



Zwischen Solidarität und geographischem Lernfeld: Schulpartnerschaften mit der Dritten Welt

Herbert Wagner

Zitieren dieses Artikels:

Wagner, H. (1988). Zwischen Solidarität und geographischem Lernfeld: Schulpartnerschaften mit der Dritten Welt. *Geographie und ihre Didaktik*, 16(1), S. 15-22. doi 10.60511/zgd.v16i1.409

Quote this article:

Wagner, H. (1988). Zwischen Solidarität und geographischem Lernfeld: Schulpartnerschaften mit der Dritten Welt. *Geographie und ihre Didaktik*, 16(1), pp. 15-22. doi 10.60511/zgd.v16i1.409

Zwischen Solidarität und geographischem Lernfeld: Schulpartnerschaften mit der Dritten Welt

von HERBERT WAGNER (Bad Bentheim)

1. Vorbemerkungen

In Nordrhein-Westfalen und Hessen gibt es einen Arbeitskreis 19 deutscher Schulen, der in Mocambique ein entwicklungspolitisches Basisprojekt unterstützt. Mit Hilfe des Arbeitskreises ist 'mitten im Busch' ein Schulzentrum für afrikanische Kriegswaisen errichtet worden. Der Lernbereich Dritte Welt gehört an den Schulen dieses Arbeitskreises zu einer festen unterrichtlichen Institution (vgl. PFEIFFER 1985).

In Rheinland-Pfalz geht ein ehemaliger Staatssekretär nach seiner Pensionierung als Entwicklungshelfer der Welthungerhilfe nach Ruanda. Über 100 Schul- und Hochschulpartnerschaften zwischen rheinland-pfälzischen Bildungsinstitutionen und ihren ruandischen Partnern hat er mitinitiiert (vgl. MOHR, in WDR II v. 13.06.86). Es gibt eindrucksvolle Beispiele dafür, in welcher Weise die verschiedensten Schulformen in Ruanda Entwicklungshilfe geleistet haben (vgl. MINISTERIUM... des Innern 1986).

In Niedersachsen gelingt es einem Geographielehrer, mit Hilfe des Niedersächsischen Landesinstituts für Lehrerbildung ein vielbeachtetes "Forum Dritte Welt" als Fortbildungsveranstaltung durchzuführen und so den Lernbereich Dritte Welt fester im (Geographie-) Unterricht zu verankern. Für mehr als 150 niedersächsische Schulen, die Partnerschaftsbeziehungen zu Bildungsinstitutionen in der Dritten Welt unterhalten, bedeutet dieses Forum eine Möglichkeit zur gemeinsamen Diskussion und Kooperation (vgl. FRIEDRICH-VERLAG... 1985; Niedersächsisches Landesinstitut... 1985).

Während des 20. Deutschen Schulgeographentages in Braunschweig (20.-25.05.86) fand eine Podiumsdiskussion vor Geographielehrern über "Schulpartnerschaften mit der Dritten Welt" statt. Die anwesenden Kollegen/-innen bekundeten vor dem Hintergrund der Referate und Diskussionsbeiträge lebhaftes Interesse an der Realisierung von Schulpartnerschaften und

wollen zukünftig den Lernbereich Dritte Welt in ihrem Geographieunterricht stärker berücksichtigen.

Woher kommt dieses (zunehmende) Bedürfnis von Lehrkräften, direkt den Kontakt zu Partnern in Entwicklungsländern zu suchen und arbeitsaufwendige Schulpartnerschaftsprojekte einzugehen? Sind die bisherigen vielfältigen Formen der Entwicklungshilfe staatlicher, kirchlicher oder privater Institutionen nicht ausreichend? Eine Erklärung für die Bereitschaft zu Engagement in der Dritte Welt-Arbeit kann nicht gegeben werden; jedoch scheint auffällig, daß von der Einschaltung von Entwicklungshilfeorganisationen abgegangen wird. Durch das Engagement für ein bestimmtes Projekt bleiben die Partner nicht mehr anonym, und dies erscheint für die Arbeit in der Schule als durchschlagende motivationale Grundbedingung des Unterrichtserfolges.

2. Die Dritte Welt-Problematik ist als Lehrstoff in Geographiecurricula verankert - aber auch im Unterricht etabliert?

Schon immer beschäftigen sich Geographen mit fremden Ländern, von denen etliche zur Ländergruppe der Dritten und Vierten Welt zählen. Geographische Forschungsreisende trugen in der Anfangszeit des Geographieunterrichts erheblich mit dazu bei, heimische Vorstellungen über 'Land und Leute' sowie über 'Exoten' zu vermitteln. Den sporadisch abgegebenen und subjektiv gefärbten Forschungsreiseberichten folgte eine systematischere Erfassung dessen, was 'draußen in der Welt' vorfindbar war. Besonders zu Zeiten, als das deutsche Kaiserreich Kolonialmacht wurde/war, erlebte die 'Koloniale Geographie' ihre Blüte. Dabei stand die 'Handelsgeographie' im Vordergrund, deren Prämissen sich eindeutig nach den Interessensphären der deutschen Wirtschaft richteten. Wo es welche Rohstoffe auszubeuten galt, wo welche möglichen Abnehmer deutscher Produkte beheimatet waren und auf welche klimatischen Bedingungen der auswanderungswillige deutsche Landwirt (Farmer) oder der deutsche exportorientierte Kaufmann treffen konnte, sind Beispiele solchen Denkens. In der geographischen Länderkunde erlebte jahrzehntlang die Anwendung dieser systematisierten Topographie ihren Höhepunkt ¹⁾.

Ob gewollt oder ungewollt, bei der Vorstellung exotischer Länder im Geographieunterricht wurden beinahe zwangsläufig 'charakteristische Merkmale' der Bevölkerung als 'dominante Faktoren' herausgegriffen. So ist in einer kritischen Analyse älterer Erdkundebücher (vgl. FOHRBECK/WIESAND/ZAHAR 1971) aufgearbeitet worden, welches "Glück" den von deutschen Kolonisten zur Arbeit erzogenen Afrikanern widerfuhr, als ihre Heimat zu einer "blühenden deutschen Kolonie" entwickelt wurde. Derartige im deutschen Geographieunterricht vermittelte Vorstellungen über fremde Kulturen spiegeln den jeweiligen 'Zeitgeist' wider und haben über Generationen hinweg das Weltbild von den auf Hilfe angewiesenen, unschuldigen und nahezu kindhaften Bewohnern von Entwicklungsländern bei deutschen Schülern/Lehrern geprägt (vgl. MEUELER/SCHADE 1977).

Selbstverständlich gehört, die Lehrpläne sehen es jedenfalls vor, diese Art der Länderkunde heutzutage weitgehend in die disziplinäre 'Mottenkiste'. Auf eine solche Länderkunde, wie überhaupt auf Länderkunde hinzuweisen, erbringt bei fachdidaktisch versierten Geographen ein 'müdes Lächeln'. Länderkunde ist disziplingeschichtliche Vergangenheit, meinen viele Geographielehrer. Selbst Unbeteiligten ist klar, daß die Dritte Welt-Problematik mittlerweile zum festen Bestandteil von Geographiecurricula gehört. Die Frage ist nur: Wird das von den jeweiligen Lehrplankommissionen erarbeitete, niedergeschriebene und zum Teil verpflichtend gemachte

Lehrthema Dritte Welt in der Unterrichtspraxis auch genügend rezipiert und angewendet?

Neben der Frage, wie breit eine Behandlung von Dritte Welt-Themen im Geographieunterricht erfolgen kann bzw. erfolgt, ist die Frage bedeutsam, welche Lehrer sich Dritte Welt-Themen zuwenden. Sicherlich ist der Lehrstoff Dritte Welt nicht allein Domäne der Geographielehrerschaft. Zu fachübergreifend sind die zu vermittelnden Aspekte, so daß Elemente der Dritte Welt-Themen auch in den Curricula anderer Unterrichtsfächer auftauchen. Macht hier die Geographielehrkraft nicht mit, besteht die Gefahr des weniger raumgebunden ausgerichteten Unterrichts. Im Prinzip ergeht es dem Lernfeld Dritte Welt ebenso wie der Sachkunde: Viele Unterrichtsfächer und deren Vertreter halten sich für kompetent; das Lernfeld Dritte Welt wird zum 'Tummelplatz' verschiedener Fachdidaktiken; Konkurrenzen nicht ausgeschlossen.

Bekanntermaßen findet der Geographieunterricht je nach Bundesland, Schulstufe und Schulform mit 1 - 2 Wochenstunden statt. Während für den Gymnasialbereich anzunehmen ist, daß fachkompetente Lehrkräfte Geographie unterrichten, ist dies für den Hauptschulbereich keineswegs selbstverständlich. Sehr oft wird, so ist zu vermuten, das Schulfach Erdkunde dem Stundendeputat des jeweiligen Klassenlehrers zugeordnet. Die Wahrscheinlichkeit, daß dann Geographie/Erdkunde fachfremd unterrichtet (und beurteilt) wird, gilt als hoch²⁾. Es kann folglich nicht ausgeschlossen werden, daß sich die fachfremden Lehrkräfte, sollten sie überhaupt das Lernfeld Dritte Welt unterrichten wollen, stark an den aus der eigenen Schulzeit bekannten Mustern eines traditionellen Länderkundeunterrichts orientieren. Hier spielen fachliche Unsicherheit und sozialisatorische Einflüsse eine sich gegenseitig durchdringende Rolle. Beinahe automatisch gerät dann, wenngleich unbewußt, das Lernfeld Dritte Welt in Konkurrenz zur traditionellen Länderkunde.

3. Wenn Fachwissen allein nicht ausreicht...

Wer sich als Geographielehrkraft mit dem Lernfeld Dritte Welt auseinandersetzt und dieses Lernfeld zum Unterrichtsgegenstand für seine Schüler erhebt, kann bei vorhandenem mitmenschlichen Empfinden nicht an der Emotionalität als Eingangsgröße für den Unterricht vorbeigehen. Etliche der gegebenen Informationen über Armut und Hunger, Kriege und Naturkatastrophen in der Dritten Welt machen, besonders wenn eine genügende visuelle Aufbereitung erfolgt, betroffen. Teilweise werden diese Betroffenheit und ihr (künstliches) Erzeugen bewußt eingesetzt, um Unterrichtsmotivation hervorzurufen. Erfahrung ist, daß sich nicht wenige jugendliche Schüler und Schülerinnen von den Themen und deren Darbietung/Aufbereitung getroffen fühlen und unterrichtliche Mitmachmotivation entwickeln. Die Frage nach den Hilfsmöglichkeiten, nach der Änderung und Abschaffung des Elends, ist unausweichlich. Wenn die Lehrkraft sie nicht zu stellen imstande ist, die Schüler formulieren sie und bringen ihre gesellschaftlichen Vorerfahrungen (z. B. kirchliche Kollekten/Aktionen, medienmäßig werbewirksame Spendenaktionen von Entwicklungshilfeorganisationen) mit in den Geographieunterricht ein.

Allgemeinhin wird der 'Werteverlust' von Politikern beklagt, der sich bei "den Jugendlichen" breitmache. Feststellbar ist jedoch kein 'Werteverlust' an sich, sondern ein massiver 'Wertewandel', eine Hinwendung zu Werten einer nachindustriellen oder postmaterialistischen Gesellschaft. Nachlesbar in den Studien zum SHELL-Symposium (1979) oder in den Berichten der ENQUETE-Kommission des Deutschen Bundestages zum "Jugendprotest"

(1982, 1983), wird deutlich, daß hier ein tiefgreifender gesellschaftlicher Wertewandel Folgen für den schulischen Unterricht, auch für den Geographieunterricht, zeitigt. Die der Lehrkraft heutzutage gegenüberstehende jugendliche Klientel ist eben nicht mehr vergleichbar mit der vor wenigen Jahren. Wo früher möglicherweise Protest und Kritik vorherrschte, regiert heute scheinbar Anpassungsbereitschaft. Die Interpretation aber ist falsch, die diesen 'Wertewandel' lediglich auf den Druck des Arbeitsmarktes zurückführt ("Geißel der Massenarbeitslosigkeit"). Vielmehr besteht dieser 'Wertewandel', womit signalisiert wird, wie egal dem Jugendlichen seine 'Außenwelt Schule' und wie wichtig dem Jugendlichen seine 'Innenwelt/Freizeit/Selbstbestimmung' wird. Geringer geachteten Werten, die mit Selbstkontrolle zu tun haben (z. B. Disziplin, Gehorsam, Leistung, Ordnung, Pflichterfüllung, Fleiß), stehen nach OBERREUTER ³⁾ höher geachtete Werte gegenüber (z.B. Gleichbehandlung, Autonomie, Genuß, Abenteuer, Ausleben emotionaler Bedürfnisse, Kreativität, Spontaneität).

Kann und muß nicht die Schule auf den postmaterialistischen Wertewandel der Jugendlichen reagieren? Sind bisherige Lehr-Ziele wie Sachlichkeit, Wertneutralität bei der Vermittlung des Lehrstoffes Dritte Welt für die Geographielehrkraft überhaupt noch angemessen, und befindet sich ein Teil der Lehrerschaft als 'Leistungselite' dieser Gesellschaft nicht bereits selbst unter den post-adoleszenten Wertewandel-Trägern? Wie immer die Antwort auch aussehen mag, Geographielehrkräfte werden zukünftig nur schwer an den emotionalen Bedürfnissen ihrer Schüler-Klientel vorbeigehen können. Wenn Fachwissen allein nicht ausreicht, um internationale Probleme lösen zu helfen, erscheint es legitim, sich stärker an der (neuen) Emotionalität von Schülern zu orientieren. Und die heißt im Lernfeld Dritte Welt bei jugendlichen Schülern, als Ausgangsgröße und affektives Ziel des Unterrichts zunehmend "Solidarität üben" (vgl. HOFFER/SCHLEY 1982).

4. Zum 'Geographischen' einer Schulpartnerschaft

Das Eingehen einer Schulpartnerschaft mit einer Schule in der Dritten Welt bedeutet zunächst für die deutschen Schüler/Lehrer, einen ständigen Ansprechpartner für Entwicklungsländer-Probleme zu haben. In der Regel sind Informationen über Entwicklungsländer-Probleme medienvermittelt, d.h. sie stammen aus sekundärer Quelle. Bevor die Informationen vermittelt werden, erfolgt zwangsläufig eine Informationsselektion und -strukturierung durch die beteiligten Autoren. Daß dabei mitunter gezielte Versuche unternommen werden, die eigenen Interessen in den Vordergrund zu stellen und überzubewerten, versteht sich fast von selbst. Geht es dann noch darum, eine bestimmte Position auf dem Spendenmarkt zu erobern oder zu halten, sind die medienvermittelten Informationen besonders kritisch auf Einseitigkeit und Monopolisierung zu untersuchen.

Durch die Schulpartnerschaft, die zweckmäßigerweise (wenigstens anfangs) in einem Briefkontakt besteht, werden Informationen über Entwicklungsländer-Probleme konkreter. Zum einen wird die Sekundärinstanz der/des Informationen selektierenden und steuernden (Entwicklungshilfe-) Organisation bzw. Autors ausgeschaltet, eben weil der direkte Kontakt gegeben ist. Zum anderen erlaubt der primär zu nennende Kontakt, Erfahrungen für deutsche Schüler/Lehrer zu sammeln, die den bisher im Geographieunterricht verwendeten Medien (z.B. Diagrammen) das Abstrakte zu nehmen imstande sind. Die mitunter gewollte Personalisation durch den Einbezug biographischer Erlebnisse, im Geographieunterricht zwecks Schülermotivation durch Erzähltexte, Schulfunksequenzen oder filmische Szenen angewendet, bleibt nicht mehr singulär und auf wenige Unterrichtsstunden beschränkt.

Die ausländischen Schulpartner im Entwicklungsland, namhaft gemacht durch Briefe und bildhaft vermittelt durch Fotos, sind kontinuierlich gegenwärtig und bleiben nicht mehr anonym.

Das bedeutet, daß im Geographieunterricht die Handlungsebene stärker Berücksichtigung finden muß. Jetzt sind es nicht mehr irgendwelche Strukturen in irgendwelchen Entwicklungsländern und irgendwelche internationale Verflechtungen/Abhängigkeiten, die für die Entwicklungsländer-Problematik mitverantwortlich gemacht werden. Jetzt ist es zum Beispiel in Brasilien die 'Kleinbauernfamilie von Manolo', mit der die deutschen Schulpartner in Kontakt stehen und die ihr in Subsistenzwirtschaft bewirtschaftetes Stück Land an ausländische Investoren des Großkonzerns XY verkaufen soll und deswegen Repressionen ausgesetzt ist. Dieses Beispiel verdeutlicht, daß das Begreifen von Strukturprozessen in Entwicklungsländern im Geographieunterricht bislang weitgehend auf einem Abstraktionsniveau erfolgte und erfolgen mußte, das letztlich unverbindlich gestaltet wurde und die Kategorie 'soziale Verantwortung' (bewußt) umging (vgl. ASSELMAYER 1986).

Auf der Handlungsebene einer Schulpartnerschaft können internationale/nationale Abhängigkeiten direkt "erfahrbar" gemacht werden, wenn Betroffene mit deutschen Schulpartnern in Kontakt stehen und von ihren Problemen berichten. Für die deutschen Schüler/Lehrer gerät diese Teilhabe an den Problemen zu einer direkten, konkreten Erfahrung mit der Möglichkeit, Teilnahme zu üben. Eben weil unsere Informationen über die Entwicklungs-Problematik medienvermittelt sind, entbehren die Vorstellungen der deutschen Schüler/Lehrer oft eines Realitätsbezuges. Dörfliches Leben in (z.B.) Afrika ist mental nicht nachvollziehbar, und bei der Frage nach der Hilfsmöglichkeit werden Dinge genannt, die wohl Hilfsbedürftigen der abendländischen Kulturkreise zugute kämen, an der Bedürfnislage der Menschen in Entwicklungsländern jedoch völlig vorbeigehen⁴). Direkte Kontakte zu Menschen in Entwicklungsländern ersetzen niemals die persönliche Anschauung 'vor Ort'. Sie bringen aber mehr Realitätsnähe als ein abstrakt bleibender medienvermittelter (Geographie-) Unterricht.

Vor dem Hintergrund einer eingegangenen Schulpartnerschaft ist für den Geographieunterricht an der deutschen Partner-Schule wie auch an der ausländischen Partner-Schule klar, daß eine "Didaktik der Belanglosigkeit", wie es DAUM und SCHMIDT-WULFFEN (1980) formulieren, den Ansprüchen der geänderten Unterrichtspraxis nicht mehr gerecht wird. Selbstverständlich sind weiterhin im Geographieunterricht die Strukturkomponenten der Entwicklungsländerprobleme zu vermitteln. Nur werden die kartographisch dargestellten Verteilungen und ablesbaren Zahlenkolonnen jetzt mit einem konkreten, vorstellbaren und motivierenden Bezug entgegengenommen und bearbeitet. Im Geographieunterricht einer Partnerschaftsschule, soweit dort auf die Dritte Welt-Problematik Bezug genommen wird, muß Entwicklungsländerkunde jetzt intensiver am exemplarischen Muster des Landes der Partnerschule betrieben werden. Daß so etwas möglich ist, beweist in hervorragender Weise das Geographielehrbuch von FRICKE/FÜHRING/KIESER/THAMM (1982).

Zwar sind somit nicht mehr sämtliche Länder eines Kontinentes im Sinne des länderkundlichen Durchgangs relevant. Das konnten sie wegen der Stofffülle schon lange nicht mehr sein. Aber auch das exemplarische Prinzip allein, wenngleich immer noch hochgehalten, kann nicht genügen. Sicherlich können einige international gültige Entwicklungsländerstrukturen am Beispiel des Landes X aufgezeigt werden. Letztlich steht aber das Exempel

für sich selbst. Kulturelle Eigenarten, ethnische Vielfalt und andere politisch-ökonomische Grundvoraussetzungen sind nur wenige Ansatzpunkte, darauf hinzuweisen. Ein Entwicklungsland kann eben nicht stellvertretend für all' die nicht im Geographieunterricht angesprochenen zahlreichen anderen Entwicklungsländer ähnlicher situativer Lage sein. Hier hat das Prinzip 'Individualisierung' Vorrang, indem Gemeinsamkeiten und Unterschiede des einen ausgesuchten Landes zu den anderen immer wieder hervorgehoben werden müssen.

Im Falle der zufällig zustande gekommenen Partnerschaftswahl zu einer Partnerschaftsschule eines Entwicklungslandes mag es sogar sein, daß dieses zufällig gewählte Land die dominanten Faktoren vermissen läßt, die es mit anderen möglichen Partnerländern vergleichbar machen würden. Das gewählte Land oder besser: die gewählte Partnerschaftsschule mit dem Land wären atypisch. Es bestünde die Gefahr, das Geographische einer Schulpartnerschaft vergeblich in den wegen nicht vorhandener Vergleichbarkeit fehlenden Transfereffekten suchen zu müssen. Auf andere Entwicklungsländerbeispiele oder stellvertretend für sie wäre die Situation des gewählten Landes nicht übertragbar. Die - dann allerdings anders als üblich verstandenen - Transfereffekte des Geographischen liegen dann in einer Rückkoppelung zwischen der unterrichtlichen Theorieebene und der schulpartnerschaftlichen Handlungsebene. Geographie wird hier zur angewandten Geographie, wenn die unterrichtliche "Einbeziehung der im Schülerhorizont existierenden Problemsichtweisen gelingt" (vgl. SCHMIDT-WULFFEN, Bd. 2, 1981).

5. Schulpartnerschaften mit der Dritten Welt: Aktion oder Aktionismus?

Des öfteren kommt es vor, daß sich Schulen entschließen, den Erlös einer schulischen Veranstaltung (z.B. Schulfest) der Dritte Welt-Arbeit zufließen zu lassen. Diese einmaligen Hilfsaktionen werden dann schulisch institutionalisiert und regelmäßig durchgeführt, wenn die Schule eine Schulpartnerschaft mit einer Schule eines Entwicklungslandes eingegangen ist. Schulpartnerschaft setzt dann voraus, durch schulische Aktionen Erlöse zu erzielen, die der Partnerschule zugute kommen (vgl. MINISTERIUM... 1986). Es kann dann allerdings nicht Sinn und Zweck einer deutschen Schule sein, zu einer Entwicklungsorganisation en miniature zu werden und damit womöglich in Konkurrenz zu den etablierten Institutionen zu treten. Das Sammeln von Spenden genügt nicht. Deutsche Schulen, die darin ihre Aufgabe innerhalb einer Schulpartnerschaft sehen, verkommen zu einem bloßen Spendensammel- und Förderverein ohne weitergehenden inhaltlichen Tiefgang (vgl. PFEIFFER 1985).

Für den Geographieunterricht ist es zwar wichtig, daß er an einer deutschen Schule vom sog. länderkundlichen Durchgang Abstand nimmt. Dies bedeutet jedoch nicht, auf elementare Teilaspekte des Partnerschaftslandes, vor allem im Bereich Kultur, zu verzichten. Was im 'normalen' Geographieunterricht nicht oder nur am Rande geleistet wird, nämlich die Auseinandersetzung mit der ausländischen Kultur, kann im Geographieunterricht einer deutschen Partnerschule (auch fächerübergreifend) intensiver durchgeführt werden. Es ist durchaus vorstellbar, im Werkunterricht zum Beispiel afrikanische Masken anzufertigen, im Musikunterricht afrikanische Folkloretänze zu üben oder im Biologie-/Physikunterricht zu testen, wie sich an der Partnerschaftsschule 'angepaßte Technologie' (z.B. Biogasanlagen, Sonnenkollektoren/Windkraftanlagen aus Altmaterial) verwirklichen läßt⁵⁾.

Im Geographieunterricht einer deutschen Schule, die eine Schulpartnerschaft eingegangen ist, muß Platz sein für die Bereitschaft, ein gegenseitiges

Lernen zu ermöglichen. D. h. Lernen darf keine Einbahnstraße sein, auch vom Schulpartner kann gelernt werden. Zweckmäßigerweise wird dabei zunächst am Beispiel der deutschen Kolonialgeschichte von den Lehrern und Schülern zu untersuchen sein, inwieweit unser (z.B.) Afrika-Bild geschichtlich bereits vorgeprägt ist und unser Denken, unsere Einstellungsmuster, unser Handeln gegenüber der Dritten Welt bestimmt. Erst wenn die deutsche Kolonialgeschichte, zu der geographische Forschungsreisende ihren Teil beitragen, erfaßt und, bezogen auf heutige Situationen, abgeklärt ist, könnte der Weg zu einem (vorurteilsfreien) Miteinander geebnet werden (vgl. ADICK 1981). Schulische Aktionen, bei denen für den Geographieunterricht besonders die Erarbeitung von Ausstellungen relevant ist, sind sinnvoll. Ein Aktionismus, zeitlich vielleicht kurzatmig, wäre jedoch abzulehnen und gegenüber den Schulpartnern in der Dritten Welt unverantwortlich zu nennen. Schließlich setzt die verfolgte Perspektive, Schulpartnerschaften zwischen Solidarität und geographischem Lernfeld anzusiedeln, Langfristigkeit voraus.

Literatur

- ADICK, C. (1981): Bildung und Kolonialismus in Togo - Eine Studie zu den Entstehungszusammenhängen eines europäisch geprägten Bildungswesens in Afrika am Beispiel Togos. - Weinheim/Basel.
- ASSELMEYER, H. (1986): Möglichkeiten interkultureller Erfahrungen durch Schulpartnerschaften. - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 9, H. 2, S. 8 - 10.
- BERSTECHE, D. (Hrsg., 1985): Education and rural development: issues for planning and research. - Paris.
- CARRON, G./CHAU, T. (Hrsg., 1980): Regional disparities in educational development (Bd. 1: A controversial issue, Bd. 2: Diagnosis and policies for reeducation). - Paris.
- FOHRBECK, K./WIESAND, A./ZAHAR, R. (1971): Heile Welt, Dritte Welt-Medien und politischer Unterricht, Schulbuchanalyse. - Opladen.
- FRIEDRICH-VERLAG/NIEDERSÄCHSISCHER KULTUSMINISTER (Hrsg., 1985): Schulpartnerschaft Dritte Welt (Beispiele Nr. 3). - Seelze.
- FREY, K. (1984): Schulpartnerschaften. Pädagogische und entwicklungspolitische Aufgabe und Möglichkeit. - In: Arbeit und Lernen 6, Nr. 36, S.48 - 50.
- FRICKE, E./FÜHRING, G./KIESER, B./THAMM, F. (1982): Nia-Dia - ein afrikanisches Dorf im Wandel. - Berlin.
- GROBE-OETRINGHAUS, H.-M. (1982): Erziehung zur Apartheid. Geographic und ökonomische, ethnisch-soziale und politische Bedingungen der Bildungssituation von Schwarzen, Mischlingen und Indern in der Republik Südafrika. (= Bad Bentheimer Arbeitsberichte und Studien zur sozialräumlichen Bildungsforschung Bd. 2). - Bad Bentheim.
- HOFFER, W./SCHLEY, G. (Hrsg., 1982): Die Dritte Welt beginnt bei uns. Essays, Interviews und Ergebnisse zur ZDF-Fernsehreihe. - Wuppertal.
- MEUELER, E./SCHADE, F. (Hrsg., 1977): Dritte Welt in den Medien der Schule. Analyse und Konstruktion von Unterrichtsmedien. - Stuttgart u.a.

- MINISTERIUM DES INNERN UND FÜR SPORT RHEINLAND PFALZ (Hrsg., 1986): Drei Jahre Partnerschaft Rheinland-Pfalz/Ruanda 1982 - 1985. Ein Tätigkeitsbericht. - Mainz.
- NIEDERSÄCHSISCHES LANDESINSTITUT FÜR LEHRERFORTBILDUNG, LEHRERWEITERBILDUNG UND UNTERRICHTSFORSCHUNG (Hrsg., 1985): Miteinander - voneinander lernen. Schulpartnerschaft Dritte Welt. (= Handreichung für die Praxis 1/85). - Hildesheim.
- NUSCHELER, F. (1985): Lern- und Arbeitsbuch Entwicklungspolitik. - Bonn.
- PFEIFFER, H. J. (1985): Eine Schule für Mosambik - Ein entwicklungsbezogenes Basisprojekt der Anne-Frank-Schule Lennestadt mit dem Schulzentrum M'konedzi in Mosambik. - In: Publik Forum, Mitteilungen Nr. 5. - Frankfurt/Main.
- RAULS, M. (1979): Schulische Bildung und Unterentwicklung in Paraguay (= Sozialwissenschaftliche Studien zu internationalen Problemen 48). - Saarbrücken/Fort Lauderdale.
- SCHMIDT-WULFFEN, W.-D. (1981): Entwicklung Europas - Unterentwicklung Afrikas. (Bd. 1: Historische und geographische Grundlegung sozialer und räumlicher Disparitäten, Bd. 2: Soziale und räumliche Disparitäten - Die Unterentwicklung Afrikas in 15 Unterrichtsbeispielen.- (Urbs et regio 24/25). - Kassel.
- WENZEL, H. J. (1984): Bildung im Rahmen integrierter ländlicher Entwicklung: - Das Beispiel der Nord-West-Provinz in Sambia. - In: Geographische Zeitschrift 72, S. 48 - 59.
- ZIMBABWE NETZWERK/DRITTE-WELT-HAUS (Hrsg., 1984): Erziehung in Zimbabwe. - Aachen/Bielefeld.

Anmerkungen

- 1) Vgl. zur Paradigmen- und Disziplingeschichte insbesondere die Dissertation von SCHULTZ (1980) über die "deutschsprachige Geographie von 1800 bis 1970".
- 2) vgl. das in Vorbereitung befindliche Forschungsprojekt "Lehrereinsatz, Interessenvertretung und didaktische Innovation" des Verfassers.
- 3) vgl. OBERREUTER, Heinrich, "Wertewandel? Das Verhältnis junger Menschen zu institutionellen Grundwerten" in: Jugendforum 1/86, Kiel 1986.
- 4) Bei einer Befragung von Hauptschülern für ein schulisches Hilfsprogramm (Primary school in Namibia) zählten die deutschen Schüler als wichtige Hilfsgüter (Exportartikel) u.a. auf: Videospiele, Filzstifte, Skate-Boards, Computer, Walk-Mans usw. Woher sollten die der bundesrepublikanischen Konsumwelt ausgesetzten Schüler auch wissen, welche Bedürfnislage in Namibia bestand (z.B. Brunnenbau, Wasser-Tanks, Schulbücher)?
- 5) Beispiele für einen derartigen Unterricht, nicht Vision, sondern praktisch erprobt, finden sich in NIEDERSÄCHSISCHES LANDESINSTITUT... (1985). BERTRAM berichtet in "Geographie in der Schule" (H. 32, S. 6 - 9, Nov. 1986) über "14 Jahre Entwicklungshilfe" einer Schule in Bremen.