

Schüler:innenvorstellungen in der Humangeographie und Handlungsimplikationen für einen Conceptual Change

Franziska Früh

1. Einleitung

Im Bereich der Geographie entstanden im Laufe der vergangenen Jahrzehnte immer mehr aufschlussreiche Arbeiten zu Schüler:innenvorstellungen. Diese liegen thematisch jedoch vor allem im Bereich der physischen Geographie und nur vereinzelt in der Humangeographie (vgl. Reinfried 2010: 17). Die physische Geographie beschäftigt sich mit der Untersuchung der Wechselwirkungen zwischen Relief, Klima, Wasser, Boden und Gestein. Die »Humangeographie befasst sich mit der Struktur und Dynamik von Kulturen, Gesellschaften, Ökonomien und der Raumbezogenheit des menschlichen Handelns.« (DGfG 2017)

In der physischen Geographie sind Schüler:innenvorstellungen leichter ergründbar und lassen sich beispielsweise anhand von Zeichnungen erheben. So wurden in einer Studie von Reinfried (2006) beispielsweise 8. Klässler:innen nach ihren Vorstellungen über Grundwasser und dessen Vorkommen im Untergrund befragt. Häufig wurden große Hohlräume, wie Seen, Höhlen oder Wasseradern genannt. Anhand der verschiedenen Zeichnungen ließen sich sechs grundlegende Modellvorstellungen zum Thema Grundwasser manifestieren. Anhand dieser grundlegenden Modellvorstellungen kann dann durch den

Einsatz von physischen Modellen und Experimenten bei den Schüler:innen Unzufriedenheit über die vorhandenen Vorstellungen ausgelöst werden, sodass neue Versuchshypothesen aufgestellt und überprüft werden. Dieser Vorgang ist in der Humangeographie nicht möglich.

Im Bereich der Humangeographie existieren bisher nur drei Arbeiten, da im Gegensatz zu physisch-geographischen Themen die humangeographischen nicht klar definierbar oder experimentell nachvollziehbar sind. Deswegen ist eine Änderung der ursprünglichen Erhebungsmethode erforderlich. Die bestehenden Arbeiten sind von Hoogen (2016) zum Thema Illegale Migration, Belling (2017) zum Demographischen Wandel und Früh (2020) zu Schüler:innenvorstellungen zu Entwicklungsländern.

Auf Basis der vorliegenden Schüler:innenvorstellungen wäre eine Erforschung möglicher Conceptual-Change-Ansätze in Hinblick auf ihre Wirksamkeit wünschenswert. Auch an dieser Stelle liegt ein erhebliches Forschungsdesiderat vor.

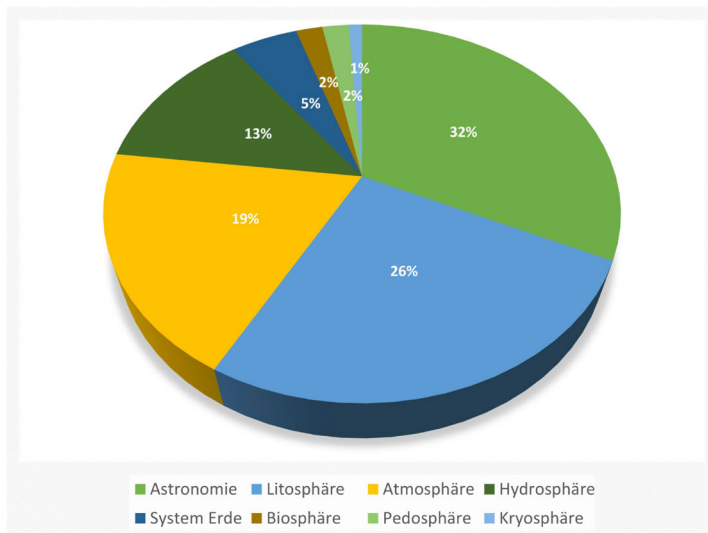
Anhand der Arbeit »Schülervorstellungen zu Entwicklungsländern« soll in diesem Artikel ein Einblick zu Schüler:innenvorstellungen in der Humangeographie gegeben werden. Auf die Tatsache, dass der Begriff »Entwicklungsländer« umstritten ist, wird im weiteren Verlauf eingegangen. Basierend auf den vorhandenen Beiträgen zu Schüler:innenvorstellungen in der Humangeographie werden erste Handlungsimplicationen für einen Conceptual Change abgeleitet (2.). Anschließend werden ausgewählte Befunde aus der Untersuchung von Schüler:innenvorstellungen zu Entwicklungsländern diskutiert (3.1-3.4). Daraus ergeben sich Schlussfolgerungen für eine didaktische Strukturierung und Unterrichtsbeispiele (Früh et al. 2021) (3.5).

2. Fachspezifischer Überblick: Schüler:innenvorstellungen und Conceptual Change in der Geographiedidaktik

In der Geographie bzw. den Geowissenschaften überwiegen zum Thema Schüler:innenvorstellungen, wie bereits beschrieben, vor allem physisch-geographische Themen (vgl. Reinfried/Schuler 2009: 127; siehe

Abb. 1). Es existieren mehr als 600 Arbeiten, wie z.B. zur Plattentektonik (vgl. Conrad 2014), über Vulkane (vgl. Otto et al. 2019) oder über den Klimawandel (vgl. Schuler 2009). Dies ist vor allem damit zu erklären, dass physisch-geographische im Gegensatz zu naturwissenschaftlichen Prozessen klarer greifbar, abgrenzbar und definierbar sind (vgl. Reinfried 2010: 16).

Abb. 1: Internationale Veröffentlichungen über Alltagsvorstellungen zu geowissenschaftlich-geographischen Themen



(Eigene Darstellung nach Reinfried/Schuler 2009: 127)

Im Bereich der Humangeographie liegt zu Schüler:innenvorstellungen immer noch ein Forschungsdesiderat vor. Auch das hier vorgestellte Thema Entwicklungsländer lässt sich nicht einfach definieren oder abgrenzen. Es gibt verschiedene wissenschaftliche Ansätze und Erklärungen und allein der Begriff selbst ist schon umstritten. Den generellen Forschungsrahmen bildet wie in anderen Fachwissenschaften in der

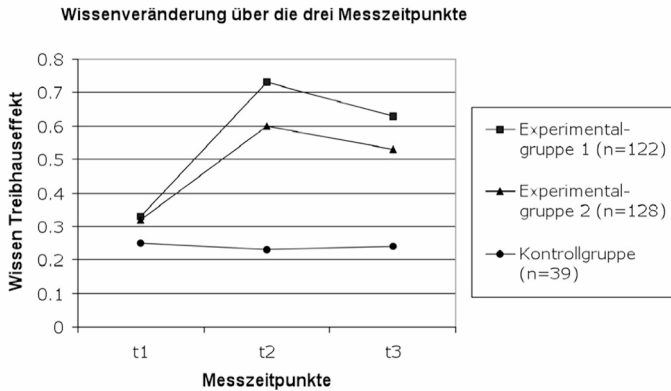
Geographiedidaktik das Modell der Didaktischen Rekonstruktion, welches aus Redundanzgründen an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt wird (siehe dazu die Beiträge von Mathis sowie Schröder/Faulstich in diesem Band).

Der Begriff Conceptual Change wird in der Geographiedidaktik so verwendet, dass davon ausgegangen wird, dass unser alltägliches Lernen immer auf bereits vorhandenen sogenannten Alltagsvorstellungen/-konzepten beruht. Diese bereits vertretenen Vorstellungen können durch eine Änderung der Vorstellung (Conceptual Change) zu fachwissenschaftlich korrekte(re)n Konzepten führen. Hierzu hat Reinfried (2007) gewisse Kriterien für einen Conceptual Change identifiziert: Lernende müssen mit ihren bereits bestehenden Vorstellungen unzufrieden sein (dies wäre beispielsweise durch einen kognitiven Konflikt möglich). Voraussetzung ist, dass Lernende die Möglichkeit haben, Alternativen zu der eigenen Vorstellung zu ergründen. Sie sollten sich mit widersprüchlichen Vorstellungen oder Analogien beschäftigen. Neue Vorstellungen müssen formuliert werden, die die neuen Eindrücke berücksichtigen und sich dann als plausibel erweisen. Dadurch, dass Vorstellungen miteinander abgeglichen werden und mit beispielsweise Experimenten oder Methoden sich als wahr erweisen können, können Konzeptwechsel stattfinden. Zudem verfestigen sich die neuen Vorstellungen, indem sie bei neuen und unterschiedlichen Situationen anwendbar sind und so ein Transfer gebildet werden kann.

Inwiefern Conceptual-Change-Ansätze wirksam sein können, wurde z. B. von Reinfried et al. (2010) zum Thema Treibhauseffekt erfolgreich überprüft. Hierzu arbeiteten 289 Schüler:innen der Klasse 8 in verschiedenen Gruppen zum Treibhauseffekt. Die Experimentalgruppe 1 (EG1) arbeitete in einer optimierten (durch Schüler:innenvorstellungen erhobenen und didaktisch abgeleiteten) Lernumgebung.

Es wurde ein größerer Wissenszuwachs sowie eine längere Behaltensleistung in der EG1 mit optimierter Lernumgebung erzielt. Dies gibt einen Ausblick auf einen positiv beeinflussenden Faktor von Conceptual-Change-Ansätzen. Weitere Untersuchungen zur Wirksamkeit von Conceptual-Change-Ansätzen (vor allem auch in der Humangeographie) sind erstrebenswert.

Abb. 2: Beispiel einer Untersuchung der Wirksamkeit eines Conceptual-Change-Ansatzes zum Treibhauseffekt



(Reinfried et al. 2010)

3. Beispielstudie: Schülervorstellungen zu Entwicklungsländern

Im Rahmen meiner Dissertation bin ich folgenden zentralen Forschungsfragen zu Schüler:innenvorstellungen zu Entwicklungsländern nachgegangen:

- Welche Vorstellungen haben Schüler:innen von Entwicklungsländern?
- Auf welche Ursprungsbereiche bzw. welches »Wissen« greifen Schüler:innen für ihre Vorstellungskonstruktionen zurück?
- Begreifen Schüler:innen den Themenkomplex Entwicklungsländer in Form von Zusammenhängen und Wechselwirkungen (vernetztes Denken) oder beschreiben sie diesen eher nur durch vereinzelte Merkmale?

Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion fungiert als Basis. Für die fachliche Klärung wurde zum einen Fachliteratur herangezogen und zum anderen fand ein Expert:innengespräch mit der Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) statt. Durch die Analyse der Fachliteratur und der bisherigen Forschung zu Entwicklungsländern, der Kernlehrpläne sowie durch das Expert:innengespräch ergaben sich folgende inhaltliche Schwerpunkte (Rubriken) für den Interviewleitfaden:

- a) Einstieg
- b) *Was ist ein Entwicklungsland?*
- c) Lebensbedingungen und -art in Entwicklungsländern
- d) Ursache(n), dass es Entwicklungsländer gibt
- e) (Wie) kann (sollte) Entwicklungsländern geholfen werden?
- f) Zukunftsprognosen

Je nach Aufgabenform und -typ erfolgte eine leichte Umstellung der Rubriken für den Interviewleitfaden, um die Schüler:innen nicht zu lenken. So wurde beispielsweise eine Bildauswahl erst am Ende des Interviews gegeben. Im weiteren Verlauf dieses Artikels wird der Schwerpunkt auf Rubrik 2: Was ist ein Entwicklungsland? gelegt, um einen tieferen Blick sowie im späteren Verlauf einige Umsetzungsbeispiele gewährleisten zu können. Im Rahmen der explorativen Untersuchung wurden in einem ersten Teil zwölf Schüler:innen der Jahrgangsstufe EF an Gymnasien in NRW im Jahr 2016 mithilfe eines halbstandardisierten Interviewleitfadens zu Schüler:innenvorstellungen zu Entwicklungsländern befragt.

Im zweiten Teil wurden zwecks kommunikativer Validierung von den befragten Schüler:innen *Concept Maps* erstellt und erklärt. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2016) und Gropengießer (2005) bildete den Rahmen der Auswertung. Des Weiteren wurde auch ein Fokus auf sprachliche Aspekte, Stereotype sowie vernetzendes Denken gelegt. Zehn Leitlinien für den Unterricht bezüglich des Themenkomplexes Entwicklungsländer wurden als Handlungsimplicationen und Resultate der Didaktischen Strukturierung abgeleitet.

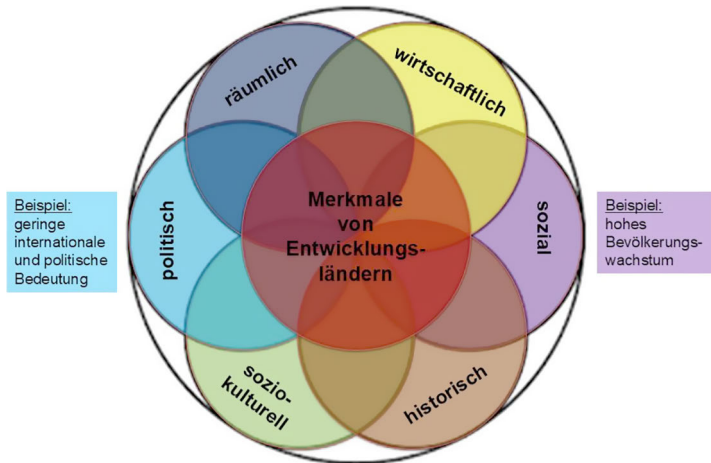
3.1 Fachliche Klärung

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, ist schon die Verwendung des Begriffes ›Entwicklungsland‹ problematisch. Es mangelt an einer Homogenität der Terminologie. Zudem ist die Perspektive der betrachtenden Person entscheidend. Auch soziale Unterschiede und historische Prägungen sowie unterschiedliche weltanschauliche, kulturelle oder religiöse Vorstellungen und Werthaltungen beeinflussen die Thematik. Folglich ist es nicht realisierbar von einer klaren Definition von Entwicklungsländern zu sprechen (vgl. Engelhard 2004: 13). »Das Verständnis von Entwicklung ist so verschieden wie die Zahl jener, die diesen Begriff anwenden.« (Scholz 2006: 47)

Der Begriff ›Entwicklungsländer‹ ist umstritten und sollte auch in der Öffentlichkeit längst überholt sein. Wohlwissend, dass der Begriff eine Defizitorientierung suggeriert (vgl. Mönter/Lippert/Gorges 2016) und obgleich der Begriff in der politischen Öffentlichkeit heftige Diskussionen auslöst, wird im schulischen Kontext (vgl. Boeti et al. 2011; Büttner/Müller/Raab 2012; Scholz 2012; DGFG 2017; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2019) und deswegen auch in dieser Arbeit dennoch von ›Entwicklungsländern‹ gesprochen. Ein kritischer Umgang mit dem Begriff ›Entwicklungsländer‹ ist unumgänglich. Ausführlichere Ausführungen zu der Begriffsproblematik finden sich unter Früh (2020).

Es kristallisieren sich dennoch verschiedene Merkmale differenter Dimensionen von Entwicklungsländern heraus, die beispielsweise in verschiedene Dimensionen gruppiert werden können. Diese können jedoch nie als einzelne Dimensionen für sich gesehen werden, sondern bedingen sich gegenseitig. Ein hohes Bevölkerungswachstum (aus einer sozialen Dimension) korreliert mit vielen weiteren Dimensionen wie mangelnder Bildung, die u.a. auch historisch bedingt sein kann (usw.) (siehe Abb. 3).

Abb. 3: Merkmale von Entwicklungsländern



(Eigene Darstellung nach Coy 2005; Scholz 2012)

Folgende Definition von Wolff (2003: 55–56) kann als rahmengebend für die vorliegende Arbeit angesehen werden:

»Der Begriff Entwicklungsländer suggeriert eine Gemeinsamkeit dieser Gruppe von Territorien, die keinesfalls überdehnt werden darf. Die Welt ist bunt, und auch Entwicklungsländer unterscheiden sich nahezu in allem, worin sich Länder unterscheiden können. Weder sind sie notwendige junge Länder [...] noch sind sie mit Begriffen wie Hochkultur versus Stammesgesellschaft zu fassen [...]; weder sind alle Entwicklungsländer ehemalige Kolonien [...] noch sind alle ehemaligen Kolonien Entwicklungsländer [...]; weder sind sie geografisch eindeutig zu erfassen [...] noch klimatisch [...] noch rassisch [...]. Auch bevölkerungsmäßig sind sie mehr als uneinheitlich; es sind einige von ihnen auch heute noch durch weite leere Räume gekennzeichnet, andere durch Ballungsregionen, während die Bevölkerungsdichte etwa Europas nur ausnahmsweise von einem Entwicklungsland erreicht wird.«

3.2 Verallgemeinerung der Schüler:innenvorstellungen: Was ist ein Entwicklungsland?

Die befragten Schüler:innen äußerten sich sehr vielfältig und ausgiebig zu ihren Vorstellungen von Entwicklungsländern. Die gesamten Vorstellungen resultieren aus der Lebenswelt der Befragten (wie beispielsweise Schule, Familie und Freunde), aus Stereotypen oder auch den Medien. Auffallend war, dass teilweise sprachliche Probleme mit der Konnotation »Entwicklung-s-land« auftraten, die die Befragten teilweise sogar bemerkten und äußerten sowie teilweise ihre Argumentation änderten. »Ein Entwicklungsland ist ein Land, welches sich schon entwickelt hat, wie der Name schon sagt.« (I9R) Fast alle Schüler:innen erklärten, dass Entwicklungsländer Probleme haben sowie einen Mangel an speziellen Faktoren aufweisen. In den einzelnen Ausführungen der Probleme/des Mangels gab es verschiedene Darstellungen (siehe Abb. 4). Oft wird als unhinterfragtes Ziel der Entwicklungsländer genannt, ein Wirtschaftsland wie Deutschland zu werden: »Entwicklungsländer sind noch nicht ausgebauten Länder, die noch nicht komplett wirtschaftsfähig sind. Sie haben meist ein niedriges BIP und werden von funktionstüchtigen Wirtschaftsländern wie z.B. Deutschland unterstützt. Ihr Ziel ist es, ein funktionstüchtiges Wirtschaftsland zu werden.« (B1) Die ausführliche Auswertung ist unter Früh (2020) zu finden.

Es lassen sich folgende zentrale Befunde zu Schüler:innenvorstellungen über Entwicklungsländer extrahieren:

Welche Vorstellungen haben Schüler:innen von Entwicklungsländern?

Schüler:innen sehen Entwicklung als einen Prozess des Fortschrittes. Einige Schüler:innen haben mit der Konnotation »Entwicklungsland« Probleme und benennen diese teilweise auch entsprechend. Sie nennen als Hauptmerkmale für Unterentwicklung Armut, hungernde Menschen und weitere Aspekte, die häufig in Kreisläufen dargestellt werden. Die Lebensbedingungen der Menschen in Entwicklungsländern werden stereotyp und stark pauschalisiert beschrieben. Disparitäten in Ent-

wicklungsländern selbst werden kaum beachtet. Schüler:innen suchen verstärkt nach *einer* (der) Erklärung für die Ursache. Die Individualität der Länder bleibt unberücksichtigt. Sie sehen Deutschland in der »Geberrolle« und deklarieren als allgemein anerkanntes Ziel, ein Industrieland wie Deutschland zu werden.

Auf welche Ursprungsbereiche bzw. welches »Wissen« greifen Schüler:innen für ihre Vorstellungskonstruktionen zurück?

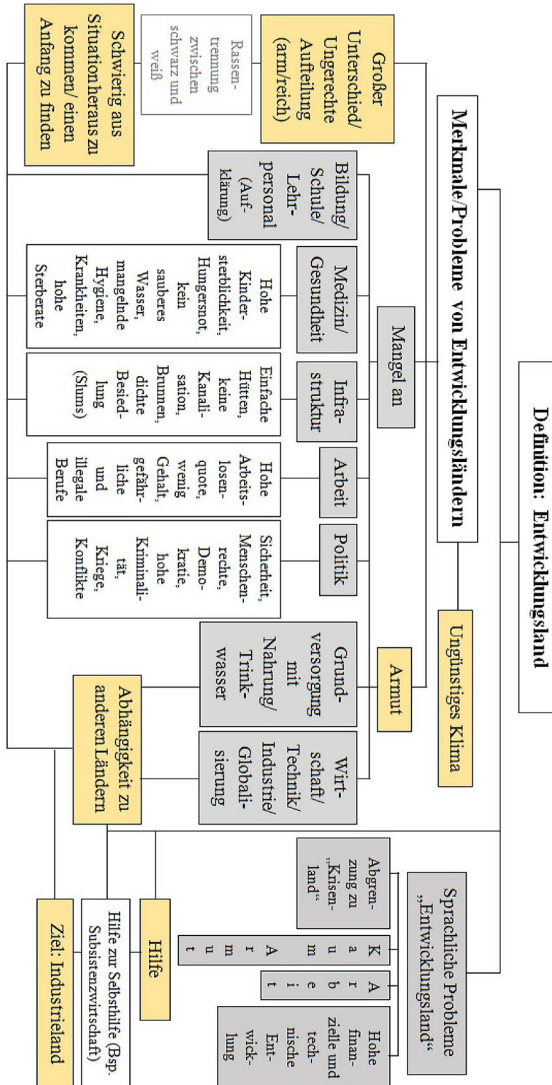
Schüler:innen beschreiben Merkmale von Entwicklungsländern und halten an diesen fest. Zudem antworten sie bei kausalen Fragen final. Die Erfahrung ihrer Lebenswelt wird miteinbezogen und sie bedienen sich Stereotypen sowie Vorurteilen (beispielsweise aus Werbekampagnen). Ihr Vorwissen stammt vor allem von medialen Bezügen, Schule, Eltern und Freunden. Auch sprachliche Konnotationen sowie Metaphern wie beispielsweise der Teufelskreislauf der Armut (welcher aus fachwissenschaftlicher Sicht als sehr kritisch zu sehen ist) sind für die Vorstellungsbildung nicht zu unterschätzen.

Begreifen Schüler:innen den Themenkomplex Entwicklungsländer in Form von Zusammenhängen und Wechselwirkungen (vernetzendes Denken) oder beschreiben sie diesen eher nur durch vereinzelte Merkmale?

Schüler:innen fallen komplexe Wechselwirkungen sowie Ursache-, Folge- und Wirkungsbeziehungen sehr schwer. Sie suchen nach einer klaren, unidirektionalen Erklärung und beschreiben einfache Folgeketten. Auch die Betrachtung unterschiedlicher Maßstabsebenen, der Wandel von Raum und Zeit, die Dynamik der Veränderung/des Wandels fällt ihnen schwer. So äußern sie viele singuläre Anhaltspunkte. Eine direkte Anknüpfung an diese ist möglich und nötig.

Resultierend aus diesen Ergebnissen wurden zehn Handlungsimplicationen abgeleitet (siehe 3.4).

Abb. 4: Schaubild Definition Entwicklungsland



(Früh 2020)

3.3 Ergebnisse des wechselseitigen Vergleiches zwischen fachlicher Klärung und Schüler:innenvorstellung: Was ist ein Entwicklungsland?

Die Ergebnisse des wechselseitigen Vergleiches wurden jeweils in Unterschiede, Einigkeit und besondere Schwierigkeit/Begrenztheit pro Rubrik zusammengefasst. Ein Auszug der Ergebnisse wird im Folgenden gegeben:

Unterschiede lassen sich bereits bei der bloßen Konnotation »Entwicklung-s-land« manifestieren. So fragen sich einige Schüler:innen: Wer oder was ist das entwickelte Land? Wird ein Ist- oder eher ein Soll-Zustand durch den Begriff beschrieben? Die Fachwissenschaft hingegen bezeichnet in der Begrifflichkeit einen klaren Soll-Zustand, suggeriert jedoch auch mögliche Probleme des Begriffes, der nicht nur deswegen umstritten ist. Auch die Begrifflichkeit Industrieland ist nach fachwissenschaftlicher Sicht nicht klar abzuleiten, da sich diese Länder eher in einer post-industriellen Phase befinden (vgl. Mönter/Lippert/Gorges 2016). Zudem besagt die Fachwissenschaft, dass der Begriff »Entwicklungsland« längst überholt sei und durch Bezeichnungen wie »wenig entwickelte Länder« ersetzt werden sollte. In vielen Lehrplänen und Schulbüchern sowie dem aktuellen Sprachgebrauch der Schüler:innen ist dies jedoch nicht verankert. Die Fachwissenschaft ist sich bewusst, dass es keine einheitliche Definition von Entwicklungsländern gibt. Schüler:innen versuchen stets eine zu finden (was ihnen oft schwerfällt) und werden unzufrieden, dass sie nicht »die eine Lösung« haben. Historische sowie zeitliche Komponenten werden von Schüler:innen kaum berücksichtigt. Teilweise gleichen ihre Vorstellungen einem naiven Realismus (»Die Welt ist so, wie wir sie gerade wahrnehmen.«). Die Fachwissenschaft berücksichtigt hauptsächlich die Einteilungen und Klassifizierungsmöglichkeiten, die beispielsweise durch den Human Development Index (HDI) gegeben sind. Schüler:innen argumentieren teilweise mit dem Bruttonationaleinkommen (BNE) und sprechen von einer Liste der reichsten Länder der Welt.

Einigkeit zwischen Fachwissenschafts- und Schüler:innenperspektive besteht darin, dass Entwicklung an sich als Prozess wahrgenommen

wird und in Entwicklungsländern Armut vorherrscht. Zudem werden Disparitäten zwischen arm und reich vor allem in Entwicklungsländern aber auch zwischen Entwicklungs-, Schwellen-, und Industrieländern gesehen. Entwicklungsländer werden im Vergleich zu Industrieländern als unterentwickelt und rückständig beschrieben. Eine aufsteigende Gliederung in Entwicklungs-, Schwellen- und Industrieland wird teilweise vorgenommen. Die enorme Bedeutung der Perspektive der Betrachtung wird auch vereinzelt von Schüler:innen genannt. Die Fachwissenschaft (vgl. Mönter/Lippert/Gorges 2016) besagt, dass man sich seiner (eurozentrischen) Perspektive bewusst sein solle und die Entwicklungsstrategien entsprechend anpassen müsse. Einigkeit zwischen Fachwissenschaft und Schüler:innenvorstellung besteht ferner darin, dass viele Merkmale von Entwicklungsländern, die in der Fachwissenschaft beispielsweise als soziale oder räumliche Merkmale gegliedert werden, beschrieben werden: mangelnde Lebensbedingungen, schlechte Infrastruktur, schlechte medizinische Versorgung. Auch Stereotype, die in der Fachwissenschaft thematisiert werden, wie »dort gibt es nur einfache Hütten und abgemagerte Menschen« sowie »die haben kein Wasser«, lassen sich bei den Schüler:innenvorstellungen wiederfinden (vgl. Früh 2020).

Die *besondere Schwierigkeit/Begrenztheit* liegt, wie bereits erwähnt, darin, dass es keine einheitliche Terminologie zu Entwicklungsländern gibt und diese zudem geographisch auch nicht einheitlich zu fassen sind. Dadurch, dass Entwicklungsländer auch stets Thema im politischen Diskurs sind und neuen möglichen Kooperationen oder Zusammenarbeiten zwischen Staaten unterliegen, wird eine Definition weiterhin erschwert.

3.4 Didaktische Strukturierung und Umsetzungsbeispiele

Mögliche Handlungsimplikationen bezogen auf Schüler:innenvorstellungen zu Entwicklungsländern

- I. Lebensweltbezüge: Warum (sollten) wir uns mit Entwicklungsländern beschäftigen (?)
- II. Entwicklungsländer als ein ›Pars pro Toto‹ der politischen Geographie
- III. Die Perspektive der Betrachtung (Eurozentrismus)
- IV. *Wer oder was ist ein entwickeltes Land?*
- V. Rahmentheorien (Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens) sollten aufgebrochen werden
- VI. Der Umgang mit Stereotypen, Vorurteilen und ›das Fremde‹ bzw. ›die Andersartigkeit‹
- VII. Die Berücksichtigung unterschiedlicher Maßstabebenen von Raum, Wandel und Zeit sowie die Dynamik der Veränderung/des Wandels
- VIII. Vernetzendes Denken
- IX. Das Scheitern der Suche nach der Lösung und der Umgang mit mehreren Lösungsansätzen
- X. Fächerverbindender und fachübergreifender Geographieunterricht

Die zehn Handlungsimplikationen werden unter Fröh (2020) genauer thematisiert. An dieser Stelle soll nur auf Handlungsimplikation IV *Wer oder was ist ein entwickeltes Land?* weiter eingegangen werden.

Ziel der Leitlinie ist ein bewusster Umgang mit der direkten Wirkung von Sprache und ihren stillen Implikationen. Allein dem Wortsinn nach müssten mit der Konnotation ›Entwicklungsländer‹ alle Länder bezeichnet werden, die sich in Entwicklung befinden. Darunter fielen auch Industrieländer. Der Begriff ›Entwicklungsländer‹ beschreibt folglich einen Soll- und keinen Ist-Zustand. Wie durch die fachliche Klärung ersichtlich, greifen erste Schulbücher die Problematik auf. Es ist unabdingbar, im Unterricht auf die verschiedenen Auslegungsrichtungen des

Wortes einzugehen und dies mit den Schüler:innen zu thematisieren, um folglich an bestehenden Brüchen/Problemen der Schüler:innenvorstellungen anzuknüpfen und mit ihnen arbeiten zu können.

Über den Wortsinn von »Entwicklungsländern« hinaus ergaben sich durch die Verallgemeinerung der Schülervorstellungen weitere sprachliche Aspekte, die im Unterricht aufgegriffen werden sollten, wie unter anderem

Teleologismen: Schüler:innen weichen z.B. der kausalen Frage nach Hintergründen der Unterentwicklung aus und antworten final mit Auswirkungen der Unterentwicklung.

Anthropomorphismen: Unter Anthropomorphismus versteht man die Vermenschlichung oder auch Personifikation von Gegenständen oder Sachverhalten. Dabei werden menschliche Eigenschaften sowie Denkweisen auf die Natur übertragen. Schwierig ist es jedoch, solche Anthropomorphismen komplett zu umgehen. Selbst in der Fachliteratur werden sie häufig verwandt, um vor allem komplexe Sachverhalte besser transparent machen zu können.

Naiver Realismus: Zwischen phänomenalen und physischen Gegebenheiten wird nicht unterschieden. (»Die Welt ist so, wie wir sie gerade wahrnehmen.«)

Euphemismen: Allein der Begriff »Entwicklungsländer« bringt euphemistische Grundzüge mit sich und stellt eine natürlich gegebene Konkurrenz (zwischen Gewinnern und Verlierern) in Frage. Industrieländer stellen den eventuell unreflektierten »Soll-Zustand« dar.

Stereotype Geber-Nehmer-Verhältnisse: Ziel ist es, dass den Schüler:innen ihre Stereotype, Vorurteile und ihre Sicht auf »das Fremde« beziehungsweise »die Andersartigkeit« bewusst werden und sie dazu in der Lage sind, diese kritisch zu reflektieren.

Umgang mit Mitleid/Empathie/Schicksal: Schüler:innen haben oft Mitleid mit Menschen aus Entwicklungsländern und sehen Deutschland als »Geberland«. Hintergrund könnten auch Kampagnen von Hilfsorganisationen sein, die primär auf Missstände in diesen Ländern aufmerk-

sam machen, um Interesse und Mithilfe für bestimmte Projekte zu erlangen.¹

Umsetzungsbeispiel 1: Länder des Globalen Südens?

Auf dieser einführenden Doppelseite zu »Länder des globalen Südens« (Früh et al. 2021: 38–39) wird der Frage nachgegangen, was für die Schüler:innen der Begriff »Entwicklungsland« bedeutet. So wird beispielsweise ein Zitat aus der Arbeit von Früh (2020: 115) aufgegriffen, in dem ein Schüler folgende Äußerung tätigt: »Entwicklungsländer sind Länder, die sich schon entwickelt haben und Industrieländer sind Länder mit viel Industrie.« Eine der Aufgaben der Schulbuchseiten ist es, zu diesem Zitat einen Dialog zu verfassen, in dem dem Schüler verdeutlicht wird, warum seine Definition problematisch ist und welchen Begriff er besser nutzen sollte (Handlungsimplication IV, II, VII, IX, I). Auf der Basis von Bildern, einer Karikatur mit einer weit verbreiteten Einteilung in »Nord-Süd« und einer aktuellen Karte der Länder des Globalen Südens sowie einigen Textkästen, sollen die Schüler:innen sich auf dieser Doppelseite weiter mit dem »Begriffsschaos« beschäftigen und dazu die Verteilung der Länder des Globalen Südens beschreiben sowie die Vor- und Nachteile dieser Einteilung in Globaler Norden und Süden gegenüberstellen (Handlungsimplication IV, VII, VIII). Darüber hinaus sollen sie einen Perspektivwechsel vollziehen, indem sie Vermutungen darüber anstellen, ob Menschen in Australien, Chile oder Südafrika unsere eurozentrische Weltsicht teilen würden (Handlungsimplication III). Auch Unterschiede zwischen globalen und regionalen Disparitäten werden durch eine Auswertung der Karikatur berücksichtigt (Handlungsimplication VI).

1 Daraus abgeleitet ergeben sich Umsetzungsbeispiele für den Geographieunterricht zum Thema Entwicklungsländer, die im Schulbuch Seydlitz Geographie 3. Gymnasium Nordrhein-Westfalen (Früh et al. 2021: 38–43) oder auch online unter »Blick ins Buch« eingesehen werden können.

Umsetzungsbeispiel 2: São Paulo – Leben in zwei Welten

Anhand dieser Doppelseite (ebd.: 40–41) lernen die Schüler:innen, dass es auch innerhalb von Ländern und Städten große Disparitäten gibt. Dies wird am Beispiel São Paulo in Brasilien deutlich, da sich dort unter anderem Favelas direkt neben Gated Communities befinden.

Durch ein Bild der Stadtviertel Paraisópolis und Morumbi (die direkt nebeneinander liegen) (M1) kann zudem ein kognitiver Konflikt durch die Lehrkraft initiiert werden, indem das Bild in der Mitte durchgetrennt wird und dann die beiden Bilder an die Wand projiziert werden. Zunächst erkennt man zwei unterschiedliche Stadtviertel (welche eher durch Armut bzw. Reichtum geprägt sind), die man nicht direkt miteinander in Verbindung bringen würde. Anschließend kann das komplette Bild aufgedeckt werden. Die Aufgabe der Schüler:innen ist es, anschließend Gründe zu erarbeiten, warum es zu solchen Wohnsiedlungen direkt nebeneinander kommt (Handlungsimplication VI, III, VII, VIII).

Über eine Karte (M2), die die Entwicklung São Paulos zur größten Stadt Brasiliens mit mehr als zehn Millionen Einwohner:innen zeigt, und eine Aufgabe zur Beschreibung der dortigen Lebensbedingungen können die Schüler:innen schlussfolgern, dass das rasante Städtewachstum nicht ohne politische und soziale Folgen blieb (Handlungsimplication VII, II). Bei einem abschließenden Rollenspiel zur Entscheidung der Stadtregierung, ob die Favelas abgerissen werden sollen (oder ob sie in die Stadt durch beispielsweise bessere Strom- und Wasseranschlüsse eingegliedert werden sollen), wird diese Thematik noch einmal vertieft und ein Perspektivwechsel vollzogen. Als Hilfe stehen der Dreischritt der Argumentation sowie ein Beispiel einer Rollenkarte zur Verfügung (Handlungsimplication VIII, V, IX, X).

Umsetzungsbeispiel 3: Stereotype und Vorurteile

Durch diese Doppelseite (ebd.: 42–43) wird das Bewusstsein dafür sensibilisiert, dass in unseren Vorstellungen von bestimmten Ländern oder Begriffen Stereotype und Vorurteile existieren, die (meist) nicht mit der fachwissenschaftlichen Sicht übereinstimmen.

300 Schüler:innen in NRW haben in der Arbeit von Früh (2020) gezeichnet, wie sie sich ein Entwicklungsland vorstellen. Es ließen sich

vier Bildtypen gruppieren, die als Beispiele auf der Schulbuchseite abgedruckt sind. Mithilfe eines einführenden Textes, der zwischen Stereotyp und Vorurteil differenziert, haben die Schüler:innen folgend die Aufgabe, zu erklären, ob es sich bei den unterschiedlichen Vorstellungen zu Entwicklungsländern um Vorurteile oder Stereotype handelt. Alternativ könnten die Schüler:innen auch selbst dazu aufgefordert werden, (ohne die Doppelseite gesehen zu haben) ihre eigene Zeichnung von einem Entwicklungsland zu erstellen und zu beschriften (Handlungsimplication VI, III, IV).

In einer weiteren Aufgabe wird zudem der Frage des Ursprungs der Vorstellungen nachgegangen, indem die Schüler:innen in einer Suchmaschine »Entwicklungsländer« eingeben und die Ergebnisse kritisch reflektieren. Sie erstellen abschließend in Gruppen jeweils zwei verschiedene Collagen aus Bildern und Zeitungsschlagzeilen zu Deutschland und Afrika: je eine Collage mit negativ-pessimistischer Tendenz und eine mit positiv-optimistischer Stoßrichtung (Handlungsimplication VI, III, IV).

Weitere Umsetzungsbeispiele

Ein weiterer Ansatz wäre beispielsweise der Einsatz eines Weltverteilungsspieles im Unterricht, um einen Perspektivwechsel zu initiieren (vgl. ebd.: 31). Bei diesem Spiel wird unter anderem die Verteilung der Bevölkerung und des Einkommens pro Kontinent sichtbar. Es ist zu berücksichtigen, dass die Darstellung stark vereinfacht ist, da es innerhalb eines Kontinentes/eines Landes auch starke Unterschiede gibt. Dies gilt als Diskussionsgrundlage.

Auch der Einsatz eines Vorher-Nachher-Fragebogens im Unterricht, um sich des Lernzuwachses nach der Unterrichtseinheit bewusst zu werden, ist denkbar (vgl. Jebbink/Früh 2016). Hierzu beantworten die Schüler:innen vor der Unterrichtseinheit nach ihren Vorstellungen einen Fragebogen zum jeweiligen Thema und können fachwissenschaftliche Fehler am Ende der Unterrichtsreihe aufdecken. Durch den Vergleich ihrer vorherigen Vorstellungen werden sie sich des eigenen Lernprozesses bewusst.

Es wäre interessant und nützlich, diese und weitere Unterrichtsbeispiele in Form eines wissenschaftlichen Design-Based-Research-Ansatzes (vgl. Reinfried et al. 2010) auf ihre Wirksamkeit zu überprüfen.

4. Ausblick

Die bestehenden Arbeiten zu Schüler:innenvorstellungen in der Humangeographie wurden von Belling und Früh (2018: 208–221) miteinander verglichen. Folgende Gemeinsamkeiten sind festzuhalten:

Zur Erhebung von Schüler:innenvorstellungen in der Humangeographie eignen sich halbstandardisierte Interviewleitfäden. Die fachliche Klärung muss in der Humangeographie aufgrund der Vielschichtigkeit angepasst werden. Schüler:innenzeichnungen sind nur bedingt aufschlussreich, da ein hoher Grad der Abstraktion gefordert ist. Die Lebenswelt der Schüler:innen hat eine gewisse Filterfunktion, durch die sie die Welt betrachten. Verknüpfungen sowie Wechselwirkungen fallen den Schüler:innen schwer. Sie bilden auf der Suche nach der Lösung einfache Kausalketten und eindimensionale Schlussfolgerungen. Auch die Bedeutung von Metaphern ist für ihre Vorstellungskonstruktion unabdingbar. Es bietet sich folglich ein konstruktiver Geographieunterricht an, der interkulturelles Lernen (Stereotype, Kultur, Identität) mit aufgreift.

Für die zukünftige Forschung wäre es nötig, dass noch weitere humangeographische Themen erforscht werden und auch die bestehenden Lehrwerke kritisch analysiert und überarbeitet werden. Unterrichtsmaterial sollte im Dialog zwischen Forscher:innen und Praktiker:innen entworfen (vgl. Früh/Hanke/Berger 2019) sowie evaluiert werden. Eine quantitative Erhebung der Verteilung der Vorstellungen wäre bei den bereits bestehenden Arbeiten auch von großem Interesse. So könnten durch die weitere Erforschung von Schüler:innenvorstellungen diese nicht mehr als Lernbarriere, sondern als Sprungbrett für den Lernerfolg gesehen werden.

Literatur

- Belling, Dorothee (2017): Demographischer Wandel und Schülervorstellungen: Ein Beispiel zur geographiedidaktischen Rekonstruktion (= Geographiedidaktische Forschungen, Band 66), Münster: Münsterischer Verlag für Wissenschaft.
- Belling, Dorothee/Früh, Franziska (2018): »SchülerInnenvorstellungen zu Themen der Humangeographie«, in: Mirka Dickel/Fabian Pettig/Felix Reinhardt (Hg.), Grenzen markieren und überschreiten – Positionsbestimmungen im weiten Feld der Geographiedidaktik (= Geographiedidaktische Forschungen, Band 69), Münster: Münsterscher Verlag für Wissenschaft, S. 208–220.
- Boeti, Pasquale/Brodengeier, Egbert/Jackowski, Corinna/Korby, Wilfried/Kreus, Arno/von der Ruhren, Norbert (2011): TERRA. Geographie, Oberstufe Nordrhein-Westfalen, Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- Büttner, Winfried/Müller, Hans-Georg/Raab, Hans-Dieter (2012): Abitur-Wissen Erdkunde: Entwicklungsländer, Freising: Stark Verlag.
- Conrad, Dominik (2014): Erfahrungsbasiertes Verstehen geowissenschaftlicher Phänomene. Eine didaktische Rekonstruktion des Systems Plattentektonik. Dissertation, Bayreuth: Universität Bayreuth. <https://epub.uni-bayreuth.de/1716/>
- Coy, Martin (2005): »Geographische Entwicklungsländerforschung«, in: Winfried Schenk/Konrad Schliephake (Hg.), Allgemeine Anthropogeographie, Gotha: Klett-Perthes, S. 727–766.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) (Hg.) (2017): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. 8., aktualisierte Auflage, Bonn: Selbstverlag Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG).
- Engelhard, Karl (2004): Welt im Wandel. Ein Informations- und Arbeitsheft für die Sekundarstufe II, Stuttgart: Omnia.
- Früh, Franziska/Hanke, Anna/Berger, Sören-Christian (2019): »Schülervorstellungen zu Entwicklungsländern: zwischen Theorie und Praxis«, in: Claudia Priebe/Christiane Mattiesson/Katrin Sommer (Hg.), Dialogische Verbindungslinien zwischen Wissenschaft und

- Schule. Theoretische Grundlagen, praxisbezogene Anwendungsaspekte und zielgruppenorientiertes Publizieren, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 112–128.
- Früh, Franziska (2020): Schülervorstellungen zu Entwicklungsländern – Ein Fenster zur Kognition in der Humangeographie. Dissertation, Universitätsbibliothek Bochum, Geographiedidaktik.
- Früh, Franziska/Jägersküpper, Klaus/Kempf, Dennis/Morgeneyer, Frank/Otto, Karl-Heinz/Schmalor, Hannes/Strebe Sandro (2021): Seydlitz Geographie 3. Gymnasium Nordrhein-Westfalen, Braunschweig: Westermann. <https://www.westermann.de/artikel/978-3-14-113202-1/Seydlitz-Geographie-Aktuelle-Ausgabe-fuer-Gymnasien-in-Nordrhein-Westfalen-Schulbuch-3/>
- Gropengießer, Harald (2005): »Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen LehrLernforschung«, in: Philipp Mayring/Michaela Gläser-Zirkuda (Hg.), Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse, Weinheim: Beltz Juventa, S. 172–189.
- Hoogen, Andreas (2016): Didaktische Rekonstruktion des Themas Illegale Migration. Argumentationsanalytische Untersuchung von Schüler*innenvorstellungen im Fach Geographie (= Geographiedidaktische Forschungen, Band 59), Münster: Münsterscher Verlag für Wissenschaft.
- Jebbink, Klaus/Früh, Franziska (2016): (Un-)Bekanntes Brasilien. Mit Schülervorstellungen zum Austragungsort der Olympischen Spiele 2016 arbeiten, Online veröffentlicht als Arbeitsblatt der Reihe: Praxis Geographie aktuell. <https://www.westermann.de/anlage/4583810/Un-bekanntes-Brasilien-Mit-Schuelervorstellungen-arbeiten/>
- Mayring, Philipp (2016): Qualitative Inhaltsanalyse, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2019): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Erdkunde, Frechen. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/200/g9_ek_klp_%203408_2019_06_23.pdf
- Mönter, Leif/Lippert, Sabine/Gorges, Anna (2016): »Gemachte Armutsräume? Implikationen bei der Behandlung von Entwicklungsdispa-

- ritäten im geographischen Unterricht, vom Schulbuch zur Schüler-
vorstellung«, in: *GW-Unterricht* 142/143 (2–3), S. 71–79. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht142/143>
- Otto, Karl-Heinz/Toulkeridis, Theofilos/Zach, Imme/Edler, Dennis
(2019): »Eine empirische Studie zum Wissen von Schülerinnen und
Schülern über aktive Vulkane und Schutzmaßnahmen in Ecuador«,
in: *Zeitschrift für Geographiedidaktik* 47 (1), S. 1–23. <https://doi.org/10.18452/19953>
- Reinfried, Sibylle (2006): »Interessen, Vorwissen, Fähigkeiten und Ein-
stellungen von Schülerinnen und Schülern berücksichtigen«, in:
Hartwig Haubrich (Hg.), *Geographie unterrichten lernen. Die neue
Didaktik der Geographie konkret*, München: Oldenbourg, S. 49–79.
- Reinfried, Sibylle (2007): »Welche Unterrichtsstrategien verändern geo-
graphische Alltagsvorstellungen nachweislich? Eine empirische Stu-
die zum Conceptual-Change am Beispiel subjektiver Theorien über
Grundwasser«, in: *Zeitschrift für Geographiedidaktik* 35 (1), S.
20–40. <https://doi.org/10.6051/zgd.v35i1.232>
- Reinfried, Sibylle (2010): »Lernen als Vorstellungsänderung: Aspekte
der Vorstellungsforschung mit Bezügen zur Geographiedidaktik«,
in: Sibylle Reinfried (Hg.), *Schülervorstellungen und geographi-
sches Lernen. Aktuelle Conceptual-Change-Forschung und Stand
der theoretischen Diskussion*, Berlin: Logos-Verlag, S. 1–31.
- Reinfried, Sibylle/Schuler, Stephan (2009): »Die Ludwigsburger-Luzer-
ner Bibliographie zur Alltagsvorstellungsforschung in den Geowis-
sensschaften – ein Projekt zur Erfassung der internationalen For-
schungsliteratur«, in: *Zeitschrift für Geographiedidaktik* 37 (3), S.
120–135. <https://doi.org/10.6051/zgd.v37i3.203>
- Reinfried, Sibylle/Aschenbacher, Urs/Huber, Erich/Rottermann, Ben-
no (2010): »Den Treibhauseffekt zeigen und erklären«, in: Sibyl-
le Reinfried (Hg.), *Lernen. Aktuelle Conceptual-Change-Forschung
und Stand der theoretischen Diskussion*, Berlin: Logos-Verlag, S.
123–156.
- Scholz, Fred (2006): *Entwicklungsländer*, Braunschweig: Westermann
Schulbuch.

- Scholz, Fred (2012): Entwicklungsländer. Entwicklung und Unterentwicklung im Prozess der Globalisierung (= Diercke Spezial, 2. aktualisierte Auflage), Braunschweig: Westermann Schulbuch.
- Schuler, Stephan (Hg.) (2009): Alltagstheorien zu den Ursachen und Folgen des globalen Klimawandels. (= Bochumer Geographische Arbeiten, Band 78), Bochum: Europäischer Universitätsverlag (PDF-Auszug: http://universitaetsverlag.com/9783899663679_textauszug.pdf/)
- Wolff, Jürgen H. (2003): Entwicklungsländer und Entwicklungspolitik im Rahmen globaler politischer Strukturen und Prozesse, Paderborn: Schöningh.

