

Zur Behandlung der „Dritten Welt“ im Unterricht

Die Öffentlichkeit, was immer das sein mag, aber sicherlich auch die Schule, begegnet dem Thema „Dritte Welt“ mit ganz offensichtlich zunehmender Interesselosigkeit, offener Ablehnung („*nicht schon wieder*“) oder zumindest ungebrochenen Klischees wie Aids, Hungersnöten, Bürgerkriegen, weißen Sandstränden, Großwild, Prostitution oder Drogen.

Wenngleich jeder Didaktiker von der Notwendigkeit, die weniger entwickelten Regionen und Gesellschaften der Welt zu behandeln (und da fängt es ja schon an: *Was heißt „weniger entwickelt“? Was ist denn eigentlich Entwicklung? Nur ein jährliches Mehr an Autos, Fernsehern, Hotels oder Flugverbindungen?*), überzeugt scheint (man blättere nur durch einschlägige Fachzeitschriften!), ergibt eine diesbezügliche Konfrontation der LehrerInnen mit der realen Situation an der Schule, genauer im GW-Unterricht, ein doch sehr differenziertes Bild.

Da sind erstens

- die **SchülerInnen**, geprägt durch vorschulische Erfahrungen, durch häufig wirre regionalgeographische Wissensanhäufung auf völlig unterschiedlichen Betrachtungsebenen, durch Klischees und punktuell Wissen, das an ganz differenzierte Aufhänger andockt (*Sport, Naturkatastrophen, ...*). Da gibt es zweitens
- **unterrichtliche Konzepte und Ansätze**, die in für die SchülerInnen kaum mehr plausiblen Erklärungsansätzen gipfeln, zumal sie sich, als Resultate zwar rechnerisch richtiger, nichtsdestotrotz aber hochgradig abstrakter Verallgemeinerungen und kaum wirklich gegenständlicher Sachverhalte, häufig auf globaler Ebene bewegen. (*Was ist das beispielsweise wirklich, der „ungerechte Welthandel“?*) Da sind schließlich zum dritten
- die verschiedensten **Schulmedien**, alle in Konkurrenz zu einer Medienwelt, in die die SchülerInnen, aber auch die LehrerInnen, sehr häufig ohne sich dessen bewußt zu sein, völlig eingebettet sind und von der sie deutlich geprägt werden. Diese Schulmedien, allen voran das Schulbuch und der Atlas, übernehmen naturgemäß die oben angesprochenen unterrichtlichen Konzepte und Ansätze, verharren auf globaler Ebene („*die Gliederung der Welt nach kulturellen und sozioökonomischen Merkmalen*“, „*die sogenannte Dritte Welt*“, „*unsere Welt der Unterschiede*“) und präsentieren – häufig durchaus besten Willens – Modelle, die – weil generalisiert – kaum auf konkrete Situationen zutreffen können.

1. Jugendliche und „Dritte Welt“

Befassen wir uns zuerst kurz mit den Vorstellungen der Jugendlichen zur „Dritten Welt“. Im Schuljahr 1998/99 habe ich beispielhaft die Vorstellungen einer Klasse von 24 Sechzehnjährigen zu Afrika protokolliert (es handelte sich um eine zweite Klasse einer dreijährigen Fachschule in Innsbruck; die Vorbildung in GW wurde zumeist in der Hauptschule, nur vereinzelt in der Unterstufe einer AHS erworben).

„DRITTE WELT“ IM UNTERRICHT

Die Ergebnisse waren nicht überraschend: Der Kontinent wird als Einheit gesehen, regionale Differenzierungen finden nicht statt. Ebenso gibt es nur *den* Afrikaner, allerdings bezeichnet als Neger (sic!), Schwarzer (die Hautfarbe spielt fast selbstverständlich eine große Rolle, belegt sie doch das Anderssein und zumeist auch Armut und Hunger) oder mit Berufsbezeichnungen (Bauer, Fischer, Hirte). Korrektere Benennungen wie „Südafrikaner“, „Fulbe“, „Massai“ oder „Nigerianer“ fehlen gänzlich.

Etwas unerwarteter, aber verständlich, sind die Assoziationen der SchülerInnen mit für die Einheimischen ausschließlich ungünstigen naturräumlichen Voraussetzungen. In Afrika ist es heiß, sehr trocken oder sehr feucht, die Böden sind unfruchtbar und Naturkatastrophen, denen die Menschen immer wehrlos gegenüberstehen, sind an der Tagesordnung. Erklärungsansätze zur durchaus immer normativ verstandenen Erklärung von Unterentwicklung setzen hier ganz im Sinne eines kruden Geodeterminismus an.

Wenn nicht überhaupt afrikanische Völker arm sind, „weil sie eben arm sind“, dann sind sie es im Sinne monokausaler, linear sehr verkürzter Erklärungen: Sie sind arm, unterernährt, ungebildet, krank, sie sterben jung und zumeist an Aids, wenn nicht an Malaria oder anderen unaussprechlichen tropischen Krankheiten als Folge des heißen tropischen Klimas, immer wiederkehrender Dürren, ständiger Überschwemmungen, permanenter Wirbelstürme, periodischer Erdbeben oder doch zumindest als Folge von El Niño und La Niña. Wenn all diese Katastrophen nicht greifen, vernichten wilde Tiere die Ernte und das überall in Afrika. Ständig wiederkehrende (Bürger-)Kriege, mit fast unaussprechlichen Grausamkeiten in ihrer Omnipräsenz, tun ein übriges, um die Lebensbedingungen der Afrikaner zusätzlich zu erschweren.

Fast selbstverständlich – ist man versucht anzufügen – bleiben die oft sehr viel gravierenderen nicht primär auf den Naturraum bezogenen Erklärungsansätze außen vor. Tatsächlich: Ungerechter Welthandel, wenn nicht an der konkreten Lebenssituation der SchülerInnen festgemacht, bleibt unerklärlich, ebenso der politische und ökonomische Strukturwandel, der „zum Zusammenbruch der Vorratswirtschaft und zur Aushöhlung von Solidarmechanismen geführt hat“ (SCHMIDT-WULFFEN 1999, S. 231).

Weiters: Die Bevölkerung Afrikas, wohl der gesamten „Dritten Welt“, ist nach den Vorstellungen der Jugendlichen ländlich; die Stadt, städtisches Leben, städtische Kultur, Zivilisation, aber auch damit im Zusammenhang stehende Probleme bleiben als „modern“ und damit den Industriestaaten zugeordnet ausgeblendet. Städtische Drittwelt-Metropolen gibt es kaum im Bewußtsein der SchülerInnen. Nicht nur ländlich, sondern vortechnisch stellt sich ihnen das Wirtschaftsleben der Afrikaner dar. Brandrodungshackbau, um endlich einen Fachterminus zu verwenden, vom Atlantischen bis zum Indischen Ozean, von der Sahara bis zum Kap.

Verstärkt durch Unterrichts Anregungen wie „Afrikanische Frauen suchen ihre Zukunft“ von A. UHLENWINKEL (1999) oder „Ein Blut, ein Bündnis“ von W. HENNINGS (1999), die in dieser Klasse während des Schuljahres Verwendung fanden, wird von den SchülerInnen auch die relative Stärke sozialer Bindungen generalisiert: Der Fortschritt in unseren Industriestaaten hat solche Bindungen zerstört (Trend zur Kleinfamilie, Zunahme der Zahl der Scheidungskinder und der Singles, Platzmangel in Alterswohnheimen, ...),

während eben gerade die fehlende „Entwicklung“ einen Fortschritt dieser Art in Afrika verhindert: Die Bevölkerung ist arm geblieben, aber wenn schon nicht glücklich, dann zumindest eingebettet in intakten Großfamilien, in denen jeder für jeden solidarisch handelt. Ganz offensichtlich manifestieren sich so die eigenen Sehnsüchte und Vorstellungen in einer afrikanischen (sic!) Sozialidylle. Wenn die Armen schon keinerlei materiellen Wohlstand besitzen, sollen sie wenigstens über solche sozialen Bindungen verfügen, die in unserer Gesellschaft zwar erstrebenswert, aber kaum mehr vorhanden sind – so diverse Unterrichtsbeispiele (vgl. GAUMITZ 1994).

Zwei gesellschaftliche Bereiche Afrikas allerdings sind besser bekannt und durchaus in emotionale Nähe gerückt: Musik und Sport. Während in der populären Gegenwartsmusik zumeist Afroamerikaner mit Afrikanern verwechselt werden (schon wieder spielt hier die Hautfarbe eine große Rolle), ist das von Eigeninteresse geleitete Wissen zu afrikanischen Sportlern konkreter und zum Teil detailliert. Namen von Fußballern aus Ghana, Nigeria, Liberia und anderen Staaten, die ansonsten von den SchülerInnen keinesfalls zu verorten sind, fallen ebenso wie die von kenianischen, äthiopischen oder südafrikanischen Leichtathleten. Hier gibt es genug Bezugspunkte mit enormem Verknüpfungspotential, bisweilen sogar in der unmittelbaren Lebenswelt der SchülerInnen, wengleich durch das Fernsehen nur mittelbar in die Wohnzimmer gebracht – man denke nur an das europäische Fußballgeschehen, internationale Leichtathletikmeetings o.ä.

2. Unterrichtliche Konzepte und Ansätze zur „Dritten Welt“

Zunächst soll hier nicht auf die entwicklungstheoretische Diskussion der Gegenwart eingegangen werden, das wird in Kapitel 4 geschehen. Vielmehr soll auf einer anderen Ebene, nämlich der, auf welcher die „Entwicklungsproblematik“ an die SchülerInnen herangetragen wird, an einigen kleinen Beispielen aufgezeigt werden, welches Wirrwarr und welche Fehlbegriffe und -meinungen „fröhliche Urständ feiern“. Daß auch ich selbst dazu beigetragen habe, soll nicht ausgeschlossen werden. Aussagen zur Entwicklungstheorie bleiben solange für den schulischen Gebrauch abstrakt, solange keine geeigneten Zugänge für SchülerInnen geboten werden können. Hier ist also Umdenken gefragt, und das ohne lähmendes Moralisieren.

Wengleich schon seit Jahren auch in der geographiedidaktischen Literatur die Vorstellung der „*Einen Welt*“ veranschaulicht wird (vgl. TRÖGER 1994, S. 8), mit dem Hinweis auf die Endlichkeit der Welt und ihrer Ressourcen, auf den normativ zu verstehenden Gegensatz zu einer „Geteilten Welt“, so bleibt sie – die „Eine Welt“ – doch ein Konstrukt, kaum auch nur in den meisten ihrer Ausprägungen erfahrbar und selektiv.

Der Begriff ist dennoch brauchbar, wenn er nicht ideologisiert wird, wenn er also nicht die Botschaft verbreitet, es gäbe nur die „Eine Welt“ westlicher Verhaltens- und Konsummuster, nur ein Industrialisierungsmodell, nur die eine schrankenlose und zur Globalisierung führende Marktwirtschaft, nur die eine globale, natürlich westlich (was immer das sein mag!) überprägte Kultur. Auch ein Anspruch auf eine globale Ethik, manifestiert etwa in universellen Menschenrechten und Demokratievorstellungen, kann damit nicht verbunden sein.

„DRITTE WELT“ IM UNTERRICHT

Daneben existieren im Sprachgebrauch des GW-Unterrichts aber auch die Begriffe „Entwicklungsland“ und „Dritte Welt“, wenngleich – und das ist nunmehr ja schon Geschichte – uns die Zweite Welt längst abhanden gekommen ist.

Die Bezeichnung „*Entwicklungsland*“ scheint dann herangezogen zu werden, wenn sich an meßbaren Merkmalen, etwa dem von den Vereinten Nationen jährlich veröffentlichten „Human Development Index“, vor allem aber an Daten zur wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit, scheinbar klare Unterscheidungskriterien aufbauen lassen. Allerdings bleiben diese Unterscheidungen und Schwellenwerte bei näherem Hinsehen diffus. Überdies ist gerade das Datenmaterial zum Wirtschaftsleben in vielen Entwicklungsländern äußerst mangelhaft, ganz zu schweigen davon, daß große Teile der Bevölkerung in wirtschaftlich weniger entwickelten Ländern in der Subsistenzwirtschaft verharren oder im informellen Sektor arbeiten. Ihre Leistungen gehen somit in die Monetärwirtschaft nicht ein, können also nicht gemessen, sondern bestenfalls mehr schlecht als recht geschätzt werden. Das gilt übrigens auch für die Bevölkerungsstatistik und andere Zahlen.

Der Begriff „*Dritte Welt*“, obgleich ein Auslaufmodell und in seiner schulischen Anwendung kaum reflektiert (s.u.), war zumindest ursprünglich ein politischer, der weit über die Wirtschafts- und Sozialsituation hinausgeht (vgl. SCHMIDT-WULFFEN 1999, S. 227). Er beruht auf gemeinsamen, historischen Erfahrungen von Ausbeutung, (Neo-) Kolonialismus und geringen Weltmarktchancen. Natürlich hat sich dieses (jemals gemeinsame?) Verständnis in dem Maße überlebt, in dem sich die Staaten dieser „Dritten Welt“ aufgrund unterschiedlicher wirtschaftlicher Ausgangsbedingungen und unterschiedlicher politischer Systeme auseinanderentwickelt haben. Diese Ausdifferenzierung hat zweifelsfrei in den letzten Jahrzehnten stattgefunden, politisch, ökonomisch und sozial.

Alle drei Begriffe haben also ihre Berechtigung, sind aber ebenso angreifbar. Entscheidend sind Eigendefinitionen und deren konsequente Befolgung.

Damit unmittelbar hängt die wohl auch sehr unterrichtsrelevante Frage nach dem Wesen von „Entwicklung“ und „Unterentwicklung“ zusammen. Merkmalskataloge dazu gibt es viele, man blättere nur in österreichischen Schulbüchern. Sie sind häufig willkürlich und fördern kontrastreiche Schwarz-Weiß-Vorstellungen. Nur allzu oft münden sie in die Darstellung von Teufelskreisen der Unterentwicklung, die als scheinbar plausibel im Denken der LehrerInnen und SchülerInnen, aber auch in den Medien, immerhin dankenswerter Weise häufig mit kritischen Anmerkungen versehen, weit verbreitet sind. Solche „Kreise“ erfassen jedoch nur Faktoren, die auf der Erscheinungsebene greifbar sind, weitestgehend unter Umgehung gewachsener, struktureller und sozialer Ursachen. Erklärungen über solche „Teufelskreise“ drehen sich selbst im Kreis: „Man wähle einen beliebigen Ausgangspunkt und suche zur jeweiligen Ursache die passende Wirkung, die dann ihrerseits zur Ursache wird und schließlich über weitere Kausalketten zum Ausgangspunkt zurückführt“ (NUSCHELER 1985, S. 55; vgl. auch SCHMIDT-WULFFEN 1999).

Objektiv gemeinte Informationen vermitteln automatisch Wertungen. Schon in ihrer Auswahl manifestieren sich häufig eigene Wertvorstellungen. Außerdem sind Merk-

malspaare selbstverständlich latent vorhanden, die Medienwelt präsentiert sie ständig: arm – reich, sauber – schmutzig, gebildet – ungebildet, gesund – krank, produktiv – unproduktiv, weiß – schwarz (!). So werden Wertungen transportiert, hier, in unserer eigenen Welt positiv, dort negativ. Solche Wertungen haben viel mit dem auch in der Fachdidaktik zumeist unterbewußt vorhandenen Ethnozentrismus zu tun.

Bei diesem handelt es sich um eine Denkweise, die eine Eigengruppen-Glorifizierung mit Fremdgruppendiffamierung verknüpft. Letztere muß dabei gar nicht gewollt sein. „Wir Europäer – die Afrikaner“ und andere Konstruktionen dienen der Behauptung, das jeweils andere sei eben anders, wenn nicht sogar minderwertig und damit das eigene überlegen. Eine Folge davon ist die Überzeugung, daß „wir schon wissen, was für die anderen gut sei“. Das gilt insbesondere für westliche Verwertungsinteressen („*Rohstoffe aus der Dritten Welt*“, „*Tourismus in Kenia*“, „*Öl aus Nigeria*“) und die Zusammenarbeit zwischen Industriestaaten und Entwicklungsländern, die als einseitige Entwicklungshilfe erscheint, getragen vom Vorsprung und der Dominanz der „Ersten Welt“ (übrigens ein Begriff, den man in den Entwicklungsregionen nie hört. Da wird von Großbritannien, Deutschland und manchmal sogar von Österreich gesprochen, aber es werden keine diffusen Sammelbegriffe verwendet).

3. Zur Behandlung der „Dritten Welt“ in den Schulmedien

Hier geht es nicht um Schulbuchkritik. Deshalb werden auch keine einzelnen Werke genannt, schon deswegen, weil es Hunderte Belegbeispiele gäbe. Vielmehr geht es um eine kleine Spurensuche zu Begriffen, Methoden und Erklärungsansätzen im Zusammenhang mit der „Einen“ oder der „Dritten“ Welt. Und auch diese könnte man sich eigentlich sparen, denn fast selbstverständlich ist, daß sich hier all das wiederholt, was oben in Kapitel 2 festgestellt wurde.

Schon in der Sekundarstufe I werden die drei Welten anhand aggregierter Größen, beispielsweise dem Energieverbrauch je Einwohner, voneinander unterschieden, die „Dritte Welt“ noch einmal unterteilt in Schwellenländer, durch Ölexporte reiche Entwicklungsländer (Wer ist also reich in Nigeria?), arme Entwicklungsländer und sehr arme Entwicklungsländer („*Vierte Welt*“).

Als Merkmale der Entwicklungsländer werden – quer durch eine ganze Reihe von Schulbüchern der Sekundarstufe I – aufgezählt und zum Teil auch bearbeitet: Hunger und Unterernährung, Bevölkerungswachstum, Bildungsmangel, medizinische Unterversorgung, mangelhafte Infrastruktur, Landflucht und Elendsviertel, Arbeitslosigkeit, große soziale Unterschiede, hohe Verschuldung im Ausland, Zerstörung der Umwelt, gewaltsame Auseinandersetzungen und Kapitalmangel.

Ebenso wird der Gegensatz „reicher Norden – armer Süden“ oder das „Nord-Süd-Gefälle“ (manchmal auch „Nord-Süd-Konflikt“) dargestellt, allerdings in Verharrung auf der Erscheinungsebene. Dazu ein fast willkürlich gewähltes Textbeispiel: „*Folgende Vorstellung könnte einem Horrorfilm entspringen: Milliarden Menschen in Asien, Lateinamerika und Afrika entwickeln sich nach unserem Vorbild. Sie verbrauchen so viele*

„DRITTE WELT“ IM UNTERRICHT

Rohstoffe wie wir. Die Umwelt wird wie bei uns belastet. Doch viele Entwicklungsländer, von denen die meisten auf der Südhalbkugel liegen, sind auf dem Weg in diese Richtung – vor allem die Schwellenländer.“

In den Schulbüchern der Sekundarstufe II finden sich neben den üblichen, schon skizzierten Aussagen zum Teil auch durchaus detaillierte Wiedergaben von Erklärungsansätzen und -theorien zu Entwicklung und Unterentwicklung („das magische Fünfeck der Entwicklung“), Entwicklungsindikatoren u.ä.m. Fast ausnahmslos verbleiben sie auf deskriptiver, zumeist sogar globaler Makroebene, verwenden aggregierte Größen und das für die gesamte „Dritte Welt“.

Fragen an die SchülerInnen in einem Kapitel zu „Machtpolitik, Rüstung Korruption“ als Lesebeispiel: *„Überprüfen Sie Ihr Wissen: 1. Welche Staatsform überwiegt in der Dritten Welt? Geben Sie Gründe dafür an. 2. Warum geben die meisten Entwicklungsländer so viel Geld für Rüstung aus? 3. Geben Sie die Ursachen und Folgen der Korruption an.“*

Mit den zur Verfügung stehenden Atlanten verhält es sich im übrigen nicht anders. Ein einfaches Durchblättern macht klar, daß sie nur dort sinnvolle Verwendung finden, wo diese Makroebene nicht verlassen wird.

4. Exkurs: Zur entwicklungstheoretischen Diskussion der Gegenwart

Wenn jedem theoretischen Ansatz wenigstens ein gewisser Erklärungswert unterstellt wird, so verdeutlicht sich sehr schnell, daß das komplexe Phänomen der Unterentwicklung nur durch eine Vielzahl unterschiedlicher theoretischer Ansätze zu erfassen ist.

„Um das Zustandekommen, den Zustand und Prozeß sowie die Überwindungsmöglichkeiten von Unterentwicklung zu begreifen, müßte ein interdisziplinär erarbeiteter, multidimensionaler Begriff gefunden werden, der die historischen, natürlichen und ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen, kulturellen und anthropologischen Faktoren in sich kombinieren und in eine kausale Wechselbeziehung bringen könnte. Diesen allumfassenden und alles erklärenden Begriff gibt es nicht und kann es nicht geben. Möglich ist allenfalls der Versuch, die durch Empirie und Theorie als wesentlich erkannten Faktoren in einen Erklärungszusammenhang zu bringen.“ (NOHLEN und NUSCHELER 1982, S. 47).

Dem ist auch aus heutiger Sicht nichts wesentliches hinzuzufügen, im Gegenteil, die Ratlosigkeit ist seit den achtziger Jahren wohl noch größer geworden. Sie erklärt die Schwierigkeiten gegenüber der theoriegeleiteten Präsentation von Inhalten in der Schule, die um so gravierender sind, als ja das Thema Entwicklungsländer und -probleme in Geographie und Wirtschaftskunde als für den Unterricht in unserem Fach relevantes Schlüsselproblem eingefordert wird.

Die Diskussion um die Neuorientierung der Fachdidaktik auf sogenannte *Schlüsselprobleme* geht auf SCHMIDT-WULFFEN (1994) zurück, der sich seinerseits auf KLAFKIS

mittlerweile sehr bekannt gewordene „Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ beruft. KLAFKI (1994, S. 43) konzentriert sich im Zusammenhang mit der Erstellung eines neuen Allgemeinbildungskonzepts auf „epochaltypische Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft“. Während er ausdrücklich die Konzentration auf Schlüsselprobleme als einen der inhaltlichen Schwerpunkte dieses neuen Allgemeinbildungskonzepts vorschlägt (ebd., S. 61), sieht SCHMIDT-WULFFEN (1994, S. 14) die Relevanz des Schulfachs Geographie besonders bei zwei Problembereichen gegeben: der *Umwelterhaltung* und den *globalen Ungleichheiten*, bei deren Behandlung „das Nord-Süd-Problem und ebenso die Ost-West-Neuordnung mit dem Problem der Umwelterhaltung verschränkt sind“.

Gerade angesichts der auch in der breiten Öffentlichkeit auftretenden Legitimierungsprobleme des Schulfaches Geographie und Wirtschaftskunde böte die Konzentration auf gesellschaftlich einigermaßen konsensfähige Schlüsselprobleme die Möglichkeit, eindeutige Fragestellungen dort zu verwenden, wo die breite Beliebigkeit und häufig wohl auch Subjektivität der gegenwärtigen Themenauswahl Lehrer und Klasse gleichermaßen überfordert. Ganz abgesehen von einer dadurch möglichen Einschränkung der Stofffülle soll Ziel und Sinn eines solchen GW-Unterrichts nicht „funktionsloser Wissenserwerb, sondern Handlungsfähigkeit und -bereitschaft im Dienste globaler Überlebenssicherung, gestützt auf das darauf bezogene spezifische Wissen“ sein (SCHMIDT-WULFFEN 1992, S. 15).

Natürlich sind die Schlüsselprobleme der Menschheit nicht isoliert zu sehen, sondern im Sinne eines vernetzten Systems, das auf der einen Seite durch Zivilisations- und Umweltschäden, auf der anderen durch die vielfältigen Folgen von Armut in der Dritten Welt und die Ausbeutung der nicht erneuerbaren Rohstoffe gefährdet wird (vgl. dazu GEIGER 1995). In einer „zukunftsorientierten Erziehung“ auf dieses System einzugehen mit dem Ziel der Achtung von Natur und Umwelt, der Mitwelt und der Nachwelt ist die Forderung GEIGERS (1995, S. 11), in der er auf zwei unterschiedliche Ebenen zielt: Auf der *Erkenntnisebene* geht es ihm um das Erfassen von lokalen bis globalen Zusammenhängen, auf der *Handlungsebene* um die Bereitschaft, solche Erkenntnisse im persönlichen Wirkungsfeld umzusetzen. Diese Doppelebene findet ihren Ausdruck in der schlagwortartigen Aufforderung „Global denken – lokal handeln“ (ebd., S. 11).

Schließlich sei hier noch an das von SCHRAND (1994) anlässlich eines internationalen Didaktik-Forums formulierte Plädoyer für eine „aufklärungsorientierte Geographiedidaktik“ erinnert. Eine zentrale Forderung darin zielt auf die Verpflichtung der Schule zur Orientierung, und zwar um so mehr, je größer die Unübersichtlichkeit und je größer der entsprechende individuelle Handlungs- und Entscheidungsdruck der Praxis werden. Dem kann sich keine Didaktik – so SCHRAND (1994, S. 6) –, die sich den Interessen der Lernenden verpflichtet weiß, entziehen.

Wo immer die Problemfronten innerhalb der globalen Ungleichheiten und der Umwelterhaltung liegen (werden), ob in der Schulden-, der Existenz- oder der Ökologiekrisis der Dritten Welt, die unterrichtliche Aufarbeitung als Voraussetzung für ein tiefgreifendes Verständnis dortiger Probleme und Handlungsweisen sowie hiesigen Engagements muß auch in Österreichs Schulen verstärkt Platz greifen.

„DRITTE WELT“ IM UNTERRICHT

Freilich ist dies leichter zu fordern, als in der (Schul-)Praxis umzusetzen. Ganz abgesehen von der hinlänglich bekannten, allorts noch verbreiteten und oft weitgehenden „Politikfreiheit“ bei der Auswahl, Präsentation und Interpretation geographisch-wirtschaftskundlicher Inhalte, die nicht zuletzt auf unzureichende und häufig zu lange zurückliegende Ausbildung der LehrerInnen zurückzuführen ist, stehen gerade der Behandlung globaler Disparitäten im weitesten Sinn massive „Theorie- und Sprachbarrieren“ entgegen. Die diesbezügliche Literatur zeichnet sich geradezu durch Wortkonstrukte aus, aber auch durch Theoriegebilde, die verschrecken und den Normallehrer auf Distanz gehen lassen. Die nachfolgenden Bemerkungen zur entwicklungstheoretischen Diskussion sollen dazu beitragen, diese Barrieren etwas durchlässiger zu machen.

Die beiden Hauptstränge der Entwicklungsdiskussion präsentieren sich wie folgt: Das eine Lager ist das einer *Entwicklungsökonomie* und *Modernisierungstheorie*, die im wesentlichen innergesellschaftliche Faktoren für die Rückständigkeit der ehemaligen Kolonien verantwortlich machten. Als Haupthindernisse gegenüber „Entwicklung“ wurden dabei traditionelle Wirtschafts- und Gesellschaftsstrukturen verstanden, die einer wirtschaftlichen, sozialen, politischen und mentalen Modernisierung im Wege stehen. Die zumeist als *nachholende Entwicklung* verstandene Modernisierung wurde in diesem Verständnis zu einem welthistorisch zwangsläufigen Prozeß, von dem alle Gesellschaften, wenn auch zu unterschiedlichen Zeitpunkten, erfaßt werden (MENZEL 1992, S. 17). Dabei wurde unterstellt, daß sich wirtschaftlicher und technologischer Wandel gemeinsam mit sozialem und politischem Wandel vollziehen würden. „Entwicklung“ wurde so gleichgesetzt mit Produktivitätssteigerung, Wirtschaftswachstum, Industrialisierung und – damit verbunden – Urbanisierung, Alphabetisierung, sozialer Mobilisierung und schließlich Partizipation und Demokratisierung im Sinne abendländischer parlamentarisch-pluralistischer Systeme.

Das andere, „linke“, Lager entwickelte, ausgehend von Lateinamerika, seit den sechziger Jahren in krassm Widerspruch zu den Modernisierungstheorien ein Paradigma, das vom umgekehrten Befund ausgeht, indem in erster Linie außenwirtschaftliche Faktoren als entscheidende Variablen für die Entwicklungsproblematik identifiziert wurden. Die Abhängigkeit von außen wurde so zum zentralen Begriff. Die demgemäß formulierte *Dependenztheorie* griff in diesem Zusammenhang auf die klassische Imperialismustheorie zurück, daneben wurde in strukturalistischen Weltmarkt- und Weltsystemtheorien die strukturelle Abhängigkeit und – daraus resultierend – die strukturelle Heterogenität der Staaten der Dritten Welt herausgehoben, und zwar als Resultat einer über Jahrhunderte währenden externen Durchdringung („peripherer und metropolitaner Kapitalismus“). Als Schlußfolgerung wurde eine radikale Modifikation der Außenbeziehungen bis hin zu einem völligen Ausscheren aus dem Weltmarkt gefordert.

Nachdem es schon in den späten siebziger und frühen achtziger Jahren zu Grenzüberschreitungen zwischen den beiden skizzierten Positionen gekommen war, indem etwa die These von der strukturellen Deformation Eingang in das Modernisierungslager fand oder Dependenztheoretiker interne Entwicklungshemmnisse zumindest diskutierten, werden heute die globalen Paradigmen vielerorts in Frage gestellt. Auf beiden Seiten macht sich Ernüchterung breit, das „Scheitern der großen Theorie“ wird ebenso beklagt wie das „Ende der Dritten Welt“ (MENZEL 1992).

Die Modernisierungstheorie scheint gescheitert zu sein, weil sich herausgestellt hat, daß es „nicht zu einem weltweiten wirtschaftlichen, sozialen und politischen Wandel gekommen ist, der den Ländern der Dritten Welt zu einem Profil verholfen hätte, das sich dem der Industrieländer annähert“ (MENZEL 1992, S. 27). Die Dependenztheorien dagegen haben sich nicht zuletzt deswegen als nicht adäquat erwiesen, weil sich deren pauschale Diagnose weltweiter struktureller Blockierung als ebenso unhaltbar herausgestellt hat wie sich gezeigt hat, daß ein weltweites Zentrum-Peripherie-Modell den Realitäten nicht entspricht.

Tatsächlich hat sich die Dritte Welt seit den sechziger Jahren weitgehend ausdifferenziert. Einerseits setzten sich in einer Reihe von durchaus unterschiedlichen Ländern sehr beachtliche Modernisierungsprozesse im Industrie- und Agrarsektor in Gang, andererseits verelenden vor allem die subsaharischen Regionen Afrikas zunehmend. Schließlich weisen einige Länder Lateinamerikas (Brasilien, Mexiko und Argentinien), aber auch Indien und China, durchaus hohe Wirtschaftswachstumsraten auf, allerdings ohne die von der Entwicklungsökonomie erwarteten Ausbreitungs- und Durchsickerungseffekte. In diesem letzteren Falle trifft damit der dependenztheoretische Begriff der strukturellen Heterogenität in sozialer wie regionaler Hinsicht durchaus zu. Gerade aus ökonomischer Sicht hat es eigentlich die „Dritte Welt“ nie gegeben, zu heterogen waren und sind heute die mehr als hundert Staaten, die ihr mittlerweile angehören, und das bei zunehmender Polarisierung innerhalb der „Armenhäuser Asiens, Lateinamerikas oder Afrikas“ (vgl. dazu BRONGER 1999, S. 142 ff).

Ganz abgesehen von der Problematik der Erklärung von Unterentwicklung auf der Ebene der Theorievielfalt bleibt zudem zu berücksichtigen, daß es sich bei den Ländern der Dritten Welt um singuläre Regionen der Erde handelt, die jede für sich Entwicklungsbedingungen aufweisen, zwischen denen „Entwicklungswelten“ liegen (NUSCHELER 1985, S. 257). Der jährlich erscheinende „Bericht über die menschliche Entwicklung“ der Vereinten Nationen („Human Development Report“) stellt dabei die herkömmliche geographische Aufteilung der Welt in Frage. Selbst in Schwarzafrika, das die meisten der ganz armen Länder aufweist, verfügt Gabun etwa über ein nahezu dreißigmal größeres Bruttosozialprodukt pro Kopf als Äthiopien oder Mosambik. In Asien finden sich noch größere Unterschiede, im Nahen und Mittleren Osten sind sie geringfügig kleiner. Nur in Lateinamerika sind die relativen Unterschiede geringer. Fast selbstredend finden sich in den genannten Regionen zahlreiche Länder, die höhere Werte aufweisen als Portugal und Griechenland oder frühere Mitglieder der „Zweiten Welt“. In verstärktem Maße gilt dies natürlich auch für die Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien oder die neuen Staaten im Kaukasus und in Zentralasien.

Auf Grund der meisten Indikatoren würde die Dritte Welt nicht weit von Österreichs Grenzen beginnen. Damit zeigt sich einerseits, daß seit langem eine theoretisch reflektierte Typologie der „Dritten Welt“, die die jeweiligen historischen, politischen und kulturellen Besonderheiten der einzelnen Länder berücksichtigt, überfällig wäre, andererseits aber auch, daß der Begriff der Dritten Welt überholt ist. Nicht zuletzt die entwicklungstheoretische Diskussion suggerierte lange Jahre mit diesem Begriff, daß die Länder der Dritten Welt „auf Grund identischer wirtschaftlicher und sozialer Tiefenstrukturen auch gemeinsame Interessen besäßen, auf Grund dieser Interessenlage zu gemein-

„DRITTE WELT“ IM UNTERRICHT

samen politischen Handlungen fähig seien und eine kollektive Lösung der Probleme der Dritten Welt möglich sei“ (MENZEL 1992, S. 39).

Dabei hatte der Begriff nur solange eine solide Basis, als das gemeinsame Interesse nach nationaler Unabhängigkeit der Kolonien im Vordergrund stand. Seitdem macht er auf Grund der unterschiedlichen wirtschaftlichen Ausgangsbedingungen, der unterschiedlichen politischen Systeme und des skizzierten Differenzierungsprozesses, aber auch wegen der kulturellen und historischen Vielfalt der betroffenen Länder keinen Sinn mehr, es sei denn als Legitimation für die Herrschereliten der jeweiligen Länder, für die es bei Zuweisung des eigenen Staates zur Dritten Welt ein Leichtes war, die Ursachen für die eigene Unterentwicklung in der Ersten Welt zu suchen.

Was sind die Konsequenzen aus dem offensichtlichen Scheitern der großen Theorien und dem Ende der Dritten Welt als vergleichsweise „einheitlicher“ Staatengruppe? Patentrezepte gibt es also nicht mehr, stereotypische Lösungsansätze gehören der Vergangenheit an. Die Debatte muß auf grundlegende Forderungen und Handlungsmaximen reduziert werden. Letztere haben bislang zuweilen einen durchaus hilflos erscheinenden appellativen Charakter. Ganz ohne das von den meisten herkömmlichen Entwicklungstheorien geforderte ökonomische Wachstum wird es auch in Zukunft nicht gehen, dagegen spricht schon die Bevölkerungsexplosion in vielen Gegenden der Welt. Außerdem ist im Zeitalter der elektronischen Massenkommunikation die Botschaft des Kapitalismus bereits bis ins letzte Dorf gelangt, sodaß hier eine Umkehr nicht mehr möglich ist. Die größten Schwierigkeiten gerade in vielen Ländern Afrikas bestehen nicht unbedingt im Kapitalmangel, sondern in der administrativen Inkompetenz an der Basis. Der Staat muß von unten entsprechend den jeweiligen singulären Bedürfnissen in nachhaltiger und damit zumeist langsamer Entwicklung („sustainability“) aufgebaut werden und darf nicht bloß von oben aus agieren. So müssen an der Basis die ersten Schritte erfolgen.

5. Konsequenzen für die Fachdidaktik

Auf die Fachdidaktik der Geographie und Wirtschaftskunde bezogen, heißt das: Auch hier muß sich die Einsicht durchsetzen, daß die Problematik der Entwicklungsländer kein monokausales, sondern vielmehr ein komplexes Phänomen darstellt, welchem mit ganz unterschiedlichen Ansätzen begegnet werden muß. Als ein solcher Ansatz, der Unterentwicklung multiperspektivisch und differenziert analysieren soll, wird nicht nur von seiten der Didaktik der sogenannte „*Verflechtungsansatz*“ angeboten (vgl. SCHMIDT-WULFFEN 1987; GEIGER 1995).

Dieser versteht sich ganz im Sinne der obigen Argumentationen als Verbindung *globaler* Erklärungsansätze mit *lokalen* und *regionalen* Handlungsbedingungen und berücksichtigt auch die Forderung nach zukunftsorientierter Erziehung in der in den letzten Jahren zu einer gesellschaftspolitischen Formel gewordenen „*Einen Welt*“, die in ihrer theoretischen Absicherung auf die Vorstellung unserer Welt als vernetztes System (vgl. VESTER 1987; CAPRA 1990) zurückgeht. Aber auch der Verflechtungsansatz ist nur ein Versuch zur Analyse der Unterentwicklung, der überdies die Dürftigkeit des

derzeitigen Diskussionsstandes widerspiegelt. Obwohl es zu einfach erscheinen mag, wenn man die Entwicklung – um nicht zu sagen, den Zusammenbruch der Theorien von Entwicklung und Unterentwicklung – mit einem derartigen Ansatz vordergründig reduzieren will, bleiben kaum andere Möglichkeiten.

Eine multiperspektivische und differenzierte Betrachtungsweise scheint augenblicklich die einzige Lösung, die die Theorie anzubieten hat, wenn auch Formulierungen wie „Hilfe zur Selbsthilfe“ oder „Entwicklung von unten“ als Ausdruck einer gewissen Hilflosigkeit, eines Mangels an Alternativen oder einer allgemeinen Verunsicherung und Ohnmacht zu sehen sind. Ähnlich zu beurteilen sind Forderungen nach der „Erziehung zur Bewahrung der Erde“ (KROSS 1992, S. 62) oder für „globale Solidarität mit der Erde“ (WEICHHART 1992, S. 44). Eine Lösung des Problems der Unterentwicklung ist – wenn überhaupt – nur durch Veränderungen in den Köpfen der Menschen hier wie da denkbar. Mit den Köpfen ändern sich die Einstellungen und mit diesen langsam auch die Handlungsmuster.

Schulbezogen lassen sich solche Veränderungen durch die Verwendung möglichst vieler Blickwinkel und Gesichtspunkte erreichen. Erst in Kenntnis unterschiedlicher Sichtweisen, Ausgangsüberlegungen und Zielsetzungen kann das Problem der Unterentwicklung „denkend-abwägend“ angegangen werden, kommt man zu der Erkenntnis, daß es neben dem einfachen „richtig“ oder „falsch“ auch ein „einerseits“ und „andererseits“ geben kann (WIMMERS 1991, S. 49). Unterschiedliche Positionen, Theorien und Verständnismuster haben durchaus auch Erklärungswert. Gerade dies kann zur – wenn gleich auch schwierigen – Aufgabe der Fachdidaktik und des Unterrichts erhoben werden, und zwar dann, wenn die bisherige Zuschauerperspektive der SchülerInnen in der Ersten Welt aufgehoben wird und aus dem „GW-Unterricht über Dritte Welt“ ein „entwicklungspolitischer GW-Unterricht“ wird (vgl. dazu auch KROSS 1983, S. 346).

6. Einige Vorschläge wider der Resignation bei der Behandlung der „Dritten Welt“ im Unterricht

Natürlich sind die folgenden Vorschläge keineswegs vollständig, sondern vielmehr eine spontane Antwort auf den eben dargelegten Situationsbefund.

- Wichtig erscheint zunächst, die ständige Orientierung des Unterrichts an der Fachwissenschaft aufzugeben. Dies bedeutet auch eine Absage an die Abstraktheit und Lebensferne von unterrichtlichen Ansätzen, die die Erklärung von Entwicklungsproblemen „vorwiegend in einer Addition oder unplausiblen Verbindung nicht ‚greifbarer‘ Faktoren sehen, die von ‚Klima und Boden‘ bis zum ‚ungerechten Welthandel‘ reichen und großmaßstäbig für Klimazonen, Kulturerdteile, Kontinente, letztlich für die ganze ‚Dritte Welt‘ entwickelt werden“ (SCHMIDT-WULFFEN 1999, S. 225).
- Im Gespräch mit den Jugendlichen müssen sich genügend Anknüpfungspunkte zu ihren Interessenlagen finden. Ein solch eigenes Interesse schlägt Brücken und schafft Zugänge zu „fremden“ Lebenswelten. Warum sollte es nicht möglich sein, anstatt von Monsunwinden, tropischen Wüsten oder dem Bruttosozialprodukt der

„DRITTE WELT“ IM UNTERRICHT

Ärmsten von Sachverhalten auszugehen, zu denen Interesse und Vorkenntnisse bestehen?

- Beispiele dafür sind etwa die Musik oder der Fußball. Der südafrikanische Reggae-Musiker Luky Dube etwa, eine Kultfigur im gesamten südlichen Afrika, veröffentlicht immer wieder Lieder mit Texten, in denen er die ökonomischen, sozialen und politischen Verhältnisse in seinem Land anprangert („Mickey Mouse Freedom“). Diese sind nicht unbedingt wissenschaftlich, aber gut. Oder der äthiopische Wunderläufer Haile Gebreselassie: Wo kommt er her, in welche Lebenssituation wurde er hineingeboren, wie muß er unsere europäische Welt wohl erleben? Was ist das für ein Land, Äthiopien? Die Liste läßt sich fortführen: Namen wie Akwuegbu oder Tutu finden sich auf den Spielerlisten von Fußballvereinen aller österreichischen Bundesländer. Könnte man solche Spieler nicht einmal in die Schule einladen, mit ihnen reden?
- Den Jugendlichen muß klar werden, daß die „wissenschaftliche Sicht“ der Schulbücher etwa nur *eine* Perspektive ist, die ganz bestimmte Vorstellungsweisen – nämlich unsere eigenen – weitergibt. Diese müssen nicht der Realität entsprechen.
- Stichwort Perspektive: Warum nicht einmal die Perspektive wechseln, einen Sachverhalt sozusagen von der gegenüberliegenden Seite aus betrachten: Läßt sich ein höherer Tee- oder Kaffeepreis nicht aus der Sicht eines Bauern in Uganda rechtfertigen?
- Der Zugang über SchülerInnenwahrnehmungen führt zu lebens- und alltagsnäherem Lernen (der sog. „alltagsweltliche Ansatz“): Welche Nahrung, welche Genußmittel etwa stünden uns noch zur Verfügung, gäbe es jene aus einzelnen Staaten der Dritten Welt nicht mehr? Ein Leben ohne Schokolade, Kakao, Kaffee, Tee, Ananas, Reis oder Tabak? Ein solcher Zugang kann dann durchaus als Basis für Schlußfolgerungen auf der Meso- oder Makroebene dienen.
- Strategien für handelndes Lernen lassen sich an jedem Schulstandort entwickeln: Wie ist die Lebenssituation von AusländerInnen/AfrikanerInnen/StudentInnen aus der Dritten Welt bei uns? Wo gibt es Produkte aus der Dritten Welt zu kaufen? Zu welchem Preis? Wo kommen die Mangos aus dem Geschäft um die Ecke her?
- Regionale Differenzierungen sollen aufgezeigt werden, wo immer sie möglich sind. Damit wird zwar das „Dritte-Welt-Bewußtsein“ aufgebrochen, dafür aber emotionale Nähe gewonnen. Die Mikroebene mag den Betrachtungshorizont einengen, ist aber dann für Jugendliche verständlicher, wenn Handlungen, Denkweisen, Gefühle und Wünsche der dort Agierenden deutlich werden. Verständlicher werden so auch die strukturellen Zwänge übergeordneter Systeme.

Daraus folgt, daß es durchaus das Bedürfnis nach sachgerechter (!) Information geben kann, allerdings ohne den ständig erhobenen Zeigefinger einerseits und möglichst im Interesse der SchülerInnen andererseits. Damit müßte doch etwas gegen schulische Schlafanfälle zu machen sein!

Literatur

BRONGER, D. (1999): Ende der „Dritten Welt“? Die ökonomische Sicht. In: Petermanns Geographische Mitteilungen 143 (2), S. 142–151. – CAPRA, F. (1990): Das Netz der Weltprobleme. In: Natur 1, S. 36–37. – ERHARD, A. (1995): Weder arm noch reich – der GW-Unterricht, die Entwicklungstheorie und erfassbare Realität. In: GW-Unterricht 60, S. 7–19. – GAUMITZ, E. (1994): Nairobi – „Slums of Despair“ oder „Slums of Hope“. In: Praxis Geographie 24 (1), S. 24–29. – GEIGER, M. (1995): Zukunftsorientierte Erziehung für die „Eine Welt“. In: Praxis Geographie 25 (4), S. 10–12. – KLAFKI, W. (⁴1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim. – KROSS, E. (1983): Entwicklungstheorien und Entwicklungsprobleme im Geographieunterricht. In: Geographische Rundschau 35 (7), S. 346–351. – KROSS, E. (1992): Von der Inwertsetzung zur Bewahrung der Erde. Die curriculare Neuorientierung der Geographiedidaktik. In: Geographie heute 100, S. 57–62. – HENNINGS, W. (1999): Ein Blut, ein Bündnis. Sozialräumliche Disparitäten bei den Ashanti Ghanas. In: Praxis Geographie 29 (3), S. 33–37. – MENZEL, U. (1992): Das Ende der Dritten Welt und das Scheitern der großen Theorie. Frankfurt/M. – NOHLEN, D. und F. NUSCHELER (Hrsg.) (1982): Handbuch der Dritten Welt. Band 1: Unterentwicklung und Entwicklung: Theorien – Strategien – Indikatoren. Hamburg. – NUSCHELER, F. (1985): Lern- und Arbeitsbuch Entwicklungspolitik. Bonn. – SCHMIDT-WULFFEN, W.-D. (1987): 10 Jahre entwicklungstheoretische Diskussion. In: Geographische Rundschau 39 (3), S. 130–140. – SCHMIDT-WULFFEN, W.-D. (1992): „Dritte Welt“: Ökonomie und Ökologie im Konflikt. In: Praxis Geographie 22 (9), S. 6–10. – SCHMIDT-WULFFEN, W.-D. (1994a): „Schlüsselprobleme“ als Grundlage zukünftigen Geographieunterrichts. In: Praxis Geographie 24 (3), S. 13–15. – SCHMIDT-WULFFEN, W.-D. (1994b): Sustainability: Dauerhafte Entwicklung. In: Praxis Geographie 24 (11), S. 4–9. – SCHMIDT-WULFFEN, W.-D. (1999): Eine Welt und Dritte Welt: Länder oder Menschen. In: SCHMIDT-WULFFEN, W.-D. und W. SCHRAMKE (Hrsg.): Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht. Trittsteine für Unterricht und Ausbildung. Gotha/Stuttgart, S. 223–256 (Perthes Pädagogische Reihe, Sonderband). – SCHRAND, H. (1994): Geographieunterricht in einer unübersichtlichen Welt Eine neue Herausforderung. In: GW-Unterricht 53, S. 1–10. – TRÖGER, S. (1994): Leben in der „Einen Welt“ – Leben in der „Un-Einen Welt“. In: Praxis Geographie 24 (3), S. 8–12. – UHLENWINKEL, A. (1999): Afrikanische Frauen suchen ihre Zukunft. In: Praxis Geographie 29 (3), S. 18–22. – VESTER, F. (⁴1987): Unsere Welt – ein vernetztes System. Stuttgart. – WEICHHART, P. (1992): Heimatbindung und Weltverantwortung. Widersprüche oder komplementäre Motivkonstellationen menschlichen Handelns? In: Geographie heute 100, S. 30–44. – WIMMERS, R. (1991): 1000 Theorien und keine Lösung, oder: Warum ist die Behandlung des Themas Unterentwicklung im Geographieunterricht so schwierig? In: Praxis Geographie 21 (12), S. 48–49.

Manuskript abgeschlossen: 1999

Andreas Erhard