

Entwicklungsländer als Herausforderung für den Geographieunterricht

Während man sich in Nordamerika und Westeuropa über die niedrigen Kaffeepreise freut, geben in Mexiko und anderswo in Mittel- und Südamerika Tausende von Kleinbauern den Kaffeeanbau auf, weil er die Menschen nicht mehr ernährt. Statt dessen gehen sie zum Kokaanbau über, denn mit Kokain, das als Droge auch in Deutschland auf dem Vormarsch ist, lassen sich gute Gewinne erzielen. Oder sie versuchen, in die USA abzuwandern.

Diese kleine Meldung, die vor kurzem durch die Presse ging, illustriert schlaglichtartig die Richtung, in der sich unser Unterricht über Entwicklungsländer verändern muss. Denn mit der zunehmenden Verflechtung in der Weltwirtschaft und mit jedem Fortschritt in der Verkehrs- und Nachrichtentechnik werden wir immer stärker in globale Zusammenhänge eingebunden. Der Unterricht über Entwicklungsländer ist kein Fernthema mehr, sondern zu einem Nahthema geworden.

1 Änderungen in den Rahmenbedingungen des entwicklungspolitischen Erdkundeunterrichts

Viele Faktoren haben die Diskussion über Ziele, Inhalte und Methoden des entwicklungspolitischen Erdkundeunterrichts beeinflusst. Einerseits sind Veränderungen in Politik, Wirtschaft und Wissenschaft von Bedeutung gewesen (vgl. Geiger/Mansilla 1983, Braun 1987, Menzel 1993), andererseits Veränderungen in pädagogischen Konzepten sowie didaktische Anregungen aus anderen Fächern und dem außerschulischen Bildungsbereich (vgl. Geiger 1989, Meueler 1993, Seitz 1993). Die Diskussion lässt sich mit Hilfe einer Grafik (Abb. 1) zusammenfassen. Für ergänzende Informationen aus geographiedidaktischer Sicht sei auf Engelhard (1992) verwiesen.

Die erste Nachkriegszeit war durch die Dekolonialisierung und die Bemühungen des Westens bestimmt, die jungen Staaten in ihren Einflussbereich einzubinden. Auf der Grundlage der Theorie des sozialen Wandels (Lerner 1958) und der Stadien wirtschaftlichen Wachstums (Rostow 1960) entstand ein Erklärungs- und Strategieansatz, der als Modernisierungstheorie bezeichnet wird. Danach ist Entwicklung ein Nachhol- und Aufholprozess, bei dem der Entwicklungsweg der Industrieländer kopiert wird. Als Vorbild für eine voll entwickelte Gesellschaft wurden die USA begriffen. Rostow verstand seine zentrale Schrift ausdrücklich als antikommunistisches Manifest. Der Weg dorthin, darüber bestand kein Zweifel, war für die in traditionellen Strukturen verhafteten Länder nur durch massive Entwicklungshilfe zu schaffen. Eine erste Gegen-

strömung formierte sich bereits 1955 auf der Bandung-Konferenz, als sich die Bewegung der Blockfreien organisierte. Sie reklamierten für sich einen eigenständigen dritten Weg der Entwicklung. Damals bürgerte sich der Name „Dritte Welt“ ein. Der Erfolg der kubanischen Revolution, die rigorosen Maßnahmen Chinas im ländlichen Bereich zur Überwindung von Hunger und Ungleichheit und vor allem die militärische Eskalation in Vietnam wurden besonders von der 68er Generation mit großem Interesse verfolgt. In diesen Vorgängen glaubte man, Gegenmodelle zur eigenen Gesellschaft zu entdecken, die mehr soziale Gerechtigkeit und weniger Herrschaft versprachen. Viele Sympathisanten waren jedoch unsicher, ob sie mitten im Kalten Krieg nicht dem Kommunismus in die Hände arbeiten würden. Umso begieriger wurde ein Theoriegebäude rezipiert, das in den 70er Jahren in Lateinamerika entstand und als Dependenztheorie bekannt wurde. Aus der historischen Erfahrung des Kontinents, der trotz langer Unabhängigkeit und intensiver Bemühungen um eigenständiges Wirtschaftswachstum nur geringe Entwicklung aufzuweisen hatte, wurde Unterentwicklung nicht als Ausgangszustand, sondern als Folge von Überentwicklung anderswo interpretiert (Frank 1969). Um Entwicklung möglich zu machen, wurden vor allem Strukturveränderungen in weltpolitischen und weltwirtschaftlichen Dimensionen verlangt. Von der ersten Erdölkrise (1973) und der UN-Deklaration (1974) für eine Neue Internationale Weltwirtschaftsordnung erwartete man, dass sich solche Veränderungen einstellen würden.

Der Glanz der großen Theorien begann jedoch bald zu verblassen. Die Dritte Welt wurde durch die Ausdifferenzierung in Schwellenländer, „normale“ Entwicklungsländer und allerärmste Entwicklungsländer nicht mehr als einheitlicher Block wahrgenommen. Die Entwicklungspolitik verfolgte zunehmend Einzelstrategien zur angepassten Entwicklung, zur Zielgruppenorientierung, zur Stärkung der „self reliance“ usw. Im Mittelpunkt stand nun das Bemühen, die Grundbedürfnisse der armen Bevölkerung zu befriedigen (ILO 1976). Statt großer staatlicher Projekte gewannen die Kleinprojekte von Nicht-Regierungsorganisationen (NROs) an Bedeutung. Manche Kritiker waren gar von der Nutzlosigkeit der Entwicklungshilfe so frustriert, dass sie von tödlicher Hilfe sprachen (Erler 1985).

Die chinesische Öffnungspolitik, die sowjetische Intervention in Afghanistan und der Amtsantritt Reagans leiteten dann eine weitere Wende ein. Die Schuldenkrise im Gefolge des Mexiko-Schocks und die sich zuspitzende Konkurrenzsituation zwischen den USA, der EG und Japan ließen das Interesse an der Dritten Welt weiter sinken. Mit der Auflösung des Ostblocks und dem Ende der West-Ost-Konfrontation waren die Entwicklungsländer sogar in Gefahr, vollends vergessen zu werden. Sie brachten sich höchstens durch soziale oder ökologische Katastrophen in Erinnerung: durch Bürgerkriege, „Bevölkerungsexplosion“, Hungersnöte oder Tropenwaldrodung.

Seit den 70er Jahren gewann dann ein Denkansatz an Bedeutung, der zunächst nur für die Erste Welt gedacht schien. Er reichte über ideologiegebundene Positionen hinaus und überwand die vornehmlich sozioökonomisch ausgerichtete Theoriediskussion. Er setzte 1972 mit dem Erscheinen des Club-of-Rome-Berichts ein (Meadows u. a. 1972), in dem die Zukunft der Welt in einem komplexen System behandelt wurde. Für die Entwicklungsländer zog der Hammarskjöld-Bericht (Dag-Hammarskjöld-Stiftung

1975) daraus eine erste Konsequenz, indem er eine alternative Entwicklung forderte, die drei Prioritäten setzen sollte: Befriedigung der Grundbedürfnisse, „self-reliance“ und Umweltverträglichkeit. In dem Brundtland-Bericht (Weltkommission 1987) ist dann versucht worden, einen neuen qualitativen, global gültigen Entwicklungsbegriff zu formulieren: die dauerhafte Entwicklung. Dauerhaft meint, dass wir unsere Bedürfnisse befriedigen, ohne die Handlungsmöglichkeiten künftiger Generationen schon heute einzuschränken.

Abb. 1: Vom Entwicklungsländer-Unterricht zum Eine-Welt-Unterricht (Kroß 1993)

2 Die Veränderung unserer Weltbilder

Abb. 2: Veränderung der Weltbilder auf dem Weg zum globalen Lernen (Veränderter Entwurf: Kroß 1995)

Die Entwicklungen in Politik und Wirtschaft sowie in der Theoriediskussion hatten unmittelbaren Einfluss auf die Didaktik - fachlich jedoch in unterschiedlicher Weise. Während in den Fächern Religionslehre und Politik/Sozialwissenschaften die Dependenztheorie weitgehend als Diskussionsbasis akzeptiert wurde (z. B. Meuler 1974), blieb die Geographie zusammen mit der Geschichte eher bei modernisierungstheoretischen Vorstellungen.

Erst die grundsätzliche Kontroverse zwischen Engelhard (1978, 1980) und Schmidt-Wulffen (1979, 1980) brach das Eis und führte zu einer Öffnung.

Bipolare Welt

- Erste Welt - Dritte Welt
- Unterentwicklung als Ausgangsstadium
- Strukturveränderungen in der Dritten Welt
- Humanitäre und politische Verantwortung für andere
- Handlungsbegriff politisch neutral

um 1970

Interdependente Welt

- Zentrum/Peripherie
- Unterentwicklung als Folge von Überentwicklung
- Strukturveränderungen in der Weltwirtschaft
- Soziale Gerechtigkeit durch Solidarität mit anderen
- Handlungsbegriff politisch radikal

um 1990

Eine Welt

- Weltinnenpolitik
- Überentwicklung als falsches Vorbild
- Veränderungen im Denken zur Versöhnung von Ökologie und Ökonomie
- Alternativ leben als Vorbild für andere
- Handlungsbegriff persönlich radikal

Nun konnte die Forderung nach einem entwicklungspolitischen Geographieunterricht gestellt werden, der auf klarer theoretischer Grundlage über bloß kognitive Information hinausgehend auch Einstellungen und Handlungen berücksichtigt (Kroß 1983).

Er wurde durch die Übernahme des Bielefelder Verflechtungsansatzes durch Schmidt-Wulffen (1987, vgl. Engelhard/Wilmsen 1986, S. 135) bereichert. Danach sollten die Überblicksstudien durch lebensnahe Detailstudien problemorientiert ergänzt werden.

Ende der 80er Jahre ist dann auch in der Didaktik ein Abrücken vom Absolutheitsanspruch der großen Theorien erkennbar. Die Dritte-Welt-Pädagogik, die sich aus der Sicht der Ersten Welt mit den Problemen der Dritten Welt beschäftigt hatte, veränderte sich zu einer Entwicklungspädagogik (vgl. Geiger 1989, S. 588). „Ihr geht es um die pädagogische Bewältigung der inzwischen zu Überlebensproblemen ausgewachsenen Entwicklungsprobleme der weltweiten Industrie-Zivilisation - und damit um ‘Überent-

wicklung' und 'Unterentwicklung'. ...Ihr Thema ist zunächst und vor allem die 1. Welt“ (Tremml 1982, S. 14).

Im Verlauf dieses Perspektivenwechsels wurden die vorhandenen Themen anders gewichtet und neue Themen aufgenommen. Auffallend ist die Hinwendung zur „Dritten Welt bei uns“ (Schmitt 1976, vgl. Hoffer/Schley 1982) und die Integration ökologischer Aspekte.

Beide Aspekte, der interkulturelle und der ökologische, lassen sich unter einem Motto verschmelzen, das aus der Umweltbewegung stammt: Global denken - lokal handeln.

Es geht zum einen um den schonenden Umgang mit den physischen Lebensvoraussetzungen auf dieser Erde, zum anderen um die Sicherstellung eines friedlichen Zusammenlebens der Menschen (Kroß 1991, 1992, vgl. Schmidt-Wulffen 1992).

Damit zeichnen sich drei Phasen ab, die durch unterschiedliche Weltbilder gekennzeichnet sind (Abb. 2). Sie haben verschiedene und in sich wiederum recht heterogene geistige Wurzeln. Entsprechend unterschiedlich waren und sind die Reaktionen zur Behebung der wahrgenommenen Probleme. Auch diese Übersicht versucht nur, schlaglichtartig Haupttendenzen zu erfassen.

Unter dem Einfluss modernisierungstheoretischer Vorstellungen war unser Weltbild zunächst bipolar aufgebaut: Dort die Entwicklungsländer, hier die Industrieländer westlicher oder östlicher Provenienz. Entwicklungshilfe war an ein politisches Kalkül oder an ein humanitäres Verantwortungsbewusstsein gebunden. Ziel waren Strukturveränderungen in der Dritten Welt. Die entsprechenden Aktivitäten stellten die gesellschaftspolitische Ordnung im Westen nicht infrage. Deshalb kann man den Handlungsbegriff als politisch neutral bezeichnen.

Um 1970 veränderte sich dieses Weltbild unter dem Einfluss dependenztheoretischer Vorstellungen. Zwar blieb die Welt weiterhin gespalten, aber Unterentwicklung und Überentwicklung wurden nun als zwei Seiten einer Münze gesehen. In dieser interdependenten Welt reichten Humanität und Toleranz nicht mehr aus, um strukturelle Gewalt zu überwinden (vgl. Galtung 1975). Der Handlungsbegriff wurde nun politisch radikalisiert, indem gesellschaftliche Veränderungen auch bei uns eingefordert wurden. Nach der Brandtschen Formel „Mehr Demokratie wagen“ entstanden im Westen zahllose Basisbewegungen. Sie verstehen sich als Fürsprecher unterrepräsentierter Gruppen oder Probleme. Dazu zählen die Friedensbewegung, die Ökologiebewegung und die Dritte-Welt-Gruppen. In ihnen werden Verhaltensweisen erprobt, die uns wichtige Anregungen geben, wenn es darum geht, die Eine Welt tatsächlich zu leben.

Ausgehend von den ersten Weltmodellen nahmen die Versuche zu, die wachsenden Bedürfnisse einer wachsenden Menschheit und die endlichen Ressourcen der Erde rein rechnerisch in Beziehung zu bringen. Dabei zeigte sich schnell, dass unser Lebensstil und unser Wohlstand nicht als Maßstab für die übrige Welt gelten können, so wie es den Modernisierungstheoretikern vorgeschwebt hatte (Brot für die Welt 1977 - 1985).

Allein die Vorstellung, dass in naher Zukunft 6 Milliarden Menschen den gleichen Stromverbrauch und damit CO₂-Ausstoß haben könnten wie wir, zeigt die ganze Problematik auf. Von Weizsäcker (1990, S. 123) spricht von einer „Verschwendungskultur des Nordens“. Unter der Voraussetzung, dass uns Umwelt, Mitwelt und Nachwelt nicht gleichgültig sind, müssen wir zu einem alternativen Lebensstil hinfinden, der quantitatives durch qualitatives Wachstum ersetzt: Lebensqualität statt Lebensstandard. Damit ist der neue Handlungsbegriff für jeden einzelnen radikal: Wir alle sind aufgefordert, uns stärker als bisher um den schonenden Umgang mit den Ressourcen und die Überwindung von Ungleichheit zu bemühen.

Unser Weltbild ändert sich auch insofern, als wir die Welt nicht mehr polar, zonal, plural oder sonstwie sehen sollten (z. B. Newig 1986), sondern integral und ganzheitlich (Kroß 1991, S. 44). Dabei muss der Prozess der Identifikation mit größeren Bezugsräumen wie Deutschland und (West-)Europa „nur“ eine Stufe weitergetrieben werden, so dass die Welt mit eingeschlossen wird (Abb. 3).

Abb. 3: Integration von Bezugsebenen im Eine-Welt-Unterricht (Entwurf: Kroß 1995, in Anlehnung an H. Küng)

3 Die Konsequenzen für Themenstellungen und Lernfelder

Parallel zu den Veränderungen im Bereich der entwicklungspolitischen Bemühungen und ihrer didaktischen Rezeption veränderten sich die Themen der Unterrichtsstunden und Unterrichtseinheiten von der Entwicklungsländerkunde und Entwicklungshilfe über den entwicklungspolitischen Unterricht bis hin zum globalen Lernen (Abb. 4).

Zunächst war das Thema im länderkundlichen Unterricht ein bloßes Anhängsel: „Das einfachste (wenn auch nicht das bestmögliche) wird sein, nach Abschluss der Behandlung des Erdteils in der üblichen Form, einige Stunden anzuhängen und zu fragen: 1. Was fehlt aus unserer Sicht den Völkern? 2. Was muss man ihnen zuerst bringen? (Nicht allen dasselbe!) 3. Wie müssen wir es tun? 4. Warum müssen gerade wir es tun?“ schrieb Schiffers (1960, S. 386). Nach ersten tastenden Versuchen dank der Initiativen des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) wurde das Thema durch Lehrpläne und Erlasse fest im Curriculum verankert und abgesichert (Scheunpflug/Seitz 1993, S. 58).

Abb. 4: Die Entfaltung von Themen zum globalen Lernen (Entwurf: Kroß 1995)

regionale Perspektive: thematischer Akzent: Zeitraum:	Entwicklungsländer Entwicklungshilfe vor 1970	Dritte Welt Entwicklungspolitik um 1980	Eine Welt Bewahrung der Erde um 1995	
		Lebensformen zwischen Pol und Äquator Naturkatastrophen	Grundbedürfnisse weltweit (Ungleichheit alternative Entwicklungsvorstellungen) Lebensformen und Lebenssituationen Wahrnehmung von Anderen (Vorurteilsstrukturen) Wahrnehmung der Einen Welt (gegenseitige Abhängigkeit)	Klasse 1-4 und 5/6
		Klimazonen Eingriffe in den Naturhaushalt Entwicklungsprobleme und Entwicklungshilfe	Entwicklungsprobleme und Entwicklungshilfe Strukturen eines Entwicklungslandes Landwirtschaft in der Dritten Welt (in Trockenräumen) Eingriffe in den Naturhaushalt	
		Kulturerdteile Gastarbeiter Ferntourismus Zusammenleben von Menschen	Industrialisierung der Erde Bevölkerungswachstum und Tragfähigkeit Verstädterung und Metropolisierung Migration und Zusammenleben von Menschen	Klasse 7/8
	Länderkunde Produktenkunde Entwicklungshilfe	Entwicklungstheorien und Entwicklungspolitik Welthandel und Weltverkehr Raumanalyse eines	Grenzen des Wachstums Entwicklungstheorien und Entwicklungspolitik Welthandel und Weltverkehr Weltwirtschaft	Klasse 9/10 und 11/12

GS 95 / Juni 1995

Allerdings hat das Thema im Unterricht nie zentrale Bedeutung erlangt. Dafür lag es zu ferne, dafür war es zu schwierig, und dafür gab es zu viele Überschneidungen mit benachbarten Fächern.

Gegenwärtig befinden wir uns in einer kritischen Phase. Angesichts zahlloser gescheiterter Entwicklungshoffnungen und zunehmender Konflikte gerade in der Dritten Welt wird immer dringender die Frage gestellt, welche konkreten Perspektiven für ein persönliches Engagement wir unseren Schülerinnen und Schülern noch anbieten können. Hier bietet die Integration in einen globalen Lernansatz neue Chancen (s. auch Scheunpflug/Seitz 1993, S. 73).

Zunächst einmal fällt die inhaltliche Ausdifferenzierung des Themenkomplexes auf. Zu dem Unterricht über Entwicklungsländer und Entwicklungshilfe treten in den 70er Jahren neue Themen hinzu: „Formen und Probleme des Zusammenlebens“, „Industrialisierung der Erde“, „Verstädterung und Metropolisierung“, „Weltwirtschaft“ usw. Auch im außerschulischen Bildungsbereich hat eine entsprechende Diversifizierung stattgefunden. Sie ist dort thematisch sogar „progressiver“.

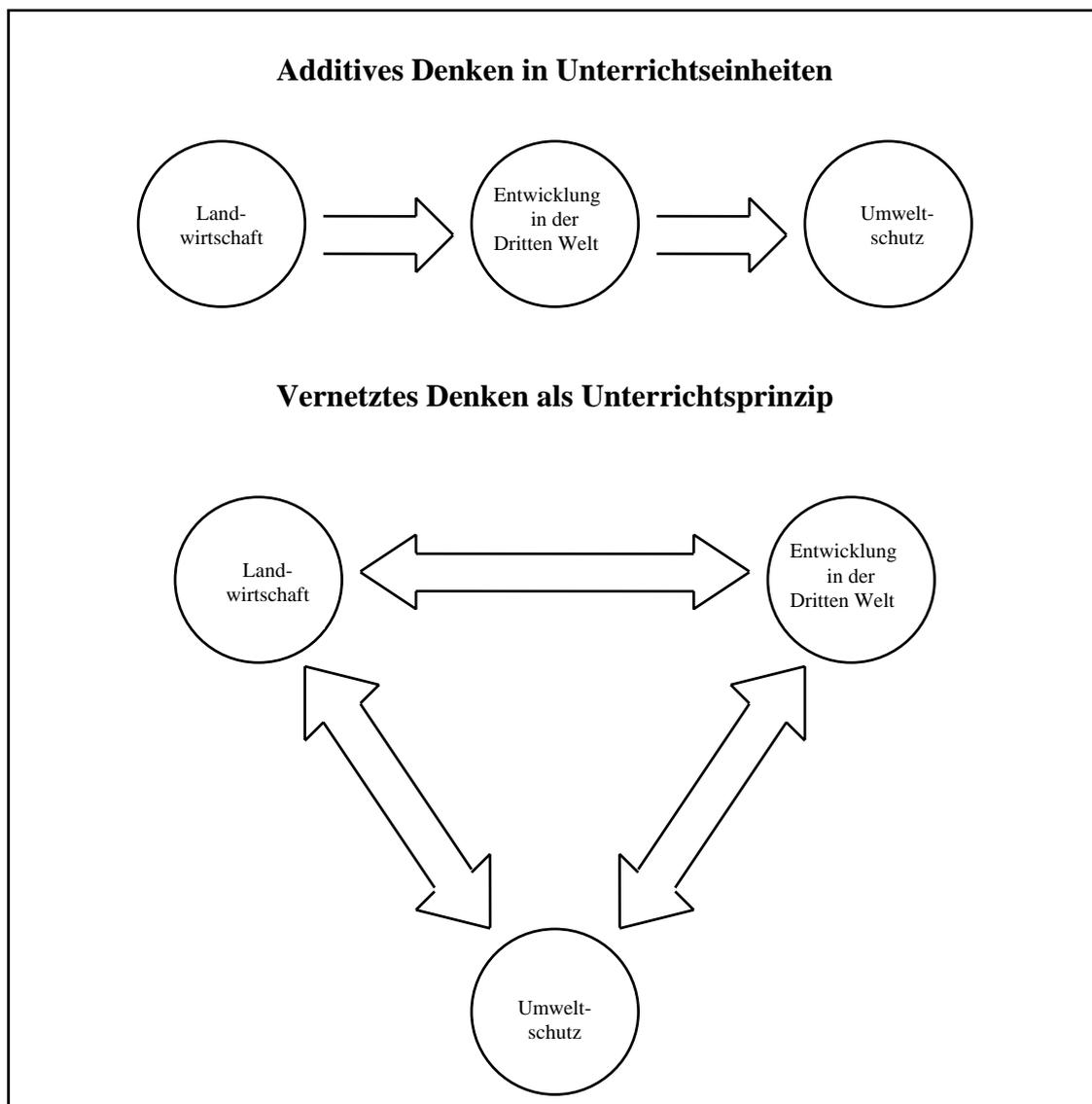
Einige Aspekte des Themenkomplexes gehören zum Traditionsgut des Geographieunterrichts. Sie zeigen die interne Umstrukturierung am klarsten. Ein gutes Beispiel dafür sind die Einzelbilder von menschlichen Lebensformen in der fernen Welt, die dem alten länderkundlichen Unterricht besonders in unteren Klassen Lebendigkeit verliehen hatten. Sie werden heute im Hinblick auf die Frage nach Entwicklung, Solidarität und sozialer Gerechtigkeit im Rahmen des Verflechtungsansatzes gestaltet. Ein anderes Beispiel sind die Raumanalysen von Entwicklungsländern, die der Regionalen Geographie verhaftet sind. Andere Aspekte des Themenkomplexes sind unter bestimmten Gesichtspunkten neu hinzugekommen. Dafür ist das Zusammenleben von Menschen ein Beispiel. Dieses Thema verkörperte in den 70er Jahren eine sozialgeographische Daseinsgrundfunktion. Schließlich sind einige Aspekte des Themenkomplexes nie so bedeutsam geworden, dass sie eine umfangreichere Unterrichtseinheit hätten konstituieren können. Beispielhaft dafür ist der Ferntourismus, der wechselnden Themenschwerpunkten zugeordnet werden konnte: Reisen, Entwicklungshilfe, Zusammenleben von Menschen, Weltwirtschaft.

Zugleich fällt auf, dass die Themen elementarisiert und damit in immer niedrigere Klassenstufen transponiert werden. Ursprünglich war der Lernbereich „Weltwirtschaft“ mit thematischen Schwerpunkten zum Welthandel oder Weltverkehr in der Sekundarstufe II angesiedelt (Engelhard 1981). Nun hat er sich auch in der Klassenstufe 9/10 etabliert

und wird durch Themen wie „Der Frühstückstisch“ oder „Bananen aus Ecuador“ in der Klassenstufe 5/6 und sogar in der Grundschule vorbereitet. Damit lassen sich kontinuierlich in den einzelnen Jahrgangsstufen das ganze Schulleben hindurch unterschiedliche Schwerpunkte entwicklungspolitischen Lernens setzen.

Inzwischen haben sich die entwicklungspolitischen Ideen unter der Prämisse eines globalen Lernens von klar erkennbaren Dritte-Welt-Themen gelöst und sogar typische Erste-Welt-Themen „infiziert“ und verändert. In dem Lernfeld „Landwirte versorgen uns“ kann neben dem Bördenbauern ein Bananenpflücker auftauchen, und die Behandlung des Ökobauern kann für die Probleme einer gemischten Bodennutzung in Afrika oder der Grünen Revolution in Indien sensibilisieren. Additives Denken in separaten Unterrichtseinheiten wird durch vernetztes Denken als Unterrichtsprinzip abgelöst (Abb. 5).

Abb. 5: Unterschiedliche Verknüpfung von Themen zum entwicklungspolitischen und globalen Lernen (Kroß 1995)



4 Die Konsequenzen für die Unterrichtsmethoden

Am Anfang des entwicklungspolitischen Unterrichts stand die Information. Durch eine angemessene Aufklärung sollte zugleich Verantwortungsbewusstsein für die Menschen in den Entwicklungsländern geweckt werden (Knübel 1965, S. 26). Das entsprechende Lernmodell war linear konzipiert (Abb. 6). Es stimmte jedoch nicht mit den lernpsychologischen Erkenntnissen überein. Wie schwach die Beziehungen zwischen Information und Handeln sein können, zeigen die Aufklärungskampagnen über die Schädlichkeit des Rauchens, die noch die wenigsten vom Rauchen abgehalten haben. So verwundert es nicht, wenn die Appelle an das Verantwortungsbewusstsein zumeist Leerformeln gleichen (vgl. Otten 1986, S. 57). Da sich die Geographie damals noch ausschließlich als Grundlagenwissenschaft begriff, wurde daran wenig Anstoß genommen (vgl. Engel 1978, S. 196).

Abb. 6: Unterschiedliche Lernmodelle für entwicklungspolitisches und globales Lernen (Kroß 1995)

Mit der Auseinandersetzung um die Dependenztheorie war die distanzierte Position des Außenstehenden nicht länger aufrechtzuerhalten: „Die Schüler müssten sich selbst als Nutznießer und Erben und zugleich als Opfer von Fremdbestimmung begreifen“, lautete das Resumee einer wegweisenden Tagung im Haus Lerbach 1972 (Ihde 1974). Seitdem wurde der Bewusstseinsbildung und Einstellungsänderung neben der kognitiven Kom-

petenz besondere Aufmerksamkeit zuteil. Der bemerkenswerte Versuch stammt von Schmitt u. a. (1976), der mit Hilfe von Rollenspielen die Einstellungen gegenüber Menschen der Dritten Welt vorurteilsfreier gestalten und Verständnis für deren Verhalten wecken wollte. Somit konnte er den Lernbereich selbst für die Vorschule attraktiv gestalten (Schmitt 1989). Andere methodische Innovationen zur Förderung der Empathiefähigkeit waren Planspiele (Hausmann/Wittern o. J.) oder Fallstudien (Kroß/Müller 1985). Grundsätzlich ging es darum, die Lernsituationen offener zu gestalten, damit die Schülerinnen und Schüler ohne Gefahr vor einem Gesichtsverlust ihre Vorurteile artikulieren und prüfen können, inwieweit sich das eigene Wertsystem zur Veränderung von Einstellungen reorganisieren ließ. Dennoch blieb das didaktische Problem, dass Einstellungen zwar verinnerlicht werden, aber für entwicklungspolitisches Handeln folgenarm bleiben können.

Eine methodische Änderung bahnte sich hier in den 70er Jahren im Rahmen der sozialen Basisbewegungen an. 1971 beispielsweise wurde die „Aktion Dritte Welt Handel“ (A3WH) gegründet, die an einem konkreten „Dreh- und Angelpunkt der Wechselbeziehung von Industrie- und Entwicklungsländern ... eine Naherfahrung von Dritter Welt, d. h. im eigenen Land, im Konsumverhalten und Lebensstil vermitteln konnte“ (Schmied 1981, S. 12). Exemplarisch für diesen Ansatz war die Aktion „Jute statt Plastik“ von 1977. In ihrem Rahmen wurden 1,2 Mio Jutetaschen und 50 000 Informationsbroschüren verkauft. Auf diese Weise sollten Verkäufer und Käufer der Jutetaschen gleichermaßen zu den „entwicklungspolitischen Fragen der ‘Unterentwicklung’ in der ‘Dritten Welt’ und der ‘Überentwicklung’ bei uns“ hingeführt werden. Die Aktion stieß gerade in Schulen auf große Akzeptanz: „Die konkreten Handlungsmöglichkeiten - Taschenverkauf, Auseinandersetzung mit einem lokalen ‘Wegwerfproblem’ - gaben Lehrern und Schülern die Möglichkeit, aus dem Klassenzimmer herauszukommen und etwas ‘Sinnvolles’ zu tun“ (Wirtz 1981, S. 50 f.). Die Jutetasche wurde so zu einem Symbol für ein Bekenntnis zu alternativen Verhaltensweisen in der Konsumgesellschaft und zu einem bescheideneren Lebensstil.

Diesem didaktischen Ansatz, der über konkrete Handlungserwartungen die Informationsaufnahme und die Wertvorstellungen beeinflussen wollte, entsprachen neue Erkenntnisse politischen Lernens, die in der „Bochumer Nahbereichsthese“ ihren Ausdruck gefunden hatten (Gronemeyer/Bahr 1977). Danach konkretisiert sich entwicklungspolitisches Lernen im alltäglichen Handeln. Es hat unmittelbar von der Befindlichkeit und den Handlungsmöglichkeiten der Adressaten auszugehen, Veränderungschancen aufzuzeigen und Handlungsalternativen anzubieten, um keine Ohnmachtsgefühle aufkommen zu lassen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass jüngere Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer kognitiven Entwicklung und ihrer spezifischen Sozialisation die Menschen in der Dritten Welt und deren Probleme ethnozentrisch wahrnehmen, so dass ein bewusster Umgang mit der eigenen Wertgebundenheit notwendig wird (Tröger 1993, S. 151).

Die Literatur gibt inzwischen zahllose Anregungen vom Verkauf von Waren aus der Dritten Welt über die Simulation von Lebensbedingungen in der Dritten Welt im Rahmen von Projektwochen bis hin zu Schulpartnerschaften (u. a. Steinmann 1989, Schnurrer 1988). Ein solch konkretes Handeln fördert in besonderer Weise die Motivation für

den Wissenserwerb und die Klärung von Einstellungen und damit die Lerneffizienz. Nur sollte jeder bloße Aktionismus vermieden werden. Es empfiehlt sich vielmehr, die Schulstrukturen allmählich den neuen Lernerfordernissen anzupassen. Die konsequente Umsetzung globalen Lernens in ein umfassendes Schulkonzept fällt Grund- oder Gesamtschulen weniger schwer als traditionellen Gymnasien. Dass es auch dort viele Ansatzmöglichkeiten gibt, zeigen Beispiele aus dem bilingualen Unterricht (Weber 1992) und dem Projekt „Lernen für Europa“ des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen.

5 Zusammenfassung

Die Veränderungen in unserer Welt und die sich daraus ergebenden didaktischen Ansprüche machen uns das Unterrichten nicht einfacher. Alles ist komplexer und komplizierter geworden. Während sich das Leistungsvermögen unserer Schülerinnen und Schüler keineswegs verbessert hat, sind die Rahmenbedingungen unseres Unterrichts vielfach sogar schlechter geworden. Schülerinnen und Schüler müssen aber keineswegs mehr lernen, sie sollen nur lebensnäher lernen. Dazu gehört, dass die Lerninhalte des Geographieunterrichts unter dem Aspekt der Einen Welt neu zu strukturieren sind. Die Diskussion um Länderkunde und Allgemeine Geographie mutet marginal an, wenn wir daran denken, dass das Prinzip globalen Lernens unser Curriculum bis in Details hinein verändern kann.

Politiker und Manager haben die Eine Welt schon seit langem in ihrem Kalkül. Dabei sind sie geneigt, den Begriff „global“ einseitig zu interpretieren: weltweit - aber nicht ganzheitlich. Doch beide Dimensionen müssen zusammengesehen werden. Nur durch ein solches vernetzendes Denken ist es möglich, die Welt konsensorientiert und nicht konfliktorientiert wahrzunehmen. Auch wenn der Norden scheinbar überlegen ist, würden wir ohne friedliche, gleichberechtigte Kontakte mit dem Süden nur verlieren. Somit bleibt nach meiner Auffassung für die Geographiedidaktik im Zusammenwirken mit den anderen Fächern nur eine Erkenntnis: Eine Welt für alle oder keine. Dafür lassen sich sieben didaktische Leitlinien angeben:

1. Globales Lernen muss die bisherige Fortschritts- und Technikgläubigkeit unseres Curriculums überwinden und danach fragen, inwieweit unsere Lerninhalte und Lernmethoden gleichwertige Lebenschancen für alle Menschen in nachhaltiger Form auf der enger werdenden Erde sichern helfen. Die Idee der 'Inwertsetzung', die seit den 70er Jahren in hohem Maße unser Curriculum bestimmt hat, sollte ersetzt werden durch ein neues Paradigma, das die *Bewahrung der Erde* in den Mittelpunkt der Überlegungen stellt und zwei Dimensionen kennt: die ökologische befasst sich mit dem Erhalt unserer natürlichen Lebensgrundlagen, die interkulturelle mit dem friedlichen Zusammenleben von Menschen verschiedener Herkunft.

2. Globales Lernen erfordert eine *weltweite Perspektive*. Dafür sind die grundlegenden topographischen Fähigkeiten in spezifischer Weise weiterzuentwickeln. Das punktuelle Bescheidwissen und die Vorstellungen räumlicher Raster zur Orientierung sind zu einer flexiblen Raumwahrnehmung auszubauen. Die Schülerinnen und Schüler sollten lernen, die Welt nicht nur von Deutschland aus, sondern auch von Mexiko oder China aus zu sehen. Für die Schulung dieser Fähigkeit eignet sich der Globus besser als die Atlaskarte.

3. Globales Lernen verlangt inhaltlich nach einer *ganzheitlichen Sichtweise*, die isolierte Betrachtungen - beispielsweise im Hinblick auf die Dritte Welt - verhindert. Ökologische und ökonomische, soziale und räumliche Tatbestände sind so aufeinander zu beziehen, dass menschliches Verhalten oder räumliche Prozesse in ihren Ursachen und Folgen vertieft erfasst werden können. In diesem Sinne ist die Nachricht zu interpretieren, dass mexikanische Kaffeebauern zum Rauschgiftanbau übergehen oder in die USA imigrieren.

4. Globales Lernen ist um *Empathie* bemüht, um die Fähigkeit also spezifische Lebenssituationen anderswo zu verstehen und zu achten. Nur dann ist es möglich, sich in Lebensmöglichkeiten und Lebensoptionen anderer hineinzusetzen und entsprechende Problemlagen und Benachteiligungen beurteilen zu lernen. Dabei müssen sich globale und lokale Perspektiven verschränken und gegenseitig erhellen, so wie es der Verflechtungsansatz vorsieht. Methodische Möglichkeiten, um persönliche Betroffenheit zu schaffen, bieten Begegnungen, Rollenspiele, Simulationen und Fallstudien.

5. Globales Lernen ist nur im Rahmen einer *Werteerziehung* möglich. Ohne eine sichere ethische Basis ist kein persönliches Engagement bei der Verteidigung von Grundfreiheiten, bei der Durchsetzung sozialer Gerechtigkeit oder beim Bekenntnis zu einem umwelt- und sozialverträglichen Lebensstil einzufordern. Grundlagen dafür bieten bereits die allgemeinen Menschenrechte.

6. Globales Lernen zeigt sich im *konkreten Handeln*. Handeln ist den meisten von uns nur in lokalem Rahmen in direktem Kontakt mit anderen möglich. Was bringt eine Patenschaft für eine Schule in der Dritten Welt, wenn die ausländischen Mitschüler daheim Diskriminierungen ausgesetzt sind? Notwendig sind also Anregungen für ein solidarisches Miteinander und einen alternativen Lebensstil. Selbst im Fachunterricht mit seinen 45-Minuten-Einheiten bieten sich viele Handlungsmöglichkeiten an, die wenig kontrovers sind. Im Handeln erweist sich, ob ganzheitliches Lernen nicht nur mit dem Kopf, sondern auch mit Herz und Hand stattgefunden hat.

7. Globales Lernen setzt ein dialektisches Verständnis von „Welt“ und „Heimat“ oder „Fremdem“ und „Eigenem“ voraus. Jede antithetische oder isolierende Betrachtung verbietet sich. Das ist von großer Bedeutung für die aktuelle geographiedidaktische Diskussion um „regionale Geographie“, um das Prinzip „vom Nahen zum Fernen“, um „Heimat“ und „räumliche Identität“. Erst durch die kontinuierliche Spiegelung im

Fremden lässt sich eine ausgewogene und aufgeklärte Selbsterkenntnis sinnvoll verwirklichen.

Anmerkungen:

- Braun, G.: Nord-Süd-Konflikt und Dritte Welt. Paderborn 1987 (= Sozialwissenschaften 10)
- Brot für die Welt (Hrsg.): Aktion „e“ - einfacher leben, einfach überleben, Leben entdecken. 4 Hefte, Stuttgart 1977 - 1985
- Engel, J.: Didaktische Überlegungen zur Geographie der Entwicklungsländer. In: Ernst, E. und G. Hoffmann (Hrsg.): Geographie für die Schule. Braunschweig 1978, S. 195 - 202
- Engelhard, K.: Entwicklungsländerprobleme im Geographieunterricht der Sekundarstufe I und II. Geographische Rundschau, Beiheft 8 (1978), S. 98 - 101
- Engelhard, K.: Entwicklungsländerprobleme im Unterricht und Theorien der Unterentwicklung. Geographische Rundschau 32 (1980), S. 369 - 373
- Engelhard, K.: Weltverkehr. Braunschweig 1981 (= Westermann-Colleg Raum und Gesellschaft 11)
- Engelhard, K.: Entwicklungspolitik im Unterricht. Lehrerband zur Schülerbroschüre „Welt im Wandel“. Köln 3. Aufl. 1992
- Engelhard, K. und Chr. Wilmsen: Didaktische Leitlinien für die entwicklungspolitische Bildung und Informationstätigkeit. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Dritte Welt und Entwicklungspolitik. Bonn 1986, S. 131 - 150 (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung 241)
- Erler, B.: Tödliche Hilfe. Bericht von meiner letzten Dienstreise in Sachen Entwicklungshilfe. Freiburg i. Br. 1985
- Frank, A. G.: Kapitalismus und Unterentwicklung in Lateinamerika. Frankfurt a. M. 1969
- Galtung, J.: Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Reinbek bei Hamburg 1975 (rororo aktuell 1977)
- Geiger, W.: Schule und Dritte Welt. In: Nohlen, D. (Hrsg.): Lexikon Dritte Welt. Reinbek bei Hamburg 1989, S. 585 - 590 (= rororo Handbuch 6295)
- Geiger, W. und H. C. F. Mansilla: Unterentwicklung. Theorien und Strategien zu ihrer Überwindung. Frankfurt a. M., Berlin und München 1983 (=Studienbücher Politik)
- Gronemeyer, M. und H.-E. Bahr (Hrsg.): Erwachsenenbildung - Testfall Dritte Welt. Opladen 1977 (= UTB 655)
- Dag-Hammarskjöld-Stiftung (Hrsg.): Dag Hammarskjöld-Bericht. Neue Entwicklungspolitik 1 (1975) 2/3
- Haubrich, H.: Fünf Thesen zur internationalen Erziehung im Geographieunterricht - Geographie und ihre Didaktik 17 (1989), S. 177 - 186

-
- Hausmann, G. und J. Wittern: Streit in Antalya. Entwicklung einer Provinz - Ein Planspiel. Essen o. J.
- Hoffer, W. und G. Schley: Die Dritte Welt beginnt bei uns. Essays, Interviews und Ergebnisse zur ZDF-Fernsehreihe. Wuppertal 1982
- Ihde, G.: Die Dritte Welt in einem neuen geographischen Curriculum. Rückblick auf die Tagung in der Europäischen Akademie Haus Lerbach. Geographische Rundschau 26 (1974), S. 100 - 105
- ILO (International Labour Organization): Beschäftigung, Wachstum und Grundbedürfnisse - Ein weltweites Problem. Dreigliedrige Weltkonferenz über Beschäftigung, Einkommensverteilung und internationale Arbeitsteilung. Genf 1976
- Knübel, H.: Die Behandlung der Entwicklungsländer im Geographieunterricht der Oberstufe der Höheren Schulen, dargestellt am Beispiel Kameruns. Geographische Rundschau 17 (1965), S. 425 - 432
- Kroß, E.: Entwicklungstheorien und -probleme im Geographieunterricht. Geographische Rundschau 35 (1983), S. 346 - 351
- Kroß, E.: „Global denken - lokal handeln“. Eine zentrale Aufgabe des Geographieunterrichts. Geographie heute 12 (1991) 93, S. 40 - 45
- Kroß, E.: Von der Inwertsetzung zur Bewahrung der Erde. Geographie heute 13 (1992) 100, S. 57 - 62
- Kroß, E. und H. Müller: Indios in Peru - Menschen am Rande der Gesellschaft. Eine Unterrichtseinheit für die Klassen 7 - 10. Lehrerheft und Schülerheft. Stuttgart 1985
- Lerner, D.: The passing of traditional society. Modernizing the Middle East. Glencoe 1958
- Meadows, D. und andere: Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart 1972
- Menzel, U.: Geschichte der Entwicklungstheorie. Einführung und systematische Bibliographie. Hamburg 2. Aufl. 1993 (= Schriften des Deutschen Übersee-Instituts Hamburg 18)
- Meueler, E.: (Hrsg.): Unterentwicklung. Wem nützt die Armut der Dritten Welt? 2 Bände. Reinbek bei Hamburg 1974 (= rororo 6906/6907)
- Meueler, E.: Blick zurück nach vorne. Entwicklungsbezogene Bildungsarbeit in der Krise. In: Scheunpflug, A. und A. K. Treml (Hrsg.): Entwicklungspolitische Bildung, Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre. Tübingen 1993, S. 23 - 38 (= Edition Differenz 3)
- Newig, J.: Drei Welten oder eine Welt: Die Kulturerdteile. Geographische Rundschau 38 (1986), S. 262 - 267

Otten, H.: Politische Didaktik und Interkulturelles Lernen: In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Dritte Welt und Entwicklungspolitik. Bonn 1986, S. 56 - 99 (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung 241)

Rostow, W. W.: Stages of economic growth. A non-communist manifest. Oxford 1960 (dt. Göttingen 1960)

Scheunpflug, A. und K. Seitz: Entwicklungspädagogik in der Krise? Versuch einer Zwischenbilanz. In: Scheunpflug, A. und K. Seitz (Hrsg.): Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. Tübingen und Hamburg 1993, S. 57 - 75 (= Edition Differenz 2).

Schiffers, H.: Der Schulgeograph vor dem Problem „Entwicklungsländer“. Geographische Rundschau 12 (1960), S. 385 - 390

Schmidt-Wulffen, W. D.: „Theorien der Unterentwicklung“ contra „Entwicklungsländerprobleme“. Geographische Rundschau 31 (1979), S. 143 - 150

Schmidt-Wulffen, W. D.: Entwicklungsprobleme im Unterricht und Theorien der Unterentwicklung. Geographische Rundschau 32 (1980), S. 466

Schmidt-Wulffen, W. D.: 10 Jahre entwicklungstheoretischer Diskussion. Ergebnisse und Perspektiven für die Geographie. Geographische Rundschau 39 (1987), S. 130 - 135

Schmidt-Wulffen, W. D.: Didaktik 2000. GW-Unterricht (1992) 45, S. 1 - 8

Schmied, E. A.: Einführung. In: Schmied, E. A. (Hrsg.): Handlungsmodelle in der Dritte Welt-Verantwortung. München und Mainz 1981, S. 9 - 19 (= Entwicklung und Frieden - Dokumente, Berichte, Meinungen 13)

Schmitt, R. und andere: Soziale Erziehung in der Grundschule. Toleranz - Kooperation - Solidarität. Frankfurt a. M. 1976 (= Beiträge zur Reform der Grundschule 28/29)

Schmitt, R. (Hrsg.): Dritte Welt in der Grundschule. Frankfurt a. M. 1989

Schnurer, J.: Schulpartnerschaften. Chance zum handelnden Umgang mit der Dritten Welt. Praxis Geographie 18 (1988) 3, S. 33 - 34

Seitz, K.: Von der Dritte-Welt-Pädagogik zum Globalen Lernen. Zur Geschichte der entwicklungspädagogischen Theoriediskussion. In: Scheunpflug, A. und A. K. Treml (Hrsg.): Entwicklungspolitische Bildung. Tübingen 1993, S. 39 - 77 (= Edition Differenz 3)

Steinmann, W.: Einmal leben wie in der „Dritten Welt“. Geographie heute 10 (1989) 75, S. 11 - 13

Storkebaum, W.: Entwicklungsländer und Entwicklungspolitik. Braunschweig 1973 (= Westermann-Colleg Raum und Gesellschaft 7)

Treml, A. K.: Dritte-Welt-Pädagogik. Zur Didaktik und Methodik eines Lernbereichs. In: Treml, A. K. (Hrsg.): Pädagogik-Handbuch Dritte Welt. Wuppertal 1982, S. 13 - 38 (= Handbuch für entwicklungspolitische Aktion und Bildungsarbeit 3)

Tröger, S.: Das Afrikabild bei deutschen Schülerinnen und Schülern. Saarbrücken und Fort Lauderdale 1993 (= Sozialwissenschaftliche Studien zu internationalen Problemen 186)

Völkel, R.: Entwicklungshilfe als Weltproblem. Frankfurt a. M., Berlin und Bonn 1963

Weber, R.: Bilingualer Erdkundeunterricht und Internationale Erziehung. Nürnberg 1992 (= Geographiedidaktische Forschungen 23)

Weizsäcker, E. U. von: Erdpolitik. Ökologische Realpolitik an der Schwelle zum Jahrhundert der Umwelt. Darmstadt 2. Aufl. 1990

Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (Hrsg.): Unsere gemeinsame Zukunft. Grevén 1987 (= Brundtland-Bericht)

Wirtz, Karl: Aktion Jute statt Plastik. In: Schmied, E. A. (Hrsg.): Handlungsmodelle in der Dritte Welt-Verantwortung. München und Mainz 1981, S. 48 - 53 (= Entwicklung und Frieden - Dokumente, Berichte, Meinungen 13)

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Eberhard Kroß, Neulingsiepen 26, 44795 Bochum