Heft 1/ März 2004

Eine Welt in der Schule

Unterrichtsanregungen für die Grundschule und Sekundarstufe I

25 Jahre »Eine Welt in der Schule«

Weitere Themen ● Das Affenherz ● Humor ● Das Programm »21« ● »Agenda«-Schulen – Warum? ● Orangen/Orangensaft

Projekt des Grundschulverbandes – Arbeitskreis Grundschule e.V.

25 Jahre »Eine Welt in der Schule«

Dokumentation – Bilanz – Perspektive

Rudolf Schmitt

Wie alles begann …

»Mit dem Grundschulpreis in Höhe von 10 000 Mark wurde die Forschungsarbeit einer Projektgruppe des Pädagogischen Seminars der Universität Göttingen bei der Interschul in Dortmund im Rahmen der Veranstaltungsreihe ›Erziehung zum Frieden‹ ausgezeichnet.«
(Göttinger Tageblatt vom 26. Juni 1976)

Mehr als drei Jahre intensiver Forschungs- und Unterrichtsarbeit gingen diesem Ereignis voraus. Fast drei Jahre Forschungs- und Unterrichtstätigkeit folgten, bis das Projekt »Eine Welt in der Schule« bzw. damals »Dritte Welt in der Grundschule« das Licht der Welt erblickte. Sieben Jahre Vorbereitung ist eine lange Zeit, ein nicht unwichtiger Gesichtspunkt, wenn man nach einer Erklärung für die 25-jährige Beständigkeit des Projektes sucht. Denn alles, was sich in diesen sieben Jahren Vorbereitungszeit bewährt hat, ging in die Gestaltung des Projektes ein und bildet auch heute noch – um manche Erkenntnis bereichert – die Fundamente unserer Arbeit.

Hohe Auszeichnung für Projektgruppe

Göttingen (joh). Der mit 10 000 Mark dotierte „Grundschulpreis" ist jetzt in Dortmund der „Göttinger Projektgruppe" verliehen worden. Er wird seit 1969 für Arbeiten und Projekte vergeben, die „in besonderem Maße geeignet sind, die Grundschularbeit in der Bundesrepublik zu fördern".

Die Göttinger Gruppe hatte sich mit Fragen der „Sozialen Erziehung in der Grundschule" befaßt. Bei der Würdigung der Arbeit hatte es geheißen, sie habe Anregungen zu neuen didaktischen Überlegungen gegeben und auf Spannungsfelder in der Grundschule hingewiesen.

Mitglieder der Gruppe waren Dr. Rudolf Schmitt, Helgard Hoffmann-Bartholomäus, Manfred Becker, Annemarie Berndt, Elisabeth Gödecke, Volker Harms, Josef Hein (†), Barbara Kielblock, Rolf Kielblock, Michael Krull, Frauke Schmitt und Irene Schierwater.

Göttinger Tageblatt : 3. Juni 1976

Der unmittelbare Vorlauf des Projektes begann auf der Frankfurter Buchmesse im Herbst 1978. Das Motto dieser Buchmesse »Kind und Buch« mit einem Schwerpunkt »›Dritte Welt‹ im deutschen Kinderbuch« inspirierte den »Arbeitskreis Grundschule e. V.« zu einer Fachtagung, die diesem Thema gewidmet war, und zu einem Themenheft der Zeitschrift »Grundschule« (Juli 7/1979) mit dem Titel »Kinder und die Dritte Welt«. Schon im August 1979 folgte die erste Ausgabe unserer Zeitschrift »Dritte Welt in der Grundschule«, heute »Eine Welt in der Schule«.

Inhalt

2 *25 Jahre »Eine Welt in der Schule«* — *Rudolf Schmitt*

8 *Das Affenherz* — *Ursula Kuckert*

11 *Humor* — *Emmanuel Fritzen*

15 *Das Programm »21«* — *Tobias Thiele/ Miriam Kretzschmar*

18 *»Agenda«-Schule(n) – Warum?* — *Gisela Wiegel*

24 *Orangen/ Orangensaft* — *Sonja Bartz*

Finanziert wurde unsere Zeitschrift – vor allem als Beilage zu pädagogischen Fachzeitschriften – von Anfang an vom Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), das dafür seine sporadisch (3- bis 4-mal im Jahr) erscheinende Broschüre »Schule und Dritte Welt« einstellte. Dabei war von vornherein klar, dass wir zunächst intensiv in den Grundschulen einsteigen wollten, um dann nach und nach das Projekt auf die weiterführenden Schulen auszudehnen.

Im ersten Bewilligungsantrag zum Projekt »Dritte Welt in der Grundschule« an das BMZ vom 7. Februar 1979 heißt es denn auch *»Ziel des Projektes ist es, durch verschiedene Maßnahmen (Zeitschrift, Lehrerfortbildung usw.) und in Zusammenarbeit mit den Bundesländern (Kulturhoheit der Länder!) möglichst in allen Grundschulen der Bundesrepublik Deutschland praxisbewährte Unterrichtsbeispiele einzuführen, die eine positive Einstellung gegenüber Völkern und Kindern der Dritten Welt fördern können.«*

Die allgemeine Begründung und auch die spezielle Begründung für die Auswahl des Primarbereichs dürfte auch heute noch nicht überholt sein:

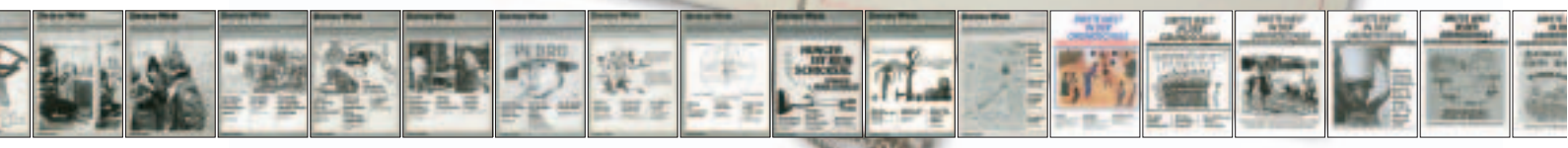
Allgemein: *»Entwicklungspolitik kann mit Aussicht auf Erfolg nur verwirklicht werden, wenn sie durch eine entsprechende und d. h. wesentlich zu verändernde Einstellung der gesamten Bevölkerung getragen wird. Dies erfordert eine Intensivierung der Bemühungen im schulischen Bereich.«*

Speziell: *»Will man Einstellungen gegenüber anderen Völkern und damit auch gegenüber den armen Ländern der Dritten Welt positiv beeinflussen, dann dürfte es nicht nur sinnvoll, sondern geradezu notwendig sein, zu jenem Zeitpunkt zu beginnen, zu dem diese Einstellungen entstehen und sich verfestigen. Zahlreiche empirische Untersuchungen weisen darauf hin, dass dieser Zeitpunkt ziemlich früh in der kindlichen Entwicklung, nämlich zwischen dem 5. und 7. Lebensjahr, anzusetzen ist. Das Beunruhigende ist dabei, dass dieser Prozess der Einstellungsentstehung normalerweise eher zum Negativen als zum Positiven verläuft. Das durchaus legitime Sicherheitsbedürfnis der Kinder – häufig verstärkt durch einen restriktiven Erziehungsstil in der Familie – zusammen mit der entwicklungsbedingten Tendenz zur Stereotypisierung (natürliche Egozentrik des Kindes) führt zur undifferenzierten Abwertung des Andersartigen, Fremdländischen, Ungewohnten. Will man positive Beziehungen zu Menschen anderer Hautfarbe, anderer Sprache, anderer Lebensgewohnheiten usw. fördern – zweifellos eine unabdingbare Voraussetzung für ein partnerschaftliches Verhältnis der Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland zur Dritten Welt – muss man schon im Elementar- bzw. Primarbereich didaktisch-methodisch geeignete Maßnahmen ergreifen, die den Kindern dieser Altersstufe emotional fundierte, gleichzeitig auch differenzierte Einstellungen gegenüber Angehörigen anderer Völker ermöglichen.«*

1979, inspiriert durch die Fachtagung zum Thema »Dritte Welt im deutschen Kinderbuch«, erarbeitete der »Arbeitskreis Grundschule e.V.« ein Themenheft mit dem Titel »Kinder und die Dritte Welt«

Wie lange es dauert, bis solche Begründungen in das »Bewusstsein« und vor allem in die offiziellen Verlautbarungen von Institutionen eingehen, lässt sich zurückblickend nach 25 Jahren besonders deutlich erkennen. So bezeichnet das BMZ erst seit wenigen Jahren die entwicklungspolitische Bildungsarbeit im Inland (»Die Eine Welt beginnt vor Ort«) als drittes Handlungsfeld (»dritte Säule«) – neben der internationalen Zusammenarbeit und der binationalen Zusammenarbeit mit den Partnerländern –, für das ausdrücklich Know-how und finanzielle Mittel eingesetzt werden müssen.

Urkunde zum Grundschulpreis 1976



Die Kultusministerkonferenz (KMK) als zentrales Organ der Bundesländer hat erst im Jahr 1997 zum ersten Mal eine Empfehlung veröffentlicht, in der der fächerübergreifende Themenbereich »Eine Welt/Dritte Welt« als verbindliche Thematik für den Unterricht in allen Schulen vorgeschrieben wird. Fast wörtlich wurde in dieser Empfehlung der spezielle Begründungstext für einen Lernbereich »Dritte Welt« im Grundschulalter aus unserem Erst-Antrag an das BMZ übernommen (vgl. 4.3).

Dritte Welt in der Grundschule

13 Jahre lang (1979–1991) trug unsere Zeitschrift den Titel »Dritte Welt in der Grundschule«. Obwohl wir die Bezeichnung »Dritte Welt« für die »arme Welt« von Anfang an für obsolet hielten, konnten wir sie gegen den institutionalisierten Willen unseres Hauptgeldgebers nicht verändern.

In den 80er Jahren konnte man sich allerdings ohne die Bezeichnung »Dritte Welt« kaum einem breiten Publikum verständlich machen. Wir versuchten diesen Mangel zu unterlaufen, indem wir stets von der »Dritten Welt in der Ersten Welt« und von der »Ersten Welt in der Dritten Welt« sprachen, um auf diese Weise zu zeigen, dass die Einteilung der Erdbevölkerung in Welten eine höchst fragwürdige Gemengelage ist. Dieser Ansatz verschaffte uns die Möglichkeit, die ferne »Dritte Welt« in die Nähe der Kinder zu holen, entsprechend unserem Grundsatz: Für die Verantwortbarkeit und positive Wirkung aller Aktivitäten zum Lernbereich »Dritte Welt« im Elementar- und Primarbereich ist es von ausschlaggebender Bedeutung, dass sie im Rahmen einer umfassenden Sozialerziehung erfolgen: Erziehung zur Solidarität mit diskriminierten Menschen in der fernen »Dritten Welt« beginnt beim Verhalten gegenüber den eigenen Spiel- und Schulkameradinnen und -kameraden. Dieser Grundsatz ist übrigens 20 Jahre später auch in die Empfehlung der Kultusministerkonferenz zum Unterricht über die »Eine Welt/Dritte Welt« aufgenommen worden (vgl. 4.3).

So etwas wie eine Initialzündung für das Projekt »Eine Welt in der Grundschule« ging vom »Entwicklungspädagogischen Workshop« in Essen (31.8.–2.9.1979) aus, der anlässlich des »Internationalen Jahres des Kindes« von zahlreichen Organisationen ausgerichtet wurde, und auf dem zum ersten Mal in der entwicklungspädagogischen Geschichte ein Drittel der Arbeitskreise (4 von 12) ausschließlich der Altersstufe der vier- bis zehnjährigen Kinder gewidmet war. In den ersten Jahren lebte unsere Zeitschrift in hohem Maße von den Themen und Ergebnissen dieser vier Arbeitkreise, an denen ca. 80 Lehrerinnen und Lehrer aus dem ganzen Bundesgebiet und aus dem Ausland (Niederlande, Schweiz) mitgewirkt haben.

Der erste Arbeitskreis beschäftigte sich mit *Medienpaketen*. Dazu gehörte neben unserem umfangreichen Paket »Toleranz – Kooperation – Solidarität« das Medienpaket »Kinder erleben die Dritte Welt« von Misereor. Später kamen weitere dazu: z. B. das preisgekrönte Materialpaket einer Essener Projektgruppe zur »Kinderarbeit«.

Der zweite Arbeitskreis beriet über die Möglichkeit, wie man *Kinderbücher* für den Einsatz im Unterricht fruchtbar machen kann. Entscheidende Impulse kamen von der Schweizer Aktion 3.-Welt-Kinderbücher. Viele dieser Mappen zu einzelnen Kinderbüchern haben wir in unserer Zeitschrift vorgestellt und empfohlen, teilweise selbst erprobt: »Ein Indio darf den Tag nicht verschlafen«, »Muraho«, »Kleiner Läufer aus dem Langhaus«, »24 Stunden Wachen und Träumen« , »Rico« usw.

Gleichzeitig lief eine Aktion »Afrikabezogene Kinderliteratur im Grundschulunterricht«, die zu zahlreichen Erprobungen führte: »Das Bärchen Oli Bär Gwahma«, »Jama und die Gazelle«, »Ewedo, Prinz von Benin« usw.

Der dritte Arbeitskreis *»Kind und Museum«* wagte sich auf ein Terrain, auf dem damals noch wenig Erfahrungen vorlagen. Hier kam das Amsterdamer Tropenmuseum zum Zug, das mit seinem Ausstell- und Mitmach-Projekt »Die Indianer Südamerikas« wichtige Impulse geben konnte. Auf deutscher Seite hatten wir ein Projekt des Bremer Überseemuseums zu bieten: »Afrikanische Kinder als Konstrukteure«, das dann als Wanderausstellung durch die Bundesrepublik zog. Berichte über Gestaltung und Wirkung weiterer kindbezogener Ausstellungen zum Thema »Dritte Welt« fanden ihren Niederschlag in unserer Zeitschrift: z. B. »Die Jurte, das Hauszelt der Mongolen«, »Weben und Färben wie in Indonesien, Turkmenistan und Peru« usw.

Der vierte Arbeitskreis widmete sich einem besonders eindrucksvollen, gleichzeitig auch fragwürdigen Medium, dem *Kinderfilm*: »Favela, das Leben in Armut«, »Twaha, ein Junge aus Tansania« usw. Auch später spielten Unterrichtsbeispiele, in deren Mittelpunkt ein Film steht, immer wieder eine Rolle: »Prahlad, ein Junge aus Indien«, »Nazmiyes Kopftuch« usw.

Nach vier Jahren zogen wir eine erste Bilanz. An die 40 Unterrichtsbeispiele – alle praxiserprobt – hatten wir veröffentlicht. In einer Fragebogenaktion erkundeten wir das Schicksal unserer Unterrichtsbeispiele in der bundesweiten schulischen Praxis. Die Auswertung ergab, dass alle bisher veröffentlichten Unterrichtsbeispiele – gleichmäßig über das ganze Bundesgebiet – Eingang in die Praxis der Grundschule gefunden hatten. Die Häufigkeit der Durchführung wurde von folgenden Faktoren beeinflusst: Verwendung leicht zugänglicher Materialien, überschaubare Länge des Unterrichtsbeispiels, übersichtliche und detaillierte Beschreibung in der Zeitschrift, ausreichende Absicherung in den Lehrplänen und mittlere politische Brisanz. Beflügelt und informiert durch diese Ergebnisse haben wir unsere Projektarbeit fortgesetzt.

Der nächste Einschnitt war von quantitativer Art. Ab 1987 konnten wir aufgrund einer veränderten Wettbewerbssituation auf dem Markt der Grundschulzeitschrif-

ten kostengünstiger produzieren, d.h. die Auflage mehr als verdoppeln. Als Beihefter verbreiteten wir unsere Zeitschrift künftig nicht nur wie bisher über die Zeitschrift »Grundschule«, sondern auch über die neugegründete Zeitschrift »Die Grundschulzeitschrift« und das ebenfalls neu organisierte »Grundschulmagazin«. Auf diese Weise steigerten wir unsere Wirkungsmöglichkeiten enorm. Aber auch unsere inhaltliche Arbeit ging weiter, so dass wir zum zehnjährigen Bestehen des Projekts einen orangenen Sammelband herausgeben konnten. Er enthielt besonders bewährte und beliebte Unterrichtsbeispiele aus unserem reichhaltigen Repertoire, die – nochmals überarbeitet – in diesem Band dem Vergessen entrissen werden sollten, wie es zumeist das Schicksal von Zeitschriften-Beiträgen ist. In der Gliederung dieses Bandes spiegelt sich etwas von den theoretisch-gedanklichen Fortschritten des Projekts wider.

Unter der Überschrift »Solidarität mit Minderheiten« versammelten wir Unterrichtsbeispiele, die sich sehr gut als Einstieg in die »Dritte-Welt-Thematik« eignen. »Leben und arbeiten in anderen Ländern«, der zweite Abschnitt des Bandes, enthält Unterrichtsbeispiele, die bereits eine gewisse Tradition in den Sachunterrichtslehrplänen aller Bundesländer hatten (z. B. Wohnen bei uns und anderswo). Der dritte Abschnitt »Lernen von fremden Kulturen« entwickelte sich in unserer zehnjährigen Projektarbeit zu einem theoretisch begründeten Herzensanliegen: Was soll das ganze Geschwätz von gleichberechtigten, partnerschaftlichen Beziehungen, wenn wir nicht die Bereitschaft fördern, von Menschen in der so genannten Dritten Welt zu lernen. »Überwindung von Hunger und Elend«, das klassische »Dritte-Welt«-Thema, klammerten wir nicht aus, behandelten es aber erst an vierter Stelle, weil dieses Thema immer auf dem aufbauen muss, was in den ersten drei Abschnitten genannt wurde. Isoliert behandelt verführt diese Thematik allzu leicht zu negativen Einstellungen gegenüber den armen Menschen in der Dritten Welt. »Produkte aus fremden Ländern«, der fünfte Abschnitt des Bandes, war einerseits immer schon ein klassisches Thema des Sachunterrichts, auf der anderen Seite bot es für Grundschulkinder die ersten Ansätze für den Einstieg in die komplexen wirtschaftlichen Zusammenhänge der Abhängigkeit der armen Länder von den reichen Ländern. Deshalb platzierten wir diese Unterrichtsbeispiele ans Ende eines Sammelbandes für die Grundschule.

Eine (Dritte) Welt in der Grundschule

Die zwei Jahre von 1992 bis 1994 sind so etwas wie ein Zwischenspiel, das allerdings in den Köpfen schon 1989 begann, nämlich die heftige Diskussion um eine Veränderung des Titels der Zeitschrift und damit auch des Projektes in Richtung auf »Eine Welt«. Das erste Heft des Jahres 1992 trug schließlich den neuen Namen »Eine ~~(Dritte)~~ Welt in der Grundschule«. Zu mehr konnten wir uns nicht durchringen, um eine gewisse Identität und Kontinuität des Projektes zu wahren. An sich hätten wir den Namen schon 1989 nach dem Ende der so genannten Zweiten Welt, des kommunistischen Ostblocks, verändern können; denn – wie es so schön im Neuen Brockhaus (Ausgabe 1989) heißt: Dritte Welt = *»Sammelname ursprünglich für jene Staaten, die im kalten Krieg als blockfreie Staaten eine Politik der Bündnisfreiheit zwischen den Militärblöcken der westlichen (parlamentarisch-demokratischen) und östlichen (kommunistischen) Staatenwelt (der bei der Wortprägung einbezogenen ›ersten‹ und ›zweiten‹ Welt) betrieben«* (S. 683).

Unmittelbarer Auslöser für die Veränderung unseres Namens war die überraschende Tatsache, dass jene Institution, die unser Projekt in hohem Maße fördert, das BMZ selbst zu diesem Zeitpunkt die Bezeichnung »Dritte Welt« in ihren Schriften aufgab und nur noch von »Einer Welt« sprach.

Hatte diese Namensänderung für uns auch inhaltliche Konsequenzen? – Grundsätzlich nicht, aber durchaus doch in der Akzentsetzung. Was wir bisher schon für richtig und wichtig hielten, sollte verstärkt unsere Arbeit und damit auch unsere Veröffentlichungen bestimmen: Die Verknüpfung von »hier und anderswo« (Kinderarbeit bei uns und anderswo, Wasser bei uns und in Afrika usw.), die Betonung der Einheit der Welt (Wir leben in Einer Welt: Waldsterben/Umweltzerstörung, Kinder haben Rechte usw.) und eine vermehrte Behandlung von Weltproblemen in unserer

A2
Kleiner Läufer aus dem Langhaus

Der erste Sammelband mit besonders bewährten und beliebten Unterrichtsbeispielen erschien zum 10-jährigen Bestehen des Projekts

unmittelbaren Nachbarschaft (Ausländer in unserem Land, Flüchtlingskinder in unserem Land, Asyl heißt Zufluchtsort, Aussiedler – fremd in der Heimat usw.).

Nicht unerwähnt soll bleiben, dass die neu betitelte Zeitschrift auch Verbreitung in den neuen Bundesländern fand, weil wir sie ab 1992 der dort in hoher Auflage erscheinenden Zeitschrift »Grundschulunterricht« (ehemals »Unterstufe«) beilegen konnten.

Ebenfalls nicht unerwähnt soll sein, dass wir von vornherein dem neuen Namen »Eine Welt« nicht unkritisch gegenüber standen. Die durch die modernen Medien suggerierte Verbindung mit allen Sensationen dieser Welt steigert eher die Verantwortungslosigkeit gegenüber den Nöten und Gebrechen weltweit. Die Früchte der Globalisierung kann man nur mit kritischer Vorsicht genießen. Globales Lernen ist eher eine vage Utopie. »Einheit der Welt« verwischt nur allzu leicht die krassen Ungleichheiten, die das Leben der Menschen bestimmen.

Eine Welt in der Schule, Klasse 1–10

Im Jahr 1994 haben wir den Titel unseres Projektes und unserer Zeitschrift noch einmal verändert, diesmal aber ausschließlich aus inhaltlichen Gründen: Den Namen »Eine Welt« haben wir nun ohne Abstriche – trotz der oben genannten Bedenken – beibehalten. Grundschule haben wir auf Schule verkürzt, weil wir das Projekt von der 1. bis zur 10. Klasse verlängert haben. Nach einer einjährigen intensiven Vorbereitungszeit konnten wir im ersten Heft des Jahres 1994 neben einem Unterrichtsbeispiel für die Grundschule ein erstes, sogar preisgekröntes Projektbeispiel für die Sekundarstufe I (8. Hauptschulklasse) präsentieren, dem noch viele folgten. Prinzipiell sollte nun das von 16 auf 24 Seiten vergrößerte Heft zur Hälfte praxisbewährte Unterrichtsbeispiele aus der Grundschule und zur anderen Hälfte ebenso praxisbewährte Unterrichtsbeispiele aus der Sekundarstufe I transportieren. Gleichzeitig wurde die Auflage erhöht, so dass unsere Zeitschrift regelmäßig nicht nur wie bisher den einschlägigen Grundschulzeitschriften beigelegt werden konnte, sondern gleichzeitig in einer Reihe von Fachzeitschriften (Deutsch, Geographie, Biologie) und allgemeinpädagogischen Zeitschriften beigefügt wurde. Auch die überregionalen Lehrerfortbildungstagungen haben wir verdoppelt, um auch Lehrerinnen und Lehrern aus dem Sekundar-I-Bereich die unmittelbar praktische Mitarbeit zu ermöglichen.

»Wer heute nur für sich selbst sorgen will, verspielt mit der Zukunft anderer auch seine eigene.« (G. Heinemann)

Was hat uns bewogen, das Projekt auf die Klassen der Sekundarstufen I auszudehnen? Zunächst eine schlicht praktische Erfahrung: Die Grundschul-Materialien aus unserem Ausleihservice wurden mehr und mehr auch von Lehrerinnen und Lehrern der weiterführenden Schulen ausgeliehen. Auf gemeinsamen Tagungen mit Lehrerinnen und Lehrern weiterführender Schulen erlebten wir häufig, dass selbst Lehrende der Sekundarstufe II sich auf die didaktischen und methodischen Prinzipien bewährter Grundschularbeit beriefen, wenn sie eine erfolgreiche Vermittlung des Lernbereichs »Eine Welt« beschworen. Diese und ähnliche Erfahrungen bestärkten uns in der Grundthese, wie sie im Einleitungsaufsatz »›Eine Welt‹ in den Klassen 1 bis 10 – ein Kontinuum« (Heft 1/März 1994, S. 7–12) formuliert und begründet wurde: *»Pädagogisch-didaktische Prinzipien, die sich in der Grundschule bewährt haben, gelten auch für die weiterführenden Schulen. Das gilt z. B. für den fächerübergreifenden Unterricht, für das Zusammenspiel von Kopf, Herz und Hand, für selbstbestimmtes Lernen und vieles mehr. Was bei den Heranwachsenden in Klasse 1–10 kontinuierlich zunehmen soll, sind die kognitive Breite und Differenziertheit, die persönliche Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit, das emotionale Engagement und die Handlungsspielräume«* (S.7).

Angesichts der Ergebnisse der beiden internationalen Vergleichsuntersuchungen PISA (Fünfzehnjährige) und IGLU (Neun- bis Zehnjährige) kann diese Grundthese von niemandem mehr in Zweifel gezogen werden. Erfolgreich sind nur die Länder mit integrierten Schulsystemen über mindestens acht Schuljahre. Erfolgreich ist auch die deutsche Grundschule, die zumindest vier Schuljahre alle Kinder integriert.

Nicht ganz zufällig gaben wir im gleichen ersten Heft des Jahres 1994 den Startschuss für eine Erweiterung, die wir schon in den Anfängen des Projektes immer mitberücksichtigt haben: die Erweiterung nach »unten« ins Kindergartenalter. Nach zweijähriger Vorbereitungszeit veröffentlichten wir »Aminatas Entdeckung« – ein Kinderbuch für Kinder ab fünf Jahren – zusammen mit einem Materialband. In der illustrativen und textlichen Bearbeitung dieses Kinderbuches verwirklichten wir alles, was wir in jahrzehntelanger Arbeit an Erfahrung mit Kindern gewonnen hatten. Dieses Kinderbuch sollte auch die wenig erfolgreichen Kindermedien des BMZ (z. B. Kinderfibel und Kinderplakat) ersetzen. Die Erfolgsstory dieses Buches (verkaufte Gesamtauflage bis jetzt über 25 000, Übersetzung ins Niederländische) lässt erkennen, dass uns dieser Ersatz weitgehend gelungen ist. Auch im pausenlosen Verleih der vielen Klassensätze dieses Bandes seit zehn Jahren spiegelt sich dieser Erfolg.

Schon drei Jahre später (1997) konnten wir einen weiteren, diesmal blau gestalteten Sammelband veröffentlichen, in dem die bewährten Unterrichtsbeispiele aus der Sekundarstufe I bereits einen mit der Grundschule gleichwertigen Platz einnehmen.

Dieser zweite Sammelband steht ganz im Zeichen der Akzentsetzung »Eine Welt«. Der erste Teil thematisiert das »Zusammenleben in unserer Gesellschaft« als Ausgangspunkt für eine wirkungsvolle Behandlung der »Eine-Welt«-Problematik (Neben mir ist noch Platz, Fremde in unserem Dorf, Zusammenleben mit Men-

schen aus fremden Ländern, Wegweiser des Friedens usw.). Die Unterrichtsbeispiele des zweiten Teils beziehen sich alle unmittelbar auf das »Leben in fremden Ländern« (Kinder im Jemen, Die Tuareg, Leben der matrilinearen Minangkabau, Indien im Englischunterricht usw.). Aller Unterricht zum Lernbereich »Eine Welt« mündet in den dritten Teil mit dem Titel »Vernetzung zwischen hier und anderswo«, »Lernen von fremden Kulturen« (Urlaub – daheim und anderswo, Schule hier und anderswo, Kleidung bei uns und in Indien, Eine Welt der Gewürze, Eine Welt – das globale Dorf mit vielen Schulen usw.). Seit der Veröffentlichung des blauen Sammelbandes sind inzwischen wieder sieben Jahre vergangen. Mehr als 70 Unterrichtsbeispiele wurden in dieser Zeit erprobt und einer großen Zahl von Lehrerinnen und Lehrern der Grundschule und der Sekundarstufe I zugänglich gemacht. Eine Vielzahl neuer Themen wurde aufgegriffen: z. B. Die Welt des Fußballs, Geld regiert die Welt, Frauen in der Welt, Leben auf einem Südsee-Atoll, Babynahrung – das Geschäft mit der Flasche, Rosen, Tulpen, Nelken – alle Blumen welken, Leben in der Arktis, Von Ho Chi Minh bis Miss Saigon, Das Leben der Aborigines usw. Vielleicht ist es wieder an der Zeit, einen neuen Sammelband herauszugeben, um wertvolle Theorie- und Praxisarbeit dem Vergessen zu entreißen.

Wie geht es weiter?

Mit den letzten Sätzen sind wir schon bei der Zukunft. Wesentliche Impulse für die Weiterarbeit kommen nicht nur aus unserem Team, sondern auch von einem Ereignis, das uns einer harten Bewährung ausgesetzt hat. Ich spreche von der Evaluation unseres Projektes, die das BMZ als Geldgeber im Jahr 2001 veranlasst hat. Über ein Jahr lang haben drei unabhängige externe Gutachterinnen und Gutachter unser Projekt auf Herz und Nieren geprüft und am Ende ihre Empfehlungen für die Weiterarbeit gegeben, was bedeutet, dass unser Projekt eine umfassende kritische Prüfung bestanden hat und sogar Anlass zu neuen und erweiternden Ideen gibt.

Das Grundmuster der Empfehlungen des Evaluations-Teams folgt einer Richtschnur, die wir in jeder Hinsicht befolgen können: Bewährtes verbessern, für Neues offen sein.

Den wichtigsten Satz enthält die erste Empfehlung des Evaluations-Teams: *»Es wird empfohlen, das Projekt im bisherigen Umfang weiterzufördern.«* Das impliziert auch unsere bewährte Vorgehensweise: zusammen mit Lehrerinnen und Lehrern Unterrichtsbeispiele zum Lernbereich »Eine Welt« zu entwerfen, vielfach in der schulischen Praxis zu erproben und dann über eine attraktive Veröffentlichung einem breiten schulischen Publikum zugänglich zu machen, gleichzeitig über einen leistungsfähigen Ausleihservice die Schriften und Materialien zu bieten, die für eine Durchführung der empfohlenen Unterrichtsbeispiele unentbehrlich sind.

Einen wichtigen innovativen Ansatz für die künftige Projektarbeit enthält die dritte Empfehlung des Evaluations-Teams: *»Es wird empfohlen, die Internetpräsenz des Projektes deutlich zu erhöhen.«* Auf diesem Sektor ist inzwischen schon einiges geschehen, wie das Heft 4/Dezember 2003 vermeldet: neu gestalteter Internetauftritt. Ein weiterer Ausbau dieser Internetpräsenz des Projektes wird folgen.

Bei einer weiteren Empfehlung, nämlich der besonderen Gewichtung der Projektmaßnahmen in den neuen Bundesländern, konnten wir ebenfalls schon erste Erfolge verzeichnen. Beispielhaft können wir auf die letzte Lehrerfortbildungstagung im November 2003 verweisen, deren Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu einem Drittel aus den neuen Bundesländern gekommen sind. Die Themen dieser Fortbildungstagung verdeutlichen, dass wir auch die beiden folgenden Empfehlungen der Gutachter ernst nehmen: *»Bildung für eine nachhaltige Entwicklung stärken«* und *»Komplexitätsbewältigung durch Schülerinnen und Schüler didaktisch bearbeiten«*. Im Mittelpunkt dieser Tagung standen die komplizierten Lebensbedingungen in China und die AIDS-Problematik in Südafrika.

Interessant ist auch die elfte Empfehlung des Evaluationsteams: *»Es wird empfohlen, das Instrument Sonderveröffentlichungen (siehe orangener und blauer Sammelband) vermehrt zu nutzen und auch weitergehende Konzepte als Sammelbände – wie z. B. themenbezogene, zielgruppenspezifische und didaktisch-methodische Titel in die Überlegungen einzubeziehen.«*

Das Vorhaben, einen weiteren Sammelband zu veröffentlichen, wurde oben schon erwähnt. Erwogen wird derzeit, ob nicht eine systematisch-kritische Übersicht über nationale und internationale Forschungsarbeiten zum Thema »soziale Vorurteile« bzw. »Verhältnis von Kindern und Jugendlichen zu fremden Völkern« für die weitere Projektarbeit hilfreich sein könnte.

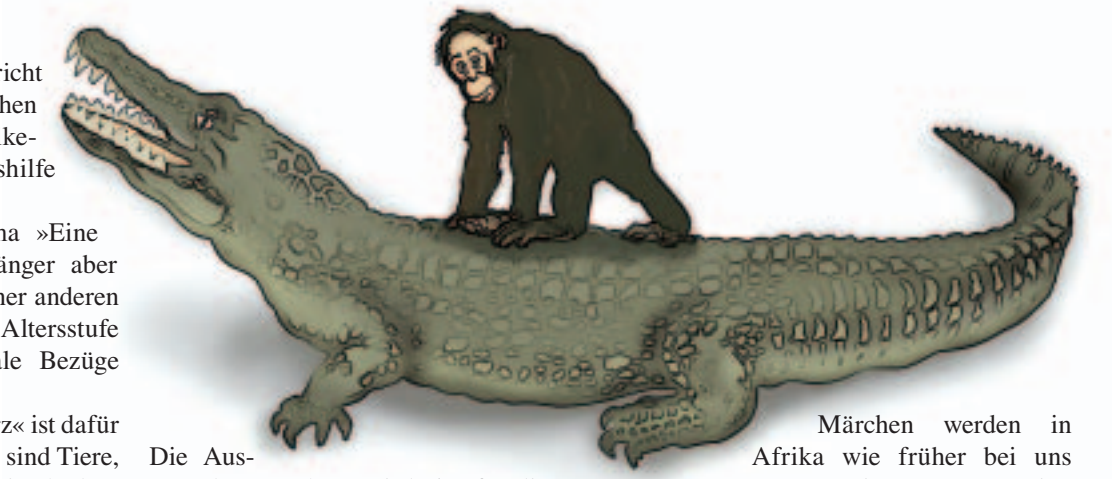
Was wir auf jeden Fall häufiger als bisher betreiben werden, ist das so genannte Monitoring, die selbstkritische Eigenevaluierung. Über den Ausleihservice und unsere Zeitschrift können wir regelmäßig Fragebogenaktionen starten, die uns Rückmeldungen über unser Wirken geben.

Die Zukunftsperspektive lässt erkennen, dass uns auch nach 25 Jahren nicht der Elan und der Mut verlassen hat, im Gegenteil, mehr denn je sind wir überzeugt – getragen von vielfältiger, wenn auch gelegentlich kritischer Zustimmung –, dass das Projekt »Eine Welt in der Schule« eine wichtige Aufgabe in der Vermittlung und Propagierung des Lernbereichs »Eine Welt« in der Schule spielen wird.

Das Affenherz

Ein afrikanisches Märchen in der Grundschule

Ursula Kuckert



Wenn Afrika im Unterricht behandelt wird, so stehen oft Hunger, Krankheit, Bevölkerungswachstum, Entwicklungshilfe usw. im Mittelpunkt.

Als Einstieg in das Thema »Eine Welt« ist dies für Schulanfänger aber ungeeignet. Der Zugang zu einer anderen Lebenswelt sollte in dieser Altersstufe eher über positive emotionale Bezüge erfolgen.

Das Märchen »Das Affenherz« ist dafür sehr gut geeignet. Die Akteure sind Tiere, ferner spielen fremde Früchte eine bedeutende Rolle. Tiere sind für Kinder der Grundschule immer faszinierend und deshalb spricht dieses Märchen sie sehr an. Den Tieren (Schildkröte, Affe, Krokodil, Giraffe, Löwe, Elefant) werden menschliche Eigenschaften zugewiesen, sie sprechen, denken und handeln wie diese. Die Aussage des Märchens wird also für die Kinder zu einem Modell für menschliche Verhaltensweisen. Auf diesem Weg können die Kinder die Erfahrung machen, dass es zwischenmenschliche Probleme auch in anderen Teilen der Welt gibt, denn das Märchen hat Freundschaft, Vertrauen, Teilen, Gier und Hinterlist zum Thema.

Märchen werden in Afrika wie früher bei uns von Generation zu Generation mündlich weitergegeben, oft von richtigen Geschichtenerzählern.

Martin Moffor aus Kamerun, in Stuttgart ansässig, erzählt nach Art der traditionellen afrikanischen Geschichtenerzähler »Das Affenherz« und andere Märchen. Es ist vor allem sein Anliegen,

Das Affenherz

Vor langer, langer Zeit lebte in Afrika eine alte Schildkröte. Eines Tages hatte sie einen seltsamen und wunderbaren Traum von einem Zauberbaum, auf dem alle Früchte der Erde wuchsen. Die Schildkröte rief alle Freunde zu sich, um ihnen den Traum zu erzählen.

Es kamen der Löwe, der Elefant, das Zebra, der Affe, die Schlange und die Giraffe.

»Wollt ihr mir helfen, den Baum zu suchen?«, fragte sie ihre Freunde.

»Ja«, brüllte der Löwe und schüttelte seine Mähne.

»Ja«, trompetete der Elefant und schwenkte seinen Rüssel.

»Ja«, rief das Zebra und trommelte mit seinen Hufen.

»Ja«, rief der Affe und klatschte vor Begeisterung mit seinen Affenpfoten.

»Ja«, flüsterte die Schlange und zischte ein langes Zzzzzzzzzzz.

»Ja«, sprach die Giraffe und reckte ihren langen Hals noch höher.

Da machten sie sich gemeinsam auf die Suche nach dem geheimen Platz, an dem der Baum stand. Die Schildkröte ging voraus, es folgte der Löwe, dann kamen Elefant, Nilpferd, Affe, Schlange und Giraffe.

Sie suchten und suchten, bis sie den geheimen Platz eines Tages tatsächlich fanden.

Es war das Schönste, was die Tiere jemals gesehen hatten: Ein Baum voll mit allen Früchten der Welt. Da hingen Weintrauben, Bananen, Kokosnüsse, Mango, Papaya. Ananas, Orangen, Äpfel, Nektarinen, Mandarinen …

Die Schildkröte sprach das Zauberwort:
»Naraboro tandarobo« (1)
Alle Tiere: »Naraboro tandarobo«
Schildkröte: »muganga mapenda«
Alle Tiere: »muganga mapenda«
Schildkröte: »Koda kigi kanga«
Alle Tiere: »Koda kigi kanga«

Nun fielen die Früchte zu Boden … (2) tam, tam, tam … und die Tiere aßen alle nach Herzenslust.

Als sie sich wieder auf den Heimweg machen wollten, rief die Schildkröte: »Es soll sich jeder einen anderen Samen nehmen und ihn aussäen, damit auf der ganzen Welt die verschiedensten Obstbäume wachsen.«

Und genau das taten die Tiere. Der Affe nahm sich einen Mangosamen und steckte ihn an seinem Lieblingsplatz am Fluss in den Boden.

Als der Baum ausgewachsen war, trug er die köstlichsten Früchte. Der Affe richtete sich häuslich im Geäst ein und genoss das saftige Obst.

Da er ein großzügiger und netter Affe war, teilte er die Mangos mit allen Tieren des Dschungels … (1) Naraboro tandarobo …

Jeden Tag kamen seine Freunde zu dem Baum: Der Löwe war da, der Elefant, das Zebra, die Schlange, die Giraffe, die Schildkröte und viele andere mehr. Plaudernd und schwatzend labten sie sich an den Früchten.

Eines Tages kam ein Krokodil den Fluss herauf geschwommen und als es die um den Mangobaum versammelten Tiere sah, hielt es in einigem Abstand an, um zu sehen, was da vor sich ging.

Plötzlich entdeckte der Affe das Krokodil. Er hatte es noch nie gesehen und lud es ein, seine köstlichen Früchte zu probieren.

die afrikanische Tradition wertzuschätzen und weiterzuvermitteln. Er entführt seine Zuhörer in die Welt seiner afrikanischen Heimat, da er dieses Märchen so vorträgt, wie er das in seiner Familie erlebt hat. Mit viel Mimik und Gestik, Klangwechsel der Stimme bei den einzelnen Tieren, laut und leise charakterisierend und mit Trommelmusik begleitend fesselt er alle Zuhörer.

Wenn Märchen so vorgetragen werden, wird bewusst, dass auch im Unterricht Märchen möglichst frei erzählt werden sollen. Der Erzähler bzw. die Erzählerin kann durch Blickkontakt die Kinder leichter an sich fesseln, durch Sprechpausen die Aufmerksamkeit steigern und die Spannung durch Gestik und Mimik erhöhen. Wilde Tiere können mit lauter Stimme, mit heftigen Gesten dargestellt werden, während kleine und schüchterne Tiere leise und kaum hörbar »auftreten«.

Die Kinder werden bei diesem Märchen eingebunden durch Mitsprechen (Zauberspruch – er wird beim ersten Mal mehrfach wiederholt, so dass die Kinder ihn auswendig können), ferner durch den Einsatz von Musikinstrumenten, vor allem der Trommel.

Das Märchen eröffnet weiterhin den Zugang zu folgenden Aspekten:

a) Tiere, die es in Afrika gibt,
b) verschiedene Früchte, die man teils auch in Deutschland kaufen kann,
c) Sprechanlässe zu den Themen Teilen, Freundschaft, Neid.

Ziel ist, dass die Kinder einen emotionalen Bezug zu Afrika bekommen.

Einsatz im Unterricht

Dieses Märchen eignet sich sehr gut als fächerübergreifendes Thema, da Deutsch, Bildende Kunst, Musik und Religion eingebunden werden können.

Je nach Altersstufe kann es im Unterricht wie folgt erarbeitet werden:

Klasse 1 und 2

- Erzählen des Märchens,
- Nachspielen,
- akustisches Charakterisieren der Tiere, eventuell mit Orffschen Instrumenten,
- bildnerisches Darstellen: Gestalten eines eigenen Märchenbuches mit den Tieren dieses Märchens. Falls dies ohne begleitenden Text gemacht wird, können die Bilder als Hilfe zum Nacherzählen genützt werden.

Da bei einem Buch dieselben Tiere immer wieder auf unterschiedlichen Seiten auftreten, bietet sich ein einfaches Druckverfahren an: Der Druckstock ist aus

Die Druckplatte aus Polystyrolschaum

leicht zu bearbeitenden Innendämmplatten aus Polystyrolschaum (Baumarkt). Sie sind nur 4 Millimeter stark und man kann mit einem Kugelschreiber die Umrisse ebenso wie die Strukturen von Fell, Federn etc. der Tiere eindrücken, dann die Umrisse mittels Cutter ausschneiden.

Hierbei sollte der Lehrer wegen der scharfen Klinge und der damit verbundenen Verletzungsgefahr behilflich sein. Durch dieses Verfahren kann jedes Tier mehrmals gedruckt werden, ferner kann man mit allen Tieren dieses Märchens ein großes Wandbild erstellen. Das Drucken erfolgt wie beim Linoldruck.

Farbenfroh und lebendig wirken die fertigen Drucke

»Magst du eine Mango essen?«
»Mango habe ich noch nie gekostet«, antwortete das Krokodil.
»Fang auf!«, rief der Affe … (2) tam, tam, tam …
Das Krokodil aß die Mango und sagte: »Köstlich. Wirklich köstlich! Ich danke dir, Affe.«

Und so warf der Affe noch viele, viele Mangos herunter … (2) tam tam tam … und das Krokodil blieb auf einen langen Schwatz.

Von nun an kam es jeden Tag den Fluss heraufgeschwommen, um den Affen zu besuchen, und sie wurden sehr gute Freunde.

Einmal, als sie über dieses und jenes plauderten, erzählte das Krokodil, es sei Mitglied in einem ganzen Stamm von Krokodilen, und ihr Oberkrokodil sei ein sehr bedeutendes und kluges Tier.

»Du hättest mir schon früher von deinem Oberkrokodil erzählen sollen, damit ich ihm von meinen köstlichen Mangos hätte schenken können«, rügte der Affe.

»Mein Oberkrokodil würde deine Mangos sicher liebend gerne probieren«, erwiderte das Krokodil. Also pflückte der Affe viele Früchte und warf sie dem Krokodil ins offene Maul.

Das Krokodil schwamm zu seinem Stamm zurück, wo es die Früchte mit den anderen teilte. Das Oberkrokodil war begeistert von den Mangos. Er forderte das Krokodil auf, noch mehr zu bringen.

Schließlich kam das Oberkrokodil auf einen Gedanken: »Wenn dieser Affe jeden Tag derart köstliche Mangos isst, gibt er bestimmt auch selbst eine köstliche Mahlzeit ab.«

Wenn es den Affen doch nur herlocken könnte! Das würde gar nicht so einfach sein. Also dachte es sich einen hervorragenden Plan aus.

Als das Krokodil an diesem Tag von seinem Ausflug zurückkam, legte sich das Oberkrokodil auf den Grund des Flusses und tat so, als ob es schwer krank sei.

Das Krokodil kam herbeigeschwommen und fragte: »Was ist denn los mit dir, Oberkrokodil?«

»Ich bin sehr krank und der Hexendoktor hat gesagt, dass nur ein Affenherz mich heilen könne. Du musst mir auf der Stelle eines besorgen, sonst sterbe ich.«

Das Krokodil war in großer Verlegenheit. Wo sollte es ein Affenherz auftreiben? Affen waren schwer zu fangen. Da fiel ihm sein Freund ein. Zutiefst betrübt dachte er: »Ach herrje, ach herrje. Was soll ich nur tun? Ich liebe diesen kleinen Affen, er ist mein Freund. Aber mein Oberkrokodil liebe ich auch, es ist mein Anführer, und es wird sterben, wenn ich kein Affenherz bringe.« Dem armen Krokodil rauchte der Kopf, während es versuchte, einen Entschluss zu fassen. Schließlich sagte es sich, dass sein Oberkrokodil wichtiger sei, also müsse es ihm das Herz seines Freundes bringen.

Früh am Morgen machte sich das Krokodil auf den Weg zum Mangobaum. Unterwegs schmiedete es Pläne.

Wie üblich war der Affe entzückt, seinen Freund zu sehen. »Willkommen, mein Lieber, ich freue mich, dass du mich besuchen kommst.«

»Affe, du warst so gut zu mir in den letzten Wochen, auch meinem Stamm hast du so herrliche Früchte geschenkt. Zum Ausgleich möchte ich dich in mein Heim über dem Fluss einladen, um dir Gastfreundschaft anzubieten. Meinem Oberkrokodil wäre es eine große Freude, deine Bekanntschaft zu machen.«

Klasse 3 und 4:
Wie Klasse 1 und 2, zusätzlich bietet sich an, dieses Märchen als »Stabpuppen«-Theater aufzuführen.

Dazu werden die Druckvorlagen der Kinder, bei denen man darauf achten muss, dass sie recht groß erstellt werden, mit Stäben versehen. Die Kinder können die »Stabpuppen« agieren lassen, dazu den Text frei sprechen oder einem Erzähler folgen.

Zusammenfassend habe ich folgende Erfahrungen gemacht:

Da das Krokodil keine positiv besetzte Figur ist, muss daran gedacht werden, auch für diese Gestalt des Märchens jemanden dazu zu motivieren sie darzustellen. Die Gestaltung des Baumes mit den vielen unterschiedlichen Früchten erwies sich für Kinder der 1. Klasse als zu schwierig. Entweder muss der Lehrer die Muster für die Druckstöcke selbst vorbereiten oder man verwendet für diese Darstellung eine andere Technik (Kleben mit Buntpapier oder mit Farbe und Schablonen malen). Mit größeren Kindern ist der Druck durchaus denkbar.

Die Klasse war mit viel Begeisterung bei der Arbeit. Sie erhielten über die figürliche Auseinandersetzung mit den Tieren einen emotionalen Bezug zu diesem Märchen. Bei der inhaltlichen Betrachtung des Märchens wird den Kindern deutlich, dass es eine bildhafte Geschichte oder »Beispielgeschichte« ist, denn die Tiere stehen als Beispiel für menschliches Verhalten. Auch die Gleichnisse im neuen Testament sind Beispielgeschichten.

Die Auseinandersetzung mit den Tieren weckte bei den Kindern den Wunsch, mehr über sie zu erfahren. Deshalb wurde ein Infotisch mit Bilderkarten, Tierbüchern und auch Früchten aus diesem Kontinent mit viel Interesse angenommen.

Kontakt zu Martin Moffor über:
Claudia Rutschmann, Musik- und Kulturmanagement, Telefon: 0711/611749
management@ r-punkt.de

»Wie lieb von dir, mich zu dir nach Hause einzuladen. Auch ich würde gerne dein Oberkrokodil und deinen Stamm kennen lernen. Aber – wie komme ich da bloß hin? Du lebst im Wasser, doch ich würde unterwegs ertrinken. Denn du weißt, liebes Krokodil: ich kann nicht schwimmen.«

»Kein Problem. Wir wohnen am Ufer wie am Wasser. Und was das Überqueren des Flusses betrifft, so setzt du dich einfach auf meinen Rücken, damit ich dich ans andere Ufer bringen kann.«

Glücklich willigte der Affe ein und sprang auf den Rücken des Krokodils. Doch als sie mitten im Fluss waren, ließ sich das Krokodil immer tiefer ins Wasser sinken. Sein Plan war es, den Affen zu ertränken, bevor sie ans andere Ufer gelangten. Da das Krokodil immer tiefer sank, rief der Affe: »Ich werde nass, liebes Krokodil. Du darfst nicht weiter abtauchen.«

Ohne eine Antwort zu geben, ließ sich das Krokodil immer tiefer sinken. Jetzt merkte der Affe, dass etwas nicht mit rechten Dingen zuging. »Was hast du vor? Ich werde ertrinken!«

»Mein lieber Freund, ich werde dir die Wahrheit nicht verheimlichen. Mein Oberkrokodil ist schwer erkrankt und wird sterben, wenn es nicht sofort ein Affenherz zu essen bekommt.«

Der Affe war so entsetzt, dass er sich auf die Lippen biss, um nicht aufzuschreien. Er zermarterte sich den Kopf, wie er sich retten könnte. Schließlich sagte er so gelassen wie möglich: »Warum hast du mir das nicht gleich gesagt? Dann hätte ich es nämlich mitgebracht.«

»Was? Du hast dein Herz gar nicht dabei?«

»Nein, ich lasse es immer im Mangobaum hängen, wenn ich einen Ausflug mache. Komm, wir kehren auf der Stelle um und holen es.«

Das Krokodil war sprachlos, wendete und schwamm schnell zum Ufer zurück. Dort angelangt sprang der Affe vom Rücken des Krokodils und kletterte rasch auf den Mangobaum und rief herunter:

»Weißt du eigentlich nicht, du dummes, altes Krokodil, dass Affen ihr Herz in der Brust haben wie andere Kreaturen auch? Hast du wirklich gedacht, dass ich dich zu deinem Stamm begleite, um dort den Tod zu finden? Geh zu deinem Stamm zurück. Mit unserer Freundschaft ist es aus und vorbei und dein Oberkrokodil kann ich auch nicht retten.«

Sehr beschämt schwamm das Krokodil zurück. Als ihm klar wurde, wie dumm er gewesen war und dass er nun seinen besten Freund verloren hatte, vergoss es eine dicke Krokodilsträne. Der Affe hörte gar nicht mehr auf zu lachen und warf dem Krokodil verfaulte Mangos hinterher … (2) tam tam tam …

Als die anderen Tiere das laute Lachen des Affen hörten, kamen sie alle neugierig angelaufen. Es kamen: der Löwe, der Elefant, das Zebra, die Schildkröte, die Schlange und die Giraffe … (1) naraboro tandarobo

Der Affe erzählte den anderen Tieren die Geschichte und alle mussten lachen …
(1) naraboro tandarobo …

Es bedeutet:
(1) die Kinder sprechen den Zauberspruch mit
(2) Tam, tam, tam wird mit Trommelschlägen untermalt

Martin Moffor

Humor

Cartoons und Karikaturen im Computer-unterricht

Emmanuel Fritzen

Auf einer überregionalen Lehrerfortbildungstagung des Projektes »Eine Welt in der Schule« hatte es sich eine Arbeitsgruppe zum Ziel gesetzt, Möglichkeiten herauszufinden, wie das Thema »Eine Welt« in Humor verpackt oder aber der Humor in der »Einen Welt« in den Unterricht einfließen könnte.

Es lagen zahlreiche Materialien über den Humor in verschiedenen Ländern vor. Bücher, Zeitschriften, Mappen, Videoclips – die Fülle war überwältigend. Ich hatte sofort den Blick auf eine Mappe mit »Cartoons und Karikaturen über Ausländer und Inländer« geworfen, die die Ausländerbeauftragte des Landes Bremen, Zentralstelle für die Integration von Zugewanderten, herausgegeben hat.

Im Vorwort an Lehrerinnen und Lehrer steht: *»Aus unserer Arbeit wissen wir, dass ein kurzer Cartoon oft nachdenklicher macht und größere Wirkung erzielt als ein langer Aufsatz. Mehr noch: Häufig lassen gerade Cartoons trotz ihrer knappen Argumentation und trotz ihrer klaren Parteilichkeit Zwischentöne erkennen, die in großen, abstrakten Diskussionen nicht erkennbar sind. Viele von Ihnen scheinen genau die gleichen Erfahrungen gemacht zu haben. Denn besonders Lehrerinnen und Lehrer, aber auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Jugend- und Erwachsenenbildung fragen uns immer wieder nach Cartoons und Karikaturen zu diesen oder jenen deutsch-ausländischen Themen. Das hat unsere Sammelbemühungen angespornt und jetzt zu dieser Mappe geführt.*

Wir sind den Karikaturistinnen und Karikaturisten, deren Arbeiten in der Mappe dokumentiert sind, sehr dankbar dafür, dass sie uns die Nutzung der Arbeiten für unseren Zweck zu besonders günstigen Konditionen überlassen haben.

Die Mappe wird Ihnen, so hoffen wir, in unserem gemeinsamen Kampf gegen Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit helfen.«
Die Mappe schien mir besonders geeignet, um sie im Wahlpflichtunterricht »Arbeit mit neuen Medien« in der Hauptschule einzusetzen.

In der Medienwerkstatt Computer der Theodor-Litt-Schule

Ausgangslage Die Theodor-Litt-Schule Bonn ist eine dreizügige Hauptschule mit ca. 400 Schülerinnen und Schülern. Die Kinder und Jugendlichen kommen aus Familien von 34 unterschiedlichen Nationalitäten. Die meisten von ihnen sind in Bonn geboren und aufgewachsen. Sie kommen aus allen Teilen der Stadt. Zwischen den Schülerinnen und Schülern bestehen über alle kulturellen Grenzen hinweg Freundschaften. Ausländerfeindlichkeit spielt innerhalb der Schule kaum eine Rolle, jedoch haben die meisten Schülerinnen und Schüler aus dem außerschulischen Umfeld zahlreiche negative Schlüsselerlebnisse.

Ich hatte zwei Wahlpflichtkurse mit dem Thema »Arbeit mit neuen Medien«. Der erste Kurs setzte sich klassenübergreifend aus zwölf Schülerinnen und Schülern der 8. Jahrgangsstufe zusammen. Der zweite Kurs umfasste zwölf Schülerinnen und Schüler der Klasse 10, die sich nach bereits abgelegtem Hauptschulabschluss am Ende der Klasse 9 wegen der noch nicht abgelaufenen Schulpflicht auf den Sekundarabschluss I vorbereiteten. Der Kurs im 8. Jahrgang erstreckte sich über ein Schulhalbjahr und widmete sich nur der Arbeit mit dem Internet. Hier trainierten wir die Arbeit mit einem Browser, die Recherche mit Suchmaschinen im Internet, Materialbeschaffung aus dem Internet durch Kopieren von Text und Grafik und die eigene Webseitengestaltung.

Der Kurs im 10. Jahrgang dauerte ein ganzes Schuljahr, wobei im ersten Halbjahr fortgeschrittene Techniken der Textverarbeitung vermittelt wurden, im zweiten Halbjahr die oben genannten Inhalte wie im Kurs des 8. Jahrganges.

Kriterien für den Arbeitsauftrag

Pflichtaufgaben

1. geeigneter Hintergrund
2. äußere Tabelle, darin

2.1 Überschriftzeile

2.2 Textzeile »Wer bin ich, was verbindet mich mit dem Thema ›Ausländerfeindlichkeit‹?«, möglichst mit Bild (muss in Untertabellenform organisiert sein)

2.3 Karikaturzeile und Text »Was sagt mir diese Karikatur« (muss in Untertabellenform organisiert sein)

2.4 Pflichtlinkzeile mit Untertabelle und den Links zu: »Weitere Informationen«, »Zur Übersicht ›Ausländerfeindlichkeit?‹«, »Gästebuch«

2.5 Copyrightzeile mit aktuellem Bearbeitungsstand

3. Alle Dateiennamen beginnen mit »10wp« und sind in DOS-Norm gespeichert (8 Zeichen in Kleinschreibung und Dateinamenerweiterung mit drei Zeichen in Kleinschreibung)

Optionale Aufgaben

- Überschriftzeile könnte in Untertabellenform mit Textteil und Logo o.Ä. gestaltet sein
- Auf der Seite können Links zu sinnvollen Internetseiten stehen
- Mail-to-Link kann eingebaut sein
- Folgeseiten können eingebaut sein

Weitere Kriterien

- optisch schöne Gestaltung
- Komplexität und Sinnhaftigkeit der Untertabellen
- angemessene Lesbarkeit in Größe und Farbkontrast
- keine unsinnigen Zeilenumbrüche
- sprachliche Richtigkeit
- Eigenbild oder -karikatur

Zielsetzung In den beiden Wahlpflichtkursen sollte durch das Thema »Arbeiten mit neuen Medien« ein entscheidender Betrag geleistet werden, den Jugendlichen Medienkompetenz zu vermitteln. Sie sollten an Arbeitstechniken herangeführt werden, die sie später als zusätzliche Schlüsselqualifikation mit in ihren beruflichen Alltag einbringen können. Im Rahmen der Kurse sollten sie unter anderem Folgendes lernen:

- Webseiten-Gestaltung mit dem Netscape-Composer
- Erstellung einer eigenen Seite nach vorgegebenen Kriterien (siehe Aufstellung)

Die Jugendlichen sollten nach der Einführung in die Grundtechniken der Webseitenerstellung selbst eine Seite gestalten, in der sie eine von ihnen ausgewählte Karikatur aus der Mappe interpretieren und vorstellen, was sie selbst mit dem Thema verbindet.

Das Thema »Ausländerfeindlichkeit?« bot sich für dieses Projekt an, weil die Schülerinnen und Schüler selbst eine große Betroffenheit beim Betrachten der Karikaturen entwickelten und somit ein erheblicher Anreiz bestand, diese bei der Gestaltung der Webseite zu verwenden.

Zeitlicher Ablauf

– 4 Doppelstunden

Einführung ins Internet, Arbeit mit dem Browser, gezielt Seiten aufrufen, Informationsbeschaffung, Arbeit mit Suchmaschinen

– 3 Doppelstunden

Erarbeiten der Webseitengestaltung anhand einer »Testseite« mit Netscape Composer, Tabellenstruktur, Hintergrund, Grafikeinbindung, Verlinkung, Einbinden von Material aus dem Internet

– 1 Doppelstunde

Vorstellung der Aufgabe, Vorstellung der Mappe mit Cartoons und Karikaturen,

Der Aufbau der Webseiten erfolgte nach vorgegebenen Pflichtkriterien, wie z. B. dem Anlegen der Überschriftenzeile, der Auswahl und Platzierung des Cartoons, Erstellung von Untertabellen und der Verlinkung zu weiteren Themen. Mit Begeisterung waren die Schülerinnen und Schüler des Wahlpflichtkurses »Arbeit mit neuen Medien« bei der Sache

Auswahl, Besprechung der Kriterien, Einscannen der ausgewählten Grafiken – 4 Doppelstunden
Arbeit an der Seite »Ausländerfeindlichkeit?«

Technische Ausstattung

Den Jugendlichen standen zwölf vernetzte Arbeitsplätze mit Pentium-II-Rechnern mit Windows 98 und Netscape 4.51 und Internetzugang zur Verfügung. Der Internetzugang erfolgte über einen Linux-Server über den Rechner der Stadt Bonn. In der Medienwerkstatt Computer standen weiterhin ein Scanner, ein Laserdrucker (als Netzwerkdrucker), ein Farbdrucker und eine Digitalkamera zur Verfügung.

Für das »Jahrbuch« wurden zeitgleich mit der Projektdurchführung Fotos der Abgänger mit der Digitalkamera gemacht, auf die die Schülerinnen und Schüler des 10. Jahrganges bei der Seitengestaltung zurückgegriffen haben.

Motivationslage und Arbeitsausführung Die Arbeit am Computer bringt erfahrungsgemäß einen sehr hohen Anreiz für die Jugendlichen mit sich, der deutlich über dem von herkömmlichem Unterricht liegt. Die Gestaltung von Webseiten gibt ihnen die Chance, dass ihre Arbeitsergebnisse öffentlich präsentiert werden und auch im Familien- und Freundeskreis eingesehen werden können. Bis heute gibt es erst einen kleinen Teil von Schülerinnen und Schülern, die in der Lage sind, selbst gestaltete Seiten für das Internet zu erstellen.

Die Schülerinnen und Schüler stellten sich selbst kurz vor und verfassten ihre Meinung zum Thema: »Ausländerfeindlichkeit?«

Die Schülerinnen und Schüler wurden im Verlauf des Kurses zuerst mit dem Internet an sich vertraut gemacht, bevor wir an einer »Testseite« die Techniken der Webseitenerstellung erarbeiteten.

Bereits die exemplarische Vorstellung einzelner Cartoons und Karikaturen aus der Mappe löste bei den Jugendlichen Schmunzeln und Begeisterung aus. Als ich ihnen mitteilte, dass jeder als Grundlage seiner Arbeit eine Grafik aussuchen soll, brach förmlich ein Sturm auf die Mappe aus. Die Schülerinnen und Schüler nahmen teilweise mehrere Cartoons und Grafiken mit nach Hause, um sich Gedanken über die Bearbeitung zu machen.

Im Gegensatz zu unseren täglichen Erfahrungen, dass zahlreiche Schülerinnen und Schüler ihre Arbeitsmaterialien nicht dabei haben, brachten in der Folgestunde alle Schülerinnen und Schüler die ausgewählte Grafik mit.

Die Jugendlichen arbeiteten sehr zielorientiert und mit großem Durchhaltevermögen an ihren Seiten. Selbst Schülerinnen und Schüler, die sonst sehr schnell mit einer unfertigen Arbeit »zufrieden« sind, packte hier der Ehrgeiz, verglichen sie doch die eigene Arbeit ständig mit der von Mitschülern und holten sich dort Anregungen, die auch sie umsetzen wollten. So hatte zum Beispiel in dem 10. Jahrgang ein Schüler die Idee, sein Foto für das »Jahrbuch« in die Seite einzubauen. Alle anderen Schülerinnen und Schüler griffen diese Idee auf.

Einschätzung der Arbeit mit der Mappe

Die Mappe bot meinen Hauptschülern sowohl in der 8. als auch in der 10. Jahrgangsstufe einen hohen Motivationsanreiz. Wie die von den Jugendlichen erarbeiteten Webseiten zeigen, haben sie teilweise die gleichen Cartoons bzw. Karikaturen ausgewählt, aber sehr unterschiedliche Interpretationslösungen gefunden.

Literatur und Medien Die Ausländerbeauftragte des Landes Bremen – Zentralstelle für die Integration von Zugewanderten: »Cartoons und Karikaturen über Ausländer und Inländer« in der Serie »Informationen, Hinweise, Praxishilfen«.

Fotomaterial aus dem Besitz der Jugendlichen und aus der Fotoserie für das Jahrbuch 2002 von Katharina Ullrich.

www.theodor-litt-hs.bonn.de

Diese und noch weitere Arbeiten der Schülerinnen und Schüler sind auf der Homepage der Schule unter http://theodor-litt-hs.bonn.de veröffentlicht

Das Programm »21«

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Miriam Kretzschmar/Tobias Thiele

Nachhaltigkeit, das mysteriöse Unwort als Grundlage unserer aktuellen Bildungsentwicklung? Mancher Leser mag den Begriff als leere Worthülse oder als abgedroschene Politparole abtun. Schließlich verbindet sich mit nachhaltiger Bildung noch allzu oft die Vorstellung, es ginge darum, dass die Schülerinnen und Schüler möglichst viel lernen und vor allem das Gelernte möglichst lange, also nachhaltig, im Kopf behalten!

Dass es sich bei nachhaltiger Entwicklung um ein gesellschaftspolitisches Reformkonzept handelt, das die Überwindung des traditionellen Ressortdenkens und die Verknüpfung der wichtigsten gesellschaftlichen Felder der Ökonomie, der Ökologie und des Sozialen beinhaltet, wissen die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkräfte, die im BLK-Programm »21« mitwirken, jedoch genau.

Sie entwickeln und erproben seit 1999 in diesem Programm Konzepte einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in über 180 bundesdeutschen Programmschulen. Die von Bund und 15 Bundesländern getragene Schulentwicklungsinitiative setzt die Aufforderung nach Beteiligung der formalen und nichtformalen Bildung an einer nachhaltigen Entwicklung in Deutschland um (Kap. 36, Agenda 21).

Die Agenda 21 ist das Abschlussdokument der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung von 1992 in Rio. Hier einigten sich die teilnehmenden 178 Staaten auf das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung. Fortan sollen ökologische, ökonomische und soziale Ziele miteinander in Einklang gebracht werden, Gerechtigkeit zwischen den Generationen und den Gesellschaften der entwickelten und der sich entwickelnden Gesellschaften soll gefördert werden.

Woher kommt der Kakao für die Schokolade?

Was bedeutet Nachhaltigkeit?

Nachhaltigkeit ist eine Entwicklung, »die den Bedürfnissen der heutigen Generation entspricht, ohne die Möglichkeiten zukünftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und ihren Lebensstil zu wählen.« (Weltkommission für Umwelt und Entwicklung)

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung vereinigt unter diesem komplexen Leitbild die Umweltbildung, die entwicklungspolitische Bildung und das Globale Lernen. Bildungsbereiche wie die Friedenspädagogik, die Konsumerziehung oder die Mobilitätserziehung finden sich unter diesem gemeinsamen Dach wieder.

Viele Unterrichtskonzepte sind seit 1999 in den Schulen entstanden. Sie werden aktuell über die Koordinierungsstelle an der FU-Berlin dokumentiert, so dass möglichst viele Schulen von den Erfahrungen lernen können (Informationen unter www.blk21.de).

Woher kommt die Schokolade?

Die Theodor-Heuss-Schule in Marburg ist eine dieser Programmschulen. In der Klassenstufe sechs der Haupt- und Realschule wird das Thema »Schokolade« fächerübergreifend behandelt. Schokolade/Kakao begegnet den Schülerinnen und Schülern tagtäglich in unterschiedlichster Form. Dieses Genussmittel ist aus ihrem Alltag nicht mehr wegzudenken. Aber was ist Schokolade? Wo kommt der Kakao her? Nur wenige können hierauf Antwort geben. Ausgehend von einem Produkt aus dem direkten Umfeld der Kinder können globale soziale und ökologische Zusammenhänge unseres Konsumverhaltens erschlossen werden. Das Projekt spricht die ethische Forderung nach globaler

»Um Bildung für eine nachhaltige Entwicklung tatsächlich in der Schule umzusetzen, wird man den Fachunterricht immer wieder zugunsten des Projektlernens aufgeben müssen. Die Schüler bestimmen die Inhalte mit, und eine Öffnung der Schule in die Kommune, Gemeinde oder Stadt hinein, die Kooperation mit NGOs etc. ist unverzichtbar.« (Professor Gerhard de Haan, Leiter des Modellversuchs »Bildung für eine nachhaltige Entwicklung«)

Gerechtigkeit und die Veränderung der Konsumgewohnheiten als Themenfelder der Agenda 21 an. Im Biologieunterricht lernen die Kinder und Jugendlichen, wo die Kakaobohne wächst und welche ökologischen Folgen der Plantagenanbau in den Herkunftsländern hat. Kinderarbeit und fairer Handel sind Themen für den Unterricht in Gesellschaftslehre, und selbst in Mathematik wird beim Sachrechnen Bezug auf die Schokolade genommen.

Besonderheit des Projekts ist die Zusammenarbeit mit einem außerschulischen Partner. Jedes Schuljahr kommen die Schülerinnen und Schüler für einen Tag zum Lernen ins Jugendwaldheim Rossberg. Hier wird den Sechstklässlern ein Projekttag zur Schokolade angeboten, an dem sie an insgesamt neun Stationen vieles über die Schokolade lernen und auch selbst Schoko-Crossies herstellen.

Schulentwicklung durch Nachhaltigkeit Die Zusammenarbeit mehrerer Fächer, wie sie zum Thema Schokolade praktiziert wird, ist Merkmal vieler Projekte an den Programmschulen. Fragen nachhaltiger Entwicklung lassen sich nicht aus der Perspektive eines einzigen Faches lösen. Interdisziplinäres Wissen ist eine grundlegende Kompetenz der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die Abkehr vom reinen Fachwissen und das Lernen in sinnvollen Fächerverbindungen tragen zu einer besseren Verknüpfung und Anwendbarkeit des Gelernten bei. Solche Projekte zeigen Wege aus der Bildungsmisere, die das schlechte Abschneiden Deutschlands in der PISA-Studie an den Tag gebracht hat.

Auch die beschriebene Zusammenarbeit mit einem außerschulischen Partner stellt eine zentrale Eigenschaft von Projekten zur Nachhaltigkeit dar. Die Palette der Kooperationspartner reicht von wissenschaftlichen Einrichtungen über Nichtregierungsorganisationen bis hin zu Wirtschaftsbetrieben. Kooperationen machen den Schulstoff lebendiger, außerschulische Experten bringen neue Impulse in die Schule. Indem sich die Schule zum örtlichen Umfeld hin öffnet, können die Schülerinnen und Schüler sich direkt an der nachhaltigen Gestaltung ihrer Gemeinde beteiligen. »Lernen in der Echtsituation«, dies kann der Stellenwert beispielsweise einer Präsentation von Arbeitsergebnissen vor dem Gemeinderat sein, besonders dann, wenn man eigene Vorschläge für zukünftige Entwicklungen ausgearbeitet hat und diese gut begründen kann.

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung führt mit diesen fächerübergreifenden, kooperierenden und partizipativen Ansätzen zur Reform des Unterrichts, der Schulorganisation und des Schullebens, ist also im Kern ein Schulentwicklungsprogramm. Das zeigen uns auch die erfolgreichen Beispiele der Schulprogrammentwicklung, der Profilierung und der Auditierung im Rahmen eines Nachhaltigkeitsaudits an unseren Programmschulen. Schlüssel zum Erfolg in den Schulentwicklungsprozessen ist das Vorhandensein einer Kerngruppe aktiver Lehrkräfte, die die Entwicklung steuern, und die Unterstützung durch die Schulleitung.

Zukunft gestalten lernen Kann man die Fähigkeit, sich konstruktiv an der Gestaltung der Zukunft zu beteiligen, in der Schule lernen? Was für Lernkonzepte brauchen die Schülerinnen und Schüler um sich selbstständig einzubringen?

De Haan und Harenberg haben unter dem Begriff der Gestaltungskompetenz solche Fähigkeiten zusammengefasst, die das »Vermögen, die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können« beinhalten (de Haan/Harenberg, 1999, S. 60).

Der Blick ist dabei in die Zukunft gerichtet. Die Schülerinnen und Schüler sollen vorausschauendes Denken lernen, lernen sich mit Zukunftsszenarien auseinanderzusetzen und vernetzt zu denken. Großer Wert wird auf die Fähigkeit zur Motivation und Partizipation gelegt. Ein offenes Klima in den Schulen, das den jungen Menschen viele Gelegenheiten gibt, selbst Einfluss auf Unterrichtsgeschehen und Schulleben zu nehmen, ist dafür die Grundlage. Darüber hinaus führten bereits zahlreiche Projekte dazu, dass Kinder und Jugendliche aus dem Gelernten Forderungen an Politik und Verwaltung ableiteten – sei es nach besseren Radwegen im Umfeld der Schule, der Renaturierung von Gewässern oder der Unterstützung von fair gehandelten Produkten. Einige Schulen arbeiten zu diesen Zwecken eng mit lokalen Agenda-21-Gruppen zusammen oder sind selbst Akteure in der lokalen Agenda 21 ihres Ortes.

Das Lernen in Projekten fördert nicht nur die interdisziplinäre Sichtweise, sondern auch Gemeinschaftlichkeit, Solidarität und Kooperation.

Nicht zuletzt wird die Fähigkeit zur distanzierten Reflexion über individuelle und kulturelle Leitbilder durch die Auseinandersetzung mit den Wirkungen unserer Lebensweise auf andere Kulturen und die Umwelt geschult. Dabei wird der erhobene Zeigefinger aus den Umweltprojekten der 80er Jahre durch das konstruktive und handlungsleitende Konzept der Gestaltungskompetenz abgelöst. Die ohnmächtige fortschrittsabgewandte Ein-

Gestaltungskompetenz

- Vorausschauendes Denken, Kenntnisse im Bereich von Zukunftsszenarien und -entwürfen
- Fähigkeit zu interdisziplinären Herangehensweisen bei Problemlösungen und Innovationen
- Vernetzungs- und Planungskompetenz
- Fähigkeit zur Gemeinschaftlichkeit und Solidarität
- Verständigungskompetenz und Fähigkeit zur Kooperation
- Fähigkeit, sich und andere motivieren zu können
- Kompetenz zur distanzierten Reflexion über individuelle wie kulturelle Leitbilder

»Mit Gestaltungskompetenz wird das nach vorne weisende Vermögen bezeichnet, die Zukunft von Gemeinschaften, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können.«

(de Haan/Harenberg 1999)

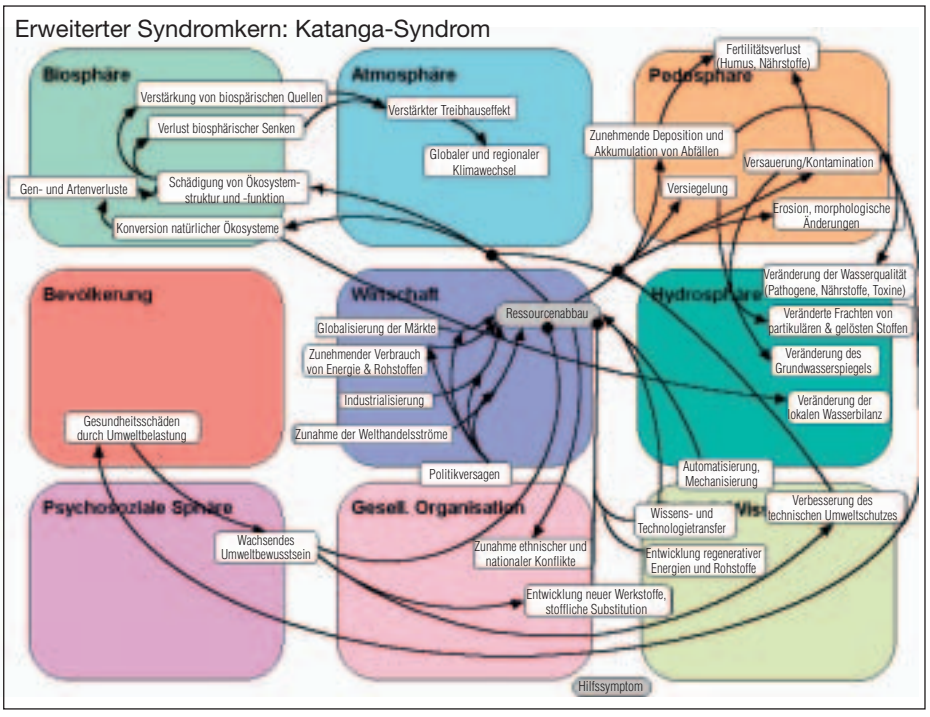
stellung der Vergangenheit wird aufgelöst und findet in einer aktiven zukunftsorientierten Haltung ihren Nachfolger.

Globalen Wandel beschreiben

Im Unterricht der höheren Klassen hat sich an vielen Schulen die Arbeit mit dem Syndromansatz des WBGU (wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung – globale Umweltveränderungen) bewährt. Der Syndromansatz erlaubt es, komplexe Zusammenhänge zu untersuchen. Typische strukturelle Muster nicht-nachhaltiger Entwicklung werden als Krankheitsmuster (Syndrome) klassifiziert, die in verschiedenen Regionen der Welt, jedoch in unterschiedlichen Ausprägungen, anzutreffen sind. Lokale Prozesse können in globale Kategorien eingeordnet, Wechselwirkungen aufgezeigt und Lösungsmöglichkeiten erarbeitet werden. Schülerinnen und Schüler der zehnten Klasse der Bettina von Arnim-Oberschule in Berlin haben sich mit dem sogenannten »Katanga-Syndrom« beschäftigt. Benannt nach einer Bergbauregion im Südosten der Demokratischen Republik Kongo beschreibt das Katanga-Syndrom die Folge der Ausbeutung von Bodenschätzen im Tagebau. Zunächst beschäftigten sich die Schülerinnen und Schüler über mehrere Wochen mit dem Braunkohletagebau in der Lausitz. Sie fuhren selbst in die Lausitz, sprachen mit Betroffenen und führten Messungen durch. Nachdem sie die Auswirkungen

Braunkohlebagger

des Tagebaus auf Biosphäre, Atmosphäre, Hydrosphäre, Boden und das Leben der Menschen in seiner ganzen Komplexität dargestellt hatten, wendeten sie sich dem Bauxittagebau im brasilianischen Regenwald zu. Die grafische Darstellung in Form von Beziehungsgeflechten ermöglichte es ihnen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Regionen zu identifizieren und über Entwicklungsalternativen nachzudenken. Andere Themen, die mit diesem Ansatz unterrichtet werden, sind Massentourismus (Massentourismus-Syndrom), die Ausbreitung von Elendsvierteln in den Ländern des Südens (Favela-Syndrom) oder die Wirkung der industriellen Landwirtschaft (Dust-Bowl-Syndrom).



Solidarität und Engagement für die Sache der Nachhaltigkeit sind wichtige Ziele der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Vier Jahre Projekterfahrung an den Modellschulen zeigen: Die Schülerinnen und Schüler wollen etwas bewegen. Sie legen selbst Hand an bei der Installation von Solaranlagen. Sie führen Sponsorenläufe durch, um Geld für Ihre Partnerschule in Afrika oder Lateinamerika zu sammeln. Sie gründen eine eigene Firma, um fair gehandelten Tee zu verkaufen, oder sie zeigen ihrer Gemeinde, wo es vor Ort an einer nachhaltigen Entwicklung noch hapert. So widerlegen sie immer wieder das Gerede von der egozentrischen, nur an Konsum interessierten Jugendgeneration. Wenn man jungen Menschen die Möglichkeit gibt, in einem begrenzten Projekt etwas für eine gerechtere und nachhaltigere Welt zu tun und sich dabei selber einzusetzen, kann man mit einem hohen Engagement auch über die Unterrichtszeit hinaus und mit motivierten Schülerinnen und Schülern rechnen.

Weitere Informationen Nähere Informationen zu den im Text beschriebenen Projekten finden sie auf der Homepage *www.blk21.de.* Hier können zahlreiche Unterrichtsmaterialien, die in den Modellschulen des Programms »21« der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung entwickelt wurden, kostenlos abgerufen werden.

Forum für alle in der Umweltbildung und Bildung für die nachhaltige Entwicklung Tätigen ist die »21 – Das Magazin für zukunftsfähige Bildung«. Diese vierteljährlich erscheinende Publikation bereitet nicht nur Themen der Agenda 21 wie Mobilität, Energie, Wasser oder Stadtentwicklung für die Schule auf, sondern vernetzt auch bundesweit alle wichtigen schulischen und außerschulischen Akteure.

Literatur

HAAN, GERHARD DE/ HARENBERG, DOROTHEE: »Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Gutachten zum Programm«, in: Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung der Bund-Länder-Kommission (Hrsg.), Bonn 1999

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMU) (Hrsg.):»Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro – Dokumente- Agenda 21« Bonn, ohne Jahr.

»Agenda«-Schule(n) – Warum?

Nachhaltige Bildung und Erziehung an Bremerhavener Schulen

Gisela Wiegel

Die »große Idee«, an der sich Agenda-Schulen orientieren, ist die AGENDA 21. Sie ist ein 1992 von 178 Staaten verabschiedeter umfangreicher Aktionsplan für das 21. Jahrhundert, der aufzeigt, was zu tun ist, um den globalen Bedrohungen (absolute Armut, Klimaerwärmung, Aussterben der Arten, Vernichtung der Regenwälder …) zu begegnen. Ein Schlüsselbegriff der Agenda 21 ist die nachhaltige Entwicklung.

Gemeinsame Verantwortung

Besonders der nachhaltigen Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen wird in der Agenda 21 eine große Bedeutung beigemessen. Denn Bildung und Erziehung werden als entscheidende Wegbereiter für die Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft angesehen. Die dafür notwendigen Kompetenzen sollen bereits in der Schule erworben werden. Für die Schule bedeutet das: *»Es muss ein Lernprozess organisiert werden, der der Komplexität der Lebenszusammenhänge gerecht wird und Auswirkungen auf das Alltagshandeln hat.«* (Bremerhavener Konzept »Agenda-Schule«)

Im Folgenden möchte ich den Bremerhavener Weg, »nachhaltige Bildung und Erziehung« in der Schule zu verankern, am Beispiel der Schule Am Leher Markt aufzeigen.

Wie wird aus einer (Normal-)Schule eine Agenda-Schule?

In Bremerhaven kam der Anstoß von der Basis. Der Runde Tisch für eine lokale Agenda 21 für Bremerhaven beantragte im Oktober 1998 »Lehrerstunden im Umfang einer vollen Stelle für die Beratung und Unterstützung der Bremerhavener Schulen zur Umsetzung des in der Agenda 21 formulierten Bildungsauftrages«. Die Stadtverordnetenversammlung stimmte dem Antrag zu und beauftragte den Schulausschuss mit seiner Umsetzung.

Entwicklung eines Konzeptes

Im Februar 1999 wurde dann ein Konzept für die schulische Einbindung der Agenda 21 vorgelegt, das durch die *folgenden Eckpunkte* gekennzeichnet ist

- Einrichtung von zwei Agenda-Schulen in Bremerhaven und einer Beratungsstelle für Schulen zur Agenda 21 am Lehrerfortbildungsinstitut.
- Die Agenda-Schulen erhalten über einen Zeitraum von vier Jahren jeweils sechs Ermäßigungsstunden.
- Sie erklären sich bereit, »… die Gedanken der Nachhaltigkeit und der Umweltbildung als übergreifende Themen in Unterrichtsfächer, Projekte und Vorhaben zu integrieren und in den Schulbetrieb und in das Schulleben einfließen zu lassen.«
- Die Beratungsstelle für Schulen zur Agenda 21 erhält den Auftrag, die Agenda-Schulen und alle anderen Schulen der Stadt bei diesen Prozessen zu unterstützen.
- Zu den Aufgaben der Beratungsstelle gehört außerdem die Initiierung von Fortbildungsangeboten, die Organisation von Eine-Welt-Wochen und Schülerforen, der Aufbau von Kontaktnetzen u. a. m. Für die Durchführung der Aufgaben wird eine Stundenentlastung von zwölf Stunden gewährt.
- Die Agenda-Schulen werden nach einem besonderen Bewerbungsverfahren ausgesucht. Als Auswahlkriterien werden bisherige Aktivitäten im Sinne der Agenda 21 und die Einbindung dieser Aktivitäten in die Schulentwicklung genannt.

Die ausgewählten Agenda-Schulen

Zwei Schulen bewarben sich als »Agenda-Schulen«: Die Schule Am Leher Markt (SALM) und die Heinrich-Heine-Schule (Heine), beide sind Gesamtschulen und konnten eine Reihe von Aktivitäten – im Sinne der Auswahlkriterien – aufweisen. Auch sehen beide durch das zu entwickelnde Schulprofil »Agenda-Schule« die Chance, die zukunftsfähige Qualität der in ihren Schulen vermittelten Bildungsziele weiter zu entwickeln und nach außen zu tragen.

»Gute Schulen haben eine geistige Mitte. In ihren vielen kleinen Schritten der Alltage orientieren sie sich an einer großen Idee«
(Otto Herz)

Verteilung der Agendastunden

Beide Schulen verteilten die sechs »Agenda-Ermäßigungsstunden« auf jeweils drei KollegInnen. In der SALM wurde die Verteilung der Stunden in den ersten beiden Jahren mit den folgenden Aufgaben verknüpft: »Aufbau und Pflege einer internationalen Schulpartnerschaft«, »Erarbeitung und Umsetzung eines Konzeptes für ›Müllvermeidung und Mülltrennung‹ und ›Entwicklung von Konzepten zur Verankerung des Energie- und Wassersparens im Unterricht‹, ab dem dritten Jahr kam der Schwerpunkt »Erziehung zu sozialer Verantwortung« noch hinzu.

Beide Schulen zeigen – auch innerhalb ihres Agenda-Akzentes – Unterschiede. Da es den Rahmen dieses Berichtes sprengen würde, die Entwicklungen beider Schulen ausführlich darzustellen, werde ich mich in meinen Ausführungen vor allem auf die Schule Am Leher Markt (SALM) beziehen.

Schaffen von Motivationen

● Fortbildungskonzept

Auf dem Weg zur Agenda-Schule war es wichtig, als erstes Schritte zu finden, die das Leitziel »Nachhaltig leben lernen« für Lehrkräfte, Eltern und Schülerinnen und Schülern konkret werden ließen. Ziel war es dabei, möglichst viele von ihnen

zu motivieren, sich an der Entwicklung eines nachhaltigen Schulprogramms zu beteiligen.

Um einen Baustein zur Erreichung dieses Ziels zu legen, regte ich an, eine Fortbildungsveranstaltung für die beiden Kollegien durchzuführen. Sie sollte einerseits die Motivation für den Aufbau der Agendaschule in den Kollegien verbreitern und stärken und anderseits Anstöße und Ideen für nachhaltige Projekte an den Schulen liefern.

So entstand sehr bald das Grobkonzept einer schulinternen Lehrerfortbildung (SchiLf) über 1½ Tage für die beiden Kollegien der Agenda-Schulen.

Der nach schwierigem Hin und Her gefundene Termin für eine gemeinsame SchiLf mit den Kollegien der beteiligen Schulen ließ uns eine lange Planungszeit, was für die Qualität der Veranstaltung sicherlich förderlich war. Als Hauptreferent wählten wir Otto Herz, der wie kaum ein anderer die »Botschaft« der Agenda 21 in eine anschauliche, lebens- (und schul-) nahe Sprache zu kleiden vermag.

Neben dem grundlegenden Referat von Otto Herz sah unser Grobkonzept Workshopangebote vor, die konkrete Anregungen für die Gestaltung einer nachhaltigen Alltagskultur im Betrieb der Schule (Umgang mit Energie, Wasser, Müll, Cafeteriaangebot), im Schulleben (Streitschlichtung, Tauschbörse, internationale Schulpartnerschaft, Schülerarbeitstag für ein soziales Projekt) und im Unterricht (Schülerfirmen, Sozialpraktika) bieten sollten

- Eine-Welt-Woche mit Angeboten für Schulklassen

Damit auch die Schülerinnen und Schüler der Agenda-Schulen in das Nachdenken über die Notwendigkeit von mehr Nachhaltigkeit in unserer Alltagskultur einbezogen wurden, führten meine Kollegin Anne Schmeckies und ich – zusammen mit vielen Kooperationspartnern – wenige Tage nach der SchiLF eine Eine-Welt-Woche zum Thema »Nachhaltig leben lernen« durch. Dabei hatten zum Beispiel Lehrkräfte einer SII-Schule eine Reihe von Angeboten für Schulklassen erarbeitet, die am Beispiel unserer Kleidung die sozialen und die ökologischen Folgen unseres Lebensstils veranschaulichten. Die verschiedenen Angebote waren so angelegt, dass sie gut die Motivation der Schülerinnen und Schüler für das Thema wecken konnten. So zeigten zum Beispiel mehrere Klassen für Mode und Design durch eine Performance mit pfiffig aufgemotzten Second-Hand-Kleidern, dass Nachhaltigkeit nicht moralinsauer daherkommen muss. Auch gut aufbereitete Informationen zum Thema *»Was geschieht mit unseren Altkleidern«* und zur *»globalen Arbeitsteilung bei der Entstehung einer Jeans«*, Ausstellungen, eine Tombola, Preisrätsel und ein musikalisches *»Agenda 21 Event«* gehörten zum Programm. Für interessierte Lehrkräfte der SI stellte ich Arbeitsmaterialien und Projektvorschläge zusammen, die es ihnen erleichterte, das Thema im Unterricht aufzunehmen.

Schaffen von Strukturen

- Der »Agenda-(vorbereitungs)Kreis«

Neben den Überlegungen darüber, wie Motivationen für die Mitarbeit am Projekt »Agendaschule« geschaffen werden konnten, erschien es wichtig, Strukturen aufzubauen, die eine gewisse Kontinuität in den Prozess zu bringen vermochten.

Dabei war die Stundenvergabe an jeweils drei Kolleginnen und Kollegen (und nicht an nur eine, was auch denkbar gewesen wäre) in den beiden Schulen ein Faktor, der in seiner Bedeutung nicht unterschätzt werden darf. So wurde erreicht, dass niemand zu Beginn des Prozesses für sich allein auf mehr oder weniger schwierigem Terrain kämpfen musste, wie z. B. oft die »Energiesparkollegen« an den Schulen. Im Gegenteil – durch die konkrete Aufgabe, eine SchiLf für mehrere Kollegien vorzubereiten, war sogar eine Ausweitung des Vorbereitungskreises notwendig.

Der über mehrere Monate laufende Planungsprozess brachte viele gute Ideen, schaffte eine wachsende Identifikation der Kerngruppe mit den Zielen der Agenda-Schule, half, die anstehenden Aufgaben auf viele Schultern zu verteilen und ließ Kooperationsnetze entstehen, die bis heute genutzt werden.

Schon in dieser frühen Phase zeigte sich, dass die enge Verzahnung von Beratungsstelle und dem Agendakreis der Schulen – als gemeinsamer Motor für die Entwicklung der Agenda-Bausteine der beteiligten Schulen – ein wichtiges Strukturelement darstellte, das auch in der Folgezeit half, erlahmende Prozesse in Bewegung zu halten.

Effekte der Lehrerfortbildungsveranstaltung

Der Vortrag von Otto Herz brachte den erwarteten Motivationsschub. Auch die Workshoparbeit war von den ca. 140 Teilnehmerinnen und Teilnehmern (überwiegend Lehrkräfte) in Rückmeldungen als sehr positiv empfunden worden. Die Präsentation der Ergebnisse offenbarte eine erstaunliche Fülle von Anregungen und konkreten Vorschlägen.

Die Workshopergebnisse wurden für eine Dokumentation festgehalten. Die Weiterarbeit daran sollte in jeder der beteiligten Schulen intern laufen. Ich sorgte durch regelmäßigen Kontakt mit meiner Ansprechpartnerin für den Informationsaustausch zwischen den Agendaschulen, viele Möglichkeiten des Voneinanderlernens wurden die ganzen drei Jahre hindurch genutzt, bei vielen Anlässen waren beide Schulen vertreten.

Die SALM präsentierte Bilder und Berichte aus den Workshops ansprechend auf Infopyramiden im Lehrerzimmer. Allerdings stellten wir fest, dass in der Regel die Pausen zu wenig Zeit für die Beschäftigung mit der Ausstellung ließen. Die gewohnten Anforderungen und die Sommerferien überlagerten die neu gewonnene Motivation für das Thema und ließen Ideen und Vorschläge der SchiLf weit weg vom Unterrichtsalltag erscheinen. Meine Aufgabe war es nun, den erlahmenden Prozess in Bewegung zu halten. Ich brachte deshalb im Agen-

Die Modenschau mit Selbstgeschneidertem aus alten Kleidern war ein Höhepunkt der Eine-Welt-Woche zum Thema »Nachhaltig leben lernen«

In zahlreichen Workshops und Arbeitsgruppen wurden Ideen entwickelt und mit Inhalten gefüllt

dakreis einen konkreten Vorschlag ein, wie das Kollegium in einer baldigen pädagogischen Konferenz zur Entscheidung darüber gebracht werden konnte, welche Anregungen der SchiLf in nächster Zeit aufgenommen und wie die Lehrkräfte in die Weiterentwicklung der Agendaschwerpunkte einbezogen werden konnten. Die regelmäßig im Agendakreis engagiert mitarbeitenden Schulleitungsmitglieder schlugen vor, die Nachbereitung in zwei Teilen (am Reformationstag und am Buß- und Bettag) durchzuführen.

So beschäftigten wir uns in einer ersten pädagogischen Konferenz schwerpunktmäßig mit Vorschlägen aus den Workshops, die bisher nicht zu den Agenda-Schwerpunkten der SALM gehörten. Die Lehrkräfte mussten sich entscheiden, welche der Anregungen sie so interessant fanden, dass sie dafür konkrete Umsetzungsschritte planen wollten. Durch Bepunkten der einzelnen Vorschläge auf aushängenden Plakaten war schnell ersichtlich, dass das Kollegium gewillt war, sich mit der Erstellung eines Konzeptes »Erziehung zu sozialer Verantwortung«, mit der nachhaltigen Veränderung des Cafeteriaangebots und mit einigen Anregungen aus dem Referat von Otto Herz zu beschäftigen.

Erziehung zu sozialer Verantwortung Die Arbeitsgruppe erarbeitete auf der pädagogischen Konferenz ein Grobkonzept für eine Erziehung zu sozialer Verantwortung vom 5.–10. Schuljahr. Sie traf sich – unter meiner Federführung – noch sechsmal nach der Konferenz. Immer wenn wir selbst uns über einzelne Punkte nicht sicher waren, holten wir uns Rat durch »Kompetenz von außen« ein. So luden wir zum Beispiel eine Kollegin aus einer Nachbarschule ein, die uns über das dort praktizierte Modell eines verbindlichen Sozialkompetenztrainings für bestimmte Jahrgangsstufen informierte. Oder wir ließen uns von der Leiterin eines großen Altenpflegeheimes beraten, welche Möglichkeiten für ein Sozialpraktikum oder für die Übernahme von Aufgaben durch Schülerinnen und Schüler ihre Einrichtung bieten konnte. Die Konturen einzelner Bausteine unseres Konzeptes (wie z. B. die Verzahnung von Sozialkompetenztraining und Streitschlichtung) kristallisierten sich im Laufe der Arbeitsgruppenarbeit immer klarer heraus, andere – wie z. B. die Durchführung eines Sozialpraktikums – erschienen uns schwieriger, je länger wir darüber gemeinsam reflektierten. Die Arbeit der Gruppe endete mit der Vorstellung der Arbeitsergebnisse in einer Gesamtkonferenz. In der Folgezeit wurde die »Erziehung zu sozialer Verantwortung« zum weiteren Agenda-Schwerpunkt der Schule erklärt.

Neue Denk-Anstöße zum Sozialpraktikum löste fast am Ende des dritten »Agenda-Schuljahres« eine engagierte Schülergruppe einer katholischen Privatschule bei uns aus, die ihre Erfahrungen beim Ableisten eines Sozialpraktikums in beeindruckender Form in der Agendagruppe »Bildung« vorstellte. Die von ihnen formulierte Zielsetzung des Sozialpraktikums: *»Es soll den Schülern Solidarität, mitmenschliches Handeln, ethisches Lernen und Erlebnisbezogenheit im Bezug auf kranke, alte oder behinderte Menschen näher bringen«,* überzeugte uns in ihrer Eindringlichkeit. Die engagierte Darstellung ihrer Erfahrungen verdeutlichte uns, wie vielfältig und prägend die Wirkungen eines solchen Praktikums sein können, so dass das Nachdenken über mögliche Realisierungswege für ein solches Praktikum für Schülerinnen und Schüler der SALM auch jetzt noch weiter geht.

Auch der erst vor wenigen Wochen durchgeführte Besuch einer größeren Gruppe von Lehrkräften der SALM bei der Agenda-Schule Holsterhausen, wo in der 7./8. Jahrgangsstufe jede Schülerin und jeder Schüler für ein Jahr eine verantwortungsvolle Aufgabe in der Schule oder in der Gemeinde übernimmt, hat neue Motivationen und viele Anregungen zu diesem Thema gebracht. Vor allem aber hat dieser Besuch uns verdeutlicht, dass die »Erziehung zur sozialen Verantwortung« eine Klammer bilden kann, die die einzelnen Agendaschwerpunkte der SALM miteinander verbindet. Das in Holsterhausen formulierte Bildungsziel »Verantwortung für Kinder – Verantwortung für die Erde« möchten wir auch in der SALM verankern.

Ideenspeicher für die Agendaschwerpunkte Auch in einer zweiten pädagogischen Konferenz war unser Ziel, das Kollegium aktiv in die Entwicklung der Agendaschule einzubeziehen. Mit einer Aufteilung des Kollegiums in drei Gruppen, von der jede 1½ Stunden in einem Workshop zu einem der Agendaschwerpunkte arbeitete und dann zum nächsten wechselte, erreichten wir, dass Ideen und Meinungen von jedem im Kollegium zur Ausrichtung der aktuellen Agendaarbeit aufgenommen wurden. Die Kolleginnen und Kollegen, die einen Agendaschwerpunkt vertraten, moderierten die Arbeit zu ihrem Thema. Bei der Vorbereitung hatte der Agendakreis eine gemeinsame Struktur für die Workshoparbeit verabredet. Es sollte zunächst über die bisher gelaufene Arbeit informiert, dann mit Kartenabfrage in einer Ideenbörse Vorschläge für die Weiterentwicklung des jeweiligen Schwerpunktes gesammelt, weiter dann Verbindlichkeiten festgelegt und über Unterstützungsmöglichkeiten nachgedacht werden. Die dort gesammelten Vorschläge bildeten mehr oder weniger die Grundlage der Arbeit in den darauf folgenden Jahren.

● »Müllvermeidung/Mülltrennung«
So hatten viele Kolleginnen und Kollegen in der Arbeitsgruppe »Müllvermeidung/Mülltrennung« zum Beispiel die konsequente Abfalltrennung in allen Klassen angeregt. Die für diesen Agenda-Schwerpunkt zuständige Kollegin brachte auf der

nächsten Gesamtkonferenz den Antrag auf konsequente Mülltrennung in der gesamten Schule ein und sorgte in der Folgezeit auch mit viel Elan für die dafür notwendige Ausstattung der Klassen.

Auch die vorgeschlagene Bereitstellung von Arbeitsmaterialien und Projektvorschlägen für jede Jahrgangsstufe versuchten wir in der darauf folgenden Zeit aufzunehmen. Arbeitsökonomisch sinnvoller ist es, mit der Weitergabe von Materialien, Projektvorschlägen usw. beim 5. Jahrgang anzufangen. Das fertige Material danach dem Team der 5. Jahrgangsstufe vorzustellen und sich dann langsam weiter »hochzuarbeiten«. Eine Kollegin, die für den Bereich »Soziale Verantwortung« Unterrichtsmaterialien zusammenstellte, hat diese Vorgehensweise schon mit Erfolg angewendet.

● Die Agendadetektive

Auch mit der Umsetzung einer anderen Idee aus der Pädagogischen Konferenz, der Bildung einer Schülergruppe »Agendadetektive«, fing die Kollegin im 5. Jahrgang an, so dass das Engagement »hochwachsen« konnte. Auf Jahrgangsversammlungen, Schulversammlungen, Konferenzen usw. präsentierte diese Gruppe die Ziele und Vereinbarungen zur Müllvermeidung und Mülltrennung, was trotz des Konferenzbeschlusses dazu sehr nötig war. Denn natürlich war es mit der Praxis der Mülltrennung und Müllvermeidung an der SALM so, wie man es bei vielen Vorsätzen für Verhaltensänderungen an jedem Ort beobachten kann. Der anfängliche Elan verschwindet schnell, Rückfälle in alte (schlechte) Gewohnheiten sind eher die Regel als die Ausnahme und es bedarf eines langen Atems und immer wieder neuer Anlässe, die die Notwendigkeit einmal gefasster Entscheidungen ins Bewusstsein heben. Durch die Teilnahme am Projekt »Wir geben dem Müll einen Korb« gelang es der engagierten Kollegin, Gelder zu bekommen, die schulinterne Wettbewerbe und viele andere Aktivitäten ermöglichen, und so die Motivation zur Beteiligung an diesem Agendaprojekt stärken können.

● Internationale Schulpartnerschaft

Beim Agendaschwerpunkt »Aufbau einer internationalen Schulpartnerschaft« stand die Arbeit mit einer Schülergruppe am Anfang. Gleich zu Beginn unseres »Agenda-Schul-Daseins« erhielten wir von einer Kollegin viele Briefe von Lehrkräften einer Schule in Togo, die den Wunsch nach Kontakten zu Menschen in Deutschland zum Ausdruck brachten. Das kam so passend für unseren Wunsch, eine internationale Schulpartnerschaft aufzubauen, dass die Kollegin, die diesen Agendabereich vertrat, eine kleine Schülergruppe aus dem 10. Jahrgang motivierte, Kontakte – auf Französisch – aufzunehmen. Das schien zunächst auch ein erfolgversprechender Weg. Die Schülerinnen und Schüler waren sehr engagiert, schrieben Briefe, bereiteten Informationen zu Togo auf Plakaten auf, informierten die Konferenz und vieles mehr. Angestoßen durch die SchiLf wurde der Kollegin aber immer klarer, dass für eine langfristig angelegte Schulpartnerschaft eine Schule in einem englischsprachigen Land besser geeignet war, weil es an der SALM nach dem Weggang der 10. Klassen nur noch wenige Schülerinnen und Schüler gab, die Französisch als Zweitsprache gewählt hatten. Da auch der briefliche Austausch (E-Mail-Kontakt war nicht möglich) mit den togolesischen Partnern gegen Ende des Schuljahres – von beiden Seiten her – versiegte, war klar, dass wir noch nicht die zur SALM passende Partnerschule gefunden hatten.

Da kam es wie gerufen, dass das Berliner Comenius-Institut eine Fortbildung zu »Ökoschulpartnerschaften mit Kenia« anbot. Zu zweit nahmen wir an der Fortbildung teil und kehrten begeistert von den Möglichkeiten, die eine solche Schulpartnerschaft zu eröffnen schien, zurück. Auch im Agendakreis gelang es schnell, alle davon zu überzeugen, dass für die Aufnahme einer »Ökoschulpartnerschaft« mit einer kenianischen Schule vieles sprach: z. B. die kompetente Begleitung dieser Schulpartnerschaften durch Frau Dr. Gisela Führing (Comenius-Instiut), die Chance des partnerschaftlichen Lernens voneinander bei ökologischen Vorhaben, die Möglichkeit eines von Frau Dr. Führing organisierten Besuchs bei den kenianischen Schulpartnern und vor allem, dass die Kontakte zu den Kenianern in Englisch laufen konnten.

So waren wir in der SALM sehr froh, als Frau Dr. Führing ankündigte, dass auch unsere Schule auf der Rundreise von kenianischen Lehrkräften angesteuert würde. Endlich gab es einen konkreten Anlass,

Schülerinnen und Schüler diskutierten in der Volkshochschule mit Politikern der Parteien.

Junge Leute fordern Antworten

Schüler diskutieren mit Politikern – Zukunft in Bremerhaven als Thema

Nur einer von 80 jungen Leuten beim Schülerforum in der Volkshochschule konnte sich vorstellen, seine Zukunft in der Seestadt zu verbringen. Das Ergebnis einer Abstimmung erstaunte die Politiker, die zum Thema „Rio/Johannesburg – wie geht es weiter?" Rede und Antwort standen.

Rund 80 Schüler und 30 Erwachsene nahmen an der Veranstaltung teil, die das Nord-Süd-Forum, die Volkshochschule und das ... stufe am Schulzentrum Bürgermeister Smidt diskutierten mit den Vorsitzenden von CDU, SPD, PDS, FDP und den Grünen.

Bohrende Fragen

Die Schüler Marcel Cichy, Benjamin Marcks, Johanna Grundmann und Jakub Seehader hatten sich in ihrem Politikkurs auf die Veranstaltung vorbereitet. Auf der Grundlage der Ergebnisse von Rio und des UN-Umweltgipfels in Jo...

Auch ihre Zukunft in der Seestadt brannte den Schülern auf der Seele: „Warum wird nichts dafür getan, dass Jugendliche sich hier wohl fühlen?" Die Politiker forderten die jungen Leute auf, zu ihnen zu kommen und konkrete Vorschläge zur Verbesserung ihrer Lebenssituation zu machen. „Für Bildung wird nicht genug ausgegeben", schimpfte ein Schüler, „und in der Pisa-Studie schneiden wir schlecht ab." Auf einen Vorwurf aus dem Publikum, entnommen

Die Vorbereitung und Nachbereitung des Weltgipfels von Johannesburg wurde im Rahmen der Agenda-Thematik mit Schülerinnen und Schülern durchgeführt

Der Besuch von Frau Dr. Führing in Kenia ermöglichte erste Kontakte mit Schülerinnen und Schülern einer kenianischen Schule

die internationale Schulpartnerschaft in allen Klassen zu thematisieren. Wir stellten für alle Jahrgangsstufen Materialien über Kenia und über die Ökoschulen zusammen. Außerdem überlegten wir ein Programm, das vielen Klassen die Chance gab, die kenianischen Lehrkräfte zu erleben. Da die kenianischen Gäste auch an unserer Arbeit interessiert waren, sollten unsere Kinder und Jugendlichen Arbeiten aus unseren Agenda-Schwerpunkten präsentieren. 11 Klassen nahmen schließlich an der Veranstaltung in unserer Pausenhalle mit den kenianischen Gästen teil. Die Berichte der kenianischen Lehrkräfte verdeutlichten, dass wir, z. B. beim Thema »Wiederverwertung von Müll«, viel von ihnen lernen konnten. Sie wiederum zeigten sich sehr an unserem Streitschlichterprojekt interessiert. Die Fragen der Schülerinnen und Schüler schließlich – auf Englisch gestellt – offenbarten, dass die Interessen der Jugendlichen in Kenia und Deutschland sich doch in vielen Punkten ähneln.

● Schwierigkeiten des Kontaktaufbaus

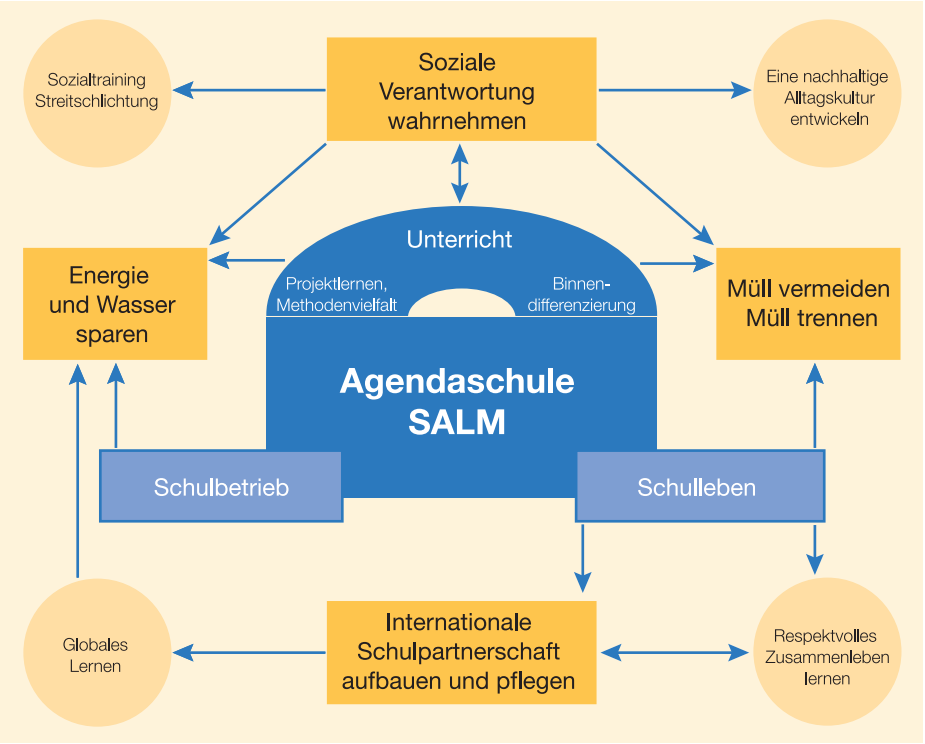
Nach dem Besuch erhielten wir nach einer Zeit ungeduldigen Wartens endlich die Namen von zwei kenianischen Schulen, die mit uns eine Schulpartnerschaft eingehen wollten. Eine Kollegin schrieb E-Mails und Briefe an die Schulen, wir hakten mehrfach bei unserer kenianischen Ansprechpartnerin nach und auch Frau Dr. Führing setzte sich ein. Aber nichts geschah. Unglücklicherweise konnte aus verschiedenen Gründen auch niemand von der SALM an einer von Frau Dr. Führing organisierten Fahrt zu den Partnerschulen in Kenia teilnehmen. Frau Dr. Führing übernahm für uns den Besuch bei einer der uns genannten Partnerschulen, der Aga Khan Schule in Mombasa. Sie fand heraus, dass diese Schule eine teure Privatschule war und zu zwei Dritteln indische Mittel-und Oberschichtskinder und zu einem Drittel afrikanische Kinder aufnahm. Ein Interesse an einer Schulpartnerschaft war bei der Schulleiterin kaum vorhanden. Frau Dr. Führings Einsatz war es zu verdanken, dass bei ihrem Besuch dann von Jugendlichen dort Briefe an unsere Jugendlichen formuliert wurden. Sie schickte uns die Briefe zusammen mit Bildern von der Schule, die sie gemacht hatte. Sehr schnell wurde uns klar, dass die Schule altersmäßig und von der sozialen Schichtung nicht gut zu uns passte (unsere Schüler kommen z. T. aus einem sozialen Brennpunkt).

Wir baten Frau Dr. Führing und die Koordinatorin für Schulkontakte in Kenia um eine andere Schule. Die Suche nach einer neuen Schule wurde uns zugesagt, wir bekamen jedoch keine Nachricht mehr aus Kenia. Da sich ungefähr zeitgleich mit unseren Anfragen in Kenia ein Regierungswechsel vollzogen hatte, konnte es sein, dass auch dieser Umstand eine Rolle spielte.

● Projektwoche zu Afrika

Da wir nach wie vor fest entschlossen waren, eine Schulpartnerschaft mit einer Schule in einem afrikanischen Land aufzubauen, regte ich im Agenda-Kreis an, die Durchführung einer Projektwoche zu Afrika konkret in Angriff zu nehmen, um die Motivation für die Schulpartnerschaft auch in der »Durststrecke des Wartens« aufrecht zu erhalten. Der Vorschlag fand Zustimmung. Ein Problem war nur, wie wir unser Kollegium zu einem positiven Votum für dieses Vorhaben bewegen könnten, angesichts der Mehrbelastung, die jede Projektwoche darstellt. Klar war, wir mussten im Vorfeld Wege finden, die diese Mehrbelastung verringerte. Konkrete Themenvorschläge, ansprechende Materialien und die Vorstellung eines attraktiven Abschlussprogramms erschien uns dafür eine wichtige Voraussetzung.

Durch meine langjährige Arbeit als Fachberaterin des LFI in der Lernwerkstatt SI verfüge ich über umfangreiche Materialien zum Thema »Afrika«. Zusammen mit Kolleginnen sortierte ich das Material. Wir fanden Überschriften, unter denen sich bestimmte Themen gruppieren ließen, z. B. »Afrika zwischen Traditionen und Moderne« (Unterthemen: Afrikanische Spiele, Ahnenkult in Afrika, Wohnen in Afrika, Kinder/Kindheit, Alltag, Erwachsenwerden). Wir mussten für diese Materialordner sehr viel Arbeit investieren, sahen aber einen Sinn in dieser Arbeit. Da Aufbau und Pflege der Schulpartnerschaft



auch die Verankerung im Unterricht bedingen, konnten die Themenordner auch eine Grundlage für die sonstige Unterrichtsarbeit der Kolleginnen und Kollegen zu diesem Thema bilden. Wir stellten außerdem eine Bücherkiste zusammen, liehen eine Kakaokiste und Bananenkiste aus und baten vor allem Kolleginnen und Kollegen, die afrikanische Länder besucht hatten, uns afrikanische Kunstgegenstände mitzubringen.

Mit dieser Arbeitsgrundlage fand der Agendakreis leicht einen erfolgversprechenden Weg, wie wir das Kollegium zu einer Bejahung der Projektwoche motivieren konnten. So konnten sie in Gruppen – vor Abstimmung über die Projektwoche – an Materialstationen entdecken, welch vielfältiges Material ihnen für einzelne Projekte zur Verfügung stand. An einem Präsenztag im Februar stellten wir mit Hilfe der Themenordner auf einem Flur sechs Stationen zusammen. Auf jedem Stationentisch lagen neben dem Materialordner diverse andere zum Thema passende anschauliche Materialien. Beim Thema »Afrikanische Produkte« z. B. fanden die Kolleginnen und Kollegen neben Plakaten, Bildern, Dias, Filmen auch Früchte, Nüsse usw. von denen sie naschen konnten. Bei der Station »Kunst und Kultur in Afrika« lagen auf den Tischen afrikanischer Schmuck, Batiken, Kunstgegenstände u.a.m. Die Lehrkräfte jeder Jahrgangsstufe gingen als Gruppe – bei mitreißender afrikanischer Musik – in einem vorher vereinbarten Zeitrhythmus – die Materialstationen ab. Im Plenum wurde danach der Durchführung der Projektwoche mit großer Mehrheit zugestimmt.

Die Projektwoche war ein großer Erfolg. Beim Abschlussfest zeigten sich alle über den Verlauf begeistert. Eine afrikanische Musikgruppe, afrikanisches Essen, viele tolle Projektpräsentationen und Gedränge durch die vielen Besucher gab uns das Gefühl, den richtigen Weg gegangen zu sein (obwohl wir immer noch nichts aus Kenia gehört hatten).

– Neue Partnerschule in Umlazi
Aber die zehnte Jahrgangsstufe hatte bei der Durchführung eines Projekts zum Thema »Aids in Südafrika« einen interessanten neuen Kontakt zu einer möglichen Partnerschule geknüpft. Ein Experte von außen, der ihnen über die Situation in Südafrika berichtete, arbeitete seit vielen Jahren in einem Partnerschaftsprojekt von evangelischen Kirchengemeinden in Umlazi mit. Er erzählte, dass er dort bei seinen Besuchen eine interessante Gesamtschule kennen gelernt hätte, die an einer Schulpartnerschaft sehr interessiert wäre. Unsere Jahrgangsstufenleiterin nahm gleich Kontakt zu der Schule auf und bald gingen E-Mails hin und her, so dass wir jetzt hoffen, endlich eine passende Schule gefunden zu haben.

– Arbeitstag für ein soziales Projekt
Die zehnte Jahrgangsstufe war durch die Beschäftigung mit dem durch Aids hervorgerufenen Elend in Südafrika so berührt, dass sie beschloss, sich an der Aktion »Ein Arbeitstag für ein soziales Projekt« zu beteiligen und das dabei verdiente Geld einem Aidsprojekt in Umlazi zur Verfügung zu stellen.
– Beteiligung von Klassen der SALM am Bremerhavener Fair-Führer
Eine weiteres Ergebnis der Projektwoche war, dass sich eine Reihe von Klassen der SALM mit Arbeitsbedingungen beschäftigten, unter denen viele Produkte aus Afrika (z. B. Kakao) hergestellt werden. Sie setzten sich mit dem fairen Handel auseinander und recherchierten in Bremerhavener Geschäften, welche Trans-Fair-Produkte dort angeboten werden. Ihre Ergebnisse werden in einen Bremerhavener Fair-Führer einfließen.

Erfahrungen nach gut drei Jahren Arbeit

»Wenn das Leben keine Vision hat, nach der man sich sehnt, die man verwirklichen möchte, dann gibt es auch kein Motiv sich anzustrengen« (Otto Herz, Erich Fromm zitierend S. 104, NaSCH)

Abschließend möchte ich einige Einsichten aus der Begleitung der Agenda-Schule(n) darstellen, die vielleicht für andere, die Ähnliches für ihre Schulen entwickeln wollen, von Bedeutung sein können:

Die Motivierung der Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler und Eltern für die Ziele der Agenda-Schule ist ein Prozess, der immer wieder erneuert werden muss. Immer wieder galt es – auch bei der Entwicklung der »Agenda-Bausteine« an der SALM »Visionen« zu wecken, Engagement herauszufordern und die »geistige Mitte« zu suchen. Darin sah ich u.a auch die Aufgabe der Begleitung durch unsere Beratungsstelle für Schulen zur Agenda 21.

Trotzdem ist auch richtig, dass beim zurückgelegten Weg der SALM eindeutig ein merkbares Anwachsen der Identifikation mit den Zielen der Agendaschule im Laufe der zurückgelegten drei Jahre zu konstatieren ist.

Die aufgezeigten Rückschläge bei einzelnen Maßnahmen, die Enttäuschung, dass Veränderungen so langsam sind, zeigen deutlich, wie wichtig der lange Atem ist. Kontinuierliche Prozesse sind notwendig, um einen Baustein auf den anderen zu setzen. Darum war es wichtig, durch die Ermäßigungsstunden für die drei Kolleginnen und Kollegen für die Kontinuität der Arbeit zu sorgen. Vieles unterbleibt in der Schule – trotz guter Vorsätze – aus Zeitgründen.

In der »Nach-Pisa«-Diskussion scheint mir die Chance der Agendaschule auch zu sein, nach außen darzustellen, dass sich das Lernen nicht nur auf den Unterricht beschränkt, gelernt wird auch im Schulleben und auch durch das, was im Betrieb der Schule als tägliches Verhaltensmuster für das Alltagshandeln eingeübt wird.

Impressum

Eine Welt in der Schule
Projekt des Grundschulverbandes – Arbeitskreis Grundschule e.V.

Einzelheft und Beiheft zu den Zeitschriften

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

GRUNDSCHULVERBAND AKTUELL
Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.
Schlossstr. 29, 60486 Frankfurt/Main

GRUNDSCHULMAGAZIN
SCHULMAGAZIN 5 BIS 10
H-T-W-PRAXIS / FÖRDERSCHULMAGAZIN
Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH
Rosenheimer Str. 145, 81671 München

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

PRAXIS SCHULE 5 BIS 10
Westermann Schulbuchverlag
Helmstedter Str. 99, 38126 Braunschweig

Gefördert durch das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

Erscheinungsweise: vierteljährlich

Herausgabe und Redaktion:
Prof. Dr. Rudolf Schmitt
Andrea Pahl
Wolfgang Brünjes

Universität Bremen, FB 12, Postfach 33 04 40,
28334 Bremen, Tel. 04 21 / 218-29 63

homepage: www.weltinderschule.uni-bremen.de
E-Mail: einewelt@uni-bremen.de

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

Druck: Möller-Druck, Berlin

Orangen/ Orangensaft

Ein neues Materialpaket

Sonja Bartz

Bei unseren Materialpaketen geht es darum, eine kompakte Materialsammlung zusammenzustellen, die ein ganzheitliches Herangehen an das jeweilige Thema ermöglicht. So finden sich in diesen Kisten nicht nur Bücher, sondern auch Bildmaterial wie großformatige Fotos, Diareihen, Unterrichtseinheiten, Spiele, Handlungsmaterialien und Realien.

Zum Inhalt Das Thema »Orangensaft« ist ein klassisches Produktthema, bei dem über das Produkt »Orangensaft«, das die Kinder aus ihrem eigenen Alltag kennen, eine Brücke geschlagen werden soll zum Alltagsleben der Kinder in anderen Ländern. In diesem Fall haben wir den geographischen Schwerpunkt auf das Land Brasilien gelegt, weil wir aus diesem Land das meiste Orangensaftkonzentrat beziehen. Die Materialien der Orangensaft-Kiste können sowohl im Primarbereich als auch in der Sekundarstufe I eingesetzt werden.

Sachbücher und Hintergrundinformationen Neben einem großformatigen Bildband von Brasilien befindet sich der Reiseführer »Kulturschock Brasilien« in diesem Materialpaket. Hier werden die Alltagskultur, Tradition, Verhaltensregeln, Religion, Tabus und das Stadt- und Landleben Brasiliens auf eine praxisnah ausgerichtete Art und Weise vorgestellt. Hinzu kommen noch die beiden Sachbücher »Zum Beispiel Orangen« und »Zum Beispiel Fairer Handel«. In diesen Büchern wird das komplizierte Verhältnis zwischen »Dritter Welt« und Industrienationen anhand konkreter Beispiele aufgegriffen. Es werden verständliche Hintergrundinformationen geliefert und Zusammenhänge deutlich gemacht. Außerdem werden Anregungen gegeben, wie jede/r sich weiter informieren und engagieren kann. Außerdem liegt der Kiste noch das Heft »Orangensaft – Materialien für die Bildungsarbeit und Aktionen«, herausgegeben von TransFair, bei. Dieses ist gedacht für die Lehrervorbereitung und bezieht sich auf die Orangensaft-UE, die unter den Unterrichtseinheiten aufgeführt wird.

Unterrichtseinheiten/Unterrichtsvorschläge Hier bietet die Materialkiste eine ganze Reihe, die entweder vollständig durchgeführt werden können oder aus denen man auch nur einzelne Aktionen herausgreifen kann.

- Orangensaft-UE

Dieses Material ist geeignet für den interdisziplinären Unterricht in der Sekundarstufe I. Overheadfolien und Dias visualisieren die komplexe Thematik, Arbeitsblätter und Kopiervorlagen dienen der kognitiven Vertiefung des Stoffs. Aktionsvorschläge geben Anregungen zum aktiven Handeln.

- Kinderarbeit und Orangensaft – wir importieren Kinderarbeit aus Brasilien

Diese Broschüre liefert einerseits Grundinformationen zur Kinderarbeit im Orangensektor Brasiliens, bietet aber andererseits auch Anregungen für ein Aufgreifen des Themas im Unterricht.

- Bittere Orangen

Hier werden die Zusammenhänge zwischen unserem Konsumverhalten im Norden und den Lebensumständen im Herkunftsland Brasilien deutlich gemacht. Das Material bietet Informationen, aber auch Anregungen für den Unterricht.

- Reisekoffer Brasilien

Mit diesem Material soll eine unvergessliche »Reise« nach Brasilien ermöglicht werden, die die Teilnehmer mit hinein nimmt in die Kultur, die Sprache, die Gewohnheiten, aber auch die Probleme dieses Landes.

- Materialmappe

Außerdem gibt es noch eine Materialmappe, in der verschiedene Hintergrundtexte und Anregungen für den Unterricht enthalten sind.

Lernspiele Neben einem Südfrüchte-Memory (mit Bezeichnungen sowohl in deutsch als auch portugiesisch) und einem Orangen-Domino gibt es eine Reihe von Puzzles mit Vorlagen. Ferner beinhaltet die Kiste eine Weltkarte mit Fähnchen verschiedener Früchte und ein Brettspiel, das den Weg der Orange vom Baum bis zu uns in den Supermarkt in Form von Saft verdeutlicht.

»Orangenprodukte« Das Materialpaket enthält eine »Schatzkiste«, in der sich Gegenstände befinden, die nach Orangen schmecken oder riechen, wie z. B. Kerzen, Duschgel, Bonbons usw.

Audiovisuelle Medien

Zu den audiovisuellen Medien dieses Paketes gehören die Videos »Mit viel Vitamin ›F‹ wie ›fair‹« von TransFair und »Bittere Orangen« von der Südwindagentur, die Diareihe »Orangensaft« und eine CD-Rom zum fairen Handel ebenfalls von TransFair und eine Mappe mit großformatigen Fotos, die Gesprächsanlässe liefern.

Außerdem liegt der Kiste noch eine CD mit brasilianischer Musik bei.

Wie alle übrigen entleihbaren Materialien kann die Orangensaft-Kiste für den Zeitraum von vier Wochen bundesweit kostenlos (bis auf das Rückporto) ausgeliehen werden. Bestelladresse siehe Impressum oder im Internet direkt unter *www.weltinderschule.uni-bremen.de*