

HEMMER, M. & G. SCHRÜFER (Hg.)

Münstersche Arbeiten zur Geographiedidaktik

Band 14

› ZIMMERMANN, LUKAS (2017)

Räumliche Repräsentationen Subsahara-Afrikas in Geographie- Schulbüchern – Eine Diskursanalyse aktueller Lehrwerke

Hemmer, M. & Schrüfer, G.(Hg.)

Münstersche Arbeiten zur Geographiedidaktik

Band 14

Zimmermann, Lukas (2017)

Räumliche Repräsentationen Subsahara-Afrikas in Geographie-
Schulbüchern – Eine Diskursanalyse aktueller Lehrwerke

Impressum

Herausgeber Prof. Dr. Michael Hemmer
Prof. Dr. Gabriele Schrüfer

Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Institut für Didaktik der Geographie
Heisenbergstraße 2
48149 Münster

<http://www.uni-muenster.de/geographiedidaktik>
E-Mail: ifdg@uni-muenster.de

Koordination der Reihe Daniel Kuhmann

Autor Lukas Zimmermann

Zitierhinweis Zimmermann, L. (2017): Räumliche Repräsentationen Subsahara-Afrikas in Geographie-Schulbüchern – Eine Diskursanalyse aktueller Lehrwerke (= Münstersche Arbeiten zur Geographiedidaktik, Band 14)
urn:nbn:de:hbz:6-80239520960
[<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6-80239520960>]

Vorwort

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, welche geographischen und geopolitischen Leitbilder, Narrationen und Imaginationen durch Schulbücher im Kontext Subsahara-Afrikas vermittelt werden.

Herr Zimmermann siedelt die Arbeit zwischen der Geographiedidaktik, der Schulbuchforschung und der Neuen Kulturgeographie an und untersucht die räumliche Repräsentation Subsahara-Afrikas entsprechend mit einem diskursanalytisch hinterlegten Konzept.

Insgesamt identifiziert Herr Zimmermann in den untersuchten Schulbüchern vier Teildiskurse. Während zwei davon die alt bekannten hegemonialen Afrika-Diskurse sowie die Ruralität und Naturnähe der Bevölkerung aufgreifen, erkennt Herr Zimmermann auch neue Diskurse: die Anbahnung eines kritischen Hinterfragens der individuellen Raumwahrnehmung mit Betonung einer afrikanischen Perspektive, sowie den Raum im Aufschwung, verbunden mit der demographischen Bedeutung der Jugend. Dennoch ist auch in letzteren beiden Diskursen ein hierarchisches Verhältnis zwischen Deutschland/Europa und dem afrikanischen Kontinent festzustellen. Dies begründet Herr Zimmermann mit Hilfe von „wahrheits-Beziehungen“, „Kollektividentitäten“ und „eurozentrischen Perspektiven“.

Münster, 14.12.2017

Prof. Dr. Gabriele Schröder

Abstract

The topic of social developments on the African continent is likely to gain in importance for students in Germany in the process of globalization. At the same time, as international studies show, there is still a great significance of the textbook as a medium for learning in schools. This study examines the discourse on the spatial representation of sub-Saharan Africa in recent geography textbooks. The study is placed in the field of interdisciplinary discourse analysis and is connected to didactics of geography. Here, the need for new research was widely articulated in recent times. The design of the study combines different micro-approaches of text- and picture analysis. These are interconnected with the state-of-the-art competences of geographical didactics that are aligned to discourse theory. With regards to content, the findings of this study reflect, on the one hand, historically developed narratives of Africa that degrade the continent and reproduce predominant power relations. On the other hand, the author's attempts for differentiation, a change of perspectives and spatial sensibility can be found.

Keywords

Geographiedidaktik, Diskursanalyse, Schulbuchanalyse, Afrika, Raumkonzepte

I. Inhaltsverzeichnis

II. Abbildungsverzeichnis.....	XI
III. Tabellenverzeichnis.....	XII
IV. Abkürzungsverzeichnis.....	XIII
1 Einleitung.....	1
2 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand	2
2.1 Einordnung in die Fachdisziplin.....	2
2.2 Subsahara-Afrika: Fachwissenschaftlicher und didaktischer Überblick.....	3
2.2.1 Begriffliche Einordnung.....	3
2.2.2 Afrika: Zwischen Stagnation und Wandel	3
2.2.3 Afrikabilder aus europäischer Perspektive	5
2.2.4 (Subsahara-) Afrika im Geographieunterricht.....	6
2.3 Schulbuch und Schulbuchforschung	8
2.3.1 Das Schulbuch als Unterrichtsgegenstand	8
2.3.2 Das Schulbuch als Forschungsgegenstand	12
2.4 „Neue Kulturgeographie“: Der Raum als Konstrukt.....	14
2.4.1 Einführung in die „Neue Kulturgeographie“	14
2.4.2 Diskurstheorie und Diskursanalyse	15
2.4.3 Neue Kulturgeographie und Geographieunterricht.....	19
3 Forschungsfragen.....	23
4 Material und Methodik	24
4.1 Anmerkungen zur methodischen Vorgehensweise	24
4.2 Korpusbestimmung	25
4.3 Verwendete Verfahren der Text- und Bildanalyse.....	27
4.3.1 Aussagenanalyse	28
4.3.2 Argumentationsanalyse	28
4.3.3 Kritisch-reflexive Bildanalyse	29
4.4 Präsentation der Ergebnisse	30
5 Exemplarische Schulbuchanalysen	30
5.1 TERRA Erdkunde 3 Gymnasium Niedersachsen (2016)	30
5.1.1 Allgemeine Grunddaten	30
5.1.2 Exemplarische Lerneinheit: „Die ‚Schweiz Afrikas‘“	31
5.2 Seydlitz 9/10 Erdkunde Gymnasium Niedersachsen G9 (2016).....	33
5.2.1 Allgemeine Grunddaten	33
5.2.2 Exemplarische Lerneinheit: „Wohlstand zulasten anderer?“	33
5.3 Diercke Erdkunde 9/10 Gymnasium Niedersachsen G9 (2016).....	34

5.3.1	Allgemeine Grunddaten	34
5.3.2	Exemplarische Lerneinheit: „Kenia – Bilder eines Slums in Nairobi“	35
6	Räumliche Repräsentationen Subsahara-Afrikas in aktuellen Geographie-Schulbüchern: Ergebnisse und Diskussion	36
6.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	36
6.1.1	Subsahara-Afrika als Raum der Defizite und Probleme	37
6.1.2	Subsahara-Afrika als Raum der Ruralität und Naturnähe	40
6.1.3	Subsahara-Afrika als Raum des Aufschwungs und der Jugend	41
6.1.4	Subsahara-Afrika als Raumbeispiel zur kritisch-reflexiven Vermittlung von Raumkonzepten	42
6.2	Diskussion und Reflexion	43
6.2.1	Diskussion der Ergebnisse	43
6.2.2	Reflexion des Forschungsprozesses	45
7	Folgerungen für den Unterricht und die Schulbuchentwicklung.....	46
8	Schlussbetrachtung	47
V.	Literatur	49
VI.	Liste der analysierten Schulbücher	56
VII.	Anhang	58

II. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Armut in Afrika und ihre Folgen	4
Abbildung 2: Lehrfunktionen des Schulbuchs	9
Abbildung 3: Die Argumentationsstruktur von Texten nach Toulmin 1958.....	29
Abbildung 4: Methodischer Dreischritt zur Durchführung einer "kritisch-reflexiven Bildanalyse"	30
Abbildung 5: Räumliche Repräsentationen Subsahara-Afrikas in aktuellen Geographie-Schulbüchern	37
Abbildung 6: Hungerndes Kind in Somalia	39
Abbildung 7: Auf einer Müllhalde in Accra (Ghana)	39
Abbildung 8: Titelbild Kapitel „Botsuana“	41
Abbildung 9: Eine Familie in Äthiopien mit ihrem Besitz	41
Abbildung 10: Diamantschleiferei in Gaborone	42
Abbildung 11: Unterentwickelt? Kinder in Äthiopien	42
Abbildung 12: Raumwahrnehmungen Südafrikas	43

III. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Untersuchungskorpus	27
Tabelle 2: Teildiskurs „Subsahara-Afrika als Raum der Defizite und Probleme“	39
Tabelle 3: Teildiskurs „Subsahara-Afrika als Raum der Ruralität und Naturnähe“	41
Tabelle 4: Teildiskurs „Subsahara-Afrika als Raum des Aufschwungs und der Jugend“	42
Tabelle 5: Teildiskurs „Subsahara-Afrika als Raumbeispiel zur kritisch-reflexiven Vermittlung von Raumkonzepten“	43

IV. Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Bd.	Band
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
DGfG	Deutsche Gesellschaft für Geographie
d. h.	das heißt
ebd.	ebenda
et al.	et alii (und andere)
f.	und folgende Seite
ff.	und folgende Seiten
ges.	gesamt
ggf.	gegebenenfalls
GU	Geographieunterricht/s
H.	Heft
Hrsg.	Herausgeber
Kap.	Kapitel
Sek I	Sekundarstufe 1
Sek II	Sekundarstufe 2
s.	siehe
S.	Seite
SuS	Schülerinnen und Schüler
Tab.	Tabelle
u.	und
u. a.	und andere
usw.	und so weiter
v. a.	vor allem
vgl.	vergleiche (sinngemäße Zitate)
z. B.	zum Beispiel

1 Einleitung

„Welche Bedeutung hat eine Skulptur, wenn sie nicht mehr wahrgenommen wird? Welches politische Verhältnis haben Deutschland und Europa heute zum Kontinent Afrika?“

(Gerhard Heinrich Kock, Kulturredakteur der Westfälischen Nachrichten, 2017)

„Wir brauchen eine völlig neue Dimension der Zusammenarbeit mit Afrika. Wir wollen Reformpartnerschaften mit Reformchampions eingehen. Wer Korruption bekämpft, Steuer-systeme aufbaut, in Bildung investiert und auf die Gleichberechtigung der Geschlechter setzt, kann mit mehr Unterstützung von uns rechnen. Entwicklungspolitik allein ist aber nicht die Lösung. Afrika braucht Jobs, die nur die Wirtschaft schaffen kann. Wertschöpfung vor Ort statt Ausbeutung. Die Chancen in Afrika sind riesig, gerade auch für die deutsche Wirtschaft.“

(Gerd Müller, Bundesminister für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2017)

Das heutige Verhältnis europäischer Staaten zum afrikanischen Kontinent ist das Ergebnis eines komplexen historischen Prozesses sowohl gegenseitiger Einflussnahme als auch Gleichgültigkeit. Insbesondere die demographische Entwicklung auf dem afrikanischen Kontinent und die dadurch hervorgerufenen Migrationsbewegungen scheinen die Staaten Afrikas in den vergangenen Jahren jedoch wieder in den Fokus der medialen Öffentlichkeit gerückt zu haben. Die oben aufgeführten Zitate stehen auf unterschiedlichen Maßstabsebenen sinnbildlich für diese Entwicklung. Ersteres nimmt Bezug auf ein temporäres Granitdenkmal, welches die italienische Künstlerin Lara Favaretto im Rahmen der internationalen Kunstausstellung „Skulptur.Projekte 2017“ im Münsteraner Stadtraum installierte. Es setzt sich kritisch mit dem v.a. durch die Kolonialgeschichte geprägten Verhältnis zwischen Europa und Afrika sowie der Bedeutung Afrikas in der heutigen Gesellschaft auseinander. Das Projekt ist damit ein lokales Beispiel für die kritische Einflussnahme, zu der sich unterschiedliche gesellschaftliche Akteure im „Themenfeld Afrika“ heute veranlasst sehen. Das zweite Zitat kann gewissermaßen als übergeordnete, politische Antwort auf derartige Interventionen gesehen werden. Es bezieht sich auf eine politische Initiative, die Bundesentwicklungsminister Peter Müller Anfang 2017 vorstellte, den sog. „Marshallplan mit Afrika“. Dabei handelt es sich um eine breit angelegte, jedoch auf den Bereich Wirtschaft fokussierte Bundesinitiative mit dem Ziel, „[...] einen erfolgreichen Weg des Friedens und der Entwicklung in der Zusammenarbeit zwischen Europa und Afrika“ (BMZ 2017b: 4) anzubahnen. Es geht also um die strukturierte, politisch gewollte Intensivierung der Beziehungen zwischen Deutschland und den Staaten Afrikas. Das Zitat verweist gleichzeitig auf eine Tatsache, die in der deutschen Gesellschaft fast zur Selbstverständlichkeit geworden ist: Akteure reden *über* Afrika. Zudem scheint die Kommunikation *über* Afrika erst notwendig zu werden, wenn es *uns*, d. h. die deutsche Wirtschaft betrifft.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dieser Kommunikation *über* Afrika. Sie untersucht aus diskurstheoretischer Perspektive räumliche Repräsentationen Subsahara-Afrikas in aktuellen Geographie-Schulbüchern. Wie wird in aktuellen Schulbüchern, d. h.

in für Schüler¹ bzw. den Geographieunterricht maßgeblichen Medien der Wissensvermittlung, *über* Afrika geredet?

Damit vollziehen sich die Ausführungen im Bereich der interdisziplinären Diskursforschung und schließen an ein geographiedidaktisches Forschungsfeld an, in dem zuletzt ein deutlicher Forschungsbedarf artikuliert wurde (vgl. Fuchs et al. 2014: 49). Im *zweiten Kapitel* werden zunächst die für die inhaltlich-methodische Ausrichtung der Arbeit notwendigen theoretischen Grundlagen erläutert. Hier erfolgen Ausführungen zum Fallbeispiel Subsahara-Afrika (Kap. 2.2), zur Schulbuchforschung (Kap. 2.3) sowie zur sog. „Neuen Kulturgeographie“ (Kap. 2.4).

Anschließend werden auf Grundlage dieses theoretischen Gerüsts im *dritten Kapitel* die Forschungsfragen, an denen sich die Arbeit orientiert, formuliert.

Das *vierte Kapitel* befasst sich mit der methodischen Vorgehensweise der Arbeit. Hier erfolgen zunächst allgemeine Anmerkungen zur Methodik (Kap. 4.1), um anschließend auf die Korpusbestimmung (4.2), die verwendeten Analyseverfahren (Kap. 4.3) und die Präsentation der Ergebnisse (4.4) einzugehen.

Aufbauend auf dem Theorie- und Methodenteil werden im *fünften Kapitel* drei exemplarisch ausgewählte Lerneinheiten aus den betreffenden Schulbüchern analysiert.

Die Zusammenfassung der Ergebnisse der Schulbuchanalysen und damit deren Verallgemeinerung zu übergeordneten diskursiven Mustern erfolgt im *sechsten Kapitel*.

Aus den Ergebnissen der Arbeit sollen im *siebten Kapitel* in Ansätzen Folgerungen für den Unterricht und die Schulbuchforschung abgeleitet werden.

In der Schlussbetrachtung des *achten Kapitels* erfolgt eine Zusammenfassung der wichtigsten Untersuchungsergebnisse. Außerdem werden Vorteile und Grenzen der Untersuchungsmethode aufgezeigt, um abschließend einen kurzen Ausblick über mögliche weiterführende Forschungen in diesem Bereich zu geben.

2 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

2.1 Einordnung in die Fachdisziplin

Die vorliegende Arbeit ist im Bereich der interdisziplinären Diskursforschung zu verorten. Dabei handelt es sich um eine Forschungsrichtung, die in den vergangenen Jahren neben benachbarten Sozial-, Kultur-, und Geisteswissenschaften in Form der sog. „Neuen Kulturgeographie“ auch vermehrt Eingang in die Humangeographie gefunden hat (vgl. Glasze/Mattisek 2009: 14). Grundlegende Bestandteile dieser Perspektive sind der Konstruktionscharakter sozialer Wirklichkeit sowie die zentrale Rolle von Sprache bei der Konstitution der Gesellschaft (vgl. Mattisek/Reuber 2004: 229). Die Praxis der Diskursanalyse vollzieht sich an aktuellen Schulbüchern, weshalb die Arbeit schwerpunktmäßig geographiedidaktisch ausgerichtet ist. Die Ausführungen sind an der Schnittstelle zwischen Geographiedidaktik, allgemeiner Schulbuchforschung und den Theorien und Methoden der Neuen Kulturgeographie einzuordnen und schließen damit an ein immer breiter rezipiertes Forschungsfeld der Geographiedidaktik an (vgl. Budke/Kuckuck 2015: IX).

¹ Aus Gründen der Ästhetik und Lesbarkeit wird in der gesamten Arbeit das generische Maskulinum verwendet. Die weiblichen Formen sind implizit mitzulesen.

2.2 Subsahara-Afrika: Fachwissenschaftlicher und didaktischer Überblick

2.2.1 Begriffliche Einordnung

Die Bezeichnung „Subsahara-Afrika“ (auch: „Afrika südlich der Sahara“) wird für die Staaten verwendet, die sich ganz oder teilweise südlich der Sahara befinden. Aktuell zählen dazu 49 der 54 Staaten des afrikanischen Kontinents. 2010 lebten etwa 853 Mio. Menschen in den entsprechenden Staaten. Die arabisch geprägten Staaten Marokko, Algerien, Tunesien, Libyen und Ägypten werden zum nordafrikanischen Kulturraum gezählt (vgl. BMZ 2017a). Die natürliche Grenze der Sahara führte historisch zu einer unterschiedlichen Entwicklung zwischen „Nordafrika“ und „Subsahara-Afrika“. Während die nordafrikanischen Staaten eine starke Orientierung zum Mittelmeer aufweisen, war dies in den Ländern Subsahara-Afrikas weit weniger der Fall (vgl. Dannenberg 2011: 3). Trotz dieses Unterschiedes sind entsprechende Zuteilungen von bzw. Abgrenzungen zwischen Staaten nicht absolut oder unumstritten.

Eine diskursive Schulbuchanalyse zum Thema „Afrika“ steht – ebenso wie bspw. jedes Geographie-Schulbuch – vor der Herausforderung, die enormen kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Unterschiede innerhalb eines Kontinents in Ansätzen zu berücksichtigen. Dazu gehört auch die notwendige Festlegung auf territoriale und damit begriffliche Abgrenzungen. Die vorliegende Untersuchung fokussiert sich auf den Begriff „Subsahara-Afrika“. Es sei verdeutlicht, dass es sich hierbei notwendigerweise um eine starke Vereinfachung handelt, die den großen Unterschieden zwischen den jeweiligen Staaten oder Kulturräumen im Einzelnen sicherlich nicht gerecht wird. Im Hinblick auf die methodische Umsetzbarkeit sowie ausreichendes Datenmaterial erscheint ein entsprechend allgemein gehaltener „Oberbegriff“ jedoch sinnvoll.

Problematisch ist zudem die Tatsache, dass in der wissenschaftlichen – insbesondere der didaktisch orientierten – Forschung häufig nur der Begriff „Afrika“ verwendet wird. Insbesondere im Kontext der Auseinandersetzung mit Raumbildern ist dies wenig verwunderlich, erscheint aus europäischer Perspektive „Afrika“ zumeist als einheitliches Konstrukt mit den entsprechend stereotypen Konnotationen. Auch in maßgeblichen Referenztexten wie den Lehrplänen des Fachs Geographie wird, falls „Afrika“ als konkreter Raum überhaupt auftaucht, eine differenzierte begriffliche Unterscheidung nicht vorgenommen. Deshalb wird – auch im Sinne der Lesbarkeit – in der vorliegenden Arbeit nicht ausschließlich der Begriff „Subsahara-Afrika“ verwendet. Jedoch ist zu beachten, dass die Begriffe „Afrika“ oder „afrikanisch“ stets unter Bezugnahme auf den räumlichen Ausschnitt „Subsahara-Afrika“ zu verstehen sind.

2.2.2 Afrika: Zwischen Stagnation und Wandel

Ebenso wie die begriffliche Eingrenzung von „Afrika“ oder „Subsahara-Afrika“ eine problematische Verallgemeinerung darstellt, ist auch die Darlegung genereller Entwicklungstendenzen des Kontinents mit dem Problem einer mangelnden Differenzierung verbunden. Dennoch können einige grundlegende Aspekte zusammengefasst werden, die in jeweils unterschiedlichem Maß auf den Raumausschnitt Subsahara-Afrika zutreffen.

Der sozio-ökonomische und politische Entwicklungsstand in den Staaten Afrikas ist ebenso wie die kulturellen und landschaftlichen Gegebenheiten grundsätzlich sehr heterogen. Zahlreiche Problemlagen sind ebenso zu beobachten wie positive Entwicklungstendenzen (vgl. Dannenberg 2011: 3).

Dabei sind Armut und Unterentwicklung nach wie vor die zentralen Problemstellungen vieler Länder Afrikas (vgl. ebd.: 4). Die weit verbreitete Armut ist das Ergebnis eines

komplexen, interdependenten Wirkungszusammenhanges, der von Dannenberg (2011) umfassend dargelegt wurde (vgl. Abb. 1).

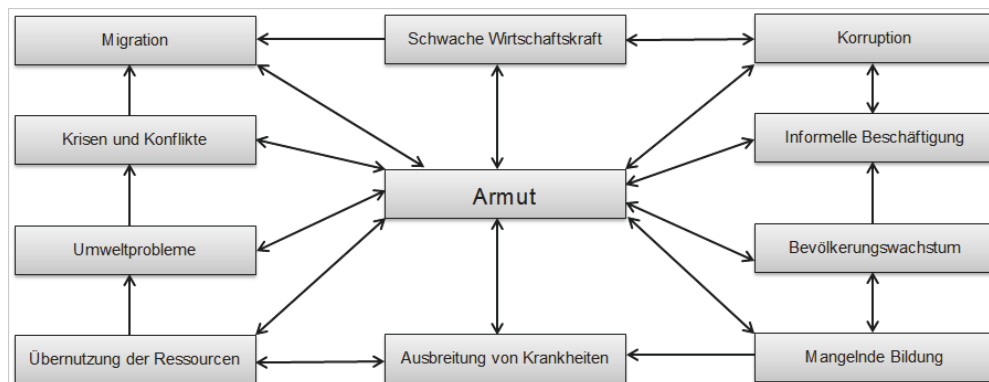


Abb. 1: Armut in Afrika und ihre Folgen (Quelle: Dannenberg 2011: 5)

Als wesentliche historische Ursachen der Armut werden der bis in die 1960er-Jahre reichende Kolonialismus sowie Globalisierungsprozesse gesehen (vgl. Dannenberg 2013: 6). Die im Rahmen der Globalisierung entstandene weltweite Wettbewerbssituation führte zu einem sich stetig verstärkenden Ungleichgewicht zwischen den ökonomisch profitierenden Ländern und den sog. „Entwicklungsländern“ (vgl. ebd.). Die Tatsache, dass unter den 40 Staaten der Erde, die laut den „Human Development Reports“ der Vereinen Nationen aktuell einen „geringen Entwicklungsstand“ haben, 36 afrikanische Länder sind, deutet auf die weiterhin deutlichen Defizite vieler afrikanischer Staaten in den verschiedenen Bereichen der gesellschaftlichen Entwicklung hin (vgl. UNDP 2016: 200f.).

Auf politischer Ebene stehen stabilen Demokratisierungsprozessen konfliktreiche Entwicklungen gegenüber. Das partielle oder totale Staatsversagen, sog. *Bad Governance*, führte in vielen Staaten Afrikas zu fehlender Rechtssicherheit bzw. Rechtsstaatlichkeit und zu einer „[...] dramatischen Unterversorgung mit Wasser, Energie, Verkehrswegen sowie Bildung und Gesundheit“ (vgl. Dannenberg 2013: 6). Historisch haben sich *Bad Governance*-Strukturen aus Militärregimes und Einparteiendiktaturen entwickelt, die bis 1989 in weiten Teilen des Kontinents dominierten (vgl. ebd.: 5). Dabei ist politische Stabilität die Grundvoraussetzung zur Lösung der genannten Problemlagen: „Der Aufbau stabiler, verlässlicher und demokratischer, politisch-institutioneller Rahmenbedingungen stellt weiterhin eine Kernaufgabe für die afrikanischen Länder und die Entwicklungszusammenarbeit dar. Deren Erfüllung hat dann auch Auswirkungen auf die weitere soziale, wirtschaftliche und ökologische Entwicklung Afrikas“ (ebd.: 7). Im Bereich der politischen Stabilität sind positive Entwicklungen beobachtbar. Die Zahl der Staaten, die unter autoritärer Herrschaft stehen, ist seit 1989 deutlich zurückgegangen, während Beispiele für *Good Governance* (z. B. Vorhandensein aktiver Zivilgesellschaften in Ghana; nachhaltiges Wirtschaften auf Mauritius) zunehmen (vgl. ebd.: 6).

Globalisierungsprozesse bieten für viele afrikanische Staaten auch Potenziale. Ein Beispiel dafür ist die vielerorts wachsende Tourismusbranche, die zu Wirtschaftswachstum und Schaffung von Arbeitsplätzen beitragen kann: „Im Tourismus liegt [...] ein wesentlicher Faktor wirtschaftlichen Wachstums in Afrika“ (Drescher et al. 2010: 21). Die starke Verbesserung der Kommunikations-Infrastruktur und stetig steigende ausländische Direktinvestitionen führen zudem zu einer immer besseren Anbindung an den Weltmarkt sowie zu generellen Verbesserungen in den Bereichen Arbeitsmarkt, Einkommen, Infrastruktur und politische Partizipation (vgl. Dannenberg 2013: 6.). Der afrikanische Konti-

nent gelangt aufgrund seines Rohstoffreichtums zunehmend in den Fokus internationaler Beobachter. Die auch in Zukunft stark wachsende Bevölkerungszahl bietet ebenso wirtschaftliche, soziale und ökologische Herausforderungen wie auch Chancen und Zukunftspotenzial (vgl. Dannenberg: 3f.).

Angesichts der genannten Schwierigkeit einer differenzierten Darstellung bleibt festzuhalten, dass eine sachliche Abwägung der Problemstellungen und Potenziale der Staaten (Subsahara-) Afrikas unabdingbar ist, um weder gesellschaftliche Missstände zu verharmlosen noch Zukunftsperspektiven unbeachtet zu lassen. In diesem Zusammenhang formulierte der ehemalige Bundespräsident Horst Köhler treffend:

„Insgesamt beobachte ich, dass in den vergangenen fünf bis acht Jahren viele afrikanische Länder ihr wirtschaftliches Wachstum nicht nur deutlich vergrößert, sondern auch verfestigt haben. All dies berechtigt zu einem vorsichtigen Optimismus. Es lohnt sich, genauer hinzuschauen. denn jenseits der unzweifelhaft vorhandenen Krisenerscheinungen wächst etwas heran, was Hoffnung macht.“

(Köhler 2006: 16).

2.2.3 Afrikabilder aus europäischer Perspektive

Die Wahrnehmung Afrikas innerhalb von (west-) europäischen Gesellschaften entspricht zumeist einem wenig differenzierten Raumbild eines Kontinents als homogener Einheit. Der Raum wird „[...] durch die konstante Wiederholung althergebrachter Stereotype zu einem begreifbaren und gleichzeitig dominierbaren Phänomen [...]“ (Bendix 2015: 26) verdichtet. Entsprechende Raumbilder sind sehr persistent, dem Raum „Afrika“ werden als Resultat einer historischen Entwicklung bestimmte Eigenschaften, Assoziationen und Bedeutungen zugewiesen, deren Verankerung in den Köpfen zu vermeintlicher Wirklichkeit wird (vgl. Schrüfer 2013: 8).

Aktuelle Repräsentationen Afrikas in Deutschland bzw. Westeuropa sind geprägt durch die Wahrnehmung negativ konnotierter Ereignisse (z. B. Katastrophen, Hungersnöte, Kriege) einerseits und einer weit verbreiteten Romantisierung und Exotisierung der Menschen, Natur und Tierwelt des afrikanischen Kontinents andererseits. In Orientierung an westlichem Fortschritt liegt der Fokus nach wie vor auf der unvollständigen Entwicklung einzelner Länder bzw. des gesamten Kontinents (vgl. ebd.). Bendix (2015) spricht gar von einem in Deutschland vorherrschenden, „einseitigen und rassistischen Afrikabild“ (vgl. Bendix 2015: 26).

Die historischen Wurzeln dieses Afrikabildes liegen im europäischen Kolonialismus. In dessen Hochphase, Mitte der 1880er-Jahre bis in die 1910er-Jahre, wurden koloniale Handlungen legitimiert, indem Afrikaner als unfähig dargestellt wurden, ihre Geschicke selbst in die Hand zu nehmen (vgl. Bendix 2015: 28). Eine nachträgliche Rechtfertigung kolonialer Ungerechtigkeiten erfolgt bis heute, indem z. B. entwicklungspolitische, wirtschaftliche oder militärische Interventionen des „Globalen Nordens“ als notwendige „Rettung“ legitimiert werden (vgl. ebd.: 32, vgl. auch Kap. 1, Zitat 2). Diese Position eines vermeintlich notwendigen Eingreifens beruht auf der historisch gewachsenen Imagination Afrikas als geschichtsloser, außerhalb der Menschheit verorteter Kontinent ohne eigene Entwicklung (vgl. ebd.: 30 u. 32). Dietrich/Strohschein (2011) führen in Bezug auf den Kolonialismus weiter aus:

„Koloniale Verhältnisse und Diskurse sind samt ihren gravierenden Auswirkungen in die kolonisierten und – auf andere Weise – in die kolonisierenden Gesellschaften strukturell eingeschrieben und bestehen bis heute. Dass sich das Selbstverständnis weißer, christli-

cher Europäer und ihrer Nationen trotzdem erhalten konnte, zeigt die Beständigkeit kolonialer Bilder und Strukturen [...]“

(Dietrich/Strohschein 2011: 119)

Die vorhandenen Afrikabilder dienen stets der „Konstruktion und Reproduktion eines bestimmten Verhältnisses zum afrikanischen Kontinent“ (Kersting 2011: 8; vgl. Schrüfer 2012: 5), d. h. sie sagen auch etwas über die gesellschaftlichen Verhältnisse des Raumes aus, in der die Konstruktion stattfindet: „[...] Was wir über Afrika wissen, hängt davon ab, was wir denken, über uns selbst zu wissen: Der Erwerb von Wissen über andere Gesellschaften erfolgt meist über die Spiegelung der eigenen Verhältnisse in jenen, die wir beobachten“ (Macamo 2012: 7; vgl. Schrüfer 2012: 5).

Grundlegend für die mangelnde kritische Auseinandersetzung mit Afrikabildern und -diskursen ist die „[...] Abwesenheit von Wissen über und Auseinandersetzung mit der Vielzahl afrikanischer Gesellschaften und Lebenswelten [...]“ bei gleichzeitiger „[...] Anwesenheit (oder Überpräsenz) rassistischer Konstruktionen“ (Jacobs/Weicker 2011: 200).

Bendix (2015) nennt zusammenfassend fünf unterschiedliche Aspekte des negativen europäischen Afrikabildes, die jedoch nicht zwangsläufig immer, überall und in gleichem Maße zum Tragen kommen: Afrikaner als den Europäern unterlegen, wenig arbeitsam, geschichtslos und unterentwickelt, naturnah und emotional sowie sexuell andersartig (vgl. Bendix 2015: 36).

Für eine nachhaltige Veränderung des gesellschaftlich dominierenden Afrikabildes müssten Europa- bzw. Deutschlandbilder miteinbezogen werden. Nur wer sich der historischen Wurzeln des „Eigenen“ bewusst ist, kann das „Fremde“ adäquat wahrnehmen. Dabei ist die Dekonstruktion und Korrektur der Bilder nur ein Teil eines Maßnahmenbündels, das die Auseinandersetzung mit materiellen Verhältnissen (z. B. institutioneller Rassismus) unbedingt miteinschließt (vgl. ebd.).

Als Konsequenz der oben skizzierten Forschungsergebnisse zu gesellschaftlichen Afrikabildern wird seitens der Geographiedidaktik versucht, durch die Betonung positiv besetzter Aspekte dem negativen Bild entgegenzuwirken. Bei der Thematisierung von Krisen bedeutet dies etwa, dass nicht mehr nur die Ursachen von Problemlagen („sog. Passiva“) (vgl. Kap. 2.2.2), sondern verstärkt auch „Aktiva“, d. h. beispielhafte Lösungsansätze, miteinbezogen werden. Zudem wird eine bestmögliche Differenzierung der Inhalte angestrebt, um vereinfachte Darstellungen und Stereotypisierungen zu vermeiden (vgl. Schrüfer 2013: 8f.).

2.2.4 (Subsahara-) Afrika im Geographieunterricht

Die aktuelle geographiedidaktische Forschung liefert zahlreiche Ansatzpunkte zur Beantwortung der Frage, wie der Raum „Afrika“ sinnvoll in den Geographieunterricht integriert werden kann. Mit Schrüfer (2012) kann festgehalten werden, dass „[...] die Behandlung Afrikas im Sinne interkulturellen Lernens, um Zusammenhang mit Globalem Lernen, mit der Konstruiertheit von Räumen sowie mit einer verstärkten afrikanischen Perspektive diskutiert, erforscht und auch zunehmend gelehrt [wird]“ (Schrüfer 2012: 3). Die hier angesprochenen Teilaspekte sollen im Folgenden ebenso wie die Bedeutung der Lehrpläne für die Thematisierung Afrikas im Geographieunterricht knapp erläutert werden.

Aufgrund der vordergründigen Differenzen zwischen dem mitteleuropäischen und dem afrikanischen Kulturraum kann am Beispiel Afrikas interkulturelle Kompetenz schrittweise angebahnt werden. Die Förderung interkultureller Kompetenz sollte erfolgen, indem zunächst Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der jeweiligen kulturellen

Orientierungssysteme (z. B. Normen und Werte) aufgezeigt werden, um anschließend einen Perspektivwechsel vorzunehmen (vgl. ebd.: 4).

Das „Globale Lernen“ als pädagogische Antwort auf Globalisierungsprozesse soll Schüler dazu befähigen „[...] in einer globalisierten, stark vernetzten Welt verantwortungsbewusst [zu] handeln“ (ebd.). In Bezug auf den afrikanischen Kontinent können am jeweiligen Raumbeispiel verschiedene ökologische, politische, soziale und ökonomische Aspekte miteinander verknüpft und in den globalen Kontext eingeordnet werden. Hier sollten die in Kap. 2.2.2 skizzierten Vor- und Nachteile der Globalisierung für einzelne Staaten Afrikas miteinbezogen werden. Anschließend nehmen die Schüler auf Grundlage interkultureller Kompetenz, d. h. der jeweiligen Wertorientierung, Bewertungen vor und setzen ihre erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten idealerweise in entsprechende Handlungen um (vgl. ebd.: 5).

Die in Kap. 2.2.3 vorgestellten, gesellschaftlich dominierenden Afrikabilder sind auch in den Köpfen der Schüler vorhanden. Hier kann im Sinne eines konstruktivistischen Raumverständnisses zu einer Dekonstruktion und Differenzierung entsprechender Vorstellung beigetragen werden. Dazu gehört auch, die Schüler für die Einbindung der Afrikabilder in Machtstrukturen zu sensibilisieren (vgl. ebd.). „Die Aufgabe des Geographieunterrichts kann es nicht sein, ein möglichst objektives Bild herbeizuführen. Ziel [...] sollte es vielmehr sein, Schüler zu befähigen, die Bilder, die ihnen zu Afrika präsentiert werden, selbst zu hinterfragen [...]“ (Schrüfer 2013: 9).

Die genannten Aspekte sollen Schüler zu einer stärkeren Empathiefähigkeit gegenüber den Bewohnern Afrikas anregen. Dies geht generell mit einer verstärkten Einbeziehung der afrikanischen Perspektive in den Unterricht einher (vgl. Schrüfer 2012: 4). Letztlich müssen sowohl die „eigene“ als auch die „fremde“ Perspektive gleichermaßen berücksichtigt werden. Da hier, wie in Kap. 2.2.3 skizziert, großes gesellschaftliches Verbesserungspotenzial besteht, tut der Geographieunterricht gut daran, die „nicht-europäische“ Perspektive ausdrücklich zu betonen. Nicht zuletzt steht die Auseinandersetzung mit Afrika exemplarisch für die Beschäftigung mit „fremden Welten“ allgemein:

Man kann folgende Punkte hervorheben, die nicht nur für die Beschäftigung mit Afrika, sondern mit der gesamten nicht-westlichen Welt sprechen: das wirkliche Kennenlernen der eigenen Geschichte [...]; das Kennenlernen der Vielfalt der kulturellen Ausdrucksformen des Menschen, einschließlich der ästhetischen Bereicherung, die Literatur, Musik und Kunst bedeuten; das Überdenken der eigenen Kategorien, Wissen um deren historische und kulturelle Relativität, besseres Verständnis eigener und fremder kultureller Erscheinungen sowie der [...] Vorgänge sowohl in der eigenen als auch in fremden Gesellschaften [...].“

(Poenicke 2003: 109).

In den länderspezifischen Lehrplänen bzw. „Curricula“ für das Fach Geographie bzw. Erdkunde werden durch die Formulierung einzelner Teilkompetenzen und Lernziele übergeordnete geographiedidaktische Forschungsergebnisse konkretisiert und für den Schulunterricht operationalisiert. Durch ihre Verbindlichkeit kommt ihnen eine besondere Verantwortung für die alltägliche Schulpraxis zu. Da sich auch neu erscheinende Schulbücher stets an den jeweils gültigen Lehrplänen orientieren, darf deren Einfluss nicht unterschätzt werden. Wie wichtig eine angemessene Formulierung der Lehrpläne ist, zeigen bspw. die Untersuchungen von Marmer et al. (2015), die zu dem Ergebnis kommen, dass einige Lehrpläne immer noch zur Vermittlung rassistischen Wissens beitragen (vgl. Marmer et al. 2015: 125). Gleichzeitig kann sowohl von den Lehrplänen als auch bspw. den „Bildungsstandards Geographie“ keine allzu große inhaltliche Konkretisierung erwartet werden, da diese kompetenzorientiert formuliert sind und Raumbeispiele dementsprechend eine untergeordnete Rolle spielen. So tauchen Raumbeispiele

mit Afrikabezug etwa in den Bildungsstandards lediglich im Bereich der Aufgabenbeispiele auf (vgl. DGfG 2014). Analog zu dieser Entwicklung weg von konkret ausformulierten Wissensanforderungen hin zu allgemein anwendbaren Kompetenzen findet der Raum Afrika nicht in allen Lehrplänen gleichermaßen Beachtung. In einigen Bundesländern ist dieser Umstand schon einer stärker allgemeingeographischen Orientierung geschuldet (vgl. Schrüfer 2012, S.3). Dies trifft auch auf das niedersächsische Kerncurriculum zu, welches aufgrund der Wahl der zu untersuchenden Schulbücher für die vorliegende Arbeit ein wichtiges Referenzwerk darstellt. In seiner aktuellen Fassung (2015) verzichten die Autoren des Kerncurriculums gänzlich auf die Nennung topographischer Eigennamen (vgl. MK 2015: 5).

2.3 Schulbuch und Schulbuchforschung

2.3.1 Das Schulbuch als Unterrichtsgegenstand

2.3.1.1 Begriffsbestimmung

Über die spezifische Eigenart, d. h. zunächst die definitorische Abgrenzung des Schulbuchs, dem in vielen Fächern bis heute zentralen Lehrmittel, bestehen in der wissenschaftlichen Gemeinschaft verschiedenste Auffassungen. Zur generellen Bedeutung von „Lehrmitteln“ in Bildungskontexten führen Fuchs et al. (2014) zunächst aus:

„Lehrmittel bilden, darin besteht allenthalben Konsens, einen zentralen Bestandteil der materialen Kultur von schulischer Bildung und damit einen konstituierenden Faktor der modernen Schule. Seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert trug die Entwicklung von Lehrmedien zur Durchsetzung einer institutionalisierten Form von Bildung bei, die bis in die Gegenwart das Selbstverständnis schulischer Praxis ausmacht.“

(Fuchs et al. 2014: 9)

Bis zum frühen 20. Jahrhundert konkurrierte die Bezeichnung „Schulbuch“ mit anderen Begriffen (z. B. Leitfaden, Handbuch, Übersicht), bis sich schließlich die heutige Bezeichnung durchsetzte (vgl. Fuchs et al. 2014: 10). Wiater (2005) definiert das „Schulbuch“ als „für den Unterricht verfasstes Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in Buch- oder Broschürenform und Loseblattsammlungen, sofern sie einen systematischen Aufbau des Jahresstoffs enthalten“ (Wiater 2005: 43).

Fuchs et al. (2014) und Stöber (2010) ergänzen bzw. erweitern:

„Heute werden Schulbücher aus verwaltungstechnischer, didaktischer, aber auch wissenssoziologischer Perspektive definiert. Stellt man die kennzeichnenden Merkmale eines Schulbuchs aus den Verwaltungsverordnungen der deutschen Länder zusammen, dann handelt es sich um ein für Schüler bestimmtes Lernmittel, das in Druckform vorliegt, sich schulart- und schulfachbezogen an Lehrplänen oder Standards orientiert und die dort bestimmten Ziele, Kompetenzen und Inhalte umsetzt; in der Regel wird es für ein komplettes Schuljahr oder Schulhalbjahr eingesetzt und als Leitmedium im Unterricht verwendet.“

(Fuchs et al. 2014: 10; Stöber 2010: 5)

Nach Gautschi (2010) handelt es sich bei einem modernen Schulbuch um ein „kombiniertes Lehr- und Arbeitsbuch, das verschiedene Quellengattungen beinhaltet, entlang von Kompetenzentwicklung strukturiert ist und aus einem „Medienmix“ besteht (Gautschi 2010: 131). Das Schulbuch erfüllt grundsätzlich eine Vielzahl von Funktionen, die überblicksartig in Abb. 2 dargestellt sind.

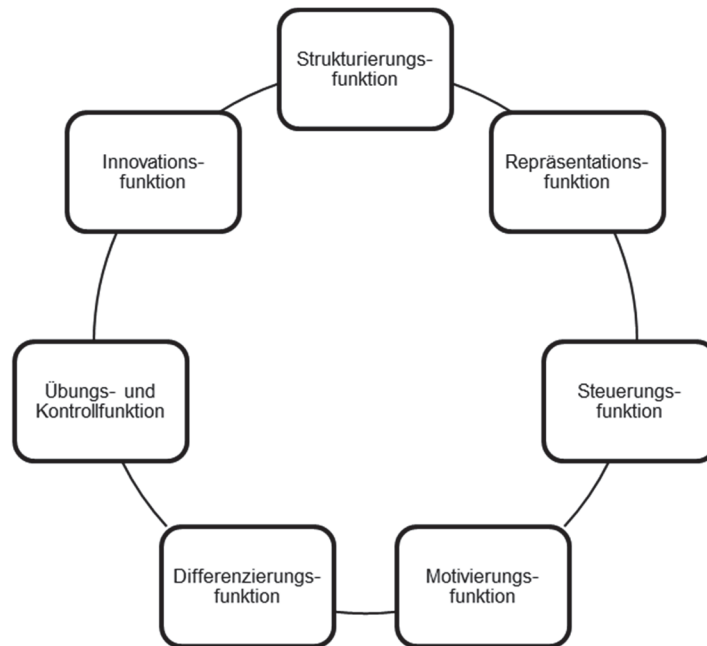


Abb. 2: Lehrfunktionen des Schulbuchs (Quellen: Hacker 1980a S. 14ff., Bullinger et al. 2005, Fuchs et al. 2014: 10)

Im Zuge des kompetenzorientierten, konstruktivistisch ausgerichteten Unterrichts haben sich die Erwartungen an das Medium Schulbuch in den vergangenen Jahren stark gewandelt. Wichtigste Neuerung ist dabei die „Output-Orientierung“, was bedeutet, dass die Schulbücher kompetenzorientiert und nicht inhaltsorientiert konzipiert sein müssen. Der Fokus liegt auf dem „systematischen Monitoring der Schülerergebnisse“, d. h. auf den zu erwerbenden Kompetenzen der Schüler (vgl. Fuchs et al. 2014: 11; Bölsterli et al. 2010: 138).

2.3.1.2 Das Schulbuch: Historischer Abriss und aktuelle Relevanz

Das moderne Schulbuch ist schrittweise und über einen längeren Zeitraum entstanden. In der wissenschaftlichen Literatur wird der Beginn der Geschichte des Schulbuchs zumeist nach der Zäsur des Buchdrucks, d. h. ab dem 16. Jahrhundert, angegeben (vgl. Fuchs et al. 2014: 32). Bei der Entstehungsgeschichte des Schulbuchs können generell zwei Phasen unterschieden werden. In einer ersten Phase war die Entwicklung des Schulbuchs eng an die Entwicklung der Bildung und des Buchdrucks gekoppelt. Zudem gab es zunächst eine enge Bindung an religiöse Institutionen und Inhalte (vgl. ebd.). Während der zweiten Phase, d. h. vom 19. bis zum 20. Jahrhundert, war die Schulbuchentwicklung sowohl von der gestiegenen Rolle des Staates als auch des Verlagswesens geprägt. Seit Mitte des 19. Jahrhunderts setzten sich große Schulbuchverlage durch, zudem war die Reform der pädagogischen Modelle und Unterrichtsmethoden seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert von maßgeblicher Bedeutung für die Gestaltung der Schulbücher (vgl. ebd.). Seit Beginn des 20. Jahrhunderts setzte sich das Schulbuch schließlich als maßgebliches Instrument der Wissensvermittlung durch (vgl. ebd.). Seine Entwicklungsgeschichte kann mit Marsden (2001) „[...] als eine Geschichte kontinuierlicher Schulbuchreform, die von Veränderung, aber auch von Kontinuitäten gekennzeichnet war“ (Fuchs et al. 2014: 33; vgl. Marsden 2001), zusammengefasst werden.

Die heutige Relevanz des Mediums Schulbuch für schulisches Lernen wird auch in internationalen Studien als unverändert hoch eingeschätzt:

„Textbooks and ancillary materials will remain an instrument of extraordinary power. They may, in fact, be the most effective of educational technologies yet invented, and there is no reason to imagine a modern educational system where textbooks do not play a central role. It is therefore fitting and proper to pay close attention to their role and function, their content, cost and finance.“

(Heyneman 2006: 36)

Neben dem traditionellen, gedruckten Schulbuch gewinnen im Rahmen zunehmender Technisierung sowie sich wandelnder Schüler- und Lehrerrollen digitale Lehrmittel an Bedeutung. „Der schüler- und kompetenzorientierte Unterricht hat in den letzten Jahren zur Entwicklung neuer, multimedialer Lehrmittel geführt, die innovative Konzepte in die Praxis umsetzen“ (Fuchs et al. 2014: 12f.).

In Bezug auf Aufbau, Inhalt und Anwendbarkeit im Unterricht ist die Erwartung seitens der Öffentlichkeit und Bildungspolitik an die Schulbuchentwicklung heute sehr hoch. Mit Kahlert (2010) sind Schulbücher heute nicht bloß Instrumente der Wissensvermittlung, sondern spiegeln das kulturelle Selbstverständnis einer Gesellschaft. Sie bilden gewissermaßen das „Kerncurriculum“ für die Kommunikation innerhalb einer heterogenen Gesellschaft (vgl. Kahlert 2010: 41). Heute dokumentieren Schulbücher demnach „sowohl bezogen auf Wissensinhalte als auch Werteorientierungen [...], was jeder, der eine öffentliche Schule eines bestimmten Jahrgangs besucht, erfahren, lernen und können sollte – erarbeitet, ausgewählt und genehmigt nach Maßgabe besten fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Wissens und bildungspolitischen Gewissens“ (ebd.: 42). Allgemein wird seitens der Öffentlichkeit erwartet, dass Schulbücher das öffentliche Interesse widerspiegeln und sozialen Zusammenhalt fördern (vgl. Fuchs et al. 2014: 16).

Schulbücher müssen heute den Anforderungen eines kooperativ und selbstständig gestalteten Unterrichts gerecht werden. Die im Rahmen der Delphi-Studie durchgeführten Expertenbefragungen verweisen auf Tendenzen in Richtung Methodenorientierung, Eigenverantwortlichkeit, Kooperation, Schülerorientierung, Öffnung des Unterrichts für außerschulische Lernorte sowie Veränderung der Lehrerrolle (vgl. ebd.: 41). In Bezug auf die heutige Relevanz von Schulbüchern konstatieren Fuchs et al. (2014):

„Das gedruckte Schulbuch spielt – trotz der verstärkten Hinwendung zu digitalen Bildungsmedien – in vielen Fächern und nationalen Kontexten weiterhin eine wichtige Rolle für den Unterricht. Für Lehrer und Lehrerinnen sind Schulbücher besonders in den Kernfächern wichtig zur Vorbereitung des Unterrichts und zur Orientierung mit Blick auf die Vorgaben der Lehrpläne, die sich in Lehrwerken widerspiegeln. Für Schülerinnen und Schüler bieten Schulbücher die Möglichkeit, kondensiertes Fachwissen in zusammenfassenden Texten zur Nachbereitung, für die Hausaufgaben und zur Vorbereitung auf Prüfungen zu nutzen.“

(Fuchs et al. 2014: 127).

2.3.1.3 Das Schulbuch im Geographieunterricht

Für den Geographieunterricht des deutschsprachigen Raums gilt, dass das Schulbuch nach wie vor eine bedeutende Rolle bei der Gestaltung des Unterrichts einnimmt. Als Verbundmedium verknüpft es verschiedene Medien und dient als „Umschlagplatz“ fachlicher und didaktischer Neuerungen (vgl. Fuchs et al. 2014: 94; Haubrich 2006: 184). In Bezug auf die spezifische Bedeutung des Mediums Schulbuch für den Geographieunterricht wird seitens der fachdidaktischen Forschung allerdings ein deutlicher Forschungsbedarf artikuliert (vgl. Fuchs et al. 2014: 49). Flath (2011) stellt eine weitgehend fehlende empirische und theoretische Forschung über Geographie-Schulbücher fest (vgl. Flath

2011: 61). Die Erwartungen an moderne Geographie-Schulbücher sind demnach seit PISA sehr hoch, sie beziehen sich insbesondere auf die Bereiche Kompetenzorientierung, mehrdimensionale und leistungsdifferenzierte Aufgabenstellung sowie die Einbindung „neuer Medien“ (vgl. ebd.: 62-64). Eine der wenigen, neueren Forschungen zur Bewertung von Geographie-Schulbüchern durch Schüler kommt zu zwei zentralen Ergebnissen: Zum einen finden Schüler die verwendeten Schulbücher langweilig und uninteressant, sie wünschen sich eine Vielfalt an Unterrichtsmaterialien. Gleichzeitig schätzen sie das Schulbuch als Hilfsmittel bei der Vertiefung von Unterrichtsstoff und Prüfungsvorbereitung, jedoch eher im Sinne eines „notwendigen Übels“ (vgl. Fuchs et al. 2014: 108 f.; Teschner 2011: 64 u. 67). Auch ein Vergleich breit angelegter empirischer Studien zum Schülerinteresse an Inhalten und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts kommt zu dem Ergebnis, dass Schulbücher im Vergleich mit anderen Unterrichtsmedien wenig motivierend wirken (vgl. Hemmer 2010: 91; Fuchs et al. 2014: 74).

2.3.1.4 (Subsahara-) Afrika im Geographie-Schulbuch

Die Darstellung (Subsahara-) Afrikas in deutschen Geographie-Schulbüchern unterliegt in der historischen und aktuellen Zusammenschau sowohl zahlreichen Veränderungen als auch Kontinuitäten. Die folgenden Ausführungen skizzieren zunächst die historische Entwicklung der Schulbuchinhalte mit Afrikabezug, um anschließend aktuelle Tendenzen aufzuzeigen.

Zur Zeit des Wilhelminischen Kaiserreichs dienten Geographie-Schulbücher in besonderer Weise der Legitimierung kolonialistischer Politik. Die Vermittlung von hilfsbedürftiger Rückständigkeit des Kontinents lieferte die ideologische Grundlage kolonialer Aktivität, während rassistische Merkmale unter Verwendung stark diskriminierender Sprache reproduziert wurden (vgl. Matthes 2004: 235).

Der starke Bezug zu kolonialistischer Politik bleibt auch in den Geographie-Schulbüchern der Weimarer Republik bestehen, jedoch wird nun der Verlust der „schwarzafrikanischen“ Kolonien beklagt. Mit dem Anspruch auf Authentizität (z. B. durch Reiseberichte) werden stereotype Bilder der Bevölkerung vermittelt, die Darstellung ist jedoch vergleichsweise „wohlwollend“ und positiv (vgl. ebd.: 236).

Die rassistische Darstellung Subsahara-Afrikas findet ihren negativen Höhepunkt in den nationalsozialistischen Geographiebüchern. Die Minderwertigkeit der „schwarzen Rasse“ wird zugunsten der Errungenschaften weißer Kolonialherren herausgestellt, um so die nationalsozialistische Rasseideologie zu legitimieren (vgl. ebd.: 238).

Die stereotype, rassistische und einseitige Vermittlung war mit Kriegsende keineswegs zu Ende. Die Darstellung Afrikas um 1975 kann zusammenfassend als rückständig, auf einem niedrigeren Entwicklungsstand befindlich und demzufolge hilfsbedürftig bezeichnet werden (vgl. Schrüfer 2012: 5). Gleichzeitig erfuhr das vergleichsweise „träge“ Schulbuchwissen in den 1970er-Jahren mit dem zunehmenden Einfluss der „kritischen Theorie“ eine nachhaltige Veränderung: „Traditionelle Vorurteile werden [erstmalig] kritisch beleuchtet, überkommene Wertvorstellungen in Frage gestellt, gesellschaftlich bisher diskriminierte bzw. stigmatisierte Gruppen klagen ihre Würde ein, zeigen öffentliche Präsenz und fordern gleiche Rechte“ (ebd.: 243f.). In diesem Zustand der gesamtgesellschaftlichen Veränderung begann auch im Bereich der Schulbuchinhalte der – keineswegs abgeschlossene – Prozess vom Paradigma der Stereotypisierung hin zum Paradigma der Differenzierung (vgl. ebd.: 244.).

Trotz der fortschreitenden Differenzierung in den darauffolgenden Jahrzehnten hat sich eine Afrika-Darstellung mit dem Hang zur Stereotypisierung bis heute in den Schulbüchern erhalten, Köpp (2005) führt dazu aus:

„Insgesamt ist festzuhalten, dass sich das Afrikabild in Schulbüchern seit den letzten Untersuchungen aus den 1980er-Jahren nicht grundlegend verändert hat, die Beurteilung und Interpretation von Gegenständen und Vorgängen ist weiterhin europäisch-selektiv, oft mit folkloristischer oder verniedlichender Tendenz.“

(Köpp 2005: 389).

Auch in den von Poenicke (2001) analysierten Erdkundebüchern u.a. der 1990er-Jahre herrschen Stereotype vor. Bspw. findet die alte rassistische Terminologie (z. B. Neger, Eingeborene, Hottentotten, Buschmänner) ebenso Verwendung wie die Exotisierung der afrikanischen Bevölkerung und Lebensweisen (vgl. Poenicke 2001: 29-31).

Neuere Geographie-Schulbücher fokussieren sich auf die vorherrschenden Probleme wie Krieg, Armut, Hunger, schlechte Bildung, Wasserknappheit oder Korruption, während deren Ursachen (Kolonialismus, hohes Bevölkerungswachstum, Globalisierung) besondere Beachtung finden. Neben humangeographischen Themen finden sich auch physio-geographische Elemente (z. B. Desertifikation) wieder, jedoch liegt der Schwerpunkt zumeist auf problematischen Aspekten (vgl. Schrüfer 2012: 3; Dannenberg 2011: 2).

Marmer et al. (2015) kommen in einer aktuellen, nicht auf Geographie-Schulbücher beschränkten Analyse zu dem Ergebnis, dass sich in den untersuchten Unterrichtsmaterialien nach wie vor ein „[...] kolonial-rassistisches Bild von Afrika und Schwarzen Menschen“ (Marmer et al. 2015: 124) abzeichnet:

„Trotz der vereinzelt Versuche, andere Perspektiven einzubringen, bleibt die Mastererzählung in den Büchern ungebrochen weiß. Weiße Menschen werden beschrieben als entwickelt, zivilisiert, rational und als aktive Akteure in Deutschland und der Welt [...]. Schwarze Menschen werden in den Büchern zu den „Anderen“, nicht-zugehörig, fremd und exotisch, unterlegen, ungebildet und unentwickelt. Der afrikanische Kontinent steht nach wie vor geschichtslos da.“

(Marmer et al. 2015: 124).

Der immer noch vorhandene Handlungsbedarf bei der Optimierung von Schulbuchinhalten zum Thema Afrika zeigt sich in diversen, vermeintlich unbedeutenden Beispielen. So kann etwa der Umgang mit dem Entwicklungsbegriff exemplarisch für weitere „Baustellen“ gesehen werden. Reuber/Schrüfer (2013) betonen, dass dem Begriff die westliche Vorstellung zugrunde liege, dass „Entwicklung“ etwas Positives und universell Anzustrebendes sei. Entsprechend müssten derartige begriffliche Selbstverständlichkeiten im Unterricht thematisiert und dekonstruiert werden (vgl. Schrüfer 2013: 9; Reuber/Schrüfer 2013). Die von Marmer et al. (2015) untersuchten Bücher spiegeln die gesellschaftlichen Massenmediendiskurse wider, in denen häufig „Entwicklungsstufen“ in hierarchisierender Weise nach westlichem Maßstab miteinander verglichen werden. Eine kritische Hinterfragung des Entwicklungsbegriffs, d. h. auch eine kritische Betrachtung der zugrunde gelegten Indikatoren und des Datenmaterials erfolgt indes nicht (vgl. Marmer et al. 2015: 120).

2.3.2 Das Schulbuch als Forschungsgegenstand

2.3.2.1 Historische Entwicklung der Schulbuchforschung

Da es ein klar umrissenes Feld der „Schulbuchforschung“ nicht gibt, müsste treffender von „schulbuchbezogener Forschung“ gesprochen werden. Die schulbuchbezogene Forschung ist gekennzeichnet durch eine enorme thematische und methodische Vielfalt und Interdisziplinarität (vgl. Fuchs et al. 2014: 21).

Die kritische Auseinandersetzung mit Schulbuchinhalten verlief in Deutschland in verschiedenen Perioden. In den Anfängen der kritischen Schulbuchforschung, d. h. der

Nachkriegszeit, ging es darum, „[...] insbesondere das Lese- und Geschichtsbuch von nationalistischen, pseudo-romantischen, geschlechtsspezifischen Rollenzuschreibungen und antiquierten, nicht fortschritts-orientierten Darstellungen zu befreien“ (ebd.). In den darauffolgenden Jahrzehnten dominierte die Kritik an der Abhängigkeit der Schulbuchproduktion von marktwirtschaftlichen Interessen und administrativen Instanzen zu Ungunsten der Wissenschaft (vgl. ebd.). Seit Mitte der 1980er-Jahre entwickelte sich zunehmend eine sozialwissenschaftlich ausgerichtete Schulbuchforschung. Mit Weinbrenner (1995) ist ein wichtiger Teilbereich dieses Forschungszweigs die „wirkungsorientierte Schulbuchforschung“, die das Schulbuch erstmalig im Hinblick auf seine Funktion als Sozialisationsfaktor für die Schüler untersuchte (vgl. Weinbrenner 1995, S: 22). Während zunächst die „produktorientierte“ Schulbuchforschung mit inhaltsanalytischen und komparativen Verfahren im Vordergrund stand, finden in jüngerer Zeit die Wirkungs- und Rezeptionsforschung vermehrt Aufmerksamkeit in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung (vgl. Fuchs et al. 2014: 22).

Bis heute nimmt ein Zugang, der das Schulbuch als Ausdruck des Zeitgeistes fasst, eine zentrale Bedeutung für die schulbuchbezogene Forschung ein (vgl. ebd.: 34). So können bspw. durch Schulbuchanalysen historische Werte, Normen und Identitätskonstruktionen bestimmter Gesellschaften analysiert werden. Das Schulbuch fungiert in diesem Sinne als „nationale Autobiographie“. Das am breitesten untersuchte Forschungsfeld stellt in diesem Zusammenhang die Schulbuchgeschichte des Nationalsozialismus dar, da das Schulbuch während dieser Zeit eine herausgehobene Bedeutung für die Legitimation der staatlichen Autorität besaß (vgl. ebd.).

2.3.2.2 Ausgewählte Schwerpunkte der aktuellen Schulbuchforschung

Der neuere Erkenntnisstand im Bereich der Schulbuchforschung weist Lehrmitteln eine instrumentelle und eine gesellschaftliche Funktion zu (vgl. Heitzmann 2010: 7). Somit befasst sich die aktuelle Schulbuchforschung allgemein mit der Bedeutung von Lehrmitteln für das Lernen sowie deren didaktischer Funktion. Zum anderen rückt die selektierende und normierende Funktion von Lehrmitteln in den Fokus wissenschaftlicher Auseinandersetzung. Hier ist insbesondere der gesellschaftliche Bildungsauftrag von Schulbüchern, der in der spezifischen Auswahl der Inhalte zum Ausdruck kommt, von Bedeutung (vgl. ebd.: 8; Fuchs et al. 2014: 22f.). Schulbücher werden als Medien des öffentlichen Diskurses betrachtet, die durch Themen-, Inhalts- und Darstellungswahl stets die gesellschaftlich dominanten Weltbilder und Sichtweisen präsentieren (vgl. Schlottmann/Wucherpfennig 2015: 146f).

Die schulbuchbezogene Forschung ist heute durch eine Vielzahl theoretischer und methodischer Zugänge geprägt, von denen die Diskursanalyse einer der jüngsten ist. Sie lenkt das Augenmerk auf die Hybridität von Texten und wurde durch Höhne (2008) erstmalig in einer an Hand von Schulbüchern exemplifizierten Methodik umgesetzt.

Trotz der theoretischen, methodischen und thematischen Vielfalt der aktuellen Schulbuchforschung existieren einige Schwerpunkte, von denen eine Auswahl im Folgenden in Anlehnung an Fuchs et al. (2014) aufgeführt ist.

Durch Impulse der medienpädagogischen Forschung wird heute eine Medienkombination, d. h. eine Verknüpfung des Printmediums „Schulbuch“ mit den sog. „neuen Medien“ als sinnvoll angesehen (vgl. Astleitner 2012: 101ff.).

Im Zuge zunehmender kultureller, ethnischer und religiöser Diversität im Klassenraum steigen zudem die Anforderungen des Schulbuchs an den Umgang mit Differenzen, d. h. die Frage nach der Exklusion und Inklusion bestimmter Inhalte (vgl. Fuchs et al. 2014: 24).

Die durch die ikonographische Wende ausgelöste „mediale Bilderflut“, der Schüler heute zunehmend ausgesetzt sind, hat zu einer verstärkten wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Medium „Bild“ im Schulbuchkontext geführt. Hier werden traditionelle Auffassungen von Bildern in Schulbüchern ebenso kritisch hinterfragt wie deren Bedeutung für Konstruktions- und Sinnbildungsprozesse (vgl. ebd.: 26).

Ein junges Forschungsfeld der schulbuchbezogenen Forschung knüpft an die Europa- und transnationale Forschung an und setzt sich mit nationaler Identitätsbildung im Allgemeinen und europäischer Identitätsbildung bzw. konkurrierenden Europarepräsentationen im Besonderen auseinander. Die zunehmende Wahrnehmung der kolonialen und imperialen Geschichte führt zu einer Öffnung der Schulbuchforschung für postkoloniale Theorien und Konzepte. In diesem Zusammenhang geht es auch um die für die vorliegende Arbeit relevante Analyse von in Schulbüchern enthaltenen Stereotypen und nationalen Identitätsmustern im Kontext des Postkolonialismus (vgl. ebd.: 27).

Wichtige Forschungsdesiderate existieren – neben einer Vielzahl weiterer – in der mangelhaften, empirischen Untersuchung der (fach-) spezifischen Verwendung von Schulbüchern sowie der Erwartungen, die Schüler an Schulbücher stellen. Dies ist insbesondere aufgrund der zunehmend geforderten Schülerzentriertheit von Lehr-Lern-Kontexten problematisch, da der Forschung so gewissermaßen die wichtigste empirische Grundlage für auszusprechende Empfehlungen fehlt (vgl. ebd.: 124 u. 128).

2.4 „Neue Kulturgeographie“: Der Raum als Konstrukt

2.4.1 Einführung in die „Neue Kulturgeographie“

In ihrer diskursanalytischen Ausrichtung ist diese Arbeit Teil eines „[...] größeren Forschungskontext, der vielfach etwas pauschal und semantisch unscharf mit dem Begriff der ‚Neuen Kulturgeographie‘ etikettiert wird“ (Glasze/Mattisek 2009b: 34). Allen Forschungsprozessen im Sinne einer Neuen Kulturgeographie ist ein „[...] anti-essenzialistischer und konstruktivistischer Blick auf die zu untersuchenden Phänomene“ (Gebhardt/Reuber 2016: 651) gemein. Im Zuge des *Cultural turn* haben sich seit den 1990er-Jahren poststrukturalistische Ansätze in der Humangeographie etabliert. Die aus den Sozialwissenschaften übernommenen Theorien sind auf kommunikative und sinnstiftende Prozesse fokussiert:

„Kerngedanke ist, Kultur als ein Produkt von Diskursen zu verstehen, die auch die materielle Welt um eine Sinn- bzw. symbolische Dimension erweitern. Durch diese Diskurse werden Identitäten und Erfahrungen immer neu ausgehandelt und (re-) interpretiert. Im *Cultural turn* wurden Fragen der Macht zur zentralen Analysekategorie – wobei Macht als ein alle Kapillare einer Gesellschaft durchziehendes Phänomen angesehen wird. Mit anderen Worten: Macht ist überall, also nicht nur ‚im‘ Staat, sondern im gesellschaftlichen Alltag. Und der *Cultural turn* betonte noch einen weiteren Punkt: Macht und Raum bedingen sich gegenseitig: In der räumlichen Anordnung von Dingen erkennen wir gesellschaftliche Machtstrukturen.“

(Korf/Wastl-Walter 2016: 91)

Bei aller Heterogenität messen entsprechende Ansätze der Rolle von Zeichen, Sprache und Kommunikation bei der Konstitution gesellschaftlicher Verhältnisse eine besondere Bedeutung zu (vgl. Freytag et al. 2016: 10). Ganz allgemein geht es darum, „machtvolle und in diesem Sinne ‚herrschende‘ gesellschaftliche Konventionen, Narrative oder Diskurse, die in oft subtiler Art und Weise die Strukturen der Gesellschaft rahmen, [...] transparent zu machen“ (Gebhardt/Reuber 2016: 651).

Im Zuge der durch den *Cultural turn* ausgelösten Etablierung der Neuen Kulturgeographie haben u.a. diskursanalytische Ansätze in weiten Teilen der Humangeographie Anwendung gefunden (vgl. Freytag et al. 2016: 10). Die Grundlagen diskurstheoretischer bzw. -analytischer Forschung sowie darauf aufbauend deren jüngere Implementierung in die geographiedidaktische Forschung bzw. den Geographieunterricht in Form von raumbezogenen Semantiken und verschiedenen Raumkonzepten werden in den folgenden Kapiteln vorgestellt.

2.4.2 Diskurstheorie und Diskursanalyse

2.4.2.1 Grundlagen der poststrukturalistischen Diskurstheorie

Der wissenschaftliche Diskursbegriff ist zunächst vom alltagssprachlichen Gebrauch des Wortes „Diskurs“ abzugrenzen. „Diskurs“ (von lat. *discursus* „das Hinundherlaufen, Auseinanderlaufen“; engl. *discourse*; frz. *discours*) bezeichnet ganz allgemein „[...] einen durch Äußerungen produzierten sozialen Sinn- oder Kommunikationszusammenhang“ (Angermüller 2014a: 75). In der Alltagssprache wird der Diskursbegriff äquivalent zu den Begriffen „Debatte“ oder „sprachliche Auseinandersetzung“ verwendet (vgl. Hajer 1997: 44).

Der für die vorliegende Arbeit maßgebliche wissenschaftliche Diskursbegriff unterscheidet sich grundsätzlich von dieser alltagssprachlichen Verwendung. Auch und gerade im wissenschaftlichen Kontext existiert jedoch eine Vielzahl verschiedener Definitionen des Wortes. Der hier eingeführte und zugrunde gelegte Diskursbegriff steht in der Tradition des französischen Strukturalismus und Poststrukturalismus und geht damit auf den französischen Philosophen Michel Foucault zurück (vgl. Matissek et al. 2013: 247):

„Diskurse sind charakterisiert durch eine spezifische Art und Weise, Verknüpfungen zwischen Institutionen, ökonomischen und gesellschaftlichen Prozessen, Verhaltensformen, Normsystemen, Techniken, Klassifikationstypen und Charakterisierungsweisen herzustellen.“
(Foucault 1973: 68)

In Bezug auf diese Definition ergänzen bzw. erläutern Glasze/Matissek (2009b) und Matissek et al. (2013):

„‘Diskurs’ bezeichnet überindividuelle Muster des Denkens, Sprechens, Sich-selbst-Begreifens und Handelns sowie die Prozesse, in denen bestimmte Vorstellungen und Handlungslogiken hergestellt und immer wieder verändert werden. Auch wenn die Analyse sprachlicher Sinnggebungsprozesse in vielen empirischen Untersuchungen eine prominente Stellung einnimmt, geht der Terminus ‚Diskurs‘ weit über die rein sprachliche Ebene des Bezeichnens hinaus. ‚Diskurs‘ bezeichnet demnach die Verbindung von symbolischen Praktiken (Sprach und Zeichengebrauch), materiellen Gegebenheiten und sozialen Institutionen.“

(Matissek et al. 2013: 247; Glasze/Matissek 2009b: 12; Foucault 1973: 68)

Die hier angesprochene Bedeutsamkeit sprachlicher Äußerungen geht auf den Strukturalismus zurück, als dessen Begründer der Sprachwissenschaftler Ferdinand de Saussure gilt. „Der Strukturalismus befasst sich mit der Frage, wie sich die Bedeutung von Phänomenen und Objekten (z. B. Wörtern) aus ihrer Stellung in einem Wirkungsgefüge (einer Struktur) beschreiben lässt“ (Matissek et al. 2013: 253). Saussures Sprachtheorie beinhaltet drei maßgebliche Aspekte: Zunächst wird die Verbindung zwischen dem Bezeichnenden („Signifikant“) und dem Bezeichneten („Signifikat“) als arbiträr angesehen, d. h. prinzipiell als beliebig. Zweitens konstituiert sich die spezifische Bedeutung eines sprachlichen Zeichens erst durch die Verbindung zu einem oder mehreren weiteren Zeichen („Relationalität“). Schließlich lehnt Saussure in letzter Konsequenz die Vorstellung einer

Welt jenseits von Sprache ab, was bedeutet, dass sämtliche Denkprozesse auf der spezifischen Verbindung von sprachlichen Zeichen beruhen bzw. sich erst dadurch manifestieren (vgl. ebd.: 254; Glasze/Mattisek 2009b: 21f.).

Poststrukturalistische Denkweisen legen in Weiterentwicklung des Strukturalismus den Fokus auf die permanente Veränderung sprachlicher Strukturen und auf die Einbettung jedes Signifikanten in einen größeren sprachlichen Zusammenhang (vgl. Mattisek et al. 2013: 256). „Die Suche des Strukturalismus nach objektiven Gesetzen einer gegebenen Realität, die dann in Sprache [...] wiedergegeben wird, lehnen poststrukturalistische Theorien [...] ab“ (Glasze/Mattisek 2009b: 25). Im Poststrukturalismus stellt Sprache kein Repräsentationsmodell existierender Objekte dar, sondern stellt diese erst her (vgl. Mattisek et al. 2013: 257). Dieser Herstellungsprozess vollzieht sich nicht ausschließlich in abstrakten oder wissenschaftlichen Kontexten, sondern auch und gerade in der alltäglichen Praxis: „Diskurse sind [nach Foucault] mehr oder weniger institutionalisierte Aussagensysteme und Praktiken, wie sie in alltäglichen Gesprächen, akademischen Texten sowie in kontroversen öffentlich-politischen Interaktionen kommuniziert bzw. inszeniert werden“ (Viehöver 2001: 178).

Die Herstellung und Veränderung diskursiver Vorstellungen und Handlungslogiken ist stets machtdurchzogen. Als Träger von jeweils gültigem Wissen üben Diskurse Macht aus. Indem sie Verhalten und andere Diskurse induzieren, strukturieren Diskurse selbst die Machtverhältnisse innerhalb einer Gesellschaft (vgl. Jäger 2001: 86). „Diskursstrukturen sind zugleich Machtstrukturen. Diskursive Auseinandersetzungen sind machthaltige Konflikte um Deutungsmacht“ (Keller 2005a: 204). Das Hervor- bzw. Zurücktreten bestimmter Äußerungsformen und Inhalte konstituiert soziale Wirklichkeit im Lebensalltag und ist somit Ausdruck der Machteffekte von Diskursen.

Trotz dieser Machteffekte ist es einzelnen Individuen bzw. Subjekten nicht oder nur schwer möglich, bestimmte diskursive Strukturen gezielt und planmäßig zu erschaffen (bzw. andere zu vermeiden). Vielmehr sind Diskurse überindividuell: „Alle Menschen stricken zwar am Diskurs mit, aber kein einzelner und keine einzelne Gruppe bestimmt den Diskurs oder hat genau das gewollt, was letztlich dabei herauskommt“ (Jäger 2001: 86).

Als wichtiges verbindendes Element zwischen einzelnen Diskursen fungieren kollektive Symbole. Dabei handelt es sich um Symbole, die kollektiv benutzt und tradiert werden. Der Vorrat an Kollektivsymbolen ist gleichbedeutend mit dem Repertoire an Bildern, mit denen die jeweilige gesellschaftliche Realität diskursiv erschaffen wird. Es ist naheliegend, dass in diesem Zusammenhang (Massen-) Medien eine herausgehobene Bedeutung zukommt (vgl. ebd.: 84).

In der Regel sind gesellschaftliche Diskurse das sich verselbstständigende (Zwischen-) Ergebnis einer historischen Entwicklung (vgl. ebd.). Es entspricht dieser Abhängigkeit von den gesellschaftlich-historischen Umständen, dass Diskurse einem permanenten Wandel unterliegen. Eine Veränderung (d. h. Kontingenz) der hegemonialen Artikulationspraktiken bzw. Diskursinhalte ist theoretisch jederzeit denkbar und möglich (vgl. Glasze/Mattisek 2009b: 12; Keller 2009: 50). Zudem führen sämtliche Praktiken der Diskursteilnehmer auf Mikro- und Makroebene dazu, dass sich die Diskurse stetig (re-) produzieren und „im Fluss“ befinden (vgl. Glasze/Mattisek 2009b: 12).

Die Auseinandersetzung mit Diskursen aus poststrukturalistischer Perspektive ist schließlich keine theoretische, ausschließlich wissenschaftliche Betätigung „im Elfenbeinturm“. Vielmehr geht es darum, „[...] die vermeintliche Natürlichkeit und Objektivität gesellschaftlicher Kategorien und Wissensordnungen in Frage zu stellen und auf die jeweils marginalisierten und ausgeschlossenen Alternativen der Sinnproduktion zu ver-

weisen“ (Mattissek et al. 2013: 257f.). Foucault (1988) bringt die Relevanz für jedes Gesellschaftsmitglied in einem Interview treffend auf den Punkt:

„My role - and that is too emphatic a word - is to show people that they are much freer than they feel, that people accept as truth, as evidence, some themes which have been built up at a certain moment during history and that this so-called evidence can be criticized and destroyed.“

(Glasze/Mattissek 2009b: 44; Foucault/Martin 1988 [1982])

Die kritische Analyse vorhandener diskursiver Strukturen kann alternative Handlungsspielräume in scheinbar eindeutigen Situationen aufzeigen und besitzt damit eine hohe praktische Relevanz. Dies gilt auch und gerade für die Neukonzeption politischer Auseinandersetzungen, weshalb „das Politische“ ein wesentlicher Teil poststrukturalistischer Diskursforschung ist (vgl. Glasze/Mattissek 2009b: 44.).

2.4.2.2 Humangeographische Diskursforschung

Ein maßgeblicher Baustein für die Entwicklung der humangeographischen Diskursforschung ist die interdisziplinäre Vernetzung des Faches mit wissenschaftlichen Nachbardisziplinen. So konnte sich im Austausch insbesondere mit den Sozialwissenschaftlichen und der linguistischen Diskursforschung ein eigenständiges Forschungsfeld mit spezifisch-humangeographischen Schwerpunkten herausbilden (vgl. Mattissek et al. 2013: 293). Eine humangeographische Herangehensweise an diskurstheoretische Fragestellungen erweitert bzw. fokussiert die konzeptionellen Grundlagen der Diskurstheorie um bzw. auf den Raumbegriff. Sie schärft somit den Blick für Zusammenhänge zwischen Macht und Räumlichkeit (vgl. Glasze/Mattissek 2009b: 12). Der „Raum“ als zentrales Element geographischen Denkens ist somit der Untersuchungsgegenstand, auf den sich die diskurstheoretischen Fragestellungen stets beziehen sollten.

Die humangeographische Diskursforschung vertritt dabei prinzipiell ein konstruktivistisches Raumverständnis, d. h. sie betont die Einbettung des Raums in gesellschaftliche Konstruktions- und Produktionsprozesse. Aus diskurstheoretischer Perspektive werden Räume folglich nicht als objektiv gegeben, sondern als gesellschaftlich konstruiert angesehen (vgl. Mattissek et al. 2013: 251; Glasze/Mattissek 2009b: 14f.). Räume sind zudem historisch und sozial „überdeterminiert“, d. h. die Bedeutungen, die einem Raum zugeschrieben werden, sind abhängig von den historischen und gesellschaftlichen Umständen (vgl. Mattissek et al. 2013: 257).

Indem die humangeographische Diskursforschung die Konstruiertheit von Räumen offenlegt, richtet sie den Fokus auch auf die Frage, inwiefern sich diese konstruierte Räumlichkeit in Form sozialer Wirklichkeit äußert (vgl. Glasze/Mattissek 2009b: 15). Den Zusammenhang von Räumlichkeit und sozialer Wirklichkeit, d. h. der Kernfrage humangeographischer Diskursforschung, fassen Glasze/Mattissek (2013) folgendermaßen zusammen:

„Insgesamt lässt sich also für ein diskurstheoretisches Verständnis von Raum festhalten, dass erstens das Soziale (bspw. die Identität von Subjekten, gesellschaftliche Ungleichverhältnisse) als diskursiv hervorgebracht konzeptionalisiert wird, d. h. als immer nur temporär fixiert, als von Widersprüchen durchzogen und sich in den jeweiligen materiellen und räumlichen Erscheinungsformen permanent wandelnd, und dass dabei zweitens die Konstitution von Räumen als wichtiger Teil der Konstruktion des Sozialen gedacht wird.“

(Glasze/Mattissek 2009b: 43)

2.4.2.3 Grundlagen der humangeographischen Diskursanalyse

Im Vergleich zu gängigen quantitativen und qualitativen Methoden gehören diskursanalytische Verfahren heute eher zu den jüngeren und damit weniger etablierten Verfahren des Kanons wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung. Dennoch gewinnen entsprechende Methoden nicht zuletzt aufgrund ihrer guten Anwendbarkeit auf aktuelle gesellschaftliche Fragestellungen zunehmend an Bedeutung (vgl. Mattissek et al. 2013: 293). Das Spektrum diskursanalytischer Verfahren ist dabei ebenso breit wie das Feld der Diskurstheorie selbst. Generell können je nach Gegenstandsbereich, theoretischer Grundlegung und methodischer Umsetzung unterschiedlichste Formen der Diskursanalyse mit entsprechend unterschiedlichen Akzentuierungen zum Einsatz kommen (vgl. Angermüller 2014b: 84). Insbesondere bei Fragen der methodischen Umsetzung diskursanalytischer Verfahren liefern die theoretischen Grundlagen Foucaults jedoch nur begrenzt Antworten. Foucault (1990) nennt zwar als Aufgabe der Diskursanalyse die Beschreibung der „[...] in ihrer Form verschiedenen, in der Zeit verstreuten Aussagen²“ (Foucault 1990: 57; vgl. Hanke 1999: 110). Jedoch liefert er keine Anweisungen für eine konkrete methodische Umsetzung dieser „Aussagenbeschreibung“:

„So wenig wie Foucault eine Meta-Theorie von Gesellschaft oder von Macht schreibt, so wenig konzipiert und definiert er eine kohärente Methode, die nur noch Punkt um Punkt abgearbeitet werden muss, um zu einem klaren Ergebnis zu kommen. Nicht ohne Grund bestimmt Foucault seine Kategorien ex negativo, in Abgrenzung zu bisher vertrauten Begriffen; tastend und fragend nähert er sich dem neu zu entdeckenden Feld an und versucht, neuen Festschreibungen zu entgehen.“

1999: 109)

(Hanke

Foucault selbst leugnet diese Abwesenheit methodologisch-methodischer Bezugspunkte innerhalb seiner Theoriegebilde nicht: „Was ich geschrieben habe, sind keine Rezepte, weder für mich noch für sonst jemand. Es sind bestenfalls Werkzeuge - und Träume“ (Foucault 1996: 25; Bublitz et al. 1999: 16). Im Anschluss an Foucault wurden jedoch in unterschiedlichsten Wissenschaftsbereichen Theorien zur methodischen Umsetzbarkeit der Diskursanalyse entwickelt. Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine Diskursanalyse aus poststrukturalistischer Perspektive. Unter Bezugnahme auf die in Kap. 2.4.2.1 skizzierten Grundlagen poststrukturalistischer Diskurstheorie zielt eine derartig ausgerichtete Analyse darauf ab, „[...] zu erfassen, wie sowohl soziale, ökonomische und politische Strukturen als auch Identitäten, Intentionen und Handlungsrationitäten diskursiv hergestellt werden“ (Glasze/Mattissek 2009b: 33). Zudem können die Brüchigkeit, innere Widersprüchlichkeit und die Veränderungen von Diskursen untersucht werden (vgl. Mattissek et al. 2013: 261). Die poststrukturalistische Diskursanalyse deckt überindividuelle Muster der Wissens- und Wahrheitsproduktion auf. Bei der Analyse können entsprechende Muster sowohl zu einem bestimmten Zeitpunkt („archäologische Perspektive“) als auch im Zeitverlauf („genealogische Perspektive“) analysiert sowie individuelle Schwerpunkte (z. B. Brüche und Widersprüche, Identitäten) gesetzt werden (vgl. ebd.: 262).

Schließlich sollte nicht unerwähnt bleiben, dass bei der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Diskursen stets ein Bewusstsein dafür vorhanden sein sollte, dass sich auch die Diskursanalyse nicht objektiv oder losgelöst vom Diskurs vollzieht, sondern diesen vielmehr aktiv beeinflusst (vgl. Jäger 2001: 83). Die Auseinandersetzung mit der Frage, ob die Analyse den Diskurs lediglich beschreibt oder dieser in der analytischen Arbeit

² Laut Foucault wird der Diskurs „[...] durch eine Menge von Zeichenfolgen konstituiert, insoweit sie Aussagen sind [...]“ (ebd.: 156; vgl. HANKE 1999: 110).

erst konstruiert wird, ist unabdingbarer Bestandteil diskursanalytischer Forschung (vgl. Bublitz et al. 1999: 15).

2.4.2.4 Entwicklungsgeschichte der humangeographischen Diskursanalyse

Auch in der Humangeographie gehören diskursanalytische Verfahren mittlerweile zu den akzeptierten Verfahren konzeptionellen und empirischen Arbeitens (vgl. Glasze/Mattisek 2009b: 34). Entsprechende Ansätze wurden in der deutschsprachigen Humangeographie ab Mitte der 1990er-Jahre rezipiert und übernommen (vgl. ebd.: 36). In Analogie zu den theoretischen Vorannahmen humangeographischer Diskursforschung befasst sich auch die humangeographisch ausgerichtete Diskursanalyse schwerpunktmäßig mit raumbezogenen Fragen. Mit Hilfe diskursanalytischer Verfahren lässt sich untersuchen, inwiefern räumliche Repräsentationen und räumliche Ordnungsvorstellungen als Bestandteile kollektiver Identitätsmuster machtvoll auf gesellschaftliche Prozesse einwirken (vgl. Mattisek et al. 2013: 246). Für die Operationalisierung humangeographisch orientierter Fragestellungen ist die Berücksichtigung nichtsprachlicher Deutungsträger (z. B. Karten, Bilder) sowie globaler, sprachraumübergreifender Diskurse zunehmend von Bedeutung (vgl. Glasze/Mattisek 2009b: 38).

2.4.2.5 Das Medium Schulbuch als Gegenstand der Diskursanalyse

Da es sich bei der Diskursanalyse um ein vergleichsweise jüngeres methodisches Instrument des empirischen Erkenntnisgewinns handelt, spielen auch diskursanalytische Zugänge in der Schulbuchforschung (vgl. Kap. 2.3.2.2) bislang eine untergeordnete Rolle. Dennoch haben entsprechende Zugänge in unterschiedlichen Spielarten nach und nach Eingang in die Schulbuchforschung gefunden (vgl. Fuchs et al. 2014: 25). Grundlegend bei einer diskursanalytischen Betrachtung des Mediums „Schulbuch“ ist die Annahme, dass moderne Gesellschaften als „Diskursgemeinschaften“ begriffen werden können, in denen sich die spezifischen Formen des Wissens in unterschiedlichen medialen Formen (z. B. Schulbuch) etabliert haben (vgl. Höhne et al. 2005: 391, Anm. 1).

Die erste umfassende, diskursive Schulbuchanalyse im deutschsprachigen Raum haben Höhne et al. (2005) vorgelegt, indem sie die Darstellung von Migranten in deutschen Schulbüchern seit den 1980er Jahren untersuchten. Das hier zugrunde gelegte Instrument der thematischen Diskursanalyse hat den diskursiven Ansatz zudem erstmals auch in methodischer Hinsicht für die Schulbuchforschung nutzbar gemacht (vgl. Höhne et al. 2005: 25). Die Analyse ist zwar medienübergreifend angelegt, ihre umfassende Anwendung am Beispiel von Schulbüchern war jedoch maßgeblich für die darauffolgende diskursive Schulbuchforschung. Klerides (2010) hat mit Fokus auf Geschichtsschulbücher ein weiteres methodisches Instrument zur Herausfilterung von Teildiskursen innerhalb von Schulbüchern entwickelt (vgl. Fuchs et al. 2014: 25). Wenngleich die vorliegende Arbeit die methodische Vorgehensweise der thematischen Diskursanalyse nicht schwerpunktmäßig verwendet, werden doch einzelne Elemente aufgegriffen und mit verwandten diskursanalytischen Konzepten verknüpft (vgl. Kap. 4).

2.4.3 Neue Kulturgeographie und Geographieunterricht

2.4.3.1 Raumbezogene Semantiken

Die Konzepte und Denkmuster der sog. Neuen Kulturgeographie haben in den vergangenen Jahren zunehmend Eingang in die geographiedidaktische Forschung und damit in den Geographieunterricht gefunden. Eine wichtige konzeptionelle Grundlage stellen in diesem Zusammenhang sog. „Raumbezogene Semantiken“ dar, die für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind. Das im Folgenden vorgestellte Kategorienmodell nach Glat-

ter (2015) bezieht das Konzept raumbezogener Semantiken unter Rückgriff auf systemtheoretische Grundlagen auf Schulbuchtexte und eignet sich damit gut, um die Erkenntnisse der diskursiven Schulbuchanalyse aus geographiedidaktischer Perspektive klassifizieren zu können.

Seit Mitte der 1980er-Jahre ist die deutschsprachige Humangeographie in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Raumkonzepten neben handlungs- v.a. von systemtheoretischen Ansätzen geprägt. Beide Ansätze kritisieren das Denken in kausalen Raumgesetzen und befassen sich stattdessen verstärkt mit der Frage „[...] wie Räume in alltäglichen Handlungen bzw. in der Kommunikation produziert und reproduziert werden“ (Glasse/Mattisek 2009b: 41). Trotz des hohen Abstraktionsgrades systemtheoretischer Ansätze bietet deren Anwendung ein großes Repertoire an Werkzeugen bei der Bearbeitung von Fragestellungen im Schnittfeld von Raum, Kommunikation und sozialen Systemen (vgl. Redepenning/Wilhelm 2014: 323f.)

Die auf Niklas Luhmann zurückgehende Theorie sozialer Systeme „[...] thematisiert grundsätzlich die soziale Komplexität der modernen Weltgesellschaft, die sich in zahlreiche, nach eigenen Logiken agierende soziale Systeme differenziert hat“ (ebd.: 310). Basis dieser sozialen Systeme ist in der Luhmann'schen Systemtheorie die Kommunikation: „Soziales wird nicht mehr durch Menschen und Individuen oder durch eine Wechselwirkung unter Individuen erklärt, sondern durch Kommunikation und nur durch Kommunikation“ (ebd.: 311). Eine der konstruktivistischen Grundannahmen der Systemtheorie lautet, dass es keine objektive Repräsentation der „Welt“ gibt. Vielmehr handelt es sich dabei um das Resultat von Beobachtungen, d. h. das „kommunikative In-Erscheinung-Treten“ eines Objektes (vgl. ebd.: 317.). Weiterhin geht die Systemtheorie davon aus, dass ein solches kommunikatives In-Erscheinung-Treten nur stattfinden kann, wenn dabei eine „Unterscheidung“ vollzogen wird (vgl. ebd.: 312). In der systemtheoretischen Literatur findet sich eine Vielzahl von raumkonstituierenden Unterscheidungen. Aus diskursanalytischer Sicht sind „hier/dort“- bzw. „Nähe/Ferne“-Unterscheidungen besonders wichtig. Derartige raumbezogene Abgrenzungen sind nicht neutral konnotiert, sondern transportieren stets wertende Informationen (z. B. verweist das „hier“ auf Vertrautheit, Bekanntheit und Übersichtlichkeit) (vgl. ebd.: 318).

Der im Sinne der soziologischen Systemtheorie verstandene Begriff der „Semantik“ meint „[...] Formen des typisierten Sinns, d. h. den gesellschaftlich geteilten und relativ situationsunabhängig verfügbaren Vorrat an generalisierten Sinnfestlegungen“ (Glatter 2015: 114f.).

Aufbauend auf diesen systemtheoretischen Grundlagen und zu deren Verknüpfung mit der Geographiedidaktik hat Glatter (2015) in Anlehnung an Redepenning/Wilhelm (2014) das „Kategorienmodell zur Erschließung raumbezogener Semantiken in Schulbuchtexten im Fach Geographie“ entwickelt. Dabei handelt es sich um „[...] eine wissenschaftlich verankerte Referenz, um die in geographischen Bildungskontexten beobachtbaren Verwendungen raumerzeugender und raumbezogener Semantiken kontrastierend analysieren zu können“ (Glatter 2015: 122). In der vorliegenden Analyse werden schwerpunktmäßig raumbezogene Semantiken eine Rolle spielen. Da diese jedoch mit dem Konzept der raumerzeugenden Semantiken zusammenhängen, seien hier beide Begrifflichkeiten (nach Glatter 2015) angeführt:

„Mit raumerzeugenden Semantiken sollen die Formen gesellschaftlicher Sinnkondensierung gefasst werden, mit denen gesellschaftliche Vorstellungen einer räumlichen Verfasstheit von Welt hergestellt werden. Mit raumbezogenen Semantiken werden hingegen Konzepte gefasst, bei denen die Konstruktion von Räumlichkeit vorausgesetzt und mit weiteren semantischen Codierungen gekoppelt wird.“

(Glatter 2015: 115).

Bei raumerzeugenden Semantiken handelt es sich um sehr grundlegende Sinnformen zur Herstellung von Raum (z. B. Stellen, Orte, rechts, links, neben, zwischen etc.). „[Sie] sind das Grundelement geographischer Diskurse, sozusagen die Basiscodierung des Faches Geographie“ (ebd.: 125).

Im Gegensatz zu dieser eher gegenständlichen Auffassung von „Raum“ fassen raumbezogene Semantiken „[...] Sinnstrukturen, die über die Räumlichkeit hinausgreifende Bedeutungen anzeigen [...]“ (ebd.: 119). Indem Orte bedeutungstragend bezeichnet werden, erhalten sie Images, Identitäten und Stereotype (vgl. ebd.). Diese Konzepte sind sich sehr ähnlich, unterscheiden sich jedoch im Detail: „Raum-Images“ entstehen, indem ontologisierte Räume mit gesellschaftlich kondensierten Bedeutungen verknüpft werden (z. B. Paris als „Stadt der Liebe“ (vgl. ebd.: 125f.). Unter „Raum-Identitäten“ fasst Glatter ontologisierte Räume, denen kollektive Eigenschaften, d. h. Identitäten, zugeschrieben werden (z. B. „das Selbstverständnis Europas“) (vgl. ebd.: 121). Als Raum-Stereotype werden auf einer allgemeineren Ebene Raumtypen bezeichnet, die mit bestimmten semantischen Feldern und Assoziationen verbunden sind (z. B. „Ghetto“, „Szeneviertel“, „afrikanische Landschaft“). Der Raum erscheint hier stark verkürzt und selektiv (vgl. ebd.: 120 u. 129).

Sowohl raumerzeugende Semantiken als auch die unterschiedlichen Formen raumbezogener Semantiken sind in den Schulbüchern der Geographie ständig präsent (vgl. ebd.: 125). Das von Glatter vorgeschlagene Kategorienmodell kann im Rahmen diskursiver Schulbuchanalysen sinnvoll aufgegriffen werden, um die bei der Diskursanalyse aufgefundenen raumbezogenen Aussagen systematisch an das theoretische, geographiedidaktische Wissen anzuknüpfen.

2.4.3.2 Raumkonzepte im Geographieunterricht

Die vorgestellten, theoretisch-methodischen Konzepte aus dem Bereich der sog. Neuen Kulturgeographie zeigen sich in der geographiedidaktischen Praxis v.a. in der Diskussion eines konstruktivistischen Raumkonzeptes für den Geographieunterricht. Dieses ist Teil eines Basiskonzepts, das sich in den vergangenen Jahren in der geographiedidaktischen Forschung zur Vermittlung spezifisch geographischen Denkens etabliert hat. Das zentrale Ziel geographischer Bildung, die Vermittlung einer „raumbezogenen Handlungskompetenz“ (vgl. DGfG 2014: 5), beinhaltet den Begriff „Raum“ als „konstituierende Kategorie geographischer Erkenntnis“ (Borsdorf 2007: 31). Dabei ist die Frage, „[...] welche Konzepte, welche Vorstellungen von Raum es eigentlich gibt und welche Rolle diese für das Fach spielen“ (Freytag et al. 2016: 3), seit längerer Zeit Gegenstand humangeographischer und geographiedidaktischer Forschung. Die Sensibilisierung für unterschiedliche Konzeptionen von „Raum“ „[...] dienen den Schülern dazu, mithilfe einer fachlichen Brille einen systematischen Blick zur Bewältigung komplexer Sachlagen gewinnen zu können“ (Fögele/Mehren 2017: 5). Zudem helfen die Raumkonzepte Lehrern bei der Unterrichtsplanung, indem sie eine systematische Unterscheidung raumbezogener Fragestellungen ermöglichen (vgl. ebd.). Zusammengefasst und vereinfacht lassen sich mit Weichhart (1999), Wardenga (2006) und Freytag (2014) vier etablierte Raumkonzepte unterscheiden: „Raum als Container“, „Raum als System von Lagebeziehungen“, „Raum als Kategorie der Sinneswahrnehmung“ und „Raum als Konstruktion“ (vgl. ebd.).

Das Raumkonzept des „Containers“ entspricht der im Alltag vorherrschenden Raumvorstellung als „Behältnis“ von Objekten der physisch-materiellen Welt (vgl. ebd.). Dieses Denken in ontologischen, objekthaften Raumkategorien überwog lange Zeit auch in der wissenschaftlichen Disziplin der Geographie und prägte v.a. deren landes- und länderkundliche Tradition (vgl. ebd.; Glatter 2015: 118).

Im Unterschied zum Containerraum existiert der Raum als „System von Lagebeziehungen“ nicht gegenständlich, sondern in Form eines Ordnungsrasters bzw. einer Struktur. In diesem ordnenden Verständnis von Raum liegt der Fokus auf den immateriellen Relationen und Beziehungen zwischen einzelnen Standorten. Dementsprechend ist eine derartige Raumkonzeption für die Erstellung bzw. Analyse von relationalen Raummodellen von besonderer Bedeutung (vgl. Freytag et al. 2016: 3).

Ein Raumkonzept als „Kategorie der Sinneswahrnehmung“ legt den Fokus auf die individuellen Beziehungen zum Raum. „In diesem Sinne werden wahrgenommene Ausschnitte des Erdraums [von Individuen] mit subjektiver Bedeutung, mit Zuschreibungen aufgeladen [...]“ (ebd.). Ein typisches Beispiel für eine wahrnehmungsfokussierte Auffassung von Raum ist die Erstellung bzw. Analyse von sog. *Mental maps*, d. h. kognitiven Karten, die einzelne Personen von bestimmten Raumausschnitten entwerfen und diese damit unterschiedlich konstituieren (vgl. ebd.).

Das jüngste – und für die vorliegende Untersuchung wichtigste – Konzept fasst den Raum als das Ergebnis eines Konstruktionsprozesses. „In diesem Raumverständnis wird danach gefragt, wer unter welchen Bedingungen und aus welchen Interessen heraus wie über bestimmte Räume kommuniziert und sie durch alltägliches Handeln, durch alltägliche Praktiken fortlaufend produziert und reproduziert“ (ebd.). Die konstruktivistische Humangeographie und poststrukturalistische Geistes- und Sozialwissenschaften mit Raumbezug analysieren den Raum stets unter der Grundannahme eines konstruktivistischen Raumverständnisses (vgl. ebd.). Weichhart (2010) bezeichnet das Konstruieren von Räumen als „Standardprozedur geographischer Beobachtungs- und Beschreibungsformen“ (Weichhart 2010: 22): „Geographen haben nie etwas anderes gemacht, als Räume zu konstruieren, allerdings haben sie das über lange Strecken ihrer Fachgeschichte nicht bemerkt“ (ebd.).

In Bezug auf den Geographieunterricht sollte deutlich gemacht werden, dass insbesondere das Raumverständnis als Konstruktion sehr abstrakt und dementsprechend aus Schülersicht schwer verständlich ist. „[...] Im alltagsweltlichen Verständnis agieren wir mit dem hochstabilisierten Konzept eines jenseits unserer Vorstellungen existierenden, materiellen ‚Raums‘“ (Glatter 2015: 117). Dementsprechend fällt es nicht nur Schülern schwer, den Raum als etwas ausschließlich Immaterielles und Symbolisches zu begreifen (vgl. ebd.). Die Auffassung, dass sprachliche Strukturen räumliche bzw. gesellschaftliche Realität erst erschaffen, entspricht nicht der praktischen, alltagsrelevanten Beobachtung. Erste Studien stützen diese Einschätzung, Schüler bewerten die klassischen Raumkonzepte („Raum als Container“ bzw. „System von Lagebeziehungen“) positiver als die jüngeren (vgl. Bette/Schubert 2015: 53).

Zudem spielt die Thematisierung der Raumkonzepte generell noch eine untergeordnete Rolle in der Unterrichtspraxis. Dies liegt nicht zuletzt an der bislang mangelnden Berücksichtigung der vier Raumkonzepte in den Lehrplänen und darauf aufbauend in der Schulliteratur (vgl. Glatter 2015: 130). Ein wichtiger Grund hierfür ist sicherlich die zeitliche Verzögerung, mit der sich wissenschaftliche Erkenntnisse in der Schulbuchgestaltung wiederfinden: „Die geringe Präsenz konstruktivistischer Konzepte kann man durchaus einem gewissen Timelag zwischen den wissenschaftlichen Innovationen und dem Transfer in das Schulbuchwissen zuschreiben“ (ebd.). Ein Hinweis auf die Korrektheit dieser Aussage ist die Tatsache, dass die vier Raumkonzepte bspw. im aktuellen Lehrplan des Landes Niedersachsen bereits aufgenommen sind und dementsprechend mit zeitlicher Verzögerung auch Eingang in die Schulbücher (vgl. Kap. 5 u.6) finden sollten (vgl. MK 2015: 16).

2.4.3.3 Zur Rolle von Bildern im geographiedidaktischen Kontext

Die systematische Untersuchung des Umgangs mit Bildern hat erst in jüngerer Zeit Einzug in der geographischen und geographiedidaktischen Forschung gehalten (vgl. Schlottmann/Wucherpfeffig 2015: 136). Dabei kommt in der Praxis beider Forschungsbereiche materiellen Bildern eine herausragende Bedeutung zu (vgl. ebd.: 135f.). „Zunehmend wird die Bedeutung von Bildern für die Konstitution von gesellschaftlichen Raumverhältnissen einer differenzierteren Betrachtung unterzogen“ (ebd.: 137). Im Sinne der Neuen Kulturgeographie lassen sich Bilder als „Elemente von Macht-Wissens-Konstellationen“ (ebd.: 137) verstehen. Eine solche Sichtweise bezieht auch und gerade die „verborgenen“ Sinnstrukturen mit ein: „Wie kommt es, dass zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort dieses bestimmte Bild und mit ihm bestimmte Bildelemente und bestimmte Sehweisen sichtbar werden, während andere unsichtbar bleiben?“ (Renggli 2006: 193). Diese Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit von Bildelementen kann – je nach didaktischem Einsatz – bestimmten geographischen Vermittlungszielen dienen, diesen aber ebenso entgegenstehen (vgl. Schlottmann/Wucherpfeffig 2015: 138).

Aus geographiedidaktischer Perspektive scheint eine weitere Sensibilisierung für bzw. Auseinandersetzung mit dem Medium „Bild“ indes unbedingt notwendig zu sein. Neuere Forschungsergebnisse deuten an, dass Bilder für die Erklärung von – im Geographieunterricht häufig auftauchenden – abstrakten und komplexen Phänomenen weniger geeignet sind (vgl. Fuchs et al. 2014: 26f.). Umso wichtiger scheint es zu sein, deren Einsatz sorgfältig zu überdenken und kritisch zu hinterfragen.

3 Forschungsfragen

Die Beantwortung der Forschungsfragen ist die treibende Kraft jeder wissenschaftlichen Untersuchung (vgl. Kobras 2013: 13). Die Forschungsfragen, an denen sich die vorliegende Arbeit orientiert, ergeben sich aus dem theoretischen Fundament der vorangegangenen Kapitel. Dieses theoretische Fundament besteht aus Erläuterungen zur Schulbuchforschung (Kap. 2.3) und zur sog. „Neuen Kulturgeographie“ (Kap. 2.4) sowie aus dem regionsbezogenen Teil zum Thema Subsahara-Afrika (Kap. 2.2). Die Forschungsfragen verknüpfen die benannten Themenbereiche, ihre Beantwortung liefert ein detailliertes Bild der diskursiven Strukturen rund um die räumlichen Repräsentationen Subsahara-Afrikas in aktuellen Geographie-Schulbüchern. In Anlehnung an Dzudzek et al. (2016) und Matissek et al. (2013) lauten diese im Einzelnen:

- Welche Aussagen kennzeichnen die diskursive Repräsentation der Staaten Subsahara-Afrikas in aktuellen Geographie-Schulbüchern?
- Welche raumbezogenen Identitäten werden in der diskursiven Repräsentation der Staaten Subsahara-Afrikas konstituiert?
- Welche Positionen in hegemonialen diskursiven Machtordnungen werden diesen Identitäten zugeschrieben?

(vgl. Dzudzek et al. 2016: 176; Matissek et al. 2013: 264 u.

266)

4 Material und Methodik

4.1 Anmerkungen zur methodischen Vorgehensweise

Für das in Kap. 2 theoretisch grundlegende und in Kap. 3 in Form der Forschungsfragen konkretisierte Erkenntnisinteresse bedarf es geeigneter Methoden. Dafür sollte ein Untersuchungsdesign konzipiert werden, das für eine angemessene Operationalisierung der Untersuchungsfragen geeignet ist. Dabei haben sich aus einem „Baukasten verschiedener Verfahren“ zahlreiche methodische Vorgehensweisen zur empirischen Bearbeitung diskurstheoretisch inspirierter Fragestellungen etabliert (vgl. Dzudzek et al. 2016: 176). Die Methodik bedient sich verschiedener Ansätze aus dem Bereich der Diskursanalyse. Allen Methoden sind zwei grundlegende Gütekriterien gemeinsam: die Herstellung von Plausibilität sowie das Vermeiden von Zirkelschlüssen (vgl. ebd.: 176f.). Ersteres heißt, „[...] jeden Schritt der Analyse [...] für den Leser nachvollziehbar zu machen und argumentativ darzulegen, warum er geeignet ist, einen Erkenntnismehrgewinn zur Beantwortung der Ausgangsfragen zu liefern“ (ebd.). Zirkelschlüsse, d. h. z. B. eine von Vorannahmen des Wissenschaftlers geprägte Selektion „passender“ Erkenntnisse, können durch den „überlegten und konsistenten Einsatz methodischer Verfahren“ vermieden werden (vgl. ebd.: 177).

Bei jeglicher wissenschaftlichen Auseinandersetzung sollte das methodische Instrumentarium „[...] einen fortlaufenden Prozess des „richtigen“ Fragens unterstützen“ (Schlottmann/Wucherpfennig 2015: 137). Indem das methodische Gerüst den Forscher gewissermaßen zwingt, strukturiert und systematisch vorzugehen, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, sich der Utopie eines „objektiv richtigen“ Ergebnisses zu nähern. Dennoch sollte nicht unerwähnt bleiben, dass sich die Diskursanalyse in ihrer Ausrichtung auf sprachliche Strukturen den Problemen subjektiven Interpretierens in besonderer Weise ausgesetzt sieht.

Neben der diskursanalytischen Methodik ist die Auswahl des Korpus von Bedeutung. Das zu untersuchende Material muss mit Bedacht ausgesucht werden, um – entsprechend der wissenschaftlichen Gütekriterien und der praktischen Umsetzbarkeit – eine inhaltlich und methodisch fundierte Untersuchung durchführen zu können.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden drei verschiedene Analyseverfahren kombiniert. Dies ist nicht zuletzt der Tatsache geschuldet, dass Schulbücher verschiedenste sprachlich-visuelle Äußerungsformen beinhalten (vgl. Kap. 2.3). Dementsprechend sollten auch die Analyseverfahren auf diese unterschiedlichen Äußerungsformen abgestimmt sein. Die Analyse konzentriert sich dabei auf Autorentexte und Bilder, d. h. die von den Schulbuchautoren geschriebenen Informationstexte sowie Fotografien mit inhaltlichem Bezug zu Subsahara-Afrika sind Gegenstand der Diskursanalyse. Quellentexte von „externen“ Autoren werden nur einbezogen, wenn innerhalb einer thematisch relevanten Lerneinheit Autorentexte nicht existieren oder die jeweiligen Quellentexte in besonderer Weise zur Konstitution eines diskursiven Musters beitragen. Die Texte werden mit Hilfe zweier linguistischer Mikroanalyseverfahren, der Aussagenanalyse und der Argumentationsanalyse, ausgewertet (vgl. Dzudzek et al. 2016: 179). Zur Bearbeitung der in den Schulbüchern enthaltenen Bilder wird auf die „kritisch-reflexive Bild- bzw. Bild-/Textanalyse“ nach Schlottmann/Wucherpfennig (2015) zurückgegriffen. Trotz der Kombination verschiedener Analysemethoden gibt es v.a. in Texten immer wieder markante Passagen, die nicht von diesen operationalisierten Vorgehensweisen erfasst werden können. An diesen Stellen wird eine individuelle, auf die jeweilige Textstelle angepasste, qualitative Interpretation durchgeführt.

In der Praxis erfolgte die Einzelanalyse der Lerneinheiten mit Hilfe einer selbst entworfenen Tabelle (vgl. Anhang 1-3). Im Laufe der Untersuchung wurde jede Tabelle durch eine fortlaufende Kategorienbildung und Reflexion der Erkenntnisse stetig erweitert, verändert und verfeinert (vgl. Schlottmann/Wucherpfennig 2015: 149f.). Die an die Analysemethoden angepassten Tabellenkategorien sollten die unterschiedlichen Elemente des Diskurses sichtbar machen. Dabei stellen raumbezogene Semantiken für die Herausarbeitung übergeordneter diskursiver Strukturen eine maßgebliche Kategorie dar.

Um den Prozess der methodischen Vorgehensweise nachvollziehbar zu machen, wird im Folgenden zunächst die Auswahl des zugrundegelegten Materials begründet. Anschließend wird die konkrete Vorgehensweise bei der Schulbuchanalyse inkl. der oben aufgeführten Verfahren der Text- und Bildanalyse skizziert. Drittens erfolgen Ausführungen zur Präsentation der Ergebnisse.

4.2 Korpusbestimmung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit Subsahara-Repräsentationen in aktuellen Erdkunde- bzw. Geographie-Schulbüchern. Zur Beantwortung der in Kap. 3 formulierten Fragestellungen muss das Korpus der zu analysierenden Schulbücher aus Gründen der praktischen Umsetzbarkeit und des Umfangs der Arbeit stark eingegrenzt werden. Eine Diskursanalyse, die die gewissenhafte Anwendung der in Kap. 4.1 skizzierten Methoden zum Ziel hat, arbeitet sehr eng und detailliert am Text bzw. Bild. Dementsprechend viel Raum nimmt die Analyse einzelner Dokumente ein. Die Zahl der zu analysierenden Schulbuchtexte bzw. -bilder wurde erstens durch eine möglichst große zeitliche Aktualität, zweitens durch die Fixierung auf das Land Niedersachsen, drittens durch die Beschränkung auf die Jahrgangsstufen 9 bzw. 10 und viertens durch die inhaltliche Ausrichtung auf den Raum Subsahara-Afrika limitiert.

Zunächst stand die Frage des Erscheinungsdatums der Schulbücher im Fokus. Die diskursanalytischen Fragestellungen wurden aus der „archäologischen Perspektive“ bearbeitet, d. h. es geht um „[...] die Regeln, die das Sprechen und die sozialen Praktiken einer Gesellschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt strukturieren“ (Mattissek et al. 2013 S. 263). Dieses „Sprechen der Gesellschaft“ äußert sich in den entsprechenden Schulbüchern, oberste Priorität bei der Wahl des „Zeitpunktes“ hatte die Aktualität der zu untersuchenden Schulbücher. „Aktuelle“ Schulbücher sind diejenigen mit den zum Zeitpunkt der Abfassung jüngsten Erscheinungsdaten. Die neuesten Lehrwerke konnten mit Hilfe einer umfangreichen Datenbank des „Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung Braunschweig (GEI)“ ermittelt werden. Diese grundsätzliche Anforderung der größtmöglichen Aktualität grenzte das Korpus bereits enorm ein. Somit entfallen bspw. auch diachrone Vergleiche mit früheren Untersuchungen von Subsahara-Repräsentationen in Schulbüchern.

Als geeignete Jahrgangsstufen erwiesen sich die letzten Jahrgänge der Sekundarstufe I (d. h. Klasse 9 bzw. 10). Die Inhalte vieler Lehrpläne sehen für diese Altersstufe die Thematisierung des Raums Subsahara-Afrika vor. Die subsaharischen Länder werden häufig im Rahmen der Analyse unterschiedlicher „Entwicklungsstände“ oder im Zusammenhang mit Globalisierungsphänomenen behandelt. Zudem werden die in Kap. 2.2 skizzierten Probleme bei der Afrikadarstellung in „westlichen“ Gesellschaften in dieser Jahrgangsstufe zunehmend relevant. Die Schüler sind am Ende der Sekundarstufe I in einem Alter, in dem die Hinterfragung vermeintlich unumstößlicher Welt-, Identitäts- und Raumbilder unbedingt Eingang in den Geographieunterricht finden sollte. Die Sozialisations- und Kognitionsforschung hat die Bedeutung dieser Altersphase für die Aneignung von Identitätskonzepten herausgestellt (vgl. Geuenich 2015: 71). Während die soziale

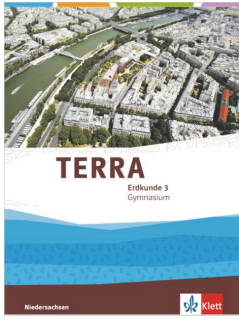
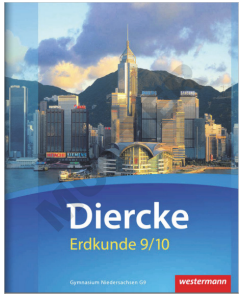

Identität zunehmend modelliert wird, sind Schüler in dieser Altersphase für individuelle und kollektive Zuweisungen besonders empfänglich (vgl. ebd.). Zudem sollten sie – im Gegensatz zu Schülern unterer Jahrgangsstufen – ausreichende Kompetenzen besitzen, um abstraktere Denkprozesse wie die Differenzierung unterschiedlicher Raumkonzepte vornehmen zu können. Nicht zuletzt lagen Bücher der Sekundarstufe I nahe, da die in Deutschland geltende Schulpflicht (9 bzw. 10 Schulbesuchsjahre) eine weite Verbreitung bzw. Rezeption der Lehrwerke gewährleistet. Dies ist bspw. in den Klassenstufen der Sekundarstufe II nicht der Fall (vgl. ebd.).

Aufgrund der bildungspolitischen Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern (z. B. G8/G9, unterschiedliche Lehrpläne/Kerncurricula, etc.) und der dadurch erschwerten Vergleichbarkeit fokussiert sich die Schulbuchanalyse auf Schulbücher des Landes Niedersachsen. Dies liegt darin begründet, dass Niedersachsen eines der wenigen Bundesländer ist, in denen es in den letzten zwei Jahren Neuerscheinungen von Erdkunde-Schulbüchern für die betreffende Altersstufe gab. An dieser Stelle sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass das Bundesland Niedersachsen u.U. zwar exemplarisch für andere Darstellungen gesehen werden kann, diese Vermutung jedoch durch weitere Untersuchungen neu erscheinender Schulbücher erhärtet werden müsste. Sicherlich wäre bspw. der Vergleich mit anderen aktuellen Lehrwerken ein interessanter Ansatz für weitere Forschung.

Bei der Analyse standen die Kapitel bzw. Lerneinheiten (vgl. Kap 4.3) mit einem expliziten räumlichen Bezug zu Subsahara-Afrika im Fokus. Je nach inhaltlicher Struktur des Lehrwerks wurden jedoch auch Erwähnungen von subsaharischen Staaten in thematisch organisierten Kapiteln miteinbezogen. Aufgrund des – trotz der Eingrenzungen – immer noch umfänglichen Datenkorpus konnten dennoch nicht alle Lerneinheiten aller Schulbücher berücksichtigt werden. Für eine Darlegung der Repräsentationen Subsahara-Afrikas ist es allerdings nicht zwangsläufig notwendig, alle Seiten zu analysieren. Vielmehr geht es darum, wiederkehrende, repräsentative Diskursmuster herauszufiltern. „Vollständigkeit“ kann in diesem Rahmen in Form von inhaltlicher „Sättigung“ erlangt werden, d. h. durch die häufige Wiederkehr bestimmter Muster. Die in Kap. 5 vorgestellten Analysen sind dementsprechend exemplarisch zu verstehen. Der bei weitem überwiegende Teil der Analysen ist tabellarisch im Anhang (vgl. Anhang 1-3) angeführt.

Als Resultat der oben genannten Einschränkungen bildeten das Untersuchungskorpus die thematisch entsprechenden Seiten von drei niedersächsischen Erdkunde-Schulbüchern der Verlage „Klett“, „Westermann“ und „Schroedel“ für die 9. und 10. Klasse aus dem Jahr 2016. Eine Übersicht über die analysierten Kapitel der jeweiligen Schulbücher findet sich in Tab. 1 (vgl. Schlottmann/Wucherpfeffig: 148).

Tab. 1: Untersuchungskorpus (vgl. Schlottmann/Wucherpfennig 2016: 148)

Verlag	Schulbuch	Erscheinungsjahr	Kapitel
Klett	Terra Erdkunde 3 Gymnasium Niedersachsen 	2016	- Kap. 3: „Botsuana“
Westermann	Diercke Erdkunde 9/10 Gymnasium Niedersachsen G9 	2016	- Kap. 3: „Merkmale unterschiedlichen Entwicklungsstandes“ - Kap. 4: „Welthandel und Globalisierung“ - Kap. 6: „Ressourcennutzung und Nachhaltigkeit“ - Kap. 7: „Kenia – Raumanalyse mit den ‚vier Blicken‘“
Schroedel	Seydlitz Erdkunde 9/10 Gymnasium Niedersachsen G9 	2016	- Kap. 2: „Räumliche Disparitäten“ - Kap. 3: „Globale Herausforderungen des 21. Jahrhunderts“

4.3 Verwendete Verfahren der Text- und Bildanalyse

In Anlehnung an Höhne et al. (2005) werden bei der Schulbuchanalyse zunächst die allgemeinen Grunddaten (Titel, Erscheinungsjahr, untersuchte Kapitel) des jeweiligen Schulbuchs genannt (vgl. Höhne et al. 2005: 108 u. 111). Darauf folgend werden die einzelnen Text- und Bildelemente der analysierten Lerneinheit formal beschrieben und mit einer eindeutigen Kennzeichnung (z. B. Bildelement 1, Textelement 2, etc.) versehen. Als „Lerneinheit“ werden thematisch zusammenhängende Schulbuchseiten (zumeist eine Doppelseite) aufgefasst (vgl. ebd.: 108 u. 112ff.).

Bei der anschließenden inhaltlichen Analyse der Text- und Bildelemente kommen drei verschiedene Verfahren zur Anwendung: die „Aussagenanalyse“ (nach Dzudzek et al. 2016 u. Matissek et al. 2013), die „Argumentationsanalyse“ (ebd.) und die „kritisch-reflexive Bildanalyse“ (nach Schlottmann/Wucherpfennig 2015). Die drei Analyseverfahren werden entsprechend der jeweils vorliegenden Text- und Bildelemente kombiniert.

4.3.1 Aussagenanalyse

Aufgrund des vergleichsweise kleinen Textkorpus (vgl. Kap. 4.2) bieten sich für die Textanalyse Mikroverfahren an, die analytisch von der Text- über die Textpassagen- bis hin zur Wortebene ansetzen (vgl. Matissek et al. 2013: 282). Eines dieser Mikroverfahren ist die sog. „Aussagenanalyse“:

„[Bei der Aussagenanalyse] geraten in erster Linie die Art und Weise, wie einzelne Wörter und Themen zueinander in Bezug gesetzt werden, sowie die Frage, welche im Diskurs schlummernden Annahmen und welches Vorwissen dabei beim Leser abgerufen werden, in den Blick. Ebenso kann untersucht werden, welche Mehrdeutigkeiten und widersprüchliche Sichtweisen sich bereits in kurzen Textausschnitten zeigen. Eine diskurstheoretisch geleitete Aussagenanalyse versucht also zu bestimmen, wie in Texten Bedeutung hergestellt wird und welchen Regeln diese Sinnproduktion folgt.“

(Matissek et al. 2013: 282)

Die Aussagenanalyse erfolgt unter der Grundannahme, dass Texte nicht absolut, sondern in ihrer Einbindung in den zeitlichen, räumlichen und sozialen Kontext zu betrachten sind (vgl. ebd.). In Anschluss an die poststrukturalistische Diskurstheorie fokussiert sich die Aussagenanalyse auf diese sog. „Überdeterminierung“ des Textes (vgl. Dzudzek et al. 2016: 181). Zur Operationalisierung der Aussagenanalyse führen Dzudzek et al. (2016) drei Verfahren an: die Analyse von Deiktika, Polyphonie und Vorkonstrukten (vgl. ebd.: 182).

„Deiktika“ („Zeigewörter“) verweisen auf die „[...] personellen, temporalen oder lokalen Charakteristika der Äußerungssituation, also wer, wo, wann eine bestimmte Aussage trifft“ (ebd.). Im Rahmen dieser Untersuchung geht es darum, herauszuarbeiten, inwiefern entsprechende Wörter (z. B. „ich“, „hier“, „jetzt“) zur Konstruktion raumbezogener Identitäten (z. B. „Wir hier in Europa sind anders als die anderen dort in Afrika“) gebraucht werden (vgl. Matissek et al. 2013: 284; Kap. 2.4.3.1).

Die Analyse der „Polyphonie“ zielt auf die Heterogenität des Diskurses ab, indem sie die Mehrdeutigkeit und Widersprüchlichkeit von Texten in den Fokus stellt (vgl. Dzudzek et al. 2016: 182). „[...] In einer Aussage [sind] nicht nur eine Stimme (die des Sprechers), sondern eine ganze Reihe verschiedener Stimmen präsent, die durch Verbindungswörter wie „nein“, „jedoch“, „aber“, „sondern“ auf unterschiedliche Distanz gehalten werden“ (ebd.). Diese Konnektoren sind besonders wichtig, da sie „Aussagen in ein argumentatives Verhältnis zueinander stellen“ (Angermüller 2007: 128; vgl. Matissek et al. 2013: 285). Weitere typische sprachliche Formen der Polyphonie sind etwa die Verneinung oder Ironie, auch hier muss die Diskrepanz zwischen „Gesagtem“ und „implizit Gemeintem“ herausgearbeitet werden (vgl. Matissek et al. 2013: 286).

Der Begriff des „Vorkonstrukts“ verweist auf die Abhängigkeit sprachlicher Äußerungen von zuvor getroffenen Aussagen (vgl. Dzudzek et al. 2016: 183). Die Einbindung dieser Äußerungen in einen – vermeintlich – als selbstverständlich vorausgesetzten Hintergrund äußert sich häufig in Form von Substantivierungen (z. B. „Klimaerwärmung“), d. h. der stark verkürzenden Verknüpfung komplexer Zusammenhänge (vgl. ebd.: 182f.).

4.3.2 Argumentationsanalyse

Die im Gegensatz zur Aussagenanalyse stärker qualitativ-interpretierend ausgerichtete Argumentationsanalyse zielt in humangeographischen Kontexten darauf ab, herauszuarbeiten, „[...] welche raumbezogenen Konstruktionen und Imaginationen als – häufig implizite – Vorannahmen in einem bestimmten Kommunikationskontext [...] vorherrschen“ (Matissek et al. 2013: 288). In Bezug auf diese Raumkonstruktionen erläutert Felgenhauer (2009):

„Methodisch besteht der Kerngedanke [der Argumentationsanalyse] darin, dass Rechtfertigungen und Begründungen, die für bestimmte Behauptungen angegeben werden, als Praktiken der Welt- und damit der Raumkonstruktion aufzufassen sind. Zunächst einmal, indem Begründungen und Argumente ausführlich auf räumliche Gegenstände und Probleme verweisen und damit deren Bedeutung und Sinn benennen. Aber auch, indem sie zumeist unausgesprochenes raumbezogenes Hintergrundwissen (re-) produzieren“

(Felgenhauer 2009: 262f.; vgl. Mattissek et al. 2013: 288).

Bei der Argumentationsanalyse geht es folglich nicht darum, die logische Schlüssigkeit von Argumenten zu untersuchen, sondern um die Aufdeckung der dahinter stehenden Logiken, d. h. der Mechanismen, die zur Produktion bestimmter „Wahrheiten“ führen (vgl. Mattissek et al. 2013: 289).

Das „Argumentationsschema von Toulmin (1958)“ hilft bei der Operationalisierung und Offenlegung von Argumentationsstrukturen in Texten (vgl. Dzudzek et al. 2016: 180, Abb. 3). Demnach besteht ein Argument aus einer Behauptung (*claim*) und einem Fakt (*data*), auf dem die Behauptung argumentativ aufgebaut ist. Den Übergang vom Fakt zur Behauptung gewährleistet die sog. „Schlussregel“ (*warrant*). Sie basiert auf dem für das Verständnis der Aussage notwendigen Hintergrundwissen (*backing*) und transportiert, obwohl sie nicht explizit genannt ist, implizite Bedeutungen. Da die Schlussregel sowohl „explizit Genanntes“ als auch „implizit Gemeintes“ aufgreift, ist sie grundlegend für die gesamte Argumentation eines Textes. Dementsprechend kommt ihrer Herausfilterung aus diskursanalytischer Perspektive eine besondere Bedeutung zu (vgl. ebd.).

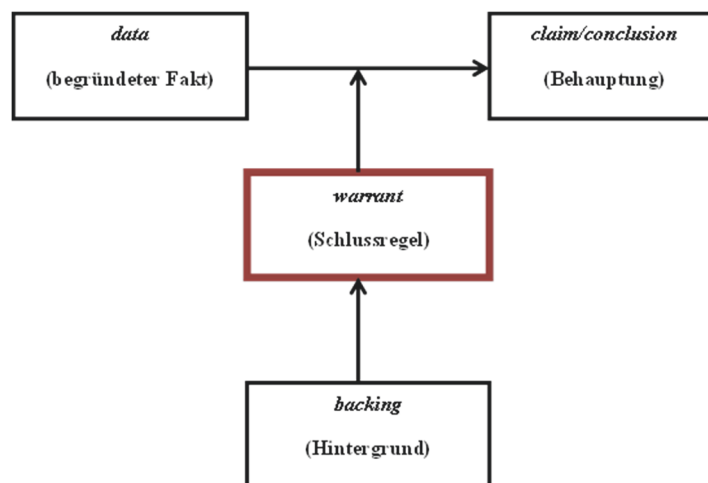


Abb. 3: Die Argumentationsstruktur von Texten nach Toulmin 1958 (Quelle: Dzudzek et al. 2016: 180, verändert nach Toulmin 1958)

4.3.3 Kritisch-reflexive Bildanalyse

Konstruktions- und Sinnbildungsprozesse werden innerhalb von Schulbüchern auch und gerade durch die Kombination von Text- und Bildelementen erzeugt. Deshalb werden die in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten, textbasierten Analysemethoden mit Bildanalysemethoden verknüpft (vgl. Fuchs et al. 2014: 26). Die vorliegende Arbeit greift auf das methodische Instrument der „kritisch-reflexiven Bild- bzw. Bild-/Textanalyse“ nach Schlottmann/Wucherpfennig (2015) zurück, die in Anlehnung an Renggli (2007) entwickelt wurde (vgl. Schlottmann/Wucherpfennig 2015: 145). Ziel dieser methodischen Vorgehensweise ist es, „Sicht- und Sagbarkeitsverhältnisse, die sich latent in Geographie-Schulbüchern artikulieren, sowie deren diskursive Hintergründe freizulegen“

(ebd.: 148). Es geht nicht um die „[...] detailgetreue und (vermeintlich) korrekte Darlegung des Abgebildeten, sondern um eine Annäherung an das Sichtbare und Sichtbar-Gemachte“ (ebd.: 145). Methodisch vollzieht sich die Analyse in einem Dreischritt unterschiedlicher Fragestellungen, der in Abb. 4 dargestellt ist (vgl. Schlottmann/Wucherpfeffig 2015: 145).

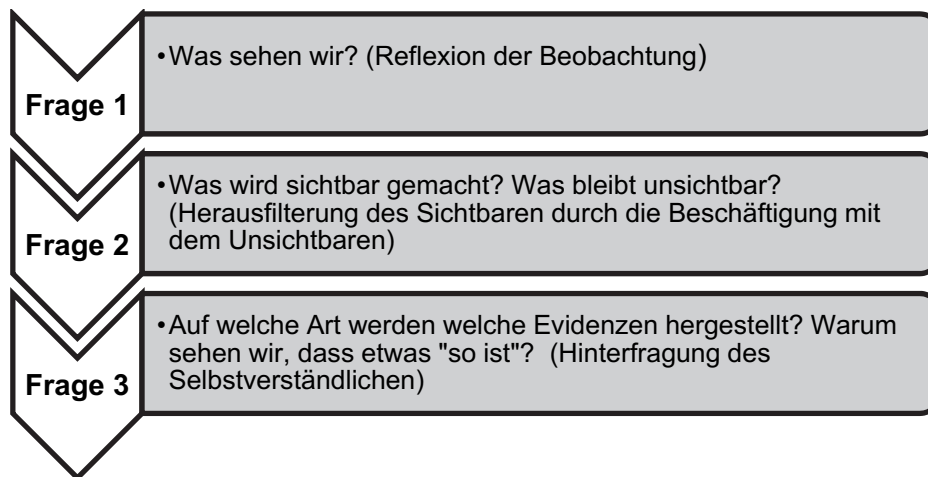


Abb. 4: Methodischer Dreischritt zur Durchführung einer "kritisch-reflexiven Bildanalyse" (Quelle: Schlottmann/Wucherpfeffig 2015: 145)

4.4 Präsentation der Ergebnisse

Zunächst werden die dominierenden, diskursiven Muster qualitativ-interpretierend und unter Bezugnahme auf die Analysemethoden und Forschungsfragen dargelegt. Zusätzlich dienen Tabellen (vgl. Kap. 6.1.1.) dazu, die einzelnen Teildiskurse durch beispielhafte Text- und Bildelemente zu veranschaulichen. Für jeden Teildiskurs wurde eine entsprechende Tabelle entwickelt. Auf diese Weise konnten zentrale Muster zusammenfassend dargestellt, die Erkenntnisse aus den Einzelanalysen in einen übergeordneten Zusammenhang eingeordnet werden.

5 Exemplarische Schulbuchanalysen

5.1 TERRA Erdkunde 3 Gymnasium Niedersachsen (2016)

5.1.1 Allgemeine Grunddaten

Das Schulbuch *TERRA Erdkunde 3 Gymnasium Niedersachsen* ist 2016 erstmalig im Klett-Verlag erschienen und für die Jahrgänge 9 und 10 konzipiert. Die Grobgliederung des Lehrwerks orientiert sich an vier verschiedenen Raumbeispielen (Kap. 1: „Disparitäten in Deutschland und Europa“, Kap. 2: „USA“, Kap. 3: „Botsuana“, Kap. 4: „China und Indien“) sowie drei Kapiteln zu globalen Phänomenen (Kap. 5: „Eine Welt?“, Kap. 6: „Globale Herausforderungen“, Kap. 7: „Globalisierung“). Die Diskursanalyse konzentriert sich auf das Raumbeispiel „Botsuana“ als einen exemplarischen Staat Subsahara-Afrikas. Dementsprechend wurden ausschließlich Lerneinheiten des dritten Kapitels „Botsuana“ (S. 72-100) analysiert.

5.1.2 Exemplarische Lerneinheit: „Die ‚Schweiz Afrikas‘“ (S. 92f.)

5.1.2.1 Formale Analyse

Die exemplarisch ausgewählten Text- und Bildelemente sind der Lerneinheit „Die ‚Schweiz Afrikas‘“ (S. 92f.) entnommen. Die Lerneinheit besteht aus zwei gegenüberliegenden Seiten, von denen beide etwa zur Hälfte aus Text- und Bildelementen bestehen (vgl. Anhang 4). Auf der Doppelseite finden sich als analysierte Elemente eine Farbfotografie mit der Unterschrift „Die Ohnmacht der Buschleute“ (Bildelement 1), ein Textelement mit der Überschrift „Die ‚Schweiz Afrikas‘“ (Textelement 1) sowie eine weitere Farbfotografie mit der Unterschrift „Protest eines San gegen deren Vertreibung“ (Bildelement 2).

Das Bildelement 1 zeigt einen fröhlich lächelnden Jungen, der in einer kargen Landschaft vor einem Baum ohne Blätter steht. Auf dem Farbfoto ist zudem folgendes Zitat der „Buschleute“ in Botsuana abgedruckt: „Ich kann nicht bestimmen wie jemand zu leben hat. Würde ich dem Minister sagen ‚Gehe weg von Deinem Zuhause!‘, so hielte er mich für verrückt.“ Das Textelement 1 thematisiert die Entwicklung und den aktuellen Zustand der demokratischen Entwicklung in Botsuana. Bildelement 2 zeigt einen Mann, der vor einem Gebäude mit der Aufschrift „De Beers“ mit einem Plakat protestiert. Das Plakat befasst sich mit dem Diamantenabbau in Botsuana und den damit verbundenen Problemen der sog. „Buschleute“.

5.1.2.2 Inhaltliche Analyse

Die hier exemplarisch angeführte Analyse von Textelement 1 liefert zahlreiche Erkenntnisse bezüglich der diskursiven Repräsentationen Botsuanas im Speziellen bzw. Subsahara-Afrikas im Allgemeinen. Bei der Aussagenanalyse fallen zunächst polyphone und deiktische Strukturen auf:

„Die Gerichte sind **unabhängig**, Journalisten und Oppositionelle werden **nicht** bedroht, es finden regelmäßige Wahlen statt und das 1995 gegründete Büro des Ombudsmannes vertritt die Interessen der Bürger. **Niemals** haben politische Gegner im Gefängnis gesessen.“
(Terra Erdkunde 3 2016: 92)

Die von Negationen dominierte Einleitung des Autorentextes verweist explizit und in positiver Weise auf die Strukturen in Botsuana. Der implizite Bezug zu anderen afrikanischen Staaten ist jedoch unüberhörbar: *Für gewöhnlich sind Gerichte in Afrika abhängig, Journalisten werden bedroht, politische Gegner inhaftiert. Korruption ist weit verbreitet, das Recht auf freie Meinungsäußerung ist eingeschränkt, etc.* Die hier implizierte Sonderstellung Botsuanas auf dem afrikanischen Kontinent wird durch deiktische Ausdrücke verstärkt:

„**In Botsuana** hat demokratisches Verhalten Tradition. **Schon vor Jahrhunderten** fanden regelmäßig Versammlungen indigener Völker statt, auf denen jeder, vom Häuptling bis zum einfachen Dorfbewohner, gleichberechtigt und **ohne Angst** seine Meinung äußern konnte. Und **auch heute** wird die Redefreiheit großgeschrieben. [...]“ (ebd.)

Während einerseits auch hier die positive historische Entwicklung in Botsuana hervorgehoben wird, schwingen gegensätzliche Zustände mit: *In anderen Staaten Afrikas ist demokratisches Verhalten nicht traditionell in der Gesellschaft verankert. Wenn überhaupt, entwickeln sich entsprechende Strukturen erst in heutiger Zeit.*

Weitere polyphone und deiktische Strukturen finden sich bei der Thematisierung des indigenen Volks der San, dessen Lebensgrundlage in Botsuana aktuell durch Vertreibungen stark gefährdet ist:

„Die San, **noch heute** als Jäger und Sammlerinnen lebende Ureinwohner der Kalahari-Wüste, werden von der Regierung diskriminiert und von ihrem Land vertrieben. 1997, 2002 und 2005 wurden praktisch alle **Buschleute** aus ihrem Schutzreservat [...] vertrieben. [...] **Überraschend** erklärte ein Gericht in Botsuana die Zwangsumsiedlung der Buschleute für unrechtmäßig. [...] **Obwohl** die Buschleute im Recht sind, ergreift die Regierung einige Maßnahmen, um ihnen die Rückkehr auf ihr angestammtes Land unmöglich zu machen.“
(ebd.: 92f.)

Die „San“ werden als rückständige, naturnahe und exotische Volksgruppe dargestellt. Die Verwendung des Begriffs „Buschleute“ muss dem Leser, obwohl er von den Einheimischen selbst verwendet wird, rassistisch bzw. diskriminierend vorkommen. Die Tatsache, dass die Zwangsumsiedlung überraschend für unrechtmäßig erklärt wurde, spricht nicht für das botsuanische Rechtssystem. Auch in der Folge zeigt sich die botsuanische Regierung trotz des Gerichtsurteils wenig rechtstaatlich. Beim Leser wird somit trotz der zahlreichen, zuvor geäußerten positiven Entwicklungen der Eindruck eines demokratischen Systems mit gravierenden Mängeln hinterlassen.

Die im Text auftauchenden Vorkonstrukte verweisen auf eine Rückständigkeit bzw. historische Abhängigkeit der Staaten des afrikanischen Kontinents. So liegt etwa dem Begriff *Kreditwürdigkeit* die wirtschaftliche Praxis in den sog. Industriestaaten zugrunde, die Partner bezüglich ihrer finanziellen Leistungsfähigkeit einzuschätzen. Dabei schwingt auch ein Ungleichgewicht zwischen finanziell bzw. wirtschaftlich starken Staaten (inkl. z. B. Ratingagenturen) und schwächeren Staaten mit. Die Erwähnung der Kreditwürdigkeit Botsuanas in diesem Kontext deutet zudem darauf hin, dass anderen afrikanischen Staaten diese nicht oder nur selten gewährt wird. Mit dem vermeintlich selbstverständlichen Begriff der *Unabhängigkeit* verweist der Text auf die koloniale Vorgeschichte Botsuanas (Abhängigkeit von Großbritannien). Dieser Topos ist historische Grundvoraussetzung aktueller Entwicklungen in Afrika und damit Grundbestandteil der Kommunikation über afrikanische Staaten.

Bei der Argumentationsanalyse wird deutlich, dass der Text in seiner Gesamtheit die Ansicht vermittelt, die Demokratisierung bzw. die gesellschaftliche Entwicklung Botsuanas sei trotz einiger Probleme bemerkenswert weit vorangeschritten (*claim*). Diese Gesamteinschätzung stützt sich auf zahlreiche Argumente (*data*) (z. B. die lange Existenz demokratischer Strukturen, das fortschrittliche Justizwesen, der unabhängige Journalismus, freie Wahlen, Wirtschaftswachstum, etc.). Die implizierte Schlussregel dieser Argumentation (*warrant*) verweist allerdings auf das hierarchisierende Verhältnis der verschiedenen Aspekte zueinander: Die positiven, gesellschaftlichen Entwicklungen überwiegen in der textlichen Darstellung. Soziale Problemlagen wie die der San werden zwar ausführlich erwähnt, treten in der argumentativen Hierarchie allerdings hinter erstere zurück. Sozioökonomischer und politischer Fortschritt nach „westlichem“ Vorbild wird als prinzipiell wichtiger angesehen als solche, vermeintlich „kleinen“ Probleme. Die als Lob aufzufassende Überschrift („Die Schweiz Afrikas“) verdeutlicht diese Gewichtung. Der Argumentation liegt die Auffassung zugrunde, dass Wirtschaftswachstum und politische Stabilität letztlich für alle gut sei. Es nivelliere soziale Unterschiede und führe zu mehr Frieden, Sicherheit und Zufriedenheit (*backing*) (vgl. Dzudzek et al. 2016: 182).

Die für die Bildanalyse herangezogenen Fotografien stellen hingegen den sozialen Aspekt der Vertreibung der San in den Fokus. Bildelement 1 spielt auf die Gleichberechtigung zwischen indigener und „nicht-indigener“ Bevölkerung an. *Mit welchem Recht dürfen indigene Völker vertrieben werden, während z. B. die Stadtbevölkerung, bei entsprechendem sozio-ökonomischem Status, ein selbstverständliches Recht auf den gewünschten Wohnsitz hat?* Die Darstellungsweise stellt damit auch Selbstverständlichkeiten von Lebensweisen allgemein in Frage. *Ist ein „ärmliches“ Leben auf dem Land zwangsläufig*

weniger wert als andere, „modernere“ Lebensformen? In Korrespondenz mit der Lerneinheit zum Diamantenabbau (S. 86f.) und in Kombination mit dem Autorentext stellt auch Bildelement 2 soziale Aspekte in den Mittelpunkt. Gleichzeitig werden die im Text aufgeworfenen positiven gesellschaftlichen Entwicklungen betont. Der global agierende Diamantenproduzent „De Beers“ steht also sowohl für den positiven als auch den negativen Einfluss ausländischer Investoren. Einerseits werden Arbeitsplätze geschaffen sowie wirtschaftlicher Aufschwung generiert. Andererseits nehmen die Interventionen wenig Rücksicht auf vorhandene Strukturen wie z. B. indigene Völker.

Zusammenfassend können die Analyseergebnisse der Lerneinheit in Form von verschiedenen raumbezogenen Semantiken generalisiert werden. Zunächst wird ein eindeutig positiv besetztes Image vermittelt, das Botsuana „im Aufschwung“ zeigt. Positiv zu bewertende Prozesse (z. B. Demokratisierung, Wirtschaftswachstum, Verbesserung der Menschenrechte) werden hervorgehoben, die Entwicklung des Landes als Erfolgsgeschichte dargestellt. Gleichzeitig schwingt das gegenteilige Image vom „rückständigen, problembehafteten Kontinent“ in der impliziten Erwähnung anderer afrikanischer Staaten mit. Das Beispiel der San verweist auf ein gängiges Stereotyp, das die Bewohner Afrikas als naturnah und exotisch charakterisiert. Zudem wird durch die Thematisierung der indigenen Minderheit eine Kollektividentität „aller Botsuaner“ und „aller San“ geschaffen. Etwaige gesellschaftliche Unterschiede, vermittelnde Standpunkte oder Überschneidungen von Lebensentwürfen werden an dieser Stelle nicht erwähnt.

5.2 Seydlitz 9/10 Erdkunde Gymnasium Niedersachsen G9 (2016)

5.2.1 Allgemeine Grunddaten

Das Schulbuch *Seydlitz 9/10 Erdkunde Gymnasium Niedersachsen G9* ist 2016 in erster Auflage im Schroedel-Verlag erschienen und für die Jahrgänge 9 und 10 (G9: Abitur nach 13 Jahren) konzipiert. Das Lehrwerk gliedert sich in drei Kapitel mit thematischer Orientierung (Kap. 1: „Regionale Strukturen und Prozesse“, Kap. 2: „Räumliche Disparitäten“, Kap. 3: „Globale Herausforderungen des 21. Jahrhunderts“). Anders als in den vorangegangenen Schulbüchern ist ein Unterkapitel mit ausschließlichem Bezug zu einem Staat Subsahara-Afrikas nicht vorhanden. Die Diskursanalyse konzentriert sich daher auf die in den Kapiteln 2 und 3 enthaltenen Raumbeispiele Subsahara-Afrikas (vgl. Tab. 1).

5.2.2 Exemplarische Lerneinheit: „Wohlstand zulasten anderer?“ (S. 186f.)

5.2.2.1 Formale Analyse

Die exemplarisch ausgewählten Text- und Bildelemente (Bildelement 1: „Auf einer Müllhalde in Accra“, Textelement 1: „Wohlstand zulasten anderer?“) sind der Lerneinheit „Wohlstand zulasten anderer?“ (S. 186f.) entnommen. Die Lerneinheit ist Teil des dritten Kapitels („Globale Herausforderungen des 21. Jahrhunderts“) und besteht aus zwei gegenüberliegenden Seiten. Neben zwei Farbfotografien beinhaltet die Doppelseite einen Online-Zeitungsartikel, zwei Tabellen sowie zwei Informationstexte zum Thema „Sand“ (vgl. Anhang 5).

Bildelement 1 zeigt einen offensichtlich erschöpften, traurig blickenden Jungen, der barfuß auf einer Müllhalde ein Waschbecken über dem Kopf trägt. Der Junge trägt ein Trikot einer spanischen Fußballmannschaft (FC Barcelona). Im Hintergrund befindet sich ein Transportfahrzeug. Außerdem türmen sich dichte, schwarze Rauchwolken auf, die durch ein Feuer auf der Müllhalde entstehen. Textelement 1 skizziert knapp die globale Ungleichverteilung von Reichtum und Armut sowie deren Hauptursachen.

5.2.2.2 Inhaltliche Analyse

Die in Textelement 1 aufgeworfene Argumentation zur globalen Ungleichverteilung greift die Meinung der sog. „Kritiker“ auf, dass reichere Staaten ihren Wohlstand auf Kosten der ärmeren halten und ausbauen würden (*claim*). Die Mechanismen der Globalisierung (*backing*) werden in dieser Argumentation als weitgehend bekannt vorausgesetzt: Durch die Globalisierung treten Staaten weltweit in direkte oder indirekte Konkurrenzsituationen. Dabei führen die Mechanismen ohne entsprechende Regulationen nicht zu einem Ausgleich zwischen ärmeren und reicheren Ländern, sondern zu einem „Auseinanderdriften“ der jeweiligen Entwicklungsstände. Somit haben Globalisierungsprozesse nicht für alle Staaten die gleichen Auswirkungen, vielmehr gibt es Gewinner und Verlierer. Der genannte Fakt, dass die globale Kluft zwischen Arm und Reich stetig wächst, untermauert diese Ansicht. Die Wanderungsbewegungen von Afrika nach Europa stützen als Symptome dieser Entwicklung die These ebenfalls (*data*). Die in den Einzelaussagen implizierte Schlussregel (*warrant*) drängt sich geradezu auf: *Afrika ist der Verlierer, Europa der Gewinner.*

Das daneben abgedruckte Bildelement 1 verweist in seiner fast schon apokalyptischen Erscheinung auf dramatische Missstände in Ghana. Der Junge muss unter elendigsten und gefährlichen Bedingungen die Müllhalde nach verwertbaren Gegenständen absuchen. Gleichzeitig fällt dem Beobachter das Trikot des FC Barcelona ins Auge. Die aufgeworfenen Konnotationen mit der „Glamourwelt“ des europäischen Spitzenfußballs stehen hier in starkem Kontrast zur dargestellten Szene. Dem fußballaffinen Betrachter fällt bei genauem Hinsehen zudem das UNICEF-Werbelogo auf der Brust des Trikots auf. Die tragische Ironie, dass in der dargestellten Szene sämtliche Hilfsbemühungen für Kinder offensichtlich gescheitert sind, schwingt eindeutig mit. In Kombination mit den Ausführungen zu globalen Ungleichheiten in Textelement 1 könnte das Foto kontrastiver kaum sein. Die Armut des ghanaischen Slums wird mit dem europäischen „Wohlstandsmilieu Profifußball“ verknüpft. Welche der Seiten hier der „Verlierer“ ist, wird mehr als deutlich. Die Darstellungsweise vermittelt kaum Hoffnung auf Besserung für den Jungen, d. h. für Ghana bzw. weitere afrikanische Staaten. Diese „globale Herausforderung des 21. Jahrhunderts“ scheint kaum lösbar zu sein.

Die analysierten Elemente der Lerneinheit vermitteln ein Image Afrikas als „Kontinent der Defizite und Probleme“. In diesem Fall beziehen sich die Defizite und Probleme auf die Bereiche Armut, Perspektivlosigkeit und Migration. Die in Form des Raumbespiels transportierte Repräsentation Afrikas ist ausschließlich negativ. Zwar wird den reicheren Staaten eine Teilschuld an der Misere zugesprochen, dies ändert jedoch nichts am Fokus auf die Defizite Afrikas. Das Bild des „Verlierers“ im globalen Wettbewerb ist ebenso eingängig wie persistent. Unabhängig vom Raumbespiel Ghanas wird zudem das Stereotyp des Slums als „Kondensationspunkt negativer Entwicklungen“ aufgegriffen.

5.3 Diercke Erdkunde 9/10 Gymnasium Niedersachsen G9 (2016)

5.3.1 Allgemeine Grunddaten

Das Schulbuch *Diercke Erdkunde 9/10 Gymnasium Niedersachsen G9* ist 2016 in erster Auflage im Westermann-Verlag erschienen und für die Jahrgänge 9 und 10 (G9: Abitur nach 13 Jahren) konzipiert. Das Lehrwerk gliedert sich in sechs Kapitel mit thematischer Orientierung (Kap. 1: „Bevölkerung und Migration“, Kap. 2: „Wirtschaftsräumliche Verflechtungen“, Kap. 3: „Merkmale unterschiedlichen Entwicklungsstandes“, Kap. 4: „Welthandel und Globalisierung“, Kap. 5: „Natürlicher und anthropogener Klimawandel“, Kap. 6: „Ressourcennutzung und Nachhaltigkeit“) sowie in Kap. 7 drei Raumanalysen („China – eine länderkundliche Raumanalyse“, „USA – eine fragengeleitete Raum-

analyse“, „Kenia – eine Raumanalyse mit den ‚vier Blicken‘“). Die Diskursanalyse konzentriert sich auf die in Kap. 7 (Raumanalyse Kenias: 186-193) enthaltenen Lerneinheiten. Hinzu kommen exemplarische Text-Bild-Analysen aus den Kapiteln 3, 4 und 6 (vgl. Tab. 1).

5.3.2 Exemplarische Lerneinheit: „Kenia – Bilder eines Slums in Nairobi“ (S. 192f.)

5.3.2.1 Formale Analyse

Aus dem vorliegenden Schulbuch wurde als exemplarische Analyse ein Textelement aus Kap. 7 („Kenia – Raumanalyse mit den ‚vier Blicken‘“) ausgewählt. Die aus einer Doppelseite bestehende Lerneinheit „Kenia – Bilder eines Slums in Nairobi“ (S. 192f.) soll die Schüler für die Innenperspektive der Slumbewohner sensibilisieren, indem verschiedene Akteure ihre individuelle Sicht auf das Leben im Slum artikulieren oder bspw. eigene Projekte vorstellen. Die hier angeführte Analyse bezieht sich lediglich auf den zugehörigen Autorentext (S. 192). Auch die weiteren Elemente der Doppelseite (Farbfotografien mit Bezug zum jeweiligen Kommentar der Akteure, vgl. Anhang 6) bieten in ihrer individuellen Ausrichtung zahlreiche Ansatzpunkte räumlicher Repräsentationen, jedoch enthält bereits der Autorentext die wesentlichen diskursiven Elemente.

5.3.2.2 Inhaltliche Analyse

Bei der mikroanalytischen Betrachtung der Textaussagen fallen die deiktischen Strukturen auf:

„Kenia – Bilder eines Slums in Nairobi: **Wir alle** haben eine Vorstellung davon, wie das Leben in einem Slum aussehen könnte. Diese haben **wir uns** vermutlich aus verschiedenen Medien gebildet. Wenn **wir selbst** schon einmal in einem Slum waren, dann haben **wir** aufgrund dieser Erfahrung aber ein konkreteres Bild. Als Slumtouristen werden sich dennoch **unsere** Bilder aus der Außenperspektive von denen der Slumbewohner aus der Innenperspektive unterscheiden. Inwiefern sind diese Perspektiven verschieden? Welche Charakteristika eines Slums werden aus Sicht der Slumbewohner deutlich? [...] Durch diese Reflexionen können **wir** ein besseres Verständnis von den kulturellen Vorstellungen der Jugendlichen in Slums bekommen. Dies gilt auch für Initiativen, die dazu beitragen, die Lebenssituation in Slums und die Zukunftschancen von Jugendlichen zu verbessern.“

(Diercke Erdkunde 9/10 2016: 192)

Die konsequente Verwendung der Wir-Perspektive führt zu einer „diskursiven Verortung des Eigenen und Anderen“ (vgl. Hussein de Araujo 2011: 115). Konkret wird ein im weitesten Sinne mitteleuropäischer Lebensstandard dem des afrikanischen Slums gegenübergestellt. Es wird vorausgesetzt, dass der Leser, d. h. insbesondere der Schüler, slumähnliche Zustände nicht aus eigener Erfahrung kennt. Die hier aufgeworfene duale Logik reproduziert die vermeintliche Existenz eindeutig gezogener Grenzen zwischen verschiedenen Kulturerdteilen. Diese gewissermaßen „veraltete“ Sichtweise wird jedoch unterlaufen, indem in der Folge ausdrücklich die Perspektive der Slumbewohner in den Mittelpunkt gerückt wird. Trotz der Tatsache, dass den Schülern das Leben in einem Slum fremd ist, können sie so einen Einblick in selbigen bekommen und eventuelle Vorurteile abbauen. In einem weiteren Schritt soll dieser Abbau von Vorurteilen sogar zu einem verbesserten konkreten Austausch zwischen verschiedenen Kulturen beitragen. Der kompetenzorientierte Bezug zu den Bildungsstandards des Faches Geographie ist deutlich erkennbar (Kompetenzbereich Fachwissen: Was ist ein Slum? Welche Charakteristika weist er auf?; Kompetenzbereich Beurteilung/Bewertung: Fähigkeit zum Perspektivwechsel; Kompetenzbereich Handlung: Förderung der interkulturellen Verständigung durch entsprechende Handlungsbereitschaft, vgl. DGfG 2014).

Betrachtet man die in der Textpassage aufgeworfene Argumentation zum Perspektivwechsel, kommt man zu ähnlichen Erkenntnissen. Die Reflexion einer fremden Perspektive (in diesem Falle der Slumbewohner Nairobis) wird als hilfreich für beide Seiten dargestellt (*claim*). Grund dafür ist laut Text, dass Schüler durch die mediale Darstellung zwar Vorstellungen von Slums hätten, jedoch nie selbst dort gewesen seien. Dies werfe ein Problem auf, da sich die Innen- und Außenperspektive stark voneinander unterscheiden (*data*). Die unausgesprochene Schlussregel (*warrant*) des Arguments zeichnet ein Bild der Schüler, die den Medien ausgeliefert sind und kolportierte Vorstellungen adaptieren, ohne diese zu hinterfragen. Gleichzeitig implizieren die Aussagen, dass deutsche Schüler aufgrund ihres sozio-ökonomischen Status in einer Position sind, in der sie zur Hilfe von vermeintlich „Schwächeren“ angeleitet werden müssten. Gewissermaßen können sie der „medialen Auslieferung“ entkommen, indem sie die Perspektive auf Sachverhalte oder Räume verändern. Der Argumentation liegt ein konstruktivistisches Raumverständnis zu Grunde (*backing*). Die mediale Darstellung „erschafft“ Räume, die Konstruktion dieser Räume ersetzt vermeintlich „reale“ Tatsachen. Insbesondere in einer von Medien dominierten Informationsgesellschaft gewinnt das Bewusstsein für diese Tatsache stark an Bedeutung.

Der kurze Textabschnitt verweist auf unterschiedliche raumbezogene Semantiken. Zum einen werden die Einwohner des Slums in Nairobi als eigenständig und in ihrer jeweiligen Perspektive bedeutsam dargestellt. Dieses positiv besetzte Image der „Unabhängigkeit“ lässt sich auf Afrika als „Ganzes“ übertragen. Zudem wird deutlich gemacht, dass geographisch relevante Sachverhalte auf dem afrikanischen Kontinent auch für deutsche Schüler von Interesse und Relevanz sind. Ein Wille zur Schaffung positiv besetzter Afrika-Images ist nicht nur an dieser Stelle deutlich erkennbar. Trotz aller Relativierungen werden durch den Text Kollektividentitäten der „slumfernen deutschen Schüler“ und der „ärmlichen kenianischen Slumbewohner“ transportiert. Das Image Afrikas als „Kontinent der Probleme und Defizite“ sowie das Stereotyp des Slums als „Kondensationspunkt negativer Entwicklungen“ werden auch hier aufgegriffen.

Letztlich ist die Textpassage als Teil der „vier geographischen Blicke“ zu verstehen. Mit Hilfe des wahrnehmungsgeographischen und konstruktivistischen Raumkonzepts können Schüler für eine Differenzierung von Raumbildern sensibilisiert werden. Beide Raumkonzepte spielen in der vorliegenden Lerneinheit eine Rolle. Fraglich bleibt schließlich, inwieweit auch die differenzierte Auseinandersetzung mit negativ konnotierten Themen (z. B. Armut in afrikanischen Slums) vorhandene Images, Identitäten und Stereotype reproduziert und damit verfestigt.

6 Räumliche Repräsentationen Subsahara-Afrikas in aktuellen Geographie-Schulbüchern: Ergebnisse und Diskussion

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die hier dargelegten Ergebnisse stellen eine Auflistung und Erläuterung zentraler semantischer Elemente des Subsahara-Afrika-Diskurses in den analysierten Schulbüchern dar. Dabei wird weder Anspruch auf Vollständigkeit gestellt noch konnten sämtliche Teildiskurse in den Ergebnisteil mit aufgenommen werden. Bei den vier aufgeführten Teildiskursen (vgl. Abb. 5) handelt es sich um Gruppierungen inhaltlich verwandter und häufig wiederkehrender diskursiver Muster. Sicherlich ist die Herausarbeitung der identifizierten Teildiskurse aufgrund der Vorgehensweise methodisch fundiert, trotzdem müssen die Aussagen als Tendenzen, als Überrepräsentation eines diskursiven Musters innerhalb eines relativ kleinen Untersuchungskorpus aufgefasst werden.

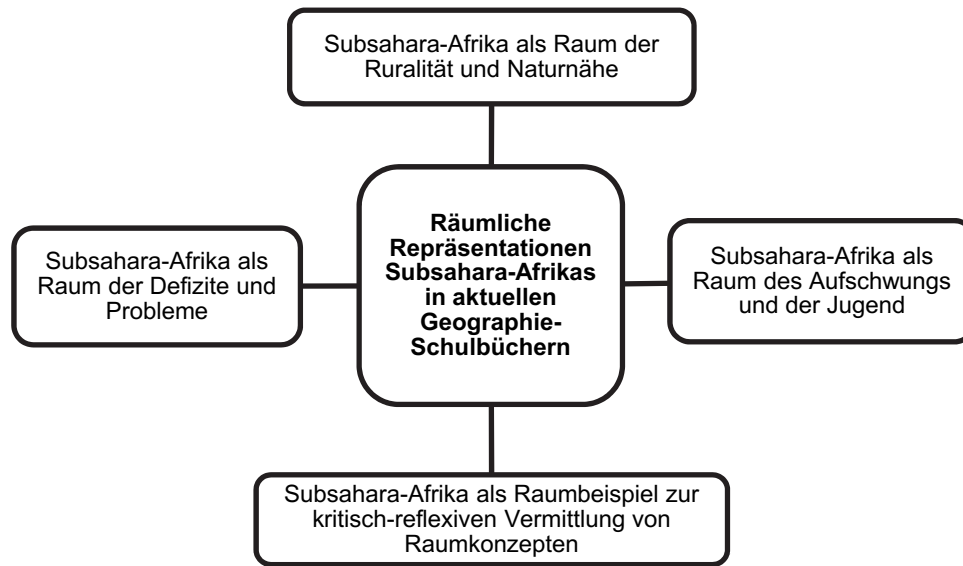


Abb. 5: Räumliche Repräsentationen Subsahara-Afrikas in aktuellen Geographie-Schulbüchern: Teildiskurse (Eigener Entwurf)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Inhalte der analysierten Schulbücher einerseits hegemonialen, gesellschaftlichen Afrika-Diskursen folgen (vgl. Kap. 2.2). Hier konnten als markante Narrative *erstens* „Subsahara-Afrika als Raum der Defizite und Probleme“ sowie *zweitens* „Subsahara-Afrika als Raum der Ruralität und Naturnähe“ identifiziert werden. Andererseits scheinen die Schulbuchautoren gewillt zu sein, diesen dominanten Diskursen entgegenzuwirken, um anhand der Raumbeispiele subsaharischer Staaten bei den Schülern eine kritische Hinterfragung der individuellen Raumwahrnehmungen anzubahnen. Es fällt in der Auseinandersetzung mit den Staaten des afrikanischen Kontinents also *drittens* eine ausdrückliche Betonung positiver, zukunftsweisender Aspekte („Subsahara-Afrika als Raum des Aufschwungs und der Jugend“) und *viertens* der Bezug zu verschiedenen Raumkonzepten („Subsahara-Afrika als Raumbeispiel zur kritisch-reflexiven Vermittlung von Raumkonzepten“) auf.



Die maßgeblichen Aspekte der einzelnen Teildiskurse werden im Folgenden knapp beschrieben und anhand von exemplarischen Text- und Bildelementen aus den Schulbüchern veranschaulicht.

6.1.1 Subsahara-Afrika als Raum der Defizite und Probleme

Die in Kap. 2.2.2 skizzierten Problemlagen auf dem afrikanischen Kontinent finden sich auch in den aktuellen Lehrwerken wieder. Sie nehmen einen Großteil der Darstellung Afrikas ein. Nahezu alle Kapitel, in denen Staaten Subsahara-Afrikas behandelt werden, verweisen explizit oder implizit auf – aus europäischer Perspektive – defizitäre Zustände. Die Defizite bzw. Problemlagen beziehen sich u.a. auf die Bereiche Armut, Hunger, Krankheit, Bildung, Kriminalität und Korruption, wodurch in der Gesamtbetrachtung der Eindruck von gesamtgesellschaftlicher Rückständigkeit auf nahezu dem ganzen Kontinent vermittelt wird. Wenngleich in den jeweiligen Lerneinheiten stets auch positive Aspekte angesprochen werden, überwiegt vielerorts die negative Darstellung.

Ein gutes Beispiel hierfür findet sich in der Lerneinheit „AIDS – zwischen Bangen und Hoffen“ (Terra: 84f.). Die Überschrift suggeriert zunächst eine ausgewogene Thematisierung der Krankheit. Betrachtet man allerdings den Autorentext genauer, überwiegen die problematischen Aspekte. Lediglich der letzte Absatz („Morgendämmerung“) verweist auf positive Entwicklungen. Dies ist insofern bemerkenswert, als hier die wichtige Feststellung getroffen wird, dass die AIDS-Krise in Botsuana überwunden sei. In der Lerneinheit „Demokratische Republik Kongo – ein Land im Teufelskreis“ wird diese Darstellungsweise auf die Spitze getrieben, indem bereits die Überschrift eine ausweglose Lage inmitten von Problemen und Defiziten ankündigt. Auffällig ist zudem der häufig negativ konnotierte Verweis auf (Subsahara-) Afrika als Ganzes. So wird in der Lerneinheit „Die ‚Schweiz Afrikas‘“ (Terra: 92f.) zwar die positive Entwicklung Botsuanas herausgestellt, jedoch in impliziter Abgrenzung zum „übrigen“ Kontinent (vgl. Kap. 5.1.2).

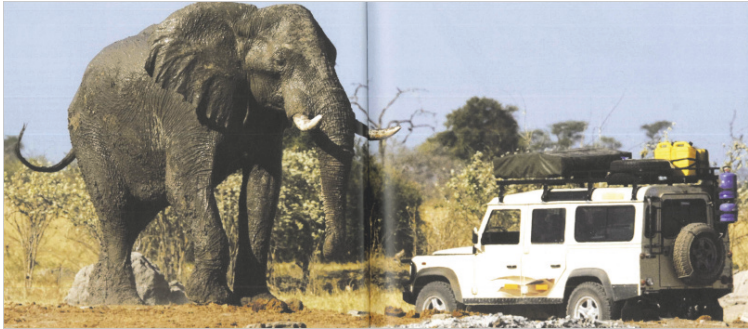

Tab. 2: Teildiskurs „Subsahara-Afrika als Raum der Defizite und Probleme“: Fundstellen und ausgewählte diskursive Elemente

Fundstellen	<ul style="list-style-type: none"> - Terra Erdkunde 3: S. 72f.: 78 f.: 80f.: 84 f.: 86f.: 96f. - Diercke Erdkunde 9/10: S. 64: 104, S.156: 186f.: 192f. - Seydlitz 9/10 Erdkunde: S. 76: 80: 100: 102f.: 186f.
Ausgewählte diskursive Elemente	<ul style="list-style-type: none"> - „Fast lautlos, nahezu unbemerkt von allen, weil man nicht hinschauen will und schon gar nicht darüber spricht, scheinen das Land und seine Bewohner in eine soziale Katastrophe zu steuern.“ (Terra: 84) - „Die drei großen K – Kriege, Krisen und Konflikte – beherrschen die Medien, Nachrichten werden häufig auf Katastrophen reduziert.“ (Terra: 96) - „Beispiel Demokratische Republik Kongo – ein Land im Teufelskreis [...]. Bürgerkriege und Korruption verhindern eine Entwicklung – obwohl das Land reich an Rohstoffen ist.“ (Seydlitz: 80) - „Südafrika ist die größte Volkswirtschaft des afrikanischen Kontinents. Wesentliche Vorteile gegenüber den anderen afrikanischen Nationen sind beispielsweise ein strukturiertes Finanzwesen und Rechtssystem und die Amtssprache Englisch.“ (Seydlitz: 100) - „Die gegenwärtige Form der Globalisierung schafft Gewinner und Verlierer. Die dabei immer größer werdende Kluft zwischen Arm und Reich gilt als [...] Hauptursache großer Wanderungsbewegungen, z. B. von Afrika nach Europa.“ (Seydlitz: 186) - Bilder (u.a.): Diercke: S. 64: 104, S.156, Seydlitz: S. 186, Beispiele: <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">  </div> <p style="text-align: center;">Abb. 6: Hungerndes Kind in Somalia (Quelle: Diercke Erdkunde 9/10 2016: 64)</p> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">  </div> <p style="text-align: center;">Abb. 7: Auf einer Müllhalde in Accra (Ghana) (Quelle: Seydlitz 9/10 Erdkunde 2016: 186)</p>

6.1.2 Subsahara-Afrika als Raum der Ruralität und Naturnähe

Innerhalb des Teildiskurses „Subsahara-Afrika als Raum der Ruralität und Naturnähe“ finden sich auffällig viele Verknüpfungen zwischen afrikanischen Staaten und einer ländlichen, rückständigen Lebensweise. Gleichzeitig wird den Bewohnern Afrikas eine besondere Naturnähe zugeschrieben. Die Betonung der natürlichen Vielfalt und der Faszination der Landschaft ist fester Bestandteil der Darstellung und führt häufig zum vereinheitlichenden Bild Afrikas als touristischem „Sehnsuchtsort“. Auch der historisch angelegte Hang zur Exotisierung der Bewohner findet sich in den aktuellen Lehrwerken.

Tab. 3: Teildiskurs „Subsahara-Afrika als Raum der Ruralität und Naturnähe“: Fundstellen und ausgewählte diskursive Elemente



Fundstellen	<ul style="list-style-type: none"> - Terra Erdkunde 3: S. 72f.: 78f.: 80f.: 84f.: 92f. - Diercke Erdkunde 9/10: S. 188f.: 190f. - Seydlitz 9/10 Erdkunde: S. 66f.: 98: 102f.
Ausgewählte diskursive Elemente	<ul style="list-style-type: none"> - „[Viele Staaten] beeindruckt aufgrund ihrer Naturlandschaften und locken jährlich Millionen Touristen an, aber der Profit hält sich in Grenzen.“ (Terra: 73) - „Wir lassen uns in die endlose Steppe der Masai Mara entführen [...]. Gemütliche Safari Lodges [...] erwarten uns.“ (Diercke: 191) - „Die San, noch heute als Jäger und Sammlerinnen lebende Ureinwohner der Kalahari-Wüste [...]“, „[...] Praktisch alle Buschleute wurden vertrieben.“ (Terra: 92) - „Schutzgebiete“, „Nationalparks“, „Vielfalt“ (Diercke: 191) - „Der südlichste Staat des afrikanischen Kontinents ist äußerst vielfältig.“ (Seydlitz: 98) - „Mir gefällt die Natur und besonders die Tierwelt. Allerdings habe ich gesehen, dass es viele arme Menschen und Kriminalität in Südafrika gibt.“ (Seydlitz: 103) - Bilder (u.a.): Terra: S. 72: 76: 77: 78: 80: 92: 94, Seydlitz: S. 66: 98, Beispiele: <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">  </div> <p style="text-align: center;">Abb. 8: Titelbild Kapitel „Botsuana“ (Quelle: Terra Erdkunde 3 2016: 72f.)</p> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">  </div> <p style="text-align: center;">Abb. 9: Eine Familie in Äthiopien mit ihrem Besitz (Quelle: Seydlitz 9/10 Erdkunde 2016: 66)</p>

6.1.3 Subsahara-Afrika als Raum des Aufschwungs und der Jugend

Das diskursive Muster „Afrika als Raum des Aufschwungs und der Jugend“ korrespondiert mit dem in Kap. 6.1.1 beschriebenen „Negativediskurs“ und scheint gewissermaßen die didaktische Antwort auf selbigen zu sein. Dabei widerspricht sich die gleichzeitige Existenz dieser Teildiskurse nicht, vielmehr beeinflussen sie sich gegenseitig und repro-

duzieren einander. Das Bild eines im Aufschwung befindlichen Kontinents entsteht meist durch die Thematisierung einzelner, regionaler Projekte und Entwicklungen. Die Zukunftsorientierung innerhalb dieses Teildiskurses wird verstärkt, indem die Text- und Bildelemente wiederholt auf die durchschnittlich sehr junge Bevölkerung der afrikanischen Staaten verweisen.

Tab. 4: Teildiskurs „Subsahara-Afrika als Raum des Aufschwungs und der Jugend“: Fundstellen und ausgewählte diskursive Elemente






Fundstellen	<ul style="list-style-type: none"> - Terra Erdkunde 3: S. 80: 82: 86f.: 92f.: 96f. - Diercke Erdkunde 9/10: S. 188f. - Seydlitz 9/10 Erdkunde: S. 66: 68: 100: 102f.
Ausgewählte diskursive Elemente	<ul style="list-style-type: none"> - „Botsuana verdankt seinen Reichtum in erster Linie den Diamanten. Sie [...] ermöglichten dem Agrarstaat einen geradezu märchenhaften Aufstieg.“ (Terra: 86) - „Das geringe Interesse an Afrika führt so fast zwangsweise zu einer Verallgemeinerung, in der oft fundierte Hintergrundberichte fehlen. Daher werden manche Entwicklungen auf dem Kontinent oft nicht wahrgenommen, die ein ganz anderes Afrika zeigen.“ (Terra: 96). - Überschrift: „Nie mehr Hunger“ (Terra: 80) - „Botsuana hat eine jugendliche Bevölkerungsstruktur und das Bevölkerungswachstum liegt – nicht zuletzt aufgrund einiger Erfolge in der HIV-Medikation – 2012 bei 1,46 Prozent.“ (Terra: 82) - Bilder (u.a.): Terra: S. 82: 87, Seydlitz: S.66: 68: 100: 103, Beispiele: <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">Abb. 10: Diamantschleiferei in Gaborone (Quelle: Terra Erdkunde 3 2016: 87)</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">Abb. 11: Unterentwickelt? Kinder in Äthiopien (Quelle: Seydlitz 9/10 Erdkunde 2016: 68)</p>

6.1.4 Subsahara-Afrika als Raumbeispiel zur kritisch-reflexiven Vermittlung von Raumkonzepten

In allen drei analysierten Schulbüchern wird am Beispiel eines subsaharischen Staates die Bedeutung von Raumkonzepten für das jeweilige Raumbild herausgearbeitet. An-

hand der Fallbeispiele Botsuana (Terra), Kenia (Diercke) und Südafrika (Seydlitz) werden die Schüler dafür sensibilisiert, dass ihr individuelles Afrika-Bild das Ergebnis eines medialen Konstruktionsprozesses und prinzipiell kontingent, d. h. veränderbar, ist. Da die Übereinstimmung zwischen Raum (Subsahara-Afrika) und Inhalt (Vermittlung der Raumkonzepte) derart auffällig ist, muss dieser Aspekt als eigenständiges diskursives Muster betrachtet werden. Die Einbeziehung der afrikanischen Perspektive im Sinne eines wahrnehmungsgeographischen bzw. konstruktivistischen Raumverständnisses (vgl. Kap. 2.4.3.2) ist fester Bestandteil der jeweiligen Kapitel.

Tab. 5: Teildiskurs „Subsahara-Afrika als Raumbeispiel zur kritisch-reflexiven Vermittlung von Raumkonzepten“: Fundstellen und ausgewählte diskursive Elemente

Fundstellen	<ul style="list-style-type: none"> - Terra Erdkunde 3: S. 96f. - Diercke Erdkunde 9/10: S. 186-193 - Seydlitz 9/10 Erdkunde: S. 66f.: 96-105
Ausgewählte diskursive Elemente	<ul style="list-style-type: none"> - „Auf den vorangegangenen Seiten hast du vielfältige Informationen zu Botsuana bekommen. Nun sollst du hinterfragen, inwieweit das Land dem Klischee von Afrika entspricht [...].“ (Terra: 96) - „Zunächst soll der Gesamttraum Kenia im realistischen Sinn als ‚Container‘ betrachtet werden. / Ein Raum kann nicht nur durch objektive und individuell subjektive ‚Blicke‘ (1.-3. Raumkonzept) wahrgenommen und beschrieben werden. Er kann auch durch Kommunikation in Gesellschaft und in Medien zu einem Raum mit bestimmten Eigenschaften, mit einem bestimmten Image, ‚gemacht‘ werden. Dieser vierte Blick auf den Raum bietet sich für die Betrachtung des Tourismus an. / Wir alle haben eine Vorstellung davon, wie das Leben in einem Slum aussehen könnte [...]. Wenn wir selbst schon einmal in einem Slum waren, dann haben wir aufgrund dieser Erfahrung ein konkreteres Bild.“ (Diercke: 186-190) - „Räume lassen sich unter unterschiedlichen Kriterien betrachten. [...] Das theoretische Vorgehen bei einer Raumanalyse wird auf dieser Doppelseite vorgestellt und auf den folgenden vier Doppelseiten am Fallbeispiel Südafrika ausgeführt.“ (Seydlitz: 96) - Bilder (u.a.): Seydlitz: 102f., Beispiel: <ul style="list-style-type: none">       <p>Abb. 12: Raumwahrnehmungen Südafrikas (Quelle: Seydlitz 9/10 Erdkunde 2016: 102f.)</p>

6.2 Diskussion und Reflexion

6.2.1 Diskussion der Ergebnisse

Schon die zusammenfassende Auflistung der dominanten Teildiskurse in Kap. 6.1 deutet an, dass sich keines der analysierten Schulbücher von persistenten gesellschaftlichen

Stereotypen und Begriffen freimachen kann. Die Schulbücher als Produkt gesellschaftlicher Zustände (vgl. Kap. 2.3) sehen sich in besonderer Weise der Problematik ausgesetzt, zur Reproduktion der dominanten Denkmuster beizutragen. Gleichzeitig enthalten jedoch alle Lehrwerke Elemente zur kritischen Reflexion dieser vermeintlich unumstößlichen Denkmuster. Eine solch eindeutige Absicht zur Hinterfragung problematischer Raumbilder grenzt die hier aufgefundenen Ergebnisse deutlich von den Ergebnissen früherer Schulbuchanalysen zum Thema Afrika ab (vgl. Kap. 2.3.1.4). Die Betonung der afrikanischen Perspektive ist Ausdruck der didaktischen Bemühung um interkulturelle Verständigung bzw. Globales Lernen (vgl. Kap. 2.2.4).

Die Teildiskurse rekurren auf wiederkehrende, raumbezogene Semantiken bzw. reproduzieren diese. Verschiedene, historisch gewachsene Images, Stereotype und Identitäten werden aufgegriffen oder demonstrativ betont. Dies betrifft z. B. das gesellschaftlich dominanten Image Afrikas als „Problemkontinent“ (vgl. Kap. 2.2.3) und das Stereotyp eines Kontinents mit „faszinierenden, exotischen Landschaften und Bewohnern“ (vgl. ebd.).

Gerade in Bezug auf das Narrativ des „Problemkontinents“ ist Pauschalkritik jedoch nicht angebracht. Vielmehr sollte man sich bei der wissenschaftlichen Betrachtung eines Schulbuchs bewusst machen, dass auch für die jeweiligen Autoren der Grat zwischen „Faktendarstellung“, Vorverurteilung und Verharmlosung der Verhältnisse schmal ist. Sie stehen vor der schwierigen Aufgabe, die unbestreitbar oft prekären Lebensumstände in einer differenzierten, möglichst objektiven Weise darzustellen, ohne vorhandene Stereotype allzu sehr zu bedienen.

Die in Kap. 2.2.2 skizzierten demographischen Entwicklungen auf dem Kontinent werden weniger als Problem (z. B. „Bevölkerungsexplosion“), sondern vielmehr als Chance aufgefasst. Das Image eines „Raums des Aufschwungs und der Jugend“ weist dementsprechend in die Zukunft.

Auch die analysierten Schulbücher reproduzieren trotz aller Bemühung um inhaltliche Differenzierung die „Kollektividentität Afrika“ (vgl. Kap. 2.4.3.1). Dies zeigt sich besonders gut, wenn bei der Thematisierung des Fallbeispiels (z. B. Botsuana) „die anderen afrikanischen Staaten“ kollektiv als Negativbeispiel erhalten müssen.

Trotz des wiederkehrenden Versuchs, verschiedene Perspektiven auf Räume bzw. Sachverhalte zur Sprache kommen zu lassen, spielen dichotome „Wir-Ihr-Beziehungen“ eher eine untergeordnete Rolle. Entsprechende Deiktika (vgl. Kap. 4.3.1) sind eher die Ausnahme bzw. in Lerneinheiten des Perspektivwechsels und der Reflexion von Raumkonzepten eingebunden.

Die Teildiskurse in Kap. 6.1.1 und Kap. 6.1.3 unterliegen häufig einer positiven bzw. negativen Wertung. Hier wird deren Positionierung in hegemoniale Machtordnungen besonders deutlich. Die bewertende Sichtweise auf den afrikanischen Kontinent ergibt sich aus der eurozentristischen Perspektive. Schon der für diesen Teildiskurs verwendete Begriff des „Aufschwungs“ setzt eine ehemals „niedrigere“ hierarchische Position voraus. Indem die Diskurselemente einer eurozentristischen Perspektive unterliegen, sind sie zwangsläufig durch das hierarchische Verhältnis zwischen den „westlichen Industrienationen“ und den afrikanischen Staaten geprägt. Exponierte Formulierungen wie „Die Schweiz Afrikas“ (Terra: 92) stehen sinnbildlich für diese Sichtweise. Der Teildiskurs in Kap. 6.1.4 wirkt dieser Hierarchisierung allerdings entgegen, indem die Bedeutsamkeit der afrikanischen Perspektive betont, die Unumstößlichkeit vermeintlicher Wahrheiten infrage gestellt wird. Es herrscht das klar erkennbare Bemühen vor, auch bei der Thematisierung problematischer Aspekte, positive Beispiele und Entwicklungen zu erwähnen. Gleichzeitig schwingen bei der expliziten Nennung von „Good-Governance-Beispielen“

stets auch die „Bad-Governance-Beispiele“ des negativ besetzten Diskurses mit. Hier zeigt sich die gegenseitige Verstärkung der Teildiskurse sehr deutlich. Generell wird auch anhand der Analyse aktueller Lehrwerke deutlich, dass sich durch die zahlreichen Problemlagen des afrikanischen Kontinents und das oft von Negativität oder Desinteresse geprägte Bild Afrikas in den „westlichen“ Gesellschaften der Raum in besonderer Weise zur Reflexion vorhandener Raumkonzepte eignet. Inwiefern dadurch die persistenten raumbezogenen Semantiken allerdings erst verstärkt werden, ist fraglich und sollte auch bei der Beurteilung der aufgefundenen diskursiven Muster Beachtung finden.

Bei den hier diskutierten Anhaltspunkten für eine kritische Beurteilung handelt es sich um Ansätze. Das an gewissen Stellen zwar diskursiv „gesättigte“ Datenkorpus müsste allerdings noch umfassender analysiert werden. Entscheidender und sicherlich verallgemeinerbarer Kritikpunkt der Darstellung in den Schulbüchern ist vermutlich die Wahl der Perspektive. Die Entwicklungen in Afrika werden immer an „westlichen“ Standards, Normen und Werten gemessen und bewertet. Ein „radikaleres“ Konzept könnte – zumindest exemplarisch – einzelne Faktoren komplett aus der „fremden“ Perspektive darstellen (z. B. eine Doppelseite komplett aus der Sicht der „San“).

6.2.2 Reflexion des Forschungsprozesses

Grundsätzlich haben sich die Methoden für die Beantwortung der Forschungsfragen als geeignet erwiesen. Durch die Verknüpfung verschiedener theoretischer Konzepte und Analyseinstrumente konnten während des Forschungsprozesses die wesentlichen Teilaspekte der Forschungsfragen erfasst werden. Die Mikroanalyseverfahren (Argumentations-, Aussagen-, und Bildanalyse) eigneten sich gut, einen strukturierten und formalisierten Analyseprozess durchzuführen. Die Gefahr der Überinterpretation oder unsachgemäßen Betonung einzelner diskursiver Elemente konnte so zwar nicht ausgeschlossen, aber vermindert werden.

Bei der Auswahl des Datenkorpus müssen einige kritische Punkte angemerkt werden. Der Fokus auf Autorentexte und Fotografien übergeht sicherlich wichtige räumliche Repräsentationen, war jedoch im Sinne der praktischen Durchführbarkeit notwendig. Für eine umfassende diskursive Analyse sollten jedoch weitere diskursive Elemente (z. B. Aufgabenstellungen, „Primärtexte“, Karikaturen, Karten, Tabellen, Diagramme, Lehrplanbezüge, etc.) unbedingt miteinbezogen werden. Vermutlich sind gerade die Primärtexte aufgrund ihrer stärker subjektiven Färbung für die Konstituierung raumbezogener Semantiken von besonderer Relevanz.

Zudem hat sich die von Glatter (2015) vorgeschlagene Unterscheidung raumbezogener Semantiken in der Forschungspraxis als schwierig herausgestellt. Eine eindeutige Abgrenzung der sich häufig überschneidenden Konzepte (insbes. „Image“, „Stereotyp“, „Identität“) war nicht immer möglich.

Schließlich unterliegt auch der Autor einer diskursiven Schulbuchanalyse prinzipiell den gleichen Schwierigkeiten wie der Autor eines Schulbuches. Jede Erwähnung eines Begriffs, jede kausale Verknüpfung bestimmter Sachverhalte stellt eine Erweiterung oder Reproduktion des Diskurses dar. In der Praxis zeigte sich dies z. B. an der Schnittstelle zwischen Staat und Kontinent. Inwiefern ist es überhaupt zulässig, die Staaten Subsahara-Afrikas in Gänze zu analysieren, während für jedes Land individuelle Schwerpunkte nötig wären? Wie können Aussagen über Subsahara-Afrika getroffen werden, wenn sogar die Beurteilung einzelner Nationen aufgrund großer innerstaatlicher Disparitäten schwierig ist? Hiermit ist das Problem der Diskursanalyse insgesamt angerissen. So aktuell und relevant die Idee der Abbildung eines Diskurses ist, so zahlreich sind die Gefahren, sich von ebenjenem leiten zu lassen. Eine „neutrale“ oder „sachlich-objektive“ Analyse durchzuführen bzw. die Repräsentation des Diskurses zu finden, ist nicht mög-

lich. Die geschickte Kombination der methodischen Instrumente kann sich einer solchen Idealvorstellung lediglich annähern.

7 Folgerungen für den Unterricht und die Schulbuchentwicklung

Aus dem in der vorliegenden Arbeit dargelegten theoretischen Konzept und den empirischen Ergebnissen lassen sich eine Vielzahl von Schlussfolgerungen für den Unterricht und die Schulbuchentwicklung ableiten, die aufgrund ihres großen Umfangs an dieser Stelle nur skizziert werden können. Nach wie vor gilt die von Höhne (2005) programmatisch festgehaltene Aussage, dass es keineswegs notwendig ist, die Diskursanalyse mit dem „[...] pädagogischen Anspruch einer (vermeintlichen) Verbesserung von Schulbüchern zu verbinden“ (Höhne 2005: 27). Gleichzeitig ist die Bemühung um Verbesserung der Schulbücher ohne eine vorangegangene (Diskurs-) Analyse zum Scheitern verurteilt: „Pädagogische Kriterien alleine reichen [...] für die Verbesserung von Schulbüchern nicht aus, solange keine Aufschlüsse über die Struktur des zu vermittelnden (Diskurs-) Wissens vorliegen und solange das ‚Was‘ vor dem ‚Wie‘ [...] strukturell nicht klar wird“ (ebd.).

Aus den in Kap. 6 zusammengefassten Ergebnissen lassen sich Folgerungen ableiten, die an aktuelle geographiedidaktische Überlegungen anschließen. Die Bemühung der Schulbuchautoren um Differenzierung, Perspektivwechsel und Sensibilisierung für Raumkonzepte zeigt, dass sich die grundsätzliche Auffassung des Raums als ökonomisches, soziales und technisches Konstrukt zunehmend durchsetzt und in den Schulbüchern niederschlägt. Es geht darum, „[...] zu hinterfragen, unter welchen Bedingungen und aus welchem Interesse bestimmte Räume dargestellt werden. Welche Themen werden angesprochen oder ignoriert? Auf welche Art und Weise werden diese Raumbilder geschaffen?“ (Schrüfer 2013: 9). Neben der Sensibilisierung für die Raumkonstruktionen muss also zweitens die Dekonstruktion verschiedener Raumbilder erfolgen, damit die Schüler ein differenziertes, reflektiertes und individuelles Bild „Afrikas“ erlangen können (vgl. ebd.: 10; Bendix 2015: 36).

Die Tatsache, dass in den untersuchten Schulbüchern bisweilen historisch gewachsene Afrika-Narrative in problematischer Weise wiederaufgegriffen werden, zeigt jedoch auch, dass die Bemühung um Differenzierung und „Raumsensibilität“ erst am Anfang steht. Entsprechende didaktische Konzepte müssten künftig noch stärker Eingang in die Schulbücher finden. Dies betrifft nicht nur das Fallbeispiel Afrika. Vielmehr ist eine grundsätzliche, konzeptuelle Verankerung konstruktivistischer Denkmuster in den Unterrichtsmaterialien notwendig.

Letztlich ist es auch Aufgabe der Hochschulen, die künftigen Lehrkräfte in der Vermittlung entsprechender Konzepte zu schulen. Es liegt an den Hochschulmitarbeitern, aktuelle geographiedidaktische Erkenntnisse durch Fortbildungsmaßnahmen für bereits unterrichtende Lehrkräfte sowie durch die Erstellung entsprechend ausgerichteter Materialien in den Schulalltag zu implementieren. Auch und gerade bei den Lehrkräften müssen vermeintlich unumstößliche Wahrheiten und Praktiken hinterfragt werden: „[...] Wie verführerisch ist es, zumal im lehrplanbestimmten Unterricht, nach eindeutigen Antworten zu suchen und zu verinnerlichten Sehgewohnheiten und Argumentationslogiken zurückzukehren [...]“ (Schlottmann/Wucherpfennig 2015: 156).

Schließlich kann eine wirkliche Weiterentwicklung des Geographieunterrichts im Sinne der „Neuen Kulturgeographie“ bzw. aktueller geographiedidaktischer Forschungen nur im gegenseitigen Austausch von Forschung und Schulpraxis erreicht werden. In Bezug auf die Erstellung von Schulbüchern bedeutet dies, dass neben den aktuellen, theoreti-

schen Konzepten auch die praktische Erfahrung der Lehrkräfte, z. B. bezüglich der konkreten Umsetzbarkeit, in die jeweiligen Lerneinheiten einfließen muss.

8 Schlussbetrachtung

Viele Staaten Subsahara-Afrikas befinden sich im Umbruch. Die Diskrepanz zwischen massiven gesellschaftlichen Herausforderungen auf der einen und einem enormen Zukunftspotenzial auf der anderen Seite ist vielerorts groß. Aufgrund der demographischen Entwicklung und globalen Migrationsbewegungen dürften die Entwicklungen auf dem afrikanischen Kontinent auch für die Menschen Europas und damit für deutsche Schüler von zunehmender Relevanz sein (vgl. Dannenberg 2011: 4). Gleichzeitig sehen sich heutige Schüler einer schier endlosen Informationsflut unterschiedlicher Qualität ausgesetzt, deren Filterung ein wichtiger Bestandteil ihrer persönlichen Kompetenzen ist. Eine Sensibilisierung für die prinzipielle Kontingenz von Informationen, Wissensbeständen und Räumen ist unabdingbar, um kritische Denkprozesse im Sinne nachhaltiger Entwicklung und interkultureller Verständigung anzubahnen.

Die vorliegende Arbeit hatte zum Ziel, räumliche Repräsentationen Subsahara-Afrikas in aktuellen Geographie-Schulbüchern des Landes Niedersachsen aus diskursanalytischer Perspektive zu untersuchen. Damit leistet die Arbeit einen Beitrag auf einem vergleichsweise wenig bearbeiteten geographiedidaktischen Feld. Die diskursive Schulbuchanalyse zählt zu den jüngeren und damit noch recht selten durchgeführten Methoden der Geographiedidaktik.

Die methodische Konzeption der Arbeit hat sich als geeignet erwiesen, die durch die Forschungsfragen konkretisierten, räumlichen Repräsentationen Subsahara-Afrikas aus den Schulbuchseiten herauszufiltern. Mit Hilfe der Analyseinstrumente ist es gelungen, übergeordnete raumbezogene Semantiken zu identifizieren und trotz des vergleichsweise kleinen Datenkorpus Sättigungseffekte zu erzielen. Dabei konnten vier diskursive Muster herausgearbeitet werden:

Erstens erscheinen die Staaten Subsahara-Afrikas bzw. der gesamte afrikanische Kontinent in einer Vielzahl der analysierten Lerneinheiten defizitär und problembehaftet. *Zweitens* werden dem Kontinent bzw. dessen Bewohnern häufig eine ländliche Lebensweise und eine besondere Naturnähe zugeschrieben. *Drittens* betonen, in Korrespondenz mit dem ersten diskursiven Muster, auffällig viele Lerneinheiten positive Aspekte des Aufschwungs und der Zukunftsorientierung. Schließlich werden die Staaten des afrikanischen Kontinents *viertens* in besonderer Weise als Fallbeispiele für die Thematisierung von Raumkonzepten bzw. zur kritischen Reflexion von Raumwahrnehmungen herangezogen.

Kritisch muss der Fokus auf Autorentexte und Fotografien gesehen werden. Für eine umfassende diskursive Schulbuchanalyse müssten auch und gerade die zahlreichen weiteren Diskursformen (z. B. Aufgabenstellungen, Karikaturen, etc.) miteinbezogen werden. Dies wäre die Hauptaufgabe weiterführender Untersuchungen. Zudem ist die Diskursanalyse trotz aller methodischen Instrumentalisierung stark interpretativ und damit subjektiv. Die Arbeit in Forschungsgruppen zur gegenseitigen Überprüfung bietet sich hier sicherlich an und würde dem Problem der Über- oder Unterbewertung einzelner Narrative entgegenwirken.

Inhaltlich spiegeln die Ergebnisse einerseits historisch gewachsene Afrika-Narrative wider, die den Kontinent in hierarchisierender Weise abwerten. Der stets implizierte Bezug zur mitteleuropäischen, vermeintlich „höherwertigen“ Lebensweise ist allgegenwärtig,

hegemoniale Machtverhältnisse werden dementsprechend auch in den aktuellen Lehrwerken reproduziert.

Gleichzeitig sollte die offensichtliche Bemühung um Differenzierung, Perspektivwechsel und „Raumsensibilität“ als Fortschritt betrachtet werden. Diese didaktische Entwicklung im Sinne eines konstruktivistischen Lernparadigmas muss in Zukunft weiter ausgebaut, d. h. für die schulische Praxis anschlussfähig gemacht werden. Die Schulbuchautoren müssen in Korrespondenz mit der Hochschullehre die „neuen“ geographiedidaktischen Erkenntnisse in den künftigen Lehrwerken, aber auch anderen Materialien, konzeptuell verankern. Nur so kann zu einer verbreiteten Differenzierung von Raumbildern und letztlich zu verstärkter interkultureller Verständigung beigetragen werden.

Aus geographiedidaktischer Sicht ist es zudem unbedingt notwendig, die kritische (z. B. diskursive) Analyse entsprechender Unterrichtsmaterialien zu intensivieren. Nur durch die Auseinandersetzung mit dem „Ist-Zustand“ ist es möglich, Lehr-Lernprozesse zukunftsorientiert und modern zu gestalten. Angesichts der zeitlichen Verzögerung, mit der sich wissenschaftliche Erkenntnisse z. B. in Schulbüchern niederschlagen, erscheint diese Intensivierung umso dringlicher.

V. Literatur

- Angermüller, J. (2007): Nach dem Strukturalismus. Theoriediskurs und intellektuelles Feld in Frankreich. Bielefeld
- Angermüller, J. (2014a): Diskurs. In: Wrana, D., Ziem, A., Reisigl, M., Nonhoff, M., u. J. Angermüller (Hrsg.) (2014): Diskursnetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Berlin: 75-78
- Angermüller, J. (2014b): Diskursanalyse. In: Wrana, D., Ziem, A., Reisigl, M., Nonhoff, M., u. J. Angermüller (Hrsg.) (2014): Diskursnetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Berlin: 84-85
- Astleitner, H. (2012): Schulbuch und neue Medien im Unterricht. Theorie und empirische Forschung zur Hybridisierung und Komplementarität. In: Doll, J., Frank, K., Fickermann, D. u. K. Schwippert (2012): Schulbücher im Fokus: Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Münster: 101-111
- Bendix, D. (2015): Afrikabilder in Deutschland aus postkolonialer Perspektive. In: Marmer, E. u. P. Sow (Hrsg.) (2015): 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. Weinheim, Basel: 26-38
- Bette, J. u. J.C. Schubert (2015): Einstellung von Schülerinnen und Schülern zu Raumkonzepten der Geographie. Zeitschrift für Geographiedidaktik 43 (2015) H. 1: 1-30
- Bölsterli, K., Rehm, M. u. M. Wilhelm (2010): Die Bedeutung von Schulbüchern im kompetenzorientierten Unterricht - am Beispiel des Naturwissenschaftsunterrichts. In: Beiträge zur Lehrerbildung 28, 1 (2010): 138-146
- Borsdorf, A. (2007): Geographisch denken und wissenschaftlich arbeiten. Heidelberg
- Bublitz, H., Bührmann, A., Hanke, C. u. A. Seier (Hrsg.) (1999): Diskursanalyse - (k)eine Methode? Eine Einleitung. In: Bublitz, H., Bührmann, A., Hanke, C. u. A. Seier (Hrsg.): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt a. M.: 10-21
- Budke, A. u. M. Kuckuck (2015): Vorwort. In: Budke, A. u. M. Kuckuck (Hrsg.): Methoden der geographiedidaktischen Forschung. Köln: IX-XI

- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2017a): Afrika südlich der Sahara. Regionale Zusammenarbeit fördern. Online unter: http://www.bmz.de/de/laender_regionen/subsahara/index.html (abgerufen am: 20.06.2017)
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2017b): Marshallplan mit Afrika. Neue Partnerschaft für Entwicklung, Frieden und Zukunft. Eckpunkte für einen Marshallplan mit Afrika. Online unter: http://www.bmz.de/de/mediathek/publikationen/reihen/infobroschueren_flyer/infobroschueren/Materialie310_Afrika_Marshallplan.pdf (abgerufen am: 01.09.2017)
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2017c): Marshallplan mit Afrika. Neue Partnerschaft für Entwicklung, Frieden und Zukunft. Pressemitteilung vom 18.01.2017. Online unter: <http://www.bmz.de/20170118-1> (abgerufen am: 01.09.2017)
- Dannenberg, P. (2011): Afrika im Wandel – Neue Entwicklungen und Realitäten eines facettenreichen Kontinents. In: *geographie heute* 32 (289), S 2-9
- Dannenberg, P. (2013): Entwicklung und Globalisierung in Afrika. In: *PG* 7/8 (2013): 4-7
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGFG) (Hrsg.) (2014): *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss - mit Aufgabenbeispielen*. 8. Auflage. Bonn
- Dietrich, A. u. J. Strohschein (2011): Kolonialismus. In: Arndt: u. N. Ofoatey-Alazard (Hrsg.) (2011): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: 114-120
- Drescher, A., Glaser, R. u. K. Kremb (2010): Afrika: Aspekte des globalen Wandels. In: Glaser R., Kremb K., u. A. Drescher (Hrsg.) (2010): *Afrika*. Darmstadt: 9-21
- Dzudzek, I., Glasze, G. u. A. Mattissek (2016): Diskursanalyse als Methode der Humangeographie. In: Gebhardt, H., Glaser, R., Radtke, U., u. P. Reuber (Hrsg.) (2016): *Geographie. Physische Geographie und Humangeographie*. Heidelberg; Berlin: 176-185
- Felgenhauer, T. (2009): Raumbezogenes Argumentieren. Theorie, Analysemethoden, Anwendungsbeispiele. In: Glasze, Georg u. A. Mattissek (Hrsg.): *Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung*. Bielefeld: 261-278
- Flath, M. (2011): Geographisches Schulbuch und Kompetenzerwerb. Konzeptionelle Ansätze für konzeptorientiertes Lehren und Lernen mit einem traditionellen Medium. In:

- Meyer, C., Henry, R. u. G. Stöber (Hrsg.) (2011): Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Schulpraxis. Braunschweig: 58-67 (=Geographiedidaktische Forschungen 47)
- Fögele, J. u. M. Mehren (2017): Raumkonzepte der Geographie. Förderung eines erweiterten Raumverständnisses. In: In: Praxis Geographie 4/2017: 4-8
- Foucault, M. (1973 [1969]): Archäologie des Wissens. Frankfurt a. M.
- Foucault, M. u. R. Martin (1988 [1982]): Truth, power, self: An interview with Michel Foucault. In: Martin, L., Gutman, H. u. P. Hutton (Hrsg.) (1988): Technologies of the self. A seminar with Michel Foucault. London: 9-15
- Foucault, M. (1990): Archäologie des Wissens. Frankfurt a. M.
- Foucault, M. (1996): Gespräch mit Duccio Trombadori. In: Foucault, M. (1996): Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Duccio Trombadori. Frankfurt a.M.: 23-122
- Freytag, T. (2014): Raum und Gesellschaft. In: Lossau, J., Freytag, T. u. R. Lippuner (Hrsg.) (2014): Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie. Stuttgart: 12–24
- Freytag, T., Gebhardt, H., Gerhard, U. u. D. Wastl-Walter (2016): Humangeographie heute: eine Einführung. In: Freytag, T., Gebhardt, H., Gerhard, U. u. D. Wastl-Walter (Hrsg.) (2016): Humangeographie kompakt. Berlin, Heidelberg: 1-12
- Fuchs, E., Niehaus, I. u. A. Stoletzki (2014): Das Schulbuch in der Forschung. Göttingen
- Gautschi, P. (2010): Anforderungen an heutige und künftige Schulgeschichtsbücher. In: Beiträge zur Lehrerbildung 28, 1 (2010): 125-137.
- Gebhardt, H. u. P. Reuber (2016): Exkurs 15.2.1: Neue Kulturgeographie. In: Gebhardt, H., Glaser, R., Radtke, U., u. P. Reuber (Hrsg.) (2016): Geographie. Physische Geographie und Humangeographie. Heidelberg; Berlin: 651f
- Geuenich, H. (2015): Migration und Migrant(inn)en im Schulbuch. Diskursanalysen nordrhein-westfälischer Politik- und Sozialkundebücher für die Sekundarstufe I. Wiesbaden
- Glasze, G. u. A. Matissek (2009b): Diskursforschung in der Humangeographie: Konzeptionelle Grundlagen und empirische Operationalisierungen. In: Glasze, G. u. A. Matissek (Hrsg.) (2009b): Handbuch Diskurs und Raum. Bielefeld: 11-59
- Glatzer, J. (2015): Ein Kategorienmodell zur Erschließung raumbezogener Semantiken in Schulbuchtexten im Fach Geographie. In: Budke, A. u. M. Kuckuck (Hrsg.): Methoden der geographiedidaktischen Forschung. Köln: 112-134

- Hacker, H. (1980a): Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch. In: Hacker, H. (Hrsg.) (1980): Das Schulbuch Funktion und Verwendung im Unterricht. Bad Heilbrunn: 7-30
- Hajer, M. (1997): The Politics of Environmental Discourse: Ecological Modernization and the Policy Process. Oxford
- Hanke, C. (1999): Kohärenz versus Ereignishaftigkeit? Ein Experiment im Spannungsfeld der foucaultschen Konzepte „Diskurs“ und „Aussage“. In: Bublitz, H., Bührmann, A., Hanke, C. u. A. Seier (Hrsg.): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt a. M.: 109-118
- Haubrich, H. (2006): Geographie unterrichten lernen. Die neue Didaktik der Geographie konkret. München
- Heitzmann, A. (2010): Lehr- und Lernmedien als Träger von Inhalten und Konzepten – Bedeutung für die Lehrerbildung. Bern (=Beiträge zur Lehrerbildung 28, Sondernummer 1)
- Hemmer, M. (2010): Interesse von Schülerinnen und Schülern an einzelnen Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts – ein Vergleich zweier empirischer Studien aus den Jahren 1995 und 2005. In: Hemmer, M. u. I. Hemmer (Hrsg.) (2010): Schülerinteresse an Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts. Ergebnisse der empirischen Forschung und deren Konsequenzen für die Unterrichtspraxis. Weingarten: 65-145 (=Geographiedidaktische Forschungen 46).
Online unter: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/geographiedidaktische-forschungen/gdf_46_hemmer_hemmer.pdf (abgerufen am: 18.06.2017)
- Heyneman: (2006): The Role of Textbooks in a Modern System of Education. Towards High-Quality Education for All. In: Braslavsky, C. (Hrsg.) (2006): Textbooks and Quality Learning for All. Some Lessons Learned from International Experiences. Paris: 31-91
- Höhne, T., Kunz, T. u. F.-O. Radtke (2005): Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen. Frankfurt a. M
- Höhne, T. (2008): Die thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: Keller, R., Hirsland, A., Schneider, W. u. W. Viehöver (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Forschungspraxis. Opladen, S. 423-453

- Husseini de Araujo: (2011): Jenseits vom »Kampf der Kulturen«. Imaginative Geographien des Eigenen und des Anderen in arabischen Printmedien. Bielefeld
- Jacobs, I. u. A. Weicker (2011): Afrika. In: Arndt: u. N. Ofuatey-Alazard (Hrsg.) (2011): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: 200-214
- Jäger: (2001): Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In: Keller, R., Hirsland, A., Schneider, W. u. W. Viehöver (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Opladen, S. 81-112
- Kahlert, J. (2010): Das Schulbuch – Ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft? In: Fuchs, E., Kahlert, J. u. U. Sandfuchs (Hrsg.) (2010): Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht. Bad Heilbrunn: 41-56
- Keller, R. (2005a): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden
- Keller, R. (2009): Müll - Die gesellschaftliche Konstruktion des Wertvollen. Die öffentliche Diskussion über Abfall in Deutschland und Frankreich. Wiesbaden
- Kersting, P. (2011): Afrikaspiegelbilder und WahrnehmungsfILTER: Was erzählen europäische Afrikabilder über Europa? In: Kersting, P. u. K. W. Hoffmann (2011): AfrikaSpiegelbilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag. Mainz: 3-10 (= Mainzer Kontaktstudium Geographie 12)
- Klerides, E. (2010): Imaging the textbook. Textbooks as discourse and genre. In: Journal of Educational Media, Memory and Society 2 (2010): 31-54
- Kobras, M. (2013) Bachelorarbeiten schreiben in der Humangeographie – eine Anleitung. Münster (=Studienblätter der Arbeitsgemeinschaft Angewandte Geographie Münster 11)
- Kock, G.H. (2017): Skulptur-Projekte 2017 Gebrauchsanweisung. Freizeitführer, Denkipulse, Tipps. Münster
- Köhler, H. (2006): „Afrika ist für uns alle wichtig!“ Die IP im Gespräch mit Horst Köhler. In: Internationale Politik 4 (2006): 16 - 24
- Köpp, D. (2005): „Keine Hungersnot in Afrika“ hat keinen besonderen Nachrichtenwert. Afrika in populären Zeitschriften (1946-2000). Frankfurt a.M. (=Afrika und Europa. Koloniale und Postkoloniale Begegnungen 2)

- Korf, B. u. D. Wastl-Walter (2016): Kultur und Politik. In: Freytag, T., Gebhardt, H., Gerhard, U. u. D. Wastl-Walter (Hrsg.) (2016): Humangeographie kompakt. Berlin, Heidelberg: 89-114
- Macamo, E. (2012): Afrikaforschung in Basel. In: UNI NOVA 119/2012: 6f.
- Marmer, E., Sow, P. u. A. Ziai (2015): Der „versteckte“ Rassismus – „Afrika“ im Schulbuch, In: Marmer, E. u. P. Sow (Hrsg.) (2015): 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. Weinheim, Basel: 110-129
- Marsden, W. (2001): The school textbook. Geography, History and Social Studies. London
- Matthes, E. (2004): Die Vermittlung von Stereotypen und Feindbildern in Schulbüchern – allgemeine Überlegungen und ausgewählte Beispiele anhand der Darstellung der Schwarzafrikaner in deutschen Geographie-Schulbüchern vom Wilhelminischen Kaiserreich bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts. In: Matthes, E. u. C. Heinze (Hrsg.): Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden. Bad Heilbrunn: 231-250
- Mattisek, A. u. P. Reuber (2004): Die Diskursanalyse als Methode in der Geographie. Ansätze und Potentiale. In: GZ 92, 4: 227-242
- Mattisek, A., Pfaffenbach, C. u. P. Reuber (2013): Methoden der empirischen Humangeographie. Braunschweig
- Niedersächsisches Kultusministerium (MK) (Hrsg.) (2015): Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5-10. Erdkunde. Hannover. Online unter: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/ek_gym_si_kc_druck.pdf, (abgerufen am: 28.06.2017)
- Poenicke, A. (2001): Afrika in deutschen Medien und Schulbüchern. Sankt Augustin (=Zukunftsforum Politik 29). Online unter: http://www.kas.de/wf/doc/kas_177-544-1-30.pdf, (abgerufen am: 27.06.2017)
- Poenicke, A. (2003): Afrika realistisch darstellen: Diskussionen und alternativen zur gängigen Praxis –Schwerpunkt Schulbücher –. Sankt Augustin (=Zukunftsforum Politik 55)
- Redepenning, M. u. J. L. Wilhelm (2014): Raumforschung mit luhmannscher Systemtheorie. In: Oßenbrügge, J. u. A. Vogelpohl (Hrsg.) (2014): Theorien in der Raum- und Stadtforschung. Einführungen. Münster. S. 310-327

- Renggli, C. (2006): Die Unterscheidungen des Bildes zum Ereignis machen. Zur Bildanalyse mit Werkzeugen von Luhmann und Foucault. In: Maasen, S., Mayerhauser, T. u. C. Renggli (Hrsg.) (2006): Bilder als Diskurse – Bilddiskurse. Weilerswist: 181-198
- Renggli, C. (2007): Selbstverständlichkeiten zum Ereignis machen: Eine Analyse von Sag- und Sichtbarkeitsverhältnissen nach Foucault. (=Forum Qualitative Sozialforschung 8, 2, Art. 23). Online unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/245/541>, (abgerufen am: 30.06.2017)
- Reuber, P. u. G. Schrüfer (2013): „Entwicklungs-Länder“?! Perspektiven und Möglichkeiten für die kritische Bewertung eines solchen Konzepts im Erdkundeunterricht. In: Geographie heute 34 (2013), H. 309: 19-25
- Schlottmann, A. u. C. Wucherpfennig (2015): Wirklichkeiten und Wirkweisen von Bildern erforschen. In: Budke, A. u. M. Kuckuck (Hrsg.): Methoden der geographiedidaktischen Forschung. Köln: 135-163
- Schrüfer, G. (2012): „Afrika“ im Geographieunterricht. In: Klett-Magazin Terrasse (2012) 1. Hj. Leipzig: 3-7. Online unter: https://www2.klett.de/sixcms/media.php/82/afrika_im_geounterricht.pdf, (abgerufen am: 21.06.2017)
- Schrüfer, G. (2013): Was sollen Schülerinnen und Schüler über Afrika lernen? In: Praxis Geographie 7/8 (2013): 8-10
- Stöber, G. (2010): Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen. In: Eckert. Beiträge 3 (2010). Online unter: <http://d-nb.info/1002260256/34>, (abgerufen am: 14.06.2017)
- Teschner, M. (2011): Schulbuch und Schülerinteresse – Zur Bedeutung, Wahrnehmung und Bewertung von Erdkundeschulbüchern aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Masterarbeit, Institut für Didaktik der Naturwissenschaften, Leibniz Universität Hannover
- Toulmin: E. (1958): The Uses of argument. Cambridge
- United Nations Development Programme (UNDP) (2016): Human Development Report 2016. New York. Online unter: http://hdr.undp.org/sites/default/files/2016_human_development_report.pdf, (abgerufen am: 20.06.2017)

- Viehöver, W. (2001): Diskurse als Narrationen. In: Keller, R., Hirsland, A., Schneider, W. u. W. Viehöver (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Opladen, S. 177-206
- Wardenga, U. (2006): Raum- und Kulturbegriffe in der Geographie. In: Dickel, M. u. D. Kanwischer (Hrsg.) (2006): TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert. Berlin
- Weichhart, P. (1999): Die Räume zwischen den Welten und die Welt der Räume. In: Meusbürger P (Hrsg) Handlungszentrierte Sozialgeographie. Benno Werlens Entwurf in kritischer Diskussion. Stuttgart, S 67–94
- Weichhart, P. (2010): Raumkonstruktionen, „Turns“ und Paradigmen. In: Wöhler, K., Pott, A. u. V. Denzer (Hrsg.) (2010): Tourismusräume. Zur soziokulturellen Konstruktion eines globalen Phänomens. Bielefeld: 21-39
- Weinbrenner, P. (1995): Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Olechowski, R. (Hrsg.) (1995): Schulbuchforschung. Frankfurt a. M.: 21-45 (=Schule – Wissenschaft – Politik 10)
- Wiater, W. (2005): Lehrplan und Schulbuch. Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens. In: Matthes, E. u. C. Heinze (Hrsg.) (2005): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn: 41-64 (=Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung 4)

VI. Liste der analysierten Schulbücher

- Bernd, R., Günzl, A., Kolb, E., Kraft, P., Memenga, I., Müller, S., Starke, R. u. W. Waldeck (2016): Seydlitz 9/10 Erdkunde Gymnasium Niedersachsen G9. Braunschweig: Schroedel (ISBN: 378-3-507-53060-7)
- Ellmann-Bahr, R., Felzmann, D., Freytag, M., Häusler, M., Kehler, U., Kerkhof, H., Koch, R., Meyer, C. u. R. Niedernostheide (2016): Diercke Erdkunde 9/10 Gymnasium Niedersachsen G9. Braunschweig: Westermann (ISBN: 978-3-14-144680-7)
- Haberlag, B. u. D. Wagener (Hrsg.) (2016): TERRA Erdkunde 3 Gymnasium Niedersachsen. Stuttgart: Klett (ISBN: 978-3-12-104615-7)

VII. Anhang

Anhang 1: Analytierte Lerneinheiten *Terra Erdkunde 3 Gymnasium Niedersachsen*

Lerneinheit (Seitenzahl, Text- und Bildelemente)	Ausgewählte Ergebnisse der inhaltlichen Analyse			Weitere Auffälligkeiten für die qualitativ-vergleichende Interpretation	Angesprochene Raumbezogene Semantiken
	Aussagenanalyse	Argumentationsanalyse	Bildanalyse		
<ul style="list-style-type: none"> - S. 72f. - Bildelement: „Elefant und Jeep“ - Textelement: Einleitungstext zum Kapitel („Das Foto hat Symbolkraft“) 	<ul style="list-style-type: none"> - Polyphonie: <ul style="list-style-type: none"> o explizite Sprecherpositionen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Afrika wirkt zwar faszinierend und bedrohlich, ist aber ein nicht beweglicher, nicht moderner Koloss ▪ Afrikanische Staaten besitzen beeindruckende Naturlandschaften, aber ziehen keinen Profit aus dem Tourismus ▪ Probleme werden kaum wahrgenommen. Dabei gibt es vielerorts eine Aufbruchsstimmung o implizite Sprecherpositionen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Afrika ist vor allem unmodern und rückständig ▪ Afrika mangelt es an wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit ▪ die Probleme der Bevölkerung sind unwichtig 	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentation zur Auswahl Botsuanas <ul style="list-style-type: none"> o Claim: Botsuanas Entwicklung ist beispielhaft und vorbildlich für andere afrikanische Staaten o Data: viele afrikanische Staaten (auch Botsuana) befinden sich in wirtschaftlichem und politischem Aufbruch o Warrant: Afrikanische Staaten sind rückständig, haben mit Problemen zu kämpfen, benötigen deshalb einen Aufschwung o Backing: Wirtschaftlicher und politischer Aufschwung gewährleistet Zukunftsfähigkeit. Beides ist in Afrika aufgrund der historischen Entwicklung keine Selbstverständlichkeit 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Beobachtung: doppelte Darstellung einer Szene in der Savanne: Auf der einen Seite ein Elefant, ihm gegenüber steht ein weißer Geländewagen, die Komposition impliziert ein Gegenüberstehen bzw. die Konfrontation zweier „Akteure“ 2. Sichtbares: „typisch afrikanische“ Tier- und Pflanzenwelt in Konfrontation mit der Zivilisation, d. h. dem Menschen Unsichtbares: urbane Räume, d. h. großflächige Spuren der menschlichen Zivilisation 3. Hinterfragung: Das Bild bedient sich einem gängigen Stereotyp, das Afrika mit unberührter Natur verknüpft. Die „afrikanische“ Landschaft (Tiere, Pflanzen) spielt seit jeher eine bedeutende Rolle bei der Darstellung „afrikanischer“ Szenen. Auch das Verhältnis zwischen Natur und dem Menschen (z. B. in Nationalparks) taucht in diesem Zusammenhang häufig auf. Deshalb wird mit einer entsprechenden Szene sofort der Raum „Afrika“ assoziiert. 	<ul style="list-style-type: none"> - Stereotype: <ul style="list-style-type: none"> o Afrika = faszinierende „afrikanische“ Landschaft - Images: <ul style="list-style-type: none"> o Afrika als „Problemkontinent“ o Afrika ist „rückständig, defizitär“ o Afrika als „unbeweglicher Koloss“ o Afrika ist „ländlich“ - Identitäten: <ul style="list-style-type: none"> o Staaten treten als Einheit auf (sie beeindrucken durch ihre Landschaft, locken Touristen an) 	

<ul style="list-style-type: none"> - S. 78f. - Textelement: „Pula – Wasser für alle“ - Bildelemente: „Hirte mit seinen Rindern in Botsuana“, „Traditioneller Flachbrunnen in Botsuana“ 	<ul style="list-style-type: none"> - Polyphonie: <ul style="list-style-type: none"> o explizite Sprecherpositionen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Regen bedeutet Wachstum und Nahrung, aber in Botsuana gibt es wenig Niederschlag ▪ Wasser ist kein Privileg, sondern das Recht eines jeden Bewohners o implizite Sprecherpositionen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Botsuana fehlt die wichtigste Lebensgrundlage, das Wasser ▪ Das Recht auf Wasser für alle ist in Botsuana noch in ferner Zukunft - Deiktika: <ul style="list-style-type: none"> o Früher gab es gemischte Wirtschaftsform aus Viehzucht und Ackerbau sowie Nomadismus. Heute kann durch Bohrungen tiefer liegende Grundwasser erreicht werden o Noch sind Wasserressourcen nicht überstrapaziert, aber v.a. in den Städten deuten sich Probleme an 	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentation zur Wasserpolitik Botsuanas <ul style="list-style-type: none"> o Claim: Jeder in Botsuana hat das Recht auf Wasser o Data: Wasserversorgungspolitik strebt hygienischen, gesicherten und preiswerten Zugang zu Wasser sowie verbesserte Versorgung auf dem Land an o Warrant: Die gerechte Verteilung von Wasser ist in Afrika keine Selbstverständlichkeit. Ländliche Gebiete in Afrika sind rückständig, urbane Räume bieten bessere Lebensbedingungen o Backing: Wasser ist die Grundvoraussetzung für Leben, Fortschritt und Wohlstand. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Beobachtung: In einer kargen, wenig bewachsenen und trockenen Landschaft treibt ein Mann mehrere, sehr magere Rinder mit einem Stock vor sich her. Auf dem zweiten Bild schöpft eine Frau in einer kaum bewachsenen, äußerst kargen und trockenen Landschaft mit einfachsten Mitteln Wasser aus einem ausgehobenen Loch. 2. Sichtbares: Ungünstige klimatische Rahmenbedingungen führen zu schwieriger Versorgung mit Wasser in Botsuana. Auf dem Land ist Botsuana zudem sehr ärmlich. Unsichtbares: In der Stadt ist die Versorgung mit Wasser vermutlich besser. Anderswo wird Wasser auf andere, modernere Weise generiert, d. h. Wasserversorgung in anderen Ländern ist fortschrittlicher 3. Hinterfragung: Beide Darstellungen repräsentieren ein gängiges Image, welches afrikanische Staaten mit dem „Nicht- oder Wenig-Vorhandensein“ von Wasser verknüpft. Die Thematisierung der Wasserknappheit in Kombination mit derartigen Darstellungen legt nahe, dass Botsuana beim Thema „Wasser“ von den Gewohnheiten und Standards der Leser deutlich abweicht. 		<ul style="list-style-type: none"> - Images: <ul style="list-style-type: none"> o Afrika als Problemkontinent (Dürre) o Afrika ist „rückständig, defizitär“ o Afrika ist „ländlich“ 	
<ul style="list-style-type: none"> - S. 80f. - Textelement: „Nie mehr Hunger“ - Bildelemente: „Folgen der Dürre in Botsuana“, „Baumaßnahmen im Rahmen eines staatlichen Cash-for-Work“- Programms 	<ul style="list-style-type: none"> - Vorkonstrukte: <ul style="list-style-type: none"> o Negativ konnotierte Begriffe wie Hungersnot, Bürgerkrieg, Missmanagement oder Unterversorgung sind stark vorgeprägt und in den Köpfen mit Staaten Afrikas verbunden. Die alljährig wiederkehrenden Medienberichte über entsprechende Problemlagen auf dem afrikanischen Kontinent sorgen dafür, dass entsprechende Begriffe in diesem Zusammenhang wie selbstverständlich wir- 	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentation zu den Gründen der Hungersnöte in Botsuana <ul style="list-style-type: none"> o Claim: Hungersnöte entstehen durch Missmanagement. o Data: Es mangelt nicht am Nahrungsangebot, sondern an der Fähigkeit Nahrungsmittel zu bezahlen, zu tauschen oder zu verarbeiten. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Beobachtung: Auf einem nicht bewachsenen, kargen Untergrund liegt der angefressene Kadaver eines stark abgemagerten Rinds 2. Sichtbares: Die Dürren in Botsuana führen vielerorts zum Verenden der Tiere und damit zu Nahrungsmittelengpässen Unsichtbares: Weitere Ursachen der Hungersnöte 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Beobachtung: Zwei Männer mauern die Seitenwände eines Hauses, im Hintergrund eine karge, ländliche Landschaft 2. Sichtbares: Die dargestellte Szene ist (aus mitteleuropäischer Perspektive) sehr ärmlich und primitiv. Unsichtbares: Urbane Räume werden nicht gezeigt. Das Bild für sich erweckt nicht den Anschein, im Zusammenhang mit Hungersnöten zu stehen. 		<ul style="list-style-type: none"> - Images: <ul style="list-style-type: none"> o Afrika als Problemkontinent (Hunger) o Afrika ist „rückständig, defizitär“ o Afrika ist „ländlich“ o Bad Governance o Afrika im Auf-

	<p>ken.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Polyphonie: <ul style="list-style-type: none"> o explizite Sprecherpositionen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nie mehr Hunger ▪ Nicht durch mangelndes Angebot, sondern durch Missmanagement entstehen Hungersnöte o implizite Sprecherpositionen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hunger war und ist allgegenwärtig und „normal“ in Afrika ▪ Afrika ist ein Kontinent der Defizite bzw. Unvollkommenheit ▪ In Botswana ist Missmanagement weit verbreitet - Deiktika: <ul style="list-style-type: none"> o Bereits 1980 wurde mit Dürrebekämpfung begonnen (ein systematischer Kampf gegen die Dürre erfolgte in vielen anderen Staaten also lange Zeit nicht). 	<ul style="list-style-type: none"> o Warrant: Die Rahmenbedingungen in Botswana führen dazu, dass die eigentlich ausreichenden Nahrungsmittel nicht ausreichend bei der Bevölkerung ankommen. o Backing: Eine Hungersnot ist nicht gleichbedeutend mit dem Mangel an Nahrungsmitteln, vielmehr ist die gerechte Verteilung der Ressourcen entscheidend. 	<p>3. Hinterfragung: Die eigentlichen Ursachen der Hungersnöte (z. B. Missmanagement) werden bildlich nicht dargestellt. Das Bild erweckt den Eindruck der zwangsläufigen Kausalität „Dürre, Tiersterben, Hungersnot“ und steht damit eigentlich im Kontrast zu den Aussagen im Informationstext.</p>	<p>3. Hinterfragung: Das Bild transportiert einerseits einen primitiven, ländlichen Lebensstandard. Andererseits zeigt es, in Kombination mit dem Informationstext, dass Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen vorhanden sind, staatliche Beschäftigungsprogramme also greifen. Damit knüpft es gleichzeitig an Probleme und Chancen in Botswana bzw. Afrika an.</p>		<p>schwung (eigenständige Hungerbekämpfung)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - S. 82f. - Textelement: „Jung und gebildet“ - Bildelement: „Schulklasse in Gaborone“ 	<ul style="list-style-type: none"> - Polyphonie: <ul style="list-style-type: none"> o explizite Sprecherpositionen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diese Verstärkung steht für wirtschaftlichen Aufschwung sowie Wachstum [...]. Sie bringt aber auch unerwünschte Begleiterscheinungen wie eine Steigerung der Arbeitslosigkeit, die Vernachlässigung von Jugendlichen sowie vereinzelte Zunahme der Kriminalität mit sich. ▪ Obwohl es in Botswana keine Schulpflicht gibt, hat der Staat [...] es geschafft, eine Einschulung zu erreichen. 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Beobachtung: Die Fotografie zeigt eine Gruppe von fünf Jungen und Mädchen (etwa im Grundschulalter), die erfreut lächelnd, scherzend und interessiert einen nicht sichtbaren Gegenstand oberhalb des Bildrandes betrachten. 2. Sichtbares: Die Kinder vermitteln den Eindruck von Freude. Ihre Lebensumstände scheinen gut zu sein (z. B. intakte, saubere Bausubstanz im Hintergrund). Unsichtbares: Das Bild transportiert keinerlei problematische, negative Aspekte. Die konkreten Umstände der Freude der Kinder bleiben unklar. 3. Hinterfragung: In Kombination mit dem Autorentext zum Bildungssektor in Botswana vermittelt das Bild einen zukunftsorientierten, hoffnungsvollen Eindruck. Die Kinder haben scheinbar ein Leben vor sich, welches ihnen das Potenzial zur Entfaltung ihrer Möglichkeiten bietet. 		<ul style="list-style-type: none"> - Der Fokus der Darstellung liegt eindeutig auf den positiven Entwicklungen im Bildungssektor 	<ul style="list-style-type: none"> - Images: <ul style="list-style-type: none"> o Afrika im Aufschwung (Bildung) o Afrika ist jung o Afrika als Problemkontinent (Bildung, Kriminalität, Arbeitslosigkeit)

	<p>lungsrage von annähernd 100 Prozent zu erreichen.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Damit gibt das Land für Bildung nicht nur mehr Geld pro Kopf aus als alle anderen Länder Afrikas, sondern im Verhältnis zum Staatshaushalt auch deutlich mehr als Deutschland ▪ Auch wenn die gesellschaftlichen Konfliktpotenziale in Botswana weniger stark ausgeprägt sind, befindet sich die Gesellschaft im Umbruch. <p>○ implizite Sprecherpositionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Die negativen Begleiterscheinungen der Verstärkung überwiegen. ▪ Für gewöhnlich führt die fehlende Schulpflicht in den Staaten Afrikas zu einer geringen Einschulungsrate. ▪ „Normalerweise“ sind die Bildungsausgaben in den Staaten Afrikas sehr gering. Die Tatsache, dass ein afrikanischer Staat in Bildungsangelegenheiten mehr Maßnahmen ergreift als Deutschland, ist ungewöhnlich. ▪ Das gesellschaftliche Konfliktpotenzial ist in anderen afrikanischen Staaten deutlich größer ausgeprägt. 				
<p>- S. 84f.</p> <p>- Textelement: „AIDS – zwischen Bangen und Hoffen“</p> <p>- Bildelemente:</p>	<p>- Deiktika:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ in Botswana vs. in der Bundesrepublik ○ man will nicht hinschauen und schon gar nicht darüber sprechen 	<p>- Argumentation zu den Auswirkungen von AIDS</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Claim: Wirtschaftliche und soziale Folgen von AIDS sind trotz der „Morgendämmerung“ erheblich 	<p>1. Beobachtung: Die Abbildung zeigt eine Hinweistafel im öffentlichen Raum zur AIDS-Prävention. Dem Betrachter werden einfache Ratschläge zur AIDS-Prävention gegeben (Abstinenz, Treue, Verhütung). Auch die zweite Abbildung befasst sich mit AIDS-Prävention, indem das darauf abgebildete Werbeschild zu Verhütung mit Kondomen aufruft.</p> <p>2. Sichtbares: Der Fokus liegt auf Maßnahmen zur AIDS-Prävention, positive</p>	<p>- eine lautlose Katastrophe</p> <p>- unzählige sind erkrankt,</p> <p>- die Sterberaten sind in die Höhe ge-</p>	<p>- Images:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Afrika als Problemkontinent (AIDS) ○ Afrika ist „länd-

<p>„Hinweistafel in Botsuana“, „Werb Schild in Botsuana“</p>	<p>- Polyphonie:</p> <ul style="list-style-type: none"> o explizite Sprecherpositionen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ironie: Fast lautlos, nahezu unbemerkt von allen, weil man nicht hinschauen will und schon gar nicht darüber spricht o implizite Sprecherpositionen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Bewohner Afrikas sind aufgrund der gesellschaftlichen Zustände, aber auch durch ihr Eigenes, nicht angemessenes Verhalten dafür verantwortlich, dass AIDS so weit verbreitet ist 	<ul style="list-style-type: none"> o Data: Ausgaben für Ausbildung rentieren sich nicht, auf dem Land können die Menschen keine Nahrungsmittel herstellen, da Arbeitskräfte sterben, Tabuisierung und Stigmatisierung verhindert eine gesellschaftliche Aufarbeitung des Problems o Warrant: Die genannten Probleme existieren jetzt und in Zukunft. Es ist eine unveränderliche Tatsache, dass die Problemlage in dieser Form weiter besteht. Die am Ende skizzierten positiven Entwicklungen scheinen in der drastischen Schilderung der Problemlagen unterzugehen. o Backing: Afrikanische Staaten haben mit Hohen Raten an AIDS-Erkrankten zu kämpfen. Die Ursachen sind vielfältig und ökonomisch, sozial, medizinisch und religiös begründet. 	<p>Aspekte dominieren die visuellen Informationen. Dennoch schwingen bei genauer Betrachtung bestimmte Konnotationen mit („abstain“ und „be faithful“ verweisen auf ein mutmaßlich unkontrolliertes sexuelles Verlangen)</p> <p>Unsichtbares: Bilder von Kranken, Stigmatisierungen, Problemen, o.ä.,</p> <p>3. Hinterfragung: Die Bilder stellen ausdrücklich positive Aspekte der AIDS-Problematik dar und knüpfen damit an das Textende („Morgendämmerung“) an. Gleichzeitig sind sie mediale Träger gesellschaftlich kondensierter Afrikanbilder.</p>	<p>schnell,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eltern sterben zu früh, um Kindern zu zeigen, wie man ein Hirsefeld bestellt - ein Spitzenwert in Afrika - die negativen Aspekte nehmen einen deutlich größeren Raum ein als die positiven (kleiner Absatz „Morgendämmerung“, hätte dieser theoretisch nicht mehr Raum einnehmen können?) 	<p>lich“</p> <ul style="list-style-type: none"> o Afrika ist „rückständig, defizitär“ <p>- Identitäten:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Die Bewohner Botsuanas treten als Kollektiv auf, das sich dem Problem AIDS nicht stellen kann oder will <p>- Stereotype:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Die Konnotation mit dem „sexualisierten Kontinent“ schwingt mit
<ul style="list-style-type: none"> - S. 86f. - Textelement: „Reich an und durch Diamanten“ - Bildelemente: „Grundlage für Botsuanas Reichtum: die Jwaneng-Diamantenmine im Tagebau“, „Diamantenschleiferei in Gaborone“ 	<ul style="list-style-type: none"> - Vorkonstrukte: <ul style="list-style-type: none"> o Gesundheitssystem, Wasserversorgung: beim Leser werden die Vorstellung eines „westlichen“ Standards voraussetzt. Entsprechend erzeugen schon solche Begriffe eine Hierarchie, indem sie den Standard der sog. Industrieländer (z. B. Deutschland) als Ziel der Bemühungen in Botsuana ansehen - Polyphonie: 	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentation zum Diamantenabbau o Claim: Der Umgang mit den Gewinnen des Diamantenabbaus in Botsuana ist vorbildlich. o Data: Mit dem Geld konnten „in geradezu einmaliger Weise“ verschiedenste Projekte im Sinne nachhaltiger Entwicklung umgesetzt werden (Infrastruktur, Wasserversorgung, 	<p>1. Beobachtung: Die erste Abbildung zeigt eine große Diamantenmine, in der Lastfahrzeuge den Rohstoff abtransportieren, d. h. den „Beginn“ der Produktionskette. Auf dem zweiten Bild sitzen viele Personen an modernen Geräten und schleifen Diamanten. Der hier dargestellte Arbeitsprozess markiert einen späteren Zeitpunkt der Diamantenverarbeitung.</p> <p>2. Sichtbares: Verschiedene Herstellungsschritte (aus unterschiedlichen Wirtschaftssektoren) in der Diamantenbranche</p> <p>Unsichtbares: Arbeitsbedingungen, problematische Aspekte des Abbaus</p> <p>3. Hinterfragung: Die Bilder zeigen verschiedene Schritte der Diamantenverarbeitung, um deutlich zu machen, dass in Botsuana nicht nur, wie u.U. in anderen Staaten, Rohstoffe abgebaut, sondern auch weiterverarbeitet, d. h. veredelt werden. Dieser Aspekt markiert einen wichtigen Schritt hin zu Eigenverantwortlichkeit und Unabhängigkeit von z. B. ausländischen Investoren. Da-</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ein märchenhafter Aufstieg des Agrarstaates durch Diamanten - Investitionen in nachhaltige Entwicklung durch Diamantenerlöse (Infrastruktur, Gesundheitssystem, Wasserversorgung, Bildung) 	<ul style="list-style-type: none"> - Images: <ul style="list-style-type: none"> o Afrika im (wirtschaftlichen) Aufbruch o Good Governance o Afrika ist „rückständig, defizitär“ o Afrika als „Kondensationspunkt“ für Bad Governance

	<ul style="list-style-type: none"> ○ explizite Sprecherpositionen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Trotz der Gründung in London, Verlagerung des Firmensitzes nach Gaborone ▪ Diamanten werden nicht mehr nur gefördert, sondern auch geprüft und verkauft ▪ Botsuana ist nicht nur politisch stabil, sondern auch fortschrittlich im Kampf gegen Armut ○ implizite Sprecherpositionen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ es ist ungewöhnlich, dass sich ein westliches Unternehmen entscheidet, einen bedeutenden Sitz in Afrika zu installieren ▪ es ist erwähnenswert, dass das Aufgabenspektrum in Botsuana über den „minderwertigen“ Prozess des Abbaus hinausgeht ▪ die meisten afrikanischen Staaten sind durch politische Instabilität und aussichtslose Armut geprägt 	<p>Gesundheitssystem, Bildung).</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Warrant: Ein derartiges Beispiel von Good Governance ist im afrikanischen Kontext absolut ungewöhnlich. „Normal“ wäre etwa die ausschließliche Bereicherung weniger Personenkreise. ○ Backing: Der Umgang mit Ressourcen (z. B. Bodenschätzen) ist elementar für die Nachhaltigkeit einer Gesellschaft. Diversifizierung (z. B. durch Tertiärisierung) und Investitionen in nachhaltige Projekte sichern die Zukunftsfähigkeit. 	<p>mit konzentriert sich die visuelle Darstellung auf die für Botsuana positiven Aspekte des Diamantenhandels.</p>		
--	---	--	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> - S. 92f. - Textelement: 1: „Die ‚Schweiz Afrikas‘“ - Bildelemente: 1: „Die Ohnmacht der Buschleute“, 2: „Protest eines San gegen deren Vertreibung“ 	<ul style="list-style-type: none"> - Vorkonstrukte: <ul style="list-style-type: none"> o Kreditwürdigkeit: Dem Begriff liegt die Praxis der Finanzwelt zugrunde, die Partner bezüglich ihrer finanziellen Leistungsfähigkeit einzuschätzen. Dabei schwingt auch das Ungleichgewicht zwischen finanziell bzw. wirtschaftlich starken Staaten (inkl. sog. Ratingagenturen) und schwächeren Staaten mit. Die Erwähnung der Kreditwürdigkeit Botsuanas in diesem Kontext deutet darauf hin, dass anderen afrikanischen Staaten diese nicht oder selten gewährt wird. o Unabhängigkeit: Die koloniale Vorgeschichte (Abhängigkeit von Großbritannien) ist Grundbestandteil der Kommunikation über afrikanische Staaten - Deiktika: <ul style="list-style-type: none"> o Schon vor Jahrhunderten fanden Versammlungen statt, auch heute wird Redefreiheit großgeschrieben o Botsuana ist ein Land, wo man sicherlich gerne leben will o Die San, noch heute Jäger und Sammlerinnen - Polyphonie: <ul style="list-style-type: none"> o explizite Sprecherpositionen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ die Gerichte sind unabhängig, Journalisten und Oppositionelle werden nicht bedroht, nie-mals haben politische Gegner im Gefängnis gesessen, die Demokratie gilt als wenig korrupt, ohne Angst die Meinung 	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentation zu demokratischen Strukturen <ul style="list-style-type: none"> o Claim: Die Demokratisierung Botsuanas ist trotz weniger Probleme bemerkenswert weit fortgeschritten. o Data: Schon längere Zeit existieren demokratische Strukturen. Dies betrifft Justiz, Journalismus, Wahlen, auch die Wirtschaft wächst stetig. o Warrant: Die positiven Aspekte überlagern soziale Probleme wie die der San. Sozioökonomischer Aufschwung nach westlichem Vorbild ist alles in allem wichtiger als solche, vermeintlich kleinen Probleme. Der Fokus der Darstellung (Die Schweiz Afrikas) verdeutlicht diese Gewichtung. o Backing: Wirtschaftswachstum ist letztlich für alle gut. Es nivelliert soziale Unterschiede und führt zu mehr Frieden, Sicherheit und Zufriedenheit. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Beobachtung: Ein fröhlich lächelnder Junge steht in einer kargen Landschaft vor einem Baum. Das auf der Abbildung abgedruckte Zitat erweckt den Eindruck, die Meinung des Jungen widerzuspiegeln. 2. Sichtbares: Der Junge befindet sich laut Zitat in seinem „Zuhause“, welches er laut Aufforderung verlassen soll. Dabei ist er sehr glücklich mit seinen Lebensumständen. Unsichtbares: „Der Minister“, welcher die Anweisung gibt, ist nicht zu sehen. Der Betrachter fragt sich, wie dieser wohl lebt. 3. Hinterfragung: Die Abbildung spielt auf die Gleichberechtigung zwischen indigener und „nicht-indigener“ Bevölkerung an. Mit welchem Recht dürfen indigene Völker vertrieben werden, während z. B. die Stadtbevölkerung wie selbstverständlich ein Recht auf den gewählten Wohnsitz hat? Die Darstellungsweise stellt damit auch Selbstverständlichkeiten von Lebensweisen in Frage. Ein „ärmliches“ Leben auf dem Land muss nicht zwangsläufig mit geringerer Lebensfreude zusammenhängen. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Beobachtung: Ein Mann protestiert mit einem Plakat vor einem Gebäude mit der Aufschrift „De Beers“. Das Plakat befasst sich mit dem Diamantenabbau in Botsuana und den damit verbundenen Problemen der sog. „Buschleute“. 2. Sichtbares: Die San haben die Möglichkeit zu demokratischem Protest. Sie verschaffen sich und ihren Anliegen mittels Plakaten und der medialen Verbreitung Gehör. Unsichtbares: Die Ursachen der Probleme gehen aus der Abbildung nicht hervor. Inwiefern ist der Diamantenabbau problematisch für die San? 3. Hinterfragung: In Korrespondenz mit der Doppelseite zum Diamantenabbau und in Kombination zum Autorentext wirft das Bild die Frage nach den sozialen Auswirkungen des Diamantenabbaus auf. Gleichzeitig betont es die im Text aufgeworfenen positiven Entwicklungen im Bereich Demokratie und Meinungsäußerung. „De Beers“ steht für den positiven und negativen Einfluss ausländischer Investoren. Einerseits werden Arbeitsplätze geschaffen und wirtschaftlicher Aufschwung generiert. Andererseits wird wenig Rücksicht auf vorhandenen Strukturen wie die indigenen Völker genommen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Zusammenfassung positiver Aspekte - Das Beispiel der San deutet jedoch auf „Risse“ in dieser Entwicklung hin 	<ul style="list-style-type: none"> - Images: <ul style="list-style-type: none"> o Botsuana im Aufschwung (In Bezug auf Wirtschaft, Demokratie, Menschenrechte) o Botsuana als „die Schweiz“ Afrikas o Botsuana als „Erfolgsgeschichte“ o Gegenteil: Afrika als „Ganzes“ weiterhin rückständig - Stereotype: <ul style="list-style-type: none"> o Exotisierung der Bewohner Afrikas - Identitäten: <ul style="list-style-type: none"> o Schaffung einer gemeinsamen, positiv besetzten „botsuanischen“ Identität, von der die San ausgeschlossen sind
--	---	---	--	---	---	---

	<p>äußern</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Der neue Wohlstand verteilt sich aber sehr ungleich auf die Bevölkerung▪ alle Buschleute wurden vertrieben▪ Überraschend erklärte ein Gericht in Botsuana die Zwangsumsiedlung der Buschleute für unrechtmäßig.▪ Obwohl die Buschleute im Recht sind, wird ihnen die Rückkehr durch die Regierung unmöglich gemacht. <p>○ implizite Sprecherpositionen</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Für gewöhnlich sind Gerichte in Afrika abhängig, Journalisten werden bedroht, politische Gegner inhaftiert, Korruption ist weit verbreitet, das Recht auf freie Meinungsäußerung ist eingeschränkt▪ Alle positiven Ansätze basieren auf Ungleichverteilung▪ Indigene Völker sind rückständig, naturnah, exotisch▪ „Normal“ für afrikanische Gerichte wäre die Billigung der Zwangsumsiedlung▪ Die Regierung Botsuanas hält sich nicht an Gesetze, sie missachtet die Rechte der indigenen Völker.					
--	--	--	--	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> - S. 96f. - Textelement: „Typisch Afrika? Eine Lernaufgabe zu Klischees über Afrika“ - Bildelement: „Klischee?“ 	<ul style="list-style-type: none"> - Polyphonie: <ul style="list-style-type: none"> o explizite Sprecherpositionen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ reißerische Schlagzeilen erhöhen zwar die Einschaltquote, sind jedoch wenig seriös ▪ Entwicklungen auf dem Kontinent werden oft nicht wahrgenommen o implizite Sprecherpositionen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ die mediale Darstellung und die Realität unterscheiden sich ▪ es gibt eine Vielzahl an positiven Entwicklungen Afrika - Deiktika: <ul style="list-style-type: none"> o du hast vielfältige Informationen zu Botsuana bekommen o du sollst hinterfragen, inwieweit das Land dem Klischee von Afrika entspricht 	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentation zu Afrikaklischees <ul style="list-style-type: none"> o Claim: Das Bild der Schüler über Afrika ist geprägt von Klischees. o Data: Die mediale Berichterstattung ist geprägt durch die „drei großen K“. o Warrant: Schüler sollten sich in besonderer Weise mit der Entstehung von Klischees auseinandersetzen. Sie lassen sich stark von medialen Darstellungen beeinflussen und sind nicht in der Lage, diese kritische zu hinterfragen. o Backing: Medial transportierte Informationen beeinflussen bewusst oder unbewusst das Bild über bestimmte Sachverhalte, Prozesse oder Räume. 		<ul style="list-style-type: none"> - Die Lernaufgabe steht sinnvoll am Ende des Kapitels über Botsuana - Auf einer Metaebene werden die Schüler für ihr persönliches Afrikabild und die Entstehung von Klischees sensibilisiert - Sinnvolle Bewusstmachung der positiven Aspekte. Die Doppelseite kann die in den vorangegangenen Seiten implizierten Klischees jedoch nicht gänzlich „auffangen“ - werden Klischees durch deren explizite Thematisierung letztlich verstärkt und reproduziert? 	<ul style="list-style-type: none"> - Images: <ul style="list-style-type: none"> o Afrika im Aufschwung o Afrika als „Opfer“ der Mediengesellschaft o Afrika als Problemkontinent - Stereotype: <ul style="list-style-type: none"> o Die gesamte Doppelseite greift Stereotype auf, hinterfragt diese jedoch - Identitäten: <ul style="list-style-type: none"> o Afrika als Einheit o Botsuana als „kleines Afrika“
---	---	---	--	---	---

Anhang 2: Analyisierte Lerneinheiten Seydlitz 9/10 Erdkunde Gymnasium Niedersachsen G9

Lerneinheit (Seitenzahl, Text- und Bildelemente)	Ausgewählte Ergebnisse der inhaltlichen Analyse			Weitere Auffälligkeiten für die qualitativ-vergleichende Interpretation	Angesprochene Raumbeg- zogene Semantiken
	Aussagenanalyse	Argumentationsanalyse	Bildanalyse		
<ul style="list-style-type: none"> - S. 66f. - Bildelement: „Eine Familie in Äthiopien mit ihrem Besitz“ 			<p>4. Beobachtung: Die Fotografie zeigt eine Großfamilie (7 Personen) vor mehreren Lehm- bzw. Stroh-bedeckten Hütten samt Hausrat (Felle, Schüsseln, Rinder, Schafe, Ziegen). Im Hintergrund befindet sich ein Tiergehege mit weiteren Rindern. Die Personen lächeln in die Kamera.</p> <p>5. Sichtbares: Die Darstellung zeigt eine „typische“ Szene auf dem afrikanischen Land. Sie vermittelt den Eindruck von primitivem Landleben einerseits und glücklichem Familienleben andererseits.</p> <p>Unsichtbares: Der Betrachter erfährt nichts über die weiteren Lebensumstände der Familie. Befindet sich die Szene in einem Dorf? Leben auch die anderen Menschen in der Umgebung ähnlich? Sind diese auch so glücklich? Etwaige urbane Milieus scheinen weit entfernt.</p> <p>6. Hinterfragung: Das Foto muss und soll in direkter Verbindung mit der Darstellung der japanischen Familie auf der gegenüberliegenden Seite gesehen werden. Hier dominieren „westliche“ Architektur, Elektrogeräte, und ein riesiger Hausrat „des 21. Jahrhunderts“. Der Kontrast könnte schärfer nicht sein. Beide Familien scheinen für den Fotografen ihren Besitz und damit ihre Lebensumstände zu präsentieren. Auf der einen Seite das afrikanische, unterentwickelte, primitive Landleben.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Images: <ul style="list-style-type: none"> ○ Afrika ist ländlich ○ Afrika ist rückständig ○ Unabhängiges Afrika: Bewohner Afrikas sind eigenständig, ihre Perspektive ist wichtig ○ Die Bewohner Afrikas sind zufrieden 	

			<p>Auf der anderen Seite das japanische, technisierte, hoch entwickelte Leben. Ein wichtiger Aspekt ist zudem die unterschiedliche Familiengröße (7 vs. 4), die noch deutlicher auf S. 74 („Zwei Familien im 21. Jahrhundert“) visualisiert wird. Auch hier scheinen die Menschen beider Lebensentwürfe sehr glücklich zu sein. Deutlich wird jedoch, dass zwischen diesen ein großer Unterschied besteht.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - S. 68 - Bildelement: „Unterentwickelt? Kinder in Äthiopien“ - Textelement: „Was ist Entwicklung? (von Julius Nyerere)“ 		<ul style="list-style-type: none"> - Argumentation zum Entwicklungsbegriff <ul style="list-style-type: none"> o Claim: Entwicklung führt zu Eigenständigkeit o Data: Menschen können durch Entwicklung ihre Fähigkeiten entfalten, Selbstvertrauen gewinnen, ein menschenwürdiges Leben führen. Sie werden von Angst, Armut, Ausbeutung und Unterdrückung befreit. o Warrant: All diese positiven gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sind in Afrika häufig nicht gegeben. o Backing: Der Begriff „Entwicklungsland“, wie er häufig für Staaten in Afrika verwendet wird, deutet darauf hin, dass das jeweilige Land in vielerlei Hinsicht eine bestimmte, nach westlichen Maßstäben orientierte gesellschaftliche Entwicklungsstufe nicht erreicht hat. Während er einerseits einen Prozess hin zu mehr gesellschaftlichem Wohlstand, politischer Stabilität, etc. andeutet, ist der Begriff andererseits derart stark stigmatisiert, dass v.a. die Konnotation der Rückständigkeit im Vordergrund steht. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Beobachtung: Die Fotografie zeigt zahlreiche Kinder, die, ihre Schulranzen vor den Bauch geschlallt, am Fotografen vorbeilaufen. Alle Kinder lachen, teilweise werfen sie ihre Arme in die Luft. 2. Sichtbares: Das Bild transportiert Freude an der Schule bzw. der Bildung im Allgemeinen. Vermutlich rennen die Schüler begeistert in Richtung Schule. Unsichtbares: Die Kinder tragen die Schultaschen zwar, im Grunde kann der Betrachter jedoch nicht wissen, ob sie aufgrund eines schulischen oder eines anderen Kontexts eine derartige Freude verspüren. Somit bleiben auch etwaige Defizite bzw. Problemlagen im Bildungsbereich unerwähnt. 3. Hinterfragung: Das stark symbolisch aufgeladene Foto transportiert eine Reihe von positiven Konnotationen (junge Bevölkerung, steigende Alphabetisierungsraten, Freude/Glück). In Zusammenhang mit der Bildunterschrift („Unterentwickelt?“) und dem Quelltext zum Entwicklungsbegriff deutet es auf die Subjektivität von Entwicklung hin. Die Tatsache, dass diese Kinder in einer vermeintlich „niedriger“ entwickelten Gesellschaft aufwachsen, hindert sie nicht daran, glücklich zu sein. Der aus europäischer Perspektive unterstellte kollektive „Mangel an Lebensfreude“ ist also ein auf Stereotypen basierendes Konstrukt, das die wirklichen, hoch unterschiedlichen Lebensumstände der Menschen kollektiviert. 	<ul style="list-style-type: none"> - Stereotype: - Images: <ul style="list-style-type: none"> o Afrika ist rückständig o Afrika im Aufschwung o Die Bewohner Afrikas sind jung o Die Bewohner Afrikas sind zufrieden - Identitäten: <ul style="list-style-type: none"> o Kollektivsymbolik einer jungen, glücklichen Bevölkerung

<ul style="list-style-type: none"> - S. 76 - Textelement: „Genug Nahrung für alle?“ 	<ul style="list-style-type: none"> - Deiktika: <ul style="list-style-type: none"> ○ Meist verstehen wir [unter Hunger] lediglich den kurzfristigen Mangel an Essen 			<ul style="list-style-type: none"> - „wir“-Perspektive: Es wird unterstellt, dass die Leser wohlhabend genug sind, um sich ausreichend zu ernähren. Damit werden globale Disparitäten auf einer persönlichen Ebene verdeutlicht: „wir“: reiches Industrieland, „die anderen“: armes Entwicklungsland. Dass es sich bei „den anderen“ v.a. um afrikanische Länder handelt, wird aus der nebenstehenden Karikatur deutlich, in der stark abgemagerte, farbige Personen in einer trockenen, savannenartig anmutenden Landschaft einem stark übergewichtigen weißen Paar gegenübergestellt ist. 	<ul style="list-style-type: none"> - Images: <ul style="list-style-type: none"> ○ Afrika als Problemkontinent (Hunger)
<ul style="list-style-type: none"> - S. 80 - Bildelement: „Flüchtlinge aus der D.R. Kongo an der Grenze zu Uganda während des Bürgerkriegs 2008“ - Textelement: „Beispiel Demokratische Republik Kongo – ein Land im Teufelskreis“ 	<ul style="list-style-type: none"> - Polyphonie: <ul style="list-style-type: none"> ○ explizite Sprecherpositionen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Obwohl das Land [Kongo] reich an Rohstoffen ist, verhindern Bürgerkriege und Korruption eine Entwicklung ○ implizite Sprecherpositionen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Die D.R. Kongo stagniert in ihrer Gesamtentwicklung, es gibt keine Zukunftsperspektive. Die Menschen sind nicht in der Lage, aus den vielversprechenden naturräumlicher Voraussetzungen Nutzen zu ziehen. 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Beobachtung: Die Fotografie zeigt eine große Ansammlung von Menschen, die der Ansprache eines einzelnen Mannes zuhören. Alle Personen sehen traurig, erschöpft oder ängstlich aus. Ein im Vordergrund stehendes Kind hat einen Blähbauch. 2. Sichtbares: Die Menschen suchen Zuflucht, aufgrund zahlreicher Probleme scheint der Mann für sie eine Hoffnung zu sein. Das Bild transportiert jedoch diese Hoffnung nur am Rande, im Vordergrund stehen die scheinbar verzweifelte Frauen, Männer und Kinder Unsichtbares: Das Foto zeigt die Personen bereits an der Grenze, d. h. die konkreten Fluchtursachen bleiben unklar. 3. Hinterfragung: In Verbindung mit dem Textelement („Teufelskreis“) verdeutlicht die Abbildung die vermittelte Tatsache, dass der Kongo ein Ort ist, den man verlassen sollte. Der Zustand der Menschen ist offensichtlich derartig, dass für sie nur noch die Flucht in Frage kommt, dementsprechend schlecht sieht die Zukunftsaussicht innerhalb des Lan- 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Verwendung des Begriffs „Teufelskreis“ in der Überschrift erstickt gewissermaßen die „Hoffnung auf Besserung“ im Kongo im Keim. Damit transportiert die Doppelseite allein schon durch ihre Überschrift ein negatives, perspektivloses Bild Kongos. Dass dieses Einzelbeispiel unbewusst und kollektiv auf den afrikanischen Kontinent erweitert wird, liegt nahe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Images: <ul style="list-style-type: none"> ○ Afrika als Problemkontinent (Hunger, Korruption, Krieg) ○ Die Menschen Afrikas sind nicht fähig, sich selbst zu helfen bzw. Potenziale zu nutzen

			des aus.		
<p>- S. 98</p> <p>- Bildelement: „Landschaftliche Vielfalt in Südafrika“</p> <p>- Textelement: „Raumanalyse: Beispiel Südafrika, Raumkonzept „Struktur““</p>			<p>1. Beobachtung: Das Foto zeigt im Vordergrund verschiedene landwirtschaftliche Nutzpflanzen. In der Bildmitte befindet sich in weiter Ausdehnung Baumbepflanzung unterschiedlicher Größe. Im Hintergrund überragt ein massiver Gebirgszug die Landschaft.</p> <p>2. Sichtbares: Vielfältige, fruchtbare Landschaft. Unterschiedlichste Formen der Oberfläche und des Bewuchses.</p> <p>Unsichtbares: Das Foto zeigt keine Menschen und keine urbane Infrastruktur. Der menschliche Einfluss erschließt sich lediglich aus dem Wissen um die jeweilige landwirtschaftliche Nutzung.</p> <p>3. Hinterfragung: Das dem Kapitel über Südafrika vorangestellte Foto vermittelt zum einen den Eindruck von landwirtschaftlicher und landschaftlicher Vielfalt sowie Produktivität. Gleichzeitig werden urbane Strukturen komplett, menschlicher Einfluss weitgehend ausgeblendet.</p>	<p>- „äußerst vielfältig“, unterschiedliche Entfernung zum Meer, unterschiedliche Höhenlagen, Vielzahl an Bodenschätzen</p>	<p>- Stereotype:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Faszinierende afrikanische Landschaft <p>- Images:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Afrika als touristischer Sehnsuchtsort ○ Afrika ist ländlich
<p>- S. 100</p> <p>- Bildelement: „Hafen von Richardsbay, Südafrikas größter Seehafen“</p> <p>- Textelement: „Raumkonzept „Struktur““</p>	<p>- Polyphonie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ explizite Sprecherpositionen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vorteile Südafrikas gegenüber anderen afrikanischen Nationen: strukturiertes Finanzwesen, Rechtssystem und die Amtssprache Englisch. ○ implizite Sprecherpositionen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ die meisten afrikanischen Staaten verfügen nicht über diese „Vorzüge“. Insbesondere der Verweis auf die Amtssprache Englisch setzt 		<p>1. Beobachtung: Das Foto zeigt aus der Vogelperspektive eine große Hafenanlage am offenen Meer. Der Hafen ist in Betrieb, was durch großen, anliegenden Containerschiffe ersichtlich ist. Im Hintergrund erstrecken sich bis zum Bildrand besiedelte Gebiete.</p> <p>2. Sichtbares: Das Dargestellte vermittelt wirtschaftliche Aktivität bzw. Stärke. Zudem ist ein urbaner Raum mit dichter Besiedlung zu sehen. Die Perspektive zielt auf die unterschiedliche Nutzung der einzelnen Bildabschnitte (Wirtschaft, Wohnen, etc.), d. h. auf die systematische Verknüpfung verschiedener räumlicher Einheiten.</p> <p>Unsichtbares: Verdeckt bleiben individuelle, menschliche Einflüsse. Der Hafen erscheint in</p>		<p>- Images:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Afrika im Aufschwung (wirtschaftliche Stärke, urbane Strukturen) ○ Afrika als Problemkontinent (Wirtschaft)

	<p>die Notwendigkeit einer Verflechtung in globale Wirtschaftsprozesse voraus. Diese wird damit für gesellschaftliche Entwicklung als Grundvoraussetzung angesehen.</p>		<p>seiner Gesamtheit, Einzelschicksale oder konkrete Einzelabläufe sind nicht sichtbar.</p> <p>3. Hinterfragung: Im Sinne des Raumkonzepts „Struktur“ werden wirtschaftsräumliche Verflechtungen visualisiert. Dabei erscheint Südafrika in seiner Urbanität und wirtschaftlichen Stärke. Der Hafen bzw. Container steht symbolisch für die Globalisierung, implizit wird damit die Einbindung aller afrikanischen Staaten in globale Wirtschaftsbeziehungen gefordert.</p>	
<p>- S. 102f.</p> <p>- Bildelemente (Auswahl): „David Adekola (Klasse)“, „Janne Voss (Elefanten)“, „Florian Huber (Fußballfans)“, „Michael Lang (Polizisten)“</p> <p>- Textelemente: „David Adekola (Text)“, „Janne Voss (Text)“, „Florian Huber (Text)“, „Michael Lang (Text)“</p>	<p>- Deiktika:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ich-Perspektiven: Die jeweilige Verwendung der Ich-Perspektive verknüpft die Aussagen mit bestimmten Sprecherpositionen, die miteinander sehr gegensätzlich sind (z. B. ich = Kind in Südafrika mit schwierigen Lebensverhältnissen vs. ich = Jugendlicher aus Deutschland mit „typischen“ Interessen wie Reisen oder Fußball) <p>- Polyphonie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ explizite Sprecherpositionen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ich brauche einen guten Schulabschluss, das ist allerdings gar nicht so einfach (Klasse hat 54 Schüler, nicht jeder hat einen Tisch, regelmäßig fällt der Strom aus, viele müssen auf dem Feld mithelfen) ▪ Mir gefallen die Natur und besonders die Tierwelt. allerdings habe ich gesehen, dass es viele arme Menschen und Kriminalität gibt in Südafrika. 	<p>- Argumentation zum Perspektivwechsel</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Claim: Verschiedene subjektive Vorstellungen können helfen bei der Einschätzung von Räumen. ○ Data: Südafrika erscheint aus Sicht der verschiedenen Personen völlig unterschiedlich. ○ Warrant: Normalerweise werden Räume nur monoperspektivisch betrachtet. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse gelten als Fakten über „das Land“. ○ Backing: Wahrnehmungsgeographische Ansätze verstehen den Raum in seiner individuellen Verfasstheit für einzelne Personen. Demzufolge existiert „der Raum“ nicht, vielmehr handelt es sich um ein Konstrukt der individuellen Wahrnehmung und Lebensumstände. 	<p>1. Beobachtung: Die 4 Fotos zeigen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eine Schulklasse (>40 Schüler) • eine Elefantenherde vor einer Wasserfläche • eine Gruppe von Fußballfans mit „Fanutensilien“ • eine Gruppe von Polizisten in Schutzausrüstung vor einem Gebäudekomplex <p>2. Sichtbares: Die Abbildungen rekurren auf die in den Texten geäußerten Wahrnehmungen Südafrikas. Dabei werden die Inhalte möglichst idealtypisch visualisiert. Dies betrifft das Bildungssystem in Südafrika, die Natur- und Pflanzenwelt, kulturelle Bezugspunkte im Bereich Sport sowie Sicherheitsaspekte</p> <p>Unsichtbares: Durch den starken Bezug zu den Textelementen werden etwaige abweichende Strukturen (z. B. Privatschulen mit kleinen Klassen, Umweltzerstörung, andere beliebte Sportarten, sichere Stadtteile, etc.) ausgeblendet.</p> <p>3. Hinterfragung: Alle Abbildungen verweisen in Verbindung mit den Texten auf „typische“ Merkmale Südafrikas, jedoch stets unter ausdrücklichem oder implizitem Bezug zu Deutschland. Die in den Texten dargestellten Meinungen werden stereotyp visualisiert. Die</p>	<p>- Stereotype:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Faszinierende afrikanische Landschaft ○ Menschen mit dunkler Hautfarbe sind arm und kriminell <p>- Images:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Afrika ist ländlich ○ Afrika ist auch für Deutschland bedeutsam ○ Afrika als Problemkontinent (Kriminalität, Bildung) ○ Die Bewohner Afrikas sind jung <p>- Identitäten:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Kollektividentitäten der privilegierten „Weißen“ und benachteiligten, kriminellen „Schwarzen“

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Apartheid ist nicht überwunden, denn viele schwarze werden durch die Armut in die Kriminalität getrieben. ▪ Weißen Kunden verkaufen wir Wohnungen fast nur noch in sog. Gated Communities ▪ Ich selbst möchte mich gar nicht abgrenzen, aber aus Angst wohne ich auch in einer Gated Community ○ implizite Sprecherpositionen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Davids Wunsch entspricht nicht den Rahmenbedingungen. In Südafrika (und auch anderen afrikanischen Staaten) sind Defizite im Bildungssystem normal. ▪ Südafrika ist vor allem von Armut und Kriminalität geprägt. Die Natur ist aus westlicher Sicht ein sehenswertes „Tourismusobjekt“. ▪ Menschen mit dunkler Hautfarbe sind arm und kriminell ▪ Menschen mit heller Hautfarbe sind privilegiert, müssen geschützt werden. ▪ Die Kriminalität in Südafrika ist so hoch, dass Abschottung die notwendige Folge ist. - Vorkonstrukte: <ul style="list-style-type: none"> ○ No-Go-Area: Der Begriff ist stark einseitig geprägt. Er be- 		<p>starke Symbolkraft der einzelnen Bilder muss im Zusammenhang der Doppelseite gesehen werden. Es geht darum, zu zeigen, dass unterschiedlichste Wahrnehmungen bzw. Images durch unterschiedliche Standpunkte reproduziert werden. Durch die Wahl stereotyper Bilder wird in gewisser Weise jedoch der individuelle Aspekt der Aussagen abgeschwächt, „passender“ wären u.U. „persönliche“ Eindrücke der exemplarischen Personen (z. B. ein selbst geschossenes Foto o.ä.).</p>		
--	---	--	--	--	--

	<p>schreibt einen Raum, den „reiche“, „friedliche“ Menschen nicht betreten sollten, da dort ein Milieu herrscht, das weder ihrem gesellschaftlichen Status entspricht noch ihre körperliche Sicherheit gewährleisten kann.</p>				
<ul style="list-style-type: none"> - S. 186f. - Bildelement: „Auf einer Müllhalde in Accra (Ghana)“ - Textelement: „Wohlstand zulasten anderer?“ 		<ul style="list-style-type: none"> - Argumentation zur globalen Ungleichverteilung <ul style="list-style-type: none"> o Claim: Die Industrieländer haben und halten ihren Wohlstand auf Kosten der ärmeren Länder. o Data: Die globale Schere zwischen Arm und Reich wächst. Es gibt Gewinner und Verlierer. Die Schere äußert sich in Wanderungsbewegungen, z. B. von Afrika nach Europa. o Warrant: Afrika ist der Verlierer, Europa der Gewinner. o Backing: Durch die Globalisierung treten Staaten weltweit in direkte oder indirekte Konkurrenzsituationen. Dabei führen die globalen Mechanismen ohne entsprechende Regulationen nicht zu einem Ausgleich zwischen ärmeren und reicheren Ländern, sondern zu einem „Auseinanderdriften“ des jeweiligen Entwicklungsstandes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Beobachtung: Das Foto zeigt einen scheinbar erschöpften, traurig blickenden Jungen, der barfuß auf einer Müllhalde ein Waschbecken über dem Kopf trägt. Im Hintergrund befindet sich ein Transportwagen, außerdem türmen sich schwarze Brandwolken auf, die durch ein Feuer auf der Müllhalde entstehen. Der Junge trägt ein Trikot einer spanischen Fußballmannschaft 2. Sichtbares: Das Foto verweist auf dramatische Missstände in Ghana. Der Junge ist gezwungen, unter elendigen Bedingungen die Müllhalde nach verwertbaren Gegenständen abzusuchen. Gleichzeitig fällt dem Beobachter das Trikot des FC Barcelona ins Auge. Die aufgeworfenen Konnotationen mit der „Glamourwelt“ des europäischen Spitzenfußballs stehen hier im starken Kontrast zur dargestellten Szene. Unsichtbares: Positive Lebensumstände in Accra werden ausgeblendet, die Darstellung ist ausschließlich negativ. Zudem bleiben die weiteren Lebensumstände des Jungen unklar. Warum ist er gezwungen, der Tätigkeit nachzugehen? Sammelt er die Gegenstände für seine Familie oder spielen z. B. Banden eine Rolle? 3. Hinterfragung: In Kombination mit den Ausführungen zu globalen Ungleichheiten könnte das Foto kontrastiver kaum sein. Bei genauer Betrachtung werden Elemente der Armut im Slum in Ghana mit einem europäischem „Wohlstandsmilieu“ verknüpft. Welche der Seiten hier der „Verlierer“ ist, wird mehr als deutlich. Die Art und Weise der Darstellung 	<ul style="list-style-type: none"> - Stereotype: <ul style="list-style-type: none"> o (Afrikanische) Slums als „Kondensationspunkte der Armut“ - Images: <ul style="list-style-type: none"> o Afrika als Problemkontinent (Armut, Müll, Migration, Perspektivlosigkeit) o Afrikanische Staaten als Verlierer der Globalisierung 	

			vermittelt wenig bis keine Hoffnung auf Besserung für den Jungen, d. h. für Ghana bzw. Afrika. Diese „globale Herausforderung des 21. Jahrhunderts“ scheint kaum lösbar zu sein.		
--	--	--	--	--	--

Anhang 3: Analyierte Lerneinheiten *Diercke Erdkunde 9/10 Gymnasium Niedersachsen G9*

Lerneinheit (Seitenzahl, Text- und Bildelemente)	Ausgewählte Ergebnisse der inhaltlichen Analyse			Weitere Auffälligkeiten für die qualitativ-vergleichende Interpretation	Angesprochene Raumbezogene Semantiken
	<i>Aussagenanalyse</i>	<i>Argumentationsanalyse</i>	<i>Bildanalyse</i>		
<ul style="list-style-type: none"> - S. 186f. - Textdokument: „Aus dem Wirtschaftsdatenblatt des Auswärtigen Amtes“ 	<ul style="list-style-type: none"> - Polyphonie: <ul style="list-style-type: none"> o explizite Sprecherpositionen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kenia besitzt eine gute Lage und eine liberale Wirtschaftsordnung, Dennoch leben rund 50 % unterhalb der Armutsgrenze. Viele Kenianer verlassen die Bildungseinrichtungen mit einem Abschluss, allerdings mit schlechten Berufsaussichten. Der Tourismus ist ein bedeutender Wirtschaftszweig, allerdings wird dieser beeinträchtigt. o implizite Sprecherpositionen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ In den Ausführungen werden trotz positiver Entwicklungen die problematischen Aspekte überbetont. Kaum ein thematischer Bereich wird ohne Erwähnung negativer Umstände aufgezählt. Die Probleme erstrecken sich über sämtliche gesellschaftliche Bereiche. 	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentation zum Entwicklungsstand Kenias <ul style="list-style-type: none"> o Claim: Kenia ist ein typisches Entwicklungsland in Subsahara-Afrika o Data: u.a. hohe Armutsrate, schlechte Berufsaussichten, problematische Sicherheitslage, Umweltprobleme o Warrant: Entwicklungsländer können u.U. zwar positive Entwicklungen aufweisen, der Fokus liegt jedoch auf ihrem Entwicklungsbedarf, d. h. den problematischen Aspekten. o Backing: Den Ausführungen liegt die hierarchisierende Unterscheidung zwischen Industrie- und Entwicklungsland nach westlichem Maßstab zugrunde. Staaten werden anhand von festgelegten Kennziffern in eine Rangfolge ein- 		<ul style="list-style-type: none"> - die Tatsache, dass ein Staat in Subsahara-Afrika als Entwicklungsland eingestuft wird ist typisch. Alles andere wäre eine Unregelmäßigkeit. 	<ul style="list-style-type: none"> - Images: <ul style="list-style-type: none"> o Afrika als „Problemkontinent“ o Afrika ist „rückständig, defizitär“ o Kenia als „typisches“ Entwicklungsland in Subsahara-Afrika“ - Identitäten: <ul style="list-style-type: none"> o Staaten (Kenia) treten als Einheit auf (z. B. „der Schutz der natürlichen Umwelt ist für Kenia von großer wirtschaftlicher Bedeutung“) o Subsahara-Afrika ist ein homogener Kulturraum mit Entwicklungsdefiziten

		geordnet, in denen afrikanische Länder zumeist weit unten auftauchen und dementsprechend abgewertet werden.			
<p>- S. 188f.</p> <p>- Bildelemente: „Rosenfarm am Naivashasee“, „Vor dem Einsatz von Pestiziden“, „Protestplakat“, „Im Gewächshaus“</p>			<p>1. Beobachtung: Die halbseitige Fotografie zeigt aus der Vogelperspektive großflächige Gewächshäuser in der Nähe eines dicht bewaldeten Gewässers.</p> <p>2. Sichtbares: Das dargestellte Areal scheint intensiv landwirtschaftlich genutzt zu werden. Die Ausdehnung der Farm erinnert z. B. an südeuropäische Obstanbauflächen. Der Fokus liegt auf einer Betrachtung des Phänomens aus einer Makroperspektive.</p> <p>Unsichtbares: Der menschliche Einfluss auf das Gezeigte verschwindet komplett. Konkrete Einzelheiten der landwirtschaftlichen Nutzung (z. B. Arbeitsbedingungen) spielen in dieser Darstellung keine Rolle.</p> <p>3. Hinterfragung: Die – im Verhältnis zum Text – deutlich überragende fotografische Darstellung vermittelt dem Betrachter ein beeindruckendes Bild landwirtschaftlicher Nutzung. In Kombination mit der Überschrift der Doppelseite („Kenia – Rosenanbau am Naivashasee“) werden positive</p>	<p>1. Beobachtung: Drei kleine fotografische Darstellungen zeigen unterschiedliche Szenen im Zusammenhang mit dem Schnittrosenanbau in Kenia. Zunächst ein entsprechend gekleideter Mann vor einem Gewächshaus, der die Ausrüstung zum Einsatz von Pestiziden trägt. Zweitens die ärmliche Behausung (ein Zelt) mehrerer Menschen in Kombination mit einem Protestplakat, das zur Auszahlung von Lohn aufruft. Schließlich eine fröhlich lächelnde Frau innerhalb eines Gewächshauses bei der Ernte von Schnittrosen.</p> <p>2. Sichtbares: Die Szenen zeigen ähnliche Aspekte desselben inhaltlichen Bereichs mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Diese Schwerpunkte stehen einander zum Teil konträr gegenüber (z. B. schlechte vs. gute Arbeitsbedingungen). Bei der Betrachtung aller Bilder im Vergleich entsteht der Eindruck verschiedener Perspektiven auf den Rosenanbau.</p> <p>Unsichtbares: In Analogie zum Einzelbild fehlen übergeordnete Zusammenhänge. Der Fokus liegt</p>	<p>- Images:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Afrika ist ländlich o Afrika als komplexer Kontinent (Differenzierungswille) o Afrika im Aufschwung

			<p>Konnotationen wirtschaftlicher Stärke in Kenia hervorgerufen.</p>	<p>auf den speziellen Auswirkungen für bestimmte Personengruppen.</p> <p>3. Hinterfragung: Die Darstellungen müssen in Kombination zur Rosenfarm auf der vorherigen Seite gesehen werden. Die somit von Bildern dominierte Doppelseite vermittelt ohne Text einen vielschichtigen Eindruck des Rosenanbaus. Der kurze Informationstext bietet lediglich Rahmeninformationen. Die Bilder stehen eindeutig im Vordergrund, sie zeigen unterschiedliche Perspektiven, Aspekte und Standpunkte zu einem Thema.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - S. 190f. - Textelement: „Aus einem Reiseprospekt“ - Bildelement: „Von der Internetseite eines Reiseveranstalters“ 	<ul style="list-style-type: none"> - Deiktika: <ul style="list-style-type: none"> o Wir lassen uns in die endlose Steppe entführen [...]. o [...] gemütliche Safari-Lodges [...] erwarten uns. - Vorkonstrukte: <ul style="list-style-type: none"> o Schutzgebiete, Nationalparks, Vielfalt: Die Begriffe rekurren auf westliche Vorstellungen von Natur- und Artenschutz. Es war und ist nach westlichem Maßstab ein wichtiges Anliegen, zur Erhaltung der afrikanischen Natur beizutragen (z. B. „Serengeti darf nicht sterben“). Dies geschah und geschieht häufig ohne Einbeziehung der Perspektive der Einheimischen, d. h. deren Beziehung zur „Natur“ sowie Lebensweise und kulturel- 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Beobachtung: Das Bildelement zeigt 8 verschiedene Szenen im Zusammenhang mit dem kenianischen Tourismus (luxuriöse Hotelanlage, Marktszene, Tiere in der Savanne, Eingang eines Nationalparks, Massai im Kontakt mit hellhäutiger Frau, aus dem Geländewagen fotografierende Menschen, Strand- und Palmenlandschaft). 2. Sichtbares: Die Abbildungen, die der Internetseite eines Reiseveranstalters entnommen wurden, zeigen stark stilisierte, durchweg positiv besetzte Repräsentationen Kenias. Die dargestellten Tiere und Landschaften symbolisieren Exotik, da sie von „westlichen“ oder mitteleuropäischen Gewohnheiten abweichen. Die Menschen signalisieren Gastfreundschaft, Hilfsbereitschaft und gegenseitiges Interesse. <p>Unsichtbares: Keine der Abbildungen geht auf eventuelle Problemlagen im Zusammenhang mit dem kenianischen Tourismus ein. Eventuelle Nachteile des Tourismus für die einheimische Bevölkerung, Tier und Pflanzenwelt werden übergangen.</p> 3. Hinterfragung: Die bildliche Darstellung Kenias aus Sicht der Tourismusbranche bietet sich für den „vierten Blick“ auf den Raum an. Die Bildelemente transportieren die vermeintlich positiven Aspekte, während Problemlagen (v.a. die Sicherheitsla- 		<ul style="list-style-type: none"> - Identitäten: <ul style="list-style-type: none"> o Kollektivzuschreibung: „die freundlichen Kenianer“ o Wir-Perspektive: Dichotomie zwischen Mitteleuropa bzw. „Westen“ und Afrika - Stereotype: <ul style="list-style-type: none"> o Exotisierung der Menschen, Tiere und Landschaften (Afrika = faszinierende Landschaft) o Afrika als „Paradies“, „Sehnsuchtsort“ - Images: <ul style="list-style-type: none"> o Afrika als hilfebedürftiger Kontinent o Afrika als Projektionsort „westlicher“ Umwelt- und Naturschutz-

	len Ansichten.		ge) in den Quellentexten angesprochen werden. Somit werden unterschiedliche Standpunkte thematisiert, durch die exponierte Lage der Bilder dominiert jedoch das Bild eines problemfreien, exotischen „Tourismusparadieses“.		maßstäbe
<ul style="list-style-type: none"> - S. 192f. - Textelement: „Kenia – Bilder eines Slums in Nairobi“ 	<ul style="list-style-type: none"> - Deiktika: <ul style="list-style-type: none"> o Wir alle haben Vorstellungen davon, wie es in Slums aussehen könnte. Diese haben wir uns vermutlich aus verschiedenen Medien gebildet. Wenn wir selbst in einem Slum waren, haben wir ein konkreteres Bild. [...] Durch Reflexionen können wir ein besseres Verständnis von den kulturellen Vorstellungen der Jugendlichen in Slums bekommen. - Vorkonstrukte: <ul style="list-style-type: none"> o Slumtouristen: Der Begriff beruht auf starken sozio-ökonomischen Unterschieden. Wohlhabende, oft westliche Personen haben die finanziellen Möglichkeiten und das Interesse, in Form von Tourismus in prekäre Lebensverhältnisse „einzutauchen“. Der Begriff transportiert damit eine starke Ungleichverteilung. 	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentation zum Perspektivwechsel <ul style="list-style-type: none"> o Claim: Die Reflexion einer fremden Perspektive (in diesem Falle der Slumbewohner Nairobis) ist hilfreich für beide Seiten. o Data: Schüler haben Vorstellungen von Slums, waren jedoch nie dort. Diese Vorstellungen haben sie vermutlich aus den Medien. Die Innen- und Außenperspektive unterscheiden sich jedoch stark. o Warrant: Auf der einen Seite sind Schüler „den Medien“ ausgeliefert, sie adaptieren kolportierte Vorstellungen, ohne diese zu hinterfragen. Gleichzeitig können sie dieser Auslieferung entkommen, indem sie anfangen, die Perspektive auf Sachverhalte zu wechseln. Deutsche Schüler sind sozio-ökonomisch und kognitiv in einer Position, in der sie zur Hilfe von vermeintlich „Schwächeren“ angeleitet werden können. o Backing: Mediale Darstellung „macht“ Räume, die Konstruktion von Räumen ersetzt vermeintlich „reale“ Tatsachen. Der sozio-ökonomische Standard in 		<ul style="list-style-type: none"> - Mitteleuropäischer Lebensstandard vs. „Slum“: Es wird vorausgesetzt, dass der Leser slumähnliche Zustände nicht aus eigener Erfahrung kennt. - Gleichzeitig wird diese Prämisse „abgeschwächt“, indem ausdrücklich die Perspektive der Slumbewohner in den Mittelpunkt gerückt wird, d. h. trotz der Tatsache, dass den Schülern diese Lebensform fremd ist, können sie so einen Einblick bekommen und eventuelle Vorurteile abbauen. In einem weiteren Schritt kann dieser Abbau von Vorurteilen sogar zu einem verbesserten konkreten Austausch zwischen verschiedenen Kulturen beitragen. - Sowohl die wahrnehmungsgeographische als auch die konstruk- 	<ul style="list-style-type: none"> - Images: <ul style="list-style-type: none"> o Unabhängiges Afrika: Bewohner Afrikas sind eigenständig, ihre Perspektive ist wichtig o Afrika ist interessant und bedeutsam für deutsche Schüler o Afrika als Problemkontinent (Armut) - Identitäten: <ul style="list-style-type: none"> o Kollektividentität der „slumfernen“ deutschen Leser vs. Kollektividentität der armen kenianischen Slumbewohner

		Nairobi ist durchschnittlich geringer als in Deutschland, entsprechend mehr Menschen leben durchschnittlich in slumartigen Verhältnissen.		tivistische Perspektive auf Sachverhalte können zur Veränderung und Differenzierung von Schülervorstellungen beitragen. Fraglich bleibt jedoch, inwieweit die Reproduktion von negativ konnotierten Themen vorhandene Stereotype erst verstärkt.	
<ul style="list-style-type: none"> - „Querschnittsanalyse“ einzelner Bilder - S.64: 104: 156 - Bildelemente: 1: S. 64 „Hungerndes Kind in Somalia“, 2: S. 104 „Kind bei der Kakaoernte in Cote d’Ivoire“, 3: S. 156 „In einer Coltanmine in der D.R. Kongo“ 			<p>1. Beobachtung: Bildelement 1 zeigt ein stark abgemagertes, unterernährtes Kind mit dunkler Hautfarbe, dem von einer Person mit heller Hautfarbe mittels Löffel und Becher Nahrung und Wasser gegeben wird. Bildelement 2 zeigt einen Jungen, der zwischen Bäumen einen Sack trägt. Der Inhalt ist offenbar sehr schwer, er verzieht angestrengt das Gesicht. Im Hintergrund liegen auf dem Boden verschiedenste Pflanzenreste (Schalen) und Kakaopflanzen. Bildelement 3 zeigt einen jungen Erwachsenen und einen Jugendlichen in einem Stollen beim Abbau eines montanen Rohstoffs. Der Stollen ist sehr eng, staubig und dunkel, die Personen arbeiten auf Knien, mit Kopflampen und Hämmern.</p> <p>2. Sichtbares: Allen drei Abbildungen ist gemeinsam, dass sie junge Personen mit dunkler Hautfarbe in verschiedenen problembehafteten Lagen (Hunger, anstrengende, gefährliche Arbeit) zeigen.</p> <p>Unsichtbares: In den Fotografien fehlen sämtliche positiven Aspekte im Zusammenhang mit Kindheit und Jugend (z. B. Spielen, Lachen, Schule, Bewegung, etc.).</p> <p>3. Hinterfragung: In Kombination mit den Überschriften der jeweiligen Lerneinheiten („Armut und Hunger“, „Fairer Handel gegen Kinderarbeit“, „Coltanabbau in der D.R. Kongo“) bzw. Bildunterschriften erscheinen die Staaten Subsahara-Afrikas als Beispiele für verschiedene defizitäre gesellschaftliche Zustände. Ein Fokus liegt dabei auf den Bereichen Hunger und Kinderarbeit. Obwohl sich die übergeordneten Kapitel („Merkmale unterschiedlichen Entwicklungsstands“, „Welthandel und Globali-</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Stereotype: <ul style="list-style-type: none"> o Menschen mit dunkler Hautfarbe sind benachteiligt/ haben Probleme/ leben in prekären Verhältnissen - Images: <ul style="list-style-type: none"> o Die Bewohner Afrikas sind jung o Afrika als Kontinent der Defizite und Probleme (Hunger, Kinderarbeit) 	

			sierung“) nicht explizit mit dem afrikanischen Kontinent befas- sen, werden afrikanische Staaten für die Visualisierung be- stimmter Problemlagen verwendet. Der Bezug zwischen dunk- ler Hautfarbe und negativer Thematik ist zudem nicht bestreit- bar. Die Hautfarbe der „helfenden Hand“ in Bildelement 1 ist bezeichnenderweise hell.		
--	--	--	---	--	--

Anhang 4: Exemplarische Lerneinheit TERRA: „Die ‚Schweiz Afrikas‘“ (S. 92f.)

3 Botsuana



„Ich kann nicht bestimmen wie jemand zu leben hat. Würde ich dem Minister sagen ‚Gehe weg von Deinem Zuhause!‘, so hielte er mich für verrückt.“
Buschleute (Botsuana)

Die Ohnmacht der Buschleute

Die „Schweiz Afrikas“

Botsuana ist die älteste Demokratie des afrikanischen Kontinents. Demokratische Strukturen sind in allen Bereichen des Landes zu finden.

Die Gerichte sind unabhängig, Journalisten und Oppositionelle werden nicht bedroht, es finden regelmäßig Wahlen statt und das 1995 gegründete Büro des Ombudsmannes vertritt die Interessen der Bürger. Niemand haben politische Gegner im Gefängnis gesessen.

Botsuana gilt als eine Erfolgsgeschichte: Auf internationaler Ebene verfügt es über eine hohe Kreditwürdigkeit, das Bruttoinlandsprodukt wächst real jährlich um 6 Prozent, 85 Prozent der Bevölkerung können lesen und schreiben, staatliche Schulen sind kostenlos. Jeder Bürger findet in einem Umkreis von etwa 30 Kilometern medizinische Versorgung.

Deswegen wird Botsuana heute gern als die Schweiz Afrikas dargestellt, wobei man nicht nur den wirtschaftlichen Erfolg gemeinsam hat. Die Demokratie ist mustergültig: Sie war seit der Unabhängigkeit 1966 dauerhaft stabil, es gibt mehrere Parteien und sie gilt als zuverlässig und wenig korrupt. In Botsuana hat demokratisches Verhalten Tradition. Schon vor Jahrhunderten fanden regelmäßig Versammlungen indigener Völker statt, auf denen jeder, vom Häuptling bis zum einfachen Dorfbewohner, gleichberechtigt und ohne Angst seine Meinung äußern konnte. Und auch heute wird die Redefreiheit großgeschrieben: Zeitungen attackieren die Regierung mit einer Heftigkeit, die

Journalisten anderswo ins Gefängnis bringen oder noch Schlimmeres heraufbeschwören würde. Auf Plakaten gegen Korruption stehen die Telefonnummern von Stellen, an die man sich in Verdachtsfällen wenden kann. Botsuana ist also ein Land, in dem es sich lohnt zu investieren und wo man sicherlich gern leben will.

Risse in der heißen Welt?

Der neue Wohlstand Botsuanas verteilt sich aber sehr ungleich auf die Bevölkerung. Die San, noch heute als Jäger- und Sammlerinnen lebende Ureinwohner der Kalahari-Wüste, werden von der Regierung diskriminiert und von ihrem Land vertrieben. 1997, 2002 und 2005 wurden praktisch alle Buschleute aus ihrem Schutzreservat „Central Kalahari Game Reserve“ (CKGR) vertrieben und in notdürftig errichtete Lager gebracht. Ihre Häuser wurden abgerissen, ihre Wasserversorgung wurde zerstört und ihre Schule sowie ihre Krankenstation wurden geschlossen. Rund 2.300 Buschleute waren von dieser Zwangsumsiedlung betroffen. Arbeitslosigkeit, Identitätsverlust und Armut zählen zu den weit verbreiteten Folgen.

Die San beschuldigen die Regierung, sie vertrieben zu haben, um in der Kalahari Diamanten schürfen und die Jagdgebiete einfacher touristisch nutzen zu können.

Anders als in den meisten afrikanischen Ländern ist die Alphabetisierungsrate von Männern und Frauen in Botsuana ausgeglichen, die Frauen sind in dieser Hinsicht nicht benachteiligt.

92



Protest eines San gegen deren Vertreibung



„Wird es jemand bemerken?“

Prozess gegen die Vertreibung

„Seit 20.000 Jahren leben die San in der Wüsten- und Steppenlandschaft der Kalahari, und dort wollen sie weiter wohnen und jagen dürfen. Für dieses Recht zogen 243 Kläger vor das Oberste Gericht von Botsuana in der Hauptstadt Gaborone. Sie beschuldigen die Regierung, sie in den vergangenen Jahren mit Zwang aus ihrem angestammten Gebiet ausgesiedelt zu haben. Dem hält die Regierung entgegen, die Umsiedlung sei freiwillig erfolgt und habe der Verbesserung der Lebensbedingungen der betroffenen San gedient. Für die Regierung sei es zu teuer und zu aufwändig, die wenigen Menschen in einem Gebiet von der Größe Belgiens regelmäßig mit Wasser und Lebensmitteln zu versorgen. Daher begannen bereits 1985 Gespräche über eine Umsiedlung der San. 1997 erfolgten die ersten Transporte in zwei neue Dörfer, die am Rande des Kalahari-Wildparks errichtet wurden. Anfang 2002 stellte die Regierung die Wasser- und Lebensmittelversorgung in der Kalahari ein. Daraufhin reichten einige der San Klage ein, da sie ihres Erachtens vertrieben würden, weil in ihrem Gebiet nach Diamanten geschürft werden soll.“

Frankfurter Allgemeine Zeitung: Wo darf ein Buschmann leben? Artikel vom 6.3.2006. In: Berliner Zeitung, www.berliner-zeitung.de

Recht und Gerechtigkeit

Überraschend erklärte ein Gericht in Botsuana die Zwangsumsiedlung der Buschleute für unrechtmäßig. Die ursprünglichen Bewohner der Kalahari-Wüste haben demnach ein Recht auf ihr angestammtes Land. Obwohl die Buschleute im Recht sind, ergreift die Regierung einige Maßnahmen, um ihnen die Rückkehr auf ihr angestammtes Land unmöglich zu machen. Sie versiegelt die Brunnen und weigert sich den Buschleuten Lizenzen auszustellen, um ihnen das Jagen auf ihrem Land zu erlauben. Diese Politik der Regierung soll die Buschleute einschränken und verängstigen, sodass sie in den Umsiedlungslagern bleiben. Eine Rückkehr auf ihr Land ohne Wasser und ohne die traditionelle Jagd hätte keine Zukunft.

1 Charakterisiere Botsuanas politische und soziale Situation. ○

2 Schreibe einen Beitrag für die Schülerzeitung, in dem du das Schicksal der San darstellst. ●

3 Interpretiere die Karikatur. ☹


4 Botsuana = die Schweiz Afrikas. Nimm Stellung zu diesem Vergleich. ☹

AFB II: 1 AFB III: 4

93

Anhang 5: Exemplarische Lerneinheit Seydlitz: „Wohlstand zulasten anderer?“ (S. 186f.)

Globale Herausforderungen des 21. Jahrhunderts



M1 Auf einer Müllhalde in Accra (Ghana)

Agbogbloshie ist ein Slum am Rande der Hauptstadt Accra in Ghana. Noch vor 15 Jahren war dort eine grüne Lagune. Heute leben die Menschen dort auf einer meterhohen Lage Elektro- und Plastikschrutt. Messungen haben ergeben, dass die Schadstoffbelastung in Luft und Boden die zulässigen Grenzwerte um das 50-Fache überschreitet.

50 Millionen Tonnen Elektroschrott entstehen jedes Jahr weltweit. Zwei Drittel davon wird in Entwicklungsländer exportiert. Täglich kommen Container aus aller Welt in Ghanas Tiefseehäfen Tema an. [...] Tausende Ghanaer, darunter viele Kinder, schlachten die alten Geräte aus. Sie durchsuchen die giftigste Müllhalde Afrikas nach Resten und leben von dem Geld, was sie für die Rohstoffe bekommen. Das Aluminium eines Monitorrahmens ist nur ein paar Cent wert, das Kupfer der Kabel, herausgelöst in giftigen Feuern, bringt etwa 50 Cent. Für einen halben Beutel Eisen bekommen die Kinder knapp einen Euro. In Ghana ist Schuldlicht, doch nur wenige der Kinder gehen zur Schule. Keines von ihnen hat selbst einen Fernseher zu Hause, geschweige denn einen Computer. Eltern und Kindern bleibt jedoch oft keine Wahl, denn sie brauchen das Geld dringend zum Leben. [...]

Kupfer und Aluminium sind begehrte Industrierohstoffe. Solange die Weltmarktpreise hoch bleiben und der Elektroschrott einfach exportiert werden kann, wird sich nichts ändern. Doch auch wenn das Geschäft eines Tages unterbunden wird, bedeutet das nicht unbedingt eine Verbesserung für die Betroffenen. Im Gegenteil: Vermutlich werden diese Menschen arbeitslos und noch ärmer. Denn es fehlt eine Alternative zu ihrem giftigen Arbeitsplatz.

[Quelle: 3-sat online, Januar 2012, Ch. Rock / es]

M2 Afrikas giftigste Müllhalde

Wohlstand zulasten anderer?

Die gegenwärtige Form der Globalisierung schafft Gewinner und Verlierer. Die dabei immer größer werdende Kluft zwischen Arm und Reich gilt als Auslöser von Krisen und als eine Hauptursache großer Wanderungsbewegungen, zum Beispiel von Afrika nach Europa (vgl. S. 194 ff.). Das weltweite Wachstum der Bevölkerungszahl verschärft diese Umstände zusätzlich. Kritiker werfen den Industrieländern vor, dass sie nicht ernsthaft um einen Ausgleich der Disparitäten (vgl. S. 70/71) bemüht sind. Stattdessen wollen sie ihren Wohlstand auf dem Rücken der Ärmere und auf Kosten der Umwelt um jeden Preis halten und ausbauen.

Aufgaben

A1 Beschreibe das Foto M1.
A2 Wohlstand zulasten anderer? Wähle eines der Statements als Ansatz und erläutere die Frage (M1 – M7).

- Wenn viele Menschen in den Industrieländern sich weiter so egoistisch verhalten, werden sie die Folgen des derzeitigen Fehlverhaltens auch selbst zu spüren bekommen.
- Die Industrienationen haben sich ihren Wohlstand über Jahrhunderte erarbeitet und können durchaus als Vorbild für die weniger entwickelten Länder dienen.
- Fortschritt darf nicht um jeden Preis erfolgen.

Land	Elektroschrottaufkommen gesamt	Elektroschrottaufkommen pro Kopf	Recyclingquote
USA	7,1 Mio. t	22,1 kg	25%
China	6,0 Mio. t	4,4 kg	15%
Deutschland	1,8 Mio. t	21,7 kg	35%
Indien	1,6 Mio. t	1,3 kg	10%

Quelle: United Nations University: The Global E-Waste Monitor 2014


M3 Elektroschrottaufkommen (2014)

100 800 274 09
01 22 0

Rang	Ursache	verlorene Lebensjahre
1	Batterie-Recycling	4 800 000
2	Bleischmelze	2 600 000
3	Bergbau	2 521 000
4	Gerbereien	1 930 000
5	Mülldeponien	1 234 000
6	Industriegebiete	1 060 000
7	Goldabbau	1 021 000
8	Herstellung von Konsumgütern (Lebensmittel, Computer, Elektronik usw.)	786 000
9	chemische Produktionsanlagen	765 000
10	Farbstoffindustrie gesamt	430 000
zum Vergleich: durch HIV/AIDS durch Malaria		28 933 000
		14 252 000

Quelle: Blacksmith Institute 2012

M4 Weltweit verlorene Lebensjahre der Menschheit durch schwere Krankheit und frühzeitigen Tod und deren Ursachen



M5 Abbau von Sand

Sand ist eines der wichtigsten Produkte des Alltags. Chemisch besteht Sand vorwiegend aus Siliziumdioxid (SiO₂). Schon seit Jahrhunderten wird er zu Glas verarbeitet, aber heutzutage spielt er eine wichtige Rolle bei der Herstellung vieler Alltagsprodukte, zum Beispiel Wasch- und Reinigungsmittel, Papier, Haarspray, Zahnpasta, Kosmetika. Sand ist auch der wichtigste Rohstoff für Mikrochips, die heute in fast allen Hochtechgeräten ihre Dienste verrichten.

Für die Baubranche ist Sand unverzichtbar und diese benötigt große Mengen des mittlerweile immer seltener werdenden Rohstoffs. Bereits für den Bau eines Einfamilienhauses werden 200 Tonnen Sand benötigt und jeder Meter Autobahn verbraucht 30 Tonnen davon. Nun könnte man meinen, in der Sahara und anderen Wüsten gebe es genug Sand. Doch der Wüstensand ist zu glatt, er verfestigt sich nicht und ist daher nicht zur Betonproduktion geeignet. Der Wüstenstaat Dubai musste für seine Wolkenkratzer Sand aus Australien importieren! Lange Zeit haben Baukonzerne daher Sand aus Flussbetten oder Kiesgruben abgebaut. In Marokko beispielsweise werden ganze Strände, in Indonesien ganze Inseln abgebaut. Da dieser Vorrat aber langsam zur Neige geht, will die Bauwirtschaft den Meeresboden abtragen. Doch damit greift sie in ein empfindliches Ökosystem ein, vernichtet Tiere und Pflanzen. Fischschwärme bleiben aus, Fischer verlieren dadurch ihre Existenz.

M6 Baustoff Sand

M7 Alleskönner Sand

Anhang 6: Exemplarische Lerneinheit Diercke: „Kenia – Bilder eines Slums in Nairobi“ (S. 192f.)

Kenia – Bilder eines Slums in Nairobi

Wir alle haben eine Vorstellung davon, wie das Leben in einem Slum aussehen könnte. Diese haben wir uns vermutlich aus verschiedenen Medien gebildet. Wenn wir selbst schon einmal in einem Slum waren, dann haben wir aufgrund dieser Erfahrung aber ein konkreteres Bild. Als Slumtouristen werden sich dennoch unsere Bilder aus der Außenperspektive von denen der Slumbewohner unterscheiden. Inwiefern sind diese Perspektiven verschieden? Welche Charakteristika eines Slums werden aus Sicht der Slumbewohner deutlich?

Um diese Fragen zu beantworten, wurden im Rahmen eines Forschungsprojekts an der Leibniz

Universität Hannover Jugendliche in dem drittgrößten Slum Nairobis Korogocho gebeten, Motive von Situationen oder Orten auszuwählen und zu fotografieren, die ihnen wichtig und bedeutungsvoll für das Leben im Slum erscheinen (M1-M3). Anschließend haben die Jugendlichen um Alter von 15 bis 24 Jahren ihre Fotos kommentiert (M5-M7). Durch diese Reflexionen können wir ein besseres Verständnis von den kulturellen Vorstellungen der Jugendlichen in Slums bekommen. Dies gilt auch für Initiativen, die dazu beitragen, die Lebenssituation in Slums und die Zukunftschancen von Jugendlichen zu verbessern (M4).



M1 Ausgewähltes Motiv (siehe Kommentar M5)



M2 Ausgewähltes Motiv (siehe Kommentar M7)



M3 Ausgewähltes Motiv (siehe Kommentar M6)



M4 Nyoda Initiatives (Korogocho) – Webauftritt



M5 – Kommentar zu Motiv M1

„My vision for Korogocho is that it should become a safe place, free from crime and drugs. A safe place for mothers and fathers, so that they can walk without being mugged. This is a challenge for all of us. We are all responsible for this. Because I cannot pass you the ball when it is still in my hand. It is the responsibility of the community. It has to come up from all of us. Like if there is a newborn baby, everybody in the community wants to hold it, wants to look at it. Everybody is supposed to take care of the newborn. You see, Korogocho is like a newborn child. Everybody here is responsible for making Korogocho a safer place and a better place. Therefore, we started our group. We want to create awareness.“

M6 – Kommentar zu Motiv M2

„Korogocho has a lot of advantages. People are so lovely. There is unity. For example, nowadays you can't enter a plot and steal, even when the owner is not there. Even the neighbour will not allow you to do that. Even the kids. Nowadays taking care of the children is not only responsibility of the parents, even the community feels responsible and takes care.“

M7 – Kommentar zu Motiv M3

„Basically, KochFM is a community radio that was founded in 2006 by a group of ten young guys to create a platform for people in the informal settlements of Nairobi, to be discussing and coming up with practical solutions for issues of everyday life affecting them in the informal settlements. [...] In Korogocho we know each other, we live like in a community. And for this community that radio was created. [...] almost every household can afford a small radio and can listen to what is happening. [...] KochFM basically still represents a tool for the common member of Korogocho where they can voice [...] their needs, give them a voice, but at the same time also listen to whatever is happening. There are so many young people who are working towards making Korogocho better. A lot of good things are happening. [...] You know, we have a problem with the mainstream media because they only came to Korogocho when something negative like rape or crime happened there. [...] So, KochFM was founded to portray the good side of Korogocho.“

Quellen zu M5-M7 siehe Textquellenhinweis auf der S. 216.



„Vier Blicke“ auf Kenia zusammengefasst

Anhand des Raumbispiels Kenia wurden die „vier Blicke“ auf unterschiedlichen Maßstabsebenen exemplarisch verdeutlicht. Ausgewählte Karten und Strukturdaten zum Realraum (Bevölkerung, Wirtschaft, Entwicklung) sowie die Beziehungen zu anderen Räumen (am Beispiel der Verflechtung des Rosenanbaus) ermöglichen eine objektive Betrachtung „von außen“. Die Wahrnehmung von unterschiedlichen Personen(gruppen) – von Arbeitern auf einer Rosenfarm, Touristen, Slumbewohnern und anderen – sowie die Art und Weise, wie über Räume kommuniziert wird, fördert den Perspektivenwechsel und ermöglicht auch den Blick „von innen“. Über Medien – z. B. Zeitungsartikel, Prospekte, Websites – werden Räume „gemacht“ und sozial konstruiert. Je nachdem, welchen Blick auf einen Raum ich wähle, konstruiere ich unterschiedliche Bilder und ich erhalte so bestimmte Einblicke sowie Erkenntnisse.





- 1 a) Äußere Vermutungen, welche Bedeutung die Jugendlichen in Korogocho den Motiven M1-M3 zuweisen.
- b) Vergleiche deine Vermutungen über die Bedeutung der Motive M1-M3 mit den Kommentaren in M5-M7.
- c) Welche Schlussfolgerung(en) ziehst du aus diesem Vergleich? Fasse deine Erkenntnis(se) kurz zusammen.

- 2 a) **Aktiv** Charakterisiere das Bild von Korogocho, das über die Website der Jugendgruppe Nyoda Initiatives (<http://nyodainitiatives.org>) verbreitet wird (M4), indem du folgende Themen bzw. Aspekte in ihrer Bedeutung für den Slum genauer erschließt:
 - die Entwicklung und den Namen der Initiative;
 - die Programme der Initiative;
 - die Fotos, die für die Foto-Galerie ausgewählt wurden.

- b) Im Büro der Nyoda Initiatives ist zu lesen: „Growth is never by mere chance; it is the result of forces working together.“ Begründe den obigen Ausspruch aus der Perspektive der Akteure.

Starthilfe

- 3 Abschlussreflexion zu Kenia: „Kenia ist ein typisches Entwicklungsland in Subsahara-Afrika.“ Verfasse unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven und Daten einen differenzierten Kommentar zu dieser Aussage.



Geographiedidaktische Lehr- und Lernforschung sowie Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern sind zentrale Aufgabenbereiche des Instituts für Didaktik der Geographie. Die Abschlussarbeiten der Studierenden im Master of Education stellen dabei eine besondere Schnittstelle dar. Herausragende studentische Abschlussarbeiten sollen im Rahmen der im Jahre 2011 initiierten Reihe „Münsteraner Arbeiten zur Geographiedidaktik“ der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Das Angebot richtet sich gleichermaßen an die in der Schulpraxis tätigen Geographielehrerinnen und -lehrer, Referendare und Studierende sowie die in der Forschung und Lehrerbildung tätigen Fachdidaktiker, Bildungswissenschaftler und Fachleiter.