



Die Dritte Welt in der aktuellen Lehrplandiskussion der Geographie

Entwicklungen und Tendenzen an Schweizerischen Mittelschulen

Martin Hasler

Zitieren dieses Artikels:

Hasler, M. (1989). Die Dritte Welt in der aktuellen Lehrplandiskussion der Geographie. Entwicklungen und Tendenzen an Schweizerischen Mittelschulen. *Geographie und ihre Didaktik*, 17(2), S. 61-73. doi 10.60511/zgd.v17i2.397

Quote this article:

Hasler, M. (1989). Die Dritte Welt in der aktuellen Lehrplandiskussion der Geographie. Entwicklungen und Tendenzen an Schweizerischen Mittelschulen. *Geographie und ihre Didaktik*, 17(2), pp. 61-73. doi 10.60511/zgd.v17i2.397

Die Dritte Welt in der aktuellen Lehrplandiskussion der Geographie

Entwicklungen und Tendenzen an Schweizerischen Mittelschulen
von MARTIN HASLER (Bern)

1. Einleitung

Die Bildungsreformbemühungen auf der Sekundarstufe II brachten in den 70er Jahren keine entscheidenden Veränderungen in der gymnasialen Bildungslandschaft der Schweiz. Die Abbruchstimmung zu neuen Horizonten wich in den letzten Jahren der föderalistischen Schulrealität. Die Bildungszieldiskussion besann sich deshalb wiederum auf Bestehendes.

Die Maturitätsanerkennungsverordnung MAV (DER SCHWEIZERISCHE BUNDESRAT 1968) definiert für die Schweizer Maturitätsschulen im Artikel 7 (dem sog. Zweckartikel) die Hochschulreife. Neben grundlegenden Fachkenntnissen in den Maturitätsfächern - also auch in der Geographie - und der Fähigkeit, selbständig denken, Probleme sachgemäß bearbeiten und Lösungen klar darstellen zu können, wird in diesem Artikel auf die menschliche und staatsbürgerliche Verantwortung hingewiesen. Darüber hinaus werden die Abiturienten einerseits den kulturellen Grundlagen der Schweiz, andererseits aber auch der Weltoffenheit verpflichtet.

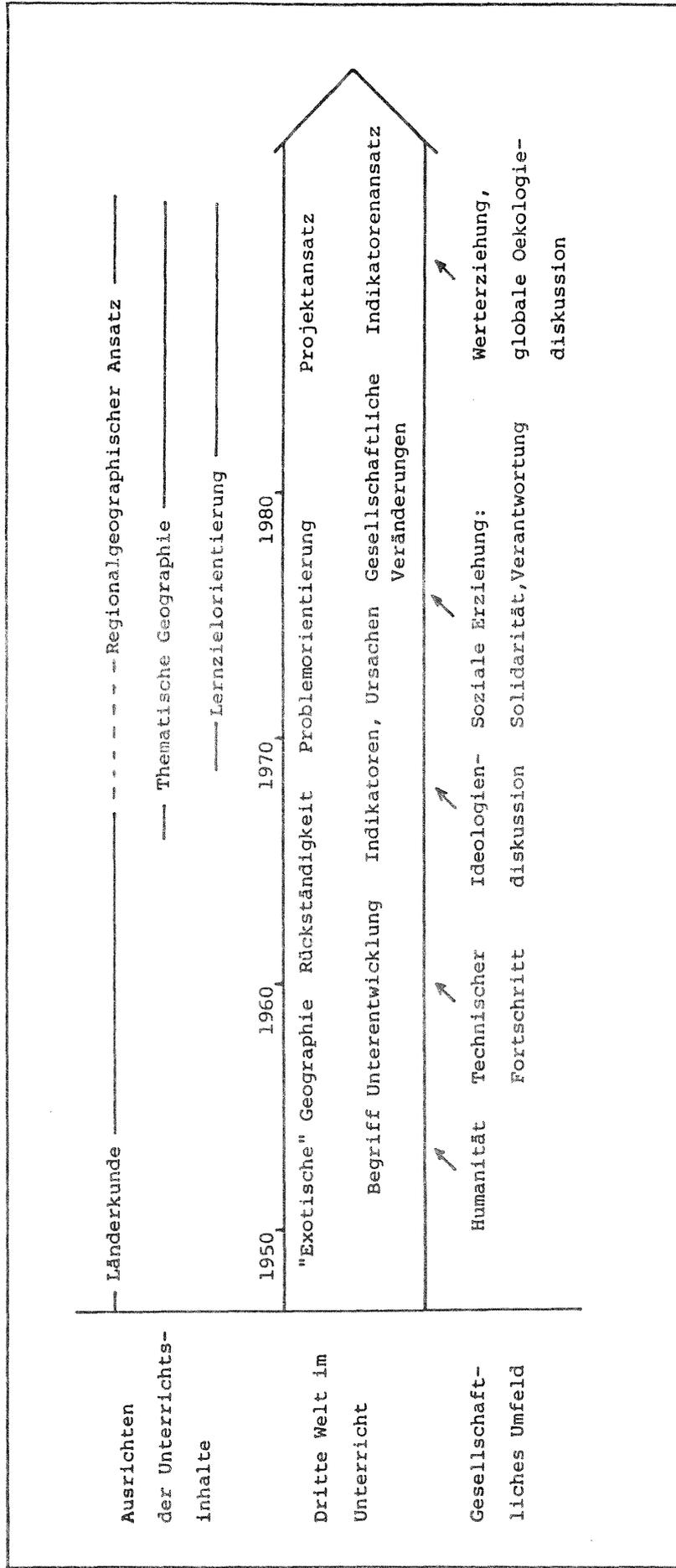
1985 aktualisierte die Kommission Gymnasium - Universität den Zweckartikel, publizierte 10 Thesen (KOMMISSION GYMNASIUM - UNIVERSITÄT 1985) und setzte in der Bildungsdiskussion mit diesen Leitideen neue Akzente. Die Fachbereiche waren damit aufgefordert, ihre fachlichen Inhalte hinsichtlich der Hochschulreife wieder einmal zu überprüfen und in sogenannten Rahmenlehrplänen zu formulieren.

Unter dem Aspekt der "Weltoffenheit" fordert die KOMMISSION GYMNASIUM - UNIVERSITÄT "Einblick in andere Kulturkreise" und Förderung der "Toleranz gegenüber anderen Wertvorstellungen". Eine ethisch begründete Erziehung schafft ein Verantwortungsgefühl, das die Zukunft der ganzen Menschheit umfaßt. Allein schon unter diesen Gesichtspunkten ist die Auseinandersetzung mit der Dritten Welt, die als Schwerpunktthema auf der Sekundarstufe II im Geographieunterricht verankert ist, notwendig. KLAFKI (1985, S. 21) führt dieses Thema denn auch unter den allgemeinbildenden Themen auf, KREUER (1984, S. 10) bezeichnet diesen Unterrichtsbereich als "universal bildende Aufgabe".

Die Geographie sieht sich aufgefordert, das Thema "Dritte Welt" auf der Sekundarstufe II neu zu begründen und Ziele und Inhalte zu überdenken.

In den nachfolgenden Ausführungen soll nun versucht werden, den Stand der Diskussion darzustellen. Dabei stütze ich mich weniger auf die Lehrpläne selbst als auf die die Lehrpläne umgebende didaktische Literatur, v. a. auch aus dem deutschen Raum. Diese Diskussionsbeiträge beeinflussen den Geographieunterricht in der deutschen Schweiz entscheidend, da auf der Sekundarstufe II häufig deutsches Schulmaterial eingesetzt wird. Somit fließt vieles, teilweise unbewußt, aus der deutschen Schullandschaft in den Unterricht in der Schweiz ein. Es wäre zu begrüßen, wenn von Schweizer Seite her vermehrt praxis- und erfahrungsgestützte Beiträge in die internationale Didaktikdiskussion einfließen würden.

Abb. 1: Dritte Welt im Geographieunterricht der Sekundarstufe II.



2. Die "Entwicklung der Unterentwicklung" im Unterricht

Die Bilanz von 30 Jahren "Dritte-Welt-Diskussion" erweist sich heute als wenig hoffnungsvoll. Weder die humanitäre Geistesheilung der fünfziger Jahre noch die Fortschrittsgläubigkeit der sechziger Jahre noch die ideologisch geprägte Theoriediskussion der siebziger Jahre brachte die entscheidende Wende. Und nun scheint auf Jahre der Frustration das "Jahrzehnt der Katastrophen" (NUSCHELER 1985, S. 15 ff. und S. 29 ff.) zu folgen.

Die dreißig Jahre Entwicklungsdiskussion ließen auch den Geographieunterricht nicht unberührt, bzw. der starke Wandel des Geographieunterrichts in den letzten Jahrzehnten schlug sich auch in der Unterrichtsarbeit "Dritte Welt" nieder (Abb. 1).

3. Die aktuelle Lehrplandiskussion

In der zweiten Hälfte der achtziger Jahre blickt auch die Mittelschule auf drei Jahrzehnte "Dritte Welt im Unterricht" zurück. Die Ergebnisse prägen die heutige Lehrplandiskussion:

- Die Diskussion und die Auseinandersetzung sind ideologisch belastet, was wiederum den Unterricht nicht gerade erleichtert.
- Die allgemeine Ratlosigkeit im gesellschaftlichen Umfeld erschwert den lernzielorientierten Unterricht. Auf welche Ziele und Werte, auf welche Fähigkeiten ist der "Dritte-Welt-Unterricht" heute auszurichten?

Wenn die Lehrer, Fachdidaktiker und Fachwissenschaftler nicht mehr in der Lage sind, Unterrichtsstoffe didaktisch zu strukturieren und zu begründen, läßt die Antwort der Schulbehörden meist nicht lange auf sich warten: So wurde im gymnasialen Lehrplan von Baden-Württemberg 1984 im Grundkurs Geographie die Behandlung der Probleme der Dritten Welt von 30 auf 14 Lektionen zusammengestrichen (nach BÜHN 1985, S. 4). Ähnliche Tendenzen könnten schon bald in einigen Schweizer Kantonen beobachtet werden.

Genauere Lernzielvorstellungen sind gerade in diesem Stoffgebiet notwendig und werden über die Zukunft der Dritten Welt im Geographieunterricht wesentlich mitentscheiden. Eine Zusammenstellung aktueller Argumente in einem Lernzielkatalog (Abb. 2) soll den Geographielehrer in seinen Bemühungen, seine Verantwortung wahrzunehmen, unterstützen.

3.1 Lernziele

Lernziele legitimieren den Unterricht, begründen aber auch Curriculum und Stoffauswahl.

Der Unterricht auf der Sekundarstufe II hat sich dem übergeordneten Bildungsauftrag des betreffenden Schultyps und dem allgemeinen Bildungsziel des betreffenden Faches unterzuordnen.

Daß die Dritte Welt Unterrichtsgegenstand mit allgemeinbildendem Charakter ist, sich also in den übergeordneten Bildungszielen verankert findet, wurde in der Einleitung dargelegt. Die Geographie definiert ihren fachlichen Auftrag, sich mit den Natur- und Kulturlandschaften der Erde zu befassen mit dem Ziel, räumliche Systeme und Prozesse zu erklären. Da die Geographie definitionsgemäß das einzige Maturitätsfach ist, in dem räumliches Denken Vorrang hat, kann als übergeordnetes Bildungsziel zusammengefaßt das Erlangen der "Raumverhaltenskompetenz" (KÖCK 1980, S. 25) genannt werden. Damit läßt sich begründen, daß die Dritte Welt Unterrichtsgegenstand

Abb. 2: Stichwort - Katalog "Lernziele Dritte Welt".

- Kenntnisse: - Merkmale der Entwicklungsländer.
- Indikatoren der Unterentwicklung.
- Entwicklungstheorien und -modelle.
- Zielvorstellungen der Entwicklungspolitik.
- Natur- und kulturgeographische Vielfalt der Dritten Welt.
- Fertigkeiten: - Problembezogener Einsatz vielfältiger geographischer Arbeitsmittel und Arbeitsmethoden.
- Ethische Dimension: - Bewusstwerden eigener Werte.
- Kenntnis und Verständnis anderer Wertsysteme.
- Fähigkeit zur wertenden Stellungnahme (Werterziehung).
- Einstellung: - Persönliche Betroffenheit.
- Humanitäre, partnerschaftliche, solidarische Haltung.
- Erkennen und Ueberwinden ethnozentrischer Denkmuster.
- Entwicklungspolitische Mündigkeit.
- Aktivitäten: - Kritisches Konsumverhalten.
- Engagement, Aktionen.
- Aufklärungsarbeit.

der Geographie auf der Sekundarstufe II nicht nur sein kann, sondern sein muß.

Wie lassen sich nun Lernzielformulierungen bezüglich der Dritten Welt konkret fassen?

Der folgende Stichwortkatalog (Abb. 2) entstand aus der Durchsicht neuerer Unterrichtseinheiten und unterrichtsbegleitender Fachliteratur, aber auch aus Diskussionen mit Kollegen.

Nicht allein die kognitiven Ziele des herkömmlichen Unterrichts müssen heute überprüft werden; auch die emotionale und methodische Seite haben sich neuen Erkenntnissen und Folgerungen zu stellen (z. B. FORUM "SCHULE FÜR EINE WELT" 1985, S. 38).

Es fällt auf, daß heute die affektive und die ethische Dimension besonders hervorgehoben werden: Die persönliche Betroffenheit sei über die Angst vor einem Nord-Süd-Konflikt oder über die Einsicht in die Ressourcenabhängigkeit von der Dritten Welt zu erreichen, wird etwa auf der affektiven Ebene argumentiert (z. B. BÜHN 1985, S. 2). Dieser ethnozentrische Begründungsansatz wäre durchaus auch eine Diskussion wert.

Die ethische Dimension ergibt sich aus der Tatsache, daß Unterentwicklung Menschen betrifft, aber auch eine von Menschen geschaffene Situation darstellt. Da im Bereich der Werterziehung noch wenig Materialien für den Geographieunterricht geschaffen wurden, darf man gespannt sein, was hier die Zukunft bringt. Insbesondere der theoretische Ansatz von BÖHN (1986) liefert eine gute Grundlage für zukünftige praxisorientierte Arbeiten im Bereich 'Raumwirksamkeit von Wertvorstellungen'.

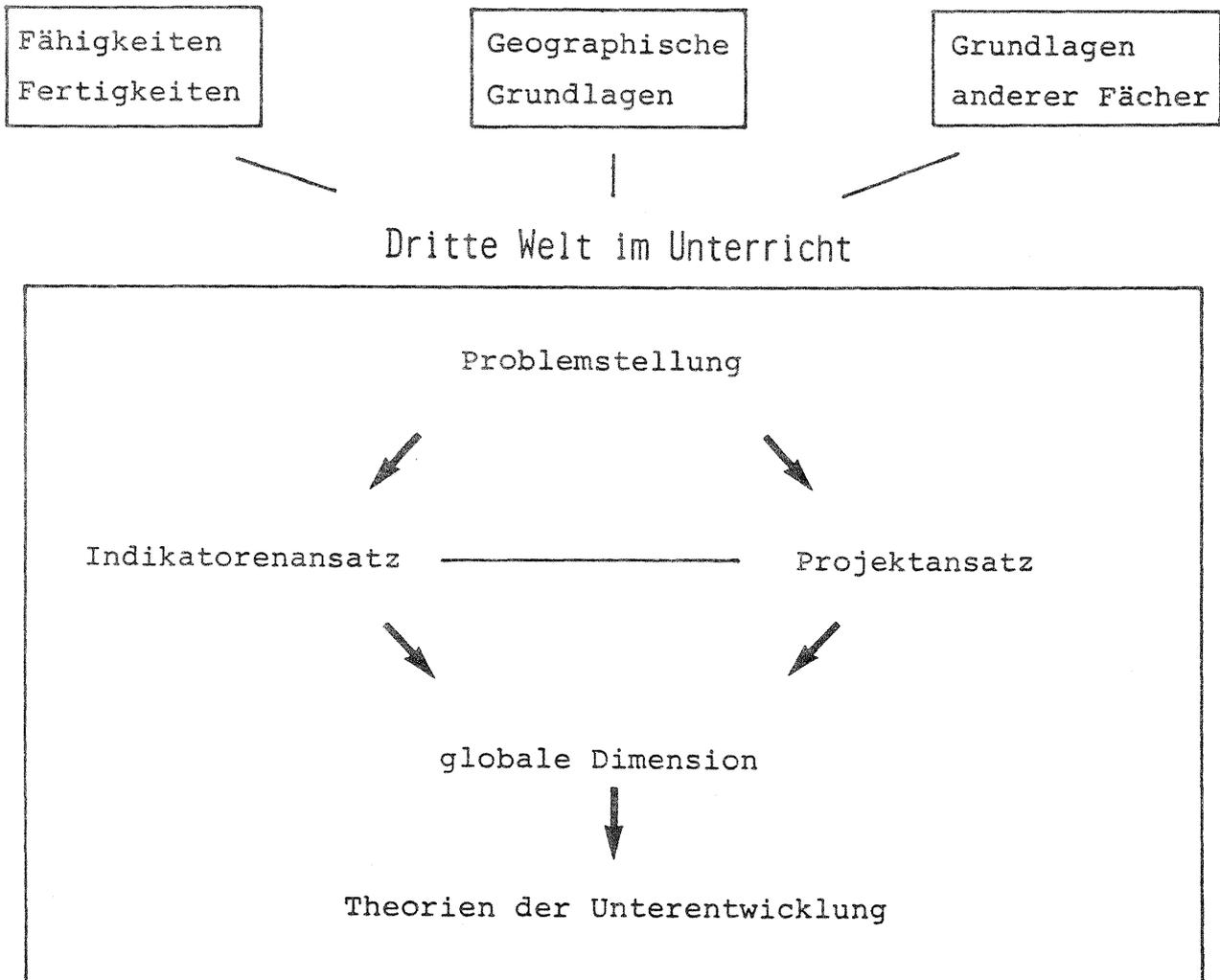
3.2 Die Curriculumsdiskussion

Die außerordentliche Komplexität des Lernfeldes Dritte Welt - thematisch vielschichtig und regional vielgestaltig - stellt hohe Ansprüche an den Geographielehrer. Das Lernfeld Dritte Welt ist nicht nur fachlich, sondern auch didaktisch anspruchsvoll. Dem sorgfältig durchdachten Unterrichtsaufbau kommt eine große Bedeutung zu, soll ein tiefergehender Lerneffekt erreicht werden.

Es wurde bereits festgestellt: Entwicklungsprobleme sind mittlerweile auch Unterrichtsgegenstand auf unteren Schulstufen. Das Prinzip "Vom Nahen zum Fernen", das früher die Dritte Welt notwendigerweise der gymnasialen Oberstufe zuordnete, wurde auf der Unterstufe durch andere Strukturierungsprinzipien, wie etwa das Spiralprinzip oder das Lichtkegelmodell, überlagert. Die herkömmlichen Strukturierungsansätze müssen daher auch im Geographieunterricht der Sekundarstufe II neu überdacht werden.

Dritte-Welt-Themen erfreuen sich bei vielen Geographielehrern einer gewissen Beliebtheit. In der Meinung, junge Menschen zwischen zehn und zwanzig seien sozialen Problemen gegenüber grundsätzlich aufgeschlossen, sehen sie eine durchaus positive Motivationslage allein schon durch das Thema gegeben. Positive Erfahrungen seien ihnen durchaus gegönnt, weitere gewünscht. Doch lassen wir uns nicht täuschen: In den letzten Jahren begegnete der Lehrer bei Schülern auf der Sekundarstufe II öfter einer gewissen Verdrossenheit beim Einstieg in die Entwicklungsproblematik. Sie wurzelt letztlich im Spiral-Curriculum. Wie bei Umweltthemen (Waldsterben etc.) wird der Schüler in mehreren Fächern mehrmals z. B. mit dem Assuan-Staudamm konfrontiert. Und nun soll das auch noch im Geographieunterricht an der gymnasialen Oberstufe abgehandelt werden:

Abb. 3: Unterrichts - Strukturskizze "Dritte Welt im Geographieunterricht", Sekundarstufe II.



"Was? Schon wieder?" ist die begreifliche Reaktion.

Die fachdidaktische Forschung bietet hier ein Strukturierungsprinzip an, über das es sich lohnt, auch im Geographieunterricht wieder einmal nachzudenken: die sog. Komplexitätsstufung, die Neuentdeckung des alten Prinzips "vom Einfachen zum Schwierigen". Gekoppelt werden muß die zunehmende Komplexität in der Geographie mit der Entwicklung des Denkens, insbesondere des räumlichen Denkens.

Der Unterricht auf der Sekundarstufe I bewegt sich weitgehend im Bereich des kausalen Denkens: Die lineare Verknüpfung von Ursache und Wirkung wird diskutiert und problembezogen geschult. Meist wird induktiv vorgegangen: Erlebnisschilderungen, Einzelbeispiele und Fallstudien liefern Ergebnisse, die verallgemeinert werden.

Die nächsthöhere Stufe, Wechselwirkungen zu untersuchen, Systemvernetzungen und Modelle herzuleiten und Theorien abzuleiten, setzt einen höheren Abstraktionsgrad voraus. Solche Denkleistungen gehören weitgehend auf die Sekundarstufe II. Werden Wechselwirkungen durch die Einführung der Zeit noch dynamisiert, ist beim Schüler die Einsicht möglich, daß Unterentwicklung nicht nur Zustand, sondern auch Prozeß ist. Dadurch kann jene qualitative Tiefe erreicht werden, auf der sich ein Dritte-Welt-Thema durchaus mittelschulgerecht, spannend und erneut aufschlußreich unterrichten läßt.

SCHMIDT-WULFFEN (z. B. 1985 und 1988 d) plädiert seit Jahren mit dem Argument, der Raum verbaue dem Schüler die Sicht auf den Menschen (SCHMIDT-WULFFEN 1982, S. 497) für einen sozialgeographischen Ansatz und belegt dies mit Unterrichtsentwürfen (etwa in SCHMIDT-WULFFEN 1985 und 1988 c).

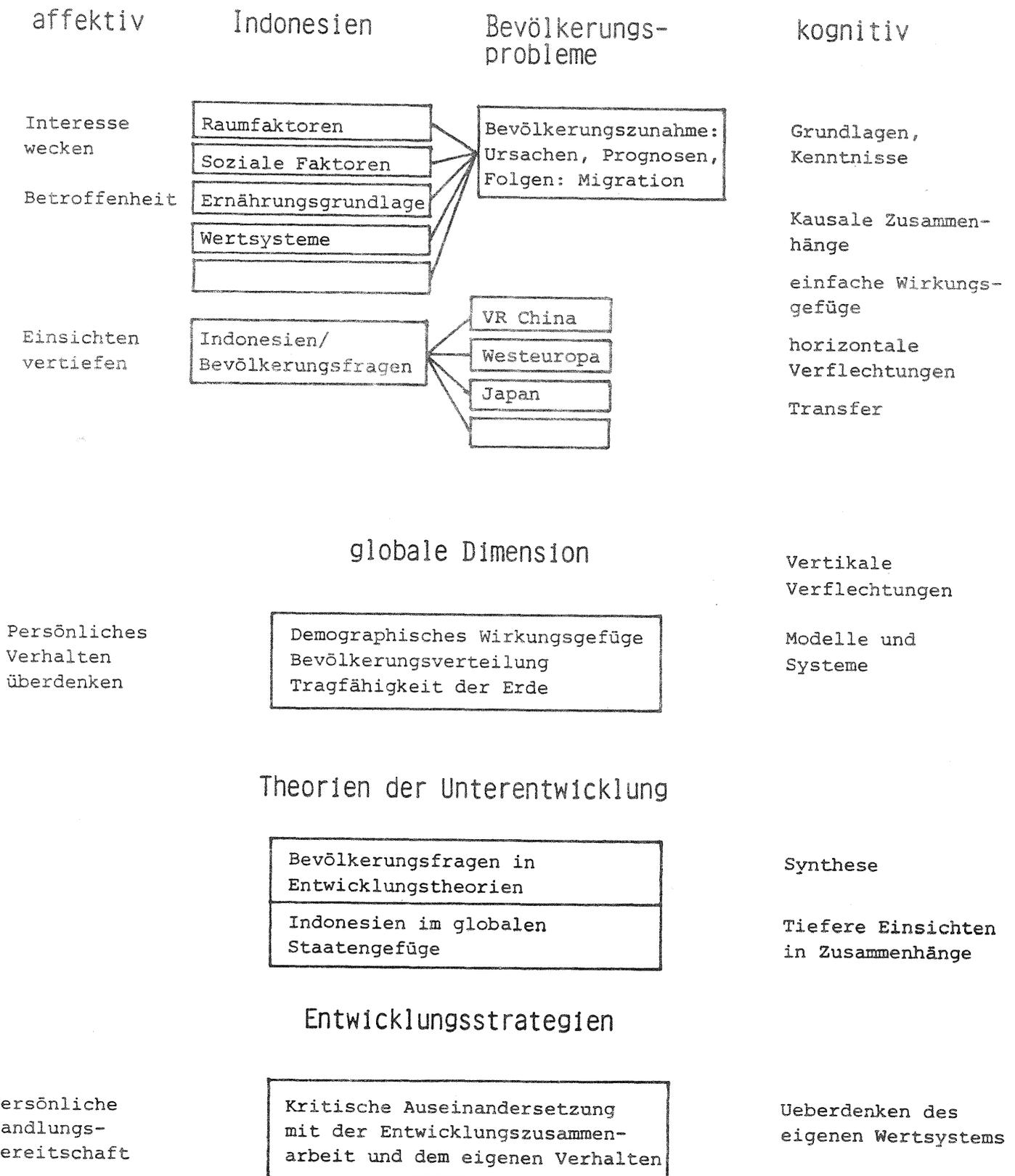
Andererseits arbeitet das Geographische Institut der Universität Bern praxisorientiert in verschiedenen Staaten der Dritten Welt (Kenya, Äthiopien, Nepal). Die raumbezogenen Forschungsergebnisse werden in konkrete Projekte umgesetzt und mit Hilfe regionaler Institutionen und der ortsansässigen Bevölkerung Verbesserungen eingeleitet. Als eindrucksvolles Beispiel sei die Bodenkonservierungsanleitung für Äthiopien von H. Hurni (HURNI 1986), herausgegeben in Englisch und Amharisch, erwähnt. Die Ergebnisse solcher raum- und umweltorientierter Forschungsansätze (zusammengefaßt in MESSERLI 1987) finden heute auch Eingang im Schulunterricht.

Beide Ansätze können sich allerdings einer Curriculum-Kontroverse kaum entziehen: Sollen einzelne Entwicklungsindikatoren weltweit bearbeitet werden (Indikatorenansatz), oder sollen an regionalgeographischen Beispielen typische Indikatoren der Unterentwicklung in ihren Wechselwirkungen dargestellt werden (Projektansatz)? Ist der deduktive oder der induktive Weg zu wählen?

Meist wird der Geographielehrer in der Unterrichtspraxis beide Ansätze miteinander verknüpfen (vgl. Abb. 3).

Ein Beispiel mag dies verdeutlichen (vgl. auch Abb. 4): Die Bearbeitung der Transmigration in Indonesien setzt voraus: Grundkenntnisse in der Demographie, Wirtschafts- und Sozialgeographie, Bodenkunde der Tropen und der historischen Grundlagen, um nur einige zu nennen. Verschiedenste Indikatoren werden unter dem Thema "Transmigration in Indonesien" verknüpft und dabei auch gleichzeitig neue Erkenntnisse bezüglich der Indikatoren und deren Vernetzung gewonnen. Für den weiteren Unter-

Abb. 4: Unterrichtskonzept am Beispiel
 "Bevölkerungsprobleme Indonesiens".



richtsverlauf stellt sich nun die Frage, wie es um die Transfermöglichkeiten bestellt ist. Bezüglich der Transmigration läßt sich etwa folgendes übertragen:

- Begriff Migration als Prozeß.
- Wer und/oder was löst diesen Prozeß aus? (Fragenkatalog)
- Katalog der Diskussionspunkte.
- Arbeitsmethoden.

Die Erweiterung der Arbeit auf die globale Dimension kann etwa unter folgenden Gesichtspunkten vorgenommen werden:

- Tragfähigkeit der Erde, v. a. der Tropen.
- Weltweite Migrationsbewegungen.
- Welthandel.
- Entwicklungshilfe.
- Klimaveränderungen.

Werden diese Themen unter globalen Gesichtspunkten bearbeitet, drängen sich Diskussionen über Wechselwirkungen räumlicher und thematischer Art auf, die zu Entwicklungstheorien und Strategiemodellen weitergeführt werden können. Die in MENSCH UND RAUM (1987, S. 166 - 169) vorgeschlagenen Modelle sind dafür gut geeignet. Einzelereignisse wie Bevölkerungsfragen Indonesiens werden damit in ihrer globalen Verflechtung besser verständlich, zeigen aber auch, daß sie in einem bestimmten gesellschaftlichen und räumlichen Rahmen einzigartig sind.

3.3 Inhaltliche Schwerpunkte

Für verschiedene Autoren (u. a. SCHMIDT-WULFFEN 1988 a, b, d) verschafft nur ein handlungs- und erfahrungsorientierter Unterricht den Schülern echten Zugang zur Dritten Welt. Einerseits versuchen sie, von der Erfahrungsebene der Schüler auszugehen, und andererseits den Unterricht in einem echten Aktionsrahmen zu verankern. Für die Sekundarstufe II entwarf SCHMIDT-WULFFEN (1988 c) am Beispiel der Müllsammler von Kairo einen Unterrichtsentwurf, der die oben erwähnten Postulate erfüllen soll. Um den Schülern eine Originalbegegnung zu ermöglichen, sieht er eine Studienfahrt nach Kairo vor. Exkursionen in die Dritte Welt dürften allerdings auch in Zukunft an Mittelschulen eher die Ausnahme bleiben. Somit fällt aber auch der Zugang über die Originalbegegnung meist weg.

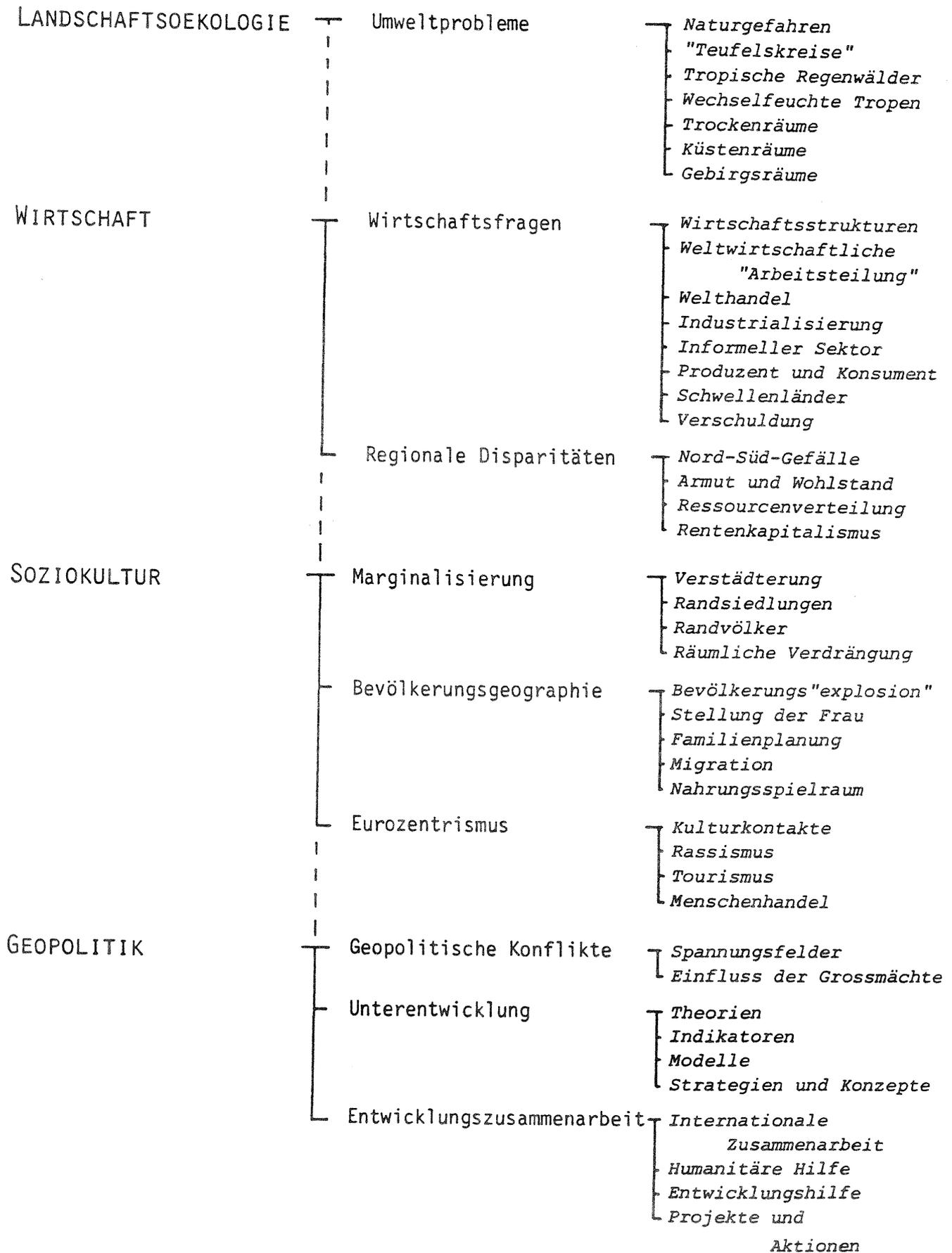
Die starke Gewichtung des kognitiven Lernbereiches an der gymnasialen Oberstufe scheint zusätzlich den Zugang zur Thematik zu erschweren. Analysierendes Denken erfordert die Fähigkeit höherer Abstraktion. Stehen aber Modelle der Wirklichkeit, v. a. der sozialen Wirklichkeit, im Wege? Sind es nicht gerade tiefere Einblicke in Strukturen und Zusammenhänge, die Distanzen überwinden und dem Lernenden helfen, sich selbst als Teil eines weltweiten sozioökonomischen Gefüges zu begreifen? Doch damit ist wiederum die Erfahrungsebene angesprochen.

Der Zugang zur Dritten Welt läßt verschiedene thematische Einstiege zu. Es wird nun versucht, in einem Themenkatalog einige Inhalte zu nennen (Abb. 5). Dabei wird vorausgesetzt, daß auf der Unterstufe bereits die räumlichen Grundlagen und in wichtigen thematischen Bereichen Grundbegriffe erarbeitet wurden. Der Stufung der Lernbereiche wird der Entwurf der Richtlinien für die Oberstufe des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen 1980 zugrunde gelegt (übernommen aus SANDER o. J., S. 5 f).

4. Ausblicke

Dritte-Welt-Themen auf der Sekundarstufe II verlangen heute eine lernzielorientierte Begründung. Vermehrt muß sich die Geographie der Bemerkung stellen, es wären doch in der Schweiz, im Nahraum, noch genügend

Abb. 5: Themenbereiche, über die auf der Sekundarstufe II der Zugang zur Dritten Welt gefunden werden kann.



unterrichtsrelevante Raum-Probleme zu lösen.

Die Anliegen der Maturitätsanerkennungsverordnung, weltoffenes Denken sei zu schulen und die euro- und egozentrische Weltsicht abzubauen, sind immer noch richtungsweisend. Gerade die Geographie hat sich auf diese Bildungsziele zu besinnen, denn kaum ein anderes Fach ist in der Lage, die Inhalte auf diese Zielansprüche auszurichten.

Unsere Gesellschaft wird in Zukunft noch mehr durch die Stichworte Freizeit - Mobilität - Information geprägt werden. Die jetzige Flüchtlingsdiskussion zeigt, daß weite Teile der Bevölkerung trotz Informationsüberflutung (Kabel- und Satellitenfernsehen) und erhöhter Mobilität (Ferien in der Dritten Welt) überfordert sind. Der Anspruch, weltoffenes Denken sei zu fördern, kann unter dem Gesichtspunkt vermehrter Reisetätigkeit kaum fallengelassen werden. Ganz im Gegenteil!

Mehr und mehr werden auch in Zukunft ökologische Fragestellungen in die Dritte-Welt-Arbeit im Unterricht eingreifen. Räumlich orientierte Themen werden wichtiger werden. Der Schwerpunkt der Arbeit mit Entwicklungsproblemen wird sich wieder mehr auf die räumliche, geographische (im engeren Sinne) Ebene verlagern. Raumkenntnisse im weiteren Sinne sind wieder gefragt. Die Herausforderung an den Geographielehrer lautet für die nächsten Jahre: Ökologische Fragestellungen exemplarisch an Raumbeispielen zu erarbeiten.

An dieser Stelle müssen sich die geographischen Forschungsstätten an den Hochschulen ihrer Verantwortung gegenüber der Schulgeographie bewußt werden. Zwar wurde erkannt, daß Forschungstätigkeit auch Öffentlichkeitsarbeit miteinschließt. Meist in Zusammenarbeit mit der Direktion für Entwicklungszusammenarbeit und humanitäre Hilfe (DEH), der Staatsstelle für Entwicklungszusammenarbeit, wird die Öffentlichkeit über die Forschungstätigkeit in der Dritten Welt informiert. Die Geographischen Gesellschaften leisten in diesem Bereich zusätzlich gute Arbeit. Lehrer erwarten nun von den Geographischen Instituten das Bereitstellen von Ergebnissen. Mit BICHSEL/KUNZ (1982) und STUCKI (1984) leistete das Geographische Institut der Universität Bern einen ersten Beitrag, Themen der Dritten Welt für die Sekundarstufe II zu bearbeiten und zu veröffentlichen. Weitere Anregungen für die Umsetzung im Unterricht können die Fachdidaktik und die Weiterbildungskurse vermitteln. Weitere Anstrengungen zur Zusammenarbeit Universität - Mittelschule sind notwendig. Nur so lassen sich dritte-welt-orientierter Unterricht und geographische Unterrichtsqualität miteinander verbinden.

Andererseits gründet in der Einsicht, daß die Menschheit eine einzige Lebens- und Schicksalgemeinschaft (Internationaler Handel, Migration, Verschuldung, Ressourcen etc.) bildet, die globale Betrachtungsweise, aus der sich auch die Schweiz nicht ausklammern kann. Die Lage der Dritten Welt im Rahmen der weltweiten Staatengemeinschaft wird deshalb auch auf der Unterrichtsebene zur geopolitischen Aufgabe, die die persönliche Betroffenheit miteinschließt.

Literatur

BARKE, M./O'HARE, G. (1984): The Third World: Diversity, Change and Interdependence. - Edinburgh.

BICHSEL, U./KUNZ, R. (1982): Indien. Entwicklungsland zwischen Tradition und Fortschritt. - Frankfurt.

- BÖHN, D. (1986): Raumwirksamkeit von Wertvorstellungen als Erklärungsansatz im Erdkundeunterricht. - In: KÖCK, H. (Hrsg.): Theoriegeleiteter Geographieunterricht (= Geographiedidaktische Forschungen 15). - Lüneburg, S. 133 - 142.
- BÜHN, K. (1985): Gedanken zur schulischen Umsetzung der Entwicklungsproblematik in S II. - In: Geographie und Schule 38, S. 1 - 8.
- ENGELHARD, K. (1978): Entwicklungsländerprobleme im Geographieunterricht der Sekundarstufe I und II. Eine Einleitung. - In: Beiheft zur Geographischen Rundschau 8, S. 98 ff.
- FORUM "SCHULE FÜR EINE WELT" (1985): Lernziele für eine Welt. - Zürich. (Komitee für UNICEF).
- GERSTER, R. (1987): Aus Fehlern lernen? Die Schweiz und die Dritte Welt. - Zürich.
- HAUBRICH, H. (1984): Geographische Erziehung für die Welt von morgen. - In: Geographische Rundschau 36, S. 520 - 526.
- HENNINGS, W./RHODE-JÜCHTEN, T. (1988): Bankrott der Entwicklungspolitik: Entstaatlichung als Ausweg aus dem Dilemma? - In: Praxis Geographie 18, Heft 3, S. 22 - 26.
- HURNI, H.: Guidelines für Development Agents on Soil Conservation in Ethiopia. (Hrsg.: Community Forests and Soil Conservation Development Department, Ministry of Agriculture, Ethiopia.)
- KLAFKI, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. - Weinheim.
- KÖCK, H. (1980): Theorie des zielorientierten Geographieunterrichts. - Köln.
- KÖCK, H. (Hrsg. 1986): Handbuch des Geographie-Unterrichts. Bd. 1 - Köln. (hier S. 171 - 176)
- KROSS, E. (1982): Entwicklungsländer und Entwicklungsprobleme im Geographieunterricht - Versuch einer Positionsbestimmung. - In: Geographie im Unterricht 7, S. 209 - 217.
- KOMMISSION GYMNASIUM - UNIVERSITÄT: 10 Thesen zum heutigen Zweckartikel der MAV. - In: Gymnasium Helveticum 2/1985, S. 58 - 67.
- KREMER, W. (1984): Entwicklungsländer, Entwicklungshilfe, Entwicklungspolitik. - Frankfurt/M.
- MENSCH UND RAUM (1987): Seydlitz, Gymnasiale Oberstufe. - Berlin.
- MESSERLI, B. u. a. (1987): Umweltprobleme und Entwicklungszusammenarbeit. Geographica Bernensia P 16 - Bern.
- NUSCHELER, F. (1985): Lern- und Arbeitsbuch Entwicklungspolitik. - Bonn.
- SÄNDER, H. J. (o. J.): Bevölkerungsgeographie. Materialien zur Geographie. Sekundarstufe II. - Frankfurt M.
- SCHMIDT-WULFFEN, W. (1982): Unterentwicklung/Dritte Welt. - In: Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. - Stuttgart, S. 494 - 502.
- SCHMIDT-WULFFEN, W. (1985): Dürre- und Hungerkatastrophen im Sahel: Gesellschaft und Natur. (= Urbs et Regio 37) - Kassel.
- SCHMIDT-WULFFEN, W. (1988 a): Die "Dritte Welt" im Geographieunterricht: Zukunftsperspektiven. - In: Praxis Geographie 18, Heft 7/8, S. 38 - 41.

- SCHMIDT-WULFFEN, W. (1988 b): Entwicklungsprobleme und handlungsorientierter Unterricht. - In: Praxis Geographie 18, Heft 3, S. 6 - 9.
- SCHMIDT-WULFFEN, W. (1988 c): Müll: Abfall oder Existenzgrundlagen, - In: Praxis Geographie 18, Heft 3, S. 36 - 41.
- SCHMIDT-WULFFEN, W. (1988 d): Prinzipien entwicklungspolitischen (Geographie-)Unterrichts: 10 Thesen. - In: GW-Unterricht Nr. 31. - Wien, S. 12 - 21.
- DER SCHWEIZERISCHER BUNDESRAT: Verordnung über die Anerkennung von Maturitätsausweisen (Maturitätsanerkennungsverordnung - MAV). 1968. Fassung vom 1.4.1988.
- STUCKI, A. (1984): Vulkan Dritte Welt. 150 Millionen Indonesier blicken in die Zukunft. Unterrichtseinheit für die Sekundarstufe II. Geographica Bernensia S. 10. - Bern.