pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Schmidt-Wulffen, Wulf

Jugendliche und "Dritte Welt". Bewusstsein, Wissen und Interessen

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 20 (1997) 4, S. 10-14

Quellenangabe/ Reference:
Schmidt-Wulffen, Wulf: Jugendliche und "Dritte Welt". Bewusstsein, Wissen und Interessen - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 20 (1997) 4, S. 10-14 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-63375 - DOI: 10.25656/01:6337

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-63375
https://doi.org/10.25656/01:6337

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

https://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep/profil

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

ZEP

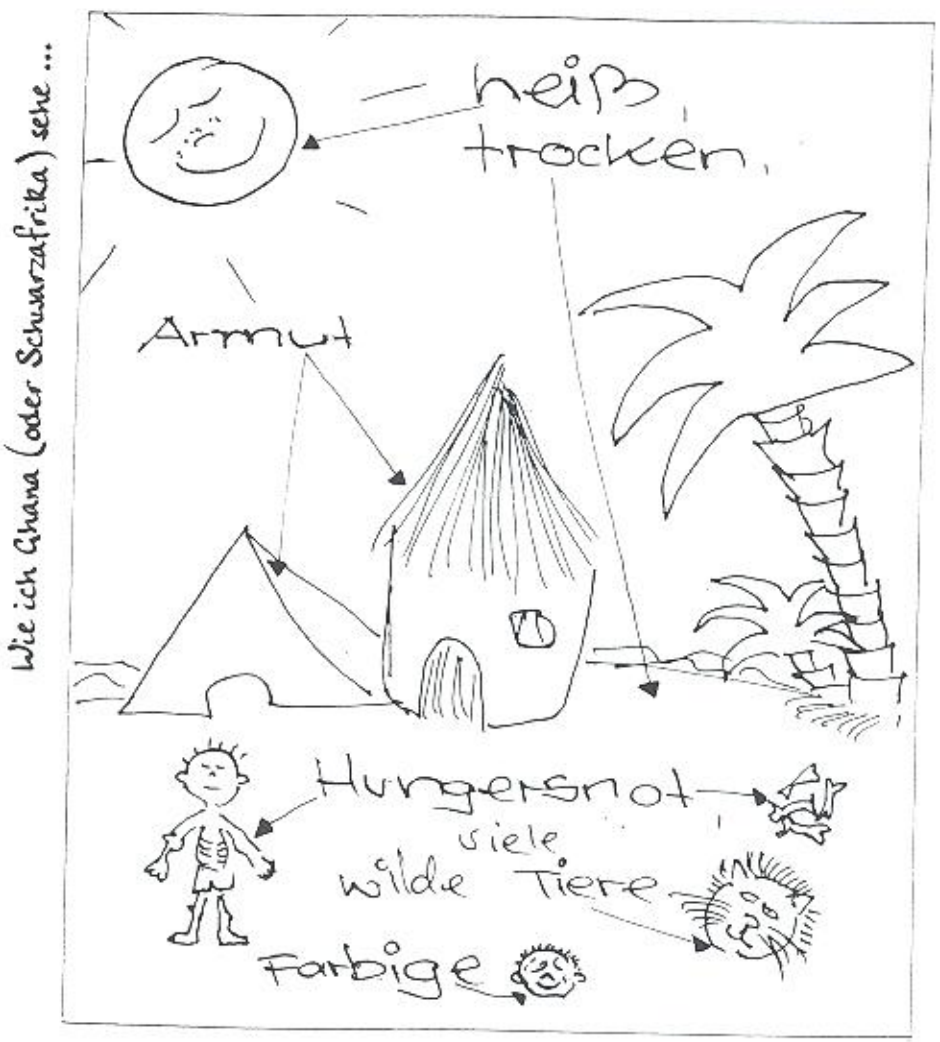
Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

20. Jahrgang · Heft 4 · 1997 · ISSN 1434-4688 D · Preis: 9,50 DM

IKO

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission "Bildungsforschung mit der Dritten Welt"

Fremdheit



Aus dem Inhalt:

- Fremdheitserfahrung in der sozialen Arbeit und Pädagogik
- Globale Zusammenhänge aus der Sicht von Jugendlichen
- Jugendliche und „Dritte Welt"
- Interkulturelles Lernen, Migration und soziale Wahrnehmung

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

20. Jahrgang Dezember 4 1997 ISSN 0175-0488D

Cornelia Giebeler	2	Fremdheitserfahrung als methodisches Verfahren der Kulturanalyse in der sozialen Arbeit und Pädagogik
	8	Die Schweiz, die Entwicklungsländer und globale Zusammenhänge aus der Sicht von Jugendlichen
Wulf Schmidt-Wulffen	10	Jugendliche und „Dritte Welt“: Bewußtsein, Wissen und Interessen
Renate Nestvogel	15	Interkulturelles Lernen, Migration und soziale Wahrnehmung
José P. Castiano	21	Bitte, denkt und handelt nicht ethnisch!
Gerd Conradt	27	Ünäjis: „Love Parade und Edelweiß“
Zeppelin	31	Banaue Dreams
	32	Leserbrief
	33	Rezensionen
Sammelrezension	39	Kinderpornographie und Kinderprostitution
	42	Kurzrezensionen
	46	Unterrichtsmaterialien
	49	Informationen

Impressum: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 20.Jg 1997 Heft 4. **Herausgeber:** Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V.. **Schriftleitung:** Alfred K. Treml **Redaktionsanschrift:** 21521 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. **Redaktions-Geschäftsführung:** Dr. Annette Scheunpflug, Tel. 040/6541-2565 **Technische Redaktion:** Dr. Arno Schöppe, Tel.: 040/6541-2921. **Ständige Mitarbeiter:** Prof. Dr. Hans Bühler, Weingarten; Prof.Dr. Asit Datta, Hannover; Prof.Dr. Hans Gängler, Leipzig; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dr. Ulrich Klemm, Ulm; Prof. Dr. Renate Nestvogel, Essen; Prof.Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Dr. Annette Scheunpflug , Hamburg; Dr. Klaus Seitz , Nellingsheim; Barbara Toepfer, Marburg; Prof.Dr. Alfred K. Treml, Hamburg; **Kolumnen**: Christian Graf-Zumsteg (Schweiz); Barbara Toepfer (ZEPpelin), Dr.Klaus Seitz (Bildungspolitischer Kommentar). **Technische Bearbeitung/EDV**: Sigrid Görgens. **Verantwortlich i.S.d.P:** Der geschäftsführende Herausgeber. **Abbildungen**: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren. **Titelbild:** © Wulf Schmidt-Wulffen. **Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuß für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt.**

Anmerkung: Generische Maskulina und Feminina werden im Text, falls von den Autoren nicht anders vermerkt, dem Sprachgebrauch im Deutschen entsprechend, geschlechtsneutral verwendet.

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:
erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 36,- Einzelheft DM 9,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; Zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688

Wulf Schmidt-Wulffen

Jugendliche und „Dritte Welt“: Bewußtsein, Wissen und Interessen

Zusammenfassung: Unterricht über die „Dritte Welt“ (oder über die „Eine Welt“) erfolgt i.d.R. ohne Kenntnis der Lernbedürfnisse, der subjektiven Fragestellungen und Erwartungen der Adressaten an ein Thema. Statt auf eine empirische Grundlage zurückgreifen zu können sind Lehrerinnen und Lehrer auf ihr Gefühl bzw. auf ihre Erfahrungen angewiesen. Erst recht bleibt die Wirkung stattgefundenen Unterrichts im Dunkeln: Vertieft der Unterricht das Wissen? Werden Vorurteile und Stereotypen gegenüber sozialisationsbedingten Einstellungen verändert, gar abgebaut? Werden Problembewußtsein und Verständnis geschaffen? In welcher Weise sollte Unterricht angelegt oder verändert werden?

Was haben Jugendliche über die „Dritte Welt“ - die ihnen von Medien und Schule als unterentwickelt präsentierte fremde Welt - eigentlich „im Kopf“ - an Vorstellungen und Wissen? Welches Bewußtsein prägt sie? Was ändert sich im Verlaufe der Schulzeit (zwischen 5. und 10. Schuljahr) daran? Haben sie überhaupt ein Interesse an der psychisch fernen Welt, die aber gleichwohl über Informationen (Fernsehen), Waren und zunehmend auch Menschen (Flüchtlinge, Asylbewerber) zugleich schon Teil der eigenen Welt ist?

· Fragen der „Entwicklung“ sind längst fester Bestandteil des Unterrichts der Sekundarstufe I geworden. Zwar ist die Zahl der Themen z.B. im Geographie-Unterricht eher gering, jedoch ist die „Dritte Welt“ ja nicht auf dieses Fach begrenzt. Schüler werden aus unterschiedlichen Blickwinkeln mit der Thematik konfrontiert: aus einer historischen Perspektive in Geschichte, aus politischer Sicht in Politik/Sozialkunde, aus ethischem Blickwinkel in Religion/Werte und Normen. Fraglich ist allerdings, ob die in den Schulen üblichen didaktischen und methodischen Vermittlungsverfahren geeignet sind, ein realistisches Bild von den Lebensbedingungen und Problemen der Menschen und Gesellschaften zu entwerfen.

· Jugendlichen sind heute Informationen in Hülle und Fülle zugänglich - auch solche über die „Dritte Welt“. Bücher und Bibliotheken, Zeitungen und Fersehen, nicht zu vegessen reich bebilderte moderne Schulbücher. Fraglich ist allerdings, ob diese Angebote Schüler erreichen, über deren Bewußtseinslagen und Lerninteressen wenig bekannt ist, außer daß organisiertes schulisches Lernen für diese von geringerer subjektiver Bedeutung ist als Erfahrungslernen im außerschulischen, privaten Bereich, vornehmlich in sozialen Bezügen von Freundschaftsgruppen.

Offene Fragen wie diese, aber auch Skepsis gegenüber den Formen organisierten schulischen Lernens veranlaßten mich zu einer Untersuchung über die Fragestellungen, Erwartungen und Interessen Jugendlicher zum Problemkreis ‘Entwicklung’. Diese Untersuchung ist inzwischen abgeschlossen und in verschiedenen, leicht zugänglichen Publikationsorganen nachlesbar (PRAXIS GEOGRAPHIE 11/1996, EINE WELT IN DER SCHULE 3/1996 (Beihefter der ZEITSCHRIFT FÜR DEN ERDKUNDEUNTERRICHT), MATERIALIEN ZUR DIDAKTIK DER GEOGRAPHIE UND WIRTSCHAFTSKUNDE Bd. 16/1997: ‘Kinderalltag in Afrika - (k)ein Kinderspiel?’) Daher soll nur noch kurz auf die Ergebnisse dieser Untersuchung eingegangen werden und zwar am Schluß dieses Beitrages. Die Untersuchung mit ca. 1700 Jugendlichen offenbarte ein krasses Mißverhältnis zwischen den Erwartungen der Schüler und ihren eigenen Fragestellungen an den Unterricht sowie den Fragestellungen und Inhalten, die über Schulbücher angeboten werden und vermutlich den Kern des Unterrichts ausmachen. Daher begann ich im Sommer 1996 mit einer Nachfolgeuntersuchung, die Aufschluß über die Ergebnisse stattgefundenen Unterrichts geben soll.

„Wie ich Ghana (Schwarzafrika) sehe“ - beschreibe, zeichne oder male!

Auf meine Bitte hin schickten mir Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I (5.-10. Schuljahr) aus (bisher) zwanzig Städten der alten Bundesländer die geschriebenen, gemalten oder gezeichneten Antworten ihrer Schüler zu, insgesamt ca 1500. Es hatten sich in vielen Fällen nicht nur die angeschriebenen und mir persönlich bekannten Lehrer an der Umfrage beteiligt, sondern auch weitere Kolleginnen und Kollegen der gleichen Schule. So sind alle Jahrgänge der Schularten Hauptschule, Realschule, Gesamtschule und Gymnasium vertreten. Das von mir den Lehrern zugeschickte Formblatt, das auch Fragen zu einigen Rahmenbedingungen enthielt, war nicht in allen Fällen verwendet worden. Daher fehlen bei den Klassen, in denen die Schüler statt des vervielfältigten Formblattes ein Blatt aus einem Block oder Heft verwendet hatten, Angaben zu den Fragen: „Hast Du etwas über Afrika im Unterricht erfahren?“ und „in welchem Fach?“. Die nachfolgenden Zitate und Zeichnungen stammen - soweit nicht anders angegeben - von Achtkläßlern (ca. 13/14jährigen), also von Sekundar-I-Schülern bei „Halbzeit“. Danach werden die Äußerungen von Fünft- und Zehntkläßlern zueinander in Beziehung gesetzt. Wiedergegebene Zitate und Zeichnungen zeichnen sich durch ihre Häufung aus, so daß sie - auch ohne quantifizierende Auswertung - als bewußtseinsbesetzend angesehen werden können.

„Die dingliche Erfüllung des Raumes“

In Afrika „sind die Menschen schwarz“, „gibt es dunkelhäutige Menschen“. In Afrika „ist es sehr heiß ... ungefähr bis 50 Grad ... durch die Hitze kann man schlecht anbauen.“ - „Die Menschen haben Hunger ... und sie sind arm. Deshalb haben sie nichts Richtiges anzuziehen ... Viele machen sich ihre Klamotten selbst, aus Bananenblättern ... Die Menschen leben in ärmlichen Hütten, aus Lehm und Stroh (oder aus Palmblättern) gemacht.“ - „Afrika verbinde ich mit Tieren ... Da gibt es viele wilde Tiere... „

Die Schüler präsentieren ihre Vorstellungen über das Leben in Ghana bzw. Schwarzafrika in Form von symbolhaften Kennzeichnungen, die „Teufelskreise" und geodeterministische Ableitungen (Hitze-Hunger-Armut) erahnen lassen. Durchweg definieren sich Afrikaner über ihre im Vergleich zu uns ins Auge fallenden materiellen Defizite. Diese kommen in Zeichnungen (Kegeldach- und Rundhäuser) am stärksten zum Ausdruck, in Texten ist von Hütten, selten von Häusern die Rede. Über alle Jahrgänge hinweg geben 91 % aller Zeichnungen „Hütten" wieder; bei den verbleibenden 9 % „Häusern" ist unsicher, ob bewußt an Stadt gedacht wurde, da viele Zeichnungen im Stil des heimischen „Landhauses" bzw. „Bauernhauses" angefertigt wurden. Zwei Befunde können als gesichert angesehen werden:

1. Die Jugendlichen antworten auf eine Frage zu einem Land, zu einem Raum mit Angaben zu Menschen, genauer: zu deren Lebensverhältnissen, nicht etwa zu abstrakten Sachverhalten wie Rohstoffen oder Infrastrukturen, obwohl diese in aktuellen Erdkunde- wie auch Sozialkundeschulbüchern im Vordergrund stehen.

2. Afrika, das ist Leben auf dem Lande. Fähigkeiten und menschliche oder kulturelle Qualitäten befinden sich nur selten im „Bild" der Jugendlichen. Die ständige Erwähnung der Hautfarbe, in Verbindung mit Armut und materiellen Defiziten, legt eine zumindest unterschwellige Kausalerklärung zwischen „schwarz" und „arm" nahe. Dieses Afrika"bild", zu dem auch die Verbindung „Afrika-Tiere/Wildtiere" gehört, geht offensichtlich auf vor-schulische Prägungen durch Kinderbücher und -filme, gleichermaßen aber auch auf Fernsehkonsum zurück. Unterricht bleibt anscheinend gegenüber den verbreiteten Klischees unwirksam bzw. „reichert" sie noch „an", indem klimatische Verhältnisse als vermutliche Erklärungsvariable in den Vordergrund gerückt werden. Hat Geographie hier entsprechende, von den Sozialwissenschaften abgrenzende „Duftmarken" gesetzt?

Einige Lehrer, die die „Werke" ihrer Klassen wohl mit Interesse analysiert haben, gaben mir (sie entschuldigende) bestätigende Hinweise - etwa: „Ich habe die Klasse gerade erst übernommen. (Ich bin dafür also nicht verantwortlich). In der 7. Klasse wurden die Klima- und Landschaftszonen Afrikas behandelt" (also nicht die konkreten Lebensbedingungen der Menschen).

Afrika ohne „Moderne"?

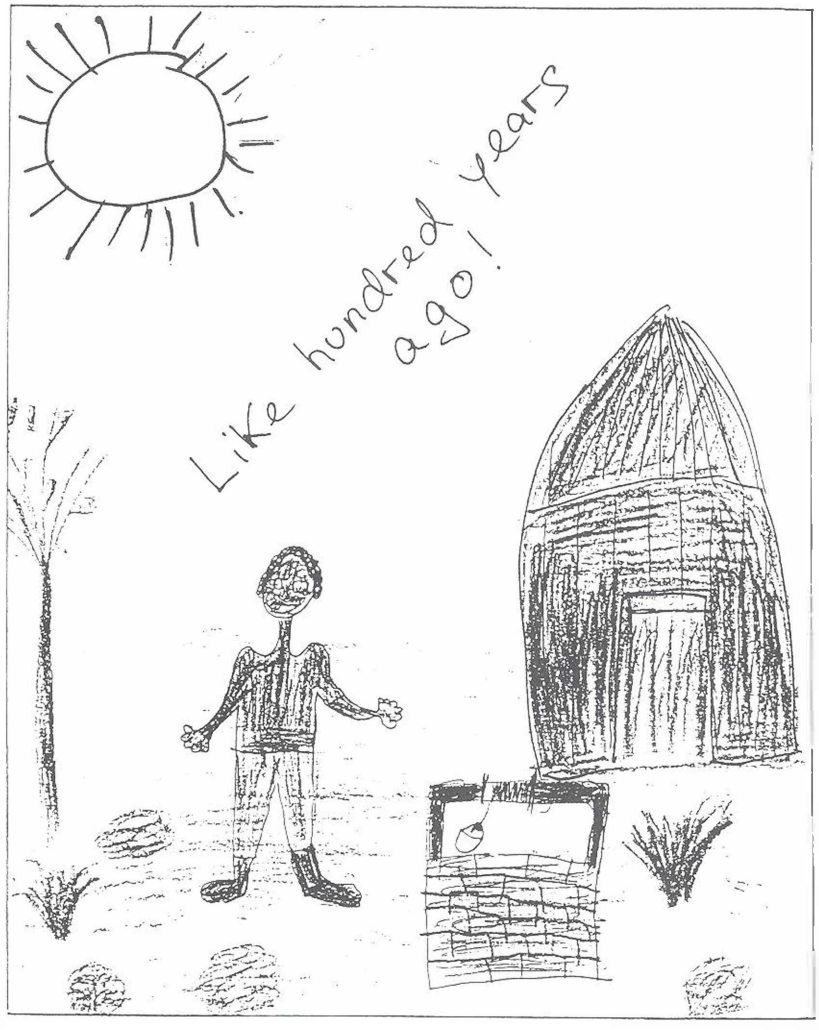
Wie die Stadt, so fehlen auch andere Akzentuierungen modernen Lebens: Hochhäuser wie in vielen Großstädten, Autoverkehr, Industrie - nichts davon taucht auf. Eine Ausnahme: Zwei Zeichnungen zeigen Reisebusse. „Modernes" verbindet sich ansonsten nur mit der Urlauberperspektive. Viele Zeichnungen zeigen Sonne, Strand, Palmen und ein Hotel „Palma". Hotels und Strände sind auch hin und wieder mit Zeichnungen wilder Tiere verbunden. Eine Lehrerin fragte während der Anfertigung der Zeichnungen einige Schüler, warum sie denn keine Hochhäuser oder Autos zeichnen würden. „Sie verneinten dies ganz entrüstet und sagten, in Afrika hungern die Menschen und sind sehr arm. Da gibt es doch keine Autos wie bei uns!"

Die Menschen in Afrika sind ganz anders ...

... als wir! Nur einige Mädchen äußerten sich zu den Menschen direkt, vor allem zu den ihnen unterstellten Verhaltensweisen. Sie knüpften dabei am Motiv der Armut an: „Wenn Menschen arm sind, halten sie fest zusammen". Ein Kulturkritiker wie der syrische Politologe Bassam Tibi sieht in solchen Gedanken Projektionen, in denen der Verlust erwünschter Verhaltensweisen auf fremde Gesellschaften übertragen wird, die dadurch verklärt und romantisiert werden. Die Realität mit ihren realen gesellschaftlichen Brüchen kann nicht wahrgenommen werden. (Solche Projektionen sind in unserer Gesellschaft durchaus nicht selten. Sie gelten z.B. dem Mittelalter oder der dörflichen hinterwäldlerischen Idylle. Letzteres diente dem Filmemacher Edgar Reiz als Vorlage zu seinem viel beachteten Mehrteiler „Heimat".) Ganz nebenbei: Wenn Sekundarstufen-I-Schüler an Menschen denken, sind das in erstaunlich vielen Fällen Kinder. Die kommen aber in Schulbüchern kaum als handelnde Personen vor.

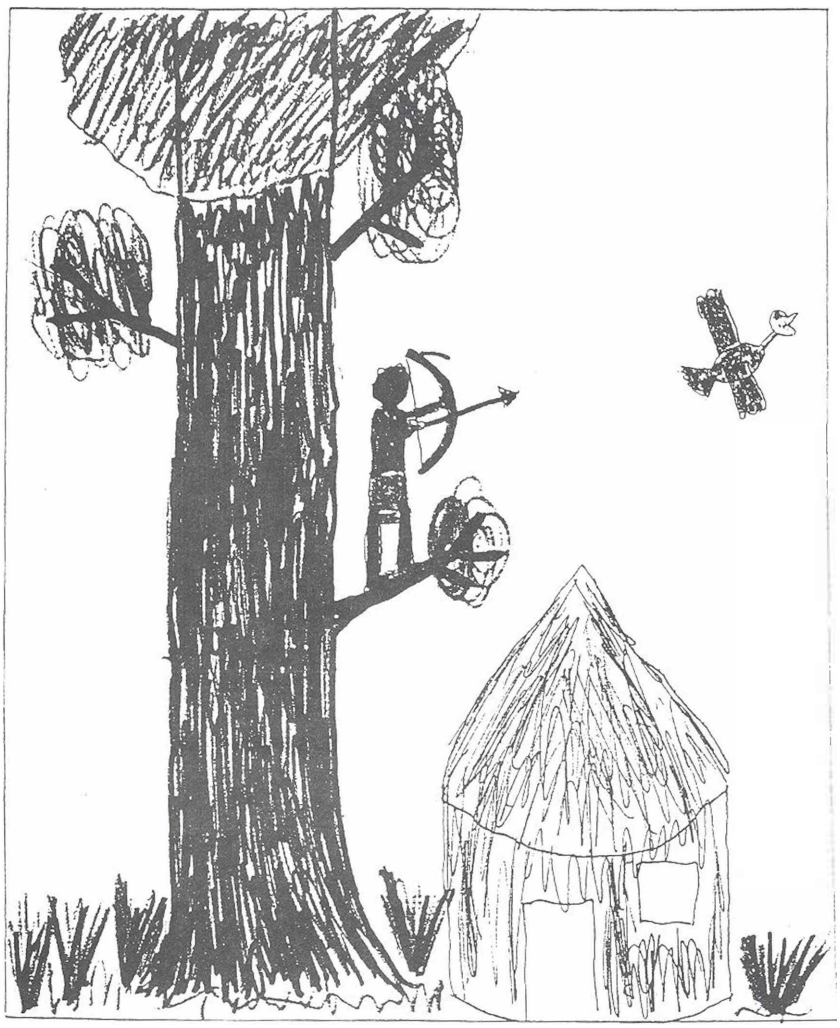
Alltag-Gesellschaft-Politik: die großen Unbekannten?

Bemerkungen zum Alltagsleben, insbesondere zu seinen gesellschaftlichen Aspekten, sind in den Schüler-Äußerungen eher spärlich anzutreffen. Am stärksten im Bewußtsein der Jugendlichen verankert ist noch der Umstand der Kinderarbeit, ein Indiz auf die grundsätzliche Wahrnehmung des Fremden von Jugendlichen auf Jugend-



liche. Ähnlich häufig werden Kriege bzw. Bürgerkriege genannt. Auch die Vorstellung der Hilfebedürftigkeit wird des öfteren hervorgehoben, die häufig Anlaß selbstgefälliger Betonung „unserer" Humanität ist. Wirklich politische Äußerungen werden nur von einigen wenigen

Gesamtschülern gemacht. Neben der Wiedergabe einer Karikatur zum Aspekt „Hunger durch Agrarexporte" wird hin und wieder auf diktatorische Staatsführungen hingewiesen.



„Koks" in Afrika?

Häufig unterstellen Schüler Afrikanern eine hohe Kriminalität, die aber nicht mit Biertischparolen in unserer Gesellschaft in Zusammenhang gebracht wird, sondern aus den Lebensbedingungen in Ghana gefolgert wird: „Armes Land, viel Bevölkerung, hohe Kriminalität" - offensichtlich so etwas wie ein Naturgesetz. In Zeichnungen wird Kriminalität mit dem Anbau von Drogen begründet. Hier wird ein Problem deutlich, das auch bei anderen Sachbereichen anzutreffen ist: Einmal mit der „Dritten Welt" bzw. mit Afrika in Zusammenhang gebrachte Erscheinungen werden verallgemeinert oder auf Ghana übertragen. Das offensichtlich aus lateinamerikanischem Kontext über den Medien entnommene Problem des Kokainanbaus wird auf Afrika übertragen. Gleichermaßen werden „Rassenunruhen" und „Bürgerkriege", bekannt aus anderen Ländern, auch Ghana unterstellt. Das im Geographieunterricht angestrebte Ziel der regionalen Differenzierung ist offensichtlich schwerer zu erreichen als geglaubt und bedarf wohl neuer Überlegungen. Einmal erkannte Phänomene, die nicht in das Bild der eigenen Welt passen, werden offensichtlich als typisch für die „Dritte Welt" angesehen und verallgemeinert. Eine Folge des verbreiteten schulischen Vorgehens, „Dritte Welt" anhand von (Defizite pointierenden) Unterentwicklungs-Merkmalen zu definieren?

Klasse 5 und 10 im Vergleich

Ob Zeichnungen, Texte oder Merkmalskataloge, die Ergebnisse des 10. Jahrganges müssen als Ausdruck eines fünfjährigen Lernprozesses schockieren. Die „Bilder" sind, was Erkenntniszuwachs und -tiefe anbetrifft, kaum von denen der 5. Klasse unterscheidbar. (Einige „Irrläufer" lassen ein noch katastrophaleres Ergebnis befürchten: Irrtümlicherweise wurde einmal im 3. Schuljahr, ein anderesmal in der 11. Klasse das „Ghanabild" ermittelt - in beiden Fällen ohne merkliche Qualitätsunterschiede). Die bei „Anfängern" erklärliche Vordergründigkeit dominiert weiterhin wie aus einem Begleitbrief einer Lehrerin hervorgeht: „Bei der Auswertung der Zeichnungen fiel mir auf, daß in allen Zeichnungen die Elemente 'einfache Hütten', 'wilde, gefährliche, aber auch schöne Tiere' und 'schwarze Menschen' angesprochen sind, die vermeintlich traditionell gekleidet sind. Nur geringfügig weniger wurde symbolhaft auf Hitze, karges Land und Urwald verwiesen." Lassen wir weiter Lehrer sprechen:

- „Wie schon bei der Klasse von vor vier Wochen finde ich persönlich die Ähnlichkeiten im 'Bild Klasse 8' und im 'Bild Klasse 10' erschreckend! Waren zwei Jahre Bemühung umsonst?"
- „Ein Kollege, der nicht richtig zugehört hatte und statt in die Sek I in die 11. ging, war reichlich schockiert über das Ergebnis. Er war aber nicht bereit, darüber zu diskutieren."
- „Als ich meinen Kolleginnen die Ergebnisse zeigte, waren wir erschrocken über die Naivität und das Fehlen politischer Bezüge. Wir haben uns gleich hingesetzt, haben versucht, uns in die Lage der Schülerinnen und Schüler zu versetzen und mal aufgeschrieben, was wir vielleicht geschrieben hätten. In einem waren wir uns einig: 'Dritte Welt' und 'Ausbeutung' wäre da bestimmt vorgekommen."
- „... auch diese Klasse war sich nicht sicher, ob Afrika überhaupt schon mal im Unterricht vorgekommen wäre."
- „Bemerkenswert vielleicht, daß die Klasse meinte, sie hätten 'Afrika noch nicht gehabt'. Vielleicht lag's am Schwerpunkt. In der 7. waren die Landschaftszonen und in der 8. die ökologischen Probleme des Sahel behandelt worden."
- „Beide 9. Klassen behaupteten steif und fest, sie hätten noch nie etwas über Afrika gehabt. Das ist aber Quatsch. Die Klima- und Landschaftszonen müssen sie auf jeden Fall gehabt haben."

Die auf analytisches Bemühen der Lehrerinnen und Lehrer gerichteten Aussagen bedürfen eigentlich nur noch einer Ergänzung: Das „Bild" der Jugendlichen ist nicht nur vergangenheitsbezogen, es ist auch statisch. Über Wandel und Entwicklungsprozesse gibt es keine Auskunft. Solch eine Erwartung wird aber aus mitunter eingestreuten Bemerkungen deutlich, von denen Lehrer auch in ihren Begleitbriefen häufig berichteten. Eine Schülerin schrieb: „Ich würde gern mal sehen, wie die heute in Ghana leben."

Die selbstkritischen Lehrerinnen und Lehrer haben durch die Äußerungen ihrer Schüler klar erkannt: Der herkömmliche, an Fachkategorien orientierte Unterricht, wie er sich in der Sekundarstufe I besonders am Schwerpunktthema „Klima- und Landschaftszonen" festmacht, erreicht die Köpfe (kognitiv) und die Gemüter und Her-

zen (emotional) unserer Schülerinnen und Schüler nicht. Das bezeugt schon das geringe Erinnerungsvermögen der Jugendlichen: Nur in 9 von 30 Klassen gaben die Schüler (mehrheitlich) an, Themen zu Afrika seien behandelt worden. Offensichtlich verbauen die Schwierigkeiten, die z.B. mit Klimadiagrammen, planetarischer Zirkulation/ Passatkreislauf verbunden sind, den Zugang zu Alltagshandeln als Ausdruck von Entwicklungsbedingungen und -prozessen. Für das Mißverhältnis zwischen Aufwand und Ertrag scheint mir allerdings weniger Geographieunterricht als Unterricht schlechthin verantwortlich - die Beziehungslosigkeit zu den möglichen Fragestellungen, die die Jugendlichen selbst haben. Wo sich die Schüler an den Unterricht erinnerten, gaben sie zweimal Erdkunde, viermal Gesellschaftslehre, einmal Deutsch und zweimal „im Unterricht" an.

Ein Befund inhaltlich eher marginaler Bedeutung bestätigt diese Interpretation und könnte wegweisend zugleich sein: Für nicht wenige Jungen erschließt sich Ghana über Fußball. Sie kennen Anthony Yeboah und Abedi Pele, nennen die Vereine, bei denen diese spielen bzw. spielten. Wie könnte es anders sein: Auch die Nigerianer Okotcha und Akpobori werden Ghana zugeschlagen. Im Vergleich verschiedenster Sachbereiche erweist sich das Wissen dieser Schüler über Fußball als das präziseste. Sogar die nicht gerade sehr geläufigen Vor- und Familiennamen der Spieler werden korrekt geschrieben.

Offensichtlich liegt hier ein tieferes Interesse zugrunde, das sich als geeigneter Zugang zu Ghana und der afrikanischen Lebenswelt erweist. Es lohnt sich daher, an dieser Stelle die Frage nach den Interessen der Jugendlichen an der „Dritten Welt" aufzuwerfen.

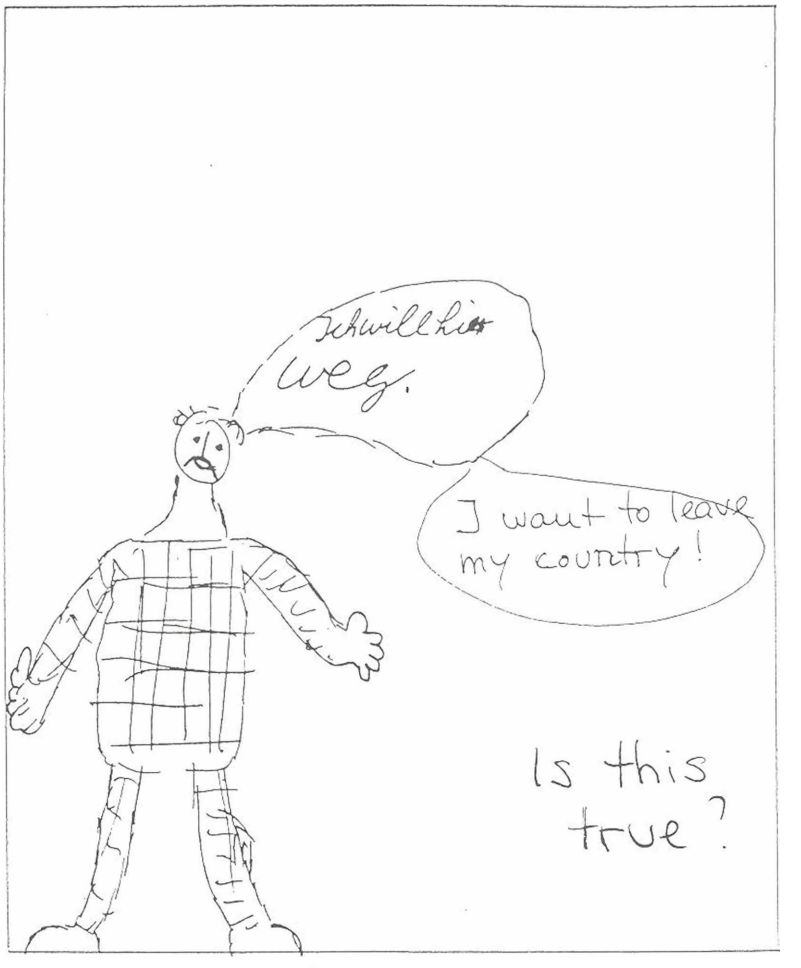
Jugendliche und ihre Fragen zur „Dritten Welt"

1677 Schülerinnen und Schüler kreuzten 12 von 22 vorgelegten Fragestellungen gemäß ihren Interessen an. Sie hatten die Auswahl zwischen Fragen, die die Schüler einer 7. und einer 9. Klasse (mindestens fünfmal) genannt hatten und einer gleichen Zahl von Fragen, die ich aus Schulbuchüberschriften gebildet hatte.

Die Jugendlichen gaben - mit weitem Abstand - jenen Fragen den Vorzug, die sozial-ethischen Inhalts sind, die Beziehungen zwischen Menschen zum Inhalt haben. Dies sind Fragen, die Schüler sich in bezug auf die eigene Person stellen, die also für sie selbst wichtig sind. Sie sind hochgradig emotional besetzt. Diese Fragen setzen eine Auseinandersetzung mit Werten und Normen der Gesellschaft voraus - der eigenen wie der fremden. Denken, handeln und sind die fremden Menschen eher anders oder eher genauso wie wir - könnte die zentrale Frage lauten. Demgegenüber finden die Fragen nach Beziehungen zwischen eher abstrakten gesellschaftlichen Subsystemen oder kausal verbundenen, kognitiven Sachverhalten nur geringen Zuspruch. Letztere beherrschen Schulbücher. Diese reduzieren die Begegnung mit dem Fremden, mit Afrika, praktisch auf kognitive Aspekte, schließen hingegen psychische und emotionale Bedürfnisse weitestgehend aus. Es gibt dabei allerdings ermutigende Ausnahmen: Die stark problemorientierten Themen der jüngsten Rahmenrichtliniengeneration, die Fragen nach Hunger und Armut, Regenwald und Umweltzerstörung treffen auf ähnlich starken Widerhall wie die Schülerfragen. Bei diesen problemgeladenen Themen richtet sich das Frageinteresse zweifellos auf die handlungsleitenden Normen, die in der fremden Gesellschaft Deformationen hervorgerufen haben, die die eigene Lebenswelt bedrohen könnten. Über die Frage nach der richtigen Hilfe, die auch die eigene Person einschließt, gewinnen aber auch diese Themen einen sozial-ethischen Charakter.

Schlußfolgerungen und Konsequenzen

In der Vergangenheit habe ich verschiedentlich auf die Notwendigkeit hingewiesen, wo immer möglich, die Mikro-Ebene als Zugang zu den Köpfen, Gemütern und Herzen von Schülerinnen und Schülern zu suchen (z.B. Schmidt-Wulffen: Prinzipien entwicklungspolitischen (Geographie-) unterrichts - 10 Thesen. In: GW-U Nr. 31/1988; Schülerorientierter Dritte-Welt-Unterricht. In: Internationale Schulbuchforschung Nr. 3/ 1995). Um Mißverständnisse zu vermeiden: Zugang bedeutet das „Öffnen einer verschlossenen Tür". Ist sie einmal geöffnet, muß man nicht vor ihr stehenbleiben, sondern kann sie durchschreiten, um „zu neuen Ufern" zu gelangen. Es bedarf also nicht grundsätzlich neuer Themen, sondern eines neuen „Türöffners". Die damals vorgestellten empirischen Unter- suchungen

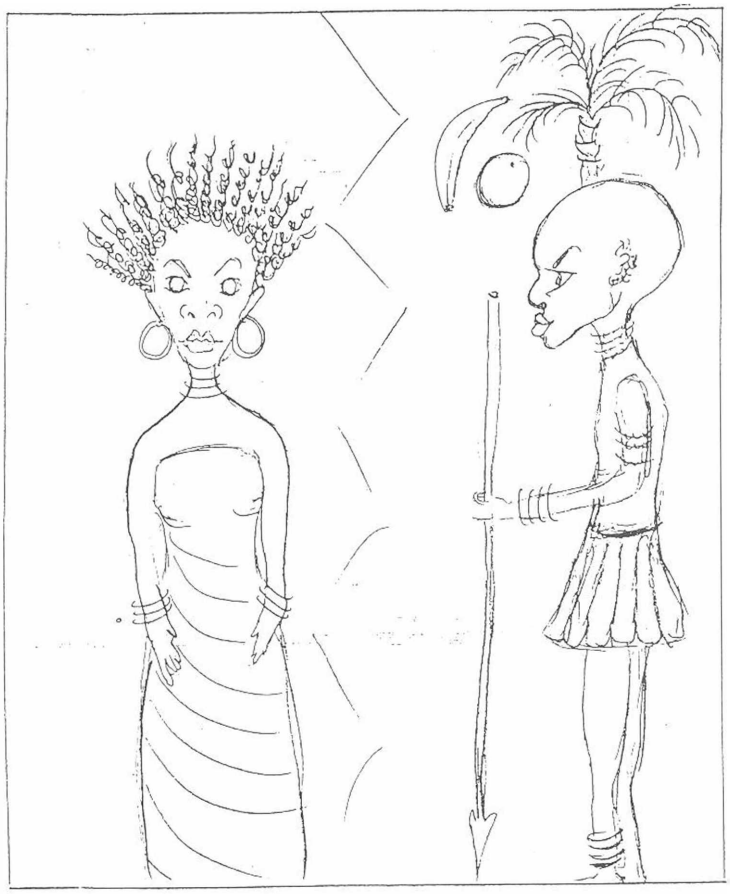


bestätigen meine ursprünglichen Aussagen über den Status bloßer Annahmen hinaus:

· Individuen wie Jungen oder Mädchen oder überschaubare Personenkreise wie Familien, Dorfbewohner, Bauern, Lehrer, Beamte, Handwerker u.v.a.m. stellen geeignete „Türöffner" dar, weil in ihrem Denken und Handeln Analogien wie Abweichungen vom Handeln in unserer Gesellschaft erkennbar werden. Damit sind die fremden wie die eigenen Handlungssysteme und Handlungslogiken, die Wert- und Normensysteme konkret erfahrbar und diskutierbar.

· Wird Unterricht an Alltagssituationen und Problemlagen von Menschen „aufgezäumt", gewinnen die handlungsleitenden Umfeld-

bedingungen eine situative Bedeutung, die bei einer eher systematischen oder von Fachkategorien her strukturierten Wissensvermittlung über Räume - etwa Klima- und Landschaftszonen, Länder und Kulturerdteile - nicht erreichbar sind. Diese Umfeldbedingungen können lokal verankerte gesellschaftliche Traditionen, soziale Bedingungen, ökonomische und ökologische Potentiale wie Grenzen



und kulturelle Bedingungen thematisieren.

· Handlungssituationen und Umfeldbedingungen können sogar subjektiv bedeutsam werden, wenn konkrete Lebens- und Problemsituationen auch über einen Perspektivenwechsel erfahrbar gemacht werden, bei dem Schülerinnen und Schülern ermöglicht wird, „in die Haut der anderen" zu kriechen. Dann dürfte auch die Wirkung externer Einflüsse „hautnah" erfahrbar werden.

· Verlassen die Lernenden so die Zaungastperspektive, indem Probleme über „Probehandeln" möglichen Lösungen zugeführt werden, eröffnet sich Lernenden die Chance auf Dauerhaftigkeit ihrer Ergebnisse.

Eine Warnung zum Schluß: Die Ausbildung von Lehrern an Universitäten ist mit einer starken fachwissenschaftlichen „Schlagseite" behaftet. Lehrer haben durch ihre „tertiäre Sozialisation" unter großen Mühen gelernt, „wissenschaftlich" zu lernen und zu arbeiten. Das bedeutet oft leider nicht, Fragen und Sachverhalte, die für ihre Schülerinnen und Schüler durch hohe subjektive Bedeutsamkeit gekennzeichnet sind, im Diskurs zwischen deren subjektiven und wissenschaftlichen Deutungen zu erörtern, sondern fachliche Ergebnisse ungeachtet des psychischen und emotionalen „Gepäcks" sachsystematisch oder gar in den Strukturen der von ihnen studierten Fächer zu vermitteln. Einem solchen Unterfangen stehen einige oft „übersehene" Grundsätze entgegen:

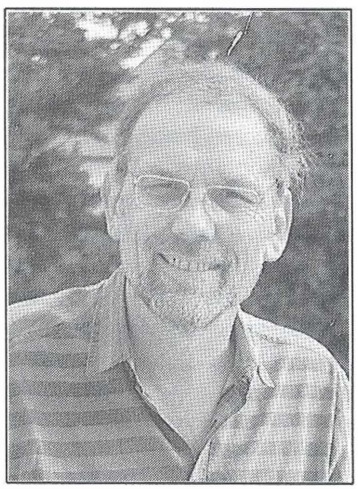
· Menschen unserer Gesellschaft sind zu 90 - 95 % „praktisch-visuelle Lerntypen", nur zu 5 - 10 % „abstrakt-verbale" Lerner.

· Die Fragestellungen, die Menschen - auch Jugendliche - von sich aus zu verfolgen bereit sind, zielen nicht auf Systematik oder Vollständigkeit, es handelt sich vielmehr um subjektive „problembezogene Fragestellungen".

· Ein Unterricht, der sich in Planung und Durchführung auf die Attraktivität der Sachverhalte verläßt, der sich also auf die Sachebene reduziert, macht allen am Unterricht Beteiligten das Leben schwer. Erfolgreiches Lernen ist in erster Linie abhängig von einer geklärten positiven Beziehungsebene („Nimmt der Lehrer mich ernst?" - „Bin ich der Lehrerin wichtig?" - „Hat er ein offenes Ohr für meine Einwände und Vorschläge?") sowie von der Beachtung der durch Kommunikation gesicherten Sinn-/Bedeutungs-/Bedürfnisebene („Wozu brauche ich das?" - „Für was ist das wichtig? - „Kann ich das auch verwenden?" - „Macht es mir Spaß?")

Lebensnah lernen

Die Ergebnisse einer Pyrmonter Grundschulklasse, deren Lehrerin seit vielen Jahren in einem nordkenianischen Dorf während ihrer Ferien praktische Überlebenshilfe liefert, macht Mut: Ihre Schülerinnen und Schüler bringen ganz andere Vorstellungen über Afrika zu Papier: Die Bilder zeigen neben „Hütten" eine Moschee und eine Schule, gegen Haustiere eingehegte Gärten mit Mischkulturen und auf dem Schulhof gegen Ziegenverbiß geschützte Schattenbäume und - als einzige unter den ca. 1500 Darstellungen - Vorratsspeicher auf Stelzen. Ein Schüler hatte seine Zeichnung mit einem kurzen Begleittext versehen: „Ich stelle mir dieses Land hügelig und grasbewachsen vor. Die Kinder, die in South Horr leben, können nicht alle zur Schule gehen. Meistens geht ein großes Geschwister zur Schule und bringt den anderen dann etwas bei. Durch unsere Hilfe haben die Leute jetzt Gärten. Jetzt müssen keine Leute in South Horr mehr hungern, auch die Kinder nicht."



Prof.Dr. Wulf Schmidt-Wulffen (Geb. 1941) lehrt Fachdidaktik der Geographie am Institut für Didaktik der Sozialwissenschaften des FB Erziehungswissenschaften an der Universität Hannover. Schwerpunkte: Entwicklungsprobleme, speziell Afrikas; Forschung zur Schülerorientierung.