

Daniela Huber
Projekt Spanien –
Kinder begegnen einer fremden Kultur

1. Projektunterricht

1.1. Projektbegriff

Unter der Vielzahl der Begriffe, die das Projektlernen charakterisieren, fällt es sehr schwer eine einheitliche Definition von Projektunterricht zu finden. Begriffe wie Projektmethode, Projektunterricht, projektorientierter Unterricht, Projektwoche, projektartiges Lernen und Projektlernen sind zu finden. Es gibt in der Literatur allerdings keine allgemeingültige Definition, die erläutert wann ein Unterricht als Projektunterricht bezeichnet werden kann. Je nach Autor und Literatur werden unterschiedliche Begriffe teils synonym oder aber auch unterschiedlich interpretiert. Knoll erkannte dies richtig und stellte fest: „Niemand weiß heute, was ein Projekt ist.“ (Ipfling, 1991, S. 71)

Eine gute Beschreibung von Projektlernen skizziert H. Röhrs. „Anstoß und Auslösung durch eine lebensnahe (Not-)Situation, Planung und Entwurf in der Gruppe, alters- und fächerübergreifend, Kooperation mit bestehenden polit. bzw. wiss. Gremien, Entwicklung eines realen Lösungsbeitrags, Hineinwirken in die Gemeinde.“ (Jäger, 1998, S. 55) Anhand dieser Merkmale versucht er das Projektlernen von den anderen Richtungen abzutrennen. Eine Ergänzung zu dieser Definition liefert Jäger. „So gesehen ist Projektlernen Erfahrungslernen als handlungsorientiertes Lernen, das von den Erfahrungen und dem Wissen der Schüler ausgeht, neue Erfahrungen ermöglicht, Informationen aufgreift, gegeneinander abwägt, neu strukturiert, Entscheidungen fällt, plant und die

geplante Handlung ausführt, wobei auf jeden Fall der schulische Bereich gesprengt wird.“ (Jäger, 1998, S. 56)

Dem etwas allgemeineren Projektlernens steht die Projektmethode entgegen. John Dewey und William H. Kilpatrick prägten als erste diesen Begriff. Dewey's Projektmethode ist die Methode zur Verwirklichung des pädagogischen und politischen Ziels menschlicher Entwicklung. Konkretisiert werden muss dieser Ziel - Methoden - Zusammenhang im Unterricht der Schule. Frey, der ebenfalls den Begriff der Projektmethode verwendet, reduziert das Projektlernen auf die Methode. „Die Projektmethode gilt ihm als eine Form der lernenden Betätigung, die bildend wirkt.“ (Hänsel, 1988, S. 19). Er unterscheidet sieben wichtige Komponenten, die den Ablauf eines Projektes darstellen. Projektinitiative, Auseinandersetzung mit der Projektinitiative (Projektskizze), gemeinsame Entwicklung des Betätigungsgebietes (Projektplan), Projektdurchführung, Beendigung des Projekts, Fixpunkte und Metainteraktion stellen Schritte im Projektprozess dar. (Hänsel, 1988, S. 19 - 22)

Zur Projektmethode kann man zusammenfassend sagen, dass sie sehr stark auf das methodische Vorgehen des Lehrers zielt. Lebenssituationen sollen erfasst und verbessert werden. Dies muss allerdings nicht unbedingt fächerübergreifend sein und ist auch nicht auf bestimmte Projektthemen fixiert. Dewey bzw. Kilpatrick und Frey verwenden die Projektmethode teils verschieden, wobei Frey den Begriff von Dewey und Kilpatrick übernommen und neu konzipiert hat. Lernen, das nicht voll der Projektmethode nach Frey entspricht, wird vielfach in der Literatur als projektartiges Lernen beschrieben.

Neben dem projektartigen Lernen findet man auch oft den Begriff des projektorientierten Unterrichts vor. Diese Unterrichtsform beschreibt einen Unterricht, in dem nicht alle Merkmale eines Projektunterrichts erfüllt sind. Projektunterricht wird als Ideal der Unterrichtswirklichkeit beschrieben, während das Prinzip, nach dem der Unterricht verändert werden soll, mit dem Begriff des projektorientierten Unterrichts umschrieben wird. Projektunterricht kann man also als Oberbegriff sehen, unter den der projektorientierte Unterricht und die Projektmethode fallen. (Hänsel, 1988, S. 19)

Der Projektunterricht als Unterrichtsideal wird je nach Autor durch verschiedene Merkmale charakterisiert. Flehsig nennt als Merkmale den Umweltbezug, die Problemorientierung, die Integration von Lernen und Handeln, die

fächerübergreifende Information, die Integration von kognitiven, sozialen, affektiven und motorischen Leistungen, die Produktherstellung und die Selbsttätigkeit der Lernenden. Dem gegenüber stehen die Merkmale von Gudjons, der Situationsbezug, Orientierung an den Interessen der Beteiligten, Selbstorganisation und Selbstverantwortung, gesellschaftliche Praxisrelevanz, zielgerichtete Projektplanung, Einbeziehung vieler Sinne, soziales Lernen und Interdisziplinarität als wesentliche Punkte von Projektunterricht sieht. (Hänsel, 1988, S. 17)

Im Gegensatz zur Projektmethode, in der jeder beliebige Inhalt thematisiert werden kann, muss im Projektunterricht ein wirkliches Problem der Schüler dargestellt werden. Zusammenfassend kann Projektunterricht nach Nündel definiert werden, als „Organisation der Lernprozesse in fächerübergreifenden, durch die Bedürfnisse der Schüler und aktuelle Notwendigkeit motivierten Veranstaltungen.“ (Oblinger, u.a.,1985, S. 60) In meinen weiteren Ausführungen werde ich einfachhalber nur von Projektunterricht sprechen, da er als Unterrichtsideal über den anderen Begriffen steht und in der Literatur zusammenfassend alle Projektbegriffe mit einschließt.

Als Sonderform des Projektunterrichts gilt die Projektwoche, bei der die Schüler meist fünf Tage klassen- und jahrgangsübergreifend, selbständig und selbstverantwortlich mit der Unterstützung eines Lehrers an einem selbstgewählten Thema ohne Stundenraster und Notendruck arbeiten. Die Ergebnisse dieser Woche werden anschließend der Öffentlichkeit vorgestellt. (Jäger, 1998, S. 55)

1.2. Historische Wurzeln

Wie sich aus den unterschiedlichen Begriffen und Merkmalen von Projektunterricht ableiten lässt, unterliegt diese Unterrichtsform einer längeren Entwicklung. Projekt und vor allem Projektmethode sind eng verknüpft mit pädagogischen Reformbewegungen in Amerika und Deutschland, bei der Unterricht so gestaltet werden sollte, dass Lernen in und an realen Handlungsabläufen möglich ist. Dewey, der von 1859 bis 1952 in den USA lebte, leitete eine elementary school, die als Laboratory School Geschichte machte.

Deweys Schüler Kilpatrick folgte Deweys Ansätzen und hat maßgeblich den Begriff Projektmethode geprägt. Dewey gilt auch heute noch als wichtigster pädagogischer Theoretiker der Projektidee, obwohl er weder die reformpädagogische Diskussion in Deutschland noch die aktuelle Diskussion um Projektunterricht tiefgreifend beeinflussen konnte. (Hänsel, 1988, S. 15)

Dewey und Kilpatrick vertreten die Richtung des amerikanischen Pragmatismus und gehen vom Ideal des demokratischen Staatsbürgers aus. „Der demokratische Staatsbürger soll als Individuum in der Gesellschaft planvoll handeln können, die reale, gesellschaftliche Situation als Lernfeld betrachten und fähig sein, eigene Lösungen bei individuellen oder gesellschaftlichen Problemen anbieten zu können.“ (Oblinger, u.a., 1985, S. 61) Sie standen somit dem amerikanischen Bildungswesen kritisch gegenüber.

Diese Vorstellung wurde Anfang des 20. Jahrhunderts durch die reformpädagogische Bewegung in Deutschland weiterentwickelt. Eine ganze Reihe von „Modellen“ erprobten diesen Gedanken. Die Arbeitsschulbewegung Kerschensteiners und Gaudigs, der Gesamtunterricht B. Ottos und der Jena - Plan von Petersen vertreten den Projektgedanken in Deutschland. In der Nachkriegszeit nach 1945 wurde der Projektunterricht vernachlässigt und erst in den 60er und 70er Jahren startete man den Versuch den Projektunterricht im staatlichen Schulsystem Deutschlands zu etablieren. Vor allem in alternativen Schulmodellen wurde der Projektunterricht in Form von projektorientiertem Unterricht und Projektwochen teilweise wieder beachtet. (Oblinger, u.a., 1985, S. 61 f.)

Die heutige Projektarbeit zeichnet sich aus durch das Eingehen auf Interessen und Bedürfnisse der Schüler, sowie die Nutzung der jeweiligen Vorerfahrungen. Komplexe Situationen sollen unter Selbständigkeit und Eigenverantwortung von den Schülern gelöst werden. Der Projektunterricht stellt heute eine Alternative zum Buchunterricht dar, bei der durch sinnvolle Stoffauswahl Grundkenntnisse erworben werden sollen. Hier wird wieder deutlich, dass Schülerorientierung, Wirklichkeitsorientierung und Produktorientierung aus dem amerikanischen Projektlernen von Dewey und weiteren Vertretern übernommen wurden. (Ipfling, 1991, S. 72 f.)

Begründung und Ziele des Projektunterrichts

Argumente für den Projektunterricht in der Grundschule liefert unter anderem Nalepa. Kinder in der Grundschule lernen vor allem durch Erfahrung nach Dewey's Methode „learning by doing“. Der Projektunterricht entspricht somit sehr gut den kindlichen Aneignungsmöglichkeiten und erlaubt den Schülern einen ganzheitlichen Zugang zur Welt nach ihren individuellen Interessen und Gefühlen. Die Erfahrungswelt der Kinder wird im Projektunterricht mehr berücksichtigt. Auch die Entwicklungs- und Lernpsychologie liefern ein Argumente für den Einsatz von Projektunterricht. Es wurde nachgewiesen, dass die geistige Entwicklung und das Lernen durch Aufnahme-, Austausch- und Anpassungsprozesse bestimmt werden. Dies spricht ebenfalls für mehr fächerübergreifenden, handlungs- und projektorientierten Unterricht. Nicht zuletzt fordern auch gesellschaftlicher Wandel und veränderte Kindheit ein Umdenken des schulischen Alltags. (Nalepa, 1994, S. 14 ff.)

Statt einer Fülle an Stoff und Faktenwissen sollte man eher die Leistungsfähigkeit und das Leistungsverhalten der Lernenden in den Vordergrund rücken. Beim Projektunterricht können die Schüler nicht nur wesentlich den Lernprozess mitbestimmen, durch Projektlernen wird auch das Denken in Zusammenhängen und Modellen gefördert. Das ist wieder ein Grund dem Projektunterricht auch schon in der Grundschule mehr Beachtung zu schenken. (Ipfling, 1991, S. 73)

Weitere Begründungen für den Einsatz von Projektunterricht findet man bei Kotzian. Die natürliche Begegnung des Schülers mit dem Unterrichtsstoff und die problemhaltige Aufgabe, aus der sich die Projektinitiative ergibt, erfordern einen aktiven Schüler. Projektunterricht ist praxisorientiert, zielgerichtet und vereint Gespräch, Lernen und praktisches Arbeiten. Selbständiges Planen, Entwerfen und Durchführen verlangt gute Zusammenarbeit der Schüler. Die fächerübergreifende Form des Projektunterrichts und das Wechseln der Arbeitsformen motivieren die Lernenden in besonderer Form. Zudem fördern Projekte die Selbstbestimmung und Eigenverantwortung der Schüler, wodurch der Lehrer hinter der Sache und dem Schüler zurücktritt. Projektunterricht ist stark interaktions- und kommunikationsorientiert und fördert somit die soziale Kompetenz der Klasse. In einem solchen Unterricht können auch Neigungen und Fähigkeiten der Schüler miteingebracht werden. All diese Argument und Gründe sprechen für einen Projektunterricht. (Oblinger, 1985, S. 62 f.)

Aus diesen Begründungen ergeben sich somit auch die Ziele und spezifischen Vorteile des Projektunterrichts, die teils in den oben genannten Argumenten schon angesprochen wurden. Kreft fasst die Ziele des Projektunterrichts als Unterricht, der die negativen Aspekte des herkömmlichen Unterrichts überwinden kann, zusammen. „[D]ie Intention des Projektunterrichts ist die Überwindung des Verschulten, von der Lebenspraxis abgeschnittenen, in Fächer aufgespaltenen, entfremdeten und verdinglichten, unfreien und extrinsisch motivierten Lernens durch ein selbstbestimmtes, authentisches Lernen in der Lebenspraxis, durch und für sie.“ (Jäger, 1998, S. 57)

Wesentliche Zielsetzungen dieser Unterrichtsform müssen auf alle Fälle Selbständigkeit, Verantwortung und Berücksichtigung der Interessen und Bedürfnisse der Schüler sein. Auch Aktualitäts- und Situationsbezug, sowie das Miteinanderlernen und die kritische Auseinandersetzung mit dem Thema sind als Ziele anzusehen. Themen- bzw. Projektwahl sollen zunächst frei von fachlichen Eingrenzungen sein und das Ergebnis bzw. der Verlauf müssen dokumentiert werden. Dabei ist immer auf eine Eingrenzung des Themas auf das Machbare zu achten. Ein weiteres wichtiges Ziel des Projektunterrichts ist es auch, die individuellen Vorerfahrungen der Schüler anzuerkennen und sich damit auseinanderzusetzen. Natürlich kann dieser Zielkatalog je nach Autor noch ergänzt und variiert werden. (Ipfling, 1991, S.74)

Auf die besonderen Zielsetzungen und Vorteile der Projektwoche geht Jäger noch genauer ein. Projektwochen haben einen speziellen äußeren Organisationsrahmen, der die Beziehungen der Beteiligten untereinander und zu ihrer Umwelt beeinflusst. Die Vorteile, die sich aus Projektwochen ergeben können sind zum großen Teil von der Lehrperson und der Ausgestaltung abhängig. Somit können Projektwochen einen Beitrag leisten zu einer humanen Schule, zur Lernförderung und Veränderung des Schulalltags und zur modernen Gesellschaft. Nicht zu unterschätzen sind die positiven Folgen für den weiteren Schulalltag nach der Projektwoche. (Jäger, 1998, S. 97)

Projektwochen ermöglichen nicht nur eine tätige und kreative Bezogenheit des Menschen zu seinen Mitmenschen, zu sich selbst und zur Natur, sondern sprechen auch das Gefühl an und verhelfen dem Schüler zur Entfaltung der Vernunft. Produktive Arbeit und gruppensdynamische Prozesse können Fürsorge, Verantwortungsgefühl, Achtung und wissendes Verstehen entwickeln.

Projektwochen lösen beim Schüler Glücksgefühle aus und stärken sein Ich. Somit werden auch Einstellungen und Verhaltensweisen unterstützt, die für eine neue Gesellschaft nötig sind. Dem Schüler werden Erfahrungen vermittelt, um verantwortungsbewusst am Leben der Gemeinschaft teilzunehmen. Indem die Kinder ihre spezifischen Fähigkeiten entdecken, können sie ein stabiles Identitätsgefühl aufbauen. (Jäger, 1998, S. 98 ff.)

„Er kann die Grenzen seines Könnens erfahren und erleben, dass seine Person wichtig ist und sein Tun Auswirkungen haben kann.“ (Jäger, 1998, S. 100) Projektwochen ermöglichen auch ein echtes Engagement und bieten Hilfen zur Sinnfindung. „Ernstcharakter, Bildungswert und Reflexion unterstützen die Entwicklung der Vernunft und tragen somit dazu bei, dass der Schüler lernen kann, die Welt objektiv zu begreifen.“ (Jäger, 1998, S. 100 f.)

In einer Atmosphäre des Vertrauens ohne Noten- und Konkurrenzdruck handeln und lernen die Schüler selbständig. Der Erfahrungsraum der Klasse verändert sich und die Schule wird zugleich nach außen geöffnet. Ohne Angst können die Schüler lernen Unsicherheiten und Veränderungen zu ertragen und durchzustehen, wodurch Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen aufgebaut wird. Bei einem hohen Grad an Individualisierung kommt es zur allseitigen Entwicklung der Persönlichkeit. In einer sozial förderlichen Schulumwelt kommt Interesse für die Probleme und Sorgen der Mitschüler auf, was in hohem Maße die Kooperationsbereitschaft und Hilfsbereitschaft fördert. Solidarität und Verantwortungsgefühl tragen dabei wesentlich zur sozialen Erziehung bei. (Jäger, 1998, S. 101 f.)

Durch ganzheitliche Erfahrungen werden auch verschiedene Aspekte der Intelligenz gefördert und die Vernunft entwickelt. Bei Projektwochen können die Schüler größtenteils bei Auswahl, Planung und Durchführung des Projektes mitbestimmen. So kommt Freude am Lernen auf und ein Gefühl für die Realität wird entwickelt. Dadurch, dass bei Projektwochen viel Raum für Phantasie geschaffen wird, fördert dies auch die Kreativität. Konsumentenhaltung und Passivität werden vermieden und dafür vermehrt auf Schüleraktivitäten gesetzt. Durch fehlenden Notendruck lernen und arbeiten die Schüler entspannter und bauen eine kooperative Haltung zur Natur auf. (Jäger, 1998, S. 104 f.)

Die motivationsfördernde Wirkung von Projektwochen nimmt einen hohen Stellenwert ein. Das „Neue“ reizt die Schüler und erhöht ihre Neugier. Gerade die

Aussichten auf Zustimmung und Anerkennung bei der Präsentation der Ergebnisse steigern zusätzlich die Motivation. Vor allem die angstfreie Atmosphäre und die Möglichkeit zur Selbst- und Mitbestimmung fördern das Lernen. Durch Wahl des Themas und individuelles Arbeitstempo wird die Lernfähigkeit jedes einzelnen individuell berücksichtigt. Theorie und Praxis sind in der Projektwoche eng miteinander verbunden und erlauben es dem Schüler viel Eigeninitiative zu entwickeln. Das Selbstbewusstsein wird erhöht und positive Selbsteinschätzung aufgebaut. (Jäger, 1998, S. 106 ff.)

Durch den Ernstcharakter der Situation lernen die Schüler nachhaltiger und mit größerem Eifer. Projektwochen verhelfen der Klasse das Lernen zu lernen und somit einen lebenslangen Lernprozess in Gang zu setzen. Sprach- und Planungskompetenz werden gefördert und Sachkompetenz vermittelt. Der Schüler „[...] lernt, Widerstände zu überwinden, durchzuhalten, übt sich so in Selbstdisziplin und erweitert seine Frustrationstoleranz; über die selbstgesteckten Ziele, die konkrete Arbeit und die darin enthaltenen Widerstände erfährt er seine eigenen Möglichkeiten und Grenzen; im sozialen Bereich werden beim Schüler Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit verstärkt und damit positives soziales Verhalten angebahnt.“ (Jäger, 1998, S. 110)

Projektwochen haben aber auch Auswirkungen auf das Leben in der Gesellschaft, indem sie solidarisches Handeln fördern, das für das Zusammenleben in der Gemeinschaft wichtig ist. Es wird ein Bezug hergestellt zur Umwelt, so dass dadurch Interesse und Verständnis für sie geweckt werden kann. Auch kreative Phantasie und Lösungskompetenz sind für unsere Gesellschaft heute unentbehrlich. Projektunterricht fördert Urteils- und Handlungsfähigkeit, indem er Möglichkeiten zur Autonomie und Selbstbestimmung schafft. „Die Projektwoche kann außerdem zu einem echten Lernfeld für Demokratie werden, weil sie Chancenausgleich ermöglicht.“ (Jäger, 1998, S. 115)

Abschließend sei noch auf die positiven Auswirkungen von Projektwochen auf den folgenden Schulalltag hingewiesen. Das soziale Klima und die Schulatmosphäre werden verbessert und das Lehrer - Schüler - Verhältnis gestärkt. Gerade in Projektwochen erfüllt die Schule ihre Aufgabe der Personalisation, Sozialisation und Enkulturation des Schülers. Der Unterricht wird offener für freie Unterrichtsformen und motiviert die Klasse auch über das Projekt hinaus zu aktivem und motiviertem Lernen. „Das Miteinander der Schüler in der

Schule kann sich verstärken infolge der vielfältigen Sozialformen und der klassenübergreifenden Gruppenzusammensetzung.“ (Jäger, 1998, S. 111 ff.)

1.4. Merkmale und Kriterien von Projektunterricht

Ebenso wie bei der Vielzahl von Projektbegriffen, gibt es auch bei den Merkmalen und Kriterien von Projektunterricht keine einheitliche Festlegung. Welche Merkmale ein Unterricht erfüllen muss, um Projektunterricht zu sein, ist auch hier von Autor zu Autor verschieden. Einige Autoren benutzen zur Überprüfung des Projektunterrichts so genannte Merkmalkataloge anhand derer man einen Unterricht überprüfen kann. Eine andere Variante sind die charakteristischen Stufen bzw. Schritte, die ein Unterricht erfüllen muss, um Projektunterricht genannt werden zu dürfen.

Nach Flechsig soll der Projektunterricht folgende Merkmale aufweisen. Er muss Umweltbezug und Problemorientierung enthalten und das Lernen und Handeln ineinander integrieren. Durch die Integration von kognitiven, sozialen, affektiven und motorischen Leistungen sollen fächerübergreifende Informationen vermittelt werden. Auch die Produktherstellung und die Selbsttätigkeit der Lernenden müssen berücksichtigt werden. (Hänsel, 1988, S. 17)

Einen weiteren Merkmalkatalog zur Beschreibung von Projektunterricht stellt Gudjons zusammen. Gudjons fügt allerdings dazu, dass dieser Merkmalkatalog nur zur ersten Orientierung dient und nicht alle zehn Merkmale exakt eingehalten werden müssen. Ein wichtiges Merkmal ist der Situationsbezug, der besagt, dass eine Sachlage oder Situation ein echtes Problem darstellen muss, das eine Fülle von Aufgaben beinhaltet. Die Situation muss den Erwerb von Erfahrungen ermöglichen und möglichst nah an der Situation der Schüler sein. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Orientierung des Projektthemas an den Interessen der Beteiligten. Unterricht muss zu einem interessevermittelnden Prozess werden und bei der Klasse Interesse wecken können. (Hänsel, 1988, S. 17)

Selbstorganisation und Selbstverantwortung sind ebenfalls wichtige Merkmale von Projektunterricht. Die Planung soll dabei nicht nur vom Lehrer ausgehen, sondern muss die Handlungen und Meinungen der Schüler mit einbeziehen. Das Merkmal der gesellschaftlichen Praxisrelevanz bezieht sich auf den

Ernstcharakter des Projektunterrichts. Dieser Unterricht soll somit auch sich selbst zum Gegenstand haben mit dem Ziel Veränderungen in Schule und Unterricht herbeizuführen. Ein weiteres Merkmal ist die zielgerichtete Projektplanung, die das planvolle Handeln in den Mittelpunkt stellt. Projekte dienen nicht dem Selbstzweck, sondern sind immer auf ein Ziel hin geplant. Ein konkretes Ziel vor Augen motiviert die Schüler zusätzlich. Trotzdem muss sich der Lehrer im Klaren sein, dass auch beim Projektunterricht nicht alles exakt planbar ist. (Hänsel, 1988, S. 17)

Einbeziehung vieler Sinne meint hier Kopf, Gefühl und die Sinnesorgane im Projektunterricht möglichst vielfältig anzusprechen. Die Wirklichkeit wird nicht nur theoretisiert, sondern handelnd unter Einbeziehung vieler Sinne erfahren und gestaltet. Ein wichtiges Merkmal ist nach Gudjons auch das soziale Lernen. Die Zusammenarbeit erfordert von den Schülern gute Koordination und Kooperation. Gegenseitige Rücksichtnahme und Kommunikation untereinander fördern das Lernen voneinander und miteinander. Nicht nur das Produkt muss den Handlungsprozess bestimmen, sondern auch die Erziehung zu planungs-, handlungs- und kooperationsfähigen Schülern. Als letztes Merkmal bleibt noch die Interdisziplinarität zu nennen. Um eine komplexe Aufgabe zu begreifen, müssen die verschiedenen Fächer und Fachbereiche kooperieren. Projektunterricht überschreitet Fächergrenzen und erfordert somit die Integration verschiedener fachlicher Aspekte zu einem Ganzen. (Hänsel, 1988, S. 17)

Wie man schon bei Flehsig und Gudjons sieht schwanken die aufgeführten Merkmale von Katalog zu Katalog. Viele der aufgelisteten Merkmale umschreiben oft wünschenswerte Prinzipien und Ziele eines jeden schulischen Lernens. Wenn man nur dann von Projektunterricht sprechen darf, wenn alle Merkmale erfüllt sind, dann kann es keinen solchen Projektunterricht geben. Keiner könnte behaupten mit seinem Unterricht all diesen Kriterien gerecht zu werden. Eine weitere Möglichkeit Projektunterricht zu charakterisieren ist der Versuch Projektunterricht über seine Stufen bzw. Schritte zu bestimmen. (Hänsel, 1988, S. 18 f.)

Frey unterscheidet sieben Komponenten, die stufenweise den Idealablauf eines Projekts darstellen. „Projektinitiative, Auseinandersetzung mit der Projektinitiative (Projektskizze), gemeinsame Entwicklung des Betätigungsgebietes (Projektplan), Projektdurchführung, Beendigung des

Projekts, Fixpunkte [und] Metainteraktionen“ sind die idealisierten Schritte im Projektprozess. (Hänsel, 1988, S. 20) Ein Problem bei Frey stellt die Reduzierung des Projektlernens auf die Methode dar. Der Lerninhalt und der institutionelle Kontext bleiben unberücksichtigt.

Die beste Möglichkeit den Projektunterricht und vor allem die Projektwochen zu charakterisieren sind die Projektkriterien von O. Jäger. Die Kriterien sollen einen Orientierungsrahmen für Reflexion und Diskussion der Aspekte einer Projektwoche bieten. Sie dienen als Hilfe bei der Planung und Durchführung von Projektwochen. Anhand der Kriterien kann Projektunterricht aber auch beurteilt und analysiert werden. Mängel und Schwächen können so aufgezeigt und verbessert werden. „Bei der Darlegung der wichtigsten Projektkriterien wird deutlich, dass sie alle gleichzeitig in der Projektwoche zu erreichen sind; im projektorientierten Unterricht dagegen können einzelne, aber nicht alle Kriterien erreicht werden (quantitativer Aspekt).“ (Jäger, 1998, S. 62)

Trotzdem kann selbst die beste Projektwoche nie vollkommen alle aufgeführten Kriterien verwirklichen. Alle Kriterien sind miteinander verbunden, so dass keines entbehrlich ist. Projektkriterien nach Jäger sind: Mitbestimmung, Wahlfreiheit, Selbstbestimmung, Öffentlichkeitsbezug, Bildungswert, Ernstcharakter, exemplarischer Charakter, ganzheitlicher Aspekt, Rhythmisierung, soziale Erziehung, Überschaubarkeit, Erfolgserlebnis, Dokumentation und Reflexion. (Jäger, 1998, S. 96)

Mitbestimmung, Wahlfreiheit und Selbstbestimmung bedeutet von Schülerinteressen auszugehen und die Schüler zu Selbsttätigkeit und Selbsterziehung aufzufordern. Der Klasse muss dabei Initiative, Planung und Verantwortung bei der Durchführung übertragen werden, damit sie lernt Probleme selbständig anzugehen und Lösungen zu finden. „Lernen wird gefördert, wenn der Lernende den Lernprozess verantwortlich mitbestimmt, wenn er seine eigenen Lernquellen entdeckt, seine eigenen Probleme formuliert. Selbstiniziertes Lernen, das die ganze Person des Lernenden, seine Gefühle wie seinen Intellekt mit einbezieht, ist am eindringlichsten, seine Ergebnisse am dauerhaftesten.“ (Jäger, 1998, S. 63)

Das Kriterium Öffentlichkeitsbezug bedeutet, das Lernen in einen Lebenszusammenhang zu stellen und das Produkt der Woche anschließend der Öffentlichkeit vorzustellen. „Die Aspekte Aktualität und Standortbezogenheit

sollen daran erinnern, dass für den Schüler aktuelle Dinge wichtig sind, die er an seinem Ort in der Lebenswirklichkeit erforschen und verbessern möchte.“ (Jäger, 1998, S. 66 f.) In der Projektwoche werden gegenwärtige Probleme und Interessen der Klasse erlebt und diskutiert. Somit wirkt eine Projektwoche der Verschulung des Lernens entgegen.

Bildungswert meint, die Ziele von Bildung wie etwa Selbstbestimmungsfähigkeit, Persönlichkeitsentwicklung und Entwicklung von Vernunft durch Projektwochen zu erreichen. Nach Jäger sollen die Schüler befähigt werden zu „Selbstbestimmung und Entwicklung von Lebens - Sinnbestimmung, Anerkennung dieses Anspruchs für alle Menschen, Mitverantwortung für Mitmensch, Ökonomie, Gesellschaft, Politik und Kultur, die eigenen Ansprüche und die der Mitmenschen und Gesellschaft in eine vernünftige Relation bringen.“ (Jäger, 1998, S. 71)

Die Schüler sollen bei Projekten Erfahrungen mit Ernstcharakter in und mit ihrer Lebenswelt sammeln können und das dadurch Gelernte anwenden können. Es geht also nicht um scheinbare Probleme, wie es im üblichen Unterricht oft der Fall ist, sondern hier müssen echte Probleme gelöst werden. Der Ernstcharakter einer Situation fördert zudem die Zufriedenheit und Lernfreude aller Beteiligten. „Durch den Ernstcharakter können die Schüler sich selbst oder ihr Tun als bedeutungsvoll erleben, was ihnen zur Identitätsfindung helfen kann und damit zu ihrer seelischen Gesundheit beiträgt.“ (Jäger, 1998, S. 75)

Ein weiteres wichtiges Kriterium für Projektunterricht und vor allem Projektwochen ist der exemplarische Charakter. Nach Jäger will das exemplarische Prinzip „im Gegensatz zum systematischen Unterricht, an typischen Beispielen dem Schüler grundlegende Einsichten vermitteln, am einzelnen Gegenstand in die Tiefe dringen, so dass das Ganze sichtbar und erfahrbar wird, und ein Transfer von einem Gegenstand auf den anderen möglich wird.“ (Jäger, 1998, S. 77) Das bedeutet, dass nicht versucht wird alle Aspekte eines Themas möglichst umfassend zu vermitteln, sondern dass beispielhaft bestimmte Punkte herausgearbeitet und vertieft werden.

Mit dem ganzheitlichen Aspekt versucht man der Fächeraufteilung in der Schule durch Projektwochen gezielt entgegen zu wirken. Die Lebenswirklichkeit stellt sich den Schülern ganzheitlich und nicht in isolierter Form dar. Die Lernenden haben so die Möglichkeit besser Assoziationen herzustellen und Systemdenken zu

entwickeln. Mit Ganzheitlichkeit meint man aber auch durch verschiedenartige Tätigkeiten den Menschen als Ganzes zu sehen und ihn ganzheitlich mit Kopf, Herz und Hand anzusprechen. (Jäger, 1998, S. 79 f.)

Weitere wichtige Projektkriterien sind die Rhythmisierung des Unterricht bzw. der Woche und die soziale Erziehung. Die verschiedenen Tätigkeiten innerhalb einer Schülergruppe sollen sich abwechseln und einen Rhythmus von Spannung und Entspannung ermöglichen. Des weiteren trägt Projektunterricht auch wesentlich zur Sozialerziehung bei. Die Schüler lernen im gemeinsamen Arbeiten sich durchzusetzen, Verantwortungsbewusstsein und Selbstbewusstsein zu entwickeln und werden zudem zu einer besseren Kooperation befähigt. Projektwochen ermöglichen ebenfalls die Integration lernschwächerer und auffälliger Kinder. Solche Projektwochen leisten nicht zuletzt auch einen großen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler.

Das Kriterium der Überschaubarkeit ist vor allem bei Projektwochen gegeben. Die Klasse hat eine Woche lang einen bestimmten Raum zur Verfügung, in dem sie alles stehen und liegen lassen kann. Solch eine Woche ist für Schüler und Lehrer eine überschaubare Einheit, in der weder örtlich noch zeitlich Beschränkungen bestehen. Überschaubarkeit bezieht sich aber nicht nur auf die Zeitspanne und den Ort des Projektes, sondern auch auf die gesteckten Ziele und Inhalte, die von der Menge her auch überschaubar bleiben müssen. Nur wenn die Ziele auch erreichbar sind, werden die Schüler zum Arbeiten motiviert. (Jäger, 1998, S. 86 f.)

Ein sehr wichtiges Kriterium ist das Erfolgserlebnis für die Schüler. Es geht zum Teil schon unmittelbar von der Begegnung mit der Sache und der Produktherstellung aus. Bei erreichbaren Zielen kann sich das Erfolgserlebnis schnell einstellen und motiviert die Schüler zu weiteren Projekten. Unter anderem auch durch die Dokumentation des Erreichten erhält die Klasse Anerkennung und wird in ihrem Tun bestätigt. Bei Dokumentationen haben die Schüler die Möglichkeit sich und ihr Arbeiten mit Hilfe von Ständen und Wandzeitungen zu präsentieren. Dadurch, dass die Eltern so auch einen Einblick in den Unterricht gewinnen können, verbessert sich das Klima zwischen Schule und Elternhaus. (Jäger, 1998, S. 88 ff.)

Als letztes Kriterium für Projektunterricht und Projektwochen ist die Reflexion zu nennen. Man unterscheidet zwischen Reflexionen innerhalb der Projektwoche, bei

der die einzelnen Schülergruppen über ihren Stand berichten, und Abschlussreflexionen unmittelbar nach dieser Woche. Hier wird gemeinsam überprüft inwieweit die gesteckten Ziele erreicht wurden und ob es zu einem Lernzuwachs im kognitiven, sozialen, emotionalen Bereich und im Verhalten gekommen ist. „In der Reflexionsphase nach der Projektwoche wird auch gemeinsam erörtert, welche Fehler bzw. Verbesserungen bei der nächsten Projektwoche berücksichtigt werden sollten.“ (Jäger, 1998, S. 94) Der Lehrer muss sich dabei auch selber fragen, was er erreicht hat und was es noch zu verbessern gäbe. Abschließend sollten alle beteiligten Lehrer im Kollegium gemeinsam das Projekt reflektieren.

1.5. Voraussetzungen und Grenzen des Projektunterrichts

Projektunterricht und Projektwochen als Sonderformen im Unterrichtsalltag erfordern bestimmte Voraussetzungen vor allem beim Lehrer. Der Lehrer muss als Lernpartner die Schüler wertschätzen und ihre individuellen Leistungen angemessen würdigen. Dabei soll aber eine Gängelung vermieden werden. Bastian sagt „dass es zunächst Aufgabe des Lehrers bleibt die Initiative zu ergreifen, die Diskussion zu strukturieren, die Schüler auf Freiräume hinzuweisen, die Schüler zu ermutigen, sich in ungewohnte Gefilde vorzuwagen, den Schülern Verfahren vorzuschlagen, die ihnen helfen, ihre Interessen/ Themenwünsche zu sortieren und zu gewichten.“ (Ipfling, 1991, S. 76)

Beim Projektunterricht spielen auch die Erfahrungen und Einstellungen des Lehrers eine große Rolle. Entscheidend ist, welche Vorstellung der Lehrer selber von Erziehung hat. Er soll den Lernenden als erziehungsbedürftiges Wesen verstehen, der sich in einem aktiven Prozess die Menschen und die Welt aneignet. Auch eine offene Vorstellung von Unterricht ist erforderlich, bei der der Lehrer flexibel auf Schülerinteressen und -neigungen eingehen kann. Nicht zuletzt muss er eine schülerorientierte Vorstellung seiner Tätigkeit haben. Es liegt somit viel an der Anstrengung und Motivation des Lehrers den Unterricht als Erziehung zu gestalten. (Hänsel, 1988, S. 33 f.)

Die Aufgaben des Lehrers im Projektunterricht beziehen sich auf die inhaltliche und methodische Dimension des Unterrichts. Inhaltlich meint die Aufgaben im

Projektunterricht als Unterricht von bestimmter Form. Der Lehrer muss eine wirkliche Sachlage auswählen, die für die Klasse ein echtes Problem darstellt. Er muss dazu die sozialen Lebenszusammenhänge und Lebensräume der Schüler erkunden, um so ihre wirklichen Interessen und Probleme herauszufinden. Allerdings dürfen oder können viele Probleme in der Schule gar nicht bearbeitet werden. Der Lehrer sollte auch seine eigenen Interessen und Probleme überprüfen, ob diese nicht auch für die Schüler relevant sind. (Hänsel, 1988, S. 40)

Anschließend muss er einen gemeinsamen Plan zur Problemlösung entwickeln. Der Lehrer braucht hierfür ein flexibles Planungsverhalten und darf aber auch nicht völlig seine Lehrerrolle ablegen und zu gleichberechtigtem Partner der Schüler werden. „Es geht darum, sich [...] so flexibel wie möglich auf die unmittelbare Situation mit den Schülern einzulassen und zwischen dem Unterrichtsanspruch und der Überwindung von Unterricht zu balancieren.“ (Hänsel, 1988, S. 41) Es folgt dann die handlungsbezogene Auseinandersetzung mit dem Problem. Man darf sich dabei aber nicht auf die schulüblichen Formen beschränken, sondern muss alle Sinne herausfordern. Es geht im Projektunterricht unter anderem auch um eine Veränderung der Unterrichtswirklichkeit. Der Projektprozess darf sich allerdings nicht verselbständigen und der Weg muss immer auch das Ziel sein. „Um handlungsbezogene Formen der Problemauseinandersetzung herstellen zu können, ist es wichtig, Kinder in außerschulischen Lebenszusammenhängen zu beobachten.“ (Hänsel, 1988, S. 42) Die dann gefundene Problemlösung muss an der Wirklichkeit überprüft werden. Der Lehrer hat nun die Aufgabe gemeinsam mit den Schülern die gefundene Problemlösung umzusetzen, um eine Veränderung der Umwelt zu erreichen. Der zweite Aufgabenkomplex des Lehrers bezieht sich auf die Methodik. Er muss die eigenen Voraussetzungen und die institutionellen Rahmenbedingungen des Unterrichts überprüfen und auf ihre Veränderbarkeit im Projektprozess hin befragen. Anschließend kann er das Ziel des Projektes und die Projektbedingungen bestimmen, wobei zu beachten ist, dass das Projekt nicht nur als Mittel zum Zweck zu sehen ist. „Lehrer müssen sich deshalb im Projektprozess nicht nur fragen, was die Schüler über ein bestimmtes Problem lernen sollen, sondern auch, inwiefern sie sich als Lehrer im und durch Projektunterricht verändern wollen.“ (Hänsel, 1988, S. 43)

Hänsel bezieht die Voraussetzungen für Projektunterricht auf drei Aspekte, die erfüllt sein müssen. Zum einen muss Projektunterricht geplant und inhaltlich bestimmt sein, wie jede andere Unterrichtsform auch. Außerdem muss dieser Unterricht eine bestimmte Form aufweisen, indem er einen genauen Anfang und ein festgelegtes Ende hat und sich somit theoretisch und praktisch von anderem Unterricht unterscheidet. Als letztes sagt Hänsel, dass Projektunterricht eine besondere Unterrichtsform darstellt und somit eine Art Grenzform von Unterricht ist. (Hänsel, 1988, S. 31)

Aus diesen Voraussetzungen ergeben sich somit auch die Grenzen von Projektunterricht. Projektlernen ist eine große Herausforderung nicht nur für die Lehrer und Schüler, sondern auch für die Eltern und die Schule als Institution. Werden die Eltern nicht eingehend informiert, kommen Zweifel auf und Umsetzungsprobleme können auftreten. Schwierigkeiten kann es auch bei einzelnen Kindern geben, wenn die wichtigen Voraussetzungen wie Neugier, Offenheit und Zuversicht bei der Klasse fehlen. So kann es beim Projekt zu Konflikten mit Arbeitspartnern kommen und die Motivation kann verloren gehen. Auch die Schule selber kann zu Problemen führen, wenn die Kooperation mit den Kollegen nicht klappt oder die entsprechenden Räumlichkeiten, Lern- und Arbeitsmittel fehlen. (Nalepa, 1994, S. 23 f.)

Projektunterricht ist ein erheblich aufwendiger Unterricht, als der normale Schulalltag. Materialien müssen bereitgestellt werden und das Verhalten der gesamten Klasse muss dem Lehrer sehr gut bekannt sein. Auch treten mitunter unüberbrückbare, organisatorische Probleme auf. Stundenplanänderungen, fächerübergreifende Absprachen mit Kollegen und die Fähigkeit zur Zusammenarbeit im Lehrerteam setzen dem Projektunterricht viele Grenzen. Auf Seiten der Schüler sind Erfahrungen mit kooperativen Arbeitsformen nötig, um sinnvoll arbeiten zu können. (Oblinger, 1985, S. 65 f.)

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Grenzen des Projektunterrichts dort anzusiedeln sind, wo andere Unterrichtsformen ihren berechtigten Stellenwert haben. Projektorientierter Unterricht muss immer auch durch Elemente des Lehrgangs, Übungsphasen und „normaler“ Wissensvermittlung ergänzt werden. Zeitmangel und -druck, sowie Organisationsprobleme und hoher Arbeitsaufwand für den Lehrer verhindern oft das Durchführen von Projekten. Des Weiteren ergibt sich ein Problem bei der Leistungsmessung der Ergebnisse, da schwer

festzustellen ist, was der einzelne Schüler im Projekt wirklich gelernt hat. Eine weitere Grenze ist die Gefahr der einseitigen Spezialisierung bei den Schülern, dadurch dass sie meist nur nach ihren Interessen und Neigungen arbeiten. Selbst ein guter Projektunterricht kann dem Lehrer nie eine 100-prozentige Erfolgsgarantie geben. (Frey, 1995, S. 208 ff.)

1.6. Projektphasen

Auch bei den Projektphasen ergibt sich das Problem, dass je nach Autor und dessen Auffassung von Projektunterricht unterschiedliche Phasenabfolgen im Projektprozess beschrieben werden. Jedoch lassen sich bei jedem Autor die Phasen Planung, Durchführung und Reflexion erkennen. Ipfling unterscheidet vier Projektphasen. Am Anfang steht die Zielsetzung, bei der sowohl spontane Ideen, als auch längerfristige Ziele von den Schülern und bzw. oder vom Lehrer ausgehen können. Hier müssen Dauer und Umfang festgelegt und die personellen, sächlichen Ressourcen, sowie der nötige Aufwand überdacht werden. Dieser Phase schließt sich die Projektplanung an. Die Teilnehmer entwickeln gemeinsam einen Plan über das, was erreicht werden soll und welche Materialien gebraucht werden. (Ipfling, 1991, S. 76)

Bei der Ausführung betont Ipfling, dass alle Teilnehmer regelmäßig im Plenum zusammenkommen sollen, um sich gegenseitig auszutauschen, zu informieren und zu reflektieren. In der abschließenden Phase der Überprüfung äußern sich Schüler und Lehrer kritisch zum Prozess und den erreichten Ergebnissen. Wichtig ist hier auch die Dokumentation der Projektergebnisse, um sie der inner- und außerschulischen Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Gerade am Ende eines Projektes ist es sinnvoll das gesamte Vorhaben noch mal in den Blick zu nehmen. (Ipfling, 1991, S. 77)

Eine ähnliche Phaseneinteilung findet man bei Nalepa. Die Wahl des Themas steht am Anfang der Projektplanung. Hier soll sich der Lehrer an den individuellen Belangen der Klasse orientieren, aber auch die fachlichen Belange des Lehrplans nicht außer acht lassen. Es gilt einen Interessenausgleich zwischen fachlichen und persönlichen Bedürfnissen herzustellen. Bei der Wahl des Themas muss man auch berücksichtigen, dass verschiedene fachliche Punkte auf

unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen zur Bearbeitung möglich sein sollen. „Projekte im Unterricht sollen etwas mit der konkreten Lebenswirklichkeit, aktuellen Problemen und Fragestellungen, dem entwicklungsbedingten Erkenntnisinteresse der Kinder zu tun haben.“ (Nalepa, 1994, S. 16)

Der Themenwahl schließt sich die Projektskizze an, die alle wichtigen Angaben zu organisatorischen und inhaltlichen Fragen enthalten soll. Sie stellt eine Art Wegbegleiter dar und skizziert Schwerpunkte, Fragen, Probleme, Organisation und Ziel des Projektes. Die anschließende Phase der Projektdurchführung beinhaltet alle Aktivitäten, die auf das Projektziel hin ausgerichtet sind. Dies ist für Lehrer und Schüler die arbeitsintensivste Zeit. Es muss vorher genau festgelegt sein, wer welche Aufgaben übernimmt, wie der Zeitrahmen gesteckt ist, welche Arbeitsformen zum Einsatz kommen, welche Arbeitsmittel zur Verfügung gestellt werden müssen und wie die Ergebnisse dokumentiert werden. Der Lehrer hat hier die Aufgabe Aktivitäten zu beobachten, Schüler zu beraten, Probleme zu erkennen und entsprechend zu helfen, Ergebnisse auszuwerten, geeignete Lernangebote zu bieten und Hilfestellungen zu leisten. (Nalepa, 1994, S. 19 ff.)

Wenn dann das Projektziel erreicht wird, ist das Projekt beendet. Für die Abschlussaktion müssen Überlegungen stattfinden zu Ort, Zeitpunkt, Platzbedarf und Ausstellungsflächen. Gerade diese Dokumentation der Ergebnisse ist sehr wichtig für die Kinder, um ihre geleistete Arbeit anzuerkennen. Die letzte Phase ist die Projektreflexion. Hier wird geklärt, ob die gesteckten Ziele erreicht wurden, welche Probleme aufgetreten sind, welche Strategien zur Lösung ausprobiert wurden und was gut geklappt hat bzw. was beim nächsten Projekt verbessert werden müsste. „Der Sinn einer solchen Reflexion liegt darin, den Arbeitsprozess in seinen unterschiedlichen Facetten transparent und bewusst zu machen.“ (Nalepa, 1994, S. 23)

Frey dagegen unterscheidet sieben Komponenten, die den idealen Projektablauf darstellen sollen. Wie schon oben genannt sind dies: Projektinitiative, Auseinandersetzung mit der Projektinitiative (Projektskizze), gemeinsame Entwicklung des Betätigungsbereiches (Projektplan), Projektdurchführung, Beendigung des Projekts, Fixpunkte und Metainteraktion. Mit diesen Komponenten lässt sich somit nicht nur Projektunterricht charakterisieren, sondern auch in Phasen einteilen. (Hänsel, 1988, S. 20)

„Ein Mitglied der Lerngruppe oder ein Außenstehender regt ein Projekt an. Der Betreffende äußert eine Idee, ein bemerkenswertes Erlebnis, einen Betätigungswunsch, skizziert eine Aufgabe oder macht auf ein Kulturgut aufmerksam.“ (Frey, 1995, S. 63) Die Projektinitiative ist also ein Angebot an die Projektteilnehmer. Ob daraus dann wirklich ein Projekt entsteht wird in dieser Phase ausdiskutiert. Charakteristisch für die Projektinitiative ist die offene Ausgangssituation, die noch keinen Bildungswert für die Beteiligten hat. Gegenstand einer Projektinitiative können somit alle Erscheinungen des Lebens und der Umwelt sein. (Frey, 1995, S. 63)

Die Projektskizze ist das Ergebnis der Auseinandersetzung mit der Projektinitiative in einem vorher vereinbarten Rahmen. Zunächst einigen sich die Beteiligten auf einen zeitlichen Rahmen für die Auseinandersetzung mit der Projektinitiative. Zeitpunkt und Zeitlimit, sowie Spielregeln für die Auseinandersetzung werden festgelegt. Anschließend folgt die eigentliche Auseinandersetzung mit der Initiative. Auf einer gemeinsamen Verständigungsbasis werden Thema und Projekt ausgehandelt und festgehalten. Hierauf wird ein Projektplan erstellt, der konkrete Arbeitsformen und Tätigkeiten der Schüler bestimmt und den Zeitrahmen festsetzt. „[Er] dient dazu auszumachen, wer etwas tut, wie jemand etwas tut und unter Umständen auch, warum jemand etwas tut.“ (Frey, 1995, S. 66)

In der Projektdurchführungsphase findet eine intensive Aktivität und Auseinandersetzung mit dem Thema statt. „Grundsätzlich kann jede Form von Tätigkeitsorganisation vorkommen: Einzeltätigkeit, Tätigkeit in kleineren und größeren Gruppen; steuernde, kontrollierende, zuliefernde, ausführende Tätigkeiten. Möglich sind zeitweise auch vorwiegend körperliche oder geistige Tätigkeiten. Es müssen nicht immer alle alles und darüber hinaus noch gemeinschaftlich tun. Arbeitsteilung ist möglich.“ (Frey, 1995, S. 68)

Der Abschluss des Projektes kann nach Frey auf drei Arten geschehen. Zum einen kann der Abschluss bewusst sein und eine Veröffentlichung oder Dokumentation der Ergebnisse zum Ziel haben. Als zweite Möglichkeit kann am Ende die Projektinitiative wieder aufgegriffen und der Anfang mit dem Endstand verglichen werden. Durch diese Rückkopplung kann das gesamte Projekt kritisiert und reflektiert werden. Die letzte Art, das Projekt zu beenden, ist es das Projekt einfach auslaufen und in den Alltag münden zu lassen. (Frey, 1995, S. 68 f.)

Die Phasen Fixpunkte und Metainteraktion können je nach Bedarf im Verlauf eines Projektes auftreten. Vor allem bei längeren und größeren Projekten ist der Fixpunkt ein Mittel, um der Orientierungslosigkeit und fehlenden Abstimmung entgegenzuwirken. Wenn nötig kann er als „organisatorische Schaltstelle“ eingeschoben werden und gibt den Beteiligten die Möglichkeit sich gegenseitig über ihre Tätigkeiten zu informieren und die nächsten Schritte zu organisieren. Die Metainteraktion ist eine Art Zwischengespräch, bei dem sich die Schüler und der Lehrer mit den aufgetretenen und vorhersehbaren Problemen im Umgang miteinander beschäftigen können. In dieser Pause sollen sich alle mit ihrem eigenen Tun auseinandersetzen und darüber sprechen. (Frey, 1995, S. 69 f.)

2. Interkulturelle Erziehung

2.1. Begriffsklärung und Entwicklung der interkulturellen Erziehung

Der Begriff „interkulturell“ wird in der Literatur oft gleichgesetzt mit „multikulturell“, „bikulturell“, „transkulturell“ und „multiethnisch“, oder mit der Ausländerpädagogik in Verbindung gebracht. Beim Begriff der „interkulturellen Erziehung“ findet man auch keine einheitliche Definition in der Literatur. Hohmann definiert die interkulturelle Erziehung folgendermaßen. „[Interkulturelle Erziehung fordert] die Einbeziehung der lebendigen Migrantenkultur in den Bildungsprozess der ausländischen Kinder und Jugendlichen und wendet sich gegen eine Stigmatisierung der Herkunftskultur und Migrantenkultur, aber auch gegen eine starre Fixierung der Ausländer auf die Kultur des Herkunftslandes.“ (Hug, 1994, S. 48)

Der Begriff der „interkulturellen Erziehung“ wird auch oft mit dem aus dem Englischen stammenden Begriff „multicultural education“ gleichgesetzt. In der pädagogischen Fachsprache wird sowohl die Bezeichnung „interkulturell“ als auch die Bezeichnung „multikulturell“ verwendet. Hohmann und weitere Autoren möchten „die beobachtbare gesellschaftliche Situation und die sich darin anzeichnenden Entwicklungsprozesse, soweit sie unter dem Einfluss der Migration stehen, als ‘multikulturell’ bezeichnen, das Attribut ‘interkulturell’ dagegen zur Bezeichnung der pädagogischen, politischen und sozialen Zielvorstellungen und Konzepte verwenden.“ (Auernheimer, 1995, S. 1)

Man kann also zusammenfassend sagen, dass es bei der interkulturellen Erziehung um die pädagogische Vermittlung des Miteinanders von Kulturen geht, während sich multikulturelle Erziehung eher auf das Nebeneinander der Kulturen bezieht. Dadurch ist interkulturell also nicht bedeutungsgleich mit multikulturell zu setzen. Statt „interkultureller Erziehung“ wird heutzutage auch oft die Bezeichnung „interkulturelle Bildung“ synonym verwendet. Die interkulturelle Erziehung bzw. Bildung nimmt jedoch immer Bezug auf die „multikulturelle Gesellschaft“. (Auernheimer, 1995, S. 2 f.)

Die interkulturelle Erziehung steht ebenfalls in enger Verbindung zum interkulturellen Lernen. Darunter versteht man das gemeinsame Lernen von Menschen unterschiedlicher nationaler bzw. ethnischer Herkunft. Verbindung besteht auch zur antirassistischen Erziehung, die das Ziel hat gegen Rassismus und für Gerechtigkeit zu kämpfen. Alle diese Erziehungsrichtungen sind eine Antwort auf die multikulturelle Gesellschaft und der sich daraus ergebenden Probleme. „Die dieser Situation einer multiethnischen und multikulturellen Gesellschaft angemessene Antwort der Pädagogik ist die interkulturelle Erziehung.“ (Auernheimer, 1995, S. 1 f.)

Die interkulturelle Erziehung, so wie wir sie heute kennen, ist eigentlich die Antwort auf die Ausländerpädagogik der 70er Jahre, wo auch zum ersten Mal von interkultureller Erziehung die Rede ist. Die Ausländerpädagogik sah die Situation ausländischer Kinder und Jugendlicher als defizitär an und versuchte eine Verbesserung der Lage, indem sie auf die Mängel entsprechend reagierte. So gab es beispielsweise eine besondere Beschulung der ausländischen Kinder, eine besondere Förderung und Beurteilung bzw. Bewertung, spezielle Unterrichtsformen und Arbeitsmethoden. Die interkulturelle Erziehung ist also

eine Reaktion auf die veränderten Verhältnisse der multiethnischen Gesellschaft. (Hofmann, 1993, S. 43)

Konzepte zur interkulturellen Erziehung gibt es erst seit Beginn der 80er Jahre. Laut Nieke kann man verschiedene Phasen der Theoriebildung und Entstehung der interkulturellen Erziehung unterscheiden. Allerdings schritt die interkulturelle Erziehung in Theorie und Praxis unterschiedlich schnell voran. Die erste Phase begann in den frühen 70er Jahren unter dem Motto „Ausländerpädagogik als kompensatorische Erziehung und Assimilationspädagogik“. Die Anzahl der ausländischen Kinder in den Schulen war in dieser Anfangsphase noch sehr gering, so dass die Schulverwaltungen noch keine besonderen Maßnahmen veranlassten. Die Problematik wurde nur am Rande wahrgenommen und vor allem auf die Sprachschwierigkeiten der ausländischen Schüler beschränkt. Es ging darum diese sprachlichen Schwierigkeiten abzubauen und die Kinder schulisch zu integrieren. Neben der Integration war auch die „Erhaltung kultureller Identität“ eine zentrale Aufgabe. (Auernheimer, 1995, S. 5 ff.)

In den 80er Jahren kam Kritik auf an dieser Ausländer - Sonderpädagogik und man besann sich auf neue Aufgaben. Es wurden nun auch außerschulischen pädagogischen Arbeitsfeldern wie zum Beispiel der Jugendarbeit und Sozialarbeit mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Man sah ein, dass Deutschland ein Einwanderungsland mit einer multikulturellen Gesellschaft geworden ist. So wurde der Migrantenkultur mehr Bedeutung zugemessen und Konzepte einer interkulturellen Erziehung entwickelt. Wichtig für die Erziehung wurden vor allem die kulturelle Begegnung und Bereicherung, sowie die Konfliktbearbeitung. Voraussetzung dafür war allerdings die Anerkennung der ethnischen und kulturellen Minderheiten als Bestandteil der multikulturellen Gesellschaft. (Auernheimer, 1995, S. 8 f.)

Die dritte Phase stand unter dem Motto: „Interkulturelle Erziehung für eine multikulturelle Gesellschaft“, die zur Wende in der Diskussion um eine interkulturelle Erziehung führte. „Eine Gruppe von Wissenschaftlern sieht in der rechtlichen und sozialen Benachteiligung sowie der Diskriminierung der Ausländer das ausschlaggebende Problem und damit die Lösung vor allem in der strukturellen und sozialen Integration, d.h. der Angleichung der Sozialchancen, wobei kulturelle Fragen eher in den Hintergrund treten.“ (Auernheimer, 1995, S. 10) Man war also bestrebt, die Diskriminierung abzubauen und zur Verständigung

beizutragen. Interkulturelle Erziehung dient damit aber nicht nur den ausländischen, sondern auch den einheimischen Schülern.

Bei der Bildung der ausländischen Kinder sollten als Alternative zur interkulturellen Erziehung und Sprachförderung auch Muttersprache und Herkunftskultur stärker berücksichtigt werden. Anfang der 90er Jahre, mit der Zunahme des jugendlichen Rechtsextremismus, wurde häufig auch von antirassistischer Erziehung gesprochen. So gab es in den Lehrplänen neben der interkulturellen Erziehung oft auch die Begriffe der Europa- und Friedenserziehung, wobei die Aufgaben allerdings nicht identisch sind. Heute ist die klare Abwendung von der Ausländerpädagogik der 70er Jahre hin zur interkulturellen Erziehung als wichtige Erziehungsaufgabe sehr deutlich zu erkennen. (Auernheimer, 1995, S. 10 ff.)

2.2. Gründe für die interkulturelle Erziehung in der Schule

Die Gründe, warum sich die Schule auch um die interkulturelle Erziehung bemühen soll, sind vielfältig. Nach Torney - Purta sind gerade Kinder und Jugendliche bis etwa 16 Jahren viel offener für die Bildung von internationalem Wissen und Einstellungen. Dies sollte die Schule ausnutzen, um kulturelles Wissen und die Fähigkeit, mit Personen anderer Kulturen in Kontakt zu treten, zu vermitteln. Im Zeitalter von Reisen und internationalen Geschäftsverbindungen gehören diese Fähigkeit und dieses Wissen zur Allgemeinbildung eines jeden Menschen. Was in diesem Bereich in frühen Jahren versäumt wurde, ist nur schwer wieder aufzuholen. (Hug, 1994, S. 49)

Ein weiterer Grund ergibt sich aus der Aktualität der Ausländerprobleme. Das statistische Bundesamt ermittelte einen Gesamtausländeranteil von 7,5 Millionen in Deutschland. Der Ausländeranteil an Grundschulen im Schuljahr 1998/ 99 lag bei etwa 11%. Dies führt zu einer sehr heterogenen Zusammensetzung der Schulklassen, worauf die Schule und ihre Erziehung dementsprechend reagieren müssen. Die zunehmende Fremdenfeindlichkeit und der Rassismus machen eine interkulturelle Erziehung in der Schule so notwendig und wichtig wie nie zuvor. Interkulturelle Erziehung schlägt eine Brücke zwischen Kulturen und Menschen verschiedener Nationalitäten. Konflikte, Unsicherheiten und Ängste im Umgang

mit „fremden“ Menschen können so abgebaut und Defizite im sozialen und kommunikativen Bereich beseitigt werden.

Gesetzliche Grundlagen und insbesondere die Vorgaben des Lehrplans sind ein weiterer wichtiger Grund zur Verwirklichung interkultureller Erziehung in der Schule. Artikel 3 Absatz 3 des Grundgesetzes sagt, dass niemand wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, Sprache, Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen und politischen Anschauung benachteiligt oder bevorzugt werden darf. Die Schule hat den Auftrag diesen Grundsatz den Schülern beizubringen. Auch in der Bayerischen Verfassung wird im Artikel 131 festgehalten, dass die Schüler im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerverständigung zu erziehen sind. Achtung vor religiöser Überzeugung und der Würde des Menschen sind oberste Bildungsziele.

Aus diesen gesetzlichen Grundlagen ergibt sich sehr deutlich die Notwendigkeit einer interkulturellen Erziehung bereits schon in der Grundschule. Diese wertvolle Bedeutung der interkulturellen Erziehung greift auch der Lehrplan von 2000 auf. Hier wird als fächerübergreifendes Bildungs- und Erziehungsziel die „Interkulturelle Erziehung - Miteinander und voneinander lernen“ beschrieben. Laut Lehrplan ist es das Ziel einer solchen Erziehung Erkenntnis anzubahnen, dass Menschen und Kulturen in gleichberechtigter Weise nebeneinander und miteinander leben und man voneinander lernen und sich so gegenseitig bereichern kann. Interkulturelle Erziehung verlangt elementare Kenntnisse über den anderen, seine Kultur, Religion und Bräuche. Da sich interkulturelle Erziehung sowohl an deutsche, als auch ausländische Schüler richtet, sollen deutsche Kinder Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen können und Neugier bzw. Toleranz entwickeln. Ausländische Kinder sollen sich mit ihrem eigenen Kulturkreis und der Kultur Deutschlands auseinandersetzen. Interkulturelle Erziehung greift die individuellen Erfahrungen in der Klasse auf und verarbeitet sie.

Im Heimat- und Sachunterricht werden Formen der interkulturellen Erziehung konkretisiert und thematisiert. In der 1. Jahrgangsstufe gibt es ein Thema mit diesen Inhalten: Spiele aus anderen Ländern spielen und Familien in verschiedenen Kulturkreisen betrachten. Die 4. Jahrgangsstufe greift die interkulturelle Erziehung besonders unter dem Lehrplanpunkt „Wir in der Welt - die Welt bei uns“ auf. Themen für die interkulturelle Erziehung sind aber auch in

anderen Fächern gegeben und können vor allem im Zusammenhang mit Fremdsprachen gut behandelt werden. Auch die Kultusministerkonferenz betont die Thematisierung von Europa im Unterricht. Das Ziel ist es in den jungen Menschen das Bewusstsein einer europäischen Identität zu wecken und sie auf ihre Aufgaben als Bürger der Europäischen Gemeinschaft vorzubereiten.

2.3. Ziele und Merkmale interkultureller Erziehung

Die Ziele, die man durch interkulturelle Erziehung zu erreichen versucht, sind sehr vielfältig. Ein sehr wichtiges Ziel ist sicherlich nach Auernheimer „die Befähigung zur interkulturellen Verständigung und Konfliktaustragung sowie zur kritischen Reflexion und Weiterentwicklung der je eigenen Kultur“. (Auernheimer, 1995, S. 5) Klemm sieht das Lernziel interkultureller Erziehung im „Miteinander - Leben - Lernen von Angehörigen unterschiedlicher Kulturen“. (Hug, 1994, S. 48) Wie aus diesen Aussagen schon deutlich wird sind die Ziele interkultureller Erziehung die Integration des „Fremden“, Toleranz und interkultureller Respekt, sowie das Anerkennen der Kulturvielfalt als Bereicherung unserer Gesellschaft. Dadurch leistet interkulturelle Erziehung auch einen wesentlichen Beitrag zur Friedenserziehung.

Die Schule hat die Aufgabe in ihrer pädagogischen Praxis auf die gesellschaftlichen Probleme einzugehen und die Schüler zu einem verantwortungsbewussten Leben in der Gemeinschaft zu befähigen. Ziel ist es die kulturelle Andersartigkeit und Eigenständigkeit anzuerkennen und als gleichberechtigt anzusehen. Diese kulturellen Unterschiede müssen dazu in Schule und Unterricht einen eigenen positiven, konstruktiv zu nutzenden Raum haben. Interkulturelle Erziehung soll nicht als kompensatorisches Lernen missverstanden werden, sondern als fächer- und themenübergreifendes, ganzheitliches Arbeitsprinzip gelten, das von allen Beteiligten getragen werden muss. (Hofmann, 1993, S. 43 f.)

Weitere Merkmale interkultureller Erziehung sind Interaktion, gemeinsame Erfahrungen, Begegnung, Austausch, Bemühen um Verständnis, Anerkennung der Verschiedenartigkeit, Abbau von Vorurteilen, Lernen von Empathie und Toleranz. Dabei ist natürlich eine übergreifende Kooperation und Kommunikation

zwischen Schule, Familie und sozialem Umfeld nötig. Auch den verschiedenen Muttersprachen in der Klasse bzw. Schule muss eine bestimmte Bedeutung beigemessen werden. Ermunterung zur Solidarität und Einübung von Konfliktbewältigung sind genauso wichtig wie die Erziehung gegen das Nationaldenken und zur Konfliktfähigkeit. Die Schüler müssen für Menschen in Außenseiterpositionen sensibilisiert werden und lernen Interesse an der Kultur, der Sprache und Lebensgewohnheiten anderer zu entwickeln. Offenheit gegenüber dem Anderen ist ein wesentliches Ziel der interkulturellen Erziehung. (Hofmann, 1993, S. 44 f.)

Wichtig ist eine Stärkung des Selbstverständnisses der Gastkulturen und Unterstützung der Entfaltungs- und Entwicklungschancen kultureller Eigenständigkeit. Interkulturelle Erziehung ist auch auf eine Chancenverbesserung und Gleichberechtigung ausgerichtet, indem vor allem sprachliche Defizite aufgearbeitet werden. Dabei sollen die Schüler aufmerksam gemacht werden auf die Möglichkeiten gegenseitiger kultureller Bereicherung. Weitere Ziele sind die Vergrößerung der Bildungschancen aller Schüler und die Überwindung des Ethnozentrismus. Gerade in unserer Gesellschaft gibt es ein hohes Maß an Ethnozentrismus; gemeint ist damit die Unfähigkeit Fremden unvoreingenommen zu begegnen. Alles was nicht in das eigene Bild passt wird verurteilt und diskriminiert. Dagegen muss die Schule durch die Möglichkeiten der interkulturellen Erziehung angehen. Durch Begegnungen zum Beispiel in der Schule kann Ethnozentrismus überwunden werden. (Hofmann, 1993, S. 46 ff.)

Im Unterricht muss versucht werden so viele freundliche Begegnungen zu organisieren wie möglich, um Fremdheit und Berührungsängste zu überwinden und Sympathie zu erzeugen. Denn mit der Zahl der Kontakte steigt auch die Sympathie. Allerdings müssen diese interkulturellen Begegnungen auf einem realen gemeinsamen Interesse basieren und sich nicht nur auf einen Lebensbereich beschränken. Unterstützt werden sollten solche Kontakte und Begegnungen von Meinungsführern oder respektierten Personen. Ziel ist es somit eine Verfestigung der positiven gemeinsamen Erlebnisse und einen kontinuierlichen Abbau ethnozentrischer Orientierungen zu erreichen. Verunsicherungen bei den Schülern werden so vermieden und der Ausländerfeindlichkeit entgegengewirkt. (Hofmann, 1993, S. 51 f.)

Pommerin fasst die Aufgaben und Merkmale interkultureller Erziehung sehr gut zusammen. „Interkulturelle Erziehung sei die pädagogische Antwort auf die Realität der multikulturellen Gesellschaft - ein offenes Handlungskonzept, das gesellschaftliche Veränderungen wahrnehme und selbst Innovationsprozesse einleite. Sie sei Beitrag zur Friedenserziehung durch Konfliktlösung. Sie basiere auf kindzentrierter Pädagogik, verstanden als Lebensnähe, Selbsttätigkeit, Spontaneität und Berücksichtigung individueller Unterschiedlichkeit. Interkulturelle Erziehung gehe von einem erweiterten Kulturbegriff und flexiblen Kultur- und Sprachkapazitäten deutscher und ausländischer Kinder aus; sie versuche eine sinnvolle Koordination von Muttersprach- und Zweitsprachunterricht. Interkulturelle Erziehung sei schließlich stadtteilbezogen, handlungsorientiert und erfahrungsoffen.“ (Auernheimer, 1995, S. 166 f.)

Nach Krüger-Potratz soll interkulturelle Erziehung den Schülern helfen, „sich in einer Gesellschaft zu orientieren, in der der Alltag von ethnischer, sprachlicher, religiöser sowie sozialer Heterogenität bestimmt ist und zunehmend bestimmt sein wird, mit dieser Vielfalt umgehen zu lernen und ihren eigenen Platz in ihr zu finden.“ (Auernheimer, 1995, S. 168) Interkulturelle Erziehung hat ihre pädagogischen Ziele in den Bereichen des sozialen Lernens, im Umgang mit kultureller Differenz, in der Allgemeinbildung, in der politischen Bildung und der bikulturellen Bildung. Interkulturelle Erziehung kann also fast als Unterrichtsprinzip angesehen werden. (Auernheimer, 1995, S. 170)

Einfühlungsvermögen, Toleranz, Konfliktfähigkeit, Kooperationsfähigkeit und Solidarität sind nicht nur Zielsetzungen sozialen Lernens, sondern auch zentrale Ziele interkultureller Erziehung. Aufgabe des Lehrers ist es Verständnis für die Lebenssituation der ausländischen Mitschüler zu fördern und deren Tages- bzw. Lebensläufe in den Mittelpunkt der Unterrichtsarbeit zu stellen. Er muss Interesse an der Sprache und Kultur, sowie den Lebensgewohnheiten der „Anderen“ wecken und Vorurteile abbauen. Wenn die Schüler die Lebensbedingungen der ausländischen Mitschüler besser kennen, können sie das Fremdsein nachvollziehen und mehr Toleranzbereitschaft entwickeln. Ausländische Schüler sollen dabei ihre eigene Situation reflektieren. (Auernheimer, 1995, S. 171 ff.)

Interkulturelle Erziehung muss auch die Erfahrung vermitteln, dass die eigene Kultur und Lebensweise nur eine unter vielen ist. Die Schüler müssen lernen die Motive und Gründe nachzuvollziehen, die das Verhalten und Handeln von

Menschen aus anderen Kulturen verständlich machen. Dies ist durch interkulturelle Begegnung möglich, wo die Schüler sich an kulturell unterschiedliche Regeln orientieren müssen. Respekt gegenüber anderen Kulturen und die Thematisierung von kulturellen Unterschieden sind Voraussetzung für interkulturelle Erziehung. Das oberste Ziel muss die kulturelle Kompetenz sein, also die Fähigkeit mit Angehörigen anderer Kulturen erfolgreich und kultursensibel interagieren zu können. (Auernheimer, 1995, S. 178 ff.)

2.4. Voraussetzungen und Grenzen

Die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für eine gute interkulturelle Erziehung in der Schule sind vielfältig. Wichtig ist vor allem gegenseitiges Verständnis und Erhöhung der Motivation für die Interaktion durch die Situation im Klassenzimmer. Klemm sieht die Voraussetzungen für erfolgreiche interkulturelle Erziehung in der „[...] Bewusstwerdung und Festigung des Zugehörigkeitsgefühls zu der eigenen Minorität - einschließlich der von ihr gelebten Kultur. Angehörige von Minoritäten, die in einem derartigen Prozess ihr Selbstbewusstsein entwickelt haben, werden eher im Stande sein, sich auf das Miteinander interkulturellen Lebens einzulassen, ohne Furcht haben zu müssen, sich zu verlieren“. (Hug, 1994, S. 48)

Eine wichtige Rolle bei der interkulturellen Erziehung spielt der Lehrer mit seinem Verhalten und seinen Einstellungen. Er muss für ein günstiges Sozialklima in der Klasse sorgen, das sich fördernd auf die Erziehung auswirkt. Der Lehrer muss als Vorbild, Verständnis und Toleranz zeigen und sich als Berater und Helfer den Schülerproblemen öffnen. Er hat die Aufgabe Konflikte aufzugreifen und sich klärend mit ihnen auseinanderzusetzen. Wichtig ist auch das bewusste Einbeziehen von ausländischen Kindern und ihren Lebensbedingungen in den Unterricht. „Die Offenheit des Unterrichts und die Öffnung der Schule zum Umfeld sollen die Möglichkeit eröffnen, dass die heterogenen Lernvoraussetzungen und -zugänge der Schüler besser berücksichtigt werden, dass deren Lebenswelten in die Schule hereingeholt werden.“ (Auernheimer, 1995, S. 171)

Aus den Voraussetzungen ergeben sich natürlich auch die Grenzen interkultureller Erziehung in der Schule. Man muss als Lehrer darauf achten, dass man nicht Gefahr läuft einen moralisierenden Unterricht abzuhalten, mit dem nur ein äußerlich aufgesetztes Verhalten erreicht wird. Auch dürfen die Schüler nicht überfordert und überflutet werden. Es besteht leicht die Gefahr, dass man sich zu sehr auf die kulturelle Mehrheit und den angemessenen Umgang mit den Minderheitenangehörigen beschränkt. Dies läuft oft auf eine reine Mitleidspädagogik hinaus. Grenzen bei der Durchführung interkultureller Erziehung gibt es teilweise auch bei den benötigten großen personellen und finanziellen Ressourcen der Schule. (Auernheimer, 1995, S. 175 ff.)

Man muss interkulturelle Erziehung als Unterrichtsprinzip ansehen und nicht nur als gelegentliche Feiertagsdidaktik. Probleme gibt es aber manchmal bei den Eltern, die dem Ganzen distanziert und skeptische gegenüber stehen. Viele Eltern fürchten, dass ein hoher Ausländeranteil das Unterrichtsniveau senken kann. Gerade wenn ausländische Kinder zwischen zwei Kulturen stehen und oft auch über die Eltern einen anderen Erziehungsstil gewöhnt sind, kann es zu Schwierigkeiten kommen. Ausländische Eltern befürchten Entfremdung, wenn ihre Kinder mit deutschen Schülern Freundschaften schließen. Natürlich dürfen auch die Verständnisprobleme aufgrund unterschiedlicher Sprachen und Kulturen der Schüler nicht außer Acht gelassen werden, die den Lehrer ebenfalls vor Probleme stellen können. Viele Materialien für einen interkulturellen Unterricht müssen erst entwickelt oder modifiziert werden, was wiederum für den Lehrer einen höheren Zeitaufwand bei der Vorbereitung bedeutet.

Gerade in sehr inhomogenen Klassen steigt die Arbeitsbelastung, der Bedarf an differenzierenden oder individualisierenden Maßnahmen und die Notwendigkeit an persönlicher Zuwendung. Mit den verschiedenen Lernvoraussetzungen der Schüler sind somit wiederum Schwierigkeiten verbunden. Oft fühlen sich Lehrer mit dieser Situation bzw. dem nötigen Dauerengagement überfordert und können die geforderten Aufgaben nicht problemlos erfüllen. Zusammenarbeit mit den Eltern, Sprachschwierigkeiten, mangelhaftes Unterrichtsmaterial und fehlgedeutetes Schülerverhalten sind wesentliche Probleme und Grenzen der interkulturellen Erziehung. (Auernheimer, 1995, S. 220 ff.)

2.5. Umsetzungsmöglichkeiten in der Schule

Die Schule und vor allem die Grundschule haben die Aufgabe in ihren Unterricht die interkulturelle Erziehung mit einzubinden. Diskriminierung von Minderheiten sollte im Unterricht thematisiert werden. Dazu gehört auch im Schulleben ein pädagogisches Klima zu erzeugen, das Diskriminierung zumindest unerwünscht macht. Minderheitenkulturen sollten als selbstverständlich im Schulalltag angesehen werden. Interkulturelle Erziehung stellt eine Menge von Forderungen an die Gestaltung des Unterrichts und Schullebens. Als Bestandteil der Sozialerziehung müssen Ziele wie Überwindung von Ethnozentrismus und Empathie zum Thema gemacht werden. Bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte müssen Bereiche wie etwa Sprachunterricht, vergleichender Religionsunterricht und zweisprachige Materialien berücksichtigt werden. Bei der Organisation und den Sozialformen des Unterrichts bieten sich vor allem Gruppenunterricht, Helfersystem, innere Differenzierung und Förderunterricht an um die vorhandenen Defizite zu überbrücken. (Hofmann, 1993, S. 52 f.)

Auch bei der Leistungsmessung müssen die sprachlichen Defizite entsprechend berücksichtigt werden. Schulleben, Elternarbeit, Lehrerverhalten und die Lehrer - Schüler - Interaktion gewinnen bei der interkulturellen Erziehung an Bedeutung. Durch die Zusammenarbeit im Kollegium und mit anderen außerschulischen Einrichtungen können vielfältige Ziele verwirklicht werden. Vor allem das genauere Kennenlernen der Minoritätenkulturen kann bei außerschulischen Aktivitäten erfahren werden. Durch Projekte, Musikalisches, Tänze und an außerschulischen Lernorten kann interkulturelle Erziehung durchgeführt werden. Entdeckendes, fächerübergreifendes und situationsorientiertes Lernen stehen damit eng in Verbindung. (Hofmann, 1993, S. 53)

Wichtig in der Grundschule ist hier besonders das spielerische Moment. Simulationsspiele haben einen größeren positiven Einfluss auf die Einstellungen der Schüler, als dies mit traditionellen Methoden möglich ist. Man kann den Kindern durch ihre eigenen Erfahrungen vermitteln wie es ist diskriminiert zu werden. Auch die Schwierigkeiten in einer fremden Kultur zu leben werden so deutlich und können anschließend in einer Diskussion aufgearbeitet werden. Somit wird bei den Schülern Aufmerksamkeit erregt und später eine

Verhaltensänderung erreicht. Solche Spiele müssen aber immer im Anschluss reflektiert und mit den Schülern besprochen werden. (Hug, 1994, S. 57 f.)

Die Schule muss versuchen die Lebenswelt ausländischer Schüler immer wieder in den Unterricht zu holen. Hier bieten sich Projekte, in denen es um ausländische Mitschüler oder fremde Kulturen geht, sehr gut an. Gerade die kulturelle und speziell sprachliche Vielfalt kann für die Entwicklung des Schulprofils von Bedeutung sein. In der Schule könnte man beispielsweise Beschilderungen in mehreren Sprachen anbringen oder in der Schülerbücherei auch Literatur aus anderen Ländern, z.B. der Herkunftsländer der Schüler bereitstellen. Außerunterrichtliche Aktivitäten, wie Theater-, Musik- und Tanzgruppen sind bevorzugte Orte interkulturellen Lernens. Schule als Lebensraum kann so zu einem interkulturellen Zusammenleben führen. Eine Öffnung der Schule zu ihrem Stadtteil hin und eine stärkere Verbindung von Lernen und Leben führt zu einem stadtteilorientierten Unterricht, bei dem die Lebenswirklichkeit der Kinder berücksichtigt wird. (Auernheimer, 1995, S. 223 ff.)

Mit Schulpartnerschaften kann man sehr gut die Schulrealität und Lebenswelt im Ausland erschließen und schafft somit eine Gelegenheit für interkulturelle Begegnung. Manchmal sollte der Lehrer auch mal seine Führung abgeben und Schüler aus Minderheiten bzw. fremden Kulturen die Möglichkeit geben als Experten von ihrer Kultur zu berichten. So kann man als Lehrer auch Kenntnisse über die Herkunfts- und Minderheitenkulturen der Schüler erlangen. Das Fremde kann in verschiedenen Fächern eingebracht und kulturelle Inhalte in Fächern wie Musik aufgegriffen werden. Beim biographischen Ansatz werden Familiengeschichten oder Tagesabläufe verglichen und im Unterricht behandelt. Für den literarischen Ansatz muss man Migrantenliteratur heranziehen und verwerten. Beim sozialökologischen Ansatz geben Erkundungen im Umfeld Anlass für interkulturelle Fragen und Vergleiche. Wichtige Medien sind jedoch immer Spiele, Literatur (Zeitung, Jugendbücher) und letztendlich in höheren Klassen Schüleraustausche und Auslandsfahrten. (Auernheimer, 1995, S. 227 ff.)

3. Fremdsprachen in der Grundschule

3.1. Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule

Die Idee eines Fremdsprachenunterrichts an der Grundschule wurde erst Anfang der 70er Jahre konkret. Allerdings kam es schon um 1975 zu einem teilweisen Rückgang dieser Bestrebungen. Gründe hierfür waren die fehlende Akzeptanz von Schulversuchen in Großbritannien und die zunehmenden Probleme mit der Integration von Kindern ausländischer Arbeitnehmer. Dennoch setzen einige Bundesländer in Deutschland die Versuche mit der Vermittlung einer Fremdsprache an der Grundschule selbständig fort. Der erste Lehrplan entstand 1972 in Hessen und erste Handreichungen für den Fremdsprachenunterricht in Englisch folgten dann um 1980. 1984 gab es dann konkrete „Rahmenrichtlinien für Englisch an der Grundschule“. Bis 1992 war der Fremdsprachenunterricht an der Grundschule je nach Bundesland entweder obligat oder freiwillig. Die Tendenz für die Zukunft geht allerdings in Richtung obligaten Unterricht. Auch die Frage nach den Sprachen, die unterrichtet werden könnten ist teilweise noch offen und je nach Bundesland oder sogar Schule verschieden. (Peltzner-Karpf, u.a., 1994, S. 11)

Auch im Hinblick auf andere Länder und Staaten sind Unterschiede zu Deutschland zu erkennen. Das Beginnalter schwankt in den einzelnen Ländern, wobei jedoch meistens mit acht oder neun Jahren mit dem Fremdsprachenunterricht begonnen wird. In Staaten und Ländern, in denen die Mehrsprachigkeit schon Realität ist bzw. Fremdsprachenkenntnisse aus ökonomischen Gründen wichtig sind, wird teils auch schon früher mit dem fremdsprachlichen Unterricht begonnen. Bei dem Sprachenangebot liegen je nach

Land Englisch und Französisch vorne. In einigen Ländern werden vorwiegend andere Sprachen erlernt, wenn es beispielsweise wichtig ist die Sprachen der jeweiligen Nachbarländer zu können. Auch in multikulturellen Gesellschaften, wie z.B. den Vereinigten Staaten von Amerika ist es durchaus sinnvoll die Sprachen der vorherrschenden Kulturen zu lernen. (Peltzner-Karpf, u.a., 1994, S. 12)

Als Spitzenreiter im frühen Fremdsprachenunterricht ist Finnland anzusehen, wo etwa 50% der Kinder ab der dritten Jahrgangsstufe in einer Fremdsprache unterrichtet werden. In Malta und Belgien beginnt der Fremdsprachenunterricht bereits schon in der 2. Jahrgangsstufe. Allgemein ist festzustellen, dass der Fremdsprachenunterricht in fast allen Ländern erst vor etwa 30 Jahren konkrete Formen annahm. Die Idee eines Fremdsprachenunterrichts an Grundschulen ist somit erst relativ spät entstanden und umgesetzt worden. Einen kompakten Überblick über das Fremdsprachenangebot an Grundschulen im Bundesländer- und Staatenvergleich findet sich im Anhang. (Peltzner-Karpf, u.a., 1994, S. 12)

3.2. Gründe für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule

Die Gründe, warum man bereits schon in den Grundschulklassen mit der Fremdsprachenbegegnung beginnen sollte, sind sehr vielfältig. Einer der pädagogischen Grundsätze besagt, dass man das Kind dort abholen sollte, wo es in seinen Erfahrungen und Kenntnissen steht. Dies bedeutet in unserer mehrsprachigen und multikulturellen Gesellschaft, dass die Lebensrealität der Grundschul Kinder schon mehr oder weniger von Fremdsprachen geprägt ist. Man darf also in der Schule nicht nur die Muttersprache als einzige Sprache im Unterricht thematisieren, sondern muss bereits schon in den frühen Jahren eine Begegnung mit den anderen geläufigen Sprachen ermöglichen. Schon die Erziehungstheoretiker des 17. Jahrhunderts betonten die frühzeitige Öffnung der Schule und des Unterrichts auf die Sprachen und Kulturen der Nachbarn. Damals war in manchen Kreisen die fremdsprachliche Unterweisung vom dritten Lebensjahr an schon eine Selbstverständlichkeit. (Schröder, 2001, S. 8 f.)

Einen weiteren Grund für die Fremdsprachen in der Grundschule muss man in der Chance des frühen Lernens sehen. Es wird immer mehr angestrebt den Kindern

möglichst früh möglichst viel zu lehren. Dies hat auch dazu geführt, dass teilweise Aufgaben aus der Sekundarstufe in die Primarstufe vorverlegt wurden. Dies trifft auch auf das Fremdsprachenlernen zu, wobei allerdings gewährleistet sein muss, dass der Stoff in weiterführenden Schulen eine sinnvolle Fortsetzung findet. „Im Strukturplan für das Bildungswesen findet sich die Forderung, dass die Einführung einer 1. Fremdsprache in der Primarstufe erprobt werden soll.“ (Burk, 1992, S. 9) Jedoch ist gerade beim Erwerb von Aussprachemustern nicht mit einer Überlegenheit der jüngeren Schüler zu rechnen, wie oftmals angenommen wird. Trotzdem rechtfertigt der Aufbau einer erweiterten Sprachkompetenz den frühen Fremdsprachenunterricht. (Burk, 1992, S. 9 f.)

Ein weiterer Grund für den Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts ist die Plastizität des Gehirns bei Grundschulkindern, die ihnen ein viel erfolgreicherer Fremdsprachenlernen ermöglicht, als es in späteren Jahren möglich ist. „Dass die Grundschulzeit darüber hinaus ein günstiges Alter für mündlichen, prosodisch und idiomatisch präzisen Fremdspracherwerb ist, darf vor diesem Hintergrund als ein weiteres positives Argument gelten.“ (Schröder, 2001, S. 10)

Die Rahmenbedingungen im mehrsprachigen Europa haben sich in den letzten 20 Jahren stark verändert. Mit ihnen änderten sich auch die Schüler, die heutzutage viel Erfahrungen mit dem Fremden und den Nachbarkulturen haben. Durch international vernetzte Medien und eine internationale Jugendkultur ist die Vielsprachigkeit zum Alltag geworden. Schon Grundschüler beherrschen einfache englische Ausdrucksformen in ihren Gesprächen. Diesen Änderungen muss sich auch die Grundschule anpassen, die Herausforderung annehmen und den Schülern die Möglichkeit geben eine fremde Sprache zu erlernen. Aufgabe der Schule muss es im neuen Jahrtausend auch sein eine gewisse europäische Identität zu entwickeln. Die Schüler sollen zunehmend in mehreren Kulturen beheimatet sein und sich mit kulturellem Wissen bzw. Fertigkeiten befassen. „Der Umgang mit fremden Sprachen und Kulturen ist aber nur erfolgreich auf der Basis entsprechender empathischer Einstellungen, besonders dem nahen Fremden gegenüber, und diese Einstellungen müssen früh erworben werden: spätestens in der Grundschule.“ (Schröder, 2001, S. 9)

Gerade die europäische Dimension muss in die Schule und in den Unterricht geholt werden. Die EU verfügt über gemeinsame Arbeitsmärkte, die unterschiedliche Sprachkenntnisse erfordern. Dieses vielsprachige Europa

benötigt mehrsprachige Bürger, da der gemeinsame Binnenmarkt und die zunehmende Mobilität der Arbeitskräfte auch flexible Anpassung erfordert, die nur mit den entsprechenden Sprachfähigkeiten funktionieren kann. Sprachgrenzen müssen überwunden werden und dürfen nicht zu Barrieren in Europa werden. Die Mehrsprachigkeit ist ein wichtiges Merkmal der europäischen Gemeinschaft. Somit muss also schon im Kindesalter mit dem Fremdsprachenunterricht begonnen werden und die fremdsprachlichen Fähigkeiten dann im Laufe des ganzen Lebens vertieft werden. Die Europäische Gemeinschaft setzt vermehrt Impulse in Richtung eines zunehmenden Fremdsprachenunterrichts in der Schule und in Richtung des gemeinsamen Zusammenlebens von Menschen unterschiedlicher Sprache. Fremdsprachenkenntnisse haben eine wichtige Schlüsselfunktion in Europa. Ziel ist es die kulturelle und sprachliche Vielfalt in Europa zu erhalten und zu fördern. Mehrsprachigkeit ist die Voraussetzung für den Erhalt der Vielsprachigkeit in Europa. Diese Mehrsprachigkeit ist aber nur dann erreichbar, wenn von früher Jugend an lebensbegleitend eine Auseinandersetzung mit fremden Sprachen stattfindet. (Burk, 1992, S. 12 f.)

Eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule hat die zunehmende Anwesenheit von Schülern mit nicht deutscher Muttersprache. Etwa 10% der Grundschüler hat Deutsch nicht als Muttersprache, sondern als Zweitsprache erlernt. Die Muttersprache hat für die Kinder nicht nur eine kulturelle Bedeutung, sondern spielt auch eine wichtige Rolle bei der Sprach- und Persönlichkeitsentwicklung. „Muttersprachlicher Unterricht hat die Aufgabe, die Muttersprache zu fördern und die Kenntnisse über das Herkunftsland so zu vermitteln, dass Kommunikations- und Handlungsfähigkeit der Kinder in der spezifischen sprachlichen, kulturellen und schulischen Situation erweitert und verbessert werden, mit anderen Worten, der Unterricht soll dazu beitragen, dass das Kind seine Lebenssituation bewältigt.“ (Burk, 1992, S. 11)

In unserer multikulturellen Gesellschaft müssen fremde Sprachen in der Schule einen festen Platz erhalten, denn die Muttersprache des einen Schülers ist gleichzeitig die Fremdsprache des anderen. Diese sprachliche Vielfalt in den Klassenzimmern sollte berücksichtigt und thematisiert werden. Der Lehrer muss es als Chance ansehen, Kinder unterschiedlicher Muttersprache in verschiedene Sprachen und Kulturen einzuführen. Gerade in unserer multikulturellen und

multilingualen Gesellschaft ist das Vorhandensein verschiedener Sprachen als „normal“ anzusehen.

3. 3. Zielsetzungen

Aus den genannten Begründungen ergeben sich zum Teil schon die Zielsetzungen des Fremdsprachenlernens in der Grundschule. Die Erziehung zu positiven Einstellungen dem Fremden gegenüber, zu Offenheit und Verständnisbereitschaft kann durch das Medium Fremdsprache sehr gut vermittelt werden. Mündliche Kommunikationsfähigkeit, kulturelle Einblicke und die Vermittlung positiver Haltungen dem Fremden gegenüber sind weitere wichtige Ziele. Das Kernziel ist allerdings die Vermittlung allgemeiner sprachlicher und kultureller Qualifikationen und Einstellungen. Der Fremdsprachenunterricht bezieht sich vor allem auf die Zielbereiche der Persönlichkeitsentwicklung, der interkulturellen Kompetenz und Toleranz und der allgemeinen Sprachentwicklung. Es werden aber auch „spezielle sprachliche und kulturelle Lernerfolge erwartet, die sowohl als Ergänzung und Differenzierung des bisherigen Zielkataloges der Grundschule (Lehrplan) zu verstehen sind als auch als anregende Grundlage für den Fremdsprachenunterricht an den weiterführenden Schulen“. (Andreas, 1998, S. 10)

Die Lernziele eines ersten Versuchslehrplans beziehen sich auf Aussprache und Intonation, Hörverstehen, Sprechen, Wortschatz, verbale/ nonverbale Redemittel und Strukturen, Freude und Interesse, Verbindung zu anderen Fächern, Transfer in den Alltag, kulturelles Wissen, Einstellungen zu Fremdem, Reflexion der Muttersprache und Förderung der Gesamtpersönlichkeit. In Unterrichtsversuchen stellte sich heraus, dass besonders die Ziele Hörverstehen, positive Einstellungen zum Fremden, Freude und Interesse zu erreichen waren. Als die wesentlichen Lernziele wurden allgemeine sprachliche Qualifikation und spezielle Kenntnisse und Fähigkeiten in einer Sprache herausgearbeitet. Die Schüler sollen einen einfachen Grundwortschatz erlernen, Hörverstehen und Sprechen in kindgemäßen Alltagssituationen erwerben, eine solide Basis in Aussprache und Intonation, so wie kulturelles Wissen beherrschen. (Andreas, 1998, S. 11 ff.)

Nach Burk sind folgende Ziele als wesentliche Lernziele eines Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule anzusehen. „Das Interesse an fremden Sprachen und Kulturen soll geweckt und gefördert werden. Sprachliche

und kulturelle Erfahrungen sollen erweitert und vertieft werden. Fremdsprachliche Kompetenz soll angebahnt und grundgelegt werden. Das Zusammenleben der Kinder mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache soll als Bereicherung erfahren werden.“ (Burk, 1992, 13) Somit ist also das frühe Fremdsprachenlernen mehr als nur eine Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts in die Grundschule. Leitideen wie Normalität des Fremden, Erziehung zur Weltoffenheit und interkulturelles Lernen können vor allem im Fremdsprachenunterricht und durch die Begegnung mit fremden Sprachen in der Grundschule verwirklicht werden. Die Schüler sollen die sprachliche Vielfalt entdecken und in zweisprachigen Situationen handeln können. Konkret bedeutet das, dass die Kinder erfahren müssen, dass Gestik, Mimik und Körpersprache die Sprache teilweise ersetzen können. Sie müssen lernen mit Hilfsmitteln sich verständlich machen zu können. Auch die Vorbereitung auf eine Begegnung mit anderssprachigen Menschen ist als wesentliches Ziel zu sehen. (Burk, 1992, S. 14 ff.)

Welchen Beitrag die Fremdsprachen zum Bildungsauftrag der Grundschule leisten und welche konkreten Lernziele verwirklicht werden sollen legt der Lehrplan 2000 fest. Das große Mitteilungsbedürfnis der Kinder und die enorme innere Motivation zum Hinhören, Imitieren und Reagieren sind die wesentlichen Bausteine, auf denen der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule aufbaut. Gerade dadurch ist ein positiver Einstieg in eine fremde Sprache und Kultur möglich. „Die Schüler sollen sich in die fremde Sprache einhören und auf die Eigenart von Aussprache und Intonation achten. Sie sollen lernen, in Alltagssituationen den Inhalt einfacher fremdsprachlicher Mitteilungen zu erfassen, ihr Verstehen zum Ausdruck zu bringen und in einer geeigneten Weise zu antworten. Lesen und Schreiben haben nur unterstützende Funktion.“ (Lehrplan, 2000, S. 29)

Der Lehrplan nennt des weiteren als Ziele, dass Bereitschaft und Fähigkeit zur Kontaktaufnahme mit fremdsprachigen Menschen gefördert werden müssen. Schüler sollen durch den Fremdsprachenunterricht eine erweiterte Weltsicht gewinnen und Neugierde bzw. Interesse und die Freude an der Begegnung mit der fremden Sprache und Kultur erhalten. Zusätzlich wird eine stark persönlichkeitsfördernde und -prägende Wirkung bei den Schülern erwartet. Es sollen sich Auswirkungen im nicht sprachlichen Verhalten zeigen

wie etwa größere Wendigkeit und raschere Auffassungsgabe, vielseitigere Lernbereitschaft und steigendes Selbstvertrauen. Die Kinder sollen sprachliche und kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen und offene, realitätsbezogene Einstellungen gegenüber Personen mit fremder Sprache und Kultur und damit Verständnisbereitschaft und Toleranz entfalten. Die Kinder lernen somit ein neues sprachliches Ausdrucksmittel kennen und mit der Sprache sensibler und bewusster umzugehen. (Lehrplan, 2000, S. 29)

„Insofern vermittelt der unbefangene Einstieg in eine Fremdsprache grundlegende Erfahrungen sowie Lerntechniken, die jedes spätere systematische Erlernen von Fremdsprachen erleichtern.“ (Lehrplan, 2000, S. 29) Die Auffassungsgabe der Kinder wird verbessert, das Selbstvertrauen gestärkt und die Bereitschaft Neues zu lernen gefördert. Durch das Begegnen mit Fremdsprachen wird Fremdes für die Schüler vertrauter und ein natürlicher Bestandteil ihrer Lebenswelt. Somit leistet der Fremdsprachenunterricht in gewisser Weise auch einen Beitrag zur Prävention gegen Ausländerfeindlichkeit. Zu beachten bleibt aber, dass Freude und spielerischer Umgang mit der Fremdsprache im Vordergrund stehen müssen. So sind individuelle Erfolgserlebnisse und persönlicher Fortschritt in einer entspannten und angstfreien Lernatmosphäre garantiert, in der den Kindern Erlebnisse mit dem Fremden vermittelt werden.

3.4. Modelle und Konzepte

Bei den verschiedenen Modellen zur Umsetzung des Fremdsprachenlernens in der Grundschule unterscheidet man grundsätzlich zwischen dem Begegnungsmodell und der Lehrgangsorientierung. Grundsätzlich ist dabei auf die Prinzipien Ganzheitlichkeit und kindgerechtes Arbeiten zu achten, die charakteristisch für diese Schulform sind. Mit den beiden oben genannten Modellen sind natürlich jeweils unterschiedliche pädagogische Konzepte verknüpft. Als heute praktiziertes Modell wird jedoch hauptsächlich die Begegnungsorientierung gesehen.

Da der frühe Fremdsprachenunterricht völlig andere und komplexere Zielsetzungen hat als die traditionelle Fremdsprachenunterweisung der Sekundarstufe, wird dem Begegnungsmodell mehr Bedeutung geschenkt. In der

Grundschule geht es vielmehr um Fremdheitserfahrung und um die Schaffung positiver Haltungen zum Fremden. Toleranz und die Entwicklung einer langfristigen Motivation für den sprachlichen und kulturellen Bereich stehen hier im Vordergrund. Ganzheitlichkeit, Musik, Spiel und aber auch eine vertretbare Anstrengung prägen dieses Konzept. Somit bleibt die Grundschule auch weitgehend unabhängig von der Sprachenfolge der Schulformen der Sekundarstufe. Als weiteren Vorteil muss man auch anfügen, dass dieser begegnungssprachliche Ansatz der sprachlichen und kulturellen Vielfalt Europas viel gerechter wird, als der auf eine Sprache eingeeengte lehrgangsorientierte Unterricht. (Schröder, 2001, S. 10)

„Nicht nur sind seine Zielsetzungen unmittelbar auf ein mehrsprachiges Leben in einer vielsprachigen und zunehmend kulturell vielfältigen Welt bezogen, auch die Sprachenvielfalt selbst kann an der Grundschule Einzug halten, wobei auch auf Herkunftssprachen oder international weniger bedeutsame Nachbarsprachen zurückgegriffen werden kann.“ (Schröder, 2001, S. 10) Allerdings sind die Leistungen eines solchen Unterrichts mit den traditionellen Messinstrumentarien nur schlecht messbar. Aus diesem Grund wird dieses Modell oft als bloße Spielerei gesehen, die ineffizient ist und jeden Bezug zur Wirklichkeit verloren hat.

Das zweite Fremdsprachenmodell entspricht im Wesentlichen der traditionellen Lehrgangsorientierung. Die Befürworter dieses Konzeptes argumentieren, dass im frühen Fremdsprachenunterricht bereits der praktische Spracherwerb im Vordergrund stehen müsse. Erfolge sollen messbar und für die Öffentlichkeit nachvollziehbar sein, so dass deshalb bereits schon in der Grundschule der Fremdsprachenunterricht nicht beliebig durchgeführt werden darf. „Nur so sei für den frühen Fremdsprachenunterricht eine Kosten - Nutzen - Relation zu erreichen, die gesellschaftspolitisch vertretbar sei. Natürlich müsse ein solcher Fremdsprachenunterricht der Grundschule in der Sekundarstufe I unmittelbar fortgesetzt werden, womit auch eine Bruchstelle im Schulsystem beseitigt werde.“ (Schröder, 2001, S. 10)

Aus diesem Modell ergibt sich allerdings das Problem der fehlenden Sprachenvielfalt, da für die Grundschule im Regelfall Englisch als einzige Sprache angeboten wird. Sinnvoll wäre es somit die beiden Modelle zu verknüpfen, um die jeweiligen Vorteile der Konzepte auszunutzen. Ein

grundschulpädagogischer Fremdspracherwerb und die Ziele des begegnungssprachlichen Ansatzes in kombinierter Form sind als Optimum anzusehen. Jedoch sollte ein breiteres Sprachenspektrum angeboten werden und somit das Fremdsprachenlernen nicht nur auf Englisch beschränkt werden.

Ein derartiges Konzept wird unter dem Motto „Frühes Fremdsprachenlernen“ verfolgt. Es gilt zunächst als Angebot für leistungsstarke und sprachlich interessierte Schüler. In den ersten beiden Jahrgangsstufen wird jeweils eine Stunde pro Woche für die Begegnung mit einer Sprache verwendet. In der dritten und vierten Jahrgangsstufe werden dann jeweils vier Wochenstunden für den Fremdsprachenunterricht benutzt. Dabei stehen allerdings neben der fremden Sprache immer auch Musik, Kunst, Landeskunde und kulturelle Begegnung im Zentrum. Dadurch wird ein interessanter und lebensnaher Kontext geschaffen, in dem durch reale Situationen vielfältige Kommunikation unter den Schülern möglich ist. (Reichel-Wehnert, 2001, S. 12 f.)

Nach Andreas kann das Fremdsprachenlernen in der Grundschule in drei verschiedene, sich teils überschneidende Modelle gegliedert werden. Das Modell der interkulturellen Begegnungssprache beinhaltet eine erlebnisorientierte Begegnung mit fremden Sprachen. Allgemeine und spezielle Sprachziele entfallen und die Schwerpunkte werden auf kulturelle Begegnung, Freude bei der Beschäftigung mit dem Fremden, Emotionen und Einstellungen gelegt. Die Begegnung kann auf alle im Unterricht interessanten und sich anbietenden Sprachen und Kulturen ausgeweitet werden. Dadurch ist eine Integration der Fremdsprachen in den normalen Unterricht möglich und es müssen keine speziellen Stunden stattfinden. Auch die gesetzten Ziele sind in der Grundschule gut zu erreichen. Allerdings sind die fremdsprachlichen Ziele sehr anspruchslos, da sich der Wortschatz auf kindgemäße Bereiche beschränkt. (Andreas, 1998, S. 20)

Als weiteres Modell ist der vorgezogene Fremdsprachenunterricht zu sehen, der sich auf erreichbare Ziele im Bereich Hörverstehen, Sprechen, kulturelles Wissen und die jeweiligen Verbindungen zu anderen Fächern konzentriert. Dabei soll nur eine Fremdsprache im Zentrum stehen, die von qualifizierten Lehrern unterrichtet wird und sich in das Schulsystem gut einbinden lässt. Dieses Konzept entspricht den Erwartungen der Öffentlichkeit und der Beteiligten, da es sich um

ernsthaftigen Fremdsprachenunterricht handelt, der in der Studentafel auch gut begründbar ist. Dieser Sprachunterricht kann an weiterführenden Schulen fortgesetzt werden und entlastet somit diese. Als Nachteil muss man allerdings anfügen, dass damit der Fächerkanon in der Grundschule erweitert wird und dadurch andere Fächer zwei Stunden für die Fremdsprache abgeben müssen. Auch benötigen die weiterführenden Schulen ein neues Gesamtkonzept für den Fremdsprachenunterricht um an die Grundschule anknüpfen zu können. Zudem fehlen an den Grundschulen in der Regel die entsprechenden, dafür qualifizierten Lehrer. (Andreas, 1998, S. 20)

Als letztes Modell nennt Andreas den grundlegenden allgemeinen Sprachunterricht. Ziele bei diesem Konzept sind verbale und nonverbale Verständigungsstrategien bzw. Interaktionen, die Sprachreflexion und die Aussprache - Sensibilisierung. Aber auch Einstellungen, Interessen und Freude mit der Sprache und dem Fremden sollen im Mittelpunkt stehen. Als Vorteile bei diesem Ansatz kann man die grundschulgemäßen, kindgerechten Ziele sehen und die Vorbereitung auf den Sprachen - Anfangsunterricht an weiterführenden Schulen. Jedoch sind die Ziele sehr eng gefasst und die hierfür benötigte spezielle Didaktik und ausgebildeten Lehrer fehlen zur Zeit noch. (Andreas, 1998, S. 20 f.)

3.5. Didaktische Überlegungen zur Umsetzung

Bevor man didaktische Überlegungen zur Umsetzung des Fremdsprachenlernens in der Grundschule vornimmt, gilt es erst einmal die nötigen Voraussetzungen zu klären. Hier ist vor allem eine entsprechende Qualifikation des Lehrers gefragt, was wiederum eine Änderung in der Lehrerausbildung und -fortbildung verlangt. In einigen Bundesländern gibt es sogar speziell für die Grundschule ausgebildete Fremdsprachenlehrer. Andere Versuche dagegen gehen in Richtung von Schnellkursen, in denen Grundschullehrer zu Sprachlehrern fortgebildet werden sollen. Man muss im Moment davon ausgehen, dass ein Großteil des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule von nicht hinreichend qualifizierten Lehrern erteilt wird. Dies liegt auch oft an Schulverwaltungen, die davon ausgehen, dass der Anfangsunterricht im Fremdsprachenbereich so einfach wäre und die Abiturkenntnisse der Lehrer ausreicht. (Schröder, 2001, S. 11)

Allerdings sind gerade die Sprachkenntnisse des Lehrers sehr entscheidend für den Lernerfolg der Schüler. Die erforderlichen Sprachkenntnisse setzen Fähigkeiten und Fertigkeiten voraus, die nur durch ein entsprechendes Studium erworben werden können. Auch ist es wichtig und sinnvoll, dass sich die Grundschullehrer mit den Lehrern der Sekundarstufe I austauschen und Probleme beim Übergang gemeinsam lösen. Trotzdem muss man aber den Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe deutlich vom Fremdsprachenlernen der Grundschule unterscheiden. In der Grundschule sollen Lernen an konkreten Situationen, viel Zeit für Übung und Wiederholung, sowie der spielerische Aspekt den Vorrang haben vor dem formalen Lernen von Regeln und Gesetzmäßigkeiten. Nur ein auf das Wesentliche begrenzter und kindgemäßer Wortschatz darf überhaupt zum Einsatz kommen. (Peltzner-Karpf, 1994, S. 12)

Es gibt für die Schüler zahlreiche Möglichkeiten die sprachliche und kulturelle Vielfalt in der unmittelbaren Umgebung zu entdecken. Sie können Wörter aus fremden Sprachen sammeln, die beispielsweise im Radio oder Fernsehen zu hören sind. Auch wäre es sinnvoll die Namen der Sprachen zu kennen, die die Kinder in der Klasse oder Schule sprechen. Es lassen sich Plakate erstellen, auf denen die Kinder mit ihren unterschiedlichen Sprachen vorgestellt werden. Die Schüler können entdecken, dass es unterschiedliche Schriften gibt und sollten unter anderem auch einmal am muttersprachlichen Unterricht der ausländischen Kinder teilnehmen. Dies alles sind gute Möglichkeiten um die sprachliche Vielfalt im eigenen Umfeld zu entdecken und die Bedeutung von Sprachen zu erkennen. (Burk, 1992, S. 14 f.)

Bei der Sprachenbegegnung gibt es bezüglich der Wahl der Sprachen keine übergeordneten Vorzüge. Allerdings sollten die kulturellen Aspekte eine wichtige Rolle spielen um andere kulturelle Bezugssysteme kennen zu lernen. Die Begegnung mit fremden Sprachen dient vor allem der Erweiterung sozialer und kultureller Handlungsfähigkeit. Handelndes, situationsbezogenes und interkulturelles Lernen, sowie Ganzheitlichkeit und Schülerorientierung müssen im Vordergrund des Unterrichts stehen. Auch der Fremdsprachenunterricht sollte anschaulich sein, zum Handeln anregen und spielerische bzw. musische Elemente integrieren. Der Schwerpunkt liegt im Sprechen der fremden Sprache und im Hörverstehen. Lesen und Schreiben dienen nur zur Unterstützung. Die Grammatik sollte nur anwendungsbezogen in ihren Grundzügen thematisiert werden. Damit

Lernfreude und Ungezwungenheit nicht verloren gehen, ist auf Leistungsmessung und Lernzielkontrollen zu verzichten. (Burk, 1992, S. 17 f.)

Vor allem im Heimat- und Sachunterricht gibt es zahlreiche situations- und handlungsbezogene Anknüpfungspunkte für das Fremdsprachenlernen. Der Lehrplan 2000 nennt für die 3. Jahrgangsstufe als Themenbereiche: Körper, Kleidung, Befinden, Essen und Trinken, Familie und Freunde, Schule, Natur, Brauchtum und Feste im Jahreskreis. In der 4. Jahrgangsstufe eignen sich vor allem folgende Themen für das Fremdsprachenlernen: Haus und Wohnung, Einkaufen, Freizeit und Reiseland England/ Frankreich/ Italien. Neben diesen Themenbereichen sind ebenso auch authentische Materialien von Bedeutung für die Vermittlung. Bilder- und Kinderbücher, Lieder, Tänze, Spiele aller Art, Malerei und Musik, Filme, Kindersendungen und ausgewählte Gegenstände aus fremden Ländern sind die Grundlage eines guten Fremdsprachenunterrichts. Die Schüler sollen sich handelnd mit den Materialien auseinandersetzen. (Lehrplan, 2000, S. 30)

Als Unterrichtssprache soll durchwegs die Fremdsprache verwendet werden. In bestimmten Situationen kann aber auch auf die deutsche Sprache zurückgegriffen werden. Möglichkeiten der Begegnung mit anderssprachigen Menschen in Form von Schul- oder Städtepartnerschaften fördern die Motivation und steigern den Lernerfolg. Dadurch, dass im Unterricht viel gesprochen werden soll, ist eine korrekte Aussprache des Lehrers von elementarer Bedeutung. Der fächerübergreifende Aspekt und die Berücksichtigung regionaler Gegebenheiten und Besonderheiten müssen ebenfalls mit einbezogen werden um einen ganzheitlichen, erlebnisorientierten Unterricht zu erreichen. Kreativität und Phantasie der Kinder sollen gefördert und Fähigkeiten zum Entdecken, Gestalten und Sprechen entwickelt werden. Spielerisches Lernen, handlungsorientiertes Lernen und Kommunikation sind die Grundsteine des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule. (Lehrplan, 2000, S. 29)

Das Fremdsprachenlernen darf aber nicht in isolierten, kleinen, wöchentlichen Einheiten stattfinden, sondern muss in Sinn- und Sachzusammenhänge eingebettet sein. Hierfür eignet sich vor allem der projektorientierte Unterricht. Spiele aus fremden Ländern in der entsprechenden Sprache, gemeinsames Kochen und Essen von ausländischen Gerichten, spielerisches Erlernen von Grußformen in den verschiedenen Sprachen der Mitschüler und das Eingehen auf unterschiedliche

Feste und Feiern bieten Gelegenheiten sich kulturell und sprachlich auszutauschen und voneinander zu lernen. (Burk, 1992, S. 97 ff.)

3.6. Projekt „Bilingualer Unterricht“ (Comenius 2.1)

Zu Beginn ist erst einmal der Begriff „Bilingualer Unterricht“ zu klären. Der bilinguale Unterricht hängt eng mit dem Begriff „Immersion“ zusammen. Von Immersion spricht man, wenn ein Teil der fachlichen Inhalte in einer für die Lernenden fremden Sprache vermittelt wird. Dabei muss mindestens 50% der Unterrichtszeit auf das Vermitteln von Fachinhalten in einer Sprache, die für die Mehrheit der Schüler eines Landes nicht die Erstsprache ist, verwendet werden. Immersion bezeichnet also eine Methode, bei der eine Fremdsprache als Unterrichtssprache zur Vermittlung von Fachinhalten verwendet wird. Diesem Begriff gegenüber steht der bilinguale Unterricht. „Bilingualer Unterricht als „Methode“ zielt auf den Erwerb einer Fremdsprache über das Sachlernen [...].“ (Zydatiř, 2000, S. 27)

Sämtliche Immersionsmodelle sind eine Art Unterkategorie des zweisprachigen Unterrichts mit dem Ziel einer zweisprachigen Erziehung. Dazu müssen natürlich bestimmte Kriterien und Merkmale erfüllt sein. Nach Swain und Johnson unterscheidet man dabei acht zentrale Merkmale eines Immersionsprogramms. Zum einen muss eine Zweit- oder Fremdsprache zur Vermittlung von Fachinhalten als Unterrichtssprache verwendet werden. Das Immersionscurriculum deckt sich dabei im Wesentlichen mit dem Lehrplan der jeweiligen Regelschule. Des weiteren muss die Mutter- oder Erstsprache des Schülers gezielt unterstützt werden. Die Begegnung mit der Zweitsprache ist hauptsächlich auf das Klassenzimmer beschränkt. Es muss zudem berücksichtigt werden, dass die Kinder mit einem vergleichbaren und in der Regel begrenzten Sprachfähigkeitsniveau an die zweite Sprache herantreten. Die Lehrkräfte sind zweisprachig und die Schulkultur eines solchen Programms wird weitgehend von der soziokulturellen Realität der jeweiligen Umgebungssprache geprägt. (Zydatiř, 2000, S. 27 f.)

Bilingualer Unterricht und andere Immersionsmodelle stellen einen hohen Anspruch an Schule, Lehrer, Schüler und Eltern. Die Ausstattung der Schule muss sich der neuen Unterrichtsmethode anpassen. Entsprechende Lehrerfortbildungen

und muttersprachliche Lehrkräfte sind der Grundstein für guten bilingualen Unterricht. Auch Unterrichtsmaterial und Lehrpläne müssen sich den veränderten Verhältnissen anpassen. Auf Schüler und Lehrer kommt zudem eine höhere Stundenzahl zu, um den Lehrplaninhalten und der zweiten Sprache gerecht zu werden. Von allen Beteiligten wird mehr Einsatz und Engagement gefordert als im „normalen“ Unterricht. Ohne eine sinnvolle Einbindung der Eltern in die schulische Arbeit und kontinuierlichen Austausch ist kein effektiver Erfolg garantiert. Im Unterricht ist zu beachten, dass Mathematik meistens in deutscher Sprache unterrichtet wird, während der sachkundliche Unterricht in der nicht deutschen Partnersprache abgehalten werden sollte. Auch außerunterrichtliche Aktivitäten und das Schulleben sollten hin und wieder in der Fremdsprache stattfinden. (Zydati, 2000, S. 29 f.)

Nur eine Verzahnung von Sache und Sprache sichert den Erfolg bilingualen Unterrichts. Als Ziel wird gesetzt, dass bei den Schülern am Ende der 4. Klasse Hörverstehen, Sprech-, Lese- und Schreibfähigkeiten gesichert sind und alle Kinder am Fachunterricht in einer Fremdsprache erfolgreich teilnehmen können. Sukopp formuliert die Grundsätze eines solchen bilingualen Unterrichts wie folgt: „Partnersprach- und Sachunterricht bilden didaktisch eine Einheit, wobei Themen der Sachkunde im Zentrum einer lernbereichsbergreifenden Planung und Gestaltung des Unterrichts stehen sollen. Auch wenn am Beginn des bilingualen Sprachgebrauchs fremdsprachendidaktischer Unterricht in gesonderten Stunden erteilt wird, die Kinder vielmehr funktional, situativ und spielerisch an die Partnersprache herangeführt werden, lassen sich erhöhte Forderungen an Lernmotivation und Konzentration nicht ausschließen.“ (Zydati, 2000, S. 21)

Dabei muss allerdings bedacht werden, dass der Partnersprachenunterricht nicht mit einem früh einsetzenden Fremdsprachenunterricht identisch ist. Die kommunikative Begegnung ist lernbereichsbergreifend der Mittelpunkt des Spracherwerbs. Sachlich relevante Unterrichtsgegenstände können gute Anlässe für den Spracherwerb der Partnersprache bieten. Ziel ist eine Kompetenz in zwei Sprachen, wobei grundsätzlich immer eine Sprache die „starke“ und eine die „schwache“ Sprache sein wird. Die Schüler sollen in beiden Sprachen zu Hause sein und dennoch die beiden Sprachen funktional immer trennen können. Zweisprachigkeit ist dabei kein Zustand, sondern ein dynamischer Prozess, der

auch über die Schule hinaus fortgeführt werden muss. Somit ist eine Kooperation mit weiterführenden Schulen unerlässlich. (Zydatiř, 2000, S. 20, 55 ff.)

Denn erst nach mehreren tausend Unterrichtsstunden in der fremden Sprache kann man von Zweisprachigkeit sprechen. Zudem muss die zeitliche Abfolge des weiterführenden Sprachenangebots bedacht werden, um die Schüler nicht zu überfordern. Als Teilnehmer der Projektgruppe „Bilingualer Unterricht als Beitrag zur Förderung von Mehrsprachigkeit in Europa“ im Rahmen eines Comenius 2.1. - Projektes möchte ich im Folgenden das Projekt und die geplanten Aktivitäten kurz vorstellen. Da das Projekt erst dieses Jahr angelaufen ist und einen Zeitrahmen von etwa drei Jahren einnimmt, kann ich hier nur Tendenzen und keine gesicherten Ergebnisse darstellen.

3.6.1. Projektbeschreibung

Das Projekt „Bilingualer Unterricht als Beitrag zur Förderung von Mehrsprachigkeit in Europa“ wendet sich an Lehrer und Lehrerinnen im Primar- und Sekundarbereich allgemeinbildender Schulen, die bereits bilingualen Unterricht in einem Sachfach unterrichten oder die Absicht haben, einen solchen zu erteilen. Das Projekt zielt darauf den bilingualen Unterricht an Primar- und Sekundarschulen zu stärken und auszubauen, universitäre Forschung und schulische Praxis miteinander zu verknüpfen. Deutsche, spanische und finnische Schulen sollen auf Lehrerebene personell (durch Sprach- und Studienaufenthalte) und virtuell (durch Einrichtung eines Internet - Workshops) miteinander vernetzt und die Zusammenarbeit untereinander durch nationale und transnationale Projekte gefördert und intensiviert werden.

Im Rahmen des Projektes werden dazu empirische Untersuchungen zum Ist - Stand des bilingualen Unterrichts in den jeweiligen Regionen durchgeführt, didaktisches und methodisches Material für Lehrer und Lehrerinnen sowie Schülermaterialien entwickelt und auf verschiedenen Medien allgemein zugänglich gemacht. Schulinterne und schulexterne Fortbildungsveranstaltungen auf jeweils nationaler und europäischer Ebene sowie Mobilitätsmaßnahmen für Projektbeteiligte werden durchgeführt. Als Projektergebnisse werden ein

Handbuch und ein Materialband zum bilingualen Unterricht in Printform, auf CD - Rom und für das Internet produziert. Ein virtueller Workshop wird als Kommunikationshilfe, Präsentationsforum und Materialspeicher eingerichtet, der auch längerfristig und projekttranszendierend zur Verfügung steht. Teilnehmer dieser Arbeitsgruppe sind Lehrer und Lehrerinnen der verschiedenen Schulstufen, Universitätsdozenten, eine Lehramtsanwärterin und eine Lehramtsstudentin.

3.6.2. Projektaktivitäten

Die Projektaktivitäten sind im Moment auf drei Jahre hin ausgelegt und geplant. Im ersten Projektjahr stehen Planung, Ausarbeitung und Herstellung eines „Handbuchs zum bilingualen Unterricht“ im Vordergrund. Das Handbuch besteht aus theoretisch - wissenschaftlichen Artikeln, die den aktuellen Stand der Forschung zum bilingualen Unterricht reflektieren. Methodische und didaktische Handreichungen für Lehrer und Lehrerinnen, die Lernziele und Lerninhalte, Unterrichtsformen, Lernzielkontrollen und anderes enthalten runden das Handbuch ab. Das Buch enthält des weiteren exemplarische Erfahrungsberichte von bereits bilingual unterrichtenden Lehrern und Lehrerinnen in verschiedenen Fächern und auf verschiedenen Stufen und einen Informationsteil mit Bibliographie und Internetadressen.

Eine gebührende Berücksichtigung der schulischen und unterrichtlichen Besonderheiten der beteiligten Partnerländer, der jeweils unterschiedlichen Arbeits- und Unterrichtsbedingungen in der Primar- und Sekundarstufe sowie die Darstellung sachspezifischer Probleme ist gewährleistet. Der Umfang des Handbuchs ist auf ca. 200 Seiten veranschlagt und erscheint im Februar 2003 zunächst in den Sprachen Deutsch, Finnisch und Spanisch und soll in der ganzen EU verbreitet und verstanden werden. Das Handbuch wird zu je einem Drittel von den Partnerländern Deutschland, Finnland und Spanien erstellt. Als zweiten Schwerpunkt für das erste Projektjahr ist der Aufbau nationaler Internetseiten, auf denen sich die beteiligten Einrichtungen präsentieren und den jeweiligen Stand des Arbeitsprozesses reflektieren, geplant.

Im zweiten Projektjahr stehen Planung, Ausarbeitung und Herstellung eines „Materialbandes zum bilingualen Unterricht“ an. Der Materialband besteht aus

ausgearbeiteten Unterrichtssequenzen für verschiedene Sachfächer, exemplarischen Einzelstunden, Vorschläge für Projektunterricht, Gruppenunterricht und kreativen Unterricht. Er enthält Vorschläge für Lernzielkontrollen, Prüfungsaufgaben und ähnliches. Es wird besonderer Wert darauf gelegt, dass der jeweils kulturelle Kontext der beteiligten Partnerländer dabei ausreichend Berücksichtigung findet und interkulturellen Aspekten ausreichend Platz eingeräumt wird. Der Umfang des Materialbandes ist ebenfalls auf ca. 200 Seiten veranschlagt und erscheint wiederum zunächst in Deutsch, Finnisch und Spanisch. Auch die nationalen Internetseiten sollen in diesem Jahr ausgebaut und weiterentwickelt werden.

Im dritten Projektjahr werden Handbuch und Materialband einer kritischen Revision unterzogen und gegebenenfalls überarbeitet, korrigiert und ergänzt. Die bisher in Printform vorliegenden Arbeitsergebnisse werden auf CD - Rom verfügbar gemacht. Es erfolgt die Einrichtung eines virtuellen Workshops, der als Materialspeicher (Ablage von Dokumenten, Arbeitsergebnissen, etc.), als Kommunikationsorgan (Einrichtung privater E-Mail - Kästen für alle am Projekt beteiligten Personen, Chat - Rooms, usw.) und als Präsentationsforum (Darstellung der beteiligten Schulen und Institutionen sowie der Projektergebnisse) genutzt werden soll. Er soll auch projekttranszendierend und längerfristig als Grundlage und Ausgangspunkt für neue Partnerschaften und Projekte zur Verfügung stehen. Abschließend ist die Organisation und Durchführung eines im Comenius - Katalog ausgeschriebenen Europäischen Fortbildungskurses (Comenius 2.2.) zum Thema „Bilingualer Unterricht“ geplant. Über den genauen Inhalt des Handbuchs und die Entwicklung der geplanten Projektaktivitäten kann an dieser Stelle leider nicht präziser eingegangen werden, da das Projekt noch in der Anfangsphase steckt und erst ein einmaliges Treffen aller Teilnehmer der Partnerländer stattgefunden hat.

4. Praktische Umsetzung

4.1. Lehrplanbezug

Das Projektthema „Spanien - Kinder begegnen einer fremden Kultur“ hat einen unmittelbaren Bezug zum Lehrplan für die Grundschule 2000. Es ist dem Themenpunkt 4.4.2. im Heimat- und Sachunterricht für die 4. Jahrgangsstufe zuzuordnen. Der Lehrplan nennt diesen Punkt „Wir in der Welt - die Welt bei uns“. Die Schüler sollen das Aufeinandertreffen und Vermischen verschiedener

Kulturen im eigenen Umfeld feststellen. Als Anregungen für die unterrichtliche Umsetzung nennt der Lehrplan den Umgang mit ausländischen Kindern in der Klasse. Des Weiteren können gastronomische Betriebe am Heimatort und das Warenangebot aus anderen Ländern in den Blickpunkt gerückt werden. Ebenso dienen kulturelle Veranstaltungen dem Kennenlernen einer fremden Kultur. Die Schüler sollen in der Lage sein sich mit Karte und Globus auf der Erde einen Überblick verschaffen zu können und über Herkunftsländer und -orte Bescheid wissen.

Als zweites Lernziel nennt der Lehrplan das Erkunden der Lebensweisen von Kindern in oder aus anderen Ländern und Kulturen. Dies kann erfolgen, indem man den Schülern den Alltag in einem anderen Land oder in einer anderen Kultur näher bringt. Als Anregungen beschreibt der Lehrplan das Vermitteln von Spielen, Arbeit und Schule der Kinder in fremden Ländern. Auch Kleidung, Ernährung, Familie, Religion, Bräuche, Feste und ähnliches können laut Lehrplan thematisiert werden. Spiele erproben, gemeinsam kochen, Feste feiern und Kontakte zu Partnerschulen übernehmen sind weitere Möglichkeiten eine fremde Kultur bzw. ein fremdes Land zu erkunden.

Die interkulturelle Erziehung fällt ebenfalls darunter. Es geht laut Lehrplan darum, unterschiedliche Lebensweisen zu achten, indem man Toleranz, Respekt und Wertschätzung gegenüber anderen Sichtweisen zeigt. Das Anderssein muss als Bereicherung erfahren werden. Bei dem Spanienprojekt wird unter anderem versucht diese Aspekte des Lehrplans zu verwirklichen. Anhand des konkreten Landes Spanien sollen die Schüler von der Lebensweise dieser Kinder erfahren und lernen sich in eine fremde Kultur zu versetzen.

4.2. Vorüberlegungen und Vorbereitungen

Ausgehend vom Lehrplan und der Projektinitiative von meiner Seite begannen die Vorüberlegungen und Vorbereitungen zu einem konkreten Projekt hin. Nach Gesprächen mit der Klassenlehrerin über die Interessen der Schüler und durch meine Kenntnisse über Spanien und die spanische Sprache wurde sehr schnell Spanien als Projektthema exemplarisch für andere Länder und Kulturen ausgewählt. In einer längeren Vorbereitungsphase wurden Projektskizze und

Projektplan erstellt, sowie die spätere Projektdurchführung und -dokumentation organisiert. Ausgehend von einem Vorgespräch in der Klasse über das bevorstehende Projekt, in dem die Schüler Wünsche und Anregungen äußern konnten, wurden die Ziele und Inhalte für das Spanienprojekt festgelegt.

Die Inhalte und Ziele beziehen sich sowohl auf die Landeskunde, die Kultur und die Sprachbegegnung. Die Schüler sollen einen Überblick erhalten über das Land Spanien und seine geographischen Merkmale bzw. Besonderheiten. Sie sollen den Umgang mit Atlaskarten einüben und anhand einer topographischen Karte die einzelnen Landschaftsmerkmale, wie etwa Gebirge, Flüsse, Städte und Nachbarländer beschreiben können. Außerdem sollen die Schüler das Land Spanien mit Hilfe einer Weltkarte lokalisieren und einen Vergleich bezüglich geographischer Lage und Landesgröße zu Deutschland herstellen können.

In Bezug auf die spanische Sprache ist eine spielerische Sprachbegegnung anzustreben. Die Schüler sollen einfache spanische Dialoge, die Zahlen bis zehn, die bekanntesten Farben und ausgewählte Tiernamen auf kindgerechte Weise erlernen. Dabei wird nicht so sehr Wert gelegt auf eine korrekte Schreibweise und ausgefeilte Grammatik, sondern Aussprache und erste Kontakte zu einer neuen Sprache stehen im Mittelpunkt der Vermittlung. Sie sollen offen werden für eine neue Sprache und ungehemmtes Sprechen lernen, indem sie auch Fehler begehen dürfen.

Den dritten Spanienblock stellt die fremde Kultur Spaniens dar. Nach Interessenlage der Klasse werden auch bei diesem Teil Schwerpunkte gelegt. So stehen vor allem das Leben und der Schulalltag spanischer Schüler im Vordergrund. Die Schüler sollen ihren eigenen Alltag reflektieren und ihn mit dem Leben spanischer Kinder vergleichen können. Auch die unterschiedlichen Schulsysteme der beiden Länder werden verglichen und auf Unterschiede hin untersucht. Besonderheiten aus Sport und Spiel in Spanien werden den Schülern in Theorie und Praxis vermittelt. Mit Hilfe von Fotos und Geschichten wird das Leben und die Kultur Spaniens verdeutlicht. Natürlich darf auch das spanische Essen und eine spanische Fiesta nicht fehlen. Die Schüler sollen einen Einblick gewinnen in die Essgewohnheiten einer fremden Kultur und typische Süßspeisen probieren dürfen.

Weitere soziale, emotionale und pragmatische Lernziele werden hier nur kurz beschrieben. Die Schüler sollen lernen mit einem Arbeitspartner oder in einer

kleinen Gruppe gemeinsam Aufgaben bewältigen zu können. Sie sollen einfache Collagen und Wandzeitungen zu bestimmten Themen anfertigen, sich gemeinsam kreativ mit Problemen auseinandersetzen und diese in der Gruppe lösen können. Lernziele aus den Bereichen der interkulturellen Erziehung und der Fremdsprachenbegegnung werden hier nicht explizit angesprochen, da diese bereits ausführlich oben beschrieben wurden.

Nach Festsetzung der Inhalte und Lernziele erfolgt die Überlegung bezüglich der Unterrichtsmethoden und notwendigen Unterrichtsmedien. Für viele Aspekte des Projektes eignet sich das Klassengespräch und verschiedene Spielformen, wie zum Beispiel Rollenspiele. Bezüglich der Arbeitsformen bieten sich Partner- und Gruppenarbeiten an. Es ist darauf zu achten, dass den Schülern möglichst viel Selbsttätigkeit und Mitbestimmung bzw. Verantwortung zukommt. Durch den teils fächerübergreifenden Charakter ist vor allem die intrinsische Motivation in der Klasse hoch. Schon Wochen vor dem Projekt muss man sich um die nötigen Medien und Arbeitsmaterialien kümmern. Hierfür ist es sinnvoll sich vor Ort im Schullandheim über Räumlichkeiten und Medienangebot zu informieren. Absprachen mit der Schullandheimleitung verhindern böse Überraschungen bei der Durchführung des Projektes.

Medien, wie etwa Diaprojektor, CD - Player, Weltkarte und ähnliches sind bereits vorhanden. Atlanten, Fotos/ Dias, Musikkassetten, spanische Süßigkeiten, Kochzutaten, Plakate, Stifte, Reisekataloge, leere Karteikarten, Blankoquartett und die Bücher bzw. Arbeitsmaterialien für den Freiarbeitstisch müssen vorher organisiert und mitgenommen werden. Ziel dieses Freiarbeitstisches ist es, den Schülern auch in ihrer Freizeit im Schullandheim die Möglichkeit zu geben sich selbständig mit dem Projektthema auseinanderzusetzen. Zur Verfügung stehen den Kindern Spanienpuzzles, spanische Kinderbücher, Bücher über Geschichten von Don Quijote und spanische Märchen, Kastagnetten und spanische Geldmünzen, spanische Wörterbücher speziell für Kinder und Materialien, die die Schüler im Laufe der Projektwoche selber gestalten. Abschließend gilt es in Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin einen exakten, aber dennoch flexiblen Zeitplan zu erstellen und sich auf konkrete Möglichkeiten der Projektdokumentation zu einigen.

Zu den Vorbereitungen gehört es auch, via Internet eine geeignete Partnerschule in Spanien zu suchen, die bereit ist sich an dem Projekt zu beteiligen. Die Partnerschüler sollen dabei etwa im gleichen Alter sein wie „unsere“ Schüler und über gute Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen, damit ein Kontakt und Informationsaustausch zwischen den Klassen entstehen kann. Des Weiteren hat man die Aufgabe ein Arbeitsheft oder Arbeitsblätter zu erstellen, anhand derer die Schüler die Inhalte erarbeiten und üben können. In diesem Fall scheint ein Arbeitsheft als geeignet, da die Schüler somit auch noch nach der Projektwoche eine Erinnerung in Händen halten können.

Nach Abschluss aller Vorbereitungen ist es unerlässlich auch die Eltern über das Projektvorhaben zu informieren. Auf einem Elternabend und durch Elternbriefe erfahren die Eltern alles Wissenswerte über das Spanienprojekt und können unter Umständen noch Fragen zu Unklarheiten bei der Durchführung stellen. Für den Fall, dass man Schüler fotografieren will und die Fotos in einer Veröffentlichung (z.B. Zulassungsarbeit) erscheinen sollen, muss man die Eltern um Einverständnis bitten. Nicht allen Eltern ist es recht, dass Fotos ihrer Kinder ausgestellt und für diese Arbeit verwendet werden. Für die später gestaltete Website der Schulhomepage ist es rechtlich grundsätzlich verboten Fotos, auf denen Schüler abgebildet sind, zu verwenden.

4.3. Durchführung als Projektwoche im Schullandheim

Der Grund für die Durchführung des Spanienprojektes als Kompaktveranstaltung während eines Schullandheimaufenthalts hat viele Gründe. Ein wesentlicher Vorteil von Schullandheimaufenthalten ist die zur Verfügung stehende Zeit. Keine Schulglocken oder Termine können das Projekt in einen fixen Zeitrahmen pressen. Man kann flexibel auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen und einen spannungsfreien Raum schaffen. Solch ein Projekt würde den normalen Schulalltag sicherlich behindern und den lehrplanmäßigen Freiraum sprengen. Im Schullandheim ist auch das Lehrer - Schüler - Verhältnis wesentlich entspannter und die Motivation zum gemeinsamen Handeln größer.

Eine weiterer Vorteil ergibt sich aus organisatorischer Sicht. Es sind keine Absprachen mit Kollegen und Schulleitung nötig und die räumlichen Möglichkeiten sind vielfältiger. Gruppenräume, Freigelände und Küche ermöglichen eine problemlose Durchführung des Projektes. Durch eine

Projektwoche werden Arbeitsfluss und Motivation nicht durch andere Fächer oder lange Zeitspannen unterbrochen. Man verliert nicht so schnell den roten Faden und das Ziel aus den Augen. Aus allen diesen Vorteilen heraus habe ich mich also für eine Projektwoche entschieden.

4.3.1. Dienstag, 6.März 2001

Am ersten Tag des Spanienprojektes steht die Einführung in das Land Spanien und die spanische Sprache im Vordergrund. Erste spanische Vokabeln und Dialoge, sowie eine Einführung in die Landeskunde Spaniens bestimmen diesen Tag. Zum Abschluss wird ein moderner, typisch spanischer Tanz gelernt. Wie auch an den folgenden Tagen bestimmen die Interessen der Schüler den Tagesablauf und das jeweilige Programm.

4.3.1.1. Motivation: Begrüßung in Spanisch

Das Spanienprojekt beginnt am zweiten Tag des Schullandheimaufenthalts. Die Schüler sitzen im Stuhlkreis und warten gespannt auf das, was die nächsten drei Tage auf sie zukommen wird. In die Stille spreche ich in fließendem, sehr schnellen Spanisch folgenden Text:

„ Hola niños del curso cuatro a. Me llamo Daniela Huber. Estoy aquí para contaros algo sobre mi país más preferido - España. Vamos a hablar sobre el país, la lengua Español, la cultura, la escuela, los animales, los números, los colores y más que queréis. Si tenéis preguntas o queréis aprender más, podéis dirigirse a mi. Muchas gracias a señora Nichtl, quien me ha invitado a Violau. Bueno, entonces que os divertis mucho!“

Die Schüler schauen sich verwundert an uns wissen nicht, wie sie darauf reagieren sollen. Auf die Frage, ob sie etwas verstanden haben, schütteln alle nur den Kopf. Sie bekommen den Text nochmal sehr langsam vorgetragen und verstehen natürlich immer noch nicht mehr. Ich frage die Schüler, woran es liegt, dass sie nichts verstehen. Wurde der Text vielleicht zu schnell, zu leise oder zu schlampig gesprochen. Die Klasse antwortet darauf, dass das eine andere Sprache sein muss, die sie nicht können und deshalb nichts verstehen. Die Schüler werden angeregt zu erzählen, was sie vielleicht doch verstanden haben oder um was es sich bei dem Text gehandelt haben könnte.

Es ist erstaunlich, wie viele Wörter oder Sinnzusammenhänge die Klasse verstanden hat. Vor allem die italienischen Kinder konnten fast den gesamten Text „entschlüsseln“. Worte wie „colores“, „animales“, „números“, „señora“, „muchos gracias“ und natürlich die Namen der Klassenlehrerin und meiner wurden sehr schnell verstanden, so dass sie dann doch letztendlich wussten, um was es sich bei dem Text handelte. Abschließend übersetze ich den Text und lese ihn nochmals für alle in Deutsch vor:

„Hallo Kinder der Klasse 4a. Ich heiße Daniela Huber. Ich bin hier, um euch einiges über mein Lieblingsland Spanien zu erzählen. Wir wollen über das Land, die spanische Sprache, die Kultur, die Schule, die Tiere, die Zahlen, die Farben und über das was ihr wollt sprechen. Wenn ihr Fragen habt oder mehr wissen wollt, könnt ihr euch an mich wenden. Vielen Dank an Frau Nichtl, die mich nach Violau eingeladen hat. Dann wünsche ich euch viel Spaß!“

Nach diesem Einstieg in das Spanienprojekt wollen die Kinder selbstverständlich ihre ersten spanischen Wörter lernen, damit sie sich im Schullandheim auf Spanisch begrüßen können. Ich spreche ihnen die einfachsten Vokabeln, die sie zur Begrüßung benötigen, vor und die Klasse spricht sie mir anschließend nach. „Hola“ bedeutet „Hallo“ und „Adiós“ kann man mit „Tschüss“ übersetzen. Nachdem diese Wörter relativ schnell geläufig waren, erweitere ich ihr Wissen. Sie lernen sich einander vorzustellen und nach dem Namen zu fragen. „Me llamo Susi, y tú?“ heißt „Ich heiße Susi, und du?“.

Nach diesem Prinzip veranstalte ich ein kleines Rollenspiel, in dem sich jeweils zwei Schüler begrüßen und einander nach dem Namen fragen sollen. Dabei wird aus dem Stuhlkreis ein Stuhl herausgenommen, so dass immer ein Schüler übrig bleibt und in der Mitte steht. Dieser Schüler muss nun auf einen andern zugehen, ihn begrüßen, sich vorstellen und ihn nach seinem Namen fragen. Nach diesem kleinen Frage - Antwort - Spiel tauschen die beiden Kinder ihre Plätze, so dass nun der Andere in der Mitte steht und einen Schüler im Stuhlkreis begrüßen muss. Dieser Dialog wurde den Schülern so geläufig, dass sie sich während des gesamten Schullandheimaufenthalts und auch noch danach in der Schule gegenseitig so begrüßten.

4.3.1.2. Festhalten von Vorwissen

Nach dieser ersten Phase der Annäherung an eine fremde Sprache, dürfen die Kinder nun einmal selber erzählen, was sie schon über Spanien wissen. Eine rege Unterhaltung entsteht, in der die Schüler ihre Erfahrungen mit Spanien austauschen. An dieses Gespräch schließt sich eine kleine Gruppenarbeit an. Jede Gruppe hat die Aufgabe ein Plakat zu gestalten, indem die Schüler Bilder zu Spanien malen und Assoziationen zu diesem Land aufschreiben sollen.

Nach diesem Brainstorming darf natürlich jede Gruppe ihre Ergebnisse präsentieren. Die Plakate waren teils richtige Kunstwerke. Oft wurden die typischen Klischees Spaniens angesprochen, wie z.B. Stierkampf, das Meer und die Palmen. Auch die Namen bekannter spanischer Städte und die neu gelernten Vokabeln wurden in den Werken wiedergegeben. Mit den Worten „ich hoffe, dass ihr nach dieser Woche mehr wisst über Spanien“, motiviere ich die Schüler für das Projekt. Abschließend dürfen die Gruppen ihre Plakate im Gruppenraum des Schullandheims aufhängen.

4.3.1.3. Einführung der Arbeitshefte

Damit die Schüler sich auch noch nach dem Schullandheimaufenthalt an das Spanienprojekt erinnern, bekommen sie zu Beginn schon ein kleines Arbeitsheft ausgeteilt, das nach und nach durchgearbeitet wird. Dieses Heftchen beinhaltet nicht nur Lern- und Übungseinheiten zur spanischen Sprache, sondern enthält auch kleine Informationseinheiten zur Landeskunde, Spiel und Sport in Spanien. Des weiteren ist auch Platz gelassen, damit die Kinder eigene Vokabeln, die sie sich besonders merken wollen, und ihre eigenen Erfahrungen festhalten können. Die Schüler haben erst einmal Zeit sich selber das Heft in Ruhe durchzuschauen. Anschließend wiederholen wir noch einmal gemeinsam die Vokabeln zur Begrüßung und lesen die entsprechenden Seiten im Arbeitsheft durch. Den Schülern wird das Angebot gemacht, in ihrer Freizeit die Bilder dieser zwei Seiten anzumalen. Das Titelblatt des Heftchen zeigt die Landkarte von Spanien und die spanische Flagge. Im Unterrichtsgespräch werden die Farben der Fahne erarbeitet und anschließend im Arbeitsheft entsprechend angemalt. Der Vormittag dieses ersten Tages endet mit Freizeit, die viele Schüler dazu nutzten, sich auf spanisch zu unterhalten und das Arbeitsheft bunt zu gestalten.

4.3.1.4. Kennenlernen der Zahlen

Am Nachmittag folgt der nächste Block, indem die Schüler sich mit den Zahlen von eins bis zehn auf spanisch beschäftigen. Die Klasse sitzt im Stuhlkreis und jeder Schüler bekommt ein Kärtchen mit einer der zehn Zahlen. Zu Beginn zähle ich auf spanisch von eins bis zehn und lasse die Schüler nach Gemeinsamkeiten zwischen den deutschen und den spanischen Zahlen suchen. An Hand dieser Ähnlichkeiten erstellen sich die Kinder Eselsbrücken, um sich die Zahlen leichter merken zu können. Beispielsweise wurde „tres“ mit „drei“ in Verbindung gebracht, weil es ähnlich anklingt. „Cuatro“ für „vier“ wird mit Quartett assoziiert, bei dem jeweils vier Karten zusammen gehören. „Seis“ und „siete“ klingen jeweils wie die deutschen Zahlen „sechs“ und „sieben“.

Nach diesem Prinzip können sich die Schüler alle Zahlen sehr schnell einprägen. Nun wiederhole ich die Zahlen nochmals auf spanisch und die Kinder haben die Aufgabe immer dann von ihren Stühlen aufzustehen, wenn ihre Zahl genannt wird. Um das Spiel noch schwieriger zu gestalten, zähle ich anschließend auch durcheinander. Nach jeder Spielrunde geben die Schüler ihre Kärtchen weiter und bekommen so jeweils eine andere Zahl, die sie sich auf diese Weise einprägen. Als die Schüler die Zahlen vom Hören her beherrschen, beginne ich damit die Kinder selber zählen zu lassen. Jeder darf seine Zahl und die beiden Zahlen seiner Nachbarn auf spanisch sagen.

Abschließend zählt die Klasse gemeinsam auf spanisch von eins bis zehn. Gute Schüler wiederholen das Zählen nochmals einzeln. Durch kleine Rechenaufgaben auf spanisch wird der vermittelte Lerninhalt gesichert und wiederholt. Nach dieser Spanischeinheit dürfen die Kinder das Arbeitsblatt in ihrem Heft ausfüllen. Aufgabe dabei ist es, die Zahlen mit ihrer spanischen Übersetzung richtig zu verbinden. Dabei helfen die besseren Schüler den schwächeren und wiederholen mit ihnen nochmals die Zahlen. Am Ende dieser Stunde konnten dann alle Kinder flüssig von eins bis zehn auf spanisch zählen.

4.3.1.5. Informationen zur Geographie Spaniens

Da das Spanienprojekt fächerübergreifend angelegt ist, darf natürlich auch die erdkundliche Seite von Spanien nicht fehlen. Zum Einstieg werden spanische Peseten verteilt, die sich die Schüler gut anschauen sollen. Wir besprechen, dass auf den Peseten der spanische König Juan Carlos abgebildet ist. Die Kinder erfahren Interessantes über den König Spaniens und die spanische Währung.

Natürlich wird auch erwähnt, dass in Spanien ab dem 1. Januar 2002 ebenso wie in Deutschland die gültige Währung durch den Euro ersetzt wird. Davon ausgehend behandeln wir auch wesentliche Punkte der Landeskunde Spaniens.

Um den Schülern die Orientierung in diesem teils fremden Land zu erleichtern, bekommen sie Atlanten ausgeteilt. Außer der Hauptstadt Madrid sprechen wir auch weitere wichtige und bekannte Städte wie etwa Sevilla und Barcelona an. Auch große Flüsse wie den Tajo und bekannte Berge bzw. Gebirge wie z.B. die Sierra Nevada oder die Pyrenäen werden durchgenommen und an Hand des Atlas lokalisiert. Die Schüler bekommen die Aufgabe mit dem Atlas herauszufinden, wie Spaniens Nachbarländer heißen und an welche Meere das Land angrenzt. Erstaunlich finden die Kinder auch, dass Spanien viel größer ist als Deutschland, aber trotzdem weniger als die Hälfte der Einwohner von unserem Land hat.

Die Schüler erfahren auch, dass das Trinkwasser in Spanien knapp ist und die Bevölkerung hauptsächlich von der Landwirtschaft und dem Tourismus lebt. Einzelne Kinder erzählen, was sie zum Tourismus und der Landwirtschaft in Spanien wissen. Sie sprechen an, dass vor allem Wein, Oliven und Südfrüchte angebaut werden. Als Gründe für den Tourismus in Spanien nennen die Kinder das schöne, warme Wetter und die langen Strände entlang der Küsten. Natürlich dürfen die Schüler, die schon mal in den Ferien in Spanien waren, von ihrem Urlaub erzählen. In diesem Zusammenhang gehe ich auch auf die vielen Inseln und Inselgruppen ein, die zu Spanien gehören.

Nach diesem ausgedehnten Unterrichtsgespräch bekommen die Schüler die Aufgabe, die Karte auf der Titelseite ihres Arbeitsheftes um einige Details der Landeskunde zu ergänzen. Flüsse, Städte und Gebirge können mit Hilfe des Atlas eingezeichnet werden. Auf diese Art und Weise lernen die Schüler nicht nur das Land Spanien geographisch besser kennen, sondern wiederholen somit gleichzeitig den Umgang mit dem Atlas. Das Ergebnis waren bunt gestaltete und individuelle Landkarten auf dem Titelblatt des Arbeitsheftes. Zusätzlich sind vorne im Spanienheft zwei Seiten, auf denen die wichtigsten Kenntnisse über Spanien festgehalten werden. Den Abschluss bildet das gemeinsame Lesen dieser Seiten.

4.3.1.6. Spielerischer Umgang mit Tiernamen

Einen weiteren Spanischblock bilden die Tiernamen. Natürlich steht auch hier wieder der spielerische Umgang mit der fremden Sprache im Mittelpunkt. Gemeinsam werden die Tiernamen auf den beiden Seiten im Spanischheft vorgelesen und nachgesprochen. Auch hier gilt es wieder Eselsbrücken zu suchen, um sich die Namen leichter einzuprägen. „León“, „camello“ und „elefante“ sind dabei sehr leicht zu merken, wegen ihrer Ähnlichkeit zum deutschen Synonym. „Serpiente“ assoziieren die Schüler mit den Serpentina in den Bergen, bei denen man auch fast schlangenförmig fahren muss. Nach diesem Merksystem können sich die Kinder sehr schnell die Vokabeln einprägen.

In einer Phase der Stillarbeit sollen die Schüler die Bilder in ihrem Arbeitsheft anmalen und dabei nochmals die Vokabeln wiederholen und lernen. Um anschließend das Gelernte anzuwenden und zu sichern spielen wir das bekannte Spiel „Mein rechter, rechter Platz ist leer“ auf spanisch. Auf die Frage „Als was soll ich kommen?“ müssen die Kinder das gewünschte Tier auf spanisch sagen. Die betreffende Person muss demzufolge dann als dieses Tier zu dem leeren Platz kommen und diesen einnehmen. Das Spiel bereitete den Schülern so viel Spaß, dass wir es sehr lange gespielt haben und anschließend auch wirklich jeder der Klasse alle Tiernamen auf spanisch wusste. Abschließend wiederholen wir gemeinsam nochmals die gelernten Vokabeln durch gegenseitiges aufrufen und abfragen.

Nach einer Pause spielen wir gemeinsam noch ein weiteres Spiel zum Wiederholen der Tiernamen. Dabei wird jedem Schüler ein Zettel mit einem Tiernamen auf spanisch auf die Stirn geklebt. Wichtig ist, dass die Schüler ihre eigenen Zettel auf der Stirn nicht lesen können. Jeder Tiername kommt doppelt vor, so dass es immer Tierpaare gibt. Die Aufgabe der Kinder ist es nun herauszufinden, welches Tier man ist und anschließend seinen Tierpartner zu finden. Um seinen eigenen Tiernamen zu erraten, müssen sich die Schüler gegenseitig befragen. Eine Frage kann zum Beispiel lauten: „Bin ich ein großes Tier?“ oder „Habe ich ein weiches Fell?“. Nach dem Erraten seines Tieres, muss man unter den Anderen seinen entsprechenden Partner finden. Auch dieses Spiel bereitete den Schülern sehr viel Freude, so dass mehrere Spielrunden gespielt wurden.

4.3.1.7. „Macarena“ - ein spanischer Tanz

Am Abend des ersten Projekttagess lernen die Schüler den „Macarena“ kennen, einen bekannten spanischen Modetanz. Dieser Tanz wurde in Deutschland vor allem Mitte der 90er Jahre bekannt und entwickelte sich zu dieser Zeit zum Trend unter den Jugendlichen und Kindern. Bekannt wurde er vor allem durch die Olympischen Spiele in Barcelona, wo er zur Hymne der Sommerspiele wurde. So ist es auch nicht verwunderlich, dass schon einige Kinder der Klasse das Lied und den entsprechenden Tanz kennen. Überall auf der Welt kennt und tanzt man seitdem den „Macarena“, der im Original von der Gruppe „Los del Río“ stammt. Die Choreographie ist im Prinzip sehr leicht und schnell zu lernen. Nach jeweils 16 Takten wiederholen sich die Bewegungen, so dass man sich die Abfolge der Armbewegungen gut merken kann. Die geraden Takte gibt die linke Hand bzw. der linke Arm vor, während dann bei den ungeraden Takten der rechte Arm das gleiche wiederholt. Nach zwölf Takten folgt eine gekonnter Hüftschwung und abschließend ein Sprung mit einer Vierteldrehung nach rechts. Nun beginnt die Abfolge wieder von vorne. Der Tanz wurde vor allem von den Mädchen in jeder freien Minute geübt und ausgefeilt. Am Ende des Abends konnte die ganze Klasse absolut synchron in der Gruppe den „Macarena“ tanzen.

4.3.2. Mittwoch, 7. März 2001

Am zweiten Tag des Spanienprojektes werden die Spanischkenntnisse erweitert und angewendet. Die spanische Kultur und der Schulalltag der spanischen Schüler stehen an diesem Tag im Vordergrund. Den Abschluss dieses Tages bildet eine gemeinsame spanische Fiesta, die gleichzeitig für die Schüler das Highlight des Projektes ist. Wie auch an den anderen Tagen stehen Handlungsorientierung und Schülerorientierung im Mittelpunkt der Planung.

4.3.2.1. Kennenlernen der Farben

In der Mitte des Raumes befinden sich große Plakate in den Farben rot, grün, blau, gelb, weiß, schwarz und braun. Auf diesen Plakaten liegen Gegenstände in den jeweiligen Farben. Um diese Plakate bilden die Schüler einen Stuhlkreis und betrachten die Farben. Ich sage jeweils eine Farbe auf spanisch und lasse die Klasse raten, um welche Farbe es sich handeln könnte. Die Schüler sollen an Hand von Eselsbrücken oder der Ähnlichkeit zum deutschen Wort die Farben richtig erkennen. Beispielsweise haben „rojo“ und die deutsche Übersetzung „rot“

einen ähnlichen Wortklang. „Marrón“ für braun lässt sich mit den braunen Maroni in Verbindung bringen.

Nach dem Erraten der Farben dürfen die Schüler jeweils Schildchen mit der entsprechenden Übersetzung dazu stellen. Gemeinsam werden die Farben und ihre spanische Übersetzung mit der Klasse wiederholt. Die Schilder werden weggenommen und an die Kinder verteilt, die dann die Aufgabe haben, die Schildchen wieder der richtige Farbe zuzuordnen. Nach mehrmaligem Wiederholen dieser Übungsphase dürfen gute Schüler alle Schilder den Farben zuordnen. Bei jeder richtigen Zuordnung sprechen die Kinder die Farbe nochmals gemeinsam auf spanisch nach. An diese Erarbeitungsphase schließt sich ein gemeinsames Spiel an, indem die Schüler das Gelernte anwenden können.

Das allen bekannte Spiel „Obstsalat“ wird mit veränderten Regeln gespielt. Statt Obstsorten verwenden wir Farben, und diese werden natürlich auf spanisch aufgerufen. Ausgangslage des Spiels ist ein Stuhlkreis bei dem ein Stuhl fehlt, und somit ein Schüler übrig bleibt. Die verschiedenen Farben werden gleichmäßig auf alle Kinder ausgeteilt. Jeder muss sich seine Farbe gut merken. Der Schüler, der in der Mitte steht, nennt eine Farbe auf spanisch. Die Kinder der entsprechenden Farbe müssen schnell ihren Platz verlassen und sich einen neuen Stuhl suchen. Dabei versucht der übriggebliebene Schüler einen Platz zu finden. Wieder bleibt ein Kind übrig, so dass sich das Spiel beliebig wiederholen lässt. Außer den Farben kann man auch „todos“ (zu deutsch: „alle“) aufrufen, so dass dann alle Kinder ihren Platz wechseln müssen.

Ein weiteres Spiel zum Einüben der Farbbezeichnungen wäre „Fischer, welche Fahne weht heute“. Dabei steht die Klasse bis auf einen Schüler auf einer Seite der Wiese oder der Turnhalle. Der andere Schüler ist der „Fischer“ und befindet sich auf der anderen Seite der Halle. Auf die Frage der Klasse „Fischer, welche Fahne weht heute?“, antwortet der „Fischer“ mit einer bestimmten Farbe. Diese Farbe wird natürlich auf spanisch gesagt. Der Fischer muss nun versuchen möglichst viele Schüler zu fangen, die diese Farbe an sich haben (z.B. an ihrem Pulli, Haarfarbe,...). Das Spiel endet, wenn alle gefangen wurden.

Abschließend sollen die Schüler die entsprechenden Seiten in ihrem Arbeitsheft bearbeiten. Aufgabe ist es, die Farben ihren entsprechenden spanischen Bezeichnungen zuzuordnen. Die Bilder dienen dabei als Hilfe und müssen ebenfalls in der entsprechenden Farbe angemalt werden. Mit Hilfe der Farbkarten,

Spiele und des Arbeitsheftes konnten sich alle Schüler sehr gut die sieben Farbe merken.

4.3.2.2. Sport und Spiel in Spanien

Natürlich darf bei dem Projekt auch der Sport in Spanien nicht zu kurz kommen. Wir lesen gemeinsam die beiden entsprechenden Seiten im Arbeitsheft und unterhalten uns über die Besonderheiten des spanischen Sport- und Spielangebotes. Den Schülern wird erklärt wie man mit einem einfachen Tennisball und einer Wand Pelota spielen kann. Vor allem die Buben der Klasse probieren in der anschließenden Freizeit das Pelota - Spiel aus. In einem gemeinsamen Unterrichtsgespräch diskutieren die Kinder über die verschiedenen Wassersportangebote in Spanien. Sie erkennen, dass durch den Atlantik und das Mittelmeer viele Möglichkeiten gegeben sind, sich im und am Wasser zu bewegen. Das mitgebrachte Bodyboard wurde dabei genau unter die Lupe genommen.

Die Schüler berichten auch von ihren Erfahrungen mit Wassersport und zählen vergleichend die einzelnen Sportangebote in Deutschland und Spanien auf. In Spanien wird oft getanzt und gefeiert. Berühmt ist dabei vor allem der Flamenco, bei dem mit Kastagnetten im Rhythmus geklatscht wird. Die Schüler bekommen Kastagnetten ausgeteilt und versuchen gemeinsam im Takt zu klappern. Dazu stampfen sie mit den Füßen auf den Boden. Auf Wunsch der Klasse dürfen sie anschließend den Macarena mit Kastagnetten tanzen, was den Kindern viel Spaß bereitete.

Auch der für Spanien sehr bekannte Stierkampf wird angesprochen und erklärt. Dabei lernen die Schüler den Ablauf und Sinn eines Stierkampfes, sowie die Begriffe Arena und Torero kennen. Sie waren vor allem erstaunt darüber, dass heutzutage der Stier nicht mehr getötet, sondern nur verletzt wird. Anschließend wird der Stier auf einer Farm wieder gesund gepflegt. Der Stierkampf dient heute eher als Touristenattraktion und weniger als Fest für die Spanier.

4.3.2.3. Tagesablauf der spanischen Schüler

In diesem Projektteil sollen die Schüler erfahren, wie der Schulalltag in Spanien aussieht. Ausgangslage ist ein fiktiver Brief einer spanischen Schülerin an die Klasse. In dem Brief erzählt das Mädchen Idoia etwas von ihrer Heimatstadt San

Sebastián und ihrer Schule. Obwohl es diesen Brief nie wirklich gegeben hat, existieren die Person „Idoia Lemos Martinez“ und die Schule „Colegio Mary Ward“ im echten Leben schon. Es handelt sich hierbei um meine damalige Austauschschülerin aus San Sebastián. Da der Kontakt bis heute besteht, konnte der Tagesablauf mit ihrer Hilfe sehr wirklichkeitsgetreu dargestellt werde.

Um etwas über das Leben der Schulkinder in Spanien zu erfahren, erzähle ich den Kindern, dass ich einen Brief aus Spanien bekommen habe. Gespannt hören sie zu, was in dem Brief geschrieben ist:

Hallo!

Ich heiße Idoia Lemos Martinez. Ich habe zwei Nachnamen. Das ist bei uns in Spanien ganz normal. Der eine Nachname stammt von meinem Vater, der andere von meiner Mutter. Ich wohne in San Sebastián, das ist eine Stadt im Norden von Spanien an der Grenze zu Frankreich. Bei uns ist fast immer schönes Wetter. Manchmal schneit es im Winter hier oben sogar. San Sebastián liegt direkt am Meer, so dass wir im Sommer jeden Tag ans Meer zum Baden gehen können. Der schöne Strand liegt direkt am Rand der Stadt neben der Fußgängerzone. Auf der anderen Seite der Stadt liegt ein hohes Gebirge. Bei uns in San Sebastián spricht man spanisch und baskisch, das ist ein Dialekt der ganz komisch klingt.

Heute erzähle ich dir, wie der Tag hier bei uns aussieht:

Um 8 Uhr weckt mich meine Mutter und dann gibt es zuerst Frühstück. Ich trinke immer eine riesige Tasse Kakao und dazu esse ich „Churros“, das sind ganz süße Hörnchen, die man auch in den Kakao tunken kann. Ich gehe ins „Colegio Mary Ward“, eine Privatschule in San Sebastián. Um 8.30 Uhr werde ich von dem Schulbus meiner Schule abgeholt. Punkt 9 Uhr fängt dann der Unterricht an. Wir lernen rechnen, schreiben, lesen und haben auch Sachkunde - so wie du in Deutschland. Um 11.30 Uhr ist dann eine kurze Pause.

In unsere Schule gehen sehr viele Kinder. Die Kindergartenkinder und auch die älteren Schüler, die bald mit der Schule fertig sind, sind in einem Schulhaus. In unserer Schule tragen alle eine Schuluniform. Wir bekommen von der Schule

Kleidung, damit alle das gleiche zum Anziehen haben und es keine Streitereien gibt, wer das schönste Kleid hat.

Nach der Pause geht es weiter mit dem Unterricht. Von 14 Uhr bis 15.30 Uhr haben wir Mittagspause. Alle Schüler essen in der Schulkantine. Danach dürfen wir auf den Sportplätzen der Schule und auf der großen Wiese um das Gebäude herum spielen.

Von 15.30 Uhr bis 17 Uhr haben wir noch mal Unterricht. Das sind aber die schönsten Schulstunden, weil wir da Musik, Kunst und Sport haben. Unsere Schule hat viele Turnhallen, Sportplätze und sogar zwei Tennisplätze. Wir lernen in der Schule auch schon sehr früh fremde Sprachen, wie Englisch, Deutsch oder Französisch. Pünktlich um 17 Uhr werden wir vom Schulbus wieder nach Hause gebracht.

Du bist bestimmt erstaunt, warum ich solange in der Schule bin. Aber, das hat seinen Grund. Ab Juni, wenn es heißer wird, endet der Unterricht schon mittags. Ab Juli haben wir dann ganz lange Sommerferien. Also, müssen wir im Winter fleißig lernen.

In der Stadt gibt es sehr viele große Parks und Spielplätze. Nach der Schule, wenn schönes Wetter ist, gehe ich mit meinen Freunden noch kurz zum Baden oder wir fahren mit unseren Inlineskates in den Parks herum. Danach muss ich noch meine Hausaufgaben machen und für die Schule lernen. Um 22 Uhr essen wir dann zu Abend. Weil es in den südlichen Ländern tagsüber oft sehr heiß ist, essen wir erst so spät. Mein Lieblingsessen ist Paella, das ist ein Reisgericht mit Gemüse, Fisch und Garnelen. Nach dem Essen muss ich leider schon ins Bett, weil am nächsten Tag Schule ist. Manche Schulen haben sogar noch am Samstag Unterricht. Ich zum Glück nicht.

Am Wochenende machen wir Ausflüge ans Meer, in die Berge oder wir besuchen Verwandte. Bei uns in Spanien ist die Familie ganz wichtig.

Aber jetzt erzähle doch mal, wie es bei dir in Deutschland ist!

An diesen Brief schließt sich ein Unterrichtsgespräch an, indem die Schüler den Alltag der spanische Schüler nacherzählen dürfen. Anschließend werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu unserem Schulsystem und Tagesablauf

herausgefunden. Die Kinder waren sehr überrascht, dass doch so viel anders ist, als bei uns.

4.3.2.4. Gruppenarbeit und Präsentation der Ergebnisse

An das Unterrichtsgespräch über den Tagesablauf der Schüler in Spanien und Deutschland schließt sich eine arbeitsteilige Gruppenarbeit an. Die Schüler werden nach ihren Interessen in zwei Gruppen eingeteilt. Die eine Gruppe hat die Aufgabe Plakate zu gestalten, die jeweils den Schulalltag in Spanien und Deutschland im Vergleich darstellen. Dabei sollen Schulweg, Unterrichtszeiten, Schulfächer, Essenszeiten und Freizeitbeschäftigungen der Kinder beider Länder verglichen werden. Grundlage ist dabei der Brief der spanischen Schülerin Idoia.

Die zweite Gruppe beginnt mit dem Anfertigen der Karteikarten für den Karteikasten, der später im Unterricht zu den Freiarbeitsmaterialien gestellt wird. Auf der Vorderseite der Karten malen oder kleben die Kinder ein Bild auf und schreiben die entsprechende deutsche Bedeutung daneben. Die Rückseite wird mit der spanischen Übersetzung beschriftet. Zusätzlich schreiben die Schüler noch in Klammern die Aussprache und Betonung des Wortes auf, so dass auch später noch jeder weiß, wie man das Wort ausspricht. Sowohl das deutsche Wort, als auch die spanische Übersetzung werden mit Artikel aufgeschrieben.

In ihrer Freizeit haben die Kinder dann immer die Möglichkeit den Karteikasten zu ergänzen oder bestimmte Vokabeln zu lernen. Außerdem können sich die Schüler an Hand des Karteikastens bestimmte „Lieblingsvokabeln“ in die entsprechenden Seiten ihres Arbeitsheftes schreiben. So bleibt ihnen auch noch nach dem Spanienprojekt die Erinnerung an bestimmte spanische Wörter, die sie sich merken wollen. Nach dieser Arbeitsphase dürfen die einzelnen Gruppen ihre Ergebnisse der Klasse präsentieren. Es entstand ein sehr umfangreicher Karteikasten und schöne Plakate über den Schultag in Deutschland und Spanien.

4.3.2.5. Spanische Fiesta

Das absolute Highlight des Tages und des ganzen Projektes ist die spanische Fiesta. Die Kinder sollen nicht nur ihren Spaß haben, sondern nebenbei auch Interessantes über das Essen und die Kultur der Spanier erfahren. Schon vor der eigentlichen Fiesta am Abend bereiten einige Schüler unter Anleitung einen Kinder - Sangría für das Fest zu. Die Zutaten für jeweils vier Kinder sind ein Liter

Orangensaft, ein halber Liter roter Traubensaft, der Saft einer halben Zitrone und kleingeschnittenes, frisches Obst. Die Schüler schneiden das Obst und mischen die Säfte entsprechend zusammen. Anschließend werden Orangenscheiben zur Verzierung an den Bechern angebracht. Die Becher haben natürlich die Landesfarben rot und gelb.

Die eigentliche Fiesta beginnt nach dem Abendessen im Gruppenzimmer. Die Klasse sitzt im Stuhlkreis und spricht darüber, was zu einem typischen Fest gehören sollte. Die Kinder finden heraus, dass gutes Essen, tanzen und spielen unbedingt zu einer Fiesta gehören müssen. In einem kurzen Unterrichtsgespräch besprechen wir den Ablauf des Abends und wiederholen kurz die Merkmale einer spanischen Fiesta. Anschließend spielen wir nochmals die schon bekannten Spiele „Farbensalat“ und „Tierpaare finden“ auf spanisch. In diesem Zusammenhang wiederholen die Schüler die spanischen Vokabeln für Farben und Tiere.

Bei einer echten Fiesta darf natürlich auch das Tanzen nicht fehlen. Nachdem die Klasse schon seit zwei Tagen den Macarena einübt, darf sie ihn heute vorführen. Nach anfänglichen Zweifeln und Abneigungen schlossen sich auch die Jungs dem Tanz an. Es ist erstaunlich, dass nach so kurzer Zeit die ganze Klasse den Macarena beherrschte. Anschließend begeben wir uns in den Speisesaal zum gemeinsamen Essen und Trinken.

Ein Tisch mit spanischem Gebäck und Süßigkeiten, sowie eine lange rot - gelb geschmückte Tafel sorgen bei allen Schülern für große Überraschung. Um die Kinder über die einzelnen Spezialitäten zu informieren, versammelt sich die Klasse um den Tisch mit den Süßigkeiten. Ich erkläre den Schülern, wie die einzelnen Leckereien heißen und aus welchen Zutaten sie bestehen. Der weiße Turrón, auch „turrón duro“ genannt, besteht aus Mandeln, Zucker, Honig, Eiweiß und Oblaten. Er ist sehr hart und kann mit dem türkischen Honig verglichen werden. Der braune Turrón, den man auch „turrón blando“ nennt, beinhaltet ebenfalls Mandeln, Zucker, Honig und Eiweiß. Im Gegensatz zum weißen Turrón ist der braune sehr weich und ölig. Beim festen „turrón duro“, einer Spezialität aus Alicante, bleiben die Mandeln ganz. Im „turrón blando“ wird die Honig - Mandelmischung mit den übrigen Zutaten gründlich zermahlen. Beide Turrones sind maurischen Ursprungs und werden vorwiegend an Weihnachten gegessen.

Neben den Turrones werden in Spanien auch feine Gebäckspezialitäten verzehrt. Mehl, Fett, Zucker und verschiedene Aromen, wie etwa Mandel, Zimt, Kakao,

Sesam und Zitrone geben dem Gebäck diesen einmaligen Geschmack. Eine Besonderheit sind die „Tejas“ und „Cigarillos“. Ei, Mandeln, Mehl, Zucker, Butter und Aroma sind die Zutaten dieser feinen Gebäckvariante. In Spanien werden auch viele Nüsse gegessen. Eine Besonderheit sind dabei die „Pipas“, Sonnenblumenkerne in gesalzener Schale. Ich zeige der Klasse wie man mit den Zähnen die Schale knackt und den Kern isst. Wichtig ist dabei, dass man die Schale mit den Zähnen öffnet und nicht mit den Händen, damit der salzige Geschmack nicht an den Fingern verloren geht. Vor allem in warmen, südeuropäischen Ländern wird wegen der Hitze auf Schokolade verzichtet und bevorzugt Gebäck, Turrón und Nüsse verzehrt.

Während die Kinder an der feierlich gedeckten Tafel Platz nehmen, schenken die Klassenlehrerin und ich den Kinder - Sangría aus. Nach anfänglicher Skepsis probieren dann doch alle Schüler neugierig die spanischen Spezialitäten aus. In entspannter Atmosphäre und bei spanischer Musik essen und trinken wir gemeinsam bis in den späten Abend hinein. Mit gefüllten Bäuchen werden zum Ausklang der Fiesta im Gruppenzimmer noch Dias von Spanien angeschaut. Landschaft, Leute und vor allem das Meer faszinieren die Kinder sehr. Müde und um einige Erfahrungen reicher gehen die Schüler an diesem Abend spät in ihre Betten.

4.3.3. Donnerstag, 8.März 2001

Der letzte Tag dient zum Ausklang des Spanienprojektes. Es soll nicht mehr viel Neues dazugelernt, sondern das vorhandene Wissen gefestigt werden. In einem Brief an die Partnerschule in Sevilla können die Schüler ihre Erfahrungen und ihr Wissen über Spanien und die spanische Sprache loswerden. Mit der Geschichte von Don Quijote und einem weiteren Spiel klingt das Projekt aus. Um in der Schule auch den anderen Klassen das Projekt zu zeigen, werden noch weitere, sehr schöne Plakate angefertigt und Collagen über das Land erstellt. Das Spanienprojekt endet mit einer abschließenden Reflexion, bei der jeder Schüler über seine Erfahrungen mit dem Projekt sprechen darf.

4.3.3.1. Briefe an die Partnerschule in Sevilla

Das Wissen der Schüler über den Schulalltag in Spanien wird anhand einer konkreten Schule in Sevilla vertieft. Über Kontakte per Internet ist es mir im

Vorfeld des Projektes gelungen, eine deutsche Schule in Spanien zu finden, die sich an dem Projekt beteiligen will. Es handelt sich hierbei um die Albrecht Dürer Schule in Sevilla (Colegio Alberto Durero). Diese deutsche Schule ist eine spanische Privatschule mit verstärktem Deutschunterricht. Sie führt zum spanischen Sekundarabschluss (COU) und bereitet auf die spanische Aufnahmeprüfung zur Universität (Selectividad) vor.

Unterrichtssprache ist Spanisch, wobei Deutsch als erste Fremdsprache schon ab dem Kindergarten unterrichtet wird. In der fünften Klasse kommt Englisch als zweite Fremdsprache hinzu. Die Schule hat durchschnittlich zwischen 650 und 700 Schüler. Nachdem schon sehr früh Deutsch unterrichtet wird, sind die Schüler in der vierten Klasse schon so gut, dass sie Briefe in Deutsch schreiben können. Da der Briefverkehr zwischen unseren und den spanischen Schülern größtenteils auf Deutsch ablaufen wird, bot sich diese Schule sehr gut für das Projekt an.

Zuerst erfahren die Kinder etwas über die Stadt Sevilla, in der sich die Schule befindet. Anschließend besprechen wir den Aufbau und das Prinzip dieser deutschen Schule. Die Kinder haben nun Zeit einen Brief an einen spanischen Schüler dieser Schule zu schreiben. In dem Brief sollen sie über sich selber, den Schullandheimaufenthalt und natürlich das Spanienprojekt schreiben. Einige Kinder verwenden dabei schon ihre ersten spanischen Vokabeln, um sich vorzustellen und zu erzählen, was sie schon in Spanisch können. Abschließend schreiben wir die Adresse der Schule auf das Kuvert und werfen gemeinsam alle Briefe in den Briefkasten des Schullandheimes. Gespannt wartet die Klasse auf die Reaktionen und Antworten der spanischen Schüler aus Sevilla.

4.3.3.2. Geschichte „Don Quijote“ und spanische Märchen

Bei einem fächerübergreifenden Projekt darf natürlich auch die spanische Literatur nicht vergessen werden. Als typisch spanisches Werk wähle ich „Don Quijote“ aus, der vielen Schülern schon aus Geschichten und Büchern bekannt ist. Nach einer kurzen Einführung über den edlen Ritter Don Quijote und sein Leben lese ich den Schülern einzelne Geschichten aus dem Buch vor. Unter anderem natürlich das bekannteste Kapitel, in dem Don Quijote gegen Windmühlen kämpft.

Don Quijote lebte in einem Dorf in der Mancha im Süden Spaniens und besaß ein klappriges Pferd. Dadurch, dass er zu viele Ritterromane gelesen hatte, wurde er immer verwirrter und glaubte allmählich das, was in den Ritterromanen steht. So wollte er eines Tages als Ritter durch die Lande ziehen und gegen das Unrecht in der Welt kämpfen. Er nannte sich also fortan Don Quijote de la Mancha und sein Pferd Rosinante. Mit einer alten Ritterrüstung, die er auf seinem Hof fand, und seinem gutgläubigen Nachbarn als Begleiter machte er sich auf den Weg in die weite Welt. Sein Nachbar Sancho Pansa wurde zu seinem ritterlichen Schildknappen ernannt und begleitete ihn mit seinem alten Esel durch seine vielen Abenteuer.

Neben den Geschichten von Don Quijote lese ich den Schülern auch verschiedene Märchen aus einem spanischen Märchenbuch vor. Die spanischen Märchen haben dabei sehr viel Ähnlichkeit mit unseren Fabeln. Die Geschichten erzählen oft von Tieren, aus deren Handlungen man Schlüsse auf sein Leben ziehen kann. Für alle Kinder, die noch mehr Märchen lesen möchten, liegt das Buch auf dem Freiarbeitstisch bereit.

4.3.3.3. „Familia Rodriguez“ - ein Spiel

Ein weiteres Spiel zur Vertiefung der spanischen Tiernamen und zur Förderung der Aufmerksamkeit ist die „Familia Rodriguez“. Bei diesem Spiel handelt es sich um eine Geschichte, bei der verschiedene Familienmitglieder (Mutter, Vater,...) und Tiere (Affe, Löwe,...) auf Spanisch vorkommen. Die Klasse sitzt auf zwei bis drei Langbänken und muss genau auf die Geschichte achten. Jeder Schüler bekommt zuvor eine Rolle in der Geschichte, die er sich merken soll. Wird sein Tier oder sein Rollename in irgendeinem Zusammenhang genannt, muss er aufstehen, schnell um die Bankreihe laufen und sich wieder an seinen Platz setzen.

Wird in der Erzählung eine ganze Gruppe, wie etwa die Familie genannt, müssen dementsprechend alle Mitglieder aufstehen und um die Bank laufen. Dabei ist genaues Zuhören und schnelles Reagieren wichtig. Es gibt weder Gewinner noch Verlierer, trotzdem sollen die Schüler gut auf die Geschichte achten und schnell handeln.

Familia Rodríguez im Zoo

Es ist Sonntag: **Familia Rodríguez** wacht auf. **Juan** und **Marian** rennen ins Bad. **Padre** kocht Kaffee und **Madre** deckt den Frühstückstisch. Der **Perro** steht an der Tür und bellt. **Juan** öffnet die Haustür und lässt den **Perro** hinaus. „Das Frühstück ist fertig“, ruft **Madre**. Die **Familia Rodríguez** setzt sich an den Tisch. **Marian** hat eine Idee: „Lasst uns in den **Zoo** gehen!“ „Nein“, mault **Juan**, „gehen wir lieber ins Kino.“ Der **Perro** jault, weil **Padre** ihm auf den Schwanz getreten ist.

Die **Familia Rodríguez** beschließt den Besuch im **Zoo**. **Padre** fährt das Auto aus der Garage. **Madre** steigt vorne ein. **Marian**, **Juan** und der **Perro** klettern auf den Rücksitz. Die **Familia Rodríguez** fährt los. Im **Zoo** angekommen, kauft **Padre** die Eintrittskarten. **Juan** möchte am liebsten gleich zu den **Monos**. **Marian** ruft: „Wir gehen zuerst zu den **Leones**. **Padre** meint, dass es hier ein schönes Gehege für **Elefantes** gibt. Plötzlich schreit **Madre**: „Wo ist der **Perro**?“ Der **Perro** ist verschwunden. **Familia Rodríguez** sieht sich erschrocken an. Dann bestimmt **Padre**: „**Madre**, Du suchst mit **Juan** bei den **Leones**. **Marian**, renne zu den **Monos** und ich, der **Padre**, laufe zu den **Elefantes**.“ Irgendwo hier im **Zoo** muss der **Perro** ja stecken.

Plötzlich hört **Familia Rodríguez** ein wütendes Gekläffe und Gebrüll vom Käfig der **Leones** her. **Padre** kommt von den **Elefantes** zurück, **Marian** von den **Monos**. Die ganze **Familia Rodríguez** trifft sich bei den **Leones**. Vor den **Leones** sitzt der **Perro** und kläfft. Die **Leones** brüllen zurück. Gott sei Dank hat die **Familia Rodríguez** den **Perro** nicht im **Zoo** verloren. **Familia Rodríguez** verließ bald den **Zoo** und ging zum Auto zurück. **Padre** und **Madre** stiegen vorne ein, **Marian**, **Juan** und der **Perro** hinten. Dann fuhr die **Familia Rodríguez** wieder heim. Das war ein schöner Besuch im **Zoo**.

Die Rollen, die vergeben werden müssen, sind im Text fett angegeben. **Padre** (Vater), **Madre** (Mutter), **Marian**, **Juan** und der **Perro** (der Hund) gehören dabei zur **Familia Rodríguez**. Die **Monos** (Affen), **Elefantes** (Elefanten) und **Leones** (Löwen) gehören in den **Zoo**. Die Gruppe der Mitspieler kann je nach Gruppengröße beliebig erweitert werden. Beim Vorlesen der Geschichte ist auf eine langsame und klare Aussprache zu achten, damit die Schüler der Erzählung leichter folgen können und die entsprechende Zeit haben, um die Bank zu umlaufen.

4.3.3.4. Gruppenarbeit und Präsentation der Ergebnisse

Zum Abschluss des Spanienprojektes gestalten die Schüler in einer arbeitsteiligen Gruppenarbeit Plakate und Materialien für den Freiarbeitstisch in ihrer Klasse. Eine Gruppe hat die Aufgabe anhand von Katalogen und anderem Bildmaterial Collagen über die verschiedenen Aspekte Spaniens zu erstellen. Das Meer, die Pflanzen und Tiere des Landes, sowie typische kulturelle Aktivitäten Spaniens werden auf Plakaten festgehalten.

Die zweite Gruppe bereitet weitere Materialien für die Freiarbeit in der Schule vor. Ein Teil der Kinder ergänzt den Karteikasten um zusätzliche spanische Vokabeln. Die übrigen Schüler gestalten ein Spanisch - Quartett. Dazu verwenden sie Blankoquartettkarten und überlegen sich entsprechende Vierergruppen. Beispielsweise gehören dann jeweils vier Obstsorten oder Farben zusammen. Die obere Hälfte der Karten werden mit den entsprechenden Bildern bemalt, auf die untere Seite schreiben sie die vier Begriffe des Quartetts in Spanisch auf. Der abgebildete Begriff wird jeweils unterstrichen.

So entstehen im Laufe der Gruppenarbeit fünf schöne Collagen über Spanien und ein komplettes selbergestaltetes Quartett auf Spanisch. Abschließend stellen die einzelnen Arbeitsgruppen ihre fertigen Werke der Klasse vor. Natürlich wird das Quartett sofort von den Schülern ausprobiert und gespielt. Die Collagen werden später in der Schule aufgehängt und das Quartett ergänzt den Tisch für die Freiarbeit in der Klasse.

4.3.3.5. Abschließende Reflexion

Am Ende des Schullandheimaufenthaltes und somit auch am Ende des Spanienprojektes habe die Schüler die Möglichkeit nochmals über das gesamte Projekt zu sprechen. Sie können sowohl ihre positiven, als auch ihre negativen Erfahrungen mit den einzelnen Blöcken des Projektes äußern. Lob und Kritik sollen Anregungen sein, das Spanienprojekt beim nächsten Mal noch zu verbessern. Im Stuhlkreis kann jeder Schüler frei seine Meinung sagen und einen Vergleich anstellen zwischen seinen Erwartungen und dem tatsächlichen Ablauf des Projektes. Dabei soll kein Kind gezwungen werden etwas beizutragen und die Meinung eines jeden muss ernst genommen und berücksichtigt werden.

Bei dieser Reflexion erhielt ich allerdings durchwegs positive Rückmeldungen von Seiten der Schüler. Das Projekt entsprach im Großen und Ganzen den Erwartungen der Schüler. Die Klasse hob positiv hervor, dass ihre Wünsche bezüglich des Projektes und des Projektablaufes berücksichtigt wurden und es nicht zu „schulisch“ abgelaufen ist. Als Kritikpunkt wurde angesprochen, dass das Projekt fast ausschließlich im Innenraum stattfand, obwohl das schöne Wetter nach draußen lockte. Die Brieffreundschaften mit den spanischen Schülern und die original spanische Fiesta wurden als Highlights des Projektes gelobt.

Auch von meiner Seite ging ein großes Lob an die gesamte Klasse aus. Die Motivation und Beteiligung an diesem Projekt war sehr hoch und lobenswert. Ohne größere Störungen und Probleme konnten die einzelnen Phasen stattfinden. Auf die Frage, ob so ein Projekt wiederholt werden sollte, bekam ich ein einstimmiges „Ja“ zur Antwort. Einige Schüler wollen sich auch in Zukunft mit Spanien beschäftigen und in den Ferien mit ihren Eltern eventuell auch mal in diesem Land Urlaub machen. Somit ist das Ziel des Projektes, nämlich den Schülern die Kultur und das Land Spanien einschließlich der spanischen Sprache näher zu bringen, erreicht worden.

4.4. Projektdokumentation und Integration des Projektes in den Schulalltag

Am Ende eines jeden Projektes steht die Dokumentation des gemeinsamen Arbeitsprozesses. Solch eine Abschlussdokumentation erfordert natürlich einige organisatorische Überlegungen. Nicht nur Zeitpunkt, Ort und Platzbedarf einer Ausstellung, sondern auch die Art der Dokumentation müssen überlegt werden. Ein Festhalten der Ergebnisse erleben die Schüler als Wertschätzung ihrer Arbeit und motivieren sie zu weiterem Arbeiten und Lernen. Sie sind stolz auf das, was sie erreicht haben und zudem wird ihre geleistete Arbeit als wichtig anerkannt. Durch Plakatwände in der Aula und die Gestaltung einer Website für die Schulhomepage wird ihre Arbeit inner- und außerschulisch der Öffentlichkeit zugänglich und sichtbar gemacht. Somit wird die Tätigkeit der Schüler anerkannt und ihre Persönlichkeit gestärkt. Diese Aktionen leisten zudem einen Beitrag, die Klasse und die Schule nach außen zu öffnen. (Nalepa, 1994, S. 22)

4.4.1. Freiarbeitsmaterialien

Eine Möglichkeit das Projekt in den „normalen“ Unterricht zu integrieren ist es, die während des Projektes gestalteten Arbeitsmaterialien in die Freiarbeit miteinzubeziehen. So kann man im Schulalltag auf einfache Weise wieder auf das Gelernte zurückgreifen und dieses wiederholen bzw. sichern. Mit dem selbstgemachten spanischen Quartett können die Schüler auf spielerische Art den Wortschatz einüben. Auch das Karteikartensystem kann sehr gut als Freiarbeitsmaterial eingesetzt werden. In Freiarbeitsphasen haben die Kinder so die Möglichkeit spanische Vokabeln zu wiederholen oder neu zu lernen.

Es ist sinnvoll ein bestimmtes Regal im Klassenzimmer oder einen bestimmten Tisch für das Spanienprojekt zu verwenden. Hier können die Freiarbeitsmaterialien den Schülern zur Verfügung gestellt werden. Spanische Kinderbücher auf dem Niveau spanischer Kindergartenkinder, der Karteikasten, das Quartett und ein Farbpuzzle über das Land werden hier plazierte. Den Schülern wird die Möglichkeit gegeben diesen Tisch um eigenes Material zu ergänzen, das sie zu Hause haben oder beispielsweise aus dem Urlaub mitbringen (Muscheln, Urlaubsfotos, Sand,...). Auf diese Art erinnern sich die Schüler jeden Tag an das Projekt und können sich auch über den Schullandheimaufenthalt hinaus mit Spanien und der spanischen Sprache beschäftigen. Erfreulicherweise wurde dieses Angebot von den Schülern auch überwiegend sehr gut angenommen. Sie beschäftigten sich noch Wochen nach dem Projekt mit diesem Thema und erweiterten somit immer mehr ihr Wissen über Spanien und die Sprache.

4.4.2. Brieffreundschaften mit spanischen Schülern

Eine weitere Fortsetzung des Spanienprojektes ist die Brieffreundschaft zwischen den Schülern unserer Klasse und den Schülern der deutschen Schule in Spanien. Auf die Briefe, die die Kinder vom Schullandheim aus nach Spanien schickten, folgte natürlich kurze Zeit später eine Antwort. Jedes Kind bekam einen Brief von einem spanischen Schüler, der prompt beantwortet wurde. So entstand im Laufe der Zeit eine regelrechte Brieffreundschaft zwischen den beiden Schulen. Ein fester Bestandteil des Schulalltages wurde das gegenseitige Vorlesen der erhaltenen Briefe im Morgenkreis.

So erfahren die Schüler viel über das Leben und den Schulalltag der Kinder in Spanien. Zwischen einigen Schülern entstand eine länger andauernde

Brieffreundschaft, die auch teilweise noch heute anhält. Fotos der Kinder, ein Kalender der Schule und natürlich unzählige Briefe wurden nach Sevilla geschickt. Durch diesen Briefkontakt lernen die Schüler ihre Sprachkenntnisse auch praktisch anzuwenden. Sie erkennen, dass durch das Beherrschen einer fremden Sprache der Zugang zu einer anderen Kultur um einiges erleichtert wird. Das Ziel des Projektes, den Schülern eine fremde Kultur näher zu bringen und die Distanzen gegenüber dem Fremden abzubauen wurden somit mehr als erreicht.

4.4.3. Stellwände in der Schulaula

Um das Projekt auch der gesamten Schule und der Öffentlichkeit zugänglich zu machen, werden in der Aula Stellwände zum Spanienprojekt gestaltet. Die Klasse hängt ihre gemeinsam erstellten Plakate über Spanien und den Vergleich des Schulalltages zwischen Deutschland und Spanien auf. Auch die verschiedenen Collagen über die Landschaft und Kultur Spaniens dürfen nicht fehlen. Fotos vom Projekt im Schullandheim und einige Briefe der spanischen und deutschen Schüler ergänzen die Stellwände.

Die Schüler hängen gezeichnete Bilder zu den unterschiedlichen Blöcken des Spanienprojektes und einen schönen Stadtplan von Sevilla auf. Mit Hilfe des Computers werden Schriftzüge für die Stellwände erstellt. Die fertigen, bunten Stellwände stehen von nun an in der Aula und liefern interessierten Eltern und Mitschülern Informationen über Spanien und das gesamte Projekt.

4.4.4. Website für die Schulhomepage

Mit Hilfe eines Lehrers erstellt die Klasse eine spezielle Website über das Spanienprojekt. Die Schüler schreiben Artikel über einzelne Teile des Projektes und wählen die Fotos für die Homepage aus. Auch ein Kindersangría - Rezept für interessierte Leser darf hier nicht fehlen. Die einzelnen Artikel werden zusammen mit den Fotos am Computer zusammengestellt. Die fertige Website wird von einem Lehrer auf die Schulhomepage gestellt und ist nun weltweit für jeden zugänglich. Der Lehrer muss dabei darauf achten, dass aus rechtlichen Gründen leider keine Fotos, auf denen Schüler abgebildet sind, ins Internet gestellt werden dürfen. Unter der Internetadresse www.friedrich-ebert-grundschule.de kann man nun durch einen Klick auf das Menü „Projekte“ die Website anschauen.

Schullandheimaufenthalt der Klasse 4a vom 5.-9. März 2001 in Violau
(Projekt Spanien: Kinder begegnen einer fremden Kultur)

Die Hauptstadt Madrid:

Madrid ist eine sehr bekannte Hauptstadt. In Spanien ist es sehr heiß. Es gibt ganz enge Gassen, weil die Sonne heiß herunter scheint. Die Häuser sind sehr eng nebeneinander gebaut, so bekommt man sehr viel Schatten in den Gassen.

Spiel und Sport:

In Spanien gibt es viele Sportarten, die es bei uns auch gibt. Einige Sportarten kommen aus Spanien, z.B. Pelota und Stierkampf.

Ganz bekannt ist der Stierkampf in Spanien. Viele Spanier gehen in die Arena, um einen Stierkampf mitzuerleben. Für die Spanier ist ein Stierkampf ein richtiges Fest. Wenn der Torero in die Arena kommt, wird alles ganz still. Nun beginnt der spannende Kampf.

Früher wurde am Ende des Kampfes meistens der Stier vom Torero besiegt und getötet. Zum Glück ist das jetzt nicht mehr so. Heutzutage werden sie nur an bestimmten Stellen getroffen und verwundet. Dabei stirbt der Stier nicht mehr. Nach dem Kampf wird er auf eine Farm gebracht. Jetzt wird er gesund gepflegt.

Außerdem macht man viele Wassersportarten, weil Spanien fast überall das Meer hat. Besonders gerne surfen, segeln, tauchen und schwimmen die Spanier im Meer. Außerdem gibt es viele Boote auf dem Wasser.

In Spanien wird oft Flamenco getanzt. Dazu haben die Frauen schöne lange Kleider an.

Spanisch:

Die Klasse 4a lernte im Schullandheim ein bisschen spanisch. Zuerst lernten wir, wie man sich begrüßt. „Hallo“ heißt „Hola“ und „Auf Wiedersehen“ heißt „Adiós“. Auch haben wir ein paar Tiere auf spanisch kennen gelernt. Zum Beispiel die Schildkröte heißt „la tortuga“ und der Hase „el conejo“. Das Lieblingstier unserer Lehrerin ist „la rana“. Das ist ein Frosch.

Die Zahlen bis zehn und die wichtigsten Farben wissen wir jetzt auch. Die spanischen Nationalfarben sind:

rocho (rot)

amarillo (gelb)

rocho (rot)

Damit wir dies alles nicht vergessen, haben wir ein kleines Heft bekommen.

Schule in Spanien:

Die Schule in Spanien ist anders. Die Kinder essen in einer Kantine und müssen manchmal Schuluniformen tragen. Sie haben ein paar Monate Sommerferien, aber dafür müssen sie auch am Nachmittag in die Schule. In Spanien lernen die Kinder schon früh Fremdsprachen.

Im Schullandheim schrieb die Klasse 4a an die Schule „Alberto Durero“ in Spanien Briefe. Das ist eine Deutsche Schule in Sevilla. Dort lernen die Kinder schon im Kindergarten deutsch. Viele Briefe sind auch schon zurückgekommen. Wir hoffen natürlich, dass zwischen uns eine Brieffreundschaft entsteht.

Spanische Fiesta:

Wir hatten sogar einen spanischen Abend. Der Tisch war schön gedeckt und die roten und gelben Becher waren mit bunten Strohhalmen und gelben Orangenscheiben verziert. Zum Trinken gab es „Kinder - Sangria“ und zum Essen viele spanische Leckereien. Zum Beispiel: Pipas, Turrón und andere Süßigkeiten, die aus Zucker, Mandeln und Fett hergestellt waren. In Spanien gibt es keine Schokolade, weil es dort sehr heiß ist.

Wir tanzten alle Macarena und dann schauten wir Dias von Spanien an. Nun wissen wir sehr viel über Spanien. Wenn ihr den Kinder - Sangria einmal selber machen wollt, hier sind die Zutaten (für 4 Kinder):

1 l Orangensaft

½ l roter Traubensaft

Saft einer ½ Zitrone

kleingeschnittenes, frisches Obst

Viel Spaß beim Ausprobieren!!!

Diese Beiträge stammen von Schülern der Klasse 4a.

4.5. Rückblick auf das Spanienprojekt

Rückblickend kann man das Spanienprojekt als vollen Erfolg bezeichnen. Ich erhielt von Schülern, Lehrern und Eltern durchwegs sehr positive Rückmeldungen. Als Abwechslung zum sonst üblichen Europaprojekt zeigten auch viele Lehrer großes Interesse an der Durchführung eines konkreten, auf ein Land konzentriertes Projekt. Anfragen bezüglich einer Wiederholung dieses Projektes in anderen Klassen liegen bereits vor. Es bleibt nur zu hoffen, dass Spanisch neben Englisch, Französisch und Italienisch in Zukunft im Lehrplan eine feste Stelle einnehmen wird, so dass man sich mit Spanien und der spanischen Sprache auch im normalen Unterricht beschäftigen kann ohne auf spezielle Projektwochen ausweichen zu müssen.

Abschließend möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mir tatkräftig zur Seite standen, damit dieses Projekt überhaupt erst verwirklicht werden konnte. Ein großer Dank geht an die Klassenlehrerin Frau Sonja Nichtl, die es mir ermöglicht hat in ihrer 4. Klasse das Projekt durchzuführen. Ein Dank geht aber auch an die Schulleiterin Frau Christa Baumann für die Erlaubnis, ein Projekt an ihrer Schule in die Tat umzusetzen. Bedanken möchte ich mich bei dem Lehrer Herrn Ralf Glass für die technische Unterstützung bei der Gestaltung der Website für die Schulhomepage. Nicht zu vergessen ist, sich für das Entgegenkommen und die organisatorische Unterstützung beim Schullandheimleiter Herrn Christoph Meyer zu bedanken. Ein großes Dankeschön geht auch an die spanische Familie Fernandez, die mir ihre spanischen Kinderbücher für den Freiarbeitstisch zur Verfügung stellten und an meinen ehemaligen Spanischlehrer Herrn Johannes Kerschbaum für all das, was ich bei ihm lernen konnte.

Stellvertretend für den gesamten Fachbereich „Deutsch“ der Albrecht Dürer Schule in Sevilla möchte ich mich bei Frau Tirsos Santos für die gute Kooperation bedanken, ohne die der Briefkontakt unserer Schüler nach Spanien nie zustande gekommen wäre. Ein abschließendes Dankeschön geht an meine spanische Freundin Idoia Lemos Martinez, die mir nicht nur bei den Recherchen über das spanische Schulsystem half, sondern mir auch die gesamten „Delikatessen“ für die spanische Fiesta zugeschickt hat.