

Hannoversche Materialien zur Didaktik der Geographie • Band 9

„Dritte Welt“, „Entwicklungsländer“, „Länder des Globalen Südens“

–

Länderklassifikationen im aktuellen Diskurs und Implikationen für den
Erdkundeunterricht



„Dritte Welt“, „Entwicklungsländer“, „Länder des Globalen Südens“

–

**Länderklassifikationen im aktuellen Diskurs und Implikationen für den
Erdkundeunterricht**

Freie wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung des Grades eines Bachelor of Arts (B.A.) am
Institut für Didaktik der Naturwissenschaften in der Didaktik der Geographie der
Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover

Vorgelegt von: Henriette Luise Gemmeke

Erstprüfer: Dr. Andreas Eberth

Zweitprüferin: Prof. Dr. Christiane Meyer

Hannover, am 24. Juli 2020

Abstract

Die vorliegende Bachelorarbeit verfolgt das Ziel, einen Überblick über Länderklassifikationsansätze und deren Problematisierung zu geben sowie aktuelle Debatten und Diskurse theoriegeleitet vorzustellen. Mithilfe qualitativer Leitfadeninterviews, als Methodik einer empirischen Erhebung, werden Implikationen in Bezug auf die Nutzung von Länderklassifikationen im Erdkundeunterricht herausgearbeitet. Auf diese Weise wird ein Einblick in die berufliche Lebenswelt von Lehrkräften gegeben. Die Verknüpfung theoretischer und empirischer Erkenntnisse soll alle Lesenden, insbesondere Erdkundelehrkräfte, dazu motivieren, bestehende Standpunkte und Sichtweisen auf die Welt zu reflektieren und zu hinterfragen.

Als Ergebnis dieser Arbeit lässt sich herausheben, dass sämtliche Klassifikationsansätze wie die Einteilung aller Länder in eine ‚Dritte, Zweite oder Erste Welt‘, in ‚Entwicklungs-, Schwellen- und Industrieländer‘ oder auch in ‚Länder des Globalen Südens‘ und ‚Länder des Globalen Nordens‘ insbesondere aufgrund eurozentrischer Grundannahmen sowie der Dichotomisierung der Welt zu problematisieren sind. Aktuelle Debatten sowie die Neuausrichtung der Forschungsschwerpunkte symbolisieren einen veränderten und gleichberechtigteren Diskurs, liefern jedoch keine Neuerungen im Hinblick auf Länderklassifikationen. Auch Lehrkräfte nutzen, mangels der Kenntnis von Alternativen, Länderklassifikationen im Unterricht und verfügen teilweise über tradierte Auffassungen von ‚Entwicklung‘.

Es gilt eine Multiperspektivität und Reflexivität für einen zeitgemäßen Erdkundeunterricht zu schaffen. Auch müssen vermehrt Alternativen erzeugt und bestehende Raumkonstruktionen abgebaut werden, um der Heterogenität der Welt gerecht zu werden.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	4
Tabellenverzeichnis	4
Abkürzungsverzeichnis	5
1. Einleitung und Forschungsfragen	6
<u>Teil I: ‚Entwicklungstheoretische‘ Rahmung</u>	
2. Theorie und Forschungsstand	9
2.1 Grundlegende Begrifflichkeiten des ‚Entwicklungsdiskurses‘	9
2.2 Historische Einführung in die Geographische ‚Entwicklungsforschung‘	12
2.3 Übersicht verschiedener Länderklassifikationsansätze	15
2.3.1 ‚Dritte Welt‘, ‚Zweite Welt‘, ‚Erste Welt‘	15
2.3.2 ‚Entwicklungsländer‘, ‚Schwellenländer‘, ‚Industrieländer‘	17
2.3.3 ‚Länder des Globalen Südens‘, ‚Länder des Globalen Nordens‘	21
2.4 Problematisierung bestehender Ansätze in aktuellen Debatten und Diskursen	22
2.4.1 Zur Kritik am ‚Entwicklungsdiskurs‘ und deren Ursachen	22
2.4.2 Zur Vorstellung theoretischer Perspektiven auf den ‚Entwicklungsdiskurs‘	30
2.4.3 Zur Übersicht weiterer aktueller Debatten und Diskurse	34
2.5 Länderklassifikationen im Erdkundeunterricht	40
<u>Teil II: Empirische Erhebung</u>	
3. Vorstellung des Forschungsdesigns	47
3.1 Ausführungen zur Methode – das qualitative Leitfadeninterview	47
3.2 Zur Konzeption des Erhebungsinstruments – der Leitfaden	49
3.3 Darstellung der Expertinnen und Experten.....	50
4. Ergebnisse und Erkenntnisse	52
4.1 Hinweise zur Analyse der Interviews	52
4.2 Darstellung der Ergebnisse	52
4.3 Darstellung der Erkenntnisse	59
5. Fazit und Ausblick	65
Literaturverzeichnis	67
Verzeichnis der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner	78
Anhang	79

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Die Dimensionen der Nachhaltigkeit	10
Abbildung 2:	Das ‚entwicklungspolitische‘ Hexagon	11
Abbildung 3:	Die ‚Sustainable Development Goals‘	14
Abbildung 4:	Die Länderklassifikationen zur Zeit des ‚Kalten Krieges‘	16
Abbildung 5:	Die Zusammensetzung des ‚Human Development Index‘	19
Abbildung 6:	Der ‚Human Development Index‘ im Jahr 2019	19
Abbildung 7:	Vier Einkommensniveaus nach Hans Rosling	20
Abbildung 8:	Die ‚Brandt-Linie‘	21
Abbildung 9:	Binäre Raumkonzepte	29
Abbildung 10:	Die ‚globale Strukturpolitik‘	36
Abbildung 11:	Das Modell der globalen Fragmentierung	38
Abbildung 12:	Die Kompetenzbereiche des Erdkundeunterrichts	41
Abbildung 13:	Der ‚Teufelskreis der Armut‘	44

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Darstellung der Expertinnen und Experten	51
------------	--	----

Abkürzungsverzeichnis

BIP	Bruttoinlandsprodukt
BNE	Bruttonationaleinkommen
EP	„Entwicklungspolitik“
EZ	„Entwicklungszusammenarbeit“
GEF	Geographische „Entwicklungsforschung“
HDI	„Human Development Index“ (Index der menschlichen „Entwicklung“)
KC	Kerncurriculum
MDG	„Millennium Development Goal“ (Millenniums-„Entwicklungsziel“)
MK	Niedersächsisches Kultusministerium
SDG	„Sustainable Development Goal“ (Ziel für nachhaltige „Entwicklung“)
UN	United Nations (Vereinte Nationen)
UNDP	United Nations Development Programme („Entwicklungsprogramm“ der Vereinten Nationen)

1. Einleitung und Forschungsfragen

Die Welt ist heterogen. Heterogen hinsichtlich der Vielfalt an Ländern, Kontinenten, Sprachen, Kulturen, Menschen und vielem mehr (Kleinschmidt, Fischer, Fischer und Lange, 2015, S. 30). Trotz dieser Heterogenität – und vielleicht auch genau aufgrund dieser – steigt die Anzahl verschiedener Länderklassifikationen, welche Länder anhand objektivierbarer Kriterien in verschiedene Gruppen unterteilen, seit den letzten Jahrzehnten kontinuierlich (Denzer & Weichert, 2014, S. 1).

Weit verbreitete Ansätze wie die Einteilung der Welt in ‚Entwicklungs-, Schwellen- und Industrieländer‘¹ (eine Erklärung der Begriffe erfolgt in Kapitel 2.3.2) verdeutlichen die Nutzung eines ‚Vokabular[s] westlich-politischen Denkens‘ (Dhawan, 2016, S. 82). Diese Denkweise wird durch theoretische, in der Forschung genutzte, hierarchisierende Raumkonstruktionen verstärkt, die den so bezeichneten ‚entwickelten Westen‘ sowohl räumlich als auch qualitativ vom ‚armen Rest‘ abgrenzen (Verne & Müller-Mahn, 2020, S. 954).

Um sich dieser Problematik anzunehmen, thematisiert die vorliegende Arbeit mit dem Titel ‚Dritte Welt‘, ‚Entwicklungsländer‘, ‚Länder des Globalen Südens‘ – Länderklassifikationen im aktuellen Diskurs und Implikationen für den Erdkundeunterricht‘ vier Forschungsfragen, denen im Verlauf der Bearbeitung nachgegangen wird:

1. Welche Länderklassifikationen wurden und werden in der Geographischen ‚Entwicklungsforschung‘ (GEF) angewendet?
2. Inwiefern müssen Ansätze der Länderklassifikation problematisiert werden?
3. Inwiefern stellen aktuelle Debatten und Diskurse Alternativen zu bisherigen Ansätzen der Länderklassifikation dar?
4. Welche Implikationen ergeben sich aus den Ergebnissen von den Forschungsfragen zwei und drei für einen zeitgemäßen Erdkundeunterricht?

Im ersten Teil der Arbeit, der die ‚entwicklungstheoretische‘ Rahmung darstellt, werden zunächst grundlegende Begrifflichkeiten des ‚Entwicklungsdiskurses‘ und die humangeographische Teildisziplin der GEF in ihrer Veränderung seit Mitte der 1970er Jahre vorgestellt. Anschließend wird ein Überblick über gängige Länderklassifikationsansätze anhand der Beispiele ‚Dritte Welt‘, ‚Zweite Welt‘, ‚Erste Welt‘, ‚Entwicklungsländer‘, ‚Schwellenländer‘, ‚Industrieländer‘ sowie ‚Länder des Globalen Südens‘, und ‚Länder des Globalen Nordens‘ gegeben.

¹ Im Verlauf dieser Arbeit werden bestehende Länderklassifikationen und zu problematisierende Begriffe in einfache Anführungszeichen gesetzt, um auf die umfangreichen Diskurse dahinter, das in den Begriffen Inhärente und somit auf die Problematik einer Dichotomisierung der Welt hinzuweisen.

Der Schwerpunkt des ersten Teils dieser Arbeit liegt in der Problematisierung jener Ansätze aus dem Blickwinkel aktueller Debatten und Diskurse. Abschließend für den ersten Teil wird auf Länderklassifikationen im Erdkundeunterricht eingegangen, um einen Bogen auf die Schulgeographie zu schlagen. Diese stellt den Schwerpunkt des zweiten Teils dieser Arbeit, einer empirischen Erhebung, dar. Mithilfe qualitativer Leitfadeninterviews werden Lehrkräfte an niedersächsischen weiterführenden Schulen befragt, um zu erfahren, welche Implikationen sich auf Grundlage der gewonnenen theoretischen Erkenntnisse für einen zeitgemäßen Erdkundeunterricht ergeben.

Die Motivation und Themenwahl beruhen auf dem Interesse, bestehende Länderklassifikationen kritisch zu hinterfragen und zu dekonstruieren. Ein mehrmonatiges Praktikum an einer Schule in Südafrika eröffnete das Bewusstsein bezüglich des Wertes von Diversität. Das Kennenlernen verschiedener Perspektiven offenbart die Möglichkeiten, den eigenen Standpunkt sowie gesellschaftlich verbreitete Sichtweisen auf die Welt zu reflektieren und sich selbst zu positionieren. Als weiße*r Akademiker*in aus Deutschland ist man privilegiert. Diese Position in einer einzelnen Gesellschaft sowie in der gesamten Welt sollte wertgeschätzt und nicht für selbstverständlich hingenommen werden. Dafür ist es von Nöten, die eigene Perspektive zu wechseln und in einen gleichberechtigten Diskurs mit allen Individuen und Ländern dieser Welt zu treten.

Aus den genannten Gründen ist es das Ziel der vorliegenden Arbeit, einen Beitrag dazu zu leisten, dass Lesende ihre eigenen Standpunkte und Sichtweisen auf die Welt reflektieren und hinterfragen.

Teil I: ‚Entwicklungstheoretische‘ Rahmung

„Das Fremde nur mit den Begriffen des Eigenen wahrzunehmen, nimmt nicht nur die Möglichkeit, die Vielfalt der Weltgesellschaft zu erkennen und sich selbst besser zu verstehen, es ist auch der Ausgangspunkt von Unrecht“ (Schreiber, 2016, S. 39).

2. Theorie und Forschungsstand

Die folgenden Unterkapitel geben einen Überblick über den aktuellen theoretischen Forschungsstand hinsichtlich der humangeographischen ‚Entwicklungsthematik‘. Zu Beginn (Kapitel 2.1) werden die Begriffe ‚Entwicklung‘, ‚Entwicklungszusammenarbeit‘ (EZ) und ‚Entwicklungspolitik‘ (EP) in ihren vielfältigen – und durchaus kontroversen – Bedeutungszuschreibungen dargestellt, bevor verschiedenen Strömungen der GEF seit den 1970er Jahren abgebildet werden (Kapitel 2.2). Eine Übersicht gängiger Länderklassifikationsansätze (Kapitel 2.3) bildet den Übergang zur Problematisierung jener Ansätze aus dem Blickwinkel heutiger Debatten und Diskurse (Kapitel 2.4). Die Behandlung von Länderklassifikationen im Erdkundeunterricht (Kapitel 2.5) schließt die ‚entwicklungstheoretische‘ Rahmung ab und leitet zum zweiten Teil dieser Arbeit, der empirischen Erhebung, über.

2.1 Grundlegende Begrifflichkeiten des ‚Entwicklungsdiskurses‘

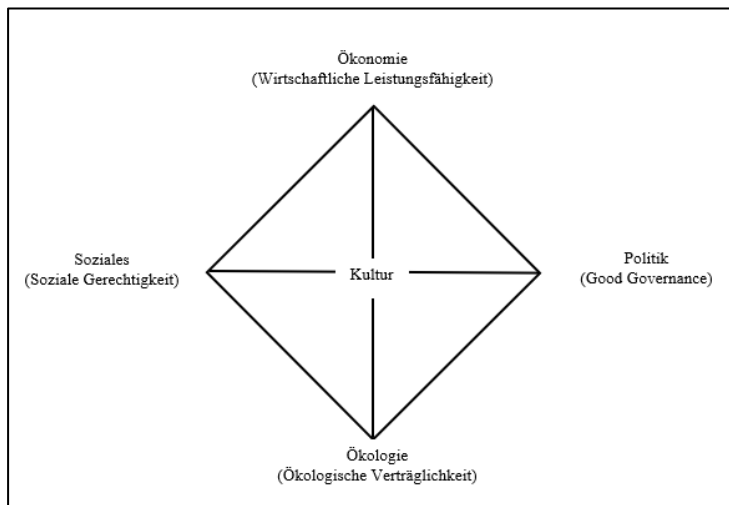
„Development means different things to different people in different places” (Chant & McIlwaine, 2009, S. 6). Dieses Zitat von Sylvia Chant und Cathy McIlwaine steht stellvertretend dafür, dass in der Forschungsgemeinschaft bisher kein allgemein akzeptiertes Verständnis, was ‚Entwicklung‘ bedeutet und daher keine präzise Definition des Begriffes, vorhanden ist (Dittrich, 2019, S. 34; Lossau, Freytag und Lippuner, 2014, S. 99; Ziai, 2010a, S. 400).

Obwohl der Begriff rein sprachlich auf einen Veränderungsprozess im zeitlichen Verlauf hinweist (Rauch, 2009, S. 34), wird er nur selten als neutral zu betrachtende gesellschaftliche Transformation verstanden (Nohlen, 2002, S. 227; Verne & Müller-Mahn, 2020, S. 947). Viel eher wird ‚Entwicklung‘ als Synonym für Verbesserung genutzt und als Konzept des linearen Fortschritts und der ‚Höherentwicklung‘ anerkannt, die geplant und gesteuert werden können (Bendix, 2015, S. 31; Dittrich, 2019, S. 34; Lossau et al., 2014, S. 95). Auch in der Praxis der EZ wird der Begriff präskriptiv verwendet mit dem Ziel eines zu erreichenden Soll-Zustands, der auf westlichen Werten und Normen beruht (Ihne & Wilhelm, 2006, S. 3). Der ‚Entwicklungsstand‘ westlicher Industrienationen gilt dieser Begriffserklärung nach als Ziel ‚weniger entwickelter Länder‘ und sei für alle Länder der Welt anzustreben (Bendix & Mboro, 2019, S. 40; Müller-Mahn & Verne, 2010, S. 4). Im wissenschaftlichen Diskurs wird dieses Konzept aufgrund universalistischer und eurozentrischer Grundannahmen in Frage gestellt (Müller-Mahn & Verne, 2010, S. 4) (siehe Kapitel 2.4).

Der Begriff ‚Entwicklung‘ steht dem Begriff der ‚Unterentwicklung‘ gegenüber, der 1949 durch den ehemaligen US-Präsidenten Harry Truman erstmals verwendet wurde (Gryl &

Hoffmann, 2014, S. 12). Franz Nuscheler definiert ‚Unterentwicklung‘ als „unzureichende Fähigkeit von Gesellschaften, die eigene Bevölkerung mit lebensnotwendigen Gütern und lebenswichtigen Dienstleistungen zu versorgen“ (2005, S. 186).

Abbildung 1: Die Dimensionen der Nachhaltigkeit



Quelle: Eigene Darstellung nach Niedersächsisches Kultusministerium, 2017, S. 7.

Damit ‚Entwicklung‘ ganzheitlich – und damit nachhaltig – ist, muss sie, von einzelnen Individuen hin zur gesamten Welt, die vier ‚Entwicklungsdimensionen‘ Soziales, Ökonomie, Politik und Ökologie umschließen (siehe Abbildung 1). Als Hauptziele nachhaltiger ‚Entwicklung‘ gelten demnach soziale Gerechtigkeit, wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, demokratische Politikgestaltung (Good Governance) und ökologische Verträglichkeit (Kultusministerkonferenz, Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung & Engagement Global, 2016, S. 35).

Die Termini EZ und EP sind in der Praxis nicht klar voneinander abzugrenzen (Ihne & Wilhelm, 2006, S. 4). Der Begriff EZ wird im öffentlichen Sprachgebrauch als Synonym zur ‚Entwicklungshilfe‘ verwendet und dient als Sammelbezeichnung sämtlicher finanzieller (zum Beispiel in Form von Krediten), technischer (insbesondere Beratung oder die Lieferung von Sachgütern) und personeller Leistungen staatlicher und nicht-staatlicher Akteur*innen mit dem Ziel, allen Menschen dieser Welt ein selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Leben zu ermöglichen (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2020b; Nohlen, 2002, S. 231). Sie dient somit der Unterstützung sozialer und wirtschaftlicher Bemühungen (Klingebiel, 2013, S. 5). EZ wird entweder bilateral, also zwischen zwei Akteur*innen, oder multilateral zwischen mehreren Akteur*innen über internationale Organisationen gewährt (Nohlen, 2002, S. 231).

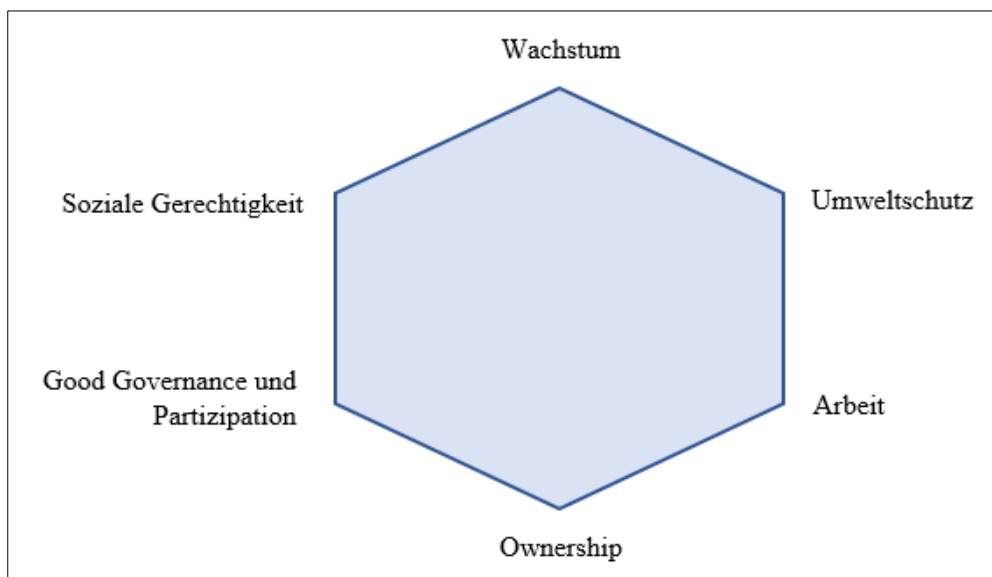
Die EP entstand durch den „Kalten Krieg“ von 1947 bis 1989 und das „nahe Ende der kolonialen Ära“ (Bendix & Mboro, 2019, S. 41). Der „Kalte Krieg“ bezeichnet die Konfrontation zwischen den Siegermächten des „Zweiten Weltkrieges“ unter der Führung der Vereinigten Staaten von Amerika auf der einen sowie der Sowjetunion auf der anderen Seite (Ihne & Wilhelm, 2006, S. 2). Die EP gilt als umfassender als die EZ und beschreibt die Summe aller Maßnahmen und Mittel, die von Ländern ergriffen und eingesetzt werden, um eine soziale und wirtschaftliche ‚Entwicklung‘ so dargestellter ‚weniger entwickelter‘ Länder zu fördern (Ihne & Wilhelm, 2006, S. 250; Nuscheler, 2002, S. 76). Die Lebensbedingungen sollen beispielsweise durch Maßnahmen wie Infrastrukturprogramme oder wirtschaftspolitische Reformen verbessert werden (Bendix & Mboro, 2019, S. 41).

Ihne und Wilhelm folgend liegen der EP zwei grundlegende Motive zugrunde. Zum einen gebe es moralische Motive, die insbesondere durch Nichtregierungsorganisationen vertreten werden würden, welche helfen und gerecht handeln wollten. Zum anderen gebe es pragmatische Motive, bei denen die Eigeninteressen sogenannter ‚entwickelter Länder‘ im Vordergrund stünden, um den eigenen „Schaden [durch ‚weniger entwickelte Länder‘] abzuwenden“ (Ihne & Wilhelm, 2006, S. 9).

Die EP und EZ stehen in der Kritik, auf kolonialen Annahmen zu basieren, indem sie ‚entwickelte‘ Länder von ‚weniger entwickelten‘ unterscheiden (Bendix & Mboro, 2019, S. 41).

Das ‚entwicklungspolitische‘ Hexagon nach Dieter Nohlen und Franz Nuscheler in Abbildung 2 fasst die Arbeitsbereiche und Ziele der EP in Ergänzung zu Abbildung 1 final zusammen.

Abbildung 2: Das ‚entwicklungspolitische‘ Hexagon



Quelle: Eigene Darstellung nach Nuscheler, 2005, S. 247.

Dieses Unterkapitel liefert einen Überblick mit dem Hinweis auf die Problemhaftigkeit der beschriebenen Begrifflichkeiten und Konzepte. Unbeachtet darf an dieser Stelle nicht bleiben, dass die Konzeption des Begriffes ‚Entwicklung‘ sowie die Verwendung jenes in Kompositas wie EZ oder EP, zu einem späteren Zeitpunkt kritisch reflektiert und dekonstruiert werden muss. Dies geschieht in Kapitel 2.4.

2.2 Historische Einführung in die Geographische ‚Entwicklungsforschung‘

Bei der GEF handelt es sich um eine Teildisziplin der Humangeographie und um eine Gesellschaftswissenschaft, die sich theoriegeleitet und problemorientiert mit Prozessen von ‚Entwicklung‘ in ihren räumlichen Dimensionen und Strukturen beschäftigt (Bohle, 2011, S. 746; Müller-Mahn & Verne, 2010, S. 4). Da die Forschungsorientierung von der Definition von ‚Entwicklung‘ abhängig ist, gibt es keine einheitliche GEF (Dittrich, 2019, S. 34).

Der Durchbruch der GEF nach einer vorherigen länderkundlichen Ausrichtung fand im Jahr 1976 mit der Gründung des „Geographischen Arbeitskreises Entwicklungstheorien“ in Göttingen durch den Geographen und Universitätsprofessor Fred Scholz statt (Dittrich, 2019, S. 35; Doevenspeck & Laske, 2013, S. 256). Im Zentrum der Forschung stand die Manifestation von ‚Entwicklung‘ und ‚Unterentwicklung‘, die mithilfe von sozialwissenschaftlichen „Großtheorien“ mit universalem Anspruch umgesetzt werden sollte (Korf & Rothfuß, 2016, S. 166). Zu den „Großtheorien“ gehören die Modernisierungs- und die Dependenztheorien, die sich einander inhaltlich widersprechen und in den 1950er und 1960er Jahren sowie in den 1970er und 1980er Jahren gegenwärtig waren (Dittrich, 2019, S. 36; Ihne & Wilhelm, 2006, S. 10).

Während beide Theorien von einer nachholenden ‚Entwicklung‘ im Sinne eines Aufholprozesses von ‚weniger entwickelten Ländern‘ zu ‚entwickelten Ländern‘ und von „one-size-fits-all“-Lösungen (Verne & Müller-Mahn, 2020, S. 950) ausgehen, liegt aus modernisierungstheoretischer Sicht ‚Unterentwicklung‘ primär endogenen Faktoren zugrunde. Dies bedeutet, dass jene ‚Unterentwicklung‘ ausschließlich durch Rückständigkeit des eigenen Landes begründet wird (Gryl & Hoffmann, 2014, S. 17; Verne & Müller-Mahn, 2020, S. 947). Dahingegen stehen bei den Dependenztheorien exogene Faktoren als Ursachen für ‚Unterentwicklung‘ im Mittelpunkt. Dies bedeutet, dass die Ursache für ‚Unterentwicklung‘ in Kräften außerhalb des Landes gesehen wird, die beispielsweise durch nachwirkende koloniale Abhängigkeiten entstehen (Gryl & Hoffmann, 2014, S. 17; Korf & Rothfuß, 2016, S. 166; Verne & Müller-Mahn, 2020, S. 947f.).

Durch das Ende des „Kalten Krieges“ scheiterten die zuvor genannten „großen Theorien“ mit globaler Reichweite in den 1980er Jahren, da sie die fortschreitenden Differenzierungsprozesse

der Länder nicht länger ausreichend erklären konnten und sich das Modell der nachholenden ‚Entwicklung‘ nur selten erfüllte (Dittrich, 2019, S. 36; Menzel, 1991, S. 9). Die GEF wandte sich in Folge dessen in den 1990er Jahren verstärkt der Berücksichtigung der Umwelt in ihrer Forschung sowie „Theorien mittlerer Reichweite“ zu, bei denen lokale Akteure im Mittelpunkt stehen (Dittrich, 2019, S. 36; Müller-Mahn & Verne, 2010, S. 9). Als Beispiele für „Theorien mittlerer Reichweite“ können „Verwundbarkeits- und Livelihoodkonzepte“ aus dem englischsprachigen Raum herangezogen werden (Dittrich, 2019, S. 36; Korf & Rothfuß, 2016, S. 166). Diese Konzepte nehmen laut Doevenspeck und Laske die „Exposition gesellschaftlicher Gruppen gegenüber vielfältigen Risiken und die Bewältigungsstrategien in den Blick“ (2013, S. 260). Außerdem untersuchen sie im Rahmen einer geographischen Risikoforschung die Lebensgrundlage und Existenzsicherung lokaler Akteur*innen sowie die Anfälligkeit jener im Bedrohungsfall bei potenziell nicht ausreichender Menge an Strategien und Mitteln zur Gegensteuerung (Doevenspeck & Laske, 2013, S. 260; Scholz, 2017, S. 168).

Da theoretische Ansätze „mittlerer Reichweite“ keine Erklärungen für grundlegende Fragen wie gesellschaftliche Zusammenhänge oder ökonomische Abhängigkeiten liefern, die im großen Rahmen für Marginalisierungen verantwortlich sind, rückten ab Ende der 1990er Jahre Globalisierungstheorien – und in dem Zusammenhang auch globalisierungskritische Theorien wie die „Theorie der fragmentierenden Entwicklung“ von Fred Scholz (siehe Kapitel 2.4.3) – ins Zentrum der GEF (Dittrich, 2019, S. 37; Müller-Mahn & Verne, 2010, S. 9).

Spätestens seit den 2000er Jahren mit der Einführung der „Millenium Development Goals“ (MDGs) und der Fortführung zu den „Sustainable Development Goals“ (SDGs) wird die Verschiebung des Forschungsinteresses der GEF von kritisch, strukturellen Analysen der Mechanismen von sogenannter ‚Unterentwicklung‘ hin zur Etablierung effizienter ‚Entwicklungsprojekte‘ im Rahmen globaler ‚Entwicklungsziele‘ deutlich. Erkennbar wird dies insbesondere durch eine Beteiligung aller Länder der Welt (Doevenspeck & Laske, 2013, S. 258).

Bei den MDGs handelte es sich um acht ‚Entwicklungsziele‘, die auf einem Gipfeltreffen der Vereinten Nationen (UN) im Jahr 2000 verabschiedet wurden. Sie bestanden bis zum Jahr 2015 und waren insbesondere auf die Armutsbekämpfung ausgerichtet. Auf die MDGs folgten die in Abbildung 3 dargestellten 17, für alle Länder verbindlichen SDGs, die in der „Agenda 2030“ der UN verabschiedet wurden und bis zum Jahr 2030 umgesetzt werden sollen (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2017, S. 8). Die SDGs werden im Rahmen der Unterkapitel 2.4.3 und 2.5, insbesondere im Hinblick auf die Verwendung im Erdkundeunterricht, fortführend thematisiert.

Abbildung 3: Die „Sustainable Development Goals“



Quelle: Kultusministerkonferenz, Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung & Engagement Global, 2016.

Es lässt sich feststellen, dass sich die GEF im Verlauf der Zeit seit den 1970er Jahren bis heute in ihrer Forschungsausrichtung stark verändert hat. Gesellschaftstheoretische Ansätze wie Pierre Bourdieus „Theorie der Praxis“ können als Beispiel dafür herangezogen, an dieser Stelle allerdings nicht weiter thematisiert werden (Dittrich, 2019, S. 37). Durch diese Neuausrichtung, insbesondere auch durch einen quantitativen Anstieg an Forschungsprojekten in ‚Ländern des Globalen Südens‘ selbst, wird die GEF anschlussfähig an benachbarte Forschungsdisziplinen (Dittrich, 2019, S. 38). Trotz Veränderungen und Strukturanpassungen wurde und wird sie auch heute insbesondere von Anhängern des Poststrukturalismus, Postkolonialismus und des Post-Development wie Julia Lossau oder Aram Ziai kritisiert. Diese Kritikpunkte und theoretischen Perspektiven werden in Kapitel 2.4 ausführlich dargestellt.

Um einen tiefgreifenden Einblick in die Arbeit und den Forschungsgegenstand der GEF zu erhalten, eignen sich Werke, welche einzelne Theoriedebatten wie das „Livelihoodkonzept“ thematisieren. Ein Beispiel wäre der Aufsatz „Erklärungsansätze und Analysemodelle mittlerer Reichweite“ von Fred Krüger (2007). Ebenso stellen Werke wie die „Einführung in die Entwicklungspolitik“ von Hartmut Ihne und Jürgen Wilhelm (2006) einen weitläufigen Überblick über die beschriebenen ‚Entwicklungsdekaden‘ dar.

2.3 Übersicht verschiedener Länderklassifikationsansätze

Im Verlauf der letzten Jahrzehnte veränder(te)n sich durch Strukturveränderungen der Weltpolitik wie die Überwindung des „Kalten Krieges“ ‚entwicklungspolitische‘ Fachbegriffe (Nuscheler, 2005, S. 98). Als Folge gibt es eine Vielzahl verschiedener Begriffe, die im Rahmen von Länderklassifikationen Verwendung finden. Unter dem Begriff der Länderklassifikation wird die Einteilung von Ländern in verschiedene Gruppen anhand objektivierbarer Kriterien verstanden (Denzer & Weichelt, 2014, S. 1). Die Einteilung erfolgt in der Regel quantitativ durch Indikatoren, die den ‚Entwicklungsstand‘ messen sollen (Gryl & Hoffmann, 2014, S. 16).

Insbesondere globale, internationale Organisationen wie die UN mit Sonderorganisationen wie dem Internationalen Währungsfonds oder Programmen wie dem „Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen“ (UNDP) sowie multinationale Banken wie die Weltbankgruppe verwenden und erstellen Klassifikationen und Begrifflichkeiten für Länder (Andersen, 2005). Bereits hier lässt sich hinterfragen, zu welchem Zweck und mit welcher Intention solche Einteilungen vorgenommen werden.

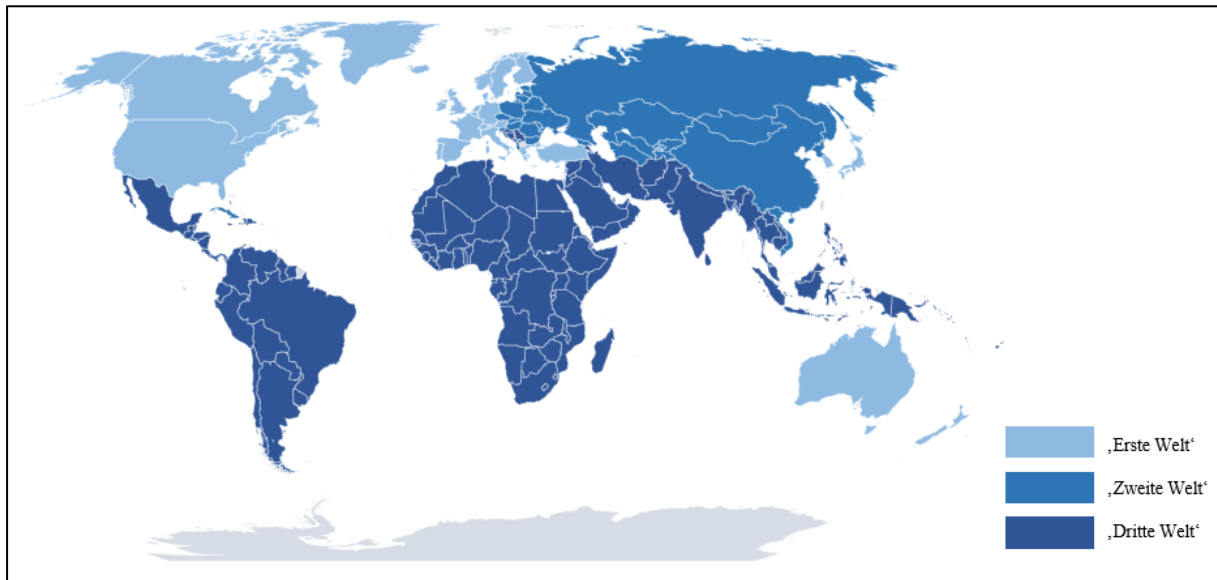
Das folgende Unterkapitel verfolgt das Ziel, Länderklassifikationen, die insbesondere im Erdkundeunterricht thematisiert und genutzt werden oder wurden, übersichtsartig vorzustellen.

2.3.1 ‚Dritte Welt‘, ‚Zweite Welt‘, ‚Erste Welt‘

Die Einteilung der Welt in eine so bezeichnete ‚Dritte Welt‘, ‚Zweite Welt‘ und ‚Erste Welt‘ stammt aus der Zeit des „Kalten Krieges“. Als Urheber der Länderklassifikation gilt der französische Demograph Alfred Sauvy, der im Jahr 1952 einen Zeitungsartikel mit der Überschrift „Trois mondes, une planète“ – zu Deutsch „drei Welten, ein Planet“ – veröffentlichte (Dinkel, 2014, S. 7; Kalter, 2008, S. 101).

Der Dreiteilung der Welt nach umfasst der Begriff der ‚Ersten Welt‘ in einem blockpolitischen Verständnis westliche, vom Kapitalismus geprägte, marktwirtschaftlich ausgerichtete Industrienationen. Die ‚Erste Welt‘ wird auch als ‚Westliche Welt‘ bezeichnet (Bundeszentrale für politische Bildung, 2020). Zur ‚Zweiten Welt‘ zählen, der Länderklassifikation nach, sozialistische Staaten der ehemaligen Sowjetunion und als ‚Dritte Welt‘ werden alle Länder bezeichnet, die nach dem Ende des „Zweiten Weltkrieges“ den beiden vorherigen Kategorien nicht zugeordnet werden konnten. Außerdem weisen sie einen geringeren ‚Entwicklungsstand‘ in sozialen und wirtschaftlichen Bereichen auf (Dinkel, 2014, S. 2). Abbildung 4 stellt die beschriebene Dreiteilung graphisch dar.

Abbildung 4: Die Länderklassifikationen zur Zeit des „Kalten Krieges“



Quelle: Eigene Darstellung nach Bauske, 2009.

Die ‚Dritte Welt‘ kann somit als „Sammelsurium von Ländergruppen“ (Nuscheler, 2005, S. 98) bezeichnet werden sowie als Inbegriff der Gesamtheit aller ‚Entwicklungs- und Schwellenländer‘, auf die in Kapitel 2.3.2 eingegangen wird (Ihne & Wilhelm, 2006, S. 2). Etwa zweidrittel der Gesamtbevölkerung der Welt lebt in der sogenannten ‚Dritten Welt‘ und ihr werden Annahmen wie „arme Welt“ oder „mehrheitlich nicht-weiß“ (Nuscheler, 2005, S. 118) zugeschrieben (Hamburger Abendblatt, 2007).

Durch das Ende des „Kalten Krieges“ fiel die blockpolitische Einteilung der Welt weg, ‚entwicklungspolitisch‘ blieb sie jedoch trotz voranschreitender Globalisierungs- und damit Differenzierungsprozesse weiterhin bestehen (Nuscheler, 2005, S. 118). Während der Politikwissenschaftler Ulrich Menzel das „Ende der Dritten Welt“ (1991, S. 4) ausrief, betonten auch Forschende seit den 1980er Jahren die zunehmenden Unterschiede zwischen den Ländern der ‚Dritten Welt‘. Die damit einhergehende bereits angesprochene Binnendifferenzierung begann (Dinkel, 2014, S. 13f.). Seit den 1990er Jahren wich die Dreiteilung zusätzlich der Verbreitung des „Eine-Welt-Diskurses“ (siehe Kapitel 2.4.3), der die Zusammengehörigkeit der Welt sowie ein integratives Verständnis der Politik ausdrücken soll (Dinkel, 2014, S. 14; Ihne & Wilhelm, 2006, S. 3).

2.3.2 ‚Entwicklungsländer‘, ‚Schwellenländer‘, ‚Industrieländer‘

Die Unterteilung der Welt in ‚Entwicklungsländer‘, ‚Schwellenländer‘ und ‚Industrieländer‘ ist im Alltagssprachgebrauch sowie in Schulbüchern der geläufigste aller Länderklassifikationsansätze (Gryl & Hoffmann, 2014, S. 13). Nachfolgend werden die Unterscheidungen samt zugehöriger Merkmale und Unterkategorien vorgestellt.

Was sich unter einem ‚Entwicklungsland‘ verbirgt und welche Merkmale als Grundlage gelten, ist in der Forschung aufgrund der Heterogenität der Länder umstritten (Gryl & Hoffmann, 2014, S. 13; Nohlen, 2002, S. 233). Allgemein werden ‚Entwicklungsländer‘ als Agrargesellschaften auf dem Weg zu Industriegesellschaften beschrieben, die sich „durch das Fehlen bzw. die vergleichsweise schwache Ausprägung bestimmter Entwicklungsmerkmale (ökonomisch, gesellschaftlich, politisch) definier[en]“ (Doevenspeck & Laske, 2013, S. 261).

Als ökonomische Merkmale von sogenannten ‚Entwicklungsländern‘ gelten beispielsweise ein geringes Pro-Kopf-Einkommen, geringe Investitions- oder Spartätigkeiten, eine unzureichende Infrastruktur sowie ein großer Anteil des Agrarsektors am Bruttoinlandsprodukt (BIP) (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 2020a; Nohlen, 2002, S. 233f.). Als soziale Merkmale von ‚Entwicklungsländern‘ werden insbesondere eine hohe Analphabet*innenquote oder eine geringe Lebenserwartung von Müttern und Kindern zum Zeitpunkt der Geburt herangezogen. Beispiele für soziokulturelle Merkmale sind eine geringe soziale Mobilität der Bevölkerung oder auch die Vorherrschaft traditioneller Verhaltensmuster, die auf zugeschriebenen gesellschaftlichen Rollen beruhen (Nohlen, 2002, S. 234).

Aufgrund der Heterogenität der ‚Entwicklungsländer‘, die sich in einer Vielzahl von Merkmalen voneinander unterscheiden, gibt es Unterkategorien jener, die insbesondere durch global agierende Organisationen gebildet werden (Denzer & Weichelt, 2014, S. 1).

Die Weltbankgruppe teilt alle Länder der Welt mithilfe der sogenannten Atlas-Methode, die Wechselkursschwankungen glätten soll, vier verschiedenen Kategorien zu, die ökonomisch anhand des Bruttonationaleinkommens (BNE) pro Kopf in US-Dollar bestimmt werden (Denzer & Weichelt, 2014, S. 1).

Die erste Kategorie bilden die „Low Income Countries“, zu der im Jahr 2020 diejenigen Länder mit einem geringeren BNE pro Kopf als 1.025 US-Dollar zählen. Als nächsthöhere Stufe folgen die „Lower Upper Middle Income Countries“ mit einem BNE pro Kopf zwischen 1.026 und 3.995 US-Dollar. Die „Upper Middle Income Countries“ erlangen ein BNE pro Kopf zwischen 3.996 und 12.375 US-Dollar und „High Income Countries“ als höchste Stufe ein BNE pro Kopf

größer als 12.376 US-Dollar (The World Bank, 2020). Aktuell zählen 31 Länder zur ersten Kategorie, 47 Länder zu den „Lower Upper Middle Income Countries“, 60 Länder zu den „Upper Middle Income Countries“ und 80 Länder wie Deutschland, Frankreich oder das Vereinigte Königreich zu den „High Income Countries“ (The World Bank, 2020). Die UN unterteilt ‚Entwicklungsländer‘ in „Less Developed Countries“ und „Least Developed Countries“ (United Nations, 2020). Aufgrund des Umfangs dieser Arbeit wird diese Thematik hier nicht vertiefend behandelt.

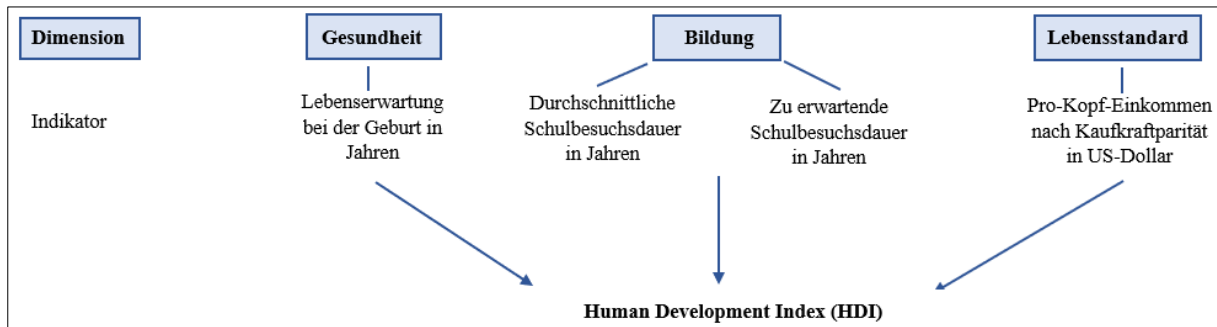
Der Begriff der ‚Schwellenländer‘ bezeichnet ‚Entwicklungsländer‘, die sich an der Schwelle zu ‚Industrieländern‘ befinden, also Agrar- und Industriegesellschaften, die sich zu Dienstleistungsgesellschaften verändern (Kulke, 2017, S. 211f.). Sie werden auch als „Newly Industrialized Countries“ bezeichnet (Nohlen, 2002, S. 708). Als Ausgangspunkt für die Begriffseinführung gelten ökonomische Ausdifferenzierungsprozesse innerhalb der ‚Entwicklungsländer‘. ‚Schwellenländer‘ erzielen überdurchschnittliche Wachstumsraten und zeichnen sich durch eine diversifizierte, also breit gefächerte und exportorientierte Industrieproduktion aus. Die „BRICS-Staaten“ bestehend aus Brasilien, Russland, Indien, China und Südafrika können als beispielhafte ‚Schwellenländer‘ herangezogen werden (Nuscheler, 2005, S. 110).

Bei ‚Industrieländern‘ handelt es sich um postindustrielle Gesellschaften auf dem Weg zu Informationsgesellschaften (Reckwitz, 2020, S. 135). In der Regel zeichnen sich ‚Industrieländer‘ durch Dienstleistungsgesellschaften aus, wobei der Anteil der Industrie am BIP bedeutsam bleibt (Nohlen, 2005, S. 396). Sie gelten der Dreiteilung dieses Länderklassifikationsansatzes nach als am ‚weitesten entwickelte Länder‘.

Da einzelne Indikatoren und rein ökonomische Faktoren zur Bestimmung des ‚Entwicklungsstandes‘ eines Landes zu kurz greifen, müssen diese zu Indizes gebündelt werden. Ein Beispiel stellt der „Human Development Index“ (HDI) des UNDPs der UN dar, der auch im Erdkundeunterricht zur Klassifikation von Ländern verwendet wird und seit 1990 jährlich im „Bericht über die menschliche Entwicklung“ veröffentlicht und aktualisiert wird (United Nations Development Programme, 2019, S. 300).

Der HDI setzt sich, wie in Abbildung 5 dargestellt, aus den drei Dimensionen Gesundheit, Bildung und Lebensstandard sowie vier zugehörigen Indikatoren zusammen (United Nations Development Programme, 2019, S. 300; Verne & Müller-Mahn, 2020, S. 956).

Abbildung 5: Die Zusammensetzung des „Human Development Index“

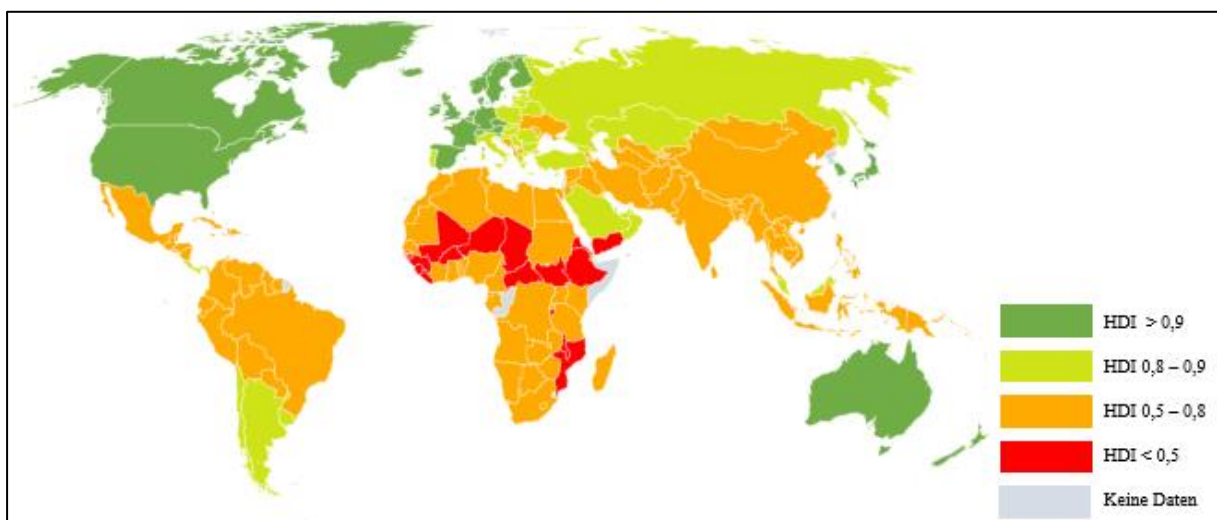


Quelle: Eigene Darstellung nach United Nations Development Programme, 2020, S. 300.

Die einzelnen Dimensionen werden jeweils zu eigenen Indizes berechnet und anschließend wird der HDI als geometrisches Mittel der drei Indizes gebildet. Auf einer Skala von Null bis Eins werden so alle Länder der Welt nach ihrem Grad menschlicher ‚Entwicklung‘ eingeteilt. Je näher der Wert an Eins liegt, desto höher ist der Grad menschlicher ‚Entwicklung‘. Wenn der Wert höher als 0,9 ist, dann wird von einem sehr hohen Grad menschlicher ‚Entwicklung‘ gesprochen. Werte höher als 0,8 deuten auf einen hohen Grad menschlicher ‚Entwicklung‘ hin und Werte zwischen 0,5 und 0,8 auf einen mittleren Grad. Alle Länder mit einem Wert kleiner als 0,5 besitzen, diesem Länderklassifikationsansatz nach, einen niedrigen Grad menschlicher ‚Entwicklung‘ (Bundeszentrale für politische Bildung, 2008).

Im Dezember 2020 wurde der HDI für das Jahr 2019 veröffentlicht (siehe Abbildung 6).

Abbildung 6: Der „Human Development Index“ im Jahr 2019



Quelle: Eigene Darstellung nach United Nations Development Programme, 2020.

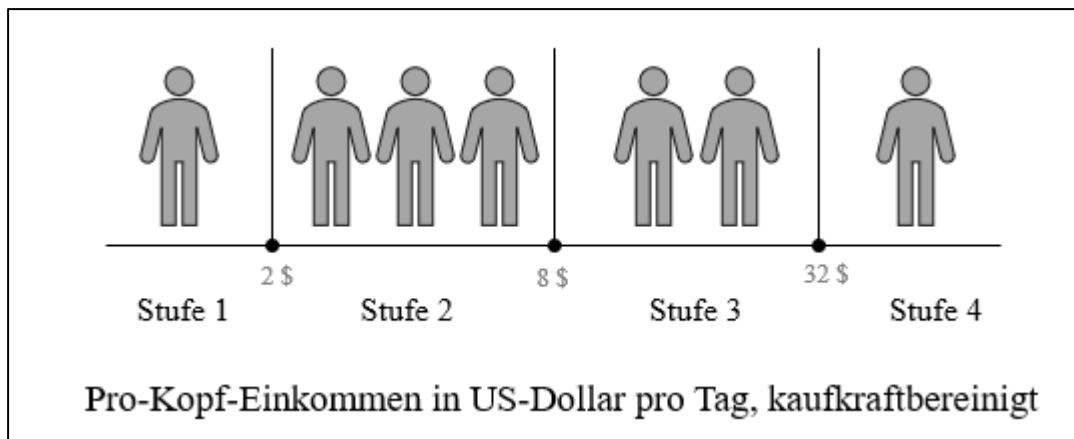
Die Länder Norwegen, Irland, Schweiz, Hongkong und Island verfügten im Jahr 2019 über die höchsten Ränge menschlicher ‚Entwicklung‘ mit Werten zwischen 0,957 und 0,949 (United

Nations Development Programme, 2020, S. 343). Der Südsudan, Tschad, die zentralafrikanische Republik und Niger nahmen die niedrigsten Ränge menschlicher ‚Entwicklung‘ mit Werten zwischen 0,397 und 0,394 ein (United Nations Development Programme, 2020, S. 346).

Der HDI wird unter anderem aufgrund von Kritikpunkten wie der Nichteinbindung einer ökologischen Dimension, der Verwendung von Mittelwerten sowie der fehlenden Unterscheidung zwischen städtischen und ländlichen Regionen kritisiert (Bundeszentrale für politische Bildung, 2008). Er wurde deshalb unter anderem um den „Index der geschlechtsspezifischen Entwicklung“, den „ungleichheitsbereinigten Index der menschlichen Entwicklung“ sowie um den „Index der mehrdimensionalen Armut“ erweitert (United Nations Development Programme, 2020, ab S. 351).

Ein weiterer Länderklassifikationsansatz, der erneut die ökonomische Fokussierung thematisiert und somit auch Anreize zur Problematisierung jener schafft, ist die Idee von Hans Rosling, die Welt in vier Einkommensniveaus zu unterteilen. (Rosling, Rosling Rönnlund und Rosling, 2018, S. 47).

Abbildung 7: Vier Einkommensniveaus nach Hans Rosling



Quelle: Eigene Darstellung nach Rosling, Rosling Rönnlund & Rosling, 2018, S. 47.

In Abbildung 7 ist die Weltbevölkerung des Jahres 2017 nach den verschiedenen Einkommensniveaus anhand von sieben Figuren dargestellt. Jede dieser Figuren repräsentiert eine Milliarde Menschen. Es wird deutlich, dass sich der Großteil der Menschheit in den beiden mittleren Bereichen befindet. Hans Rosling geht mit seinem Klassifikationsansatz davon aus, dass jedes Land auf der ersten Stufe startet und weiter aufsteigen möchte (Rosling et al., 2018, S. 47).

Der Länderklassifikationsansatz verfolgt den Anspruch, eine Alternative zu bisherigen Etikettierungen darzustellen. Da die Ausrichtung jedoch auf ökonomischen Faktoren basiert, wird er diesem Anspruch nicht gerecht. Kapitel 2.4 thematisiert diese Problematik tiefergehend.

2.3.3 ‚Länder des Globalen Südens‘, ‚Länder des Globalen Nordens‘

Der begriffliche Gegensatz ‚Länder des Globalen Südens‘ und ‚Länder des Globalen Nordens‘ gilt aktuell als politisch korrekter Länderklassifikationsansatz, der auch in aktualisierten Auflagen von Schulbüchern Verwendung findet und als Synonym für ‚unterentwickelte‘ und ‚entwickelte‘ Länder genutzt wird (Lossau et al., 2014, S. 101).

Das Begriffspaar wurde erstmals im Jahr 1980 durch den ehemaligen Bundeskanzler Willi Brandt auf einer Sitzung der „Commission on International Development“ verwendet, die aufgrund der erstmaligen Thematisierung einer globalen ‚Entwicklung‘ als visionär gilt. Im Rahmen des dort erschienenen „Brandt-Berichts“ entstand die in Abbildung 8 dargestellte „Brandt-Linie“, welche den ‚Globalen Süden‘ auf einer Weltkarte vom ‚Globalen Norden‘ trennt (Verne & Müller-Mahn, 2020, S. 954). ‚Entwicklungsunterschiede‘ werden im Rahmen dieses Ansatzes durch die Verwendung der Begriffe räumlich verortet. Weiterführend soll eine normative Konnotation mit ‚Unterentwicklung‘ durch die Bezeichnung ‚Globaler Süden‘ vermieden werden (Doevenspeck & Laske, 2014, S. 261).

Abbildung 8: Die „Brandt-Linie“



Quelle: Eigene Darstellung nach Heath, 1981, S. 299, zit. nach Brandt, 1980.

Befürwortende dieser Begrifflichkeiten beschreiben diese als neutraler und weniger negativ geladen als die bisher vorgestellten Länderklassifikationen, da sie die Welt nicht hierarchisch einteilen, sondern die Verflechtung zwischen dem Norden und dem Süden als Bestandteile eines gesamtheitlichen Globalen betonen (Lossau et al., 2014, S. 101; Verne & Müller-Mahn, 2020, S. 954). Das Begriffspaar wird auch durch Akteur*innen aus dem so bezeichneten ‚Globalen Süden‘ selbst genutzt.

Eine andere Bezeichnung, die das Gleiche zum Ausdruck bringen möchte, ist die Unterscheidung zwischen ‚Ländern des Südens‘ und ‚Ländern des Nordens‘ (Scholz, 2017, S. 81).

Laut Julia Verne und Detlef Müller-Mahn „zeigt sich in der Auseinandersetzung mit den Begriffen inzwischen eine reflektierte und deutlich sensiblere Art und Weise, die Beziehung zwischen unterschiedlichen Ländern und Weltregionen zu konzeptualisieren“ (2020, S. 954). Dennoch gibt es nach wie vor eine Vielzahl an Problematiken hinter den Länderklassifikationen, denen im folgenden Kapitel in theoretischer Weise und später in Form einer empirischen Analyse nachgegangen wird.

2.4 Problematisierung bestehender Ansätze in aktuellen Debatten und Diskursen

Im Folgenden wird auf die Problematisierung bereits beschriebener Länderklassifikationsansätze im Rahmen des ‚Entwicklungsdiskurses‘ sowie auf im Hintergrund herrschende Ursachen eingegangen. Nachdem zunächst der ‚Entwicklungsdiskurs‘ kritisch hinterfragt wird, folgt im Anschluss die Vorstellung theoretischer Perspektiven. Dabei wird insbesondere auf den Postkolonialismus und das Post-Development eingegangen. Abschließend werden weitere Theorien und aktuelle Alternativen vorgestellt, die im Rahmen des Erdkundeunterrichts thematisiert werden können – und für einen zeitgemäßen Unterricht aufgegriffen werden müssen.

Da die zugrundeliegenden Problematiken weitreichend sind und der Platz dieser Arbeit begrenzt ist, werden alle Themenbereiche immer in Bezug auf die zugrundeliegenden Länderklassifikationen dargestellt. Die zugrundeliegenden Quellen können dabei als weiterführende Literatur verwendet werden.

2.4.1 Zur Kritik am ‚Entwicklungsdiskurs‘ und deren Ursachen

Der ‚Entwicklungsdiskurs‘ steht in der Kritik. Es wird ihm vorgeworfen, „eurozentrisch, entpolitisiert und autoritär“ (Ziai, 2010b, S. 24) zu sein. Er gilt als eurozentrisch, da er von Gesellschaften ausgeht, die sich in ‚entwickelt‘ und ‚unterentwickelt‘ einteilen lassen (Ziai, 2010b, S. 24).

Unter dem Begriff des Eurozentrismus wird die wenig reflektierte Selbstauffassung Europas als globale Hegemonie verstanden, die durch die Annahme, dass europäisches Denken und Handeln in ‚Ländern des Globalen Südens‘ universell zu sozialen und wirtschaftlichen Fortschritten im Rahmen einer nachholenden ‚Entwicklung‘ führe, geprägt wird (Bauer, 2018, S. 42; Conrad & Randeria, 2002, S. 12). Europa gelte somit als Norm und zu erreichendes Ziel und die ‚Länder des Globalen Südens‘ seien defizitär und problembehaftet (Ziai, 2010b, S. 24).

Es handelt sich um eine Form des Ethnozentrismus. Darunter wird die Voreingenommenheit eines Individuums verstanden, wodurch das eigene Verhalten von dem „Fremde[n]“ (Kultusministerkonferenz, Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung & Engagement Global, 2016, S. 39) abgegrenzt wird. Ehemalige Kolonialmächte verstetigten die eurozentrische Sichtweise, die als Macht- und Herrschaftslegitimation in kolonialisierten Gebieten wirkte. Der Begriff des Eurozentrismus entstand in den 1980er Jahren, wodurch sichtbar wird, dass eine Problematisierung westlich geprägter Sichtweisen erst seit kurzem vorhanden ist (Kultusministerkonferenz, Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung & Engagement Global, 2016, S. 39).

Auch heute noch werden viele außereuropäische Gesellschaften nach europäischen Wertemaßstäben wahrgenommen. So wird Unbekanntes mit Begriffen des Eigenen beschrieben und so die Möglichkeit genommen, die Vielfalt der Welt zu betrachten und Zusammenhänge in Gänze zu verstehen (Schreiber, 2016, S. 39). Die „Verwestlichung“ der Welt vor dem Hintergrund des Eurozentrismus kann als erste Ursache der Kritik am ‚Entwicklungsdiskurs‘ herangezogen werden (Conrad & Randeria, 2002, S. 12).

Weiterführend gilt der ‚Entwicklungsdiskurs‘ als entpolitisierend, indem insbesondere politische und strukturelle Ursachen für ‚Entwicklungsdisparitäten‘ aus dem Diskurs ausgeschlossen werden und stattdessen der Mangel technischer Mittel in das Zentrum der Aufmerksamkeit gelangt (Ziai, 2010b, S. 25f.). Dass die Regierungsführung in ‚Ländern des Globalen Südens‘ auch als Ursache für ‚Entwicklungsdisparitäten‘ gelten kann, findet oftmals keine Berücksichtigung. Vielmehr werden soziale Unterschiede als ‚Entwicklungsprobleme‘ deklariert, wodurch ‚entwicklungspolitische‘ Maßnahmen der Verbesserung der Lebensbedingungen dienen sollen und ‚Entwicklung‘ allen Teilhabenden der Gesellschaft zugutekommen soll (Ziai, 2010b, S. 25). Diese Sichtweise ermöglicht internationalen Organisationen ein unpolitisches Verständnis mit der Möglichkeit, einen neutralen Standpunkt einzunehmen, um keinen Teilhabenden gesellschaftlicher Auseinandersetzungen zu nah zu treten (Ziai, 2010b, S. 26).

Der Politikwissenschaftler Aram Ziai bezeichnet den ‚Entwicklungsdiskurs‘ ebenfalls als autoritär (Ziai, 2010b, S. 26). Westliche Nationen würden sich als Expert*innen mit universell einsetzbarem Wissen über „Defizite“ anderer Länder betrachten und sie wären der Meinung zu wissen, welche Maßnahmen zur Behebung der so bezeichneten Defizite nötig wären (Ziai, 2010b, S. 26).

Bereits der Begriff ‚Entwicklung‘ als Gegenstand des ‚Entwicklungsdiskurses‘ ist problematisch zu betrachten und zu dekonstruieren. Wie bereits in Kapitel 2.1 beschrieben, wird er mit unterschiedlichen Inhalten assoziiert, wodurch Missverständnisse entstehen (Ziai, 2014, S. 114). Es wird ihm vorgeworfen, normativ zu sein, positiv konnotiert verwendet sowie als linearer Prozess verstanden zu werden. Auf diese Weise würde er suggerieren, dass Länder, die sich ‚entwickeln‘, auf dem Weg zu einer höheren ‚Entwicklungsstufe‘ wären (Burchardt & Tuijder, 2014, S. 385; Verne & Müller-Mahn, 2020, S. 947). Indem der Begriff den Anspruch einer nachholenden ‚Entwicklung‘ vermittelt, der als Aufholprozess verstanden werden kann, geht er von einer dichotomen Einteilung der Welt in ‚entwickelte‘ und ‚weniger entwickelte‘ Länder aus (Gryl & Hoffmann, 2014, S. 12f.; Menzel, 1991, S. 23). Laut Marcus Power fungiert der Begriff ‚Entwicklung‘ auf diese Weise als konstruiertes Exklusionswerkzeug (Power, 2006, S. 28). Er muss, so Helmut Danner, seine Konnotation mit ‚Unterentwicklung‘ im Vergleich zu ‚Ländern des Globalen Nordens‘ verlieren (2012, S. 130).

Auch die Modernisierung- und Dependenztheorien sind neben der Kritik am Begriff ‚Entwicklung‘ auch aufgrund ihrer Ausrichtung im Sinne einer „one size fits all“- Lösung zu hinterfragen, die weder empirisch noch theoretisch haltbar ist (Peters, 2017, S. 103). Im Zeitalter der Globalisierung sollte nicht länger von einer Homogenität von Ländern oder der Existenz hierarchischer Abhängigkeiten gesprochen werden (Chant & McIlwaine, 2009, S. 35). Insbesondere die Dependenztheorie scheitert darin, tatsächliche Ursachen für ‚Entwicklungsunterschiede‘ zu definieren, die über die behauptete Tatsache hinausgehen, dass jene ihren Ursprung in der Abhängigkeit zu ‚entwickelten‘ Ländern haben (Chant & McIlwaine, 2009, S. 35).

An der Messung von ‚Entwicklung‘ kann insbesondere die wirtschaftliche Eindimensionalität kritisiert werden, da überwiegend ökonomische Indikatoren wie das Pro-Kopf-Einkommen der Länderklassifikation der Weltbankgruppe zur Messung der ‚Entwicklungsstände‘ von Ländern verwendet werden (Doevenspeck & Laske, 2013, S. 255). Auch die Verwendung von Durchschnittswerten ist irreführend, da adäquate Länderbilder durch eine Bandbreite unterschiedlicher Zahlen erreicht und nicht durch einen einzelnen Wert einer universellen ‚Entwicklungsskala‘ zugeordnet werden können (Rosling et al., 2018, S. 54 und S. 57). Im Rahmen des jährlich erhobenen HDI werden alle Länder der Welt in eine solche Rangfolge eingefügt, wodurch suggeriert wird, ein Land hätte einen gewissen ‚Entwicklungsstand‘ erreicht. Auf diese Weise werden auf vier Indikatoren basierende Aussagen über die Lebensqualität in eben diesen Ländern getroffen. Zu problematisieren ist an dieser Stelle, was als anzustrebender ‚Entwicklungsstand‘ angesehen wird (Ziai, 2010b, S. 25).

Dass alle bestehenden Länderklassifikationen und Indikatoren zur Messung von ‚Entwicklung‘ durch westlich geprägte Organisationen wie die UN oder die Weltbankgruppe erhoben werden, wird in der wissenschaftlichen Literatur ebenfalls kritisiert (Marmer, Sow und Ziai, 2015, S. 10). Aram Ziai vertritt dabei die Auffassung, dass der Überlegenheitsgedanke jener Organisationen auf der Verwendung genau dieser Indikatoren beruht (2010b, S. 25). Durch die Verwendung anderer Indikatoren, wie Gastfreundschaft, Selbstmordraten oder Sexismus fiele diese Selbstüberhöhung aufgrund eines schlechteren Abschneidens weg. Auch hier müsste jedoch beachtet werden, wie andere Indikatoren gemessen werden würden (Ziai, 2010b, S. 25).

Im Rahmen der Kritik am ‚Entwicklungsdiskurs‘ werden ebenfalls die EZ, EP, die mediale Berichtserstattung sowie die bisherige Ausrichtung der GEF problematisiert. Im weiteren Verlauf dieses Unterkapitels wird auf diese Aspekte eingegangen, bevor der Fokus auf die Dekonstruktion der Begrifflichkeiten bestehender Länderklassifikationen gelegt wird.

An der EZ wird insbesondere aus der Perspektive von Forschenden aus ‚Ländern des Globalen Südens‘ das als arrogant wahrgenommene Auftreten sogenannter „Entwicklungsmacher“ (Macamo, 2010, S. 53) aus ‚Ländern des Globalen Nordens‘ kritisiert. Es würde sich im Rahmen der EZ zu wenig mit örtlichen Sozialstrukturen oder ethnischen Situationen beschäftigt werden. Vielmehr würde die EZ kurzfristig in Form eines standardisierten Vorgehens, welches für alle Länder gleich wäre, agieren und seine Möglichkeiten auf finanzielle Unterstützungsmaßnahmen reduzieren (Nebe, 2017, S. 202). Das augenscheinliche Argument, mehr Geld würde mehr ‚Entwicklung‘ bringen, welches durch das quantitative Denken europäischer Länder durch Abgaben der jeweiligen Sozialprodukte in Höhe von 0,7 Prozent als Mittel für die EZ visualisiert wird, kann als Trugschluss bezeichnet werden (Gerhardt, 2011, S. 372; Nebe, 2017, S. 201). Finanzielle Mittel führen zu Abhängigkeiten und würden das eigentliche Ziel, die Eigeninitiative zu fördern und für langfristige Erfolge Menschen vor Ort einzubinden, verfehlen (Nebe, 2017, S. 202). Zu hinterfragen ist hier zusätzlich auch, ob Abhängigkeiten nicht womöglich intendiert sind und damit bewusst in Kauf genommen werden.

Damit eine ‚Entwicklung‘ nachhaltig verläuft, darf nicht nur die ökonomische Situation eines Landes gestärkt werden. Viel eher bedarf es der Stärkung sozialer Bedürfnisse, ökologischer Bedingungen und der Berücksichtigung kultureller Hintergründe (Nebe, 2017, S. 203). Erreicht werden kann dieser Einklang durch bottom-up-Initiativen, die durch Teilnehmende der Gesellschaft geprägt und nicht top-down durch Landesregierungen veranlasst werden. Die Aufgabe der EZ sollte es sein, die Potenziale sogenannter „Geparden-Generationen“, bestehend aus kreativen, engagierten, jungen und gut ausgebildeten Individuen, zu nutzen und diese aktiv

einzu beziehen (Nebe, 2017, S. 202f.). Aus der bisherigen EZ kann ohne diese Einbindung jedoch aktuell nur eine „enttäuschende Bilanz“ gezogen werden (Gerhardt, 2011, S. 364).

Der Soziologe und Afrikawissenschaftler Elísio Macamo beschreibt die EP als Selbsttäuschung. Sie hätte die Probleme, mit denen sie sich beschäftigt, aufgrund der technischen Ausrichtung, selbst erschaffen und würde deshalb wenig nützen (Macamo, 2010, S. 54). Auch aus diesem Grund hat die EP es bis heute nicht vollständig geschafft, einen Durchbruch in der Überwindung globaler Disparitäten zu erreichen (Nebe, 2017, S. 201). Sie muss, damit sichtbare Erfolge erzielt werden, das veränderte Verständnis von ‚Entwicklung‘ nutzen und als „globale Strukturpolitik“ fungieren (Nuscheler, 2005, S. 609). Kapitel 2.4.3 vertieft diese Thematik.

Die Massenmedien tragen durch ihre Berichterstattung zur Entstehung bestimmter Wahrnehmungen, insbesondere im Hinblick auf afrikanische Länder, bei (Kersting, 2011, S. 3). Medien berichten nicht repräsentativ, sondern selektiv (Rosling et al., 2018, S. 60). Es wird im Normalfall über außergewöhnliche und eher negative Ereignisse und wenig über die Normalität berichtet (Rosling et al., 2018, S. 85 und 94). Dies führt dazu, dass viele Menschen ein verzerrtes, oft düsteres Bild von der Welt zeichnen (Rosling et al., 2018, S. 24).

Auch die in Kapitel 2.2 beschriebene GEF verbindet ‚Länder des Globalen Südens‘ mit Defiziten im Hinblick auf die westliche ‚Entwicklung‘ (Burchardt, 2017, S. 273). Die GEF bedient sich somit eurozentrischen Denkmustern und verfolgt laut Deffner und Haferburg den normativen Anspruch, durch Forschung ‚Entwicklungsprobleme‘ offenzulegen, zu kritisieren und lösen zu wollen (Deffner & Haferburg, 2014, S. 9). Da sich die GEF in den letzten Jahren dieser Problematik bewusst wurde, kam es zu einer Neuausrichtung des Forschungsinteresses, welches ebenfalls in Kapitel 2.4.3 thematisiert wird.

Im Hinblick auf die Problematik der gängigen und im vorherigen Kapitel beschriebenen Länderklassifikationen gibt es ebenfalls eine Vielzahl an Kritikpunkten, die sich auf die Begrifflichkeiten beziehen. Die Differenzierung von Ländern werde in ‚entwicklungstheoretischen‘ Diskussionen generell nicht hinreichend reflektiert (Müller-Mahn & Verne, 2010, S.4). Begrifflichkeiten sorgen für eine Hierarchisierung der Welt und führen zu Denkweisen in Gegensatzpaaren. Durch eine Schablonisierung aller Länder werden Probleme heterogener Länder auf eine Formel gebracht. Dadurch wird deutlich, dass bestehende Länderklassifikationsansätze als Schlüsselbegriffe nicht haltbar und problematisch sind (Wendorff, 1984, S. 18). Weiterführend werden die verwendeten Begriffe von Macamo als inhaltsleer bezeichnet, die jedoch aufgrund mangelnder Alternativen benötigt werden (Macamo, 2010, S. 55). Es wirkt so, als ob

Unterscheidungen getroffen werden müssen, um die Welt zu begreifen (Rosling et al., 2018, S. 46). Die häufige Verwendung bestehender Länderklassifikationen liegt laut Hans Rosling et al. insbesondere an der Einfachheit jener (2018, S. 46). Dass ihre Verwendung dennoch problematisch ist, soll durch die Darstellung der Kritik einzelner Ansätze nachfolgend verdeutlicht werden.

An der Konstruktion einer ‚Ersten Welt‘, ‚Zweiten Welt‘ und ‚Dritten Welt‘ wird laut Sylvia Chant und Cathy McIlwaine insbesondere die Verdeckung der Diversität der Länder kritisiert (2009, S. 8). Die Begriffe entstanden aus einer politischen Perspektive heraus während des „Kalten Krieges“. Durch den Wegfall der ‚Zweiten Welt‘ sei das Bestehen einer ‚Dritten Welt‘ und auch ‚Ersten Welt‘ nicht von Nöten (Nuscheler, 2005, S. 118f.). Innerhalb der so bezeichneten ‚Dritten Welt‘ bestehe keine Einheit und zwischen den inkludierten Ländern befinden sich laut Nuscheler ‚Entwicklungswelten‘ (Nuscheler, 2005, S. 118-120). In der Forschung wurde die ‚Dritte Welt‘ als „meaningless entity“ (Chant & McIlwaine, 2009, S. 8), zu Deutsch „bedeutungslose Einheit“, behandelt. Forschende beschreiben die bis heute nachwirkende Dreiteilung der Welt weiterführend als Konstrukt des Westens, die überwiegend auf politischen Grundlagen basiere (Menzel, 1991, S. 15; Müller-Mahn & Verne, 2010; Wendorff, 1984, S. 11). Ebenfalls wird die hierarchische und stark vereinfachte Einteilung der Welt sowie die nicht mehr zeitgemäße Verwendung der Begrifflichkeiten vieler Individuen trotz negativer Konnotationen kritisiert (Menzel, 1991, S. 14).

Länderklassifikationen wie die Einteilung der Welt in ‚Entwicklungs-, Schwellen- oder Industrieländer‘ gelten als Alternativen, die jedoch auch auf konträren Betrachtungsweisen beruhen und Differenzen homogenisieren (Chant & McIlwaine, 2009, S. 10; Gryl & Hoffmann, 2014, S. 12). Die Bezeichnung ‚Entwicklungsland‘ ist sprachlich betrachtet problematisch, da sie sowohl als Euphemismus als auch als Gefahr betrachtet werden kann. Als Euphemismus in dem Sinne, dass der Begriff unterstellt, dass Länder sich im Sinne eines Fortschritts in Richtung der Norm eines ‚Industrielandes‘ ‚entwickeln‘, wobei das in vielen Ländern nicht geschieht (Mönter & Lippert, 2016, S. 97; Nuscheler, 2005, S. 99). Als Gefahr kann der Begriff betrachtet werden, wenn er als Synonym für rückständig oder ‚unterentwickelt‘ verwendet wird. Der Begriff ‚Industrieland‘ ist im Zeitalter von Informationsgesellschaften obsolet, da es sich heutzutage eher um Dienstleistungsgesellschaften handelt (Gryl & Hoffmann, 2014, S. 16; Reckwitz, 2020, S. 135). Auch kann bei ‚Industrielländern‘ eher von ‚Entwicklungsländern‘ gesprochen werden, also von Ländern, die sich ‚entwickeln‘, wenn der Begriff als Euphemismus genutzt wird (Gryl & Hoffmann, 2014, S. 16).

Auch die gegenwärtig häufig verwendeten Begriffsgegensätze ‚Globaler Süden‘ und ‚Globaler Norden‘ sind zu hinterfragen, da sie als geographisch orientierte Begriffe den Irrtum suggerieren, dass alle dem ‚Globalen Süden‘ zugeteilten Länder auf der südlichen Welthälfte zu verorten wären und umgekehrt (Nuscheler, 2005, S. 98). Das Vokabular der Begriffe ist, wie auch bei den vorher beschriebenen Ansätzen, binär, da die Himmelsrichtungen Norden und Süden als Metaphern für die Positionsbestimmung von Ländern dienen. Somit werden sie als Beschreibung räumlicher und insbesondere qualitativer Gegensätze verwendet (Verne & Müller-Mahn, 2020, S. 954).

Es lässt sich insgesamt im Hinblick auf die Länderklassifikationen und den gesamten ‚Entwicklungsdiskurs‘ erkennen, dass hinter den Kritikpunkten tiefere Ursachen und Hintergründe stehen, die zum Abschluss dieses Unterkapitels kurz dargestellt werden. Diese Ursachen basieren auf oder folgen dem bereits beschriebenen Eurozentrismus.

Aufgrund der Tatsache, dass ‚Entwicklungstheorien und -Konzepte‘ eurozentrische Perspektiven vertreten, reproduzieren sie koloniale Denkmuster (Knobloch, 2019, S. 12). Der Kolonialismus meint die oft gewaltsame Etablierung staatlicher Herrschaft ehemaliger europäischer Großmächte zwischen 1881 und 1914 in überseeischen Gebieten mit dem Ziel, wirtschaftliche Interessen zu verfolgen (Marmer & Sow, 2015, S. 16; Wendorff, 1984, S. 67f.). Noch heute wirken kolonialistische Machtverhältnisse nach, die durch Länderklassifikationen verdeutlicht werden und zu globalen Hierarchien führen (Nebe, 2017, S. 201). Laut Nikita Dhawan wird die Dekolonialisierung durch Europas „Unfähigkeit, die nicht-europäische Welt auf eine ... nicht-hierarchische Art und Weise zu behandeln“ (2016, S. 77), gehindert.

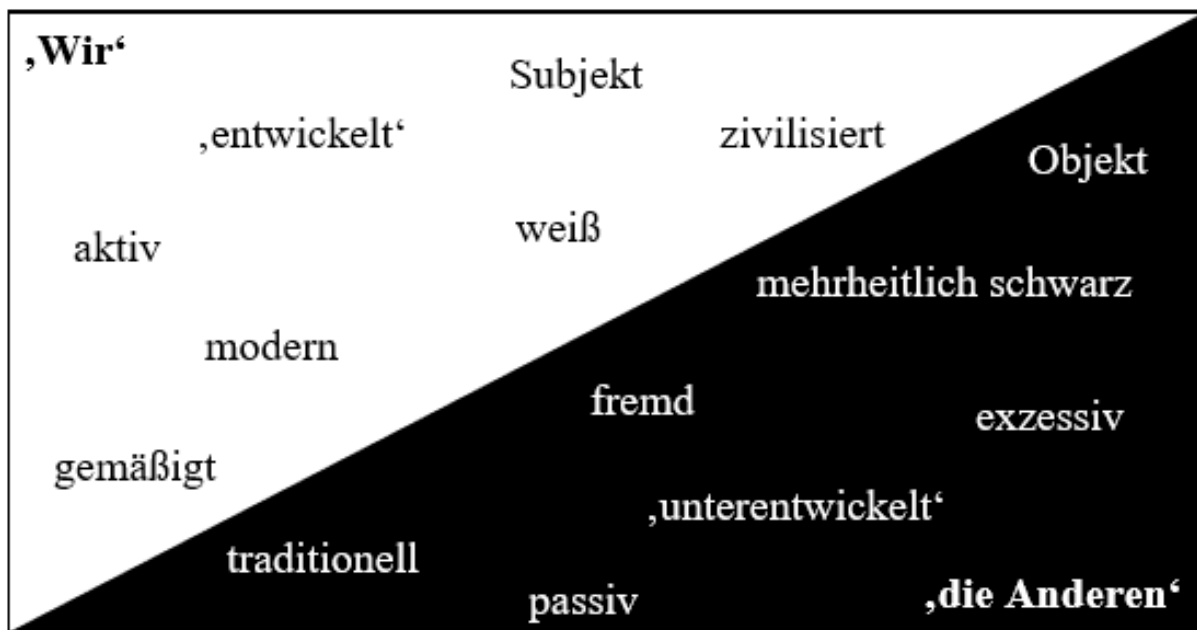
Elina Marmer und Papa Sow betrachten den Eurozentrismus ebenfalls als rassistisches Handeln (2015, S. 15). Durch die Praxis der Unterscheidung entsteht Benachteiligung und Degradierung. Das ‚Eigene‘ wird als Konstruktion im Gegensatz zu dem ‚Fremden, Anderen‘ verstanden, wodurch erneut eine Hierarchisierung entsteht und ‚Anderen‘ eine Minderwertigkeit zugesprochen wird (Marmer & Sow, 2015, S. 15-17; Mecheril & Melter, 2010, S. 151; Castro Varela & Khakpour, 2019, S. 35). Als neuartige Erscheinung gilt der „postkoloniale Rassismus“ (Mecheril & Melter, 2010, S. 152) als rassistisch wirksame Herrschaftspraxis.

Europa habe, laut dem Philosophen Jacques Derrida, schon immer dazu tendiert, sich als „cultural capital“ der Welt zu sehen, welches anderen Ländern als Orientierung diene (zit. in Dhawan, 2016, S. 76). Das Selbstbild Europas an sich als weitere Ursache der Problematisierung bestehender Ansätze muss ebenfalls dekonstruiert werden. An dem Selbstbild wird kritisiert,

dass Europa als Normproduzierender nach Autorität und Legitimität strebe mit dem Ziel, europäische Normen und Werte im Verständnis eines Top-down-Prinzips in nicht-europäischen Ländern zu verbreiten (Dhawan, 2016, S. 74-76). Europa sende, diesem Selbstbild nach, somit Impulse zur Verbesserung. Da Räume aus der Perspektive der Betrachtenden wahrgenommen werden, entsteht die Gefahr, dass Europäer*innen sich selbst als Rettende von „Freiheit, Rechten und Gerechtigkeit“ sehen und nicht aus historischen Unvollkommenheiten lernen (Dhawan, 2016, S. 76; Müller-Mahn & Verne, 2010, S. 5).

Sowohl der Kolonialismus als auch der Rassismus und Eurozentrismus sowie das Selbstbild Europas beinhalten binäre Raumkonzepte, die konstruiert wurden und werden. Abbildung 9 verdeutlicht stark vereinfacht diese Konstruktion von Europa und ‚den Anderen‘.

Abbildung 9: Binäre Raumkonzepte



Quelle: Eigene Darstellung nach Kersting, 2011, S. 7.

Das Konzept „Othering“ als weitere zu kritisierende Problematik wird in postkolonialen Schriften (siehe Kapitel 2.4.2) insbesondere durch die Literaturwissenschaftlerin Gayatri Chakravorty Spivak geprägt (1985, S. 252). Unter dem Begriff „Othering“ wird die Differenzierung und Hervorhebung einer Gruppe, der man sich zugehörig fühlt, gegenüber anderen Gruppen verstanden (Canales, 2000, S. 22). ‚Anderer‘ werden somit als fremd klassifiziert, verallgemeinert und dienen der Produktion einer positiven eigenen Identität. Die vorgenommene Differenzierung beruht in der Regel häufig auf Stereotypen (Ziai, 2012b, S. 309).

Als letzte in diesem Unterkapitel darzustellende Ursache für die Kritik am ‚Entwicklungsdiskurs‘ kann eine latente Form des Geodeterminismus genannt werden. Diese wird in der Forschung teilweise als Grund von ‚Unterentwicklung‘ herangezogen. Der Geodeterminismus kann als Sammelbegriff für eine Denkrichtung bezeichnet werden, nach welcher menschliche Lebensweisen durch physische, sprich naturgebundene, Bedingungen kausal vorbestimmt sind (Mönter, 2013, S. 276). Eine Gefahr in dieser kausalen Ableitung besteht dann, wenn politische, soziale oder ökonomische ‚Entwicklungen‘ eines Landes ausschließlich aus naturgebundenen Bedingungen abgeleitet werden und so politisch instrumentalisierbar für rassistische Begründungen bestehender Benachteiligungen genutzt werden (Mönter, 2013, S. 277). Heutzutage vorherrschende Ansätze eines diffusen Geodeterminismus werden als „Einstellungen ... verstanden, die nicht explizit eine teleologische Kausalität zwischen physischen Bedingungen und menschlichem Verhalten behaupten, implizit aber derlei Vorstellungen befördern oder perpetuieren, indem ein ... Zusammenhang immanent transportiert wird“ (Mönter, 2013, S. 279).

Aus der Kritik am ‚Entwicklungsdiskurs‘ lässt sich erkennen, dass eine Selbstdekonstruktion Europas und die Deuniversalisierung von Werten und Normen notwendig sind, um verantwortungsvoll und respektvoll gegenüber Differenz und Heterogenität aufzutreten (Dhawan, 2016, S. 80-82). Es muss sich mit der europäischen, historischen „Schuldenlast“ (Dhawan, 2016, S. 79) auseinandergesetzt werden, um die Vergangenheit und Gegenwart kritisch reflektieren zu können. Mit den Worten der Wissenschaftlerin Nikita Dhawan lässt sich die Aussage dieses Unterkapitels wie folgt zusammenfassen: „Europa ist im Sinne seiner Pluralität zu verstehen, nicht als fester Ausgangspunkt, sondern als unmöglicher Horizont der Ankunft“ (2016, S. 82).

2.4.2 Zur Vorstellung theoretischer Perspektiven auf den ‚Entwicklungsdiskurs‘

Die im vorherigen Unterkapitel dargestellten Kritikpunkte können theoretischen Perspektiven, die der sogenannten „era of the post“ (Pieterse, 2000, S. 187) angehören, zugeordnet werden. Darunter zählen unter anderem poststrukturalistische und postkoloniale Theorien sowie der Ansatz des Post-Developments. Im folgenden Verlauf dieses Unterkapitels werden diese theoretischen Perspektiven in ihren Ausführungen dargelegt. Das ‚Post‘ in den jeweiligen theoretischen Ansätzen symbolisiert nicht nur eine zeitliche Verortung, sondern steht vielmehr für einen Bruch und eine Kontinuität von Denkweisen und Erfahrungen zugleich (Bechtum & Overwien, 2017, S. 61; Castro Varela et al., 2010, S. 179).

Der Poststrukturalismus setzt sich mit dem Verhältnis zwischen sprachlicher Praxis und sozialer Wirklichkeit auseinander, da Sprache wirklichkeitsproduzierend ist und als

Machtinstrument wirken kann (Münker & Roesler, 2012, S. 28; Castro Varela & Khakpour, 2019, S. 33). Im Hinblick auf Begrifflichkeiten im Rahmen von Länderklassifikationen gilt es, jedem Begriff und damit verbundenem Ort die gleiche Bedeutung und Relevanz auszusprechen, um auf diese Weise Perspektiven auf die Welt zu vergrößern (Lossau et al., 2014, S. 103). Eine sprachliche Sensibilität als Teilbereich politischer Bildung ist als theoretische Perspektive im Hinblick auf die beschriebene Problematik bestehender Begrifflichkeiten von ausgesprochener Relevanz. Poststrukturalistische Theorien wurden insbesondere durch Paul-Michel Foucault und Jacques Derrida geprägt (Bechtum & Overwien, 2017, S. 63). Sie werden an dieser Stelle aufgrund des begrenzten Umfangs der Arbeit nicht weiter vertieft.

Der Zusammenhang zwischen poststrukturalistischen und postkolonialen Perspektiven besteht in der Konstruktion einer Wirklichkeit durch Bedeutungszuweisungen (Lossau, 2012, S. 131). Der Postkolonialismus und der theoretische Ansatz des Post-Developments entstanden in den 1980er Jahren unabhängig voneinander. Postkoloniale Theorien waren anfangs in der Literaturwissenschaft verankert und das Post-Development auf die Kritik an industriellen Gesellschaften an sich ausgerichtet (Ziai, 2012a, S. 135).

Die Wissenschaftler*innen Sebastian Conrad und Shalini Randeria definieren das Anliegen postkolonialer Theorien folgendermaßen: „Das Anliegen postkolonialer Ansätze besteht gerade in der Thematisierung des Fortbestehens und Nachwirkens einer Vielzahl von Beziehungsmustern und Effekten kolonialer Herrschaft“ (2002, S. 24). Sie führen weitergehend aus, dass auch die heutige Beziehung zwischen ‚Ländern des Globalen Südens‘ und ‚Ländern des Globalen Nordens‘ durch imperiale Herrschaftsverhältnisse geprägt sei, welche bestehende Missverhältnisse verfestige (Conrad & Randeria, 2002, S. 24; Danielzik, 2013, S. 27). Postkoloniale Theorien sollten als Sammelbezeichnung verschiedener Perspektiven im Plural verwendet werden (Lossau, 2012, S. 126).

Als Gründungswerk postkolonialer Theorien kann Edward Saids Werk „Orientalism“ aus dem Jahr 1978 genannt werden. Darin schreibt Said von der Wissensproduktion über ‚Andere‘ und das Verhältnis von Sprache und Politik (Bechtum & Overwien, 2017, S. 63f.). Inhalt des Werkes ist ebenfalls der Begriff „Orient“ als Konstruktion und Unterscheidung zum westlich geprägten „Okzident“ (Conrad & Randeria, 2002, S. 22). Als weitere Vertretende postkolonialer Studien gelten unter anderem María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan sowie Literaturwissenschaftler*innen wie Gayatri Chakravorty Spivak oder Homi Bhabha mit ihren Konzepten der „Subalternität“ und der „Hybridität“. Als vertiefende Literatur an dieser Stelle eignet sich beispielsweise das Schlüsselwerk „Can the Subaltern Speak?“ (1988) von Spivak.

Im Zentrum postkolonialer Theorien steht die Auseinandersetzung mit der Konzeption Europas von Moderne (Bechtum & Overwien, 2017, S. 67). Die „first in Europe, then elsewhere“-Struktur (Bischler, Giersemehl, Metzger und Stenmanns, 2012, S. 163) als Sinnbild für den europäischen Anspruch von Universalismus als dominierende Perspektive, gilt es zu dekonstruieren und dezentrieren (Bechtum & Overwien, 2017, S. 59; Bischler et al., 2012, S. 163; Castro Varela et al., 2010, S. 177). Vertretende postkolonialer Theorien wollen durch ihre Kritik am ‚Entwicklungsdiskurs‘ auf die ‚Frage der Perspektivität‘ (Castro Varela et al., 2010, S. 180) aufmerksam machen. So sollen geschaffene räumliche Gegensätze zwischen dem ‚Westen‘ und ‚den Anderen‘ überwunden werden. Feministische postkoloniale Perspektiven behandeln insbesondere die Stereotypisierung der Frau in ‚Ländern des Globalen Südens‘ als passives Mitglied der Gesellschaft sowie allgemein den Umgang mit Geschlechterverhältnissen in der ‚Entwicklungsforschung‘ (Burchardt & Tuider, 2014, S. 386).

Als Ziele postkolonialer Theorien können zusammenfassend die Aufdeckung von Eurozentrismus und die Aufhebung binärer Gegensätze und kolonial geprägter Begrifflichkeiten zwischen dem ‚Westen‘ und ‚den Anderen‘ genannt werden (Castro Varela et al., 2010, S. 179). Der Wunsch nach einer Vielfalt und Heterogenität anerkennenden Denkweise soll durch postkoloniale Einflüsse in der GEF umgesetzt werden (Lossau, 2012, S. 127), um laut Bischler et al. Perspektiven auf ‚die eine Welt‘ (2012, S. 165) als Diskurs zu öffnen (siehe Kapitel 2.4.3). Der Gegenstandsbereich der GEF sollte sich auf die Nachwirkungen kolonialer Strukturen bis heute ausrichten, damit asymmetrische Positionen zwischen ‚Ländern des Globalen Südens‘ und ‚Ländern des Globalen Nordens‘ aufgedeckt würden (Verne & Müller-Mahn, 2020, S. 951). In diesem Zusammenhang sollte eine ‚kritische Weißseinsforschung‘ (Kersting, 2011, S. 9) zur Förderung reflexiver Wahrnehmungen von der GEF aufgegriffen werden.

Vertretenden postkolonialer Theorien wird unter anderem vorgeworfen, ein hohes Abstraktionsniveau ihrer Arbeiten zu besitzen und somit sprachlich dem eigenen Anspruch der Dezentrierung der Wissenschaft nicht gerecht zu werden. Weiterführend wird ihnen unterstellt, selbst eurozentrisch zu handeln, da ausschließlich westliche ‚Entwicklungstheorien‘ hinterfragt würden. Die Herkunft postkolonialer Theorien aus meist westlichen Städten mit direktem Zugang zu Bildungsmöglichkeiten ist als weiterer Kritikpunkt zu nennen (Bechtum & Overwien, 2017, S. 70).

Ebenso wie im Postkolonialismus stehen auch beim Post-Development Alternativen zu ‚Entwicklung‘, insbesondere auf lokaler Ebene, im Fokus. Auf diese Weise sollen bestehende Asymmetrien reflektiert werden (Chant & McIlwaine, 2009, S. 40).

Bei theoretischen Perspektiven des Post-Developments handelt es sich laut Julia Verne und Detlef Müller-Mahn um „poststrukturalistische Ansatzpunkte einer kritischen Auseinandersetzung mit der bisherigen Entwicklungsforschung, dem Entwicklungsbegriff und der Entwicklungspolitik“ (2020, S. 951). Das Post-Development kann zusätzlich auch als postkolonialer Ansatz verstanden werden, der auf ‚Entwicklung‘ fokussiert ist (Ziai, 2012a, S. 136). Als Vertretende gelten beispielsweise Arturo Escobar und Wolfgang Sachs.

Innerhalb des Post-Developments lassen sich zwei übergeordnete Strömungen nennen (Neuburger & Schmitt, 2012, S. 122; Ziai, 2012a, S. 135). Auf der einen Seite besteht das neopopulistische Post-Development, welches das Recht auf kulturelle Differenz gegenüber der westlichen Vorherrschaft propagiert und eine Rückkehr zur Subsistenz einzelner Länder fordert. Auf der anderen Seite besteht das skeptische Post-Development, welches sensibler in seiner Kritikübung vorgeht, sich jedoch trotzdem gegen jede Form von Überlegenheit ausspricht (Ziai, 2004, S. 1054; Ziai, 2012a, S. 135).

Im Zentrum des Interesses dieser theoretischen Perspektiven steht die „anti-autoritäre und anti-eurozentrische“ (Ziai, 2012a, S. 137) Fundamentalkritik am ‚Entwicklungsdiskurs‘, im Rahmen welcher Alternativen zu ‚Entwicklung‘ geschaffen werden sollen (Bechtum & Overwien, 2017, S. 69; Ziai, 2004, S. 1046). Das Post-Development sieht ‚Entwicklung‘ als westliche Ideologie und Überlegenheitsvorstellung, die die Expansion ehemaliger Kolonialmächte legitimierte (Dittrich, 2019, S. 35; Lossau et al., 2014, S. 100; Ziai, 2012a, S. 134). Durch die „amöbenhafte“ (Ziai, 2012a, S. 134) Gestalt des Begriffes ‚Entwicklung‘ mit seiner wechselhaften Inhaltsauslegung, wird die Konstruktion von ‚Entwicklung‘ vollständig abgelehnt und der ‚Entwicklungsdiskurs‘ als Ganzes infrage gestellt. Auch die EZ solle nicht verändert, sondern abgeschafft werden (Lossau, 2012, S. 361; Pieterse, 2000, S. 178; Ziai, 2012a, S. 134). Aram Ziai beschreibt zwei wesentliche Kritikpunkte, die von Seiten des Post-Developments thematisiert werden. Auf der einen Seite der westliche Maßstab, der Länder und Gesellschaften binär in den ‚entwickelten Westen‘ oder ‚unterentwickelten Rest‘ einteilt sowie auf der anderen Seite die Verwendung universeller Kriterien, durch welche verallgemeinert und undifferenziert gesamte Gesellschaften als defizitär beschrieben werden (Verne & Müller-Mahn, 2020, S. 951; Ziai, 2012a, S. 134).

Als Alternativen zur ‚Entwicklung‘ wird im Post-Development die These vertreten, dass sich „nach dem ‚Ende der Entwicklungsära‘ ... in sozialen Bewegungen und lokalen Gemeinschaften im Süden Alternativen zum westlichen Gesellschaftsmodell herausbilden würden“ (Ziai, 2012a, S. 136), die sich in unterschiedlichen politischen und wirtschaftlichen Praktiken jenseits

von Staat oder Weltmarkt bewegen würden (Ziai 2014, S. 104). Als Beispiel werden indigene Gemeinschaften in Mexiko genannt, in denen dieser Prozess schon stattgefunden habe (Ziai, 2012a, S. 136).

Auch an den theoretischen Perspektiven des Post-Developments wird Kritik geübt. Problematisiert wird unter anderem eine zu wenig kritische Haltung gegenüber lokalen Gemeinschaften oder kulturellen Traditionen, die diskriminierend sein können, sowie das fehlende Einbeziehen positiver Aspekte von ‚Entwicklung‘. Außerdem würde Post-Development Kritik am ‚Entwicklungsdiskurs‘ üben, aber keine wirklichen Alternativen schaffen (Ziai, 2004, S. 1049f.; Ziai, 2012a, S. 135).

Zusammenfassend lässt sich aus Sicht der dargestellten theoretischen Perspektiven auf den ‚Entwicklungsdiskurs‘ betonen, „dass weder ‚Entwicklungsländer‘ oder die ‚Dritte Welt‘, noch der ‚Globale Süden‘ per se gegeben sind, sondern dass sie erst durch die Interventionen der EZ, die medialen Repräsentationen und letztlich auch durch die Forschung (re)produziert und damit perpetuiert werden“ (Verne & Müller-Mahn, 2020, S. 951f.).

2.4.3 Zur Übersicht weiterer aktueller Debatten und Diskurse

Aufgrund fortschreitender Globalisierungsprozesse verschwimmen die Grenzen zwischen einzelnen Ländern, sodass die Wissenschaftsgemeinschaft gefordert ist, sich mit den Perspektiven auf den ‚Entwicklungsdiskurs‘ an aktuelle Veränderungen anzupassen. Genau aus diesem Grund distanzieren sich aktuelle Debatten und Diskurse, auf die nachfolgend eingegangen wird, von einer „zu engen Bindung an die entwicklungspolitische Praxis und [suchen] wieder stärker nach theoretischen Grundlagen“ (Müller-Mahn & Verne, 2010, S. 4). Deutlich wird dies zunächst an der Neuausrichtung der GEF mit Impulsen aus dem Postkolonialismus und dem Post-Development.

Als neue Perspektive der GEF gilt die Ausrichtung jener in der Humangeographie als kritische geographische Sozialforschung in ‚Ländern des Globalen Südens‘ (Doevenspeck & Laske, 2013, S. 259; Korf & Rothfuß, 2016, S. 172; Verne & Müller-Mahn, 2020, S. 954). Dabei soll nicht ‚Entwicklung‘ im Zentrum der Forschung stehen, sondern die Betrachtung von Gesellschaften und gesellschaftlichen Wandlungen sowie das Verstehen und Anerkennen von ‚Anderem‘ als Aneignung eines Perspektivwechsels zur Schaffung eines eigenen Reflexionsvermögens (Korf & Rothfuß, 2016, S. 174; Lossau et al., 2014, S. 103; Müller-Mahn & Verne, 2010, S. 10). Unter dem Motto „Forschen mit statt über“ (Müller-Mahn & Verne, 2010, S. 7) wird das veränderte kooperative Vorgehen der GEF vor dem Hintergrund verknüpfter Beziehungen

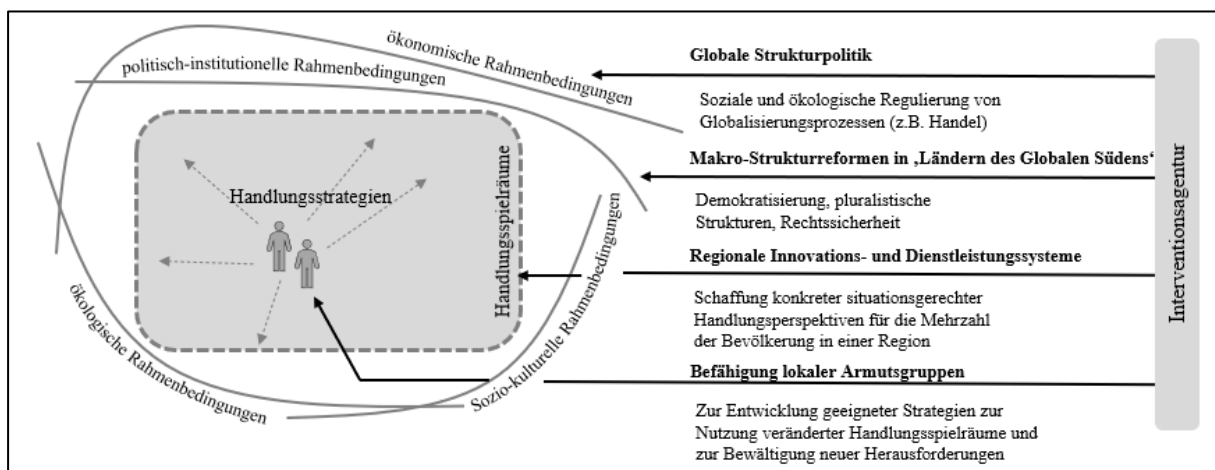
zwischen ‚Ländern des Globalen Südens‘ und ‚Ländern des Globalen Nordens‘ deutlich (Burchardt, 2017, S. 291; Verne & Müller-Mahn, 2020, S. 967). Durch die Neuausrichtung soll ebenfalls die Genderforschung verstärkt sowie die Auseinandersetzung und die Ausdehnung der Reichweite des ‚Entwicklungsbegriffes‘ vorangetrieben werden (Lossau et al., 2014, S. 102). Unter dem Leitbild „Alternative Development“ werden die beschriebenen Inhalte, die sich auf die Art und Weise der Umsetzung der GEF beziehen, zusammengefasst (Lossau et al., 2014, S. 100). Es gilt, Menschen in ‚Ländern des Globalen Südens‘ als gleichberechtigte Partner*innen und nicht als reine „Forschungsobjekte“ (Müller-Mahn & Verne, 2010, S. 7) zu behandeln.

Erst seit den 2000er Jahren werden deutschsprachige theoretische Perspektiven aus dem Postkolonialismus und dem Post-Development als Impulse für die GEF verwendet (Lossau, 2012, S. 125; Neuburger & Schmitt, 2012, S. 121). Insbesondere postkoloniale Impulse für die GEF können zwischen einer paradigmatischen und einer pragmatischen Ebene unterschieden werden (Lossau, 2012, S. 128). Auf der paradigmatischen Ebene nehmen postkoloniale Perspektiven Einfluss auf eine Erweiterung der bisherigen bestehenden theoretischen Annahmen der GEF. Auf der pragmatischen Ebene erfolgt diese Einflussnahme insbesondere auf die begriffliche Bestimmung und die praktische Ausrichtung des Forschungsinteresses (Lossau, 2012, S. 128f.). Das Ziel der Einflussnahme theoretischer Strömungen in der GEF ist die Schaffung einer ausreichenden Reflexion über die Problematik der Einbettung der ‚Entwicklungsforschung‘ in eurozentrische Machtverhältnisse (Lossau, 2012, S. 131). Von dem Zusammenwirken der GEF und theoretischen Strömungen profitieren alle beteiligten Disziplinen, indem die jeweiligen Blickrichtungen nicht nur geschärft, sondern auch gewendet werden (Neuburger & Schmitt, 2012, S. 122).

Trotz des übereinstimmenden Interesses an der Verbindung zwischen ‚Ländern des Globalen Südens‘ und ‚Ländern des Globalen Nordens‘ besteht eine Diskrepanz zwischen der GEF und den beschriebenen theoretischen Strömungen. Diese Diskrepanz betrifft, laut Ziai, insbesondere die theoretische Zielsetzung der ‚Entwicklungsforschung‘ sowie die methodische Fokussierung (Ziai, 2010a, S. 406). Während sich die GEF entlang bisheriger Leitbilder neu ausrichten möchte und Veränderungen anhand berechenbarer sozioökonomischer Kriterien misst, stellen theoretische Strömungen bestehende Leitbilder ebenso infrage wie die Fokussierung auf sozioökonomische Kriterien. Als Alternative zu letzteren genannten Kriterien werden kulturelle Faktoren verwendet (Ziai, 2010a, S. 406f.).

Die GEF richtet sich trotz der beschriebenen Unterschiede neu aus, was durch die Einführung von Begriffen wie „Good Governance“, „Political Correctness“ oder „nachhaltige ‚Entwicklung‘“ deutlich wird (Ziai, 2010b, S. 27) sowie durch die Einführung nachhaltiger ‚Entwicklungsziele‘ wie der SDGs. Die in Kapitel 2.2 eingeführten SDGs verdeutlichen die Richtungsverschiebung der internationalen ‚entwicklungspolitischen‘ Diskussion, indem sie gleichermaßen für ‚Länder des Globalen Südens‘ und ‚Länder des Globalen Nordens‘ gelten (Wieczorek-Zeul, 2017, S. 49). Nichtsdestotrotz muss beachtet werden, dass diese Kriterien von einer Organisation entwickelt wurden, die sich einer starken Einflussnahme durch westliche Staaten nicht entsagen kann. Durch die fünf im Zentrum der SDGs stehenden ‚P‘-s – people (Menschen), planet (Planet), prosperity (Wohlstand), peace (Frieden) und partnership (Partnerschaft) drückt die ‚Agenda 2030‘ aus, dass aktuelle globale Herausforderungen ganzheitlich und gemeinsam durch das Mitwirken aller Länder zu lösen sind (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2017, S. 7). Der ‚Sustainable Development Index‘ der deutschen – und somit erneut westlich geprägten – Bertelsmann Stiftung misst die Erreichung der Umsetzung der SDGs (Bertelsmann Stiftung, 2019). Das Ziel und Verständnis von EP ist eine ‚globale Strukturpolitik‘ mit geteilter Verantwortung geworden (Wieczorek-Zeul, 2017, S. 48).

Abbildung 10: Die „globale Strukturpolitik“



Quelle: Eigene Darstellung nach Lohnert & Rauch, 2010, S. 48.

Wie in Abbildung 10 dargestellt handelt es sich bei der ‚globalen Strukturpolitik‘ um einen Mehrebenenansatz, der zu einer Verbesserung ‚entwicklungsbezogener‘ Rahmenbedingungen auf der Mikro-, Meso- und Makroebene beitragen soll. Der Schwerpunkt liegt dabei insbesondere auf der Veränderung nationaler sowie weltweit herrschender Rahmenbedingungen. Die EZ legt im Rahmen dieser Strukturpolitik den Kernpunkt auf die übergreifende Makroebene,

auf welcher bisherige sogenannte ‚entwicklungshemmende‘ Faktoren verändert werden sollen (Lohnert & Rauch, 2010, S. 46). Als Ziel der „globalen Strukturpolitik“ steht die Schaffung fairer Chancen für alle teilhabenden Akteur*innen auf der globalen Makroebene sowie die Erreichung einer global nachhaltigen ‚Entwicklung‘ (Coy, 2005, S. 10; Lohnert & Rauch, 2010, S. 47). Die EP wird auch als „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Coy, 2005, S. 10) bezeichnet, da sie gemeinsam mit der sogenannten „Aid Effectiveness“, also der Wirksamkeit der Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen der EZ, zu einer Stärkung der Eigenverantwortung durch „Empowerment“ führen soll. Die Makrostrukturreformen, wie die Demokratisierung oder Rechtssicherheit (siehe Abbildung 10) sollen an lokale Bedingungen einzelner Orte und Gesellschaften angepasst werden, damit sie eine Wirksamkeit entfalten können (Lohnert & Rauch, 2010, S. 48). Beachtet werden muss an dieser Stelle, dass eine Demokratie ein politisches System darstellt, welches für westlich geprägten Länder geeignet ist, eventuell aber nicht den Gesellschaftsstrukturen aller Länder entspricht. Weiterführend sollen Interventionen auf der Makroebene ergänzend zu Maßnahmen zur Befähigung lokaler Akteur*innen stattfinden, damit die sogenannte „Global Governance“ im Sinne einer kooperativen Zusammenarbeit (Lohnert & Rauch, 2010, S. 47) wirksam funktionieren kann.

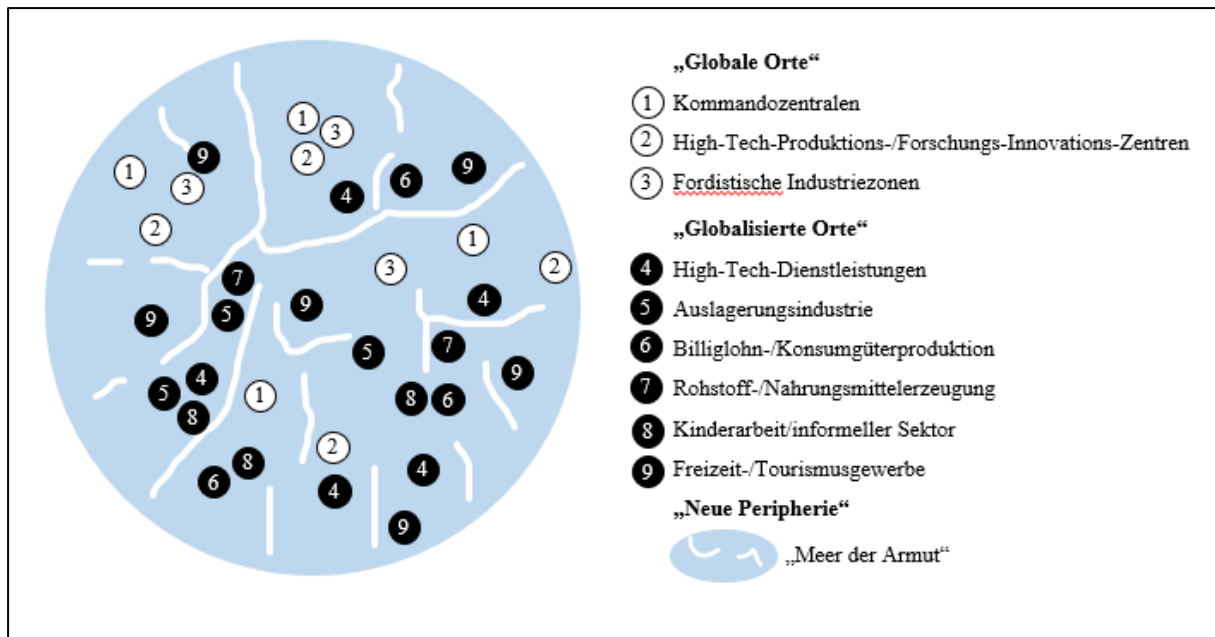
Es wird insgesamt deutlich, dass die Neuausrichtung der GEF mit angepassten Rahmenbedingungen einen notwendigen Schritt in Richtung einer global nachhaltigen ‚Entwicklung‘ darstellt. Forschungsprozesse in ‚Ländern des Globalen Südens‘ müssen langfristig stattfinden, um durch das „Forschen dazwischen“ (Korf & Rothfuß, 2016, S. 180) die Vielfältigkeit der Welt darzustellen und alle Sichtweisen gleichberechtigt einzubeziehen (Verne & Müller-Mahn, 2020, S. 967). Da bereits angesprochene „one size fits all“-Lösungen (Peters, 2017, S. 103) nicht länger wirken – und das schon seit geraumer Zeit – wird die Relevanz der GEF aufgrund ihres Beitrags zum Ausbau empirischer Sichtweisen bestehen bleiben.

Durch die Schaffung einer globalen Verantwortung wird auch der „Eine-Welt-Gedanke“ (Verne & Müller-Mahn, 2020, S. 964) als Gegenentwurf zum in Kapitel 2.3.1 beschriebenen Länderklassifikationsansatz der Einteilung der Welt in eine ‚Erste, Zweite und Dritte Welt‘ verstanden. Im Rahmen dieses Ansatzes richtet sich der Fokus insbesondere auf gleichberechtigte Verhältnisse in globalen Wirtschaftsbeziehungen (Verne & Müller-Mahn, 2020, S. 964).

Die „Theorie der fragmentierenden Entwicklung“ von Fred Scholz stellt an dieser Stelle einen weiteren aktuellen Ansatz dar. In Abbildung 11 ist das vereinfachte Modell der globalen

Fragmentierung dargestellt. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die modellartige Darstellung.

Abbildung 11: Das Modell der globalen Fragmentierung



Quelle: Eigene Darstellung nach Scholz, 2002, S. 7.

Bei der „Theorie der fragmentierenden Entwicklung“ handelt es sich um eine Globalisierungskritik, die das räumliche und zeitliche Nebeneinander von Gegensätzen thematisiert und das Verschwimmen der Grenzen zwischen ‚Ländern des Globalen Südens‘ und ‚Ländern des Globalen Nordens‘ anzusprechen versucht (Verne & Müller-Mahn, 2020, S. 955).

Fred Scholz verfolgt mit seinem Ansatz die These, dass keine nachholende ‚Entwicklung‘, sondern eine fragmentierende ‚Entwicklung‘ überall auf der Welt stattfindet. Dies führt zu einer Verschärfung des globalen Wettbewerbs im Rahmen der Globalisierung und aufgrund von Konkurrenz zu einer Verstärkung räumlicher Disparitäten (Scholz, 2002, S. 6f.; Verne & Müller-Mahn, 2020, S. 955). Globalisierung sei somit nicht global, sondern punktuell zu beobachten (Doevenspeck & Laske, 2013, S. 266). Als Fragmentierung wird im Rahmen der Theorie die bruchhafte Trennung zwischen Gewinnenden und Verlierenden der Globalisierung bezeichnet (Verne & Müller-Mahn, 2020, S. 955). Die modellhafte, hier dargestellte Fragmentierung, besitzt auf kleiner Ebene auch eine lokale Ausführung.

Innerhalb der Theorie lassen sich drei Gruppen unterscheiden. Die erste Gruppe wird als „global agierendes Milieu“ oder als „globaler Ort“ bezeichnet. Diese Gruppe profitiert als Schaltstelle des weltwirtschaftlichen Geschehens am meisten von der Globalisierung. Funktional in

der Hierarchie nachgeordnet sind die „global reagierenden Milieus“, auch „globalisierte Orte“ genannt. Diese Orte liegen in ‚Ländern des Globalen Südens‘ und sind eng in den Weltmarkt integriert (Verne & Müller-Mahn, 2020, S. 955) Die „global stagnierenden, regressiven Milieus“, auch „neue Peripherien“ oder „Meer der Armut“ genannt, bilden den Wohnort der Mehrheit der weltweiten Bevölkerung (Scholz, 2002, S. 7). Innerhalb der Theorie wird nicht von Ländern, sondern von Orten innerhalb von Ländern gesprochen.

Da die Fragmente Veränderungsprozessen unterliegen, handelt es sich bei den Gruppen nicht um Orte langer Beständigkeit, die per se als vorausgesetzt gelten können, da einzelne Akteur*innen auf- oder absteigen können (Scholz, 2017, S. 35). Dadurch, dass nicht ganze Länder, sondern ausschließlich bestimmte Teile und Akteur*innen am globalen Wettbewerb teilnehmen, profitieren nicht alle von Globalisierungsprozessen, sondern nur diejenigen, die sich dem Wettbewerb stellen (Scholz, 2017, S. 37). Der Wettbewerb kann somit als Ursache für bestehende Ungleichgewichte herangezogen werden (Scholz, 2017, S. 35). Als Ergebnis dieser Fragmentierungsprozesse entsteht eine weltweite Bruchlinie. Auf der einen Seite dieser Linie leben in etwa 80 Prozent der Menschheit mangels Zugangs zum Wettbewerb in Armut und auf der anderen Seite leben circa 20 Prozent aller am Wettbewerb Teilhabenden in Wohlstand (Scholz, 2002, S. 11).

Auch die „Theorie der fragmentierenden Entwicklung“ muss kritisch betrachtet werden. Der Theorie nach wird die Welt erneut zweigeteilt – in Gewinnende und Verlierende der Globalisierung. Ebenfalls geht sich von rein wirtschaftlichen Kriterien aus, weshalb sie trotz aktueller Ausrichtungen, wie der Abwendung von staatlichen Grenzen, keine deutliche Verbesserung zu den in Kapitel 2.2 dargestellten Ansätzen liefert.

Zusammenfassend ist es von großer Relevanz, bestehende Länderklassifikationen und Begriffe kritisch zu reflektieren und insbesondere mithilfe von Bildungsangeboten auf Alternativen einzugehen. Aus diesem Grund wird nachfolgend und abschließend für den theoretischen Teil dieser Arbeit auf den Umgang mit Länderklassifikationen im Erdkundeunterricht eingegangen.

2.5 Länderklassifikationen im Erdkundeunterricht

In der Schule wird ein kollektives Gedächtnis geschaffen. Wir können Lehrgegenstände kritisch hinterfragen und sie diskutieren und seitenlange Aufsätze darüber verfassen. Doch die Dinge, die man nicht lernt, die nicht Teil des Unterrichts sind, die stellt man auch nicht infrage. Für die gibt es kein kritisches Bewusstsein. Sie sind natürliche Gegebenheiten. (Hasters, 2020, Teil 62, 1:05-1:24 Minute)

Der Erdkundeunterricht ist aufgrund seiner Interdisziplinarität aus sozialen, ökologischen, politischen und ökonomischen Faktoren und der daraus resultierenden gesamtheitlichen Betrachtung von „Gesellschaft[s]-Umwelt-Verhältnis[sen]“ (Bahr, 2013, S. 23) sowie des fächerübergreifenden Lernens für die Thematisierung des ‚Entwicklungsdiskurses‘ prädestiniert (Gryl & Hoffmann, 2014, S. 14).

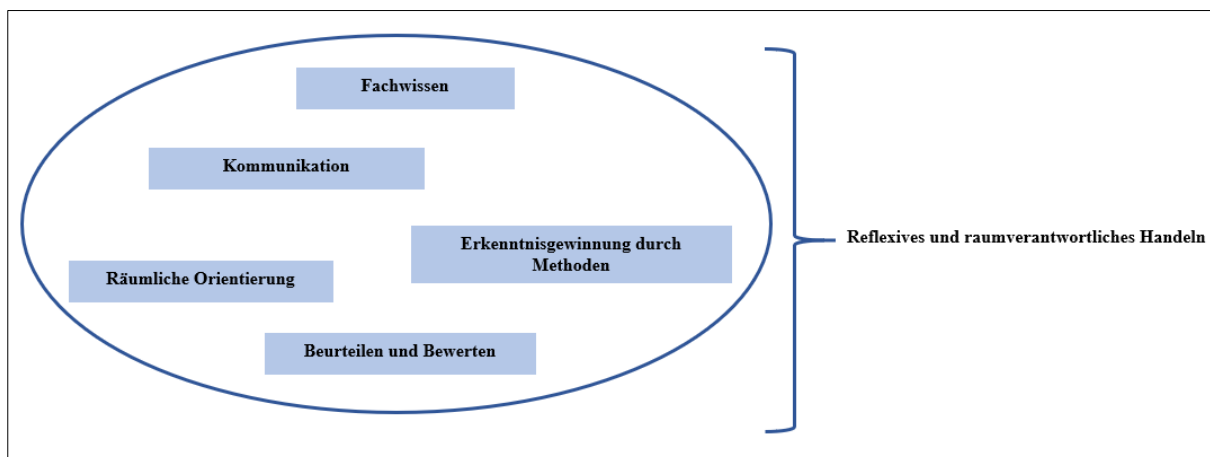
Damit eine nachhaltige ‚Entwicklung‘ aller Länder der Welt ermöglicht wird und auch die SDGs umgesetzt werden können, bedarf es Bildung. Bei der sogenannten ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ handelt es sich um Bildungsprozesse, die eine ‚Entwicklung‘ ermöglichen, die den Bedürfnissen der heutigen Generationen entspricht, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und ihren eigenen Lebensstil zu wählen (Bahr, 2013, S. 17; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2017, S. 7; United Nations, 1987, S. 41). Im Rahmen der ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ sollen Personen also zu treibenden Kräften ausgebildet und mit Kompetenzen ausgestattet werden, die zu einem verantwortungsbewussten und zukunftsfähigem Handeln führen (Deutsche UNESCO-Kommission e.V., 2014, S. 12). Durch die Vermittlung einer ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘, den zugehörigen Teilbereichen ‚Globales- und Interkulturelles Lernen‘ sowie durch den Beitrag zur ‚entwicklungspolitischen‘ Bildung ist ein sensibler Umgang mit Begrifflichkeiten und Konzepten von ausgesprochener Relevanz (Bahr, 2013, S. 22; Gryl & Hoffmann, 2014, S. 14).

Insbesondere die ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ birgt Potenziale für vernetzte Denkweisen und gilt als zentraler Bestandteil der ‚Global Citizenship Education‘ (Knobloch, 2019, S. 13) (Bahr, 2013, S. 23). Die Wissenschaftlerin Chandra-Milena Danielzik kritisiert an der ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ und dem ‚Globalen Lernen‘ jedoch die Tatsache, dass jene zur Vermittlung von Wissen über Andere aus europäischer Perspektive beitragen würden, obwohl sie eigentlich der Schaffung einer globalen Perspektive dienen sollten (2013, S. 27).

Das „Globale Lernen“ wurde ursprünglich als postkolonialer Ansatz ins Leben gerufen, der zu einer Thematisierung des Verhältnisses zwischen ‚Ländern des Globalen Südens‘ und ‚Ländern des Globalen Nordens‘ sowie der Schaffung von einem Perspektivwechsel beitragen sollte (Bechtum & Overwien, 2017, S. 74; Kleinschmidt et al., 2015, S. 26). Aus postkolonialer Perspektive sollten sich „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und „Globales Lernen“ inhaltlich davon distanzieren, Menschen und Situationen in ‚Ländern des Globalen Südens‘ zu beschreiben und bewerten und somit zu „Lernobjekten“ (Danielzik, 2013, S. 27) zu machen. Auch sollten die Ansätze laut Chandra-Milena Danielzik den „universalen Charakter europäischer Entwicklungsimperative ... dekonstruieren und dadurch Europa als Norm schaffendes Zentrum dezentralisieren“ (2013, S. 32). Es wird ihnen jedoch vorgeworfen, diesem Anspruch aufgrund der zu geringen Thematisierung kolonialer Geschichte nicht gerecht zu werden und somit zur Stabilisierung von Ungleichheit beizutragen (Bechtum & Overwien, 2017, S. 78; Danielzik, 2013, S. 26). Hans Rosling et al. gehen in dem Werk „Factfulness“ einen Schritt weiter und hinterfragen: „Warum lehren wir in unseren Schulen ... nicht das grundlegende, auf den neusten Stand gebrachte Wissen über unsere sich verändernde Welt?“ (2018, S. 298). Da es insbesondere die Aufgabe des Erdkundeunterrichts ist, bestehende Bilder zu dekonstruieren, wird nachfolgend zunächst genauer auf die Aufgaben und Ziele des Erdkundeunterrichts im Allgemeinen eingegangen und im Anschluss der Umgang mit Länderklassifikationen thematisiert (Eberth, 2016, S. 151).

Die Hauptaufgabe des Erdkundeunterrichts liegt in der Schaffung einer Multiperspektivität (Niedersächsisches Kultusministerium, 2017, S. 5). Durch die in Abbildung 12 dargestellten Kompetenzbereiche soll der Raum als zentraler Gegenstand des Erdkundeunterrichts auf verschiedene Weisen angeeignet werden (Niedersächsisches Kultusministerium, 2017, S. 10).

Abbildung 12: Die Kompetenzbereiche des Erdkundeunterrichts



Quelle: Eigene Darstellung nach Haubrich, 2018, S. 9; Niedersächsisches Kultusministerium, 2015, S. 9.

Es ist das Ziel des Erdkundeunterrichts, die Hintergründe des Raumes im Hinblick auf oftmals subjektive Perspektiven sowie jenen als „Realraum“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2017, S. 5), System von Lagebeziehungen und insbesondere als mediale Konstruktion zu verstehen (Niedersächsisches Kultusministerium, 2015, S. 16).

Aufgrund dieser Gegebenheiten muss der Erdkundeunterricht einen Beitrag dazu leisten, dem ‚Entwicklungsdiskurs‘ einen angemessenen Rahmen zur Thematisierung zu geben. Es müssen Fachwissen über ‚Entwicklung‘, EZ und EP vermittelt, bestehende Begrifflichkeiten analysiert und westlich geprägte Kategorien hinterfragt werden, um eine Fähigkeit der Reflexion eigener Standpunkte der Schüler*innen zu erreichen (Doevenspeck & Laske, 2013, S. 263; Gryl & Hoffmann, 2014, S. 15f.; Reuber & Schrüfer, 2013, S. 21). Kleinschmidt et al. verdeutlichen durch das Ergebnis einer Fragebogenerhebung zum Thema „Denkweisen der Globalisierung – Eine vergleichende Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung der Globalisierung durch Schülerinnen und Schüler in unterschiedlicher sozialer Lage“, dass das Vorwissen von Schüler*innen im Hinblick auf den ‚Entwicklungsdiskurs‘ häufig ‚entwicklungstheoretisch‘ im Sinne der Modernisierungstheorie begründet wird (2015, S. 28). Schüler*innen übertragen eigene Lebensvorstellung auf Menschen in ‚Ländern des Globalen Südens‘, wodurch die Welt defizitär erscheint (Böhn & Rothfuß, 2007, S. 45). Aus diesem Grund müssen vor dem Hintergrund des interkulturellen Dialogs globale Herausforderungen diskutiert, Wissen über aktuelle Verhältnisse in Ländern dieser Welt aus verschiedenen Perspektiven generiert und insbesondere mediale Darstellungen und Berichte analysiert sowie Interessen von Klassifikationen schaffenden Institutionen erkannt und bewertet werden (Doevenspeck & Laske, 2013, S. 264; Gryl & Hoffmann, 2014, S. 17). Der Blick über den eigenen gesellschaftlichen Kontext hinaus muss geöffnet werden (Bechtum & Overwien, 2017, S. 73). Die Thematisierung der kolonialen Vergangenheit vieler Länder sowie eine rassismuskritische Bildung, im Rahmen welcher eindeutige Unterscheidungen dekonstruiert und Wissen über Rassismus vermittelt werden, dürfen nicht dazu führen, dass Schüler*innen ausschließlich emotional betroffen werden. Dieses könnte betroffene Personen und Gesellschaften in eine passive Rolle drängen (Gryl & Hoffmann, 2014, S. 18; Mecheril & Melter, 2010, S. 174).

Der Erdkundeunterricht muss zusammenfassend somit als Didaktik fungieren, die ‚entwicklungstheoretische‘ Verständnisse infrage stellt sowie Wechselbeziehungen zwischen Ländern und Gesellschaften darstellt (Kleinschmidt et al., 2015, S. 29; Mönter, 2013, S. 283). Ein sprachsensibler Erdkundeunterricht und weitere Einflüsse postkolonialer Theorien können dazu führen, dass der Blick in ‚Länder des Globalen Südens‘ und nicht länger auf sie gerichtet wird

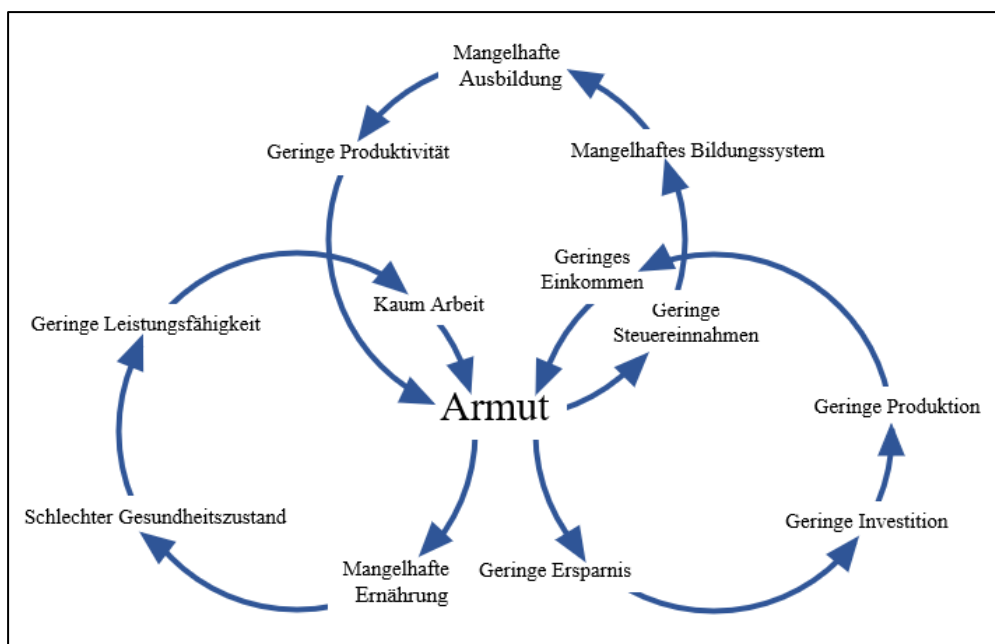
(Bechtum & Overwien, 2017, S. 81; Mönter, Lippert und Gorges, 2016, S. 77; Schwarze, 2019, S. 107). Die Art und Weise der Blickrichtung ist an dieser Stelle von ausgesprochener Relevanz. Der ‚Entwicklungsdiskurs‘ und die Thematisierung von Länderklassifikationen sind in die niedersächsischen Kerncurricula (KC) des Niedersächsischen Kultusministeriums (MK) integriert. In den Jahrgängen fünf bis zehn werden die „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und der Lernbereich „Globale Entwicklung“ eingeführt, die im Anschluss weiter vertieft werden. Insbesondere in Jahrgang neun liegt ein Schwerpunkt des Erdkundeunterrichts auf der Einführung der SDGs (Niedersächsisches Kultusministerium, 2015, S. 6). Die Inhalte werden in den Kern-Themen acht und neun „Räumliche Disparitäten“ oder „Globale Herausforderungen des 21. Jahrhunderts“ vertieft, indem unter anderem Merkmale unterschiedlicher ‚Entwicklungsstände‘ oder globale Verflechtungen untersucht werden (Niedersächsisches Kultusministerium, 2015, S. 23). In Jahrgang elf stellt das MK das Thema „Nachhaltigkeit in Raumnutzung und Raumentwicklung“ in das Zentrum des Unterrichts. In den Jahrgängen zwölf und 13 der gymnasialen Oberstufe beinhaltet das zweite Fachmodul den Bedeutungswandel von Räumen. Im Rahmen dieses Moduls werden beispielsweise Indikatoren zur Messung des ‚Entwicklungsstandes‘ und ‚Entwicklungsstrategien‘ behandelt. Das Fachmodul drei „nachhaltige Entwicklung“ thematisiert ‚Entwicklungspotenziale‘ oder ‚Entwicklungsperspektiven‘ von Ländern (Niedersächsisches Kultusministerium, 2017, S. 9 und 17f.). ‚Entwicklungsbeeinflussende‘ Faktoren wie die koloniale Prägung einzelner Länder oder die Wirksamkeit von ‚Entwicklungsprojekten‘ sind in Raummodul drei „Afrika südlich der Sahara“ im KC des MK verankert (Niedersächsisches Kultusministerium, 2017, S. 19). An dieser Stelle muss thematisiert – und problematisiert – werden, dass keine kritische Reflexion mit dem Begriff ‚Entwicklung‘ an sich im KC vorgesehen ist. Stattdessen wird der Terminus in weiteren Schlüsselbegriffen aufgenommen.

Durch die Verankerung der Thematik in den Lehrplänen behandeln auch Unterrichtsmaterialien und Schulbücher den ‚Entwicklungsdiskurs‘ und Klassifikationen wie den HDI oder die Einteilung der Weltbank. Während die Begrifflichkeiten ‚Entwicklungs-, Schwellen- und Industrieländer‘ in vielen Schulbüchern für den Erdkundeunterricht dominieren, finden auch die Bezeichnungen ‚Länder des (Globalen) Südens‘ und ‚Länder des (Globalen) Nordens‘ zunehmend Beachtung (Gryl & Hoffmann, 2014, S. 11; Mönter & Lippert, 2016, S. 97). Deutlich wird dies beispielsweise durch die Neuauflage des Schulbuches „Dierecke Spezial“ von Fred Scholz, im Rahmen welcher der Titel von „Entwicklungsländer – Entwicklung und Unterentwicklung im Prozess der Globalisierung“ zu „Länder des Südens – Fragmentierende Entwicklung und

Globalisierung“ verändert und somit an aktuelle Debatten und Diskurse angepasst wurde (2007; 2017). Aktuelle Debatten und kritischere Sichtweisen werden auch durch Aufgaben oder Darstellungen verdeutlicht, die eine Reflexion der Perspektive der Schüler*innen verlangen oder Personen aus ‚Ländern des Globalen Südens‘ als Expert*innen einbeziehen. Als Beispiel kann an dieser Stelle das Schulbuch „Seydlitz Erdkunde“ für Gymnasien in Rheinland-Pfalz herangezogen werden (Eberth, Hallermann und van der Koehlen, 2017). Ebenfalls hervorzuheben sind Materialien wie jene von Reumont und Morawski, die Comics zur Sprachförderung im Erdkundeunterricht nutzen und so den ‚Entwicklungsbegriff‘ dekonstruieren (2017, S. 217-229).

Problematisch wird die Arbeit mit Schulbüchern wie „Terra – Afrika südlich der Sahara“ aus dem Jahr 2014 wegen stereotyper Darstellungen sowie mit Unterrichtsmaterialien, welche Armut als Problem in ‚Ländern des Globalen Südens‘ darstellen, welches, so die Quellen, auf natürlichen Gegebenheiten oder schicksalhaften Ursachendarstellungen beruht (Mönter et al., 2016, S. 72). Darstellungen wie der „Teufelskreis der Armut“ in Abbildung 13 suggerieren eine Aussichtslosigkeit, die darlegt, dass ‚Länder des Globalen Südens‘ sich nicht selbst helfen könnten und sich Armut auf diese Weise aus sich selbst reproduziere. Die vielschichtigen Ursachen für Armut oder andere Probleme werden so nicht hinterfragt (Mönter et al., 2016, S. 72). Es ist an der Zeit, den „Blick von den Symptomen auf die Ursachen von Disparitäten zu richten“ (Mönter & Lippert, 2016, S. 103).

Abbildung 13: Der „Teufelskreis der Armut“



Quelle: Eigene Darstellung nach Mönter & Lippert, 2016, S. 102.

Insbesondere afrikanische Länder werden in ‚Entwicklung‘ thematisierenden Unterrichtsmaterialien als Beispiele herangezogen. Durch Darstellungen des Kontinents als exotisch, verallgemeinernd, geschichtslos, fremd oder wesenhaft werden diese „kolonialrassistischen Elemente“ (Marmer & Sow, 2015, S. 19) deutlich (Carstensen-Egwuom, 2019, S. 44; Schmidt-Wulffen, 2010, S. 209). Um diese vereinheitlichte Konstruktion des Kontinents zu überwinden und einen zeitgemäßen Erdkundeunterricht durchzuführen, sollten gesellschaftliche Hierarchien kritisch beleuchtet, kleinräumigere Beispiele verwendet und subjektive Perspektiven in die Unterrichtsgestaltung integriert werden (Carstensen-Egwuom, 2019, S. 45). Als Beispiel könnte die Biographie der Professorin, Wissenschaftlerin und Politikerin Wangari Maathai (1940-2011) in den Unterricht eingebunden werden. Die Frau steht für Mut, Beharrlichkeit und Optimismus und könnte so faszinierend auf Schüler*innen wirken (Wenz, 2011, S. 111).

Es liegt im Aufgabenbereich der Erdkundelehrkräfte, durch ihre Unterrichtsgestaltung dazu beizutragen, dass ihre Schüler*innen zu weltoffenen und toleranten Weltbürger*innen heranwachsen. So wie Alice Hasters mit ihrem Buch (2019) und Podcast „Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen aber wissen sollten“ dieses Unterkapitel einleitete, so wird sie es auch mit folgenden Worten abschließen:

Lehrende, so wohlwollend sie auch sein mögen, müssen sich für ... strukturelle Ungerechtigkeit sensibilisieren. Nicht nur, wenn sie in Form von Mobbing unter Schüler*innen auftaucht. Sie müssen auch ihre eigenen internalisierten Denkmuster hinterfragen. Dies sollte fester Bestandteil des Lehramtstudiums sein. (2020, Teil 99, 0:01-0:19 Minute)

Teil II: Empirische Erhebung

„Wir haben in unserer Gesellschaft ein Problem. Wir blicken immer nur nach vorne und nach hinten, aber nie nach rechts und links“ (OH, 2020, Z. 329f.).

3. Vorstellung des Forschungsdesigns

Das nachfolgende Kapitel leitet den zweiten Teil der vorliegenden Arbeit, die empirische Erhebung, ein. Zunächst wird die der Erhebung zugrundeliegende Methode, das qualitative Leitfadeninterview, allgemein im Rahmen der empirischen Sozialforschung vorgestellt (Kapitel 3.1). Anschließend wird auf die konkrete Konzeption des Erhebungsinstruments eingegangen (Kapitel 3.2), bevor die interviewten Lehrkräfte anonymisiert in tabellarischer Form vorgestellt werden (Kapitel 3.3).

Bei der vorliegenden empirischen Analyse handelt es sich um ein qualitatives Forschungsdesign. Dabei werden Leitfadeninterviews geführt, um im Rahmen einer Feldforschung individuelle Einblicke in die zugrundeliegende Thematik zu erhalten. Das Forschungsdesign besteht zunächst aus der Konzeption des Forschungsgegenstandes, der sich an dem Titel und den Leitfragen dieser Bachelorarbeit orientiert. Es sollen die Implikationen der Verwendung von Länderklassifikationen im Erdkundeunterricht herausgearbeitet werden. Nach der Festlegung der Forschungskonzeption wird ein Interviewleitfaden erstellt, der sich strukturell und inhaltlich an dem Theoriekapitel dieser Arbeit orientiert. Parallel dazu werden Erdkundelehrkräfte an niedersächsischen weiterführenden Schulen für die zu führenden Interviews angefragt und ausgewählt. Im Anschluss an die Durchführung der Interviews werden diese mit dem Computerprogramm „f4transkript“ transkribiert, kodiert und ausgewertet. Die Transkriptionen, als die in dieser Erhebung genutzten Datenarten, werden im vierten Kapitel bei der Darstellung der Ergebnisse und Erkenntnisse der Erhebung als Primärquellen verwendet.

3.1 Ausführungen zur Methode – das qualitative Leitfadeninterview

Das qualitative Leitfadeninterview, als die dieser empirischen Erhebung zugrunde liegende Befragungsmethode, ist ein Instrument der qualitativen Sozialforschung (Flick, 2014, S. 113). Die Sozialforschung ist laut Helmut Kromrey „der Teil der Wissenschaften, der auf der Erfahrung durch die menschlichen Sinne ... beruht“ (2016, S. 34). Uwe Flick definiert die Disziplin folgendermaßen: „Sozialforschung ist die systematische Analyse von Fragestellungen unter Einsatz von empirischen Methoden ... mit dem Ziel, verallgemeinerbare Aussagen empirisch begründet treffen oder überprüfen zu können“ (2014, S. 15). Die Sozialforschung wird in eine quantitative oder qualitative Ausrichtung unterteilt (Flick, 2014, S. 21).

Die quantitative Sozialforschung geht von einem theoretischen Konzept aus, welches durch Hypothesen überprüft und mithilfe von Indikatoren operationalisiert wird (Kromrey, 2016, S. 176). Diese Art der Erhebung wird standardisiert durchgeführt, um „die Kriterien der

Reliabilität (Verlässlichkeit), Validität (Gültigkeit) und Objektivität“ (Flick, 2014, S. 23) einzuhalten (Flick, 2014, S. 22f.). Im Gegensatz dazu wird die qualitative Sozialforschung als offene, im Dialog stattfindende und nicht standardisierte Forschungssituation gestaltet (Flick, 2014, S. 24f.). Untersuchungsteilnehmende werden gezielt ausgewählt und es werden wenige Fälle ausführlich untersucht (Flick, 2014, S. 24f.). Die qualitative Sozialforschung ist weiterführend dadurch gekennzeichnet, dass sie bewusst unterschiedliche Perspektiven integriert und die Gesamtheit des Forschungsgegenstandes und keine Einzelteile betrachtet (Flick, 2014, S. 25).

Die Befragung und somit auch das Leitfadeninterview ist in der Sozialforschung die am häufigsten verwendete Möglichkeit der Datenerhebung (Kromrey, 2016, S. 335). Im Rahmen eines Leitfadeninterviews als Oberbegriff für eine bestimmte Art der qualitativen Interviewführung, werden Fragen vor der Durchführung eines Interviews vorbereitet. Diese decken thematische Inhalte ab und dienen der Orientierung und Strukturierung. Das Ziel eines Leitfadeninterviews ist der Erhalt individueller Sichtweisen und die Entstehung eines Dialoges (Flick, 2014, S. 113).

Als Kennzeichen eines Leitfadeninterviews können gezielte, offene und halbstrukturierte Fragen erwähnt werden, auf die der oder die Interviewpartner*in ausführlich antworten soll. Es gibt keine Vorgaben von Antwortmöglichkeiten, sodass die interviewende Person bei Unklarheiten Nachfragen anstellen kann (Flick, 2014, S. 114). Die Reihenfolge und Formulierung der Fragen des Leitfadens können sich von Interview zu Interview unterscheiden. Der Verlauf eines Interviews ist im Vorhinein nicht planbar und stets unterschiedlich, wodurch die Validität der produzierten Daten nicht einzuschätzen ist. Es muss berücksichtigt werden, dass es sich bei Befragungen um künstliche Situationen handelt, auf die eine befragte Person potentiell normkonform und möglicherweise entgegen der tatsächlichen Meinung reagiert (Flick, 2014, S. 115).

Das Expert*inneninterview ist eine Spezialform des Leitfadeninterviews (Flick, 2014, S. 115; Kromrey, 2016, S. 364). In einem solchen Interview steht nicht die befragte Person im Zentrum des Interesses, sondern das fachliche Wissen zu einem konkreten Thema (Flick, 2014, S. 115). Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte empirische Erhebung findet als Expert*inneninterview statt. Es kann davon ausgegangen werden, dass Erdkundelehrkräfte in ihrer Funktion von berufsbezogenen Situationen sprechen. Nichtsdestotrotz spielt insbesondere bei kontrovers diskutierten Themen wie dem ‚Entwicklungsdiskurs‘ immer auch die eigene Meinung beiläufig eine Rolle.

3.2 Zur Konzeption des Erhebungsinstruments – der Leitfaden

Das Ziel dieser empirischen Erhebung liegt in der Schaffung eines Überblicks über die Art und Weise der Verwendung von Länderklassifikationen im Erdkundeunterricht. Dabei soll nicht der theoretische Kenntnisstand bestätigt werden, sondern Lehrkräfte sollen zum Reflektieren und Überdenken ihrer Sichtweisen angeregt werden. Weiterführend soll herausgefunden werden, inwiefern die Problematik von Länderklassifikationen und somit auch die Problematik des ‚Entwicklungsdiskurses‘ im Erdkundeunterricht thematisiert wird.

Die Basis dieser Erhebung stellt ein eigens erstellter Interviewleitfaden für Expert*inneninterviews dar, welcher der Orientierung der Gesprächsverläufe dient. Der Leitfaden ist im Anhang (S. 79-83) beigefügt. Es wurde sich für das Leitfadeninterview mit Expert*innen als Erhebungsinstrument entschieden, da Erdkundelehrkräfte als Expert*innen didaktischer geographischer Inhalte betrachtet werden können. Eine qualitative Erhebung ist für die zugrundeliegende Thematik sinnvoll, um einen freien und vielfältigen Diskurs zu ermöglichen und detaillierte Ergebnisse zu erhalten. Vorgefertigte Fragen könnten jenen Diskurs hemmen, weshalb vorliegend Abstand von ihnen genommen wurde.

Als Einführung in die Leitfadeninterviews werden das Thema der Bachelorarbeit, das Ziel und das Vorgehen im Rahmen des Gesprächs vorgestellt. Anschließend wird auf die forschungsethischen Aspekte Anonymität und Datenschutz hingewiesen. Letzterer wird durch die Verwendung von Pseudonymen gewährleistet. Nach der Einverständniserklärung des/r Interviewpartner*in bezüglich der Aufzeichnung des Gesprächs wird auf mögliche Fragen eingegangen, bevor die Aufnahme für das inhaltliche Gespräch gestartet wird. Zu Beginn des Gesprächs werden einige persönliche Daten der Proband*innen erfragt, die in Kapitel 3.3 tabellarisch dargestellt werden. Die insgesamt 15 inhaltlichen Fragen werden auf fünf Themenblöcke, mit jeweils drei gezielten oder halbstrukturierten Fragen und potentiellen Nachfragen, aufgeteilt. Der Interviewleitfaden ist, aufgrund einer besseren Übersichtlichkeit, tabellarisch gestaltet. Die einzelnen Spalten beschreiben die Themen, Leitfragen, Inhalte, die möglicherweise erwähnt werden (siehe „Check“ im Anhang), konkrete Nachfragen sowie Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen, auf die im Verlauf des Gesprächs eingegangen werden kann. Der Aufbau des Leitfadens orientiert sich sowohl inhaltlich als auch strukturell an dem Theorieteil der vorliegenden Arbeit. Auf diese Weise wird der rote Faden beibehalten.

Die Themenbereiche und zugehörigen Fragen gliedern sich entlang des „Trichter-Prinzips“ (Flick, 2014, S. 110) vom Allgemeinen zum Spezifischen. Themenblock eins, die

„Thematisierung des Themenfeldes ‚Entwicklung‘ im eigenen Erdkundeunterricht“, bezieht sich auf die Theoriekapitel 2.1 und 2.5 dieser Arbeit. Es wird auf den Begriff ‚Entwicklung‘ an sich, auf die Behandlung von ‚Entwicklung‘ sowie auf Erklärungen von ‚Entwicklungsunterschieden‘ im Unterricht eingegangen. Themenblock zwei, die „Nutzung von Länderklassifikationen im eigenen Erdkundeunterricht“, umfasst Informationen aus Kapitel 2.3, indem die Art der Verwendung von Länderklassifikationen thematisiert wird. Themenbereich drei, die „Problematisierung von Länderklassifikationen im eigenen Erdkundeunterricht“, schließt an das Theoriekapitel 2.4 an. An dieser Stelle des Leitfadeninterviews soll herausgefunden werden, inwiefern sich Lehrkräfte kritisch und gemeinsam mit ihren Schüler*innen mit Länderklassifikationen auseinandersetzen und, welche Aspekte problematisiert werden. Der nächste Themenbereich „Aktuelle, alternative Ansätze und Debatten der Länderklassifikation im eigenen Erdkundeunterricht“, dient der Erkenntnis, welche in Kapitel 2.4.2 und 2.4.3 genannten Debatten und Diskurse von den Lehrkräften gekannt und weiterführend im Unterricht eingesetzt werden. Der letzte Themenbereich „Abschluss – Implikationen für den Erdkundeunterricht“, zielt auf die persönliche Meinung der Expert*innen ab. Indem die Notwendigkeit von Länderklassifikation, ein mögliches Zukunftsszenario sowie die Hinterfragung der Ausrichtung des Erdkundeunterrichts an Ländern und Grenzen vor dem Hintergrund der Problematik von Grenzen angeschnitten werden, wird die vierte dieser Bachelorarbeit zugrundeliegende Leitfrage beantwortet. Alle in den Gesprächen genutzten Erzählaufforderungen können dem Anhang (S. 80-83) entnommen werden. Sie werden an dieser Stelle zusammenfassend beschrieben und nicht erneut einzeln niedergeschrieben. Nach dem Ende der inhaltlichen Fragen wird die Tonaufnahme beendet und den Expert*innen für die Auskunftsbereitschaft und Teilnahmebereitschaft gedankt. Ebenfalls wird auf mögliche Nachfragen eingegangen und das weitere Vorgehen im Rahmen der Bearbeitung vorgestellt.

3.3 Darstellung der Expertinnen und Experten

Die nachfolgende Tabelle 1 stellt persönliche Informationen zu den vier im Rahmen dieser Erhebung befragten Erdkundelehrkräften dar. Die Informationen werden in alphabetischer Reihenfolge nach den Pseudonymen dargestellt. Die Pseudonyme lassen keine Rückschlüsse auf die befragten Personen zu. Die Interviews wurden am 08. und 09. Juni 2020 telefonisch geführt und sind im Anhang als Transkriptionen auf den Seiten 84-125 beigefügt. Die Ergebnisse erheben aufgrund der geringen Stichprobengröße keinen Anspruch auf Repräsentativität.

Tabelle 1: Darstellung der Expertinnen und Experten

Pseudonym	Geschlecht	Alter (in Jahren)	Fächerkombination	Schulform	Anzahl der Jahre im Schuldienst
LJ	Männlich	28	Erdkunde, Deutsch	Gymnasium	3
OH	Männlich	48	Erdkunde, Englisch	Gymnasium	20
PM	Weiblich	26	Erdkunde, Deutsch, Gesellschaftslehre	Gesamtschule	2,5
SW	Weiblich	41	Erdkunde, Englisch	Gymnasium	13

Quelle: Eigene Erhebung.

4. Ergebnisse und Erkenntnisse

Das vorliegende Kapitel dient der Darstellung der durch die Erhebung gewonnenen Ergebnisse und Erkenntnisse. In Kapitel 4.1 werden Hinweise zur Auswahl des Analyseverfahrens genannt, um anschließend in Kapitel 4.2 die Ergebnisse der Leitfadeninterviews vergleichend – und an dieser Stelle unbewertet – herauszustellen. Eine Interpretation der Ergebnisse führt die gewonnenen theoretischen und empirischen Erkenntnisse in Kapitel 4.3 dieser Arbeit abschließend zusammen.

Eine Reflexion des vorliegenden Forschungsprozesses wird am Ende der Auswertung der empirischen Erhebung sowie im Fazit dieser Arbeit stattfinden.

4.1 Hinweise zur Analyse der Interviews

Die durchgeführten Interviews dieser empirischen Erhebung werden in Anlehnung an die Methode der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring ausgewertet. Bei der Methode handelt es sich um eine Form der qualitativen Inhaltsanalyse, im Rahmen welcher Texte systematisch und nacheinander, mithilfe theoriegeleiteter und am Material herausgearbeiteter Kategoriensysteme, analysiert werden (Mayring, 2016, S. 114). Das Ziel der zusammenfassenden Inhaltsanalyse liegt in der Reduktion des Materials bei gleichzeitiger Hervorhebung wesentlicher Inhalte (Mayring, 2016, S. 115).

Die Auswertung der dieser Erhebung zugrundeliegenden Transkriptionen erfolgt entlang der Leitfragen innerhalb der fünf Themenbereiche der Leitfadeninterviews. Es werden die Aussagen und Antworten der Expert*innen miteinander in Beziehung gesetzt und Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Argumentationsweisen zusammenfassend dargestellt. Auf die Verwendung von Kategoriensystemen wird verzichtet, da der inhaltliche Gehalt wörtlicher Zitate der Erdkundelehrkräfte ausreichend für die in Kapitel 4.3 erfolgende Interpretation und Zusammenführung theoretischer und empirischer Erkenntnisse ist.

4.2 Darstellung der Ergebnisse

Die einführende Leitfrage des ersten Themenblocks „Thematisierung des Themenfeldes ‚Entwicklung‘ im eigenen Erdkundeunterricht“ des Leitfadens (siehe Kapitel 3.2) lautet „Wie definieren Sie für sich und Ihre Schüler*innen im Rahmen des Erdkundeunterrichts das Themenfeld ‚Entwicklung‘?“. Die Expert*innen LJ und SW beantworten diese Frage, indem sie ‚Entwicklung‘ als übergeordnete Instanz definieren, die in jedem geographischen Themengebiet zu finden sei (LJ, 2020, Z. 20-22; SW, 2020, Z. 23). PM und LJ beschreiben

„Entwicklung“ weiterführend politisch, gesellschaftlich und wirtschaftlich als „Stand, auf dem sich ein Land befindet“ (PM, 2020, Z. 21f.). Die Lehrkräfte OH, PM und SW verstehen unter dem Begriff ebenfalls eine „Verbesserung“ (SW, 2020, Z. 26) im Sinne von „mehr Wohlstand und mehr Profit“ (OH, 2020, Z. 264), wobei PM diese Art der Definition mit folgenden Worten zu hinterfragen beginnt: „Wir setzen Wohlstand immer gleich mit ‚Entwicklung‘ und wir haben alles und andere Länder, die sehen das ganz anders. Für die ist Wohlstand etwas ganz anderes“ (2020, Z. 76-78). PM bezeichnet ‚Entwicklung‘ als schwierigen Begriff, der von OH aufgrund einer europäischen Prägung und als „Tunnelblick“ (2020, Z. 30) westlicher Länder fortführend kritisiert wird (PM, 2020, Z. 25).

Bei der zweiten Frage „Bei der Behandlung welcher Themenbereiche wird ‚Entwicklung‘ im Unterricht angesprochen?“ sehen OH und SW einen Schwerpunkt im neunten Jahrgang (OH, 2020, Z. 44; SW, 2020, Z. 37). In dieser Jahrgangsstufe würden Begrifflichkeiten eingeführt und unter anderem Transformationsprozesse, ‚Bevölkerungsentwicklungen‘ sowie Migration erstmalig thematisiert werden. Laut OH würde in Jahrgang neun „über ‚Entwicklungsländer‘“ (2020, Z. 47f.) gesprochen werden. Auch hätten die Schüler*innen zu diesem Zeitpunkt ein Alter erreicht, ab welchem sie über ein ausreichendes „Abstraktionsniveau“ (OH, 2020, Z. 44f.) verfügen, um die Inhalte zu verstehen. LJ und PM sehen keine thematische Schwerpunktsetzung in Jahrgang neun, sondern behandeln ‚Entwicklung‘ auch in der Oberstufe themenübergreifend (LJ, 2020, Z. 41f.; PM, 2020, Z. 30). OH ergänzt, dass ‚Entwicklung‘ in Jahrgang elf „noch einmal anders herum definiert“ (2020, Z. 52) würde, wenn es um Nachhaltigkeit ginge und auch die Position Deutschlands bestimmt würde. Als Themenbereiche, im Rahmen welcher ‚Entwicklung‘ angesprochen wird, nennen die Lehrkräfte beispielsweise Raumanalysen oder Armut (PM, 2020, Z. 30f.). SW behandelt das Thema überwiegend im Bezug zu humangeographischen Inhalten (2020, Z. 34).

Die dritte und letzte Frage „Wie erklären Sie ‚Entwicklungsunterschiede‘ bzw. Disparitäten aktuell im Erdkundeunterricht“ des ersten Themenbereiches beantworten LJ, PM und SW ähnlich. Sie argumentieren, dass ‚Entwicklungsunterschiede‘ durch kulturelle, gesellschaftliche, politische, historische und wirtschaftliche Faktoren zustande kommen würden (LJ, 2020, Z. 50-52; PM, 2020, Z. 42-44; SW, 2020, Z. 50f.). PM vertritt die Auffassung, dass jene Faktoren „einfach in einem Land vorgegeben sind oder ... da vorherrschen“ (2020, Z. 43f.). Auch führen die Expert*innen LJ, PM und OH ‚Entwicklungsunterschiede‘ auf naturräumliche Bedingungen zurück (LJ, 2020, Z. 53; PM, 2020, Z. 43; OH, 2020, Z. 75). OH ist fortführend der

Meinung, dass Disparitäten nicht zu verallgemeinern wären und, dass sich jene von Land zu Land und Kontinent zu Kontinent unterscheiden würden (2020, Z. 68f.).

Es lässt sich für den ersten Themenbereich der Leitfadeninterviews zusammenfassen, dass ‚Entwicklung‘ von allen befragten Personen im Unterricht thematisiert wird, jedoch bei der Behandlung verschiedener Inhalte und mit teilweise unterschiedlichen Definitionen.

Der zweite Themenbereich „Nutzung von Länderklassifikationen im eigenen Erdkundeunterricht“ wird mit der Erzählaufforderung „Nutzen Sie Länderklassifikationen in Ihrem Unterricht?“ eingeleitet. Alle vier Expert*innen bejahen diese Frage und nennen die Einteilung der Welt in ‚Entwicklungs-, Schwellen- und Industrieländer‘ als Klassifikationsansatz, mit welchem sie Länder im Erdkundeunterricht betiteln (LJ, 2020, Z. 96; OH, 2020, Z. 221; PM, 2020, Z. 52; SW, 2020, Z. 60). LJ beschreibt diese Art der Klassifikation als „das, was [ihr] am geläufigsten ist und am naheliegendsten und auch am einfachsten“ (2020, Z. 101f.). Als weitere Länderklassifikationsansätze werden dreimal der HDI von LJ, OH und PM genannt sowie die Einteilung der Weltbankgruppe oder der UN von LJ und OH. Auch „Glücks-Indikatoren“, anhand welcher das menschliche Glück vergleichbar gemacht werden soll, finden Erwähnung (LJ, 2020, Z. 72-74; OH, 2020, Z. 90f.; PM, 2020, Z. 73). LJ bezeichnet die ‚Dritte Welt‘ und ‚Länder des Globalen Südens‘ als Synonyme für ‚Entwicklungsländer‘, verwendet diese Klassifikationen jedoch nicht (2020, Z. 97f.). OH hat früher die Einteilung der Weltbankgruppe genutzt, verwendet heute vermehrt den HDI sowie den Länderklassifikationsansatz nach Hans Rosling (siehe Kapitel 2.3.2) (2020, Z. 90f. und 212). Fortführend nennen die Lehrkräfte OH, PM und SW weitere Indikatoren wie die Alphabetisierungsrate, Armut, Bildung, Korruption, Kultur oder Kindersterblichkeit, mithilfe welcher Länder klassifiziert würden (OH, 2020, Z. 110; PM, 2020, Z. 69f; SW, 2020, Z. 126 und 132).

Auf die zweite Frage „Warum nutzen Sie Länderklassifikationen in Ihrem Unterricht?“ antworten alle vier Lehrkräfte, dass jene durch einen Rahmen und Anhaltspunkte Orientierung schaffen, Sachverhalte vereinfachen und Inhalte verallgemeinern würden (LJ, 2020, Z. 84; OH, 2020, Z. 156; PM, 2020, Z. 54-56; SW, 2020, Z. 140-142). LJ und OH vertreten die Meinungen, dass Klassifikationen eine Grundlage schaffen, um Disparitäten festzustellen und, dass „Verallgemeinerungswissen“ (OH, 2020, Z. 156) benötigt würde, um Kategorien zu verstehen (LJ, 2020, Z. 85). Laut SW würde durch die Verwendung ein schnellerer Unterricht ermöglicht werden und LJ ergänzt, dass Länderklassifikationen durch das KC von Seiten des MK vorgegeben wären (2020, Z. 145; LJ, 2020, Z. 63). PM offenbart, dass sie „die Länderklassifikationen ... einfach so verwendet“ (2020, Z. 92) und sich „da noch nie so krass Gedanken drüber

gemacht“ (2020, Z. 89) hat. SW bestätigt die Verwendung des Länderklassifikationsansatzes ‚Entwicklungs-, Schwellen- und Industrieland‘ mit folgenden Worten: „Die Klassifikation kenne ich so und benutze ich so und damit bin ich auch bisher in keinen kontroversen Kontakt gekommen“ (2020, Z. 156f.). OH ist der Meinung, dass die Schaffung von Kategorien durch Länderklassifikationen hinterfragt werden müssen (2020, Z. 156).

Die dritte Frage „Hängt Ihre konkrete Nutzung von der Nennung im jeweiligen Schulbuch ab?“ des zweiten Themenbereiches beantworten die vier befragten Personen mit ja. Sie arbeiten allesamt mit „Diercke“ (LJ, 2020, Z. 104; OH, 2020, Z. 178; PM, 2020, Z. 84; SW, 2020, Z. 161). PM und SW heben hervor, dass das Schulbuch die Begriffe ‚Entwicklungs-, Schwellen- und Industrieland‘ verwendet (PM, 2020, Z. 87; SW, 2020, Z. 90f.).

Es wird deutlich, dass alle vier Befragten Länderklassifikationen in ihrem eigenen Erdkundeunterricht nutzen, da es den Unterricht durch eine Vereinfachung und Verallgemeinerung der Inhalte erleichtert. Außerdem orientieren sie sich an den verwendeten Termini aus Schulbüchern.

Der dritte Themenbereich „Problematisierung von Länderklassifikationen im eigenen Erdkundeunterricht“ wird mit der Leitfrage „Setzen Sie sich gemeinsam mit Ihren Schüler*innen kritisch mit Länderklassifikationen auseinander?“ eingeführt. Das Meinungsbild der Lehrkräfte kann an dieser Stelle in eine Rangfolge gebracht werden. Während OH die Meinung vertritt, dass die Verwendung des HDI ausreichend wäre, setzen sich LJ und SW immer dann, wenn es zeitlich passt, beiläufig mit ihren Schüler*innen mit Länderklassifikationen auseinander. PM findet die Thematisierung der Problematik wichtig (LJ, 2020, Z. 108; OH, 2020, Z. 192f.; PM, 2020, Z. 96; SW, 2020, Z. 167). Als Gründe, warum sie sich kritisch mit Länderklassifikationen auseinandersetzt, nennt sie eine notwendige ganzheitliche Betrachtung von Ländern und eine Stigmatisierung jener durch die Einteilungen (PM, 2020, Z. 97 und 101).

Die sich an diese Frage anschließende Erzählaufforderung lautet „Welche Aspekte von Länderklassifikationen werden problematisiert?“. Die Erdkundelehrkräfte nennen Aspekte wie die Verallgemeinerung und Stereotypisierung von Ländern, wodurch Unterschiede verschleiert würden und wenig Differenzierung möglich wäre (LJ, 2020, Z. 121f.; PM, 2020, Z. 60-62; SW; 2020, Z. 14-16). Länderklassifikationen seien laut LJ somit oberflächlich und würden nicht die Realität widerspiegeln (2020, Z. 112). SW formuliert diese Problematik mit folgenden Worten: „Kein Raum ist gleich und kann in ein für alle Länder gleiches Schema eingebaut werden“ (2020, Z. 108f.). PM ergänzt „Wir sind nicht alle gleich“ (2020, Z. 191f.). OH vertritt die

Auffassung, dass man die Welt nicht in „weiterentwickelte“ und „unterentwickelte“ Länder“ (2020, Z. 225) einteilen könne.

LJ, PM und SW problematisieren weitergehend die Maßstabssetzung und Perspektiven, die bei der Verwendung von Länderklassifikationen berücksichtigt werden müssen. PM meint „wir gucken immer nur aus unserer Perspektive“ (2020, Z. 164f.), wenn sie ausführt, dass Fortschritt nicht für alle das Gleiche bedeute und es verschiedene Faktoren gebe, die in eine derartige Bezeichnung hineinspielen würden (PM, 2020, Z. 112-114). „Der Blickwinkel macht [somit] einen Unterschied“ (SW, 2020, Z. 196f.). Kritisiert wird von LJ, PM und SW im Hinblick auf die Perspektive fortführend, dass „es die westliche ‚Industrieländer‘ sind, die das den Anderen dort überstülpen“ (PM, 2020, Z. 164). LJ äußert in diesem Zusammenhang „das sind Klassifizierungen, die wir auf Grundlage unserer westlichen Kultur ‚entwickelt‘ haben und das übertragen wir auf alle Länder der Welt“ (2020, Z. 124f.). PM und SW heben hervor, dass Länderklassifikationen „menschengemacht“ (PM, 2020, Z. 163) seien und somit keine definitive Gültigkeit besäßen (SW, 2020, Z. 107). Außerdem würden Begrifflichkeiten wie ‚Entwicklungsland‘ laut PM dazu führen, dass Schüler*innen im Unterricht direkte Assoziationen der Bezeichnungen mit Armut ausbilden (2020, Z. 62). Weiterführend an Länderklassifikationen kritisiert wird von SW eine „rein wirtschaftliche Kategorisierung“ (2020, Z. 177) sowie das Verfolgen eigener Interessen westlicher Institutionen (2020, Z. 103).

Die Leitfrage „Inwiefern leiten Sie Ihre Schüler*innen an, sich kritisch mit dem Thema auseinanderzusetzen?“ schließt den dritten Themenbereich des Leitfadeninterviews ab. Alle vier befragten Personen geben an, dass sie ihre Schüler*innen im Rahmen eines induktiven Vorgehens vom Einzelnen zum Allgemeinen Inhalte selbst erarbeiten lassen (LJ, 2020, Z. 142; OH, 2020, Z. 142; PM, 2020, Z. 134; SW, 2020, Z. 190-192). OH und PM ergänzen, dass sie ihren Schüler*innen mithilfe von „Aha-Effekten“ oder einem Quiz Informationen darlegen, mit denen die Schüler*innen nicht rechnen würden und auf diese Weise überrascht werden (OH, 2020, Z. 228; PM, 2020, Z. 125). LJ und SW erwähnen weiterführend, dass sie sich dann kritisch mit dem Thema auseinandersetzen, wenn es thematisch und zeitlich passt (LJ, 2020, Z. 142f.; SW, 2020, Z. 167-169). OH meint „Ich mache das so, wie mir die Dinge in die Hand fallen“ (2020, Z. 243).

Zusammenfassend für Themenbereich drei lässt sich darstellen, dass verschiedene Aspekte von Länderklassifikationen problematisiert werden, dieses jedoch oftmals beiläufig stattfindet.

Als Erzählaufforderung leitet die Frage „Denken Sie, dass es wichtig ist, Länderklassifikationen im Erdkundeunterricht zu benutzen?“ den vierten Themenbereich „Aktuelle, alternative Ansätze und Debatten der Länderklassifikation im eigenen Erdkundeunterricht“ ein. Alle vier Befragten bejahen diese Frage und geben dabei verschiedene Begründungen an. LJ und PM sehen keine Alternativen für Länderklassifikationen im Erdkundeunterricht, betonen aber gleichzeitig die Wichtigkeit der Reflexion jener Ansätze (LJ, 2020, Z. 165f.; PM, 2020, Z. 162f.). OH und SW sehen eine Relevanz der Klassifikationen in der Erlernung kategorischer Denkmuster und Orientierungsweisen (OH, 2020, Z. 256; SW, 2020, Z. 206).

Die Anschlussfrage „Kennen Sie aktuelle Ansätze und Debatten im Hinblick auf Länderklassifikationen?“ verneinen LJ, OH und PM (LJ, 2020, Z. 170; OH, 2020, Z. 281; PM, 2020, Z. 172). Als Begründung hierfür meint OH, dass er nicht mehr „auf der Höhe der Zeit“ (2020, Z. 281) sei. SW nennt das Konzept der Kulturerdteile, welches sie selbst hinterfragt (2020, Z. 220-222).

Auf die Frage „Welche aktuellen Ansätze der Länderklassifikationen nutzen Sie in Ihrem Erdkundeunterricht?“ geben LJ, PM und SW keine Antwort (LJ, 2020, Z. 170; PM, 2020, Z. 180; SW, 2020, Z. 234). OH betrachtet den HDI als Standard (2020, Z. 290).

Es lässt sich erkennen, dass die befragten Expert*innen kaum oder keine alternativen Debatten und Diskurse im Hinblick auf Länderklassifikationen kennen.

Der fünfte und letzte Themenbereich des Leitfadens „Abschluss-Implikationen für den Erdkundeunterricht“ beginnt mit der Leitfrage „Sind Sie der Meinung, dass Länderklassifikationen ein notwendiger Bestandteil des Erdkundeunterricht sind?“. OH und PM vertreten die Meinung, dass sie einen notwendigen Bestandteil darstellen, um Unterschiede zwischen Ländern zu erkennen. Dennoch bestätigen beide ergänzend, dass jene kritisch hinterfragt werden müssen (OH, 2020, Z. 302; PM, 2020, Z. 184f.). PM äußert sich diesbezüglich mit folgenden Worten: „Ich habe das zwar so unterrichtet, aber wenn ich es noch einmal unterrichten würde, würde ich es vielleicht noch kritischer machen“ (PM, 2020, Z. 185-187). LJ und SW meinen zunächst, dass Länderklassifikationen sinnvoll, aber nicht notwendig seien (LJ, 2020, Z. 184; SW, 2020, Z. 238). Als Gründe nennt LJ an dieser Stelle, dass verschiedene Indikatoren betrachtet werden könnten, um auch innerhalb einzelner Länder differenzieren zu können (2020, Z. 185f.). Zum aktuellen Zeitpunkt seien Länderklassifikationen laut LJ und SW ergänzend zu OH und PM jedoch noch notwendig, solange Lehrkräfte keine Alternativen kennen würden, die durch Schulbücher an sie herangetragen werden (SW, 2020, Z. 247f.). OH wünscht sich in Anlehnung

an LJ und SW von Schulbuchautor*innen, dass Neuerungen direkt in Schulbücher integriert werden (2020, Z. 314). Auch kann OH sich vorstellen, dass ein erweiterter HDI mit den Kategorien Nachhaltigkeit und Achtsamkeit als Alternative erstrebenswert wäre (2020, Z. 313f.).

Die zweite Erzählaufforderung lautet „Können Sie sich vorstellen, welche Auswirkungen der Wegfall der Nutzung von Länderklassifikationen auf den Erdkundeunterricht hätte?“. OH vertritt die Meinung, dass man „durch einen Wegfall der Länderklassifikationen ... nur noch am im Trüben fischen“ (2020, Z. 338f.) wäre und man nicht mehr die Ursachen, sondern ausschließlich die Symptome beleuchten würde (2020, Z. 340). Während PM einen Wegfall der Nutzung von Länderklassifikationen ab der Sekundarstufe zwei aufgrund der Abstraktionsfähigkeit der Schüler*innen für möglich hält, fände SW insbesondere in der Oberstufe einen Wegfall aufgrund der Themenfülle problematisch (PM, 2020, Z. 211; SW, 2020, Z. 252). LJ vermutet, dass ein Wegfall keinen Unterschied machen würde, da Klassifikationen keinen großen Bereich des Erdkundeunterrichts einnehmen (2020, Z. 205f.). Die Expert*innen stellen sich einen Wegfall der Nutzung von Länderklassifikationen chaotisch, kleinschrittig sowie arbeitsaufwändig vor (PM, 2020, Z. 200 und 204f.; SW, 2020, Z. 268). PM ergänzt, dass in einem derartigen Szenario eine engagierte Lehrkraft benötigt würde (2020, Z. 200).

Die letzte Leitfrage der Interviews lautet „Sollte sich der Erdkundeunterricht nach wie vor an Ländern und Staaten vor dem Hintergrund der Problematik von Grenzen orientieren?“. PM und SW bejahen diese Frage, weisen jedoch darauf hin, dass die Problematik von Grenzen angesprochen werden muss (PM, 2020, Z. 220f; SW, 2020, Z. 276). Auch sollte der Erdkundeunterricht sich nur dann an Grenzen orientieren, wenn es thematisch nötig wäre und jene sollten ansonsten „im Sinne der Globalisierung“ (SW, 2020, Z. 294f.) unbeachtet bleiben. OH stimmt inhaltlich mit PM und SW überein und verweist auf die Notwendigkeit der Exekutive eines Landes in Krisensituationen (2020, Z. 355). LJ vertritt die Meinung, dass im Erdkundeunterricht Länder nicht im Zentrum stehen würden, sondern Inhalte grenzenübergreifend thematisiert werden (2020, Z. 227). OH greift abschließend erneut die Frage der Perspektivität auf und führt aus, dass diese Frage an einem anderen Ort anders beantwortet werden würde. Als Beispiel zieht er den afrikanischen Kontinent heran (2020, Z. 363-365).

Für diesen abschließenden Themenblock lässt sich zusammenfassen, dass Länderklassifikationen aktuell für alle befragten Expert*innen, mangels bekannter Alternativen, einen notwendigen Bestandteil des Erdkundeunterrichts darstellen.

Dieses Kapitel diene der Darstellung der Ergebnisse aus den geführten Expert*inneninterviews. Nachfolgend werden die Ergebnisse theoriegeleitet interpretiert und bestehende Meinungsbilder der Lehrkräfte kritisch betrachtet.

4.3 Darstellung der Erkenntnisse

Die nachfolgenden Interpretationen und Verknüpfungen zur Theorie beziehen sich auf bereits dargestellte Inhalte der vorliegenden Arbeit. Ein Verweis auf das zugrundeliegende Theoriekapitel wird anstelle einer erneuten Nennung jeweiliger Quellen verwendet. Die Erkenntnisse dieser Arbeit beruhen auf den Ergebnissen von vier geführten Expert*inneninterviews, weshalb sie keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben.

Im ersten Themenbereich des Leitfadeninterviews definieren PM und LJ, wie in Kapitel 4.2 bei der Beantwortung der ersten Leitfrage beschrieben, ‚Entwicklung‘ als einen Stand, auf dem sich ein Land befindet. Es entsteht der Eindruck, als ob die Expert*innen keine Veränderungen der Position von Ländern für möglich halten und das „Schicksal“ eines Landes unveränderlich sei. Auch bei der Beantwortung von Frage drei erwähnt PM erneut, dass ‚Entwicklungsunterschiede‘ durch in einem Land vorherrschende Faktoren begründet würden, wodurch die verfestigte Sichtweise bestätigt wird. Das bei OH, PM und SW angesprochene Verständnis von ‚Entwicklung‘ im Sinne von Verbesserung und Wohlstand kann im Bezug zur Theorie als Auffassung einer nachholenden ‚Entwicklung‘ verstanden werden (siehe Kapitel 2.2). Dieses Verständnis entspricht nicht länger dem Stand der Wissenschaft, welche von einer gleichberechtigten und nachhaltigen ‚Entwicklung‘ ausgeht. Die Tatsache, dass die befragten Personen den Begriff ‚Entwicklung‘ unterschiedlich erklären, bestätigt das Meinungsbild der Wissenschaft, in welcher kein allgemeingültiges Verständnis von ‚Entwicklung‘ vorhanden ist (siehe Kapitel 2.1).

Auf die zweite Frage antwortet OH, dass im Unterricht „über ‚Entwicklungsländer‘“ (2020, Z. 47f.) gesprochen wird. An dieser Stelle kann – und muss – hinterfragt werden, ob ein gleichberechtigter Diskurs im Erdkundeunterricht stattfindet und nicht eher eine Art Überlegenheitsgedanke vermittelt wird. Die Bildungskonzepte „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ mit dem „Globalen- und Interkulturellen Lernen“ scheinen ihrem eigenen Anspruch, eine globale Perspektive zu schaffen, nicht gerecht zu werden. Dadurch wird die in Kapitel 2.5 aufgeführte Kritik von Chandra-Milena Danielzik an eben jenen Konzepten gerechtfertigt. OH ergänzt und führt an, dass in Jahrgang elf ‚Entwicklung‘ andersherum definiert würde, wenn es um Nachhaltigkeit ginge und auch die Position Deutschlands bestimmt würde. Es wird deutlich, dass

OH ein reflektiertes Verständnis bezüglich des ‚Entwicklungsdiskurses‘ aufweist und bereits an dieser Stelle die europäische Sichtweise kritisiert. Dadurch, dass PM ‚Entwicklung‘ bei der Behandlung des Themas Armut im Unterricht thematisiert, könnte die geframte Nutzung der Begrifflichkeiten für die von ihr bei der Beantwortung einer späteren Frage angestellten Kritik, dass Begriffe wie ‚Entwicklungsland‘ zu Assoziationen mit ‚Unterentwicklung‘ führen, verantwortlich sein.

Bei der Beantwortung von Frage drei des ersten Themenbereiches bestätigt OH seine differenzierte Perspektive, indem er anmerkt, dass ‚Entwicklungsunterschiede‘ nicht zu verallgemeinern seien. LJ, PM und OH nennen die Ausstattung des Naturraums als einen der Hauptgründe für Disparitäten. Es kann an dieser Stelle ein latenter Geodeterminismus (siehe Kapitel 2.4.1) beobachtet werden. Die Begründungen der Expert*innen für die Ursachen von ‚Entwicklungsunterschieden‘ folgen überwiegend, mit Ausnahme von OH, modernisierungstheoretischen Annahmen (siehe Kapitel 2.2). Dies wird durch die ausschließliche und explizite Nennung endogener Faktoren deutlich. Auch wird durch diese Art der Argumentation das von Kleinschmidt et al. in Kapitel 2.5 herausgefundene modernisierungstheoretische Denken der Schüler*innen gestärkt. Diese Sichtweisen müssen kritisch hinterfragt werden, da die „großen Theorien“ nicht mehr gültig sind und nicht länger von einer Homogenisierung zwischen Ländern ausgegangen werden kann.

Bei der Beantwortung der ersten Leitfrage des zweiten Themenbereiches nennen alle vier Expert*innen den Länderklassifikationsansatz ‚Entwicklungs-, Schwellen- und Industrieland‘. Es ist verwunderlich, dass dieser Ansatz trotz diverser Kritikpunkte, welche die Befragten später selbst nennen, verwendet wird. Die Tatsache, dass OH die Länderklassifikation von Hans Rosling (siehe Kapitel 2.3.2) nutzt, verdeutlicht die Bereitschaft, auf neuartigere, wenn auch nicht weniger kritische Ansätze zurückzugreifen. LJ verfügt über ein breites Wissen verschiedener Länderklassifikationen, wie auch die Unterteilung in ‚Länder des Globalen Südens‘ und ‚Länder des Globalen Nordens‘. Dennoch greift er nicht darauf zurück, sondern verwendet jenen Ansatz, welcher ihm „am geläufigsten ist und am naheliegendsten und auch am einfachsten“ (LJ, 2020, Z. 101f.). Es entsteht der Eindruck, als ob der Person die Verwendung gleichgültig ist und er sich diesbezüglich wenig anpassungsbereit und kritisch verhält.

Auch durch die Beantwortungen der zweiten Leitfrage wird die geringe Hinterfragung von Länderklassifikationen deutlich. PM und SW stimmen LJ inhaltlich zu und nutzen jene, weil sie sie kennen und damit bislang nicht in kontroversen Kontakt gekommen sind (SW, 2020, Z. 156f.). Diese Einstellung muss deutlich kritisiert werden, da Lehrkräfte durch ein wenig

hinterfragendes Verhalten, genau diese Haltungen an ihre Schüler*innen weitergeben könnten, wodurch sich eben jene in nachfolgenden Generationen verfestigen. Interessant an der Verwendung von Länderklassifikationen ist an dieser Stelle, dass dennoch ein Bewusstsein für die Problematik jener bei den Expert*innen vorhanden sein muss, da sie nachfolgend diverse Kritikpunkte aufzeigen. Es gilt dieses Bewusstsein bei den Lehrkräften zu schärfen.

Die Beantwortung der dritten Leitfrage des zweiten Themenbereiches verdeutlicht, dass alle Befragten die Länderklassifikationen aus den Schulbüchern übernehmen. Obwohl das von allen verwendete „Diercke“-Buch Länderklassifikationen kritisiert und auf die „Begriffunschärfe“ (Meyer, 2016, S. 62) zwischen ‚Entwicklungs-, Schwellen- und Industrieland‘ eingeht, könnte es möglicherweise andere Begrifflichkeiten wie ‚Länder des Globalen Nordens‘ oder ‚Länder des Globale Südens‘ verwenden. Auch an diesen gibt es, wie in Kapitel 2.4.1 dargestellt, Kritikpunkte, jedoch werden sie von Akteur*innen aus ‚Ländern des Globalen Südens‘ selbst verwendet, weshalb sie möglicherweise eine passendere Alternative darstellen.

Das beiläufige Thematisieren der Problematik von Länderklassifikationen (Themenbereich drei, Fragen eins und drei) mit Schüler*innen im Unterricht bei LJ und SW muss weiterführend hinterfragt werden. Beiläufig können bestehende Problematiken nicht in ihrer Gesamtheit betrachtet werden, wodurch Schüler*innen im Unterricht kein vollständiges Bild dargelegt wird, auf dessen Basis sie sich eine Meinung bilden können. Auch der HDI, der laut OH bei der Frage nach der Problematisierung von Länderklassifikationen ausreicht, stellt, wie in Kapitel 2.4.1 dargelegt, kein angemessenes Instrument zur Messung des ‚Entwicklungsstandes‘ dar.

Die von den befragten Lehrkräften aufgeführten Kritikpunkte an Länderklassifikationen stimmen inhaltlich mit einer Vielzahl der theoriebezogenen Kritikpunkte von Seiten des Postkolonialismus und des Post-Developments überein (siehe Kapitel 2.4.2). Dabei werden theoretische Kritikpunkte von den Expert*innen umschrieben, aber nicht konkret genannt. Als Beispiel kann der Eurozentrismus herangezogen werden, der beispielsweise von PM mit den Worten „Wir gucken immer nur aus unserer Perspektive“ (2020, Z. 164f.) umschrieben wird. Auch LJ umschreibt den Eurozentrismus, indem er kritisiert, dass Klassifikationen auf Grundlage der westlichen Kultur ‚entwickelt‘ worden sein. An dieser Stelle muss das abgeschlossen wirkende Verständnis von Kultur bei LJ hinterfragt werden, welches gemeinsam mit der Vorstellung von SW zu einem späteren Zeitpunkt dieses Kapitels betrachtet wird.

Gemein haben Kritikpunkte postkolonialer Theorien und jene der Expert*innen die Frage nach der Perspektivität sowie die von OH gewünschte Aufdeckung des Eurozentrismus. Die

Lehrkräfte kritisieren fortführend den europäischen Anspruch nach Universalismus, der aus der Perspektive postkolonialer Theorien dekonstruiert werden soll (siehe Kapitel 2.4.2). PM problematisiert den ‚Entwicklungsbegriff‘, indem sie ihn als schwierig bezeichnet (2020, Z. 25), was ebenfalls im Zentrum des Post-Development steht. Auch sollen Alternativen geschaffen werden, an denen die Lehrkräfte Interesse bekunden. Dieses Thema wird bei der Interpretation des nachfolgenden Themenbereiches vertieft.

Das von den befragten Personen bei der Beantwortung von Leitfrage drei dargestellte induktive Vorgehen bezüglich der Problematisierung von Länderklassifikationen im Unterricht stellt eine geeignete und an die Thematik angepasste Variante der Unterrichtsdurchführung dar. Durch das selbsterarbeitete Kennenlernen von Ländern können Schüler*innen Gemeinsamkeiten und Unterschiede eigenständig herausfiltern und auf diese Weise ein Gespür für die Heterogenität eines jeden Landes ausbilden.

Auffallend an den Ergebnissen des vierten Themenbereiches des Interviewleitfadens ist, dass die Expert*innen nahezu keine aktuellen Ansätze und Debatten im Hinblick auf Länderklassifikationen genannt haben. LJ, OH und PM verneinen die Frage komplett, während SW das Konzept der ‚Kulturerdteile‘ nennt, welches sie zwar selbst kritisiert, es jedoch trotzdem als einen alternativen Klassifikationsansatz darstellt.

Bei einem ‚Kulturerdteil‘ handelt es sich laut Albert Kolb um einen ‚Raum subkontinentalen Ausmaßes ... , dessen Einheit auf dem individuellen Ursprung der Kultur, auf der besonderen einmaligen Verbindung der landschaftsgestaltenden Natur- und Kulturelemente, auf der eigenständigen, geistigen und gesellschaftlichen Ordnung und dem Zusammenhang des historischen Ablaufes beruht‘ (1962, S. 46). Das Konzept wurde von Jürgen Newig für den Erdkundeunterricht aufgegriffen und die zehn definierten ‚Kulturerdteile‘ nach Merkmalen wie Religion, Kultur oder Mensch unterteilt (Newig, 1986, S. 264). Es steht in der Wissenschaft deutlich in der Kritik, da Kulturen unter anderem verallgemeinert und nicht veränderbar dargestellt werden, was allein durch die Globalisierung nicht tragbar ist. Durch die Nennung dieses Konzeptes von SW erscheint auch das Kulturverständnis von ihr als abgeschlossen.

Die SDGs, theoretische Strömungen oder Bildungskonzepte wie ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (siehe Kapitel 2.4 und 2.5) wurden von Seiten der Lehrkräfte nicht erwähnt, auch wenn diese mit Sicherheit gekannt und im Unterricht thematisiert werden. Dadurch, dass die Befragten das Verneinen des Wissens von Alternativen bedauern, scheint ein Interesse vorhanden zu sein, welches genutzt werden sollte.

Länderklassifikationen und alternative Debatten müssen somit vermehrt Beachtung finden und durch Schulbücher, Fortbildungsmaßnahmen und das KC an Lehrkräfte herangetragen werden. Nur durch ein aktualisiertes Wissen kann das Bewusstsein der Problematik von Länderklassifikationen bei Lehrkräften geschärft werden.

Die Notwendigkeit der Integration und der Schaffung von alternativen und aktuellen Debatten wird weiterführend dadurch deutlich, dass Länderklassifikationen für die vier befragten Personen bezüglich der Implikationen für den Erdkundeunterricht derzeit einen notwendigen Bestandteil jenes darstellen. Durch den Wunsch nach einem erweiterten HDI mit zusätzlichen Kategorien und durch die Äußerung von PM, die Inhalt künftig kritischer zu unterrichten, lässt sich ein Interesse an einer Veränderung bei den beiden Lehrkräften erkennen.

Um den Wegfall der Nutzung von Länderklassifikationen für Lehrkräfte realisierbarer zu gestalten, könnte das Szenario in unteren Jahrgangsstufen erprobt werden. Auf diese Weise könnte ebenfalls ein andauernder kritischer Diskurs mit den Schüler*innen geführt werden, um gemeinsam mit ihnen ein reflexives Verhalten zu erlernen oder zu vertiefen. Der Aussage von LJ, dass Länderklassifikationen keinen großen Bestandteil des Unterrichts einnehmen, muss kritisch betrachtet werden, da diese die gesamte Schullaufbahn hindurch verwendet werden und somit an viele Themen gebunden sind.

Die Hinterfragung von SW, was ein Land überhaupt sei (2020, Z. 289) und die Abkehr des Denkens entlang von Grenzen bei manchen Themen, deuten abschließend darauf hin, dass sich die befragten Lehrkräfte der Problematik der gesamten dieser Arbeit zugrundeliegenden Thematik theoretisch bewusst sind, diese jedoch verstärkt in den Unterricht integriert werden muss.

Um die einzelnen Meinungsbilder der Lehrkräfte zusammenzufassen, lässt sich die Argumentation von LJ als zögerlich und potentiell gleichgültig bezüglich der Nutzung von Länderklassifikationen interpretieren. Die Person verfügt über das breiteste Wissen im Hinblick auf Länderklassifikationen, nutzt jedoch nur das ihr Geläufigste und hinterfragt wenig und wenn nur beiläufig. OH verfügt über eine ausgewogene Sichtweise, auch wenn er sich selbst nicht so charakterisiert. Die Person bringt Ideen für mögliche Zukunftsgestaltungen ein, was möglicherweise auch auf die längste Berufserfahrung der vier Expert*innen zurückzuführen ist. PM reflektiert ihr bisheriges Verhalten im Interviewverlauf, im Gegensatz zu den anderen Befragten und will Dinge zukünftig verändern. Bislang weist sie dennoch ein eher tradiertes und unkritisches Verhalten bezüglich des ‚Entwicklungsdiskurses‘ auf. Die Argumentation von SW lässt sich bezüglich des potentiell gleichgültigen Umgangs mit Länderklassifikationen mit der

von LJ vergleichen. Es ist überraschend und ernüchternd zugleich, zu sehen, dass junge Lehrkräfte, deren Studium und universitär angeeignetes Wissen erst kurze Zeit zurückliegt, tradiertere Verständnisse vertreten als berufserfahrene Lehrkräfte wie OH.

Alice Hasters hebt mit ihrem Abschlusszitat in Kapitel 2.5 die Notwendigkeit der Sensibilisierung und die Reflexion eigener Denkmuster bei Lehrkräften hervor. Dieser Selbstreflexion der Lehrkräfte kommt eine Schlüsselfunktion zu, um in der Gesellschaft verankerte und durch die mediale Darstellung verbreitete eurozentrische Sichtweisen zu überdenken. Dadurch, dass LJ und PM von „den Anderen“ (LJ, 2020, Z. 51; PM, 2020, Z. 142) sprechen und eine Form des „Otherings“ nach Spivak (siehe Kapitel 2.4.1) vorliegt, wird deutlich, dass auch die befragten Lehrkräfte diesbezüglich nicht unbedingt zeitgemäße Sichtweisen vertreten.

Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass insbesondere die Kritikpunkte der Expert*innen an Länderklassifikationen mit den theoretischen Kritikpunkten aus der Wissenschaft übereinstimmen. Dennoch sind durchaus tradierte ‚Entwicklungsverständnisse‘ bei Lehrkräften und damit problematische Sichtweisen im Erdkundeunterricht etabliert, die kritisch betrachtet werden müssen. Es besteht die Notwendigkeit, aktuelle Ansätze und Debatten bezüglich der Verwendung von Länderklassifikationen in den Unterricht zu integrieren, um das Bewusstsein für die Problematik dahinter zu schärfen. Aus diesem Grund sind auch beispielsweise die MK mit der Erstellung der KCs sowie Schulbuchverlage vermehrt in der Verantwortung, den Lehrkräften weitere Informationen an die Hand zu geben.

Durch eine unreflektierte Verwendung gängiger Länderklassifikationsansätze bleiben oftmals manifestierte – und eurozentrisch geprägte – Weltbilder bestehen, was zu einer Fortführung von Denkweisen in Gegensatzpaaren führt. Lehrkräfte als Vermittelnde von Wissen an Schüler*innen müssen sich für die in dieser Arbeit thematisierten Inhalte sensibilisieren und sich ihrer eigenen Privilegierung bewusst werden. Nur so kann ein gleichberechtigter Diskurs im Unterricht und im Idealfall parallel in der Gesellschaft stattfinden. Es muss, wie im Eingangszitat der empirischen Erhebung dieser Arbeit angesprochen, nicht mehr nur nach vorne und hinten, sondern auch nach rechts und links geschaut werden.

Um ein allgemeineres Bild der Sichtweisen von Erdkundelehrkräften zu erhalten, müsste die Stichprobe bei einer erneuten Durch- oder Weiterführung vergrößert werden. Auch müsste eine breitere Altersspanne sowie eine ausgeglichene Anzahl an Gesamtschul- und Gymnasiallehrkräften vorliegen. Eine Fortführung der Reflexion der Forschungsprozesses erfolgt im Verlauf des nachfolgenden Fazits mit Bezug zur ‚entwicklungstheoretischen‘ Rahmung dieser Arbeit.

5. Fazit und Ausblick

Das Ziel und der Mehrwert der vorliegenden Arbeit bestehen darin, durch eine Verknüpfung theoretischer und empirischer Erkenntnisse den aktuellen Stand innerhalb des Länderklassifikationsdiskurses abzubilden und zusätzlich einen Einblick in die Lebenswelt von Erdkundelehrkräften zu erhalten.

Die zu Beginn dieser Arbeit aufgestellten Forschungsfragen werden nachfolgend abschließend beantwortet. In Bezug auf die erste Frage „Welche Länderklassifikationen wurden und werden in der GEF angewendet?“ lässt sich herausstellen, dass politische und zeitliche Veränderungen zur Anwendung unterschiedlicher Länderklassifikationen geführt haben. Während die Einteilung der Welt in eine ‚Erste, Zweite und Dritte Welt‘ zur Zeit des „Kalten Krieges“ gültig war, ist aktuell trotz diverser Problematiken der Ansatz ‚Entwicklungs-, Schwellen- und Industrieland‘ alltagssprachlich weit verbreitet. Von Forschenden gilt die Unterscheidung zwischen ‚Ländern des Globalen Südens‘ und ‚Ländern des Globalen Nordens‘ als politisch korrekt, da die Begrifflichkeiten von Akteur*innen aus ‚Ländern des Globalen Südens‘ selbst aufgegriffen und verwendet werden.

Um die zweite Forschungsfrage „Inwiefern müssen Ansätze der Länderklassifikation problematisiert werden?“ zu beantworten, muss deutlich herausgehoben werden, dass sämtliche bislang bestehende Begrifflichkeiten für Länder zu problematisieren sind. Sie zeichnen, stark zusammengefasst, ein dichotomes Bild der Welt, indem sie, eurozentrisch geprägt, Länder homogenisieren und jene auf Basis westlicher Maßstäbe in eine Rangfolge im Sinne eines Fortschritts bringen.

Theoretische Strömungen wie der Postkolonialismus oder das Post-Development hinterfragen, als Überleitung zur dritten Forschungsfrage „Inwiefern stellen aktuelle Debatten und Diskurse Alternativen zu bisherigen Ansätzen der Länderklassifikation dar?“, jene Klassifikationen und stellen die Kritik am ‚Entwicklungsdiskurs‘ in das Zentrum ihrer Forschung. Weitere Ansätze wie die SDGs, die Neuausrichtung der GEF, die „globale Strukturpolitik“ oder Bildungskonzepte wie „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ verfolgen das Ziel, in einen gleichberechtigten Diskurs mit allen Akteur*innen und Ländern der Welt zu treten. Hierdurch wird die Notwendigkeit von Perspektivwechseln und Selbstreflexionen sichtbar. Diese aktuellen Debatten und Diskurse deuten zwar auf ein gesamtheitliches Umdenken hin, liefern jedoch keine wirklichen Alternativen zu bisherigen Ansätzen der Länderklassifikation. Indem, wie bislang, Begrifflichkeiten für Länder durch andere ersetzt werden, werden weiterhin Raumkonstruktionen

transportiert, die der Heterogenität der Welt nicht gerecht werden. Es ist an der Zeit, die Einteilung der Welt in Kategorien mithilfe weniger Indikatoren zu überdenken und zu überwerfen. Im Hinblick auf die abschließende Forschungsfrage „Welche Implikationen ergeben sich aus den Ergebnissen von den Forschungsfragen zwei und drei für einen zeitgemäßen Erdkundeunterricht?“, müssen die theoretischen Erkenntnisse durch die empirischen ergänzt werden. Den Ergebnissen der Expert*inneninterviews nach stellen Länderklassifikationen aktuell für die vier befragten Lehrkräfte einen notwendigen Bestandteil des Erdkundeunterrichts dar. Als ein Grund hierfür kann das mangelnde Wissen von Alternativen genannt werden. Ein Wegfall von Länderklassifikationen aus dem Erdkundeunterricht wäre sicherlich durchaus möglich, wenn auch aufwändiger in der Vorbereitung und Durchführung für die Lehrkraft. Im Zentrum des Unterrichtsgeschehens sollte deshalb vorerst, insbesondere für die Schaffung eines zeitgemäßen Erdkundeunterrichts, immer die Anleitung der Schüler*innen stehen, eigene Sichtweisen in der globalisierten Welt zu hinterfragen und zu reflektieren, um sich der eigenen Privilegierung bewusst und zu einem weltoffenen „Global Citizen“ zu werden. Damit diese Anleitung gelingt, bedarf es der Positionierung und Reflexion der Sichtweisen jeder einzelnen Lehrkraft. Dies ist insbesondere bei den befragten Lehrkräften mit zu problematisierenden tradierten Auffassungen anzustreben. Ein zeitgemäßer und somit multiperspektivischer Erdkundeunterricht gelingt unter anderem durch die Betrachtung globaler Hierarchien aus verschiedenen Sichtweisen und durch die Verwendung kleinräumiger Beispiele.

Um sich der Thematik dieser Arbeit weiterhin anzunehmen, bestehen sowohl in der Forschung als auch in den Inhalten der Arbeit selbst, Potenziale für eine Weiterarbeit. Beispielsweise müssten vermehrt die Abkehr von Begrifflichkeiten für Länder sowie die Möglichkeiten der Nichtnutzung von Kategorisierungen thematisiert werden. Auch bedarf es der Erarbeitung weiterer Alternativen, welche im Hinblick auf den Unterricht vermehrt an Lehrkräfte herangetragen werden müssen. Bei einer potentiellen Fortführung der ‚entwicklungstheoretischen‘ Rahmung dieser Arbeit sollten weniger Ansätze und diese ausführlicher dargelegt werden. Im Fall einer Weiterarbeit an der empirischen Erhebung sollte die Stichprobe der Befragten vergrößert werden. Ebenfalls sollte mehr auf die Aussagen der Expert*innen eingegangen und Nachfragen angestellt werden, um eindeutigere Meinungsbilder erstellen zu können.

Die vorliegende Arbeit verfolgte den Anspruch, Lesende dazu zu motivieren, ihre jeweiligen Standpunkte und Sichtweisen auf die Welt zu reflektieren und zu hinterfragen. Diese Positionalität und Reflexivität stellen entscheidende Schlüsselfaktoren der Gegenwart und der Zukunft dar, um die Welt in ihrer Heterogenität wahrnehmen zu können und zu dürfen.

Literaturverzeichnis

- Andersen, U. (2005). *Internationale Akteure der Entwicklungspolitik*. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/izpb/9068/internationale-akteure-der-entwicklungspolitik>
- Bahr, M. (2013). Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). In M. Rolfes & A. Uhlenwinkel, (Hrsg.), *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung* (S. 18-23). Braunschweig: Westermann.
- Bauer, T. (2018). *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*. Stuttgart: Reclam.
- Bauske, T. (2009). *Seydlitz-Diercke Geographie 12*. Braunschweig: Westermann.
- Bechtum, A. & Overwien, B. (2017). Kann postkoloniale Kritik Schule machen? Über ihre Grenzen und Potenziale für (entwicklungs-)politische Bildungsarbeit. In H. Burchardt, S. Peters & N. Weinmann (Hrsg.), *Entwicklungstheorie von heute - Entwicklungspolitik von morgen* (S. 59-84). Stuttgart: Nomos. DOI: 10.5771/9783845267340-60
- Bendix, D. (2015). Afrikabilder in Deutschland aus postkolonialer Perspektive. In E. Marmer & P. Sow (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit ‚Afrika‘-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis* (S. 26-38). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bendix, D. & Mboro, M. S. (2019). Der koloniale Ursprung und die kolonialen Kontinuitäten von Entwicklungspolitik. *Geographische Rundschau* 5(2019), 40-43.
- Bertelsmann Stiftung (2019). Sustainable Development Report 2019. Transformations to achieve the Sustainable Development Goals. Includes the SDG Index and Dashboards. Retrieved from: https://s3.amazonaws.com/sustainabledevelopment-report/2019/2019_sustainable_development_report.pdf
- Bischler, L., Giersemehl, K., Metzger, J. & Stenmanns, J. (2012). „Würde die Postkoloniale Kritik ernst genommen werden, könnten wir (so) nicht mehr weiterarbeiten“ – Gedanken zur (Un-)Möglichkeit Geographischer Entwicklungsforschung. *Geographica Helvetica* 67, 163-165. DOI: 10.5194/gh-67-163-2012

- Böhn, D. & Rothfuß, E. (2007). *Handbuch des Geographieunterrichts. Band 8/1: Entwicklungsländer I*. Köln: Aulis Verlag Deubner.
- Bohle, H. G. (2011). Vom Raum zum Menschen. Geographische Entwicklungsforschung als Handlungswissenschaft. In H. Gebhardt, R. Glaser, U. Radtke & P. Reuber (Hrsg.), *Geographie, Physische und Humangeographie* (S. 746-763). Heidelberg: Spektrum.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2017). *Der Zukunftsvertrag für die Welt. Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. Berlin: BMZ.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2020a). *Entwicklungsland*. Verfügbar unter: <https://www.bmz.de/de/service/glossar/E/entwicklungsland.html>
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2020b). *Entwicklungszusammenarbeit*. Verfügbar unter: <https://www.bmz.de/de/service/glossar/E/entwicklungszusammenarbeit.html>
- Bundeszentrale für politische Bildung (2008). *Human Development Index (HDI)*. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/internationales/weltweit/megastaedte/64733/hdi>
- Bundeszentrale für politische Bildung (2020). *Dritte Welt*. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/das-junge-politik-lexikon/160999/dritte-welt>
- Burchardt, H. (2017). Entwicklung dezentrieren! Theorie über den Eurozentrismus hinaus. In H. Burchardt, S. Peters & N. Weinmann (Hrsg.), *Entwicklungstheorie von heute - Entwicklungspolitik von morgen* (S. 273-294). Stuttgart: Nomos. DOI: 10.5771/9783845267340-274
- Burchardt, H. & Tuidier, E. (2014). *Das vermachte Subjekt: Feministisch-postkoloniale Perspektiven auf Entwicklung*. Schwäbisch Hall: pVS.
- Canales, M. (2000). Othering: Toward an understanding of difference. *Adv Nurs Sci* 22(4), 16-31.

- Carstensen-Egwuom, I. (2019). Afrikabilder im Geographieunterricht. Fallstricke und Alternativen. *Geographische Rundschau* 5(2019), 44-45.
- Castro Varela, M., Dhawan, N. & Randeria, S. (2010). Postkolonialer Raum: Grenzdenken und Thirdspace. In S. Günzel (Hrsg.), *Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 177-191). Stuttgart: Springer Verlag.
- Castro Varela, M. & Khakpour, N. (2019). Sprache und Rassismus. In B. Hafenegger, K. Unkelbach & B. Widmaier (Hrsg.), *Rassismuskritische politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierungen* (S. 33-44). Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Chant, S. & McIlwaine, C. (2009). *Geographies of development in the 21st century. An introduction to the global south*. Bodmin: MPG Books.
- Conrad, S. & Randeria, S. (2002). Geteilte Geschichten – Europa in einer postkolonialen Welt. In S. Conrad & S. Randeria (Hrsg.), *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften* (S. 9-49). Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH.
- Coy, M. (2005). Was kann und sollte die Geographie für die Entwicklungszusammenarbeit leisten? *Zeitschrift für Angewandte Geographie* 1(2005), 10-14. DOI: 10.1007/s00548-005-0224-6
- Danielzik, C. (2013). Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36, 26-33.
- Danner, H. (2012). *End of arrogance. Africa and the west – understanding their differences*. Nairobi: East African Educational Publishers Ltd.
- Deffner, V. & Haferburg, C. (2014). Bourdieus Theorie der Praxis als alternative Perspektive für die „Geographische Entwicklungsforschung“. *Geographica Helvetica* 69, 7-18. DOI: 10.5194/gh-69-7-2014
- Denzer, A. & Weichelt, C. (2014). *Eine Navigationshilfe im Dschungel der Länderklassifizierungen*. Frankfurt am Main: KfW.

- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2014). *UNESCO Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“*. Bonn.
- Dhawan, N. (2016). Doch wieder! Die Selbst-Barbarisierung Europas. In M. Castro Varela & P. Mecheril (Hrsg.), *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart* (S. 73-83). Bielefeld: Transcript.
- Dinkel, J. (2014). „Dritte Welt“ – *Geschichte und Semantiken*. Verfügbar unter: http://docupectia.de/zg/dinkel_dritte_welt_v1_de_2014
- Dittrich, C. (2019). Geographie von Entwicklung und Unterentwicklung: Paradigmen und Themenfelder. *Geographische Rundschau 1(2019)*, 32-38.
- Doevenspeck, M. & Laske, J. (2013). Entwicklung, Entwicklungsforschung und Geographie. In M. Rolfes & A. Uhlenwinkel (Hrsg.), *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung* (S. 276-283). Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Marburg: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eberth, A. (2016). Unterrichtsbeispiel 10: Entwicklungszusammenarbeit im Perspektivwechsel – Zur Dekonstruktion stereotyper Afrikabilder. In C. Meyer (Hrsg.), *Diercke Geographie und Musik. Zugänge zu Kultur, Mensch und Raum* (S. 149-156). Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH.
- Eberth, A., Hallermann, S. & van der Koehlen, A. (2017). *Seydlitz Erdkunde. Gymnasium Rheinland-Pfalz*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH.
- Flick, U. (2014). *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick über die BA-Studiengänge*. Reinbek: Rowohlt Verlag GmbH.

- Gerhardt, K. (2011). Warum die Entwicklungshilfe für Afrika gescheitert ist. In J. M. Nebe (Hrsg.), *Herausforderung Afrika. Gesellschaft und Raum im Wandel* (S. 363-376). Baden-Baden: Nomos.
- Gryl, I. & Hoffmann, K. W. (2014). Brauchen wir eine Didaktik der „Entwicklungsländer“? Das Lernfeld „Entwicklungsländer“ als Aufgabe geographischer Bildung. *Geographie aktuell & Schule* 211(36), 12-19.
- Hamburger Abendblatt (2007). *Erste Welt, Zweite Welt, Dritte Welt, Schwellenländer*. Verfügbar unter: <https://www.abendblatt.de/politik/ausland/article107244520/Erste-Welt-Zweite-Welt-Dritte-Welt-Schwellenlaender.html>
- Hasters, A. (2019). *Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen aber wissen sollten*. München: Carl Hanser Verlag GmbH & Company KG.
- Hasters, A. (2020). *Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen aber wissen sollten*. Podcast bei Spotify, Teile 62 und 99.
- Haubrich, H. (2018). Ziele des Geographieunterrichts aufzeigen. In H. Haubrich & S. Reinfried (Hrsg.), *Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie* (S. 9-32). Berlin: Cornelsen.
- Heath, E. (1981). North-South: A programme for survival. *The Geographical Journal* 147(3), 298-306.
- Ihne, H. & Wilhelm, J. (Hrsg.). (2006). *Einführung in die Entwicklungspolitik*. Hamburg: LIT Verlag.
- Kalter, C. (2008). *Le monde va de l'avant. Et vous êtes en marge. Dekolonisierung, Dezentrierung des Westens und Entdeckung der ›Dritten Welt‹ in der radikalen Linken in Frankreich in den 1960er-Jahren*. Archiv für Sozialgeschichte.
- Kersting, P. (2011). AfrikaSpiegelBilder und Wahrnehmungsfiler: Was erzählen europäische Afrikabilder über Europa? In P. Kersting & K.W. Hoffmann (Hrsg.), *AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag* (S. 3-10). Mainz: Mainzer Kontaktstudium Geographie 12.

- Kleinschmidt, M., Fischer, S., Fischer, F. & Lange, D. (2015). Globalisierung, globale Ungleichheit und Entwicklung in den Vorstellungen von Schüler/inne/n. Die empirische Untersuchung von Lernvoraussetzungen als Ausgangspunkt für die Gestaltung Globalen Lernens. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 38(3), 26-30.
- Klingebiel, S. (2013). *Entwicklungszusammenarbeit – eine Einführung*. Bonn: Deutsches Institut für Entwicklungspolitik gGmbH.
- Knobloch, P. (2019). Global Citizenship Education und die Herausforderung epistemischer Dekolonialisierung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 42, 12-18. DOI: 10.31244/zep.2019.04.03
- Kolb, A. (1962). Die Geographie und die Kulturerdteile. In A. Leidlmair (Hrsg.), *Hermann von Wissman-Festschrift* (S. 42-49). Tübingen.
- Korf, B. & Rothfuß, E. (2016). Nach der Entwicklungsgeographie. In T. Freytag, H. Gebhardt, U. Gerhard & D. Wastl-Walter (Hrsg.), *Humangeographie kompakt* (S. 163-183). Heidelberg: Springer Spektrum.
- Kromrey, H. (2016). *Empirische Sozialforschung* (13. Auflage). Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft mbH.
- Krüger, F. (2007). Erklärungsansätze und Analysemodelle „mittlerer Reichweite“. In D. Böhm & E. Rothfuß (Hrsg.), *Entwicklungsländer. Handbuch des Geographieunterrichts* 8 (S. 73-79). Köln: Aulis Verlag Deubner.
- Kulke, E. (2017). *Wirtschaftsgeographie. Grundriss Allgemeine Geographie*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kultusministerkonferenz, Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung & Engagement Global. (Hrsg.). (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Bonn: Cornelsen.
- Lohnert, B. & Rauch, T. (2010). Live aid – dead aid – better aid? Die Neuerfindung der Entwicklungszusammenarbeit. *Geographische Rundschau* 10(2010), 46-50.

- Lossau, J. (2012). Postkoloniale Impulse für die deutschsprachige Geographische Entwicklungsforschung. *Geographica Helvetica* 67, 125-132. DOI: 10.5194/gh-67-125-2012
- Lossau, J., Freytag, T. & Lippuner, R. (Hrsg.). (2014). *Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie*. Stuttgart: Eugen Ulmer KG.
- Macamo, E. (2010). Entwicklungsforschung und Praxis – Kritische Anmerkungen aus der Sicht eines Beforschten. *Geographische Rundschau* 10, 52-57.
- Marmer, E. & Sow, P. (2015). Rassismus, Kolonialität und Bildung. In E. Marmer & P. Sow (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit ‚Afrika‘-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis* (S. 14-25). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Marmer, E., Sow, P. & Ziai, A. (2015). Der ‚versteckte‘ Rassismus – ‚Afrika‘ im Schulbuch. In E. Marmer & P. Sow (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit ‚Afrika‘-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis* (S. 110-129). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken* (6. Auflage). Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril, P. & Melter, C. (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In P. Mecheril, M. Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 150-178). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Menzel, U. (1991). *Das Ende der „Dritten Welt“ und das Scheitern der großen Theorie*. Heidelberg: Springer.
- Meyer, C. (Mod.). (2016). *Diercke Erdkunde 9/10. Niedersachsen Gymnasium*. Braunschweig: Westermann.

- Mönter, L. (2013). Geodeterminismus. In M. Rolfes & A. Uhlenwinkel (Hrsg.), *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung* (S. 276-283). Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH.
- Mönter, L. & Lippert, S. (2016). Entpolitisierte Entwicklungsländer? Gedanken zur Behandlung von Armutsursachen im Geographieunterricht. In A. Budke & M. Kuckuck (Hrsg.), *Politische Bildung im Geographieunterricht* (S.97-105). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Mönter, L., Lippert, S. & Gorges, A. (2016). Gemachte Armutsräume? Implikationen bei der Behandlung von Entwicklungsdisparitäten im geographischen Unterricht, vom Schulbuch zur Schülervorstellung. *GW Unterricht 142/143* (2-3/2016), 71-79.
- Müller-Mahn, D. & Verne, J. (2010). Geographische Entwicklungsforschung – alte Probleme, neue Perspektive. *Geographische Rundschau 10*(2010), 4- 11.
- Münker, S. & Roesler, A. (2012). *Poststrukturalismus* (2. Auflage). Stuttgart: Springer Verlag.
- Nebe, J. M. (2017). Begegnungen auf Augenhöhe? Entwicklungszusammenarbeit in kritischer Diskussion. In A. Eberth & A. Kaiser (Hrsg.), *Ostafrika* (S. 201-203). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Neuburger, M. & Schmitt, T. (2012). Theorie der Entwicklung – Entwicklung der Theorie Post-Development und Postkoloniale Theorien als Herausforderung für eine Geographische Entwicklungsforschung. *Geographica Helvetica 67*, 121-124. DOI: 10.5194/gh-67-121-2012
- Newig, J. (1986). Drei Welten oder eine Welt: Die Kulturerdteile. *Geographische Rundschau 38* (5), 262-267.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (Hrsg.). (2015). *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10. Erdkunde*. Hannover: Unidruck.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (Hrsg.). (2017). *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe das Abendgymnasium das Kolleg. Erdkunde*. Hannover: Unidruck.

- Nohlen, D. (Hrsg.). (2002). *Lexikon Dritte Welt. Länder, Organisationen, Theorien, Begriffe, Personen*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Nuscheler, F. (2005). *Entwicklungspolitik*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Peters, S. (2017). Entwicklungsstaaten im 21. Jhd. In H. Burchardt, S. Peters & N. Weinmann (Hrsg.), *Entwicklungstheorie von heute-Entwicklungspolitik von morgen* (S. 85-110). Stuttgart: Nomos. DOI: 10.5771/9783845267340-86
- Pieterse, J. (2000). After Post-Development. *Third World Quarterly* 21(2), 175-191.
- Power, M. (2006). Anti-racism, deconstruction and ‘overdevelopment’. *Progress in Development Studies* 6(1), 24-39.
- Rauch, T. (2009). *Entwicklungspolitik*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH.
- Reckwitz, A. (2020). *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Reuber, P. & Schrüfer, G. (2013). „Entwicklungs-Länder“?! Perspektiven und Möglichkeiten für die kritische Bewertung eines solchen Konzeptes im Erdkundeunterricht. *geographie heute* 309(2013), 19-24.
- Reumont, F. & Morawski, M. (2017). Comics und Sprachförderung im Geographieunterricht – Eine sprachbewusste Unterrichtssequenz zur Dekonstruktion des Entwicklungsbegriffs. In A. Budke & M. Kuckuck (Hrsg.), *Sprache im Geographieunterricht. Bilinguale und sprachensible Materialien und Methoden* (S. 209-230). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Rosling, H., Rosling Rönnlund, A. & Rosling, O. (2018). *Factfulness. Wie wir lernen, die Welt so zu sehen, wie sie wirklich ist*. Berlin: Ullstein Buchverlage GmbH.
- Schmidt-Wulffen, W. (2010). Das Interesse von Schülerinnen und Schülern an Afrika und Entwicklungsländern. In I. Hemmer & M. Hemmer (Hrsg.), *Schülerinteresse an Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts. Ergebnisse der empirischen Forschung und deren Konsequenzen für die Unterrichtspraxis* (S. 209-222). Weingarten.

- Scholz, F. (2002). Die Theorie der „fragmentierenden Entwicklung“. *Geographische Rundschau* 54(10), 6-11.
- Scholz, F. (2007). *Diercke Spezial. Entwicklungsländer. Entwicklung und Unterentwicklung im Prozess der Globalisierung*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH.
- Scholz, F. (2017). *Diercke Spezial. Länder des Südens. Fragmentierende Entwicklung und Globalisierung*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH.
- Schreiber, J. (2016). Eurozentrismus. In Kultusministerkonferenz, Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung & Engagement Global (Hrsg.), *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 39). Bonn: Cornelsen.
- Schwarze, S. (2019). Sprachsensibler Geographieunterricht. In Y. Danilovich & G. Putjata (Hrsg.), *Sprachliche Vielfalt im Unterricht. Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul* (S. 107-122). Wiesbaden: Springer VS.
- Spivak, G. C. (1985). The Rani of Sirmur. An essay in reading the archives. *History and Theory* 24(3), 247-272.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Hrsg.), *Marxism and the Interpretation of Culture*. Chicago: University of Illinois Press.
- The World Bank (2020). *World Bank Country and Lending Groups*. Retrieved from: <https://datahelpdesk.worldbank.org/knowledgebase/articles/906519>
- United Nations (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. Retrieved from: <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>
- United Nations (2020). *Least developed countries*. Retrieved from: <https://www.un.org/development/desa/dpad/least-developed-country-category.html>
- United Nations Development Programme (2020). *Human Development Report 2020. The next frontier. Human development and the anthropocene*. New York: UNDP.

- Verne, J. & Müller-Mahn, D. (2020). Geographische Entwicklungsforschung. In H. Gebhardt et al. (Hrsg.), *Geographie. Physische Geographie und Humangeographie* (S. 943-972). Heidelberg: Springer Verlag GmbH. DOI: 10.1007/978-3-662-58379-1_22
- Wendorff, R. (1984). *Dritte Welt und westliche Zivilisation. Grundprobleme der Entwicklungspolitik*. Gütersloh: Westdeutscher Verlag.
- Wenz, H. (2011). Wangari Maathai: Inspiration, Verantwortung und Perspektiven. In P. Kersting & K. W. Hofmann (Hrsg.), *AfrikaSpiegelBilder. Reflexion europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag* (S. 109-114). Mainz.
- Wieczorek-Zeul, H. (2017). Entwicklungspolitik im 21. Jahrhundert: Die Sustainable Development Goals. In H. Burchardt, S. Peters & N. Weinmann (Hrsg.), *Entwicklungstheorie von heute - Entwicklungspolitik von morgen* (S. 49-58). Stuttgart: Nomos.
- Ziai, A. (2004). The ambivalence of Post-Development: Between reactionary populism and radical democracy. *Third World Quarterly* 25(6), 1045-1060.
- Ziai, A. (2010a). Postkoloniale Perspektiven auf „Entwicklung“. *Peripherie* 120, 399-426.
- Ziai, A. (2010b). Zur Kritik des Entwicklungsdiskurs. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 10, 23-29.
- Ziai, A. (2012a). Post-Development: Fundamentalkritik der „Entwicklung“. *Geographica Helvetica* 167, 133-138. DOI: 10.5194/gh-67-133-2012
- Ziai, A. (2012b). Postkoloniale Studien und Politikwissenschaft: Komplementäre Defizite, Stand der Forschung und Perspektiven. *Politische Vierteljahresschrift* 53(2), 291-322.
- Ziai, A. (2014). Entwicklungstheorie nach der Post-Development Kritik. Plädoyer für eine Wissenssoziologie der Entwicklungstheorie und die Abschaffung des Entwicklungsbegriffs. In A. Ziai (Hrsg.), *Im Westen nichts Neues? Stand und Perspektiven der Entwicklungstheorie* (S. 97-120). Baden-Baden: Nomos.

Verzeichnis der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner

LJ, Erdkundelehrkraft. Telefonisches Leitfadeninterview am 08. Juni 2020

OH, Erdkundelehrkraft. Telefonisches Leitfadeninterview am 09. Juni 2020

PM, Erdkundelehrkraft. Telefonisches Leitfadeninterview am 08. Juni 2020

SW, Erdkundelehrkraft. Telefonisches Leitfadeninterview am 08. Juni 2020

A. Interviewleitfaden für eine empirische Erhebung

Thema: ‚Dritte Welt‘, ‚Entwicklungsländer‘, ‚Länder des Globalen Südens‘ – Länderklassifikationen im aktuellen Diskurs und Implikationen für den Erdkundeunterricht

Datum: 08.06.2020 und 09.06.2020

Einführung

- Dank für Teilnahmebereitschaft
- Vorstellung (Person und Bachelorarbeit): Name, Darstellung des Themas, Verwendung des Interviews
- Ziel des Interviews: Informationen über die Art und Weise der Verwendung von Länderklassifikationen im Erdkundeunterricht erhalten
- Vorgehen: Gespräch max. 30 Minuten, fünf verschiedene Themenblöcke mit jeweils drei offenen Fragen
- Vertraulichkeit und Datenschutz: Tonaufnahme über Mobiltelefon (Gerät zeigen!), vertrauliche Behandlung aller Daten, alle persönlichen Daten werden anonymisiert, Transkription, Einverständnis einholen
- Fragen der Interviewpartner*innen
 - ➔ AUFNAHME STARTEN!

Abfrage persönlicher Daten

Geschlecht: Männlich (), weiblich (), divers ()

Alter:

Fächerkombination:

Schulform:

Anzahl der Jahre im Schuldienst:

Thema	Leitfrage (Erzählaufforderung)	Check – Was wurde erwähnt? <i>Nachfragen nur, wenn nicht von allein angesprochen</i>	Konkrete Fragen <i>An passender Stelle integrieren</i>	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
I Thematisierung des Themenfeldes ‚Entwicklung‘ im eigenen Erdkundeunterricht	Wie definieren Sie für sich und Ihre Schüler*innen im Rahmen des Erdkundeunterrichts das Themenfeld ‚Entwicklung‘?	z.B. kann nicht eindeutig definiert werden, Assoziation mit Fortschritt		<ul style="list-style-type: none"> ○ Nonverbale Aufrechterhaltung ○ Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen?
	Bei der Behandlung welcher Themenbereiche wird ‚Entwicklung‘ im Unterricht angesprochen?	z.B. Raumprägende Faktoren und raumverändernde Prozesse, „Bildung für nachhaltige Entwicklung“		<ul style="list-style-type: none"> ○ Haben Sie dazu ein Beispiel?
	Wie erklären Sie ‚Entwicklungsunterschiede‘ bzw. Disparitäten aktuell im Erdkundeunterricht?	z.B. Thematisierung von Geodeterminismus		<ul style="list-style-type: none"> ○ Spielt hier ... eine Rolle? ○ Wie ist das mit ...?
II Nutzung von Länderklassifikationen im eigenen Erdkundeunterricht	Nutzen Sie Länderklassifikationen in Ihrem Erdkundeunterricht?	Wenn ja: ‚Erste, Zweite, Dritte Welt‘; ‚Entwicklungs-, Schwellen- und Industrieländer‘; ‚Globaler Süden‘, ‚Globaler Norden‘; HDI; Weltbank	Wenn ja: Welche Länderklassifikationen nutzen Sie im Unterricht?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nonverbale Aufrechterhaltung ○ Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen?

	Warum nutzen Sie Länderklassifikationen in Ihrem Unterricht?			○ Wie ist das mit ...?
	Hängt Ihre konkrete Nutzung von der Nennung im jeweiligen Schulbuch ab?		Wenn ja, welches Schulbuch wird genutzt?	
III Problematisierung von Länderklassifikationen im eigenen Erdkundeunterricht	Setzen Sie sich gemeinsam mit Ihren Schüler*innen kritisch mit Länderklassifikationen auseinander?		Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?	○ Nonverbale Aufrechterhaltung ○ Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen?
	Welche Aspekte von Länderklassifikationen werden problematisiert?	z.B. binäre Raumkonstruktionen, Begrifflichkeiten an sich, Eurozentrismus, Vorgehen der EP, ökonomische Eindimensionalität		○ Haben Sie dazu ein Beispiel?
	Inwiefern leiten Sie Ihre Schüler*innen an, sich kritisch mit dem Thema auseinanderzusetzen?			○ Spielt hier ... eine Rolle? ○ Wie ist das mit ...?
IV Aktuelle, alternative Ansätze und Debatten der Länderklassifikation im	Denken Sie, dass es wichtig ist, Länderklassifikationen im Erdkundeunterricht zu benutzen?		Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?	○ Nonverbale Aufrechterhaltung

eigenen Erdkundeunterricht	Kennen Sie aktuelle Ansätze und Debatten im Hinblick auf Länderklassifikationen?	z.B. Postkolonialismus, Post-Development, „Alternative Development“, „Theorie der fragmentierenden Entwicklung“, Neuausrichtung der GEF, „globale Strukturpolitik“, „Eine-Welt-Gedanke“ (Verne & Müller-Mahn, 2020, S. 964), SDGs	Wenn ja, welche aktuellen Ansätze kennen Sie?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen? ○ Haben Sie dazu ein Beispiel? ○ Spielt hier ... eine Rolle? ○ Wie ist das mit ...?
	Welche aktuellen Ansätze der Länderklassifikationen nutzen Sie in Ihrem Erdkundeunterricht?		Worin sehen Sie den Mehrwert, wenn Sie aktuelle, alternative Ansätze zu thematisieren?	
V Abschluss - Implikationen für den Erdkundeunterricht	Sind Sie der Meinung, dass Länderklassifikationen ein notwendiger Bestandteil des Erdkundeunterrichts sind?		<p>Wenn ja, warum?</p> <p>Wenn nein, warum nicht?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nonverbale Aufrechterhaltung ○ Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen?
	Können Sie sich vorstellen, welche Auswirkungen der Wegfall der Nutzung von Länderklassifikationen auf den Erdkundeunterricht hätte?		Wie würde der Erdkundeunterricht aussehen?	

	Sollte sich der Erdkundeunterricht nach wie vor an Ländern und Staaten vor dem Hintergrund der Problematik von Grenzen orientieren?			
--	---	--	--	--

➔ AUFNAME BEENDEN!

Abschluss

- Dank für Auskunft- und Teilnahmebereitschaft
- Nachfragen der Interviewpartner*innen
- Weiteres Vorgehen im Rahmen der Bachelorarbeit vorstellen
- Nachfrage, ob Interesse an transkribiertem Interview und den Forschungsergebnissen besteht

B. Zugrundeliegende Transkriptionsregeln in Anlehnung an Dresing & Pehl (2018)

1. Im Rahmen dieser Bachelorarbeit wird wörtlich transkribiert. Vorhandene Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt.
2. Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern werden ausgelassen, Wortdoppelungen nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden.
3. Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsche angenähert.
4. Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet. Das heißt bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt.
5. Pausen werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern (...) markiert.
6. Verständnissignale wie „mhm, aha, ja, genau“ werden nur dann transkribiert, wenn eine Antwort nur aus einem „mhm“ besteht. Dies wird als „mhm (bejahend)“, oder „mhm (verneinend)“ erfasst, je nach Interpretation.
7. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch GROßSCHREIBUNG gekennzeichnet.
8. Jeder Sprechbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechenden gibt es eine freie, leere Zeile. Am Ende eines jeden Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.
9. Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet.
10. Die interviewende Person wird durch ein „I“ gekennzeichnet. Die befragte Person wird mit einem Pseudonym in Form von zwei Großbuchstaben „XY“ versehen.
11. Die Pseudonyme lassen keine Rückschlüsse auf die befragten Personen zu.
12. Aussagen der befragten Personen werden gendergerecht angepasst.

C. Transkription des Interviews mit der Erdkundelehrkraft LJ vom 08. Juni 2020

I: Ich würde Sie gerne zu Beginn einmal nach persönlichen Daten fragen. Zunächst nach Ihrem Alter, wenn Sie mir das verraten würden. #00:00:08-0#

LJ: 28. #00:00:09-9#

5 **I:** Okay. Dann nach der Fächerkombination, die Sie unterrichten. #00:00:13-9#

LJ: Erdkunde und Deutsch. #00:00:16-5#

I: Okay. An welcher Schulform unterrichten Sie? #00:00:18-9#

LJ: Gymnasium. #00:00:20-8#

I: Und wie viele Jahre sind Sie bereits im Schuldienst? #00:00:25-1#

10 **LJ:** Mit oder ohne Referendariat? #00:00:26-6#

I: Ruhig beides (lacht). #00:00:27-8#

LJ: (Lacht). Dann sind es mit im Sommer drei Jahre und ohne anderthalb Jahre. #00:00:32-4#

I: Okay, gut. Dann kommen wir jetzt zu den inhaltlichen Fragen. Wir beginnen mit dem Themenblock I der Thematisierung des Themenfeldes ‚Entwicklung‘ im eigenen Erdkundeunterricht. Wie definieren Sie für sich und Ihre Schüler*innen im Rahmen des Erdkundeunterrichts das Themenfeld ‚Entwicklung‘? #00:00:53-8#

LJ: Ja genau, da wäre meine erste Frage, ob es da rein um den Begriff ‚Entwicklung‘ oder um ‚Entwicklung‘ in Bezug auf Länder geht? #00:01:10-9#

I: Ruhig beides. #00:01:10-6#

20 **LJ:** Okay, letztlich ist ‚Entwicklung‘ im Erdkundeunterricht in jedem Themenbereich zu finden. Ob es darum geht, dass man sich in der physischen Geographie ‚Entwicklungen‘ anschaut oder natürlich auch immer, wenn wir uns mit der Humangeographie beschäftigen. #00:01:38-9#

I: Mhm (bejahend). #00:01:41-4#

25 **LJ:** Insbesondere auch in der Wirtschaftsgeographie. Ich könnte tatsächlich im Erdkundeunterricht mir kein Thema vorstellen, wo das keine Rolle spielen würde. #00:01:52-5#

I: Okay. #00:01:55-2#

LJ: Genau. #00:01:58-3#

I: Können Sie aber sagen, bei der Behandlung welcher Themenbereiche ‚Entwicklung‘ angesprochen wird? Bezieht sich das dann auch auf die jeweiligen Teilbereiche der physischen Geographie oder Humangeographie oder können Sie das Ganze auch spezifischer fassen?
#00:02:14-1#

LJ: Es geht häufig um die Frage, warum ist der Stand der Dinge so, wie er ist? Wie haben sich die verschiedenen Länder ‚entwickelt‘? Gleichzeitig geht es auch um die Frage nach der zukünftigen ‚Entwicklung‘. Auch das spielt in allen geographischen Themenbereichen eine Rolle. Auch, wenn wir uns mit der Wirtschaft auseinandersetzen, mit Wirtschaftssektoren. Auch da schaut man sich an, wie haben sich die Gegebenheiten verändert? Was ist vorangeschritten und was nicht? #00:03:17-0#

I: Mhm (bejahend). #00:03:17-9#

LJ: Auch das schaut man sich an und dann klassifiziert man. Also ehrlich gesagt kann ich da gar nichts ausschließen, wo ‚Entwicklung‘ keine Rolle spielt. #00:03:26-9#

I: Okay, gut. Wenn man das Ganze auf die humangeographischen Themen beziehen würde, wie würden Sie dann ‚Entwicklungsunterschiede‘ oder ‚Entwicklungsdisparitäten‘ aktuell im Erdkundeunterricht erklären? #00:03:47-3#

LJ: (...) Gesellschaftliche Unterschiede meinen Sie? Und wie ich das erklären würde? #00:04:10-1#

I: Genau, zum Beispiel. Wie Sie erklären würden, dass Unterschiede bestehen. #00:04:12-8#

LJ: Also das ist eigentlich etwas, was man im Erdkundeunterricht erarbeitet. Man findet heraus, wie gewisse Kulturen zum Beispiel sind, was die Besonderheiten dieser Kulturen sind und, ob das Religionen sind, ob das Werte und Normen sind, die bei den Anderen herrschen. Dass es da einfach Unterschiede gibt auf Grundlage der Geschichte eines Landes, der aktuellen naturräumlichen Bedingungen, die in einem jeweiligen Land herrschen. Die politischen Verhältnisse spielen da auch eine Rolle. #00:04:56-4#

I: Mhm (bejahend). #00:04:57-4#

LJ: Also es werden verschiedene Faktoren herangezogen, um zu schauen, warum bestehen denn diese Disparitäten. Da geht es weniger darum, dass zu erklären, dass die da sind. Das ist eigentlich etwas, was die Schüler*innen relativ schnell feststellen. Es geht mehr darum, nach Ursachen zu schauen, warum wir diese unterschiedlichen Disparitäten haben. #00:05:17-6#

I: Okay, gut. Dann wären wir bei dem zweiten Themenblock und zwar der Nutzung von

60 Länderklassifikationen im eigenen Erdkundeunterricht. Nutzen Sie selbst Länderklassifikationen in Ihrem Erdkundeunterricht? #00:05:30-1#

LJ: Also das ist durch das KC ganz klar vorgegeben. #00:05:34-6#

I: Mhm (bejahend). #00:05:33-8#

LJ: Auch im schulinternen Lehrplan findet sich das wieder. Es spielt eigentlich erst am Jahrgang Neun eine tatsächliche Rolle, weil da setzt man sich das erste Mal mit Länderklassifikationen konkret auseinander, indem man untersucht, warum gibt es verschiedene Unterschiede zwischen den Ländern? Wie werden diese festgestellt? Welche Indikatoren werden herangezogen, um diese unterschiedlichen ‚Entwicklungen‘ abzubilden. #00:06:06-0#

I: Mhm (bejahend). #00:06:07-4#

70 **LJ:** Ja, da schaut man sich natürlich den HDI-Wert an, auf deren Grundlage diese ‚Entwicklungs-, Schwellen- und Industrieländer‘ klassifiziert werden. Sicherlich kann man sich auch das Vorgehen der Weltbank ansehen, wo das BNE eine Rolle spielt. #00:06:24-8#

I: Ja. #00:06:26-7#

75 **LJ:** Oder auch diese „Least Developed Countries“. Auch das kann man sich in dem Zusammenhang anschauen. Entscheidend ist da einfach, dass deutlich gemacht wird, welche Indikatoren werden herangezogen und dann, gerade auch in der Oberstufe, nutzt man diese Kategorisierungen natürlich immer wieder. #00:06:49-3#

I: Ja, okay. Das sind auch zum großen Teil die Länderklassifikationen, die ich selbst aus meinem eigenen Erdkundeunterricht vor dem Studium kannte. Dann würde ich die Frage anschließen, warum nutzen Sie Länderklassifikationen in Ihrem Unterricht? #00:07:04-5#

80 **LJ:** Ja, natürlich ist das im KC vorgegeben, aber es ist jetzt nicht so, dass ich sage, dass das völlig unnötig ist. Natürlich vereinfacht das ein Stück weit Länder miteinander zu vergleichen. Länderklassifikationen schaffen eine Grundlage, um Disparitäten erst einmal festzustellen und diese auch genauer zu untersuchen. #00:07:39-1#

85 **I:** Mhm (bejahend). #00:07:38-3#

LJ: Ich beschäftige mich gerade mit meiner elften Klasse mit dem Sahel-Syndrom. Da ist es interessant, wenn man sich anschaut, dass alle Länder, die in der Sahel-Zone liegen, zu dem am wenigsten ‚entwickelten‘ Ländern gehören. Auch da kann das wieder eine Rolle spielen. Also es ist nicht so, dass ich das nur tue, weil es vorgegeben ist, sondern weil es durchaus auch für

90 die Schüler*innen sinnvoll ist, zu klassifizieren und es dadurch Möglichkeiten gibt, damit weiter zu arbeiten. #00:08:13-9#

I: Okay. Hängt die konkrete Nutzung von der Nennung im jeweiligen Schulbuch ab, welches Sie benutzen? #00:08:28-7#

LJ: Also tatsächlich dieses ‚Entwicklungs-, Schwellen- und Industrieländer‘ ist das, womit ich
95 am meisten arbeite. ‚Dritte Welt‘ oder ‚Länder des Globalen Südens‘ thematisiere ich mit den Schüler*innen, dass das synonym verwendet wird. Aber das, womit ich arbeite, ist ‚Entwicklungs-, Schwellen- und Industrieländer‘. #00:08:49-3#

I: Okay. #00:08:51-5#

LJ: Und das ist auch das, was in unserem Erdkundebuch auch drinnen ist. Ja, das ist das, was
100 mir am geläufigsten ist und am naheliegendsten und auch am einfachsten. #00:09:01-6#

I: Können Sie mir verraten, welches Schulbuch Sie benutzen? #00:09:04-7#

LJ: Diercke. #00:09:08-0#

I: Diercke, okay. Wenn wir zu dem dritten Themenblock der Problematisierung von Länderklassifikationen im eigenen Erdkundeunterricht übergehen, setzen Sie sich gemeinsam mit Ihren Schüler*innen kritisch mit Länderklassifikationen auseinander?
105 #00:09:19-5#

LJ: Mhm (bejahend). #00:09:22-7#

I: Mhm (bejahend). Wenn ja, warum? #00:09:24-8#

LJ: (Lacht). Naja, der Vorteil der Klassifikation, etwas zu kategorisieren und vereinfacht darzustellen und ein gewisses Schema zu erzeugen, bringt natürlich gleichzeitig auch den Nachteil,
110 dass es oberflächlich ist. Es gibt nicht das wieder, wie die Realität aussieht. Das ist etwas, was den Schüler*innen auch relativ schnell auffällt. Beispielsweise, wenn man sich mit einem Land intensiver auseinandersetzt und feststellt, dass es große Disparitäten zwischen urbanen und peripheren Räumen gibt. Es gibt aber trotzdem, auch wenn das Land in der Stadt schon Bedingungen wie in einem ‚Industrieland‘ hat, dann ist es auf dem Land teilweise so, dass es nicht
115 einmal Elektrizität gibt. Wenn man sich damit beschäftigt, dann fällt den Schüler*innen schon auf, dass es schon komisch ist, wenn ein Land trotzdem als ‚Entwicklungsland‘ gilt, obwohl es in den Städten schon ganz anders aussieht. Das ist ein Beispiel, wo man merkt, okay. Diese Klassifikation ist auf den ersten Blick sinnvoll, wenn man genauer schaut, stellt man fest, dass sie NATÜRLICH nicht überall zutrifft und man das so nicht grundsätzlich verallgemeinern
120 kann. #00:10:40-7#

I: Ja. #00:10:42-8#

LJ: Dann gibt es auch immer den Punkt, das sind Klassifizierungen, die wir auf Grundlage unserer westlichen Kultur ‚entwickelt‘ haben und das übertragen wir auf alle Länder der Welt. Dann sagen wir, hier die skandinavischen Länder sind immer sehr weit oben. #00:11:00-7#

125 **I:** Ja. #00:11:02-5#

LJ: Dann sagen wir, die sind das Ziel aller Dinge. Auch da ist es natürlich zu hinterfragen, ob Länder mit anderen Werten und Kulturen das auch für sich als Ziel sehen, oder da nicht andere Dinge viel entscheidender sind. #00:11:16-5#

I: Das stimmt. #00:11:17-5#

130 **LJ:** Das ist mit den Schüler*innen spannend zu diskutieren. Das ist natürlich immer die Frage, wann was thematisch reinpasst, aber wird durchaus auch im Erdkundeunterricht gemacht, ja. #00:11:26-6#

I: Okay. Dann haben wir Sie jetzt in einem Schlag auch schon die nächste Frage mit beantwortet, die gewesen wäre, welche Aspekte von Länderklassifikationen problematisiert werden.

135 #00:11:40-9#

LJ: Ja, das habe ich schon mit beantwortet. #00:11:40-0#

I: Die dritte Frage, die zu dem Themenblock gehört ist, inwiefern leiten Sie ihre Schüler*innen an, sich kritisch mit dem Thema auseinanderzusetzen? Vielleicht haben Sie dazu noch eine separate Erklärung? #00:11:53-5#

140 **LJ:** Mhm (bejahend). Ich finde das bietet sich immer dann an, wenn die Schüler*innen selbst Disparitäten herausgearbeitet haben, oder selbst feststellen, da passt aber eine Klassifikation nicht überein mit dem, was wir gerade herausgearbeitet haben. Dann bietet es sich immer an, daraus Diskussionen entstehen zu lassen und das ganze Konstrukt der Länderklassifikationen, das ist es ja letztlich, zu hinterfragen. Wenn man sich längere Zeit mit einer bestimmten The-
145 matik auseinandergesetzt hat und dann beispielsweise die Bewertung des HDIs von einem bestimmten Indikator vergleichsweise einmal aufruft und sagt, das und das haben wir erarbeitet. Der HDI sagt das und das und darüber kommen wir dann ins Gespräch. Ja. Das ist tatsächlich auch viel spontan, weil die Schüler*innen das auch selbst wahrnehmen und anfangen, darüber zu diskutieren. #00:12:55-8#

150 **I:** Okay. Wenn wir mit dem vierten Themenblock weiter machen und zwar mit aktuellen, alternativen Ansätzen und Debatten der Länderklassifikation im eigenen Erdkundeunterricht,

denken Sie generell, dass es wichtig ist, Länderklassifikationen im Erdkundeunterricht zu benutzen? #00:13:19-2#

LJ: Die Frage ist, was ist die Alternative? Ich kann natürlich sagen, ich verzichte darauf, weil
155 ich finde, dass die Klassifikationen nicht die Realität darstellen, sondern das Ganze vereinfachen. #00:13:41-6#

I: Mhm (bejahend). #00:13:42-6#

LJ: Allerdings vereinfacht es für die Schüler*innen schon gewisse Inhalte und veranschaulicht
160 sie auch. Wenn man sich so eine Karte einmal anschaut, okay, wo haben wir denn die ‚Entwicklungsländer‘? Wo sind Ballungsräume? Wo sind auch Ballungsräume von bestimmten Problematiken, die sich dann wieder in dem HDI-Wert finden und die sich auch in gesellschaftlichen Problemen finden vor Ort. Also das ist schon etwas, was ich wichtig finde, um eine Übersicht zu haben. Solange man das kritisch betrachtet und sich der Problematik bewusst ist, finde ich die Verwendung von Länderklassifikationen weiterhin sinnvoll. #00:14:37-1#

I: Okay. Sie haben schon gefragt, was die Alternativen wären. Kennen Sie aktuelle Ansätze
165 und Debatten im Hinblick auf Länderklassifikationen? #00:14:49-6#

LJ: (...). Über das hinaus, was ich vorhin gesagt habe, nicht. Nein. #00:14:56-9#

I: Okay. Den theoretischen Forschungsstand kann ich Ihnen gerne im Anschluss noch ein wenig
darstellen. #00:14:59-9#

LJ: Ja gerne. Ich muss einmal kurz an das Telefon gehen, kleinen Moment bitte. #00:15:48-2#
170 Pause. #00:16:32-9#

LJ: Kann weitergehen. #00:16:32-5#

I: Dann erübrigt sich auch die dritte Frage aus dem Themenbereich, welche aktuellen Ansätze
der Länderklassifikation nutzen Sie in Ihrem Erdkundeunterricht. #00:16:34-5#

LJ: Ja, leider (lacht). #00:16:40-9#
175

I: Dann würde ich Ihnen zum Abschluss noch einmal drei Fragen stellen. Die eine schließt ein
wenig an das an, was wir bereits besprochen haben und zwar: Sind Sie der Meinung, dass Länderklassifikationen ein notwendiger Bestandteil des Erdkundeunterrichts sind? #00:17:02-8#

LJ: (...) Schwierig. Ich würde nicht unbedingt sagen, dass es nicht vermeidbar ist. Es wäre
180 bestimmt sinnvoll innerhalb einzelner Länder zu differenzieren. Wenn man sich weiterhin die verschiedenen Indikatoren anschaut und man sich weiterhin die Bildung anschaut, BNE oder

die Lebenserwartung und so weiter und nutzt jeweils die wesentlichen Indikatoren. Dann schaut man sich so gesellschaftliche Prozesse oder ähnliches an. Dann macht es das nicht unbedingt notwendig, dass man diese Klassifikationen verwendet. Es ist allerdings natürlich aufwändiger.

185 #00:18:07-7#

I: Ja. #00:18:08-1#

LJ: Wenn ich wieder zurück komme zu meinem Beispiel mit der Sahel-Zone und sage, die Schüler*innen sollen das einmal vergleichen, dann kann ich in dem einen Fall einfach eine Karte anwerfen mit den HDI-Werten und dann lässt sich relativ schnell feststellen, wir befinden uns da hauptsächlich in ‚Entwicklungsländern‘. Wenn ich diese ganzen Einzelindikatoren erst einmal untersuchen muss und mir die Werte dafür herausuchen muss, ist es natürlich aufwändiger. Länderklassifikationen machen den Unterricht einfacher und schneller und daher sind sie für den Erdkundeunterricht notwendig. Wir haben nicht die Zeit, das ganz dezidiert zu untersuchen. Ja (lacht). #00:18:42-3#

195 **I:** Okay, okay. Aber trotzdem, wenn Sie sich das ganz hypothetisch einmal vorstellen würden, können Sie sich vorstellen, welche Auswirkungen der Wegfall der Nutzung von Länderklassifikationen auf den Erdkundeunterricht hätte? Wie würde der Erdkundeunterricht in einem solchen Szenario aussehen, wenn nicht mehr mit Länderklassifikationen gearbeitet werden würde? #00:19:07-3#

200 **LJ:** Also ehrlich gesagt, glaube ich nicht, dass das so einen großen Unterschied machen würde. Länderklassifikationen nehmen im Erdkundeunterricht keinen riesigen Bereich ein. Man bespricht das in Jahrgang Neun theoretisch, was dahintersteckt und welche Indikatoren herangezogen werden. Natürlich wird man im Verlauf der nächsten Jahrgangsstufen immer einmal wieder diese Begriffe verwenden. #00:19:37-4#

205 **I:** Mhm (bejahend). #00:19:36-6#

LJ: Die Indikatoren noch einmal anschauen oder den HDI-Wert der Länder angucken, wenn man ein Land genauer untersucht. Wann immer man aber tatsächlich in die Tiefe geht und ein bestimmtes Problem innerhalb eines Landes oder innerhalb einer Kultur oder innerhalb eines größeren geographischen Raumes sich anschaut, wird man immer genauere Werte sich anschauen. Es geht irgendwann nicht mehr darum, ist das jetzt ein ‚Entwicklungs- oder Schwellenland‘, sondern dann geht es darum, welche Werte sind gerade relevant für das, was ich untersuche. #00:20:12-6#

I: Okay. #00:20:14-7#

LJ: Von daher würde der Wegfall den Erdkundeunterricht nicht groß anders machen.
215 #00:20:23-7#

I: Okay. Dann noch eine letzte Frage: Sollte sich der Erdkundeunterricht nach wie vor an Ländern und Staaten vor dem Hintergrund der Problematik von Grenzen orientieren? #00:20:52-7#

LJ: Egal, mit welchen Themen wir uns von fünf bis zwölf beschäftigen, geht es immer nicht
220 um ein bestimmtes Land. Jahrgang fünf ausgenommen, wo es darum geht Deutschland ein Stück weit kennenzulernen und zu wissen, welche Städte und Flüsse es gibt. Ansonsten geht es immer um (...) Grenzen übergreifende Dinge. Ob das irgendwelche ‚Entwicklungen‘ sind, wenn wir uns mit der Bevölkerungsgeographie zum Beispiel beschäftigen. Natürlich schaut man sich
225 dann an, wie hat sich die Bevölkerung in Indien oder China ‚entwickelt‘, aber da geht es nicht darum, sich das Land nur anzuschauen, sondern das miteinander zu vergleichen. Wenn wir uns mit Klimazonen beschäftigen, spielen Länder keine Rolle. #00:21:54-7#

I: Okay. #00:21:56-9#

LJ: Also tatsächlich finde ich, dass es kaum noch um Länder geht. Die werden zwar immer
230 herangezogen um zu vergleichen, wie ist es in dem Land und in dem Land, aber es geht immer um gesamtgesellschaftliche oder gesamtwirtschaftliche Aspekte. Jedenfalls das, was ich bisher so erlebt habe (lacht). #00:22:15-2#

I: Okay, super. Sehr gut, dann wären wir inhaltlich schon fertig. Ich stoppe einmal die Tonaufnahme, aber schon einmal vielen Dank für Ihre Zeit und offenen Worte. #00:22:39-4#

D. Transkription des Interviews mit der Erdkundelehrkraft OH vom 09. Juni 2020

I: Ich würde zu Beginn einige persönliche Daten abfragen, wenn das okay ist. #00:00:07-1#

OH: Ja. #00:00:06-3#

I: Als erstes ihr Alter bitte. #00:00:09-2#

5 **OH:** 48. #00:00:12-5#

I: 48, okay. Welche Fächerkombination unterrichten Sie? #00:00:14-3#

OH: Englisch und Erdkunde. #00:00:19-9#

I: Am Gymnasium als Schulform? #00:00:21-3#

OH: Mhm (bejahend). #00:00:22-5#

10 **I:** Wie viele Jahre sind Sie im Schuldienst? #00:00:30-7#

OH: Circa 20 Jahre schon. #00:00:33-6#

I: Okay. #00:00:39-2#

OH: Habe schon viele Schüler*innen gesehen (lacht). #00:00:39-1#

15 **I:** Ja, das glaube ich (lacht). Dann würde ich mit dem ersten Themenblock beginnen und zwar der Thematisierung des Themenfeldes ‚Entwicklung‘ im eigenen Erdkundeunterricht. Erst einmal die relativ allgemeine Frage, wie definieren Sie für sich und Ihre Schüler*innen im Rahmen des Erdkundeunterrichts das Themenfeld ‚Entwicklung‘? #00:01:01-8#

OH: (...). Ich fange mit meinen Schüler*innen immer an, indem ich von Heinrich Böll die Anekdote „Zur Senkung der Arbeitsmoral“ lese. #00:01:15-3#

20 **I:** Mhm (bejahend). #00:01:14-6#

OH: Das sind zwei Seiten und das ist so schön. Kennen Sie die? #00:01:19-8#

I: Ich habe davon gehört, könnte den Inhalt aber nicht wiedergeben. #00:01:26-1#

25 **OH:** Das macht nichts. Um es ganz kurz zusammenzufassen: Das ist eine nordeuropäische Person, die in Südeuropa Urlaub macht und eine fischende Person sieht. Die nordeuropäische Person möchte der fischenden Person zeigen, was sie alles machen könnte, damit sie mehr Fische fangen würde. Mit anderen Worten viel investieren und mehr Profit haben. Dann fragt die fischende Person am Ende, was habe ich dann? Dann können Sie ganz entspannt am Strand liegen und sich erholen antwortet die nordeuropäische Person. Und die fischende Person erwidert,

dass sie das ja täte (lacht). Das finde ich so toll diese Anekdote, weil die irgendwie zeigt, dass
30 unser Verständnis von ‚Entwicklung‘ in den westlichen Ländern ein Tunnelblick ist. Man sieht
nie, was man schon hat. #00:02:24-7#

I: Mhm (bejahend). #00:02:26-7#

OH: Das ist etwas, was ich gelernt habe. Wenn man hier durch die Straßen läuft, sieht man so
viele traurige Gesichter und in anderen Ländern sieht man so viele lächelnde Gesichter.
35 #00:02:45-1#

I: Ja. #00:02:44-6#

OH: Das hat mich ins Nachdenken gebracht, ob wir mit unserem Sicherheitsdenken und das
Leben so festhalten zu wollen, ob wir damit eigentlich besser fahren oder nicht. Das ist immer
der Einstieg in die Thematik ‚Entwicklung‘. Die Schüler*innen werden am Anfang mit der
40 Nase darauf gestupst, dass wir vielleicht nicht das europäisch gewollte Rollenmodell gepachtet
haben. #00:03:16-6#

I: Spannend. Bei der Behandlung welcher Themenbereiche wird ‚Entwicklung‘ angesprochen?
#00:03:28-3#

OH: Das ist bei Thema ‚Entwicklungsländer‘ in der neunten Klasse. Das ist auch ein Alter, wo
45 die vom Abstraktionsniveau eigentlich das erste Mal dieses Konzept hinterfragen können. Da-
vor gibt es zwar theoretisch Möglichkeiten, Thema ‚Stadtentwicklung‘ in der achten Klasse
oder Thema innertropische Regenwälder und die Abholzung. Da redet man auch über ‚Ent-
wicklungsländer‘. Da ist das noch nicht als Begriff thematisiert. #00:04:10-1#

I: Mhm (bejahend). #00:04:08-7#

50 **OH:** Das erste Mal thematisieren mache ich das in der neunten Jahrgangsstufe und dann wird
eigentlich dieser Begriff ‚Entwicklung‘ im Rahmen der Nachhaltigkeit in der elften Klasse noch
einmal anders herum definiert. Nämlich mit dem Bezug, wo wir uns selbst ‚entwickeln‘ müs-
sen. Inwiefern sind wir in Deutschland ein ‚Entwicklungsland‘, weil wir nicht die nachhaltigen
‚Entwicklungsziele‘ in unserer Gesellschaft verankert haben. #00:04:43-8#

55 **I:** Ja. #00:04:45-5#

OH: Das sind die Rahmenthemen. In der Oberstufe gibt es auch immer ein Semester. Eigentlich
ist das in jedem Thema enthalten. Einerseits bei ‚Deutschland in Europa‘. #00:05:04-3#

I: Mhm (bejahend). #00:05:02-4#

OH: Da geht es um eine nachhaltige ‚Stadtentwicklung‘ beispielsweise oder um nachhaltige
60 Landwirtschaft und so weiter. Auch bei den anderen Themen, die wir haben. Sei es jetzt Süd-
Ostasien, da schwimmt dieses Thema ständig mit. #00:05:24-1#

I: Okay, gut. Wie erklären Sie allgemeingefasst, ‚Entwicklungsunterschiede‘ bzw. Disparitäten
aktuell im Erdkundeunterricht? Auf welche Unterthemen gehen Sie mit Ihren Schüler*innen
ein? #00:05:46-7#

65 **OH:** Ja, das ist wirklich ganz unterschiedlich. Je nach Kontinent häufig und da sogar je nach
Land. Es lässt sich gar nicht über einen Kamm scheren. Botswana als die Schweiz Afrikas hat
einen hohen ‚Entwicklungsstand‘. Da gibt es ein super Sozialwesen. Das verbindet man nicht
immer so mit Afrika. Mit anderen Worten, man kann ‚Entwicklungsunterschiede‘ nicht verall-
gemeinern. ABER, was ich natürlich mache mit den Schüler*innen, das ist jetzt auf die neunte
70 Klasse bezogen. In dem Diercke-Schulbuch ist auf Seite 66 eine relativ schöne Übersicht. Dort
wird das so dargestellt. Natürliche Ursachen, externe Ursachen, interne Ursachen. #00:06:49-
6#

I: Mhm (bejahend). #00:06:49-1#

OH: Da es ein sehr komplexes Thema ist, machen wir das dann meistens an einem Fallbeispiel
75 und dann guckt man sich an, wie sieht die naturräumliche Ausstattung aus? Wie ist der Korrup-
tionsindex. #00:07:11-6#

I: Mhm (bejahend). #00:07:11-1#

OH: Oder der Außenhandel, wie sieht der aus? Also da kann man dann konkreter werden. Aber
im Grunde ist das dieser Dreiklang natürliche Ursachen, interne und externe Ursachen.
80 #00:07:28-2#

I: Okay, gut. Ich schreibe nebenbei ein bisschen mit. #00:07:37-2#

OH: Ja, machen sie das (lacht). #00:07:39-4#

I: Dann würde ich schon zu dem zweiten Themenblock übergehen und zwar der Nutzung von
Länderklassifikationen im eigenen Erdkundeunterricht. #00:07:46-5#

85 **OH:** Ja. #00:07:46-6#

I: Erst einmal allgemein, nutzen Sie Länderklassifikationen in Ihrem Unterricht? Wenn ja, wel-
che Länderklassifikationen nutzen Sie? #00:07:56-4#

OH: Ja, genau. Also früher haben wir immer die Weltbank-Klassifikation genutzt. Das mache

ich etwa seit 2000 nicht mehr. Mittlerweile nutze ich den HDI. #00:08:08-2#

90 **I:** Okay. #00:08:10-3#

OH: Ich nutze die Weltbankklassifikation immer zum Einstieg. Ich probiere jetzt einmal meinen Bildschirm zu teilen. Können Sie jetzt etwas sehen? #00:08:29-1#

I: Ja, sehr gut. #00:08:27-0#

OH: Ehrlich? #00:08:27-8#

95 **I:** Ja. #00:08:29-6#

OH: Das ist dieses Spinnendiagramm. #00:08:32-4#

I: Ja. #00:08:34-2#

OH: Das zeige ich denen immer als Unterrichtseinstieg und dann sollen sie darauf kommen, dass alle diese Länder, die hier abgebildet sind, das gleiche Bruttosozialprodukt pro Einwohner*in besitzen. Das ist jetzt nur der monetäre Klassifikationsansatz, aber was diese Darstellung zeigt, dass die ganzen anderen Faktoren wie Analphabetenrate oder Einwohner*in pro medizinisches Personal total unterschiedlich sind. Mit anderen Worten, Geld allein sagt relativ wenig aus. #00:09:04-0#

I: Ja. #00:09:05-9#

105 **OH:** Das ist der Einstieg. Was ich dann mache, ist, dass ich sie sammeln lasse. Ich weiß nicht, ob Sie das jetzt auch sehen können? #00:09:14-1#

I: Ja, das kann ich auch gut sehen. #00:09:16-0#

OH: Cool. #00:09:20-4#

I: Darf ich mir einmal ganz kurz Fotos davon machen? #00:09:22-0#

110 **OH:** Ja, das können Sie gerne machen. #00:09:34-9#

I: Dankeschön. #00:09:44-1#

OH: Die Zahlen hier sind fürchterlich veraltet, aber das macht nichts. Es geht eigentlich nur um das System, was sie verstehen sollen. #00:09:51-7#

I: Ja. #00:09:53-7#

115 **OH:** Danach lasse ich die dann sammeln, was gibt es denn für mögliche Kriterien zur Messung des ‚Entwicklungsstandes‘? #00:10:01-6#

I: Mhm (bejahend). #00:10:00-8#

OH: Dann ist das hier ein Beispiel von einem Tafelbild. Danach haben wir versucht, das zu kategorisieren und dann sieht man rechts an der Tafel Infrastruktur, Wirtschaft, Gesundheit, Politik und Bildung. Da sieht man schon, dass die Schüler*innen relativ breit angelegt nachdenken über die verschiedenen Messmöglichkeiten zur Darstellung des ‚Entwicklungsstandes‘. #00:10:36-6#

I: Ja. #00:10:38-4#

OH: Dann komme ich zum HDI. Dann gehen wir normalerweise in den Atlas. Den genauen Fortgang weiß ich jetzt auch nicht so genau. #00:11:00-0#

I: Das ist auch nicht schlimm. #00:11:03-6#

OH: Auf jeden Fall komme ich dann zu dem HDI und da gibt es eine wunderbare Karte im Atlas, wo diese drei Aspekte des HDI dargestellt sind. Der Haken daran, finde ich allerdings, dass man da zwar die Daten hat. #00:11:45-8#

I: Ja. #00:11:45-0#

OH: Man sieht die Gesamtwerte und dann wird das aufgeschlüsselt, aber mir fehlt, dass die Schüler*innen einen Hinweis haben, was hoch oder niedrig ist. Was die schon haben, ist die Darstellung des Weltdurchschnitts. #00:12:11-9#

I: Ja. #00:12:14-5#

OH: Das ist schon einmal ein Vorteil, weil man dadurch sagen kann, das Land liegt darüber oder darunter. #00:12:18-3#

I: Mhm (bejahend). #00:12:20-6#

OH: Was ich dann ganz am Anfang meiner Laufbahn als Lehrkraft gemacht habe und das versuche ich auch immer zu aktualisieren, dass ich auf die Website der UN gehe. #00:12:32-8#

I: Mhm (bejahend). #00:12:34-7#

OH: Und dann, das mache ich aber mit der zwölften Klasse, dass ich die Kategorien des HDI konkret ausrechnen lasse von den Schüler*innen, um den Schwellenwert herauszufinden. #00:13:09-8#

I: Okay. #00:13:13-9#

OH: So haben die Schüler*innen relativ konkrete Werte, mit denen sie dann in der Folge

weiterarbeiten können. #00:13:46-9#

I: Ja. #00:13:49-5#

OH: So haben sie Daten, mit denen sie selbstständig dann eigentlich weiter für sich in ihrem ‚Entwicklungsstand‘ näher präzisieren können. #00:14:05-8#

150 **I:** Okay. Das ist sehr viel, was Sie dort mit ihren Schüler*innen machen und, was Sie an Materialien vorbereiten. Warum nutzen Sie Länderklassifikationen in Ihrem Unterricht? #00:14:26-0#

OH: Warum? #00:14:28-0#

I: Mhm (bejahend). #00:14:30-5#

155 **OH:** (...) Man braucht Verallgemeinerungswissen, um Kategorien zu verstehen. Man muss Grundkategorien verstehen, obwohl man genau diese Grundkategorien hinterfragen muss. #00:14:51-4#

I: Mhm (bejahend). #00:14:53-4#

160 **OH:** Das ist die Hauptantwort auf die Frage. Schüler*innen müssen sich eine Grundkategorie erarbeiten und dann können sie diese Grundkategorie benutzen, um sie danach wieder zu differenzieren. #00:15:15-1#

I: Ja. #00:15:16-8#

165 **OH:** Ich glaube, dass wir im Moment in der Tat in einem Paradigmenwechsel sind, wo diese Grundkategorien in sich sehr stark hinterfragt werden. Um auf den HDI zu kommen, nicht unbedingt in Bezug auf die Lebenserwartung oder Bildung, aber im Bezug auf den Lebensstandard. Wie viel braucht man eigentlich, um ein gutes Leben zu führen? Das ist die Frage. #00:15:56-7#

I: Das stimmt. #00:15:56-3#

170 **OH:** Ja. Da sind wir momentan in einem Epochen-Wandel, wo wir merken, vielleicht reicht auch viel weniger Geld und dafür fängt man wieder an, sich in der Stadt in seinem Schrebergarten eigenes Gemüse anzubauen. Da sind wir irgendwie in einem Systemwandel drinnen. #00:16:19-9#

I: Ja. #00:16:22-0#

175 **OH:** Aber im Moment halte ich Länderklassifikationen für sinnvoll, um den Schüler*innen die Kategorien an die Hand zu geben, mit denen sie arbeiten können. #00:16:28-2#

I: Okay. Hängt die Nutzung der Länderklassifikation von der Nennung im Schulbuch ab? Orientieren Sie sich dort an dem Schulbuch? #00:16:40-0#

180 **OH:** Ja. Also für den HDI finde ich das Diercke-Buch relativ schlecht gelungen. Also normalerweise mache ich das gerne mit dem Schulbuch, weil das für die Schüler*innen immer eine gute Übersicht ist. Gerade auch an unserer Schule. Wir haben viele Schüler*innen, die zuhause wenig digital unterwegs sind. Aber jetzt diese Seite konkret in dem Buch finde ich nicht so gut gelungen, weil da alles erklärt wird, nur nicht der HDI. Also da gibt es dann den Glücks-Index, der als Karte dargestellt ist. Das ist so schade. #00:17:25-4#

I: Ja. #00:17:27-5#

185 **OH:** Dann die ‚Entwicklungskennzeichen‘, das ist alles nicht mehr auf den HDI bezogen. Im konkreten Fall dieses Buches benutze ich es tatsächlich kaum. #00:17:41-1#

I: Okay, gut zu wissen. Wenn wir dann mit dem dritten Themenbereich der Problematisierung von Länderklassifikationen im eigenen Erdkundeunterricht weitermachen, setzen Sie sich gemeinsam mit Ihren Schüler*innen kritisch mit Länderklassifikationen auseinander? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum machen Sie es nicht? #00:18:03-6#

190 **OH:** Mhm (bejahend). Das ist eine schwierige Frage (lacht). Ehrlich gesagt finde ich sind wir schon relativ weit mit dem HDI. Es gibt auch Erweiterungen. Aber in tiefere Differenziertheiten gehe ich mit meinen Schüler*innen nicht. #00:18:36-2#

I: Okay. #00:18:39-4

195 **OH:** Wir haben nicht das Bildungsbürgertum an unserer Schule und da ist es mir wichtiger, wenn sie die Hauptkoordinaten kennen. Ich benutze den HDI ziemlich häufig und ausgeprägt, weil die Materialien und der Atlas verwendbar sind. Die Schüler*innen können selbstständig damit arbeiten. #00:19:03-3#

I: Mhm (bejahend). #00:19:10-5#

200 **OH:** Andere Klassifikationen wie den Glücks-Index finde ich sehr interessant, aber da komme ich nicht mehr von der Uni. Das ist über zwanzig Jahre her, seit ich studiert habe. Da bin ich nicht mehr dran. #00:19:25-4#

I: Ja. #00:19:27-3#

205 **OH:** Also was zum Beispiel fehlen würde ist ein Nachhaltigkeits-HDI. Vielleicht gibt es das, ich kenne es nur nicht. Aber das können Sie mir vielleicht besser sagen. #00:19:40-1#

I: Also einen direkten Nachhaltigkeits-HDI gibt es nicht. Was es gibt sind ja die SDGs, die für alle Länder der Welt gelten und die Erreichung der Ziele wird durch den SDG-Index überprüft.
#00:19:47-8#

OH: Okay. #00:19:53-2#

210 **I:** Ich hätte noch eine Frage, mit welchen Begrifflichkeiten betiteln Sie Länder, um ihnen einen ‚Entwicklungsstand‘ zuzuschreiben? #00:20:07-7#

OH: Mhm (bejahend). (...). Kennen Sie Hans Rosling? #00:20:26-2#

I: Ja, den kenne ich durch meine Bachelorarbeit. #00:20:28-7#

215 **OH:** Der hat diese super YouTube-Videos, wo er darstellt, dass eigentlich nur noch ein ganz kleiner Teil der Länder zu den typischen ‚Entwicklungsländern‘ gehören. Die meisten sind ja ‚Schwellenländer‘ und sind eigentlich auf dem Weg in den Wohlstand, wie wir ihn kennen. Nur ein oder zwei Milliarden sind nur noch in diesem ärmsten Bereich. #00:20:55-5#

I: Ja, er hat die Welt in vier Einkommensniveaus geteilt. #00:20:58-5#

OH: Genau. #00:21:01-4#

220 **I:** Ja. #00:21:01-1#

OH: Das mache ich auch gerne mit den Schüler*innen. Also ich nutze die Kategorien ‚Entwicklungs-, Schwellen- und Industrieländer‘. #00:21:12-3#

I: Mhm (bejahend). #00:21:14-8#

225 **OH:** Ich versuche den Schüler*innen darzustellen, dass wir keine Bipolarität in der Welt haben, also die ‚weitentwickelten‘ und ‚unterentwickelten‘ Länder. Das habe ich wirklich von Hans Rosling so gelernt. Das Buch „Factfulness“ ist so cool. #00:21:36-2#

I: Ja, im Rahmen meiner Bachelorarbeit habe ich auch hineingelesen (lacht). #00:21:38-5#

OH: Dann am Anfang dieses Quiz mit denen zu machen, das habe ich dann auch mit den Schüler*innen gemacht. #00:21:42-6#

230 **I:** Okay, cool. #00:21:45-7#

OH: Ja. Da haben die auch gestaunt, wie weit ‚entwickelt‘ Vieles ist. #00:21:51-2#

I: Ja. #00:21:53-2#

OH: Im Alltagsgebrauch in der Schule benutze ich aber nach wie vor, das ist irgendwie einge-
235 brannt, diese Begrifflichkeiten ‚Entwicklungsländer‘, ‚Schwellenländer‘ und ‚Industrieländer‘.
#00:22:06-2#

I: Okay, problematisieren Sie neben der dichotomen Einteilung der Welt noch weitere Aspekte
von Länderklassifikationen? #00:22:22-7#

OH: Nein, eigentlich nicht. Aber das ist auch das Hauptproblem, denke ich. #00:22:21-6#

240 **I:** Die nächste Frage wäre jetzt, inwiefern leiten Sie Ihre Schüler*innen an, sich kritisch mit
dem Thema auseinanderzusetzen? #00:22:34-1#

OH: Ja, ich überlege. Mhm (bejahend). Also ich habe da nicht den Standardweg, muss ich ganz
ehrlich sagen. Also ich mache das so, wie mir die Dinge in die Hand fallen. Gerade in der elften
Klasse, wo es um Nachhaltigkeit und ‚Entwicklung‘ im Sinne von ‚Zukunftsentwicklun-
245 gen‘ geht, in die wir auch als westliche Länder steuern müssen. Das mache ich eigentlich jedes
Jahr neu und gucke, was für Themen in der Oberstufe kommen. Dann mache ich eine Vertief-
fung schon in diese Richtung. #00:23:31-1#

I: Okay, gut. #00:23:59-4#

250 **OH:** Es geht aber immer darum, wo ist hier die ‚Entwicklung‘? Ist das auf der Angebots- oder
auf der Nachfrageseite und dann kommt man sehr schnell zu sich selber. #00:24:06-5#

I: Okay. #00:24:19-1#

OH: Ja. #00:24:18-9#

I: Dann zu dem vierten Themenblock mit aktuellen, alternativen Ansätzen und Debatten der
Länderklassifikation im eigenen Unterricht. Erst einmal ganz allgemein, denken Sie, dass es
255 wichtig ist, Länderklassifikationen im Erdkundeunterricht zu nutzen? #00:24:36-7#

OH: Ja. Die Schüler*innen müssen kategorisch Denken lernen. #00:24:43-8#

I: Ja. #00:24:46-1#

OH: Die brauchen Grundkategorien. Einmal sind das statische Kategorien. #00:24:53-9#

I: Mhm (bejahend). #00:24:55-8#

260 **OH:** Aber sie brauchen auch Prozesskategorien. #00:24:57-5#

I: Mhm (bejahend). #00:25:00-3#

OH: Was ich dafür mit ihnen mache, dass ich auch ‚Entwicklungstheorien‘ bespreche. Wenn

man ‚Entwicklung‘ traditionell nach dem Motto mehr Wohlstand und mehr Profit sieht, vor diesem Hintergrund mache ich in der neunten Klasse die Stadienlehre von Rostow. #00:25:25-265 8#

I: Okay. #00:25:28-5#

OH: Kennen Sie die? #00:25:30-1#

I: Ich hatte sie im Erdkundeunterricht, ja. #00:25:37-9#

OH: Okay. Was mir wichtig ist, ist den Schüler*innen nicht nur im Einzelfall irgendetwas zu 270 erzählen, sodass sie am Ende mit Informationen zugeworfen werden, sondern, dass ich erst Kategorien schaffe in Erdkunde, um ihnen Denkmuster zu geben, die ihnen helfen, etwas einzuordnen. Deshalb finde ich das schon wichtig. #00:26:54-0#

I: Okay. #00:26:56-3#

OH: Ich bin da aber auch sehr gespannt, wie sich das ‚weiterentwickelt‘. Ich weiß nicht, ob das 275 alles perfekt ist, was ich mache. Ganz bestimmt nicht, aber ich fände es auch cool, einmal mit einer neuen Kategorisierung zu arbeiten. Vielleicht können Sie mir da helfen. Vielleicht gibt es etwas Neuere als den HDI. #00:27:16-5#

I: Ich kann Ihnen gleich gerne im Anschluss an die Fragen noch einiges dazu erzählen. Das wäre jetzt auch meine nächste Frage gewesen, kennen Sie aktuelle Ansätze und Debatten im 280 Hinblick auf Länderklassifikationen? #00:27:30-6#

OH: Nein, muss ich ganz ehrlich sagen. Ich bin da nicht mehr ganz auf der Höhe der Zeit. Das bringt es so mit sich, dass man irgendwann so lange im Amt ist. Es ist nicht so, dass ich mich da nicht mit beschäftigen würde. Also ich lese auch gerne in dieser Richtung. #00:27:53-2#

I: Mhm (bejahend). #00:27:55-0#

OH: Aber etwas Handhabbares, was aussagekräftig ist, nicht zu komplex, sodass die Schüler*innen es verstehen, auch nicht zu einfach wie so ein Big-Mac-Index. #00:28:05-5#

I: (Lacht). #00:28:04-5#

OH: (Lacht), vielleicht haben sie davon auch schon gehört. #00:28:08-0#

I: Ja, na klar. #00:28:12-0#

OH: Da ist für mich im Moment der HDI noch der Standard. Das ist wirklich das, wo ich sagen 290 kann, hier werden relativ viele Einzelindikatoren in diesen Dimensionen abgebildet. #00:28:29-4#

I: Mhm (bejahend). #00:28:31-3#

OH: Ja. #00:28:34-4#

295 **I:** Die nächste Frage, die sich an die vorherige Frage anschließen würde, welche aktuellen Ansätze der Länderklassifikation Sie in Ihrem Erdkundeunterricht nutzen, fällt in diesem Fall heraus. #00:28:41-2#

OH: Ja. #00:28:44-0#

I: Dann würde ich Ihnen gerne zum Abschluss noch drei Fragen stellen. Die erste Frage schließt
300 sich an zwei bereits gestellte Fragen an. Sind Sie der Meinung, dass Länderklassifikationen ein NOTWENDIGER Bestandteil des Erdkundeunterrichts sind? #00:29:03-4#

OH: JA (lacht). Wir müssen mit Kategorien arbeiten. Es sei denn wir schaffen die Sekundarstufe ab, dann braucht man nicht auf diese abstrakten Kategorien kommen. #00:29:37-1#

I: (Lacht). #00:29:40-0#

305 **OH:** Doch, natürlich brauchen wir die. Es wäre schön, wenn das von den Schulbuchautor*innen in die Bücher hineingebracht würde, sobald es neuere und bessere Kategorien gibt. Das ist das, wo es in die Breite geht. Wenige Erdkundelehrkräfte haben die Zeit, auf der Höhe der Zeit zu bleiben. Ich hatte letztes Schuljahr 230 Schüler*innen, die ich jede Woche gesehen habe und da bleibt einfach nicht mehr die Kraft, in die eigene Forschung zu gehen. #00:30:16-1#

310 **I:** Mhm (bejahend), das glaube ich. Zeit ist ein rares Gut. #00:30:20-6#

OH: Ja, definitiv. Im Moment ist es noch eine Kategorie, die grundsätzlich hilft mit dem HDI, aber persönlich wäre es cool, wenn man einen Index finden würde, in dem die Kategorien des HDI verknüpft würden mit der Kategorie Nachhaltigkeit und verknüpft würden mit der Kategorie Achtsamkeit. Das ist jetzt ein Sammelsurium, aber Achtsamkeit hat für mich (...) damit
315 zu tun, Zeit und Ruhe zu finden, um zu sehen, was man hat und wie glücklich man sein kann. #00:31:29-9#

I: Ja, auf jeden Fall. #00:31:34-8#

OH: Ich weiß nicht, ob Sie das so nachvollziehen können. #00:31:35-0#

I: Ich kann das so nachvollziehen. Das ist auch einer der Hauptkritikpunkte aus der Forschung
320 am HDI, dass sowohl einerseits ökologische Einzelindikatoren fehlen, als auch alles sehr westlich geprägt ist. #00:31:52-6#

OH: Ja. #00:31:54-3#

I: Und die Indikatoren auch so ausgewählt sind, dass die westlich geprägten Länder gut abschneiden. Andere Indikatoren wie Rassismus, wie Selbstmordraten oder Gastfreundschaft
325 würden durch eine Inkludierung in die Berechnung ganz andere Bilder von den Ländern zeichnen. #00:32:28-1#

OH: Oha ja, das ist so. #00:32:56-6#

I: Ja. #00:33:02-1#

OH: Wir haben in unserer Gesellschaft ein Problem. Wir blicken immer nur nach vorne und
330 nach hinten, aber nie nach rechts und links. Wir sind nie im hier und jetzt ordentlich und wir haben durch unser Geld so viel Absicherung, dass wir nicht mehr voneinander abhängig sind. Das vereinsamt so viele. Die höchsten Selbstmordraten in Hannover hat es in den teuersten Stadtteilen. #00:33:35-8#

I: Kann ich mir gut vorstellen. Stress, wenig Zeit und Einsamkeit. #00:33:43-3#

335 **OH:** Genau. #00:33:46-6#

I: Können Sie sich (trotzdem) vorstellen, welche Auswirkungen der Wegfall der Nutzung von
Länderklassifikationen auf den Erdkundeunterricht hätte? #00:34:06-9#

OH: (Lacht). Durch einen Wegfall der Länderklassifikationen wären wir nur noch am im Trüben fischen. #00:34:13-1#

340 **I:** Okay. #00:34:15-6#

OH: Dann zeigen wir den Kindern nur noch die Symptome. Man spricht nicht mehr die gleiche
Sprache, das ist ein bisschen das Gefühl. Man braucht eine Fachsprache. #00:34:49-3#

I: Ja. #00:34:51-0#

OH: Dann ist man nur noch in der Befindlichkeit. Im Grunde braucht man diese Kriterien, um
345 sich zu sagen, das sind Werte, die sind gut. Ein langes Leben ist gut, ein gewisser Wohlstand ist gut. Im Grunde ist das eine Selbstversicherung, in der man weiß, wir haben eine ähnliche Wertevorstellung. #00:35:23-3#

I: Ja. #00:35:25-8#

OH: Ergänzt um andere Faktoren, ökologische zum Beispiel oder achtsamkeitsorientierten
350 Werte, fände ich das gut. #00:35:45-1#

I: Okay. Noch eine letzte Frage: Sollte sich der Erdkundeunterricht nach wie vor an Ländern
und Staaten vor dem Hintergrund der Problematik von Grenzen orientieren? #00:35:59-2#

OH: (Lacht). #00:36:06-9#

I: (Lacht). #00:36:10-6#

355 **OH:** Tja. Ich denke ja. Man hat gerade jetzt in der Corona-Krise gesehen, dass die Exekutiv-
funktionen in solchen Krisenmomenten notwendig sind. Man braucht eine staatliche Institution,
die Regeln und Regularien einsetzen kann. Wir sind zwar im Rahmen der Globalisierung an
einem Punkt, wo wir global denken müssen. Einerseits gibt es diese Welle der Renationalisie-
360 rlung, die man durchaus kritisch mit Fragezeichen versehen kann. Sei es in den USA, Brasilien,
Türkei, Polen und so weiter. Auf der anderen Seite im Sinne der Handlungsfähigkeit sind die
politischen Institutionen in den Staaten die Akteure, die tatsächlich Regularien einsetzen kön-
nen. Also insofern kann man noch nicht ohne Grenzen leben. Es ist auch wieder eine Frage, die
beispielsweise in Afrika ganz anders beantwortet werden würde als hier in Deutschland. Die
hätten vielleicht großes Interesse daran, mehr in Regionen zu denken als in Nationen. Es gibt
365 keine Nationen in dem Sinne. #00:39:07-6#

I: Da geht es wieder stark um die Perspektivität, aus der man Dinge betrachtet. #00:39:13-1#

OH: Genau. #00:39:16-2#

I: Gut. Dann war es das erst einmal inhaltlich mit den Fragen. Ich stoppe einmal kurz die Auf-
nahme, bedanke mich aber schon jetzt für Ihre offenen Worte. #00:39:19-7#

370 **OH:** Es war mir eine Freude. #00:39:26-1#

E. Transkription des Interviews mit der Erdkundelehrkraft PM vom 08. Juni 2020

I: Ich würde kurz mit der Abfrage von persönlichen Daten anfangen. Zunächst würde mich dein Alter interessieren. #00:00:06-6#

PM: Ja, ich bin 26. #00:00:13-3#

5 **I:** 26, okay. Und welche Fächerkombination unterrichtest du? #00:00:20-5#

PM: Deutsch und Erdkunde. Aktuell an der IGS unterrichte ich auch noch Gesellschaftslehre. Also ein bisschen Geschichte und Politik mit. #00:00:28-5#

I: Okay. Und wie viele Jahre bist du schon im Schuldienst? #00:00:32-6#

PM: Mit Referendariat? #00:00:34-5#

10 **I:** Mit und ohne. #00:00:37-0#

PM: Moment. Ohne ist es ein knappes Jahr. #00:00:40-2#

I: Okay. #00:00:39-4#

PM: Und mit Referendariat dann ja zweieinhalb Jahre. #00:00:43-3#

15 **I:** Okay, gut. Dann war es das erst einmal mit den persönlichen Informationen. Dann würde ich mit dem Themenblock I der Thematisierung des Themenfeldes ‚Entwicklung‘ im eigenen Erdkundeunterricht beginnen mit der ersten Frage: Wie definierst du für dich und deine Schüler*innen im Rahmen des Erdkundeunterrichts das Themenfeld ‚Entwicklung‘? #00:01:04-4#

PM: Mhm (bejahend). Das fand ich, muss ich sagen, mit die schwerste Frage (lacht). #00:01:08-2#

20 **I:** (Lacht). #00:01:10-3#

PM: Da habe ich mir erst einmal aufgeschrieben, für mich ist ‚Entwicklung‘ der Stand, auf dem sich ein Land befindet. Wo der wirtschaftlich, gesellschaftlich und politisch steht. #00:01:24-3#

I: Okay. #00:01:25-7#

25 **PM:** ‚Entwicklung‘ ist aber eigentlich ein schwieriger Begriff muss ich sagen. #00:01:27-5#

I: Ja, das stimmt. Das ist sehr kontrovers, deshalb auch das Thema der Bachelorarbeit, die sich inhaltlich damit befasst. Und bei der Behandlung welcher Themenbereiche wird ‚Entwicklung‘ im Unterricht angesprochen? #00:01:40-1#

30 **PM:** Also ich habe erstens aufgeschrieben bei allem möglichen, wie zum Beispiel, wenn man Raumanalysen durchführt. Wenn man verschiedene Räume sich anguckt, finde ich, ist ‚Entwicklung‘ immer etwas, was da mit hineinspielt. Wenn man sich Armut anguckt in verschiedenen Ländern oder, das kommt bei deinen Fragen später auch noch einmal, Merkmale unterschiedlichen ‚Entwicklungsstandes‘. #00:02:02-2#

I: Mhm (bejahend). #00:02:03-7#

35 **PM:** Bei dem Gymnasium, bei dem ich war, war es auch ein komplettes Oberthema für ein paar Monate. Also da habe ich echt viel dazu gemacht. #00:02:09-8#

I: Okay. #00:02:13-5#

PM: Was habe ich hier noch? ‚Entwicklungszusammenarbeit‘, genau. #00:02:16-3#

40 **I:** Okay, ja. Und wie erklärst du ‚Entwicklungsunterschiede‘ beziehungsweise ‚Entwicklungsdisparitäten‘ aktuell in deinem Erdkundeunterricht? #00:02:27-0#

PM: (...), ja Moment. Ach so, ja genau. Also ich habe geschrieben, ‚Entwicklungsunterschiede‘ kommen durch verschiedene Faktoren zustande. Zum Beispiel naturräumliche Faktoren, gesellschaftliche Faktoren oder politische Faktoren, die einfach in einem Land vorgegeben sind oder die da vorherrschen. Ja genau, die beeinflussen dann einfach diese Unterschiede, die es gibt. #00:02:52-6#

50 **I:** Okay (...). Das schreibe ich einmal ganz kurz mit. Und dann wären wir schon, bis jetzt habe ich nämlich noch gar keine Nachfragen, vielleicht kommt das gleich noch. Dann wären wir schon bei dem zweiten Themenblock und zwar der Nutzung von Länderklassifikationen im eigenen Unterricht. Nutzt du Länderklassifikationen in deinem Erdkundeunterricht? #00:03:13-9#

PM: Mhm (bejahend), genau. Also ich benutze meistens diese Länderklassifikation nach ‚Entwicklungsländern‘, ‚Schwellenländern‘ und ‚Industrieländern‘. #00:03:21-5#

I: Mhm (bejahend). #00:03:24-4#

PM: Und die zweite Frage ist dann auch gleich warum nutze ich Länderklassifikationen in

55 meinem Unterricht. Ich finde einfach, in meinen Augen vereinfacht es zunächst für die Schüler*innen, wenn man irgendetwas hat. Wie so ein Rahmen, an den man sich halten kann.
#00:03:38-4#

I: Mhm (bejahend). #00:03:39-1#

PM: Kann aber auch zum Problem werden, da es auch Sachen stereotypisiert und stigmatisiert.
60 Die Schüler*innen hören dann gleich „Ah, ‚Entwicklungsland‘, in dem Land muss es Armut geben. Muss es Faktoren geben, die immer gleich sind“. Und das stimmt einfach nicht, weil die Länder einfach total unterschiedlich sein können. #00:04:00-9#

I: Ja. Und jetzt abgesehen, ich hatte nämlich noch eine Nachfrage zu der ersten Frage dieses Themenblocks, ob du Länderklassifikationen nutzt. Nutzt du neben der Unterscheidung in ‚Entwicklungs-, Schwellen- und Industrieland‘ noch andere Länderklassifikationen im Unterricht?
65 #00:04:17-4#

PM: So etwas wie der HDI und so? #00:04:19-1#

I: Zum Beispiel, ja. #00:04:21-2#

PM: Da habe ich auch schon welche benutzt. Was habe ich mir denn da notiert? HDI, BNE,
70 Alphabetisierungsrate, Armut. #00:04:33-7#

I: Mhm (bejahend). #00:04:32-9#

PM: Wäre auch ein Faktor. Ah, was ich einmal gemacht habe, ich weiß nicht, ob du den kennst, das ist dieser Glücksindex. #00:04:38-4#

I: Mhm (bejahend). #00:04:38-3#

75 **PM:** Also wie glücklich ein Land ist. Das habe ich einmal mit den Schüler*innen auch einmal angesprochen, weil ich fand es schon spannend. Wir setzten Wohlstand immer gleich mit ‚Entwicklung‘ und wir haben alles und andere Länder, die sehen das ganz anders. Für die ist Wohlstand etwas ganz anderes teilweise. #00:04:55-5#

I: Ja, ja. Den kenne ich, den hatte ich selbst auch im Erdkundeleistungskurs. Also der sagt mir
80 auch etwas (lacht). Okay. Dann gehe ich weiter zu der Frage, ob die konkrete Nutzung (der Länderklassifikation) von der Nennung im Schulbuch abhängt, mit dem du im Unterricht arbeitest. #00:05:15-1#

PM: Da habe ich auch drüber nachgedacht und ich glaube schon. Also ich habe häufig mit Diercke gearbeitet. #00:05:21-6#

85 **I:** Okay. #00:05:23-1#

PM: Oder in der Schule, in der ich war, da wurde mit Diercke gearbeitet und ich glaube, da werden ‚Entwicklungs-, Schwellen- und Industrieländer‘ auch aufgeführt. #00:05:30-5#

I: Okay. #00:05:31-9#

90 **PM:** Ich muss sagen, ich habe mir da noch nie so krass Gedanken drüber gemacht (lacht). Also nicht wie du jetzt mit deiner Bachelorarbeit (lacht). #00:05:37-4#

I: (Lacht). #00:05:36-8#

PM: Also ich habe die Länderklassifikationen dann einfach so verwendet. #00:05:39-9#

95 **I:** Okay, ja. Dann wären wir bei dem dritten Themenbereich und zwar der Problematisierung von Länderklassifikationen im eigenen Erdkundeunterricht. Setzt du dich gemeinsam mit deinen Schüler*innen kritisch mit Länderklassifikationen auseinander? #00:05:54-0#

PM: Mhm (bejahend), ja genau. Da habe ich auch kurz drüber nachgedacht. Also erst einmal ist es wichtig, mit den Schüler*innen darüber zu reden, dass man die Länder stigmatisiert, indem man sagt, das sind jetzt ‚Entwicklungsländer‘, das sind ‚Schwellenländer‘ und das sind ‚Industrieländer‘. #00:06:14-2#

100 **I:** Mhm (bejahend). #00:06:13-0#

PM: Und es ist wichtig, diese Länder ganzheitlich zu betrachten. #00:06:19-2#

I: Mhm (bejahend). #00:06:20-1#

PM: Ich weiß nicht, ob du das von deinem Prüfer auch schon mitbekommen hast, er ist ein großer Kenia-Fan (lacht). #00:06:24-0#

105 **I:** Ja, ich war mit ihm in Kenia auf Exkursion letztes Jahr im September (lacht). #00:06:30-0#

PM: Ich war bei der ersten Exkursion mit in Kenia, 2015. #00:06:31-4#

I: Okay, ja cool (lacht). #00:06:32-9#

PM: Können wir ja auch gleich noch kurz drüber reden. #00:06:34-3#

I: Ja, gerne. #00:06:37-2#

110 **PM:** Ich finde zum Beispiel, ich nehme das Beispiel Kenia ganz gerne. Also es ist zwar ein
,Entwicklungsland‘, wenn man sich Faktoren wie Armut anguckt oder den HDI oder so. Wenn
man sich aber in dem Land Sachen anguckt, die vielleicht fortschrittlich sind, also die für die
Menschen vor Ort einen großen Fortschritt bedeuten, also ich finde so etwas sollte man mit
Schüler*innen thematisieren, damit die dann auch sehen, es gibt auch noch andere Sachen in
115 so einem Land. #00:07:03-6#

I: Ja. Das schneidet schon ein bisschen die nächste Frage an, welche Aspekte von Länderklas-
sifikationen problematisiert werden. Würdest du bei der Frage noch etwas ergänzen können, zu
dem, was du gerade schon erwähnt hast? #00:07:20-7#

120 **PM:** Lass mich einmal überlegen (...). Ich würde vielleicht noch positive Beispiele für die 'Ent-
wicklung' nennen. Also, dass man auch in Ländern, wo die ‚Entwicklung‘ nicht so ist, wie bei
uns, dass man da nach positiven Beispielen sucht oder den Schüler*innen auch Positives auf-
zeigt. #00:07:42-4#

I: Mhm (bejahend). #00:07:43-5#

125 **PM:** Etwas, was sie nicht erwartet haben, wo sie dann vielleicht auch überrascht sind. Also wo
man bei den Schüler*innen einen Aha-Effekt hervorruft, dass die dann total berührt werden,
weil sie das vorher nicht gedacht hätten, dass es so etwas in dem Land gibt. #00:08:00-3#

I: Ja, okay. Und das schneidet auch wieder die nächste Frage an (lacht). #00:07:59-5#

PM: (Lacht). #00:08:04-8#

130 **I:** Inwiefern leitest du deine Schüler*innen an, sich kritisch mit dem Thema auseinanderzuset-
zen? #00:08:14-9#

PM: Das ist wieder dadurch, dass man einen Aha-Effekt schaffen möchte, damit die Schü-
ler*innen etwas erfahren, wovon sie bisher nicht ausgegangen sind. Ich würde nie ein Land
oder ein Staat so vorgeben, sondern ich würde immer versuchen, tiefer einzusteigen und den
Schüler*innen irgendwie etwas zu zeigen, was sie noch nicht kennen. Ich kann dir kurz ein
135 Beispiel nennen. Ich habe meine Referendariatsabschlussprüfung zum Thema „Rosenanbau in
Kenia“ gemacht in Klasse neun. #00:08:48-4#

I: Okay, spannend. #00:08:49-7#

PM: Und als Einstieg hatte ich einen Blumenstrauß mitgebracht, wo ich dann gesagt habe, mein Freund hat mir Rosen geschenkt für 1,99 Euro von Aldi und das fand ich total blöd. Und dann sollten die Schüler*innen überlegen, warum ich das jetzt blöd finde. #00:09:03-9#

I: Mhm (bejahend). #00:09:05-1#

PM: Dann haben die sich damit auseinandergesetzt, was diese Rosen für die Anderen dort bedeuten. #00:09:08-8#

I: Okay. #00:09:11-9#

PM: Und das es auch positive Sachen gibt, weil die viele Arbeitsplätze schaffen und so. #00:09:13-8#

I: Ja. Als wir jetzt in Kenia waren, haben wir auch eine Rosenfarm besucht und haben auch hinterher Videos darüber produziert, was daran jetzt positiv ist und welche negativen Effekte es gibt. #00:09:24-5#

PM: Cool. #00:09:26-9#

I: Das ist eigentlich ein ziemlich spannendes Thema für eine Unterrichtsstunde. #00:09:33-0#

PM: Ja, die Prüfung war auch die beste Wahl, die ich hätte treffen können (lacht). #00:09:34-9#

I: (Lacht). Dann zu dem vierten Themenblock mit aktuellen, alternativen Ansätzen und Debatten der Länderklassifikation im eigenen Erdkundeunterricht. Denkst du, dass es wichtig ist, Länderklassifikationen im Erdkundeunterricht zu benutzen? Wenn ja, warum? Und wenn nein, warum nicht? #00:09:54-8#

PM: Ja (...). Das finde ich auch nicht so einfach. Also da mir selber nichts anderes einfallen würde, finde ich schon, dass es wichtig ist und, dass Schüler*innen es kennenlernen sollten. Also, was es gibt und in was man Länder klassifizieren könnte. #00:10:17-2#

I: Mhm (bejahend). #00:10:17-8#

PM: Ich finde es dann wichtig, dass man den Schüler*innen aufzeigt, dass es etwas Menschen-gemachtes ist. Also, dass es gerade die westlichen ‚Industrieländer‘ sind, die das den Anderen dort überstülpen. Wir gucken immer nur aus unserer Perspektive. Ich glaube, dass es schon problematisch ist, wenn man das einfach nur als gegeben hinstellt. Wenn man das aber mit den

Schüler*innen noch einmal bespricht und da auch drauf hinweist, dass das wie gesagt etwas Gemachtes von uns westlichen ‚Industrieländern‘ ist, dann glaube ich, kann man damit schon arbeiten. #00:10:50-8#

170 **I:** Okay. Dass hast du jetzt gerade schon ein bisschen gesagt, dass dir keine Alternativen einfallen. Also kennst du aktuelle Ansätze und Debatten im Hinblick auf Länderklassifikationen? #00:11:01-5#

PM: Nein, da muss ich echt passen (lacht). #00:11:03-2#

I: Okay, das macht nichts. Da bist du nicht allein. Ich kann dir gerne nach unserem Interview einen kleinen Überblick über Standpunkte aus der Wissenschaft geben. #00:11:18-8#

175 **PM:** Ja, total gerne. Also ein paar Sachen habe ich bestimmt schon einmal im Studium gehört, aber irgendwie (lacht). #00:11:54-1#

I: Alles gut (lacht). Dann kann die letzte Frage aus dem Themenbereich, welche aktuellen Ansätze der Länderklassifikationen du in deinem Erdkundeunterricht nutzt, wegfallen. #00:12:02-8#

180 **PM:** Ja, entschuldige. #00:12:04-7#

I: Dann hätte ich zum Abschluss noch drei Fragen zu den Implikationen für den Erdkundeunterricht. Bist du der Meinung, dass Länderklassifikationen ein notwendiger Bestandteil des Erdkundeunterrichts sind? #00:12:19-5#

185 **PM:** Ich finde schon. Schon, dass man mit Schüler*innen sich verschiedene Länder anguckt und schon die Unterschiede der Länder herausstellt. Aber ich weiß nicht, ich habe das zwar so unterrichtet, aber wenn ich es noch einmal unterrichten würde, würde ich es vielleicht noch kritischer machen, als ich es bis jetzt gemacht habe. #00:12:46-2#

I: Okay. #00:12:44-8#

PM: Deine Fragen haben mich da kritischer werden lassen (lacht). #00:12:45-7#

190 **I:** Das ist doch prima (lacht). #00:12:52-8#

PM: Aber ich finde, dass es ein wichtiger Bestandteil ist, sich das anzugucken. Wir sind nicht alle gleich. Es gibt Unterschiede in Ländern und warum sich Länder politisch so verhalten, wie sie sich verhalten, das hängt auch alles mit dem ‚Entwicklungsstand‘ ein bisschen zusammen.

Deswegen finde ich das schon wichtig. #00:13:07-9#

195 **I:** Okay. Und könntest du dir trotzdem, auch, wenn du es als wichtigen Aspekt wahrnimmst, könntest du dir vorstellen, welche Auswirkungen der Wegfall der Nutzung von Länderklassifikationen auf den Erdkundeunterricht hätte? Wie würde der Erdkundeunterricht aussehen (lacht)? #00:13:25-3#

PM: Also das ist eine gute Frage (lacht). Ich könnte mir vorstellen, dass das eine Erdkundelehrkraft macht, die engagiert ist. Ich könnte mir das ein bisschen chaotisch vorstellen, wenn es
200 keine Kategorisierung gibt, unter der man etwas zusammenfassen kann. #00:13:46-9#

I: Mhm (bejahend). #00:13:47-5#

PM: Dann muss geguckt werden, dass man das gut aufbereitet, damit man dann trotzdem den Schüler*innen das Wissen so vermittelt, dass sie es trotzdem verstehen. Also das habe ich mir
205 am Ende aufgeschrieben. Es ist für Schüler*innen schwierig, Dinge miteinander zu vergleichen oder zu betrachten, wenn sie keine Grundstruktur haben, an die sie sich halten können. Das könnte ich mir gerade für viele in der Sekundarstufe eins sehr schwierig vorstellen. #00:14:15-5#

I: Ja. #00:14:14-0#

210 **PM:** Also Schüler*innen der Sekundarstufe Zwei könnten da schon eher etwas mit anfangen. Mit denen kann man da auch mehr drüber sprechen, aber bei den kleineren könnte ich mir das echt schwierig vorstellen. #00:14:26-6#

I: Okay, ja. Dann noch die letzte Frage: Sollte sich der Erdkundeunterricht nach wie vor an Ländern und Staaten vor dem Hintergrund der Problematik von Grenzen orientieren?
215 #00:14:38-6#

PM: Da könnte ich dann fragen an was sollte er sich sonst orientieren? (Lacht). #00:14:44-4#

I: (Lacht). #00:14:48-3#

PM: Mir wäre da jetzt nichts anderes eingefallen, so spontan, deshalb bin ich der Meinung, dass man sich weiterhin daran orientieren sollte. Aber gerade die Problematik von Grenzen
220 sollte man trotzdem kritisch betrachten und mit Schüler*innen in den Blick nehmen. #00:15:06-6#

I: Okay. Ich habe das jetzt sowohl aufgenommen als auch ein bisschen mitgeschrieben. Dann wäre es das jetzt auch schon einmal inhaltlich. Vielen lieben Dank für deine ganzen Antworten und für deine Zeit. #00:15:19-6#

F. Transkription des Interviews mit der Erdkundelehrkraft SW vom 08. Juni 2020

I: Ich würde am Anfang gerne einige persönliche Daten abfragen, wenn das in Ordnung ist.
#00:00:06-5#

SW: Ja, klar. #00:00:07-2#

5 **I:** Zunächst würde ich Sie gerne nach Ihrem Alter fragen. #00:00:09-4#

SW: Ja, ich bin 41 Jahre alt. #00:00:12-8#

I: Okay. Welche Fächerkombination unterrichten Sie? #00:00:16-6#

SW: Erdkunde und Englisch. #00:00:18-2#

I: Okay. An welcher Schulform? #00:00:20-4#

10 **SW:** Das ist das Gymnasium. #00:00:22-2#

I: Wie viele Jahre sind Sie schon im Schuldienst? #00:00:26-9#

SW: In etwa 13 Jahren fast schon. #00:00:36-0#

I: Alles klar. Dann war es das schon mit persönlichen Informationen. Dann würden wir mit dem Inhalt anfangen und mit dem ersten Themenblock der Thematisierung des Themenfeldes
15 ‚Entwicklung‘ im eigenen Erdkundeunterricht. #00:00:44-6#

SW: Mhm (bejahend). #00:00:48-0#

I: Mit der ersten Frage, wie definieren Sie für sich und Ihre Schüler*innen im Rahmen des Erdkundeunterrichts das Themenfeld ‚Entwicklung‘? #00:00:56-1#

SW: Mhm (bejahend), ich muss an der Stelle sagen, dass ich das noch gar nicht als ein eigen-
20 ständiges Themenfeld behandelt habe. #00:01:07-0#

I: Okay. #00:01:09-0#

SW: Sondern, dass ich der Meinung bin, dass ‚Entwicklung‘ eigentlich ein unterliegendes Grundprinzip jeglichen Erdkundethemas ist, was wir in der Schule behandeln. Letztendlich geht es immer ein Stück weit darum zu gucken, wir gucken uns einen Raum an und einen Prozess,
25 der in diesem Raum stattfindet. Meiner Meinung nach steckt das einfach in Allem drinnen, dass da eine ‚Entwicklung‘ stattfindet, also eine Verbesserung oder eine Erweiterung in irgendeiner Form. Ich kann jetzt aber nicht behaupten, dass ich per se das Thema ‚Entwicklung‘ als solches behandelt habe in der Schule. #00:01:47-0#

30 **I:** Gut. Sie haben es gerade schon ein bisschen angesprochen, bei der Behandlung welcher Themenbereiche wird ‚Entwicklung‘ im Unterricht angesprochen? Können Sie ergänzend zu Ihren Ausführungen von gerade noch einige explizite Beispiele nennen? #00:02:00-7#

SW: Mhm (bejahend). Ich glaube den Hauptteil sehe ich tatsächlich in anthropogeographischen Bereichen. #00:02:10-6#

35 **I:** Okay. #00:02:10-8#

SW: Also weniger in der physischen Geographie, sondern eher in dem Bereich. Ich glaube das deutlichste Beispiel, wo ich es bisher mitbekommen habe, ist in der neunten Klasse. Da liegt ein deutliches Merkmal oder eine deutliche Fokussierung auf unterschiedlichen ‚Entwicklungsformen‘. Angefangen vom Strukturwandel im Ruhrgebiet, was einen ‚Entwicklungsprozess‘ darstellt über Transformationsprozesse und über ‚Bevölkerungsentwicklungen‘. Da steckt das Wort sogar drinnen (lacht). #00:02:42-9#

I: (Lacht). #00:02:43-1#

SW: Also der Fokus in Jahrgang neun ist da am deutlichsten für mich geworden, für die Schüler*innen auch, denke ich. #00:02:51-0#

45 **I:** Okay, gut. Wie erklären Sie aktuell ‚Entwicklungsunterschiede‘ oder Disparitäten aktuell im Erdkundeunterricht? Gibt es da Faktoren, auf die Sie eingehen? #00:03:05-5#

SW: (...). Tatsächlich haben wir bisher, um Disparitäten auf globaler Ebene ein bisschen zu diskutieren, größere unterschiedliche Punkte abzapfen. Wir haben uns angeguckt, was gibt es auf politischer Ebene für Unterschiede. Das hing ganz stark mit dem Thema Migration zusammen in dem Zusammenhang. Push- und Pull-Faktoren, aber eben auch kulturell bedingt und ganz viele wirtschaftliche Faktoren, die dafür sorgen, dass es Disparitäten gibt, zwischen einzelnen Regionen oder Ländern. Je nachdem, wie man das jetzt definieren möchte auf der Welt. #00:03:58-9#

I: Okay, gut. Wenn wir mit dem zweiten Themenblock weitermachen, wo es um die Nutzung von Länderklassifikationen im eigenen Unterricht geht, erst einmal die Frage, nutzen Sie Länderklassifikationen in Ihrem Erdkundeunterricht? Wenn ja, welche Länderklassifikationen nutzen Sie? #00:04:17-0#

Unterbrechung des Gesprächs wegen Verbindungsproblemen. #00:04:35-2#

SW: Geht wieder. Ich habe selbst schon gearbeitet mit der Länderklassifikation oder Unterscheidung zwischen ‚Entwicklungsland‘, ‚Schwellenland‘ und ‚Industrieland‘. #00:04:44-4#

60

I: Mhm (bejahend). #00:04:46-9#

SW: Auch in Jahrgang neun überwiegend. Darüber hinaus eine weiterer Länderklassifikation und zwar die Transformationsländer, über die wir gesprochen haben. #00:04:54-8#

I: Okay. Haben Sie auch über Indikatoren gesprochen, anhand derer man ‚Entwicklung‘ misst?
65 #00:05:04-7#

SW: Ja, das war tatsächlich ein Thema, was ein bisschen kontrovers diskutiert wurde. Wir haben dieses Thema angefangen zu diskutieren und haben es auch über längere Zeit diskutiert, das war ziemlich interessant. Wir haben angefangen darüber zu sprechen, als es im Strukturwandel im Ruhrgebiet losging und der Wandel beschrieben wurde von einem ehemals agrarisch
70 genutzten Gebiet hin zu einem industriell genutzten Gebiet. Da ging das schon los, dass wir darüber gesprochen haben, wie sich Regionen ‚weiterentwickeln‘ und wie das auch auf größerer räumlicher Ebene ist. #00:05:52-4#

I: Mhm (bejahend). #00:05:54-5#

SW: Indikatoren haben wir in diesem Zusammenhang auch ein bisschen genannt, dann kam es
75 aber auch durch die Schüler*innen selber zu den Begrifflichkeiten ‚Industriation‘, sodass ich das an der Stelle auch aufgegriffen habe. Weil das glücklicherweise in dem Moment auch so war, dass die Stunde vorbei war, sodass ich den Schüler*innen eine kleine Hausaufgabe daraus gemacht habe und gesagt habe, dass sie sich einmal Gedanken darüber machen sollen, was für unterschiedliche Indikatoren sie kennen, um Räume voneinander zu unterscheiden. #00:06:28-
80 1#

I: Mhm (bejahend), spannend. #00:06:28-7#

SW: Das haben wir in der nächsten Stunde gesammelt. Da sind ganz viele interessante Sachen dabei herausgekommen und da habe ich angefangen zu umreißen, dass es diese grundsätzlichen Unterscheidungen theoretisch gibt in der Wissenschaft. Da haben wir das in diesem Beispiel
85 das erste Mal ein bisschen kontrovers diskutiert und auch abgeglichen mit den Indikatoren, die die Schüler*innen genannt haben. Das kam dann aber noch einmal DEUTLICHER zum Gespräch an späterer Stelle, als wir über Bevölkerungspolitik und ‚Bevölkerungsentwicklung‘ gesprochen haben. Da gehört es auch dazu, oder ist vom Buch so vorgesehen, dass man dann noch einmal diese Begrifflichkeiten ‚Entwicklungsland‘, ‚Schwellenland‘ und ‚Industriation‘ thematisiert. #00:07:21-8#
90

Unterbrechung des Gesprächs wegen Verbindungsproblemen. #00:07:34-8#

SW: Entschuldigung, die Verbindung ist hier oben wirklich schlecht. Wo war ich? Genau, da sind wir noch einmal darauf zurückgekommen und da kam dann noch einmal konkret die Frage, okay, wie wissen wir denn jetzt, was ein ‚Schwellenland‘ ist? Wie unterscheidet es sich vom
95 ‚Entwicklungsland‘ und warum ist es noch kein ‚Industrieland‘? Das fand ich tatsächlich auch schwierig zu sagen, da eine klare Grenze zu setzen. Ich habe das zuhause dann noch einmal nachgelesen und auch festgestellt, dass es keine klare Grenze gibt. #00:08:05-9#

I: Ja. #00:08:05-4#

SW: Das haben wir dann weiter diskutiert und gesagt und festgestellt, es gibt von unterschied-
100 lichen Institutionen Indikatoren, die festgesetzt sind. Diese Institutionen müssen aber gleich kritisch reflektiert werden, was das für Institutionen sind. Nämlich die Weltbank, die mit ihren eigenen Interessen dahintersteht. Das haben wir in diesem Zusammenhang diskutiert und auch, welche Indikatoren da genannt wurden und wie die Schüler*innen das sehen. Wir haben festgehalten, dass Länderklassifikationen eine grobe Zusammenfassung darstellen, mit der wir ar-
105 beiten können. Länderklassifikationen sind nichts definitives, weil der Raum an sich in diese Situation integriert werden muss und kein Raum ist gleich und kann in ein für alle Länder gleiches Schema eingebaut werden. In dem Zusammenhang muss natürlich auch der Raum abgegrenzt werden. Sprechen wir von Deutschland, sprechen wir von Europa? Sobald man da anfängt, diese Ebene da noch mit hinein zu bekommen, dann ist jegliche Indikation schon wieder
110 schwierig. #00:09:15-9#

I: Ja. #00:09:18-0#

SW: Was ist ein Land? Ein Land ist definiert durch Grenzen, ja. Aber in einem Land gibt es so viele unterschiedliche Räume und in jedem Raum gibt es unterschiedliche politische, kulturelle, soziale, wirtschaftliche Einflüsse, die sagen könnten, dieser Raum ist auf der einen Seite ein
115 ‚Entwicklungsland‘, auf der anderen Seite aber eine ‚Industriation‘. Das haben wir viel diskutiert, ohne zu einem Ergebnis zu kommen tatsächlich. #00:09:46-2#

I: Spannend. Das ist auch ein bisschen der Stand der Forschung, dass die Grenzen verschwimmen, insbesondere aufgrund von Globalisierungsprozessen. #00:09:53-1#

SW: Mhm (bejahend). #00:09:54-7#

120 **I:** Noch ganz kurz dazu, welche Indikatoren haben denn die Schüler*innen von sich aus genannt? #00:10:03-8#

SW: Die Schüler*innen sind mit Indikatoren wie Bildung gekommen. #00:10:09-0#

I: Mhm (bejahend). #00:10:09-0#

SW: Bildungsstand, aber auch Einkommen. Das waren dann natürlich keine Fachbegriffe wie
125 BNE oder BIP, da wir die zu dem Zeitpunkt auch noch nicht behandelt hatten. Generell haben
sie es zusammengefasst als das Einkommen oder die finanzielle Situation, sowohl der einzelnen
Bevölkerungsteilnehmenden dieses Raumes als auch, wie es wirtschaftlich generell um diesen
Raum steht. #00:10:34-1#

I: Okay. #00:10:36-3#

SW: Dann auch noch ein Stück weit kulturelle Elemente. So würde ich das jetzt einmal zusam-
130 menfassen. Ich kann es im Detail nicht mehr rekapitulieren. #00:10:45-0#

I: Das ist nicht schlimm. #00:10:45-9#

SW: Aber ganz grob war das die Richtung. #00:10:51-1#

I: Okay. #00:10:54-1#

SW: Moderne Medien und Technik haben auch noch eine Rolle gespielt. #00:11:06-6#

I: Okay, sehr gut. Um wieder zurück zum Fragebogen zu kommen, warum nutzen Sie Länder-
135 klassifikationen in Ihrem Unterricht? #00:11:20-8#

SW: Ich benutze sie, weil ich grundsätzlich finde, dass wir Orientierung brauchen, wenn wir
uns über ‚Entwicklungsprozesse‘ unterhalten. Auch, wenn wir uns generell orientieren wollen.
140 Wir brauchen einen Rahmen, wir brauchen Anhaltspunkte, anhand derer wir uns orientieren
können. Gerade was das angeht, in Jahrgang neun fängt man damit an, man beginnt sich mit
der Unterscheidung auseinanderzusetzen. Gerade in der Oberstufe später ist es sehr wichtig für
den Unterrichtsfluss, dass man Inhalte übergreifend über unterschiedliche Räume schnell ab-
sprechen kann. #00:12:04-8#

I: Mhm (bejahend). #00:12:06-9#

SW: Dabei hilft es zu sagen, diese Prozesse beobachtet man in ‚Entwicklungsländern‘, diese in
‚Industrieländern‘. Diesen Übergriff bekommt man deutlich besser hin, wenn man diese Kate-
gorien hat als Orientierungs- oder Anhaltspunkt. Länderklassifikationen geben ein größeres
Bild, welches der Orientierung dient. #00:12:35-0#

I: Okay. Hängt die konkrete Nutzung von der Nennung im jeweiligen Schulbuch ab?
150 #00:12:45-3#

SW: Tatsächlich auch, ja. Die Unterteilung in ‚Entwicklungs-, Schwellen- und

Industrieländer‘ ist eine Klassifikation, mit der ich groß geworden bin in der Schule. Die ich im Studium auch benutzt habe (lacht). Die Klassifikation kenne ich so und benutze ich so und damit bin ich auch bisher in keinen kontroversen Kontakt gekommen. Dadurch, dass das Schulbuch es benutzt und die Schüler*innen, wenn wir mit dem Buch arbeiten, auch fragen, was das für Begrifflichkeiten sind. #00:13:27-2#

I: Okay. Mit welchem Schulbuch arbeiten Sie? #00:13:31-5#

SW: Wir arbeiten mit Diercke. #00:13:33-1#

160 **I:** Mit Diercke, okay. Dann würde ich zu dem dritten Themenbereich übergehen, zu der Problematisierung von Länderklassifikationen im eigenen Unterricht. Da wäre die erste Frage, das haben Sie schon ein bisschen erzählt (lacht), aber jetzt noch einmal auf diese Frage bezogen. Setzen Sie sich gemeinsam mit Ihren Schüler*innen kritisch mit Länderklassifikationen auseinander? #00:13:55-4#

165 **SW:** Ja, das tun wir (lacht). In unterschiedlichen Themenfeldern, immer dann, wenn es am Rand zu diesem Themengebiet passt. Sobald man auch einmal angefangen hat, sich mit den Klassifikationen auseinander zu setzen, sollte man das auch in allen Bereichen, wo es passt, auch wieder anbringen. Einfach, um einen Rückbezug herzustellen und den Schüler*innen auf lange Sicht auch eine Definition an die Hand zu geben. Aber Klassifikationen werden eigentlich
170 immer nur beiläufig angesprochen. Immer dann, wenn es gerade passt. #00:14:36-3#

I: Gut. Welche Aspekte von Länderklassifikationen werden problematisiert? Können Sie da noch Beispiele nennen? #00:14:51-8#

SW: Der größte Problempunkt, den wir häufig gesehen haben ist tatsächlich in irgendeiner Form eine rein wirtschaftliche Kategorisierung. Wenn wir das wieder auf einen Raum übertragen, ist das überhaupt nicht aussagekräftig. Ein ‚Schwellenland‘ mag in urbanen Gebieten wirtschaftlich gesehen sehr erfolgreich sein und Kapital schöpfen. Das ist aber meist nicht übertragbar auf das ganze Land in dem Zusammenhang. Die rein wirtschaftliche Betrachtung ist eine der größten Baustellen. Ich sehe es weniger in dem Bereich Bildung. Ich sehe es auch weniger in kulturellen Umgebungen. Was auch in fast allen Bereichen der Punkt ist, der als
180 erstes als Referenz herangezogen wird. #00:15:57-5#

I: Ja, das ist tatsächlich so. Die Weltbankgruppe, die Sie auch angesprochen haben, mit dem PKE, ist auch immer mit der Hauptindikator. #00:16:06-4#

SW: Ja, genau. #00:16:15-8#

I: Dann würde sich jetzt eigentlich die anschließende Frage, inwiefern Sie Ihre Schüler*innen
185 anleiten, sich kritisch mit dem Thema auseinanderzusetzen, fast schon ein bisschen erübrigen.
Möchten Sie dazu noch etwas ergänzen an dieser Stelle? #00:16:32-5#

SW: Anleiten insofern schon, als dass es eine gute Sache ist, den Schüler*innen nicht von An-
fang an zu sagen, dass sind die Kategorien und das sind die Indikatoren, sondern ein bisschen
induktiv vorzugehen. Auch aus Zeitmangel (lacht). #00:16:58-3#

190 **I:** (Lacht). #00:17:09-8#

SW: Das finde ich ist auch durchaus ein Weg, die Schüler*innen sich kritisch damit auseinan-
der setzen zu lassen. Auch, wenn man es immer wieder an unterschiedlichen Themen heranzieht
und sagt, jetzt gucken wir uns das hier noch einmal an. Der Blickwinkel macht einen Unter-
schied. Auch, um festzustellen, ob die Länderklassifikation an einem bestimmten Faktor zu-
195 trifft. #00:17:27-1#

I: Ja. #00:17:29-8#

SW: Ja. #00:17:31-9#

I: Dann wären wir bei dem vierten Themenbereich und zwar bei aktuellen, alternativen Ansät-
zen und Debatten der Länderklassifikation im eigenen Erdkundeunterricht. Denken Sie, dass es
200 wichtig ist, Länderklassifikationen im Erdkundeunterricht zu benutzen? Wenn ja, warum?
Wenn nein, warum nicht? #00:17:48-0#

SW: Ja. Ich bin definitiv der Meinung, dass es wichtig ist, Länderklassifikationen zu benutzen.
Sie geben Orientierung, um räumlich übergreifende Inhalte thematisieren zu können.
#00:18:05-8#

205 **I:** Mhm (bejahend). #00:18:05-3#

SW: Um sagen zu können, Prozesse, ‚Entwicklungen‘ betrachtet man in diesen räumlichen
Gebieten und diese Gebiete sind definiert als ‚Entwicklungsland‘, ‚Schwellenland‘ oder ‚In-
dustrieland‘. Das finde ich wichtig, weil es die Behandlung von Themen erleichtert. #00:18:23-
4#

210 **I:** Mhm (bejahend). #00:18:25-5#8

SW: Man muss kein konkretes räumliches Beispiel nennen, sondern man kann Dinge zusam-
menfassend darstellen und es gibt Orientierung. #00:18:39-1#

I: Okay. #00:18:41-2#

SW: So. #00:18:43-5#

215 **I:** Kennen Sie aktuelle Ansätze und Debatten im Hinblick auf Länderklassifikationen?
#00:18:52-2#

SW: Ich weiß nicht, inwiefern das dazu gehört. Ich weiß aber, dass Kulturerdteile mit als Klassifikationen genutzt wurden. Grobe Zusammenfassung als Kultur. #00:19:21-8#

I: Okay. #00:19:29-2#

220 **SW:** Das wurde kritisch hinterfragt, auch vor dem Hintergrund der Globalisierung. #00:19:32-3#

I: Ja, das haben wir im Studium auch kritisiert (lacht). #00:19:32-5#

SW: (Lacht). Ansonsten kenne ich leider keine anderen Ansätze. #00:19:35-6#

I: Das ist nicht schlimm. #00:19:46-3#

225 **SW:** Können Sie mir im Anschluss ein paar Informationen dazu geben? Das würde mich interessieren. #00:19:44-8#

I: Natürlich, mache ich gerne. #00:19:52-5#

SW: Super. Mhm (bejahend). #00:20:11-0#

230 **I:** Okay, dann erübrigt sich auch die letzte Frage aus diesem Themenblock, welche aktuellen Ansätze der Länderklassifikation Sie in Ihrem Erdkundeunterricht nutzen. #00:20:40-9#

SW: Leider ja (lacht). #00:20:43-5#

I: Zum Abschluss würde ich Sie noch drei Sachen fragen. Zum ersten, das überschneidet sich ein bisschen mit vorangegangenen Fragen, sind Sie der Meinung, dass Länderklassifikationen ein notwendiger Bestandteil des Erdkundeunterricht sind? #00:20:59-5#

235 **SW:** (...) Bei dem Wort notwendig muss ich ein bisschen nachdenken. Ich finde sie sinnvoll. #00:21:09-7#

I: Mhm (bejahend). #00:21:11-8#

SW: Ich weiß nicht, ob ich die Länderklassifikation, die ich bisher genutzt habe, notwendig finde. #00:21:17-5#

240 **I:** Mhm (bejahend). #00:21:20-0#

SW: Ich kann mir schon vorstellen, dass dieses Konzept weiterentwickelt wird und es andere

Indikatoren gibt, die uns helfen, übergreifend über ein Themengebiet zu sprechen. Solange wir als Lehrkräfte da keine Alternativen kennen, die an uns durch die Schulbücher herangetragen werden, würde ich sagen, jetzt gerade sind Länderklassifikationen so notwendig. #00:21:51-0#

245 **I:** Okay. Auch, wenn Sie meinen, dass es jetzt gerade notwendig ist, können Sie sich vorstellen, welche Auswirkungen der Wegfall der Nutzung von Länderklassifikationen auf den Erdkundeunterricht hätte? Wie würde der Erdkundeunterricht aussehen? #00:22:08-3#

SW: Ich glaube problematisch fände ich es hauptsächlich in der Oberstufe. Dadurch, dass diese Begrifflichkeiten erst spät in der Sekundarstufe eins eingeführt werden, bin ich der Meinung, dass man sie da auch weglassen könnte und einfach mit anderen Begriffen die Themen erklären kann. #00:22:42-8#

I: Mhm (bejahend). #00:22:51-1#

SW: Andere Indikatoren wären einfach andere Tools. Von daher sehe ich in der Sekundarstufe eins erst einmal keine großen Probleme, in der Sekundarstufe zwei aber definitiv schon, weil ich mir jegliches Unterrichtsgespräch über ‚Entwicklungsprozesse‘ schwierig vorstelle, wenn man diese Klassifikationen nicht hat. #00:23:15-7#

I: Okay. #00:23:18-1#

SW: Dann ist immer die Frage, wie vergleiche ich denn überhaupt? Auf der Basis von was vergleiche ich? Da müsste man ganz viele einzelne Sachen sich angucken und das würde kleinschrittiger werden und dadurch leider auch zeitaufwändiger. #00:23:33-8#

I: Ja, die Zeit ist häufig das, was ich auch schon mitbekommen habe, was fehlt, um Themen detaillierter besprechen zu können. #00:23:44-0#

SW: Ja. #00:23:43-8#

I: Dann noch eine letzte Frage, Sollte sich der Erdkundeunterricht nach wie vor an Ländern und Staaten vor dem Hintergrund der Problematik von Grenzen orientieren? #00:23:56-2#

SW: Mhm (bejahend). (Lacht). #00:23:58-2#

I: (Lacht). #00:23:57-8#

SW: Da komme ich noch einmal darauf zurück, was ich mit den Kulturerdteilen sagen wollte. #00:24:00-7#

270 **I:** Ja. #00:24:03-5#

SW: (...). Ja, ich glaube schon. Dennoch ähnlich kritisch hinterfragend wie auch die Indikation

für Länderklassifikationen kritisch zu hinterfragen sind. Auch da ist es wieder ein bisschen die Frage des Themas. Beschäftigen wir uns zum Beispiel gerade mit Migrationsbewegungen und Folgen davon. ‚Entwicklungen‘, die sich durch Migrationsbewegungen ergeben. #00:24:46-2#

275 **I:** Mhm (bejahend). #00:24:46-0#

SW: Ich finde, es gehört schon dazu, über Länder und Staaten zu sprechen. #00:24:54-0#

I: Mhm (bejahend). #00:24:55-9#

SW: Wenn wir aber über den Strukturwandel sprechen, dann sehe ich keine Notwendigkeit, dass anhand von Ländern oder Grenzen zu machen, da das Thema einfach in einer sehr ähnlichen Form überall auf der Welt stattfindet. Da ist ein Land keine Referenz, die ich an der Stelle
280 geben muss. Also da würde ich auf räumlicher Ebene anders arbeiten und mir sehr viel kleinere Räume aussuchen als Länder oder Staaten. Das ist auch wieder der Punkt, wo die Kritik schon dahintersteckte. Was ist ein Land? Ein Land steckt voller Räume, die in ihrer Anzahl nicht zu definieren sind. Da eine grobe Zusammenfassung anzustellen ist wieder schwierig, aber auf der
285 anderen Seite leider auch nützlich. Also ich finde es kommt immer ein bisschen darauf an, woran man gerade arbeitet. #00:25:43-0#

I: Ja. #00:25:42-3#

SW: Ich würde es nicht komplett weglassen, aber da wo es nicht notwendig ist, dass es diese Unterschiede zwischen diesen Grenzen gibt, dann würde ich es weglassen im Sinne der Globalisierung. #00:25:57-9#
290

I: Super. Das war bereits die letzte Frage. Ich stoppe einmal die Aufnahme. #00:26:04-2#

SW: Okay. #00:26:04-2#

I: Vielen Dank für Ihre Zeit und interessanten Einblicke. #00:26:06-2#