

# **JOURNAL FÜR ENTWICKLUNGSPOLITIK**

herausgegeben vom Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik  
an den österreichischen Universitäten

vol. XXI, No. 1–2005

## **„ENTWICKLUNG“ IM SCHULUNTERRICHT**

Schwerpunktredaktion: Franziska Herdin, Thomas Jekel

**Mandelbaum** Edition Südwind

## Inhaltsverzeichnis

- 4 Editorial
- 6 THOMAS JEKEL  
Imaginierte Geographien in österreichischen Schulbüchern
- 24 REINHARD KRAMMER  
„Auf die Einstellung kommt es an“
- 50 JULIA LOSSAU  
„Ich war sehr stolz darauf, mein Land meinen Mitschülern zu zeigen“
- 67 CHRISTIAN VIELHABER  
Wie (un)kritisch darf Schulgeographie sein?
- 87 ULI VILSMAIER  
Warum in die Ferne schweifen, wenn das Ferne doch so nah?
- 107 KARL ATZMANSTORFER  
Auswahlbibliographie alternativer Unterrichtsmaterialien für die Praxis
- 111 Rezension
- 114 Autoren und Autorinnen
- 116 Informationen für Autoren und Autorinnen

ULLI VILSMAIER

**Warum in die Ferne schweifen, wenn das Ferne doch so nah?**

*Über entwicklungsbezogenes Lernen anhand von Anknüpfungspunkten  
im eigenen Leben*

## 1. Einleitung

„Ich kann nicht für andere, auch nicht ohne andere denken, noch können andere für mich denken. [...] Die Erzeugung von Ideen und das Handeln auf ihrer Grundlage – nicht das Konsumieren von Ideen anderer – müssen diesen Prozess konstituieren (Freire 1973: 90).

Die Auseinandersetzung mit weltweit vernetzten Prozessen und komplexen Systemzusammenhängen im Unterricht erfordert Lehr- und Lernmethoden, die zur Entwicklung vielfältiger Kompetenzen beitragen, um diese Komplexität zu entwickeln und zu verstehen. Im Aufgreifen von entwicklungspolitischen Fragestellungen begegnen Lehrende und Lernende nicht nur einem hohen globalen Vernetzungsgrad lokaler Ereignisse, sondern betreten zudem ein Terrain, das sehr vielseitig besetzt ist mit moralischen und politischen Wertungen, und deren Behandlung und Auslegung sehr stark vom subjektiven Weltbild abhängig ist. Die Vermittlung von entwicklungspolitischen Themen ist eingebettet in das Begreifen von globalen Prozessen, deren Komplexität aufgrund des zunehmenden räumlichen Ausgreifens von Beziehungen (Werlen 2000: 384) kontinuierlich anwächst und unüberschaubarer wird. „Globales Lernen“ will als entwicklungspolitisches Bildungskonzept, das seit den beginnenden 1990er Jahren weite Verbreitung und Interpretation gefunden hat, dieser Herausforderung Rechnung tragen und das Verstehen der Weltgesellschaft und die Reflexion über globale Gerechtigkeit fördern (Scheunpflug 2000: 3). Mit zunehmender Erkenntnis, dass die Fragmentierung der Wissenschaft, die sich in der Aufsplittung der Unterrichtsgegenstände in den Schulen wiederfindet, für die Bearbeitung vieler Problemstellungen aufgrund deren Komplexität nicht geeignet ist (vgl. Mittelstraß 2003; Datta 2003: 57; Novotny 1999; Ves-

ter 1991), hat sich auch in pädagogischen und didaktischen Fachbereichen eine vielseitige Diskussion, vor allem aber ein stark verändertes Methodenrepertoire in der Vermittlung komplexer Fragestellungen entwickelt (Gudjons 2004). Neben Bestrebungen, fächerübergreifenden Unterricht und projekt- bzw. themen- oder problembezogenes Lernen zu fördern – das Erkenntnisobjekt steht im Mittelpunkt und nicht die disziplinäre Perspektive auf das Objekt –, wird der Ausgangspunkt für Lernprozesse vermehrt in der Alltagswelt von Lernenden gesucht. Dadurch sollte die Anschlussmöglichkeit von Sachinformationen und Erfahrungen an bestehende Bilder der jeweiligen Wirklichkeit der Lernenden gewährleistet werden (Gudjons 2004: 9; Vester 1991). Information kann auf diesem Weg leichter „in Form“ gebracht werden (Kern 1991: 58) und zu einer Ausweitung des subjektiven Weltbildes führen. In der Auseinandersetzung mit entwicklungspolitischen Themen im Unterricht sind Lernansätze gefragt, welche die Fähigkeit des vernetzten Denkens (vgl. Vester 2002) und der (Selbst-)Reflexion fördern.

Je mehr Möglichkeiten der eigenständigen Aneignung den Lernenden eingeräumt werden und je mehr Gestaltungsfreiraum in der Auseinandersetzung mit einem Thema geboten wird, desto weniger wird der Lernende die Interpretation der Wirklichkeit des Lehrenden übernehmen. Gerade bei stark wertbehafteten Themen bestimmt das Selbstverständnis des Lehrenden das Ergebnis des Lernprozesses maßgeblich. So wird die Vermittlung von entwicklungspolitischen Prinzipien wie Partnerschaftlichkeit und Empowerment in der Schule genauso wenig wie deren Umsetzung in der Praxis gelingen, wenn der Lernprozess hierarchisch (den Gebern und Empfängern gleich), das Potential der Lernenden unterdrückend und ausschließlich lehrerInnenbestimmt – aus Sicht des Lernenden also fremdbestimmt – abläuft. Genauso schwierig wird es auch sein, das Prinzip der Nachhaltigkeit zu vermitteln, wenn der Lernprozess selbst primär an der Erfüllung des Lehrplanes oder der Ablegung einer Prüfung orientiert ist und nicht die Nachhaltigkeit des Lernens im Vordergrund steht. Paulo Freire, brasilianischer Volkspädagoge, hat in seiner umfassenden Bildungskritik den „Schüler-Lehrer“ und „Lehrer-Schüler“ entworfen, der im vorliegenden Beitrag zur kritischen Reflexion der Bedeutung des Verhältnisses zwischen Lernenden und Lehrenden herangezogen wird (Freire 1981, 1973). Das vermeintlich „Ferne“ gilt es demnach nicht nur im Hinblick auf die Erkenntnisobjekte des Unterrichts in der Nähe der Lernenden zu suchen, sondern auch in den dem Lernprozess innewohnenden Grundverständnis.

Zur Erfassung komplexer Systemzusammenhänge haben sich in der Auseinandersetzung mit entwicklungspolitischen Themen im Schulunterricht seit den späten 1970er Jahren vor allem Konsumgüter als beliebte Anknüpfungs-

punkte zur Vermittlung internationaler Verflechtungen und Ungleichverteilungen entwickelt, die bis heute nicht an Bedeutung im Unterricht eingebüßt haben. Im vorliegenden Beitrag werden Beispiele dazu vorgestellt und kritisch beleuchtet. Institutionelle Nord-Süd-Partnerschaften (Städte-, Gemeinde- und Schulpartnerschaften) werden als Lernorte diskutiert, die aufgrund der Verbindung zweier Orte ein Identifikationsmoment für die Lernenden schaffen können und den Ort in der Ferne als einen Teil des Eigenen werden lassen. Sie eröffnen nicht nur ein weites thematisches Feld, zumal ein Zugang zu den unterschiedlichen, an einem Ort existierenden Lebensformen möglich ist, sie erlauben auch über Beziehungen und Zusammenarbeit zwischen Nord und Süd zu reflektieren und können Raum für individuelles Engagement bieten, das entwicklungspolitisches Lernen in konkretem Tun ermöglicht, Verstehen und Gestalten miteinander verbindet.

## **2. Annäherung – Lernen im persönlichen Nahbereich**

Begriffen wie „Lernen am eigenen Leben“, „Schülerorientierung“, „lebensweltliches Lernen“ oder „Alltagsweltorientierung im Unterricht“ wird in der aktuellen Diskussion in Fachbereichen der Didaktik und Pädagogik viel Aufmerksamkeit geschenkt (Datta 2003; Daum 2002; Vielhaber 2000; Tröger 1999; Scheunpflug/Seitz 1995: 114 ff.). Ihnen ist gemeinsam, Lernprozesse entlang von bestehendem Wissen respektive Erfahrungen, an dem, was man in Summe als das Weltbild, das Ergebnis bisheriger Aneignung von Wirklichkeit eines Subjektes bezeichnen kann, zu entwickeln. Subjektive Erfahrungen und Wissensaneignung und die daraus resultierenden individuellen Grundmuster (innere Bilder) finden Berücksichtigung und dienen dem aktiven, selbstorganisierenden oder ent-deckenden Lernen (Gudjons 2004: 8) als Ausgangspunkt. An dieser Entwicklung haben Erkenntnisse auf dem Gebiet der Biowissenschaften und Kognitionspsychologie umfangreich beigetragen (vgl. Gudjons 2004; Vester 2002, 1991; Scheunpflug 2001; Kern 1991). Bestehende Erfahrungen und Wissensvorräte im Lernprozess aufzugreifen, unterstützt das Erfassen komplexer Systemzusammenhänge.

Informationsvermittlung, die auf keine gespeicherten Wissensvorräte und inneren Bilder (Kern 1991) trifft, führt zu keinem nachhaltigen Lernerfolg. Das Fehlen von Verknüpfungsmöglichkeiten der neuen Informationen mit Bestehendem lässt neue Informationen ungenutzt und führt zu einem Absterben der Information. Das – wie Vester (1991) es bezeichnet – „realitätsfremde“ – der Realität der SchülerInnen fremde – „Einrichtern von Wissensstoff in unseren Schulen“ verhindert, dass Schülerinnen und Schüler die in der Schule

erworbene Information mit Erfahrungswissen aus ihrer alltäglichen Lebenswelt verknüpfen können oder sie im Kontakt mit der Realität weiter verarbeiten können.

Die Entstehung eines Bildes als Ergebnis von Kommunikation, von individueller Integration endogener (vorhandenes Bild der Wirklichkeit) und exogener (neue Information) Faktoren wird dadurch gefördert. Eigenständiges und nachhaltiges Lernen kann als Prozess vom Informationsabbau zum Ordnungsaufbau – in der Entstehung eines Bildes – gedeutet werden (Kern 1991: 58). Nur bei genügend Freiraum zum eigenständigen Aneignen neuer Themen wird es dem Lernenden möglich sein, in dem Prozess eigene Werte auszubilden. So wird – bei vorhandenen Anknüpfungspunkten im Nahbereich – „der unentgeltliche Lehrer – die Realität – außerhalb der Schule für die automatische Verarbeitung und Festigung, für die Konsolidierung des behandelten Stoffes sorgen“ (Vester 1991: 152).

Lernen wird als individuelle Herausforderung innerhalb eines Gesamtzusammenhangs angelegt und ermöglicht ein eigenständiges Verstehen und Begreifen, das wiederum zu selbst bestimmtem Handeln führen kann. Erkenntnisprozesse in Gang zu bringen, die Berührungen „mit“ der Welt aufweisen und sich den Lernenden „in“ der Welt als Herausforderungen stellen (Freire 1973), ist gerade in der Auseinandersetzung mit entwicklungspolitischen Themen eine Chance, über die Vermittlung bestehender Verhältnisse hinaus mit Schülerinnen und Schülern auch Handlungsoptionen zu entwickeln. Im Reflektieren der eigenen lebensweltlichen Erfahrungen und im Aufdecken der Bezüge zu globalisierten Prozessen und externen Effekten – oftmals weitab unserer regionalen Lebenswelt – werden Bilder der Wirklichkeit dem diskursiven Bewusstsein durch Lernprozesse zugeführt (Tröger 1999: 15), womit eine Grundlage für das Handeln geschaffen wird.

Im gemeinsamen Entdecken und Entwickeln von Handlungsoptionen wird nicht nur die Herausbildung eigener Meinungen gefördert, sondern auch dem Gefühl von Ohnmacht entgegengewirkt. Die Fähigkeit zu enthüllen, in die Wirklichkeit einzugreifen und sie als Prozess zu erkennen (Freire 1973: 60) kann nur in unmittelbarer Nähe eines Individuums erfolgen. Wege im Umgang mit den Empfindungen von Ohnmacht in Bezug auf globale Prozesse, auf Elend, Not und Leid, Ungleichverteilung und bestehende Herrschaftsverhältnisse zu finden, ist aller Anfang für Handlungsfähigkeit. Die Angst vor der „Abstraktion einer globalen Welt, die für uns zwar denkbar, aber nicht empfindbar ist“ (Dritte Welt JournalistInnen Netz 2002/2003), die Angst vor der Komplexität, der wir uns nicht gewachsen fühlen (Vester 2002: 16) können wir

nur eliminieren, indem wir sie verstehen lernen und dort bewusst berühren, wo wir in ihr eingebettet sind – in unserem Alltag.

Das Verstehen ist Grundlage für das Gestalten und wird zugleich maßgeblich von den Gestaltungsmöglichkeiten bestimmt. „Die Antwort auf die Herausforderung schafft neue Herausforderungen, gefolgt von neuem Verstehen, und allmählich kommt der Schüler dazu, sich als verpflichtet zu begreifen“ (Freire 1973: 66).

### **3. Befreiende Bildungsarbeit**

Paulo Freire hat in den beginnenden 1970er Jahren mit der von ihm entwickelten „Pädagogik der Unterdrückten“ – ausgehend von seinem Wirken als Volkspädagoge in Brasilien, das sich gegen Armut und Ausbeutung aufgrund bestehender Herrschaftsverhältnisse richtete – eine umfassende Bildungskritik am westlich orientierten, hierarchischen Bildungssystem geübt und eine Pädagogik der Befreiung formuliert. Seine sozialpolitisch motivierten Thesen haben sich in vielen Teilaspekten und Spielformen etabliert und waren besonders in den 1970er und beginnenden 1980er Jahren Gegenstand zahlreicher Publikationen in Europa und Lateinamerika<sup>1</sup>. Während die Auseinandersetzung mit dem Bildungskonzept Paulo Freires in Lateinamerika vor allem Entwicklungs- und Herrschaftsfragen behandelt, wurde in Europa vor allem eine Diskussion um die Übertragung der Bildungskonzeption von Paulo Freire in europäische Gesellschaften geführt.

Die von Freire (1973) formulierte „befreiende Bildungsarbeit“ wurzelt im Wesentlichen im „Ingangsetzen“ von „Aktionen der Erkenntnis“ und steht im klaren Widerspruch zur reinen Informationsvermittlung. Das zu erkennende Objekt wird dabei nicht als Ziel des Erkenntnisaktes erachtet, sondern als Mittler zwischen erkennenden Akteuren verstanden – die LehrerInnen auf der einen und die SchülerInnen auf der anderen Seite. Befreiende Bildungsarbeit ist demnach ein Prozess, der entlang von „Erkenntnisobjekten“ gelebt wird und das individuelle Erkennen zum Ziel hat. Niemals ist das Ziel des Erkenntnisprozesses jenseits des Individuums absolut und objektiv definiert, zumal davon ausgegangen wird, dass die individuellen Wissens- und Erfahrungsvorräte jedes einzelnen Menschen zu unterschiedlichen Verknüpfungen und damit unterschiedlichen Ergebnissen im Erkenntnisprozess führen (vgl. Kap. 2).

Die Praxis der problemformulierenden Bildungsarbeit erfordert ein LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis, das beide in einer dialogischen Beziehung versteht und damit den Gegensatz des Wissenden und „Noch-nicht- oder vielleicht Nie-Wissenden“ auflöst. Für Freire ist diese Form des gegenseitigen Ver-

ständnisses Grundlage für ein Ingangsetzen eines gemeinsamen Erkenntnisprozesses. „Durch Dialog hört der Lehrer der Schüler und hören die Schüler des Lehrers auf zu existieren und es taucht ein neuer Begriff auf: Der „Lehrer-Schüler“ und der „Schüler-Lehrer“. Der Lehrer ist nicht mehr länger bloß der, der lehrt, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schülern belehrt wird, die ihrerseits, während sie belehrt werden, auch lehren“ (Freire 1973: 64). Bildung kann im Sinne von Freire demnach als „Begegnung auf gleicher Augenhöhe“ verstanden werden, was insbesondere im Aufgreifen entwicklungspolitischer Themen von weitreichender Bedeutung ist.

In der problemformulierenden Bildungsarbeit werden die SchülerInnen zu aktiven, kritischen MitforscherInnen in einem gemeinsamen Erkenntnisprozess. „Der Lehrer legt das Material den Schülern zur eigenen Überlegung vor und überlegt seine früheren Überlegungen neu, während die Schüler die ihren formulieren“ (ebenda: 65). Befreiende Bildungsarbeit sieht aber auch ein gemeinsames Generieren von Themen vor. Freire bezeichnet dies als Entwerfen von Programminhalten des Bildungsvorgangs. Das Programm wird nicht im Vorfeld ausgearbeitet und beschlossen, zur Widergabe vorbereitet, sondern wird in einem gemeinsamen Prozess entwickelt. Zentrale Aufgabe des Lehrenden ist es also, einen Rahmen zu gestalten, in dem Erkenntnisprozesse möglich sind, in dem die schöpferische Kraft der Lernenden zur Entfaltung kommt. „Entwicklungspolitische Bildungsarbeit soll immer eine Erziehung zur Befreiung sein“ (Datta 2003: 52), die aufgrund ihres prozesshaften Charakters stets in Entwicklung begriffen ist und so zur Überwindung festgefahrener Normen und festgeschriebener Interpretationen der Wirklichkeit führen kann.

#### **4. Zur Bedeutung des LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnisses im entwicklungsbezogenen Unterricht**

Die Entwicklung hin zu einem Verständnis einer nicht-hierarchischen Begegnung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen, wie es Freire in seiner Grundkonzeption befreiender Bildungsarbeit beschreibt, ist ein unerlässlicher Schritt für eine selbst bestimmte Auseinandersetzung mit entwicklungsbezogenen Themen. So wenig ein „Jahrzehnt rhetorischer Übung in Partnerschaft, Partizipation und Empowerment“ (Hanak 2003: 108) grundlegende Muster der Entwicklungszusammenarbeit geändert hat, so sehr werden diese Prinzipien im Schulunterricht Worthülsen ohne Erfahrung bleiben, wohnt dem LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis diese Grundhaltung nicht inne. Der entwicklungspolitische Anspruch von Zusammenarbeit und Partnerschaft zur Lösung



globaler Probleme und die Vermittlung desselben kann nur in einer „Begegnung auf gleicher Augenhöhe“ stattfinden.

Grundgedanken der befreienden Bildungsarbeit Paulo Freires finden sich heute in vielen handlungsorientierten Lernansätzen, in den Forderungen nach SchülerInnenorientierung und Alltagsweltorientierung wieder (vgl. Kap. 2). Und dennoch bleibt festzustellen, dass der Widerspruch zwischen Lehrenden und Lernenden weitgehend bestehen blieb, was nicht zuletzt in der eigenen Lernsozialisation der Lehrenden wurzelt. Durch die Verpflichtung am Lehrplan und die bestehenden Zwänge der Leistungsbeurteilung wird die Praxis erfahrungsorientierter Bildungsarbeit erschwert (Kern 1991: 46). Die Umsetzung befreiender Bildungsarbeit wird demnach nur in dem Maße gelingen, in dem sich auch LehrerInnen aktiv mit ihrer Rolle auseinandersetzen, die Bereitschaft für ein dialogisches Lernen, eine umfassende Reflexion der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung aufbringen und sich größtmöglichen Raum für ein derartiges Lehren und Lernen im Schulsystem verschaffen. „Lernen als individuelle, autobiographische Konstruktion von Welt bedeutet, dass die eigenaktive Leistung von Kindern und Jugendlichen im Zentrum der Aufmerksamkeit von Schule und Unterricht stehen muss“ (Daum/Werlen 2002: 8).

Aber auch SchülerInnen müssen lernen von der Konsumtion zur aktiven Selbstgestaltung des Lernprozesses zu gelangen. Aufgrund ihrer Lernsozialisation sind sie meist darauf eingestellt, die Gestaltung des Unterrichts dem Lehrenden zu überlassen. Ihnen Möglichkeiten der eigenen Gestaltung einzuräumen, bedeutet sie zu dem kreativen Potential zu führen, das in ihnen liegt, was wiederum zur Entfaltung eines verstärkten Selbst-Bewusstsein führen kann.

## **5. Fremde Nähe – Anknüpfungspunkte im Alltag**

Was begegnet uns im Aufspüren der Ferne in unserer Nähe, auf der Suche nach Anknüpfungspunkten an entwicklungsrelevanten Themen im Alltag, um das Eingebettet-Sein in und damit Betroffen-Sein von globalen Prozessen und deren Auswirkungen zu be-greifen? Wo gelangt nun das Ferne in unsere Nähe und kommt das Fremde in unser Leben? Wo begegnen uns „DER Süden“ und „DIE Dritte Welt“?

Das sind (in Österreich) die Heiligen Drei Könige, die jedes Jahr am 6. Jänner an unseren Türen stehen und uns Lieder singen, Segen schenken und uns von Indien erzählen; (immer noch) die traurigen Kinderaugen am Plakat gegenüber der Bushaltestelle und dann die Bilderflut am Fernsehschirm, die unser Bild „DER Dritten Welt“ belegt, mit Not und Elend, Kriegen und Naturkatastrophen. Fremd ist uns auch die „Tschuschenfrau“ an der Kasse des

Supermarktes, doch gehört die nicht zur „Dritten Welt“, dazu ist sie uns zu nah. Anders mit dem (jenseits von Wien) in Österreich eher selten gesehenen „Neger“ auf dem Fahrrad, der ob seiner Exotik uns schon wieder mehr daran erinnert. Doch was hat er gemeinsam mit der Mulattin auf der Karibik-Werbung des Reisebüros um die Ecke, ist sie doch anziehend und erweckt unsere Neugierde an fremden Ländern und Kulturen. Ja, das ist „Süden“ und nicht die „Dritte Welt“!

So lassen sich Alltagsberührungen skizzieren, die uns im ersten Blick begegnen – Lernenden wie Lehrenden –, und – ob bewusst oder unbewusst – die Vermittlung „fremder Länder und Kulturen“ im Unterricht mitprägen. Nicht selten bilden sie den Rahmen für die Auseinandersetzung mit Entwicklungsfragen (vgl. auch Erhard 1999) und selbst dem kritischsten aller Lehrenden ist es kein Leichtes, entwicklungsbezogene Themen jenseits des Grundgedankens „nachholender Entwicklung“, eingebettet in diese Polarisierung zwischen „arm und reich“, „entwickelt und unterentwickelt“, an die Lernenden heranzutragen. Wenngleich in entwicklungsbezogenen Unterrichtsmaterialien ein Trend weg von dem Gegensatz „Entwicklung – Unterentwicklung“ und hin zum Nachdenken über globale Vernetzungen und deren ökologische, ökonomische und soziale Auswirkungen deutlich auszumachen ist, bleibt diese Form der kritischen Auseinandersetzung noch eine relative Randerscheinung in der schulischen Bildung (vgl. *Solidarisch leben lernen*: 5). Und selbst einer sehr reflektierten Auseinandersetzung wohnt die Gefahr inne, in der Polarisierung – wenn nicht zwischen „entwickelt und unterentwickelt“, dann sehr häufig zwischen „gut und böse“ – stecken zu bleiben, wodurch der Lernprozess eine beengende Ausrichtung im Aneignen von Wirklichkeit bekommt.

Besonders im Geographieunterricht nimmt die Auseinandersetzungen mit dem Leben fremder Menschen in ihren Lebensräumen, die häufig den Rahmen für schulische Beschäftigung mit entwicklungsbezogenen Themen darstellen, eine zentrale Stellung ein (vgl. Vielhaber 2000: 46). Einer Analyse von Unterrichtsmaterialien zur „Dritten Welt“ von Scheunpflug und Seitz zufolge (1995: 115) dominieren Materialien für den Geographieunterricht (273 von 879) mit großem Abstand vor Materialien für Politische Bildung (161) und Religion (117). „Fremde Länder und Kulturen“ sind aufgrund ihrer Exotik bei SchülerInnen wie LehrerInnen beliebt. Doch so beliebt diese Beschäftigung mit der Fremde im Unterricht auch zu scheinen mag, sie stößt bei Lernenden über kurz oder lang auch auf Ablehnung, fehlt es an klaren, nachvollziehbaren Bezügen zu Menschen, ihren Lebensbedingungen und Handlungsweisen im Alltag (Schmidt-Wulffen 1999: 36). Es geht also um die Verknüpfung dieser beiden Enden des Erkenntnisinteresses. Auf der einen Seite die anziehende,

Neugierde weckende Exotik, das Fremde, das es zu ent-decken gilt, und auf der anderen Seite das Nachvollziehbare, mit eigenen Empfindungen, bestehenden Bildern aus dem eigenen Leben Erfahrbare, das Alltägliche. Diese Pole in das dazwischen liegende Kontinuum zu überführen, das Neues und Bekanntes verbindet, ist eine Aufgabe, die Anknüpfungspunkte in der Alltagswelt der SchülerInnen ebenso braucht wie Sachinformationen und Materialien, die von den Lehrenden zur Verfügung gestellt werden. SchülerInnen werden so sehr schnell realisieren, „wie sehr die Ferne aus ihrem Leben verschwunden ist“ (Daum/Werlen 2002: 4).

### **5.1 Dingliche Anknüpfungspunkte – Konsumgüter**

Der Analyse von Scheunpflug und Seitz zufolge stehen heute globale Interdependenzen, die bis in den kommunalen und privaten Alltag eingreifen, und damit „die Vermittlung von Nahbereich und ferner ‚Dritter Welt‘“ sowohl in thematischer als auch in methodisch-didaktischer Hinsicht im Mittelpunkt der Auseinandersetzung mit Nord-Süd-Fragen (1995: 153). Häufigste Methode der Herstellung von Bezügen zwischen globalen Prozessen und lokalen Auswirkungen ist die Auseinandersetzung mit Konsumgütern des alltäglichen Lebens. Schon ab den späten 1970er Jahren treten Unterrichtsmaterialien in Erscheinung, die sich dem Konsumverhalten und internationalen Bezügen in Produktion und vergleichender Betrachtung von Lebensbedingungen widmen. Während die Auseinandersetzung mit der Thematik bis in die Mitte der 1980er Jahre weitgehend auf Solidarität und Strukturwandel abzielt („Kauft keine Früchte aus Südafrika!“), tritt danach das alltägliche Handeln des Einzelnen, die Reflexion von Konsumverhalten und Lebensstilen in den Vordergrund (Scheunpflug/Seitz 1995: 115). Neben der Vermittlung von Handlungsoptionen im Rahmen des „Fairen Handels“ wird in dem Reflexions- bzw. Bewusstmachungsprozess selbst das wichtigste Lernziel gesehen („Kauf deine Kleider ruhig bei H&M, aber frage den Verkäufer oder die Geschäftsfleiterin, wie denn die Kleider hergestellt werden oder frage dich, ob du wirklich so viele neue Kleider brauchst.“). Entlang der Produktionsgeschichte werden häufig soziale Themen wie Arbeitsbedingungen, Alltagsbeschreibungen von ArbeiterInnen, insbesondere von Kindern, zum Gegenstand des Unterrichts gemacht.

Von der Südwind-Agentur, den Regionalstellen und Südwind-Vereinen<sup>2</sup> werden seit 1993 Workshops über Konsumgüter für SchülerInnen aller Altersstufen angeboten. Ein Großteil des Angebotes wurde von einer ehrenamtlichen LehrerInnengruppe unter Anleitung einer Südwind-Mitarbeiterin erarbeitet<sup>3</sup>. Zum Angebot „Kritischer Konsum“, das sich sowohl an schulische als auch außerschulische Bildungseinrichtungen für Kinder und Jugendliche richtet, ge-

hören Workshops zum Thema „Kakao & Schokolade“, „Fairer Handel – Fair Trade“ am Beispiel Kakao und Kaffee, „Baumwolle & Mode“, „Fußball“ sowie der „Welt-Work-Shop“, in dem entlang von Produkten wie Mountainbikes, Orangensaft, Aluminium oder Sportschuhen die Auswirkungen des globalen Arbeitsmarktes behandelt werden<sup>4</sup>. Die methodisch-didaktische Konzeption der Workshops basiert auf selbsttätigem Lernen, fächerübergreifender Einsatzmöglichkeit im Schulunterricht und einem interdisziplinären Themenzugang. Im Erarbeiten eines Themas werden möglichst alle Sinne angesprochen, Perspektivenwechsel gefördert und viele gestalterische Aktivitäten ermöglicht. Besonders wird bei der Durchführung der Workshops auf das Vermeiden von Moralisieren und Kritisieren der Lebensweise von SchülerInnen Acht gegeben. Das Ziel aller Workshops ist es, globale Zusammenhänge zu verstehen und kritisch zu hinterfragen. Dabei werden zum Einstieg in das Workshopthema Anschlussmöglichkeiten in der Lebenswelt der SchülerInnen identifiziert, wodurch das Interesse gesteigert und die Erkenntnis gefördert werden sollte, dass sie als KonsumentInnen Teil globaler Prozesse sind. Ist das Interesse geweckt und die Anknüpfung geschaffen, wird Information über das Thema bereitgestellt und auf spielerische Art und Weise die Perspektive von Menschen an einem anderen Ende des globalen Prozesses eingenommen. Im Rahmen des Kakao-Workshops werden Kinder und Jugendliche über Anbauregionen der Kakaopflanze informiert und nehmen dann die Position der Kakaobauern und -bäuerinnen ein. Die Kinder oder Jugendlichen werden in vier Gruppen aufteilt und repräsentieren je eine Kakaobauernfamilie, die eine Ernte einzubringen hat. Dabei wird der intensive Arbeitsaufwand vermittelt und die Schwierigkeiten im Absatz der Ernte, die harten Handelsbedingungen, die Abhängigkeit vom Weltmarkt erlebbar gemacht. Der Höhepunkt des Workshops sind die Verhandlungen der Kakaobauernfamilien mit den Zwischenhändlern (WorkshopleiterInnen), bei denen die Kinder und Jugendlichen Gefühle von Ohnmacht, Ungerechtigkeit und Abhängigkeit erleben. Über die unmittelbar mit dem Produktionsprozess verbundenen Aspekte hinaus werden Themen wie z.B. Analphabetismus angesprochen, indem Schuldscheine eingesetzt werden, die mit „xxx“ gezeichnet sind. Zum Ende des Kakao-Workshops werden das Erlebte und Erfahrene reflektiert und den Kindern und Jugendlichen Handlungsmöglichkeiten im Rahmen des Konsums fair gehandelter Produkte aufgezeigt.

Seitens der LehrerInnen, die im vergangenen Jahr das Angebot von Südwind Salzburg im Unterricht zum Einsatz gebracht haben, wird besonders das Arbeiten mit verschiedenen Sinnen, die Selbsttätigkeit und die abwechslungsreiche methodische Aufbereitung der Workshops als sehr positiv bezeichnet. Kritisiert wird häufig das unzureichende Aufarbeiten von Einzelaspekten,

die im Rahmen des Workshops thematisiert werden. Dieser Kritikpunkt gibt Hinweis darauf, dass derartige Elemente in der Unterrichtsgestaltung Nord-Süd-Themen betreffend aufgrund ihrer zeitlichen Begrenztheit nur ein Ausgangspunkt für eine vertiefende Behandlung im Regelunterricht sein können. LehrerInnen können derartige Sonderaktivitäten jedoch sehr gut nutzen, um immer wieder Bezüge zum Workshop herzustellen. Das Erleben eines Workshops, der von externen Personen durchgeführt wird und sich im Ablauf meist stark vom laufenden Unterricht unterscheidet, wird von den SchülerInnen als etwas Besonderes wahrgenommen und gespeichert, wodurch ein Bezugnehmen auf einen Workshop die Vernetzung von Themen fördern kann. Ein Leitfaden zur Themenvernetzung in verschiedenen Unterrichtsfächern im Anschluss an die Workshops wäre für LehrerInnen eine hilfreiche Weiterentwicklung dieses entwicklungspolitischen Bildungsangebotes.

Als kritisches Moment im Erlebbar-Machen fremder Lebenskontexte, die den SchülerInnen Auswirkungen globaler Prozesse näher bringen sollten – wie am Beispiel des Kakaoworkshops beschrieben – ist die Gefahr der einseitigen Wahrnehmung einer Wirklichkeit, die aus verschiedenen Blickwinkeln gesehen unterschiedlichen Interpretationen unterliegen wird. Während anhand der Produktion von Konsumgütern meist die Perspektive der ausgebeuteten, unter menschenunwürdigen Bedingungen lebenden ArbeiterInnen herzustellen versucht wird, um die Ungerechtigkeit globaler Handelsbedingungen aufzuzeigen, werden – wie im Falle des Kakaoworkshops mittels Zwischenhändler – Gegenpole konstruiert, womit die Auseinandersetzung in einer Polarisierung zwischen „gut und böse“ angelegt wird. Sobald dies geschieht, wird zwar die Betroffenheit seitens der SchülerInnen erhöht und sich das Erlebte intensiver im Gedächtnis einprägen, zugleich wird der Erkenntnisprozess jedoch in Polaritäten eingeeengt und mit negativer Energie besetzt. Diese Kritik mag sonderbar anmuten, geht es doch – wie bei sehr vielen Unterrichtsmaterialien in dem weiten Feld globalen und interkulturellen Lernens – um das Aufzeigen von Ungerechtigkeit. Zudem ist es unbestreitbar, dass solidarisches Handeln, das mitunter durch derartige Lernprozesse erzeugt werden sollte, auf der Betroffenheit über Ungerechtigkeit beruht. Solidarität muss jedoch mehr sein als ein moralisches Gefühl (Asselmeier/Schnurer 2000: 11), denn dem wohnt immer ein Gegensatz von „Geber und Nehmer“ und schließlich auch von „gut und böse“ inne und es führt nicht in eine Auflösung ungerechter Ordnungen. Paulo Freire spricht hier von einer „falschen Großmut, die sich von Tod, Verzweiflung und Armut nährt“, diese aber nicht überwindet (1973: 32). Je mehr es gelingt, Auseinandersetzungen mit entwicklungsbezogenen Themen jenseits expliziter oder impliziter Wertungen vorzunehmen, desto eher werden Lernende bestimmte

Rollen respektive Verhaltensweisen als unterschiedliche Beiträge auf dem Weg in eine Einheit (oder: „DIE Eine-Welt“) begreifen.

## **5.2 Biographien von Kindern und Jugendlichen als Anknüpfungspunkte**

Biographien von Kindern und Jugendlichen, die aufgrund des Alters bzw. der Lebensphase eine Nähe zu den SchülerInnen herzustellen versuchen, werden ebenfalls oft als Ausgangspunkte für die Auseinandersetzung mit „fremden Ländern und Kulturen“ und Entwicklungsfragen herangezogen. Da wird das Leben des 15-jährigen Renso Cedillo als Beispiel eines Jugendlichen in Ecuador über einen Steckbrief über Alltag, Lieblingsgerichte, Freizeit und Zukunftsvorstellungen herangezogen; ebenso der 19-jährige Peter Moyo aus Simbabwe, dessen Geschichte mit einigen länderkundlichen Informationen über das afrikanische Land verknüpft wird (aus: Jäger/Schwarz 1997). Diese beliebte und oftmals erfolgreiche Methode im Sinne der Interessensförderung bietet sich vor allem an, um die Auseinandersetzung mit den Ausprägungen menschlicher Lebensformen gleicher Altersgruppe zu ermöglichen und die eigene Lebensweise vergleichend zu reflektieren. Sie birgt jedoch die Gefahr in sich, die dargestellte Lebenssituation einer Person auf das Kollektiv eines Landes oder gar eines Kontinentes zu übertragen und kann ebenso wie das Erschließen von Lernfeldern mittels Produktgeschichten nicht-entsprechende, einseitige Bilder erzeugen.

Das Nebeneinander von unterschiedlichsten Lebensentwürfen an ein und demselben Ort, die Wahlmöglichkeiten in der individuellen Gestaltung des Lebensstiles nehmen mit zunehmenden Zugangsmöglichkeiten zu Information und weltweiter Kommunikation zu. Die Vielfalt von Alltagskulturen im unmittelbaren Nebeneinander hat vielerorts auf der Welt „jene traditionelle Uniformität“ abgelöst, die bisher zu räumlichen Abgrenzungen von Regionalkulturen führte. Generationenkulturen treten an ihre Stelle (Daum/Werlen 2002: 5). Was hier nach grenzenlosen Wahlmöglichkeiten klingt, hat jedoch selbst oder insbesondere in der aktuellen Ausprägung von Globalisierung seine klaren Grenzen. Denn viele Male spiegelt das Nebeneinander der Lebensstile das immer stärkere Auseinander-Klaffen von ökonomischen Bedingungen und damit verbundenen Chancenungleichheiten in der Gestaltung von Lebensentwürfen.

### 5.3 Beziehungen als Anknüpfungspunkte – Institutionelle Partnerschaften

Zur Auseinandersetzung mit globalisierten Aspekten von Lebensstilen einerseits und der Vielseitigkeit von Lebensentwürfen, den individuellen Gestaltungsmöglichkeiten und -unmöglichkeiten andererseits eignen sich Nord-Süd-Partnerschaften zwischen Städten, Gemeinden oder Schulen sehr gut. „WIR haben eine Partnerschule in Louga!“ oder „León ist UNSERE Partnerstadt!“ – schafft einen Bezug zum Eigenen, wodurch das Wecken des Interesses, der Aufmerksamkeit gegenüber einem x-beliebigen Ort gefördert wird. Ein klarer Ortsbezug birgt die Möglichkeit in sich, diffuse Verortungen von Vorstellungen „DES Lebens“ in „DER Dritten Welt“ oder „DEN Entwicklungsländern“ zugunsten einer konkreten Lokalisierung von Informationen, Erfahrungen und daraus entstehenden Bildern auszutauschen. Der Aufbau bzw. das Bewusstmachen einer Beziehung zu einer Stadt, einer Gemeinde oder einer Schule kann bei SchülerInnen zu einer Form von Identifikation mit dem einst Fremden als einem Teil des eigenen Lebens führen, womit das Ferne in eine größere Nähe rückt und diese Beziehung als Basis für die Beschäftigung mit vielen verschiedenen Themen, die sich an diesen Ort knüpfen lassen, herangezogen werden kann. Lernen in Partnerschaften ermöglicht aber vor allem ein „Lernen miteinander“, was in der entwicklungspädagogischen Diskussion als unabdingbarer Rahmen für interkulturelles und globales Lernen erkannt wurde. Der Austausch zwischen Menschen bildet die Basis für diese Lernkultur, die von immer mehr engagierten PädagogInnen und Bildungsinstitutionen gefördert wird (vgl. *Solidarisch leben lernen*: 5-6; Helm 2003: 35).

#### 5.3.1 Schulpartnerschaften

In den 1970er und 1980er Jahren haben sich in Österreich erste Nord-Süd-Schulpartnerschaften entwickelt. Gegenüber Partnerschaften mit europäischen und seit dem Fall des Eisernen Vorhangs verstärkt auch osteuropäischen Schulen nehmen Partnerschaften mit Schulen in Afrika, Asien und Lateinamerika einen untergeordneten Stellenwert ein (Helm 2003: 33). Ihre Begründung geht in vielen Fällen auf persönliche Kontakte von LehrerInnen zurück; in einigen Fällen entwickelten sie sich über RückkehrerInnen aus Entwicklungsdiensten (Asselmeyer/Schnurrer 2000: 11) sowie aus Städte- oder Gemeindepartnerschaften heraus. Seit Ende der 1980er Jahre werden in Österreich Nord-Süd-Schulpartnerschaften vom „Interkulturellen Zentrum“ vermittelt und deren Vorbereitung und Durchführung unterstützt<sup>5</sup>. Einer Erhebung im Jahr 2001 zufolge (ebenda: 43) hatten 119 Schulen zum gegebenen Zeitpunkt im Rahmen von formellen Schulpartnerschaften oder Städtepartnerschaften

Kontakte zu Schulen oder Kommunen des Südens. Die Zusammenarbeit bestand überwiegend im Briefwechsel zwischen SchülerInnen und Kontakten zwischen LehrerInnen. Einige Kooperationen waren als Hilfsprojekte angelegt. Zentrale Themen, die im Rahmen der Kooperationen behandelt wurden, waren allen voran Jugendkultur, Alltag, Kultur, gefolgt von Nord-Süd-Zusammenhängen, Umwelt, Menschenrechten und Friedenserziehung. Die Auswirkungen der Kooperationen wurden in der Befragung von LehrerInnen im Hinblick auf die Interessensförderung an anderen Ländern und Kulturen und den Perspektivenwechsel, den die SchülerInnen vollziehen konnten, sehr positiv beurteilt. Durch diese Form des Lernens konnten auch positive Veränderungen in der Schul- und Lernkultur an den jeweiligen österreichischen Schulen erzielt werden.

Nord-Süd-Schulpartnerschaften sind jedoch sowohl in organisatorischer als auch in inhaltlicher Form eine große Herausforderung für alle Beteiligten. Gegenüber europäischen Partnerschaften gibt es für sie weder national noch international umfassende Förderprogramme zur finanziellen und operationalen Unterstützung. Meist hängen der Aufbau und die Abwicklung einer Schulpartnerschaft am Engagement einer oder weniger Lehrkräfte, wodurch die Schwierigkeit gegeben ist, derartige Schulpartnerschaften stabil und langfristig zu verankern. Das persönliche Kennen-Lernen bringt einen großen finanziellen Aufwand mit sich und beschränkt sich in den meisten Fällen auf Einzelbesuche von LehrerInnen. Bestehende Partnerschaften zwischen Städten, Gemeinden, Bezirken oder Diözesen können für den Aufbau von Schulpartnerschaften sehr nützlich sein und aufgrund ihrer Verankerung auf meist verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen einen Rückhalt bzw. Unterstützung bieten (vgl. OIE 1991: 39). So geeignet der direkte Austausch im Rahmen einer Nord-Süd-Partnerschaft sein kann, so schwierig ist jedoch deren Gestaltung. Über ökonomische Ungleichheiten ist nicht einfach hinwegzusehen, womit eine intensive Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten von Partnerschaft im Sinne gleichberechtigter Beziehungen bei ungleichen ökonomischen Bedingungen einhergehen muss. Die Gefahr, dass sich Partnerschaften in der Praxis als Patenschaften erweisen (vgl. Helm 2003: 40; ÖIE 1991: 15), ist bei Schulpartnerschaften ebenso gegeben wie in jeder anderen Praxis der Entwicklungszusammenarbeit, die den Anspruch an partnerschaftliche Zusammenarbeit erhebt. Um eine echte Lernpartnerschaft zu etablieren, kann das Definieren von konkreten Themenfeldern, die im Rahmen der Partnerschaft von beiden Seiten aus betrachtet und dem Gegenüber vermittelt werden, sehr positiv wirken. Schulpartnerschaften „leben ständig in dem Spannungsfeld zwischen Idealismus und Pragmatismus, zwischen Komplexität und Eindimensio-



nalität“ (Helm 2003: 39; Solidarisch leben lernen: 20). Die Praxis ist demnach sehr stark abhängig von der Bereitschaft der beteiligten Lehrkräfte, den Weg des Lernens im Austausch (und das auf LehrerInnen wie auf SchülerInnen bezogen) – bei allen kulturellen Unterschieden, die zu Verunsicherungen führen können, bei den unterschiedlichen Vorstellungen über Ziele und Aktivitäten der Partnerschaft, die es auf ein praktizierbares Maß anzugleichen gilt, bei allen Unterschieden in pädagogischer und didaktischer Praxis – als Ziel der Partnerschaft zu begreifen.<sup>6</sup>

### 5.3.2 Städte- und Gemeindepartnerschaften

Nord-Süd-Partnerschaften zwischen Städten und Gemeinden haben gegenüber Schul- oder Klassenpartnerschaften den Vorteil, dass sie – bei guter Etablierung – von verschiedenen Kontaktebenen zwischen zwei Orten getragen werden. Ein gemeinsamer Nenner als Anknüpfungspunkt, zum Wecken des Interesses an dem Anderen, dem Fremden, kann die Mitgliedschaft bei der Feuerwehr ebenso sein wie künstlerische oder politische Interessen, die Berufsgruppe oder eben der Besuch eines bestimmten Schultypus. Mit einer vielseitigen Verankerung auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen wird die Abhängigkeit von Einzelpersonen im Auf- und Ausbau von Kooperationen entschärft und durch gegenseitige Unterstützung kann der organisatorische Aufwand erleichtert und können „Durststrecken“ eher überbrückt werden.

Das Nutzbarmachen derartiger Partnerschaften im Schulunterricht kann auf verschiedene Arten und Weisen erfolgen. Der Aufbau einer Partnerschaft mit einer Schule in der Partnerstadt oder -gemeinde, der mit großem Aufwand verbunden ist (siehe Kap. 3.3.1), ist nicht zwingend notwendig, um die Partnerschaft im Unterricht zur Auseinandersetzung mit entwicklungsbezogenen Themen und zum „Lernen miteinander“ (siehe Kap. 3.3) als Lernort heranzuziehen. Auf Basis der Information über das Bestehen einer Städte- oder Gemeindepartnerschaft, zur Grundlegung einer ersten Identifikation mit dem jeweiligen Ort, können in verschiedenen Unterrichtsfächern Bezüge zur Partnerstadt- oder Gemeinde hergestellt werden und die Auseinandersetzung kann mit den unterschiedlichsten Themen am Beispiel dieses Ortes oder der Beziehungen zwischen den beiden Orten erfolgen. Zur Erarbeitung von Materialien für den Unterricht ist eine Zusammenarbeit zwischen den Personen, die sich im Rahmen der Partnerschaft engagieren, und den Lehrkräften erforderlich.

Im Falle der Städtepartnerschaft Salzburg – León, Nicaragua, die aufgrund ihres langjährigen Bestehens aus vielen Kontaktebenen zwischen den beiden Städten besteht, haben sich verschiedene Formen der Zusammenarbeit mit Schulen entwickelt. Dazu zählen die Etablierung formeller Schulpartnerschaften

ten zwischen Volksschulen, Hauptschulen und Sonderschulen sowie Schulkontakte, die auf einzelne Klassen beschränkt blieben oder für Schulprojektwochen genutzt wurden und jeweils auf das Engagement von einzelnen Lehrpersonen gründeten. In Zusammenarbeit zwischen dem Städtepartnerschaftsverein und der Universität Salzburg konnten Unterrichtsmaterialien entwickelt werden, die den Salzburger Schulen angeboten werden und zur vertiefenden Auseinandersetzung mit der Partnerstadt anregen sollen. Mit Lehramtsstudierenden der Fächer Geographie und Geschichte wurde ein „Nicaragua-Workshop“ entwickelt, der eine Beschäftigung mit unterschiedlichen alltagsweltlichen und länderkundlichen Aspekten bietet, wobei die inhaltliche Ausrichtung von SchülerInnen in Österreich und Nicaragua über Befragungen mitbestimmt wurde. Die methodische Aufbereitung der Stationen des Workshops wurde so gestaltet, dass sie von den SchülerInnen weitgehend selbst erschlossen werden können.

Der Einbezug einer Nord-Süd-Partnerschaft zwischen Städten und Gemeinden im Schulunterricht birgt zudem die Chance in sich, als Lernort nicht nur für SchülerInnen und LehrerInnen, sondern auch für Eltern und AbsolventInnen über die Auseinandersetzung in der Schule hinaus einen Rahmen für entwicklungspolitische Reflexion und konkretes Tun zu bieten.

## **6. Schluss**

Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung mit entwicklungsbezogenen Themen im Unterricht steht die kritische Reflexion der subjektiven Interpretation der Wirklichkeit, des gegenwärtigen Verständnisses von Systemzusammenhängen aller an der Vermittlung dieser Themen Beteiligten. Je weiter sich Lehrende, welche die unmittelbare Vermittlerrolle inne haben, Entwicklungspädagogen, Didaktiker und Schulbuchautoren, welche die Mehrzahl der Unterrichtsmaterialien aufbereiten, im Vermittlungsprozess von ihrem subjektiven Weltbild lösen können und sich selbst, während sie lehren (oder die Lehre aufbereiten) als Lernende begreifen, desto eher wird es möglich werden, SchülerInnen zu einer eigenständigen Aneignung von Wirklichkeit zu führen. Dabei leiten sie die Lernenden an, ausgehend von ihren bestehenden Bildern und Interpretationen der Wirklichkeit, von dem bisher Erlebten und angeeignetem Wissen, sich neue Themen oder Perspektiven zu erschließen. Damit wird keine Positionierung der Lehrenden ausgeschlossen. Sie sollte den SchülerInnen vielmehr im Vermittlungsprozess als eine zu reflektierende Position dargelegt werden. Diese Lernform setzt voraus, den Lernenden niemals unabhängig vom Erkenntnisobjekt und das Erkenntnisobjekt niemals unabhängig vom Lernen-

den zu begreifen. Auf diesem Weg werden Lernende im Entfalten ihrer individuellen Potentiale gefördert und in ihrem Selbst-Bewusstsein reifen, worin wiederum eine Grundlegung aktiver Beteiligung an der Mitgestaltung sowohl globaler als auch lokaler Prozesse liegt. „Dort wo Unterrichtende sich darauf einlassen, Lernen als Vollzug der eigenen menschliche Existenz zu begreifen, herrscht keine Fremdbestimmung vor, dort sind Schüler auf Dauer am Definieren der Wirklichkeit und am Finden der Wahrheit beteiligt“ (Daum 2002: 10).

- <sup>1</sup> Einen umfassenden Überblick über Publikationen von Paulo Freire und die Auseinandersetzung mit Paulo Freire bietet die Homepage der Paulo Freire Kooperation: <http://www.freire.de>
- <sup>2</sup> Die Südwind Agentur ist die größte entwicklungspolitische Bildungsorganisation Österreichs und in den Bundesländern durch Regionalstellen vertreten; zudem gibt es eigenständige Südwind Vereine bzw. ÖIE Büros.
- <sup>3</sup> Für ihre Bildungsarbeit erhielt die Südwind Agentur 2001 eine Auszeichnung des Nord-Süd-Zentrums des Europarates, den „World Aware Education Award“, der an Bildungsprojekte der EU-Mitgliedsstaaten vergeben wird, die globale interdependente Perspektiven in ihre Bildungsprogramme integrieren.
- <sup>4</sup> Die Workshops „Kritischer Konsum“ sind in ganz Österreich bestellbar bei den Südwind-Agenturstellen, Südwind Vereinen bzw. dem Bündnis für eine Welt ÖIE Kärnten. Alle Links unter: <http://www.oneworld.at>
- <sup>5</sup> Weiterführende Informationen zur Vermittlung von Schulpartnerschaften in Österreich finden sich unter: <http://www.iz.or.at>
- <sup>6</sup> Anleitungen zum Aufbau und zur Durchführung von Nord-Süd-Schulpartnerschaften finden sich z.B. bei Helm 2003, Solidarisch leben lernen und Fennes et al. 1996.

## Literatur

- Asselmeyer, Herbert/Schnurer, Jos (2000): Nord-Süd-Schulpartnerschaften als Chance zum Erwerb solidarischer Bildung. In: Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik (Hg.): Entwicklung und Nachhaltigkeit – neue Aufgaben für globale Partnerschaften. Hildesheim: nli-Durchsache, 11-16.
- Datta, Asit (2003): Theorie und Praxis der Entwicklungspädagogik. Lernprozesse und Krisen. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Lohrenscheit, Claudia (Hg.): Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. Frankfurt am Main: IKO, 47-62.
- Daum, Egbert (2002): Das eigene Leben und die Geographie. In: GW-Unterricht Nr. 86, 1-11.
- Daum, Egbert/Werlen, Benno (2002): Geographie des eigenen Lebens. In: Praxis Geographie Bd. 4 (Nr. 1642), 4-9.
- Dritte Welt JournalistInnen Netz e.V. (Hg., 2002/2003): Dialog der Kulturen – Kommunikation auf Augenhöhe? Nord-Süd Journalismus Wettbewerb 2002/2003. Infofolder.
- Erhard, Andreas (1999): Zur permanenten Schwierigkeit, Theorie und Schulpraxis miteinander zu verbinden. Das Beispiel der Behandlung der „Dritten Welt“ oder ein Versuch, der Resignation zu begegnen. In: GW-Unterricht Nr. 76, 6-11.
- Fennes, Helmut/Finder, Gudrun/Teutsch, Rüdiger (1996): Internationale Schulpartnerschaften. Ein Leitfaden. Wien: BMBWK.
- Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freire, Paulo (1981): Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gudjons, Herbert (2004): Unterrichtsmethoden im Wandel. In: Pädagogik Nr. 1/2004, 7-10.
- Hanak, Irmi (2003): Entwicklung Kommunizieren: Öffentlichkeits- und Bildungsarbeit. In: de Abreu Fialho Gomes, Bea/Hanak, Irmi/Schicho, Walter (Hg.): Die Praxis der Entwicklungszusammenarbeit. Akteure, Interessen und Handlungsmuster. Wien: Mandelbaum Verlag, 89-114.
- Helm, Barbara (2003): Education für Global Citizenship im Rahmen von Nord-Süd-Schulpartnerschaften. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.): Globales Lernen. Handbuch für Schulprojekte. Wien: BMBWK, 32-46.
- Jäger, Uli/Schwarz, Evi (1997): Leben in Zeiten der Globalisierung. Acht Biographien von Jugendlichen aus aller Welt. Stuttgart: Diakonisches Werk der EKD.
- Kern, Arnold (1991): Landschaft und Erkenntnis. Theorie und Praxis einer ökologischen Geographie. Salzburg: Dissertation an der Naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Salzburg.
- Mittelstraß, Jürgen (2003): Transdisziplinarität – wissenschaftliche Zukunft und institutionelle Wirklichkeit. Konstanz: UVK.

- Nowotny, Helga (1999): Es ist so. Es könnte auch anders sein. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Österreichischer Informationsdienst für Entwicklungspolitik (Hg., 1991): Dritte Welt im Unterricht. Schulpartnerschaften und Projektunterricht. Nr. 13. Wien: ÖIE.
- Scheunpflug, Annette/Seitz, Klaus (1995): Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Zur pädagogischen Konstruktion der „Dritten Welt“. Frankfurt am Main: IKO.
- Scheunpflug, Annette (2000): Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. In: Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik (Hg.): Entwicklung und Nachhaltigkeit – neue Aufgaben für globale Partnerschaften. Hildesheim: nli-Durchsache, 3-10.
- Scheunpflug, Annette (2003): Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Lohrenscheit, Claudia (Hg.): Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. Frankfurt am Main: IKO, 129-140.
- Schmidt-Wulffen, Wulf (1999): Ein möglicherweise alltäglicher Briefwechsel. In: GW-Unterricht Nr. 74, 32-39.
- Solidarisch leben lernen e.V. (Hg., o. J.): Nord-Süd-Schulpartnerschaften. Eine Handreichung. Frankfurt am Main: GEP.
- Tröger, Sabine (1999): Möglichkeiten und Bedingungen Globalen Lernens im Erdkundeunterricht – Eine handlungszentrierte Interpretation: Thesen zu einer didaktischen Umsetzung, Teil 2. In: GW-Unterricht Nr. 76, 12-18.
- Vester, Frederic (1991): Unsere Welt – ein vernetztes System. München: dtv.
- Vester, Frederic (2002): Die Kunst vernetzt zu denken. Ideen und Werkzeuge für einen neuen Umgang mit Komplexität. München: dtv.
- Vielhaber, Christian (2000): Geschichten von Lebenswelten und Weltbildern – Tragfähige Erschließungsperspektiven für eine kritische Geographiedidaktik? In: GW-Unterricht Nr. 77, 44-51.
- Werlen, Benno (2000): Sozialgeographie. Bern/Stuttgart/Wien: UTB.

## Abstracts

Die Auseinandersetzung mit entwicklungsbezogenen Themen im Schulunterricht erfordert Fähigkeiten im Umgang mit komplexen Systemzusammenhängen und eine kritische Reflexion der subjektiven Interpretation der Wirklichkeit – sowohl seitens der Lehrenden als auch der Lernenden. Wird die Beschäftigung mit globalen Themen in unserem unmittelbaren Nahbereich angelegt und werden Anknüpfungspunkte in unserem bestehenden Erfahrungs- und Wissensvorrat genutzt, fördert dies die eigenständige Erschließung komplexer Themen und Ausbildung eigener Erkenntnisse. Der Beitrag beleuchtet Möglichkeiten dafür im Rahmen institutioneller Nord-Süd-Partnerschaften,

anhand von Produktgeschichten alltäglicher Konsumgüter und reflektiert die Bedeutung des LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnisses in der Vermittlung entwicklungsbezogener Themen.

The discussion about development-related topics in school lessons requires capabilities to capture the complex system-relations and needs a critical reflection of the subjective interpretation of reality for both teachers and pupils. Embedding these discussions in a daily life context, will establish connections to our existing experience and knowledge. An individual realisation of complex topics and the development of proper knowledge will be stimulated. This article discusses possibilities within the context of institutional North-South-Partnerships and along the product histories of consumer goods. It also reflects the significance of the relation between teachers and pupils in discussing development topics.

Ulli Vilsmaier  
Abteilung Humangeographie, Regional- und Entwicklungsforschung  
Universität Salzburg  
Hellbrunnerstraße 34  
5020 Salzburg  
ulli.vilsmaier@sbg.ac.at