



Globales Lernen unterrichten

**Erfahrungen und Unterrichtsbeispiele
aus dem Global Curriculum Projekt**



SÜDWIND



Mit Unterstützung von:



Diese Publikation wurde im Rahmen des Projekts „Global Curriculum Project“ veröffentlicht.
Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung tragen allein die Herausgeber; die Europäische Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

gefördert durch die

Österreichische



Entwicklungszusammenarbeit

Dieses Handbuch richtet sich an:

LehrerInnen verschiedener Schularten und Schulstufen
LehrerInnen verschiedener Fächer
LehrerInnen, die interessiert sind, Globales Lernen in ihren Unterricht einzubringen
MitarbeiterInnen von Bildungseinrichtungen, die mit Schulen zusammen arbeiten

AutorInnen des Handbuches sind:

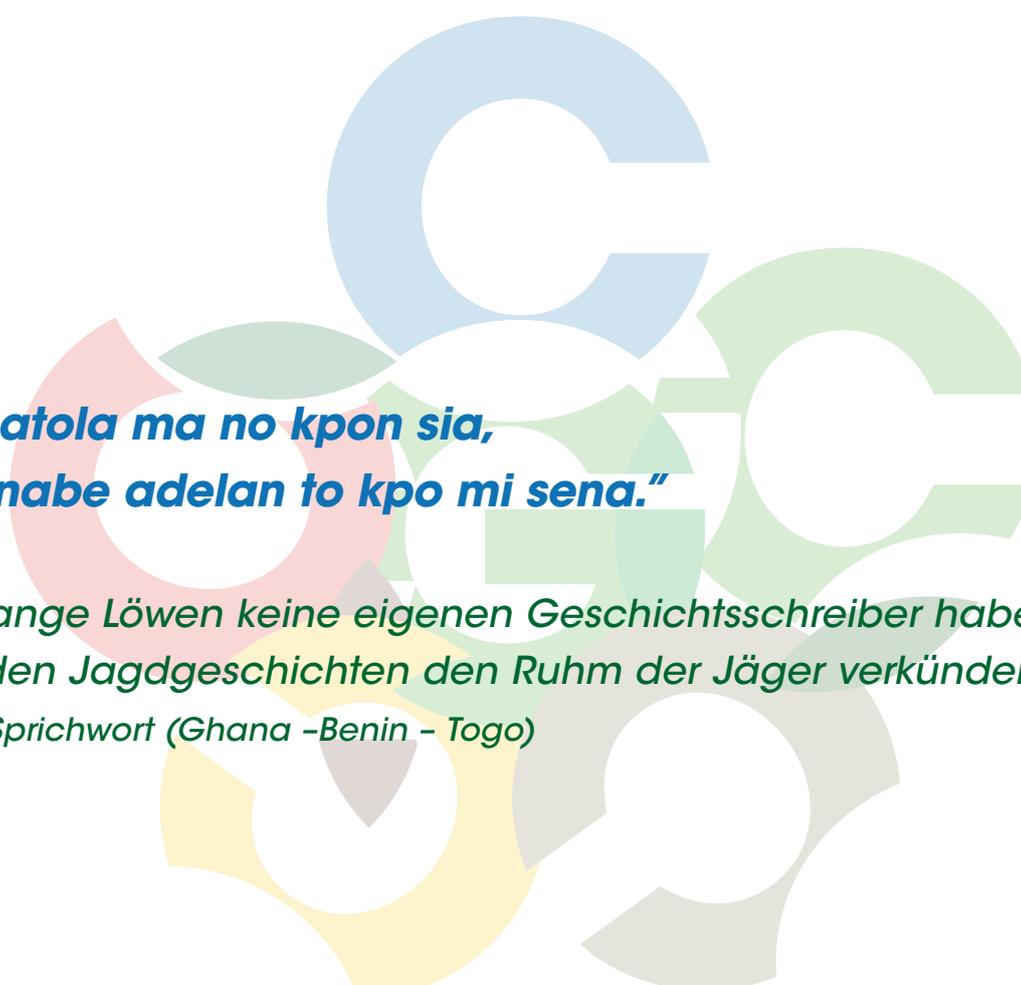
Südwind-Team und LehrerInnen der Global Curriculum Projektschulen

WWW.GLOBALCURRICULUM.NET

Impressum: Südwind Agentur, Laudongasse 40, A-1080 Wien, Grafik: typothese.at, Druck: resch druck

Wien 2012

Südwind Agentur und Südwind Verlag
ISBN: 978-3-9503182-9-6



**„Gnatola ma no kpon sia,
eyenabe adelan to kpo mi sena.“**

**„Solange Löwen keine eigenen Geschichtsschreiber haben,
werden Jagdgeschichten den Ruhm der Jäger verkünden.“**
Ewe Sprichwort (Ghana - Benin - Togo)

Vorwort

Globales Lernen unterrichten ist ein Handbuch, das die Erfahrungen eines dreijährigen Projektes widerspiegelt. Das Global Curriculum Projekt, das von 2010 bis 2012 zugleich in fünf Ländern stattgefunden hat und gemeinsam mit 40 Pilotschulen durchgeführt wurde, hatte das Ziel, Inhalte und Methodologie des Globalen Lernens in möglichst verschiedenen Schulfächern, aber auch fächerverbindend und fächerübergreifend in den Schulunterricht einzubringen. Die beteiligten Länder waren: Benin, Brasilien, Großbritannien, Österreich und Tschechien. Die Pilotschulen wurden in diesem Zeitraum von ExpertInnen des Globalen Lernens in der Projektdurchführung begleitet und unterstützt.

Globales Lernen ist ein Bildungskonzept, das globale Themen und Fragen als Querschnittsaufgaben von Bildung definiert und dem Leitbild einer weltweiten und nachhaltigen Entwicklung sowie einer sozialen Gerechtigkeit verpflichtet ist.

Globales Lernen ist in den vergangenen Jahren in vielen Ländern als ein wichtiges und zeitgemäßes pädagogisches Konzept definiert worden. Allein 2012 fanden zwei große europäische Tagungen statt, die über eine Weiterentwicklung und Implementierung des Globalen Lernens in den Bildungslandschaften diskutierten. Daneben gibt es in

mehreren Ländern sogenannte Strategien zu Globalem Lernen, die eine systematische Verankerung des Bildungskonzeptes in der formalen und non-formalen Bildung voranbringen wollen. Globales Lernen ist somit kein wenig beachtetes Konzept, das von sogenannten „WeltverbesserrInnen“ vertreten wird, sondern ein sehr zeitgemäßes und überaus aktuelles Bildungskonzept.

Das Handbuch *Globales Lernen unterrichten* hat zum Ziel, Schulen, Schulverwaltung, insbesondere Lehrerinnen und Lehrer zu motivieren, Inhalte im Sinne des Globalen Lernens im Unterricht aufzugreifen und methodisch abwechslungsreich zu bearbeiten. Neben einer Beschreibung des Global Curriculum Projektes und seines modellhaften Zuganges sind im Folgenden auch Übungen (Unterrichtseinheiten) zu finden, die als Anregung für den eigenen Unterricht zu Globalem Lernen dienen sollen. Wir empfehlen Ihnen, diese auf Ihre Bedürfnisse und Lernumgebung anzupassen.

Wir hoffen, dass Sie in diesem Handbuch viele neue Anregungen finden.

Dr. Franz Halbartschlager

Leiter des „Global Curriculum Projektes“,
Bereichsleiter für Bildung der Südwind Agentur



INHALTSVERZEICHNIS

| | |
|--|-----------|
| Vorwort | 3 |
| Inhaltsverzeichnis | 4 |
| | |
| Teil 1: Globales Lernen. Das Konzept | |
| Helmuth Hartmeyer: Globales Lernen in der Schule: Die Welt in Erfahrung bringen | 6 |
| Michael Schratz: Global Citizenship ist kein Soloakt. Ein Interview | 10 |
| | |
| Teil 2: Das Global Curriculum Projekt | |
| Global Curriculum: Ein Überblick zum Projekt | 11 |
| Von den Erfahrungen des Global Curriculum Projektes zu einem Modell | 15 |
| <i>Schritt 1: Ein Schulteam zu Globalem Lernen bilden</i> | 15 |
| <i>Schritt 2: Anknüpfungspunkte für Globales Lernen in den Lehrplänen finden</i> | 16 |
| <i>Schritt 3: Unterricht neu planen anhand von thematischen Achsen</i> | 22 |
| <i>Schritt 4: Eine stimmige Methodik wählen</i> | 24 |
| <i>Schritt 5: Unterstützungsprogramme für Schulen</i> | 26 |
| <i>Schritt 6: Evaluierung</i> | 27 |
| | |
| Teil 3: Unterrichtsbeispiele aus dem Global Curriculum Projekt | 28 |
| VOLKSSCHULE | |
| <i>Die neuen Abenteuer von Sindbad dem Seefahrer</i> | 30 |
| <i>Weihnachten in aller Welt</i> | 31 |
| | |
| SEKUNDARSTUFE 1 | |
| <i>ABC der Bedürfnisse</i> | 40 |
| <i>Sprachenblumenwiese</i> | 42 |
| <i>Per Mausclick zwischen Wien und São Paulo</i> | 44 |
| <i>Menschenrechte Memory</i> | 53 |
| <i>Ich bin dann mal weg</i> | 54 |
| <i>Wasser-Erinnerungen</i> | 57 |
| <i>Auf der Weide</i> | 62 |
| <i>Die ganze Welt im Supermarkt</i> | 65 |
| <i>Wasser-Tango</i> | 69 |
| <i>Verpackungen erzählen</i> | 71 |
| <i>Saa tatu asubuhi – Swahili-Uhr</i> | 73 |



Volksschule



Sekundarstufe 2



Sekundarstufe 1

SEKUNDARSTUFE 2

| | |
|--|-----|
| <i>Urban Gardening</i> | 80 |
| <i>Was kommt auf unseren Teller?</i> | 83 |
| <i>Was bezeichnest du als Heimat?</i> | 103 |
| <i>Fatime, Stephane und DU</i> | 107 |
| <i>Kreativer Protest</i> | 110 |
| <i>Globale Lebensmittel</i> | 112 |
| <i>Wer wird dein Nachbar?</i> | 114 |
| <i>Einstellungen, die Gesellschaften bestimmen</i> | 116 |
| <i>The danger of a single story</i> | 118 |
| <i>Forderungen an die Internationalen Organisationen</i> | 123 |
| <i>Die Chemie des Klimas</i> | 126 |
| <i>Zeitlos berühmt</i> | 130 |

| | |
|--|------------|
| Literaturverzeichnis zu Globalem Lernen | 150 |
|--|------------|

| | |
|---|------------|
| Nützliche Service-Adressen für LehrerInnen | 151 |
|---|------------|



Globales Lernen in der Schule: Die Welt in Erfahrung bringen

von Helmuth Hartmeyer

Es gibt gute Gründe für Globales Lernen. Spätestens mit dem Fall der Berliner Mauer und dem Zusammenbruch der sogenannten Zweiten Welt hat sich der Blick in Westeuropa von einer engeren Nord-Süd- bzw. Ost-West-Perspektive hin zu einer globalen Sichtweise verändert. Die UN-Konferenz zu Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro (1992) bestätigte und verstärkte die Einsicht, dass alle Menschen auf diesem Globus in ihrem Schicksal miteinander verwoben sind. Konzepte und Verständnisse einer Weltgesellschaft gewannen an Boden.

Die multiplen Krisen seit Beginn des dritten Jahrtausends (Wirtschaft, Finanz, Ernährung, Energie und Ressourcen, Umwelt und Klima, nicht zuletzt auch die Krise von Demokratie und Repräsentanz) haben die Anforderung weiter erhöht, sich mit globalen Entwicklungen auseinander zu setzen. Österreich nimmt teil an weltweiten Veränderungen. Wir sind in Globalität eingebunden: an unserem Arbeitsplatz, in unseren Konsummustern, unserem Alltag und in unserer Freizeit. Vielfalt kennzeichnet die moderne Gesellschaft.

DAS GLOBALE IST GEGENWÄRTIG

Das Globale drückt sich im Alltag auf vielerlei Arten aus: etwa durch die Gegenwart von Menschen aus anderen Ländern; die Vielfalt von Bildern und Berichten aus fernen Gegenden in den Medien; die Möglichkeit frühere „Kolonialwaren“ und Produkte aus aller Welt in jedem Supermarkt erstehen zu können; über Musik und Literatur oder auch durch prägende Eindrücke auf Reisen. Die Entgrenzung der traditionellen Lebensverhältnisse und die Wahrnehmung der Gesellschaft in ihren globalen Dimensionen sind etwas Faszinierendes, das uns gleichermaßen berührt und auch oft überfordert.

Die eigene Neugier und Betroffenheit sind jedenfalls stete Herausforderung, die weltweiten politischen, wirtschaftlichen, sozialen, ökologischen und kulturellen Verflechtungen zu verstehen und damit Anlass, das Globale als Wirklichkeit zu begreifen. Bildung kommt dabei eine Schlüsselrolle zu.

VERTRAUEN IN BILDUNG

Der Erfolg von Bildung wird in der Regel an den Leistungen der Einzelnen, an ihrer Arbeitsmarktfähigkeit, ihren EDV- und Sprachkenntnissen und ihrer Problemlösungskapazität gemessen. Bildung soll einen volkswirtschaftlichen Nutzen haben; so lautet die übliche Zielsetzung. Bildungsplanung und Kontrolle sind deshalb in den Mittelpunkt gerückt. Konrad Paul Liessmann bezeichnet solche Schemen als „Phantasmen der Effizienz, der Wertbarkeit, [...] der Anpassung – Gestalten der Unbildung allesamt“ (Liessmann 2006).

Zu oft wird Lernen als Funktion definiert: Die Instrumentalisierung von Menschen steht dabei im Vordergrund; ihr Regelwissen und Anwendungskönnen. Der Philosoph Wolfgang Müller-Funk nennt den „Nutzen den großen Tyrannen unserer Zeit“ (Hartmeyer 2007). Markt und Technologie bestimmen den Inhalt. Menschen sollen sich an Veränderungs- und Entwicklungsschübe, die durch sich rasch ändernde Marktverhältnisse und der Rationalisierung dienende technologische Innovationen ausgelöst werden, möglichst schnell anpassen. Der Arbeitsmarkt hat dafür schon den Begriff des Lebensbegleitenden Lernens gefunden. Dabei geht es jedoch um die Benutzung des Menschen, aber nicht um Selbstbestimmung und eigene Gestaltung. Der Einsatz moderner Informationstechnologien verspricht den sicheren, schnellen und bequemen

Wissenserwerb – ein gegenteiliger Ansatz zu einem Verständnis von Lernen als etwas Langsames, Überraschendes, Mühevoll.

Gerade aber angesichts der Komplexität in der Weltgesellschaft und des häufig unsicheren Wissens über die Zukunft braucht es neben der Aneignung von Grundfertigkeiten auch eine Bildung, deren Ecken und Enden unmarkiert sind. Eine solche baut nicht auf festgelegte Ergebnisse, sondern ist ein offener Prozess. Er ist getragen von einem Verständnis von Bildung, die Mut, Empathie, Kreativität und das Denken und Handeln in Alternativen fördert. Bildung würde sich damit als Prinzip definieren, das den lebensgeschichtlichen Erfahrungen aller Beteiligten Raum und Zeit geben will. Das Ziel wäre Einsicht statt ausschließlicher Wissensanhäufung, denn es ist absurd anzunehmen, dass sich am Ende von Lernprozessen, deren Ziele und Inhalte fremdbestimmt sind, bei den Lernenden plötzlich Selbständigkeit und Entscheidungsfähigkeit einstellen. Bildung sollte deshalb in ihrem Kern nicht nur als Wissensvermittlung über Themen verstanden werden, sondern als kritische Auseinandersetzung mit Interessen, Anliegen und Erfahrungen. Ob dies gelingt, ist kaum messbar.

Bildung ist und bleibt ein Abenteuer; soll nicht Wege verschließen, sondern Chancen eröffnen. Es geht um Entdecken, um Suchen und Finden – nicht um Wiederholen und Reproduzieren. Die Interessen, Erfahrungen und Kompetenzen aller an einem Lernprozess Beteiligten sollen darin ihren Platz finden. Ein solches Lernen erfordert lebendige Neugierde und Anteilnahme. Wir müssten uns mit Menschen, Dingen, Ereignissen aufhalten, ohne uns aufgehalten zu fühlen. Die differenzierte und sinnstiftende Auseinandersetzung soll gefördert,



Visionen ihr Freiraum zugestanden und alternativen Formen des Lernens und Handelns gebührend Raum gegeben werden.

DIE SCHULE ALS ORT DES LERNENS

Die Folgen der Globalisierung, die Entwicklung zur Informations- und Wissensgesellschaft, die Fülle der Erfahrungswelten von Kindern und Jugendlichen, das Aufwachsen in einer sozial, ethnisch und kulturell heterogener gewordenen Gemeinschaft sowie veränderte familiäre Strukturen und Lebenssituationen stellen die Schule vor neue Herausforderungen.

Das Umfeld der heranwachsenden Generation ist in unseren Breiten (und wahrscheinlich nicht nur hier) von Ungewissheiten gekennzeichnet. Die häufigsten Spannungsfelder sind die Unvereinbarkeit von Beruf und Kinderbetreuung oder aber die berufliche und finanzielle Unsicherheit der Familie. Die Vernachlässigung von Kindern ist zu einem relevanten Problem geworden. Auch sind viele Eltern bei Verhaltensauffälligkeiten überfordert. Andere Kinder sind überversorgt und entwickeln keine Selbständigkeit. Das Miteinander ist insgesamt störungsanfälliger geworden.

Schon junge Menschen hören zudem von den Ursachen und Folgen von Klimaveränderungen und Umweltzerstörung, von Menschenrechtsverletzungen und gewaltsamen Konflikten, von der Benachteiligung der Frauen, von Armut und Migration. Sie erfahren, dass ihre künftigen Arbeitsplätze und Lebenschancen von globalen Entwicklungen abhängen und von ihrer Fähigkeit, sich für eine globalisierte Gesellschaft und Wirtschaft zu qualifizieren.

Globale Zusammenhänge werden auch deutlich durch weltweite Verwandt- und Bekanntschaftsbeziehungen vieler Familien, in der multikulturellen Zusammensetzung von Schulklassen, durch Reisen in andere Länder und nicht zuletzt im Alltagsleben. Diese Wechselbeziehungen zeigen sich unter anderem durch das Erfahren anderer Kulturen, Sprachen, Essensgewohnheiten, Umwelten, Medien, Produkten am Weltmarkt u. v. m.

Lernen über Weltverhältnisse sollte demnach den Kindern und Jugendlichen ein differenziertes Verständnis der eigenen multikulturellen Lebenswelt – die längst in globale Zusammenhänge eingebettet ist – erschließen, anstatt abstrakte Fernprobleme zu vermitteln. Diese Art von Lernen soll sie dazu befähigen, sich als Teil der Welt im Größeren zu begreifen, und zu erkennen, dass ihr eigenes Leben, ihre Stadt und ihr Land weltweit vernetzt sind und somit ihre Entscheidungen Wirkungen haben können, die weit über das Lokale hinausreichen.

Ein solches Lernen knüpft an die Lebenserfahrungen der Kinder und Jugendlichen an und müsste sowohl fachbezogen als auch interdisziplinär Eingang in die Lehrpläne finden. Darin geht es nicht um den Entwurf eines utopischen Universalcurriculums, sondern um die Verankerung des Nahbereiches, also der lokalen und personalen Belange in einem universellen Rahmen. Der Erfahrungshorizont der Kinder sollte Maßstab curricularer Überlegungen sein. Die Entschlüsselung der eigenen Wirklichkeit sollte zentrales Anliegen eines solchen Unterrichts sein.

ES BRAUCHT BILDUNGSLANDSCHAFTEN STATT BILDUNGSANSTALTEN

Lehrkräften kommt im System Schule eine zentrale Rolle zu. Sie greifen neue Themen auf und unterrichten im Rahmen bekannter Beschränkungen. Sie verdienen Vertrauen und Unterstützung, Frischluft und Demokratisierung.

Wünschenswert wären Bildungslandschaften statt Bildungsanstalten. Diese sollten in erster Linie Wissensumgebungen sein, in denen Lernende als Subjekte anerkannt werden. Die Kompetenz der Lehrenden läge darin, Lernende anzuleiten, herauszufordern, zu begleiten und mit ihnen gemeinsam die Lernprozesse kritisch zu reflektieren.

WAS IST NUN GLOBALES LERNEN?

Der Bezugsrahmen für Globales Lernen wird durch ein Verständnis

von Bildung im engeren Sinn bzw. durch den Begriff „Lernen“ begrenzt. Globales Lernen ist in erster Linie ein pädagogisches Konzept, das dazu beiträgt, die Wichtigkeit von globalen Problemen zu erfassen, im Dialog mit Anderen Kompetenzen zur Bearbeitung komplexer Fragestellungen zu erwerben, Unsicherheit und die Ungewissheit über „Weltentwicklung“ auszuhalten und damit umgehen zu lernen. In sozialen Prozessen werden die Fähigkeit zur Selbstbestimmung in einem globalen Kontext gefördert und Möglichkeiten der Teilhabe und des Handelns erschlossen, um eigenständig und verantwortungsvoll entscheiden und agieren zu können.

Vorhaben des Globalen Lernens behandeln relevante Inhalte für die zukünftige Entwicklung der Welt. Doch Aktivitäten des Globalen Lernens dürfen nicht die konkreten Gegebenheiten ignorieren, in denen eine Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler gegenwärtig lebt. Im Gegenteil, sie sollten aktiv thematisiert werden, wenn Globales Lernen anschlussfähig an die Lebenswirklichkeiten vieler Kinder und Jugendlicher bleiben möchte.

Globales Lernen fördert eine über das Bildungsmoment hinausgehende Einsicht in die eigene Verstricktheit mit globalen Fragen. Es trägt dazu bei, dass Menschen sich selbst und ihre Interessen im Lichte komplexer Zusammenhänge leichter erfassen und Einblicke in globale politische Prozesse gewinnen. Durch den Bezug zu den Lebenswirklichkeiten in der eigenen Gesellschaft, d.h. durch die Verbindung der globalen Perspektive mit dem eigenen Nahbereich bzw. dessen Reflexion, können wichtige Entwicklungen besser verstanden werden. Dies schafft Voraussetzungen für selbstbestimmte und verantwortungsvolle gesellschaftliche Teilhabe.

Globales Lernen ist kein wertfreies Konzept. Weltweite soziale Gerechtigkeit bildet eine wesentliche inhaltliche Grundlage (Maastrichter Erklärung 2002). Räumlich bringt es die Weiterentwicklung einer Nord-Süd-Perspektive hin zu einer globalen Perspektive zum Ausdruck. Es befasst sich mit der Entwicklung in der Welt und den damit verbundenen Kernbereichen Poli-



tik, Soziales, Wirtschaft, Umwelt, Kultur, Religion und Menschenrechte, insbesondere Frauen- und Kinderrechte. Es erschließt die globale Komplexitätssteigerung und thematisiert in seiner zeitlichen Dimension die Rasanz des Wandels in nahezu allen gesellschaftlich relevanten Bereichen. Es geht dabei nicht um den summativen Erwerb neuen Fachwissens, sondern um die Fähigkeit, Wissen einzuordnen, es in Erfahrung zu bringen und an eigenen Erfahrungen zu spiegeln sowie in Handeln umzusetzen.

GLOBALES LERNEN ALS EINE SOLIDARISCHE ERZÄHLUNG

Eine aktuelle österreichische Studie zu „Jugend und Zeitgeist“ konstatiert, dass die 16-bis 19-Jährigen vor allem Interesse an einem sicheren Job und an ihrem Körper haben. Sie investieren ihr Geld in Handys und Computer; Ausgehen und Fitness führen die Beliebtheitsskala an. Politik lockt nur wenige; soziale Not ist vielen egal. Sie sehen Bildung primär als ein Mittel zum Aufstieg (Ifj 2011).

Dem entspricht, das in zahlreichen Bildungsprogrammen vor allem das Lernen des Individuums in den Mittelpunkt gerückt wird. Der oder die Einzelne soll auf eine Zukunft vorbereitet werden, in der er oder sie sich behaupten kann. Alle gelten als ihres eigenen Glückes Schmied. Im Wettkampf um die besten Lebenschancen ist jedes Mittel recht – auch die schamlose Ausbeutung gemeinschaftlichen Wohls. Die moderne Gesellschaft zerfällt in individuelle Anstrengungen. Es liegt am Einzelmenschen, sich in der Schule durchzusetzen, sich am Arbeitsplatz zu behaupten, sich jenen Teil des Glücks zu nehmen, der ihm oder ihr vermeintlich zusteht. Wer es nicht schafft, ist selbst schuld und glaubt tatsächlich an sein oder ihr Versagen.

Solidarität zerfällt. Sie wird zu einer Leerformel. Der Egoismus, der Geiz geil findet und dem Spruch zustimmt, dass wir nichts zu verschenken haben, überwindet ungehemmt Werte wie Zusammenhalt und Fortdauer. Nur der schnelle persönliche Erfolg zählt: im Beruf wie im Privaten, in der Wirtschaft wie in der Politik. Die Förde-

rung eines übertriebenen Wohlstands- und Konkurrenzdenkens verunmöglicht den Aufbau von Solidarität. Alles ist erlaubt, so treibt es der Neoliberalismus auf die Spitze. Ungezügelter Gier – „weil ich es mir wert bin“ – droht das Leben in eine Schräglage zu bringen.

Wenn Bildung Erfolgsgeschichten begründen soll, besteht die Gefahr, dass dabei auch Globales Lernen als Teil eines Lebenshilfekonzpts verstanden wird. Wie werde ich glücklich in einer immer schnelleren, lauterer Welt? Bildung soll das Individuum stärken, aber auch gemeinschaftlichen Zusammenhalt fördern. Es sollte auf ein Verständnis von Lernen gebaut werden, das Kinder und Jugendliche wegen möglicher Widerstände gegen einzelne Inhalte nicht diffamiert und sie mit ihren Grenzen berücksichtigt. Das Ziel wären Bildungsprozesse, die ihnen Vertrauen, Stabilität, Selbstbewusstsein und Lebensfreude gewähren. Diese sollten unsere Identität im Spannungsfeld zwischen Individuum und Gemeinschaft zum Thema machen. Im Globalen Lernen ist das eine große Herausforderung, denn dem Individuum steht eine Welt- und Konkurrenzgesellschaft gegenüber, welche das Einüben von Gemeinsamkeit schon rein räumlich erschwert. Die universelle Betroffenheit ist eine Fiktion. Wir sind nicht unbegrenzt zu Gemeinschaft fähig. Aber durch Zusammenarbeit und Zusammenleben können Solidarität und soziale Tugenden gefördert und die Fähigkeit zu einem kooperativen Vorgehen auch im Alltag gestärkt werden.

GLOBALES LERNEN IST EIN KONZEPT DER ERMÖGLICHUNG UND ERMÄCHTIGUNG

In den Zielbeschreibungen von Globalem Lernen finden sich häufig Wörter wie „finden, entwickeln, erfassen, beitragen, reflektieren, befähigen, hinterfragen“. Sie bringen zum Ausdruck, dass der Erwerb folgender Kompetenzen im Globalen Lernen eine bedeutende Rolle spielt:

- Das Erfassen, Verstehen und kritische Hinterfragen von globalen Zusammenhängen

- Die Einsicht in die eigenen alltäglichen Bezüge zur Globalität
- Das Erkennen und Reflektieren von Werten und Haltungen
- Die Entwicklung von Perspektiven und Visionen
- Die Entfaltung und Reflexion von Handlungsoptionen in einem globalen Kontext
- Die selbstständige und vernetzte Beteiligung an Kommunikations- und Entscheidungsprozessen

Der Anspruch, diese Fähigkeiten zu erwerben, ist ein hoher, denn die Wahrnehmung des komplexen Geflechts von Ursache und Wirkung ist schwieriger geworden. Das Verständnis von Sachverhalten, in denen es keine lineare Kausalität gibt und wo die soziale, kulturelle, ökologische Umwelt nicht mehr stabil ist, ist eine Herausforderung. Über den rasanten Fortschritt in Wissenschaft und Technik sind wir gezwungen, uns in immer vielfältigere (physische wie virtuelle) Räume hineinzubewegen.

Das Tempo, in dem sich die Verhältnisse in unseren Lebenszusammenhängen ändern, erzeugt ein hohes Maß an Unsicherheiten. Die gegenwärtige Entwicklung verlangt Beschleunigung und Rationalisierung. Sie produziert immer schneller durch das Leben hetzende Menschen, so eben auch Kinder und Jugendliche, die sich diesem ständig rascher werdenden Rhythmus anpassen müssen. Sie verdrängt eine wünschenswerte und notwendige Langsamkeit. Mit Globalem Lernen hofft man, dass es zur Orientierung beiträgt und den Boden bereitet für selbstbestimmtes verantwortungsvolles Handeln im Lichte der Weltprobleme.

Daraus folgern für die Didaktik zu Globalem Lernen einige Herausforderungen:

- Wie kann das Globale Lernen zur Formulierung von Visionen und zur Erschließung alternativer Denk- und Handlungsmöglichkeiten beitragen?
- Wie absichtsvoll werden Lernvorgänge auf Ziele hin geplant? Wird der Reflexion der jeweiligen Lebensbedingungen Raum gegeben?



- Ist Platz für Irritationen? Kommt es zur Hinterfragung von angenommenen Wahrheiten und Bestimmtheiten?
- Werden in Lernprozessen zu Globalem Lernen auch die Gefühle und die sozialen wie kulturellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler involviert und nicht bloß deren kognitive Fähigkeiten?

Die Frage, wie Globales Lernen gelingen kann, sei so zusammengefasst:

- Globales Lernen knüpft thematisch an alltäglichen Erfahrungen der Lernenden an (z.B. Produkte des täglichen Lebens und ihre globalen Bezüge, Bilder in den Medien).
- Globales Lernen baut auf Methodenvielfalt, Methodenabwechslung und offene Lernformen (z.B. Gruppen- und Projektarbeiten, Spiele, Recherchearbeiten, Simulationen, Einsatz von Medien und Lernstationen).
- Globales Lernen erfordert offene Rahmenbedingungen im Lehr- und Lernprozess (z.B. gelebte Demokratie, kooperative Unterrichtsformen, fächerübergreifendes Lernen, multiperspektivische Zugänge und Wertschätzung unterschiedlicher Standpunkte).“

(Strategiegruppe Globales Lernen 2007)

Globales Lernen ist kein Rezeptbuch, aber in der Praxis umsetzbar. Es ist idealistisch im Anspruch, aber realistisch in der Umsetzung.

VOM KONZEPT ZUR PRAXIS

Globales Lernen ist im formalen österreichischen Bildungswesen bisher wenig bekannt und strukturell als Unterrichtsprinzip oder Werteinheit noch schwach verankert. Dennoch gibt es eine beträchtliche Anzahl von Einzelinitiativen und Projekten zu Globalem Lernen in den unterschiedlichen Schultypen und an verschiedenen Schulstandorten. Diese Initiativen hängen in der Regel vom Engagement einzelner Lehrkräfte und von der Unterstützung durch Bildungsangebote und Beratungen durch Nichtregierungsorganisationen ab.

Eine österreichische Strategiegruppe Globales Lernen hat sich im Jahr 2003 zusammengeschlossen, um die Ergebnisse eines internationalen Kongresses des Europarates zu Globalem Lernen in Maastricht (2002) in Österreich umzusetzen. Sie will Globales Lernen in allen Bildungsbereichen bekannt machen und etablieren und alle, die im Arbeitsfeld des Globalen Lernens tätig sind, vernetzen und unterstützen. *

Die Strategiegruppe ist eine organisations- und institutionsübergreifende Arbeitsgruppe und spiegelt in ihrer Zusammensetzung (Ministerien, Bildungsinstitutionen, Nichtregierungsorganisationen, Wissenschaft) die wichtigsten Zielgruppen für Globales Lernen. Inhaltlich wird in der Strategiegruppe ein breites Spektrum an Themenfeldern von Entwicklungspolitischer Bildung über Politische Bildung, Interkulturellem Lernen bis hin zur Bildung für nachhaltige Entwicklung abgedeckt. Zusätzlich werden Expertinnen und Experten bei Beratungen und Diskussionen, insbesondere bei Veranstaltungen, einbezogen.

Inzwischen wurde von der Gruppe eine Strategie für den formalen Bildungsbereich erstellt, die Empfehlungen zu den wichtigsten Tätigkeitsfeldern Globalen Lernens enthält. Diese betreffen u. a. die LehrerInnenausbildung (Aufnahme von Modulen zu Globalem Lernen in die Ausbildungscurricula von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, Entwicklung und Umsetzung von „Train the Trainer“ Initiativen), die LehrerInnenfortbildung (Seminare, Lehrgänge), Lobbying gegenüber der Schulpolitik (Unterstützung der jährlichen Global Education Week), die Anerkennung der besonderen Bedeutung von „Schulkulturen“ (es existieren in der österreichischen Schullandschaft mehrere vergleichbare Netzwerke im Bereich der Schulleitbilder, z.B. ÖKOLOG-Schulen, UNESCO-Schulen), die Erstellung und der Vertrieb von Bildungsangeboten und Materialien zu Globalem Lernen, die Sichtbarmachung in den Lehrplänen, aber auch Maßnahmen in Kindergärten und in der Forschung.

Es wurden auch bereits erste Umsetzungsmaßnahmen gesetzt, z. B. Ein-

führungsseminare zu Globalem Lernen für Lehrkräfte an Pflichtschulen. Die Umsetzung von Globalem Lernen im Unterricht wird zusätzlich durch Bildungsmaterialien für die Volksschule, die Sekundarstufe I und seit Herbst 2010 auch für die Sekundarstufe II unterstützt. Die Strategiegruppe begutachtete einen Lehrplanentwurf für den Sachunterricht an Volksschulen, es gab Initiativen zur Einbindung von Globalem Lernen in die Ausbildungscurricula für VolksschullehrerInnen sowie die erstmalige Organisation eines Seminars zu Globalem Lernen für Lehrkräfte an Berufsschulen. Einzelne Pädagogische Hochschulen und einige Fachbereiche im universitären Bereich haben inzwischen Interesse signalisiert, Maßnahmen zur Förderung von Globalem Lernen zu setzen. Für Lehrende an den Pädagogischen Hochschulen wird an der Universität Klagenfurt ab 2012/13 ein Lehrgang zu global citizenship angeboten. ●

*) Nähere Ausführungen zur Strategiegruppe siehe unter www.globaleslernen.at

Helmuth Hartmeyer leitet die Abteilung Förderungen Zivilgesellschaft in der ADA (Austrian Development Agency). Er ist Vorsitzender der Strategiegruppe Globales Lernen und des Global Education Network Europe. Er unterrichtet Globales Lernen am Institut für Internationale Entwicklung der Universität Wien.

Literaturverweise:

- Hartmeyer, Helmuth: Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich. Frankfurt am Main (2007).
- InWent(Hrsg.): Maastrichter Erklärung zum Globalen Lernen (2002). Bonn (2003).
- Scheunpflug, Annette/ Schröck, Klaus: Globales Lernen. Stuttgart (2002).
- VENRO(Hrsg.): Jahrbuch Globales Lernen 2010. Bonn (2010).



Global Citizenship ist kein Soloakt

Interview mit Michael Schratz, Schulforscher an der Universität Innsbruck

Die zunehmende globale Vernetztheit, der rasche gesellschaftliche Wandel und globale Probleme wie z.B. der Klimawandel stellen Menschen in aller Welt vor neue Herausforderungen. Dabei geht es vor allem darum, verantwortungsbewusste WeltbürgerInnenschaft (global citizenship) zu entwickeln und zu fördern. Herr Prof. Schratz, wie stellen Sie sich solche „global citizens“ vor und welche Fähigkeiten brauchen Menschen, um verantwortungsbewusst in einer globalisierten Gesellschaft zu leben und zu handeln?

Michael Schratz: Verantwortungsbewusste WeltbürgerInnenschaft (*global citizenship*) ist (nach wie vor) dem „global denken – lokal handeln“ verpflichtet. Das heißt, die verantwortete Zukunft für Weltfrieden, Gerechtigkeit und Respekt für Natur und Kultur über alle gesellschaftlichen und nationalen Unterschiede hinweg, muss im eigenen Umfeld gelebt werden. Die Fähigkeit, verantwortungsbewusst in einer globalisierten Gesellschaft zu leben und zu handeln, erfordert das Vermögen, einerseits den Systemblick (für das Ganze) zu haben, andererseits aber auch die persönliche Könnerschaft einzusetzen, mit dem Ziel, die „Mühsal des Alltags zu erleichtern“ (Brecht).

Ansätze wie das Globale Lernen versuchen sehr stark auf die Herausforderungen der Globalisierung zu antworten. Viele engagierte LehrerInnen bemühen sich, in ihrer Unterrichtsgestaltung darauf zu reagieren. Schulentwicklung könnte dazu beitragen, dieses Bemühen vom Unterricht einzelner LehrerInnen auch auf die strukturelle Ebene zu bringen und alle AkteurInnen an einer Schule dabei zu involvieren. Wo sehen Sie die großen Möglichkeiten von Schulentwicklung im Bereich des Globalen Lernens?

Michael Schratz: Es sind in der Tat noch zu viele EinzelkämpferInnen bzw. -künstlerInnen, die sich mit großem Engagement den aktuellen Herausforderungen einer globalen Bildung stellen. Diese Initiativen sind wichtig und richtungsweisend, allerdings ist global citizenship kein Soloakt, sondern erfordert innerhalb der und über die Schule hinaus Vernetzung der einzelnen AkteurInnen, mit Systemblick auf die mittel- und langfristigen Ziele, damit allen klar ist, wohin die Reise gehen soll. Dazu ist in der aktuellen Schulentwicklung die Einrichtung sog. Professioneller Lerngemeinschaften (PLG) eine wichtige strukturelle Maßnahme, um möglichst viele Betroffene und Beteiligte in engagierten Entwicklungsdialogen zu vernetzen.

Wenn Sie Schulen, die sich im Bereich des Globalen Lernens weiterentwickeln wollen, nur einen einzigen Rat geben könnten, welcher wäre das?

Michael Schratz: Meines Erachtens ist es in Zeiten wie diesen erforderlich, dass sich Schulen wieder auf ihren Bildungsbegriff besinnen. Diesen einen Rat würde ich Schulen geben, die sich im Bereich des Globalen Lernens weiter entwickeln wollen. So etwa sieht Dewey (1916) in der Demokratie die Begründungsstruktur der Bildung, die aus dem Wunsch einer bestimmten Erfahrungsqualität im alltäglichen Leben entspringt. Am Anfang von Bildung steht ein gemeinsam geteilter Lebenszusammenhang, die intersubjektive Auseinandersetzung: Im gemeinsamen Tun ereignen sich nicht nur Anlässe für die/den Einzelne/n mit der Welt in ein Verhältnis zu treten, sondern in der gemeinsam geteilten Welt erfahren sie auch ihren eigenen „Stil“ mit den Dingen, Inhalten und Gegenständen umzugehen. So gesehen ist Bildung ein „transformatorischer Prozess“, in dem an einem Unbekann-

ten etwas Bekanntes erfahren wird und Unbekanntes zum Bekanntem wird (Meyer-Drawe 2008).

Die größte Herausforderung liegt möglicherweise darin, ein Grundvertrauen gegenüber der Lernbereitschaft der SchülerInnen und deren Dispositionen aufzubauen. Dazu braucht es das (System-)Vertrauen, dass *alle* Kinder und Jugendlichen fähig und bereit sind zu lernen. Dies setzt allerdings eine Unterrichtstheorie voraus, die Lernen aus pädagogischer Perspektive in den Blick nimmt und wirkmächtige Lernerfahrungen zwischen den Lernenden, der Sache und den Lehrenden ermöglicht. Konkrete Beispiele dazu gibt Kieran Egan (2005) in seinem imaginativen Ansatz, in dem er vor allem die personale Beschäftigung mit dem Gegenstand einer gestellten Aufgabe anführt, die über emotionale Bindung (neues) Wissen erzeugt. Für ihn ist alles Wissen „menschliches Wissen, das aus Hoffnungen, Nöten und Leidenschaften erwächst. Die phantasievolle Auseinandersetzung mit Wissen schöpft aus dem Lernen im Kontext von Hoffnungen, Nöten und Leidenschaften, aus welchen es erwächst oder in welchen es seine existentielle Bedeutung erfährt“ (Kieran Egan 2005). Damit SchülerInnen sich überhaupt emotional mit (Lern-)Inhalten verstricken können, müssen sich die Lehrpersonen selbst mit ihrer emotionalen Verstricktheit in das Thema identifizieren. So ist die erste Frage, die sich die Lehrperson zu stellen hat, das zu fühlen, was das Besondere, das Wunderbare am jeweiligen Thema ist – sowohl global wie auch lokal. ●

Michael Schratz lehrt und forscht am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung an der Universität Innsbruck und ist Dekan der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Innsbruck.



Global Curriculum: Ein Überblick zum Projekt

Das Global Curriculum Projekt ist ein Pilotprojekt, das von 2010 bis 2012 stattfand.

Das Projekt wurde zeitgleich in fünf **Ländern** und gemeinsam mit **40 Projektschulen** durchgeführt. Die beteiligten Länder waren Benin, Brasilien, Großbritannien, Österreich und Tschechien. Die Pilotschulen wurden in diesem Zeitraum von ExpertInnen des Globalen Lernens in der Projektdurchführung begleitet und unterstützt.

Ziel des Projektes war es, **Inhalte** und **Methodologie** des Globalen Ler-

nens in möglichst verschiedene Schulfächer, aber auch fächerverbindend und fächerübergreifend in den Schulunterricht einzubringen. Dafür wurde ein Prozess festgelegt, der mehrere Schritte umfasste und der von uns im folgenden Kapitel als **Modell** vorgestellt wird.

Das Projekt wurde in Österreich von der Europäischen Union und der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit gefördert.

Umgesetzt wurde es von fünf Partnerorganisationen, die im jeweiligen Land die Schulen bei ihren Aktivitäten unterstützten. Die **Südwind Agentur** hat das Projekt konzipiert, international geleitet und die österreichischen Schulen begleitet.

Die „Global Curriculum“- Partnerorganisationen



Österreich: Südwind

Südwind setzt sich seit über 30 Jahren für eine nachhaltige globale Entwicklung, Menschenrechte und faire Arbeitsbedingungen ein. Durch schulische und außerschulische Bildungsarbeit im Sinne des Globalen Lernens und die Herausgabe des Südwind Magazins sowie anderer Publikationen macht Südwind auf globale Zusammenhänge und ihre Auswirkungen aufmerksam.

www.suedwind-agentur.at



Tschechien: ARPOK

ARPOK wurde 2004 von der Regionalverwaltung Olmütz und der Palacky Universität gegründet. Das Ziel von ARPOK ist es, Bildungs- und Informationsarbeit zu aktuellen globalen Entwicklungen durchzuführen. Derzeit kooperiert ARPOK mit über 60 Schulen in der Region Olmütz.

www.arpok.cz



Benin: NEGOCOM

NEGO-COM ist eine Non-Profit-Organisation, die 2001 gegründet wurde und einen Arbeitsschwerpunkt im Bereich Bildung, insbesondere im Globalen Lernen, hat. NEGOCOM organisiert Unterstützungsprogramme für Schulen und Weiterbildungsprogramme für verschiedene Ziel- und Altersgruppen: Computerkurse, HIV/AIDS-Prävention, Kurse für Mädchen und junge Frauen.

www.negocom.org



Großbritannien: Leeds Development Education Centre

Das Leeds Development Education Centre (Leeds DEC) wurde 1978 von Oxfam UK gegründet, um ein besseres Verstehen von globalen Zusammenhängen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu fördern.

www.leedsdec.org.uk



Brasilien: CECIP

CECIP wurde 1986 von einer Gruppe von Intellektuellen und KünstlerInnen gegründet, um die Demokratisierung Brasiliens nach 21 Jahren Diktatur voranzubringen. Paulo Freire war erster Präsident der Organisation. Das Leitbild von CECIP orientiert sich an bürgerschaftlichem Engagement, um Menschenrechte und Nachhaltigkeit in der brasilianischen Gesellschaft zu fördern.

www.cecip.org.br



© Téclairé Ngo Tam, Südwind

Die „Global Curriculum“-Projektschulen

An dem Projekt haben insgesamt **40 Projektschulen** in den fünf Partnerländern teilgenommen.

Die Schulen in Österreich wurden nach folgenden Kriterien ausgewählt:

Ein Schulteam. In jeder Schule sollte ein Team von zumindest fünf LehrerInnen aus fünf verschiedenen Fächern an dem Projekt mitwirken; pro Schule sollte dieses Team eine/n Schulkoordinator/in bestimmen.

Unterstützung durch die Schulleitung. Die Schulleitung musste mit der Teilnahme am Projekt einverstanden sein und eine Vereinbarung unterzeichnen.

Regelmäßige Treffen. Das LehrerInnenteam sollte regelmäßige Treffen abhalten. ExpertInnen aus den begleitenden NGOs unterstützten die LehrerInnenteams bei ihrer Arbeit und nahmen an den Treffen teil. Bei den Treffen sollten gemeinsame Unterrichts- und Jahresplanung stattfinden, aber auch Platz für Erfahrungsaustausch und Reflexion von durchgeführten Unterrichtseinheiten zum Globalen Lernen sein.

Zudem verpflichteten sich die Schulen und das LehrerInnenteam zu regelmäßigen **Weiterbildungsprogrammen zu Globalem Lernen**, wobei die Themen dafür gemeinsam festgelegt wurden.

Im Gegenzug dazu erhielten die Schulen eine umfassende Unterstützung von außen: So bekam jede Schule in Österreich ein Materialpaket zu Globalem Lernen für die LehrerInnen- und Schulbibliothek; die betreuenden Bildungsorganisationen unterstützten bei der Jahres- und Unterrichtsplanung und führten gemeinsam mit LehrerIn-

nen Teamteaching-Einheiten durch. Auch schulbezogene Veranstaltungen zu Globalem Lernen wurden gemeinsam organisiert: so etwa Lesungen von AutorInnen aus dem globalen Süden oder Forumtheatervorführungen. Ein besonderer Mehrwert für die beteiligten Schulen war auch die internationale Dimension des Projektes. Jede Schule hatte die Möglichkeit, eine/n Lehrer/in zu einer internationalen Studienreise zu entsenden. Die erste Studienreise führte im Oktober 2010 nach Großbritannien, die zweite im Oktober 2011 nach Benin. Dabei wurden auch Pilotschulen der jeweiligen Länder besucht, die LehrerInnen gestalteten Unterrichtseinheiten gemeinsam und hatten viel Zeit für internationale Austauschgespräche. Für alle Beteiligten waren diese Studienreisen besondere Erlebnisse und ein großer Motivationsfaktor für die Weiterarbeit.

nen Teamteaching-Einheiten durch. Auch schulbezogene Veranstaltungen zu Globalem Lernen wurden gemeinsam organisiert: so etwa Lesungen von AutorInnen aus dem globalen Süden oder Forumtheatervorführungen.

Ein besonderer Mehrwert für die beteiligten Schulen war auch die internationale Dimension des Projektes. Jede Schule hatte die Möglichkeit, eine/n Lehrer/in zu einer internationalen Studienreise zu entsenden. Die erste Studienreise führte im Oktober 2010 nach Großbritannien, die zweite im Oktober 2011 nach Benin. Dabei wurden auch Pilotschulen der jeweiligen Länder besucht, die LehrerInnen gestalteten Unterrichtseinheiten gemeinsam und hatten viel Zeit für internationale Austauschgespräche. Für alle Beteiligten waren diese Studienreisen besondere Erlebnisse und ein großer Motivationsfaktor für die Weiterarbeit.



ÖSTERREICH

BRG 6 Marchettigasse | AHS
Marchettigasse 3, 1060 Wien
www.marchettigasse.at

BORG3 | AHS
Landstraßer Hauptstraße 70, 1030 Wien
www.borg3.at

GEPS Marktgasse | Volksschule
Marktgasse 31-35, 1090 Wien
http://geps-vsmarktgasse.at

GEPS Reisnerstraße | Volksschule
Reisnerstraße 43, 1030 Wien
www.ewp.co.at/vsreisnerstrasse2

BG/BRG Rainergasse | AHS
Rainergasse 39, 1050 Wien
http://rainergymnasium.at

WMS Leipziger Platz | Neue Mittelschule
Leipziger Platz 1, 1200 Wien
www.wms-lp.at

GEPS St. Elisabethplatz | Volksschule
St. Elisabeth-Platz 8, 1040 Wien
www.schulen.wien.at/schulen/904011

BRG in der Au | AHS
Bachlechnerstraße 35, 6020 Innsbruck
www.brg-inderau.tsn.at

BG/BRG Sillgasse | AHS
Sillgasse 10, 6020 Innsbruck
www.bg-sillgasse.tsn.at

Landwirtschaftliche Landeslehranstalt Imst |
Landwirtschaftliche Fachschule
Meraner Straße 6, 6460 Imst
http://lla.ihc.at

BENIN

Collège Catholique Notre Dame de Lourdes |
Privates und konfessionelles (Katholisches) Gymnasium
Porto Novo
abbedirector@yahoo.fr

Lycée Toffa 1^{er} | Öffentliches Mädchen-Gymnasium
Porto Novo
Toffa1erlycee@yahoo.fr

Groupe Scolaire Les Pitchounes Sainte Hélène |
Private Vor- und Volksschule
Porto Novo
lpitchounes@yahoo.fr

Collège d'Enseignement Général de Gbégamey |
Öffentliches Gymnasium
Cotonou ricongol@yahoo.fr

Groupe Scolaire Bilingue Léopold Sédar Senghor |
Privates Gymnasium
Abomey-Calavi
Complexe12s@yahoo.fr

BRASILIEN

Colégio Bandeirantes | Privatschule
Rua Estela, 268, São Paulo, São Paulo, CEP 0411-001
www.colband.com.br

E-M.E.f. Guilherme de Almeida |
Öffentliche Schule der Stadt São Paulo
Rua Faustino Paganini, 647, São Paulo, CEP 03732-010
www.guilaboratorio.multiply.com

E.E. Julia Macedo Pantoja |
Öffentliche Schule der Provinz São Paulo
Rua Assup, 200, São Paulo, CEP 03137-050
www.decentrosul.edunet.sp.gov.br

E.E. Luiza Hidaka Suzano |
Öffentliche Schule der Provinz São Paulo
Rua José Correa Gonçalves, 120 Suzano, CEP 08675-130
www.desuzano.edunet.sp.gov.br

Politeia São Paulo | Privatschule
Rua Germaine Buchard, 511, São Paulo, CEP 05002-062
www.escolapoliteia.com.br

Teia Multicultural São Paulo | Privatschule
Rua Germaine Buchard, 511, São Paulo, CEP 05002-206
www.teiamulticultural.com.br



TSCHECHIEN

Gymnázium Olomouc-Hejčín | Öffentliches Gymnasium
Tomkova 314/45, Hejčín, 779 00 Olomouc
www.gytool.cz

Slovanské gymnázium Olomouc | Öffentliches Gymnasium
Jiřího z Poděbrad 936/13,
779 00 Olomouc
www.sgo.cz

FZŠ Olomouc, Hálkova 4 | Volksschule
Hálkova 335/4, 779 00 Olomouc
www.zshalkova.cz

ZŠ a MŠ Horka nad Moravou | Volksschule
Lidická 9, 783 35 Horka nad Moravou
www.zshorka.cz

ZŠ a MŠ Jana Železného Prostějov | Volksschule
Sídliště Svobody 3577/78
796 01 Prostějov
www.zsjz.cz

ZŠ Karla staršího ze Žerotína Bludov | Volksschule
Nová Dědina 368, 789 61 BLUDOV
www.zsbludov.cz

ZŠ Loštice, okr. Šumperk | Volksschule
Komenského 17, 789 83 Loštice
www.zslostice.eu

ZŠ a MŠ Olomouc – Nemilany, Raisova 1 | Volksschule
Raisova 1, 783 02 Olomouc – Nemilany
www.zsnem.cz

ZŠ Svatoplukova 7, Šternberk | Volksschule
Svatoplukova 1419/7, 785 01 Šternberk
www.zssvatoplukova.cz

ZŠ a MŠ Velký Újezd | Volksschule
Velký Újezd 321, 783 55 Velký Újezd
www.skolavelkyujezd.cz

GROSSBRITANNIEN

Allerton Primary School | Volksschule
Garforth Street, Allerton. Bradford, BD15 7HB
office@allerton.bradford.sch.uk

Brudenell Primary School | Volksschule
Welton Place. Leeds, LS6 1EW
daviesje04@leedslearning.net

English Martyrs R.C. Primary School | Volksschule
Dewsbury Road, Wakefield. WF2 9DD
office@englishmartyrs.
wakefield.sch.uk

Kinsley Primary School | Volksschule
Wakefield Road, Fitzwilliam. Pontefract WF9 5BP
headteacher@wakefield.sch.uk

St. Benedict's School | Volksschule
Station Fields, Garforth. Leeds, LS25 1PS
Woolleyj02@leedslearning.net

St. Philip's R.C. Primary School | Volksschule
St. Philip's Ave. Middleton. Leeds, LS10 3SL
Taylore03@leedslearning.net

Whitecote Primary School | Volksschule
Wellington Grove. Bramley. Leeds, LS13 2LQ
headteacher@leedslearning.net

Greenhill Primary School | Volksschule
Eastmoor. Wakefield, WF1 4LU
headteacher@greenhill.
wakefield.sch.uk

Belle Vue Girls School | Secondary School
Thorn Lane, Bingley Road. Bradford, BD9 6AA
community@bvg.ngfl.ac.uk

Belle Vue Boys School | Secondary School
Thorn Lane, Haworth Road. Bradford, BD9 6ND
info@bvb.ngfl.ac.uk

Immanuel College | Secondary School
Leeds Road, Bradford. BD10 9AQ
office@immanuelcolleg.net



Von den Erfahrungen des Global Curriculum Projektes zu einem Modell

Das Global Curriculum Projekt war ein Pilotprojekt, in welchem modellhaft ausprobiert wurde, wie es gelingen kann, Globales Lernen möglichst breit im Alltag einer Schule zu verankern. Dafür ist es notwendig, dass mehrere überzeugte LehrerInnen gemeinsam mit der Schulleitung an einem Strang ziehen und nicht nur punktuell, sondern auch längerfristig Globales Lernen als Zielperspektive im Auge behalten.

Dieses **Modell** möchten wir hier als einen mehrstufigen Prozess beschreiben, der sich im Global Curriculum Projekt bewährt hat. Selbstverständlich ist dieses Modell kein letztgültiges. Es gilt vielmehr, es der jeweiligen Schulrealität, den vorhandenen Ressourcen und Bedürfnissen anzupassen.

Die Ressourcenfrage ist in diesem Zusammenhang immer relevant. Die größten Ressourcen sind aber unserer Erfahrung nach immer die „unbezahlbaren“: das Interesse und Engagement der LehrerInnen und die Neugier und Begeisterungsfähigkeit der SchülerInnen.

Im Folgenden beschreiben wir das Modell mit mehreren Stufen:

Schritt 1: Ein Schulteam zu Globalem Lernen bilden

Schritt 2: Anknüpfungspunkte für Globales Lernen in den Lehrplänen finden

Schritt 3: Unterricht neu planen anhand von thematischen Achsen

Schritt 4: Eine stimmige Methodik wählen

Schritt 5: Unterstützungsprogramme für Schulen

Schritt 6: Evaluierung

SCHRITT 1: EIN SCHULTEAM ZU GLOBALEM LERNEN BILDEN

Viele Projekte zu Globalem Lernen werden als Initiative von einzelnen LehrerInnen und/oder Unterrichtsfächern gestartet. Gerade ein Arbeiten in Schulteams verteilt Verantwortung und bringt unschätzbare Synergien für einen fächerübergreifenden oder fächerverbindenden Unterricht im Sinne des Globalen Lernens. **Im Schritt eins geht es darum, Teams zusammenzustellen, die gemeinsam Globales Lernen in einer Schule umsetzen.**

Zusammensetzung des Schulteams.

Das Schulteam sollte jedenfalls aus einer Gruppe von zumindest fünf LehrerInnen bestehen. Es ist zu empfehlen, dass die LehrerInnen verschiedene Fächer unterrichten und auch ein unterschiedliches Niveau an Erfahrung mitbringen. Teil des Schulteams können auch sein: SchuldirektorInnen, SchuladministratorInnen, SchülerInnen (z.B. SchulsprecherInnen, KlassensprecherInnen) oder Mitglieder des Elternvereins. Für das Schulteam ist es wichtig, im Laufe der Zeit ein gemeinsames Verständnis von Globalem Lernen zu entwickeln und verbindliche Regeln für die Zusammenarbeit festzulegen.

Koordination des Schulteams. Dieses Schulteam braucht eine Koordination, die unter den beteiligten LehrerInnen bestimmt oder gewählt werden sollte. Die/der Koordinator/in sollte die Gruppe regelmäßig zu Planungs- und Evaluationstreffen einladen, die Themen der Gruppe im Kollegium und gegenüber der Schulleitung einbringen u. a. m. Für die Koordination sollten optimalerweise Zeitressourcen zur Verfügung stehen.

Ziele und Ablauf festlegen. Im Schulteam soll diskutiert und entschieden

werden, welche Ziele sich das Team setzt, in welcher Form die Zusammenarbeit gestaltet wird und welche Aktivitäten zu Globalem Lernen gemeinsam durchgeführt werden. Hier können zu klärende Fragen sein:

- Auf der Unterrichtsebene: Mit welcher Klasse/mit welchen Klassen/Jahrgängen will man in diesem Team gemeinsam arbeiten? Welche thematischen Schwerpunkte soll es geben?
- Auf der Schulebene: Werden auch Schritte geplant, die die gesamte Schule betreffen (z.B. im Bereich der Schulkantine, im Bereich der Schulhausgestaltung etc.)?
- Auf der übergeordneten Ebene: Welche Akteure und Ressourcen können noch hilfreich für unser Vorhaben sein (z.B. außerschulische Organisationen, Bibliotheken, Schulwettbewerbe, Internetforen etc.)?

Unserer Erfahrung nach sollten die Ziele – vor allem zu Beginn – nicht zu hoch gesteckt werden. Es geht hier nicht primär um einen möglichst großen Output, sondern vor allem um die Entwicklung einer Kultur der Zusammenarbeit innerhalb einer Gruppe von LehrerInnen, die gemeinsam das Globale Lernen voranbringen möchten. Das Team soll es ermöglichen, gemeinsam Erfahrungen mit Globalem Lernen zu machen, diese auszutauschen und zu reflektieren.

Vereinbarungen treffen. Es ist zu empfehlen, eine Vereinbarung im Schulteam zu schließen, die auch von der Schulleitung unterschrieben wird. Die Vereinbarung soll die Ziele des Schulteams auflisten, den Zusatznutzen, der aus dem Prozess für die Schule erwächst, beschreiben und auch ergänzende finanzielle Mittel oder Werteinheiten definieren.



SCHRITT 2: ANKNÜPFUNGSPUNKTE FÜR GLOBALES LERNEN IN DEN LEHRPLÄNEN FINDEN

In den Fachlehrplänen wird ein Orientierungsrahmen für Inhalte, Methodik und Didaktik des Unterrichts vorgegeben. Mit Themen wie kulturelle Vielfalt, Globalisierung, Menschenrechte und vielem mehr ist Globales Lernen bereits stärker in den österreichischen Lehrplänen verankert als

man vielleicht vermuten möchte. **Im Schritt zwei geht es darum, diese Themen und Zugänge in den Lehrplänen sichtbar zu machen.**

Globale Bildung in den Unterricht zu integrieren ist also keine Zusatzaufgabe oder außerhalb des Curriculums stehend, sondern Teil dessen, was Österreichs SchülerInnen in ihrer Schullaufbahn erlernen sollen. Die Inhalte des Globalen Lernens ziehen sich

dabei durch alle Schultypen, -stufen und -fächer. Die österreichischen Lehrpläne bieten eine Fülle von Anknüpfungspunkten zu Globalem Lernen. Dazu finden Sie auf den folgenden Seiten einige exemplarische Beispiele.

BEISPIELE FÜR GLOBALES LERNEN IN DEN LEHRPLÄNEN DER VOLKSSCHULE

In dieser Phase beginnen die SchülerInnen zu erkennen, dass jeder Mensch wertvoll ist. Sie fangen an, sich in Beziehung zu anderen zu stellen und zu verstehen, dass es unterschiedliche Lebensweisen und Kulturen gibt. Sie lernen, dass alle Menschen die gleichen Grundbedürfnisse haben und dass jeder Mensch die gleichen Rechte hat.



Deutsch, Lesen, Schreiben

Die SchülerInnen werden in ihrer Bereitschaft und Fähigkeit zu zwischenmenschlicher Verständigung im mündlichen und schriftlichen Bereich durch Lernen mit und über Sprache gefördert. Dabei lernen die SchülerInnen die Wertschätzung aller Sprachen und Kulturen.

Dadurch ist es ihnen möglich, sich selbst wertzuschätzen und Menschen verschiedener Herkunft respektvoll und mit Interesse zu begegnen.

Themenbeispiele für die Umsetzung im Unterricht:

- Sprachenvielfalt in unserer Klasse: wir begrüßen uns in verschiedenen Sprachen
- Geschichten über das „Anderssein“: was mich und dich besonders macht
- Märchen aus aller Welt
- „Kinder aller Welt erzählen“: Geschichten über den Kinderalltag anderswo



Bewegung und Sport

Die SchülerInnen spielen gemeinsam Spiele verschiedener Länder und erlernen Tänze unterschiedlicher Kulturen.

Dadurch wird die Kooperationsbereitschaft und Interaktionsfähigkeit der SchülerInnen gesteigert und ein freudvoller Zugang zu verschiedenen Kulturen ermöglicht.

Themenbeispiele für die Umsetzung im Unterricht:

- Ballspiele aus aller Welt
- Bewegte Kooperationsspiele zum Sozialen Lernen



Sachunterricht

Die SchülerInnen werden befähigt, ihre unmittelbare und mittelbare Lebenswirklichkeit zu erschließen.

Im Zentrum des Unterrichts stehen vielseitige Betrachtungsweisen der Wirklichkeit.

Dadurch werden die SchülerInnen zu einem differenzierten Betrachten und Verstehen ihrer Lebenswelt geführt und damit zu bewusstem und eigenständigem Handeln befähigt.

Teilbereiche des Sachunterrichts

Erfahrungs- und Lernbereich: Gemeinschaft

Die SchülerInnen setzen sich mit kleineren bis hin zu größeren Gefügen in der Gesellschaft auseinander, die sie in ihrer Lebenswelt umgeben.

Dadurch lernen sich die SchülerInnen zunehmend selbst besser kennen und können ihre soziale Handlungsfähigkeit erweitern.

Themenbeispiele für die Umsetzung im Unterricht:

- Familien können verschieden sein: Auseinandersetzung mit verschiedenen Familienformen
- Gespielt wird auf der ganzen Welt
- Alle Kinder haben Rechte: Projekte zu den Kinderrechten
- „Wir lernen streiten“: einen konstruktiven Umgang mit Konflikten erlernen

Erfahrungs- und Lernbereich: Natur

Die SchülerInnen lernen die Natur als Lebensgrundlage des Menschen und den Menschen selbst als einen Teil der Natur kennen.

Dadurch lernen die SchülerInnen verantwortungsbewusstes Verhalten gegenüber der Natur und dem eigenen Körper.

Themenbeispiele für die Umsetzung im Unterricht:

- Was passiert mit unserem Müll? – eine Exkursion
- Wasser: kostbares Gut!
- „Ein Ausflug in den Regenwald“

Erfahrungs- und Lernbereich: Raum

Die SchülerInnen erhalten erste Einsichten in Raumgefüge ihrer Umgebung am Beispiel des Heimatortes, des



politischen Bezirkes, des Bundeslandes sowie anderer Regionen.

Dadurch erlernen sie sich zu orientieren und sich selbst als Teil eines größeren Zusammenhanges kennen.

Themenbeispiele für die Umsetzung im Unterricht:

- „Ich geh’ zu Fuß“: Verkehr in unserer Umgebung
- „Berge gibt’s nicht nur bei uns“
- „Überall komm’ ich vorbei“: ein Fluss erzählt seine Geschichte

Erfahrungs- und Lernbereich: Zeit

Die SchülerInnen lernen zeitliche Abläufe und Folgen kennen.

Dadurch wird das Bewusstsein, dass sich soziale, politische, wirtschaftliche und kulturelle Gegebenheiten in der Gegenwart auswirken und die Zukunft beeinflussen können, gefördert.

Themenbeispiele für die Umsetzung im Unterricht:

- „Oma, erzähl mir mal...“: Kinder befragen ältere Menschen über ihre Kindheit und erarbeiten bestimmte Themen (Leben ohne Handy, Ernährung damals und heute, Kindheit ohne Auto).
- „Das ist mein Tag“: Tagesabläufe von Kindern bei uns und anderswo vergleichen

Erfahrungs- und Lernbereich: Wirtschaft

Die SchülerInnen erlangen erste Einblicke in Bereiche der Wirtschaft und in wirtschaftliche Zusammenhänge.

Dadurch setzen die SchülerInnen die ersten Schritte für ein kritisches, überlegtes Konsumverhalten.

Themenbeispiele für die Umsetzung im Unterricht:

- „Was wächst denn da im Supermarkt?“ – wo unsere Lebensmittel herkommen
- Kostbares Brot: Grundnahrungsmittel bei uns und anderswo
- Die weite Reise unserer Schokolade

Erfahrungs- und Lernbereich: Technik

Die SchülerInnen machen erste Begegnungen mit technischen Gegebenheiten, mit Naturkräften und Stoffen in ihrer Umwelt.

Dadurch entwickeln die SchülerInnen Verständnis, dass der Mensch in das Ordnungsgefüge der Natur eingebettet, von den Naturgesetzen abhängig und für die Auswirkungen seiner Eingriffe in die Umwelt verantwortlich ist.

Themenbeispiele für die Umsetzung im Unterricht:

- „Energiespürnasen“: was alles Strom braucht
- Luft: warum wir sie brauchen und wie sie sauber bleibt
- Mit der Kraft der Sonne: Sonnenenergie mit einfachen Experimenten begreifen



Musik

Die SchülerInnen hören Musik, singen, musizieren und tanzen zu Musikverschiedener Weltregionen. Sie erlernen einen wertschätzenden Umgang mit verschiedenen Musikstilen.

Dadurch erleben die SchülerInnen einen freudvollen und wertschätzenden Zugang zu verschiedenen Kulturen und unterschiedlichen Ausdrucksformen.

Themenbeispiele für die Umsetzung im Unterricht:

- Musikinstrumente aus Müll basteln
- „Getrommelt wird auf der ganzen Welt“: Trommeln bauen und ausprobieren
- „Ein Wasserkonzert“: Musik mit Wassergeräuschen



Mathematik

Die SchülerInnen fangen an, Zahlen anhand von anschaulichen Beispielen in verschiedenen Zusammenhängen zu verwenden und lernen Mathematik als Grundlage für viele Lebensbereiche kennen.

Dadurch lernen die SchülerInnen verschiedene Inhalte zu vernetzen und in größere Kontexte zu stellen.

Themenbeispiele für die Umsetzung im Unterricht:

- „Zu Fuß“: Wege sammeln und berechnen
- Einfache Rechenbeispiele zum Fairen Handel: Wer verdient wie viel?
- „Wie viel Wasser wir brauchen“: einfache Rechnungen zum Wasserverbrauch



Religion

Die SchülerInnen lernen, dass es in ihrer unmittelbaren Umwelt verschiedene Glaubensrichtungen gibt und erarbeiten verbindende Momente der Religionen.

Dadurch können sie Bewusstsein und Respekt für verschiedene Ansichten entwickeln.

Themenbeispiele für die Umsetzung im Unterricht:

- Feste anderer Glaubensgemeinschaften: Gestaltung gemeinsamer Feste und Rituale
- „Wir wollen Frieden“: Was Frieden bedeutet und wie wir ihn fördern können



Textiles und Technisches Werken

Die SchülerInnen lernen unterschiedliche Materialeigenschaften, Herkunft und Gewinnung von Rohstoffen kennen.

Dadurch erkennen sie, dass ein Großteil von dem was sie umgibt, aus der Natur stammt, auch wenn das nicht mehr eindeutig sichtbar ist. Sie machen sich Gedanken über Arbeitsbedingungen und erkennen, dass alle Menschen und die Natur mit Respekt behandelt werden müssen. Der Werkunterricht kann gut mit Themen der anderen Fächer vernetzt werden:

Themenbeispiele für die Umsetzung im Unterricht:

- „Schätze aus Müll“: Spielsachen aus Verpackungsmaterialien herstellen
- „So groß ist unsere Erde“: wir basteln eine Weltkarte
- Wir bauen ein Wasserrad

Quellen: Lehrpläne der Volksschule für das österreichische Schulsystem



BEISPIELE FÜR GLOBALES LERNEN IN DEN LEHRPLÄNEN DER SEKUNDARSTUFE I

Die SchülerInnen weiten ihr Wissen über Zusammenhänge in einem immer größeren Rahmen aus und vertiefen ihre Kenntnisse über verschiedene Lebensweisen und Länder. Sie lernen Gemeinsamkeiten und Unterschiede und Ungerechtigkeiten zwischen Menschen und Orten der Welt kennen. Das Verständnis für die Wechselwirkungen zwischen Natur und Mensch wird vertieft. Darüber hinaus entwickeln sie ein Gefühl für soziale Gerechtigkeit und Verantwortung in der Gemeinschaft und fangen an zu verstehen, dass das eigene Tun lokale wie globale Auswirkungen haben kann.



Bewegung und Sport

Die SchülerInnen setzen sich spielerisch mit sich selbst, ihren Mitmenschen und Geschlechterrollen auseinander. Team- und Gruppenübungen erhöhen die Kooperationsbereitschaft und Interaktionsfähigkeit. Durch gemeinsam zu lösende Aufgabenstellungen lernen die SchülerInnen in der Gemeinschaft zu agieren.

Dadurch setzen sie sich mit den Einflüssen auf Individuum, Gesellschaft und Umwelt auseinander und entwickeln soziales Verantwortungsbewusstsein gegenüber Mitmenschen und Umwelt.

Themenbeispiele für die Umsetzung im Unterricht:

- Regeln des „Fair Play“: Fair Play-Regeln selber erfinden und ausprobieren
- „Die Natur als Sportgerät“: nachhaltiger Umgang mit Natur im Sport
- Körpersprache: mich und andere besser verstehen



Bildnerische Erziehung

Die SchülerInnen setzen sich mit künstlerischen Beispielen verschiedener Kulturen auseinander und erproben verschiedene Stile, Materialien und Thematiken im eigenen künstlerischen Schaffen. Sie erarbeiten in der Gruppe Konzepte für die Gestaltung ihrer Umwelt und nutzen dazu verschiedene Medien.

Dadurch entwickeln sie Wertschätzung für ästhetische Vielfalt. Freude an der Gestaltung und am gesellschaftlichen Engagement wird geweckt. Darüber hinaus lernen sie den verantwortungsbewussten Umgang mit Medien.

Themenbeispiele für die Umsetzung im Unterricht:

- „Kaligraphie: mehr als nur Schönschreiben“
- Schönheitsideale bearbeiten: mit Collagen und Fotostrecken arbeiten
- „So seh' ich meine Stadt“: Idealstädte erfinden und darstellen
- Körperschmuck in aller Welt: Tätowierungen, Piercings und Haartracht und ihre Bedeutung



Biologie und Umweltkunde

Die SchülerInnen erkennen Abläufe und Zusammenhänge in der Natur – auch in der Beziehung Umwelt

und Mensch. Sie setzen sich mit Umweltschutz und Nachhaltigkeit auseinander. In der direkten Begegnung mit der Natur wird Sensibilität geweckt und verantwortungsbewusstes Handeln entwickelt.

Dadurch können sie den Stellenwert der Natur im regionalen wie im globalen Kontext erkennen und lernen einen angemessenen Umgang mit Umwelt und Ressourcen.

Themenbeispiele für die Umsetzung im Unterricht:

- „Virtuelles Wasser“: Wie viel Wasser steckt in alltäglichen Produkten?
- Wälder dieser Welt und ihre Bedeutung
- Klimawandel – Klimaschutz
- Gesundheit global: über die Verfügbarkeit von Medikamenten weltweit



Chemie

Im Chemieunterricht wird den SchülerInnen mit Hilfe von Experimenten der verantwortungsbewusste Umgang mit Stoffen nähergebracht. Möglichkeiten, Energie und Rohstoffe zu sparen, werden erörtert. Durch Lehrausgänge, Projekte und selbständiges Arbeiten setzen sich die SchülerInnen mit ethisch-moralischen Aspekten der Naturwissenschaften und Lösungsansätze für Umweltprobleme auseinander.

Dadurch setzen sich die SchülerInnen mit den Gefahren für die Umwelt auseinander und lernen, ethisch zu handeln.

Themenbeispiele für die Umsetzung im Unterricht:

- Plastik: Hintergründe zu Produktion und Entsorgung – mögliche Alternativen
- „Peak oil“: über die Begrenztheit fossiler Brennstoffe
- Chemikalien im Haushalt: Möglichkeiten des nachhaltigen Wirtschaftens im Haushalt



Fremdsprachenunterricht

Die SchülerInnen lernen Grundlegendes über Länder und Kulturen, in denen die Fremdsprachen verwendet werden. Sie lernen, dass in den neuen Sprachen teilweise gleiche oder ähnliche Wörter, Phrasen und grammatikalische Gesetzmäßigkeiten verwendet werden.

Dadurch werden sie für kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede sensibilisiert. Sie entwickeln Verständnis für die Vielfalt von Kulturen und Lebensweisen. Der Fremdsprachenunterricht ermöglicht auch die Beschäftigung mit Sachthemen zu globalen Fragen.

Themenbeispiele für die Umsetzung im Unterricht:

- „Small talk“: sich kennenlernen in verschiedenen Ländern
- Englisch als Weltsprache außerhalb Europas
- Bollywood: Filme aus Indien



Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Die SchülerInnen lernen über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, deren komplexe Zusammenhänge und unterschiedliche Deutungsmuster. Der Geschichtsunterricht ist in einen lokalen, regionalen, nationalen, kontinentalen und globalen Rahmen eingebettet. Im differenzierten Umgang mit Thematiken wie Macht, Krieg/Frieden, Geschlechtergeschichte, Gerechtigkeit, Respekt wird der Weg zu einer reflektierten Identität geöffnet. Die SchülerInnen setzen sich anhand von historischen Beispielen mit Religionen, Weltanschauungen, gesellschaftlichen und kulturellen Phänomenen sowie den Menschenrechten auseinander.

Dadurch lernen sie Thematiken aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. Sie lernen, dass Ereignisse an einem Ort Ursachen und Folgen an anderen Orten zugrunde liegen können. Sie vertiefen ihren Respekt vor unterschiedlichen Weltansichten.

Themenbeispiele für die Umsetzung im Unterricht:

- Geschichte und Lebensweise indigener Völker verschiedener Kontinente
- Tourismus gestern und heute
- Gewürzhandel als Beispiel kolonialer Wirtschaftsstrukturen
- Im Vergleich: Produktionsketten und Produktionsstätten von Textilien 1780 und heute



Mathematik

Die SchülerInnen lernen Mathematik als einen beziehungsreichen Tätigkeitsbereich kennen. Sie entwickeln verschiedene Lösungswege, vernetzen Inhalte und schulen kritisches Denken und Argumentieren. Selbständiges Entdecken fördert dabei Erfolgserlebnisse.

Dadurch lernen die SchülerInnen die Welt in fachbezogener Art wahrzunehmen und zu verstehen. Sie steigern ihre Problemlösungskompetenz. Sie entwickeln Verantwortung für sich und ihre Umwelt.

Themenbeispiele für die Umsetzung im Unterricht:

- „Virtuelles Wasser: Berechnungen zum Wasserverbrauch eines Warenkorbes anstellen

- Mobilität: CO₂-Ausstoß verschiedener Verkehrsmittel berechnen
- „Eine lange Reise“: Berechnungen über Transportwege von Alltagsprodukten



Physik

Die SchülerInnen setzen sich mit der Vielschichtigkeit des Umweltbegriffes auseinander und gewinnen Einsicht in die Bedeutung technischer Entwicklungen für Gesellschaft und Umwelt. Sie setzen sich kritisch mit der Umsetzung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse auseinander. Im Unterricht entdecken und forschen sie selbstständig.

Dadurch lernen die SchülerInnen bewusst mit Umwelt und Technik umzugehen und erkennen, dass sie Mitverantwortung im Umgang mit der Umwelt haben.

Themenbeispiele für die Umsetzung im Unterricht:

- Aluminium: Bilanz eines Produktes
- Erneuerbare Energien
- Meeresströmungen und Klimawandel



Technisches und Textiles Werken

Die SchülerInnen setzen sich mit Natur und Technik auseinander. Sie entwerfen Gegenstände für das tägliche Leben. In der Umsetzung verwenden sie unterschiedliche Werkstoffe.

Dadurch lernen sie, dass sie ihre Umwelt aktiv mitgestalten können und dass Rücksicht auf Umweltbedingungen und Mitmenschen dabei grundlegend ist.

Themenbeispiele für die Umsetzung im Unterricht:

- „Ökologischer Fußabdruck“ von Natur- und Kunstfasern
- Der lange Weg meiner Jeans
- Re-Design: neue Mode aus alten Kleidern
- Holz: Hintergründe zu einem Werkstoff

Quellen: Lehrpläne der Sekundarstufe I für das österreichische Schulsystem



BEISPIELE FÜR GLOBALES LERNEN IN DEN LEHRPLÄNEN DER SEKUNDARSTUFE II

Die SchülerInnen vertiefen ihr Bewusstsein über ihre Rolle im Hinblick auf lokale und globale Zusammenhänge und erweitern ihr Wissen über die Welt. Sie beschäftigen sich intensiver mit Themen wie Umwelt, Menschenrechte oder Vielfalt und können die Notwendigkeit, sich selbst aktiv für eine gerechtere Welt einzusetzen, erkennen. Sie lernen sich kritisch mit Informationsquellen auseinanderzusetzen und Ungerechtigkeiten und Diskriminierung zu erkennen.

Bildnerische Erziehung

Die SchülerInnen lernen Funktion und Bedeutung von Kunst, Architektur und visuellen Medien im gesellschaftspolitischen Kontext zu reflektieren und das jeweilige kulturelle Umfeld in größere gesellschaftliche Zusammenhänge zu stellen. Sie setzen sich mit den Wechselbeziehungen zwischen ästhetischen Erscheinungsformen und gesellschaftlichen Entwicklungen – innerhalb und außerhalb Europas – auseinander und spüren gesellschaftliche Normen und Klischees in visuellen Darstellungen auf. Im Unterricht werden geschlechterspezifische Rollenbilder in Alltag, Kunst und Medien thematisiert.

Dadurch werden die SchülerInnen zu emanzipatorischem, solidarischem und verantwortungsbewusstem Handeln hingeführt. Verantwortungsbewusstsein bei der Mitgestaltung der Umwelt wird entwickelt.

Themenbeispiele für die Umsetzung im Unterricht:

- Anders bauen: über nachhaltige Architektur
- Gegenwartskunst aus China: Ai Weiwei als Beispiel gesellschaftskritischen Kunstschaffens
- Klischees in der visuellen Darstellung Afrikas

Biologie und Umweltkunde

Die SchülerInnen setzen sich mit den Auswirkungen menschlichen Handelns auf die Natur und ethischen Fragestellungen in der Forschung auseinander. Zusammenhänge, Kreisläufe und gegenseitige Abhängigkeiten werden erörtert.

Dadurch entwickeln die SchülerInnen ein aufgeklärtes Welt- und Naturverständnis. Sie erlernen einen umweltbewussten, nachhaltigen Umgang mit unseren Lebensgrundlagen.

Themenbeispiele für die Umsetzung im Unterricht:

- Gentechnisch verändertes Saatgut: Chancen und Gefahren
- „Boden: knappes Gut“: zum Schutz fruchtbarer Böden
- Biologische Vielfalt: warum sie gefährdet ist und wie sie geschützt werden kann
- Nachhaltiger Lebensstil am Beispiel Ernährung

Deutsch

Die SchülerInnen bearbeiten deutschsprachige Literatur im Kontext der Weltliteratur. Sie analysieren Texte und ihre Entstehungsbedingungen und ordnen Texte in ihren kulturellen und historischen Kontext ein. Sie reflektieren die Medien. Informationen werden alleine und in Teamarbeit gefunden und verarbeitet.

Dadurch erlangen die SchülerInnen die Kompetenz, sich in einer mehrsprachigen und multikulturellen Gesellschaft zu orientieren und wertschätzend mit Sprachvarietäten umzugehen. Der Umgang mit Medien fördert die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Auswirkungen technischer Kommunikationsmittel. Durch selbstbestimmtes Arbeiten wird die aktive und kritische Aneignung von Wissen gefördert. Die Weiterentwicklung der eigenen Ausdrucks-, Empathie- und Argumentationsfähigkeit wird durch eigene Textproduktionen gefördert.

Themenbeispiele für die Umsetzung im Unterricht:

- Literaturschaffen österreichischer AutorInnen mit Migrationshintergrund
- Medienanalyse: die Darstellung Afrikas in österreichischen Printmedien
- Filmsprache: „Kassenschlager“ kritisch analysieren
- Einblicke in das Werk von Literaturnobelpreisträger Mo Yan anhand von Textbeispielen

Fremdsprachen

Die SchülerInnen befassen sich mit vernetzten, internationalen und interkulturellen Themenstellungen und hinterfragen kulturelle Stereotypen und Klischees.

Dadurch werden die SchülerInnen für die Sprachenvielfalt Europas und der Welt sensibilisiert und entwickeln Verständnis für unterschiedliche Kulturen und Lebensweisen. Sie erlangen Weltoffenheit und Verständnis für gesellschaftliche und globale Zusammenhänge.

Themenbeispiele für die Umsetzung im Unterricht:

- Engl.: Colonialism and its consequences
- Engl.: Climate change
- Frnz.: La littérature féminine d'Algérie
- Frnz.: La politique française sur l'immigration
- Span.: Niños de la calle

Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung

Die SchülerInnen lernen Grundstrukturen und Strukturwandel der Weltgeschichte kennen und entwickeln ein Verständnis für gesellschaftliche und globale Zusammenhänge. Sie setzen sich mit den verschiedenen Rollen der Geschlechter in der Geschichte auseinander und beschäftigen sich mit den Menschenrechten. Sie erfassen Sachverhalte und Probleme in ihrer Vielschichtigkeit – mit Ursachen und Folgen. Sie erkennen sich selbst als historische und politische Subjekte.

Dadurch können historische Entwicklungen und Handlungsweisen in ihrer Gesamtheit erfasst werden.



Kritikfähigkeit und politische Mündigkeit werden geschult. Die SchülerInnen erkennen, dass Geschlechterrollen veränderlich und gestaltbar sind. Vorurteile, Rassismen und Stereotype können überwunden werden. Sie lernen verschiedene Möglichkeiten der Mitbestimmung kennen.

Themenbeispiele für die Umsetzung im Unterricht:

- Beispiele nachhaltigen Wirtschaftens in der Geschichte
- Ursachen von Migration im Vergleich
- Auswirkungen des 2. Weltkrieges auf Afrika und Asien
- Politische Protestformen der Gegenwart



Geographie und Wirtschaftskunde

Die SchülerInnen lernen über Motive und Auswirkungen, Gesetzmäßigkeiten und Probleme menschlichen Handelns in den eng miteinander verflochtenen Aktionsbereichen „Raum, Gesellschaft und Wirtschaft“. Sie setzen sich mit gesamtwirtschaftlichen Gesetzmäßigkeiten, Strukturen und Problemen auseinander. Sie diskutieren über die Auswirkungen menschlicher Eingriffe in die Natur. Alle Bereiche werden in lokale bis globale Kontexte gestellt.

Dadurch wird selbständiges Erkennen von Problemen und Finden von Lösungswegen geschult. Die SchülerInnen werden motiviert, sich mit lokalen, regionalen und globalen Fragestellungen auseinanderzusetzen und Verantwortung für die „Eine Welt“ zu übernehmen.

Themenbeispiele für die Umsetzung im Unterricht:

- Bodenschätze am Beispiel Metalle im Handy
- Megacities: Lebensqualität und Stadtentwicklung
- Globalisierungsprozesse anhand täglicher Konsumprodukte nachverfolgen
- Chinesische Binnenmigration im Kontext der Globalisierung
- Welternährung: Auswirkungen unseres Ernährungsverhaltens global



Informatik

Grundlegende Strukturen von Gesellschaft, Natur und Technik werden für die SchülerInnen aus Sicht der Informatik transparent gemacht. Die SchülerInnen setzen sich kritisch mit der Bedeutung der Informationstechnologien für sie selbst und für andere auseinander. Informationstechnologien werden von verschiedenen Blickwinkeln (sozial, ökonomisch, politisch, ethisch) beleuchtet.

Dadurch erlernen die SchülerInnen einen kritischen Umgang mit Informationstechnologien über Grenzen hinweg. Sie lernen, die Chancen und Probleme von Informationstechnologien einzuschätzen und sich eine reflektierte Meinung dazu zu bilden.

Themenbeispiele für die Umsetzung im Unterricht:

- Digital divide: Wer hat Zugang zum Netz?
- Facebook und Co: Möglichkeit globaler Vernetzung?



Physik

Die SchülerInnen erhalten Einblicke in die Vorläufigkeit von naturwissenschaftlichen Erkenntnissen und erlernen anhand authentischer Problemstellungen Zusammenhänge zu erkennen und darzustellen. Ethische Maßstäbe in der gesellschaftsrelevanten Umsetzung werden diskutiert.

Dadurch werden SchülerInnen zum verantwortungsbewussten Umgang mit der Umwelt befähigt und erkennen die Bedeutung neuer Sichtweisen bei anstehenden Problemen.

Themenbeispiele für die Umsetzung im Unterricht:

- Nutzen und Schaden von Agrotreibstoffen
- Der Ausstieg aus der Atomenergie und seine Voraussetzungen
- Die Automatisierung der Arbeit am Beispiel von Fließbandarbeit



Psychologie und Philosophie

Die SchülerInnen erhalten Impulse zur Selbstreflexion, um ein besseres Verständnis der Mitmenschen zu erhalten. Werte, Weltanschauungen und Legitimationsmuster von gesellschaftlichen Ordnungen (regional bis global) werden hinterfragt.

Dadurch erlangen die SchülerInnen eine kritische Urteilsfähigkeit in Bezug auf Werte und Weltanschauungen, außerdem soziale Sensibilität als Grundlage für demokratisches Denken und Handeln.

Themenbeispiele für die Unterrichtsgestaltung:

- Das Eigene und das Fremde: wie sich Identitäten entwickeln
- Außereuropäische philosophische Traditionen
- Gewaltfreie Kommunikation
- „Menschenwürdige Arbeit“ als Teil des „Guten Lebens“



Musikerziehung

Die SchülerInnen erwerben die Fähigkeit, Musik in einem kulturhistorischen und thematischen Kontext richtig einzuordnen. Sie setzen sich kritisch mit vielfältigen musikalischen Ausdrucks- und Erscheinungsformen auseinander. Sie diskutieren Wechselwirkungen von Individuum, Kultur und Gesellschaft und reflektieren das Musikangebot und verschiedene Funktionen von Musik.

Dadurch erlangen die SchülerInnen Verständnis für soziokulturelle Gegebenheiten des Musiklebens und entwickeln kritisches Reflexionsvermögen.

Themenbeispiele für die Umsetzung im Unterricht:

- Protestlieder im globalen Kontext
- Weltmusik und ihre Einflüsse
- Heimatbilder in der volkstümlichen Musik



Religion

Die SchülerInnen setzen sich mit verschiedenen Religionen und Weltanschauungen auseinander. Sie beschäftigen sich mit den Grundlagen für ein friedliches Zusammenleben.



Dadurch lernen die SchülerInnen offen auf Menschen anderer Glaubensrichtungen zuzugehen und den Glauben Anderer zu respektieren und wertzuschätzen.

Themenbeispiele für die Umsetzung im Unterricht:

- Gentechnik: Bewertungsmöglichkeiten aus ethischer Perspektive

- Frauenbilder – Männerbilder in den Weltreligionen
- Moderne Heilsversprechen und ihre Folgen
- Außereuropäische Schöpfungsmythen

Quellen: Lehrpläne der Sekundarstufe I für das österreichische Schulsystem

SCHRITT 3: UNTERRICHT NEU PLANEN ANHAND VON THEMATISCHEN ACHSEN

Schlüsselthemen im Global Curriculum Projekt. Eine wesentliche Herausforderung für LehrerInnen heute Globales Lernen zu unterrichten, besteht in der Strukturierung der vielen Themen und Inhalte. Das erzeugt oftmals Hemmungen, überhaupt Globales Lernen im Unterricht aufzugreifen. Von SchülerInnenseite aus gedacht besteht die Gefahr, dass die unterschiedlichen Themen zwar als „buntes Sammelsurium“ erscheinen, aber ihr innerer Zusammenhang unverstanden bleibt. Um das weite Themenspektrum zu strukturieren und sinnvolle Lernfelder zu eröffnen, haben die Projektpartner im Global Curriculum Projekt acht Schlüsselthemen als Ori-

entierungsrahmen entwickelt, die unserer Meinung nach sehr viele inhaltliche Aspekte des Globalen Lernens abdecken. Die Pilotschulen wurden eingeladen, ihre Unterrichtsplanung und -gestaltung in diesem thematischen Rahmen vorzunehmen.

Schlüsselthemen. Die Schlüsselthemen ermöglichen es, verschieden Themen auch unterschiedlicher Fächer in einen sinnvollen Zusammenhang zu stellen. Dadurch werden Lernprozesse ermöglicht, die über das Einzelthema hinaus reichen: vernetzendes Denken und das Erkennen von Wechselwirkungen. Die Schlüsselthemen eignen sich vor allem, aber nicht ausschließlich für die fächerübergreifende und fächerverbindende Unterrichtsplanung.

Lehrplankommentare. Im Rahmen des Global Curriculum Projektes wurden detaillierte Lehrplankommentare zu einzelnen Unterrichtsfächern erstellt; dies sowohl hinsichtlich der allgemeinen Bildungs- und Lehraufgaben und der Didaktik wie auch des Lehrstoffes. Diese Lehrplankommentare sind auf der Website des Projektes abrufbar:

www.globalcurriculum.net

Jahresplanung und Themenachsen.

Für eine neue Herangehensweise an die Unterrichtsplanung im Sinne des Globalen Lernens können einerseits diese Lehrplankommentare, andererseits die acht Schlüsselthemen herangezogen werden. Diese können im Schulteam „Globales Lernen“ bzw. mit FachkollegInnen und LehrerInnen anderer Fächer zu einer gemeinsamen Planung von Unterrichtsvorhaben herangezogen werden. So etwa könnten sich z.B. LehrerInnen der Fächer Deutsch, Geographie und Religion für eine Klasse eine gemeinsame Jahresplanung anhand der Themenachse „Soziale Gerechtigkeit“ überlegen. Oder aber LehrerInnen der Fächer Physik, Biologie und Chemie gemeinsam Unterrichtsschwerpunkte zur Themenachse „Nachhaltige Entwicklung“ ausarbeiten. Die gemeinsame Arbeit mit den Schlüsselthemen ergibt ungezählte Möglichkeiten. Auf diese Weise können LehrerInnen, die gemeinsam eine Klasse unterrichten, Jahresplanungen vornehmen. Dabei sollten auch SchülerInneninteressen miteinbezogen werden. Außerschulische Bildungsorganisationen – wie Südwind – können miteinbezogen werden und solche Planungen beratend unterstützen.



© Téclaire Ngo Tam, Südwind



DIE ACHT SCHLÜSSELTHEMEN DES GLOBAL CURRICULUM PROJEKTES

WELTBÜRGERINNENSCHAFT

Lernziele: Kenntnisse, Fähigkeiten und Werte aufbauen, die die Bereitschaft fördern, Verantwortung (im globalen Kontext) zu übernehmen;

Worum es geht:

- die Fähigkeit entwickeln, Informationen, Medien und Meinungen (aus verschiedenen Perspektiven) kritisch zu bewerten;
- internationale Bündnisse, Institutionen und Organisationen kennenlernen und über ihre Tätigkeitsbereiche, Ziele und Methoden Bescheid wissen;
- sich mit der Rolle von Regierungen, Nichtregierungsorganisationen und Zivilgesellschaften auseinandersetzen, deren Möglichkeiten, Spielräume und Grenzen erkennen;
- EntscheidungsträgerInnen identifizieren können;
- erfahren, dass die Anliegen junger Menschen wahrgenommen und respektiert werden;
- erkennen, wie man aktiv werden und globale Belange beeinflussen kann;
- erfassen, wie sich globale Zusammenhänge auf persönlicher und gesellschaftlicher Ebene sowie in lokalem, regionalem und nationalem Kontext widerspiegeln/auswirken;

VIELFALT UND INTERKULTURALITÄT

Lernziele: Unterschiede respektieren, Gemeinsamkeiten erkennen, Vielfalt wertschätzen, eigene Identität reflektieren;

Worum es geht:

- Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahrnehmen und anerkennen können;
- Respekt gegenüber anderen Lebensweisen, Kulturen, Gesellschaftsordnungen und Traditionen entwickeln;
- Vielfalt als etwas Wertvolles/Bereicherndes erfahren;
- den Einfluss von Lebensräumen und -umständen auf Kulturen und Gesellschaften erkennen;
- erkennen und anerkennen verschiedener Perspektiven;
- den Ursachen von Vorurteilen und Diskriminierung auf den Grund gehen können; imstande sein, diese zu entkräften und dagegen aktiv zu werden;

MENSCHENRECHTE

Lernziele: über Menschenrechte Bescheid wissen, sich selbst und Andere als Träger von Menschenrechten begreifen;

Worum es geht:

- sich der Bedeutung der Menschenrechte bewusst werden und diese achten;

- Rechte und Verantwortung im globalen Kontext verstehen;
- erkennen, dass Rechte und Pflichten nicht immer eingehalten werden und Möglichkeiten kennenlernen, Menschenrechte einzufordern (Beispiele kennen, in denen Menschenrechte erkämpft wurden);
- Menschenrechte als Rahmen verstehen können, gegen Ungleichheiten und Vorurteile aktiv zu sein;
- Bescheid wissen über die UN Kinderrechtsresolution, die EU-Menschenrechtskonvention und wie die Menschenrechte in Österreich verankert sind;
- die Universalität und Unteilbarkeit der Menschenrechte anerkennen;

GLOBALISIERUNG UND WELTWEITE VERFLECHTUNGEN

Lernziele: verstehen, dass Menschen, Wirtschaft, verschiedene Orte und Lebensumstände so untrennbar miteinander verknüpft sind, dass Entscheidungen und Geschehnisse Auswirkungen auf globalem Level haben; sich selbst als Teil dieser Verflechtungen wahrnehmen;

Worum es geht:

- globale Aspekte im täglichen Leben benennen können;
- verstehen, dass eigene Entscheidungen persönliche sowie globale Konsequenzen haben;
- die Verbindung zwischen dem eigenen Leben und dem Leben Anderer erkennen und rücksichtsvoll damit umgehen;
- die Welt als globale Gemeinschaft ansehen;
- sich darüber bewusst sein, dass Entscheidungen, die in Österreich getroffen werden, auch Menschen in anderen Teilen der Welt beeinflussen können und umgekehrt;

NACHHALTIGE ENTWICKLUNG

Lernziele: Einsicht erlangen, dass unser momentaner Lebensstil auf Kosten künftiger Generationen geht; nachhaltige Lebensstile entwickeln;

Worum es geht:

- akzeptieren, dass bestimmte Ressourcen der Erde begrenzt sind und daher einen verantwortungsvollen Umgang damit einfordern;
- die Verknüpfungen zwischen sozialen, ökonomischen und kulturellen Bereichen erfassen;
- Ideen und Umsetzungsmöglichkeiten für eine wünschenswerte Zukunft sammeln;
- erkennen, dass es neben wirtschaftlicher Entwicklung auch andere Aspekte von Lebensqualität gibt;
- erkennen, dass ungleiche Verteilung nachhaltige Entwicklung hemmt;
- Respekt gegenüber Mensch und Natur entwickeln;
- Möglichkeiten nachhaltiger Ressourcennutzung kennenlernen;



WELTSICHTEN UND WELTANSCHAUUNGEN

Lernziele: verstehen, dass Menschen verschiedene Standpunkte, Sichtweisen, Werte und Einstellungen haben; Perspektivenwechsel üben;

Worum es geht:

- Einsicht in Bedeutung und Hintergründe verschiedener Weltanschauungen gewinnen;
- bei der Betrachtung von bestimmten Themen, Ereignissen, Problemfeldern und Einstellungen verschiedene Blickwinkel einnehmen und unterschiedliche Perspektiven entwickeln;
- kontinuierliche Reflexion der eigenen Sichtweisen; erkennen, wodurch die eigenen Sichtweisen geprägt wurden/werden;
- Annahmen, Auffassungen und Aussagen hinterfragen und reflektieren;
- die Absichten von Medien kritisch hinterfragen; sich ihrer Macht auf Lebenskonzepte und Sichtweisen bewusst sein;
- verstehen, dass die Werte eines Menschen sein Handeln bestimmen;
- in der Auseinandersetzung mit bestimmten Themen und Problemstellungen, eigene und andere Werte und Weltanschauungen auf den Grund gehen;

SOZIALE GERECHTIGKEIT

Lernziele: die Bedeutung sozialer Gerechtigkeit als Grundlage nachhaltiger Entwicklung und eines funktionierenden Sozialwesens verinnerlichen;

Worum es geht:

- soziale Gerechtigkeit wertschätzen;
- ihre Bedeutung zur Sicherung von Gleichheit und Gerechtigkeit für alle innerhalb und zwischen Gesellschaften;

- Auswirkungen ungleich verteilter Macht und ungleichen Zugangs zu Ressourcen erkennen können;
- erkennen, dass freie Wahlmöglichkeit erst durch ausreichende Information möglich ist;
- Motivation und Engagement entwickeln, sich für eine gerechtere Welt einzusetzen;
- gegen Diskriminierung, Ungleichheit und Ungerechtigkeit vorgehen;
- Chancengleichheit/Chancengerechtigkeit verstehen und wertschätzen;
- verstehen, wie bereits begangene Ungerechtigkeiten auf lokaler und globaler Ebene nachwirken;

FRIEDE UND KONFLIKTLÖSUNG

Lernziele: Ursachen, Beschaffenheit und Auswirkungen von Konflikten erkennen; Wege der Konfliktlösung und der Friedensarbeit kennenlernen;

Worum es geht:

- verschiedene lokale, nationale und internationale Konflikte benennen können und unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten entwickeln und abwägen;
- verstehen, dass es divergierende Lösungsansätze und Konsequenzen für verschiedene Akteure in einem Konflikt gibt;
- sich der Wichtigkeit von Dialog, Respekt und Empathie bewusst sein; Ansätze der Konfliktbearbeitung und Friedensarbeit kennenlernen;
- entwickeln von Kommunikations- und Diskursfähigkeit, von Kompromiss- und Einsatzbereitschaft sowie von Bereitschaft zur Zusammenarbeit;
- Auswirkungen von Konflikten erfassen können;

SCHRITT 4: EINE STIMMIGE METHODIK WÄHLEN

Methodik und Didaktik des Globalen Lernens. Globales Lernen verfügt über keine eigene Methodik, vielmehr geht es um ganzheitliches, methodisch vielfältiges und abwechslungsreiches Lernen und um die Anwendung unterschiedlicher Prinzipien, wie sie bspw. schon in der Reformpädagogik oder dem Offenen Lernen formuliert wurden. Viele in den österreichischen Lehrplänen formulierte allgemeine Bildungsziele und didaktische Grundsätze spiegeln sich im Globalen Lernen wider.

Überlegungen zur Methodik und Didaktik des Globalen Lernens

Die Forderung Globalen Lernens nach Methodenvielfalt und -abwechslung begründet sich in der Erkenntnis, dass Menschen unterschiedlich lernen (verschiedene Lernkanäle) und dass Lernen in entsprechender Umgebung (Lernatmosphäre) leichter gelingt. Lernen mit allen Sinnen bedeutet den Menschen in seiner Ganzheit zu sehen und Lernerfahrungen auf unterschiedlichen Ebenen zu ermöglichen. Darüber hinaus erfordert eine sinnvolle thematische Auseinandersetzung oft kreative und innovative Zugänge (Angemessenheit bzgl. Inhalt, Altersstufe, Ziele). Nicht

zuletzt motivieren Methoden, in denen Humor, Begeisterung, Neugier und Leichtigkeit Platz haben, zu einer längerfristigen Auseinandersetzung mit – eigentlich – „schwierigen“ globalen Fragen. Diese Freude am Lernen durch Erfahrungen zu stärken, welche Lernen als lustvoll und bereichernd erleben lassen, sollte eines der grundlegenden Anliegen Globalen Lernens sein.

Zur Strukturierung der Methodik Globalen Lernens gibt es unterschiedliche Vorschläge: So formulierte beispielsweise das Schweizer Forum „Schule für Eine Welt“ 1996 erstmals vier Leitlinien zum Globalen Lernen, Susan Fountain spricht in einer Studie



für UNICEF von fünf Lernfeldern (1996) und auch die didaktische Minimalperspektive Globalen Lernens in Form des „Globalen Würfels“ von Annette Scheunpflug und Nikolaus Schröck (2000) fand große Beachtung. Die hier vorgestellten Prinzipien sind als Anregung zu verstehen und geben die aus unserer Sicht wesentlichen Angelpunkte der Methodik Globalen Lernens wieder.

Die Lernenden

Ausgangspunkt und Mittelpunkt jeden Lernens ist die/der Lernende. Gerade in der Auseinandersetzung mit globalen Themen ist es wesentlich, diese mit der konkreten Lebenswirklichkeit der Lernenden zu verknüpfen und die sich daraus ergebenden Fragen zu bearbeiten. Die Lernenden bringen ihre Erfahrungen, ihr Wissen und ihre Interessen ebenso wie ihre Zweifel aktiv in den Lernprozess ein. Partizipatives Lernen (die aktive Teilhabe am Unterricht) soll hierbei auch das Interesse an aktiver Teilhabe an der Gesellschaft fördern, und zwar auf lokaler, regionaler, (supra-)nationaler und globaler Ebene. Anstatt nur KonsumentInnen von Lerninhalten sollen Lernende AkteurInnen ihres (Schul-)lebens sein. Gerade hier bieten sich viele Möglichkeiten, die Freude am eigenständigen und gemeinschaftlichen Engagement zu stärken und mit zusätzlichem Potential auszustatten. Handelt es sich bei den Partizipationsangeboten allerdings um Scheinteilhabe, wirkt dies lediglich demotivierend und lässt ein Gefühl von Ohnmacht entstehen.

Neben der Wissenserweiterung geht es im Wesentlichen um die Reflexion von Einstellungen und Werten. Durch Selbstreflexion und im Dialog mit Anderen können unbewusste „Bilder im Kopf“ bewusst und veränderbar werden. Die Thematisierung von scheinbar Selbstverständlichem eröffnet neue Sichtweisen und fordert zu einem immer wieder neuen Ausverhandeln gemeinschaftlicher Regeln heraus. Die Ergebnisse eines solchen Lernprozesses freilich sind individuell sehr unterschiedlich und können manchmal durchaus im Widerspruch zu den von den Lehrenden angestrebten Lernzie-

len stehen. Dass all diese Lernschritte nur vorläufig und Teile eines kontinuierlichen, oft wechselvollen Lernprozesses sind, sei hier ein gewisser Trost.

Die Lehrenden

Die Lehrenden sind diejenigen, die durch das Zurverfügungstellen von Lernräumen Lernen ermöglichen. Vielfältige Materialien, didaktische Arrangements, die unterschiedliche Zugänge zum Thema eröffnen, die Widerspruch herausfordern und Spannungsfelder sichtbar machen, sind ebenso nötig wie eine wertschätzende, offene Atmosphä-

Lehrenden. Diese Ansicht wirkt sich auf das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden unmittelbar aus: Es kommt zu einer – begrenzten – Enthierarchisierung der Rollen. Die Persönlichkeit der Lehrenden, deren Erfahrungen und Zweifel bekommen in diesem Lernumfeld ebenfalls mehr Gewicht.

Das Heranführen der Lernenden an eine solchermaßen neue Lernsituation, die Eigenständigkeit und kritischen Geist verlangt, sollte aber schrittweise erfolgen, um eine Überforderung der Lernenden zu vermeiden.



© BRG 6 Marchettigasse

re, in der Fragen und Unsicherheiten möglich, ja sogar erwünscht sind. Gerade das Zulassen von Ambivalenzen, von Konflikten und von Gefühlen wie Ohnmacht, Irritation und Angst stellt hohe Ansprüche an die Lehrenden, ist aber unerlässlich für die produktive Auseinandersetzung mit global relevanten Fragen. Die Antworten auf komplexe gesellschaftliche Herausforderungen sind keineswegs immer eindeutig und einfach – dieser Tatsache soll auch beim Lernen Rechnung getragen werden: Die Fähigkeit zur Abstraktion muss ebenso gestärkt werden wie die der konkreten Veranschaulichung und Reduktion.

Paulo Freire meint darüber hinaus, dass alle Lernende seien – auch die

Die Lerngruppe

Interaktive und kooperative Lernformen bilden ein wichtiges Element Globalen Lernens. Das gemeinsame Arbeiten erfordert gegenseitigen Respekt, kommunikative Kompetenzen und Konfliktfähigkeit. Vor allem auch die Einsicht, dass es Konflikte gibt, die aufgrund unterschiedlicher Standpunkte und Interessen unauflöslich sind, ist für eine sich globalisierende Gesellschaft essentiell. Konstruktiv damit umzugehen, kann in der Gruppe erprobt werden. Das erfüllende Erlebnis einer gelungenen Zusammenarbeit im Team ermutigt sicherlich zu neuen Versuchen.

Außerdem ergeben sich unzählige Möglichkeiten, sich im Perspektiven-



wechsel zu üben, sowohl in sachlicher, als auch in persönlicher Hinsicht. Sich in Andere hineinzusetzen, kann manchmal ganz schön schwierig sein. Aber nur aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet lässt sich einer bestimmten Thematik auf den Grund gehen. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Standpunkten ermöglicht ein differenziertes Bild. Dabei werden alte Sichtweisen überdacht, neue hinterfragt und unterschiedliche Ansichten einander gegenübergestellt. Dabei geht es weniger darum, andere zu überzeugen und zu einer einheitlichen Meinung zu finden, als darum, einander zuzuhören, eigene und andere Standpunkte argumentativ zu klären und zu verstehen und in weiterer Folge einen gemeinsamen Umgang mit – eventuell nach wie vor – unterschiedlichen Zugängen und Interessen zu verhandeln und zu finden.

Das erweiterte Umfeld

Globales Lernen hat seinen Ausgangspunkt in der konkreten gelebten Wirklichkeit – und dort ist auch sein Endpunkt: lernen fürs Leben in einem weltweiten Zusammenhang.

Das Lernen anhand von Beispielen aus dem Alltag stellt Realitätsbezüge her, die die Unmittelbarkeit der Inhalte Globalen Lernens für die Lernenden ersichtlich machen. Wie kann Wissen praktisch angewendet werden? Wie kann aus der Praxis Wissen generiert werden? Gerade die Verbindung von Theorie und Praxis, die Reflexion und Weiterentwicklung beider Bereiche durch intensiven Austausch, ist ein wichtiges Anliegen Globalen Lernens. Ein interdisziplinärer Zugang ist für das Erfassen globaler Fragestellungen ebenso unumgänglich.

Dazu gehört auch eine Öffnung der Schule nach außen: Die „Welt“ soll ins Klassenzimmer kommen, z.B. durch Gäste aus anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen, und das Klassenzimmer soll „hinaus in die Welt“ getragen werden, z.B. durch Exkursionen, Studien, aber auch durch projektbegleitende Öffentlichkeitsarbeit. Eine sorgfältige Vorbereitung und Nachbearbeitung sorgen für nachhaltige Lernerfahrungen.

All das führt nicht zuletzt zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der Bildungsinstitution Schule und deren Rahmenbedingungen. Sowohl Inhalte und Methoden Globalen Lernens als auch das Ernstnehmen der Bedürfnisse der Lernenden verlangen nach einem flexibleren Umgang mit zeitlichen und räumlichen Ressourcen. Die Grundsatzfragen nach Abgrenzungen und Überschneidungen zwischen Politik, Wirtschaft und Schule sowie die nach Sinn und Unsinn von institutionalisierter, national organisierter Schule in Zeiten der Globalisierung dürften aber – wenn überhaupt – wesentlich schwieriger zu beantworten sein.

Literaturverweise:

- Forum „Schule für eine Welt“: Globales Lernen. Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt. Jona (1996).
Fountain, Susan: Leben in Einer Welt. Anregungen zum Globalen Lernen. Braunschweig (1996).
Freire, Paulo: Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart (1974).
Scheunpflug, Annette/ Schröck, Nikolaus: Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung, Stuttgart (2000).

SCHRITT 5: UNTERSTÜTZUNGSPROGRAMME FÜR SCHULEN

Das Global Curriculum Projekt war ein Pilotprojekt, das über externe Finanzierungsquellen verfügen konnte und eine Reihe von Unterstützungsmaßnahmen für Schulen vorsah. Aber auch ohne unterstützende Nichtregierungsorganisationen sind Maßnahmen denkbar, die vor allem das Schulteam zu Globalem Lernen fördern sollen. **Im Schritt fünf geht es darum, Unterstützungsprogramme für die Schulen, vor allem aber für die Schulteams zu Globalem Lernen, festzulegen.**

Materialpaket zu Globalem Lernen. Eine einfache Möglichkeit, Globales Lernen für eine breite Gruppe von

LehrerInnen schmackhaft zu machen, ist es, die LehrerInnenbibliothek (aber auch die Schulbibliothek) mit einem gut ausgewählten und für möglichst viele Fächer relevanten Bestand an Materialien zu Globalem Lernen zu bestücken. Darüber hinaus gibt es Infotheken zu Globalem Lernen in den Landeshauptstädten und in Wien. Dort werden spezifische Themenberatungen angeboten und Materialien zu Globalem Lernen verliehen. In den Südwind-Infotheken können neben einzelnen Materialien auch ganze Medienpakete ausgeliehen werden, die mehrere Monate an einer Schule bleiben können.

Weiterbildungsprogramme zu Globalem Lernen. Es gibt in Österreich an den Pädagogischen Hochschulen inzwischen ein breites Angebot an Fort- und Weiterbildung zu Globalem Lernen. Dieses Angebot reicht von Tagesseminaren, über mehrtägige Einführungsseminare zu Globalem Lernen bis hin zu Lehrgängen. Um einen breiten Prozess in einer Schule zu starten, empfehlen wir die Durchführung einer schulinternen Fortbildung (SCHILF), die bei Pädagogischen Hochschulen beantragt werden können. Aber auch ein motivierender Vortrag bei einer Pädagogischen Konferenz kann ein Startpunkt zu Globalem Lernen an der Schule sein.

Bildungsangebote von Nichtregierungsorganisationen. Es gibt in Österreich eine beträchtliche Anzahl von Nichtregierungsorganisationen, die Bildungsangebote zu Globalem Lernen zur Verfügung stellen (siehe Annex). Die meisten dieser Angebote sind zwar kostenpflichtig, aber die Kosten überschaubar. Workshops, Vorträge oder Ausstellungen zu spezifischen Themen können einen guten kick-off zu Projekten Globalen Lernens bilden.



WEBSITES.



Die folgenden Websites (in Auswahl) bieten Unterstützung zu Globalem Lernen in Schulen an.

www.globalcurriculum.net

Projektwebsite mit allen relevanten Materialien und Informationen zum Projekt.

www.suedwind-agentur.at/bilden

Bildungsangebote (Workshops, Ausstellungen, Publikationen, Weiterbildungsangebote) zu Globalem Lernen.

www.globaleslernen.at

Website der Strategieguppe Globales Lernen in Österreich.

www.baobab.at

Materialien, Fortbildung und Beratung zu Globalem Lernen in Österreich.

www.iz.or.at

Projekte und Bildungsangebote zu Interkulturellem Lernen und Servicestelle für internationale Schulpartnerschaften.

www.globaleducationweek.at

Materialien, Bildungsangebote und Veranstaltungshinweise zu der jährlich stattfindenden Woche des Globalen Lernens.

www.politische-bildung.at

Informationen, Veranstaltungshinweise und Bildungsangebote zu den Themen: Internationale Politik, Migration und Minderheiten, Umwelt und Nachhaltigkeit u. a. m.

www.umweltbildung.at

Portal für die Umweltbildung in Österreich mit Veranstaltungshinweisen und Materialien zu Umweltbildung und zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung.



© BRG 6 Marchettiggasse

SCHRITT 6: EVALUIERUNG

Im Global Curriculum Projekt war die Evaluierung des Lehr- und Lernprozesses von großer Wichtigkeit. Besonders involvierte LehrerInnen wurden eingeladen, ihr eigenes Verständnis von Unterrichten im Sinne des Globalen Lernens zu reflektieren. **Im Schritt sechs geht es darum, Evaluierungsmodelle für einen Unterricht im Sinne des Globalen Lernens festzulegen.**

Selbstreflexion und Evaluierungstools. Die Evaluierung von Unterricht kann eine heikle Angelegenheit sein. So war uns im Global Curriculum Projekt besonders wichtig, eine Atmosphäre zu schaffen, in der offen diskutiert und reflektiert werden konnte und alle Erfahrungen wertgeschätzt wurden. Alle verwendeten Evaluierungstools waren als Unterstützung für die Selbstreflexion gedacht. In die Evaluierung wurden auch die SchülerInnen einbezogen. Ihre Meinung und die Einschätzung ihres eigenen Lernprozesses wurden bei vielen Gelegenheiten erhoben.

Qualitätsverständnis. Neben der Selbstreflexion basierte die Evaluierung des Projektes auf einem gemeinsam vereinbarten Qualitätsverständnis, das sich an bereits formulierten Qualitätskriterien orientierte, wie z.B. jenen der Strategieguppe Globales Lernen (www.globaleslernen.at).

Aber auch wenn einem Schulteam keine umfangreichen Evaluierungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen, können einfache Formen der Selbstevaluation wichtige Erkenntnisse bringen.

Hier ein paar ausgewählte Fragestellungen zur Selbstevaluation in Bezug auf Unterrichtsvorhaben des Globalen Lernens:

- Was ist gut gelaufen? Woran möchten wir/möchte ich auch in Zukunft bei ähnlichen Vorhaben anknüpfen?
- Woran machen wir/mache ich Erfolge fest?
- Auf welche Widerstände und Schwierigkeiten sind wir/bin ich gestoßen? Wie haben wir/Wie habe ich darauf reagiert?
- Woran machen wir/mache ich Misserfolge fest?
- Was würden wir/würde ich rückblickend anders gestalten? Was möchten wir/möchte ich beibehalten? ●

Literaturverweise:

Annette Scheunpflug: Evaluation entwicklungsbezogener Bildungsarbeit. Eine Handreichung. Bonn/Stuttgart (2003).

Strategieguppe Globales Lernen: Qualitätskriterien und Leitfragen für Bildungsangebote zu Globalem Lernen (2012). www.globaleslernen.at.

Unterrichtsbeispiele aus dem Global Curriculum Projekt

Der dritte Teil dieses Handbuchs stellt nun 26 Beispiele von Unterrichtseinheiten aus verschiedenen Fächern und mit verschiedenen Altersgruppen vor, die im Rahmen des Global Curriculum Projektes entstanden sind. Die Unterrichtseinheiten

wurden von LehrerInnen der Projekt-schulen in Kooperation mit MitarbeiterInnen der fünf Partnerorganisationen entwickelt und getestet. Weitere Materialien und Unterrichtseinheiten befinden sich auf der Website des Projektes: www.globalcurriculum.net.

Alle Beschreibungen sind nach dem gleichen Muster aufgebaut. In der folgenden Tabelle finden Sie die einzelnen Kategorien, in die die Anleitungen zu den Übungen gegliedert sind, sowie eine kurze Erläuterung dazu.

| Titel der Unterrichtseinheit | Name der Übung |
|--------------------------------------|--|
| Fächer | Zunächst wird ein Trägerfach genannt. Darüber hinaus sind Fächer aufgeführt, in welchen sich eine thematische Anbindung eignet. |
| Alter | Angabe zum Alter der SchülerInnen |
| Schlüsselkonzept | Bezug zu den 8 Schlüsselthemen des Global Curriculum Projektes |
| Überblick | Eine kurze Beschreibung liefert einen ersten Einblick in die Übung. |
| Lernziele | Beschreibung der Lernziele der Übung |
| Art der Aktivität | Angaben zur Art der Aktivität, z. B.: einführende Übung, Energizer, Assoziationsübung, Zuordnungsübung, Rollenspiel, Simulationsübung, Zeichenübung, experimentelle Übung, Gruppendiskussion, Gruppenarbeit |
| Dauer | Angabe zur Dauer des Unterrichtsvorschlags |
| Platzanforderungen | Vorschläge für die Beschaffenheit des Ortes, an dem die Übung durchgeführt wird |
| Gruppengröße | Angabe zur Anzahl der Personen; von 4 bis unbegrenzt |
| Benötigte Materialien | Eine Liste aller Dinge, die man zur Durchführung braucht |
| Ablauf Vorbereitung Anleitung | Eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Schritte für die Durchführung |
| Reflexion | Nachbereitungen und Reflexionen sind ausschlaggebend für den Lernprozess. Hier finden Sie Fragen, die Sie den TeilnehmerInnen stellen können, um die Erfahrungen, die sie während der Übung gemacht haben, zu analysieren und zu reflektieren. |
| Nachbereitung | Hier finden Sie Ideen, wie Sie an die Übung anknüpfen bzw. diese fortsetzen können. |
| Tipps | Einige spezifische Anleitungen und Tipps können Ihnen bei der erfolgreichen Umsetzung helfen. |
| Materialien | Unterlagen, die für die Übung benötigt werden |
| Infobox | Als Hintergrundinformation für die LehrerInnen sind bei mehreren Übungen Infoboxen ergänzt. |
| Zusätzliche Quellen | Unterrichtsmaterialien Weiterführende Hintergrundliteratur |

Volksschule





Die neuen Abenteuer von Sindbad dem Seefahrer

Fächer: Deutsch

Alter: 8+

LEHRPLANANBINDUNG

Allgemeine didaktische Grundsätze: „Die Grundsätze der Lebensbezogenheit und der Anschaulichkeit verlangen von der Lehrerin bzw. vom Lehrer, dass der Unterricht nach Möglichkeit von der konkreten Erlebniswelt des Kindes ausgeht und zu dieser auch wieder zurückführt.“ (S. 23)

Lehrstoff Volksschul-Oberstufe: „Geschichten und Fantasiefiguren selbst erfinden lassen“ (S. 53), „Kreativer Umgang mit der Sprache“ (S. 54) und „Durchführung von interkulturellen Projekten“ (S. 243)

Quelle: BGBl. II Nr. 402/2010, Lehrplan Volksschule.

Schlüsselkonzept: Vielfalt und Interkulturalität

ÜBERBLICK

Im berühmten Märchen erlebt Sindbad der Seefahrer die unglaublichsten Abenteuer und bereist verschiedenste Länder. Ausgehend von seinen bereits bekannten Erlebnissen aus dem Märchen, schreiben die SchülerInnen neue Episoden von Sindbad in den eigenen Herkunftsländern (bzw. jenen der Eltern oder Großeltern).

Lernziele

- Die SchülerInnen setzen sich mit ihren eigenen Herkunftsländern (bzw. jenen der Eltern oder Großeltern) auseinander.
- Die SchülerInnen reflektieren die Geschichten, die sie von ihren Eltern gehört haben, auf ihre eigene kreative Art und Weise.
- Sie können eine strukturierte Geschichte mit einem Spannungsbogen schreiben.

Art der Aktivität: Kreatives Schreiben

Dauer: 100–150 Min. (ohne Vorlesezeit des Originalmärchens und je nach Schreibgeschwindigkeit der SchülerInnen)

Platzanforderungen: Klassenraum

Gruppengröße: Bis 30 SchülerInnen

Benötigte Materialien

- Das Märchen „Die Abenteuer von Sindbad dem Seefahrer“
- Papier
- Stifte

ABLAUF

Vorbereitung

Die SchülerInnen bekommen die Aufgabe sich im Vorhinein mit ihren Eltern über ihre eigenen Herkunftsländer (bzw. jenen der Eltern oder Großeltern) zu unterhalten und einige Details herausfinden, wie z.B. über besondere Feste, Gesellschaft, Religion, Klima, Flora und Fauna usw.

Anleitung

1. Schritt: Nachdem Sie zusammen mit den SchülerInnen das Märchen gelesen haben, analysieren Sie gemeinsam mit ihnen, welche Elemente im Märchen wichtig sind (Held, Fluch, sprechende Tiere, gefährliche Situationen, Geheimnisse, Happy End, KönigIn usw.) und schreiben Sie diese gut sichtbar an die Tafel.

2. Schritt: Jetzt sollen sich die SchülerInnen ihr eigenes Abenteuer von Sindbad in ihrem eigenen Herkunftsland (bzw. jenem der Eltern oder Großeltern) ausdenken und aufschreiben. Die neue Episode sollte Elemente enthalten, die sie aus eigener Erfahrung bereits kennen, die sie von ihren Eltern erfahren haben und die vollkommen erfunden sind. Außerdem sollen Stilelemente des Märchens verwendet werden. Umfang: max. 500 Wörter.

3. Schritt: Nachdem die SchülerInnen fertig sind, können sie die Geschichten ihren MitschülerInnen vorlesen, wenn sie möchten.

Frage an alle danach im Plenum: *Wie haben sich die anderen das Herkunftsland (bzw. das der Eltern oder Großeltern) vorgestellt? Was könnte eurer Meinung nach der Wirklichkeit entsprechen und was ist erfunden?*

Nachbereitung und Reflexion

Diese Diskussion kann in eine neue Aufgabe überleiten, wobei die SchülerInnen selbst Informationen zu den jeweiligen Ländern recherchieren sollen (Land und Leute, Wirtschaft, Tiere und Vegetation etc.).

Tipps

Unter diesen Links gibt es das Märchen von Sindbad dem Seeräuber auch online:

www.1000and1.de/deutsch/kultur/literatur/sindbad.htm oder

www.stefanmart.de/02_sindbad/020_sindbadinhalt.htm



Weihnachten in aller Welt

Fächer: Deutsch, Sachkunde

Alter: 8+

LEHRPLANANBINDUNG

Bildungs- und Lehraufgabe: „Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, die Schüler – unter Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen – in ihrer Bereitschaft und Fähigkeit zu zwischenmenschlicher Verständigung im mündlichen und schriftlichen Bereich durch Lernen mit und über Sprache zu fördern. Im Einzelnen geht es darum [...] zum Lesen und zur Auseinandersetzung mit dem Gelesenen anzuregen.“ (S.1)

Lehrstoff 3. Schulstufe: „Erzählen, Informieren, Zuhören: Über Ereignisse persönliche Erlebnisse und dergleichen in zeitlich richtiger Abfolge erzählen“ und „einfache Sachverhalte und Handlungsabläufe möglichst genau sprachlich darstellen.“ (S.11)

Quelle: BGBl. II Nr. 402/2010, Lehrplan Deutsch Volksschule.

Schlüsselkonzept: Vielfalt und Interkulturalität

ÜBERBLICK

In vielen Teilen der Welt wird Weihnachten gefeiert. Besonders spannend ist daran, dass die meisten Menschen dieses Fest ganz unterschiedlich feiern. Mit dieser Übung entdecken die SchülerInnen durch Briefe von Kindern aus verschiedenen Ländern unterschiedliche Weihnachtsbräuche.

Lernziele

- Die SchülerInnen erkennen, dass das gleiche Fest in vielen Ländern auf ganz unterschiedliche Art und Weise gefeiert wird.
- Sie gelangen zu der Einsicht, dass einige Bräuche von den regionalen Gegebenheiten abhängig sind.
- Die SchülerInnen sind in der Lage einen kurzen Text sinnerfassend zu lesen.
- Die SchülerInnen können persönliche Erlebnisse und kurz zuvor Gelesenes sprachlich für andere nachvollziehbar wiedergeben.

Art der Aktivität: Leseübung

Dauer: 100 Min.

Platzanforderungen: Klassenraum

Gruppengröße: Bis 30 SchülerInnen

Benötigte Materialien

- Briefe und Fragen (Material 1 und 2)
- Stifte
- Große Weltkarte

ABLAUF

Vorbereitung

Kopieren Sie je nach Kleingruppengröße jeden Brief 3–5-mal. Stellen Sie sicher, dass die SchülerInnen genug Platz haben, um in den Gruppen ungestört arbeiten zu können.

Außerdem sollte der Raum so gestaltet werden, dass der Beginn und das Ende dieser Übung im Sitzkreis stattfinden kann.

Anleitung

1. Schritt: Sie sitzen zusammen mit den SchülerInnen in einem Sitzkreis und fragen sie, wie sie ihr Weihnachtsfest traditionell verbringen; welche Bräuche es in ihrer Familie gibt.

2. Schritt: Teilen Sie die SchülerInnen in maximal 6 Gruppen ein. Jede Gruppe bekommt einen Brief in mehrfacher Ausführung, sodass jede/r Schüler/in einen Brief und das dazugehörige Arbeitsblatt hat. Anschließend sollen die SchülerInnen die Geschichte lesen und folgende Fragen beantworten, bzw. die betreffenden Stellen in den Briefen unterstreichen:

- *Aus welchem Land kommt euer Brief?*
- *Wer bringt den Kindern die Geschenke?*
- *Wann bekommen die Kinder die Geschenke?*
- *Was isst man in diesem Land am liebsten zum Fest?*
- *Wie grüßt man sich gegenseitig zu diesem Fest?*
- *Was gibt es noch Besonderes vom Weihnachtsfest in diesem Land zu berichten?*

3. Schritt: Wenn die SchülerInnen fertig sind, kommen alle wieder zurück in den Sitzkreis, rund um eine große Weltkarte. Jede Gruppe berichtet nun, was sie über das Weihnachtsfest in dem jeweiligen Land erfahren hat und ortet das Land auf der Karte.

Nachbereitung und Reflexion

Erklären Sie, dass selbst große religiöse Feste, wie z.B. Weihnachten von verschiedenen, individuellen Traditionen und der Umwelt (Klima, Vegetation, Einkommen etc.) beeinflusst werden.

Tipps

Da nicht alle SchülerInnen Weihnachten feiern, ist es wichtig besonders sensibel mit der Thematik umzugehen, damit sich kein/e Schüler/in ausgeschlossen fühlt. Fragen Sie die SchülerInnen, die nicht Weihnachten feiern, z.B. was ihr wichtigstes Fest ist und was für Bräuche dabei eine Rolle spielen.

Zusätzliche Quellen

Catharina Westphal: Rund um die Welt ist Weihnachten. Ein Wimmelbilderbuch. Augsburg (2010) (Das Bilderbuch zeigt Weihnachtsszenen aus Deutschland, Südafrika, Schweden, Indien, Grönland, USA, Kanada, Russland, Brasilien, der Schweiz und den Bahamas.)



MATERIAL 1

BRIEFE

WEIHNACHTEN IN ISLAND

Hallo Leute!

Ich wünsche euch „Gleðileg jóll!“, das heißt „frohe Weihnachten“ auf Isländisch. Mein Name ist Lyra. Ich wohne in Reykjavik, das ist die Hauptstadt von Island. Wisst ihr eigentlich wie wir hier oben im hohen Norden Weihnachten feiern? Ich erzähle es euch.

In Island gibt es nur ganz wenige Bäume und deshalb müssen die Weihnachtstannenbäume mit dem Schiff auf die Insel gebracht werden. Bei uns dauert das Weihnachtsfest 13 Tage, vom Heiligen Abend bis zum Dreikönigstag. Man schlachtet traditionell ein Weihnachtsschaf und besucht sich gegenseitig zu einem üppigen Festmahl. Zum Nachtisch gibt es Reisbrei und wer die Mandel, die darin versteckt ist, findet, bekommt ein Extrageschenk.

Die Geschenke bringen die Weihnachtswenige von den Bergen mit. Es gibt 13 Wenige und am 12. Dezember kommt der erste zu den Menschen. Ihm folgt bis Heiligabend an jedem Tag ein weiterer Zwerg. Am ersten Weihnachtstag verschwindet der erste wieder, am nächsten Tag der zweite usw. bis an Dreikönig alle verschwunden sind.

Bis bald, eure Lyra



WEIHNACHTEN IN ISRAEL

Hallo Leute!

Ich wünsche euch „Chanuka Sameach!“ Das heißt „gesegnetes Lichterfest“ auf Hebräisch. Mein Name ist Sara. Ich wohne in Jerusalem, das ist die Hauptstadt von Israel. Ich bin eine Jüdin und deshalb feiern meine Familie und ich kein Weihnachten, so wie ihr es kennt, denn wir feiern Chanukkah. Im Deutschen nennt man es Lichterfest. Weil wir einen anderen Kalender haben, beginnt Chanukkah bei uns am 25. des Monats Kislev, das ist bei euch im Dezember.

Das Fest dauert acht Tage. Einer Legende nach fanden unsere Vorfahren nach einem Befreiungskrieg in einem Tempel Lichtöl. Dieses Öl hätte normalerweise nur für eine Nacht gereicht. Doch durch ein Wunder brannte es acht Nächte lang. Deshalb zünden wir am achtarmigen Chanukkah-Leuchter jeden Tag des Festes eine weitere Kerze an. Wir essen meist in Öl gebratene Speisen, wie Kartoffelpuffer oder Crepes. Für die Kinder gibt es Chanukkah-Geld, mit dem unsere Eltern uns für fleißiges Lernen und wohlätiges Handeln belohnen.

Bis bald, eure Sara



WEIHNACHTEN IN MEXIKO

Hallo Leute!

Ich wünsche euch „Feliz Navidad!“ Das heißt „fröhliche Weihnachten“ auf Spanisch. Mein Name ist Pedro. Ich wohne in einem kleinen Dorf in der Nähe von Mexiko-City, das ist die Hauptstadt von Mexiko und ich möchte euch erzählen, wie ich mit meiner Familie hier Weihnachten feiere.

Am Weihnachtstag ziehen wir in einem bunten und lauten Umzug mit selbst gebastelten Figuren durch das Dorf.

Die Figuren sind: Maria, Josef, das Jesuskind und ein Esel. An jeder Tür bitten wir um Essen und ein Zimmer für die Nacht. Wir werden immer wieder abgewiesen, bis wir endlich Menschen finden, die uns einlassen. Dort feiern wir die Einkehr von Maria und Josef in eine Herberge. Wir essen Truthahn, singen und tanzen die ganze Nacht. Oft gibt es auch ein großes Feuerwerk.

An einen großen Kaktus stecken wir Kerzen. Die Geschenke bekommen wir erst am 6. Januar. Sie stecken in unseren Schuhen, die wir abends ans Fenster gestellt haben.

Bis bald, euer Pedro



WEIHNACHTEN IN KANADA

Hallo Leute!

Ich wünsche euch „Merry Christmas!“ und „Joyeux Noël!“
Das ist Englisch und Französisch für „fröhliche Weihnachten“.
Ich heiße Natalie und wohne mit meiner Familie in Ottawa, das ist die Hauptstadt von Kanada. Und ihr habt es ja schon gemerkt, bei uns spricht man zwei Sprachen, Englisch und Französisch. Ihr habt euch gefragt, wie ich Weihnachten feiere? Ich erzähle es euch:

In Kanada haben viele Familien ganz unterschiedliche Bräuche zu Weihnachten. Oft ist das Fest aber ähnlich wie in den USA, wo die Häuser mit unzähligen Lichterketten geschmückt werden. Es gibt große, bunte Paraden auf den Straßen und wir essen Truthahn. In der Nacht zum 25. Dezember bringt Santa Claus uns die Geschenke. Die Einwanderer aus Frankreich, Großbritannien und Deutschland feiern das Fest ähnlich wie in Europa. Die Ureinwohner Kanadas, wie die Inuit, feiern dagegen regelrechte Winterfestivals.

Dort werden nicht nur Geschenke überreicht, sondern wie auf einer Party auch viel getanzt und gesungen. In Kanada gibt es besonders viele Tannenbäume und die Kanadier verkaufen ihre Bäume deshalb in die ganze Welt. Sie sind sehr bekannt dafür.

Bis bald, eure Natalie



WEIHNACHTEN IN TANSANIA

Hallo Leute!

Ich wünsche euch „Krismasi njema!“ Das heißt „frohe Weihnachten“ auf Swahili. Ich heiße Saida und wohne mit meiner Familie in Dodoma, das ist die Hauptstadt von Tansania. Ich möchte euch jetzt erzählen, wie wir hier Weihnachten feiern.

Auch bei uns ist mittlerweile der Weihnachtstrubel ausgebrochen. Überall hört man Weihnachtsmusik. Wir haben einen Tannenbaum aus Plastik und schmücken ihn mit Kerzen und Watte. Wir bekommen zum Weihnachtsfest neue Kleider geschenkt, über die ich mich immer sehr freue.

Zu Weihnachten reisen alle zu ihrer Familie. Ich sag dir, da ist was los auf den Straßen! Oft ist es schwierig, kurz vor Weihnachten noch einen Platz im Bus zu bekommen. Am Heiligabend gehen wir zu einem Abendgottesdienst. Da verkleide ich mich mit anderen Kindern aus dem Kindergottesdienst als Engel, wir tragen Kerzen in die Kirche und lesen die Weihnachtsgeschichte vor. Aber der Hauptfeiertag ist am 25. Dezember. Wir bekommen unsere Geschenke und gehen dann in den fröhlichen Gottesdienst. Danach essen wir gemeinsam Pilau, einen leckeren Gewürzreis. Nach dem Essen spiele ich mit meinen Freunden draußen Fangen oder Verstecken, bei uns ist Weihnachten ja im Hochsommer.

Bis bald, eure Saida



Sekundarstufe 1





ABC der Bedürfnisse

Fächer: Deutsch, Englisch, Politische Bildung

Alter: 10+

LEHRPLANANBINDUNG

Bildungs- und Lehraufgabe: „Im Besonderen sollen die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, mit Sprache Erfahrungen und Gedanken auszutauschen, Beziehungen zu gestalten und Interessen wahrzunehmen; Sachinformationen aufzunehmen, zu bearbeiten und zu vermitteln und sich mit Sachthemen auseinander zu setzen“ (S.1)

Lehrstoff 1. Klasse: „Sich mit Sachthemen auseinander setzen: Zu einfachen Sachverhalten und Äußerungen mündlich und schriftlich Stellung nehmen. Eigene Überlegungen äußern und begründen.“

Quelle: BGBl. II Nr. 133/2000, Lehrplan AHS-Unterstufe, HS, Deutsch.

Schlüsselkonzept: Menschenrechte, Weltansichten und Weltanschauungen

ÜBERBLICK

Diese Übung kann als Einstieg in das Thema „Kinderrechte“ und/oder „Bedürfnisse“ dienen. Ausgehend von den persönlichen Bedürfnissen der SchülerInnen, erkennen sie, was für andere Kinder auf der Welt notwendig ist.

Lernziele

- Die SchülerInnen reflektieren ihren eigenen Lebensstil.
- Sie erkennen, dass die meisten Dinge, die für sie notwendig sind, auch für Kinder weltweit unverzichtbar sind.
- Sie lernen die zehn wichtigsten Kinderrechte kennen.
- Die SchülerInnen bringen ihre Gedanken und Gefühle sprachlich zum Ausdruck.

Art der Aktivität: Einführende Übung

Dauer: 50 Min.

Platzanforderungen: Klassenraum

Gruppengröße: Bis 30 TeilnehmerInnen

Benötigte Materialien

- Papier
- Stifte
- Eventuell Musik

ABLAUF

Vorbereitung

Wahlweise können Sie für das Schaffen einer entspannenden Arbeitsstimmung einen CD-Player und Musik besorgen.

Anleitung

1. Schritt: Teilen Sie den SchülerInnen ein leeres Blatt Papier aus und geben Sie Ihnen die Aufgabe, darauf das

Alphabet zu schreiben; die Buchstaben jeweils untereinander. Nun sollen sie darüber nachdenken, was für sie zum Leben wichtig ist und die Begriffe neben die passenden Buchstaben schreiben, bis das Alphabet vollständig ist. Anschließend sollen sie überlegen, was davon auch für Kinder auf der ganzen Welt zutreffend sein könnte. Diese Begriffe sollen sie einkreisen.

Starten Sie die Musik.

2. Schritt: Die SchülerInnen setzen sich in einen Kreis zusammen und haben ihr Arbeitsblatt dabei. Abwechselnd lesen sie vor, was für sie beim jeweiligen Buchstaben in Betracht kommt. Schreiben Sie in clustern auf der Tafel/einem Flipchart mit.

3. Schritt: Kreisen Sie ebenfalls die Begriffe ein, die generell für alle Kinder weltweit zutreffen. Regen Sie darüber eine Diskussion unter den SchülerInnen an. In einem letzten Schritt bekommen die SchülerInnen die Aufgabe, auf Basis der eingekreisten Begriffe Rechte zu formulieren, wie z.B.: „Alle Kinder haben das Recht auf Spiel und Freizeit.“

Am Schluss sollten Sie zumindest auf zehn Kinderrechte kommen. Wenn einige fehlen, ergänzen Sie diese.

Nachbereitung und Reflexion

Diese Übung kann Ausgangspunkt für eine Diskussion sein, wie „Ist Schule ein ärgerliches Muss oder ein Privileg?“ Auch kann an dieser Stelle die UN-Kinderrechtskonvention erwähnt und unter folgenden Gesichtspunkten bearbeitet werden: „Wie sind die Kinderrechte in unserem Rechtssystem verankert?“ oder „Werden die Kinderrechte bei uns eingehalten?“



INFOBOX

DIE 10 WICHTIGSTEN KINDERRECHTE

(Auszug aus dem Übereinkommen über die Rechte des Kindes, UN-Kinderrechtskonvention)

1. Gleichheit

„Ich habe das Recht, genauso behandelt zu werden wie alle anderen Kinder. Kein Kind darf schlechter als andere behandelt werden.“ Art. 2

2. Gesundheit

„Ich habe das Recht, so gesund wie möglich zu leben.“ Art. 24

3. Bildung

„Ich habe das Recht, zur Schule zu gehen und eine Ausbildung zu machen.“ Art. 28

4. Spiel und Freizeit

„Ich habe das Recht, zu spielen, mich auszuruhen, mich zu erholen und am kulturellen und künstlerischen Leben teilzunehmen.“ Art. 31

5. Freie Meinungsäußerung und Beteiligung

„Ich habe das Recht, mich zu informieren, meine Meinung frei zu äußern und mit zu entscheiden.“ Art. 12 und 13

6. Gewaltfreie Erziehung

„Ich habe das Recht, ohne Gewalt erzogen zu werden.“ Art. 19

7. Schutz im Krieg und auf der Flucht

„Ich habe das Recht, wie alle Kinder in der ganzen Welt geschützt zu werden, vor allem im Krieg und auf der Flucht. Art. 38 und 22

8. Schutz vor wirtschaftlicher und sexueller Ausbeutung

„Ich habe das Recht, zu leben, ohne wirtschaftlich oder sexuell ausgebeutet zu werden.“ Art. 32 und 34

9. Elterliche Fürsorge

„Ich habe das Recht, von meiner Mutter und meinem Vater versorgt zu werden.“ Art. 5

10. Besondere Fürsorge und Förderung bei Behinderung

„Ich habe als behindertes Kind die gleichen Rechte wie alle anderen Kinder. Darüber hinaus habe ich das Recht, besondere Hilfen in Anspruch zu nehmen.“ Art. 23

Quelle: www.kinderstarkmachen.de

Weiterführende Links

- www.unicef.de/aktionen/kinderrechte20
- www.kinderrechte.gv.at/home
- www.kinder-haben-rechte.com
- www.kija.at/index.php/kinderrechte

Zusätzliche Quellen

Dieser Unterrichtsvorschlag beruht auf einer Idee aus folgender Broschüre: Verein Macht Kinder stark für Demokratie e.V. (Hrsg.): Kinderrechte machen Schule. Materialien zur Durchführung eines Projekttag (2009). Die Broschüre kann auf der Website www.makista.de heruntergeladen werden. Dort finden sich auch weitere Anregungen zum Thema Kinderrechte.



Sprachenblumenwiese

Fächer: Deutsch, lebende Fremdsprachen

Alter: 10+

LEHRPLANANBINDUNG

Bildungs- und Lehraufgabe: „Die Schülerinnen und Schüler sollen Einblicke in Struktur und Funktion von Sprache gewinnen“ (S.1)

Lehrstoff 1. bis 4. Klasse: „Sprachbetrachtung: Einblicke in Struktur und Funktion von Sprache gewinnen, und zwar aus den Bereichen der Pragmatik, der Semantik und der Text-, Satz- und Wortgrammatik.“ (S.8)

Quelle: BGBl. II Nr. 133/2000, Lehrplan AHS-Unterstufe, HS, Deutsch.

Schlüsselkonzept: Vielfalt und Interkulturalität

ÜBERBLICK

Die Übung dient als Einstieg in das Thema Sprachenvielfalt. Sprachen sind nicht nur ein Kommunikationsmittel, sondern sind auch ein Teil kultureller Identität. Diese Übung erlaubt es den SchülerInnen, Sprachverwandtschaften selbst zu entdecken und zu erfahren, was das bedeutet.

Lernziele

- Die SchülerInnen entdecken, dass Sprachen miteinander verwandt sind und dass sie Teil unserer kulturellen Identität sind.
- Die SchülerInnen verstehen, dass das Erlernen von Sprachen auch die Möglichkeiten eröffnet, in eine neue Kultur einzutauchen.

Art der Aktivität: Einführende Übung

Dauer: 20 Min.

Platzanforderungen: Klassenraum

Gruppengröße: Bis 30 SchülerInnen

Benötigte Materialien

- Sprachblumen (Material 1), 1 Set pro Gruppe

ABLAUF

Vorbereitung

Wenn es notwendig ist, adaptieren Sie die Sprachblumen in Hinblick auf die vorhandenen Muttersprachen Ihrer SchülerInnen. Kopieren Sie die Blumen, um für jede Gruppe ein komplettes Set zu haben. Stellen Sie die Tische im Raum so um, dass jede Gruppe ausreichend Platz hat, um ungestört arbeiten zu können.

Anleitung

1. Schritt: Teilen Sie die Klasse in Gruppen mit je vier SchülerInnen. Beginnen Sie die Sequenz mit einer allgemeinen Frage: „Woran erkennt ihr, dass Personen miteinander verwandt sind?“ Die SchülerInnen werden nun vermutlich Aussagen machen, wie z.B. Ähnlichkeiten im Aussehen, gleicher Nachname usw.

Nun erklären Sie nur kurz, dass auch Sprachen „Verwandte“ haben und dass die SchülerInnen nun herausfinden sollen, welche zusammengehören.

2. Schritt: Teilen Sie die Sprachblumen aus. Die SchülerInnen bekommen die Aufgabe, jeweils immer drei Sprachblumen derselben Sprachfamilie nebeneinander zu legen.

3. Schritt: Wenn die Gruppen fertig sind, tragen Sie die verwandten Sprachen zusammen. Jetzt können Sie auch den jeweiligen Namen der Sprachfamilie dazuschreiben und vielleicht noch weitere Sprachen dieser Familie von den SchülerInnen ergänzen lassen, wenn sie welche kennen.

Nachbereitung und Reflexion

Wie kommt es, dass einige Sprachen miteinander verwandt sind? Und wie kommt es dann, dass einige Sprachen regelrechte „Sprachinseln“ sind, die mit keiner anderen Sprache verwandt zu sein scheinen? Was bedeutet es für uns als SprachenlernerInnen, dass einige Sprachen miteinander verwandt sind?

INFOBOX

Weltweit gibt es heute etwa 6.500 Sprachen. Über 99,5 % der Menschheit sprechen eine Sprache, die zu einer der 25 sprecherreichsten Sprachfamilien gehört. Sprachfamilien sind Gruppen von verwandten Sprachen, die von einer gemeinsamen Vorgängersprache abstammen – ähnlich einem Familienstammbaum. Mit knapp drei Milliarden SprecherInnen ist die indogermanische Sprachfamilie die größte weltweit. Aus dem Indogermanischen sind unter anderem die Germanischen, Romanischen und Slawischen Sprachen hervorgegangen.

Abkürzungen (nach ISO 639):

Germanische Sprachen

EN – Englisch DE – Deutsch AF – Afrikaans

Romanische Sprachen

FR – Französisch ES – Spanisch PT – Portugiesisch

Semitische Sprachen

AR – Arabisch HE – Hebräisch ARC – Aramäisch

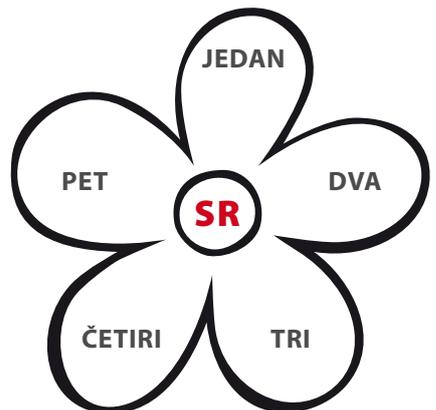
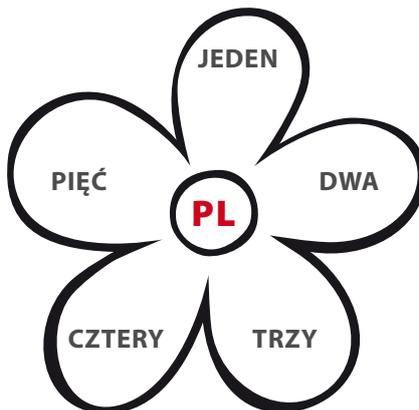
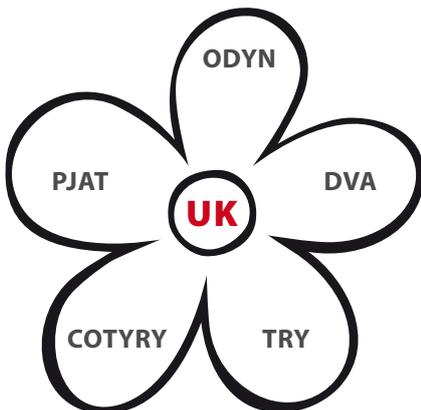
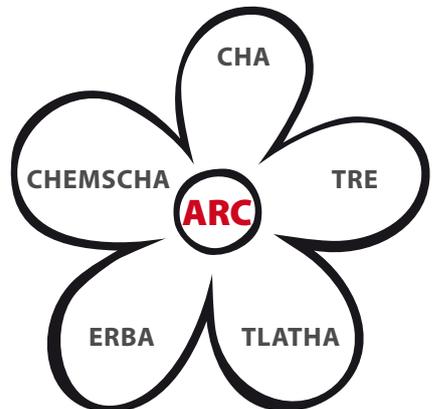
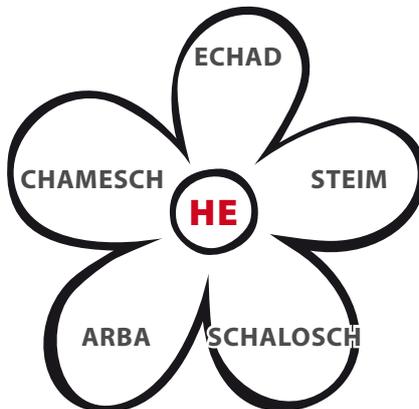
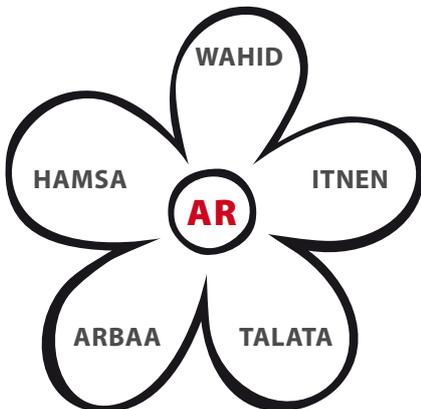
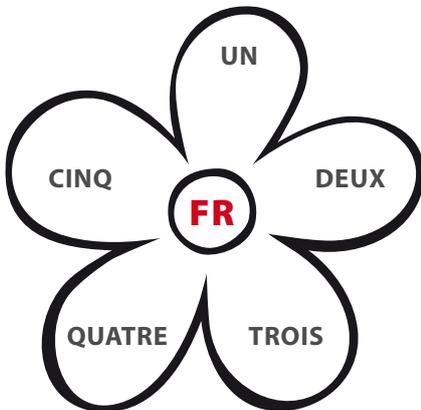
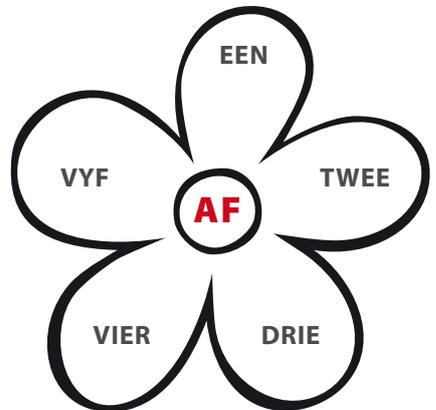
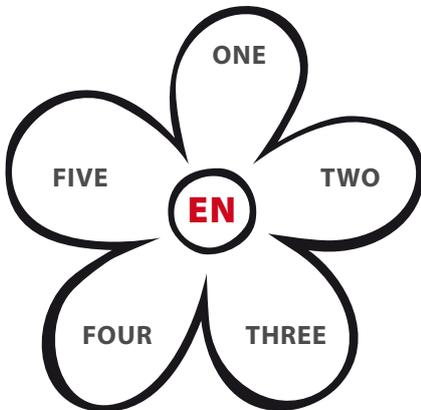
Slawische Sprachen

UK – Ukrainisch PL – Polnisch SR – Serbisch



MATERIAL 1

SPRACHBLUMEN





Per Mausclick zwischen Wien und São Paulo

Fächer: Geographie und Wirtschaftskunde, Deutsch, Englisch

Alter: 10+

LEHRPLANANBINDUNG

Bildungs- und Lehraufgabe: „Einblick in unterschiedliche Wirtschafts- und Gesellschaftssysteme gewinnen, um sich mit aktuellen und zukünftigen politischen Fragen auseinander zu setzen sowie demokratisch und tolerant handeln zu können.“ (S.1)

Lehrstoff 1. Klasse: „Wie Menschen in unterschiedlichen Gebieten der Erde leben und wirtschaften.“

Quelle: BGBl. II Nr. 133/2000, Lehrplan AHS-Unterstufe, HS, Geographie und Wirtschaftskunde.

Schlüsselkonzept: Weltansichten und Weltanschauungen

ÜBERBLICK

Im Rahmen eines Fotoprojektes tauschten zwei Schulen (eine aus Wien und eine aus São Paulo) Fotos zu ähnlichen Themen über einen Internet-Blog miteinander aus. Nach dem upload kamen die SchülerInnen über eine Kommentarfunktion miteinander ins Gespräch. Durch diese Methode bekommen die SchülerInnen einen direkten Einblick in die Lebenswelt von Gleichaltrigen.

Lernziele

- Die SchülerInnen entdecken, dass junge Menschen in Österreich und Brasilien ähnliche Interessen haben.
- Die SchülerInnen lernen neue Seiten Brasiliens kennen.
- Berührungsängste und Vorurteile werden abgebaut.
- Die SchülerInnen werden durch die ungezwungene Kommunikationsumgebung dazu motiviert, Fremdsprachen zu benutzen.

Art der Aktivität: Weltcafé

Dauer: 50 Min.

Platzanforderungen: Klassenraum

Gruppengröße: Bis 30 SchülerInnen

Benötigte Materialien

- Bilder (Material 1)
- 4 Flipcharts
- Stifte

ABLAUF

Vorbereitung

Bereiten Sie vier Arbeitsinseln (Tisch und Stühle) vor und legen Sie auf jeden Tisch ein leeres Flipchart-Papier und Stifte. Anschließend verteilen Sie die Fotos (ein Thema pro Tisch): 1) „Der Blick aus meinem Fenster“; 2) „Mein Schulweg“; 3) „Meine Schule, mein Raum“; 4) „Die Schule ist ein perfekter Ort für ...“.

Anleitung

1. Schritt: Teilen Sie die Klasse in vier Gruppen und lassen Sie die Gruppen an den Tischen Platz nehmen.

2. Schritt: Jede Gruppe bekommt die gleiche Aufgabe, soll aber zum jeweiligen Thema der Fotos an diesem Tisch arbeiten. Die SchülerInnen sollen sich Gedanken machen, was sie z.B. sehen, wenn sie aus ihrem Zimmerfenster schauen, was sie auf den Fotos sehen und inwieweit das mit ihren Vorstellungen von São Paulo übereinstimmt. Welche Gemeinsamkeiten, welche Unterschiede erkennen sie?

Ihre Gedanken sollen sie auf dem Flipchart festhalten.

3. Schritt: Nach ca. 10 Minuten wird gewechselt. Eine Person der Gruppe bleibt am Tisch und soll der nächsten Gruppe kurz zusammenfassen, was bisher besprochen wurde. Die SchülerInnen sollen nicht nur den Tisch, sondern auch die vorherige Gruppe wechseln – neue Gruppenkonstellationen entstehen.

Diese Prozedur wird noch zweimal wiederholt, bis alle SchülerInnen an allen Tischen waren.

4. Schritt: Die letzte Gruppe an jedem Tisch stellt kurz im Plenum vor, was zusammenfassend bei diesem Thema herausgekommen ist.

Nachbereitung und Reflexion

Besprechen Sie mit den SchülerInnen folgende Fragen: *Was war das Überraschendste, das du gerade gesehen oder gehört hast? Formuliere ein kurzes Statement in einem Satz, das deinen Lernprozess/deine Eindrücke zu den Bildern zusammenfasst.*



MATERIAL 1

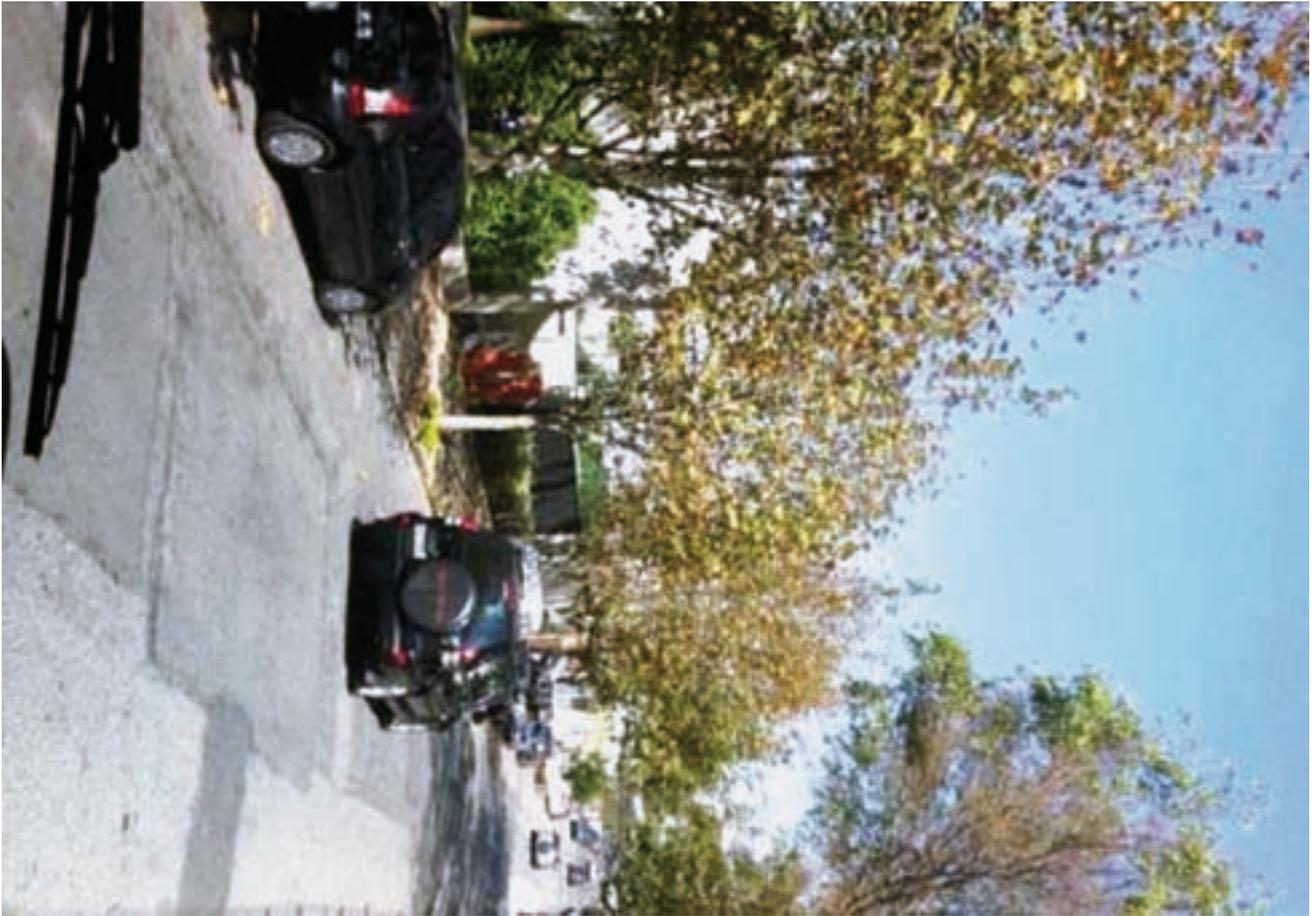
FOTOSAMMLUNG





© curriculoglobal.colbandi.blog.br





© curriculoglobal.colbandi.blog.br





© curriculoglobal.colbandi.blog.br







Menschenrechte Memory

Fächer: Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, Sport

Alter: 10+

LEHRPLANANBINDUNG

Bildungs- und Lehraufgabe: „Das Verstehen historischer und politischer Entwicklungen, Situationen und Handlungsweisen soll zur Kenntnis, Verteidigung und Weiterentwicklung der den Grund- und Menschenrechten zugrunde liegenden Werte führen.“ (S.1)

Lehrstoff 3. Klasse: „Menschen- und Kinderrechte und ihre Durchsetzung gestern und heute.“ (S.4)

Quelle: BGBl. II Nr. 133/2000, Lehrplan AHS-Unterstufe, HS, Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung.

Schlüsselkonzept: Menschenrechte
Überblick

Seine Rechte zu kennen, bildet die Grundlage auch für diese einzutreten. Bei dieser Übung bleiben die Artikel der UN-Menschenrechtskonvention sicher im Gedächtnis.

LERNZIELE

- Die SchülerInnen verinnerlichen die Menschenrechte.
- Sie können das Wesentliche abstrahieren und darstellen.

Art der Aktivität: Pantomime/Memory-Spiel

Dauer: 30 Min.

Platzanforderung: Klassenraum

Gruppengröße: Bis 30 SchülerInnen

Benötigte Materialien

- Leere A4-Blätter
- Stifte
- Kreppband

Schritt 3: Die Gruppe beginnt, sich durch den Raum zu bewegen und „zu mischen“ und bleibt nach einer Minute stehen.

Schritt 4: Die beiden SpielerInnen werden wieder in den Raum gebeten. Sie spielen „gegeneinander“ – wie im regulären Memory. Sie tippen immer zwei SchülerInnen an, diese begeben sich nur für einen Augenblick in die abgesprochene Haltung. Finden sie ein zusammengehöriges Pärchen, geht der Punkt nur dann an die/den jeweilige/n Spieler/in, wenn diese auch errät welches Recht ausgedrückt wurde. Liegt sie/er falsch, ist die/der andere Spieler/in dran und darf das Recht erraten.

Schritt 5: Wenn alle Pärchen „aufgedeckt“ wurden, hat die/der Spieler/in mit den meisten Punkten gewonnen.

Nachbereitung und Reflexion

Besprechen Sie das Spiel nach: *Was war die größte Herausforderung für die „Pärchen“? Wie ist es euch dabei gegangen, ein Standbild, das das jeweilige Menschenrecht ausdrückt, zu entwickeln? Wie haben die SpielerInnen das Memory erlebt? Was war schwierig? Was besonders interessant? Wie ist es euch mit dem Erraten der Rechte gegangen?*

Tipps

Die Methode des Memorys kann vielfältig eingesetzt werden und ist für andere Themen und Fächer beliebig adaptierbar.

ABLAUF

Durchführung

Schritt 1: Tragen Sie mit den SchülerInnen gemeinsam die Menschenrechte zusammen. Notieren Sie diese auf Blätter und heften Sie sie an eine Wand, damit sie sichtbar sind.

Schritt 2: Zwei SchülerInnen dürfen sich freiwillig melden, um das „Memory“ zu spielen. Die beiden verlassen zu Beginn den Raum. Die anderen SchülerInnen finden sich in 2er-Teams zusammen, wählen ein Menschenrecht aus und überlegen sich eine Art und Weise, wie sie dieses Recht pantomimisch in einer „eingefrorenen“ Bewegung mit ihrem Körper darstellen können. Haben alle SchülerInnen ihre Entscheidungen getroffen, kann es losgehen.



Ich bin dann mal weg

Fächer: Mathematik, Geographie und Wirtschaftskunde

Alter: 11+

LEHRPLANANBINDUNG

Bildungs- und Lehraufgabe: „Untersuchen von Situationen und Problemen mit Hilfe rationalen Denkens; Erkennen der Stärken und Grenzen der mathematischen Denkweise; Aufarbeiten gesellschaftlicher Themen mit mathematischen Methoden“, „Berechnungen, Statistiken und Auswertungen im Gesundheitsbereich (Energieverbrauch ...)“ (S. 2)

Lehrstoff 1. Klasse: „Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit natürlichen Zahlen vertiefen, dabei auch große natürliche Zahlen verwenden und mehrstellige Multiplikationen und Divisionen durchführen können“ (S. 4), „mit den positiven rationalen Zahlen Rechnungen mit leicht abschätzbaren Ergebnissen durchführen und zur Lösung von Problemen in Sachsituationen vielfältig anwenden können.“ (S. 5)

Quelle: BGBl. II Nr. 133/2000, Lehrplan AHS Unterstufe, HS, Mathematik.

Schlüsselkonzept: Nachhaltige Entwicklung

ÜBERBLICK

Mobilität ist ein wichtiges Zahnrad im Motor unserer globalisierten Gesellschaft. Heute hier –morgen dort. Diese Übung deckt CO₂-Emissionen, Reisegeschwindigkeiten und Kosten für Verkehrsmittel unseres Alltags auf.

Lernziele

- Die SchülerInnen erkennen, dass der motorisierte Verkehr einen starken Einfluss auf unser Klima hat.
- Sie vernetzen ihre eigenen Erfahrungen mit den Fakten.
- Sie entwickeln ein umfassendes und kritisches Denken bezüglich der Verkehrsmittelwahl.

Art der Aktivität: Partnerarbeit

Dauer: 100 Min.

Platzanforderung: Klassenraum

Gruppengröße: Bis zu 30 SchülerInnen

Benötigte Materialien

- Arbeitsblätter (Material 1)
- Stifte

ABLAUF

Vorbereitung

Kopieren Sie das Arbeitsblatt so, dass immer zwei SchülerInnen gemeinsam ein Arbeitsblatt nutzen können.

Durchführung

Schritt 1: Beginnen Sie die Einheit mit einem Brainstorming. *Welche Verkehrsmittel kennt ihr?* Schreiben Sie die Antworten als Mindmap an der Tafel mit. Clustern Sie in

einem zweiten Schritt die Verkehrsmittel, z.B. nach motorisiertem und nicht-motorisiertem Verkehr, Individualverkehr und öffentlichen Verkehrsmittel etc.

Schritt 2: Aufstellung: Markieren Sie zwei Ecken im Raum, eine mit „stimmt“ und eine mit „stimmt nicht“ und stellen Sie diese oder ähnliche Fragen: *„Ich komme morgens mit den Öffis in die Schule.“*, *„Ich fliege einmal im Jahr in den Urlaub.“*, *„Meine Eltern haben ein Auto.“*, *„Meine Eltern haben zwei Autos“*, ...und so weiter. Die SchülerInnen stellen sich jeweils in jener Ecke auf, die in ihrem konkreten Fall zutrifft. Nehmen Sie sich die Zeit und fragen Sie bei einigen SchülerInnen nach, warum sie z.B. mit den öffentlichen Verkehrsmitteln in die Schule kommen oder warum die Eltern auf zwei Autos angewiesen sind.

Schritt 3: Teilen Sie das Arbeitsblatt aus. Die SchülerInnen sollen nun paarweise zusammen das Arbeitsblatt ausfüllen. Am Ende einer jeden berechneten Strecke steht die Aufgabe, dass die SchülerInnen sich entscheiden müssen, welches Verkehrsmittel sie nehmen würden und ihre Entscheidung auch begründen. Sie sollen das zu zweit ausdiskutieren.

40 Minuten haben sie dafür Zeit.

Schritt 4: Die Ergebnisse werden nun im Plenum vorgestellt. Sind alle der gleichen Meinung? Lassen Sie eine Diskussion entstehen.

Nachbereitung und Reflexion

Die abschließende Reflexion und Nachbereitung sollte sich rund um das Thema „Alternativen“ drehen. *Was können wir tun, um den Schadstoffausstoß zu verringern?* Beispielsweise können alle SchülerInnen einer Klasse eine Woche lang auf öffentliche Verkehrsmittel oder das Rad umsteigen. *Ist euch der Umstieg schwer gefallen? Was war positiv, was negativ?*



© Thomas Scholz/pixelio.de

INFOBOX

Wichtige Hintergrundinformationen zum Arbeitsblatt

Bei der Erklärung der Informationstabelle ist Folgendes zu beachten:

Kosten

Bei den Flugpreisen handelt es sich um einen Durchschnittswert in Anlehnung an die Preisstruktur gängiger Flugunternehmen (Stand Oktober 2012). Abweichungen, insbesondere Billigflüge, konnten in dieser Auflistung nicht berücksichtigt werden.

Bei den PKW-Kosten bezieht sich der Preis auf das Auto mit nur einem Fahrgast. Nicht miteinbezogen wurde die Kostenreduktion wenn mehrere Personen im Auto mitfahren. Der Einzelfahrtspreis enthält neben Benzinkosten auch Pauschalen für Anschaffung, Instandhaltung, Versicherung, Vignette etc. (der Wert orientiert sich an Car-Sharing-Preisen).

Auch der Preis für die Bahnfahrt versteht sich als Einzelfahrt ohne Sonderangebot und VielfahrerInnen-Rabatt.

CO₂-Emission

In der Tabelle sind jeweils die Emissionszahlen pro Person und einem Kilometer angegeben. Das trifft auch beim Flugzeug zu, hier spricht man im Fachterminus von „Sitzplatzkilometern“.

Da es den SchülerInnen schwer fällt wird sich unter den CO₂-Werten etwas vorzustellen, zeigen wir hier eine kleine Anschauungshilfe, um zu unterstreichen wie schwerwiegend der hohe CO₂-Ausstoß ist:

Bäume sind die Lungen unseres Planeten, sie wandeln CO₂ in lebenswichtigen Sauerstoff um. So ist z.B. eine 80-jährige Buche normalerweise 25 Meter hoch und kann im Jahr bis zu einer Tonne CO₂ umwandeln. Anders gesagt, müssten wir jedes Jahr 80 Bäume pflanzen, damit diese in einem Jahr eine Tonne CO₂ filtern. Es ist aber auch wichtig, dass die Bäume älter werden, denn gerade junge Bäume können verhältnismäßig wenig CO₂ umwandeln. Je älter die Bäume, desto mehr CO₂ können sie filtern. In Österreich werden pro Jahr 21,3 Millionen Tonnen CO₂-verwandte Stoffe in die Luft abgegeben – eine große Aufgabe für unsere Wälder.



MATERIAL 1

ICH BIN DANN MAL WEG!

Wir ÖsterreicherInnen sind mobil und viel unterwegs. Besonders im Urlaub zieht es uns in die Ferne. Aber was bedeutet unser Urlaubstrip eigentlich für die Umwelt?

Füllt dazu die Tabelle aus und begründet bei jeder Strecke, welches Verkehrsmittel ihr wählen würdet und warum.

| STRECKE | FLUGZEUG | AUTO | BAHN |
|---|--|--|--|
| Wien – Salzburg (250 km Luftlinie) | Dauer: Preis p.P.: CO ₂ : | Dauer: Preis p.P.: CO ₂ : | Dauer: Preis p.P.: CO ₂ : |
| Begründung | | | |
| Wien – Berlin (525 km Luftlinie) | Dauer: Preis p.P.: CO ₂ : | Dauer: Preis p.P.: CO ₂ : | Dauer: Preis p.P.: CO ₂ : |
| Begründung | | | |
| Wien – London (1.250 km Luftlinie) | Dauer: Preis p.P.: CO ₂ : | Dauer: Preis p.P.: CO ₂ : | Dauer: Preis p.P.: CO ₂ : |
| Begründung | | | |
| Wien – Neu Delhi (5.600 km Luftlinie) | Dauer: Preis p.P.: CO ₂ : | Dauer: Preis p.P.: CO ₂ : | Dauer: Preis p.P.: CO ₂ : |
| Begründung | | | |

HILFREICHE INFORMATIONEN

| VERGLEICH VON FLUGZEUG, PKW UND BAHN | CO ₂ -EMISSION PRO PERSON | ZURÜCKGELEGTE DISTANZ IN EINER STUNDE | KOSTEN PRO PERSON AUF 100 KM |
|--------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------|
| Flugzeug | 380g / km | 850 km | 23 Euro |
| Moderner Mittelklasse-PKW | 150g / km | 100 km | 40 Euro |
| Bahn | 40g / km | 110 km | 16 Euro |

Quelle: www.co2-emissionen-vergleichen.de



Wasser-Erinnerungen

Fächer: Deutsch, Englisch, Französisch

Alter: 12+ (Deutsch), 14+ (Englisch), 17+ (Französisch)

LEHRPLANANBINDUNG (LEBENDE FREMDSPRACHE)

Bildungs- und Lehraufgabe: „Der Prozess des Fremdspracherwerbs bietet auch zahlreiche Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen. Das bewusste Aufgreifen solcher Fragestellungen soll zu einer verstärkten Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede führen und ihr Verständnis für die Vielfalt von Kulturen und Lebensweisen vertiefen. Dabei ist die Reflexion über eigene Erfahrungen und österreichische Gegebenheiten einzubeziehen.“ (S.1)

Lehrstoff Kompetenzniveau B1: „Zusammenhängendes Sprechen: Die Schülerinnen und Schüler können in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder ihre Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben.“ (S.4)

Quelle: BGBl. II Nr. 133/2000, Lehrplan AHS Unterstufe, HS, Lebende Fremdsprache.

Schlüsselkonzept: Menschenrechte, Vielfalt und Interkulturalität

ÜBERBLICK

Wasser ist ein allgegenwärtiges Thema und wir machen damit alle die unterschiedlichsten Erfahrungen. In dieser Übung werden die SchülerInnen eingeladen, über jenes Wassererlebnis, das sie am meisten geprägt hat, zu erzählen.

Lernziele

- Sinnerfassendes Lesen von Texten (in lebenden Fremdsprachen).
- Auseinandersetzung mit den persönlichen Erfahrungen rund um das Thema Wasser.

Art der Aktivität: Lesen, Einzelarbeit

Dauer: Deutsch: 40 Min., Englisch: 60 Min., Französisch: 100 Min.

Platzanforderungen: Klassenzimmer

Gruppengröße: 15 – 30 SchülerInnen

Benötigte Materialien

- Papier + Stifte
- „Wasser-Erinnerungen 1“ (Material 1)
- Arbeitsblatt „Wasser-Erinnerungen 2“ (Material 2)

Anleitung

1. Schritt: Teilen Sie den SchülerInnen das Material 1 aus und lassen Sie sie die Texte durchlesen.

2. Schritt: Geben Sie nun den SchülerInnen ausreichend Zeit, um eine eigene Wassergeschichte zu Papier zu bringen. Es soll eine kurze Geschichte sein, ungefähr vom Umfang der anderen Erzählungen.

3. Schritt: Teilen Sie den SchülerInnen das Material 2 aus. Dieses Blatt dient den SchülerInnen dazu, die gelesenen Wassergeschichten sowie die eigene Geschichte zu analysieren.

4. Schritt: Sammeln Sie nun die persönlichen Wassergeschichten der SchülerInnen ein und verteilen Sie diese unter den SchülerInnen (nach Zufall).

5. Schritt: Lassen Sie die SchülerInnen die Geschichte der MitschülerInnen lesen und analysieren. Auf das letzte Feld der Tabelle (Material 2) sollen die SchülerInnen ihre Kommentare dazu notieren. Dabei können sie auch raten, von welcher/welchem Mitschüler/in die zusätzliche persönliche Wassergeschichte stammt.

6. Schritt: Regen Sie zu einer Diskussion an, in der die Erinnerungen aus der Klasse vorgelesen, und die AutorInnen festgestellt werden.

Nachbereitung und Reflexion

Folgende Fragen können im Anschluss diskutiert werden:

- *Welche Aktualität haben die Erinnerungen in den einzelnen Erzählungen?*
- *Wie schätzen die SchülerInnen die weltweite Situation im Bereich Trinkwasser ein?*

Tipps

Für den Fremdsprachenunterricht: Die Arbeitsblätter (Material 3 und 4) liegen in Deutsch, Englisch und Französisch vor.

Ermutigen Sie die SchülerInnen sich eine Phantasiegeschichte auszudenken, sollten Sie der Meinung sein, dass sie keine spannende Wassergeschichte hätten.

ABLAUF

Vorbereitung

Kopieren Sie den Anhang „Wasser-Erinnerungen 1“ sowie das Arbeitsblatt „Wasser-Erinnerungen 2“ für alle SchülerInnen.



INFOBOX

Zugang zu und Verbrauch von Trinkwasser

Der Zugang zu sauberem Trinkwasser und die Entsorgung von Nutzwasser ist ein Menschenrecht. In vielen Ländern ist dieses Menschenrecht jedoch nicht eingelöst. So verfügen aktuell mehr als 780 Millionen Menschen über kein sauberes Wasser.

Im Rahmen der Millenniumsentwicklungsziele (kurz MDGs) hat sich die Weltgemeinschaft vorgenommen, den Anteil der Menschen ohne Zugang zu sauberem Trinkwasser und sanitärer Grundversorgung bis 2015 zu halbieren. Im Bereich Wasser wurde das Ziel laut den Statistiken von WHO und UNICEF 2010 erreicht, allerdings unterliegt dieser Erfolg sehr starken regionalen Einschränkungen. Außerdem sind sowohl die Quantität als auch die Qualität des Wassers vielerorts noch nicht ausreichend.

Quelle: www.welthungerhilfe.de/wasser.html#!/c2406/

Pro Jahr stehen Österreich rund 77 km³ Wasser zur Verfügung. Der gesamte jährliche Wasserbedarf in Österreich beträgt ca. 2,5 km³, was etwa 3% der pro Jahr verfügbaren Menge entspricht. Davon werden ca. zwei Drittel in Gewerbe und Industrie verwendet. Ein knappes Drittel geht in die Haushalte. In der Landwirtschaft werden lediglich knapp 7% verbraucht.

Der durchschnittliche Verbrauch (ohne Einbeziehung von Gewerbe, Industrie oder GroßverbraucherInnen) liegt bei etwa 135 Litern pro Tag und Person. Das bedeutet, dass ein 4 Personenhaushalt ca. 200 m³ Wasser pro Jahr verbraucht.

Quelle: www.lebensministerium.at/wasser/nutzung-wasser/Trinkwasser.html

MATERIAL 1

WASSER-ERINNERUNGEN 1

Letitia A. Obeng, Präsidentin des Global Water Partnership

Meine Mutter hat ihr ganzes Leben lang für das Wasser gearbeitet. Sie hat mir mal eine Geschichte erzählt, da war ich noch ein Kind. Als junges Mädchen musste sie sehr früh aufstehen. Zusammen mit anderen Kindern ging sie hinunter ins Tal zu einer Wasserstelle. Sie brachten das Wasser ins Dorf, damit ihre Familien es verwenden konnten. Diese Geschichte hat sie mir sehr häufig erzählt. Das hat sich mir sehr tief eingeprägt. Ich hatte verstanden, wie es für sie gewesen sein muss, dieses Wasser herbei zu schaffen, das für die einfachsten Bedürfnisse und zum Kochen benötigt wurde. Ich bin mit dieser Erinnerung aufgewachsen. Erst später wurde mir klar, wie glücklich ich mich schätzen kann, fließendes Wasser zu haben. Die Geschichte bewegt mich bis heute sehr.

Diane Bell, Anthropologin

Ich habe jahrelang in Australien bei den Aborigines gelebt und dort eine interessante Geschichte über den Regen erfahren und erlebt. In den ersten 18 Monaten, in denen ich dort lebte, hatten wir keinen einzigen Tropfen Regen. Plötzlich fing es an in Strömen zu regnen, bis überall Frösche herkamen. Überall waren Frösche. Jetzt lebe ich hier, wo es normalerweise genug Wasser gibt, und leide heute unter der Trockenheit. Ich warte auf die Frösche.

Loïc Fauchon, Präsident des World Water Council

Ich habe eine sehr persönliche Erinnerung. Seit 35 Jahren leite ich eine Hilfsorganisation, die in sub-saharischem Raum in Afrika tätig ist. Vor etwa 10 Jahren haben wir eine Schule an das Wassernetz angeschlossen. Als wir die Hähne öffne-

ten, da weinten die Kinder vor Freude, und bei uns allen flossen die Tränen. Das ist meine schönste Erinnerung.

Alen Berns, Enkel eines australischen Aborigines

Eine meiner Erinnerungen an das Wasser ist mein erster Fisch. Es ist eine schöne Geschichte. Ich war damals 17. Heute bin ich 60. Ich war mit einem Freund in Mary River angeln. Wir unterhielten uns und plötzlich hat ein großer Fisch angebissen. Es war mein erster Fisch. Ich war sehr stolz und sehr aufgeregt. Als ich den Fisch hochziehen wollte, hat er sich vom Haken los gerissen. Es war als würde er mich anschauen und mir sagen „hahaha, Pech gehabt“. Ich werde diese Geschichte nie vergessen. Seit damals habe ich nicht mehr als drei Fische gefangen. Das ist meine Wassergeschichte.

Meera Karunanathan, Sprecherin des Council of Canadians Meera Karunanathan, sie ist eine Wasser-Aktivistin (geboren in Sri Lanka)

Wo ich kann, kämpfe ich um sauberes Trinkwasser. Und da kommt mir eine Erinnerung. Ich lebte auf den Fiji-Inseln. Mit unserer Familie reisten wir umher und machten oft Rast am Meeresstrand. Ich war noch ganz klein. Wir stürzten uns ins Wasser, um zu baden. Das ist eine meiner schönsten Erinnerung. Das Meer ist mir sehr wichtig und auch wenn wir uns mit der Trinkwasserkrise herumschlagen und uns verschiedene Lösungen des Problems ansehen, für mich ist klar, Entsalzungsanlagen zerstören die Meere und Ozeane.

Quelle: ARTE (Video Material)
www.arte.tv/de/2460308, CmC=2460324.html



MATERIAL 2

WASSER-ERINNERUNGEN 2

| | FÜR DICH ANGENEHME GEFÜHLE | FÜR DICH UNANGENEHME GEFÜHLE |
|---|-------------------------------|---------------------------------|
| <p>Letitia A. Obeng Präsident des Global Water Partnership</p> | | |
| <p>Diane Bell Anthropologin</p> | | |
| <p>Loïc Fauchon Präsident des World Water Council</p> | | |
| <p>Alen Berns Enkel eines australischen Aborigine</p> | | |
| <p>Meera Karunanathan Sprecherin des Council of Canadians Meera Karunanathan</p> | | |
| <p>Deine Geschichte</p> | | |
| <p>Die Geschichte deiner Mitschülerin/ deines Mitschülers</p> <p>Rate, wer es ist</p> | | |



MATERIAL 3

WATER RECOLLECTIONS



© Téclaire Ngo Tam, Südwind

Letitia A. Obeng (GWP) President of Global Water Partnership

My mother worked in water all her working live. I still remember a story she used to tell me. For her as a child, every morning she and her siblings used to wake up early in the morning to go down the valley to fetch water. They took that water back to the village so that families could use it. She told me this story very often when I was younger and till now it remains burnt in my memory. I imagine how difficult it was to obtain pure water for the smallest needs as for the cooking. I grew up with this image and now I understand just how lucky I am since I have access to tap water. In the past I was much more difficult.

Diane Bell, Anthropologist

I lived for years in Australia with the Aborigines and have an interesting story to tell about the rain. During the first 18 months of my staying there, we had no single rain drop. Suddenly it started pouring, until the frogs came out from everywhere. They were everywhere. Now I live here, where there is normally enough water, and suffer from the aridity and I'm waiting for the frogs to come.

Loïc Fauchon, President of the World Water Council

I have a very individual flashback. For 35 years I have been leading a Humanitarian Organisation which is active in Sub-Saharan Africa. For almost 10 years, we connected a school to the water system. When we opened the taps, the children crashed with joy, and we were moved to tears. This is my most beautiful memory with water.

Alen Berns, grandson of an Australian Aborigine

One of my recollections of water is my first fish. It is a beautiful story. At that time I was 17. Today I am 60. I went fishing with a friend of mine to Mary River. We were talking and suddenly a big fish bit the hook. It was my first fish. I was very proud and excited. As I was trying to catch it up, it escaped from the hook. I felt like it was looking at me, saying "HA HA HA tough luck". I will never forget that story. Since then I have not caught more than 3. This is my water story.

Meera Karunanathan, Water campaigner at the Council of Canadians fount in Sri Lanka

I stand up for fresh water wherever I can. I remember the time I was living with my family on the Fiji islands. We used to travel around and we often had a break by at beaches. I was quite young. We rushed into the water and had a bath. This is the most beautiful recollection I have of water. The sea is very important and even if we are struggling with a fresh water crisis and are looking for solutions, I have to say that desalination plants destroy the oceans.

Quelle: ARTE (Video Material)
www.arte.tv/de/2460308, CmC=2460324.html



MATERIAL 4

MON SOUVENIR DE L'EAU

© Martin Fischer/pixelio.de



Letitia A. Obeng (GWP) President de Global Water Partnership

Ma mère s'est occupée de l'eau pendant toute sa vie. Quand j'étais petite elle me racontait son enfance. Elle et d'autres filles devaient se lever très très tôt tous les matins. Elles descendaient dans la vallée pour aller chercher de l'eau. Elles ramenaient cette eau au village pour que les familles l'utilisent. Elle me racontait très souvent cette histoire quand j'étais petite. Elle est restée gravée dans ma mémoire. J'imagine comme c'était difficile d'obtenir de l'eau potable pour les plus petits besoin comme pour la cuisine. J'ai grandi avec cette image et en prenant de l'âge j'ai compris quelle chance j'avais d'avoir accès à l'eau courante. Avant c'était beaucoup plus compliqué.

Diane Bell, Anthropologiste

J'ai vécu pendant plusieurs années avec les Aborigènes en Australie et j'ai une histoire très intéressante sur la pluie. Pendant les 18 premiers mois où j'y ai été, nous n'avons eu aucune goutte d'eau de pluie. Subitement il a commencé à en tomber des cordes, au point où les grenouilles sont sorties de tous les côtés. Elles étaient partout. Maintenant j'habite ici, où il y a normalement assez d'eau, et je souffre de l'aridité et j'attends que les grenouilles sortent.

Loïc Fauchon, President de World Water Council

C'est un flashback très individuel. Il y a 35 ans, je dirigeais une Organisation humanitaire qui était active en Afrique Subsaharienne. Il y a à peu près 10 ans, nous avons installé un système d'eau dans une école. Quand nous

avons ouvert les robinets, les enfants se sont mis à pleurer de joie. Nous nous sommes aussi mis à pleurer d'émotion. C'est mon meilleur souvenir sur l'eau.

Alen Berns, Petit-fils d'Aborigène Australien

Un de mes souvenirs sur l'eau est mon premier poisson. C'est une très jolie histoire. A l'époque j'avais 17 ans. Maintenant j'en ai 60. J'étais allé à la pêche à Mary River avec un ami. Nous étions entrain de causer et subitement un gros poisson s'est accroché à l'hameçon. C'était mon premier poisson. J'étais très fier et excité. En essayant de le remonter à la surface, j'ai eu l'impression qu'il me regardait en disant „ha ha ha „, pas de bol! Je n'oublierai jamais cette histoire. Depuis ce temps, je n'ai pas attrapé plus de 3 poissons. Voilà mon histoire sur l'eau.

Meera Karunanathan, Militant au Council of Canadians Fount au Sri Lanka

Je me soulève partout où il est question de l'eau potable. Je me souviens du temps où j'habitais avec ma famille aux Iles Fidji. Nous avons l'habitude de voyager beaucoup et nous faisons des arrêts sur les plages. J'étais très jeune. Nous nous jetions dans l'eau pour nous baigner. C'est le meilleur souvenir que j'ai de l'eau. La mer est très importante et même si nous nous battons avec la crise de l'eau potable et sommes entrain de chercher des solutions, je dois dire que l'équipement de dessalage détruisent les océans.

Quelle: ARTE (Video Material)
www.arte.tv/de/2460308, CmC=2460324.html



Auf der Weide

Fächer: Geographie und Wirtschaftskunde, Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, Religion/Ethik, Deutsch

Alter: 12+

LEHRPLANANBINDUNG

Bildungs- und Lehraufgabe: „Geographie und Wirtschaftskunde soll Schülerinnen und Schülern helfen, im privaten, beruflichen und öffentlichen Bereich verantwortungsbewusst und tolerant zu handeln.“ (S.1)

Lehrstoff 4. Klasse: „Leben in einer vielfältigen Welt: Erfassen der kulturellen, sozialen und politischen Differenzierung in unterschiedlichen Regionen der Erde. Bereitschaft anbahnen, sich mit „dem Anderen“ vorurteilsfrei auseinander zu setzen.“ (S.5)

Quelle: BGBl. II Nr. 133/2000, Lehrplan AHS-Unterstufe, HS, Geografie und Wirtschaftskunde.

Schlüsselkonzept: Vielfalt und Interkulturalität, soziale Gerechtigkeit

ÜBERBLICK

Diese Übung kann als Einstieg in viele Themen dienen, die mit Ausgrenzung oder Diskriminierung zu tun haben. Diese Übung kann ein Einstieg in das Thema Migration sein. Das Gefühl des Nicht-dazu-Gehörens wie auch die zahlenmäßige Verteilung der Ethnien in Österreich werden dargestellt.

Lernziele

- Die SchülerInnen erleben die Gefühle von Zusammengehörigkeit aber auch vom Alleinsein.
- Sie erfahren, dass es unterschiedliche Möglichkeiten gibt, mit „Fremden“ und dem Fremdsein umzugehen.
- Sie kennen die tatsächliche Zahl der Menschen die in Österreich leben, hier aber nicht geboren sind.
- Die SchülerInnen entdecken, dass die (vielfach durch Medien erzeugten) Bilder in unseren Köpfen nicht unbedingt der tatsächlichen Situation entsprechen.

Art der Aktivität: Simulationsübung

Dauer: 20 Min.

Platzanforderungen: Klassenraum mit ausreichender Bewegungsfreiheit (Tische und Sessel an den Rand stellen)

Gruppengröße: Bis 30 SchülerInnen

Benötigte Materialien

- Schals (so viele wie TeilnehmerInnen)
- Tierkärtchen (Material 1)
- Undurchsichtiges Sackerl
- Hintergrundinfos (siehe Infobox)

ABLAUF

Vorbereitung

Sagen Sie einen Tag zuvor Bescheid, dass die SchülerInnen einen Schal mitbringen sollen.

Schneiden Sie die Tierkärtchen auseinander; jede/r Schüler/in bekommt ein Kärtchen. Sorgen Sie dafür, dass alle Tierarten vertreten sind und dass die „Herdengröße“ unterschiedlich ist. Die Katze soll es nur ein einziges Mal geben, von allen anderen Tieren gibt es mehrere. Falten Sie die Zettel in der Mitte zusammen und verstauen Sie diese im Sackerl.

Anleitung

1. Schritt: Beginnen Sie zu erzählen: „Stellt euch vor, ihr seid Tiere und lebt auf einer wunderschönen Weide. Doch irgendwie hat der Bauer heute nicht aufgepasst und ihr seid nicht nur mit euren Artgenossen hier, sondern mit dem halben Bauernhof. Aber ihr müsst dringend eure eigene Herde finden, denn sie bietet Schutz und Verständigung.“

2. Schritt: Leiten Sie die SchülerInnen an:

- a) Es muss Ruhe sein, keine/r redet mehr.
- b) Jede/r Schüler/in zieht aus dem Sackerl einen Zettel, liest leise was darauf steht, zeigt ihn niemandem und spricht nicht; steckt ihn wieder in die Hosentasche und verbindet sich mit dem Schal die Augen.
- c) Sobald die Lehrperson „Los!“ sagt, beginnt die Szene.
- d) Dann müssen die SchülerInnen nur durch nachahmen der Laute, die das Tier auf ihrem Zettel macht, ihre Herde finden.

3. Schritt: Dann beginnt das Spiel. Beobachten Sie das Verhalten der SchülerInnen aufmerksam, insbesondere das der „Katze“. Das Spiel ist beendet wenn alle „Tiere“ ihre Herden gefunden haben.

Nachbereitung und Reflexion

Stellen Sie diese oder ähnliche Fragen, um die Reflexion zu beginnen:

- *Wie ist es euch beim Suchen eurer Herde gegangen?*
- *Welche Strategien habt ihr angewendet (zuhören und abwarten, offensiv auf andere zugehen)?*
- *Wie habt ihr euch verhalten, wenn ihr Artgenossen begegnet seid? Wie habt ihr euch dabei gefühlt?*
- *Wie habt ihr euch verhalten, wenn ihr anderen Tierarten begegnet seid? Wie habt ihr euch dabei gefühlt?*
- *Wie ist es dir gegangen, Katze? Wie hast du dich dabei gefühlt, als du niemanden gefunden hast? Welche Strategien hast du dir überlegt? Trotz? Resignation? Anpassung?*

In der Nachbereitung kann man mit einer Aufstellungsübung anschließen. Benennen Sie im Raum zwei Ecken – eine mit „Österreich“ und eine mit „Nicht-Österreich“. Die SchülerInnen sollen sich nun vorstellen, sie repräsentieren 100 % der österreichischen Bevölkerung und sollen sich im Raum entsprechend aufteilen, wie sie glauben, dass sich die Bevölkerung in „geboren in Österreich“ und „nicht geboren in Österreich“ aufteilt. Bsp.: Bei einer ver-



© Peter Kamp/pixelio.de



hältnismäßig richtigen Verteilung bei 25 SchülerInnen und einem Anteil der nicht in Österreich geborenen Bevölkerung von 16 %, müssten 21 SchülerInnen in der Ecke „Österreich“ und vier SchülerInnen in der Ecke „Nicht-Österreich“ stehen. Reflektieren Sie die Verteilung der SchülerInnen: *Wieso habt ihr angenommen, der Anteil an*

Personen, die nicht in Österreich geboren wurden, sei höher/niedriger? Welche Rolle spielen Medien in diesem Zusammenhang? Fragen Sie auch nach den Nationalitäten, aus denen die meisten MigrantInnen kommen und reflektieren Sie die Aussagen der SchülerInnen mit allen im Plenum.

INFOBOX

Am 1. Jänner 2012 lebten laut Statistik Austria 8.443.018 Menschen in Österreich. 7.094.012 davon wurden in Österreich geboren, 1.349.006 im Ausland. Mehr als die Hälfte von den nicht in Österreich geborenen Menschen stammen aus vier Ländern: die Mehrheit wurde in Deutschland, Serbien, Montenegro, im Kosovo, in der Türkei oder in Bosnien und Herzegowina geboren.

Insgesamt leben 970.541 Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit in Österreich. Das entspricht einem Anteil von rund 11,5% an der Gesamtbevölkerung Österreichs.

Abb.1: Anteil der im In- und Ausland geborenen Bevölkerung in Österreich 2012.

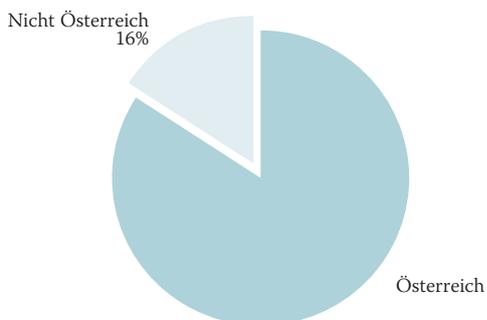
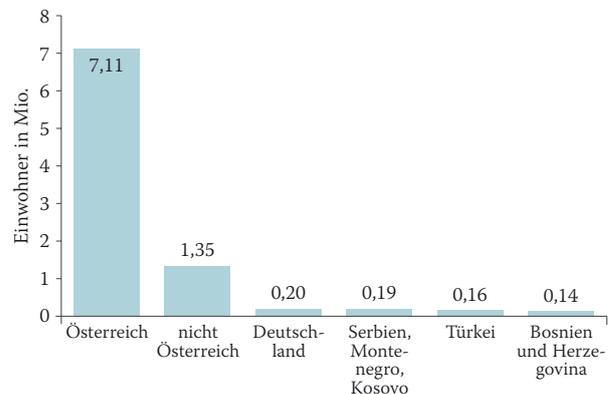


Abb.2: Bevölkerungsstruktur Österreich 2012 (nach Geburtsland)



Quelle: Statistik Austria: Migration und Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren (2012)
www.statistik.at/web_de/services/publikationen/2/index.html?id=2&listid=2&detail=636



MATERIAL 1

TIERKÄRTCHEN

| | | | |
|------------|----------------|--------------|--------------|
| Kuh | Schaf | Ziege | Huhn |
| Kuh | Schaf | Ziege | Huhn |
| Kuh | Schaf | Ziege | Huhn |
| Kuh | Schaf | Ziege | Huhn |
| Kuh | Schaf | Ziege | Huhn |
| Kuh | Schaf | Ziege | Pferd |
| Kuh | Schwein | Ziege | Pferd |
| Kuh | Schwein | Ziege | Pferd |
| Kuh | Schwein | Huhn | Katze |





Die ganze Welt im Supermarkt

Fächer: Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, Geographie und Wirtschaftskunde, Tagesbetreuung

Alter: 12+

LEHRPLANANBINDUNG

Bildungs- und Lehraufgabe: „Das Kennenlernen verschiedener Modelle menschlichen Zusammenlebens in Vergangenheit und Gegenwart soll zu Verständnis der eigenen Situation und Toleranz gegenüber dem Anderen führen.“ (S.1)

Lehrstoff 4. Klasse: „Wirtschaft und Gesellschaft im 20. und 21.“ (S.4)

Quelle: BGBl. II Nr. 133/2000, AHS-Unterstufe, HS, Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung.

LEHRPLANANBINDUNG (HAS)

Bildungs- und Lehraufgabe: „die Qualität, den Wert und die Verwendbarkeit von Waren beurteilen und beschreiben können“ (S.17)

Lehrstoff 1. Klasse HAS: „Fachübergreifender Lehrstoff - Geografie (Wirtschaftsgeografie)“: Herkunft von Waren.“ (S.18)

Quelle: BGBl. II Nr. 315/2003, Lehrplan der Handelsschule, Biologie, Ökologie und Warenlehre.

Schlüsselkonzept: Vielfalt und Interkulturalität, Weltansichten und Weltanschauungen, Globalisierung und weltweite Verflechtungen

ÜBERBLICK

Ein Ausflug in einen „internationalen Supermarkt“ bietet gute Möglichkeiten, sich mit der Vielfalt der Ernährungsweisen zu beschäftigen. Darüber hinaus kommen die SchülerInnen in Kontakt mit VerkäuferInnen und KundInnen aus aller Welt. Vielfältig sind auch die möglichen Arbeitsaufträge, wie z.B. Recherchen zu den neu entdeckten Produkten u.v.m.

Lernziele

- Unterschiede respektieren und Vielfalt als Bereicherung anerkennen.
- Sich über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Welt bewusst werden.
- Erkennen, dass es sehr verschiedene Ernährungstraditionen gibt und diese wertschätzen.

Art der Aktivität: Gruppen- und Einzelarbeit, Interview, Präsentation, selbständige Recherchen, praktische Umsetzung (einkaufen, kochen)

Dauer: Ein Vormittag

Platzanforderungen: Küche

Gruppengröße: Maximal 16 SchülerInnen; allenfalls kann eine Klasse in zwei Gruppen geteilt werden

Benötigte Materialien

- Arbeitsblatt „Die ganze Welt im Supermarkt“ (Material 1)
- Interviewleitfaden (wird in Absprachen mit SchülerInnen erstellt)
- Kochrezepte (Material 2) + Zutaten
- Geschirr
- Ca. 40 Euro für 16 SchülerInnen

ABLAUF

Vorbereitung

Reservieren Sie die Küche an Ihrer Schule. Bereiten Sie mit den SchülerInnen einen Leitfaden für das Interview in einem „exotischen Markt“ vor (z.B. African Shop, Asia-Laden).

Lassen Sie die SchülerInnen Zweiergruppen mit entsprechenden Verantwortlichkeiten bilden:

- zwei SchülerInnen verwalten das Budget
- zwei SchülerInnen führen das Interview
- zwei SchülerInnen sind für die Dokumentation zuständig
- zwei SchülerInnen leiten das Kochen

Einigen Sie sich mit den SchülerInnen über das Menü.

Überlegen Sie mit den SchülerInnen, welche Fragen im Interview im „exotischen Supermarkt“ gestellt werden sollen (z.B. Woher kommen die Produkte? Wer liefert die Produkte? Wer sind die KundInnen u.a.m.).

Kündigen Sie rechtzeitig den Besuch der Gruppe in dem Supermarkt an und fragen Sie um Erlaubnis, als Gruppe zu kommen, im Supermarkt zu recherchieren, zu fotografieren, und zu interviewen. Klären Sie die Finanzierung ab.

Anleitung

1. Schritt: Legen Sie mit den SchülerInnen den Ablauf des Vormittages fest.

Teilen Sie ihnen das Arbeitsblatt „Die ganze Welt im Supermarkt“ aus.

2. Schritt: Manche Zutaten sind in allen Supermärkten erhältlich. Gehen Sie mit den SchülerInnen in einen normalen Supermarkt und beauftragen Sie die SchülerInnen, die für das Budget zuständig sind, die Zutaten für das Menü einzukaufen. Achtung: es ist nur begrenzt Budget zur Verfügung.

3. Schritt: Fahren Sie nun mit den SchülerInnen in einen „exotischen Markt“. Melden Sie die Gruppe bei der Filialleitung an. Nun sollten die SchülerInnen das Arbeitsblatt „Die ganze Welt im Supermarkt“ ausfüllen.



© Téclaire Ngo Tam, Südwind

4. Schritt: Die SchülerInnen, die für das Interview zuständig sind, sollen das Interview nun mit der/dem Filialleiter/in bzw. der/dem Besitzer/in des Ladens führen.

5. Schritt: SchülerInnen, die für das Budget verantwortlich sind, tätigen hier nun die restlichen Einkäufe (inkl. Getränke). Die Dokumentations-Gruppe macht einige Fotos.

6. Schritt: Verabschieden Sie sich und fahren Sie mit den SchülerInnen zurück in die Schule, wo diese mit dem Kochen das Programm des Tages fortsetzen.

7. Schritt: Lassen Sie die SchülerInnen nach dem Kochrezept kochen und gemeinsam Essen.

Nachbereitung und Reflexion

Diskutieren Sie die folgenden Fragen mit der Klasse:

- *Wie war der Vormittag für euch?*
- *Was war neu? Was war herausfordernd?*
- *In welcher Form wird die Gruppe die Dokumentation anfertigen und veröffentlichen?*

Lassen die SchülerInnen die Herkunftsländer aus dem Arbeitsblatt in einem Atlas finden.

Lassen Sie die Budget-Gruppe abrechnen und gegebenenfalls das Restgeld wieder aufteilen.

Tipps

Lassen Sie, soweit es geht, jede Person die Verantwortung für eine der Aufgabe übernehmen. Weitere Aufgaben können sein: Ordnungssicherung auf den Wegen, Beobachtung u.v.m.

Holen Sie sich die Erlaubnis von den Eltern (z.B. kann es sein, dass die Filialleitung den Besuch der Kinder auf der Internetseite des Geschäfts dokumentieren möchte).

Menü-Vorschlag:

- Frittierte Kochbananen
- Rote Bohnen in Tomatensauce
- Kokosreis



MATERIAL 1

DIE GANZE WELT IM SUPERMARKT

WAS GIBT ES HIER FÜR DICH NEUES?

| PRODUKT | FIRMA/SORTE | HERKUNFTSLAND |
|-------------|-------------|---------------|
| Reis | | |
| Fisch | | |
| Bananen | | |
| Chips | | |
| Fruchtsäfte | | |
| Obst | | |
| Sonstige | | |

DEIN KOMMENTAR

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

MATERIAL 2

KOCHREZEPTE

FRITTIERTE KOCHBANANEN

Zutaten:

Reife (gelbe) Kochbananen, ½ l Öl zum Braten

Das Fett in einer tiefen Pfanne erhitzen. Die Kochbananen schälen und in 1–2 cm große Stücke schneiden. Die Stücke im Fett so lange anbraten, bis sie eine leicht bräunliche Farbe annehmen. Dann herausnehmen und auf ein großes Brett legen. Mit einem kleinen Brett die Bananenstücke platt drücken (am besten mit leichten Drehbewegungen!). Dann mit einem Messer vorsichtig vom Brett lösen und nochmals frittieren, bis sie knusprig braun sind. Abtropfen lassen. Fertig!

Guten Appetit!



© Krista/wikipedia.org

ROTE BOHNEN IN TOMATENSAUCE

Zutaten:

5 kleine Dosen rote Kidney-Bohnen, 2 Tomaten, Wok-Gemüse, 1 Zwiebel, 10 cl Öl

Zwiebel in kleine Stücke schneiden und in einem Topf mit dem Öl andünsten. Mit kaltem Wasser abgespülte Bohnen dazugeben und ca. 3 Min. andünsten lassen. Tomaten in Würfeln schneiden und ins heiße Öl gemeinsam mit dem Wok-Gemüse ca. 5 Min. separat kochen lassen. Dabei öfters umrühren. Mit Salz und anderen Gewürzen nach Belieben abschmecken. Die andünsteten Bohnen dazugeben, ca. 5 Min. kochen lassen. Fertig!

Guten Appetit!



© Daniel Beyer/wikipedia.org

KOKOSREIS

Zutaten:

250 g Reis, 1 l Kokos-Milch, Kokosflocken, 11 EL Pistazien, 1 EL Zucker, 1 EL Vanillezucker

Einen Topf mit der Kokosmilch erhitzen. Wenn diese leicht anfängt zu köcheln, den Reis, den Zucker und den Vanillezucker hinzugeben. Sobald der Reis fertig gekocht ist, die Kokosflocken hinzugeben.

Zum Schluss alles auf einen Teller geben und anschließend mit gehackten Pistazien bestreuen.

Guten Appetit!



© Dennis/wikipedia.org



Wasser-Tango

Fächer: Bewegung und Sport

Alter: 13+

LEHRPLANANBINDUNG

Bildungs- und Lehraufgabe: „Der Unterrichtsgegenstand Bewegung und Sport soll gleichrangig zur Entwicklung der Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz beitragen: vielseitiges Bewegungskönnen und vielfältige Bewegungserfahrung aber auch schwerpunktmäßige Spezialisierung“. (S.1)

Lehrstoff 3. und 4. Klasse: „Weiteres gezieltes Verbessern der koordinativen Fähigkeit en (Bewegungsqualität und Bewegungsoökonomie)“. (S.4)

Quelle: BGBl. II Nr. 133/2010, Lehrplan AHS-Unterstufe, HS, Bewegung und Sport.

Schlüsselkonzept: Soziale Gerechtigkeit, Nachhaltige Entwicklung, Globalisierung und weltweite Verflechtungen, Menschenrechte

ÜBERBLICK

SchülerInnen werden mit dem Thema Wasser zur Bewegung und zum Nachdenken animiert. Mit dieser Übung kombinieren Sie Sport und allgemeines Wissen zum Wasser. Es ist als Einstieg in das Thema Wasser geeignet.

Lernziele

- SchülerInnen erkennen die Vielfalt des Themas Wasser.
- SchülerInnen verbessern ihre koordinativen Fähigkeiten.
- Selbstreflexion zu Wasserverbrauch durchführen.
- Miteinander spielerisch lernen.

Art der Aktivität: Quiz-Spiel, Gruppendynamik, Bewegung

Dauer: 60 Min.

Platzanforderungen: Turnsaal oder Schulhof

Gruppengröße: 15 – 30 SchülerInnen

Benötigte Materialien

- Stifte
- Flipchart mit den Fragen (siehe unten)
- 3x A4-Papier mit den Buchstaben A – B – C
- Zusätzliche Liste mit allen Fragen und Antworten
- Die Antworten auf Papier geschrieben, mit dem dazu gehörigen Buchstaben A, B oder C (es gibt 10-mal A-Antworten, 10-mal B-Antworten und 10-mal C-Antworten)

ABLAUF

Vorbereitung

Eine Auswahl der Fragen treffen (sollten Sie nicht alle vorgeschlagenen Fragen stellen können). Die Buchstaben-Schilder anfertigen (A, B, C).

Anleitung

1. Schritt: Markieren Sie drei Felder. Auf das Ende jedes Feldes legen Sie ein Buchstaben-Schild (A, B, C). Sie kön-

nen diese Schilder auch an die Wand kleben. Rechnen Sie ca. 4m für die Länge des Feldes und 1m für die Breite.

Jede Frage hat 3 Antwortmöglichkeiten (A, B oder C)

Bevor Sie die Frage stellen, stehen SchülerInnen außerhalb der Felder. So weit wie möglich, damit sie genug Platz haben, um die Bewegung zu üben.

2. Schritt: Erklären Sie den SchülerInnen die Bewegungen, die sie machen werden, um sich einzuordnen. Beispiele: Rückwärtslaufend, auf allen vieren kriechend, sitzend mit gehobenen Händen, auf einem Bein hin hüpfend (linkes, dann rechtes), niederhockend, mit den größten Schritten, seitlich laufend, zu zweit abwechselnd Bockspringen, rollend, mit Schwimmbewegungen, ...

3. Schritt: Lesen Sie die erste Frage vor und legen bzw. hängen Sie die drei Antwortblätter zu den einzelnen Feldern A, B, oder C hin.

Jetzt müssen sich die SchülerInnen für ein Feld entscheiden. Raten Sie den SchülerInnen hier taktisch zu spielen, um den MitspielerInnen die Antwort nicht zu verraten. So dürfen Sie sich ca. 10 Sekunden zwischen den Feldern, in vorbestimmten Bewegungen, hin und her bewegen.

Sagen Sie ihnen, kurz vor der endgültigen Entscheidung, dass sie noch 2 Sekunden Zeit haben, um sich zu positionieren. Ab dann gilt die Antwort. Danach kehren sie zur Startposition zurück.

Nachbereitung und Reflexion

Gestalten Sie in einer Runde eine Diskussion, in der offene Fragen der SchülerInnen in Bezug mit der Übung besprochen werden.

- *Bei welchen Fragen lagst du daneben? Hast du dir deren Antwort nun gemerkt? Welche Antworten waren für dich eine große Überraschung?*
- *Wieso glaubst du, ist es wichtig, einen Weltwassertag zu haben?*
- *Weltweit haben viele Jugendliche keinen Zugang zu sauberem Wasser. Was denkst du darüber?*
- *Wozu brauchst du Wasser? Wie viel Wasser war (bei 12 Fragen und 25 cm³ pro richtiger Antwort) maximal zu gewinnen? Wie viel hast du gewonnen? Welcher Gewinn in Prozent ergibt das? Was kannst du mit dieser Menge Wasser im Alltag machen?*
- *Wie wäre es, wenn dir nur diese Menge am Tag als sauberes Wasser zur Verfügung stehen würde?*

Tipps

Wiederholen Sie die Fragen und die mögliche Antworten während die SchülerInnen sich in angesagten Bewegungen fortbewegen.

Wiederholen Sie bei der Auflösung die richtigen Antworten und geben Sie sich 3 Sekunden Zeit, um diese in einem ernsteren Ton auszusprechen.



MATERIAL 1

FRAGEN ZUM WASSER-TANGO

1 – Aus wie viel Prozent Wasser besteht der Mensch?

- A – 70%
 - B – 50%
 - C – 30%
-

2 – Bei welcher Temperatur verdampft Wasser?

- A – 100°
 - B – 1000°
 - C – 80°
-

3– Wozu wird, weltweit betrachtet, am meisten Wasser genützt?

- A – für die Haushalte
 - B – für die Landwirtschaft
 - C – für die Industrie
-

4 – Welcher ist der größte See Afrikas?

- A – Victoriasee
 - B – Tanganjikasee
 - C – Großer Sklavensee
-

5 – Welche Menge des gesamten Wassers der Erde ist als Trinkwasser nutzbar?

- A – 50%
 - B – 0,3 %
 - C – 25 %
-

6 – Unsauberes Wasser ist für wie viel Prozent aller Krankheiten verantwortlich?

- A – 1%
 - B – 5%
 - C – 10%
-

7 – Wie lange kannst du ohne Wasser überleben?

- A – 1 Tag
 - B – 7 Tage
 - C – 1 Monat
-

8 – Vor hundert Jahren, hatte die Erde...

- A – genau so viel Wasser wie heute.
 - B – doppelt so viel Wasser wie heute.
 - C – halb so viel Wasser wie heute.
-

9 – Der Weltwassertag ist am...

- A – 22. März
 - B – 22. Dezember
 - C – 1. Jänner
-

10 – Was ist der „water footprint“?

- A – Die Spuren, die wir hinterlassen, wenn wir auf nassem Boden laufen
- B – Die Wassermenge, die von jeder Person in Anspruch genommen wird
- C – Ein Menü in England

LÖSUNGEN: 1 A, 2 A, 3 B, 4 A, 5 B, 6 C, 7 B, 8 A, 9 A, 10 B



Verpackungen erzählen

Fächer: Geographie und Wirtschaftskunde

Alter: 13+

LEHRPLANANBINDUNG

Bildungs- und Lehraufgabe: „Im Mittelpunkt von Geographie und Wirtschaftskunde steht der Mensch. Seine Aktivitäten und Entscheidungen“; „in allen Lebensbereichen haben immer auch raumstrukturelle Grundlagen und Auswirkungen.“ (S.1)

Lehrstoff 4. Klasse: „Leben in der ‚Einen Welt‘ – Globalisierung. Zunehmende Verflechtungen und Abhängigkeiten in der Weltwirtschaft und deren Auswirkungen auf die Gesellschaft.“ (S.5)

Quelle: BGBl. II Nr. 133/2000, Lehrplan AHS-Unterstufe, HS, Geographie und Wirtschaftskunde.

Schlüsselkonzept: Globalisierung und weltweite Verflechtungen

ÜBERBLICK

Es ist spannend nachzulesen, welche Informationen auf einer Verpackung zu finden sind und wie „global“ viele alltägliche Produkte sind. Die SchülerInnen werden anhand bekannter oder weniger bekannten Produkten an das Thema „Globalisierung“ herangeführt.

Lernziele

- Die SchülerInnen nehmen bewusst die Informationen auf Lebensmittelverpackungen wahr und können diese global einordnen.
- Die SchülerInnen realisieren, dass unsere Lebensmittel Produkte globaler Arbeitsteilung sind.
- Die SchülerInnen üben sich im kritischen Denken.

Art der Aktivität: Recherche, Gruppenarbeit + Präsentation

Dauer: 30 Min.

Platzanforderungen: Klassenraum

Gruppengröße: Bis zu 30 SchülerInnen

Benötigte Materialien

- 4 verschieden Produkte (originalverpackt)
- Flipchart-Papier (ein Blatt pro Gruppe)
- Stifte
- Arbeitsblatt (Material 1)

2. Schritt: Jede Gruppe bekommt nun ein Produkt und ein Flipchart-Papier zugeteilt. Das Arbeitsblatt bekommen alle SchülerInnen.

3. Schritt: Die Aufgabe der SchülerInnen ist auf dem Arbeitsblatt beschrieben. Aber gehen Sie mit ihnen das Arbeitsblatt nochmals durch, um sicher zu stellen, dass die Aufgabe von allen gleichermaßen verstanden wurde. Betonen Sie, dass sie ihre Diskussion und Ergebnisse auf das Flipchart zusammenfassen müssen. Diese werden den anderen Gruppen dann präsentiert.

4. Schritt: Die Gruppen präsentieren ihre Ergebnisse vor der Klasse.

5. Schritt: Lassen Sie die SchülerInnen nun alle Produkte verkosten, wobei ein Austausch stattfinden soll, damit alle die vier Produkte kosten können.

Nachbereitung und Reflexion

Diskutieren Sie die folgenden Fragen mit der Klasse:

- *Wie war die Gruppenarbeit für euch? Welche neuen Erkenntnisse waren für euch dabei?*
- *Welche Informationen fehlen euch? Was findet sich nicht auf den Verpackungen?*
- *Könnt ihr den Geschmack der Produkte beschreiben?*
- *In welchen Fächern glaubt ihr, kann diese Thematik weiter aufgearbeitet werden?*

Tipps

Die Produkte, die sich am besten eignen sind Schokolade, Bananenchips, Cornflakes, Reiswaffeln, Multivitamin-säfte.

Zusätzliche Quellen

Karl von Koerber: Food Trends und Nachhaltige Entwicklung – Ein Widerspruch?

http://speskongress.files.wordpress.com/2009/10/20091016_forum2_koerber.pdf

ABLAUF

Vorbereitung

Bereiten Sie die Produkte vor und kopieren Sie das Arbeitsblatt in entsprechender Anzahl.

Anleitung

1. Schritt: Teilen Sie die SchülerInnen in vier Gruppen auf. Die Gruppen bleiben bis zum Ende der Übung zusammen. Jede Gruppe setzt sich an einen Tisch.



MATERIAL 1

WENN VERPACKUNGEN ERZÄHLEN ...

Findet auf der Verpackung Informationen, die darauf hinweisen könnten, dass dieses Produkt ein „globales Produkt“ ist. Die Tabelle unten gibt euch Hilfestellung bei der Beobachtung. Entscheidet am Ende, wer von euch die Ergebnisse eurer Gruppenarbeit präsentieren soll.

NAME DES PRODUKTES

Kennst du das Produkt?

Welche Informationen kannst du von der Verpackung ablesen?

Was sind die wichtigsten Zutaten des Produktes?

Wo wurde das Produkt hergestellt? Von welcher Firma?

Welche anderen Länder werden auf der Verpackung erwähnt?

In welchen Ländern glaubst du, dass dieses Produkt zum Verkauf bestimmt ist? Warum?

Glaubst du, dass alle Länder, die mit diesem Produkt zutun hatten, auf der Verpackung erwähnt sind?

Liest du immer die Informationen beim Kauf nach?

Welche Informationen beeinflussen deine Kaufentscheidung?

Hat dieses Produkt eine symbolische Bedeutung für dich (in deiner Familie, deiner Kultur)?
Womit verbindest du das Produkt?

Erfindet gemeinsam einen Werbespot für das Produkt.
Denkt dran, dass ihr einen richtigen Slogan braucht und einen tollen Namen!

Der Werbespot soll außerdem die globale Dimension des Produktes wiedergeben!



Saa tatu asubuhi – Swahili-Uhr

Fächer: Geografie und Wirtschaftskunde, Mathematik, Bildnerische Erziehung

Alter: 13+

LEHRPLANANBINDUNG

Geografie und Wirtschaftskunde:

Bildungs- und Lehraufgabe: „Im Geographie und Wirtschaftskunde Unterricht der 1. bis 4. Klasse wird angestrebt: Aufbau von Orientierungs- und Bezugssystemen mit Hilfe fachbezogener Arbeitsmittel und Arbeitstechniken, um Wissen selbstständig erwerben, einordnen und umsetzen zu können.“ (S.1)

Lehrstoff 4. Klasse: „Erfassen der kulturellen, sozialen und politischen Differenzierung in unterschiedlichen Regionen der Erde.“ (S.5)

Quelle: BGBl. II Nr. 133/2000, Lehrplan Geografie und Wirtschaftskunde.

Mathematik:

Bildungs- und Lehraufgabe: „Die Schülerinnen und Schüler sollen in den verschiedenen Bereichen des Mathematikunterrichts Handlungen und Begriffe nach Möglichkeit mit vielfältigen Vorstellungen verbinden und somit Mathematik als beziehungsreichen Tätigkeitsbereich erleben.“ (S.1)

Lehrstoff 3. Klasse: „Regeln für das Rechnen mit rationalen Zahlen wissen und bei Rechenbeispielen (mit einfachen Zahlen) mit Sicherheit anwenden können.“ (S.7)

Quelle: BGBl. II Nr. 133/2000, Lehrplan Mathematik.

Schlüsselkonzept: Globalisierung und weltweite Verflechtungen, Weltansichten und Weltanschauung, WeltbürgerInnenschaft

ÜBERBLICK

Weil Tansania am Äquator liegt, gibt es dort immer 12 Stunden Dunkelheit und 12 Stunden Tageslicht. Der Tag beginnt bei Sonnenaufgang um 6 Uhr morgens, was nach Swahili-Zeit 0 Uhr ist. Bis 18 Uhr reicht der erste Zyklus. Der zweite Zyklus beginnt um 18 Uhr und endet um 6 Uhr morgens. Dementsprechend bedeutet 6 Uhr morgens in Österreich 0 Uhr in Tansania. Dies ist eine Übung, bei der sich die SchülerInnen in verschiedenen Fächern mit der Swahili-Zeit vertraut machen können.

Lernziele

- Einblick in die Vielfalt der Zeitberechnung weltweit erhalten.
- Kennenlernen der „Swahili-Zeit“.
- Praktische Auswirkungen der Zeitunterschiede in weltweiten Netzwerken erfahren.

Art der Aktivität: Einzelarbeit, Simulationsübung

Dauer: 50 Min.

Platzanforderungen: Klassenraum

Gruppengröße: Bis zu 30 SchülerInnen

Benötigte Materialien

- Arbeitsblätter: „Lass uns chatten“ (Material 1) und „Meine Swahili-Uhr“ (Material 2); Informationsblatt zur Swahili-Zeit
- Uhren mit Ziffernblatt
- Globus

ABLAUF

Vorbereitung

Bereiten Sie das benötigte Material im Vorfeld vor.

Anleitung

1. Schritt: Als Einführung eignet es sich, mit den SchülerInnen verschiedene Fragen zum Thema Zeit und zur Uhr zu diskutieren:

- Was sind Zeitzonen?
- Was haltet ihr von Uhrdesign und -styling?
- Tragt ihr eine Uhr? Wann braucht ihr eine Uhr? Könnt ihr Zeit fühlen (also erraten, wie viel Zeit in etwa vergangen ist)?

Anschließend erklären Sie den SchülerInnen, dass es in Tansania (lassen Sie die SchülerInnen Tansania auf einem Globus/auf einer Karte finden) zum Beispiel, neben der Zeitberechnung, die wir kennen, eine andere gibt, die Swahili-Zeit genannt wird.

2. Schritt: Teilen Sie das Arbeitsblatt „Lass uns chatten“ aus. Die Aufgabe ist auf dem Arbeitsblatt genau beschrieben. Gehen Sie aber dennoch mit den SchülerInnen die Aufgabe genau durch, um sicherzustellen, dass sie von allen gleich und richtig verstanden wurde.

Es handelt sich um drei virtuelle Freunde/Freundinnen, die sich Termine in sozialen Netzwerken ausmachen. Hier befinden sie sich: Ben in London, Martin in Dar-es-Salaam und DU (Name der/des Schülerin/Schülers) in Wien.

Die/der Schüler/in in Wien ist für die Koordination der Termine zuständig. Sie/er bekommt ein SMS von Ben aus London mit Terminangaben, die sie/er an Martin in Dar-es-Salaam weitergeben soll. Sie/er soll die Uhrzeiten der Termine in der jeweiligen lokalen Zeit bekanntgeben.

Zu beachten sind die Zeitverschiebung einerseits und die besondere Zeitberechnung in Dar-es-Salaam (Swahili-Zeit) andererseits. Die Uhrzeit im SMS von Ben ist London-Zeit.

3. Schritt: Als erstes sollen die SchülerInnen das SMS entschlüsseln. Es beinhaltet die Angabe über die Uhrzeiten in einer jugendspezifischen SMS-Sprache.

Lassen Sie die SchülerInnen das SMS lesen und in vollem Text niederschreiben. Lösen Sie diesen Schritt danach auf. (siehe Lösungsblatt)



© ehuthy/pixelio.de

4. Schritt: Die SchülerInnen rechnen die Zeit um, und schreiben diese auf ihrem Arbeitsblatt nieder.

5. Schritt: Lösen Sie die Aufgaben gemeinsam mit den SchülerInnen. Lassen Sie die SchülerInnen die Uhrzeit auch in Swahili aussprechen. (siehe Informationsblatt)

6. Schritt: Auf dem Arbeitsblatt „Meine Swahili-Uhr“ sollen die SchülerInnen eine Uhr entwerfen, die der Swahili Zeitberechnung entspricht. Animieren Sie sie dazu, kreativ zu sein. Geben Sie ihnen totale Freiheit über die Auswahl der Motive und Farben.

7. Schritt: Die entworfenen Uhren können in Form einer Postergalerie präsentiert werden.

Nachbereitung und Reflexion

Diskutieren Sie die folgenden Fragen mit der Klasse:

- Was waren die größten Herausforderungen bei der Übung? Was war neu für dich?
- Habt ihr einen Trick gefunden, wie die Uhrzeiten der drei Standorte schnell umgerechnet werden können?
- Wäre es ein gutes Geschäft, DesignerIn für Swahili-Uhren zu sein? Warum ja? Warum nein?

Tipps

Achten Sie auf die Sommer- bzw. Winterzeit.



MATERIAL 1

LASS UNS CHATTEN

Hi it's great here in London! Meet you all today at Facebook at 08:00am, Twitter at 11:15am, Flickr at 03:30pm and Friendfeed at 08:50pm.

Believe it or not, I've got a big story for you. Please inform Martin in Dar-es-Salaam. Bye for now, Ben

| | | | |
|----------|---------|--------|------------|
| FACEBOOK | TWITTER | FLICKR | FRIENDFEED |
|----------|---------|--------|------------|

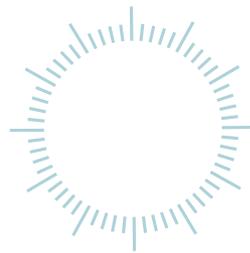
ZEIT IN LONDON BEI BEN



8:00 am



11:15 am



03:30 pm



08:50 pm

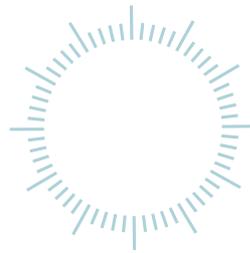
DEINE LOKALE ZEIT (SOMMERZEIT)



:



:

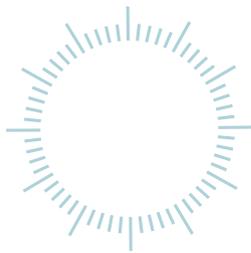


:

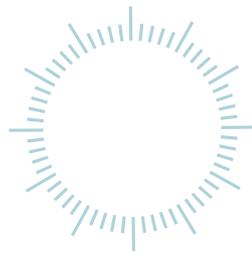


:

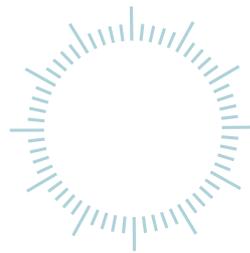
SWAHILI-ZEIT IN DAR-ES-SALAAM BEI DEINEM FREUND MARTIN



:



:



:



:



MATERIAL 2

MEINE SWAHILI-UHR

Du bist eine der wenigen Personen auf der Welt, die eingeladen wurde, eine Swahili-Uhr zu entwerfen. Gib dein Bestes!

Hier kannst du sehen, wie die Zahlen gesetzt werden. Muster und Design sind Dir überlassen. Denk auch an einen eigenen Markennamen für deine Uhr.



DEINE MARKE IST:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

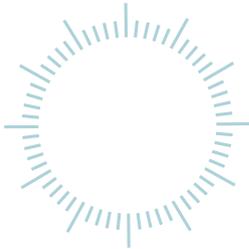
.....



MATERIAL 3
LÖSUNG

FACEBOOK TWITTER FLICKR FRIENDFEED

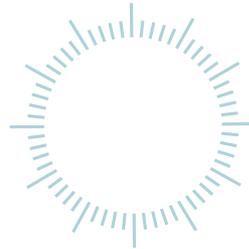
ZEIT IN LONDON BEI BEN



8:00 am



11:15 am



03:30 pm



08:50 pm

DEINE LOKALE ZEIT (SOMMERZEIT)



09:00



12:15



16:30



21:50

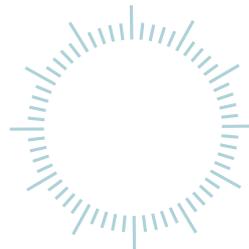
SWAHILI-ZEIT IN DAR-ES-SALAAM BEI DEINEM FREUND MARTIN



04:00 Morgen



7:15 Nachmittag



11:30 Abend

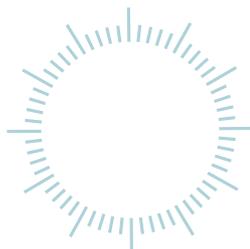


4:50 Nacht

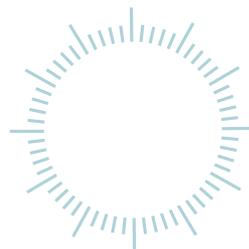
**ZWISCHEN WIEN UND DAR-ES-SALAAM IST EINE STUNDE ZEITVERSCHIEBUNG:
NACH DER INTERNATIONALEN ZEITRECHNUNG SIND DIE ERGEBNISSE DAHER:**



10:00



13.15



17:30



22:50



Sekundarstufe 2





Urban Gardening

Fächer: Biologie und Umweltkunde, Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung

Alter: 14+

LEHRPLANANBINDUNG

Bildungs- und Lehraufgabe: „Die Schülerinnen und Schüler sollen Wissen und Kompetenzen erwerben, die sie für einen umweltbewussten, nachhaltigen Umgang mit unseren Lebensgrundlagen motivieren und befähigen. Die Bedeutung des Arten- und des Biotopschutzes soll erkannt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen Wissen und Kompetenzen erwerben, die sie in Hinblick auf zukünftige Partizipation an gesellschaftlichen Entscheidungen qualifizieren.“ (S.1)

Lehrstoff 5.Klasse: „Erkennen der Bedeutung einer gesunden Ernährung“ (S.2), „Biodiversität am Beispiel Pflanzen“, „Verständnis für die Probleme der Welternährung, der Ressourcenverteilung und der verschiedenen Formen der Landwirtschaft (intensiv und extensiv) erwerben, Ursachen für den Nord-Süd-Konflikt erkennen und Zukunftsszenarien entwickeln;“, „Biologie und Produktion: Einblick in biotechnische Verfahren bei der Nahrungsmittelproduktion gewinnen“ (S.3)

Quelle: BGBl. II Nr. 133/2000, Lehrplan AHS-Oberstufe, Biologie und Umweltkunde.

Schlüsselkonzept: Nachhaltige Entwicklung, Vielfalt und Interkulturalität, WeltbürgerInnenschaft, Welt-sichten und Weltanschauungen

ÜBERBLICK

Gärten sind vielfältig und wir alle haben unterschiedliche Vorstellungen davon, wie unser eigener Garten aussehen sollte/könnte. Ausgehend vom eigenen Verständnis von „Garten“, beschäftigen sich die SchülerInnen mit verschiedenen Formen und Effekten des Urban Gardening.

Lernziele

- Die SchülerInnen setzen sich mit dem Thema „Urban Gardening“ und dessen Bedeutung für GärtnerInnen, Städte, Bäuerinnen/Bauern sowie die Umwelt auseinander.
- Sie reflektieren ihren eigenen Standpunkt in Bezug auf das „Gärtnern“.
- Die SchülerInnen sind in der Lage ihren eigenen Standpunkt mündlich auszudrücken und zu argumentieren.

Art der Aktivitäten: Kreative Einzelarbeit (zeichnen), Recherche, Diskussion und Präsentation

Dauer: 2 – 4 Unterrichtseinheiten

Platzanforderungen: Klassenraum

Gruppengröße: 10 – 30 SchülerInnen

Benötigte Materialien

- Zeichenbögen, Wachsmalstifte
- Zeitungen, Magazine, Internet, evt. Beamer
- Flipchart-Papier, Stifte

ABLAUF

- Teil I: Einführung und kreative Einzelarbeit inkl. Diskussion (30 Min.)
- Teil II: Arbeit mit Texten inkl. Diskussion und Input des Lehrers/der Lehrerin (50 Min.)
- Teil III: Gestaltung der Posters und Präsentation (50 Min.)

Vorbereitung

Auswahl von drei Texten zu a) Urban Gardening, b) Community Gardening und c) Guerilla Gardening.

Aufgrund der Aktualität des Themas bietet es sich an, Zeitungsberichte zu verwenden. Diese greifen oft lokale GärtnerInnen-Initiativen auf und sind überdies leichter verständlich formuliert als die entsprechende Fachliteratur. Falls keine Zeitungsartikel verfügbar sind, finden Sie unter dem Punkt „zusätzliche Quellen“ hilfreiche Internetadressen für entsprechende thematische Artikel.

Anleitung

Teil I:

Schritt 1: Leiten Sie kurz in das Thema ein, damit allen klar ist, worum es in den nächsten Einheiten gehen wird.

Schritt 2: Die SchülerInnen bekommen je ein großes Blatt Papier, Buntstifte, Wachskreiden oder Wasserfarben. Jede/r sucht sich einen ruhigen Platz im Raum – am Tisch oder auf dem Boden, wo sie/er in Ruhe und allein malen kann. Die SchülerInnen sollen – ohne viel nachzudenken – „ihren“ Garten malen: Dabei geht es nicht um einen realen Garten zu Hause, sondern um alles, was für die jeweiligen SchülerInnen „Garten“ bedeutet; was für den ganz persönlichen Garten wichtig wäre etc. Während des Malens liest die/der Lehrer/in Gedanken oder Fragen zum Thema Garten vor. Diese können in den Bildern berücksichtigt werden oder aber auch nicht.

Fragen zum Zeichnen:

- *Mein Garten – wie ist er? Was ist mir wichtig in meinem eigenen Garten?*
- *Was schenkt er mir und was gebe ich ihm? Was wächst in meinem Garten? Was lebt in meinem Garten?*
- *Welche Gäste fühlen sich in meinem Garten wohl? Welche Farben erfreuen mein Herz und meine Seele? Manchmal mag ich es bunt, manchmal sind es einzelne Farben, die besonders gut zu mir passen ...*



- *Welche Düfte genieße ich in meinem Garten? Nach dem Regen riecht es nach feuchter Erde, im Frühling duften die Rosen ...*
- *Welche Klänge und Geräusche erfüllen meinen Garten? Wann ist es still?*
- *Was mache ich gerne in meinem Garten? Was wünsche ich mir für meinen Garten?*

Schritt 3: Die/der Lehrer/in kündigt den Abschluss der Maleinheit behutsam an; die SchülerInnen legen ihre Bilder in die Mitte; wer möchte, kann dazu etwas sagen.

Schritt 4: Schließen Sie die Übung mit diesen oder ähnlichen Worten: „Gärten sind uns sehr vertraut. Jede und jeder von uns hat bestimmte Vorstellungen davon, was ein Garten ist, was einen Garten ausmacht. Diese Übung versucht diese Vorstellungen non-verbal – ohne Worte – auszudrücken.“

Seit einiger Zeit macht sich in Europa und vielen Ländern der Welt ein Trend bemerkbar, bei dem es um eine Neu-Entdeckung und eine Neu-Interpretation von Gärten geht. Unter dem Namen „Urban Gardening“ beginnen Menschen verschiedener Altersgruppen und aus unterschiedlichen sozialen Schichten zu gärtnern: Sie pflanzen Blumen und Nutzpflanzen auf ihren Balkonen, in Hinterhöfen, auf Flachdächern und auf brachliegendem Grund in ihrer Umgebung. Es schaut so aus, als gäbe es eine neue Sehnsucht nach dem „Garten Eden“.

Teil II:

Schritt 1: Die SchülerInnen sollen sich in Zweiergruppen zusammenfinden. Jede Kleingruppe bekommt Texte zum Urban Gardening. (Idealerweise sollte jeweils mindestens ein Text zu Urban Gardening, Community Gardening und Guerilla Gardening vorhanden sein.)

Schritt 2: Lesephase. Die SchülerInnen lesen die Texte zuerst still durch. Unklare Begriffe sollen markiert werden.

Schritt 3: Im Plenum werden nun die unklaren Begriffe besprochen.

Schritt 4: Anschließend werden – wieder in Zweiergruppen – folgende Fragen schriftlich beantwortet: *Worum geht es in dem Text? Was hat euch überrascht, was war neu für euch? Was könnt ihr nicht glauben – was kann so nicht stimmen? Was findet ihr interessant?*

Schritt 5: Jetzt werden die Texte im Plenum vorgestellt und diskutiert.

Teil III:

Schritt 1: Zuerst sollen die SchülerInnen die Vorteile und Chancen von Urban Gardening aus vier verschiedenen Perspektiven erarbeiten.

- *Was bringt Urban Gardening für mich als GärtnerIn?*
 - *Was bringt Urban Gardening für mich als Bäuerin/ Bauer?*
 - *Was bringt Urban Gardening für mich als Stadt?*
 - *Was bringt Urban Gardening für mich als Umwelt?*
- Jede dieser vier Überschriften wird auf ein Plakat geschrieben.

Schritt 2: Die SchülerInnen wandern nun zu zweit oder zu dritt von einem Poster zum nächsten und erarbeiten die Antworten in der Gruppe und halten diese schriftlich bzw. bildlich fest. Bei größeren Gruppen können mehrere Plakate zum selben Thema gestaltet werden.

Der Wechsel zum nächsten Plakat wird von/vom der Lehrer/in koordiniert.

Schritt 3: Zum Abschluss werden die Plakate aufgehängt, „besichtigt“ und diskutiert, wobei auch kritische Anmerkungen und Fragen Platz finden sollen.

Nachbereitung und Reflexion

Was war neu/interessant für mich? Was hat mir an dieser Unterrichtseinheit/an diesem Thema gefallen? Was war langweilig für mich und warum (Das wusste ich schon/Das interessiert mich nicht/...)?

Zur Weiterarbeit eignen sich zum Beispiel Interviews mit Familienmitgliedern über das Wissen zu Gärten, gärtnern und Landwirtschaft. Auch die Planung eines Schulgartens und die Realisierung des Projektes sind möglich. Lassen Sie die SchülerInnen nach passenden Plätzen in der Nähe der Schule recherchieren, um Guerilla Gardening umzusetzen.

Zusätzliche Quellen

Literatur

Müller, Christa (Hrsg.): Urban Gardening. Über die Rückkehr der Gärten in die Stadt. 2. Auflage. oekom Verlag. München (2011).

Weblinks

Informationen, Texte und Filme zu Urban Gardening: www.urbanacker.net

Anleitung und Links zu Guerilla Gardening: www.gruenewelle.org

Videos und Leseprobe zum Buch „Urban Gardening. Über die Rückkehr der Gärten in die Stadt“ (2011): www.urban-gardening.eu

Artikel und Bilder zu Urban Gardening auf „zeit online“: www.zeit.de/themen/lebensart/urban-gardening/index

Weitere Informationen, Artikel und Videos auf Englisch: www.cityfarmer.info, <http://communitygarden.org>, www.guerrillagardening.org



INFOBOX

Urban Gardening ist die meist kleinräumige, landwirtschaftliche Nutzung von Flächen im städtischen Raum. Im Zusammenhang mit Urban Gardening gibt es verschiedene Ausprägungen des städtischen Gärtnerns:

Ein *Community Garden*, auf Deutsch *Gemeinschaftsgarten*, ist ein als Garten genutztes Stück Land, das von einer Gruppe von Personen gemeinsam genutzt und bewirtschaftet wird. Die Grundstücke befinden sich meistens in der Stadt. Oft sind die Gärten öffentlich zugänglich. Der rechtliche Status ist sehr unterschiedlich. Es kann sich um Besetzungen handeln, es können aber auch Privatgrundstücke sein oder öffentliche Gelände. Die InitiatorInnen und TrägerInnen der Gemeinschaftsgärten können ebenfalls sehr verschieden sein: NachbarInnen, politische Gruppen, Kirchen, Schulen und Guerilla-GärtnerInnen. Viele Gemeinschaftsgärten haben sich beispielsweise bereits mit dem Ziel des interkulturellen Gärtnerns zusammengefunden. Hier gärtnern Menschen unterschiedlichster nationaler Herkunft miteinander. Die Gemeinschaftsgärten entstanden zum einen aus einem neuerwachten Bedürfnis nach der Produktion eigener gesunder Lebensmittel (insbesondere in den Großstädten), aber auch mit dem Ziel des Austausches untereinander, nicht nur übergärtnerisches Alltags- und Fachwissen, sondern auch über die Pflege von Gemeinschaftsleben.

Als *Guerillagärtnerei* bzw. *Guerilla Gardening* wurde ursprünglich die heimliche Aussaat von Pflanzen als subtiles Mittel politischen Protestes im öffentlichen Raum bezeichnet, vorrangig in Großstädten oder auf öffentlichen Grünflächen. Mittlerweile hat sich Guerilla Gardening zum urbanen Gärtnern oder zu urbaner Landwirtschaft weiter entwickelt und verbindet mit dem Protest den Nutzen einer Ernte beziehungsweise einer Verschönerung trister Innenstädte durch Begrünung brachliegender Flächen. Wie Guerilleros vermeiden Guerilla-Gärtner die offene Konfrontation und bevorzugen abgelegene und unzugängliche Standorte oder nehmen ihre Aktionen bevorzugt heimlich durch „Überraschungspflanzungen“ vor. Für heimliche Aussaaten an belebten Plätzen werden Samenbomben genutzt. Diese bestehen aus einem Gemisch aus Erde, Ton und Samen, welche zu Kugeln geformt und getrocknet werden. Diese kann man dann vom fahrenden Rad aus auf Verkehrsinseln werfen oder beim Spaziergang unauffällig fallenlassen. Graue Betonpfeiler oder Wände werden mit einem Gemisch aus Buttermilch und Moos besprüht, teilweise auch hier mit beschriftet. Das Moos fängt bei idealen Voraussetzungen dann an, den Beton zu begrünen.

Möglichkeiten und Vorteile des Urban Gardening (eine Auswahl):

Die StadtgärtnerInnen profitieren vom Urban Gardening durch:

- Verfügbarkeit von frischem, hochwertigem Gemüse und Obst: gesunde Ernährung
- Wiederentdecken der Sinne durch genussvolles Essen, Aussehen, Geschmack, Geruch von Obst und Gemüse, Jahreszeitenwechsel
- Kennenlernen der Zusammenhänge zwischen Ernährung, Natur und Landwirtschaft
- Gestaltung der eigenen Umgebung

Die Umwelt profitiert vom Urban Gardening durch:

- größere Artenvielfalt & bessere Luftqualität
- höheres Wasserrückhaltevermögen von Böden (im Gegensatz zu versiegelten Böden)
- neue Lebensräume für Tiere (Insekten, Schmetterlinge, Nützlinge, Bienen, ...)
- Förderung von ökologischer Landwirtschaft und ihren Bedürfnissen (traditionelle Saatgutsorten)

Die Städte profitieren vom Urban Gardening durch:

- höhere Lebensqualität für BewohnerInnen
- höhere Attraktivität in optischer, sinnlicher und emotionaler Hinsicht
- mehr Solidarität und sozialen Zusammenhalt (Gemeinschaftsgärten)
- Reduktion der CO₂-Emissionen und Verbesserung der Luftqualität

Die Bäuerinnen und Bauern profitieren vom Urban Gardening durch:

- Verständnis und Wertschätzung der KonsumentInnen von Landwirtschaft und Natur
- Wertschätzung der KonsumentInnen für biologische, saisonale und regionale Lebensmittel
- erhöhte Sensibilität hinsichtlich der Bedürfnisse von Bäuerinnen/Bauern und Landwirtschaft (z.B. Begehrbarkeit von landwirtschaftlichen Flächen etc.)
- Druck der KonsumentInnen auf politische EntscheidungsträgerInnen hinsichtlich der Bedürfnisse von kleinstrukturierter Landwirtschaft

Diese Informationen sind auf der Grundlage des Buches Müller, Christa (Hrsg.): Urban Gardening. Über die Rückkehr der Gärten in die Stadt. 2. Auflage. oekom Verlag. München (2011) zusammengestellt worden.



Was kommt auf unseren Teller?

Ein Stationenbetrieb zum Thema Ernährung und Landwirtschaft

Fächer: Biologie und Umweltkunde, Geographie und Wirtschaftskunde; besonders geeignet für den fächerübergreifenden Unterricht

Alter: 15+

LEHRPLANBEZUG

Bildungs- und Lehraufgabe: „Die Schülerinnen und Schüler sollen Wissen und Kompetenzen erwerben, die sie für einen umweltbewussten, nachhaltigen Umgang mit unseren Lebensgrundlagen motivieren und befähigen. Die Bedeutung des Arten- und des Biotopschutzes soll erkannt werden“ und „Die Schülerinnen und Schüler sollen Wissen und Kompetenzen erwerben, die sie in Hinblick auf zukünftige Partizipation an gesellschaftlichen Entscheidungen qualifizieren. Werte und Normen, Fragen der Verantwortung (Bioethik) bei der Anwendung naturwissenschaftlicher bzw. biologischer Erkenntnisse sollen thematisiert werden.“ (S.1)

Lehrstoff 5. Klasse: „Erkennen der Bedeutung einer gesunden Ernährung“ (S.2), „Verständnis für die Probleme der Welternährung, der Ressourcenverteilung und der verschiedenen Formen der Landwirtschaft (intensiv und extensiv) erwerben.“ (S.3)

Quelle: BGBl. II Nr. 133/2000, Lehrplan AHS-Oberstufe, Biologie und Umweltkunde.

Schlüsselkonzept: Nachhaltige Entwicklung, Globalisierung und weltweite Verflechtungen

ÜBERBLICK

Der Stationenbetrieb bietet eine Fülle von Auseinandersetzungsmöglichkeiten mit Fragen der Ernährung und der Landwirtschaft. Soziale, gesundheitliche und ökologische Aspekte werden in ihrem Zusammenhang behandelt. Der Stationenbetrieb eignet sich als großer Einstieg in die Themen Ernährung und Landwirtschaft. Die Stationen können aber auch aus dem Stationenbetrieb herausgelöst werden und einzeln im Unterricht genutzt werden.

Lernziele

- Die SchülerInnen setzen sich mit unterschiedlichen Aspekten unserer Ernährung auseinander.
- Die SchülerInnen begreifen Zusammenhänge globaler Landwirtschaft und die sozialen und ökologischen Probleme die daraus resultieren.
- Die SchülerInnen reflektieren ihr eigenes Ess- und Konsumverhalten.
- Sie lernen selbständig und eigenverantwortlich zu arbeiten.

Art der Aktivität: Stationenbetrieb

Dauer

- 4 Unterrichtseinheiten (geblockt), wenn alle SchülerInnen alle Stationen bearbeiten sollen;
- 2 Unterrichtseinheiten (geblockt), wenn jede/r Schüler/in ca. 4 Stationen bearbeitet;
- Einzelne Elemente können auch in anderen Lernformen (z.B. im Klassenplenum) eingesetzt werden.

Platzanforderungen: Ein großer Klassenraum. Da es mitunter beim Stationenbetrieb recht laut werden kann, können die Stationen auch auf zwei Räume verteilt werden.

Gruppengröße: Bis zu 30 SchülerInnen

Benötigte Materialien

- 15 großformatige Fotos aus der Fotoserie „So essen sie“* (die Fotos mit Magneten oder anderen Befestigungsmitteln, wie mit einer Galerie, nebeneinander im Klassenzimmer aufhängen; auch eine Wäscheleine eignet sich als Aufhängevorrichtung); kleine Kärtchen geschnitten mit dazugehörigen Ländernamen (Material 1)
- SchülerInnenarbeitsblätter für jede/n Schüler/in (Material 2)
- Zur Station Fleisch: Länder- und Mengenkärtchen geschnitten (siehe Kopiervorlage); Lösungsblatt in einem Kuvert; ein Aufgabenblatt mit Grafik (Material 3, 4 und 5)
- Zur Station Fisch: ein Aufgabenblatt mit Fragen (Material 6), 3 Infotexte und zwei Infografiken geschnitten (Material 7)
- Zur Station Essen damals und heute: ein oder zwei Kopien des Stationsblattes (Material 8)
- Zur Station Gemüse aus Almeria: drei bis vier Kopien des Textes „Fakten zum Gemüseanbau im spanischen Almeria“, drei bis vier Kopien des Saisonkalenders für Obst und Gemüse (Material 9 und 10)
- Zur Station Boden: ein Aufgabenblatt „Boden: knappes Gut. Ohne Böden keine Nahrung“, ein Satz der kleinen Kärtchen geschnitten mit Angaben zur Bodennutzung zum Zuordnen zu den Apfelteilen; 1 Schneidbrett, 1 Schneidmesser; pro Gruppe, die diese Station bearbeitet, ein Apfel (Material 11 und 12)
- Zur Station Getreidesorten: ein Anleitungsblatt „Der lange Weg der Getreidesorten. Unser Essen hat Geschichte und Kultur“; Textkärtchen geschnitten zu den einzelnen Getreidesorten; kleine durchsichtige Dosen befüllt mit verschiedenen Getreidesorten: Hirse, Weizen, Reis, Mais, Roggen (versehen mit einer Nummer von 1–5; dazu ein Lösungsblatt in einem Kuvert beilegen); eine Weltkarte (Petersche Projektion) als Tischdecke bei dieser Station (Material 13 und 14)
- Zur Station Zusatzstoffe: verschiedene verpackte Produkte aus dem Supermarkt (z.B. Ketchup, Chips, Kekse, Wurstwaren, Brühwürfel, etc.) auflegen. Stationsblatt mit der Aufgabenstellung (Material 15). Ergänzend können bei dieser Station Informationen zu den E-Nummern (Lebensmittelzusatzstoffe) zum Nachschlagen aufgelegt werden. So gibt es z.B. E-Nummern-Broschüren, die von der Arbeiterkammer herausgegeben werden. Weiters finden sich E-Nummern-Listen im Internet.

* Christine Imhof: So essen sie. Fotoprototyps von Familien aus 15 Ländern. Ein Erkundungsprojekt zum Thema Ernährung. herausgegeben von Alliance Sud. Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr, Bern (2007). Die Fotoserie kann im Buchhandel gekauft oder in den Südwind-Infotheken und bei BAOBAB entlehnt werden.



ABLAUF

Vorbereitung

Vorbereiten der entsprechenden Kopien (Arbeitsblätter für SchülerInnen und Materialien für die Stationen siehe oben), Zuschneiden der Kärtchen und Blätter, die an den Stationen bleiben (am besten wäre es die Kärtchen und Stationsblätter zu folieren); Fotos „So essen sie“ im Raum aufhängen; Äpfel einkaufen; ein Schneidbrett und ein Messer bereitlegen (für die Station Boden); Dosen mit Getreidesorten herrichten; Lebensmittelpackungen unterschiedlichster Art (Ketchup, Süßigkeiten, Brühwürfel etc.) für die Station Zusatzstoffe besorgen; Vorbereiten von sieben Stationstischen mit Stühlen.

Anleitung

Schritt 1: Einstieg: „So essen sie“ (25 Minuten)

Länder-Fotos „So essen sie“ sind im Raum aufgehängt. Die Lehrperson erklärt, dass auf den Bildern jeweils eine Familie mit ihrem Lebensmittelbedarf für eine Woche abgebildet ist. Die SchülerInnen sollen zunächst einige Minuten wie bei einem Galeriebesuch die verschiedenen Fotos anschauen. Dann werden mit den SchülerInnen kurz folgende Fragen diskutiert:

Welches Bild entspricht eurer Meinung nach am ehesten dem durchschnittlichen Lebensmitteleinkauf einer österreichischen Familie? Warum?

Stellt euch vor, eine der Familien würde euch heute Abend zum Essen einladen? Welche Familie würdet ihr dafür am liebsten besuchen? Stellt euch zu dem jeweiligen Bild hin. (Ein paar SchülerInnen werden anschließend gebeten zu erklären, warum sie sich diese Familie ausgesucht haben.)

Anschließend die Kärtchen mit den Ländernamen verteilen: Die SchülerInnen sollen die Kärtchen dem richtigen Foto zuordnen. Anschließend die richtige Lösung zeigen und auf eventuelle Fragen dazu eingehen.

Schritt 2: Stationenbetrieb: Was kommt auf unsere Teller? (45 Minuten für 4 Stationen; ca. 80 Minuten für 7 Stationen)

Die Klasse wird in sechs Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe nimmt an einem der Stationstische Platz. Alle SchülerInnen erhalten Arbeitsblätter zum Ausfüllen. Die Arbeitsaufgaben der Stationstische werden erklärt:

- **Station „Fleisch“:** Die SchülerInnen schätzen den Fleischkonsum einzelner Ländern (Kärtchen) und vergleichen anschließend ihre Ergebnisse mit dem Lösungsblatt. Ergebnisse werden in die Arbeitsblätter übertragen. Anschließend analysieren sie die Grafik zum Zusammenhang von Fleischkonsum und Welternährung.
- **Station „Fisch“:** Die SchülerInnen lesen die Infotexte und die Infografiken und diskutieren die Fragen. Die Antworten werden in den Arbeitsblättern notiert.
- **Station „Essen damals und heute“:** Die SchülerInnen werten eine Grafik aus und analysieren die Veränderungen des Essverhaltens in den letzten 100 Jahren. Die Antworten kommen in die Arbeitsblätter.

- **Station „Gemüse aus Almeria“:** Die SchülerInnen lesen den Text zum Gemüseanbau und werten den Saisonkalender zu Obst und Gemüse aus. Die Ergebnisse werden wiederum schriftlich festgehalten.
- **Station „Boden“:** Anhand der Anleitung auf dem Stationsblatt zerschneiden die SchülerInnen einen Apfel und sehen sich die Situation der Böden weltweit an. Ergebnisse werden in die Arbeitsblätter übertragen.
- **Station „Getreide“:** Die SchülerInnen schauen sich die Getreidesorten an, raten, welche Sorte, welches Getreide ist. Sie lesen die Infos auf den Kärtchen und verfolgen auf der Weltkarte den Weg der Getreidesorten im Laufe der Geschichte. Die Ursprungsregionen der Getreidesorten werden in den Arbeitsblättern notiert.
- **Station „Zusatzstoffe“:** Die SchülerInnen werten die Angaben auf den Lebensmittelpackungen (Inhaltsstoffe) aus und tragen ihre Ergebnisse auf den Arbeitsblättern ein.

Nun beginnt die Arbeit an den Stationen. Wenn eine Gruppe fertig ist, sucht sie sich einen freien Stationstisch und bearbeitet die nächste Aufgabe.

Schritt 3: Abschluss und Diskussion (ca. 30 Minuten)

Im Anschluss an den Stationenbetrieb werden die Ergebnisse in der Großgruppe ausgetauscht und gesichert. Jetzt ist Zeit, um Fragen zu beantworten und offene Gebliebenes zu klären. Es folgt eine Diskussion über Schlussfolgerungen aus dem Gelernten (siehe Reflexion). Der Stationenbetrieb kann auch als Ausgangspunkt für weiterführende Vorhaben genutzt werden: z.B. eine Gruppe recherchiert über Zusatzstoffe in Lebensmitteln, eine andere über Bodenversiegelung, eine dritte über Tierhaltung etc.

Nachbereitung und Reflexion

Folgende Leitfragen können für die abschließende Diskussion mit den SchülerInnen hilfreich sein:

- *Auf welche Probleme der Landwirtschaft seid ihr bei den Stationen gestoßen? Wie wird dabei mit menschlichen und natürlichen Ressourcen umgegangen? Wie könnte eine Veränderung unserer Ernährung sich auf diese Fragen auswirken?*
- *Fühlt ihr euch über die Herkunft eurer Nahrung ausreichend informiert? Wo beginnt und wo endet die „Macht der KonsumentInnen“?*
- *Welche Zukunftsperspektiven wären im Bereich der Landwirtschaft wünschenswert? Wie kann man sich dem annähern? Wer trägt dafür Verantwortung? Wer noch?*


MATERIAL
VERZEICHNIS DER BEIGELEGTEN KOPIERVORLAGEN

| | |
|--------|--|
| Nr. 1 | Kärtchen mit Ländernamen zu den Fotos aus „So essen sie“ |
| Nr. 2 | Arbeitsblätter für SchülerInnen |
| Nr. 3 | Stationsblatt „Fleischkonsum“ |
| Nr. 4 | Kärtchen zum Fleischkonsum |
| Nr. 5 | Lösungen Fleischkonsum |
| Nr. 6 | Stationsblatt „Fisch“ |
| Nr. 7 | Infotexte und Infografiken zur Fisch-Station |
| Nr. 8 | Stationsblatt „Essen damals und heute“ |
| Nr. 9 | Fakten zum Gemüseanbau in Almería (Spanien) |
| Nr. 10 | Saisonkalender österreichisches Obst und Gemüse |
| Nr. 11 | Stationsblatt „Ohne Böden keine Nahrung“ |
| Nr. 12 | Kärtchen zur Boden-Station |
| Nr. 13 | Stationsblatt „Der lange Weg der Getreidesorten“ |
| Nr. 14 | Kärtchen zu den Getreidesorten und Lösungen |
| Nr. 15 | Stationsblatt „Zusatzstoffe“ |

ZUSÄTZLICHE QUELLEN
Unterrichtsmaterial

Christine Imhof: So essen sie. Fotoporträts von Familien aus 15 Ländern. Ein Erkundungsprojekt zum Thema Ernährung, herausgegeben von Alliance Sud. Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr. Bern. (2007).

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Globale Herausforderungen 2. 17 Bausteine zum Thema „Mensch und Natur“ für Unterricht und außerschulische Bildung. Bonn (2011).

Regula Kyburz-Graber/ Ueli Nagel/ Freia Odermatt (Hrsg.): Handeln statt hoffen. Materialien zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung für die Sekundarstufe1. Zug (2010).

Weiterführende Hintergrundliteratur

Karl-Albrecht Immel, Klaus Tränkle: Aktenzeichen Armut. Globalisierung in Texten und Grafiken. Wuppertal (2011).

Martina Kaller-Dietrich: Essen unterwegs. Eine kleine Globalgeschichte von Mobilität und Wandel am Teller. Linz (2011).

Peter Menzel/Faith D'Aluisio: Mahlzeit. Auf 80 Tellern um die Welt. Hamburg (2010).

Edition le monde diplomatique: Cola, Reis & Heuschrecken. Welternährung im 21. Jahrhundert (2011).



MATERIAL 1

KÄRTCHEN MIT LÄNDERNAMEN ZU DEN FOTOS AUS „SO ESSEN SIE“

| | |
|---------------------|---------|
| ÄGYPTEN | ITALIEN |
| AUSTRALIEN | JAPAN |
| BOSNIEN-HERZEGOWINA | KUBA |
| CHINA I (STADT) | KUWAIT |
| CHINA II (LAND) | MALI |
| DEUTSCHLAND | TSCHAD |
| ECUADOR | TÜRKEI |
| INDIEN | USA |





MATERIAL 2

ARBEITSBLÄTTER ZU DEN STATIONEN

Station „Boden: knappes Gut“

Welche Flächenanteile der gesamten Erdoberfläche bestehen aus ...?

Meer

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Gletscher, Berggipfel, Wüsten

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Durch Versalzung, Wüstenbildung und Bodenversiegelung belegte Flächen

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Durch Erosion (Wind und Wasser) abgetragene Fläche

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Landwirtschaftliche Fläche (produziert Nahrung für die ganze Menschheit)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Station „Fleischkonsum“

Wieviel Fleisch wird in folgenden Ländern pro Kopf und Jahr durchschnittlich gegessen:

USA

.....

.....

China

.....

.....

Österreich

.....

.....

Nigeria

.....

.....

Türkei

.....

.....

Indien

.....

.....

Zur Grafik bei der Station Fleisch:

Ein niedrigerer Fleischkonsum ist ein positiver Beitrag zur Sicherung der Ernährung der Menschheit. WARUM?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Station „Der lange Weg der Getreidesorten“

Notiert euch die ursprünglichen Herkunftsregionen der einzelnen Getreidesorten:

Weizen

Roggen

Mais

Hirse

Reis

Station „Gemüse und Obst aus Almería“

Lese das Blatt „Fakten zum Gemüseanbau in Almería (Spanien)“.

Fasse die wichtigsten Umweltprobleme und sozialen Probleme zusammen, die mit dem Gemüse- und Obstanbau in Almeria verbunden sind.

Schaut euch den Saisonkalender für österreichisches Obst und Gemüse an.

Welche heimischen Obst- und Gemüsesorten können wir in welcher Jahreszeit essen?

Frühling

Sommer

Herbst

Winter

MATERIAL 3

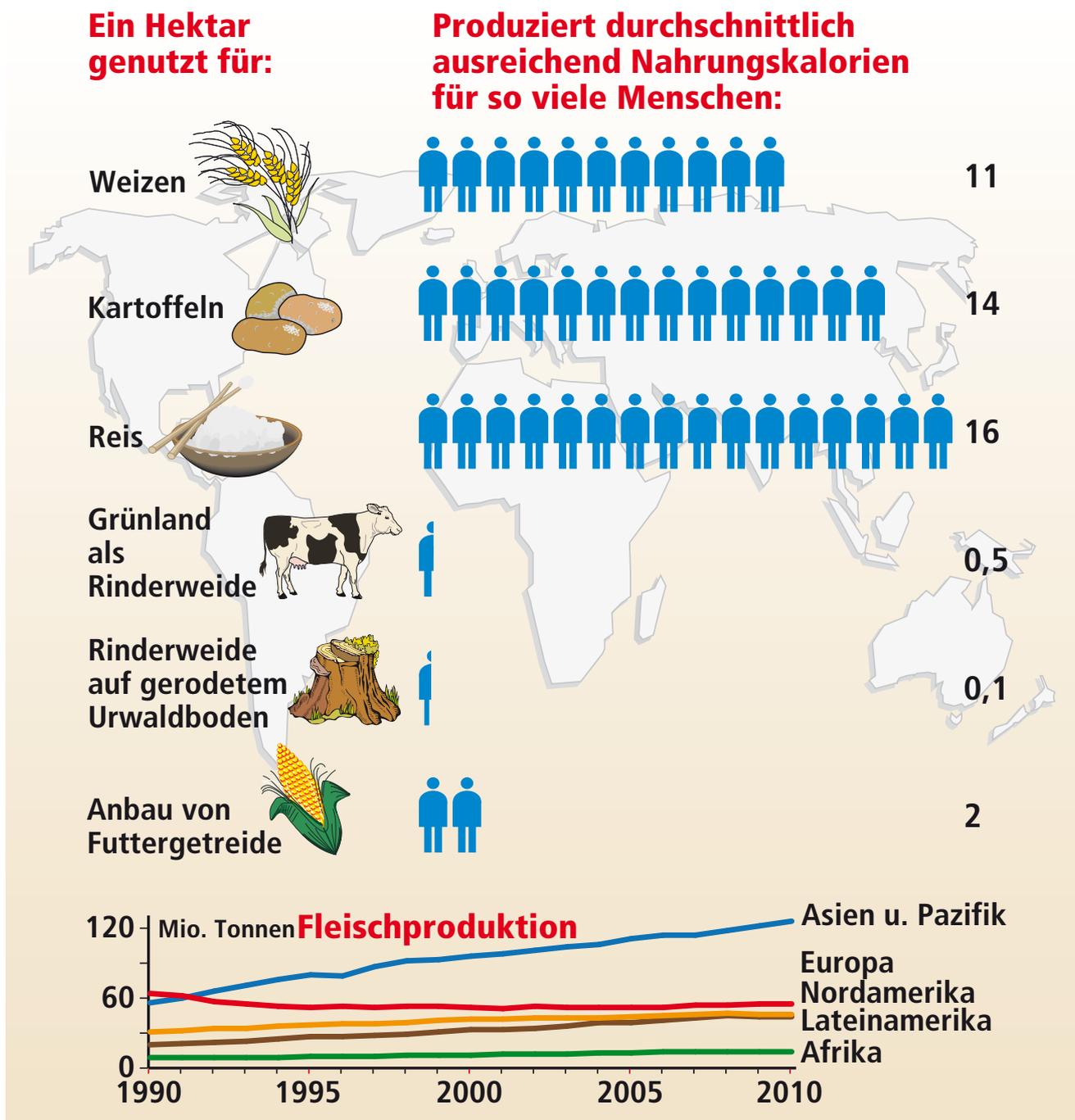
STATION „FLEISCHKONSUM“

Wie viel Fleisch in einem Land gegessen wird, hängt von vielen Faktoren ab: Traditionen und Esskultur, Wohlstand und Verfügbarkeit. Fleisch ist für viele Menschen eine „Luxusspeise“.

Auf den Kärtchen hier am Tisch findet ihr den durchschnittlichen jährlichen Pro-Kopf-Fleischkonsum einzelner Länder. Schätzt, welche Angaben zu welchen Ländern

gehören. Die Lösung findet ihr im Kuvert (bitte anschließend wieder ins Kuvert geben). Tragt dann einen Teil der Ergebnisse in euer Arbeitsblatt ein.

Beschäftigt euch anschließend mit folgender Grafik und diskutiert die dazugehörige Frage im Arbeitsblatt. Haltet eure Ergebnisse dort fest.



Quelle: Karl-Albrecht Immel/ Klaus Tränkle: Aktenzeichen Armut. Globalisierung in Texten und Grafiken. Wuppertal (2011), S. 94.



MATERIAL 4

KÄRTCHEN „FLEISCHKONSUM“

| | |
|--------------------|--------------------|
| ARGENTINIEN | 91 KG/JAHR |
| AUSTRALIEN | 123 KG/JAHR |
| ÖSTERREICH | 103 KG/JAHR |
| INDIEN | 3 KG/JAHR |
| NEPAL | 10 KG/JAHR |
| NIGERIA | 9 KG/JAHR |
| PERU | 20 KG/JAHR |
| SPANIEN | 112 KG/JAHR |
| TÜRKEI | 24 KG/JAHR |
| USA | 123 KG/JAHR |
| CHINA | 53 KG/JAHR |
| SIMBABWE | 19 KG/JAHR |

MATERIAL 5

LÖSUNGEN FLEISCHKONSUM

USA: 123 Kg/Jahr | **Australien:** 123 Kg/Jahr | **Spanien:** 112 Kg/Jahr | **Österreich:** 103 Kg/Jahr | **Argentinien:** 91 Kg/Jahr | **China:** 53 Kg/Jahr | **Türkei:** 24 Kg/Jahr | **Peru:** 20 Kg/Jahr | **Simbabwe:** 19 Kg/Jahr | **Nepal:** 10 Kg/Jahr | **Nigeria:** 9 Kg/Jahr | **Indien:** 3 Kg/Jahr

Quelle: FAO Statistics Division 2012 | 08 May 2012

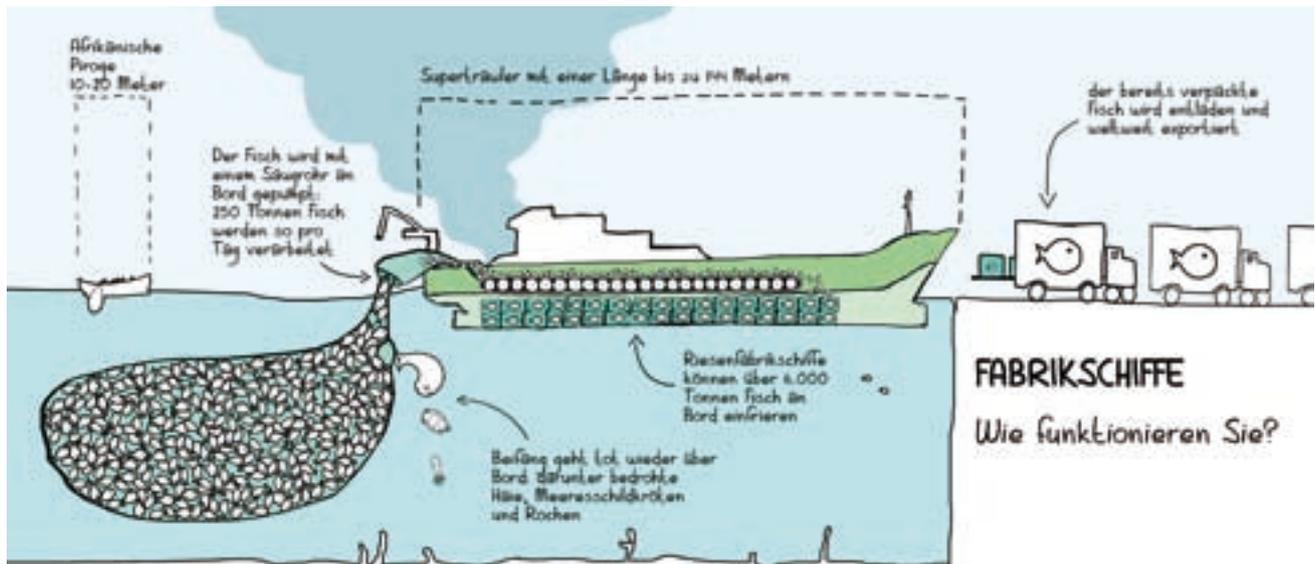
MATERIAL 6

STATION „WER FISCHT HIER FÜR WEN?“

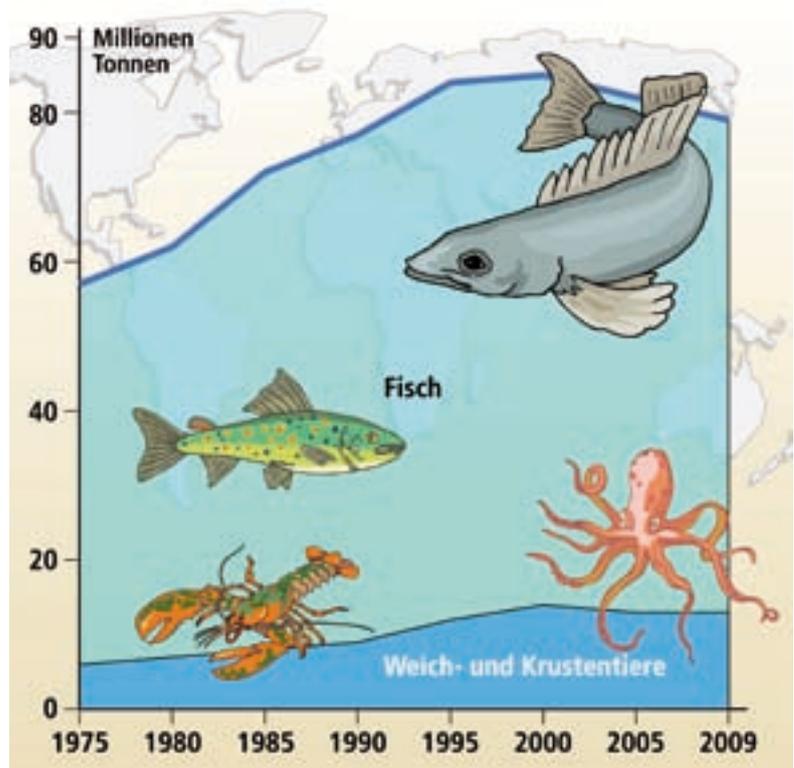
Lest euch die folgenden Texte gut durch und schaut euch die Grafiken an.

- Analysiert dann gemeinsam: Wer hat in dieser Sache welche Interessen?
 - Was wollen die KonsumentInnen in Österreich?
 - Was wollen die großen europäischen Fischereierunternehmen?

- Was wollen die afrikanischen Kleinfischer an der Küste Ghanas?
- Was will die Europäische Union?
- Gibt es etwas, was alle gemeinsam wollen?
- Notiert eure Antworten in eure Arbeitsblätter.



Fangmengen der weltweiten Hochseefischerei



Quelle: Greenpeace. Aus: Plündern um jeden Preis – EU -Fischfang vor Westafrika. Greenpeace-Report. Februar 2012. www.greenpeace.org/austria/de/multimedia/Publikationen/dokumente/Pluendern-um-jeden-Preis

Quelle: Karl-Albrecht Immel/ Klaus Tränkle: Aktenzeichen Armut. Globalisierung in Texten und Grafiken. Wuppertal (2011). S. 142.



MATERIAL 7

INFOTEXTE UND INFOGRAFIKEN ZUR FISCH-STATION

Fischboom in Österreich

In der traditionellen österreichischen Küche spielt Fisch nur eine untergeordnete Rolle. Das ändert sich derzeit aber rasant. Fisch gilt als gesund und kalorienarm und ist derzeit „in“. Der Fischkonsum ist in den letzten Jahren um mehr als 50 % gestiegen, nicht nur in Österreich, sondern auch in vielen anderen Ländern.

| DURCHSCHNITTLICHER FISCHKONSUM DER ÖSTERREICHERINNEN: | |
|--|-----------------------------------|
| Im Jahr 2000 | 5,4 Kilo pro Kopf pro Jahr |
| Im Jahr 2011 | 7,6 Kilo pro Kopf pro Jahr |

Aber nur 5 % der in Österreich gegessenen Fische stammen aus heimischer Produktion, die meisten werden importiert.

Quelle: Statistik Austria

Fischerei: ein wichtiger Wirtschaftszweig in der EU

Die Fischereiwirtschaft der EU ist die viertgrößte der Welt. Für viele europäische Länder ist die Fischerei ein bedeutender Wirtschaftszweig. Sie bietet über 400.000 Menschen in Europa einen Arbeitsplatz. Die europäischen Fischfangflotten, die aus riesigen „Fabriksschiffen“ bestehen, fischen aber nicht nur in europäischen Gewässern. Die EU schließt Verträge mit vielen Ländern ab, damit europäische Fischfangflotten auch dort fischen dürfen. Fast ein Viertel des EU-Fischfangs wird so in internationalen oder fremden Gewässern erbeutet, so zum Beispiel auch vor der Küste Westafrikas.

Die einen sagen: Wir müssen die Arbeitsplätze für die europäischen Fischereiunternehmen sichern und weiterhin viel Fischfang betreiben.

Die anderen meinen: Wir müssen die europäische Fischereiflotte verkleinern, weil sie jetzt schon viel zu groß ist und die Fischbestände der Meere ruiniert.

Quellen: Greenpeace Österreich, EU, Südwind

© Christina Schröder, Südwind



Ghana: Die Netze der Kleinfischer bleiben immer öfter leer

In Ghana (Westafrika) leben viele Menschen vom Fischfang. Fisch spielt in der Ernährung der Bevölkerung eine große Rolle.

Die Erträge der einheimischen Fischer, die mit ihren traditionellen Booten unterwegs sind (Pirogen), gehen aber schon seit Jahren zurück. Immer weniger Fische sind in den küstennahen Gewässern vor Ghana zu finden.

Gleichzeitig sind dort immer öfter große Fabriksschiffe aus der EU und aus Asien unterwegs, die Fisch für den internationalen Markt fangen. Die heimischen Kleinfischer sind auf die großen internationalen Fischer nicht gut zu sprechen: Nicht nur, dass die Fischbestände durch die Überfischung immer kleiner werden, die großen Schiffe zerstören häufig auch die Netze der Kleinfischer.

© Christina Schröder, Südwind



Ein Fischer am Strand von Winneba:

„Von dem, was ich mit der Fischerei verdiene, lebt meine ganze Familie, auch meine Eltern. Einen Teil des Geldes brauche ich auch noch für Benzin und Reparaturen am Boot. Da bleibt nichts übrig, um zerstörte Netze zu ersetzen.“



Eine Fischerin am Strand in Winneba:

„Heute sind alle unsere Boote ohne Fang zurückgekehrt. Die Lage ist schlecht. Es gibt immer weniger Fisch.“

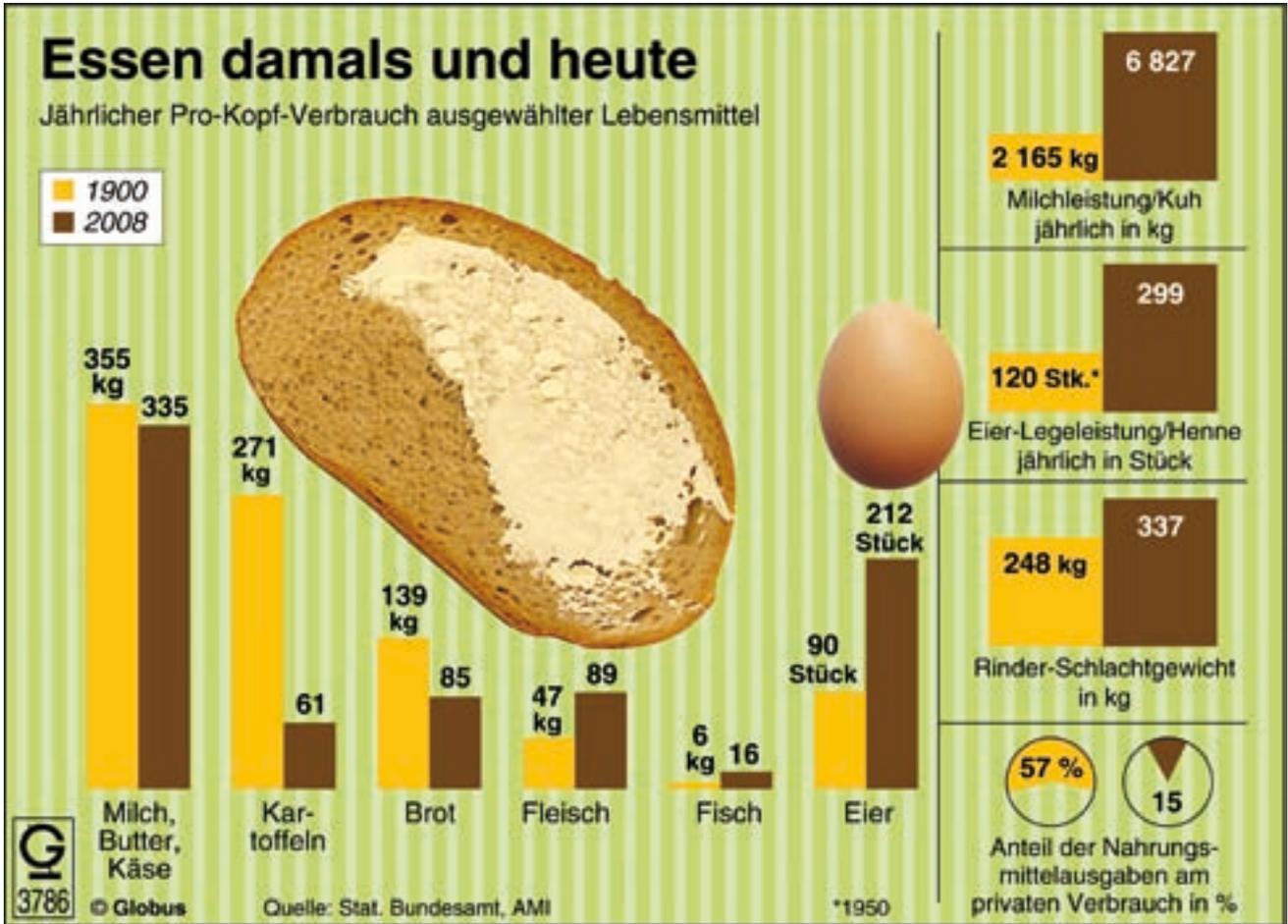
© Christina Schröder, Südwind

Quelle: Südwind



MATERIAL 8

STATION „ESSEN DAMALS UND HEUTE“



Diskutiert die Fragen zu dieser Grafik! Haltet Eure Ergebnisse schriftlich fest.

MATERIAL 9

FAKTEN ZUM GEMÜSEANBAU IN ALMERÍA (Spanien)


© Google Earth

Auch im Winter gibt es bei uns Tomaten, Gurken, Paprika oder Erdbeeren im Supermarkt zu kaufen. Wo kommen die her? Aus Österreich können sie im Jänner wohl nicht kommen. Sehr oft kommen sie aus der Gegend von Almeria, einer Region in Spanien. Diese Region liefert Gemüse für ganz Europa, denn sie hat die höchste Sonneneinstrahlung Europas und die am schlechtesten bezahlten ArbeiterInnen. Hier stehen ca. 30.000 Gewächshäuser aus Plastik – ein Meer aus Plastikfolie, das sich über fast 40.000 Hektar erstreckt. Pro Jahr werden in Almeria 2,8 Millionen Tonnen Obst und Gemüse für den europäischen Markt produziert. Beheizt werden die Gewächshäuser hier das ganze Jahr nicht – gratis Sonne ermöglicht billige Produktion. Lediglich der Wasserbedarf ist schwer zu decken: Eine einzige Tomate braucht rund 13 Liter Wasser bis sie geerntet werden kann. In einer extrem trockenen Region wie Almeria schafft das natürlich Probleme.

In den Gewächshäusern arbeiten rund 110.000 LandarbeiterInnen. Der Großteil Migrantinnen und Migrantinnen, die sehr schlecht bezahlt werden. Häufig schlafen sie in kleinen Schuppen aus Stein am Rande der Gewächshäuser. Schuppen, in denen normalerweise Düngemittel und Pestizide gelagert werden.

Nach der Ernte kommt das Gemüse in eine automatische

Waschanlage. Trotzdem ist es häufig mit Schadstoffen belastet, die vom Einsatz von Sprühmitteln stammen. Immer wieder erleiden die LandarbeiterInnen in den Gewächshäusern Vergiftungen beim Ausbringen von Pestiziden.

Anschließend wird die Ware gekühlt und auf Laster geladen, die durch ganz Europa fahren. Zur Hauptsaison zwischen Dezember und Februar starten von hier aus bis zu 1.000 Laster pro Tag. Weil zwischen der Ernte und der Ankunft im Supermarkt etwa fünf bis acht Tage liegen, werden zum Beispiel die Tomaten grün geerntet. Schließlich sollen sie bei der Ankunft im Supermarkt fest und nicht matschig sein.

Welche Alternative gibt es aber für diejenigen Konsumenten und Konsumentinnen, die keine Almeria-Tomaten essen wollen? Sollen sie zu Tomaten aus holländischen Gewächshäusern greifen? Diese müssen allerdings im Winter beheizt werden, was wiederum die Umwelt schädigt.

Oder aber im Winter auf Tomaten verzichten?

Quellen

Daum, Pierre: Für eine Handvoll Tomaten. In: Cola, Reis & Heuschrecken. Welternährung im 21. Jahrhundert. Edition le monde diplomatique (2011). S. 29 ff.

Baur, Simone: We feed the world. Materialien zu einem Film von Erwin Wagenhofer. kino macht schule. Filmladen Wien. (o. J.). S. 8 ff.



MATERIAL 10

SAISONKALENDER GEMÜSE/OBST AUS ÖSTERREICH

| GEMÜSE | Jan | Feb | Mär | Apr | Mai | Jun | Jul | Aug | Sep | Okt | Nov | Dez |
|-----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Brokkoli | | | | | | | | | | | | |
| Erbsen | | | | | | | | | | | | |
| Erdäpfel | | | | | | | | | | | | |
| Fisolen | | | | | | | | | | | | |
| Gelbe Möhren | | | | | | | | | | | | |
| Gemüsefenchel | | | | | | | | | | | | |
| Gurken | | | | | | | | | | | | |
| Karfiol | | | | | | | | | | | | |
| Karotten | | | | | | | | | | | | |
| Knoblauch | | | | | | | | | | | | |
| Knollensellerie | | | | | | | | | | | | |
| Kohl | | | | | | | | | | | | |
| Kohlrabi | | | | | | | | | | | | |
| Kohlsprossen | | | | | | | | | | | | |
| Kürbis – Hokkaido | | | | | | | | | | | | |
| Kürbis – Patisson | | | | | | | | | | | | |
| Kürbis – Spaghetti | | | | | | | | | | | | |
| Mangold | | | | | | | | | | | | |
| Melanzani | | | | | | | | | | | | |
| Paprika | | | | | | | | | | | | |
| Paradeiser (Tomaten) | | | | | | | | | | | | |
| Pastinaken | | | | | | | | | | | | |
| Petersilwurzel | | | | | | | | | | | | |
| Pfefferoni | | | | | | | | | | | | |
| Porree | | | | | | | | | | | | |
| Radicchio | | | | | | | | | | | | |
| Radieschen | | | | | | | | | | | | |
| Rettich | | | | | | | | | | | | |
| Rote Rüben | | | | | | | | | | | | |
| Rotkraut | | | | | | | | | | | | |
| Salat – Butterhäuptel | | | | | | | | | | | | |
| Salat – Chinakohl | | | | | | | | | | | | |
| Salat – Eichblatt | | | | | | | | | | | | |
| Salat – Eissalat | | | | | | | | | | | | |
| Salat – Endivie | | | | | | | | | | | | |
| Salat – Frisée | | | | | | | | | | | | |
| Salat – Lollo Rosso | | | | | | | | | | | | |
| Salat – Rucola | | | | | | | | | | | | |
| Salat – Vogerl | | | | | | | | | | | | |
| Schwarzwurzel | | | | | | | | | | | | |
| Spargel | | | | | | | | | | | | |
| Spinat | | | | | | | | | | | | |
| Topinambur | | | | | | | | | | | | |
| Weißkraut | | | | | | | | | | | | |
| Zucchini | | | | | | | | | | | | |
| Zuckerhut | | | | | | | | | | | | |
| Zuckermais | | | | | | | | | | | | |
| Zwiebel | | | | | | | | | | | | |

| OBST | Jan | Feb | Mär | Apr | Mai | Jun | Jul | Aug | Sep | Okt | Nov | Dez |
|--------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Brombeeren | | | | | | | | | | | | |
| Erdbeeren | | | | | | | | | | | | |
| Frühäpfel | | | | | | | | | | | | |
| Frühbirnen | | | | | | | | | | | | |
| Holler | | | | | | | | | | | | |
| Kirschen/Weichseln | | | | | | | | | | | | |
| Marillen | | | | | | | | | | | | |
| Melonen | | | | | | | | | | | | |
| Nektarinen | | | | | | | | | | | | |
| Pfirsiche | | | | | | | | | | | | |
| Preiselbeeren | | | | | | | | | | | | |
| Quitten | | | | | | | | | | | | |
| Rhabarber | | | | | | | | | | | | |
| Ribisel | | | | | | | | | | | | |
| Spätäpfel | | | | | | | | | | | | |
| Spätbirnen | | | | | | | | | | | | |
| Stachelbeeren | | | | | | | | | | | | |
| Walnüsse | | | | | | | | | | | | |
| Weintrauben | | | | | | | | | | | | |
| Zwetschken | | | | | | | | | | | | |

Lagergemüse/-obst
 Frischgemüse/-obst
 keine Saison

Quelle: Global 2000, adaptiert



MATERIAL 11

STATION „OHNE BÖDEN KEINE NAHRUNG“



© Set Valentijn/pixelio.de

Um alle Menschen ernähren zu können, braucht es landwirtschaftliche Flächen mit guten, ertragreichen Böden, wo Getreide, Gemüse, Obst und Futtermittel wachsen können. Ohne Boden kein Leben!

Aber nicht alle Flächen sind für die Landwirtschaft geeignet. Nur ein kleiner Teil der Erdoberfläche muss die ganze Menschheit ernähren.

Zerschneidet den Apfel wie in der folgenden Anleitung beschrieben, dann seht ihr, wie klein der Anteil landwirtschaftlicher Flächen an der gesamten Erdoberfläche ist.

**Legt die entsprechenden Apfelteile auf den Tisch und legt das passende Kärtchen darunter.
Übertragt die Ergebnisse auf eure Arbeitsblätter.**

Anschließend könnt ihr den Apfel verspeisen!

Dieser Apfel stellt nun die Erde dar. Die Apfelschale entspricht der dünnen Schicht fruchtbaren Bodens, darunter liegt das Fruchtfleisch. Das ist der Erdmantel aus heißem Gestein. Das Kerngehäuse ist der Erdkern aus glühendem Eisen.

1. Der Apfel wird geviertelt:
3/4 der Erde sind von Meer bedeckt.
1/4 der Erde ist Festland.
2. Nehmt das Festland-Viertel und halbiert es, dann habt ihr zwei Achtel. Ein Achtel der Erdoberfläche sind Gletscher, Berggipfel und Wüsten.
3. Nehmt das andere Achtel und halbiert es. Dann habt ihr zwei Sechzehntel. Ein Sechzehntel ist jener Teil der Erdoberfläche, die zwar für die Landwirtschaft geeignet ist, aber in den letzten Jahrzehnten und Jahrhunderten durch Versalzung, Wüstenbildung und Bodenversiegelung (= Siedlungs- und Straßenbau) verloren ging.
4. Nehmt das verbleibende Sechzehntel und halbiert es. Ihr habt jetzt zwei Zweiunddreißigstel. Ein Zweiunddreißigstel ist jener Teil der Erde, der durch Erosion (=Abtragung durch Wind und Wetter) verloren geht.
5. Nehmt das letzte Zweiunddreißigstel und schält die dünne Haut vom Unterboden. Nur dieses kleine Stück Apfelschale produziert Nahrung für alle Menschen dieser Erde!

Guten Appetit!

Quelle. Dieses Spiel wurde zur Verfügung gestellt von: Bio Austria.
Herzlichen Dank!



MATERIAL 12

KÄRTCHEN ZUR BODEN-STATION

MEER

GLETSCHER, BERGGIPFEL, WÜSTEN



**DURCH VERSALZUNG, WÜSTENBILDUNG UND BODENVERSIEGELUNG
(= BAU VON SIEDLUNGEN UND STRASSEN) VERLOREN GEGANGEN**

DURCH EROSION (WIND UND WASSER) ABGETRAGEN

LANDWIRTSCHAFTLICH GENUTZTE FLÄCHE



MATERIAL 13

STATION „DER LANGE WEG DER GETREIDESORTEN“

UNSER ESSEN HAT GESCHICHTE UND KULTUR



© Rainer Sturm/pixelio.de

Brot, Kuchen, Nudeln... all das und noch viel mehr besteht aus Getreide. Die Getreidesorten, die wir heute haben, hat es aber noch nicht immer gegeben. Sie wurden im Laufe der Jahrtausende von Bauern und Bäuerinnen gezüchtet. Vor rund 10.000 Jahren begannen die Menschen aus verschiedenen Gräsern Getreidesorten zu züchten.

Jede der frühen Hochkulturen hatte ihre eigene Getreidekultur.

Schaut euch die verschiedenen Getreidesorten an und ordnet sie den Beschreibungstexten zu.

Was welches Getreide ist, könnt ihr dann mit den Nummern und dem Lösungsblatt herausfinden. Das Lösungsblatt findet ihr im Kuvert (bitte anschließend wieder ins Kuvert geben!).

Lest die Texte bitte genau durch und schaut euch auf der Weltkarte die Herkunftsregionen der Getreidesorten und die Regionen der heutigen Verbreitung an. Notiert die Herkunftsregionen der Getreidesorten in euren Arbeitsblättern.



MATERIAL 14

KÄRTCHEN ZU DEN GETREIDESORTEN

Weizen

Der Weizen ist eine der ältesten Kulturpflanzen und wird seit der Jungsteinzeit angebaut. Wegen seines hohen Nährwertes war der Weizen das Getreide der alten Perser, aber auch in Ägypten und später in der römischen Kultur sehr verbreitet. Die Wildformen stammen aus Vorder- und Mittelasien bzw. aus Äthiopien. Aus den drei Arten Einkorn, Emmer und Dinkel wurden die heute bekannten Unterarten Saatweizen und Hartweizen gezüchtet. Außerdem unterscheidet man zwischen Winterweizen, der im Herbst angebaut wird, und Sommerwei-

zen, der im Frühjahr angebaut wird. Weizen ist als wichtigste Getreideart das bedeutendste Brotgetreide und auf der ganzen Welt verbreitet. Er gedeiht am besten im mittleren warmen Klima auf feuchten lehmhaltigen Böden. Er stellt hohe Ansprüche an Licht und Wärme. Pro Jahr werden davon weltweit rund 650 Millionen Tonnen geerntet. Würde man diese unvorstellbare Menge in die Waggonen eines Güterzugs verladen, reichte dieser Zug fünfmal um den Äquator! Weizen steckt in sehr vielen klassisch österreichischen Backwaren und Süßspeisen, die ihr esst (Kuchen, Palatschinken, Kaiserschmarrn, ...).

Mais

Mais ist das Korn Amerikas. Die Indios haben es bereits in frühgeschichtlicher Zeit kultiviert. Seine Herkunftsregion liegt vermutlich zwischen Mexiko und Peru. Wahrscheinlich wurde er dort schon 4000 v.Chr. angebaut. Sein Anbau ist eng mit der Entwicklung der mittelamerikanischen Hochkulturen (so zum Beispiel der Mayas und der Olmeken, ...) verbunden. Bis heute hat Mais in Mittel- und Südamerika eine enorme Bedeutung als Grundnahrungsmittel. Mais kommt dort fast täglich auf den Tisch, z.B. in Form von Tortillas, das sind Fladen aus Maismehl.

Mit Christoph Kolumbus kam der Mais nach Europa und gelangte bereits 1570 nach China. In Europa galt er zunächst als exotische Zierpflanze ähnlich wie die ebenfalls aus Amerika eingeführte Tomate und die Kartoffel. Als Getreide wurde er in Europa erst im 17. Jahrhundert angebaut.

Bei uns landet Mais weniger in Backwaren sondern eher als Gemüsebeilage oder in Form von Polenta auf dem Tisch. Mais wird in Europa vor allem auch als Tierfutter verwendet. In Ostösterreich wird Mais auch als „Kukuruz“ bezeichnet, in Westösterreich auch als „Türkn“.

Reis

Der Reis blickt auf eine ca. 7000 Jahre alte Geschichte zurück. Historische Aufzeichnungen belegen, dass 2800 v. Chr. in China Reis systematisch kultiviert, vermutlich aber schon um 3500 v. Chr. in Thailand Reis angebaut wurde. Über Indien und Persien gelangte der Reis bis an die fruchtbaren Ebenen des Euphrat und nach Ägypten. Alexander der Grosse brachte ihn im 4. Jahrhundert n. Chr. auf seinen Feldzügen ans Mittelmeer. Um 1000 n. Chr. pflanzten ihn die Mauren in Spanien an, von wo er im 16. Jahrhundert

nach Italien und Südfrankreich gelangte. Zentral- und Südamerika wurden durch die europäischen Eroberer im 16. Jahrhundert mit dem Reis bekannt, bis schließlich im 17. Jahrhundert der Reis auch nach Nordamerika gelangte.

Reis ist bis heute das wichtigste Grundnahrungsmittel in vielen asiatischen Ländern. Durch die Jahrhunderte lange Züchtung durch Generationen von Bauern entwickelte sich eine enorme Vielfalt von Reissorten. Schätzungen gehen davon aus, dass es weltweit bis zu 10.000 Reissorten gibt.

Hirse

Hirse ist eine der ältesten Getreidesorten und ist fast überall auf der Welt verbreitet. Die frühe Geschichte der Hirse ist nicht zur Gänze geklärt. Man nimmt an, dass vor mehr als 7000 Jahren einzelne Pflanzen des in Zentral- und Ostasien wachsenden Grases „Panicum spontaneum“ kultiviert wurden (im Norden Chinas und in der Mongolei). In der Bronzezeit (2. Jahrtausend vor Chr.) wurde Rispenhirse zu einer der wichtigsten Getreidearten in

Mitteleuropa. Vor allem in Norditalien, auf dem Balkan und später im Nahen Osten war es sehr verbreitet. Bis zur Einführung der Kartoffel im 17. Jahrhundert (die ja ursprünglich aus Amerika stammt) war Hirse auch in Teilen Europas Hauptnahrungsmittel. Heute ist Hirse das Getreide Afrikas und spielt dort in einigen Gebieten eine wichtige Rolle als Grundnahrungsmittel. Hirse wird nicht zur Herstellung von Backwaren verwendet, sondern als Brei oder Auflauf zubereitet.

Roggen

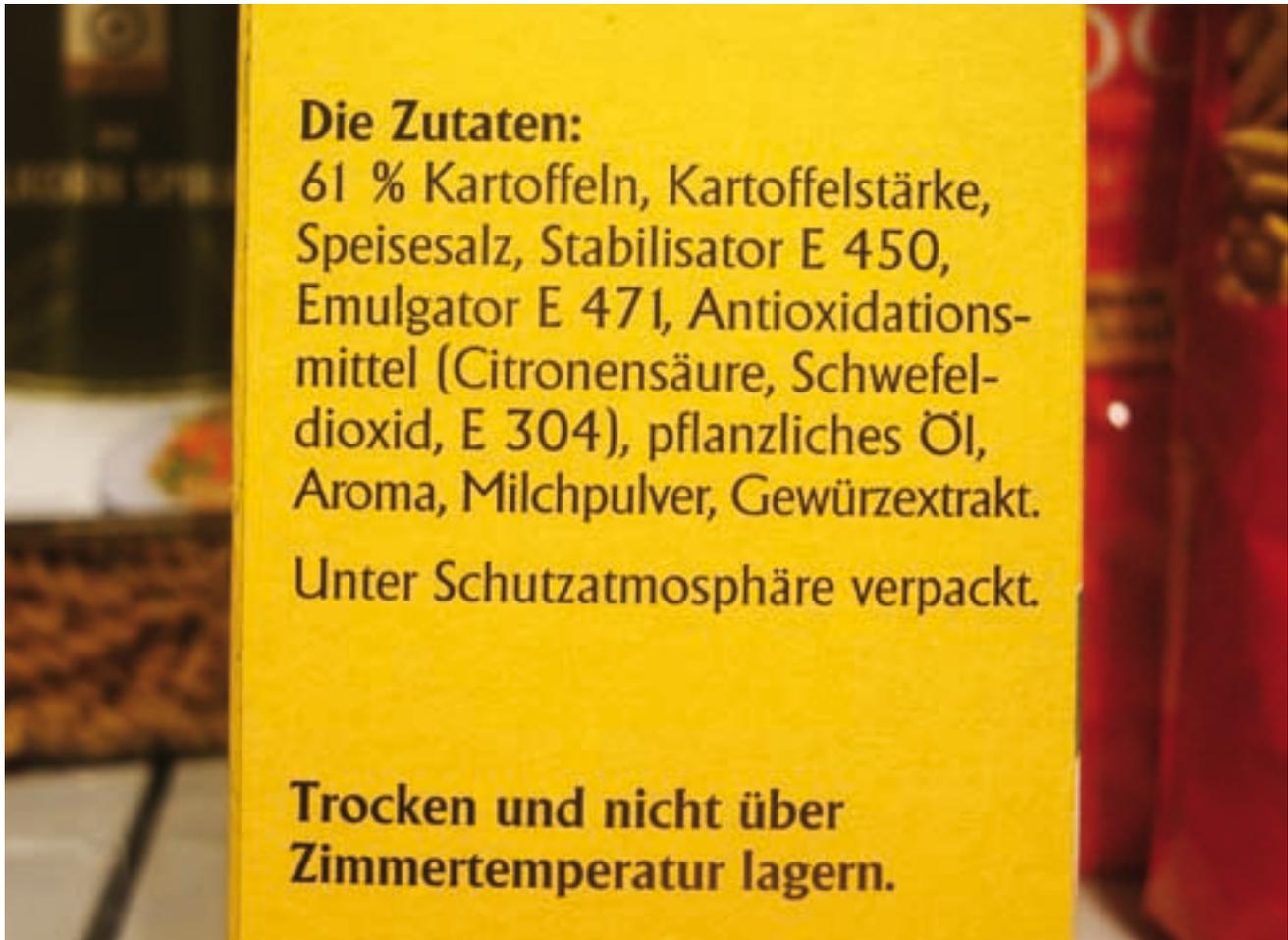
Roggen ist ein Getreide der gemäßigten und nördlichen Gebiete, da er auch bei kühleren Temperaturen und kärgeren Böden gut gedeiht. Roggenkörner wurden in steinzeitlichen Schichten (ca. 6.600 v. Chr.) in Nordsyrien gefunden. Er stammt also ursprünglich aus dem Vorderen Orient. Archäologische Funde aus Europa zeigen,

dass er hier ab ca. 1.800 v. Chr. angebaut wurde. Er wurde zunächst als Verunreinigung im Weizen-Saatgut nach Europa eingeschleppt und erst hier gezielt kultiviert. Auch die Römer kannten Roggen, sahen ihn aber als minderwertig im Vergleich zum Weizen an. Roggen hat bei uns seit dem Mittelalter eine traditionell hohe Bedeutung als Getreide für die Herstellung von Schwarzbrot.



MATERIAL 15

STATION „ZUSATZSTOFFE IN UNSEREN LEBENSMITTELN“



© Susanne Paschke, Südwind

Schaut euch die verschiedenen Lebensmittelpackungen an und lest die Inhaltsstoffe auf den Packungen. Welche Zusatzstoffe (Geschmacksverstärker, Konservierungsstoffe, Emulgatoren, Feuchthaltemittel etc.) sind darin enthalten, die ihr nicht kennt?

Tragt eure Ergebnisse in eure Arbeitsblätter ein.

Diskutiert dann gemeinsam: Was denkt ihr darüber?



Was bezeichnest du als Heimat?

GEMEINSAMES NACHDENKEN UND KREATIVES SCHREIBEN ÜBER EIN BEDEUTUNGSVOLLES WORT MIT HILFE EINES FRAGEBOGENS DES SCHWEIZER AUTORS MAX FRISCH

Fächer: Deutsch

Altersstufe: 15+

LEHRPLANBEZUG

Bildungs- und Lehraufgabe: „Die SchülerInnen sollen befähigt werden, mit Sprache Erfahrungen und Gedanken auszutauschen“, „sich mit Sinnfragen der eigenen Existenz auseinandersetzen“, Reflexion der eigenen Rolle und Identität“ (S.1)

Lehrstoff 5. und 6. Klasse: „kreative und produktive Schreibaufgaben“; „durch spielerisch-schöpferisches Schreiben die eigene Identität entwickeln“ (S.4)

Quelle: BGBl. II Nr. 133/2000, Lehrplan AHS-Oberstufe, Deutsch.

Schlüsselkonzept: Vielfalt und Interkulturalität, WeltbürgerInnenschaft

ÜBERBLICK

Dieser Unterrichtsvorschlag gibt den SchülerInnen die Möglichkeit über den Begriff „Heimat“ nachzudenken und zu diskutieren. Ausgangspunkt sind dabei Fragen, inspiriert von einem literarischen Text von Max Frisch, der in Form eines Fragebogens verfasst ist. Die SchülerInnen diskutieren ihre Sichtweisen von „Heimat“. In einem kreativen Prozess schreiben sie anschließend „Trapez-Gedichte“ zum Thema, die in der Klasse präsentiert werden können. Der „Fragebogen“ dient auch als Grundlage für Interviews außerhalb der Schule. Auf dieser Grundlage erfahren die SchülerInnen mehr über die unterschiedlichen Konzepte und Sichtweisen in Bezug auf „Heimat“:

Lernziele

- Die SchülerInnen reflektieren die eigene Sichtweise auf „Heimat“.
- Sie erfahren, dass „Heimat“ für verschiedene Personen sehr unterschiedliche Bedeutungen haben kann.
- Sie erkennen, dass „Heimat“ in verschiedenen ideologischen Diskursen missbraucht werden kann.
- Die SchülerInnen formulieren ihren eigenen Standpunkt.
- Sie üben sich im kreativen Schreiben, alleine oder im Team.

Art der Aktivität: Diskussion, kreatives Schreiben, Interview

Dauer: 150 Min. (eine Doppelstunde und eine Einzelstunde)

Raum: Klassenraum

Gruppengröße: 15 – 30 SchülerInnen

Benötigte Materialien

- Auszug aus dem „Fragebogen“ von Max Frisch (Material 1)
- Anleitung zum Schreiben eines „Trapez-Gedichtes“ (Material 2)

ABLAUF

Vorbereitung

Vor der Doppelstunde:

Kopien von Material 1 und 2 anfertigen;

Für die „Kugellager-Diskussion“ sollten die Tische beiseite gerückt werden; zwei Stuhlkreise werden gebildet; die Sessel des inneren und äußeren Kreises werden zueinander gedreht (sodass sich jeweils zwei SchülerInnen gegenüber sitzen)

Anleitung

Vor der Doppelstunde:

Teilen Sie in einer Unterrichtsstunde vor der geplanten Doppelstunde das Material 1 aus. Als Hausaufgabe sollen sich die SchülerInnen die Fragen durchlesen und über ihre eigenen Antworten auf diese Fragen nachdenken. Dazu sollen sie sich stichwortartige Notizen machen.

Doppelstunde:

Zu den Fragen soll es nun einen intensiven Meinungs- austausch geben. Betonen Sie in der Einleitung, dass es nicht um „richtig“ oder „falsch“ geht, sondern um eine Vielfalt an Sichtweisen und Meinungen. Achtsames Zuhören ist dafür wichtig!

„Kugellager-Diskussion“ mit Material 1:

Die SchülerInnen sitzen sich in einem inneren und einem äußeren Stuhlkreis gegenüber. Nun führen die SchülerInnen Zweiergespräche mit ihrem jeweiligen Gegenüber zu jeweils einer der Fragen auf dem Arbeitsblatt. Die SchülerInnen können sich Stichwörter aus ihren Gesprächen notieren. Nach wenigen Minuten gibt es einen Wechsel (die SchülerInnen des inneren Kreises rücken einen Platz weiter). Mit der/dem neuen Gesprächspartner/ in wird die nächste Frage diskutiert. So ergibt sich eine Reihe unterschiedlicher Gesprächssituationen. Ziel ist es, möglichst vielfältige Meinungen auszutauschen.

Kreatives Schreiben: „Trapez-Gedichte“:

Auf der Basis des Gehörten und Gesagten kann nun folgende Schreibaktivität folgen: Die SchülerInnen schreiben in einem kreativen Prozess sogenannte „Trapez-Gedichte“. Dabei können sie sich selbst aussuchen, ob sie das alleine, zu zweit oder zu dritt machen wollen. Erklären Sie mit dem Material 2 wie „Trapez-Gedichte“ ausschauen. Im Schreibprozess können die SchülerInnen Eindrücke, Meinungen und Ideen aus vorangegangenen Gesprächen aufgreifen und verarbeiten. Betonen Sie, dass jene, die zu zweit oder zu dritt schreiben wollen, die Meinungen und Ideen aller Teammitglieder entsprechend berücksichtigen sollen und einen Weg der demokratischen Zusammenarbeit finden müssen. Für das Schreiben haben die Schüle-



rInnen 30 Minuten Zeit. Anschließend können die, die wollen, ihre Ergebnisse der Gruppe präsentieren.

Folgende Fragen eignen sich zur Reflexion des Schreibprozesses:

- *Seid ihr mit euren Ergebnissen zufrieden?*
- *Was war schwierig beim Schreiben?*
- *Wie habt ihr es geschafft, gemeinsam ein Gedicht zu schreiben?*

Hausaufgabe für die nächste Stunde: Interview

Nehmt die Fragen des Arbeitsblattes 1 und führt zu diesen Fragen eine Art Interview mit einer Person zu Hause (es kann ein Familienmitglied, ein Nachbar, ein/e Freund/in sein, ...). Macht euch einige Notizen dazu.

Nächste Unterrichtsstunde:

Gemeinsam wird über die Erfahrungen mit dem Interview (siehe Hausübung) diskutiert. Diese Diskussion kann zunächst in Kleingruppen, aber auch direkt in der großen Gruppe erfolgen. Folgende Fragen eignen sich dafür:

- *Was habt ihr in euren Interviews herausgefunden?*
- *Kann es sein, dass „Heimat“ für verschiedene Personen ganz unterschiedliche Bedeutungen hat?*
- *Wenn ihr an all die Gespräche denkt, die ihr geführt habt (letzte Stunde in der Klasse, dann zu Hause bei den Interviews): Welche Antwort hat euch am meisten überrascht?*
- *Gab es Antworten, mit denen ihr überhaupt nicht einverstanden seid?*
- *Wie hängen die Heimat-Vorstellungen eines Menschen mit seinen Lebenserfahrungen und seinen Haltungen zu anderen Themen zusammen?*

In dieser Diskussion sollen die SchülerInnen für die Vielfalt von „Heimat“ sensibilisiert werden. Wichtig sind eine wertschätzende Diskussionsatmosphäre und eine sensible Moderation durch die/der Lehrer/in. Gleichzeitig kann die Lehrperson Hinweise geben, wie unterschiedlich der Begriff „Heimat“ verwendet wird und welche verschiedenen weltanschaulichen Positionen mit welchen Heimat-Begriffen in Zusammenhang stehen.

Weiterführende Informationen

Über die Methode der „Trapez-Gedichte“ (in Englisch „diamante poems“): www.readwritethink.org (International Reading Association/National Council of teachers of English)

Weitere Quellen

Original-Fragebogen von Max Frisch: Halten Sie sich für einen guten Freund? Elf Fragebogen. Insel Verlag, Frankfurt am Mai (1992). S. 73 – 77.



MATERIAL 1

FRAGEBOGEN ZUM BEGRIFF „HEIMAT“

(GESTALTET NACH EINEM TEXT VON MAX FRISCH)

1. Was bezeichnest du als „Heimat“?

- a. ein Dorf?
- b. eine Stadt oder ein Stadtviertel darin?
- c. ein Land?
- d. einen Sprachraum?
- e. einen Erdteil?
- f. eine Wohnung?
- g.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Würde eine andere Heimat besser zu dir passen?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Wie viel Heimat brauchst du?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Hast du eine zweite/dritte Heimat?

Und wenn ja: wo ist diese?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. Was, außer einem bestimmten Ort, kann noch Heimat sein?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. Auch von Soldaten im Krieg sagt man oft „sie sterben für die Heimat“: Wer bestimmt, was du der Heimat schuldest?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7. Könnte man das Wort „Heimat“ durch ein anderes ersetzen? Welches?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8. Woraus schließt du, dass Tiere wie Gazellen, Nilpferde, Bären, Pinguine, Tiger, Schimpansen usw., die hinter Gittern oder in Gehegen aufwachsen, den Zoo nicht als Heimat empfinden?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



MATERIAL 2

WIE MAN EIN „TRAPEZ-GEDICHT“ SCHREIBT

1. nenne ein Substantiv (das Thema)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. nenne zwei Adjektive
(Beschreibung, Eigenschaften des Themas)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. nenne drei Verben
(was das Thema „tut“ oder mit ihm getan wird)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. nenne einen Satz mit vier Wörtern, der die Gefühle
beschreibt, die mit dem Thema zusammenhängen.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. nenne drei Verben
(was das Thema „tut“ oder mit ihm getan wird)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

6. nenne zwei Adjektive
(Beschreibung, Eigenschaften des Themas)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

7. nenne ein Substantiv
(ein Wort, das den Kern des Themas trifft)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



Fatime, Stephane und DU

Fächer: Lebende Fremdsprachen (Französisch)

Alter: 15+

LEHRPLANANBINDUNG

Bildungs- und Lehraufgabe: „Die vorurteilsfreie Beleuchtung kultureller Stereotypen und Klischees, die bewusste Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten sowie die kritische Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen bzw. mit österreichischen Gegebenheiten sind dabei anzustreben.“ (S. 1)

Lehrstoff: Kompetenzniveau B1 „Lesen: Die Schülerinnen und Schüler können Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Sie können private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.“ (S. 5)

Quelle: BGBl. II Nr. 277/2004, Lehrplan AHS-Oberstufe, Lebende Fremdsprachen.

Schlüsselkonzept: Weltansichten und Weltanschauungen

ÜBERBLICK

Das Thema „Zentrum und Peripherie“ stellt den Problembereich regionaler Disparitäten in den Mittelpunkt, wobei von lebensweltlich unmittelbar erfahrbaren Beispielen auszugehen ist.

Mit dieser Übung werden durch die Erzählungen von zwei Jugendlichen in Kamerun diese Disparitäten innerhalb eines Landes beleuchtet: Fatima, einem Mädchen aus der Großstadt und Stéphane, einem Burschen vom Land. Die Arbeitstexte werden dabei in Französisch angeboten.

Lernziele

- Die SchülerInnen erkennen, dass auch Länder im globalen Süden durch territoriale Ungleichheiten geprägt sind.
- Die SchülerInnen lernen die komplexen Lebensrealitäten in den Ländern des globalen Südens am Beispiel von zwei Jugendlichen aus Kamerun kennen.
- Die SchülerInnen üben sich in kritischer Betrachtungsweise bezüglich Ungleichheiten.
- Die SchülerInnen können einen längeren Text im Französischen sinnerfassend lesen.
- Die SchülerInnen reflektieren die eigene Lebenssituation im Spiegel dieser Disparitäten.

Art der Aktivität: Leseübung, Gruppenarbeit, Selbstreflexion

Dauer: 50 Min.

Platzanforderungen: Klassenraum

Gruppengröße: Bis zu 30 SchülerInnen

Benötigte Materialien

- Texte: Fatima aus Yaoundé (Kamerun) und Stéphane aus Bakembe (Kamerun)
- Arbeitsblätter: „Steckbriefe „FATIMA, STEPHANE und ICH“ (Material 1) und „Eindrücke der Gruppe“ (Material 2)

ABLAUF

Vorbereitung

Kopieren Sie die Arbeitsblätter in entsprechender Anzahl. Bereiten Sie einige Eckdaten über das Land Kamerun vor. (siehe: z.B.: www.ipicture.de/daten/demographie_kamerun.html)

Anleitung

1. Schritt: Teilen Sie die SchülerInnen in Gruppen mit 5 bis 7 SchülerInnen; jede Gruppe setzt sich an einen Tisch. Teilen Sie die Arbeitsblätter aus. Jede/r Schüler/in bekommt insgesamt vier Blätter.

2. Schritt: Leiten Sie die Einheit mit einigen Eckdaten über Kamerun ein, oder lassen Sie die SchülerInnen diese im Vorfeld im Internet recherchieren.

3. Schritt: Lassen Sie die SchülerInnen die Erzählungen der beiden Jugendlichen lesen. Entweder jede/r für sich oder vorlesen, damit alle die Erzählungen gemeinsam verfolgen können.

4. Schritt: Geben Sie ihnen Zeit, um die Steckbriefe individuell zu erstellen. (Material 1 „FATIMA, STEPHANE und Ich“)

5. Schritt: Vergewissern Sie sich, dass alle die Steckbriefe fertig haben. Dann eröffnen Sie die Arbeit in den Gruppen. (Material 2 „Eindrücke der Gruppe“), wo sich die SchülerInnen über die Lage von Fatima und Stéphane austauschen sollen. Auch die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Bezug auf ihre eigene Lebensrealität sollen hier besprochen werden.

6. Schritt: Lassen Sie die SchülerInnen am Schluss über ihre Arbeit im Plenum berichten.

Nachbereitung und Reflexion

Diskutieren Sie die folgenden Fragen mit der Klasse:

- *Gab es für euch neue Erkenntnisse aus den Erzählungen?*
- *Glaubt ihr, dass es in Österreich solche Unterschiede zwischen Stadt und Land gibt?*
- *Glaubt ihr, dass Fatima und Stéphane zufrieden oder glücklich sind? Warum?*

Tipps

Sie kennen jemanden aus Kamerun? Laden Sie die Person in den Unterricht ein!



MATERIAL 1

FATIMA RACONTE

Je m'appelle Fatima. J'ai 16 ans. J'ai un frère qui a 14 ans. Nous habitons à la Capital du Cameroun. Sais-tu comment elle s'appelle?... uuhh: Yaoundé.

En semaine nous nous levons à 6 heures 30 du matin. Mon école est assez loin de la maison, je crois à trois kilomètres. C'est pour cela que l'un de mes parents nous y accompagne toujours en voiture. Ils ont chacun une voiture personnelle. Nous avons une très gentille femme de ménage. Elle s'appelle Marie. Elle nous apprête notre petit-déjeuner et fait attention à ce que mon frère et moi soyons toujours prêts à temps, à 7 heures 30.

C'est seulement dans la soirée que nous parvenons vraiment à nous parler dans la famille. Mais mes parents m'appellent une ou deux fois dans la journée sur mon téléphone portable. Notre mère nous a ramené de très beaux portables la dernière fois qu'elle est partie en mission de travail à New York. Avec le mien, je peux facilement accéder à l'internet. Mais à l'école il est interdit de surfer pendant les cours.

Après les cours, j'ai la possibilité de faire mes devoirs à l'école. Alors, une fois rentrée à la maison, je peux regarder la télé sans soucis. Nous avons une antenne parabolique avec laquelle nous recevons plusieurs chaînes de télé. La plupart d'entre elles sont des chaînes européennes, mais il y en a aussi de l'Amérique du Nord et de l'Amérique Latine, il y en a de l'Asie et quelques unes de pays africains.

Mon père qui n'aime pas regarder la télé dit ironiquement de nous que nous sommes „câblés“. En plus il doit aussi toujours écouter nos histoires sur les trouvailles que nous avons faites sur Google, combien d'amis nous avons sur Facebook etc.. J'adore l'Internet!

Mes deux grand-mères vivent avec nous dans la maison. Elles s'entendent à merveille et sont très gentilles avec nous. Elles n'ont toujours pas compris pourquoi elles peuvent voir et entendre sur un écran les membres de notre famille qui se trouvent dans les quatre coins du monde. J'ai perdu l'espoir de pouvoir jamais leur donner une explication valable à cela.

Quelques fois les week-ends, nous allons tous au village. Nous y avons une grande famille. A cette occasion, nous leur apportons du pain, du savon, du sel, du sucre, des habits et bien d'autres choses.

Mes trois cousins qui eux, vivent au village, viennent à chaque grandes vacances nous rendre visite à Yaoundé. Je suis toujours étonnée de la façon parfaite dont ils parlent notre langue maternelle, le Fulfuldé. Je sais seulement parler le français et l'anglais. Ok, je sais aussi parler un peu de Fulfuldé. Mais vraiment pas très bien, malheureusement.

Dernièrement j'ai entendu mes parents parler d'une de mes cousines de 16 ans qui devait se marier. Je suis contente d'apprendre de ma mère qu'ils ne m'obligeront jamais à me marier. Ils veulent que je devienne une femme médecin et cela me plaît beaucoup.

Nous sommes des musulmans et allons souvent à la mosquée.

STÉPHANE RACONTE

Je m'appelle Stéphane. J'ai 16 ans et je vis à Bakembe, un petit village au Cameroun. J'ai 7 frères et sœurs.

Nous nous levons chaque jour à 5 heures. J'ai la responsabilité de l'approvisionnement en eau de la maison. Alors, avant de partir à l'école je dois aller en puiser. Heureusement que nous avons depuis peu un puits d'eau dans le village. Je ne suis plus obligé de faire de longues distances pour trouver de l'eau.

À 6 heures 30 tous les écoliers du village se retrouvent à la grande place du village. Ensemble, nous marchons à l'école qui se trouve à 5 kilomètres. Nous faisons cette distance en 1 heure.

Quand nous rentrons de l'école, il fait déjà sombre. Parce que nous n'avons pas de courant électrique dans le village, nous n'avons pas de télé. Mais le soir nous avons la plus belle distraction du monde. Nous avons les contes qui nous sont racontés par ma grand-mère. C'est des contes de magiciens, de sorcières, de méchants, de fantômes, de princes, des héros etc. Ma grand-mère dit avoir vécu personnellement beaucoup de ces histoires. Cela les rend encore plus intéressantes.

Les samedis j'aide mes parents à garder le bétail et je les aide aussi au champ.

Ma famille a un champ de cacao, comme toutes les familles dans le village. Un professeur de notre école nous a dit que notre cacao est très apprécié en Europe. Elle a dit que c'est à partir de ce cacao qu'on fait du chocolat. Ce jour-là elle nous a apporté du chocolat. Il était très bon. Dommage que nous n'en avons pas dans la petite boutique du village. Mais en tout cas je crois que je ne pourrais pas en acheter parce que j'ai rarement de l'argent à moi. Mes parents me donnent tout ce donc j'ai besoin, ... mais pas de chocolat.

Quand j'ai du temps libre je joue au foot. On m'appelle « le turbo de Bakembe ».

Les dimanches nous allons tous à l'église protestante du village.



MATERIAL 2

STECKBRIEFE „FATIMA, STEPHANE UND ICH“

| | TOI | FATIMA | STÉPHANE |
|----------------------------------|-----|--------|----------|
| NOM | | | |
| PAYS | | | |
| ÂGE | | | |
| LIEU DE RÉSIDENCE | | | |
| OCCUPATION | | | |
| HEURE DE RÉVEIL | | | |
| RESPONSABILITÉS À LA MAISON | | | |
| RELIGION | | | |
| HOBBY | | | |
| DESCRIPTION DU CHEMIN DE L'ÉCOLE | | | |

EINDRÜCKE DER GRUPPE

| QUELS ASPECTS DES HISTOIRES TROUVEZ-VOUS? | | | | | |
|---|----------|------------|----------|----------|----------|
| RESSEMBLANT | | SURPRENANT | | ATTIRANT | |
| FATIMA | STÉPHANE | FATIMA | STÉPHANE | FATIMA | STÉPHANE |
| | | | | | |
| AUTRES COMMENTAIRES DU GROUPE | | | | | |
| | | | | | |



Kreativer Protest

Fächer: Bildnerische Erziehung

Alter: 15+

LEHRPLANANBINDUNG

Bildungs- und Lehraufgabe: „Erkennen von Funktion und Bedeutung der Kunst und der visuellen Medien im gesellschaftspolitischen Kontext; Wechselbeziehungen zwischen ästhetischen Erscheinungsformen und gesellschaftlichen Entwicklungen innerhalb und außerhalb Europas kennen.“ (S. 1f)

Lehrstoff 5. bis 8. Klasse: „Die Schülerinnen und Schüler sollen unterschiedliche Formen der Präsentation ihrer Arbeit für sich und in der Gruppe durchführen können.“ (S. 3)

Quelle: BGBl. II Nr. 133/2000, Lehrplan AHS, Oberstufe, Deutsch.

Schlüsselkonzept: Friede und Konfliktlösungen, Soziale Gerechtigkeit

ÜBERBLICK

Die Übung bietet die Möglichkeit, künstlerische Fähigkeiten, die Erkenntnis global-politischer Verflechtungen, kreatives Potential und lokales Engagement zu verbinden.

Lernziele

- Die SchülerInnen erkennen die Verbindung von weltweiten Ungerechtigkeiten, sozialen Bewegungen und künstlerischen Protestformen.
- Die SchülerInnen verarbeiten ihre eigenen Ideen kreativ und diskutieren anschließend deren künstlerisches Gehalt sowie die jeweilige politische Wirksamkeit.

Art der Aktivität: Gruppenarbeit mit Präsentation

Dauer: 50 Min.

Platzanforderungen: Klassenzimmer

Gruppengröße: Bis zu 30 SchülerInnen

Benötigte Materialien

- Arbeitsblätter (Material 1)
- Flipchart-Papier
- Filzstifte in verschiedenen Farben

ABLAUF

Vorbereitung

Legen Sie Papier und Filzstifte bereit und machen Sie 6 Kopien der Arbeitsblätter.

Anleitung

1. Schritt: Teilen Sie die SchülerInnen in 6 Gruppen ein. Jede Gruppe setzt sich jeweils an einen eigenen Tisch.

2. Schritt: Geben Sie den SchülerInnen pro Gruppe ein Arbeitsblatt, jeweils einen Bogen Flipchart-Papier und Filzstifte.

3. Schritt: Teilen Sie den verschiedenen Gruppen jeweils eine künstlerische Ausdrucksform zu: 1. „Stencils“ (Schablonen), 2. Transparente, 3. T-Shirt Gestaltung. Erklären Sie den SchülerInnen die Aufgabenstellung: „Überlegt euch ein mögliches zukünftiges Ereignis (in Österreich oder auch international), welches ihr zum Anlass nehmt, eure Meinung bei einer öffentlichen Protestaktion in eurer Stadt kund zu tun. Entwerft für diese geplante Aktion ein künstlerisches Protestobjekt.“ (Zeitdauer: ca. 20 Min.)

4. Schritt: Im Anschluss sollen die SchülerInnen ihre Ideen mit Hilfe des von ihnen kreierten Plakates kurz präsentieren und darauf folgend mit der gesamten Klasse diskutieren. (Zeitdauer: ca. 25 Min.)

Nachbereitung und Reflexion

Im Rahmen der Diskussion soll einerseits über die politische Sinnhaftigkeit, aber auch über den jeweiligen künstlerischen Gehalt sowie über die Verbindung von politischer Botschaft, globalen Verhältnissen und Kreativität diskutiert werden.

Falls gewünscht, kann eines oder alle der erarbeiteten Projekte praktisch umgesetzt und fortgeführt werden.

Weiterführende Literatur

- Amann, Marc (Hrsg.): go.stop.act! Die Kunst des kreativen Straßenprotests. Geschichte – Aktionen – Ideen. Trotzdem Verlagsgenossenschaft. Grafenau/Frankfurt a. M. (2005).
- Brand, Ulrich u.a. (Hrsg.): ABC der Alternativen. Von „Ästhetik des Widerstands“ bis „Ziviler Ungehorsam“. VSA-Verlag. Hamburg (2007).



MATERIAL 1

KUNST ALS PROTEST

Mit der Entstehung der globalisierungskritischen Bewegung während des Endes der 1990er Jahre entwickelten sich (wieder) vermehrt künstlerische Protestformen. So wurden politische Slogans und Bilder, die weltweite Gerechtigkeit und Frieden fordern, zunehmend kreativ und farbenfroh inszeniert. Nicht nur Demonstrationen oder Unterschriftenlisten wurden damit Träger von Protest sondern ebenso Kunstformen wie „Stencils“ (Schablonen), bunte Transparente oder das Entwerfen und die Produktion von Kleidungsstücken.

Die Aufgabe

Überlegt euch ein mögliches zukünftiges Ereignis (in Österreich oder auch international), welches ihr zum Anlass nehmt, eure Meinung bei einer öffentlichen Protestaktion in eurer Stadt zu äußern. Entwerft für die geplante Protestaktion ein künstlerisches Protestobjekt.

I. Diskutiert in eurer Gruppe die euch zugewiesene künstlerische Ausdrucksform und überlegt, wie ihr diese umsetzen könntet.

1. „Stencil“ (englisch für Schablone)

Ein Stencil ist eine ausgeschnittene Schablone (meist aus dickem Papier, Plastik oder Karton) durch/über die Farbe gesprüht oder die mit dunkler Kreide übermalt wird. Dadurch entsteht auf der Fläche unter der Schablone bzw. auf den ausgeschnittenen Teilen ein entsprechendes Bild bzw. ein Schriftzug.



© Martin Haselwanter



© Eva Laussegger

2. Transparente

Plastikplanen oder auch Leintücher werden oft mit kreativen Schriftzügen, Graffiti und Slogans bemalt oder besprüht. Diese werden dann auf Demonstrationen mitge-



© Martin Haselwanter

tragen und dienen als Blickfang im öffentlichen Raum, bspw. auf Kundgebungen.

3. T-Shirt Gestaltung

T-Shirts und andere Kleidungsstücke können sehr unterschiedlich gestaltet sein. Große Schriftzüge können mit kleinen Bildern ergänzt werden oder es werden Zeichnungen als Motivgrundlage verwendet. Die jeweils gewählte Farbe des Kleidungsstücks entscheidet zusätzlich über dessen Gesamtwirkung.



© typothese

II. Gestaltet ein Plakat, das das von euch skizzierte künstlerische Protestobjekt zeigt:

Denkt bei der Planung und bei der Gestaltung des Plakats besonders daran:

- Was ist euer zentraler Slogan?
- Welches Bild oder welche Zeichnung wäre passend?
- Wie könntet ihr euer Vorhaben entsprechend (auch in der Praxis) umsetzen?
- Welche Materialien benötigt ihr dafür?
- Wen möchtet ihr damit erreichen?

III. Präsentiert eure Ideen mit Hilfe des gestalteten Plakates und diskutiert mit MitschülerInnen den jeweiligen künstlerischen Gehalt, die Umsetzbarkeit sowie den politischen Inhalt eures Projekts.



Globale Lebensmittel

Fächer: Geographie und Wirtschaftskunde, Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung

Alter: 16+

LEHRPLANANBINDUNG

Bildungs- und Lehraufgabe: „Der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht soll Motive und Auswirkungen, Regelmäßigkeiten und Probleme menschlichen Handelns in den eng miteinander verflochtenen Aktionsbereichen „Raum, Gesellschaft und Wirtschaft“ sichtbar und unter dem Gesichtspunkt der Politischen Bildung verständlich machen.“ (S.1)

Lehrstoff 8. Klasse: „Lokal – regional – global: Vernetzungen – Wahrnehmungen – Konflikte: die Prozesse der Globalisierung und ihre unterschiedlichen Interpretationen erkennen und bewerten“ (S.5)

Quelle: BGBl. II Nr. 133/2000, Lehrplan AHS, Oberstufe, Geographie und Wirtschaftskunde.

Schlüsselkonzept: Globalisierung und weltweite Verflechtungen

ÜBERBLICK

Diese Assoziationsübung eignet sich besonders gut für den Einstieg in das Thema „Globalisierung“ bzw. „Weltwirtschaft“. Anhand der Übung können Zusammenhänge zwischen einzelnen Schlagworten hergestellt werden. Sie bietet gute Gesprächsanlässe und fächert das Thema breit auf.

Lernziele

- Die SchülerInnen erkennen Zusammenhänge der globalisierten Wirtschaft.
- Die SchülerInnen lernen relevante Begriffe kennen.
- Vernetztes Denken wird gefördert.

Art der Aktivität: Assoziationsübung

Dauer: 30 Min.

Platzanforderungen: Klassenraum

Gruppengröße: Bis 30 TeilnehmerInnen

Benötigte Materialien

- Begriffskärtchen (Material 1)
- Leere Kärtchen
- Stifte

2. Schritt: Jede Gruppe legt die erste Karte (Lebensmittel) auf den Boden. Nun wird eine Assoziationskette gebildet. Das heißt, es werden jeweils passende Kärtchen aneinandergereiht. Das jeweils neu dazugelegte Kärtchen soll mit dem vorhergehenden Begriff durch einen inhaltlichen Zusammenhang verbunden werden. Wer in der Gruppe eine Assoziation zum letzten Kärtchen hat, legt den neuen Begriff dazu und erklärt der Gruppe in einem Satz seine Assoziation. Die anderen Personen der Gruppe kommentieren nicht, sondern nehmen die Gedankenverknüpfung als solches hin. Die SchülerInnen dürfen auf den leeren Kärtchen auch eigene Assoziationen aufschreiben und dazulegen.

3. Schritt: Am Ende bleiben alle Pfade am Boden liegen. Die TeilnehmerInnen aus den anderen Gruppen gehen durch den Raum und schauen sich die unterschiedlichen Pfade an.

Nachbereitung und Reflexion

Sie können den SchülerInnen folgende Fragen stellen:

- *Wie ist es euch ergangen? Wart ihr euch immer einig?*
- *War es schwierig, einfach zuzuhören und die Argumente der anderen zu akzeptieren?*
- *Welche Begriffe waren unklar?*
- *Welche Begriffe im Zusammenhang mit dem Thema „Lebensmittel“ waren neu für euch?*
- *Welche Assoziationen sind schwer nachvollziehbar?*
- *Worüber möchtet ihr mehr wissen?*

Im Weiteren können Sie die unbekanntenen Begriffe erörtern. Die Gruppe kann in einem gemeinsamen Brainstorming weitere Begriffe und Gedanken zum Thema „globale Lebensmittel“ sammeln. Die unterschiedlichen Begriffe können mithilfe einer Mindmap strukturiert werden.

ABLAUF

Vorbereitung

Bereiten Sie pro Gruppe einen Satz Kopien der Begriffskarten sowie ein paar leere Kärtchen vor. Sorgen Sie dafür, dass jede Gruppe genügend Platz hat, um die Kärtchen aufzulegen.

Anleitung

1. Schritt: Bilden Sie Arbeitsgruppen mit je 4–8 SchülerInnen und geben Sie jeder Gruppe ein Paket mit den Begriffskarten.



MATERIAL 1

BEGRIFFSKÄRTCHEN

| | |
|---|------------------------------|
| WASSER | FAIRER HANDEL |
| ARBEITSBEDINGUNGEN | MENSCHENRECHTE |
| KONSUMENTINNEN | ROHSTOFFE |
|  GENTECHNIK | GESUNDHEIT |
| PREIS | ENTWICKLUNGSLÄNDER |
| VERBRAUCH | EXPORT |
| TRANSPORT | FLEISCH |
| HERKUNFT | GLOBALISIERUNG |
| BIOLOGISCHE LANDWIRTSCHAFT | LEBENSMITTEL-KONZERNE |
| GEMÜSE | LEBENSMITTEL |
| UMWELTSCHÄDEN | MARKT |



Wer wird dein Nachbar?

Fächer: Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung

Alter: 16+

LEHRPLANANBINDUNG

Bildungs- und Lehraufgabe: „Der Überwindung von Vorurteilen, Rassismen und Stereotypen ist besondere Beachtung zu schenken.“ (S.1)

Lehrstoff 7. Klasse: „Soziale, ökologische, politische, wirtschaftliche und kulturelle Ungleichheiten und die Entwicklung von nachhaltigen Lösungsstrategien“ (S.4)

Lehrstoff 8. Klasse: „Europäische Integrationsbestrebungen und Globalisierungsprozesse – Chancen und Konfliktpotenziale“ und „Rolle der Medien zwischen Politik, Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft“ (S.4)

Quelle: BGBl. II Nr. 133/2000, Lehrplan AHS-Oberstufe, Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung.

Schlüsselkonzept: Weltansichten und Weltanschauungen

ÜBERBLICK

Diese Übung bietet den SchülerInnen die Möglichkeit, sich ihren eigenen Werten und Bildern im Kopf sowie Vorurteilen gegenüber anderen bewusst zu werden.

Lernziele

- Die SchülerInnen werden sich eigener Vorurteile gegenüber anderen bewusst.
- Die SchülerInnen reflektieren die Gründe für und Konsequenzen von Vorurteilen.
- Die SchülerInnen lernen sich in einer Diskussion argumentativ zu äußern und andere Argumente zu zulassen.
- Die SchülerInnen sind in der Lage, gemeinsam zu einer Lösung zu kommen.

Art der Aktivität: Lösungsorientierte Gruppendiskussion

Dauer: 50 Min.

Platzanforderungen: Klassenraum

Gruppengröße: Bis 30 SchülerInnen

Benötigte Materialien

- Arbeitsblatt (Material 1)
- Stifte

2. Schritt: Die Gruppen präsentieren ihre Ergebnisse – vorerst ohne Kommentare der anderen.

3. Schritt: Nachdem alle Gruppen ihre Ergebnisse vorgestellt haben, beginnen Sie eine Plenumsdiskussion zur Reflexion.

Reflexion

Die folgenden Fragen können im Anschluss in der Gruppe diskutiert werden.

- *Welche Kriterien habt ihr in eure Entscheidung eingebracht?*
- *Inwieweit haben kulturelle Hintergründe eine Rolle in euren Entscheidungen gespielt?*
- *Seid ihr mit Vorurteilen konfrontiert worden? Welche waren es?*
- *Wie kommen wir zu unseren Vorurteilen? Und welchen Einfluss haben diese Vorurteile auf unser Leben und auf diejenigen, die von diesen Vorurteilen betroffen sind?*
- *Wart ihr schon mal in einer ähnlichen Situation?*
- *War es leicht für euch persönlich zu einer Entscheidung zu kommen? Wie war die Entscheidungsfindung in der Gruppe? Konntet ihr eure persönliche Meinung gegenüber den anderen verteidigen?*
- *Warst du überrascht, wie emotional du oder die anderen in deiner Gruppe reagiert haben? Wenn ja, warum hat es dich überrascht?*

Nachbereitung

Alle Informationen, die die SchülerInnen auf dem Arbeitsblatt bekommen haben, sind neutral formuliert. Und dennoch werden Vorurteile schnell zum Thema in der Debatte. Fragen Sie die SchülerInnen, woran das liegen könnte.

Quelle

Ein Unterrichtsbeispiel aus Tschechien (adaptiert)

ABLAUF

Vorbereitung

Kopieren Sie das Arbeitsblatt in entsprechender Anzahl.

Anleitung

1. Schritt: Teilen Sie die Klasse in 4er-Gruppen und teilen Sie den SchülerInnen das Arbeitsblatt aus. Sie haben 20 Minuten Zeit für die Diskussion und das Ausfüllen des Arbeitsblattes.



MATERIAL 1

WER WIRD DEIN NACHBAR?

Stell dir vor, du lebst in einer mittelgroßen Stadt in einem gemütlichen Haus mit zwei Wohnungen. Du und deine Familie lebt in der einen Wohnung und die zweite ist derzeit leer. Doch für die freie Wohnung haben sich viele Interessenten angemeldet. Du bist in der glücklichen Lage, dir deine neuen Nachbarn selbst auszusuchen. Du lernst die potenziellen Nachbarn nacheinander bei der Wohnungsbesichtigung kennen und musst dich am Ende für jemanden entscheiden.

Du hast, zusammen mit den anderen in deiner Gruppe, folgende Aufgaben:

1. Lerne die potenziellen Nachbarn kennen.
2. Diskutiere in der Gruppe, wer in die Nachbarwohnung einziehen könnte. Nach der Diskussion entscheidet jede/r für sich selbst, wer ihr/sein Nachbar wird.
3. Legt die Ergebnisse anschließend offen auf den Tisch und begründet eure Entscheidung.
4. Nun sollt ihr euch gemeinsam auf einen Nachbarn einigen.
5. Schreibt alle Kriterien auf, die eure Entscheidung in der Gruppe beeinflusst haben.

Das sind die möglichen Nachbarn:

- a) *Herr und Frau Pagatschnig*. Die beiden sind bereits seit mehr als 25 Jahren verheiratet und kommen ursprünglich aus einem kleinen Ort in Oberkärnten. Herr Pagatschnig arbeitet zurzeit als Sicherheitsbeamter in einem großen Einkaufszentrum. Frau Pagatschnig sucht gerade einen neuen Job. Sie haben zwei erwachsene Kinder.
- b) *Vier Medizinstudenten aus der Türkei*. Sie heißen Serdal, Hasan, Arif und Özdemir und haben erst vor kurzem mit dem Studium begonnen, wo sie sich auch kennengelernt und beschlossen haben, zusammen in eine Wohngemeinschaft zu ziehen.
- c) *Familie Gazdík*. Sie sind ein junges Paar mit zwei kleinen Kindern. Lina ist gerade 3 Jahre alt geworden, ihr kleiner Bruder ist vor drei Monaten auf die Welt gekommen. Frau Gazdík ist in Karenz, Herr Gazdík arbeitet bei einer Baufirma. Die Gazdíks sind Roma.
- d) *Familie Hochmüller*. Frau Hochmüller hat eine 10-jährige Tochter namens Pauline, die sie gemeinsam mit ihrer Lebensgefährtin Sandra aufzieht. Frau Hochmüller arbeitet als Übersetzerin oft von zu Hause aus.

| MÖGLICHE NACHBARN | PRO | CONTRA | GRÜNDE |
|---------------------------------|-----|--------|--------|
| DIE PAGATSCHNIGS | | | |
| DIE TÜRKISCHEN STUDENTEN | | | |
| DIE GAZDÍKS | | | |
| FAMILIE HOCHMÜLLER | | | |

Kriterien für eure Entscheidung:

.....

.....

.....

.....

.....



Einstellungen, die Gesellschaften bestimmen

Fächer: Psychologie und Philosophie

Alter: 16+

LEHRPLANANBINDUNG

Bildungs- und Lehraufgabe: „Die Schülerinnen und Schüler sollen in ihrer Entwicklung zu selbstständigen, dialog- und konfliktfähigen Menschen begleitet und gefördert werden.“ (S.1)

Lehrstoff 8. Klasse: „Ethische Grundpositionen kennen lernen und ethische Fragestellungen analysieren – Problem des Wertbegriffs und der Begründung von Normen.“ (S.3)

Quelle: BGBl. II Nr. 133/2000, Lehrplan AHS-Oberstufe, Psychologie und Philosophie.

Schlüsselkonzept: Menschenrechte

ÜBERBLICK

Die Diskussion über Werte und Einstellungen kann eine Quelle von Konflikten sein. Mit dieser Übung werden SchülerInnen dazu animiert, die Entwicklung von Werten zu diskutieren.

Lernziele

- Werte und Einstellungen reflektieren und hinterfragen.
- Wandel von Werten und Einstellungen auf lokaler und globaler Ebenen diskutieren.

Art der Aktivität: Selbstreflexion, Arbeit in Gruppen, Bildergeschichte gestalten

Dauer: 50 Min.

Platzanforderungen: Klassenraum

Gruppengröße: Bis zu 30 SchülerInnen

Benötigte Materialien:

- Arbeitsblatt: „Werte und Einstellungen“ (Material 1)

Gruppe über jene Punkte, die auf das Arbeitsblatt kommen sollen.

4. Schritt: Wenn die SchülerInnen die Arbeit mit dem Arbeitsblatt fertig gestellt haben, lassen Sie sie die Aspekte ihres Themas pantomimisch darstellen.

Nachbereitung und Reflexion

Diskutieren Sie im Anschluss die folgenden Fragen mit der Klasse:

- *Welche waren die größten Herausforderungen bei der Übung?*
- *Wie leicht war es in der Gruppe Entscheidungen zu treffen? Wart ihr immer der gleichen Meinung? Gibt es Ideen, die in einer Gruppe total ignoriert wurden?*
- *Wo gab es große Unterschiede zwischen lokal und global? Zwischen unterschiedlichen Gesellschaften?*
- *Glaubt ihr, dass andere SchülerInnen die Themen anders analysieren würden? Oder denkt ihr, dass ihre Ergebnisse universell gültig sind?*

Tipps

Wenn erwünscht, lassen Sie verschiedenen Gruppen das gleiche Thema behandeln. Vergleichen Sie im Anschluss mit den SchülerInnen, ob ähnliche Ergebnisse herausgekommen sind.

Wenn möglich, lassen Sie den SchülerInnen eine Woche Zeit, damit sie über das gewählte Thema recherchieren können.

Bewerten Sie die Aussage der SchülerInnen nicht. Sie können sie aber hinterfragen, wenn notwendig.

ABLAUF

Schritt 1: Starten Sie mit Ihren SchülerInnen ein Brainstorming über Werte, die heute in unserer Gesellschaften wichtig sind. Alle gefundenen Werte/Themen werden niedergeschrieben.

Schritt 2: Lassen Sie im Anschluss die SchülerInnen Gruppen von 4 Personen bilden und jeweils ein Thema auswählen, dessen Entwicklungen sie selber beobachtet haben, oder worüber sie gelesen haben; Themen können beispielsweise sein: Einstellungen zur Familie, Sexualität, Alkohol und Drogen, Gender, Freizeitbeschäftigung, Ernährung, Kommunikation etc.

Schritt 3: Alle SchülerInnen bekommen das Arbeitsblatt „Wie verändern sich die Werte und Einstellungen?“

Schritt 4: In der Gruppe werden die Ergebnisse besprochen und zusammengefügt. Sie entscheiden in der



The danger of a single story

Wie Afrika-Klischees funktionieren und wie sie durchbrochen werden können. Ein Unterrichtsvorschlag für den Englisch-Unterricht zu einer Rede der nigerianischen Autorin Chimamanda Ngozi Adichie

Fächer: Englisch, Deutsch, Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung

Alter: 17+

LEHRPLANBEZUG

Bildungs- und Lehraufgabe: „Interkulturelle Kompetenz: das Verständnis für andere Kulturen und Lebensweisen zu vertiefen. Die vorurteilsfreie Beleuchtung kultureller Stereotypen und Klischees, die bewusste Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten sowie die kritische Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen ist dabei anzustreben.“ (S.1)

Lehrstoff 5. bis 8. Lernjahr: „Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben: B1, bei gleichzeitiger Erweiterung und Vertiefung der kommunikativen Situationen, Themenbereiche und Textsorten.“ (S.6)

Quelle: BGBl. II Nr. 133/2000, Lehrplan AHS-Oberstufe, Lebende Fremdsprache.

Schlüsselkonzept: Vielfalt und Interkulturalität, WeltbürgerInnenschaft

ÜBERBLICK

Chimamanda Ngozi Adichie ist eine der erfolgreichsten jungen Autorinnen Afrikas. Ausgehend von ihrer beeindruckenden Rede über die Entstehung und Wirkung von Afrika-Klischees, diskutieren die SchülerInnen wie Literatur und Medien unser Bild einzelner Länder und Kontinente formen und welche Wirkungen diese Bilder haben. Sie analysieren außerdem den Zusammenhang von Sprache und Macht.

Lernziele

- Die SchülerInnen erkennen, wie Klischees entstehen und wie sie funktionieren.
- Sie reflektieren ein verkürztes Afrika-Bild, welches medial häufig transportiert wird.
- Sie begreifen die Bedeutung einer eigenständigen afrikanischen Literatur.
- Es wird das Lese- bzw. Hörverständnis der SchülerInnen gefördert.
- Die SchülerInnen üben sich in kritischer Medien- und Textanalyse.

Art der Aktivität: Hör- bzw. Leseübung; Analyse von Medienberichten, Kreatives Schreiben

Dauer: 3 – 6 Unterrichtseinheiten

Platzanforderungen: Klassenraum

Gruppengröße: 15 – 30 SchülerInnen

Benötigte Materialien

- Rede von Chimamanda Ngozi Adichie auf www.ted.com als Videobeitrag und/oder Text der Rede als Kopiervorlage (Material 1)
- Arbeitsblatt (Material 2)
- Verschiedene Magazine, Zeitungen etc.

ABLAUF

Vorbereitungen

Videoprojektion der Rede vorbereiten; Text der Rede und Arbeitsblätter kopieren; Zeitungen, Magazine etc. sammeln und bereitstellen.

Anleitung

1. Hören bzw. lesen der Rede (www.ted.com)
2. Textverständnis sicherstellen (Fragen zu einzelnen Vokabeln, ...)
3. Analyse und Diskussion des Textes
4. Dekonstruktion des Medienberichtes: „Do we find „single stories“ in the media?“
5. Kreatives Schreiben: Verfassen von fiktiven „Gegen-Berichten“ (optional)

Schritt 1: Schauen Sie mit den SchülerInnen das Video der Rede an und teilen Sie den Text der Rede als Kopie aus.

Schritt 2: Textverständnis: Beantworten Sie Fragen zu einzelnen Vokabeln und zum Textverständnis.

Schritt 3: Nun werden kleine Gruppen gebildet (je fünf SchülerInnen). Jede Gruppe diskutiert über die Fragen auf dem Arbeitsblatt. Anschließend präsentieren die Gruppen ihre Ergebnisse zu einzelnen Fragen. Fragen Sie die SchülerInnen, ob es Fragen gab, zu denen sie unterschiedliche Meinungen hatten. Als LehrerIn moderieren Sie diesen Teil, streichen Gemeinsamkeiten und unterschiedliche Sichtweisen heraus und fassen zum Abschluss nochmals die Ergebnisse der Diskussion zusammen. (Für die Punkte 1 – 3 eignet sich die Verwendung einer Doppelstunde.)

Schritt 4: Jetzt werden Gruppen mit je 3 SchülerInnen gebildet: Die SchülerInnen bekommen verschiedene Zeitungen und Magazine. Jede Gruppe liest eigenständig einige Artikel und macht sich auf die Suche nach dem, was Chimamanda Ngozi Adichie als „single story“ bezeichnet. Jede Gruppe präsentiert im Anschluss, was sie gefunden hat und begründet, warum sie den jeweiligen Artikel ausgesucht hat. Welche Klischees beinhaltet der Artikel? Werden im Artikel auch Gegenstimmen erwähnt oder nur einseitige Bilder dargestellt? (Für diese Übung wird eine ganze Unterrichtsstunde benötigt. Im fächerüber-



greifenden Unterricht kann dieser Teil in Deutsch gemacht werden.)

Schritt 5: (optional): Die entdeckten „single stories“ können als Ausgangspunkt für einen kreativen Schreibprozess genutzt werden. Die SchülerInnen bleiben in den 3er-Gruppen und gestalten einen kurzen „Gegen-Bericht“ dazu. Eventuell ist es dazu nötig, den SchülerInnen die Möglichkeit zu weiterführenden Recherchen zum Thema zu geben. Auch wenn diese alternativen „Gegen-Berichte“ fiktiv sind, sollten sie doch realistisch sein.

Weiterführende Informationen

Informations about Chimamanda Ngozi Adichie:
www.l3.ulg.ac.be/adichie/cnabio.html

About Chimamanda Ngozi Adichie

Chimamanda Ngozi Adichie was born in Nigeria in 1977. She is the author of the novels *Purple Hibiscus* (2003) and *Half of a Yellow Sun* (2006), and she has published a collection of short stories titled *The Thing around Your Neck* (2009).

She has received numerous awards and distinctions, including the Orange Broadband Prize for Fiction (2007) and a MacArthur Foundation Fellowship (2008). Today she is living in Nigeria and the United States.

Wenn Sie mit Ihren SchülerInnen einen literarischen Text von Chimamanda Ngozi Adichie lesen möchten, empfehlen wir besonders die Erzählungen aus ihrem Erzählband „The thing around your neck“ (auf Deutsch unter dem Titel „Heimsuchungen“ erschienen).

MATERIAL 1

CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE: „THE DANGER OF A SINGLE STORY“

(SPEECH HELD IN JULY 2009)

I'm a storyteller. And I would like to tell you a few personal stories about what I like to call “the danger of the single story.” I grew up on a university campus in eastern Nigeria. My mother says that I started reading at the age of two, although I think four is probably close to the truth. So I was an early reader, and what I read were British and American children's books.

I was also an early writer, and when I began to write, at about the age of seven, stories in pencil with crayon illustrations that my poor mother was obligated to read, I wrote exactly the kinds of stories I was reading: All my characters were white and blue-eyed, they played in the snow, they ate apples, and they talked a lot about the weather, how lovely it was that the sun had come out now, this despite the fact that I lived in Nigeria. I had never been outside Nigeria. We didn't have snow, we ate mangoes, and we never talked about the weather, because there was no need to.

My characters also drank a lot of ginger beer because the characters in the British books I read drank ginger beer. Never mind that I had no idea what ginger beer was. And for many years afterwards, I would have a desperate desire to taste ginger beer. But that is another story.

What this demonstrates, I think, is how impressionable and vulnerable we are in the face of a story, particularly as children. Because all I had read were books in which characters were foreign, I had become convinced that books by their very nature had to have foreigners in them and had to be about things with which I could not personally identify. Things changed when I discovered African books. There weren't many of them available, and they weren't quite as easy to find as the foreign books.

But because of writers like Chinua Achebe and Camara Laye I went through a mental shift in my perception of literature. I realized that people like me, girls with skin the colour of chocolate, whose kinky hair could not form ponytails, could also exist in literature. I started to write about things I recognized.

Now, I loved those American and British books I read. They stirred my imagination. They opened up new worlds for me. But the unintended consequence was that I did not know that people like me could exist in literature. So what the discovery of African writers did for me was this: It saved me from having a single story of what books are.

I come from a conventional, middle-class Nigerian family. My father was a professor. My mother was an administrator. And so we had, as was the norm, live-in domestic help, who would often come from nearby rural villages. So the year I turned eight we got a new house boy. His name was Fide. The only thing my mother told us about him was that his family was very poor. My mother sent yams and rice, and our old clothes, to his family. And when I didn't finish my dinner my mother would say, “Finish your food! Don't you know? People like Fide's family have nothing.” So I felt enormous pity for Fide's family.

Then one Saturday we went to his village to visit, and his mother showed us a beautifully patterned basket made of dyed raffia that his brother had made. I was startled. It had not occurred to me that anybody in his family could actually make something. All I had heard about them was how poor they were, so that it had become impossible for me to see them as anything else but poor. Their poverty was my single story of them.



Years later, I thought about this when I left Nigeria to go to university in the United States. I was 19. My American roommate was shocked by me. She asked where I had learned to speak English so well, and was confused when I said that Nigeria happened to have English as its official language. She asked if she could listen to what she called my “tribal music,” and was consequently very disappointed when I produced my tape of Mariah Carey. She assumed that I did not know how to use a stove.

What struck me was this: She had felt sorry for me even before she saw me. Her default position toward me, as an African, was a kind of patronizing, well-meaning pity. My roommate had a single story of Africa: a single story of catastrophe. In this single story there was no possibility of Africans being similar to her in any way, no possibility of feelings more complex than pity, no possibility of a connection as human equals.

I must say that before I went to the U.S. I didn’t consciously identify as African. But in the U.S. whenever Africa came up people turned to me. Never mind that I knew nothing about places like Namibia. But I did come to embrace this new identity, and in many ways I think of myself now as African. Although I still get quite irritable when Africa is referred to as a country, the most recent example being my otherwise wonderful flight from Lagos two days ago, in which there was an announcement on the Virgin flight about the charity work in “India, Africa and other countries.”

So after I had spent some years in the U.S. as an African, I began to understand my roommate’s response to me. If I had not grown up in Nigeria, and if all I knew about Africa were from popular images, I too would think that Africa was a place of beautiful landscapes, beautiful animals, and incomprehensible people, fighting senseless wars, dying of poverty and AIDS, unable to speak for themselves and waiting to be saved by a kind, white foreigner. I would see Africans in the same way that I, as a child, had seen Fide’s family.

This single story of Africa ultimately comes, I think, from Western literature. Now, here is a quote from the writing of a London merchant called John Locke, who sailed to West Africa in 1561 and kept a fascinating account of his voyage. After referring to the black Africans as “beasts who have no houses,” he writes, “They are also people without heads, having their mouth and eyes in their breasts.”

Now, I’ve laughed every time I’ve read this. And one must admire the imagination of John Locke. But what is important about his writing is that it represents the beginning of a tradition of telling African stories in the West: A tradition of Sub-Saharan Africa as a place of negatives, of difference, of darkness, of people who, in the words of the wonderful poet Rudyard Kipling, are “half devil, half child.”

And so I began to realize that my American roommate must have throughout her life seen and heard different versions of this single story, as had a professor, who once told me that my novel was not “authentically African.” Now, I was quite willing to contend that there were a number of

things wrong with the novel, that it had failed in a number of places, but I had not quite imagined that it had failed at achieving something called African authenticity. In fact I did not know what African authenticity was. The professor told me that my characters were too much like him, an educated and middle-class man. My characters drove cars. They were not starving. Therefore they were not authentically African.

But I must quickly add that I too am just as guilty in the question of the single story. A few years ago, I visited Mexico from the U.S. The political climate in the U.S. at the time was tense, and there were debates going on about immigration. And, as often happens in America, immigration became synonymous with Mexicans. There were endless stories of Mexicans as people who were fleeing the healthcare system, sneaking across the border, being arrested at the border, that sort of thing.

I remember walking around on my first day in Guadalajara, watching the people going to work, rolling up tortillas in the marketplace, smoking, laughing. I remember first feeling slight surprise. And then I was overwhelmed with shame. I realized that I had been so immersed in the media coverage of Mexicans that they had become one thing in my mind, the abject immigrant. I had bought into the single story of Mexicans and I could not have been more ashamed of myself. So that is how to create a single story, show a people as one thing, as only one thing, over and over again, and that is what they become.

It is impossible to talk about the single story without talking about power. There is a word, an Igbo word that I think about whenever I think about the power structures of the world, and it is “nkali.” It’s a noun that loosely translates to “to be greater than another.” Like our economic and political worlds, stories too are defined by the principle of nkali: How they are told, who tells them, when they’re told, how many stories are told, are really dependent on power.

Power is the ability not just to tell the story of another person, but to make it the definitive story of that person. The Palestinian poet Mourid Barghouti writes that if you want to dispossess a people, the simplest way to do it is to tell their story and to start with, “secondly.” Start the story with the arrows of the Native Americans, and not with the arrival of the British, and you have an entirely different story. Start the story with the failure of the African state, and not with the colonial creation of the African state, and you have an entirely different story.

I recently spoke at a university where a student told me that it was such a shame that Nigerian men were physical abusers like the father character in my novel. I told him that I had just read a novel called *American Psycho* – and that it was such a shame that young Americans were serial murderers. Now, obviously I said this in a fit of mild irritation.

But it would never have occurred to me to think that just because I had read a novel in which a character was a serial killer that he was somehow representative of all Americans. This is not because I am a better person than that student, but because of America’s cultural and economic



power, I had many stories of America. I had read Tyler and Updike and Steinbeck and Gaitskill. I did not have a single story of America.

When I learned, some years ago, that writers were expected to have had really unhappy childhoods to be successful, I began to think about how I could invent horrible things my parents had done to me. But the truth is that I had a very happy childhood, full of laughter and love, in a very close-knit family.

But I also had grandfathers who died in refugee camps. My cousin Polle died because he could not get adequate healthcare. One of my closest friends, Okoloma, died in a plane crash because our fire trucks did not have water. I grew up under repressive military governments that devalued education, so that sometimes my parents were not paid their salaries. And so, as a child, I saw jam disappear from the breakfast table, then margarine disappeared, then bread became too expensive, then milk became rationed. And most of all, a kind of normalized political fear invaded our lives.

All of these stories make me who I am. But to insist on only these negative stories is to flatten my experience and to overlook the many other stories that formed me. The single story creates stereotypes, and the problem with stereotypes is not that they are untrue, but that they are incomplete. They make one story become the only story.

Of course, Africa is a continent full of catastrophes: There are immense ones, such as the horrific rapes in Congo and depressing ones, such as the fact that 5,000 people apply for one job vacancy in Nigeria. But there are other stories that are not about catastrophe, and it is very important, it is just as important, to talk about them.

I've always felt that it is impossible to engage properly with a place or a person without engaging with all of the stories of that place and that person. The consequence of the single story is this: It robs people of dignity. It makes our recognition of our equal humanity difficult. It emphasizes how we are different rather than how we are similar.

So what if before my Mexican trip I had followed the immigration debate from both sides, the U.S. and the Mexican? What if my mother had told us that Fide's family was poor and hardworking? What if we had an African television network that broadcast diverse African stories all over the world? What the Nigerian writer Chinua Achebe calls "a balance of stories."

What if my roommate knew about my Nigerian publisher, Mukta Bakaray, a remarkable man who left his job in a bank to follow his dream and start a publishing house? Now, the conventional wisdom was that Nigerians don't read literature. He disagreed. He felt that people who could read, would read, if you made literature affordable and available to them.

Shortly after he published my first novel I went to a TV station in Lagos to do an interview, and a woman who worked there as a messenger came up to me and said, "I really liked your novel. I didn't like the ending. Now you must write a sequel, and this is what will happen ..." And she went on to tell me what to write in the sequel. I was not

only charmed, I was very moved. Here was a woman, part of the ordinary masses of Nigerians, who were not supposed to be readers. She had not only read the book, but she had taken ownership of it and felt justified in telling me what to write in the sequel.

Now, what if my roommate knew about my friend Fumi Onda, a fearless woman who hosts a TV show in Lagos, and is determined to tell the stories that we prefer to forget? What if my roommate knew about the heart procedure that was performed in the Lagos hospital last week? What if my roommate knew about contemporary Nigerian music, talented people singing in English and Pidgin, and Igbo and Yoruba and Ijo, mixing influences from Jay-Z to Fela to Bob Marley to their grandfathers. What if my roommate knew about the female lawyer who recently went to court in Nigeria to challenge a ridiculous law that required women to get their husband's consent before renewing their passports? What if my roommate knew about Nollywood, full of innovative people making films despite great technical odds, films so popular that they really are the best example of Nigerians consuming what they produce? What if my roommate knew about my wonderfully ambitious hair braider, who has just started her own business selling hair extensions? Or about the millions of other Nigerians who start businesses and sometimes fail, but continue to nurse ambition?

Every time I am home I am confronted with the usual sources of irritation for most Nigerians: our failed infrastructure, our failed government, but also by the incredible resilience of people who thrive despite the government, rather than because of it. I teach writing workshops in Lagos every summer, and it is amazing to me how many people apply, how many people are eager to write, to tell stories.

My Nigerian publisher and I have just started a non-profit called Farafina Trust, and we have big dreams of building libraries and refurbishing libraries that already exist and providing books for state schools that don't have anything in their libraries, and also of organizing lots and lots of workshops, in reading and writing, for all the people who are eager to tell our many stories. Stories matter. Many stories matter. Stories have been used to dispossess and to malign, but stories can also be used to empower and to humanize. Stories can break the dignity of a people, but stories can also repair that broken dignity.

The American writer Alice Walker wrote this about her Southern relatives who had moved to the North. She introduced them to a book about the Southern life that they had left behind: "They sat around, reading the book themselves, listening to me read the book, and a kind of paradise was regained." I would like to end with this thought: That when we reject the single story, when we realize that there is never a single story about any place, we regain a kind of paradise. Thank you.

Quelle: www.ted.com (Auf dieser Homepage ist auch ein Video mit Chimamanda Ngozi Adichie verfügbar.)



MATERIAL 2

WORKSHEET

Chimamanda Ngozi Adichie „The danger of a single story”

Discuss the following questions:

1. What does Chimamanda Ngozi Adichie mean by a “single story”? What is the danger of a single story?

.....
.....
.....
.....

2. At the beginning of her speech Chimamanda Ngozi Adichie describes how she was influenced by books she had read as a child. What kind of influence was that at the beginning? What changed her point of view?

.....
.....
.....
.....

3. Think about your childhood: What books, stories or films had an influence on you? What kind of influence did these stories have on you?

.....
.....
.....
.....

4. Chimamanda Ngozi Adichie describes the “African stories in the West”. What kind of image is normally drawn in the west when we speak about Africa? Why is this image so incomplete?

.....
.....
.....
.....

5. The author describes that she herself also has “single stories” in her mind – for example concerning Mexican immigrants in the U.S. Do you know “single stories” in our society?

.....
.....
.....
.....

6. How can we all work on our “single stories”? What strategies can help to fight the “single stories” in our society? What strategies does Chimamanda Ngozi Adichie mention?

.....
.....
.....
.....



Forderungen an die Internationalen Organisationen

Fächer: Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung

Alter: 17+

LEHRPLANANBINDUNG

Bildungs- und Lehraufgabe: „Die Schülerinnen und Schüler sollen ein globales Geschichtsverständnis entwickeln, das von regionalen Bezügen bis zur weltumspannenden Dimension reicht.“ (S.1)

Lehrstoff 8. Klasse: „Akteure der internationalen Politik, zentrale Konfliktfelder und neue Formen von Sicherheitskonzepten und -Strukturen (Vereinte Nationen, Militär- und Wirtschaftsbündnisse; Weltwirtschaftsorganisationen; OSZE; aktuelle Konflikte; Formen nationaler und internationaler Friedens- und Sicherheitspolitik.“ (S.4)

Quelle: BGBl. II Nr. 277/2004, Lehrplan Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung.

Schlüsselkonzept: Globalisierung und weltweite Verflechtungen, Soziale Gerechtigkeit, Friede und Konfliktlösung, WeltbürgerInnenschaft

ÜBERBLICK

Viele weltweite Herausforderungen, wie Armut, Arbeitslosigkeit, Umwelterstörung, internationale Verbrechen, neue Imperialismen können nur auf dem Weg der internationalen Zusammenarbeit angegangen werden. Im Rahmen der Übung sollen die SchülerInnen sich mit internationalen Organisationen auseinandersetzen und deren mögliche Rollen in der heutigen Weltgesellschaft diskutieren.

Lernziele

- Kennenlernen international agierender Organisationen.
- Kritische Analyse der Rollen und Handlungsmöglichkeiten dieser Organisationen.

Art der Aktivität: Zuordnungsübung, Gruppenarbeit

Dauer: 30 Min.

Platzanforderungen: Klassenraum

Gruppengröße: 30 SchülerInnen

Benötigte Materialien

- Arbeitsblatt mit Beschreibung der Organisationen und deren Logos (Material 1 und 2)
- Leeres A3-Blatt
- Stifte in verschiedenen Farben
- Schere

Schritt 2: Teilen Sie das Material aus. Jede/r Schüler/in bekommt ein Arbeitsblatt sowie ein Exemplar der Beschreibung der Logos. Jede Gruppe erhält zusätzlich ein A3-Blatt. Scheren und Stifte werden zudem in jeder Gruppe benötigt.

Schritt 3: Die Aufgabe der SchülerInnen ist auf dem Arbeitsblatt beschrieben. Es ist dennoch ratsam, mit den SchülerInnen die Aufgabe vorher zu besprechen, um sicher zu stellen, dass die Aufgabe von allen gleichermaßen verstanden wurde.

Schritt 4: Nachdem die SchülerInnen die Beschreibungen zugeordnet haben (Punkt 1 des Arbeitsblattes), vergleichen Sie in der Großgruppe diesen Teil der Aufgabe, bevor sie weiter zu Punkt 2 gehen. Geben Sie Ihnen ca. 20 Minuten für die Bearbeitung von Punkt 2.

Schritt 5: Wenn sie mit Punkt 2 fertig sind, lassen Sie die jeweiligen Ergebnisse vorlesen. Sie können Stichworte an die Tafel schreiben, um eine Visualisierung der Meldungen zu gewährleisten.

Schritt 6: Lassen Sie die SchülerInnen nun in ihren Gruppen die gemeinsamen „Wunschorganisationen“ auf A3-Papier entwerfen.

Schritt 7: Die A3-Blätter können als Postergalerie an die Wand geheftet werden.

Nachbereitung und Reflexion

Diskutieren Sie die folgenden Fragen mit der Klasse:

- *Wie ist den SchülerInnen bei der Arbeit gegangen?*
- *Glauben Sie, dass es realistisch ist, dass diese Organisation tatsächlich gegründet wird? Warum ja, warum nein? Wovon wäre es abhängig?*
- *In welchen Fächern sollte die Thematik weiter behandelt werden?*

Tipps

Sie können für diese Übung andere Organisationen wählen.

Lassen Sie die A3-Blätter einige Zeit in der Schulklasse hängen.

Wenn Sie tiefer in die Übung gehen wollen, lassen Sie die SchülerInnen im Vorfeld mehr über die Organisationen im Internet und in Bibliotheken recherchieren. Es wird über praktisch jede internationale Organisation kritisch diskutiert.

ABLAUF

Schritt 1: Teilen Sie die SchülerInnen in Gruppen von 4–6 SchülerInnen. Die Gruppen bleiben zusammen bis zum Ende der Übung.



MATERIAL 1

INTERNATIONALE ORGANISATIONEN

Die Vereinten Nationen (UNO) sind eine einzigartige internationale Organisation, der 193 (Stand August 2012) souveräne Staaten angehören. Sie wurde nach dem Zweiten Weltkrieg gegründet, um den Weltfrieden und die internationale Sicherheit zu wahren, freundschaftliche Beziehungen zwischen den Nationen zu entwickeln und sozialen Fortschritt, einen besseren Lebensstandard und die Menschenrechte zu fördern.

www.un.org

Die Welthandelsorganisation (WTO) ist die internationale Organisation, die sich mit der Regelung der weltweiten Handels- und Wirtschaftsbeziehungen beschäftigt. Sie wurde 1995 gegründet. Zurzeit hat sie 151 Mitgliedsstaaten (Stand August 2012). Die Aufgabe der WTO besteht u.a. darin, den Abbau von Handelshemmnissen aller Art zu erreichen, um so den internationalen Handel zu fördern. Die Liberalisierung des Welthandels bedeutet jedoch nicht, dass es generell keine Handelsschranken mehr geben darf. So dürfen Maßnahmen zum Schutz vor Krankheiten und Seuchen ergriffen werden.

www.wto.org

Die Weltbank wurde 1945 auf Grundlage der Währungs- und Finanzkonferenz der Vereinten Nationen in Bretton-Woods (USA) zusammen mit dem Internationalen Währungsfonds (IWF) gegründet. Die Weltbank ist keine herkömmliche Bank, sondern wie der IWF eine internationale Finanzorganisation, der derzeit 185 Länder angehören. Nach dem Zweiten Weltkrieg förderte die Weltbank den Wiederaufbau Europas und sorgte zusammen mit dem IWF für stabile Währungen. Seit den 1950er Jahren ist es ihre Hauptaufgabe, die Armut in der Welt zu bekämpfen und die Lebensbedingungen der Menschen in Entwicklungsländern durch Zuschüsse, zinslose Darlehen und technische Hilfe zu verbessern.

www.worldbank.org

Am 3. Juni 1998 gründeten Kritiker der Globalisierung in Frankreich die „Vereinigung zur Besteuerung von Finanztransaktionen im Interesse der Bürger“, auf Französisch kurz „Attac“ (Association pour une taxation des transactions financières pour l’Aide aux Citoyens). Derzeit hat Attac etwa 90 000 Mitglieder in 50 Staaten. Attac kritisiert die ungleiche Verteilung des Reichtums und setzt sich unter anderem dafür ein, armen Ländern ihre Schulden zu erlassen, die weltweiten Geldströme demokratisch zu regulieren und sogenannte Steueroasen abzuschaffen.

www.attac.org

Die Charta der Prinzipien aus dem Jahr 2001 definiert die Identität des Weltsozialforums (WSF): „Das Weltsozialforum ist ein offener Treffpunkt für reflektierendes Denken, für die demokratische Debatte von Ideen, für die Formulierung von Anträgen, für freien Austausch von Erfahrungen und zum Vernetzen effektiver Aktionen von Gruppen und Bewegungen der Zivilgesellschaft, die sich dem Neoliberalismus und der Weltherrschaft durch das Kapital oder irgendeine andere Form des Imperialismus widersetzen und sich für den Aufbau einer planetarischen Gesellschaft engagieren, in der der Mensch im Mittelpunkt steht.“

<http://weltsozialforum.org>



MATERIAL 2

FORDERUNGEN AN INTERNATIONALE ORGANISATIONEN

1. Erkennst Du diese Logos? Ordne die Beschreibungen zu. Formuliert eine Forderung, die ihr als Gruppe an diese internationale Organisation habt.
2. Überlegt und erfindet in euren Gruppen eine Organisation, die weltweit agiert und die ihr gerne hättet!
3. Entwerft ein Logo eurer Organisation (A3-Blatt) und beschreib ihre Aufgaben. Bedenkt dabei: Die Organisation sollte eine Aufgabe erfüllen, die heute auf der Welt dringend gebraucht wird.

| LOGO | DEINE FORDERUNGEN AN DIESE ORGANISATION |
|---|---|
|  | |
|  | |
|  | |
|  | |
|  | |



Die Chemie des Klimas

Fächer: Chemie

Alter : 17+

LEHRPLANANBINDUNG

Bildungs- und Lehraufgabe: „In vielfältigen Kontexten lernen: Um zu verhindern, dass ursprüngliche und neu erworbene Kenntnisse auf eine bestimmte Situation fixiert bleiben, werden dieselben Inhalte in mehreren verschiedenen Zusammenhängen gelernt und bearbeitet.“ (S.1) und „Mit medialer Unterstützung lernen: Die Beschaffung, Bewertung und Verarbeitung von Informationen müssen auch mit Hilfe zeitgemäßer Medien erfolgen.“ (S.2)

Lehrstoff 7. und 8. Klasse: „Schadstoffe und Umweltanalytik“ (S.3)

Quelle: BGBl. II Nr. 277/2004, Lehrplan AHS-Oberstufe, Chemie.

Schlüsselkonzept: Nachhaltige Entwicklung

ÜBERBLICK

Verkehr und Industrie sorgen für hohe Schadstoffemissionen in die Luft, die gravierende Auswirkungen auf unser Klima haben. Durch eine Recherchetätigkeit geben sich die SchülerInnen selbständig auf die chemische Spurensuche von Treibhausgasen und ihren Auswirkungen auf die Umwelt.

Lernziele

- Die SchülerInnen eignen sich selbständig Wissen zu den Eigenschaften, zum Vorkommen und den Auswirkungen von Schadstoffen in unserer Umwelt an.
- Sie entwickeln Strategien für Aufgabenverteilung und Recherche in der Gruppe.
- Sie schulen ihr Denken in Alternativen.

Art der Aktivität: Recherche

Dauer: 100 Min.

Platzanforderungen: Klassenraum, EDV-Raum, Bibliothek

Gruppengröße: Bis 30 SchülerInnen

Benötigte Materialien

- Puzzles (Material 1)
- Entsprechende Fachliteratur
- Computer mit Internetanschluss
- Flipchart-Papier
- Stifte

Anleitung

1. Schritt: Jede/r Schüler/in zieht ein Puzzleteil und sucht die entsprechende Gruppe. Anschließend beginnen die Kleingruppen zu recherchieren. Die wichtigsten Punkte sollen Sie auf einem Notizzettel festhalten. Die Kleingruppen haben 20 Min. Zeit für die Recherche.

2. Schritt: Nun kommen die Großgruppen (Flugzeug, Auto oder Schiff) wieder zusammen an einen Tisch. Nacheinander berichten die Kleingruppen, was sie erfahren haben. Gemeinsam gestalten sie ein Plakat mit den wichtigsten Fakten rund um „ihre“ chemische Verbindung. Dafür haben die Großgruppen insgesamt 30 Min. Zeit.

3. Schritt: Im Anschluss soll eine Podiumsdiskussion entstehen, wobei die Frage im Vordergrund stehen sollte, was jede/r Einzelne tun kann, um die Schadstoffemissionen zu verringern.

- *Welche alternativen Verkehrsmittel gibt es?*
- *Welche Vor- und Nachteile haben diese gegenüber den hier erwähnten?*
- *Wo haben wir Emissions-Einsparungspotenzial (abgesehen vom Verkehr, wie z.B. Haushalt etc.)?*
- *Wie können wir uns auf politischer Ebene einbringen, um unser Klima zu schützen?*

Nachbereitung und Reflexion

- *Was habt ihr bei eurer Recherche Neues erfahren?*
- *Was fandet ihr besonders überraschend?*

Anschließend kann man in der Schule auf Spurensuche gehen, wie klimafreundlich diese aufgestellt ist und Empfehlungen für Verbesserungen ausarbeiten, die dann an die Direktion gehen. Außerdem kann auch der eigene Weg zur Schule beobachtet und für einige Tage Alternativen ausprobiert werden.

ABLAUF

Vorbereitung

Kopieren Sie das Puzzle und schreiben Sie auf die Rückseite groß die Symbole der chemischen Verbindungen (Flugzeug – CO_2 , Auto – NO , NO_2 , Schiff – SO_2). Schneiden Sie anschließend die Puzzles auseinander und mischen Sie die Teile.

**INFOBOX****Schadstoffe und ihre Verursachung**

Für den Menschen, aber auch für Tiere und Pflanzen ist eine saubere Luft lebensnotwendig. Luftschadstoffe, wie sie bei verschiedenen menschlichen Aktivitäten freigesetzt werden, beeinträchtigen die Gesundheit von Mensch und Tier, sie sind aber auch für die Vegetation, den Boden und die Gewässer schädlich.

Hohe Schwefeldioxidemissionen in ganz Mitteleuropa führten z.B. Mitte der 70er Jahre zu Saurem Regen und zu einem Fischsterben in Skandinavien. Smogepisoden in den 50er Jahren in London, die vor allem durch das Verfeuern von Kohle verursacht wurden, sind für den frühzeitigen Tod von einigen tausend Menschen verantwortlich. Seit damals wurde durch zahlreiche Maßnahmen in Österreich und Europa die Belastung durch einige Luftschadstoffe drastisch reduziert. Bei manchen Schadstoffen ist die Belastung für die Umwelt allerdings weiterhin zu hoch.

Kohlendioxid, Stickstoff- sowie Schwefeloxide gehören gegenwärtig zu den schwerwiegendsten luftverschmutzenden Schadstoffen.

Kohlendioxid gilt als Hauptverursacher des Treibhauseffekts. Das Gas ist ein natürlicher Bestandteil der Luft-hülle der Erde, dessen Anteil an der Atmosphäre etwa 0,03 Volumsprozent beträgt. Der rasante Anstieg des Verkehrsaufkommens hat jedoch den CO₂-Anteil in der Luft stark erhöht und wird damit als Hauptursache der Klimaerwärmung betrachtet. Kohlendioxid wird vor allem durch das erhöhte Verkehrsaufkommen verursacht.

Schwefeloxide entstehen bei der Verbrennung von Mineralöl, Steinkohle, Braunkohle und Erdgas zur Energiegewinnung in Kraftwerken. Hiermit geht die Freisetzung von Stäuben und verschiedenen Schadgasen einher, insbesondere von Schwefeldioxid (SO₂). Schwefeldioxid ist ein stechend riechendes, auch krankmachendes Gas und trägt über das Ozon, für dessen Bildung sie verantwortlich sind, maßgeblich zu den Waldschäden bei. Schwefeldioxid ist hauptsächlich am sauren Regen beteiligt. Dieser Niederschlag führt zur Übersäuerung von Böden und Seen mit Folgen für Pflanzen und Tierwelt.

Stickstoffoxide (Stickstoffmonoxid (NO) und Stickstoffdioxid (NO₂)) entstehen überwiegend als unerwünschte Nebenprodukte bei der Verbrennung von Brenn- und Treibstoffen bei hoher Temperatur. Der mit Abstand größte Verursacher ist der Verkehr. Für den Menschen besonders schädlich ist NO₂, weil es die Lungenfunktion beeinträchtigt. Außerdem sind die Stickstoffoxide mitverantwortlich für die Versauerung und Eutrophierung (Überdüngung) von Böden und Gewässern. In der kalten Jahreszeit entsteht aus gasförmigen Stickoxiden und Ammoniak partikelförmiges Ammoniumnitrat. Dieses trägt zu einer großräumigen Belastung durch Feinstaub (PM10) bei. Im Sommer führen Stickstoffoxide zusammen mit Kohlenwasserstoffen zur Bildung von Ozon.

Quelle: www.umweltbundesamt.at/umweltsituation/luft/luftschadstoffe



MATERIAL 1

DIE CHEMIE DES KLIMAS

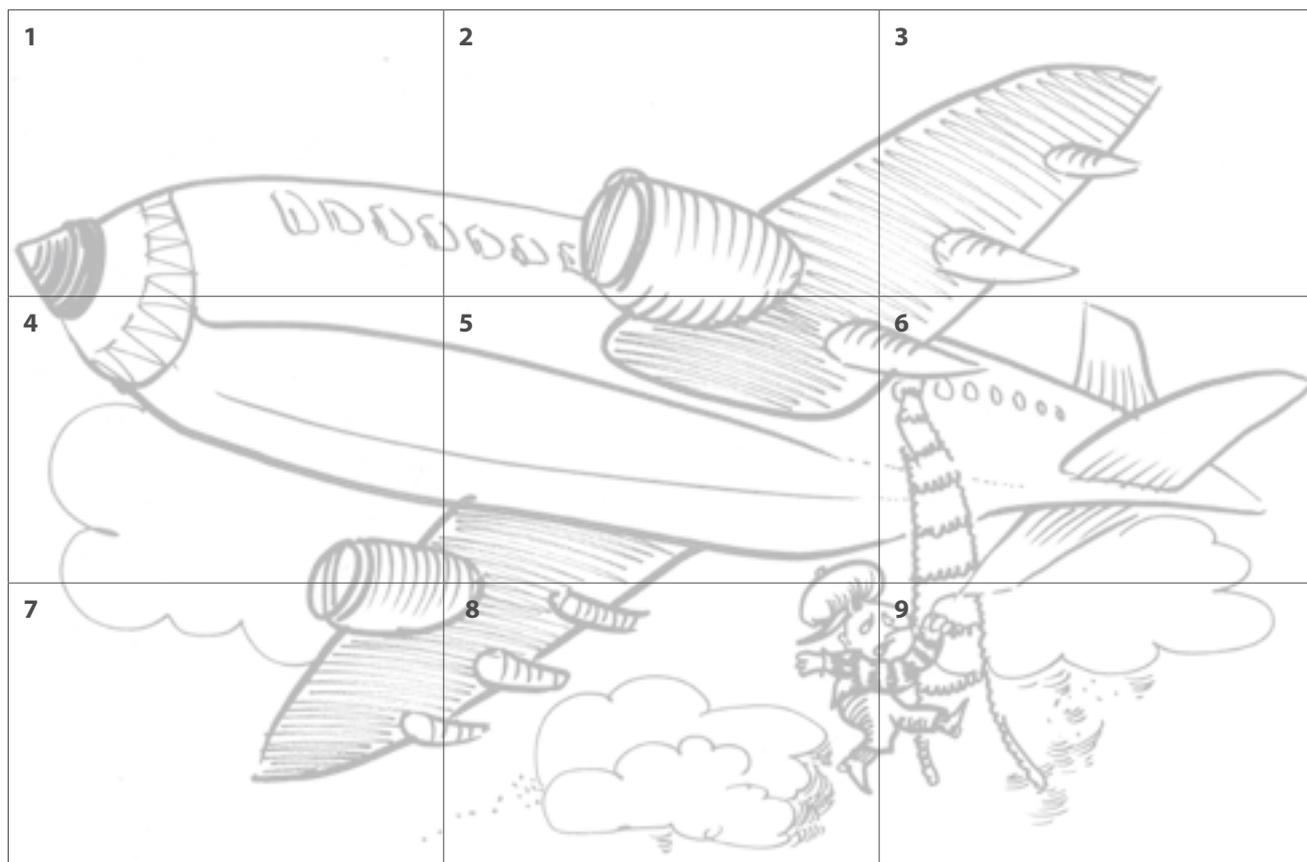
Jede/r von euch hat ein Puzzleteil in der Hand. Sucht eure Großgruppe. Jedes Puzzle zeigt ein bestimmtes Verkehrsmittel. Informiert euch in der Kleingruppe (Felder 1–3, 4–6 und 7–9) über den chemischen Stoff, der auf der Rückseite steht. Nutzt dazu euer Lehrbuch, die Bibliothek und das Internet.

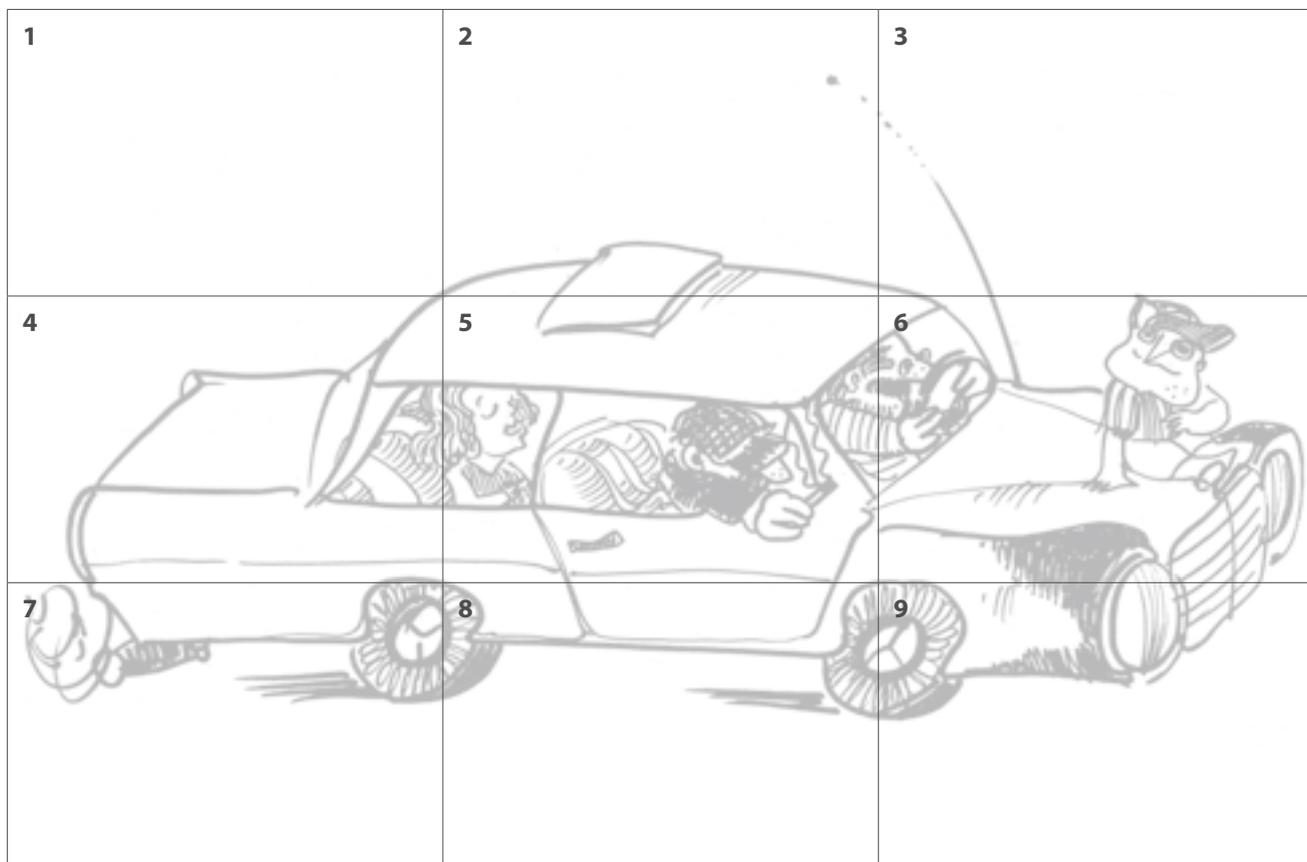
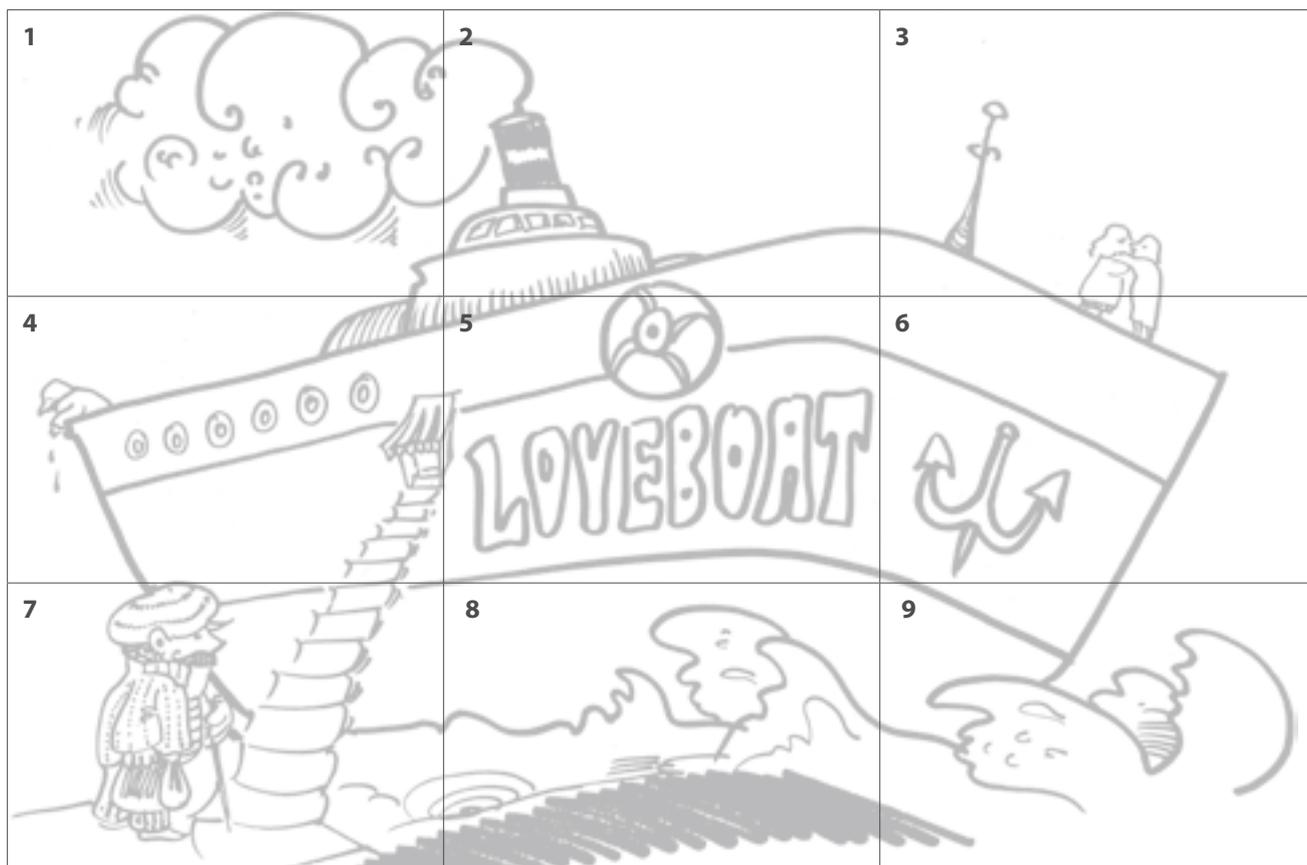
Anschließend tauscht ihr euch innerhalb der Großgruppe (Flugzeug, Auto oder Schiff) aus, was ihr erfahren habt.

- Felder 1 bis 3: Zusammensetzung und Eigenschaften des chemischen Stoffes
- Felder 4 bis 6: Wie bzw. wodurch entsteht der Stoff im Alltag? Welche Auswirkungen hat die verstärkte Emission dieses Stoffes auf den Menschen?
- Felder 7 bis 9: Welche gesetzlichen Vorschriften existieren zur Reduktion der Schadstoff-Emission? Werden sie eingehalten?

Hinweis:

- Flugzeug: CO_2
- Auto: NO , NO_2
- Schiff: SO_2







Zeitlos berühmt

Fächer: Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung

Alter: 17+

LEHRPLANANBINDUNG

Bildungs- und Lehraufgabe: „Die Schülerinnen und Schüler sollen ein globales Geschichtsverständnis entwickeln, das von regionalen Bezügen bis zur weltumspannenden Dimension reicht.“ (S.1)

Lehrstoff 8. Klasse: „Akteure der internationalen Politik, zentrale Konfliktfelder und neue Formen von Sicherheitskonzepten und -Strukturen (Vereinte Nationen, Militär- und Wirtschaftsbündnisse; Weltwirtschaftsorganisationen; OSZE; aktuelle Konflikte; Formen nationaler und internationaler Friedens- und Sicherheitspolitik.“ (S.4)

Quelle: BGBl. II Nr. 277/2004, Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung.

Schlüsselkonzept: Friede und Konfliktlösung, WeltbürgerInnenschaft

ÜBERBLICK

Persönlichkeiten oder im heutigen Verständnis „Stars“ gab es zu jeder Zeit und in allen Kulturen. Es lebten schon immer Menschen, die sich durch besondere Kreativität, durch Leistungen, Erfindungen und Neuheiten auszeichneten. Viele Persönlichkeiten gingen in die Menschheitsgeschichte ein und ihr Name und ihr Ruhm lebten noch lange nach ihrem Tod weiter. Die Übung „zeitlos berühmt“ arbeitet mit kurzen Biografien von Persönlichkeiten – gleichfalls Männer und Frauen – aus verschiedenen Teilen der Welt.

Lernziele

- Die SchülerInnen lernen berühmte Persönlichkeiten – Männer wie Frauen – aus Geschichte und Gegenwart, aus verschiedenen Ländern, aus den Bereichen Politik, Wissenschaft und Kultur kennen.
- Die SchülerInnen beschäftigen sich mit Themen wie Frieden, Versöhnung, Reform, Widerstand, Kreativität etc. die von den dargestellten Persönlichkeiten besonders verkörpert wurden.
- Die SchülerInnen diskutieren, durch welche Leistung man/frau berühmt wird und hinterfragen herkömmliche Muster von Persönlichkeiten der Weltgeschichte.

Art der Aktivität: Biografisches Rätsel

Dauer: 50 Min.

Platzanforderungen: Klassenraum

Gruppengröße: Bis zu 30 SchülerInnen

Benötigte Materialien

- Beschreibungen der Persönlichkeiten (Material 1)
- Fotos der Persönlichkeiten (Material 2)

ABLAUF

Die Übung kann sehr unterschiedlich eingesetzt werden.

Möglichkeit 1:

Die/der Lehrer/in (allenfalls auch ein/e Schüler/in) liest die Biografie langsam vor. Die anderen SchülerInnen geben ihre Lösungsvorschläge schriftlich auf Zetteln ab. Falsche Antworten werden zurückgegeben und so kann ein weiterer Rateversuch gestartet werden.

Möglichkeit 2:

Schritt 1: Teilen Sie die SchülerInnen in Gruppen von 4 bis 6 SchülerInnen. Die Gruppe kann zunächst einen Gruppennamen wählen. Schreiben Sie die Namen der einzelnen Gruppen an die Tafel.

Schritt 2: Nun kann das Ratespiel beginnen. Lesen Sie die Biografien langsam vor. Wenn eine Gruppe glaubt, die Person erraten zu haben, dann ruft ein Gruppenmitglied „Stopp!“ und gibt den Namen der Persönlichkeit bekannt. Wenn das Ergebnis richtig ist, dann bekommt die Gruppe einen Punkt. Ist das Ergebnis falsch, dann scheidet diese Gruppe für diese Raterunde aus. Fahren Sie dann fort, die Biografie weiter vorzulesen, bis eine Gruppe das Ergebnis errät.

Schritt 3: Zeigen Sie bei der Auflösung auch das Foto der entsprechenden Persönlichkeit und sprechen Sie mit den SchülerInnen über deren Leistung.

Möglichkeit 3:

Schritt 1: Teilen Sie die SchülerInnen in Gruppen von 4 bis 6 SchülerInnen.

Schritt 2: Die Gruppen dürfen sich nun eine Persönlichkeit ihrer Wahl aussuchen und erarbeiten ihr Leben nach folgenden Fragen:

- *In welchem Land ist die Person geboren? Welchen Beruf übt die Person aus?*
- *Was macht sie für uns so interessant? Was ist das Besondere?*
- *Welche Errungenschaft oder Leistung beeinflusst uns noch heute?*
- *Ist diese Person zeitlos?*

Schritt 3: Die Ergebnisse werden aufgeschrieben und später der gesamten Klasse präsentiert. Dabei können die SchülerInnen auch andere Quellen (Internet, Lexika) zu Rate ziehen.

Nachbereitung und Reflexion

Diskutieren Sie die folgenden Fragen mit der Klasse:

- *Wie ist es den SchülerInnen bei der Arbeit gegangen?*
- *Welche anderen Persönlichkeiten würdet ihr in ein solches biografisches Rätsel aufnehmen?*



AUNG SAN SUU KYI

Ich werde am 19. Juni 1945 in Rangun geboren und bin die Tochter eines burmesischen Freiheitskämpfers, der 1936 beim Streik der Studenten eine führende Rolle spielt und später mit der britischen Kolonialmacht über die Unabhängigkeit verhandelt. Als ich zwei Jahre alt bin, wird mein Vater von politischen Gegnern im Streit um die Verfassung des Landes ermordet.

Fast ein Vierteljahrhundert lang lebe ich nach seinem Tod im Ausland, studiere in Großbritannien Philosophie, Politik und Wirtschaft und lerne dort den britischen Tibetforscher Michael Aris kennen. Als ich ihn 1972 heirate, ringe ich ihm das Versprechen ab, sich niemals zwischen mich und meine Heimat zu stellen oder mich an der Erfüllung dessen zu hindern, was ich als wesentliche Pflicht gegenüber meinem Volk ansehe.

1988 kehre ich aus Oxford nach Burma zurück, um meine sterbende Mutter zu versorgen und gerate mitten in die Studentenproteste, die das Militärregime mit brutaler Gewalt zu unterdrücken versucht. Ich bleibe deshalb im Land und beschließe, mich politisch zu engagieren. Auf der Rednerbühne spreche ich mit traumwandlerischer Sicherheit vor Hunderttausenden von Menschen, deren Hoffnungsträger auf Freiheit und Demokratie ich werde. Ich gründe die oppositionelle „Nationale Liga für Demokratie“ und erlange damit im Mai 1990 bei den ersten freien Wahlen mehr als 82 Prozent aller Mandate. Den überwältigenden Sieg meiner Partei feiere ich jedoch allein und hinter fest verschlossenen Türen meines Hauses, in dem ich auf Anordnung der Militärjunta seit dem 20. Juli 1989 unter Arrest stehe. Dort erreicht mich auch die Nachricht vom Friedensnobelpreis, den mir das Komitee in Oslo im Oktober 1991 verleiht, um die unermüdlichen Bemühungen von mir anzuerkennen, und Unterstützung für die vielen Völker in aller Welt zu zeigen, die mit friedlichen Mitteln nach Demokratie, Menschenrechten und ethnischer Versöhnung streben.

Beim offiziellen Festakt am 10. Dezember 1991 in Oslo fehle ich. Stellvertretend für mich nehmen meine beiden Söhne und mein Mann den Preis in Empfang.

1995 werde ich aus dem Hausarrest entlassen. Mein Bewegungsspielraum bleibt für mindestens weitere vier Jahre sehr eingeschränkt und man ist immer wieder besorgt um mein Überleben gerade wegen meiner Popularität im Lande. Am 31. Mai 2003 nimmt mich die Militärführung erneut fest. Nachdem ich eine Zeitlang im Gefängnis bin und im September operiert werde, stehe ich wieder unter Hausarrest in Yangoon.

Endlich, 2010 werde ich aus dem Hausarrest entlassen und im April 2012 kandidiere ich für einen Parlamentssitz für Nachwahlen in meinem Land. Meine Partei erringt einen überwältigenden Sieg und ich ziehe als Abgeordnete ins Parlament ein. 2012 trete ich auch meine erste Auslandsreise nach 24 Jahren Gefangenschaft an. Diese wird zu einem Triumphzug. Für viele Bewohnerinnen und Bewohner Burmas bin ich bis heute ein lebendes Symbol der Hoffnung.

Quelle: René Zey: Wer ist das? Erraten sie berühmte Persönlichkeiten. Falken Verlag, Niederhausen (2000). S. 29.

BILL GATES

Ich werde am 28. Oktober 1955 in Seattle geboren. Auf meinen Reisen genieße ich die Aufmerksamkeit und den Medienrummel wie ein Popstar. Als ich 1995 in Budapest ein Produkt meiner Firma präsentiere, drängen sich Politikerinnen und Politiker, Schriftstellerinnen und Schriftsteller und Künstlerinnen und Künstler um eine Eintrittskarte, die auf dem Schwarzmarkt für bis zu 350 Dollar gehandelt wird. In Großbritannien verschenke ich aus Werbegründen eine komplette, auf 1,5 Millionen verdoppelte Tagesauflage der Londoner „Times“. Ebenfalls zu Werbezwecken kaufe ich für 18 Millionen Dollar die Veröffentlichungsrechte am Rolling Stones-Hit „Stat me up“. Niemand in der Geschichte Amerikas, von den großen Industrie- und Finanzbaronen des 19. Jahrhunderts bis zu den Unternehmensgründern des späten 20. Jahrhunderts, hat so jung so viel Geld verdient wie ich.

Bereits in der Volksschule falle ich wegen meiner nasalen, schrillen Stimme auf. Mein stets bis oben hin zu geknöpftes Hemd ist eines meiner Markenzeichen. Meine Klassenkameraden beschreiben mich als klein und ungenlenk, ein Linkshänder mit übergroßen Füßen. Später auf der privaten Lakeside School in Seattle scharen sich jedoch schnell ein paar Außenseiter um mich herum, hyperintellektuelle Jungs, die mit Fernschreibern und Lochstreifen umgehen können und deren Hände ständig nach Lötkolben riechen. Einer von diesen „Nerds“, wie man mich und meine Computerfreunde nennt, ist Paul Allen, drei Jahre älter und ein ebenso besessener Tüftler wie ich. Mit ihm gründe ich Mitte der 1970er Jahre in Albuquerque/New Mexiko eine Firma, die nach kurzer Zeit Konzerne wie General Motors oder Firmen wie Apple, Tandy und Kommodore zu ihrem Kundenstamm zählt.

Als IBM uns beauftragt, das Betriebssystem für seine Personalcomputer zu schreiben, unterzeichne ich einen Kaufvertrag, der als „Geschäft des Jahrhunderts“ gilt. Es verschafft mir die Unabhängigkeit und ein ungebremstes Wachstum meines Firmenimperiums.

Ich erwerbe die digitalen Rechte an Kunstwerken auf der ganzen Welt und das mit 16 Millionen Bildern größte kommerzielle Fotoarchiv der Welt, die Brettmann-Sammlung.

Quelle: René Zey: Wer ist das? Erraten sie berühmte Persönlichkeiten. Falken Verlag, Niederhausen (2000). S. 66.



CHARLES DARWIN

Ich werde am 12. Februar 1809 in Shrewsbury geboren. Ich gelte als einer der fleißigsten, gründlichsten, einflussreichsten, aber auch egoistischsten unter den zahlreichen prominenten Wissenschaftlern des 19. Jahrhunderts. Neben meinem eigentlichen Hauptgebiet, der Abstammungslehre, bin ich auch an der Gründung und Entwicklung der Verhaltensforschung und Ökologie maßgeblich beteiligt. Grundmethode meiner Forschungen ist die Beobachtungsmethode.

Meinen Lebensunterhalt verdiene ich mir als Privatlehrer und Buchautor. Schon bald bin ich ein weltberühmter Wissenschaftler. Das für meine wissenschaftlichen Verallgemeinerungen notwendige Faktenmaterial sammle ich vor allem selber während ich an einer Weltumsegelung teilnehme. Meine Männer und ich hätten dieses gigantische Hochseeunternehmen in der relativ kurzen Zeit von knapp vier Jahren (27. Dezember 1831 bis 2. Oktober 1836) also schon auf einem Dampfschiff, zumindest auf einem Dampfsegler, starten können. Bei der „Beagle“ aber handelt es sich noch um eine Drei-Mast-Brigg. Dieses leichte Segelschiff bringt uns unter anderem nach Tahiti, nach Südamerika, auf die Galapagos-Inseln, nach Neuseeland, Australien und Südafrika.

Mit meiner Selektionstheorie untermaure ich die schon vor mir hypothetisch bestehende Abstammungslehre fachlich exakt und werde damit zum Begründer der wissenschaftlichen Abstammungslehre (Evolutionstheorie, Deszendenztheorie).

Mein Hauptwerk ist das 1859 erschienene Buch „Über die Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl“, in dem ich fast ein Vierteljahrhundert nach der Weltreise meine Abstammungslehre wissenschaftlich begründe.

Als ich am 19. April 1882 in Downe sterbe, haben Goethe (1749-1832), Newton (1643-1727), Lamarck (1744-1829) und auch Alexander von Humboldt (1769-1859) schon das Zeitliche gesegnet.

Mein Nachruf kann also nur mehr von Ernst Haeckel (1834-1919) verfasst werden. Haeckel ist es dann auch, der in zahlreichen populärwissenschaftlichen Schriften und Vorträgen meine Abstammungstheorie verteidigt, verbreitet, bereichert und weiterentwickelt.

Quelle: Gertrud Nerger: Wie viele Doktorhüte hatte Einstein. Humboldt Taschenbuchverlag. München (1994), S. 118.

CHARLIE CHAPLIN

Ich bin Schauspieler, Regisseur und Filmemacher. Ich werde am 16. April 1889 als Sohn eines Schauspielerehepaars in London geboren. Da mein Vater früh stirbt und meine Mutter häufig in psychiatrischen Kliniken ist, wachse ich vor allem in Waisenhäusern auf. 1899 arbeite ich als Friseurlehrling und trete in Varietés auf. Von 1906-1912 spiele ich verschiedene Pantomimen bei den „London Comedians“ und toure mit der Truppe durch England, Frankreich und die USA.

Im November 1913 werde ich nach einer Aufführung der „London Comedians“ in New York für Filme der „Keystone Company“ engagiert. Im Jänner 1914, nach meinem ersten Film „Making a Living“, folgt bald darauf „Kid Auto Races at Venice“, in dem ich in meiner berühmten Ausstattung zu sehen bin: zu große Hosen, zu enger Gehrock, Melone, ausgebeulte Schuhe, Stock und Schnurrbart.

Dann wechsle ich zur Filmproduktionsfirma Essanay, nachdem ich für die „Keystone Company“ 35 Filme gedreht habe. 1915 ziehe ich nach Hollywood. Von nun an schreibe ich die Drehbücher selber und führe Regie bei allen Filmen, in denen ich mitspiele. Allein in diesem Jahr werden zwölf Filme von mir produziert, darunter auch „The Tramp“. Den Charakter des Landstreichers, der in absurde komische Situationen gerät, entwickle ich in den folgenden Filmen weiter. Ich habe eine Liebesbeziehung mit meiner Filmpartnerin Edna Purviance. 1916 gehöre ich zu den bekanntesten Schauspielern der Welt und meine Filme sind Kassenschlager. Die Filmproduktionsfirma Mutual bietet mir für zwölf Filme 670.000 US-Dollar. Mit dem Eintritt der USA in den Ersten Weltkrieg im April 1917, beginnt in den USA eine politische Kampagne gegen mich, weil ich mich nicht freiwillig als Soldat melde.

Im Jänner 1918 werden meine Studios in Hollywood eingeweiht. 1919 gründe ich zusammen mit anderen Schauspielern die Firma „United Artists“, die uns nicht nur unabhängige Filmproduktionen, sondern auch den Filmverleih ermöglicht.

Von 1921–1967 produziere ich die Filme: „The Kid“, „The Pilgrim“, „The Gold Rush“, „The Circus“, „City Lights“, „Modern Times“, meinen ersten Tonfilm „The Great Dictator“ (1940), „Monsieur Verdoux“, „Limelight“, „A King in New York“ und „A Countess from Hong Kong“ mit Sophia Loren und Marlon Brando.

Von 1918–1920 bin ich mit Mildred Harris verheiratet, von 1924–1927 mit Lita Grey, mit der ich zwei Söhne habe und von 1933–1941 mit Paulette Goddard. 1943 heirate ich meine große Liebe Oona O'Neill, mit ihr habe ich vier Kinder und finde endlich mein Eheglück. 1953 ziehe ich mit meiner Familie nach Corsier-sur-Vevey in die Schweiz.

1964 veröffentliche ich meine Autobiographie. 1972 erhalte ich den amerikanischen Filmpreis, den „Oscar“ für mein Lebenswerk. 1975 werde ich geadelt.

Am 25. Dezember 1977 sterbe ich in Corsier-sur-Vevey. George Bernd Shaws sagt über mich, dass ich das einzige Genie sei, das der Film bisher hervorgebracht hat.

Quelle: www.dhm.de/lemo/html/biografien/ChaplinCharlie/



ERNESTO „CHE“ GUEVARA

Ich bin ein argentinischer Arzt, kubanischer Staatsmann und bolivianischer Guerillaführer. Ich werde am 14. Juni 1928 in Rosario/Argentinien geboren. 1947 beginne ich mein Studium der Medizin in Buenos Aires.

1953 verlasse ich nach meiner Promotion zum Dr. med. Argentinien, um an einer bolivianischen Lepra-Station zu arbeiten. Ich entgehe so dem Militärdienst unter dem von mir verhassten Staatspräsidenten Juan Domingo Peron (1895-1974).

1954 versuche ich vergeblich den Widerstand gegen den neuen guatemalteken Präsidenten zu organisieren. Danach treffe ich in Mexiko auf Fidel Castro und dessen Anhänger, die medizinische Hilfe benötigen. Ich schließe mich der Gruppe an und erhalte den Beinamen "Ché". Ich kämpfe mit Fidel Castro während der kubanischen Revolution (1959-1965) als Comandante gegen den Diktator Fulgencio Bastida und werde nach unserem Sieg Präsident der Kubanischen Nationalbank (1959-1961).

Im Jahr 1962 verhandle ich mit der UdSSR über sowjetische Waffenlieferungen und Hilfsleistungen. Die Stationierung von sowjetischen Raketenabschussrampen führt im Herbst des Jahres zur Kuba-Krise. In der Folgezeit krisisiere ich die mangelnde Produktivität und Ordnungsliebe der Kubaner und die erfolglosen Versuche der sowjetischen Berater bei der Organisation der Verwaltung des Landes. Ab 1965 versuche ich die Revolution nach Bolivien zu exportieren.

Eine kubanische Zeitschrift veröffentlicht 1967 eine angebliche Botschaft von mir an die Kubaner, in Lateinamerika "mehrere Vietnams" zu schaffen. Mit der Bildung vieler ähnlicher Krisenherde wie in Vietnam soll ich angeblich versucht haben, die USA zu schwächen. Der bolivianische Präsident bezeichnet mich als Urheber der dortigen Guerillatätigkeit und setzt eine Prämie auf meinem Kopf aus. Am 9. Oktober 1967 werde ich bei einem Gefecht mit der bolivianischen Armee bei Higuera verwundet und gefangen genommen. Kurze Zeit später finde ich den Tod. Seither gelte ich als Idol der Befreiungsbewegung in den Ländern des globalen Südens und der revolutionär gesinnten Jugend.

Quelle: Gertrud Nerger: Wie viele Doktorhüte hatte Einstein. Humboldt Taschenbuchverlag. München (1994), S. 135.

FRIDA KAHLO

Ich bin Mexikanerin und deutsch-ungarischer Abstammung. Ich werde am 6. Juli 1907 in Coyoacán geboren, einem Teil von Mexiko-Stadt. Später gebe ich mein Geburtsdatum jedoch mit 1910 an, dem Datum der Mexikanischen Revolution: Mein Leben soll zusammen mit dem modernen Mexiko beginnen.

Mit 18 Jahren habe ich einen Busunfall, der mein Leben verändert. Eine Eisenstange durchbohrt Becken und Rücken. Auch mein rechtes Bein wird verletzt. Mein Leben lang leide ich an diesen Schmerzen. Ich bin eingeschränkt bewegungsfähig und auf medizinische Hilfe angewiesen. Ich bin oft wochenlang ans Bett gefesselt und muss orthopädische Korsetts tragen. Im Laufe meines Lebens muss ich 32 Operationen über mich ergehen lassen.

Als ich nach dem Unfall das Bett für längere Zeit nicht verlassen kann, beginne ich zu malen. In meinen gut 200 Werken verarbeite ich mein Schicksal, die Schmerzen, die körperliche Deformierung, die Kinderlosigkeit. Ich bin stolz auf meine mexikanische Identität. Ich verwende die Bildsprache der mittelamerikanischen Volkskunst mit kräftigen Farben und einfachen Formen und kombiniere sie mit den surrealistischen Techniken der Moderne. Schon während meiner Lebzeiten feiere ich mit meinen Bildern große Erfolge. Ich stelle in New York, Paris und Mexiko-Stadt aus. 1939 erwirbt der Louvre ein Bild von mir.

1929 heirate ich den Freskomaler Diego Rivera, der in den 1930er und 1940er Jahren als Mexikos berühmtester Künstler gilt. Doch die Ehe ist durch zahlreiche Affären belastet. Riveras Eifersucht hindert mich nicht daran, meine sexuelle Freiheit genauso zu behaupten wie er. Als Mexiko 1937 dem von Stalin verfolgten Trotzki Asyl gewährt, kommt Trotzki in meinem Haus unter, und wir haben eine Affäre. 1939 lasse ich mich von Diego Rivera scheiden, doch ein Jahr später heiraten wir wieder. Trotz der ehelichen Spannungen, die sich auch in meinen Bildern niederschlagen, hält unsere Beziehung bis zu meinem Tod.

Meine letzten Jahre verbringe ich größtenteils im Bett. Das ganze Jahr 1950 liege ich im Krankenhaus und male trotz großer Schwäche sehr viel. Zu dieser Zeit wächst meine Verbundenheit mit der Kommunistischen Partei. Aufgrund der vielen Medikamente und der Schmerzen bin ich schließlich alkohol- und drogenabhängig. 1953 muss mein rechtes Bein amputiert werden. Im selben Jahr werden meine Werke erstmals alleine in einer Ausstellung in meiner Heimat gezeigt, eine Anerkennung, die ich mir schon lange gewünscht habe. Ich wohne dieser Eröffnung im Bett bei. Am 13. Juli 1954 sterbe ich an Lungenembolie.

Quelle: Claudio Madrazo: Diario de Frida Kahlo. La vaca independiente. México (1995). S.7ff.



INDIRA GANDHI

Ich werde am 19. November 1917 in Allahabad geboren. Meine Kindheit und Jugend ist geprägt vom Freiheitskampf gegen die englischen Kolonialherren. 1922 erlebe ich, wie mein Vater bei einem Protestmarsch gegen die Engländer von der berittenen Polizei mit Stockschlägen traktiert wird. Wenig später werfe ich meine Lieblingspuppe in ein Feuer, um mich auf diese Weise vom Besitz britischer Güter zu befreien. Als ich zwölf Jahre alt bin, gründe ich die „Affenbrigade“, eine Organisation von tausend Mädchen und Jungen, die mit Hilfe von stiller Post die Kommunikation der politischen Gefangenen und Aktivisten unter der britischen Herrschaft aufrechterhalten.

Als ich 1966 zur Ministerpräsidentin meines Landes gewählt werde, gehöre ich zu den Ungeduldigen und Macherinnen, die die Verwirklichung eines Vorhabens in der Zeitspanne eines Lebens vor Augen haben will und denen der schwerfällige, mühsame Apparat des demokratischen Parlamentarismus nicht schnell genug läuft. Mein Volk, dessen Hoffnung es ist, nennt mich „Bharat Mata“, die Mutter Indiens, und vertraut darauf, dass ich bewahre, was ihr großer Vater mühsam geschaffen hat: die Einheit der Nation. Wie schwierig aber die Verwirklichung dieses Wunsches ist, erkenne ich 1971, nach meinem Wahlsieg über die konservativen Widersacher der Kongresspartei. Mein Revalé Desai meint damals: „Wir haben sie mit Blumen bekränzt, in Wahrheit haben wir ihr eine Dornenkrone aufs Haupt gesetzt.“

Nur drei Jahre später bewahrheiten sich Desais Worte. Mangels sichtbarer politischer Erfolge sehe ich mich mit einer wachsenden Opposition im Lande konfrontiert, der ich im Herbst 1976 mit eigenmächtigen Verfassungsänderungen Frau zu werden versuche. Als mein Sohn Sanjay mit seinem Sterilisierungsprogramm die indischen Massen verängstigt, schwindet das mir entgegengebrachte Vertrauen auf breiter Front. Die eilig angesetzten Neuwahlen im März 1977 verliere ich deutlich. Am 14. Jänner 1980 werde ich jedoch zum vierten Mal als Ministerpräsidentin vereidigt. Meine zweite politische Karriere bezahle ich 1984 mit meinem Leben. Ich werde am 31. Oktober des Jahres in New Delhi von meinen Leibwächtern ermordet.

Quelle: René Zey: Wer ist das? Erraten sie berühmte Persönlichkeiten. Falken Verlag, Niederhausen (2000), S. 32.

JEANNE D'ARC

Ich bin die Tochter eines reichen Bauern aus Domrémy in Lothringen und werde am 6. Jänner 1412 geboren.

Nichts deutet auf meine heldenhafte Zukunft während des Hundertjährigen Krieges hin. Mit 13 Jahren höre ich „Stimmen“, die mir befehlen, den französischen König aufzusuchen und die Engländer aus Frankreich zu vertreiben. Nach mehreren Versuchen gelingt es mir tatsächlich eine Audienz in Chinon beim Dauphin Karl, dem französischen Anwärter auf den Thron, zu bekommen. Niemand weiß wie, aber ich überzeuge ihn von meiner göttlichen Bestimmung. Ich bekomme seine volle Unterstützung und gehe mit der französischen Armee nach Orléans, das von den Engländern belagert ist. Am 8. Mai 1429 befreie ich die Stadt. Dieser strategisch wichtige Sieg wird vom Volk als ein „Zeichen der göttlichen Bestimmung“ angesehen und ich gewinne enorm an Popularität. Es gelingt mir, den Dauphin Karl zu überzeugen, die gefährliche Reise nach Reims zu unternehmen. Nach einer alten Tradition ist Reims und nicht Paris der Ort der Krönung der französischen Könige. Am 17. Juli 1429 wird die Zeremonie in der Kathedrale dieser Stadt vollzogen. Ich, ein Bauernmädchen, bin bei der Zeremonie in der ersten Reihe.

Nach seiner Krönung braucht Karl VII. meine Unterstützung nicht mehr und verzichtet auf meine Ratschläge. Im Alleingang setze ich meinen Kampf gegen die Engländer fort, jedoch ohne großen Erfolg. Am 23. Mai 1430 werde ich von den Verbündeten der Engländer, den Burgundern, gefangen genommen und an die Engländer gegen eine Summe von 10.000 Franken übergeben.

Ich werde der Ketzerei angeklagt. Der Prozess beginnt am 9. Jänner 1431 in Rouen. Karl VII. kann nicht riskieren, in Verbindung mit einer „Hexe“ gebracht zu werden und unternimmt nichts, um mir zu helfen. Von allen verlassen werde ich schuldig gesprochen und am 30. Mai 1431 auf dem Marktplatz in Rouen lebendig verbrannt.

Quelle: René Zey: Wer ist das? Erraten sie berühmte Persönlichkeiten. Falken Verlag, Niederhausen (2000), S. 59.



KATHARINA DIE GROSSE

Ich werde am 2. Mai 1729 als Prinzessin Sophie Auguste Friederike von Anhalt-Zerbst als erstes Kind des Fürsten Christian August und der Fürstin Johanna Elisabeth von Holstein-Gottorp in Stettin geboren. Mein Vater, infolge der Erbregelung dieses Hauses ohne Fürstentum, dient als Generalmajor in der Armee des Preußenkönigs Friedrich II. Meine Kindheit verbringe ich in Stettin, unterbrochen von Besuchen bei der Verwandtschaft in Braunschweig, Zerbst, Berlin und Varel. Ich bin mit einem guten Gedächtnis gesegnet, mutwillig und lebhaft und schon früh von dem Ehrgeiz nach einer Krone bestimmt.

Am 28. Juni 1744 trete ich zum orthodoxen Glauben über und erhalte einen neuen Namen. Am folgenden Tag werde ich mit dem Großfürsten Peter Fjodorowitsch verlobt. Die Vermählung mit Peter erfolgt am 21. August 1745. Am 20. September 1754 wird mein erster Sohn Paul Petrowitsch geboren. Am 22. September 1762 werde ich in Moskau gekrönt. Unter meinen ersten Regierungsmaßnahmen ist die Zurücknahme der extremsten Punkte des Religionsedikts Peters III, z.B. der Einrichtung des »Ökonomiekollegiums« zur Verwaltung des enteigneten Kirchenbesitzes. Im Frühjahr 1764 allerdings enteigne ich wiederum den kirchlichen Grundbesitz, erneuere das staatliche Ökonomiekolleg, lasse neue Etats für geistliche Stellen, Schulen und Invalidenhäuser aufstellen und vermindere die Zahl der Klöster um die Hälfte.

Seit 1763 entstehen auf meine Initiative die deutschen Wolgakolonien. Seit Anfang 1765 beschäftige ich mich mit der Abfassung der »Instruktion« einer gesetzgebenden Kommission unter Heranziehung der Ideen Montesquiues im Sinne eines »aufgeklärten Despotismus«. Da ich als Usurpatorin des Thrones auf das Wohlwollen des Adels, der mir zur Macht verholfen hatte, angewiesen bin, muss ich in dessen Interesse auf einen Teil meiner Reformpläne verzichten. Im Verlauf meiner Herrschaft richte ich mich immer stärker nach den Interessen der adeligen Grundbesitzer, so dass sich die soziale Lage der leibeigenen Bauern zunehmend verschärft. Mit der Niederschlagung eines Aufstandes beginnt meine reaktionäre Regierungszeit. Ich Sorge für den Aufbau des Volksschulwesens. Am 17. November 1796 sterbe ich in der Residenz Zarskoje Selo.

Quelle: www.bautz.de/bbkl/k/Katharina_II.shtml

MADONNA

Das Streetgirl-Image, das meine Karriere maßgeblich beeinflusst, wird in Bay City nahe Detroit geprägt, wo ich als Kind italienischer Einwanderer am 16. August 1958 geboren werde.

Mit 17 gehe ich nach New York, wo ich die Karriereleiter mühsam nach oben klettere. Zunächst singe ich in Rockbands wie »The Breakfast Club« oder »Emmy«. Später spiele ich in Filmen wie »A Certain Sacrifice« mit. Dem Fotografen Martin Schreiber stehe ich 1979 für eine Aktserie Modell, die mir 30 Dollar einbringt, den Fotografen aber fünf Jahre später zum Multimillionär macht.

Aber auch mein Reichtum soll sich mehren. Mein Nettovermögen beträgt Ende der 1990er Jahre 350 Millionen Euro und vergrößert sich durch meine Produktionsfirmen »Boy-Toy«, »Siren« und »Slucto« beständig. Als Präsidentin der Multi-Media-Firma »Maverick« und ausgestattet mit einer Garantievorauszahlung von 60 Millionen US-Dollar meiner Plattenfirma, kümmere ich mich seit Anfang der 1990er Jahre um junge Talente und nehme Hip-Hop Künstlerinnen und Künstler und Underground Bands unter Vertrag.

Relativ erfolglos bleibe ich hingegen im Filmgeschäft. Nach einem vielversprechenden Debüt in »Susan verzweifelt gesucht« gerät mein zweiter Film, »Shanghai Surprise«, den ich 1986 gemeinsam mit meinem damaligen Ehemann Sean Penn drehe, zum Flop. Lediglich in der Rolle der Evita Peron erreiche ich weltweit Beachtung.

Als der Discjockey Mark Kamins 1981 meine Demokassette »Everybody« an die Firma »Sire Records« schickt, erhalte ich den ersten Plattenvertrag. »Everybody«, mit wenig Werbeaufwand herausgebracht, gerät zum Sommerhit in den Up- und Downtown-Clubs. Zwölf Monate später folgen »Holiday«, »Lucky Star« und »Borderline«, die ersten von mehr als 25 Singles, die mich an die Spitze der internationalen Hitparaden katapultieren. Im Herbst 1992 versuche ich, mit einer Multimediaattacke meine bisherigen Erfolge zu übertreffen. Am 16. Oktober erscheint meine CD »Erotica«, kurz darauf mein in zwei Metallbuchdeckel eingebundener Bildband. Eine deutsche Zeitschrift schreibt dazu: »Ihre Karriere, eine Abfolge von immer härteren Tabubrüchen, droht jetzt, mit den sorgfältig inszenierten, bisexuellen SM-Fantasien ins Abseits zu geraten, in die Nichtöffentlichkeit, wo Pop aufhört und irgendwann Porno anfängt.« In letzter Zeit habe ich mich auch mit einem kritischen Lied zur US-Welt geäußert und ein Kinderbuch herausgegeben.

Quelle: René Zey: Wer ist das? Erraten sie berühmte Persönlichkeiten. Falken Verlag, Niederhausen (2000), S. 45.



MARIE CURIE

Ich werde am 7. November 1867 als fünftes Kind der Lehrerfamilie Skodlowska in Warschau geboren, absolviere dort das Gymnasium und studiere an der Pariser Sorbonne seit 1891 Physik und Chemie. Im Jahre 1885 heirate ich einen Physiker, dessen Name ich aber nicht verraten möchte, da ihr mich dann sofort erkennt. Ich werde nach seinem Unfalltod seine Nachfolgerin als Universitätsprofessorin für Physik. Seit 1896 haben wir beide die von A. H. Becquerel gefundene Strahlung bestimmter Stoffe untersucht und entdecken dabei 1898 die bisher unbekanntenen chemischen Elemente Polonium und Radium. Für die dabei beobachtete Eigenschaft der Atome, strahlungsaktiv zu sein, führe ich die Bezeichnung Radioaktivität ein. Ich werde so zur Begründerin eines eigenen Wissenschaftszweiges, der Radiochemie. Die Forschungsergebnisse auf diesem neuen Gebiet bringen mir im Jahre 1903 den Nobelpreis für Physik. Das Preis-Komitee für Physik in Stockholm begründet die Verleihung des Nobelpreises an mich als „Anerkennung des außerordentlichen Verdienstes, die sie sich durch ihre Arbeit über die von H. Becquerel entdeckten Strahlungsphänomene erworben hat.“ Ich sterbe am 4. Juli 1943 an Leukämie in einem schweizerischen Sanatorium. Meine Tochter Irene setzt zusammen mit ihrem Mann, Professor Frederic Jolio, das wissenschaftliche Werk von mir erfolgreich fort.

So bedeutend und international hoch geschätzt die Arbeitsergebnisse von mir auch sind, ich hatte es als Frau um vieles schwerer als meine Kollegen. Als ich beispielsweise im Jahre 1911, damals bin ich schon zweifache Nobelpreisträgerin, als erste Frau zum Mitglied der französischen Akademie der Wissenschaften vorgeschlagen werde, werde ich mit einer Stimme Mehrheit abgelehnt. Es ist die des Herrn Amagat, der misstönend meint: „Frauen haben in der Akademie nichts zu suchen.“

Quelle: Gertrud Nerger: Wie viele Doktorhüte hatte Einstein. Humboldt Taschenbuchverlag. München (1994), S. 117.

MICHAEL GORBATSCHOW

Ich werde am 2. März 1932 in Priwolnoje, Region Stawropol, als Sohn einer Bauernfamilie geboren. Als Dreizehnjähriger arbeite ich bereits regelmäßig in der Kolchose und zwischen meinem 15. und 20. Lebensjahr als „Mechanisator“ für Landtechnik. Gleichzeitig absolviere ich die Schule, die ich durchwegs mit der Bestnote beende.

Von 1950-1955 studiere ich Jus und trete 1952 der KPdSU (Kommunistische Partei der Sowjetunion) bei. 1967 schließe ich ein fünfjähriges Fernstudium als Agrarökonom ab. Seit 1955 bekleide ich regionale Komsomol- und Parteifunktionen. Ich bin von 1970-1978 Erster Sekretär des KPdSU-Gebietskomitees Stawropol, von 1978-1985 Sekretär des ZK (Zentralkomitees) und Politbüromitglied der KPdSU und seit 1985 sowie seit 1990 Staatspräsident der Sowjetunion. Zwischen 1985 und Ende 1991 schaffe ich ein gigantisches Reformwerk zur grundlegenden Umgestaltung des sowjetischen Staats-, Partei- und Wirtschaftsystems sowie des Grundgesetzes (Verfassung), dessen Verwirklichung nicht nur die politische, wirtschaftliche und militärische Weltsituation verändert, sondern am Ende auch zum Zusammenbruch der Sowjetunion als Weltmacht und Staat, der KPdSU als der Partei Lenins sowie des Sozialismus im Ostblock führt. Die von mir eingeleitete Politik der Reformen des gesamten sowjetischen Gesellschaftssystems sind weltweit unter den Begriffen Glasnost (russisch: Öffentlichkeit, der Allgemeinheit zugänglich) und Perestroika (russisch: Umbau, Umbildung) bekannt. Ich selbst trete 1991 von meinem Posten als Generalsekretär der KPdSU und Staatspräsident zurück, nachdem ich im Jahre 1990 noch mit dem Friedensnobelpreis geehrt worden bin.

Quelle: Gertrud Nerger: Wie viele Doktorhüte hatte Einstein. Humboldt Taschenbuchverlag. München (1994), S. 132.



MUTTER THERESA

Ich werde als Agnes Gonzha Bojaxhio im makedonischen Skopje am 27. August 1910 geboren. Ich besuche dort das Gymnasium. Mit 18 Jahren, als ich in einer Zeitschrift von der Tätigkeit jugoslawischer Jesuiten in Indien lese, entschlief ich mich zum missionarischen Dienst. Ich verlasse meine Heimat und reise nach Dublin ins Mutterhaus der Loreto-Schwwestern, wo ich in englischer Sprache unterrichtet werde und mich auf mein Noviziat vorbereite, das ich später in Darjeeling (Indien) ableiste. Fast 20 Jahre lang lehre ich danach an einer High School für bengalische Mädchen im Osten der indischen Stadt Kalkutta.

1946 fühle ich mich zum zweiten Mal berufen, dieses Mal zum Dienst der Nächstenliebe an den Armen Indiens. Ich setze durch, das schützende Kloster meines Ordens verlassen zu dürfen und gehe alleine in die Slums von Kalkutta. Von Anfang an begegne ich Menschen, die meine Idee unterstützen und so kann ich bereits wenige Monate später einen Orden gründen, die »Missionarinnen der Nächstenliebe«. Mit 30 Mitarbeiterinnen, darunter ausgebildete Ärztinnen und Krankenschwestern, übernehme ich eine Vielzahl von sozialen Aufgaben wie die Erziehung verwaister und unerwünschter Kinder, die Versorgung von Leprakranken und die Pflege von Sterbenden.

Als ich nach zehn Jahren von der Kirche die Erlaubnis bekomme, meinen Orden über Kalkutta hinaus ausdehnen zu dürfen, ist die Kunde von meinem Wirken in die halbe Welt gedrungen. In Neu Delhi und anderen Städten Indiens kann ich deshalb mühelos Vorbereitungen für weitere Niederlassungen treffen. In Caracas wird 1965 die erste Überseestation der »Missionarinnen der Nächstenliebe« gegründet, gefolgt von Tansania, Australien, Jordanien und anderen Ländern, die meine Hilfe, Güte und meinen Optimismus dankbar annehmen. 1971 verleiht mir Papst Paul VI. den Friedenspreis, ein Jahr später bekomme ich den Nehru-Preis für Internationale Verständigung. 1979 wird mein selbstloses Wirken durch die Verleihung des Friedensnobelpreises gekrönt. Ich sterbe am 5. September 1997 in Kalkutta.

Quelle: René Zey: Wer ist das? Erraten sie berühmte Persönlichkeiten. Falken Verlag, Niederhausen (2000), S. 12.

NELSON MANDELA

Ich werde am 18. Juli 1918 in einem kleinen Dorf der Transkai geboren. Mein Vater ist Häuptling der Thembu, und ich selbst werde von frühester Jugend an darauf vorbereitet, eines Tages seine Nachfolge als Häuptling anzutreten. Schon auf dem College bin ich politisch aktiv.

Ich nehme 1940 an einem Studentenstreik teil und werde von der Uni verwiesen. Daraufhin arbeite ich in einem Bergwerk, komme jedoch schnell zu einer Stelle in einer Anwaltskanzlei. Als Führer der politischen Jugendlichen des ANC, das ist der African National Congress, rufe ich schon bald zum Kampf gegen die Apartheid auf.

Im Dezember 1952 werde ich wegen meiner Defiance Campaign gegen die Apartheid zu neun Monaten Haft auf Bewährung verurteilt und gleichzeitig unter einen »Bannbefehl« gestellt, der mir jede politische Tätigkeit verbietet. Trotzdem bleibe ich politisch aktiv.

Um einer Verhaftung und weiteren Banngesetzen zu entgehen, gehe ich im März 1961 in den Untergrund und reise in der Folge heimlich durch das Land, um Streiks zu organisieren. Im Jänner 1962 nehme ich an einer panafrikanischen Konferenz in Addis Abeba (Äthiopien) teil, erhalte anschließend in Algerien eine Guerillausbildung und treffe mich in London mit Oppositionsführern.

Im Juli 1962 kehre ich nach Südafrika zurück. Am 5. August werde ich festgenommen und wegen Agitation und nicht genehmigten Verlassens des Landes zu fünf Jahren Haft verurteilt. Ich bin mittlerweile zur Gallionsfigur des afrikanischen Widerstandkampfes geworden.

1964 werde ich zu lebenslanger Haft verurteilt. Beinahe 26 Jahre verbringe ich im Gefängnis, davon 18 Jahre abgeschirmt von der Außenwelt auf der Gefängnisinsel Roben Island. 1985 unterbreitet mir die Regierung in Pretoria, im Zuge eines schwachen Annäherungskurses des damals amtierenden Regierungschefs Willem de Klerk an die schwarze Mehrheit, ein Angebot. Gegen absoluten Gewaltverzicht des ANC würde die Regierung mich freilassen. Doch ich lehne ab und werde damit zum Märtyrer. 5 Jahre später werde ich entlassen und mische mich aktiv in die Verhandlungsgespräche zwischen der Regierung und dem ANC ein.

Am 10. Mai 1994 kommt es in Pretoria zu meiner feierlichen Amtseinführung als erster schwarzer Präsident Südafrikas. Mein Kurs ist die Aussöhnung zwischen den Menschen. Ich will keine Rache, und will auch nicht mehr die Unterdrückung einer Menschengruppe durch eine andere Menschengruppe in Südafrika ermöglichen. Ich erhalte für mein Lebenswerk den Friedensnobelpreis. Im Jahre 1999 trete ich aus Altersgründen aus dem Präsidenschaftsamt zurück.

Quelle: www.astro.com/samples/sp_mandela_g.hatm



ROBBIE WILLIAMS

Ich werde am 13. Februar 1974 in Stoke-On-Trent im Norden Englands geboren. Meine Mutter und mein Vater trennen sich, als ich 2 Jahre alt bin. Ich will schon als Kind Schauspieler, Profifußballer oder Sänger werden. Meine Mutter bemerkt früh mein Talent und verschafft mir Rollen im Schultheater.

Als meine Mutter von einem Casting für eine Boy-Band hört, schickt sie mich hin. 5 Jungs kommen und diese 5 werden dann auch genommen. Als die Band 1989 gegründet wird, bin ich gerade mal 15 Jahre alt. Ich verlasse die Schule ohne Abschluss. 1990/1991 kommt dann der große Durchbruch. Es folgen viele erfolgreiche Platten. Die Presse nennt uns die „Fab Five“, weil wir seit den Beatles die größte britische Teenie-Popsensation sind.

Ich bekomme übrigens die Rolle des Bad Boys. Ich werde schnell zum Publikumsliebling. 1995 am Höhepunkt unserer Karriere gebe ich den Ausstieg aus der Gruppe bekannt. Einer der Gründe, außer den ständigen Streits mit den Bandmitgliedern, ist, dass ich während dieser Zeit Kokain und Heroin nehme. Nach dem Ausstieg aus der Gruppe folgen bei mir Drogenexzesse und Alkoholabhängigkeit. Ich gestehe mir ein, dass ich professionelle Hilfe brauche. Im Juli 1997 beginne ich einen Drogenentzug, den ich in nur 30 Tagen durchstehe.

1997 erscheint mein erstes Solo-Album „Life thru a lens“. Das Album ist ein Misserfolg. Erst die 4. Singleauskoppelung „Angels“ aus dem Album führt zu dem lang ersehnten Erfolg. Ich habe mein Comeback geschafft. Im Oktober 1998 wird das zweite Album „I’ve been expecting you“ veröffentlicht. Im August 2000 wird mein drittes Album „Sing When You’re Winning“ publiziert. Im Oktober 2001 besinne ich mich auf meine musikalischen Vorbilder und gebe ein Swing Konzert in der Royal Albert Hall in London. Die Aufnahmen zu dem Cover Album „Sing When you’re winning“ fanden in den legendären Capitol Studios in Los Angeles statt.

Im November 2002 erscheint mein 5. Album „Escapology“, welches in nur 2 Monaten in England zum erfolgreichsten Album des Jahres wird.

Im Sommer 2003 toure ich durch ganz Europa. Während dieser Tour spiele ich unter anderem auch im englischen Knebworth Park und stelle dabei einen Rekord auf. An drei Tagen hintereinander pilgern jeweils 125.000 Besucher zu meinen Konzerten. Insgesamt sind das 375.000 Fans. Die Essenz dieser Auftritte erscheint im September 2003 auf dem Album „Live Summer 2003“ und fasst all das zusammen, was mich als Entertainer ausmacht.

Die europäischen Zeitungen schreiben über mich, dass ich der erfolgreichste und größte Entertainer bin, den es im Moment auf der Welt gibt. Ein Freund sagt über mich: „Er ist zwar nicht der originellste Sänger auf Erden, aber bestimmt der Unterhaltsamste.“ Ich will kein geschätzter und respektierter Musiker sein, ich verstehe mich als Entertainer.

Quelle: www.fans-supreme.de/index.php?module=htmlpages&func=display&pid=5

SIMONE DE BEAUVOIR

Dass ich eine Intellektuelle bin, führe ich auf die bedrückenden Werte des Bürgertums zurück, in dem ich, 1908 in Paris geboren, als Tochter einer wohlhabenden französischen Familie aufwachse. Gegen die „hohlen Worte, die heuchlerische Moral, die Hierarchien, Zeremonien und eitlen Überheblichkeiten“, mit denen ich in der Kindheit konfrontiert werde, revoltiere ich durch geistige Werte, insbesondere durch eine frühe Identifikation mit der modernen französischen Literatur und einem starken Interesse an der Philosophie. 1982 beginne ich meine Diplomarbeit über Leibniz, absolviere meine Probezeit als Lehramtsanwärterin und bereite mich an der Pariser Universität Sorbonne auf die „Aggregation“ vor, die ich 1929 als zweitbeste Absolventin hinter Jean Paul Sartre bestehe.

In Sartre, der mir durch seine Intelligenz und Kultur imponiert, sehe ich eine Art von Doppelgänger, in dem ich all das wieder finde, von dem ich selbst besessen bin. „Mit ihm würde ich immer alles teilen können“, schreibe ich in „Ihren Memoiren einer Tochter aus gutem Hause“ und genieße in getrennten Wohnungen „das Leben zu zweit und keine seiner Unannehmlichkeiten“. Als meine Beziehung Mitte der 1930er Jahre durch eine neue Form des Zusammenlebens irritiert wird, Sartre schlägt vor, mit der Russin Olga Kosakievicz ein Trio zu bilden, erlebe ich eines der Grundprobleme des Existenzialismus: die Konfrontation des eigenen mit einem fremden Bewusstsein. Der Roman „Sie kam und blieb“, in dem ich meine persönliche Betroffenheit verarbeite, schaffe ich den Durchbruch als Schriftstellerin.

Meine Arbeit während des Zweiten Weltkrieges konzentriert sich auf den geistigen Widerstand und die schriftstellerische Auseinandersetzung mit der Okkupation Frankreichs, die sich u. a. in den Romanen „Das Blut der Anderen“ oder „Alle Menschen sind sterblich“ widerspiegelt.

Mein berühmtestes und gesellschaftlich bedeutendstes Buch „Das andere Geschlecht“ erscheint 1949 und wird in seiner detaillierten Analyse der Realität von Frauen im Patriarchat Jahre später zum Grundlagentext der internationalen Frauenbewegung. Ich sterbe am 14. April 1986 in Paris.

Quelle: René Zey: Wer ist das? Erraten sie berühmte Persönlichkeiten. Falken Verlag, Niederhausen (2000), S. 67.



WARIS DIRIE

Ich werde in Somalia geboren. Mein genaues Geburtsdatum ist allen unbekannt, selbst mir. Meine Familie lebt in der Wüste. Das ist ein hartes Leben. Immer auf der Suche nach dem überlebenswichtigen Wasser muss jedes Kind früh arbeiten und Verantwortung übernehmen. Ich übernehme schon im hiesigen Kindergartenalter Arbeiten, wie das Hüten der Tiere. Nur, wenn es Wasser für die Tiere gibt, gibt es auch etwas zu Essen für die Familie. Im Alter von fünf Jahren werde ich in einem geheimnisvollen Ritual auf mein Erwachsenwerden vorbereitet. Ich muss erdulden, was Millionen von Mädchen in meinem Teil der Welt über sich ergehen lassen müssen. Meine Mutter führt mich zu einer Zigeunerin, die die Beschneidung an mir durchführt. Von der Mutter festgehalten und auf einem Stein sitzend, werden mir mit einer alten Rasierklinge die Klitoris, sowie die kleinen und großen Schamlippen abgeschnitten. Anschließend wird alles zusammen vernäht, bis auf eine winzige Öffnung zum Wasserlassen. Das alles geschieht ohne Betäubung und nur zu dem Zweck, um die Mädchen „unversehrt“ in die Ehe vermitteln zu können. Ohne die Beschneidung sind die Chancen auf eine Ehe nicht besonders hoch, und die Familie müsste einen zusätzlichen Esser ernähren. Viele Mädchen überleben dieses grausame Ritual nicht. Auch meine Wunde entzündet sich, ich leide Höllenqualen. Als ich dann mit 13 Jahren zur Ehefrau eines alten Mannes werden soll, beschließe ich zu fliehen. Auf Umwegen gelange ich in das Haus einer Tante. Als ein Onkel – frischgebackener Botschafter Somalias in London – eine Hilfe für seinen Londoner Haushalt sucht, ergreife ich die Chance, Somalia zu verlassen. Die Reise nach London wird für mich zu einem Abenteuer der besonderen Art. Ich besitze keine Englischkenntnisse, kann weder Schreiben noch Lesen und habe noch niemals ein Flugzeug von der Nähe gesehen. Der Onkel bleibt ein paar Jahre in London, dann sind seine Tage als Botschafter gezählt. Ich wage erneut den Schritt ins Ungewisse. Ich bleibe allein in London, in der Tasche ein paar Pfund. Ich schlage mich durch, finde eine Wohnung und einen Job. Dann werde ich von einem Fotografen angesprochen und mache Karriere als Fotomodell. Der Schritt in die Modell-Karriere ist nicht einfach und erfordert eine Menge Mut. Ich habe den Mut. Den brutalen „Eingriff“ an ihren Genitalien lasse ich operativ so gut es geht wieder rückgängig machen. So gut es geht bedeutet, Beschwerden beim Urinieren und Menstruieren lassen nach oder verschwinden, fühlen werde ich beim Sex – zumindest in dieser Körperregion – jedoch nie wieder etwas. Ich erzähle einer Journalistin von der Beschneidung. Und damit trete ich eine Lawine los. Das Thema Genitalverstümmelung wird zum ersten Mal von einer breiten Öffentlichkeit wahrgenommen. Inzwischen bin ich für die UNO als Sonderbotschafterin gegen die Beschneidung von Mädchen aktiv.

Quelle: www.dykeworld.de/infos/besondere_frauen

WOLFGANG AMADEUS MOZART

Ich werde am 27. Januar 1756 in Salzburg geboren. Mein Vater erkennt schon früh mein herausragendes Talent und dass sich damit Geld verdienen lässt. Ich bin ein Wunderkind. Bereits mit drei Jahren fange ich an, Klavier zu spielen, mit vier Geige, mit fünfzehn gebe ich mein erstes öffentliches Konzert. Mein Gehör ist absolut. Schon als Vierjähriger kann ich hören, wenn eine Geige um einen Viertelton verstimmt ist. Mit zwölf Jahren habe ich drei Opern komponiert, sechs Sinfonien und Hunderte andere Werke.

Wir sind ständig auf Reisen. Ich spiele zusammen mit meiner fünf Jahre älteren Schwester Maria Anna an fast allen europäischen Fürstenhöfen. Zu den Zuhörern gehört 1765 auch der König von England. Zu meinem Repertoire gehören kleine Kunststücke, die sich mein Vater ausdachte, wie das Spiel mit verdeckten Tasten oder das Vom-Blatt-Spielen der Noten sämtlicher Musikstücke, die die Zuhörer mitbringen.

1765 erkrankte ich an Typhus, zwei Jahre später an Pocken. 1769 werde ich erzbischöflicher Hofkonzertmeister in Salzburg. Anschließend treten mein Vater und ich die erste Reise nach Italien an. Nach bestandener Aufnahmeprüfung werde ich in die *Bologneser Accademia de Filarmonica* aufgenommen.

Ich und mein Vater setzen unsere Italienreise 1770 fort. Diese führt uns nach Florenz, Rom, Neapel, Pompeji, Rimini und wieder nach Mailand zurück. 1773 kehre ich für vier Jahre nach Salzburg zurück, bevor ich im August 1777 zu einer weiteren Konzertreise aufbreche. Diesmal in Begleitung meiner Mutter. Auf dieser Reise lerne ich auch die 17jährige Aloisia Weber kennen, die eine verheißungsvolle Zukunft als Opernsängerin vor sich hat. Ich verliebe mich in sie, doch die Heirat untersagt mein Vater.

Ich kehre 1778 nach Salzburg zurück und nehme dort eine Stelle als Hoforganist des Fürsterzbischofs an. Ich bleibe nicht lange in meiner Heimatstadt und ziehe nach Wien, wo ich bei Aloisia Webers Mutter wohne. Da Aloisia inzwischen geheiratet hat, richte ich meine Liebe auf ihre Schwester Constanze. Wir heiraten 1782.

Die letzten Jahre meines Lebens sind von Armut und hohen Schulden gekennzeichnet. Dennoch schreibe ich in dieser Zeit einige meiner schönsten Werke, darunter „Don Giovanni“ und „Die Zauberflöte“.

Ende November 1791 erkrankte ich schwer und sterbe am 5. Dezember 1791 in Wien.

Quelle: Hans Renner/ Klaus Schweizer: Reclams Konzertführer. Reclam. Stuttgart 2000, S. 65ff.

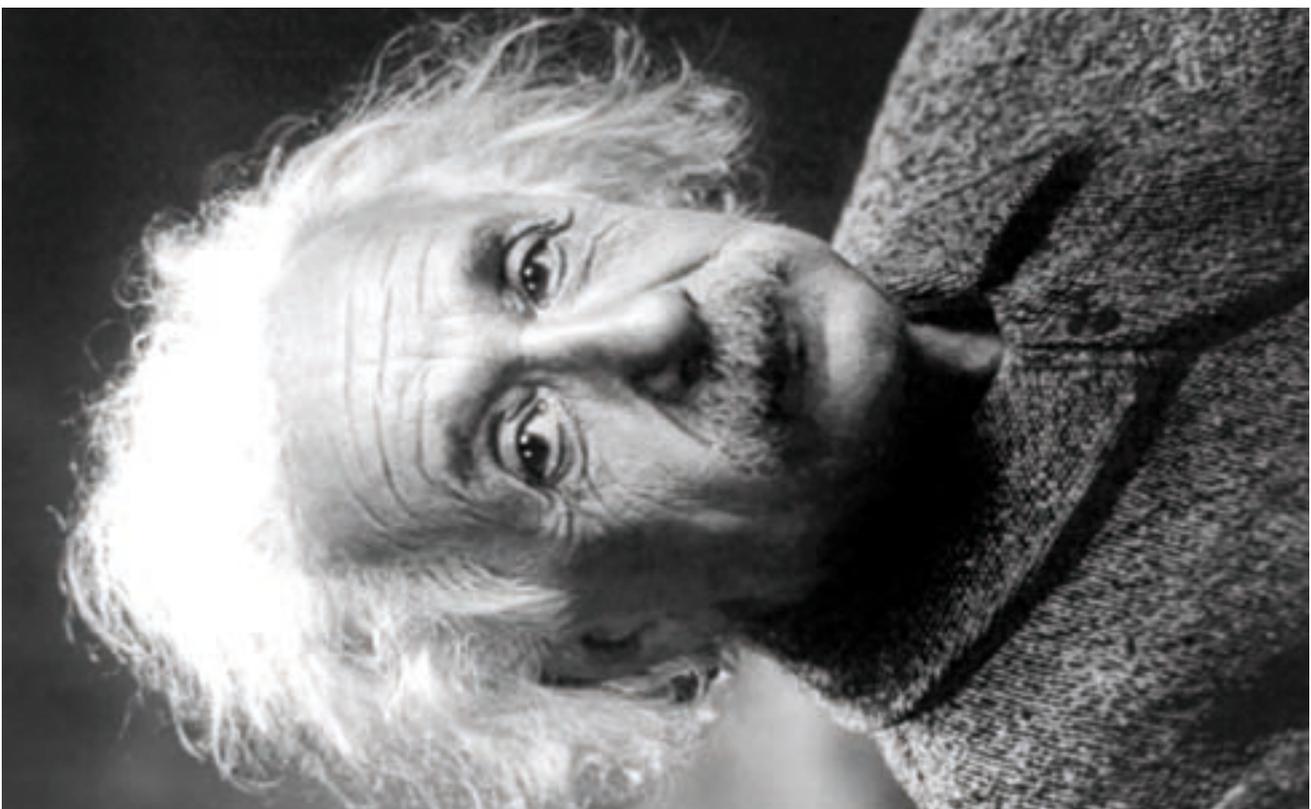


MATERIAL 2
BILDER



Frida Kahlo

© <http://commons.wikimedia.org>



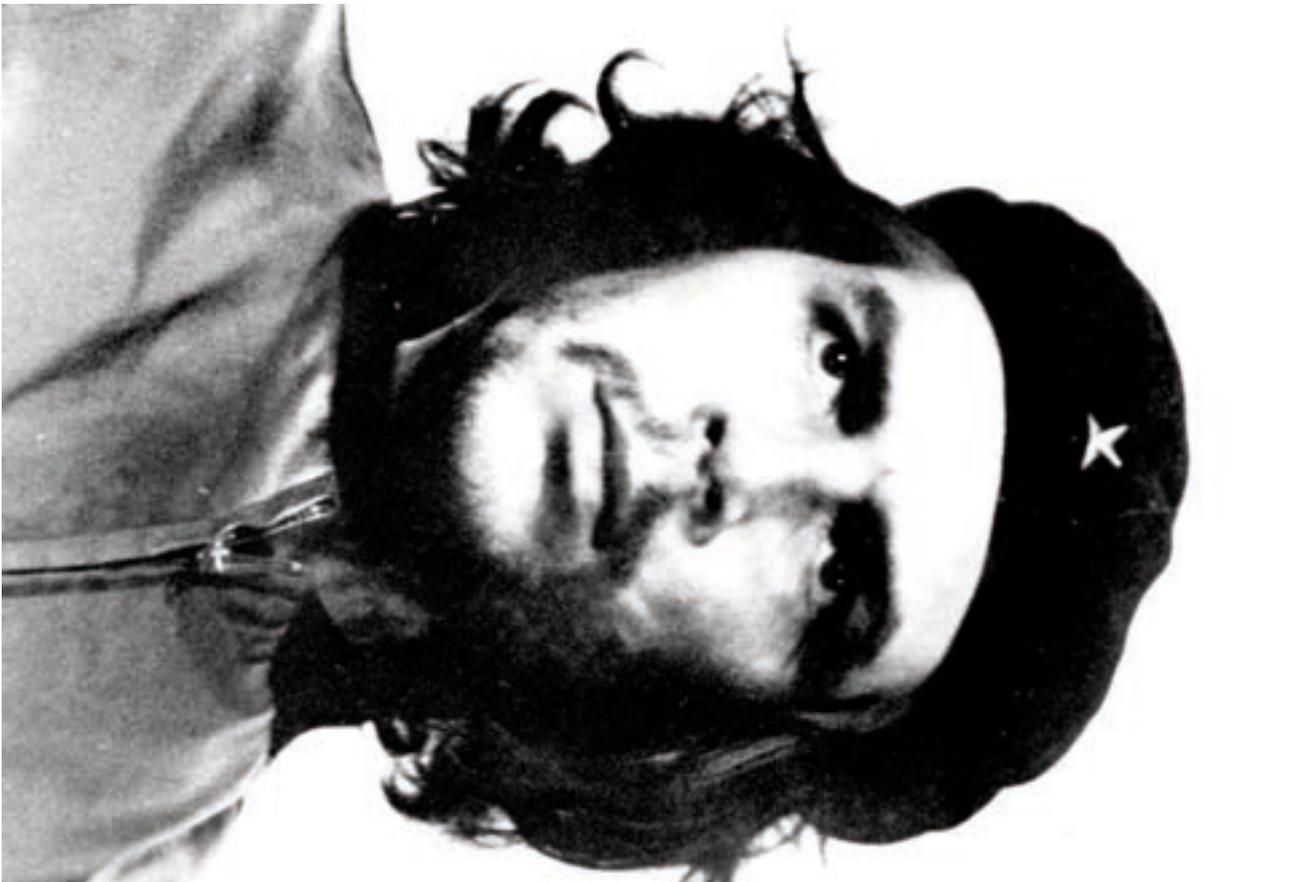
Albert Einstein

© <http://commons.wikimedia.org>



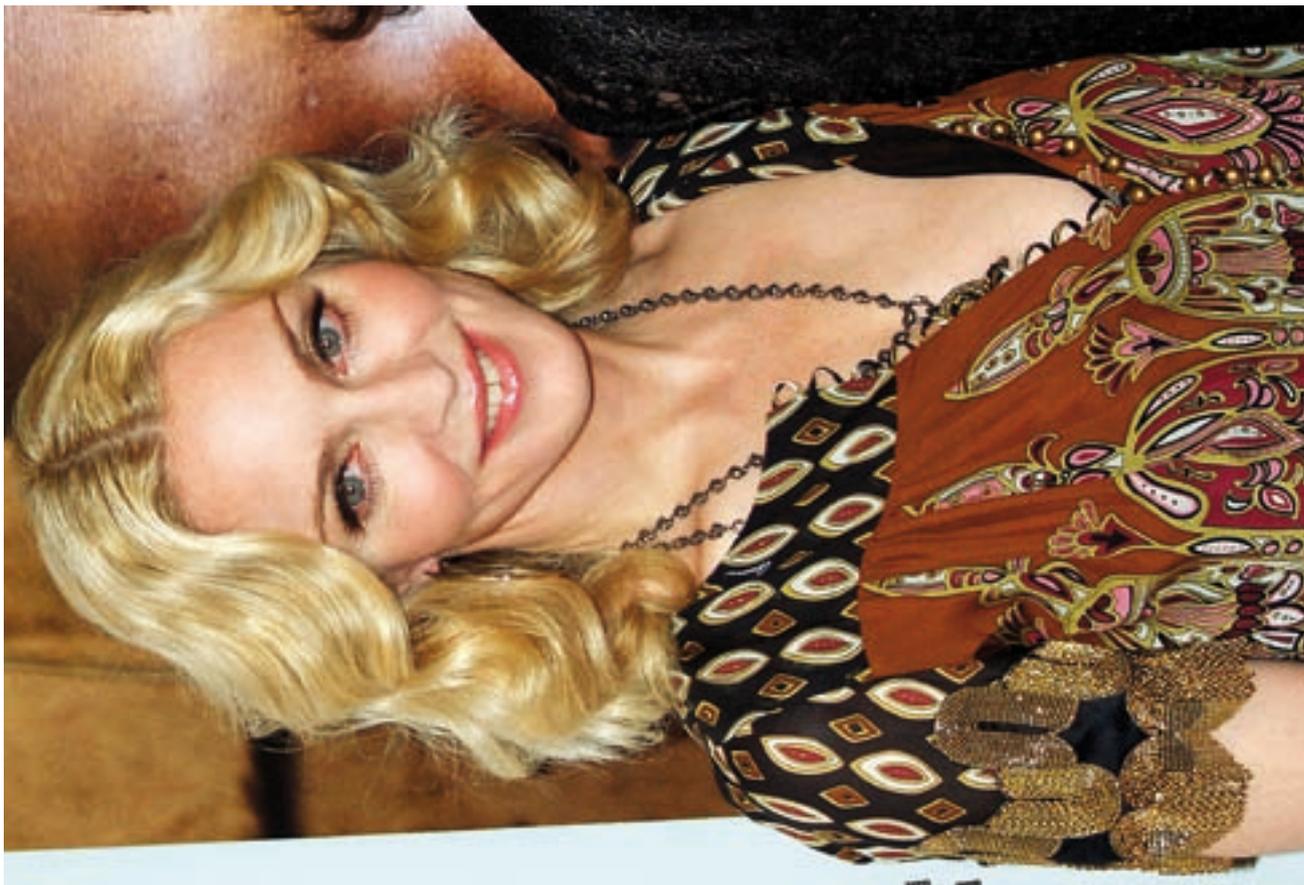
Alexander von Humboldt

© Selbstportrait <http://commons.wikimedia.org>



Che Guevara

© <http://commons.wikimedia.org>



Madonna

© <http://commons.wikimedia.org>



Robbie Williams

© Universal Music



Michail Gorbatschow

© Gorbatschow-Archiv



Charles Darwin

© <http://commons.wikimedia.org>



Charlie Chaplin

© <http://commons.wikimedia.org>



Indira Gandhi

© <http://en.wikipedia.org/wiki>



Nelson Mandela

© UN Photo/Pernaca Sudhakaran



Bill Gates

© <http://commons.wikimedia.org>



Marie Curie

© Musée Curie/Institut Curie, Paris



Katharina die Große

© Dmitry Grigorievich Levitzky <http://commons.wikimedia.org>



Jeanne D'Arc

© Jean-Dominique Ingres <http://commons.wikimedia.org>



Waris Dirie

© Majestic / Mathias Bothor



Mozart

© Barbara Krafft <http://commons.wikimedia.org>



Aung San Suu Kyi

© <http://en.wikipedia.org>



Literaturverzeichnis zu Globalem Lernen

(IN AUSWAHL)

- Asbrand, Barbara:** Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativrekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft. Band 1. Münster (2009).
- Bühler, Hans:** Perspektivenwechsel? Unterwegs zu globalem Lernen. Frankfurt am Main (1996).
- Faschingeder, Gerald/ Ornig, Nikola (Hrsg.):** Globalisierung Entwickeln. Eine Reflexion über Entwicklung, Globalisierung und Repolitisierung. Wien (2005).
- Forghani, Neda:** Globales Lernen. Die Überwindung des nationalen Ethos. Innsbruck (2001).
- Forum Politische Bildung (Hrsg.):** Globales Lernen – Politische Bildung. Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung. Informationen zur Politischen Bildung Nr. 23. Innsbruck/Wien/München/Bozen (2005).
- Forum „Schule für eine Welt“:** Globales Lernen. Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt. Jona (1996).
- Freire, Paulo:** Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek (1990).
- GENE (Hrsg.):** Learning for a Global Society. Evaluation and Quality in Global Education. Lisbon (2004).
- Hartmeyer, Helmuth:** Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung. Frankfurt am Main (2007).
- Hartmeyer, Helmuth:** Von Rosen und Thujen. Globales Lernen in Erfahrung bringen. Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft. Band 5. Münster (2012).
- Hallitzky, Maria/ Mohrs, Thomas (Hrsg.):** Globales Lernen. Schulpädagogik für WeltbürgerInnen. Grundlagen der Schulpädagogik. Band 52. Baltmannsweiler (2005).
- Hicks, David:** Thirty Years of Global Education: a reminder of key principles and precedents. In: Educational Review Nr. 3/2003. London (2003).
- InWent (Hrsg.):** Maastrichter Erklärung zum Globalen Lernen. Material der Servicestelle Kommunen in der Einen Welt. Nr. 5. Bonn (2003).
- Lang-Wojtasik, Gregor:** Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne. Weinheim/München (2008).
- Lang-Wojtasik, Gregor/ Klemm, Ulrich (Hrsg.):** Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm (2012).
- Messerschmidt, Astrid:** Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt am Main (2009).
- North-South Centre (Hrsg.):** Global Education in Europe to 2015. Strategy, Policy and Perspectives. Lisbon (2003).
- Overwien, Bernd/ Rathenow, Hanns-Fred (Hrsg.):** Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext. Opladen & Farmington Hills. MI (2009).
- Scheunpflug, Annette/ Schröck, Nikolaus:** Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. 2. Aufl. Stuttgart (2002).
- Schrüfer, Gabriele/ Schwarz, Ingrid (Hrsg.):** Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft. Band 4. Münster (2010).
- Seitz, Klaus:** Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt am Main (2002).
- Selby, David/ Rathenow, Hanns-Fred:** Globales Lernen. Praxis- handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin (2003).
- Strategiegruppe Globales Lernen:** Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem. Wien (2009). Online-Dokument: www.komment.at/media/pdf/pdf63.pdf
- Trisch, Oliver:** Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte. Eine theoretische Aufarbeitung. Schriftenreihe des IBKM. Nr. 12. Oldenburg (2005).
- Wintersteiner, Werner:** Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. Münster (2004).
- VENRO (Hrsg.):** Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. Standortbestimmung – Praxisbeispiele – Perspektiven. Bonn (2008).
- VENRO (Hrsg.):** Jahrbuch Globales Lernen 2010. Globales Lernen als Herausforderung für Schule und Zivilgesellschaft. Bonn (2010).
- VENRO (Hrsg.):** Jahrbuch Globales Lernen 2012. Wirkungsbeobachtung und Qualitätsentwicklung. Erfahrungen – Herausforderungen – Perspektiven. Bonn (2012).



Nützliche Service-Adressen für LehrerInnen

Afro-Asiatisches Institut Graz

Leechgasse 22, 8010 Graz
Tel: 0316/32 44 34 – 0
Fax: 0316/32 44 34 – 59
office@aai-graz.at
www.aai-graz.at
Entwicklungspolitisches Bildungs- und Kulturprogramm,
ReferentInnenvermittlung

Afro-Asiatisches Institut Salzburg

Wiener-Philharmoniker-Gasse 2, 5020 Salzburg
Tel: 0662/84 14 13 – 11
Fax: 0662/84 13 27 – 5
elisabeth.moser@aai-salzburg.at
www.aai-salzburg.at
Entwicklungspolitisches Bildungs- und Kulturprogramm,
ReferentInnenvermittlung

Afro-Asiatisches Institut Wien

Türkenstraße 3, 1090 Wien
Tel: 01/310 51 45 – 311
Fax: 01/310 51 45 – 312
office@aai-wien.at
www.aai-wien.at
Entwicklungspolitisches Bildungs- und Kulturprogramm,
ReferentInnenvermittlung

ai – amnesty international Österreich

Moeringgasse 10, 1150 Wien
Tel: 01/780 08
Fax: 01/780 08 – 44
info@amnesty.at
www.amnesty.at
Länderberichte, Menschenrechtserziehung, ReferentInnenvermittlung,
Informationen, Bibliothek, Publikation: ai-Informationen

Asylkoordination – Österreich

Burggasse 81/7, 1070 Wien
Tel: 01/53 212 91
Fax: 01/53 212 91 – 20
asylkoordination@asyl.at
www.asyl.at
Informationen, Bibliothek, Infobus, Veranstaltungen, Publikation:
„asylkoordination aktuell“

BAOBAB – Entwicklungspolitische Bildungs- und Schulstelle

Sensengasse 3, 1090 Wien
Tel: 01/319 30 73
Fax: 01/319 30 73 – 510
service@baobab.at
www.baobab.at
Dokumentation und Verleih von entwicklungspolitischen
Unterrichtsmaterialien, Videos, Spielen, Kinder- und Jugendbüchern,
ReferentInnenvermittlung, LehrerInnenseminare

Dreikönigsaktion – Hilfswerk der Katholischen Jungschar

Wilhelminenstraße 91/IIIf, 1160 Wien
Tel: 01/481 09 91
Fax: 01/481 09 91 – 30
office@dka.at
www.dka.at
Projektservice, Bibliothek (Schwerpunkt Theologie), Fotoarchiv,
Lerneinsätze

Enchada – entwicklungspolitisches Bildungsreferat der Katholischen Jugend Österreichs

Johannesgasse 16/1, 1010 Wien
Tel: 01/512 16 21
Fax: 01/513 94 60
office@kjweb.at
www.kath-jugend.at
Jugendaustausch mit Entwicklungsländern (El Salvador, Indien),
Materialproduktion

FORUM Umweltbildung Wien und Salzburg

Strozzigasse 10, 1080 Wien
Tel: 01/402 47 01
Fax: 01/402 47 01 – 51
forum@umweltbildung.at
www.umweltbildung.at
Umweltbildung, Nachhaltigkeit, Ökologisierung

Frauensolidarität

Sensengasse 3, 1090 Wien
Tel: 01/317 40 20 – 0
Fax: 01/317 40 20 – 355
office@frauensolidaritaet.org
www.frauensolidaritaet.org
Bibliothek, Dokumentation, Publikation: „Frauensolidarität“,
Annotierte Bibliografie – halbjährlich

Friedensbüro Salzburg

Franz-Josef-Straße 3, 5020 Salzburg
Tel: 0662/87 39 31
Fax: 0662/87 39 31
office@friedensbuero.at
www.friedensbuero.at
Bibliothek, Friedenspädagogische und -politische Unterrichtsmaterialien,
ReferentInnenvermittlung, Publikation: „Der Kranich“

GfbV – Gesellschaft für bedrohte Völker

Untere Viaduktgasse 53/7A, 1030 Wien
Tel: 01/503 13 36
office@gfbv.at
www.gfbv.at
Bibliothek, ReferentInnen, Veranstaltungen, Publikationen:
Zeitschrift: „Bedrohte Völker“, Kalender: „Lebenszeichen“,
Videos und Dias.



Global 2000

Neustiftgasse 36, 1070 Wien
Tel: 01/812 57 30
Fax: 01/812 57 28
office@global2000.at
www.global2000.at
Schwerpunkte: Gentechnologie (Ausstellung, Vorträge für Schulen), Atom, Nachwachsende Rohstoffe, Informationen, Broschüren, ReferentInnenvermittlung, freework, Publikation: „Global News“

Grazer Büro für Frieden und Entwicklung

Wielandgasse 7, 8011 Graz, Postfach 684
Tel: 0316/872 21 83
Fax: 0316/872 21 89
office@friedensbuero-graz.at
www.friedensbuero-graz.at
Beratung in Friedens-, Entwicklungs- und Menschenrechtsfragen, Bibliothek und Videothek

Initiative Eine Welt Braunau

Krankenhausgasse 6, 5280 Braunau
Tel: 07722/664 70
office@inoneworld.eu
Seminare, Ausstellungen, Workshops, Veranstaltungen, Verleih von pädagogischen Materialien

Interkulturelles Zentrum

Lindengasse 41/10, 1070 Wien
Tel: 01/586 75 44 – 0
Fax: 01/586 75 44 – 9
iz@iz.or.at
www.iz.or.at
Internationale Schulpartnerschaften, Projektunterstützung, LehrerInnenfortbildung, Jugendaustausch

Internationaler Versöhnungsbund – Österreichischer Zweig und Lateinamerika-Komitee

Lederergasse 23/III/27, 1080 Wien
Tel: 01/408 53 32
Fax: 01/408 53 32
office@versoehnungsbund.at
www.versoehnungsbund.at
Materialien zu Gewaltfreiheit, Konfliktlösung, Workshops, Koordination der Österreichischen Bananenkampagne, Friedensdienste; Publikation: „Spinnrad“, „Aufbrüche“

Jugend Eine Welt – Don Bosco Aktion Austria

St. Veit Gasse 21, 1130 Wien
Tel: 01/8790 707 – 0
Fax: 01/8790 707 – 15
info@jugendeinewelt.at
www.jugendeinewelt.at
Volontariatseinsatz, Veranstaltungen, Workshops

Klimabündnis Österreich

Hütteldorfer Straße 63-65/9-10, 1150 Wien
Tel: 01/581 58 81 – 0
Fax: 01/581 58 80
office@klimabuendnis.at
www.klimabuendnis.at
Veranstaltungen, Bibliothek, Publikation: „Klimabündnis-Rundbrief“

KommEnt – Gesellschaft für Kommunikation und Entwicklung

Elisabethstraße 2/5, Stock, 5020 Salzburg
Tel: 0662 / 840 95 3 – 0
Fax: 0662 / 840 95 3 – 18
office@komment.at
www.koment.at
Fortbildungen, Projektevaluationen

LAI – Österreichisches Lateinamerikainstitut – Wiener Büro

Schlickgasse 1, 1090 Wien
Tel: 01/310 74 65
Fax: 01/310 74 65 – 21
office@lai.at
www.lai.at
Bibliothek, Veranstaltungen, Sprachkurse, Publikationen: ¡Atención! Jahrbuch des Österreichischen Lateinamerika-Instituts Diálogo, Austria – América Latina

ÖFSE – Österreichische Forschungsstiftung für Entwicklungshilfe

Sensengasse 3, 1090 Wien
Tel.: 01/317 40 10
Fax.: (+43 1) 317 40 10 – 150
office@oefse.at
www.oefse.at, www.eza.at
Entwicklungspolitische Fachbibliothek zu Afrika, Asien und Lateinamerika, Informationen zur Österreichischen Entwicklungspolitik

ÖIE Kärnten – Bündnis für Eine Welt

Brauhausgasse 10, 9500 Villach
Tel: 04242/246 17
Fax: 04242/246 17
buendnis.oemie-bildung@aon.at
www.kaernoel.at/oemie
Seminare, Ausstellungen, Workshops, Veranstaltungen, Verleih von pädagogischen Materialien

Paulo Freire Zentrum – für transdisziplinäre Entwicklungsforschung und -bildung

Sensengasse 3, 1090 Wien
Tel: 01/317 40 17
Fax: 01/317 40 10 – 150
office@pfz.at
www.paulofreirezentrum.at
Vorträge und Seminare im Bereich Entwicklungs- und Bildungsforschung



respect – Institut für Integrativen Tourismus und Entwicklung

Diefenbachgasse 36/3, 1150 Wien

Tel.: 01/892 38 77

Fax: 01/812 97 89

office@respect.at

www.respect.at

Bildungsmaterialien zum Thema Tourismus, Interkulturalität und Nachhaltigkeit, Seminare und Vorträge

Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung

Mayerhofgasse 6/3, 1040 Wien

Tel: 01/ 504 68 51

Fax: 01/ 504 58 92

gesellschaft@politischebildung.at

www.politischebildung.at

Bibliothek, politische Basisbildung, Argumentationstraining gegen Stammtischparolen, Interkulturelle Politikdidaktik

SOL – Menschen für Solidarität, Ökologie und Lebensstil.

Penzingerstraße 18/2, 1140 Wien

Tel: 01/ 876 79 24

Fax: 01/ 878 129 283

sol@nachhaltig.at

www.nachhaltig.at

Zeitschrift SOL mit der Beilage „Sustainable Austria“

Südwind – Agentur für Süd-Nord-Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit GmbH Bundesbüro und Regionalstelle Wien

Laudongasse 40, 1080 Wien

Tel: 01/405 55 15

Fax: 01/405 55 19

suedwind.agentur@suedwind.at

www.suedwind-agentur.at

Publikationen, Unterrichtsmaterialien, Seminare, Ausstellungen, Workshops, Veranstaltungen, Verleih von pädagogischen Materialien, AV-Medien und Spielen, Pädagogische Beratung bei der Durchführung von Bildungsprojekten zu entwicklungs-politischen Themen Vermittlung von ReferentInnen

Südwind Niederösterreich, Regionalstelle St. Pölten

Schreinerergasse 1/1/1, 3100 St. Pölten

Tel: 02742/35 20 45

Fax: 02742/35 20 45 – 6

suedwind.noewest@suedwind.at

www.suedwind-noewest.at

Südwind Entwicklungspolitik Niederösterreich Süd

Bahngasse 46, 2700 Wiener Neustadt

Tel: 02622/248 32

Fax: 02622/853 21

suedwind.noesued@oneworld.at

www.suedwind-noesued.at

Südwind Agentur Oberösterreich

Südtirolerstraße 28, 2. Stock, 4020 Linz

Tel: 0732/795 66 4

Fax: 0732/795 66 44

suedwind.ooe@suedwind.at

Südwind Agentur Steiermark

Schumanngasse 3, 8010 Graz

Tel: 0316/82 11 37

Fax: 0316/84 11 60

suedwind.stmk@suedwind.at

Südwind Entwicklungspolitik Salzburg

Ulrike-Gschwandtner-Str. 5 (ARGEkultur) – 2. Stock, 5020 Salzburg

Tel: 0662/82 78 13

Fax: 0662/82 78 13 – 5

office@suedwindsalzburg.at

www.suedwindsalzburg.at

Südwind Agentur Tirol

Leopoldstraße 2, 6020 Innsbruck

Tel: 0512/58 24 18

Fax: 0512/56 68 52

suedwind.tirol@suedwind.at

Südwind Agentur Vorarlberg

Radetzkystraße 3, 6850 Dornbirn

Tel: 05572/297 52

Fax: 05522/346 95

suedwind.vbg@suedwind.at

Südwind Burgenland

c/o Europahaus Burgenland

Campus 2, 7000 Eisenstadt

Tel.:02682/704 59 33

Fax: 02682/704 59 31

europahaus@bibliotheken.at

www.europahausburgenland.net

Umweltbildungs-Zentrum Steiermark

Brockmanngasse 53, 8010 Graz

Tel: 0316/835 40 4

Fax: 0316/817 90 8

office@ubz-stmk.gv.at

www.ubz-stmk.at

Seminare, Workshops, Fachbibliothek, Beratung, Publikationen, Projekte zu verschiedenen Umweltthemen mit regionalen PartnerInnen

UNHCR – Regionalbüro Wien

Postfach 550, 1400 Wien

Tel: 01/260 60 40 48

Fax: 01/263 41 15

ausvi@unhcr.org

www.unhcr.at

Informationen, Videoverleih, ReferentInnen



UNICEF – Infocenter

Mariahilfer Straße 176/10, 1150 Wien
Tel: 01/879 21 91
Fax: 01/879 21 91 – 9
info@unicef.at
www.unicef.at
Workshops, Materialien, ReferentInnen, Publikation „danke“

VIDC – Wiener Institut für Entwicklungsfragen

Möllwaldplatz 5/3, 1040 Wien
Tel: 01/713 35 94 – 0
Fax: 01/713 35 94 – 73
office@vidc.org
www.vidc.org
Workshops, Konzerte, Theater, Malerei, Lesungen;
Anti-Rassismusprojekt „Fairplay. Viele Farben. Ein Spiel“

Welthaus Graz

Bürgergasse 2, 8010 Graz
Tel: 0316/32 45 56
Fax: 0316/38 89 20
graz@welthaus.at
www.welthaus.at
Seminare, Ausstellungen, Workshops,
Verleih von pädagogischen Materialien

Welthaus Linz

Kapuzinerstraße 84, 4020 Linz
Tel: 0732/761 0 – 32 71
Fax: 0732/761 0 – 32 79
linz@welthaus.at
www.dioezese-linz.at/wekef
Seminare, Ausstellungen, Workshops,
Verleih von pädagogischen Materialien

Welthaus Innsbruck

Heiligegeiststraße 16, 6020 Innsbruck
Tel: 0512/72 70 68
Fax: 0512/72 70 60
welthaus@dioezese-innsbruck.at
www.welthaus-innsbruck.at
Seminare, Ausstellungen, Workshops,
Verleih von pädagogischen Materialien

Welthaus Salzburg

Kapitelplatz 6, 5020 Salzburg
Tel: 0662/804 77 60 5 – 76 10
Fax: 0662/804 77 60 9
salzburg@welthaus.at
www.welthaus.at/salzburg
Seminare, Ausstellungen, Workshops,
Verleih von pädagogischen Materialien

Welthaus Wien

Stephansplatz 6, 1010 Wien
Tel: 01/515 52 – 33 53
wien@welthaus.at
www.welthaus.at/wien
Seminare, Ausstellungen, Workshops,
Verleih von pädagogischen Materialien

Welthaus St. Pölten

Klostergasse 15, 3100 St. Pölten
Tel: 02742/324 – 33 86
Fax: 02742/398 – 380
stpoelten@welthaus.at
Seminare, Ausstellungen, Workshops,
Verleih von pädagogischen Materialien

WWF – World Wide Fund For Nature

Ottakringerstraße 114-116, 1160 Wien
Tel: 01/488 17 – 0
Fax: 01/488 17 – 44
schule@wwf.at
www.wwf.at
Informationen über Projekte, Materialien, Unterrichtsbehalte,
Publikationen: „Panda Magazin“, Kinder und Jugendzeitung „Panda
Club Zeitung“, Panda Schule LehrerInneninformation

ZARA – Verein für Zivilcourage und Antirassismus-Arbeit

Schönbrunner Straße 119/13, Eingang: Am Hundsturm 7, 1050
Wien
Tel: 01/929 13 99
Fax: 01/929 13 99 – 99
office@zara.or.at
www.zara.or.at
Lehrgänge, Vorträge und Workshops zu den Bereichen
Anti-Rassismus

Zentrum POLIS– Politik Lernen in der Schule

Helferstorferstraße 5, 1010 Wien
Tel: 01/42 77 274 44
Fax: 01/42 77 274 30
service@politik-lernen.at
www.politik-lernen.at
Unterstützung von LehrerInnen und MultiplikatorInnen bei der
Umsetzung von Politischer Bildung, Menschenrechtsbildung,
Bildung für nachhaltige Entwicklung und VerbraucherInnenbildung
in der Schule – durch Beratung, LehrerInnenweiterbildung, Work-
shops für Schulklassen, Publikationen, eine umfangreiche Webseite,
eine ReferentInnen-Datenbank und kostenlose Materialien, die im
Online-Shop bestellt werden können.



Notizen

A series of horizontal dotted lines for writing notes, spanning the width of the page.

