

Leif Mönter\*, Sabine Lippert\*\* & Anna Gorges\*\*\*

## Gemachte Armutsräume? Implikationen bei der Behandlung von Entwicklungsdisparitäten im geographischen Unterricht, vom Schulbuch zur Schülervorstellung

\* moenter@uni-trier.de, Universität Trier

\*\* lippert@uni-trier.de, Universität Trier

\*\*\* anna.gorges@uni.lu, Université du Luxembourg

eingereicht am: 01.02.2016, akzeptiert am: 17.03.2016

Mit der Behandlung von Entwicklungsdisparitäten bewegt sich der geographische Unterricht in politökonomischen Zusammenhängen. Gerade im Hinblick auf die Geschichte des Fachs ist es notwendig, den Ursachenzuschreibungen dieser Disparitäten eine sensible Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Anhand verschiedener Schulbuchbeispiele werden ausgewählte Erklärungsansätze kritisch hinterfragt und mit einer Erhebung von Schülervorstellungen zu Gründen von Entwicklungsdisparitäten abgeglichen.

Keywords: Entwicklungsländer, Entwicklungsdisparitäten, politische Bildung, Schülervorstellungen, Schulbuch

### Constructed areas of poverty? Implications of covering developmental disparities in geography teaching. From textbook to students' conceptions

In covering developmental disparities, geography teaching acts within political-economic contexts. Particularly with regard to the history of the subject, it is necessary to pay close attention to the causal attributions of these disparities. On the basis of several textbook examples, selected explanatory approaches are scrutinized and compared to a survey about the conceptions of students about developmental disparities.

Keywords: developing countries, developmental disparities, political education, students' conceptions, textbook

Die Behandlung von Entwicklungsunterschieden bzw. globalen Disparitäten hat, insbesondere in Bezug auf Afrika, eine lange Tradition im geographischen Unterricht. Mit der Entwicklungsthematik und der Differenzierung von Entwicklungs-, Schwellen- und Industrieländern bewegt sich der geographische Unterricht notwendig in (global-)politischen bzw. politökonomischen Zusammenhängen (vgl. Mönter & Schlitt 2013, 218). Wie aber werden Entwicklungsunterschiede bzw. globale Disparitäten im geographischen Unterricht aktuell erklärt? Dazu zunächst drei ausgewählte Zitate aus Erdkundeschulbüchern im historischen Rückblick:

**Zitat A:** „Der Trieb zur Arbeit, wie wir ihn kennen, ist beim Afrikaner ursprünglich nicht groß.“ (Degn et al. 1959, 64).

**Zitat B:** „Ohne den Neger, welcher zu schwerer Arbeit im heißen Klima befähigt ist, hätte man weite tropische Räume nicht erschließen können“ (Degn et al. 1963, 73).

**Zitat C:** „Es ist bedeutsam, dass der afrikanische Mensch zum rationalen Handeln geführt wird, dass er Verständnis für die modernen technisch-wirtschaftlichen Vorgänge und für die Geldwirtschaft aufbringt“ (Degn et al. 1964, 82).

Wie wird hier argumentiert? Als Ursache für Entwicklungsrückstände wird die (bestimmte) Menschennatur verantwortlich gemacht (Zitat A). Warum aber sind die Menschen dort so? Zitat B stellt dazu, diesmal in vermeintlich lobender Form, einen Zusammenhang zwischen Mensch und Natur her: Natur- bzw. geodeterministisch ist das Wesen des Menschen

zu erklären – in diesem Falle eines zu „schwerer Arbeit im heißen Klima“ befähigten Menschen. Insofern entspricht es einzig seiner Natur, wenn er dazu beiträgt, dass „man“ tropische Räume erschließen kann (Zitat B). Da der „afrikanische Mensch“ also zum Arbeiten taugt, jedoch nicht „rational handeln“ kann (Zitat C), braucht es eine äußere Instanz, die ihn (in seinem Interesse) führt; etwa zum „Verständnis [...] für die Geldwirtschaft“. Es erweist sich folglich als Dienst an der Natur dieses Menschen (die sich wiederum aus den naturräumlichen Bedingungen ableitet, insbesondere dem Klima), dass er geführt wird – und über die Frage, welches Subjekt diese edle, paternalistische Aufgabe durch Eingriffe in afrikanische Gesellschaftsverhältnisse übernimmt, muss wohl nicht lange spekuliert werden.

Hierbei handelt es sich um eine geodeterministische sowie rassistische Argumentation. Bezieht man sich etwa auf die Definition nach Memmi (1992, 103)<sup>1</sup>, so sind bestimmend für rassistische Argumentationsmuster die Elemente 1) Unterschied, 2) Wertung und 3) Rechtfertigung. 1): In dem vorliegenden Beispiel wird „der Afrikaner“ einem Menschen mit einem „Trieb zur Arbeit, wie wir ihn kennen“ differenzierend gegenübergestellt. 2): Diese Feststellung des Unterschieds erfolgt wertend – „der Afrikaner“ ist faul, „wir“ sind fleißig (wobei es schon überraschen kann, dass ein „Trieb zur Arbeit“, also die affirmative Bezugnahme auf Notwendigkeiten der Reproduktion, positiv konnotiert wird). 3): Die Funktion dieser Betrachtung liegt darin, dass dann die Verantwortung für die konstatierte Armut, entkleidet von politischen oder ökonomischen Zusammenhängen, bei den Armen selber liegt. Die europäische Einflussnahme in Afrika stellt unter diesem Blickwinkel gewissermaßen einen humanitären Akt dar. Einem solchen Geographieunterricht gelingt es, die „wahren“ Hintergründe hinter vermeintlich profan-politischen Zusammenhängen zu erblicken, aus der Natur die Menschennatur abzuleiten, die eigentlich für die Missstände verantwortlich ist, und damit einen Titel für politische Einflussnahme zu konstruieren, der gänzlich unpolitisch erscheint. „So stand die Geographie ihrem Selbstverständnis nach mehr über als in der Gesellschaft und dem jeweiligen Zeitgeist und stilisierte sich gerne als unpolitisches Gesinnungsfach.“ (Schultz 1999, 44). Und gerade darin, möchte man ergänzen, in der Ausklammerung der politischen Verhältnisse, war der Geographieunterricht so ungemein nützlich „politisch bildend“.

<sup>1</sup> „Der Rassismus ist die verallgemeinerte und verabsolutierte Wertung tatsächlicher oder fiktiver Unterschiede zum Nutzen des Anklägers und zum Schaden seines Opfers, mit der seine Privilegien oder seine Aggressionen gerechtfertigt werden sollen.“ (Memmi 1992, 103).

Argumentationsmuster in dieser Form finden sich in aktuellen Materialien für den (Geographie-)Unterricht nicht. Vor diesem historischen Hintergrund und angesichts der Tatsache, dass zumindest paternalistische Diskursmerkmale nach wie vor existieren, erscheint es aber angebracht, den Erklärungsansätzen in Bezug auf globale Disparitäten eine sensible Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Dieser Beitrag will, ohne Anspruch auf Repräsentativität, anhand einiger Lernmaterialien in hermeneutischer Form auf ausgewählte Problembereiche der Thematisierung von Entwicklungsländern bzw. -disparitäten zum Nachdenken über den politischen Gehalt anregen. Dabei handelt es sich um 1. Implikationen des Begriffs „Entwicklungsländer“ sowie 2. (latent) naturdeterministische, 3. demografische, 4. schicksalhafte sowie 5. subjektlose Ursachendarstellungen. Im Anschluss daran wird skizziert, inwiefern diese Erklärungsansätze in exemplarisch erhobenen Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern wiederzufinden sind.

## 1 Zum Begriff „Entwicklungsländer“

Der in geographischen Unterrichtsmaterialien (vgl. etwa Scholz 2012; Bauer et al. 2012) häufig verwendete Terminus „Entwicklungsland“ legt nahe, dass der Zustand eines Landes (sowie die Lebenslage der dortigen Bevölkerung) prekär, jedoch in einer Entwicklung begriffen ist. Dies erweist sich auf mehreren Ebenen als problematisch. Zum einen ist der Terminus beschönigend: Die meisten Staaten, die seit ihrer politischen Unabhängigkeit als Entwicklungsland klassifiziert werden, verharren trotz Marköffnung, wirtschaftlicher Liberalisierung sowie Entwicklungshilfe bzw. -zusammenarbeit seit Jahrzehnten in diesem Status. Als *least developed countries* sind sie von extremer Armut gekennzeichnet und vor allem in Afrika vorzufinden: In jedem dritten sub-saharischen Staat lebten 2010 mehr als 50 % der Bevölkerung in extremer Armut; in Burundi, Liberia, Madagaskar und der Demokratischen Republik Kongo sind es sogar über 80 % (vgl. The World Bank 2013, 13 f.). Entwicklung hat hier nur bedingt stattgefunden. Vielmehr trifft das Gegenteil zu; die globale Ungleichheit, oft als „Kluft zwischen Arm und Reich“ bezeichnet, hat vielmehr zugenommen (vgl. etwa Oxfam International 2016, 10). Daher weist der Begriff euphemistische Tendenzen auf.

Zum anderen suggeriert der Begriff die Möglichkeit, dass alle Länder vorhandene Defizite ausgleichen und zu erfolgreichen Industrieländern aufsteigen könnten, dass also ihre Situation nicht in einem Zusammenhang mit den „Erfolgen“ anderer Länder stünde. Angesichts eines Weltmarktes, auf dem nahezu alle

Staaten als Standorte um die Anlage von Kapital konkurrieren, erscheint diese Vorstellung äußerst fragwürdig, wo doch Konkurrenz ihrem Begriff nach stets Gewinner und Verlierer produziert (und dies nicht nur zwischen „Entwicklungs-“ und „Industrielländern“, sondern etwa auch zwischen den Staaten der Europäischen Union). Während aber in Sport und Spiel nach jeder Runde die Chancen wieder gleich verteilt sind, entscheiden in der Standortkonkurrenz die Resultate wesentlich über die zukünftigen Chancen: Durch das am eigenen Standort (und nicht beim Konkurrenten) attrahierte Kapital partizipiert der Staat (beispielsweise durch Steuern) am Gewinn. Dieser wird wiederum zur Verbesserung der für mögliche Investoren profitablen Standortbedingungen genutzt. Insofern sind die Erfolge auf der einen und die Misserfolge auf der anderen Seite nicht getrennt voneinander zu betrachten.

Doch was passiert, wenn ein Statuswechsel von einem Entwicklungsland in ein Industrieland tatsächlich gelingt? Am Beispiel China lässt sich erkennen, dass dieser Prozess nur bedingt von bereits etablierten Industrieländern bzw. globalen politischen Akteuren begrüßt wird. Neben Chinas gestiegenem ökonomischen Einfluss auf dem Weltmarkt werden insbesondere (wirtschafts-)politische Investitionen etwa in Afrika oder der Ausbau militärischer Infrastruktur im Pazifikraum ambivalent betrachtet, wenn nicht sogar offen kritisiert (vgl. etwa Richter & Gebauer, 2010). Obwohl es sich hier weitgehend um Tätigkeiten handelt, wie sie bei etablierten, politisch-ökonomisch erfolgreichen Staaten seit jeher auf der Agenda stehen, fällt in Bezug auf China die Beurteilung gänzlich anders aus. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass ein „Aufstieg“ von Entwicklungs- und Schwellenländern gar nicht unbedingt erwünscht erscheint. Zu guter Letzt impliziert der Begriff, dass der von Industrieländern erreichte Zustand das (unhinterfragte?) Ziel der Entwicklung sein sollte.

Diese Anmerkungen sind nicht als Plädoyer zu verstehen, den Begriff bloß durch einen anderen zu ersetzen. Denn zum einen sind auch bei anderen Begriffen (wie „Dritte Welt“ oder „Globaler Süden“) ebenso gewisse Implikationen enthalten bzw. werden Raumkonstruktionen transportiert. Zum anderen sollte eher auf eine kritische Reflexion der gängigen Begriffe und ihrer Bedeutungszusammenhänge abgezielt werden, anstatt ihnen aus dem Weg zu gehen. In diesem Sinne werden im Folgenden naturräumliche Erklärungsansätze für Entwicklungsdisparitäten hinterfragt.

## 2 Natur determiniert?

Häufig werden in unterrichtsrelevanten Materialien „natürliche Gegebenheiten“ als Ursache von Ent-

wicklungsdefiziten genannt. Hierin liegt die Gefahr einer geodeterministischen Betrachtung, indem ein politisch-ökonomisches Phänomen wie die Existenz von Entwicklungsländern aus den naturgegebenen Grundlagen erklärt wird. Formen eines strikten Geodeterminismus, wie er in den ersten Zitaten enthalten ist und mit dem zum Ausdruck gebracht wird, dass das menschliche Verhalten durch physische, naturgegebene Bedingungen kausal vorbestimmt ist bzw. Kulturen und Gesellschaften Ausdrucksformen natürlicher Bedingungen sind (vgl. Werlen 2008, 95), finden sich in aktuellen Materialien für den Unterricht nicht. Dennoch besteht die Gefahr von Ansätzen eines „diffusen“ oder „latenten“ Geodeterminismus, die nicht explizit eine (teleologische) Kausalität zwischen physischen Bedingungen und menschlichem Verhalten behaupten, implizit aber derlei Vorstellungen befördern oder perpetuieren, indem ein zumeist unterstellter und nicht konkretisierter Wirkungszusammenhang immanent transportiert wird (vgl. Hard 1982, 104 ff.). In letzter Instanz können so bestehende Unterschiede, Benachteiligungen oder Antagonismen mit Verweis auf ihren natürlich bedingten Ursprung legitimiert werden. Im Kontext Entwicklungsländer geht es dabei im Wesentlichen um Rohstoffe oder klimatische Bedingungen. Bei der „Ursachendiskussion“ von Entwicklungsdisparitäten findet sich z. B. in den „Informationen zur politischen Bildung“, einer schulrelevanten Veröffentlichung der Bundeszentrale für politische Bildung, unter „natürliche Gegebenheiten“ folgendes Zitat zu den klimatischen Bedingungen:

„Auch das Klima ist ein entwicklungspolitischer Einflussfaktor, indem es zum Beispiel die landwirtschaftlichen Produktionsmöglichkeiten mitbestimmt. [...] Es kann sich entwicklungsfördernd – zum Beispiel in gemäßigten Breiten – oder entwicklungshemmend – zum Beispiel in den Tropen – auswirken. Dennoch zeigt sich im systematischen Vergleich, dass ähnliche klimatische Bedingungen keineswegs automatisch den gleichen Entwicklungsstand zur Folge haben.“ (bpb 2005, 18).

Wohlgermerkt findet sich nicht die Behauptung, dass das Klima für Entwicklungsdifferenzen verantwortlich sei. Der zweite Satz jedoch wäre bei einer Umstellung inhaltlich ebenso zutreffend: dass sich das Klima in den Tropen entwicklungsfördernd und in den gemäßigten Breiten (z. B. wegen des Winters) entwicklungshemmend auswirken kann. Einen Beleg dafür, dass die klimatischen Verhältnisse nicht etwa für Hunger verantwortlich erklärt werden können, liefert etwa die Produktion von *cash crops*, die unmittelbar neben dem Hunger stattfindet: Zuckerschoten aus Kenia, Kaffee aus Madagaskar oder Mangos aus Haiti. Dabei handelt es sich jedoch nicht um einen Widerspruch. Denn diese Agrarprodukte werden nicht für

den Verkauf in den Herkunftsländern hergestellt. Und schon gar nicht werden Lebensmittel produziert, um die Ernährungssituation in den betroffenen Regionen zu verbessern. Umgekehrt kann aber die Abwesenheit von verfügbaren (weil bezahlbaren) Nahrungsmitteln nicht mit dem Klima erklärt werden, was zumindest immanent geschieht, wenn „ähnliche klimatische Bedingungen keineswegs automatisch den gleichen Entwicklungsstand zur Folge haben.“ Denn wenn hervorgehoben wird, dass die Bedingungen „keineswegs automatisch“ dasselbe Resultat zeitigen, so aber doch ableitbar? Ein ähnliches Vorgehen findet sich auch in Unterrichtsmaterialien für den geographischen Unterricht, indem etwa Schulbücher zu Entwicklungsländern mit dem „Naturräumlichen Potenzial der Tropen und Subtropen“ in das Thema einsteigen (vgl. dazu Mönter 2013, 282 f.). Häufig werden darüber hinaus Naturereignisse bzw. -risiken in Verbindung mit Armut und Hunger genannt. Ein beliebig ausgewähltes Beispiel:

„Burkina Faso ist eines der ärmsten Länder der Welt. [...] Zwei Drittel des Volkes leben in Armut. Wegen stark schwankender Niederschläge traten schon häufig Dürren und Hungersnöte im Land auf“ (Bünstorf 2007, 165).

Eine *Folge* lässt sich durchaus konstatieren, jedoch ist eine Dürre keine *Ursache* für eine Hungersnot. Denn zum einen ist auf Grundlage einer Entwicklung der landwirtschaftlichen Produktivkräfte durch Technisierung die unmittelbare Abhängigkeit von Naturereignissen deutlich relativiert worden – etwa durch moderne Bewässerungssysteme oder Treibhauskulturen. Dass die kleinbäuerlichen Erzeuger von dem Zugriff auf die dafür nötigen Mittel getrennt sind und mit Problemen zu kämpfen haben, die in anderen Regionen oder bei den benachbarten *cash crop*-Produzenten kaum mehr eine Rolle spielen, verdankt sich ihrem Geldmangel.

Dennoch kommt es zum anderen auch andernorts, z. B. in den USA, nach Niederschlagsschwankungen zu Ernteeinbußen oder -ausfällen. Von Hungersnöten dort hört man aber nichts. Sofern es zu Ausfällen kommt, werden Lebensmittel aus anderen Regionen importiert. Dies wäre technisch auch in Burkina Faso möglich; Transportkapazitäten und Nahrungsmittel stehen global in ausreichendem Maße zur Verfügung. In Ermangelung von Zahlungsfähigkeit findet aber eine Versorgung nicht statt – ein ökonomisches „Phänomen“, für das nicht ein Naturereignis bzw. Niederschlagsschwankungen verantwortlich erklärt werden können.

### 3 Überbevölkert?

Häufig finden sich des Weiteren demographische Erklärungsansätze unter den Armutsursachen, die einen Zusammenhang zwischen Bevölkerungswachstum und Verarmung herstellen. In Schulbüchern werden beispielsweise naturräumliche und demographische Kategorien miteinander kombiniert (vgl. Geiger et al. 2009a, 37), wonach Dürrekatastrophen in Verbund mit hohem Bevölkerungswachstum unweigerlich Hunger und Elend hervorbringen würden. An Beispielen wie Äthiopien (vgl. Geiger et al. 2009b, 84 f.) oder Mali (vgl. Braun et al. 2010, 142) wird dargelegt, dass das hohe Bevölkerungswachstum dazu führe, dass nicht mehr alle Menschen dort ernährt werden könnten und somit eine Ursache für das Entstehen von Hungersnöten darstelle. Etwas resigniert wird dazu festgestellt: „So sieht das Leben in vielen Ländern Afrikas aus“ (ebd., 162).

Bedenklich dabei ist, dass die Lernenden daraus einen einfachen Schluss ziehen könnten: Für zu viele Menschen gibt es in diesem Gebiet schlicht zu wenig Nahrung – manchmal aufgrund von Ernteausfällen, manchmal auch, weil die Tragfähigkeit eines Gebiets erschöpft ist. In Malthus'scher Manier können so Hungersnöte und Nahrungsmittelknappheit ursächlich auf zu hohe Bevölkerungszahlen zurückgeführt werden. Diese Rechnung geht jedoch nicht auf. Zum einen werden weltweit mehr als genug Nahrungsmittel produziert, um alle Menschen zu ernähren (vgl. BMEL 2015, 2). Auch in Entwicklungsländern werden viele Lebensmittel erzeugt – häufig für den Export. Dass sich die Menschen trotzdem nicht ernähren können, verdankt sich weder einem mangelnden Angebot noch einer mangelnden Nachfrage. Entgegen landläufiger Vorstellungen kommt jedoch nur die Nachfrage zum Zuge, die sich mit dem Adjektiv „zahlungsfähig“ schmücken kann.

Zum anderen stellen hohe Kinderzahlen in erster Linie ein *Symptom* und keine *Ursache* von Armut dar, die meist mit einer mangelhaften oder nicht vorhandenen sexuellen Aufklärung und einem geringeren Zugang zu Verhütungsmitteln einhergeht. Kinder sind in ärmeren Ländern, in denen es keine Sozialversicherung gibt, häufig die einzige Chance ihrer Eltern auf eine Altersvorsorge. Doch welche in Wohlstand lebende Familie rutscht einzig und allein aufgrund ihrer Kinder ins soziale Elend?

Doch wenn die Produktion von Nahrungsmitteln für alle Menschen möglich ist – warum wird dann der Begriff der „Überbevölkerung“ häufig in einem Atemzug mit dem Bevölkerungswachstum von Entwicklungsländern erwähnt? Anders gefragt: Wer ist eigentlich warum „zu viel“ (vgl. Wilhelmi 2010, 115)? Die vermeintliche Überbevölkerung in Entwicklungs-

und Schwellenländern relativiert sich, wenn man Länder und Kontinente im direkten Flächenvergleich betrachtet. Die Bevölkerungsdichte der Niederlande ist höher als die Indiens, die Deutschlands ist höher als die Chinas – und die Bevölkerungsdichte Europas ist fast genau doppelt so hoch wie die des afrikanischen Kontinents (vgl. DSW 2015, 6 ff.). Warum also sollen China, Indien und Afrika überbevölkert sein, wo doch in vielen Industrieländern, relativ zur Fläche, weitaus mehr Menschen leben?

Geht man dieser Frage nach, greifen Erklärungen, die sich auf Raum- oder Naturpotenziale stützen, zu kurz. Das „zu viel“ bezieht sich maßgeblich auf das existente oder eben nicht vorhandene Benutzungsinteresse „der Wirtschaft“. Arme Menschen in China, Indien und Afrika verfügen zumeist nicht über die Produktionsmittel, um ihre eigene Existenz zu sichern – und sind auf Gelderwerb angewiesen. Sofern jedoch die Wirtschaft in ihrem Streben nach Gewinn keine Verwendung für sie hat, fehlt es ihnen an einer Lebensgrundlage. Insofern sind sie auch nicht staatsnützlich (z. B. als Steuerzahler), weshalb es auf politischer Ebene auch keinen positiven Bezug auf sie gibt: Oftmals werden solche Menschen eher als Betreuungsobjekte oder Gefährdung des sozialen Friedens wahrgenommen; oder, sofern sie beispielsweise nach Europa emigrieren, als Bedrohung des Wohlstands anderer betrachtet (wie man aktuell in der Debatte um sogenannte „Wirtschaftsflüchtlinge“ verfolgen kann). Insofern werden Menschen tatsächlich zu Überbevölkerung „gemacht“, da sie unter ökonomischen Maßstäben und damit auch unter politischen Gesichtspunkten „zu viel“ sind. Sie werden als ökonomisch unbrauchbare und daher „überschüssige“ Menschen deklariert. Als gesellschaftlich konstruierter Begriff wird so das politische Desinteresse offenbar, an dieser sozialen Problematik etwas zu ändern. Umgekehrt wird nahe gelegt, dass die Menschen selbst für diesen Missstand verantwortlich sind.

#### 4 Empathisches Schicksal

Armut und deren Folgen werden in Unterrichtsmaterialien häufig anhand verschiedener Individuen veranschaulicht, deren Einzelschicksale empathisch beschrieben werden. Die gesellschaftliche Wirklichkeit ärmerer Länder soll so durch einen kontrastierenden Vergleich mit Menschen in Deutschland möglichst alltagsnah den Schülerinnen und Schülern nahe gebracht werden. Ein Beispiel hierfür ist die Geschichte von Eden und Julia, die beide den typischen Lebensweg einer jungen Frau aus Äthiopien bzw. Deutschland verkörpern: wie sieht ihre jeweilige Ausbildung aus, was erfahren sie über Verhütung, wie ist ihr Familienleben

(vgl. Wilhelmi 2010, 114)? Solch eine Geschichte mit Identifikationsfiguren kann als Einführung in das Themenfeld im Geographieunterricht verwendet werden. Problematisch ist es jedoch, wenn nicht gefragt wird, warum Unterschiede im Entwicklungsstand bestehen und worin die Ursachen von Armut, Krankheit und Hunger liegen. Stattdessen wird im vorliegenden Beispiel im Anschluss lediglich gefragt, was man selbst gegen solche Missstände tun könne. Ohne kritische Reflexion können Schulbücher so gegebenenfalls dazu beitragen, dass Schüler/innen einfach davon ausgehen, dass Entwicklungsprobleme nun einmal zu bestimmten Regionen dazugehören. Diese „Schicksalhaftigkeit“ ist eben dadurch geprägt, dass die prekäre Wirklichkeit mancher Regionen als normal empfunden und deren Ursache nicht hinterfragt wird.

#### 5 Subjektloser Automatismus

Wenn es um die Ursachen dieser Zustände geht, findet sich in geographischen Schulbüchern (z. B. Braun et al. 2010, 169; Bauer et al. 2012, 32) und anderen unterrichtsrelevanten Materialien (vgl. bpb 2005, 18) häufig der so genannte „Teufelskreis der Armut“ (vgl. Abb. 1). Anhand verschiedener Kreisläufe – etwa zu Gesundheit, Bildung, Investitionen etc. – wird bebildert, dass die Armut sich aus sich selbst heraus reproduziert. Im Gegensatz zu Industrieländern, wo diese Kreisläufe für die Vermehrung von Reichtum und Wohlstand sorgen sollen, versagten sie hier ihre Funktion, weshalb es so schwierig sei, dass aus einem armen Entwicklungsland etwas anderes werden könne als ein armes Entwicklungsland.

Fraglich dabei erscheinen die skizzierten Zusammenhänge erstens in dem entworfenen Gegenbild einer „funktionierenden“ politischen Ökonomie: Den meisten besorgten Gedanken um den Standort Deutschland etwa ist zu entnehmen, dass gerade Lohnverzicht *das* probate Mittel zur Steigerung der Rentabilität ist. Und genügend Absolventen mit „sehr guter Ausbildung“ und „hoher Leistungsfähigkeit“ dürfen erleben, dass sich damit nur Geld verdienen lässt, wenn von dritter Seite eine Benutzungsinteresse an diesen Qualifikationen besteht. Und auch ein „hohes Einkommen“ auf Seiten von Unternehmern führt nur dann zu „hohen Investitionen“, wenn diese erträgliche Profite versprechen.

Erweisen sich die dargestellten Zusammenhänge also bereits für „erfolgreiche Staaten“ als zweifelhaft, bleibt zweitens bei dem negativen Abziehbild in Bezug auf Entwicklungsländer maßgeblich stehen, dass sie arm sind, weil sie nicht reich sind. Es wird eine Zwangsläufigkeit dieses Zustands vermeintlich kausal, ex negativo durch die Abwesenheit von Elementen

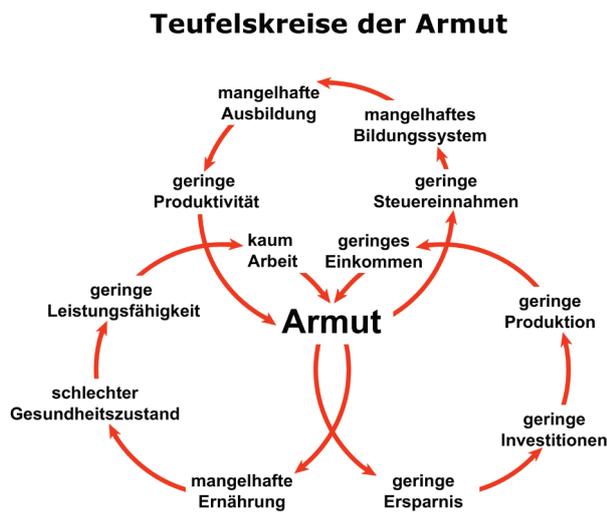


Abb. 1: Teufelskreis der Armut (bpb 2005, 18).

und Funktionsweisen „erklärt“. Fragen danach, welche Interessen und Kalkulationen in diesen Staaten existieren und wie sie verfolgt werden, kommen so erst gar nicht auf.

Denn stellt man drittens die Frage nach der Verantwortlichkeit für den Zustand von Entwicklungsländern, so ist zunächst festzuhalten, dass auf äußere politische und ökonomische Faktoren verzichtet wird. Aber auch immanent in diesem zirkulären System taucht nur das Subjekt „Teufel“ auf, also der Verweis auf einen subjektlosen Automatismus. Als Resultat lässt sich festgehalten, dass – gewissermaßen schicksalhaft – ein Entwicklungsland eine einzige schlechte Bedingung für seine Entwicklung ist.

### 5.1 Schüler/innenvorstellungen von Entwicklungsländern und -defiziten

Nach dieser hermeneutischen Auseinandersetzung mit Entwicklungsdisparitäten und deren Ursachenzuschreibungen im geographischen Unterricht stellt sich die Frage, wie Lernende über Entwicklungsländer und -defizite denken. Hierzu werden im Folgenden die Ergebnisse einer exemplarischen Untersuchung vorgestellt, die sich im Rahmen einer Masterarbeit mit der Frage beschäftigte, welche vorunterrichtliche Vorstellungen Schüler/innen von den Ursachen von Entwicklungsdefiziten in Entwicklungsländern haben (vgl. Gorges 2015). In dieser wurde das Wissen der Lernenden über die allgemeinen Merkmale von Entwicklungsländern, die Ursachen von „Unterentwicklung“ und deren jeweilige Relevanz sowie die Überwindbarkeit von Entwicklungsdefiziten gesammelt und analysiert. Durch einen teilstandardisierten Fragebogen mit offenen und geschlossenen Frageformaten (welche auch eine Skizzenanfertigung beinhal-

teten, siehe Abb. 3) wurde diese empirische Untersuchung im Schuljahr 2014/2015 an vier Gymnasien in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Die Stichprobe bestand aus 120 Schülerinnen und Schülern der neunten Jahrgangsstufe, welche im Durchschnitt 14,3 Jahre alt waren und sich aus 70 Schülerinnen und 50 Schülern zusammensetzte. Die Lernenden wurden bis dahin noch nicht mit der Thematik „Ursachen von Entwicklungsdefiziten in Entwicklungsländern“ im geographischen Unterricht konfrontiert. Im Anschluss an die Erhebung wurden die Fragebögen mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1996) ausgewertet. Da sich die Schüler/innen jedenfalls im geographischen Unterricht zu diesem Zeitpunkt noch nicht explizit mit Entwicklungsdefiziten auseinandergesetzt haben, spiegelt die Untersuchung maßgeblich die Vorstellungen auf Grundlage jener Konstrukte wieder, die sozial bzw. medial transportiert werden. Darüber hinaus wäre zu untersuchen, welche Auswirkungen auf die Vorstellungen die unterrichtliche Behandlung mit sich bringt. Dazu liegt derzeit aber noch keine Erhebung vor.

Insgesamt stellt sich bei der vorliegenden Untersuchung heraus, dass die meisten Schüler/innen bei den Merkmalen von Entwicklungsländern viele wissenschaftsnahe Vorstellungen aufwiesen. Die drei wichtigsten Entwicklungsindikatoren, welche auch zur Berechnung des *Human Development Index* verwendet werden – Armut der Bevölkerung, Ausbildungs- und Gesundheitsmängel – waren den meisten Lernenden bekannt. Mehr als die Hälfte der Schüler/innen konnten zudem die zunehmend an Bedeutung gewinnenden ökologischen Probleme nennen. Die von den meisten Lernenden beschriebenen Merkmale – wirtschaftliche Schwächen wurden von 78 %, Schwächen in der Regierungsführung von 75 % genannt – könnte man dadurch erklären, dass diese medial sehr stark kommuniziert werden und meist eine internationale Relevanz aufweisen.

Die Ursachen dieser Entwicklungsdisparitäten verorten fast alle Schüler/innen (ca. 89 %) in den Entwicklungsländern selbst. So geben ungefähr 40 % der Lernenden an, dass natürliche Gegebenheiten (z. B. „ungünstiges Klima“ oder „Rohstoffmangel“) eine Ursache dieser Defizite darstellen (siehe Abb. 2). Demographische Erklärungsmuster werden jedoch nur von jedem fünften Schüler skizziert. Stattdessen wird als offensichtlichste Ursache für Unterentwicklung der Kapitalmangel am häufigsten genannt (von ca. 83 % der Probanden). Nur etwa die Hälfte der Schüler/innen merkt an, dass Entwicklungsdefizite auch äußere Ursachen haben könnten – beispielsweise durch strukturelle Abhängigkeiten wie der außenwirtschaftlichen „Ausbeutung“ durch in Industrieländern ansässige Konzerne.

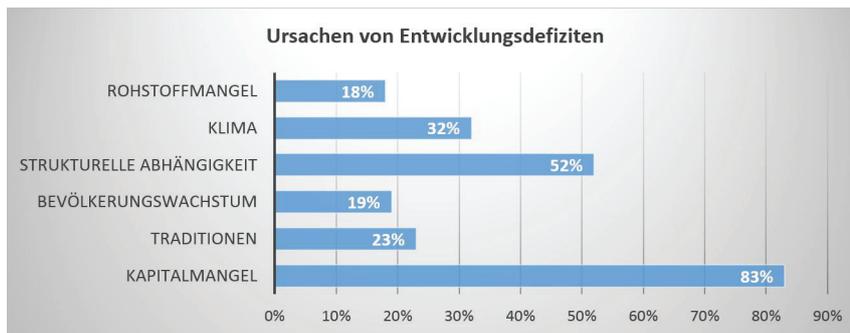


Abb. 2: Erhebung der Schüler/innenvorstellungen zu Ursachen von Entwicklungsdefiziten (NN = 120; Mehrfachnennung möglich) (Quelle: Gorges 2015, 94).

Bemerkenswert ist, dass diese „Ausbeutung“ zumeist nicht in den Kontext „regulärer“ globalökonomischer Zusammenhänge gestellt, sondern in Verbindung mit politischem Fehlverhalten in den jeweiligen Ländern gebracht wird. Maßgeblich werden für die Missstände korrupte bzw. autoritäre Regierungen verantwortlich gemacht, die ihrer Bevölkerung oktroyieren, in „*Sweat Shops*“ und anderen Ausbeutungsinstitutionen zu arbeiten. Ein Beispiel für die Kombination verschiedener Erklärungsansätze liefert Abbildung 3, bei der politische, naturräumliche und demographische Aspekte (Diktatur, Wassermangel, Kinderreichtum) von dem Probanden aufgegriffen werden.

Diese Schüler/innenvorstellungen werden häufig durch medial geprägte Alltagserfahrungen geschaffen oder beeinflusst. Viele Medien verbreiten insbesondere von Armut, Hunger und Not gezeichnete Eindrücke von Entwicklungsländern, um auf die Bedürftigkeit der dort lebenden Menschen aufmerksam zu machen. Die Zusammenhänge, welche zur jeweiligen Situation im Land führten, werden nicht näher beleuchtet, weshalb die Gefahr besteht, dass Armut als eine („natürliche“) Eigenschaft dieses Raums erscheint.

Um solchen Vorstellungen zu begegnen, erscheint es geboten, Entwicklungsländer in einem doppelten Plural zu denken. Zum einen im Plural der Wirklichkeiten *in* Entwicklungsländern: In diesen gibt es nicht nur Diktaturen, sondern auch Demokratien, nicht nur Krieg, sondern auch Frieden, nicht nur Armut, sondern auch Reichtum – und umgekehrt gilt dies natürlich auch für die Industrieländer. Zum anderen im Plural der Blicke *auf* Entwicklungsländer: Wie werden diese Länder von wem wahrgenommen? Wie werden sie von wem kommuniziert und dadurch als soziales Konstrukt *gemacht*? Insbesondere Schüler/innenvorstellungen werden – ganz im Sinne der qualitativen Sozialforschung – als „prozesshafte Ausschnitte der Reproduktion und Konstruktion sozialer Realität“ (Lamnek 2005, 23) betrachtet. Ohne einen reflektierenden unterrichtlichen Umgang mit Schüler/innenvorstellungen können so bedenkliche Raumkonstruktionen perpetuiert und fragliche Erklärungsmuster reproduziert werden.

Die Andersartigkeit des Anderen ist insofern ein Produkt des Eigenen. Dieses durch das Eigene konstruierte Bild des Fremden dient auch der Konstruktion eines bestimmten Selbstbildes, weshalb die hierzulange gängigen Vorstellungen über Entwicklungsländer z.T. mehr über den Vorstellungsträger aussagen als über das „Fremde“. Im scheinbar scharfen Kontrast zu „unserer Zivilisation“ werden unterentwickelte und defizitäre Länder skizziert – wodurch auch politische oder wirtschaftliche Interventionen in diesen Staaten legitimiert werden. Wie im historischen Rückblick am Anfang dieses Artikels aufgezeigt, werden diese Interventionen jedoch nicht als eigene Interessenvertretung, sondern in paternalistischer Weise als Dienst an den dort lebenden Menschen gekennzeichnet. Früher geschah dies vorrangig aus einer rassistischen Argumentation heraus, während heutzutage oft ökonomische „Hilfestellungen“ ins Feld geführt werden, deren Nutzen für die betroffenen Länder jedoch oft zu bezweifeln ist. Dieses „Führen von außen“ in der Entwicklungszusammenarbeit spiegeln auch die Schüler/innenvorstellungen über Lösungsansätze von Entwicklungsdisparitäten wider: 65 % der Lernenden betrachten einen *Lösungsansatz* „von außen“ als am effektivsten, während die Ursachen maßgeblich *in* den Entwicklungsländern verortet werden (von 89 % der Lernenden bejaht). Diese Konstatierung weist auf eben jenes eurozentristische Bild von Entwicklungsländern hin, welches in vielen Alltagsbereichen kommuniziert und in Schüler/innenvorstellungen verfestigt wird.

## 6 Fazit

Bewusst wurde in den vorangegangenen Ausführungen auf Implikationen bei der Behandlung von Entwicklungsdifferenzen eingegangen – illustriert anhand exemplarisch ausgewählter und hermeneutisch interpretierter Unterrichtsmaterialien – ohne auch auf positive Ansätze zu verweisen, die sich im Spektrum der schulgeographischen Auseinandersetzung durchaus finden lassen. Aufmerksam gemacht werden sollte damit auf Tendenzen zur Entpolitisierung, indem zu-

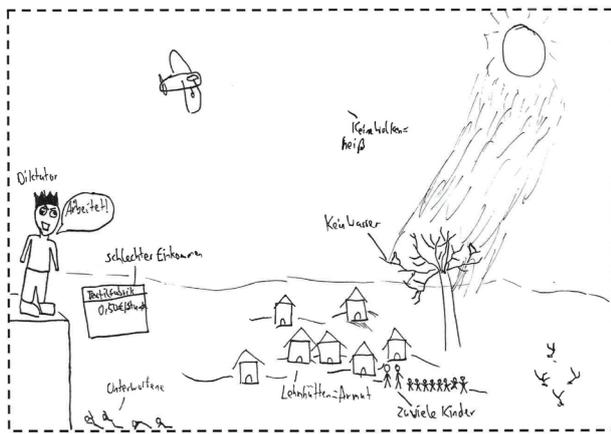


Abb. 3: Schülervorstellung über die Ursachen von Entwicklungsdefiziten. (Quelle: Gorges 2015, 112).

gunsten von naturorientierten oder subjektlosen bzw. schicksalhaften Darstellungen die politischen Akteure und Strukturen bei der Ursachensuche aus dem Blick geraten. Armut und Hunger sind kein Schicksal.

Auf der ganzen Welt sind Menschen von verfügbarem Wohlstand ausgeschlossen, auch in Industrieländern. Wenn nach den Ursachen von Armut gefragt wird, sind jedoch zumeist die Ursachen extremer Armut (in den Entwicklungsländern) gemeint. Hier erscheint nur das Übermaß an Armut als kritikwürdiger, seit Jahrzehnten bestehender „Skandal“ – als eine unterstellte Abweichung des „Normalen“. Allzu schnell gerät dabei die gegenwärtige Normalität in den anderen Teilen der Welt zum positiven Abziehbild. Mit zweierlei Maß werden dann aktuelle wirtschaftliche und politische Verhältnisse gemessen – und zwischen einem „funktionierenden“ Kapitalismus in Industrieländern und einem „defizitären“ in Entwicklungsländern unterschieden. Dass Armut und Reichtum zwischen Nord und Süd ebenso wie innerhalb der jeweiligen Gesellschaft durchaus in einem funktionellen Zusammenhang stehen, bleibt unberücksichtigt: *“The accumulation of capital and misery go hand in hand, concentrated in space”* (Harvey 1982, 418). Im Sinne einer kritisch-emanzipatorischen Bildung gilt es gerade deshalb, verstärkt die bestehenden Zusammenhänge und Konflikte aufzugreifen und Widersprüche und Irrationalitäten gängiger Ursachenzuschreibungen kritisch zu hinterfragen (vgl. Schmiederer 1977, 27 ff.). Es bedarf einer kritischen Analyse von herrschenden Strukturen, Interessen und Konflikten, um den Blick von den *Symptomen* auf die *Ursachen* von Disparitäten zu richten.

Das kritische Hinterfragen von Raumkonstruktionen ist gerade in der Auseinandersetzung mit Schüler/innenvorstellungen ein wichtiger Aspekt. Die vorgestellte Untersuchung zeigt, dass einige der zuvor erläuterten Erklärungsansätze auch in den Vorstellungen der Lernenden aufzufinden sind. Insbesondere

Proband 37. Bildtext von links nach rechts: „Diktator“, „Arbeitet!“, „Schlechtes Einkommen“, „Textilfabrik, 0,50€ pro Stunde“, „Untertanen“, „Keine Wolken – heiß“, „kein Wasser“, „Lehmhütten in Armut“, „zu viele Kinder“.

naturräumliche und demographische Ursachenzuschreibungen werden medial stark kommuniziert und durch alltägliche und schulische Erfahrungen fortlaufend produziert, reproduziert und perpetuiert. Eine Untersuchung der Vorstellungsveränderungen unter den dargelegten unterrichtlichen Prämissen, die in dieser Form bisher noch nicht erfolgt ist, dürfte weitere Implikationen offenlegen. In diesem Beitrag wurden diese Erklärungsmuster in der Perspektive ihrer sozialen und politischen Konstruiertheit aufgefasst, exemplarisch mit Schüler/innenvorstellungen verglichen und dargestellt, inwiefern Entwicklungsländer als Armutsräume *gemacht*, also durch Handeln konstruiert werden.

Bleibt die Frage nach diesem Handeln. Wenn – etwa nach den Bildungsstandards (vgl. DGfG 2012, 5) – das Handeln der Lernenden gefragt ist, müssen sie nicht nur globalpolitische Strukturen, sondern auch die eigenen Möglichkeiten und Grenzen des Handelns einschätzen können. Häufig zielt die Handlungsorientierung heute auf das Konsumentenhandeln. Entgegen der gängigen Schulpraxis lässt sich Armut nicht allein durch „ethischen Konsum“ andernorts bekämpfen. Neben dieser Rolle des Konsumenten als Anhängsel einer mehr oder minder fertigen Geschäftswelt, deren politische Regelung unangetastet bleiben, muss verstärkt die Option des politischen Handelns im Sinne einer Erziehung zur Mündigkeit treten, die nach Adorno (1970, 153) immer auch eine „Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand“ sein muss. Widerstand im Angesicht dieser weitreichenden Problematik und der als unveränderbar empfundenen Grenzen im eigenen Wirkungsraum ist jedoch nur schwer zu erreichen; viele Schüler/innen empfinden häufig Resignation und Ohnmacht in ihrem Handeln. Ein Bewusstmachen von Grenzen kann jedoch auch etwas anderes bewirken: Man kann sie „zur Diskussion stellen – und damit die Möglichkeit ihrer Überwindung ins Auge fassen“ (Schmiederer 1977, 50).

## 7 Literatur

- Adorno, T.W. (1970): *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2013): *Lebenslagen in Deutschland. Armuts- und Reichtumsberichterstattung der Bundesregierung. Der Vierte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. Bonn. <https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen-DinA4/a334-4-armuts-reichtumsbericht-2013.pdf> (27.12.2015).
- BMEL – Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (Hrsg.) (2015): *Welternährung verstehen. Fakten und Hintergründe*. Berlin. <http://www.bmel.de/SharedDocs/Downloads/Broschueren/Welternaehrung-verstehen.pdf> (27.12.2015).
- DGfG – Deutsche Gesellschaft für Geographie (2012): *Bildungsstandards im Fach Geographie für den mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen*. 7. Aufl., Berlin.
- DSW – Deutsche Stiftung Weltbevölkerung (2015): *Datenreport der Stiftung Weltbevölkerung 2015. Soziale und demographische Daten weltweit*. Hannover.
- Gorges, A. (2015): *Schülervorstellungen zu den Ursachen von Entwicklungsdefiziten in Entwicklungsländern. Erhebung, Analyse und unterrichtspraktische Berücksichtigung*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Trier.
- Hard, G. (1982): *Geodeterminismus/Umweltdeterminismus*. In: Jander, L., Schramke, W. & Wenzel, H.-J. (Hrsg.): *Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Stuttgart: Metzler, 104–110.
- Harvey, D. (1982): *The Limits to Capital*. Oxford: Basil Blackwell Publishers.
- Lamnek, S. (2005): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (1996): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Beltz: Weinheim.
- Memmi, A. (1992): *Rassismus*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Mönter, L. & M. Schlitt (2013): *Stichwort „Politische Bildung“*. In: Böhn, D. & G. Obermaier (Hrsg.): *Didaktik der Geographie. Begriffe*. Braunschweig: Westermann, 218–220.
- Mönter, L. (2013): *Geodeterminismus*. In: Rolfes, M.; Uhlenwinkel, A. (Hrsg.): *Metzler Handbuch 2.0. Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Braunschweig: Westermann, 276–283.
- Oxfam International (Hrsg.) (2016): *An economy for the 1%. How privilege and power in the economy drive extreme inequality and how this can be stopped*. <https://www.oxfam.de/system/files/bp210-economy-one-percent-tax-havens-180116-en.pdf> (20.01.2016).
- Richter, C. & S. Gebauer (2010): *Die China-Berichterstattung in den deutschen Medien. Eine Studie mit Beiträgen von Thomas Heberer*. Schriften zu Bildung und Kultur / Heinrich Böll Stiftung, Bd. 5. Berlin.
- Schmiederer, R. (1977): *Zur Kritik der Politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des Politischen Unterrichts*. 6. Aufl., Frankfurt am Main/Köln: Europäische Verlagsanstalt.
- Schultz, H.-D. (1999): *Geographieunterricht und Gesellschaft. Kontinuitäten und Variationen am Beispiel der klassischen Geographie*. In: Helmuth Köck (Hrsg.): *Geographieunterricht und Gesellschaft (= Geographiedidaktische Forschungen 32)* Nürnberg, 35–47.
- The World Bank (2013): *The World Bank Group Goals. End Extreme Poverty And Promote Shared Prosperity*. <http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/WB-goals2013.pdf> (21.01.2016).
- Werlen, B. (2008): *Sozialgeographie. Eine Einführung*. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Bern, Stuttgart, Wien: UTB.

### Zitierte Schulbücher

- Bauer, J. W., S. Englert, U. Hallermann, F. Meier, A. Morgeneyer, P. Schreiner & W. Waldeck (2012): *Materialien SII. Seydlitz Geographie. Entwicklungsländer*. Braunschweig: Schroedel.
- Braun, T. et al. (2010): *SEYDLITZ Erdkunde 3*. Braunschweig: Schroedel Verlag.
- Bünstorf, J. (2007): *TERRA. Erdkunde 7/8, Nordrhein-Westfalen*. Gotha: Klett-Verlag.
- Degn, C., E. Eggert, A. Kobl & G. Gross (1963): *Seydlitz Teil 3 - Ostfeste. Afrika, Asien, Australien*. 5. Aufl., Kiel.
- Degn, C., E. Eggert & A. Kobl (Hrsg.) (1964): *Seydlitz Teil 6 - Das Weltbild der Gegenwart*. Kiel.
- Degn, C., E. Eggert, A. Kobl & J. Petersen (1959): *Seydlitz Teil 3 - Ostfeste. Afrika, Asien, Australien*. Kiel.
- Geiger, M., R. Klein & H. Paul (Hrsg.) (2009a): *TERRA. Erdkunde 2. Schulen mit mehreren Bildungsgängen Rheinland-Pfalz und Saarland*. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Geiger, M. & H. Paul (Hrsg.) (2009b): *TERRA. Erdkunde 3. Schulen mit mehreren Bildungsgängen Rheinland-Pfalz und Saarland*. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Scholz, F. (2012): *Diercke Spezial. Entwicklungsländer. Entwicklung und Unterentwicklung im Prozess der Globalisierung*. Braunschweig: Westermann.
- Wilhelmi, V. (Hrsg.) (2010): *TERRA. Geographie 3. Gymnasium Rheinland-Pfalz und Saarland*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.