangsstufen in unserer Zentralen Dokumentation noch unterrepräsentiert sind. In der nächsten Zeit gilt es daher, zunehmend Unterrichtsmaterialien für die höheren Jahrgangsstufen anzuschaffen. Auch dabei sind wir auf Ihre Mithilfe angewiesen.

Teilen Sie uns mit, welche Hintergrundliteratur Sie benötigen, ob Sie die Anschaffung einer bestimmten Lektüre im Klassensatz empfehlen oder welches AV-Material Sie gerne hätten!

Wie geht es weiter?

Wir haben festgestellt, daß die drei «Säulen» des Projektes, der Beihefter, die Lehrerfortbildungsseminare sowie die Zentrale Dokumentation, von den Lehrkräften der Sekundarstufe I akzeptiert und angenommen werden. Das läßt uns zu dem Schluß kommen, daß die Organisationsstrukturen des Projektes, die sich für die Grundschule bewährt haben, auch in der Sekundarstufe I ihre Qualitäten nachgewiesen haben.

Insgesamt wünschen wir uns jedoch eine noch stärkere Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen. Die Zeitschrift «Eine Welt in der Schule» bekommt ihr Gesicht durch Ihre Berichte aus dem Unterricht, Inhalt und Organisationsform der Lehrerfortbildungsveranstaltungen bestimmen Sie und die Zentrale Dokumentation setzt sich nicht zuletzt aus Ihren Empfehlungen zusammen. Kritische Beiträge sind uns dabei genauso willkommen, wie Lob und Bestätigung, denn durch Ihr Engagement gestalten Sie Ihr Projekt «Eine Welt in der Schule», Klasse 1 – 10.

«Rosana bricht ihr Schweigen»

Brasilien – ein Thema für die Grundschule?

Mareike Küstermann

Die Idee, sich mit dieser Thematik auseinanderzusetzen, stand im Zusammenhang mit dem Thema des letztjährigen Schulfestes das da lautete «Spiel und Spaß weltweit».

Da ich selber einige Zeit in Brasilien gelebt habe, kam die Idee auf, mit meiner vierten Klasse an diese Erfahrungen anzuknüpfen und das Land in den Mittelpunkt einer Unterrichtseinheit zu stellen.

Ich denke, daß man anhand dieser, aber auch vieler anderer Kulturen vieles, was Inhalt des Lehrplans ist, umsetzen kann. Die Konfrontation mit einer Fremdsprache ist dafür nur ein Beispiel.

Vorsichtig muß man jedoch sein bei der Behandlung von Themen, die in sich schwierig sind, wie zum Beispiel die Straßenkinder-Problematik. Man kann und soll zwar Kinder über solche Themen informieren, darf sie jedoch nicht mit diesen Problemen allein lassen. An vielen Fragen und Bemerkungen der Kinder ist mir ein hohes Bedürfnis an «heiler Welt» aufgefallen. Ein Bedürfnis, zu dem sie auch ein gutes Recht haben.

Ziel kann es nicht sein, Kinder zu hilflosen Spendern mit schlechtem Gewissen zu erziehen, sondern ihr Bewußtsein für Dinge außerhalb ihrer Lebenswirklichkeit zu wecken, einen Nährboden zu legen, aus dem im Laufe der Zeit vielleicht etwas wachsen kann.

Übersicht über die Unterrichtseinheit

Ich habe mich entschieden, die Durchführung der Unterrichtseinheit in 5 Unterrichtssequenzen darzustellen. Eine Sequenz umfaßte mehrere Unterrichtsstunden, die unter thematischen Aspekten zusammengefaßt wurden.

In der ersten Unterrichtssequenz ging es um das Heranführen der Schülerinnen und Schüler an die Thematik und um eine erste Begegnung mit der Geographie und der Sprache des Landes. Sie umfaßte drei Unterrichtsstunden.

Die zweite Unterrichtssequenz beinhaltete das Vorlesen und Bearbeiten des Buches «Rosana bricht ihr Schweigen» von Uwe Pollmann. Inhaltliche Aspekte wurden diskutiert und mit Hilfe von Dias,

Musik, Schreibanklässen, Leseaufträgen und sonstigen Aktionen verinnerlicht. Diese Sequenz umfaßte insgesamt zehn Unterrichtsstunden.

Die Sequenzen drei bis fünf sind chronologisch nicht so klar voneinander abgrenzbar.

Zunächst fand im dritten Teil die Vorbereitung des Interviews mit dem Autor des Buches und dessen Durchführung statt.

Den vierten Komplex möchte ich «eine kleine Exkursion in die brasilianische Kultur» nennen. In einer Doppelstunde hatten wir die Gelegenheit unter fachkundiger Betreuung die Capoeira, zentrales Element der afrobrasilianischen Kultur, kennenzulernen und auszuprobieren. Dabei handelt es sich um einen musikalisch begleiteten Kampftanz, der noch aus der Sklavenzeit stammt.

In der letzten Unterrichtssequenz hatten die Schülerinnen und Schüler sich gruppenweise mit weiteren Aspekten des Landes beschäftigt, denen ihr Interesse galt. Die Ergebnisse dieser Arbeitsgruppe wurden in Form einer «Brasilienzeitung» dokumentiert.



Rosana aus Recife

Einführung in das Thema «Brasilien»

Zunächst erklärte ich den Schülerinnen und Schülern, wie es zu der Idee kam, für die folgenden vier Wochen Brasilien zum Thema des Deutsch- und Sachkundeunterrichtes zu machen. Kurz erzählte ich, daß ich schon einmal eine Weile in Brasilien gelebt hatte und lud sie ein, sich mit mir auf eine Entdeckungsreise dorthin zu begeben.

Als erstes wollte ich von den Kindern wissen, was ihnen denn über dieses Land schon bekannt sei. Die Fußballer der Klasse waren natürlich darüber informiert, daß Brasilien im Sommer 1994 Fußballweltmeister geworden war und konnten sogar einige Fußballspieler nennen. Ebenfalls bekannt war, daß Brasilien in Südamerika liegt. Einige Kinder konnten einzelne Städte des Landes, wie Rio de Janeiro oder Sao Paulo, benennen.

Außerdem wußten einige der Kinder, daß in Brasilien portugiesisch gesprochen wird.

Ich regte die Schülerinnen und Schüler dazu an, sich vorzustellen, eine Expedition nach Brasilien zu unternehmen. Die anknüpfende Frage war, was wir unbedingt auf unsere Reise mitnehmen bzw. zuvor in Erfahrung bringen müßten, bevor wir losziehen. Schnell kamen die Kinder darauf, daß wir eine Landkarte bräuchten. Ich breitete meine mitgebrachte Brasilienkarte in

der Mitte des Stuhlkreises aus, und wir begannen sie uns genauer anzuschauen.

Wir stellten fest, daß:

- Brasilien sehr groß ist (im Vergleich dazu benutzten wir eine maßstabsgleiche Deutschlandkarte)
 - Brasilien 20-mal größer ist als die BRD
- Um den Kindern die Größe dieses Landes noch bewußter zu machen, zeigte ich ein Dia, auf dem der Umriss Brasiliens abgebildet war. Innerhalb dieser Umgrenzung befanden sich alle Länder Europas (bis auf Russland).

Als zweiten Gegenstand, den man auf einer Expedition bräuchte, nannten die Kinder einen Reiseführer. Außer Landkarte und Reiseführer, den ich herumgab, wurden noch Geld, welches wir uns ebenfalls ansahen, und Kleidung für das Reisegepäck unserer Expedition vorgeschlagen.

Jedes Kind erhielt nun ein Arbeitsblatt mit einer Brasilienkarte. Es bestand die Aufgabe, die kennengelernten Städte einzutragen, die Karte entsprechend zu colorieren und eine Legende dazu anzulegen. Die Schülerinnen und Schüler machten sich mit Interesse an die Arbeit. Die Kinder waren fast alle gut in der Lage, sich auf die Idee eine Expedition nach Brasilien zu unternehmen, einzulassen.

In der nächsten Unterrichtsstunde erklärte ich, daß wir uns nun in die Großstadt Recife begeben würden, um einem Mädchen mit Namen Rosana, die in dieser Stadt

lebt, zu begegnen. Dazu breitete ich einen großen Stadtplan von Recife aus.

Ich erzählte den Schülerinnen und Schülern von Rosana, die allein, ohne ihre Eltern, in dieser riesigen Stadt lebt, und die wir in der folgenden Zeit näher kennenlernen wollten. Zunächst betrachteten wir ein Dia, auf dem ein Mädchen, welches Rosana sein könnte, abgebildet war. Wir beschrieben ihr Aussehen und ihre Umgebung. Wir überlegten, wovon Rosana wohl leben könnte.

Ich gab den Kindern zu bedenken, daß wir, wenn wir Rosana näher kennenlernen und uns mit ihr unterhalten wollten, uns ein wenig mit ihrer Sprache vertraut machen müßten.

Es folgte ein kleiner Sprachkurs.

Zunächst führte ich einen kleinen Begrüßungsdialog ein, den ich langsam vorsprach und an die Tafel schrieb. Wir übten den Dialog mehrere Male einzeln und im Chor. Anschließend fragte ich die Kinder, was man in einem kurzen Gespräch mit einem fremden Menschen, dem man auf der Straße begegnet, noch wissen wollen könnte. Aus den Antworten der Kinder griff ich die Frage nach dem Namen auf. Ich schrieb den Satz «Wie heißt Du?» auf portugiesisch an die Tafel und erklärte die Bedeutung der einzelnen Worte.

Nun verteilte ich 28 Kärtchen mit brasilianischen Namen an die Kinder, damit wir uns gegenseitig begrüßen und nach unserem Namen fragen konnten.



Straßenkinder

Tafelbild:

Bom dia!	Guten Tag!
Tudo bom?	Wie geht's?
Tudo bom!	Alles in Ordnung!
Como Ç seu nome?	Wie heißt du?
Meu nome Ç ...	Ich heiße ...

Obwohl die Aussprache der portugiesischen Worte vielen Kindern nicht so leicht fiel, machte ihnen das Sprechen soviel Spaß, daß sie in der Pause weiter daran übten, sodaß die meisten Kinder den Dialog anschließend gut und auswendig beherrschten.

Wir lesen das Buch

Das Buch «Rosana bricht ihr Schweigen» von Uwe Pollmann stand im Mittelpunkt

der zweiten Unterrichtssequenz. Ich las das Buch kapitelweise vor. Pro Tag schafften wir immer ein bis zwei Kapitel, die ich mit jeweils passenden Dias unterlegte.

Vorstellung des Buches «Rosana bricht ihr Schweigen» von Uwe Pollmann

«Rosana bricht ihr Schweigen» ist ein im Elefanten Press Verlag erschienenes Buch, das den Alltag einer Gruppe zwölfjähriger Straßenkinder in der brasilianischen Großstadt Recife beschreibt. Das Buch hat 89 Seiten und ist in 11 Kapitel zuzüglich Nachwort aufgeteilt.

Eine kurze Inhaltsangabe:

Rosana, Rafael, Sandra und Givanildo sind die Hauptpersonen der spannenden und für Kinder gut verständlichen Erzählung.

Rosanas Vater ist Landarbeiter.

Da er nicht für den Lebensunterhalt seiner Familie aufkommen kann, schickt er seine zwölfjährige Tochter in die Stadt, wo sie als Dienstmädchen bei einer reichen Familie arbeiten soll. Da sie in dieser Familie schlecht behandelt wird, flieht Rosana und versucht sich durch Betteln auf der Straße das Geld für die Rückfahrkarte in ihr Heimatdorf zu verdienen. Auf der Straße lernt sie Rafael, Sandro und Givanildo kennen, denen sie sich anschließt.

Eines Tages verschwindet Paulo, ein Freund der Kinder, spurlos. In der Zeitung entdecken sie ein Foto, das die zerschundene Leiche ihres Freunds auf dem Müllplatz darstellt.

Rafael weiß, was mit Paulo passiert ist, rückt aber nur langsam mit Informationen heraus, da er seine Freunde nicht gefährden will ...

Die Geschichte ist, was Namen und Orte angeht, fiktiv.

Trotzdem ist sie eine wahre Geschichte, da sie tagtäglich in vielen Varianten in Brasilien passiert.

Das Buch ist keine Abenteuergeschichte mit Happy-End.

Vorlesen des ersten und zweiten Kapitels

Die Hauptpersonen der Geschichte werden in ihrer Situation und Umgebung eingeführt.

Während des Lesens hatten die Schülerinnen und Schüler den Auftrag, stichpunkt-



Menschen suchen auf einer Müllhalde nach Verwertbarem

artig mitzuschreiben, was sie über Rosana und ihren Freund Rafael erfahren.

Nach dem Lesen trugen wir die wichtigsten Aspekte zusammen und sahen uns ein paar Dias, auf denen Kinder wie Rosana, Rafael und ihre Freunde abgebildet waren.

Zum Schluß der Stunde schnitten wir zwei lebensgroße Figuren aus weißem Karton aus, die Rosana und Rafael darstellen sollten. Sie wurden im Laufe der Zeit von den Kindern bekleidet, die dafür Kleidungsstücke mitbrachten. Die Figuren begleiteten uns durch die ganze Unterrichtseinheit.

Vorlesen des dritten und vierten Kapitels

Inhalt:

Rafael berichtet von Paulos Tod.

Er wurde ermordet auf dem Müllplatz vor der Stadt aufgefunden.

Die Kinder haben Angst vor der Polizei und beschließen, schnellstens aus der Stadt zu fliehen. Um das Geld für die Fahrkarten aufzutreiben, rauben sie eine Handtasche. Dabei werden sie erwischt und landen im Gefängnis.

Nach und während des Lesens wurden verschiedene Verständnisfragen geklärt. Es fiel den Kindern schwer, zu verstehen, weshalb es überhaupt Menschen gibt, die arm sind. Ebenfalls kam die Frage auf, warum es Polizisten gibt, die Kinder mißhandeln und sogar töten.

Das fünfte Kapitel ist für das Verständnis der Zusammenhänge nicht unbedingt notwendig. Aus zeitlichen Gründen erzählte ich den Inhalt kurz.

Das sechste Kapitel sollten die Kinder zu Hause lesen. Es wurde deshalb als Kopie an alle verteilt. Wichtige Textstellen sollten die Schülerinnen und Schüler markieren.

Inhalt des sechsten Kapitels:

Nachdem Rosana, Rafael, Sandro und Givanildo von der Polizei aufgegriffen wurden, verbringen sie eine Nacht auf dem Polizeirevier. Im Morgengrauen bringt ein Streifenwagen die Kinder an den Stadtrand. Sie bemerken voller Entsetzen, daß die Polizisten sie auf die Müllhalde fahren. Sie wissen, was hier mit Paulo passiert ist. Jedoch ohne den Kindern etwas schlimmes anzutun, wenden sich die Polizisten mit der Warnung ab «Paßt ja auf in Zukunft».

Als Einstieg in die Unterrichtsstunde zeigte ich den Kindern einige Dias, auf denen genau das abgebildet war, was in der Geschichte in den letzten beiden Kapiteln passiert ist. Sie dienten als Erinnerungsstütze und Anknüpfungspunkt an das Kapitel, das die Kinder zu Hause bearbeitet hatten. Die Kinder lasen nun ihre markierten Textpassagen vor.

Ich zeigte ein Dia, welches die Situation darstellt, wie Menschen auf einer Müllhalde nach verwertbaren Dingen suchen.

Erneut tauchte die Frage auf, weshalb diese Menschen so arm sind.

Im Folgenden stellten wir aus Müll aus dem gelben Sack eine große Müllcollage zusammen. Die Collage hängten wir an die Wand, an der sich auch die Steckbriefe und Gemälde der Kinder befanden. Es sollte so aussehen, als würden sich diese Figuren auf dem Müllberg befinden.



Müll aus dem gelben Sack wird zu einer Müllcollage



In der nächsten Stunde sammelten wir Stichworte zum Leben von Straßenkindern an der Tafel. Als Hausaufgabe sollten die Kinder einen Bericht über Straßenkinder verfassen.

Zum Schluß der Stunde las ich den Schülerinnen und Schülern noch das siebte Kapitel des Buches vor.

Inhalt:

Rosana und ihre Freunde beratschlagen, was nun zu tun sei. Sie beschließen aus Angst vor der Polizei aus Recife zu flüchten, kehren aber zunächst doch in die Innenstadt zurück, um sich das notwendige Geld für die Flucht zu beschaffen.

Während des Lesens legten sich einige Kinder unter die Tische, um nachzuvollziehen, was es bedeutet, wie Straßenkinder auf dem Boden schlafen zu müssen. Nach wenigen Minuten war es einigen jedoch schon zu hart. Obwohl das natürlich kein Vergleich mit der Situation der Straßenkinder ist, erhielten sie doch einen Eindruck davon, wie lang eine Nacht auf hartem und kaltem Boden sein muß.

In den folgenden Stunden lasen wir die verbliebenen Kapitel des Buches, wobei die Kinder bis zum Schluß mit großer Spannung zuhörten. Nachdem das Buch abgeschlossen war, begannen wir gemeinsam zu überlegen, was uns an diesem Buch gefallen hat

und was nicht. Dann bekam jedes Kind ein Arbeitsblatt, um sich noch einmal individuell Gedanken zum Buch zu machen.

Diese zweite Unterrichtssequenz verlangte von den Kindern ein hohes Durchhaltevermögen, was das Zuhören beim Vorlesen betrifft.

Obwohl ich in dieser Hinsicht anfangs etwas skeptisch war, bin ich im Nachhinein positiv überrascht. Es entstand keine Ungeduld in Anbetracht der vielen Kapitel, was sicherlich auch mit der enormen Spannung im Buch zusammenhängt.

Bei vielen Schülerinnen und Schülern hatte ich den Eindruck, daß sie das Thema sehr ernst nehmen. Niemand hat auch nur aus Spaß die Situation der Kinder im Buch ins Lächerliche gezogen.

Die Gedanken, die sich die Kinder in der Schule und zu Hause individuell zum Buch gemacht hatten, sollten in einer gemeinsamen Aktion noch einmal intensiviert werden.

Die Schülerinnen und Schüler hatten die Aufgabe, sich auf fünf verteilten Plakaten, mit verschiedenen Fragestellungen, noch einmal schriftlich zum Buch zu äußern.

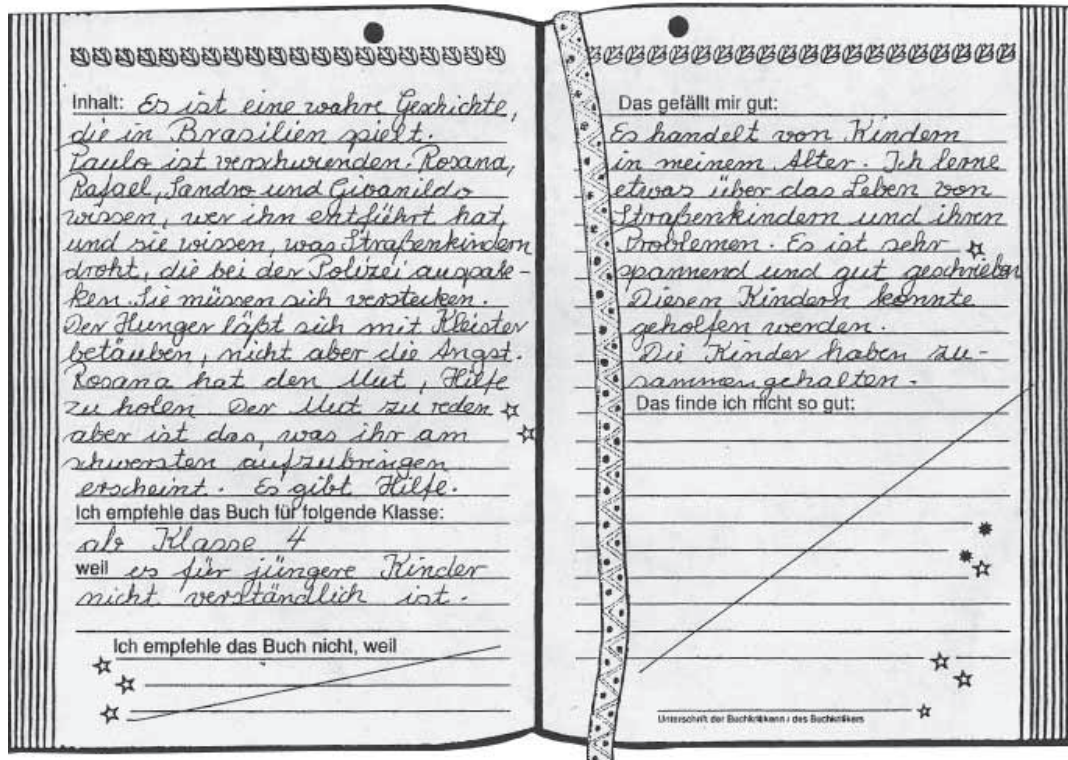
Die dritte Unterrichtssequenz

Gruppenweise erarbeiteten die Schülerinnen und Schüler einen Fragekatalog mit Fragen, die sie dem Autor des Buches, der sich für den nächsten Tag angesagt hatte, stellen wollten.

Anschließend trugen wir die Fragen an der Tafel zusammen und führten mit der Auswahl einen ersten Probendurchgang des Interviews mit Kassettenrekorder durch.

Einige Antworten auf den fünf Plakaten:

- | | |
|--|---|
| <p>1) Zum Inhalt:</p> <ul style="list-style-type: none"> –Rosana, Rafael, Givanildo, Paulo –Polizisten jagen die Kinder –Müllplatz, Klebstoff (gegen den Hunger) –wohnen unter einer Brücke –haben keine Eltern –Paulo wird ermordet <p>2) Das gefällt mir gut:</p> <ul style="list-style-type: none"> –spannend, gutes Ende, interessant geschrieben –die Kinder halten zusammen –daß die Polizisten gefangen wurden –daß der Mann Rafael geholfen hat <p>3) Ich empfehle das Buch, weil:</p> <ul style="list-style-type: none"> –es ist eine wahre Geschichte | <ul style="list-style-type: none"> –es ist spannend –Kinder dürfen am Ende nach Hause –es gut ausgegangen ist –man erfährt etwas über Straßenkinder <p>4) Ich empfehle das Buch nicht, weil:</p> <ul style="list-style-type: none"> –das Ende so kurz ist –es schwer zu verstehen ist –ein Mord darin vorkommt –es traurig ist <p>5) Das finde ich nicht so gut:</p> <ul style="list-style-type: none"> –daß diese Geschichte wahr ist –daß Paulo getötet wurde –daß Rafael verletzt wurde –die Geschichte ist sehr traurig |
|--|---|



Pollmann: Ich wollte die Kinder hier in Deutschland berühren, damit sie sich auch mit diesem Thema befassen, und damit sie vielleicht auch irgendetwas tun.

Schüler E: Wurde der Polizist bestraft?

Pollmann: In diesem Fall wurde der Polizist bestraft, also in dem Buch von Rosana. Aber in vielen anderen Fällen in Brasilien ist es so, daß die Polizisten noch frei herumlaufen, wenn sie Kinder wie Rosana oder den anderen Kindern in diesem Buch etwas antun.

Schüler E: Wie geht es den Kindern heute?

Pollmann: Den Kindern in dem Buch, ja denen geht es so, daß sie in ein Projekt gekommen sind außerhalb der Stadt. In anderen Fällen ist es so, wo die Polizisten

Am nächsten Vormittag hatten die Kinder die Gelegenheit, den Autor des Buches persönlich kennenzulernen.

Zunächst führten fünf Kinder das erarbeitete Interview mit ihm durch. Anschließend hatten alle die Möglichkeit, Fragen zu stellen.

Das Interview mit Uwe Pollmann (gekürzte Fassung):

Schüler A: Hallo, hier sind wir wieder vom Schülerhörfunk aus der Klasse 4d. Heute begrüßen wir unseren ehrenwerten Gast Uwe Pollmann. Guten Tag.

Schüler B: Wie alt sind Sie?

Pollmann: Ich bin 35.

Schüler C: Was haben sie für einen Beruf?

Pollmann: Ich bin Journalist und zur anderen Hälfte des Tages Hausmann. Wißt ihr was das ist?

Schüler: Gemurmel

Schüler C: Wieviele Bücher haben sie schon geschrieben?

Pollmann: Ach du meine Güte. Da muß ich ja echt nachdenken.

Ich glaube es sind sechs.

Schüler D: Warum ausgerechnet ein Buch über Straßenkinder in Brasilien?

Pollmann: Weil mich die Situation dieser Kinder sehr beeindruckt hat und sehr berührt hat.

Schüler D: Wie sind sie auf diese Kinder gestoßen?

Pollmann: Ich bin vor über zwölf Jahren das erste Mal in Brasilien gewesen, und da habe ich dann einige Kinder in Elendsvierteln, in Favelas, kennengelernt, und über Leute, die mit diesen Kindern arbeiten, habe ich auch erstmals Kinder kennengelernt, die auf der Straße lebten.

Schüler E: Warum haben sie eine wahre Geschichte geschrieben?

zum Beispiel nicht bestraft worden sind, daß die Kinder noch unter Angst leben, leben müssen. Und diese Kinder, die brauchen noch Hilfe.

Insgesamt hat das Interview mit dem Autor und dessen Vorbereitung den Kindern sehr viel Spaß gemacht. Sie bekamen so noch einmal einen ganz anderen Zugang zu dem Buch und dem Thema insgesamt. Gerade weil es an dieser Stelle eine reale Angelegenheit war und keine fiktive.



Interview mit Uwe Pollmann



Capoeira – ein brasilianischer Kampftanz

Darstellung der vierten Unterrichtssequenz

In dieser Doppelstunde hatten wir einen weiteren Brasilienexperten zu Gast, der uns theoretisch und vor allem praktisch in die afrobrasilianische Kultur einführte. Er lehrte uns Grundsätze der Capoeira, eines brasilianischen Kampftanzes, der auf die Sklavenzeit zurückgeht. Zusätzlich konnten wir einige Musikinstrumente, die dazu gespielt werden, kennenlernen und damit unseren Tanz abschließend selber begleiten.

Den Kindern hat das Erlernen dieses Tanzes sehr viel Spaß gemacht.

Wichtig bei diesem Kampfsport ist es, seine Bewegungen wohl zu koordinieren und nicht blindlings um sich zu schlagen und zu treten.

Wir hatten bei dem gesamten Unterrichtsthema Brasilien die Vorstellung, dieses Land so vielseitig wie möglich darzustellen. Da die Capoeira ein wichtiger Bestandteil der Kultur ist, wollten wir sie den Kindern nicht vorenthalten.

In der fünften Unterrichtssequenz hatten die Schülerinnen und Schüler noch weitere Gelegenheit, sich mit dem Thema «Brasilien» auseinanderzusetzen. In den folgenden Stunden haben sie Kleingruppen gebildet und sich in diesen Gruppen zu den verschiedensten Aspekten mit Brasilien beschäftigt. Für folgende Themen hatten sich die Kinder entschieden:

Amazonas / Reisetips / Sprache / Essen und Trinken / Indianer / Hast du das gewußt ...? / Rätsel

Die Ergebnisse dieser Arbeitsgruppen wurden den anderen Kindern in Form von Kurzreferaten vorgestellt und in einer «Brasilienzeitung» zusammengefaßt.

Eine weitere Doppelstunde nutzten wir, um die Spiele für das Schulfest herzustellen. Mit Hilfe eines Vaters (von Beruf Tischler) bauten wir ein Nagelfußballspiel (s. Titelabbildungen) und ein Spiel, bei dem man einen Pfennig treffen muß. Beide Spiele entstanden innerhalb von kürzester Zeit unter Mitwirkung aller Kinder. Das Nagelfußballspiel ist jetzt schon das beliebteste Pausenspiel der Klasse, auch der Mädchen.

Abschluß der Unterrichtseinheit

Zum Abschluß meiner Unterrichtseinheit und auch als kleine Lernkontrolle inszenierte ich ein Quiz mit dem Titel «Der große Preis». Es funktionierte gruppenweise, und war den meisten Kindern durch die gleichnamige Fernsehserie längst bekannt.

Als Preis gab es für alle Kinder selbstgemachte Karamelbonbons.

Ich möchte behaupten, daß die Fragen des Quiz nicht unbedingt einfach waren. Die Kinder waren in der Lage, auf portugiesisch auswendig bis zehn zu zählen und einen

Begrüßungsdialog durchzuführen, die Einwohnerzahlen des Landes, Längen und Breiten des Amazonas zu nennen, sich an Hauptfiguren und wichtige Aspekte der Lektüre zu erinnern und lächelten nur müde über Fragen, wie: «Wie heißt der größte Wasserfall Brasiliens?» oder «Was ist der Nationalsport Brasiliens?»

Die meisten Sachen, die die Schülerinnen und Schüler jetzt so mühelos zu nennen wußten, haben sie vor der Unterrichtseinheit nicht gewußt.

Ein besseres Feedback kann man, glaube ich, nicht bekommen.

Literaturangaben

- BRASILIAN. Hg. von Karl Baedeker. 1. Auflage. Stuttgart: Baedeker 1994
GEO SPECIAL. Brasilien. Hamburg: Verlag Gruner und Jahr 1988
HENRIQUE, PEDRO: Um jeito de ver o Rio. Rio de Janeiro: Colecao Pedro Henrique 1991
LYNN, BRESLER: Die Erde. München: ars edition 1989
MERIAN. Brasilien. Hg. v. Hoffmann und Campe, Hamburg 1988
OLLIVER, JANE: Erster Bildatlas für Kinder. Hamburg: Tessloff 1977
POLLMANN, UWE: Rosana bricht ihr Schweigen. 2. Auflage. Berlin: Elefant-Press 1994
PONS: Portugiesisch, Praxiswörterbuch. Stuttgart: Klett 1992
SACHER, RAINER: Gesichter der Erde, Berlin: Altberliner Verlag 1990
STEELE, PHILIP: Atlas der Völker. Nürnberg: Tessloff 1991

Überregionale Lehrerfortbildungstagung

Projekt «Eine Welt in der Schule», – Tagungsbericht über die Grundschultagung

Andrea Pahl

In diesem Jahr gab es für unsere jährlich stattfindende Lehrerfortbildungstagung einen neuen Termin und einen neuen Ort. Wir konnten erstmalig den Tag der Deutschen Einheit nutzen, so daß die Tagung statt im November schon Anfang Oktober angesetzt war. Ein Termin mit Vor- und Nachteilen. Als positiv wurde empfunden, daß das Schuljahr noch lang war und auch der «Weihnachtsstreß» noch auf sich warten ließ. Gerne hätten jedoch noch mehr Kolleginnen und Kollegen teilgenommen, wenn nicht gerade Herbstferien in ihrem Bundesland gewesen wären. Der Oktobertermin wird auch 1996 bleiben, jedoch so verschoben, daß hoffentlich vielen Kolleginnen und Kollegen die Teilnahme möglich sein wird. Der Tagungsort Bad Oeynhausen, an dem zuvor schon die Sekundarstufe I-Tagungen stattgefunden haben, wird in Zukunft auch für die Grundschule ein Anlaufpunkt sein. Erreichbarkeit und Unterkunft stießen überall auf positive Resonanz.

Meine-Deine-Unsere Werte?

Als Einführung in die Tagung haben wir uns zunächst mit dem Thema «Werte» beschäftigt.

Eine wesentliche Zielsetzung der Eine Welt-Thematik ist die Vision eines friedlichen Miteinanders verschiedenster Menschen unterschiedlichster Nationalität und Herkunft. Voraussetzung dafür ist die Bereitschaft des Einzelnen, sich mit anderen Kulturen und deren Normen und Werten auseinanderzusetzen. Je mehr ich mein Gegenüber kennenlerne und versuche zu verstehen, warum sie oder er so denkt und handelt, desto eher kann ich mit ihr oder ihm eine gemeinsame und tolerante Umgangsbasis bilden. Allerdings ist dafür auch ein bewußter Umgang mit meinen eigenen

Werten und Normen notwendig, damit auch ich mich dem anderen erklären kann.

Im Rahmen der Eine Welt-Thematik stellen sich der Pädagogin, dem Pädagogen nun folgende Fragen:

- Welche Werte will ich im Rahmen der sozialen Erziehung in meiner Klasse weitergeben?
- Auf welchen Werten basiert mein eigenes Verhalten?
- Welche Werte und Normen liegen anderen Kulturen zugrunde?

Es war natürlich nicht möglich, diese Fragen in einer Einführung zur Thematik zu klären. Aber es war sicher sinnvoll, sich, bevor man an konkrete Unterrichtsthemen herangeht, einmal einige Gedanken über die Zielsetzung zu machen.

Um uns etwas handlungsorientiert an diese eher kognitive Thematik heranzutasten, wurde erstmal mit einigen Bewegungselementen den eigenen Ansichten nachgespürt. Es wurden Fragen vorgelesen, die alle entweder mit ja oder nein zu beantworten waren. Bei «ja» mußte man aufstehen, bei «nein» konnte man sitzen bleiben. Je nach Art der Frage kann dieses Spiel sehr einfach und auch amüsant sein, oder schwieriger und etwas spannungsgeladen werden. Fragen, ob Vegetarier oder nicht, ob man ein Haustier hat oder schon einmal bei einem Bundesligaspiel war, sind leicht zu beantworten. Es macht dabei auch nichts, wenn man einmal als einziger aufsteht. Etwas unruhiger wird es bei Fragen nach der Zugehörigkeit zu einer Partei oder einer Gewerkschaft. Ebenso bei Fragen von der Sorte: Wer kauft bei Aldi ein? Wer hat den Film Rambo II gesehen? Wer liest die BILD-Zeitung?

Je nachdem, wie gut man eine Gruppe kennt und die Gruppe sich untereinander, kann dieses Spiel bis zu immer persönlichen Fragen fortgesetzt werden. Es ist eine sehr gute Übung, um sich selbst und die

anderen etwas einzuschätzen. Auch erlebt man schnell, wie schwierig es sein kann, unter Umständen als einziger, eine bestimmte Position zu beziehen.

Eine weitere Variante, die wir auch ausprobiert haben, ist das «Vier-Ecken-Spiel». In diesem Fall werden auf eine Frage vier Antworten vorgegeben, und man muß in die entsprechende Ecke gehen, für die diese Antwort steht. Auch hierbei entwickeln sich interessante Prozesse. Die Gruppe hat dabei etwas zwanghaftes, so daß es fast nie vorkommt, daß jemand in der Mitte stehen bleibt, weil ihr oder ihm keine der Antworten gefällt. Man wird auch schnell zum Mitläufer, wenn Fragen gestellt werden, zu denen man keine Meinung hat oder deren Antworten man nicht richtig versteht. Fast nie wird nachgefragt, sondern man geht lieber in die Ecke, die am vollsten ist.

Diese beiden Spiele sind sehr gut geeignet, sich mit den eigenen Werten und Haltungen auseinanderzusetzen. Positiv ist auch das Erleben, wie beeinflusbar man durch die Gruppe ist, egal wie gut man die anderen kennt oder nicht. Beide Spielvarianten sind durchaus geeignet, auch Kindern eine solche Erfahrung zu vermitteln. Durch sorgfältige Auswahl der Fragen kann unerwünschten Langzeitwirkungen von Ausgrenzung vorgebeugt werden.

Ein weiterer Zugang zum Thema war die Frage nach den Werten anderer Kulturen. Dazu gab es ein Lesebeispiel aus dem Buch «Bismillah und Inshallah» von Sigrid Weiner. Dieses Buch enthält Geschichten über das Verhältnis von Deutschen und Türken in Deutschland. Spannend daran ist, daß jeweils ein Ereignis, z. B. eine Türkin zieht in ein deutsches Wohnhaus, aus der Sicht der beiden Kulturen geschildert wird. Die unterschiedlichen Wertungen und Sichtweisen werden dabei sehr deutlich. Die Leserin bzw. der Leser bekommt die Chance, durch eine ganz andere Sichtwei-

se typisch deutsche Verhaltensformen und Werte wahrzunehmen. Auch dies war ein spannender Zugang für die Tagungsteilnehmer, da die Texte so geschrieben sind, daß man sich in der Darstellung der deutschen Haltung durchaus wiederfinden kann.

Werte und Einstellungen fallen nicht vom Himmel. Jeder bildet seine Werthaltungen aufgrund seiner kulturellen Rahmenbedingungen, seiner Erziehung und Lebenspraxis. Für unseren Kulturkreis werden Befürchtungen geäußert, daß unser Wertesystem bald nicht mehr existiert, da sich die Rahmenbedingungen durch politische, technische und wirtschaftliche Veränderungen immer mehr wandeln. Gerade Jugendlichen wird das Fehlen jeglicher Koordinaten von «oben» und «unten» bzw. «gut» und «böse» bescheinigt. Ein universelles Wertesystem scheint es nicht mehr zu geben. Doch wie sieht dieses überhaupt aus? Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhielten die Aufgabe, in eine Wertepyramide für sie wichtige Werte einzutragen und in eine Rangfolge zu bringen. Wie sich herausstellte, eine sehr schwierige Aufgabe. Das Bewußtmachen von Werten, die Hierarchisierung und die Begründung von Wertvorstellungen führten zu spannenden Diskussionen.

Auch wenn zum Thema «Werte» zunächst vieles nur angerissen werden konnte, so ergaben sich doch interessante Überlegungen, die sich in die Arbeitsgruppen fortsetzen konnten. Egal welchen Bereich man aus der Eine Welt-Thematik auswählt, die Frage nach den Werten und Normen, entweder bei uns oder in einer anderen Kultur, spielt immer eine Rolle.

Die Arbeit in den Gruppen

AG 1: «Fußball»

Diese Arbeitsgruppe wurde von Wolfgang Brünjes angeboten. Im Projekt werden schon seit längerem Materialien zu diesem Thema gesammelt, und es gibt auch immer wieder Nachfragen und Ausleihwünsche. So aktiv und handlungsorientiert wie der Titel klingt, ist das Thema jedoch zunächst nicht. Gilt es doch, den Fußball weltweit in den Griff zu bekommen, Schwerpunkte zu setzen und Zielsetzungen zu formulieren. Folgende Punkte hatte die Gruppe zunächst bearbeitet:

- Zielsetzungen:
 - Einstellung zum Spiel soll relativiert werden (Spielfreude anstatt Erfolgsorientierung usw. ...)

- Soziales Miteinander soll gefördert werden
- Vermittlung länderkundlicher Aspekte
- Verdeutlichung der Verbindung von Fußball und Einer Welt

○ Inhalte:

- Weltweite Verbreitung
- Spieler vieler Nationalitäten in den Mannschaften der BRD
- Gewalt und Fußball
- Ausländersportvereine
- Fußballähnliche Spiele aus anderen Kulturen
- Mannschaft als soziale Einheit
- Vermarktung/ wirtschaftliche Verknüpfung
- Sportentwicklungshilfe
- Nationalismus usw.

Aus dieser Vielfalt versuchte die Gruppe eine in sich geschlossene und für Grundschüler faßbare Einheit zu machen. Als Schwerpunkt wurde Brasilien ausgewählt. Anhand einer Rahmengeschichte aus dem Land, sollen die Kinder an das Thema herangeführt werden. Die Geschichte wurde von einer Teilnehmerin selbst geschrieben und ist inzwischen von einem Kinderbuchautor und einer Brasilianerin überarbeitet worden.

Neben der Situation in Brasilien steht natürlich auch das Fußballspielen bei uns an. Die ausgearbeiteten Unterrichtseinheiten sollen Anfang 1996 erprobt werden.

AG 2: Kriterien für Kinderbücher

In dieser Arbeitsgruppe ging es darum, sich mit der Vielfalt der Kinderbücher, die zum Thema «Eine Welt» auf dem Markt sind, auseinanderzusetzen. Die Idee für diese Arbeitsgruppe ging auf viele Anfragen an das Projekt zurück. Häufig wird darum gebeten, doch eindeutige Kriterien zu nennen, was ein gutes Kinderbuch ist. Geleitet wurde diese Gruppe von Andrea Pahl.

Bevor die Gruppe sich mit den Büchern konkret beschäftigte, wurden erst einmal verschiedenste Kriterienkataloge betrachtet. Es gibt zahlreiche Gruppen, die sich mit der Evaluation von Kinderbüchern beschäftigen. Ein Beispiel dafür ist die Gesellschaft zur Förderung der Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika e. V., die für ihre Beurteilung von Kinderbüchern neun Kriterien entwickelt hat (leicht gekürzte Wiedergabe):

1. Wer sind die Helden der Geschichte?
2. Wie werden die Menschen der Völker beschrieben?

3. Wie werden andere Lebensformen beschrieben und deren Normen gewürdigt?
4. Was ist die Botschaft des Buches?
5. Wie sind die Illustrationen?
6. Wie sind Sprache und Stil?
7. Trägt das Buch dazu bei, solidarische Haltung zu verstärken?
8. Aus welchem Land kommen Autorin oder Autor bzw. Illustratorin oder Illustrator?
9. Wann ist das Buch geschrieben worden?

Bei allen betrachteten Kriterienkatalogen konnte die Gruppe im wesentlichen den einzelnen Punkten zustimmen. Spannend war dann der Versuch, diese Kriterien auf Kinderbücher anzuwenden. Wir haben uns unter anderem viele der Bücher angesehen, die die Gesellschaft zur Förderung der Literatur anhand ihrer neun Kriterien empfiehlt. Für die Arbeitsgruppe waren diese Empfehlungen oft nicht nachvollziehbar.

Zwei Bücher, die in der Gruppe auf positive Resonanz stießen, sollen nun in der Praxis ausprobiert werden, um zu überprüfen, ob unsere angelegten Kriterien den Wahrnehmungen der Kinder in der Praxis standhalten können.

AG 3: «Südsee»

Die dritte Arbeitsgruppe wurde von Volker Harms geleitet. Diese Gruppe hatte sich nicht neu gefunden, sondern ihre im Vorjahr unter dem Thema «Blumen» begonnene Arbeit ausgewertet und fortgesetzt. Schwerpunkt des Themas ist nun eine kleine Insel in der Südsee mit ihrer Bevölkerung und deren Lebensformen. Zwei Erprobungen zu dieser Thematik sind schon durchgeführt worden, zwei weitere wurden auf dieser Tagung geplant.

Um den kognitiven Rausch, der auf Tagungen gerne entsteht, ein wenig zu unterbrechen, gab es am Abend eine aktive Entspannung bei afrikanischen und orientalischen Rhythmen. Sechs Musiker aus unterschiedlichen afrikanischen Ländern führten uns unter der Leitung von Hafedh ben Mansour in den Genuß verschiedenster Rhythmen ein. Es gab die Möglichkeit, entweder entspannt zuzuhören, das Tanzbein bzw. den Körper zu schwingen oder sich ein paar warme Hände an den Trommeln zu holen. Das Mitreißende dieser Musik unterstrichen einige Kurgäste Bad Oeynhausens, die wir aus dem Fenster bei rhythmischen Bewegungen vor den dortigen Telefonzellen beobachten konnten.

Wie wohnen Menschen in anderen Teilen der Erde?

Ein Beitrag zur interkulturellen Erziehung

Ursula Jannes

«Wenn ich könnte,
gäbe ich jedem Kind
eine Weltkarte (...) und wenn möglich
einen Leuchtglobus
in der Hoffnung,
den Blick des Kindes
auf's äußerste zu weiten
und in ihm
Interesse und Zuneigung zu wecken
für alle Völker,
alle Rassen,
alle Sprachen
alle Religionen -
an allen Orten!»

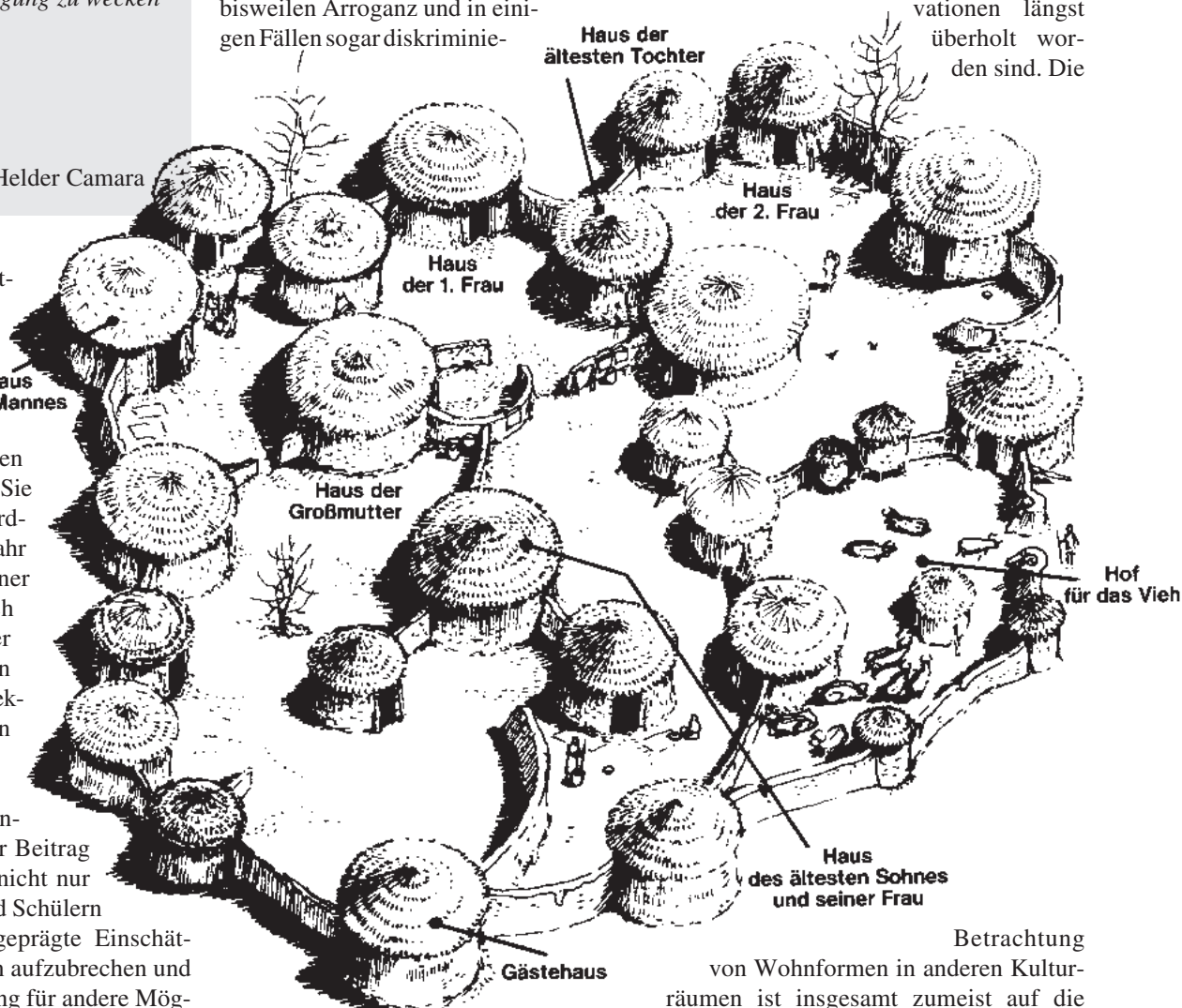
Dom Helder Camara

lichkeiten der Daseinsbewältigung und Lebensgestaltung zu wecken.

Das Thema «Wohnen» bietet vielfältige Möglichkeiten einer interkulturellen Betrachtung. Bei einem ersten Literaturstudium stellte ich mit Schrecken fest, daß das Bild, welches vorherrschend in Kinderbüchern von den Wohnformen in anderen Teilen der Erde vermittelt wird, durch eine eurozentrische Sicht gekennzeichnet ist, die bisweilen Arroganz und in einigen Fällen sogar diskriminie-

rende Elemente in sich birgt. Genauer betrachtet, steckt schon in der häufig zu findenden Wortwahl «primitiv» oder «Hütte» eine negative Wertung. In einigen Büchern wird zudem der Eindruck vermittelt, daß die Behausungen der «Naturvölker» nicht mehr darstellen als noch funktionsfähige Relikte aus der Geschichte «zivilisierter Gesellschaften», die von unserer «modernen Welt» durch technische Innovationen längst überholt worden sind. Die

In seiner Schlichtheit drückt dieses Gedicht das Anliegen aus, welches für mich die Grundlage der hier vorgestellten Unterrichtsreihe bildet. Sie wurde für das Fach Erdkunde für ein 5. Schuljahr entwickelt und in einer Hauptschule praktisch erprobt. Am Beispiel der Grunddaseinsfunktion «Wohnen» sollten Aspekte einer interkulturellen Erziehung verwirklicht und damit – abgesehen von fachlichen Intentionen – ein kleiner Beitrag geleistet werden, die nicht nur unter Schülerinnen und Schülern verbreitete vorurteilsgeprägte Einschätzung fremder Kulturen aufzubrechen und Interesse sowie Achtung für andere Mög-



Betrachtung von Wohnformen in anderen Kultur-räumen ist insgesamt zumeist auf die

Aspekte der Unterentwicklung, der Armut und der Exotik begrenzt. Dabei wird nahezu völlig ignoriert, daß es sich bei allen Behausungen um kulturelle, technische und damit zivilisatorische Leistungen handelt, die auf der Basis von Intelligenz und Kreativität entstanden sind.¹ Zweifellos steht hinter einer solchen Interpretation traditioneller Wohnformen aus anderen Teilen der Erde nicht böser Wille; es handelt sich wahrscheinlich vielmehr um die Projektion eigener Wohnbedürfnisse auf andere Kulturen – frei formuliert: «Die armen Menschen dort – so hausen die! – das könnte ich nie!».

In der geplanten Unterrichtsreihe wurde im Sinne einer interkulturellen Erziehung versucht, den Schülerinnen und Schülern den Wert und die faszinierende Anpassung der Bauten in anderen Erdteilen an die jeweiligen materiellen (z. B. ökologische Voraussetzungen) und immateriellen Bedingungen (z. B. sozio-kulturelle Gegebenheiten) einer Region zu verdeutlichen. Die Schülerinnen und Schüler sollten demnach am Beispiel der Grunddaseinsfunktion «Wohnen» zu der Erkenntnis gelangen, daß die Menschen in allen Teilen der Erde Möglichkeiten gefunden haben, ihr Leben zu meistern. In einer solchen Erkenntnis liegt m. E. der Schlüssel zu einer von Respekt, Toleranz und Solidarität getragenen Einschätzung fremder Kulturen, welche diskriminierendes und ausländerfeindliches Gedankengut im Keime ersticken kann.

Inhaltliche Aspekte und organisatorische Rahmenbedingungen

Die Grunddaseinsfunktion «Wohnen» nimmt innerhalb des komplexen Gefüges menschlicher Existenz eine zentrale Position ein. Menschen müssen sich aufgrund ihrer unzureichenden physischen Anpassung an die natürliche Umwelt durch Bauwerke dem jeweiligen Lebensraum anpassen oder ihre Lebenswelt durch Bauten aktiv verändern.² Die menschliche Behausung ist allerdings weit mehr als «ein Dach über dem Kopf», mit dem der Mensch sich ein Leben in seiner natürlichen Umgebung ermöglicht. Man kann in ihr vielmehr eine Manifestation sozialer und technisch-materieller Organisation sehen, in der die gesellschaftlichen und intellektuellen Kräfte einer Kultur Gestalt angenommen haben.³ Wohnen bzw. Bauen schließt also

immer ein aktives Gestalten des Lebensumfeldes ein und ist – zumindest in traditionellen Gesellschaften – Ausdruck kultureller Identität.⁴

Besonders wenn man den Blickwinkel von der eigenen Heimat auf Wohnformen in anderen Teilen der Erde erweitert, so ist man zunächst beeindruckt von der Vielfalt unterschiedlichster Wohnformen, die sich dort zeigt. So stellte die Auswahl geeigneter Unterrichtsinhalte bzw. -beispiele neben der aufwendigen Materialsuche das schwierigste Problem im Laufe der Vorbereitungen für die Unterrichtsreihe dar.

Der Titel der Unterrichtsreihe impliziert durch die Formulierung «in anderen Tei-

len der Erde» die Thematisierung von Wohnformen aus verschiedenen Kontinenten. Zweifellos empfiehlt es sich, den Schülerinnen und Schülern Eindrücke vom Formenreichtum des Wohnens und seiner weltweiten Ausprägung zu vermitteln. Allerdings besteht bei einem solchen weltweiten Überblick die Gefahr, nur oberflächliche, vielleicht sogar klischeehafte Eindrücke zu vermitteln (z. B.: alle Asiaten leben auf Hausbooten). Dennoch hatte ich mich für einen kurzen weltweiten Überblick entschieden, in dem unterschiedliche Haustypen vorgestellt wurden – allerdings verbunden mit dem deutlichen Hinweis, daß diese immer nur ein einzi-

Übersicht: Themen und Verlauf der Unterrichtsreihe

1. Unterrichtssequenz

Thema: Wie wohnen Menschen in anderen Teilen der Erde?
Stichworte: weltweiter Überblick, unterschiedliche Wohnformen werden anhand von Fallbeispielen vorgestellt, Einflußfaktoren des Wohnens werden erarbeitet

2. Unterrichtssequenz

Thema: Wir reisen zusammen nach AFRIKA!
Stichworte: Atlasrallye, Afrikapuzzle, Diaserie, assoziative Bildbetrachtung verschiedener afrikanischer Wohnformen

3. Unterrichtssequenz

Thema: Wie wohnen die PYGMÄEN im Tropischen Regenwald Afrikas?
Stichworte: Kuppel»hütten» im Tropischen Regenwald; Gefährdung der Lebenswelt durch Zerstörung der Heimat der Pygmäen, Nomadismus

4. Unterrichtssequenz

Thema: Wie wohnen die TAMASHEK am Rande der Wüste Sahara?
Stichworte: Leben auf Wanderschaft – Wohnen im Zelt; Behausung als Ausdruck einer bestimmten Gesellschaftsstruktur und Lebensform, Bastelarbeit

5. Unterrichtssequenz

Thema: Wie wohnen die MATAKAM in Kamerun?
Stichworte: 1. Teilthema: Im Lehmhaus läßt sich's gut leben!
«Lehmfühlsstraße» – vergleichende Untersuchung unterschiedlicher Baumaterialien, Wie wird ein Lehmhaus gebaut; Versuche zu traditioneller und moderner Dachkonstruktion (Strohdach-Wellblechdach)
2. Teilthema: Wohnen im Gehöft – Leben in Gemeinschaft!
Nachbau eines Gehöftes (aus Pappe); Wie wohnt und lebt eine Großfamilie in Westafrika

6. Unterrichtssequenz

Thema: Wie wohnen Menschen in einer afrikanischen STADT? – Wir bekommen Besuch aus Afrika! – Besuch eines Afrikaners, der vom Leben und Wohnen in Städten seiner Heimat erzählte (mit Dias) und uns die afrikanische Lebensart etwas näher brachte (u. a. durch gemeinsames Musizieren und Tanzen)

Lernzirkel

Thema: Was wissen wir noch?
Stichworte: Wiederholung und spielerische Überprüfung der Lernergebnisse durch einen Lernzirkel

Vorbereitung der Ausstellung und Gesamtreflexion

Themen: 1) Wir bereiten unsere Ausstellung vor!
2) Wie war's? – Meinungen und Kritik!

ges Beispiel für die Wohnformen der betreffenden Region darstellen. Der Vergleich unterschiedlicher Behausungen diente zudem der Erarbeitung von Einflußgrößen der Wohnfunktion und ermöglichte darüber hinaus eine topographische Übung.

Für die intensive Erarbeitung entschloß ich mich dann, eine Konzentration auf den Kontinent Afrika vorzunehmen. In Afrika präsentieren sich – zumindest noch – verschiedenartige Wohnformen in sehr eindrucksvoller Weise. Eines meiner Anliegen war es zudem, auf dem Hintergrund einer interkulturellen Erziehung das Afrikabild der Schülerinnen und Schüler zu hinterfragen und – falls nötig – zu korrigieren. Es ist anzunehmen, daß dieses Bild durch die Charakterisierung von Sabine TRÖGER wiedergegeben wird, die feststellt, daß «(...) in der deutschen Öffentlichkeit das Bild des rückständigen, unmodernen, ungebildeten und durch den täglichen Kampf um Nahrungsmittel gezeichneten Afrikaners dominiert.»⁵ Ein Ziel bei der Schwerpunktsetzung auf den Kontinent Afrika ist es, den Blick der Schülerinnen und Schüler für eine (neue) Beschäftigung mit dem

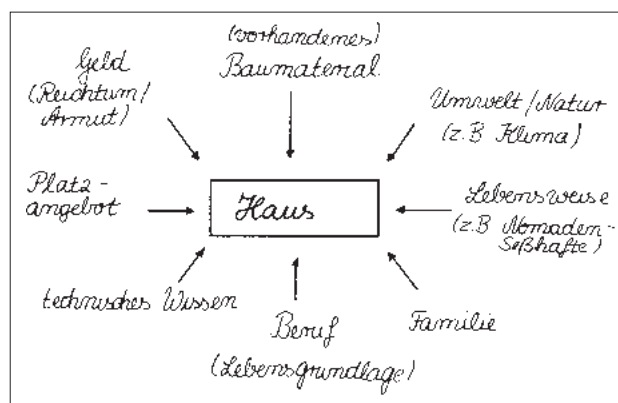
Kontinent Afrika zu öffnen, der uns nicht nur in Bezug auf die räumliche Distanz, sondern auch aufgrund der geschichtlichen – für Europa durchaus nicht rühmlichen Verbindungen – nah ist.⁶

Bei der intensiven Erarbeitung wurden nur Beispiele aus (Nord-) West- und Zentralafrika thematisiert, wodurch der Orientierungsrahmen für die Schülerinnen und Schüler relativ überschaubar blieb. Die ersten drei Beispiele stellen typische traditionelle Wohnformen dar, denen dann bewußt die Behandlung des städtischen Wohnens in Afrika gegenübergestellt wird. Das städtische Wohnen gehört meiner Ansicht nach unbedingt zu relevanten Themenbeispielen, weil es zu einer Differenzierung des Afrikabildes bei den Schülerinnen und Schülern beiträgt.

Die Wahl traditioneller Wohnformen könnte den Vorwurf aufbringen, es würden Wohn- und Lebensweisen vorgestellt, die nur noch vereinzelt existieren und immer mehr von «modernen» Entwicklungen überformt bzw. überrollt werden. Diese Bedenken sind nicht von der Hand zu weisen. Wie mir jedoch von Fachleuten versichert wurde, sind die gewählten Wohnformen durchaus noch existent. Zudem

wurden die Veränderungen und die Gefährdung der betreffenden Kulturen – allerdings nur in stark vereinfachter Form – im Rahmen der unterrichtlichen Arbeit angesprochen. Meiner Ansicht nach rechtfertigt gerade die Gefährdung dieser traditionellen Lebensformen eine Vorstellung ihrer kulturellen Errungenschaften – hier am Beispiel der Behausungen.

Eine weitere Problematik in Bezug auf die Auswahl der genannten Wohnformen könnte in einer «exotisierenden Wirkung» gesehen werden. Besonders bei der Behandlung der Pygmäen kann es im Rahmen einer undifferenzierten Betrachtung zu vordergründigen Eindrücken, die das



«Fremdartige» und «Exotische» dieser Volksgruppe einseitig hervorheben, kommen. Im Bemühen um interkulturelle Erziehung sollen diese zweifellos zunächst exotisch anmutenden Eindrücke mit sachlichen Informationen gefüllt und so schließlich zu einer anerkennenden, hoffentlich faszinierten Betrachtung der anderen Kultur führen.

Die organisatorischen Rahmenbedingungen für die Durchführung der Unterrichtsreihe waren optimal und ermöglichten eine projektorientierte, fächerübergreifende und handlungsorientierte Vorgehensweise.

Insgesamt standen 24 Unterrichtsstunden zur Verfügung, die auf 9 Unterrichtstage verteilt wurden. Diese «Projektstage» wurden als thematisch abgegrenzte Einheiten gestaltet, die allerdings auf den Gesamtzusammenhang bezogen wurden und jeweils 2 – 4 Unterrichtsstunden umfaßten. In den restlichen Unterrichtsstunden eines Projektages fand der reguläre Fachunterricht statt.

Aufgrund des Umfangs und der inhaltlichen Fülle kann die Unterrichtsreihe nicht umfassend und detailliert vorgestellt werden. Vielmehr soll hier auf einige ausgewählte Elemente der Unterrichtsgestaltung eingegangen werden.

Weltweiter Überblick

Zu Beginn der Unterrichtsreihe wurde den Schülerinnen und Schülern eine gestalterische Aufgabe gestellt. Sie sollten ein Bild zeichnen, das ihre Vorstellungen von Häusern in anderen Teilen der Erde wiedergibt. Wie sich bei der gemeinsamen Betrachtung der Ergebnisse im Kreisgespräch zeigte, wurde diese Aufgabe mit Begeisterung und viel Phantasie gelöst. Ausgehend von diesen ersten Eindrücken bearbeiteten die Schülerinnen und Schüler in Partnerarbeit Steckbriefe von Kindern, die in anderen Teilen der Erde wohnen. Diese enthielten kurze Sachinformationen zur Lebens- und

Wohnsituation der Kinder. Gleichzeitig erhielt jede Arbeitsgruppe ein Bild von der betreffenden Behausung des Kindes (z. B. Iglu, Pfahlhaus, Wohnwagen, Hausboot). Die Ergebnisse dieser Unterrichtsphase wurden zusammengetragen und dienten der Erarbeitung von Einflußgrößen des Wohnens.

Die Arbeitsergebnisse und Abbildungen wurden zusammen mit einer Weltkarte, auf der die Wohnorte der betreffenden Kinder markiert waren, an eine Stellwand geheftet. Diese 1. Stellwand bildete zugleich den Einstieg für eine «wachsende Arbeitswand», die im Laufe der Unterrichtsreihe immer weiter ergänzt wurde und die Basis für die Ausstellung bildete. Noch am 1. Tag des Projektes wurde den Schülerinnen und Schülern die Eingrenzung der weiteren Erarbeitung auf den Kontinent Afrika verdeutlicht.

Wir reisen zusammen nach Afrika

Am zweiten Tag unternahmen wir gemeinsam eine «Reise nach Afrika». Bei einem kurzen Brainstorming zum Kontinent Afrika zeigten sich bei den Schülerinnen und Schülern exakt die Vorurteile, die SABINE TRÖGER erwartete. Die Aussagen reichten von: «da ist es heiß», «da leben wilde Tiere» bis zu «da gibt es oft Krieg» und «da hungern alle». Die Kinder sollten zunächst eine grobe topographische Vorstellung von Afrika erlangen. Zu diesem Zweck wurde eine «Atlasrallye» durchgeführt, eine Form des Suchspiels, die den Schülerinnen und Schülern bekannt war und immer viel Freude bereitete. Anschließend kommentierten



Afrika-Puzzle

die Kinder selbständig eine Diaserie «Unsere Reise nach Afrika».⁷ Eine Vertiefung und praktische Anwendung der gewonnenen topographischen Kenntnisse erfolgte dann mit Hilfe eines großformatigen Afrikapuzzles. Eine zusätzliche Motivation wurde durch die anschließende Umsetzung der Reiseroute mit Hilfe von Modellfahrzeugen (Eisenbahn, Jumbo, Jeep, kleineres Flugzeug) auf der Afrikakarte erreicht. Da die meisten «angefahrenen» bzw. «angeflogenen» Stationen zugleich lokal mit den Themenbeispielen der Unterrichtsreihe verbunden sind, prägten sich einige topographische und landeskundliche Informationen schon bei dieser spielerischen Auseinandersetzung ein.

Im Zentrum des zweiten Erarbeitungsschwerpunktes stand eine assoziative Bildbetrachtung. Die Phase der assoziativen Bildbetrachtung läßt sich optimal mit der Zielsetzung interkulturellen Lernens verbinden. In ihrem Verlauf können Einstellungen und Vorurteile transparent gemacht werden, weil bildhafte Darstellungen und deren Interpretation nicht nur den Intellekt, sondern auch andere Bewußtseinsstrukturen der Schülerinnen und Schüler intensiv ansprechen. Sechs großformatige Fotos verschiedener afrikanischer Haus- und Siedlungsformen wurden in die Mitte des Sitzkreises gelegt. Zunächst äußerten die Schülerinnen und Schüler spontane Eindrücke. Auf die Frage hin, welche Fotos wohl in Afrika aufgenommen wurden, erkannte eine marokkanische Schülerin die Oase sofort als typisch afrikanische Siedlungsform. Auch das Zelt der Tuareg wurde dem Kontinent Afrika zugeordnet. Über die Herkunft der übrigen Wohn- und Sied-

lungsformen wurde zunächst heiß diskutiert. Die Lehmhäuser (Gehöft) wurden als afrikanische «Hütten» bezeichnet, bei der Pygmäensiedlung und den Pfahlbauten war die Klasse unschlüssig. Einigkeit herrschte erwartungsgemäß darüber, daß die abgebildete Großstadt nicht in Afrika liegen könne. Kommentar eines Schülers dazu: «Die Menschen in Afrika sind viel zu arm, um so Häuser zu bauen, und außerdem können die das gar nicht». Eine so drastische ethnozentrische Aussage hatte ich nicht er-

wartet. Diese Aussage wurde aufgegriffen und durch Informationen richtiggestellt.

Nachdem die Aufnahmeorte der Fotos am Afrikapuzzle (das mittlerweile an der 2. Arbeitswand hing) lokalisiert wurden, besprach ich mit den Schülerinnen und Schülern den weiteren Verlauf der Unterrichtsreihe.

Wie wohnen die Tamashek?

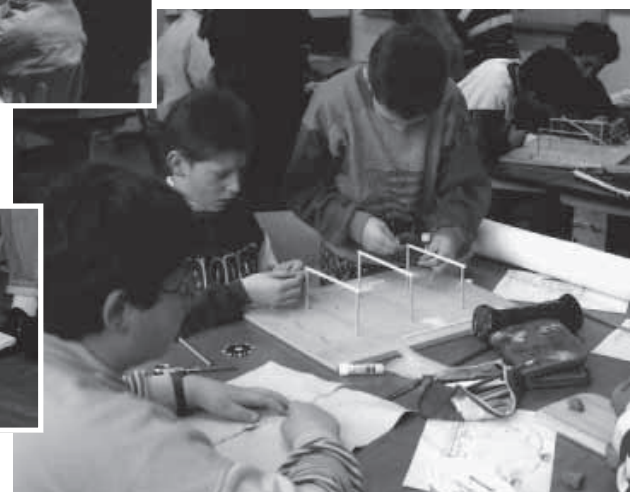
Im Hinblick auf die didaktische und methodische Strukturierung dieser Unterrichtssequenz lassen sich zwei Bereiche unterscheiden. Im ersten Teil der vierstündigen Unterrichtssequenz erfolgte die Aneignung sachbezogener Kenntnisse, die dann im zweiten Teil der Unterrichtseinheit in Form einer Bastelarbeit angewendet wurden. Überwogen also im ersten Teil kognitive Elemente, so lag der Schwerpunkt im zwei-



Als Tamashek verkleideter Schüler



Basteln der Tamashekzelte



ten Teil auf einer handlungsorientierten bzw. handwerklich-praktischen Umsetzung des Wissens.

Als «Einstieg» in die Thematik diente ein als Tamashek verkleideter Schüler (mit schwarzem Umhang und aus zwei Bettlaken improvisiertem Kopfschleier). Der betreffende Schüler wurde im Vorfeld eingeweiht und unterlag der strengsten «Geheimhaltungspflicht». Wie erwartet – war dieser Einstieg ein voller Erfolg. Natürlich herrschte erst eine «Bomben-Stimmung», es folgten dem ersten Staunen jedoch viele sachbezogene Impulse für die unterrichtliche Erarbeitung.

Nachdem Mali als Heimat der Tamashek auf dem Afrikapuzzle erkannt worden war, wurde ein Poster präsentiert, das eine Nomadenfamilie auf Kamelen zeigt, von denen eines ein zerlegtes Zelt trägt. Anhand des Posters wurde der Begriff Nomade aufgegriffen, der den Kindern bereits aus dem vorhergehenden Unterricht geläufig war. Amüsant fand ich die Definition des Begriffes, die ein Schüler brachte: «Das sind Leute, die immer ihr Haus mit sich herumschleppen und es da aufstellen, wo es ihnen gefällt».

Zur Erarbeitung des äußeren Aufbaus und der inneren Struktur des Zeltens wurden Dias verwendet.⁸ Anhand einer Skizze wurden weitere Informationen zum Tamashekzelt und zum Alltag der Tamashek ergänzt. Bei der anschließenden Betrachtung eines Flickenzeltens (Dia) erkannten die Schülerinnen und Schüler Hinweise auf den niedrigen Lebensstandard der Bewohner (geringere Größe, «verbrauchte» Haushaltsgegenstände, fehlende Metallkiste).

Die Bastelarbeit, die Herstellung von Zeltmodellen, soll hier nicht detailliert vorgestellt werden. Die Anregungen für diese gestalterische Aufgabe habe ich einigen Ausgaben der Zeitschrift «Eine Welt in der Schule» (Heft 2/86, 3/88, 4/90) entnommen.

Bei dem abschließenden Kreisgespräch zeigte sich der Erfolg des Vorhabens durch die begeisterten Äußerungen der Schülerinnen und Schüler. Nach meiner Ansicht hat diese selbständige Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsinhalt Erfolge für Zielsetzungen der interkulturellen Erziehung gebracht. Die Kinder bewerteten im Gespräch die Mobilität einer Tamashek-Familie als positiv und sahen das Zelt als Notwendigkeit und Ausdruck ihrer Lebensweise an. Die Schülerinnen und Schüler bemerkten mehrfach, daß solche Zelte «toll» und «gemütlich» sind. Auch wenn diese Äußerun-

Lehmgefühlstraße



gen vielleicht etwas an einen «romantischen Abenteuerurlaub im Nomadenzelt» erinnern, so scheint den Kindern die Behausungsform Zelt doch als optimale Anpassung an die Lebens- und Wirtschaftsweise sowie an die Umweltbedingungen der Tamashek bewußt geworden zu sein.

Weitere Erfahrungen und Eindrücke

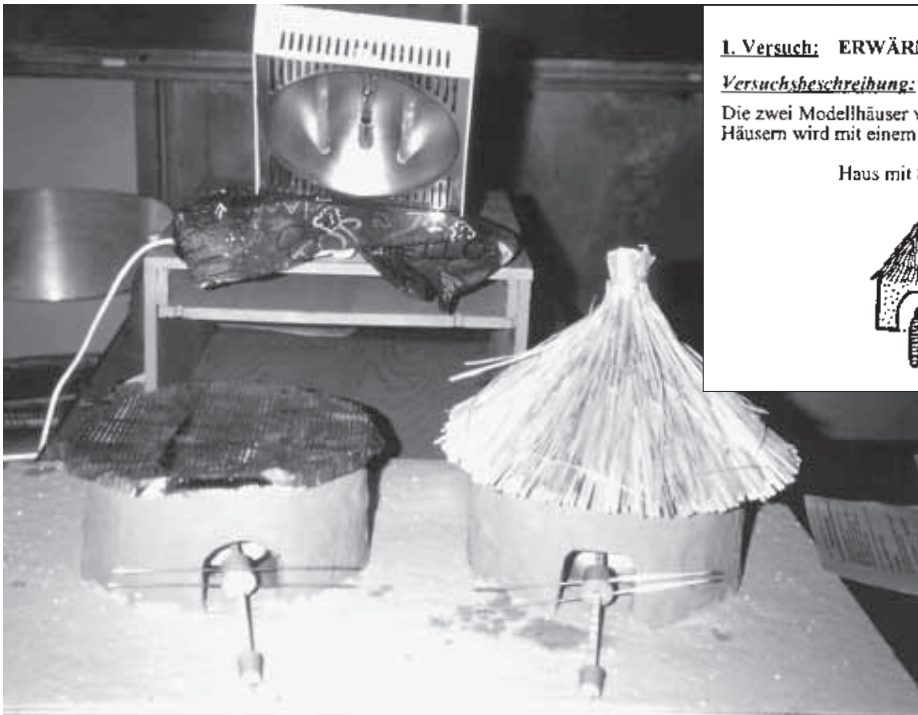
Bei der Erstellung dieses Beitrages stieß ich auf das Problem, eine so umfangreiche Unterrichtsreihe auf sehr begrenztem Raum

vorzustellen. An dieser Stelle sollen daher noch einige Unterrichtselemente zumindest kurz vorgestellt werden, die sich im Praxistest meiner Ansicht nach bewährt haben.

In der Unterrichtssequenz «Wie wohnen die Pygmäen im Tropischen Regenwald Afrikas?» wurde als Kernmedium ein Film⁹ eingesetzt, der ausgezeichnete Informationen zu den Behausungen der Pygmäen, aber auch zu ihren aktuellen Problemen liefert. Die Schülerinnen und Schüler waren von diesem Film sehr beeindruckt und motiviert, sich intensiver mit diesen Menschen und ihren Behausungen auseinanderzusetzen.



Nachbau eines Matakam-Gehöftes

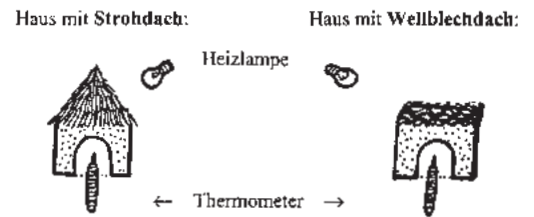


1. Versuch: Erwärmung des Hauses

1. Versuch: ERWÄRMUNG DES HAUSES

Versuchsbeschreibung:

Die zwei Modellhäuser werden durch Heizlampen erwärmt. Die Temperatur in den Häusern wird mit einem Thermometer gemessen.



«echten Afrikaner» wohl ausgeräumt worden. Dabei waren sicherlich die sympathische und gewinnende Art des Gastes sowie seine Erzählungen von Bedeutung; als emotionales Schlüsselerlebnis sehe ich jedoch vor allem die afrikanische Musik, den gemeinsamen Gesang und den Tanz an, bei dem die Schülerinnen und Schüler nach anfänglicher Zurückhaltung begeistert mitmachten.

Meiner Einschätzung nach, die sich in diesem Punkt mit der Meinung der Schülerinnen und Schüler völlig deckt, war die Öffnung des Unterrichts und die Einladung eines «Spezialisten» einer der Höhepunkte des Projektes. Ein solcher unmittelbarer Kontakt mit «lebenden Kulturträgern» bringt – wie ich finde – mehr für die Zielsetzung der interkulturellen Erziehung als jede auch noch so erfahrungs- und handlungsorientierte Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten.

Die Unterrichtssequenz «Wie wohnen die Matakam in Kamerun?» brachte den Kindern den Baustoff Lehm sowie das Leben in einem Gehöft näher. Das zentrale Anliegen dieser Sequenz war es, die abschätzende Bewertung afrikanischer Lehmhäuser als primitive «Hütten» zu korrigieren. Dies scheint gelungen zu sein. Schon die Erfahrungen mit dem Werkstoff Lehm durch die «Lehmfühlsstraße» (verschiedene Baumaterialien wurden mit verbundenen Augen ertastet und auf ihre Eigenschaften hin untersucht) waren sicherlich wichtig. Besonders faszinierend war für die Schülerinnen und Schüler der Bauprozess des Lehmhauses und die soziale Komponente («alle helfen mit»). Vergleichende Versuche an Modellehmhäusern mit Strohdach und mit Wellblechdach (im Hinblick auf Wärmeisolation und Geräuschentwicklung bei Niederschlägen) verdeutlichten zusammen mit einer Geschichte die problematischen Folgen «moderner» Einflüsse für eine traditionelle Kultur. Viel Spaß und interessante Anregungen brachte der Nachbau eines Gehöftes als Pappmodell. Die Schülerinnen und Schüler erkannten die intensiven sozialen Verflechtungen in einer afrikanischen Großfamilie und bewerteten sie sehr positiv.

Ganz besonders prägend in Bezug auf interkulturelle Lernprozesse war für die Kinder (und für mich) der Besuch eines Ghanesen. Im Verlauf dieser Stunden ist meiner Ansicht nach ein «Riesenschritt» in

Richtung interkultureller Erziehungsziele vollzogen worden. Die interessanten Informationen zum Thema «Wohnen und Leben in einer afrikanischen Stadt» sind sicher wichtig und eindrucksvoll gewesen, entscheidend für interkulturelles Lernen war jedoch die unmittelbare Konfrontation mit einem Menschen aus einem fremden Kulturraum. Vorurteile, die in der kurzen Vorbesprechung des Besuchs geäußert wurden (z. B. «Können Afrikaner überhaupt lesen?»), sind durch den Kontakt mit einem



Besuch aus Afrika



Ausstellung

Lernerfolg und Arbeitsergebnisse

Meiner Ansicht nach ist es kaum oder nicht möglich, Einstellungen und Wertungen, die ja durch interkulturelles Lernen verändert werden sollen, in der Form einer Lernzielkontrolle oder gar einer Leistungsmessung zu überprüfen.

Einblicke in solche Strukturen ermöglichen allenfalls Gespräche oder Spontanäußerungen (z. B. bei einer assoziativen Bildbetrachtung); aber auch diese können im Rahmen einer unterrichtlichen Situation nicht exakt geplant werden. Zudem sollte man solche Stellungnahmen nicht überbewerten, da sie durch vielfältige Einflußfaktoren wie z. B. Gruppendruck oder die Kenntnis der von der Lehrerin bzw. vom Lehrer präferierten Meinung geprägt sind. Letztlich bleibt die Frage nach dem Erfolg interkultureller Lernprozesse im Bereich des Spekultativen. Darüber hinaus gibt es – wie bei jedem Lernvorgang – starke individuelle Unterschiede, so daß keine Aussagen getroffen werden können, die für die gesamte Lerngruppe Gültigkeit besitzen.

Im Anschluß an die sieben ersten Projektstage wurde ein Lernzirkel durchgeführt.

Das Arbeiten an den Stationen eines Lernzirkels ist als eine Form des selbständigen, selbsttätigen und differenzierenden Unterrichts zu sehen.¹⁰ Der durchgeführte Lernzirkel entsprach jedoch nicht in allen Einzelheiten der didaktischen und methodischen Gestaltung dieser Arbeitsform, die in den letzten Jahren im Primarstufenbereich entwickelt wurde. So ist er hier nicht primär zum Erwerb neuer Kenntnisse eingesetzt worden, sondern diente dazu, die in den vorangegangenen Projekttagen gewonnenen Lernerfolge für die Schülerinnen und Schüler und für die Lehrperson sichtbar zu

machen. Es ging im wesentlichen darum, die Inhalte des Projektes – auch im Hinblick auf die Vorbereitung der geplanten Ausstellung – auf spielerische Art und Weise zu wiederholen und dabei den Lernzuwachs deutlich zu machen. Allerdings waren im Rahmen des Lernzirkels vorwiegend Einblicke in die sachbezogenen Kenntnisse der Kinder möglich.

Bei der Auswertung der Arbeitsergebnisse des Lernzirkels, der zum größten Teil sehr einfach strukturierte Aufgabenstellungen an 12 verschiedenen Stationen (z. B. Bilderserien ordnen, Begriffe zuordnen, Bildbeschreibungen) beinhaltete, zeigte sich, daß die Schülerinnen und Schüler die Inhalte der Unterrichtsreihe erstaunlich gut behalten hatten. Die inhaltlichen Aspekte der Thematik waren ihnen vielleicht auch durch die Präsenz der «Arbeitswände» im Klassenraum bzw. im Flurbereich so intensiv im Gedächtnis geblieben.

Das Thema der durchgeführten Unterrichtsreihe eignet sich aufgrund seiner Anschaulichkeit und eindrucksvollen Inhalte in besonderem Maße für die Präsentation der Arbeitsergebnisse im Rahmen einer Ausstellung. Nicht nur, aber auch im Hinblick auf diese Veröffentlichung waren im Verlauf der Unterrichtsreihe – wie bereits erwähnt wurde – «Arbeitswände» zu den einzelnen Unterrichtseinheiten kontinuierlich gestaltet worden. Auf diesen Stellwänden wurde Bildmaterial, Arbeitsblätter, Tagesprotokolle u. v. m. zunächst ungeordnet gesammelt. Die Präsentation der Arbeitsergebnisse beschränkte sich zwar auf die «Öffentlichkeit» der Schule, was die Begeisterung der Schülerinnen und Schüler jedoch nicht minderte. Um den anderen Kindern und Jugendlichen eine aktivere Betrachtung der Ausstellung zu ermöglichen und damit vielleicht sogar Vandalis-

mus vorzubeugen, wurden auf einem Tisch Arbeitsblätter («Rallye durch die Ausstellung») ausgelegt, deren Aufgaben von den Schülerinnen und Schülern anderer Klassen in Freistunden oder in der Pause gelöst wurden. Die Informationen zu dieser Aktion wurden den Klassen von den Kindern meiner Klasse auf einem Rundgang durch die Schule persönlich mitgeteilt. Unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern dieser Aktion wurden Preise verlost, was die Teilnahme enorm steigerte.

In der letzten Unterrichtsstunde der Unterrichtsreihe führte ich eine Gesamtreflexion durch. Übereinstimmend gaben alle Kinder an, daß ihnen das Projekt sehr gut gefallen hat. Auf die Frage, was ihnen am besten gefallen hatte, wurden alle Themen von den Schülerinnen und Schülern erwähnt; absolute «Spitzenreiter» waren jedoch der Bau der Tamashek-Zelte und der Besuch des Ghanesen.

Eine Schülerin meinte im abschließenden Kreisgespräch dazu: «das war viel schöner als der normale Unterricht», worauf ein Schüler aber anmerkte, daß man «sowas auch nicht immer machen kann, sonst wird es ja langweilig».

Von einem Kollegen wurde ich auf den für diese Unterrichtsreihe notwendigen Vorbereitungsaufwand angesprochen. Er vertrat die Meinung, daß ein solches Projekt sicher sehr effektiv, aber mit dem normalen Schulalltag nicht zu vereinbaren sei. Ehrlicherweise muß ich einräumen, daß diese Unterrichtsreihe zweifellos umfangreiche Vorbereitungen erforderte. Dennoch bin ich der Meinung, daß sich ein solches Projekt bei entsprechenden schulorganisatorischen Voraussetzungen (fächerübergreifende Zusammenarbeit!) durchaus durchführen läßt. Meiner Ansicht nach bewährt sich die Auflösung des «normalen

Unterrichtsalldages» und ermöglicht den Schülerinnen und Schülern Erfahrungen, die sich ihnen in einem von kognitiven Zielsetzungen geprägten Schulalltag nicht bieten.

Abschließender Kommentar

Es ist zweifellos sehr erfreulich, daß die interkulturelle Erziehung in der Schule von seiten der Gesellschaft und der Politik als Strategie zur Vermeidung von Fremdenfeindlichkeit propagiert wird. Noch fehlen jedoch brauchbare Konzepte, die eine solche Forderung in die Schulpraxis umsetzen.

Das Herz jeder Kollegin und jedes Kollegen schlägt höher, wenn die Ausländerbeauftragte der Bundesregierung, Frau SCHMALZ-JACOBSEN, im Bestreben um interkulturelles Lernen fordert, nicht an Lehrerstellen zu sparen, sondern vielmehr zusätzliche Stellen einzurichten, damit «die Rede von der Jugend als Investition in die Zukunft kein Lippenbekenntnis» bleibt.¹¹ Ob solche Anregungen realisiert werden oder ob sie nicht vielleicht selber ein Lippenbekenntnis bleiben, wird sich in der Zukunft zeigen.

In diesem Kontext vernimmt man zudem häufig die Forderung nach einem speziellen Unterrichtsfach, das die Intentionen der interkulturellen Erziehung verfolgen soll. Auch wenn es noch an einer Konkretisierung dieses Vorschlages fehlt, wage ich zu bezweifeln, daß eine solche Isolation interkultureller Lernprozesse in einem separaten Unterrichtsfach sinnvoll ist. Ich persönlich vertrete die Ansicht, daß interkulturelles Lernen als integrativer Bestandteil und zentrale Zielsetzung der im Lehrplan vorgesehenen Unterrichtsinhalte genauso gut oder sogar effektiver zu verwirklichen ist als in einem «Spezialfach». Meiner Einschätzung nach sind (fast) alle Unterrichtsfächer gefragt, ihre Lehrinhalte auf deren interkulturelle Bedeutung hin zu überprüfen und gemeinsam den Kampf gegen Ethnozentrismus und Fremdenfeindlichkeit aufzunehmen.

Die Forderung, den Ansatz der interkulturellen Erziehung in der Lehrerbildung zu berücksichtigen, ist naheliegend. Wie z. B. die Themenstellung der vorgestellten Unterrichtseinheit (die im Rahmen der Lehrerbildung konzipiert wurde) zeigt, wird diesem Anspruch – längst vor der Unterstützung von seiten der Politik – Rechnung getragen. Dennoch gilt es, das interkulturelle Lernen im Studium und im

Vorbereitungsdienst noch stärker in den Blickpunkt zu rücken.

Interkulturelle Erziehung kann meines Erachtens nur als globale Zielsetzung in allen Gesellschaftsbereichen verfolgt werden und muß in den betroffenen Unterrichtsfächern als zentrales Anliegen zur Basis schulischer bzw. pädagogischer Bildung werden und im Sinne eines spiralcurricularen Hintergrundes kontinuierlich verfolgt werden. Nur so läßt sich die Intention, die ich in Gedichtform an den Anfang dieses Beitrages stellte, hoffentlich verwirklichen.

Literatur und Quellen

¹ BLISS, FRANK: Angepaßte Technologien aus der Dritten Welt. Bonn 1986, S. 39 f

² LEUSMANN, CHRISTOPH und MICK, KARL A.: Stufenspezifische Arbeit am Thema 'Wohnen' im Geographieunterricht der Sekundarstufen I und II. In: Hefte zur Fachdidaktik der Geographie, 1. Jg., Heft 4, 1977, S. 64

³ BAER, GERHARD: Haus und Wohnung. Verlag G. Krebs AG, Basel 1967, S. 3

⁴ HAUSER-SCHÄUBLIN, BRIGITTA: Stadtnomaden – Bauen und Wohnen bei uns und in anderen Gesellschaften. in: HAUSER-SCHÄUBLIN, BRIGITTA: Bauen und Wohnen. Birkhäuser-Verlag, Basel 1987, S. 14

⁵ TRÖGER, SABINE: Das Afrikabild bei deutschen Schülerinnen und Schülern. Verlag Breitenbach, Saarbrücken 1993, S. 63

⁶ LINZ, JOHANNA und ENGEL, LOTHAR: Zeit für Afrika. In: Arbeitsheft Weltmission 1993 (herausgegeben vom Evangelischen Missionswerk in Deutschland), S. 3

⁷ Eine ähnlich aufgebaute Diareihe ist die «FLUGREISE NACH AFRIKA». Zu entleihen beim Projekt «Eine Welt in der Schule», Prof. Dr. R. Schmitt, Universität Bremen – FB 12, Postfach 330440, 28334 Bremen

⁸ Diareihe des Übersee-Museum Bremen, Bahnhofplatz 13, 28195 Bremen

⁹ «Pygmäen – Nomaden im Tropischen Regenwald Afrikas» (WBF- Unterrichtsfilm, 16 mm, ca. 15 Minuten, mit Arbeitsbogen zum Kopieren)

¹⁰ WALLASCHKE, UTA: Lernzirkel – eine Arbeitsform, die selbständiges, individuelles Arbeiten ermöglicht. In: LEHMANN, BERND (Hrsg.): Kinder-Schule: Lehrer-Schule. Armin Vaas Verlag, Langenau-Ulm 1991, S. 86 f

¹¹ zitiert nach: ESCHWEILER NACHRICHTEN, Artikel zum Thema: Schulen sollen «interkulturell» erziehen. 49. Jahrgang, Nr. 121, vom 27.05.1994, S. 2

In meiner 10. Klasse führte ich die im Lehrplan von Baden-Württemberg vorgeschriebene Unterrichtseinheit «Ernährung» im Fach Biologie durch. Während eines Unterrichtsgesprächs zu dem Thema kamen die Schülerinnen und Schüler auf die «ökologische Komponente» zu sprechen. Einzelaspekte wie die Herstellung, die Verpackung, die Herkunft und der Transport von Lebensmitteln wurden hierbei angesprochen.

Dabei wurde immer wieder diskutiert, wie komplex die Thematik letztendlich ist. Ein zentraler Gesichtspunkt war, daß Lebensmittel über z. T. sehr große Entfernungen transportiert werden, um in Deutschland zum Endverbraucher zu gelangen. Gleiche bzw. gleichwertige Lebensmittel könnten allerdings auch in der regionalen Umgebung produziert werden, ohne daß dann der lange Transportweg anfällt. Neben der Schonung von Ressourcen («Nahrungsmittel fressen Kilometer») hat dies noch einen weiteren Vorteil, denn dringend benötigte Anbauflächen in den sogenannten «Entwicklungsländern» könnten dann zur Ernährung der eigenen Bevölkerung genutzt werden. In einem deutschen Supermarkt ist es manchmal aber so, daß «auswärtige» Lebensmittel günstiger oder gleich teuer wie heimische Produkte angeboten werden.

Dieser Teilaspekt alleine sprengt jedoch den engen inhaltlichen Rahmen, dem der Unterricht in einem Fach normalerweise unterliegt. Andererseits ist das «Überschreiten» der Grenzen eine spannende Sache, durch die man einmal vom «Unterrichtstrott» weggeführt wird. Deswegen verließ ich meine «sicheren» biologischen Pfade, als die Schülerinnen und Schüler der Sache etwas mehr auf den Grund gehen wollten und veranstaltete zu diesem Problemfeld einen Projekttag.

Nach einer kurzen Diskussion mit den Schülerinnen und Schülern kamen wir überein, daß wir den gesamten Themenkomplex in Gruppen bearbeiten und mit einem gemeinsamen Mittagstisch abschließen wollten. Es bildeten sich Gruppen mit vier bis sechs Schülerinnen und Schülern. Da die Schule nur einen kleinen Kochherd besitzt, wurde beschlossen, ausschließlich kalte Speisen zuzubereiten.

Das Projekt sollte Wettbewerbscharakter haben, um den Arbeitseifer über den ganzen Vormittag hinweg zu erhalten. Das heißt, daß die Ergebnisse der einzelnen Gruppen durch eine Jury (Je ein Gruppenmitglied und Lehrer) beurteilt und in einer

Rund um den Tellerrand

Einige praxisorientierte, fächerübergreifende Gedanken zum Thema Ernährung mit einer 10. Klasse an einem Gymnasium

Walter Neef

Schlußbesprechung der Klasse mitgeteilt werden sollten. Außerdem wurden Arbeitsaufträge formuliert, die die Schülerinnen und Schüler zu erfüllen hatten. Jede Gruppe mußte:

1. sich beraten, was und in welche Mengen eingekauft werden soll,
2. beim Einkauf auf umweltfreundliche Verpackung achten,
3. eine Übersicht über die Herkunft der eingekauften Lebensmittel erstellen,
4. sie zubereiten und

5. den Gruppentisch einladend präsentieren.

Die Kosten für die Schülerinnen und Schüler wurden festgelegt. Jedes Gruppenmitglied zahlte fünf Mark in eine gemeinsame Kasse, aus der alle Ausgaben bestritten werden mußten. Je nach Größe verfügten die Gruppen über einen Etat von 20 bis 30 DM.

Ich wählte einen Tag für das Projekt aus, an dem die Schülerinnen und Schüler nachmittags Unterricht hatten. So konnten

wir über Mittag in der Schule bleiben und in aller Ruhe essen und aufräumen.

In der Stunde vor dem beabsichtigten Projekt erstellten wir einen Projektplan, der den einzelnen Arbeitsschritten feste Zeiten zuteilte, zusammen und benannten die Beurteilungskriterien. Beurteilt werden sollten die gesundheitlichen Aspekte des Mittagessens, die Verpackung der Lebensmittel, die «Kilometerleistungen» der Nahrungsmittel über Darstellungen an Wandzeitungen und die Ästhetik des



Tisch einer Vierergruppe mit 20-DM-Budget

Mittagstisches. Dabei konnten jeweils die Prädikate sehr gut, gut, zufriedenstellend und unzureichend zugeteilt werden.

Aufgaben beim Einkauf

Während des Einkaufs galt es für die Schülerinnen und Schüler, drei Aufgaben im Auge zu behalten:

- Woher kommen die Lebensmittel, was in manchen Fällen nicht leicht festzustellen ist. Hier sollten die Schülerinnen und Schüler ggf. bei der Marktleitung Auskunft erbeten.
- Eine Aufgabe während des Marktbereichs war, die Zusammenstellung des Mittagessens so zu wählen, daß einige Regeln gesunder Ernährung beachtet werden, wie Joulezahl, Ausgewogenheit der Grundnährstoffe, Vitamin- und Mineralienzusammensetzung sowie die Wertigkeit der angebotenen Lebensmittel (frisch bzw. wie weit verarbeitet).
- Die Waren sollten möglichst wenig Verpackung benötigen, was ein sorgfältiges Vergleichen verlangte.

Bevor die Dokumentation der «Einkaufsergebnisse» begonnen werden konnte, mußten die Produkte zur Verpackungskontrolle vorgelegt werden. Dabei wurde nach folgenden Kriterien beurteilt und eine Rangfolge aufgestellt:

- Lebensmittel ohne Verpackung (wenn möglich, z. B. Äpfel) – sehr gut;
- Lebensmittel mit wiederverwendbarer Verpackung (Pfandflasche, Papiertüte) – gut;
- Lebensmittel einfachverpackt, nicht wiederverwendbar, aber immerhin wiederverwertbar (Einwegflasche, Büchse) – zufriedenstellend;

Beispiel einer Vierergruppe mit 20.00 DM Budget

Lebensmittel	Unsere Produkte stammen aus:	Von dort könnten sie auch kommen:
Brot (3,80 DM)	Vollkornbrot aus der Bäckerei	Toast aus Großbritannien
Kassler Schweinerippe (12,00 DM)	Metzgerei mit eigener Schlachtung (herkunftsnahe Tiere)	Texas
1 frische Gurke (1,80 DM)	Baden-Württemberg	China
Äpfel	eigener Garten	Argentinien
Apfelsaft (1,20 DM)	Streuobstwiese	Italien
und Mineralwasser (1,00 DM)	Mineralquellen am Ort	Frankreich

- Lebensmittel-Verbundverpackungen, Mehrfachverpackungen, d. h. nur mit hohem Energieaufwand wiederverwertbar – unzureichend.

Bei der Erstellung der Dokumentation über die Herkunft der Nahrungsmittel wählten die Schülerinnen und Schüler ein einfaches Raster.

Zwei Gruppen zeichneten eine Weltkarte und trugen ein, aus welchem Anbaugebiet ihre Ware stammten. Mit einer anderen Farbe wurde gekennzeichnet, wo auf der Erde diese Lebensmittel noch erzeugt werden. Andere Gruppen begnügten sich mit einer tabellarischen Gegenüberstellung.

Während der Zubereitung der Speisen machte ich mich zusammen mit je einem Mitglied pro Gruppe an die Bewertung der Ausstellungsbeiträge. An der Bewertung der einzelnen Tische war ebenfalls je ein Gruppenmitglied beteiligt.

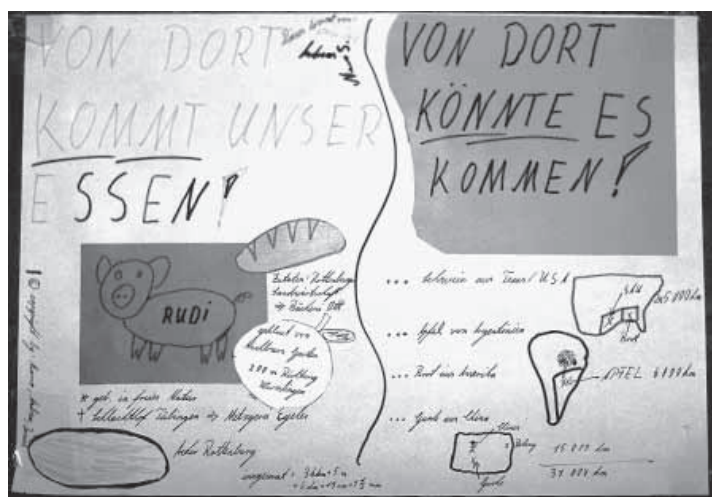
Jede Gruppe sollte ihren Tisch im Rahmen des Möglichen einladend herrichten. Dabei wurden Pflanzen aus dem nahegelegenen Schulgarten für die Dekoration verwendet. Auf einigen Tischen fanden sich Deckchen, Servietten und Kerzen. Die Präsentation zusammen mit dem gleichzeitigen Essensbeginn erscheint mir ebenso wichtig, denn zum Aneignen des Wissen

und Handelns gehört auch das gemeinsame Feiern.

Ein Großteil der Schülerinnen und Schüler war den gesamten Vormittag über sehr eifrig bei der Sache. Was die Herkunft (Kilometerleistung) und die Art der Verpackung betraf, konnte die Jury bei allen Gruppen sehr zufrieden sein. Keine Gruppe erhielt das Prädikat unzureichend. Auch die Zusammensetzung der Nahrungsmittel für das Mittagessen entsprach durchaus meinen Erwartungen, hatte ich doch im Verlauf der vorangegangenen Unterrichtseinheit großen Wert auf dieses Thema gelegt. Qualitativ unterschieden sich die Darstellungen der einzelnen Gruppen voneinander. Beispielsweise setzten einige Gruppen bei der Gestaltung der Wandplakate graphische Mittel, wie Form und Farbe ein, während andere etwas phantasielos nur tabellarische Gegenüberstellungen zu Wege brachten.

Die größten Unterschiede traten bei der Präsentation der Mittagstische auf. Während die besten Gruppen nahezu das Niveau von guten Restaurants erreichten, ließen andere Gruppen erkennen, daß für sie eher Fast-Food-Restaurants und Imbißstände Vorbilder waren. Angesichts der knappen Zeit war ich mit Verlauf und Ergebnis jedoch sehr zufrieden. Ein zwei- oder mehrtägiges Projekt mit mehreren Kolleginnen und Kollegen zusammen zu diesem Thema könnte Transportwege, Arbeitsbedingungen in den Herkunftsgebieten und Verpackungswege noch wesentlich genauer unter die Lupe nehmen. Hier sollten dann mehrere Kolleginnen und Kollegen zusammenarbeiten.

Das hier in aller Kürze dargestellte Projekt zeigt meines Erachtens, daß man auch als Einzelner mit kleinen Schritten fächerverbindend (und -übergreifend zugleich) arbeiten kann. Je nach Schwerpunktsetzung kann dieses Projekt in ähnlicher Art und Weise von der fünften Klasse ab bis hinein in die gymnasiale Oberstufe durchgeführt werden.



Wandzeitung

Rezensionen

Aufgrund der positiven Rückmeldungen, die der Artikel von Frau Barbara Zahn (12x10 Minuten – das weltoffene Jahr) in Heft 4/95 hervorgerufen hat, möchten wir an dieser Stelle noch zwei weitere Kalender vorstellen:

«Feste der Völker»

Interkultureller Festkalender 1996 des Dialog Projektes der Indienhilfe Herrsching e.V. in Kooperation mit der Karl-Kübel-Stiftung, Bensheim

Auf einem Jahresplaner im A1-Format (60x84 cm) sind wichtige buddhistische, christliche, hinduistische, islamische, jüdische und einige weltliche Feste eingetragen. Der Rahmen für den Jahresplaner ist von Kindern der Volkshochschule Herr-

sching gestaltet worden. Sie haben die Fahnen der 118 verschiedenen Nationen, die im Landkreis Starnberg vertreten sind, gemalt. Jede Fahne wird von einem Kind hochgehalten. Neben jedem Kind steht eine Zahl, die angibt, wie viele Menschen dieser Nation im Landkreis Starnberg leben. Durch diese Gestaltung wird der Kalender nicht nur zu einer informativen, sondern auch zu einer farbenprächtigen und fröhlichen Demonstration des multikulturellen Zusammenlebens in Deutschland. Die Darstellung für den Landkreis Starnberg kann gut als Beispiel dienen, um mit der eigenen Klasse auch einmal die verschiedenen Nationen vor Ort wahrzunehmen. Die offene und anregende Gestaltung des Kalenders bietet zudem einen guten Einstieg in die Eine Welt-Thematik und regt

zur Weiterarbeit an. Es ist auch durchaus möglich, durch Aktualisieren der beweglichen Festtage, den Kalender über das Jahr 1996 hinaus zu nutzen.

Als Ergänzung wird zu dem Kalender noch ein Beiblatt geliefert. Auf diesem Blatt befinden sich Informationen zu den Festen der einzelnen Religionen sowie Informations- und Bezugsadressen zum Thema.

Bei Interesse kann der Kalender unter folgender Adresse bezogen werden:

Durga Press, Luitpoldstr. 20, 82211 Herrsching, Tel.: 0 81 52 / 12 31

«Kinder dieser einen Welt – ihr Name ist „Heute“» 1996 Indien – Bangladesch Anderi-Hilfe, Bonn e.V.

Dieser Kalender zeigt zwölf überwiegend positive Bilder aus den Ländern Indien und Bangladesch. Jeder Monat besteht aus einem Bild im Format einer Postkarte, welches man auch herausnehmen kann. Zu diesem Bild werden auf der Rückseite entsprechende Informationen gegeben. Zum Beispiel lachen einen im Februar verschiedene Kinder an. Man erfährt, daß es sich dabei um ein Bild aus einem «Balawadi» handelt. Balawadis sind einfache, der Situation angepasste Kindergärten, in denen die Kinder auf den Dörfern eine Betreuung und Versorgung erhalten. Die Entstehung und Funktion dieser Kindergärten wird dann erklärt.

Auch wenn diese Informationen nicht ausreichen, so bieten sie eine gute Anregung in diese Themen einzusteigen. Durch das Herausnehmen der Bildpostkarten kann man in der Klasse Collagen zu einzelnen Themen erstellen und die Kinder zum Beispiel in Kleingruppen zu diesen Schwerpunkten arbeiten lassen. Da die Bilder Fragen aufwerfen, sollten sie auf alle Fälle vertiefend behandelt werden.

Die Texte auf der Rückseite jedes Kalenderblattes sind nicht für Kinder gedacht, sondern richten sich an die Lehrerin bzw. den Lehrer.

Die Bezugsadresse für diesen Kalender: Anderi-Hilfe Bonn e.V., Mackstr. 53, 53119 Bonn, Tel.: 02 28 / 67 15 86

Wer mit weiteren Kalendern nach der Anregung von Frau Zahn arbeiten möchte, kann sich gerne an das Projekt «Eine Welt in der Schule» wenden. Wir haben verschiedenste Kalender für das Jahr 1996 zum Ausleihen vorrätig!

A. Pahl



*Ausschnitt
aus dem
interkul-
turellen
Fest-
kalender*

SAMSOLIDAM
eine Zeitschrift für Kinder
von 9 bis 12

Aus der Zeitschrift Samsolidam erfahren die Kinder, wie in anderen Ländern Kinder ihren Alltag erleben und was dieser Alltag mit dem Leben in der Bundesrepublik zu tun hat.

Kinder, die hier leben, können so vergleichen, Fragen stellen und sich einmal mit einer anderen Wirklichkeit auseinandersetzen.

Die Zeitschrift bietet Kindern eine gute Mischung aus Information und Spaß, so daß es anregend ist und Freude macht, sich mit anderen Kulturen zu beschäftigen. Jede Ausgabe hat einen Themenschwerpunkt und bietet neben Berichten, Geschichten und Interviews auch eine Spielseite, einen Krimi, Buchtips und einen Aktionsvorschlag.

Herausgeber der Zeitschrift ist die Aktionsgemeinschaft Solidarische Welt e.V. (ASW), eine unabhängige Entwicklungshilfeorganisation in Berlin. Die ASW unterstützt auf Spendenbasis Selbsthilfegruppen in Asien, Afrika und Lateinamerika.

Die Zeitschrift Samsolidam erscheint vierteljährlich und ist als Abonnement, als Paket (drei Exemplare) oder als Einzelheft erhältlich.

Bestelladresse:
ASW, Hedemannstraße 14,
10969 Berlin, Tel. 0 30 / 2 51 34 30

Lieferbare Themenhefte:

14. Kinderarbeit
17. Menschens Tier
18. Fremd bei uns – Kinder aus anderen Ländern
21. Indianer
24. Verkehr – was ist auf der Straße los?
28. Zu viele Menschen auf der Erde?
29. Reisen
30. Müll
31. Kleider machen Leute
33. Bananen, Geld und Schokolade
34. Waldgeschichten
36. Schätze
37. Afrika
38. Mädchen
39. Ein Fest wie Weihnachten
40. Von Hexen und Zauberern (Frühjahr 1996)
41. Vorsicht, Gift! (Sommer 1996)