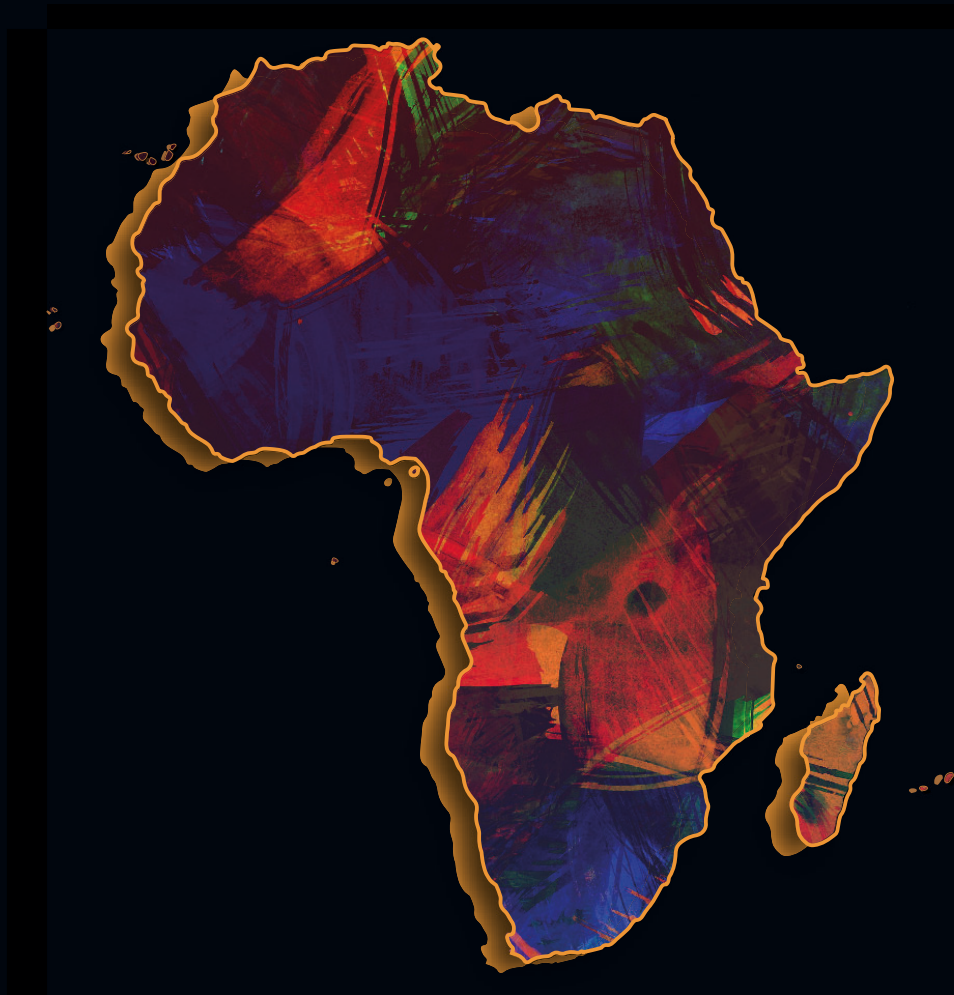


Die Konstruktion des subsaharischen Afrikas im Geographieunterricht der Sekundarstufe I

Sonja Schwarze



Didaktik der Geographie

Die Konstruktion des subsaharischen Afrikas im Geographieunterricht
der Sekundarstufe I

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
im Fachbereich Geowissenschaften
der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät
der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

vorgelegt von
Sonja Schwarze
aus Lengerich (Westf.)

– 2019 –

Dekanin/Dekan: Prof. Dr. Harald Strauß

Erstgutachter/-in: Prof. Dr. Gabriele Schrüfer

Zweitgutachter/-in: Prof. Dr. Paul Reuber

Tag der mündlichen Prüfung: 23.10.2019

Tag der Promotion: 23.10.2019

Sonja Schwarze

**Die Konstruktion des subsaharischen Afrikas
im Geographieunterricht der Sekundarstufe I**



Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster

Reihe XVII

Band 3

Sonja Schwarze

**Die Konstruktion des subsaharischen
Afrikas im Geographieunterricht
der Sekundarstufe I**

Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster

herausgegeben von der Universitäts- und Landesbibliothek Münster

<http://www.ulb.uni-muenster.de>



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://www.dnb.de> abrufbar.

Dieses Buch steht gleichzeitig in einer elektronischen Version über den Publikations- und Archivierungsserver der WWU Münster zur Verfügung.

<https://www.ulb.uni-muenster.de/wissenschaftliche-schriften>

Sonja Schwarze

„Die Konstruktion des subsaharischen Afrikas im Geographieunterricht der Sekundarstufe I“

Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster, Reihe XVII, Band 3

Verlag readbox unipress in der readbox publishing GmbH, Dortmund

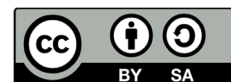
www.readbox.net/unipress

Zugl.: Diss. Universität Münster, 2019

Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz vom Typ 'CC BY-SA 4.0 International'

lizenziert: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Von dieser Lizenz ausgenommen sind Abbildungen, welche sich nicht im Besitz der Autorin oder der ULB Münster befinden.



ISBN 978-3-8405-0244-6

(Druckausgabe)

URN urn:nbn:de:hbz:6-99089588110

(elektronische Version)

direkt zur Online-Version:

© 2020 Sonja Schwarze

Satz: Sonja Schwarze

Titelbild: pixabay.com, TeeFarm, <https://pixabay.com/de/illustrations/afrika-kontinent-bunt-farben-1974671>

Umschlag: ULB Münster



Danksagung

Nach einem langen Weg mit Höhen und Tiefen, Vorwärts- und Rückwärtsschritten, mit Baustellen und Herausforderungen rückt die Fertigstellung dieses Buches nun in greifbare Nähe. Auf diesem Weg haben mich viele großartige Menschen begleitet und zum Gelingen meiner Dissertationsschrift beigetragen. Bei ihnen möchte mich an dieser Stelle herzlich bedanken.

Prof. Dr. Gabriele Schrüfer danke ich nicht nur für die Betreuung meiner Arbeit, für ihr Vertrauen, für die vielfältigen sinnvollen Ideen und Ratschläge, für unsere kritischen und reflektierten Diskussionen, sondern insbesondere für ihre akademische Förderung und Forderung, die sie mir auf menschliche und freundliche Art entgegengebracht hat. Ohne sie stünde ich niemals an der Stelle, an der ich heute stehe.

Prof. Dr. Paul Reuber danke ich für die Übernahme der Zweitbetreuung und seine konstruktiven und hilfreichen Anregungen und Hinweise in unseren Gesprächen während des Prozesses dieser Arbeit. Danken möchte ich daneben der Prüfungskommission bestehend aus Prof. Dr. Harald Strauß, Prof. Dr. Tillmann Buttschardt und Prof. Dr. Christian Kray.

Ein großer Dank richtet sich an die Menschen, die diese Studie erst ermöglichten. Die beteiligten Lehrkräfte und ihre Lerngruppen öffneten nicht nur bereitwillig ihren Geographieunterricht für die Teilnahme an der Studie, sondern schenkten mir in der Interviewphase tiefere Einblicke in ihre Gedanken und Entscheidungsprozesse, wodurch diese Arbeit sehr bereichert wurde.

Darüber hinaus möchte ich von Herzen danken:

Nina und Johanna, meinen Doktorschwestern und Mentorinnen, die diese Arbeit über Jahre produktiv in unseren Doktorandinnentreffen begleitet, kritisch hinterfragt und theoretisch und methodologisch vorangetrieben haben. Viola, meiner Doktor-Seelenschwester, die diesen akademischen Marathon vom ersten bis zum letzten Tag unermüdlich und gegenseitig unterstützend mit mir zusammen gelaufen ist.

Danksagung

Meinen aktuellen und ehemaligen Kolleginnen und Kollegen am Institut für Didaktik der Geographie für unseren fachlichen und freundschaftlichen Austausch und besonders unseren Hilfskräften, die mir in etlichen Stunden des Datenaufbereitens und Transkribierens zur Seite standen. Daniel, für die Unterstützung bei den Abbildungen dieser Arbeit.

Meinem liebevollen und unersetzlichen Freundes- und Familienkreis, der u. a. als Gatekeeper und Korrekturleseteam der Dissertation fungierte – dabei allen voran meine Schwiegermutter Marion. Ich danke euch allen sehr für euren moralischen Beistand, eure offenen Ohren und ermutigenden Worte, die mich durch so manche Verzweiflung während der Promotion getragen haben.

Ein besonderer Dank gilt meinen Eltern Ruth und Eckhard und meinem Bruder Christian, die mich während meiner gesamten Ausbildung in jeder erdenklichen Hinsicht uneingeschränkt unterstützt und gefördert haben. Meinem Mann Christopher danke ich von Herzen nicht nur für seinen moralischen Rückhalt und seine Motivation vor, während und nach der Promotion, sondern ebenso für die tägliche Erdung und Geduld.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Danksagung | I |
| Abbildungsverzeichnis | VII |
| Tabellenverzeichnis | IX |
| Abkürzungsverzeichnis | XI |
| 1. Einleitung..... | 1 |
| 2. Theorie..... | 5 |
| 2.1 Räume als Konstrukte | 9 |
| 2.1.1 Raumverständnis und Raumkonzepte in der Geographie und der Geographiedidaktik | 16 |
| 2.1.2 Hintergründe bezüglich der Infragestellung des traditionellen Raumverständnisses in der Geographie..... | 21 |
| 2.1.3 Raumbezogene Bedeutungszuweisungen und Raumproduktion..... | 35 |
| 2.1.4 Relevanz der Raumkonzepte in der Geographiedidaktik | 43 |
| 2.1.5 Synthese..... | 50 |
| 2.2 Postkolonialismus in Bezug auf die Konstruktion von Afrikabildern | 51 |
| 2.2.1 Postkoloniale Theorie/Perspektive | 53 |
| 2.2.2 Postkoloniale Denkstrukturen hinsichtlich „Subsahara-Afrika“ im Detail | 56 |
| 2.2.3 Synthese..... | 84 |
| 3. Forschungsstand..... | 87 |
| 3.1 Empirische Studien..... | 87 |
| 3.1.1 Das Afrikabild bei Schülerinnen und Schülern | 87 |
| 3.1.2 Das Afrikabild bei Lehrerinnen und Lehrern | 94 |
| 3.1.3 Synthese des Afrikabildes bei Lernenden und Lehrenden | 95 |
| 3.1.4 Darstellung des Afrikabildes in deutschen Geographieschulbüchern | 97 |
| 3.1.5 Synthese der Darstellung des Afrikabildes in deutschen Geographieschulbüchern | 118 |
| 3.2 Didaktische Diskussion zur Darstellung und Erarbeitung von „Afrika südlich der Sahara“ im Geographieunterricht..... | 119 |
| 3.2.1 Zukunftsorientierung | 121 |
| 3.2.2 Systemisches Denken/Globales Lernen | 122 |
| 3.2.3 Differenzierte Betrachtung | 124 |

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|--------|---|-----|
| 3.2.4 | Mehrperspektivität | 125 |
| 3.2.5 | Werteorientierung, Förderung interkultureller Kompetenz und Bewertungskompetenz | 125 |
| 3.2.6 | (De-) Konstruktion von Raum | 130 |
| 3.2.7 | Aktuelle Entwicklungen/Ereignisse/Erkenntnisse | 132 |
| 3.2.8 | Betonung positiver Aspekte | 132 |
| 3.2.9 | Einbeziehung afrikanischer Perspektiven | 133 |
| 3.2.10 | Bedeutung „Subsahara-Afrikas“ für Europäer/-innen | 134 |
| 3.2.11 | Lebensweltbezug | 136 |
| 3.2.12 | Emotionalität und Affektivität | 136 |
| 3.3 | Synthese | 137 |
| 4. | Methodologie..... | 139 |
| 4.1 | Forschungsanlass und Forschungsfragen..... | 139 |
| 4.2 | Forschungsdesign..... | 141 |
| 4.3 | Verfahren der Datenerhebung..... | 146 |
| 4.3.1 | Unterrichtsbeobachtungen..... | 146 |
| 4.3.2 | Problemzentrierte Leitfaden-Interviews mit den beobachteten Lehrkräften..... | 157 |
| 4.4 | Verfahren der Datenaufbereitung | 171 |
| 4.4.1 | Transkription | 172 |
| 4.4.2 | Transkriptionsregeln | 173 |
| 4.5 | Datenauswertung..... | 174 |
| 4.5.1 | Qualitative Inhaltsanalyse mittels kodierender Verfahren | 177 |
| 4.5.2 | Diskursanalytisch-orientierte Analyse hinsichtlich postkolonialer Denkstrukturen..... | 197 |
| 4.5.3 | (Reduktion) Analyse der diskutierten Prinzipien und Konzepte zur Darstellung und Erarbeitung „Subsahara-Afrikas“ im Geographieunterricht..... | 206 |
| 4.6 | Grenzen der Methode und Reflektion der Rolle der Forscherin..... | 207 |
| 4.7 | Überprüfung der Gütekriterien der qualitativen Forschung..... | 210 |
| 5. | Ergebnisse | 221 |
| 5.1 | Unterrichtshospitationen | 222 |
| 5.1.1 | Inhalte und Themen im Geographieunterricht hinsichtlich „Subsahara- Afrika“..... | 222 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 5.1.2 | Postkoloniale Strukturen hinsichtlich „Subsahara-Afrika“ im Geographieunterricht | 263 |
| 5.1.3 | Synthese der Ergebnisse zu den Unterrichtshospitationen | 323 |
| 5.2 | Interviews mit den Lehrkräften der ersten Studienphase | 326 |
| 5.2.1 | Background der Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich „Subsahara-Afrika“ | 329 |
| 5.2.2 | Einschätzung der Lehrkräfte mit Blick auf ihre Schülerinnen und Schüler hinsichtlich „Subsahara-Afrika“ | 338 |
| 5.2.3 | Ziele im Geographieunterricht bezüglich „Subsahara-Afrika“ | 343 |
| 5.2.4 | Unterrichtsrelevante Entscheidungen hinsichtlich „Subsahara-Afrika“ im Geographieunterricht | 349 |
| 5.2.5 | Reflexion von Lehr-/ Lernprozessen hinsichtlich „Subsahara-Afrika“ im Geographieunterricht | 358 |
| 5.2.6 | Synthese Interviews | 368 |
| 6. | Diskussion und Interpretation der Ergebnisse beider Studienphasen | 373 |
| 6.1 | Bestätigung des gesellschaftlichen Negativdiskurses hinsichtlich „Afrika südlich der Sahara“ im GU | 375 |
| 6.2 | Problemfokus statt Problemorientierung fossilisiert Negativdarstellung durch fehlende Zukunftsorientierung | 376 |
| 6.3 | Persistenz gesellschaftlicher Diskurse aufgrund des Defizits an Wissen, aktuellen Daten und didaktisierten Materialien hinsichtlich „Subsahara-Afrika“ im Geographieunterricht | 380 |
| 6.4 | Diskrepanz zwischen dem Bewusstsein hinsichtlich in der Geographiedidaktik diskutierten und intendierten Darstellung und Erarbeitung von „Subsahara-Afrika“ im GU und der beobachteten unterrichtlichen Performanz | 382 |
| 6.5 | Einbeziehung vermeintlich afrikanischer Perspektiven unter der Nutzung von Emotionalität und Affektivität stärkt Negativdarstellung | 383 |
| 6.6 | Räumliche Verallgemeinerung und territoriale Fallen durch fehlende differenzierte Betrachtung und räumliche Transfers | 386 |
| 6.7 | „Authentische“ Vermittlung vs. Verständnis vom Konstruktivismus | 389 |
| 6.8 | Statisches Verständnis von Kulturen an Stelle eines konstruktivistischen | 391 |
| 6.9 | Dichotome Rollenzuschreibungen an Stelle der Diskussion um ein konstruktivistisches Verständnis von Sozialgruppen | 394 |
| 6.10 | Aufbau interkultureller Kompetenz ohne Thematisierung der Werteorientierung | 394 |

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| 6.11 Weiterführende Gedanken, die es ggf. zu untersuchen lohnt | 396 |
| 7. Zusammenfassendes Fazit..... | 399 |
| 7.1 Zusammenfassung und Diskussion des Beitrags dieser Forschung für den wissenschaftlichen Diskurs | 399 |
| 7.2 Empirische und praktische (Handlungs-) Empfehlungen auf Grundlage der Studie | 405 |
| Literaturverzeichnis..... | 409 |

Abbildungsverzeichnis

| | | |
|----------|--|-----|
| Abb. 1: | Karte von Afrika | 7 |
| Abb. 2: | Versuch der Visualisierung des relationalen, konstruktivistischen Verständnisses hinsichtlich Raum und raumbezogenen Identitäten | 8 |
| Abb. 3: | Raumverständnis der Geographie | 17 |
| Abb. 4: | Zeichenkonzept nach DE SAUSSURE | 23 |
| Abb. 5: | Triadisches Zeichenkonzept nach PEIRCE | 24 |
| Abb. 6: | Elemente von „Territorialität“ als gesellschaftliche Raumkonstruktion..... | 37 |
| Abb. 7: | Versuch der Visualisierung von wechselseitigen postkolonialen Strukturen | 58 |
| Abb. 8: | Das von Europa konstruiert „semantische Differenzial“ zwischen Europa und Afrika | 65 |
| Abb. 9: | PLETSCH's Three Worlds Concept | 75 |
| Abb. 10: | Visualisierung der Empfehlungen hinsichtlich geographiedidaktischer Prinzipien und Konzepte im Umgang mit „Subsahara-Afrika“ im GU..... | 121 |
| Abb. 11: | Armut und ihre Folgen | 123 |
| Abb. 12: | Modell zur Förderung interkultureller Kompetenz im Geographieunterricht | 127 |
| Abb. 13: | Visualisierung des Forschungsdesigns..... | 142 |
| Abb. 14: | Visualisierung der Datenauswertung hinsichtlich der ersten Studienphase zu den Unterrichtshopsitationen | 175 |
| Abb. 15: | Visualisierung der Datenauswertung hinsichtlich der zweiten Studienphase zu den problemzentrierten Interviews..... | 176 |
| Abb. 16: | Visualisierung der Inbezugnahme der Ergebnisse der beiden Studienphasen in der Diskussion/Interpretation..... | 177 |
| Abb. 17: | Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ..... | 181 |
| Abb. 18: | Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach MAYRING | 184 |
| Abb. 19: | Prozessmodell einer induktiven Kategorienbildung nach MAYRING..... | 186 |
| Abb. 20: | Hermeneutische Vorgehensweise nach DANNER 2006 | 202 |
| Abb. 21: | Darstellung zum Vorkommen der einzelnen induktiven Kategorien in den Unterrichtseinheiten | 223 |
| Abb. 22: | Ausschnitt der Mystery-Kärtchen | 225 |
| Abb. 23: | Auszug aus Schülerbuch zu Bad Governance..... | 236 |
| Abb. 24: | Auszug aus Schulbuchmaterial zur kenianischen Bevölkerungsentwicklung | 249 |
| Abb. 25: | Tafelanschrieb der UE 13 | 284 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Abb. 26: Tafelanschrieb der UE 18 | 289 |
| Abb. 27: Auszug aus Schulbuchdoppelseite der UE 19 | 291 |
| Abb. 28: Tafelanschrieb der UE 10 | 292 |
| Abb. 29: Wortwolke zu den postkolonialen Denkstrukturen bzw. Hinweise | 323 |

Tabellenverzeichnis

| | | |
|----------|--|-----|
| Tab. 1: | Übersicht der hospitierten Unterrichtseinheiten (UE) | 221 |
| Tab. 2: | Thematisierte Länder „Subsahara-Afrikas“ in den hospitierten Unterrichtseinheiten | 256 |
| Tab. 3: | Überkategorien hinsichtlich der Inhalte und Themen der Unterrichtseinheiten als Narrative | 259 |
| Tab. 4: | Ergebnisse der Untersuchung der sprachlichen und/oder zeichnerischen Konstruktion..... | 265 |
| Tab. 5: | Ergebnisse der Untersuchung der Akteursbeschreibungen..... | 266 |
| Tab. 6: | Ergebnisse der Untersuchung der Stimmen | 275 |
| Tab. 7: | Ergebnisse der Untersuchung der „Entwicklung“ | 278 |
| Tab. 8: | Ergebnisse der Untersuchung der binären Codes, Othering/Andersartigkeit | 286 |
| Tab. 9: | Ergebnisse der Untersuchung der Essentialisierung | 296 |
| Tab. 10: | Ergebnisse der Untersuchung der Ahistorisierung..... | 296 |
| Tab. 11: | Ergebnisse der Untersuchung der Naturalisierung..... | 297 |
| Tab. 12: | Ergebnisse der Untersuchung der Kulturalisierung | 300 |
| Tab. 13: | Ergebnisse der Untersuchung der (räumlichen) Verallgemeinerung bzw. territorialer Fallen des Denkens | 302 |
| Tab. 14: | Ergebnisse der Untersuchung hinsichtlich positiver oder negativer Darstellungen | 312 |
| Tab. 15: | Ergebnisse der Untersuchung der Perspektivität | 315 |
| Tab. 16: | Clusterbildung der ermittelten Kategorien bezüglich „Subsahara-Afrika“ im GU in den Interviews mit den Lehrenden..... | 327 |
| Tab. 17: | Synthetisierte Interpretations-/Diskussionsansätze der beiden Studienphasen.... | 374 |

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|-------------|--|
| Abb. | Abbildung |
| Aufg. | Aufgabe |
| Aufl. | Auflage |
| B | Befragte(r), Interviewpartner(in) |
| Bd. | Band |
| BMZ | Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung |
| bpb | Bundeszentrale für politische Bildung |
| BRD | Bundesrepublik Deutschland |
| bspw. | Beispielsweise |
| Def. | Definition |
| D.R. | Demokratische Republik (Kongo) |
| et al. | et alia (und andere) |
| ebd. | ebenda |
| etc. | et cetera (und so weiter) |
| EU | Europäische Union |
| f. | und folgende Seite |
| ff. | und folgende Seiten |
| G8 | verkürzter Bildungsweg an Gymnasien und Gesamtschulen |
| ggf. | gegebenenfalls |
| GU | Geographieunterricht |
| Gym. | Gymnasium |
| H. | Heft |
| Herv. i. O. | Hervorhebungen im Original |
| HH | Hamburg |
| IKK | Interkulturelle Kompetenz |
| IKL | Interkulturelles Lernen |
| Kap. | Kapitel |
| KLP | Kernlehrplan |
| LuL | Lehrerinnen und Lehrer |
| M | Material |
| MaxQDA | Software für Qualitative Datenanalyse |
| NGO | Non Governmental Organisation (Nichtregierungsorganisation) |
| NRW | Nordrhein-Westfalen |

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|----------|---|
| o. | oder |
| o. Ä. | oder Ähnliche |
| s. | siehe |
| S. | Seite |
| s. a. | siehe auch |
| SB | Schülerbuch |
| sogen. | sogenannte |
| SsA | Subsahara-Afrika |
| SuS | Schülerinnen und Schüler |
| SWR | Südwestrundfunk |
| T | Transkript |
| Tab. | Tabelle |
| TB | Tafelbild |
| u. | und |
| u. a. | unter anderem |
| UE | Unterrichtseinheit |
| UG | Unterrichtsgespräch |
| UN | United Nations |
| u .s. w. | und so weiter |
| u. U. | unter Umständen |
| u. v. m. | und viele mehr |
| vgl. | vergleiche |
| vs. | versus (gegen) |
| WDR | Westdeutscher Rundfunk |
| WFP | World Food Programme |
| WWU | Westfälische Wilhelms-Universität Münster |
| Z. | Zeile |
| z. B. | zum Beispiel |
| zit. n. | zitiert nach |
| z. T. | zum Teil |

„Wir sehen nicht, wir erschaffen uns Bilder“.
(HERDER 1787 zit. n. KERSTING u. HOFFMANN 2011, S. 1).

1. Einleitung

Aktuell werden nicht nur die Menschen in der Bundesrepublik Deutschland, sondern auch in vielen anderen westlichen Staaten, Zeuginnen und Zeugen¹ von neu entfachter Fremdenfeindlichkeit, rechtspopulistischer Ideologie, Rassismus, Nationalstolz, Patriotismus und Protektionismus. Sichtbar werden diese Tendenzen mancher sozialer bzw. politischer Gruppen in Deutschland u. a. durch das Schüren von Angst vor kultureller Überfremdung und deren Abwehrrhetorik insbesondere gegenüber afrikanischen Flüchtlingen sowie Migrantinnen und Migranten, mit dem Ergebnis, dass vormals latente Diskurse neu entfacht werden. So sorgten aktuell im April 2019 die veröffentlichten Ergebnisse der „Mitte-Studie“ der Friedrich-Ebert-Stiftung, die 21 % der Befragten rechtspopulistische bzw. fremdenfeindliche Einstellungen unterstellt, für mediale Furore und Diskussion (vgl. ZICK ET AL. 2019).

Die **Macht gesellschaftlicher Diskurse** bezüglich Vorstellungen und Einstellungen gegenüber **(fremden) Räumen und deren Einwohnerinnen und Einwohnern** kann mit Blick in die europäische und globale Geschichte seit Jahrhunderten immer wieder konstatiert werden. Raumbezogene Wahrnehmungen, Vorstellungen und Assoziationen prägten nicht nur das Denken der Menschen, sondern ebenso ihre Emotionen und Handlungen. So wurden Kriege, Konflikte, Genozide, Invasionen, Ausbeutungen und Versklavung mittels diskursiver Narrative legitimiert und als „quasi natürlich und unumgänglich“ durch Gesellschaftsdiskurse etabliert (vgl. u. a. SHARP 2009; STUCHTEY 2010; KERNER 2012; REUBER 2012) (s. hierzu ausführlich Kap. 2). Speziell der afrikanische Kontinent und seine Bevölkerung mussten während des Imperialismus und Kolonialismus unter diesen leiden. Trotz geschichtlicher Aufarbeitung und bewusster Distanzierung von den damaligen rassistischen Argumentationsstrukturen werden der

¹ Die Autorin ist bemüht, die Arbeit **geschlechtersensibel** zu verfassen und alle Menschen gleichermaßen unabhängig von ihrer geschlechtsspezifischen Selbstbestimmung (männlich, weiblich, divers) anzusprechen. Schließlich beinhaltet das soziale Geschlecht (engl. *gender*) Stereotype und zugeschriebene geschlechtsspezifische Verhaltensweisen und sozial konstruierte Vorstellungen, von denen sie sich bewusst durch das sogenannte **Gendern** distanzieren möchte (vgl. u. a. BUTLER 1990). Im Text werden insbesondere die im deutschen Sprachraum gängigen maskulinen und femininen Deklinationen für Substantive und Adjektive verwendet, sie schließen dabei selbstverständlich divers mit ein und sollen niemanden exkludieren. Andere Varianten werden nachgestellt, da sie den Lesefluss ggf. beeinträchtigen.

1. Einleitung

afrikanische Kontinent und seine Menschen noch immer mit **spezifischen Assoziationen** verknüpft wahrgenommen, die oftmals eher negativ konnotiert sind und simultan stark romantisiert wirken (vgl. u. a. SEUKWA 2009).

Neben einer Vielzahl von Einflüssen wie Medien, persönlichen Erfahrungen, Elternhäusern, *peers* u.v.m. trägt die schulische Bildung ebenfalls zur Etablierung des im breiten gesellschaftlichen Diskurs vorhandenen Afrikabildes bei. Der institutionalisierte Unterricht leistet schließlich durch die Behandlung unterschiedlicher Räume und raumbezogener Phänomene einen Beitrag dazu, dass **spezifische Raumbilder**² generiert werden (SCHRÜFER 2013, S. 9; SCHRÜFER 2013b, S. 15) – so auch im Fach Geographie. Der Geographieunterricht konstruiert dementsprechend ein Bild bzw. Bilder von „Afrika südlich der Sahara“ und seinen Bewohnerinnen und Bewohnern. Die Frage, die sich nun auftut, ist: Wie trägt der Geographieunterricht dazu bei, dass gesellschaftliche Diskurse bezüglich „Subsahara-Afrika“ gefestigt werden oder tritt er diesen womöglich entgegen? Dazu muss zunächst untersucht werden, welches Bild von „Afrika südlich der Sahara“ und seinen Bewohnerinnen und Bewohnern im Geographieunterricht überhaupt geschaffen wird. **Schulbuchanalysen** stellten bereits ein negativ geprägtes Bild Afrikas fest, das Stereotype bedient (vgl. u. a. SCHMITT 1963; ENGEL 1972; HILLERS 1984; GUGGEIS 1992; MARMER ET AL. 2015; AWET 2018). Im Rahmen dieses Dissertationsprojekts wird daher der Blick explizit auf und in den **Geographieunterricht** gerichtet, denn bisher existieren keine Studien, die sich dezidiert mit dem im konkreten Geographieunterricht konstruierten Afrikabild auseinandersetzen. Mit Blick auf die zuvor erläuterte Ausgangslage wird die Frage aufgeworfen, **welches Raumbild** im Geographieunterricht konstruiert wird und inwiefern das in Studien konstatierte eher negative, auf Stereotype reduzierte, gesellschaftliche Afrikabild durch den Geographieunterricht eher bestätigt oder konterkariert wird.

Folgende Forschungsfragen leiten daher das vorliegende Dissertationsprojekt an:

² Schülerinnen und Schüler können nicht sämtliche (Real-)Räume und Regionen dieses Planeten in ihrer undurchdringbaren Komplexität und Gesamtheit erschließen oder kognitiv erfassen. Aus diesem Grund beschäftigen sich Lehrende und Lernende im Unterricht mit ausgewählten Sachverhalten und raumbezogenen Phänomenen, während andere jedoch, z. T. bewusst und kriteriengeleitet, ausgeklammert werden. Dem Menschen als wahrnehmungsgesteuerten Wesen ist eine allumfassende, ganzheitliche Erfassung der Welt schlichtweg nicht möglich. Daher stellen Bilder und Repräsentationen den Zugang zur Welt und – im Fall des Fachs Geographie – zum „Raum“ dar.

1. Welches Bild/welche Bilder von „Afrika südlich der Sahara“ wird/werden im Geographieunterricht der Sekundarstufe I im Unterrichtsgeschehen konstruiert?

- Mit welchen Themen und Inhalten wird/werden das Bild/die Bilder von „Afrika südlich der Sahara“ konstruiert?
- Inwiefern werden postkoloniale Strukturen identifiziert?
 - Falls welche identifiziert werden: Wie charakterisieren sich diese sprachlich und/oder semiotisch?
 - Inwiefern hängen diese ggf. mit geographiedidaktischen Prinzipien und Konzepten im Umgang mit „Afrika südlich der Sahara“ zusammen?

2. Welche Faktoren und/oder Rahmenbedingungen sind ursächlich für die im Geographieunterricht entstehenden Bilder von „Subsahara-Afrika“?

Im Rahmen dieses Forschungsprojekts sollen die obigen Fragen anhand einer **qualitativen Untersuchung** von Fallbeispielen beantwortet werden. Da das Afrikabild nicht im Sinne von *tabula rasa* voraussetzungsfrei im Unterricht neu, sondern vor dem Hintergrund historisch gewachsener gesellschaftlicher Vorstellungen (also Diskursen) geschaffen wird, spielen postkoloniale Denkmuster eine nicht zu unterschätzende Rolle und werden dementsprechend analysiert. Zur Untersuchung der Forschungsfragen werden **Unterrichtshospitationen** und **Interviews** mit den involvierten Geographielehrkräften durchgeführt.

Die **Zielsetzungen der Studie** sind die Sichtbarmachung der **Konstruktion(en)** bzw. der raumbezogenen Repräsentationen „Subsahara-Afrikas“ im Geographieunterricht der Sekundarstufe I und die Herausarbeitung **potentieller zugrundeliegender Einflussfaktoren** bzw. Rahmenbedingungen, die ggf. während der Gestaltung von Unterricht teils bewusst, teils unbewusst wirken und daher dazu führen, dass gerade diese Konstruktionen von Afrika südlich der Sahara entstehen. Intention ist es, eine Grundlage für die **Bewusstmachung** dieser Konstruktion(en) für Lehrkräfte zu schaffen und ggf. Prozesse für eine **gezielte Gegensteuerung** zu entwickeln. Dafür ist die Sensibilisierung gegenüber den konstruierten Raumbildern eine wesentliche erste Voraussetzung, weshalb ihre Aufdeckung von so hoher Relevanz ist. Ferner spielt die Offenlegung von potentiellen Faktoren eine wesentliche Rolle, da diese die Planung sowie Umsetzung von Unterricht und somit die Konstruktion entscheidend prägen. Auf Basis der empirischen Ergebnisse sollen **Handlungsempfehlungen** für den sensiblen Umgang

1. Einleitung

mit der Thematik „Afrika südlich der Sahara“ für den Geographieunterricht und die Lehrerbildung formuliert werden, um ggf. impliziten gesellschaftlichen Diskursen entgegenzuwirken.

Zum Aufbau der Dissertation: Die vorliegende Arbeit ist in sieben Kapitel unterteilt. Im Anschluss an diese Einleitung wird in **Kapitel 2** der theoretische Rahmen der Arbeit erläutert. Zur Untersuchung des konstruierten Raumbildes von „Subsahara-Afrika“ wird daher zunächst auf das **relationale, konstruktivistische Raumverständnis** in der Geographie und Geographie-Didaktik und auf raumbezogene Bedeutungszuweisungen unter der Berücksichtigung von Diskursen eingegangen. Außerdem werden **postkoloniale Denkstrukturen** hinsichtlich „Subsahara-Afrikas“ als Erbe des Kolonialismus und Imperialismus erläutert, die in modifizierter Art und Weise ggf. noch als Aspekte des Diskurses wirken und daher einen Bestandteil des Raumbildes darstellen. In **Kapitel 3** wird der **Forschungsstand** hinsichtlich **empirischer Studien** zum Bild „Subsahara-Afrikas“ von Lernenden und Lehrenden sowie zur Darstellung in Geographieschulbüchern beleuchtet. An die Darlegung der empirischen Studien knüpft die **didaktische Diskussion** zur Darstellung und Erarbeitung „Subsahara-Afrikas“ im Geographieunterricht an, in der Ansätze, Prinzipien und Konzepte vorgestellt werden, um die konstatierten Missstände des Forschungsstandes aufzugreifen und ihnen entgegenzusteuern. **Kapitel 4** widmet sich der Präsentation des **methodischen Vorgehens** der vorliegenden qualitativen Studie, in deren Rahmen ein zweiphasiger *multiple-methods* Ansatz, bestehend aus Unterrichtshospitationen und problemzentrierten Interviews, eingesetzt wurde. Sämtliche methodologischen Entscheidungen werden in diesem Kapitel expliziert und die Herangehensweise über Forschungsdesign, Sampling, Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung, Gütekriterien etc. detailliert aufgeschlüsselt. In **Kapitel 5** werden die **Ergebnisse** der Unterrichtshospitationen hinsichtlich der Unterrichtsthemen und -inhalte sowie der Analyse der postkolonialen Denkstrukturen (bzw. Hinweise auf diese) und die der problemzentrierten Interviews mit den Lehrkräften vorgestellt. Die **Diskussion und Interpretation** der Ergebnisse der beiden Studienphasen erfolgt synthetisiert in **Kapitel 6**, in dem die Ergebnisse aufeinander und auf die Theorie und den Forschungsstand zurückbezogen werden. Den Abschluss der vorliegenden Arbeit bildet **Kapitel 7** mit den **Schlussbemerkungen** sowie einem Ausblick auf pragmatische Implikationen und den weiteren Forschungsbedarf, der in Teilen im Kontext der Diskussion bereits angesprochen wurde.

2. Theorie

Eine wesentliche Frage stellt zunächst die **Einordnung des Untersuchungsgegenstandes** dar, schließlich handelt es sich bei den **synonymen Begriffen** „Afrika südlich der Sahara“ und „Subsahara-Afrika“ selbst um **gesellschaftliche Konstrukte**. Obwohl der Begriff „Afrika südlich der Sahara“ im deutschsprachigen Raum tagtäglich in den unterschiedlichsten Formen und Facetten verwendet wird, ist er alles andere als eindeutig.³ Dieses Phänomen kann bei anderen raumbezogenen Konstrukten, wie z. B. „Lateinamerika“, ebenfalls identifiziert werden (vgl. WERZ 2008, S. 15ff.). Im Rahmen dieser Arbeit wurden definitorische Ansätze bewusst recherchiert, aber keine zufriedenstellenden aufgefunden. Eine sehr allgemein gehaltene Definition stammt vom BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (BMZ)⁴: „Zur Region Afrika südlich der Sahara (auch: Subsahara-Afrika) werden 49 der 54 afrikanischen Staaten gezählt, also alle außer den fünf arabischen geprägten Staaten am Meer“ (ebd. 2019b), jedoch lässt sich auch hier kritisch diskutieren, inwiefern afrikanische Länder wie bspw. der Sudan nicht auch arabisch und islamisch geprägt sind und nach welchen Kriterien eine Abgrenzung erfolgt. Daher wird Frage aufgeworfen, ob nicht alle **südlich der Sahara** gelegenen Länder als räumliche Einordnung zielführender sind. Der Konstruktionscharakter einer solchen Einordnung wird jedoch dadurch erkennbar, dass die Sahara-Wüste nicht abrupt an den Staatsgrenzen aufhört und plötzlich eine andere Vegetationszone sichtbar ist. Der Übergang ist vielmehr ein natürlicher gradueller Prozess. Ferner wird durch diese Einteilung eine **imaginäre Linie** über den Kontinent gelegt, der ihn nicht nur geographisch, sondern auch kulturell in Nord und Süd abgrenzt. In Anlehnung an AWET (2018), der jüngst die Darstellung „Subsahara-Afrikas“ in deutschen Schulbüchern analysierte (s. detailliert Kap. 3.1.4.), wird der Fokus auf und die Bezeichnung „Subsahara-Afrika“ damit begründet, dass:

„im gesellschaftlichen Sprachgebrauch [wird] häufig der verallgemeinernde Begriff „Afrika“ benutzt, auch wenn damit die arabischen Mittelmeeranreinerstaaten im Norden Afrikas nicht gemeint sind. Zudem sind diese Länder

³ Dieser Aspekt wurde schon alleine bei der Suche nach einer Definition bzw. Begriffserklärung sichtbar. Es gibt kaum Erläuterungen zum Begriff.

⁴ An dieser Stelle sollte kritisch mitbedacht werden, dass diese Definition des BMZ auch keinen Anspruch auf Gültigkeit oder Objektivität besitzt.

2. Theorie

in der vorliegenden Arbeit nicht Bestandteil der Untersuchung. Zu Subsahara-Afrika gehören 49 der Länder mit 85% der Bevölkerung des Kontinents Afrika. Daher führt der gewählte Ausdruck für mehr Klarheit. Er stellt auch eine sinnvolle Alternative zu der auf der Hautfarbe fokussierenden rassistisch-diskriminierenden Bezeichnung „Schwarzafrika“ dar.“ (AWET 2018, S. XX)

Die Ausdrücke „Afrika südlich der Sahara“ und „Subsahara-Afrika“ werden entsprechend als **wertneutraler** verstanden als das umstrittene Konzept der Kulturerdteile⁵ und des dort geprägten Ausdrucks „Schwarzafrika“ (vgl. POPP 2003, S. 17). Hinter diesem verbirgt sich ein hegemoniales, diskursives Negativbild des Kontinents (s. hierzu ausführlich Kap. 2.2 – Postkolonialismus in Bezug auf die Konstruktion von Afrikabildern). Von den Vorstellungen und Bedeutungszuweisungen, die mit „Schwarzafrika“ und dem assoziierten Menschenbild verbunden werden, distanziert sich die Forscherin dieser Arbeit, ebenso wie AWET, entschieden. Vor dem Hintergrund der beschriebenen Problematik der räumlichen Verortung des Untersuchungsgegenstandes wird sich der Einfachheit halber entschieden, die afrikanischen Länder südlich der Sahara zur Eingrenzung zu verwenden. Zur groben räumlichen Verortung dient die folgende Karte, in der jedoch bewusst keine imaginäre Grenze eingezeichnet ist. Schließlich handelt es sich bei dieser Einordnung selbst um ein Konstrukt.

Im Zuge ständiger Reproduktion (durch Sprechen und Wahrnehmen) von „vermittelten“ Repräsentationen bezüglich Räume werden diese für Menschen zur räumlichen „Wirklichkeit“, die sie als „objektiv und gegeben“ annehmen und in der Regel nicht weiter hinterfragen. So also auch nicht das Bild „Subsahara-Afrikas“. Um sich diesem Phänomen zu nähern und eine reflektierte Hinterfragung gesellschaftlicher **Raum- und Menschenbilder** zu ermöglichen, müssen diese zunächst bewusst wahrgenommen und konzeptualisiert werden. In Kap. 2.1 werden daher der Konstruktionscharakter von Räumen und Territorialisierungen hinsichtlich der geographischen Raumverständnisse und -konzepte sowie raumbezogene Bedeutungszuweisungen ausführlich erläutert. Daher soll an dieser Stelle auf die dortige theoretische Diskussion verwiesen werden. Die Bezeichnungen

⁵ Eine imaginäre Grenzziehung separiert „Nord- und Subsahara-Afrika“ voneinander. Die Abgrenzung beruht dabei auf der Darstellung, dass Nordafrika überwiegend muslimisch geprägt sei und sich in geographischer Nähe zum Mittelmeer und dem europäischen Kontinent befindet. „Subsahara-Afrika“ hingegen stellt den Rest des Kontinents südlich einer unklar definierten Grenze der Sahara dar, den KOLB (1962) und NEWIG, MANSHARD (1997) als „Schwarzafrika“ mit Verweis auf den Phänotyp der Hautfarbe der Menschen klassifizieren (vgl. POPP 2003, S. 25-28).

„Afrika südlich der Sahara“, synonym „Subsahara-Afrika“, werden im Rahmen dieser Arbeit dementsprechend bewusst in Anführungsstriche⁶ gesetzt, um den Konstruktionscharakter transparent zu machen.

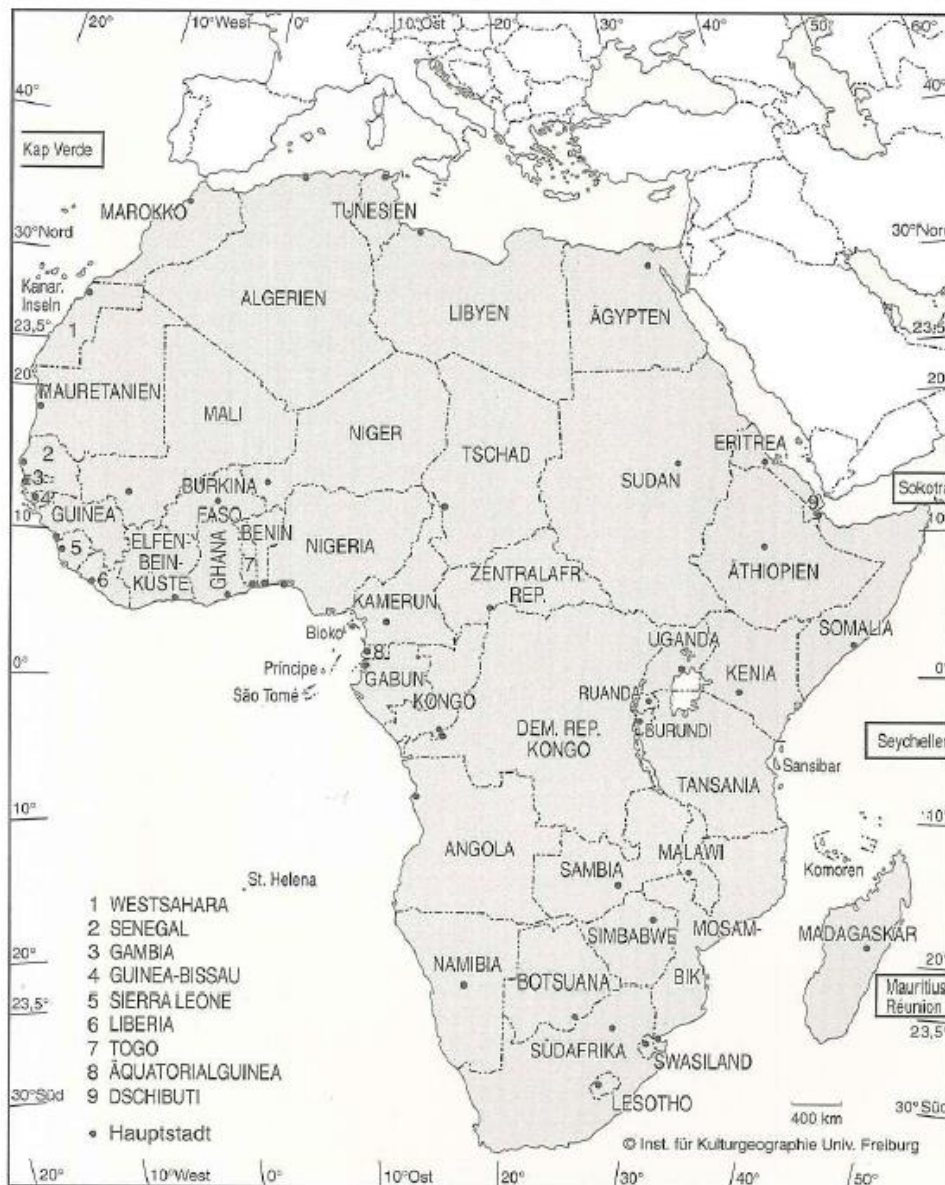
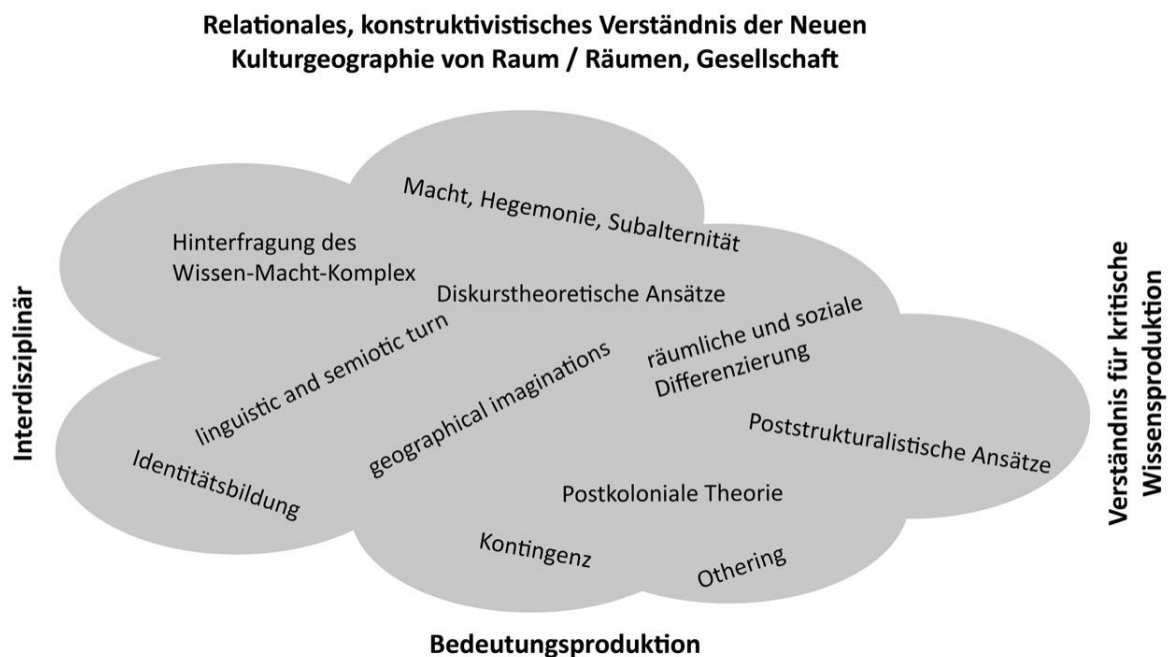


Abb. 1: Karte von Afrika
(Quelle: Mabe 2001)

⁶ Die Anführungsstriche bei der Verwendung der Adjektive „schwarz“ und „weiß“ als Kategorisierung für Menschen verweisen ebenso auf den **sozialen Konstruktionscharakter** dieser Denkschemata (theoretische Ausführungen hierzu folgen explizit im Kap. 2.1.3 – Co-Konstruktion von Räumen und (kulturellen) Identitäten). Das gleiche gilt für „europäisch“, „westlich“, „afrikanisch“ etc. Zur Erhöhung der **Lesbarkeit** verzichtet die Autorin darauf, die Anführungsstriche jedes Mal zu setzen. Sie bittet die Leserinnen und Leser jedoch diese mitzudenken, da es sich um Sozialkonstrukte handelt.

2. Theorie

Das folgende Kapitel befasst sich daher zunächst mit der theoretischen Herleitung von **Räumen als Konstrukten**, den Raumkonzepten in der Geographie und Geographiedidaktik und der Untersuchung der (diskursiven) Bedeutungsproduktion von Räumen in gesellschaftlichen Kontexten. Anschließend wird mit Blick auf die Unterfragen der Studie die **postkoloniale Theorie** als zweite wichtige Säule erläutert. Die Theorieblöcke hinsichtlich des Raums als Konstrukt und der postkolonialen Theorie werden in Form des Fließtextes linear und voneinander separiert dargestellt. Dies wird dem systemischen, reziproken und ineinandergreifenden Charakter dieser theoretischen Ansätze jedoch nicht gerecht. Aus diesem Grund wird folgende „Gedankenwolke“ als Übersicht der beteiligten Teilkomponenten in der Arbeit mitaufgeführt. Diese Teilkomponenten sind untereinander vielseitig vernetzt. Da jedoch Verbindungspfeile die Abbildung unübersichtlich machen würden, sollen die Verbindungen mitgedacht werden.



*Abb. 2: Versuch der Visualisierung des relationalen, konstruktivistischen Verständnisses hinsichtlich Raum und raumbezogenen Identitäten
(Quelle: Eigene Abbildung 2016)*

2.1 Räume als Konstrukte

In der theoretischen Fundierung⁷ dieser Studie nimmt das zugrundeliegende Verständnis von Raum bzw. Räumen⁸ eine essentielle Rolle ein. Im Fokus stehen schließlich folgende Hauptforschungsfragen:

- Welches Bild/welche Bilder von „Afrika südlich der Sahara“ wird/werden im Geographieunterricht der Sekundarstufe I im Unterrichtsgeschehen konstruiert?
- Welche Faktoren und/oder Rahmenbedingungen sind ursächlich für die im Geographieunterricht entstehenden Bilder von „Subsahara-Afrika“?

Das Verständnis von Raum bzw. Räume hat sich im Lauf der Disziplingeschichte, bedingt durch wissenschaftsinterne und -externe Einflüsse, erheblich modifiziert (vgl. HOFMANN 2015, S. 25). Denn ontologisch betrachtet vollzog sich in der Geographie ein Verständniswechsel von einer Disziplin, deren primäres Ziel es war, die Erde und ihre assoziierten Teilräume zu *beschreiben und erklären*, um dabei raumbezogene Kausalitäten herauszufinden, hin zu einer Wissenschaft, die versucht, Räume zu *verstehen* (FREYTAG 2014; vgl. HOFMANN 2015, S. 11). Dies hatte zur Folge, dass in den vergangenen Jahrzehnten in der Geographie und analog in der Geographiedidaktik intensive Debatten um die Konzeptualisierung von Raum stattfanden (HARD 1986; WEICHHART 1999; CRANG, THRIFT 2000; MIGGELBRINK 2002; WARDENGA 2002). Die zunächst vorherrschenden **realistischen** Raumkonzepte wurden, bedingt durch zahlreiche Einflüsse aus den Geistes- und Kulturwissenschaften wie dem *spatial, cultural, linguistic and semiotic turn etc.*, neu konzeptualisiert und weiterentwickelt. Die relevanten Einflüsse bzw. Ansätze werden im Verlauf dieses Kapitel expliziert. Auf ihrer Grundlage wurde die geographische Perspektive bei der Untersuchung

⁷ Im Theorie- und Forschungskapitel werden Erkenntnisse und Annahmen von einer Vielzahl an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aufgeführt. Grammatikalisch müsste daher der **Konjunktiv** eingesetzt werden, um die indirekte Rede zu kennzeichnen. Aufgrund einer einfacheren Lesbarkeit wird jedoch weiterhin der **Indikativ** verwendet. Die Forscherin bittet die Leserinnen und Leser dieser Arbeit daher, zu berücksichtigen, dass es sich um die **Wiedergabe fremder Gedanken** handelt, die in den Quellenangaben transparent gemacht werden.

⁸ Den ‚einen‘ geographischen Raum an sich gibt es nicht, daher ist die Verwendung des Plurals sinnvoller (vgl. SCHULTZ 2017, S. 15).

raumbezogener Fragestellungen durch ein **relationales Raumverständnis** erweitert (s. hierzu insbesondere das Unterkapitel „Raumbezogene Bedeutungszuweisen und Raumproduktion“).

Im Kapitel „Räume als Konstrukte“ soll sich der Frage angenähert werden, was unter einem **konstruktivistisch geprägten Raumverständnis** zu verstehen ist. Dazu soll zunächst auf die Grundgedanken des Konstruktivismus eingegangen werden. Der Begriff „Konstruktivismus“ stellt einen „Sammelbegriff für unterschiedliche erkenntnistheoretische Konzepte [dar], die davon ausgehen, daß [sic] Menschen mit ihren Wahrnehmungen die Welt nicht einfach ‚abbilden‘ können, sondern sie erst ‚konstruieren‘ [müssen]“ (vgl. SPEKTRUM ONLINE o.J.). Das konzeptionelle Interesse des Konstruktivismus liegt also weniger im Postulat der Annäherung an eine „objektive“ Realität, sondern vielmehr an der **Subjektivität menschlicher Erfahrungen** (vgl. WEISCHER 2007, S. 88). Ferner bezweifeln Vertreterinnen und Vertreter des Konstruktivismus, dass eine „objektive“ Realität überhaupt untersucht, geschweige denn vom menschlichen Wesen neurophysiologisch erschlossen werden kann. Aus diesem Grund wird „objektiv“ in Anführungsstriche gesetzt. Im geographischen Kontext wird der konstruktivistischen Brille folgend die „Vorstellung [verstanden], dass Räume und Orte durch menschliches Handeln geschaffen bzw. mit Bedeutung versehen und dadurch angeeignet“ werden (LOSSAU 2014, S. 21). Die von BENNO WERLEN begründete handlungszentrierte Sozialgeographie fokussiert daher das „alltägliche Geographie-Machen“ von Individuen, womit die Produktion und Reproduktion von materiellen und immateriellen (gedanklichen) Räumen bzw. Regionalisierungen der Alltagswelt durch menschliches Handeln bezeichnet werden (vgl. WERLEN [1995] 1999, [2000, 2004] 2008).

Hinsichtlich eines konstruktivistischen Raumverständnisses spielen die **Wahrnehmung und die Konstruktion von Räumen** eine zentrale Rolle für gesellschaftliche Prozesse (vgl. REUBER 2011, S. 785ff.) und stehen der Vorstellung gegenüber, dass ein Raum einen „objektiven, neutralen“, „real existierenden“ Gegenstand oder Sachverhalt darstellt, den man mittels quantitativ-scientistischen Methoden erfassen könne. Ein konstruktivistisches Raumverständnis ist unabdingbar, um Zusammenhänge zwischen Gesellschaft, Macht und Raum (vgl. REUBER 2012, S. 22) und die Wechselbeziehungen zwischen (natur-)räumlichen Begebenheiten und sozialem Handeln von Akteurinnen und Akteuren nachvollziehen zu können. Raum wird dabei sowohl als natürliche als auch ide-

ologische Ressource im gesellschaftlichen Kontext auf verschiedenen Maßstabsebenen ausgehandelt. Dabei ist entscheidend, wie er kontextspezifisch wahrgenommen und gesellschaftlich mittels sprachlicher und semiotischer Kommunikation, Interaktion und Handlungen geschaffen wird (REUBER 2012; LOSSAU 2014; vgl. FREYTAG ET AL. 2016, S. 10).

Gerade auf dieses konstruktivistische Raumverständnis rekurriert die **Neue Kulturgeographie** (kurz NKG) zur Beantwortung von raumbezogenen Fragestellungen. Als erkenntnistheoretische Perspektive soll sie kurz erläutert werden. In diesem Zuge werden die **Paradigmenwechsel** der Raumbegriffe und -konzepte in der Geographie unter dem Einfluss der sogenannten *turns* (*linguistic and semiotic turn, cultural turn, spatial turn*), des Konstruktivismus und Annahmen aus dem Poststrukturalismus sowie aus der Diskursanalyse skizziert. Schließlich führten diese Einflüsse in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften zu gewichtigen Modifikationen im ontologischen und epistemologischen Wissenschaftsverständnis⁹ hinsichtlich „Realität“ und „Wirklichkeit“, die ihren Niederschlag in der NKG finden. Da es sich um ein in sich sehr komplexes, reziprokes System der gegenseitigen Beeinflussung, Bestätigung und Veränderung durch die diversen interdisziplinären Ansätze handelt, ist auf den heuristischen, analytischen Charakter ihrer Beschreibung hinzuweisen:

„Ihre [gemeint sind die verschiedenen Ansätze] gemeinsame erkenntnistheoretische Basis ist der **Konstruktivismus**. In dieser Lesart ist nicht der Raum an sich als vermeintlich „reale“ Erscheinung für das [...] Handeln der Menschen und die Ausbildung von [...] Territorien verantwortlich. Was die Menschen vom Raum wahrnehmen und welche Rolle der Raum entsprechend als strukturierendes Element des sozialen und politischen Handelns für die Gesellschaft spielt, basiert vielmehr auf sozialen bzw. diskursiven Konstruktionen und Bedeutungszuschreibungen des Raums. Raum ist in vielfältiger Hinsicht Träger kollektiver Bedeutungen.“ (REUBER 2011, S. 786, Herv. i. O.)

Die Neue Kulturgeographie „versammelt“ die unterschiedlichen Ansätze wie den Konstruktivismus, Dekonstruktivismus, Poststrukturalismus und die Diskursanalyse „unter einem vereinheitlichenden Label“ (POTT 2008, S. 37). Dabei ist sie weniger als eine weitere Subdisziplin im geographischen Fächerkanon zu verstehen, sondern „zuerst [als] eine **(Forschungs-) Perspektive**“ (GEBHARDT ET AL. 2007, S. 14), die sich als „nicht-essenzialistisch und erkenntnistheoretisch

⁹ Die Ontologie definiert sich als die „Lehre vom Sein“, während sich die Epistemologie mit der „Erkenntnistheorie/-lehre“ auseinandersetzt (BIBLIOGRAPHISCHES INSTITUT GMBH 2018, o. S.).

„nicht-fundamentalistisch“ [...] charakterisiert, die die Welt konstruktivistisch und relational liest“ (BERNDT, PÜTZ 2007, S. 13). Auf dieser Basis beruhend stellt sie die **Abwendung vom Essentialismus und die Erschütterung an den Glauben geographischer Evidenzen** dar. Entsprechend positioniert sie sich gegen normative, unumstößliche Gültigkeitsansprüche, hinterfragt solche bewusst und versucht die vermeintlichen „Tatsachen“ zu entschlüsseln und zu dekonstruieren.¹⁰ Die Vielfalt und das Bewusstsein der Existenz gesellschaftlicher Lebensformen, also Kontingenz¹¹, werden einer solchen Argumentationsweise folgend explizit betont und untersucht (vgl. GEBHARDT ET AL. 2003, S. 8). Somit wird der erkenntnistheoretische Blick dahingehend geöffnet (vgl. GLASZE, MATTISSEK 2009a, S. 34), dass Bedeutungen weder festgeschrieben noch durch äußere Referenzen determiniert werden. Auch im Hinblick auf Räume kann daher nicht von Kausalität oder Determinismus ausgegangen werden.

In poststrukturalistischer Manier werden Aussagen nie als gänzlich fixierbar angesehen; vermeintliche „Wirklichkeiten“ werden stets **diskursiv hergestellt** und enthalten an sich keine feste anhaftende Bedeutung (vgl. HOFMANN 2015, S. 35 in Anlehnung an Gebhardt, Reuber u. Wolkersdorfer 2003, S. 15). Diskursiv bedeutet, dass in der sozialen Welt „überindividuelle Muster des Denkens, Sprechens, Sich-selbst-Begreifens und Handelns“ existieren. SHARP (2009) versteht Diskurse als Parameter, was Menschen zu einem spezifischen Zeitpunkt und Ort in der Geschichte verstehen oder zu verstehen meinen. Sie können als „Brillengläser“ verstanden werden, durch welche Menschen die Welt interpretieren. Diese sind jedoch veränderbar und daher zeitlich und örtlich spezifisch. Diskurse strukturieren somit nicht einfach nur Wissen, sondern geben auch vor,

¹⁰ „Mit der Konzeptionalisierung aller Wahrheiten und aller sozialer Wirklichkeiten als kontingent, d. h. offen und veränderlich, verbindet sich der kritische bzw. politische Anspruch der Diskursforschung: Ziel ist es, vermeintlich feststehende Wahrheiten und Wirklichkeiten zu hinterfragen und damit zu zeigen, dass auch andere Wahrheiten gedacht und gelebt werden können und andere soziale Wirklichkeiten möglich sind“ [...] (Glasze, Matissek 2009a, S. 13).

¹¹ Das Konzept der **Kontingenz** ist essentiell für die postmoderne Perspektive. Sie tritt an die Stelle einer objektivistischen Betrachtung gesellschaftlicher Strukturen. Hinter dem Begriff Kontingenz steckt das Prinzip, dass eine bestimmte Darstellung nur eine unter vielen ist und keine – den absoluten – Anspruch auf Richtigkeit besitzt: „Wer verstanden hat, dass das Denken in Dichotomien (auch und gerade über verräumlichte Repräsentationen) eine Leitfigur des modernen (westlichen) Denkens ist, kann in Kenntnis des Konstruktionscharakters dieser Denk-Konvention auch darauf hingewiesen werden, dass es generell „anders“ möglich wäre“ (GEBHARDT ET AL. 2003, S. 19).

was als Wissen involviert wird und welche Fragen es zu stellen gilt (vgl. SHARP 2009, S. 19) (s. hierzu ausführlich Unterkapitel „Kritische Hinterfragung von Wissen, Macht und Diskurs“). Dessen sind sich Menschen teilweise bewusst, oftmals jedoch nicht. **Kontinuierliche Bedeutungszuweisungen** im Rahmen kultureller Konventionen lassen Wirklichkeit erst entstehen, wobei die Frage aufkommt, wer das Recht hat, in wessen Namen, ‚Wahrheiten‘ zu verbreiten (vgl. LOSSAU 2003, S. 104, vgl. MEIER 1998, S. 107). Im Forschungsinteresse der NKG und der Diskursforschung steht die Aufdeckung und Untersuchung gerade dieser Muster. Schließlich spielen gesellschaftlich zugrundeliegende Prozesse eine wesentliche Rolle, da sich auf ihrer Grundlage raumbezogene Handlungslogiken und Vorstellungsmuster etablieren und stetig modifizieren (vgl. GLASZE, MATTISSEK 2009a, S. 11f.). So konstatieren GLASZE und MATTISSEK 2009:

„dass Ansätze der Diskursforschung die Chance bieten, die gesellschaftliche Produktion von Bedeutungen und damit die gesellschaftliche Produktion spezifischer Wahrheiten und spezifischer sozialer und räumlicher Wirklichkeiten sowie die damit verbundenen Machteffekte zu konzeptionalisieren“ (GLASZE, MATTISSEK 2009a, S. 11).

Die NKG offeriert durch ihre konstruktivistische, Kontingenz betonende Betrachtungsweise verschiedene methodische Werkzeuge (u. a. die Diskursanalyse¹²) für die Analyse diskursiver Bedeutungszusammenhänge, um zu untersuchen, unter welchen Entstehungsbedingungen sich bestimmte Bedeutungen in der Gesellschaft etablieren und manifestieren (können). Gemeint ist also kein „richtiges Verstehen“ der Bedeutung eines Textes, Raums, einer Karte, eines Bildes o. Ä. oder das Erkennen von Aspekten, „wie sie wirklich sind“ (vgl. BACHMANN-MEDICK 2018, S. 42). Es geht vielmehr im Sinne der *Dekonstruktion*¹³ in Anlehnung an JACQUES DERRIDA um die „Technik des Dagegenlesens“ (SAHR 2003a, S. 233) – also darum, **gesellschaftliche Konstruktionsprozesse**

¹² „Dekonstruiert soll in der Neuen Kulturgeographie nahezu alles werden, was mit traditionellen Denkmustern und gängigen Formeln der Sinnkonstitution oder Weltbeziehung zu tun hat, vor allem aber Diskurse“ (WEICHHART 2008, S. 375).

¹³ „Die Absicht der Dekonstruktion besteht darin, hegemoniale Deutungen und Lesarten eines Raumes hinsichtlich ihrer Konstruktionsmechanismen zu hinterfragen, damit diese nicht zu einer gesellschaftlich akzeptierten und unhinterfragten Realität werden, da damit bspw. Umdeutungen und -nutzungen gefährdet werden“ (HOFMANN 2015, S. 35, vgl. FELGENHAUER 2009, S. 261).

durch die Analyse der zugrundeliegenden Konstruktionsmechanismen zu ergründen und „alternative Les- und Deutungsarten“ (MOSE, STRÜVER 2009, S. 318) zuzulassen. Ein Aspekt ist dabei nicht nur das „Gesagte oder Sagbare“ aufzufinden, sondern ebenso das „Ungesagte oder Ignorierte“ transparent zu machen. Um es mit MICHEL FOUCAULTS Worten auszudrücken, „der doppelte Boden des Wortes [soll] wieder an die Oberfläche [gebracht werden] [...]; im Aussprechen des Gesagten soll noch einmal gesagt werden, was nie ausgesprochen wurde“ (FOUCAULT 1988a, S. 14). Somit leistet die Dekonstruktion einen „Widerstand gegen die Politik der Sprache“ (GEBHARDT ET AL. 2003, S. 14). Dabei sollte nichtsdestotrotz bedacht werden, dass auch die Dekonstruktion selbst eine Konstruktion darstellt. Diese Denkweise stellt ein wesentliches Kennzeichen der NKG dar, die bei „ihren Arbeiten immer die allgemeine Diskussion um die unauflösbare Verbindung von Wissen und Macht im Blick behält, wie sie vor allem die französischen Poststrukturalisten LYOTARD, FOUCAULT und LATOUR geführt haben“ (GEBHARDT ET AL. 2003, S. 8). Eine detaillierte Beschreibung findet sich in Kap. 2.1.2.

Mit der Aufnahme und Erweiterung von interdisziplinären Konzepten und Theorien, die nicht im engeren Sinn als genuin geographisch verstanden werden, kam es zu einer **Auflösung von Disziplingrenzen** und das Spektrum geographierelevanter Fragestellungen expandierte (vgl. GEBHARDT ET AL. 2003, S. 10). Die zugrundeliegenden Theorien hinsichtlich des Konstruktivismus etc. prägen schließlich das Verständnis einer großen Zahl der Wissenschaften und differenzieren sich in eine weite Bandbreite an methodischen Zugriffen aus, weshalb „Integration und Grenzüberschreitung zunehmend die kulturwissenschaftliche Forschungspraxis [kennzeichnen]“ (GEBHARDT ET AL. 2003, S. 9).¹⁴ Raumbezogene bzw. sozialräumlich relevante Fragestellungen bekommen im Rahmen der NKG eine größere ontologische und epistemologische Basis, wodurch die Geographie für neue Betätigungsfelder erschlossen wird. „Aufgrund ihres traditio-

¹⁴ „Aktuelle Konzepte wie der Poststrukturalismus, die Postkolonialismus-Debatte, die feministischen und postfeministischen Ansätze, der *Semiotic Turn* oder der *Linguistic Turn*, die auch für die konzeptionellen Innovationen der jüngeren Kulturgeographie maßgeblich sind, folgen schon längst nicht mehr den disziplinspezifischen Labels und Grenzen, sie werden oft vielmehr ohne Rücksicht auf die traditionellen Denkspiele (und Denkgrenzen) wissenschaftlicher Institutionen in problemorientierten Netzwerken kompetenter Forscherinnen und Forscher aus allen Bereichen diskutiert“ (GEBHARDT ET AL. 2003, S. 9f.).

nell bereits stärker integrierenden Blickwinkels hatte sie [die NKG] die Möglichkeit, vernetzte Probleme aus unterschiedlichen Bereichen ‚zusammen zu denken‘ und in hybriden Ansätzen zu analysieren“ (GEBHARDT ET AL. 2003, S. 10). Laut KEMPER (2003) lässt sich die (Neue) Kulturgeographie somit entsprechend als „**übergreifender Ansatz** verstehen, der in allen Teilen der Humangeographie angewendet werden kann“ (KEMPER 2003, S. 14). Ergo handelt es sich nicht um eine Subdisziplin, die durch ein bestimmtes Themen- oder Inhaltsspektrum abgegrenzt wird. Ihre Forschungsperspektive legt sich quasi horizontal über die mit der Geographie assoziierten Teildisziplinen.

Vor dem erläuterten Hintergrund kennzeichnet sich die Neue Kulturgeographie durch ihre **kritische Sichtweise** auf wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung und Wissensproduktion (vgl. GLASZE, MATTISSEK 2009a, S. 34). Der **selbstreferentielle Blick** auf die wissenschaftliche Praxis und die **eigene Forscherposition** werden dabei explizit adressiert und transparent reflektiert. Die Forschenden sollen sich dabei ihren eigenen partikulären Standpunkt und ihre Setzung/Positioniertheit vergegenwärtigen. Neben der notwendigen Reflexion von Konstruktionsprozessen wird der „Fokus vom Betrachtungsobjekt auf die Betrachter selbst“ (RÖPKE 2013, S. 380) postuliert. LOSSAU ET AL. stellen daher die „Perspektivität und Reflexivität [als] Kennzeichen des sogenannten *Cultural Turns* der Sozialwissenschaften“ heraus, die sich im Selbstverständnis der NKG wiederfinden lassen (vgl. LOSSAU ET AL. 2014, S. 8).

Mit dem ontologischen Paradigmenwechsel des Raumverständnisses ging dementsprechend ein epistemologischer einher, wodurch neue Zugänge, Methoden und Sichtweisen zur Beantwortung geographischer Fragestellungen inklusive einer differenzierten, mehrperspektivischen und reflexiven Beobachtungshaltung involviert werden können (vgl. BLOTEVOGEL 2003, S. 22ff.). Denn „die Verwendung eines relationalen Raumbegriffs erlaubt es, einen Raum in seiner Bedeutung für den Menschen zu erfassen [...]“ (FREYTAG 2014, S. 15). Damit ist gemeint, dass Orte als sozial konstruiert verstanden werden, „da verschiedene soziale Gruppen [ihnen] für unterschiedliche Zwecke unterschiedliche Bedeutungen zu weisen“ (KNOX, MARSTON 2008, S. 382). Betrachtet man bspw. Grenzen von Staaten wird deutlich, dass diese nicht wertneutral, objektiv oder natürlich vorgegeben, sondern durch Machtbeziehungen geprägt sind (ELDEN 2010, 2011). Räumliche Zuschreibungen dienen dabei der Grenzziehung bzw. sie legitimieren letztlich als Argumentationsbasis den Einschluss oder Ausschluss von

Gruppen und räumliches Handeln (vgl. u.a. HOFMANN 2015, S. 45). An dem Beispiel der Grenzziehung wird erkenntlich, dass nicht nur der Raumbezug (im Sinne des „Containerraums“ oder des „Raums als System von Lagebeziehungen“) ein wesentliches Element des Untersuchungsgegenstandes, sondern ebenso die **Machtbeziehungen** und die mit ihnen einhergehenden Aushandlungen sind (vgl. REUBER 2014, S. 189). Um es mit den Worten von BELINA und MICHEL (2007) auszudrücken: „Nicht, ‚was Raum ist‘ oder sein ‚Wesen‘ ist von Interesse, sondern die spezifische Rolle, die Räumlichkeit in sozialen Prozessen gegebenenfalls spielt“ (BELINA, MICHEL 2007, S. 8). Gleiches gilt für die Repräsentation¹⁵ von Räumen und die zugrundeliegenden Intentionen der Darstellung, denn Konstruktionen sind vielfach nicht konfliktfrei, da sich Akteure bzw. Akteurinnen und Interessen oftmals in diametraler Opposition zueinander positionieren. Daher ist es das Ziel von Analysen hinsichtlich unterschiedlicher Raumbilder insbesondere, den oft manipulativen Charakter von geopolitischen Konstruktionen (und dahinterliegenden geopolitischen Leitbildern) zu entschlüsseln und diese sichtbar zu machen (vgl. REUBER, WOLKERSDORFER 2001, S. 7).

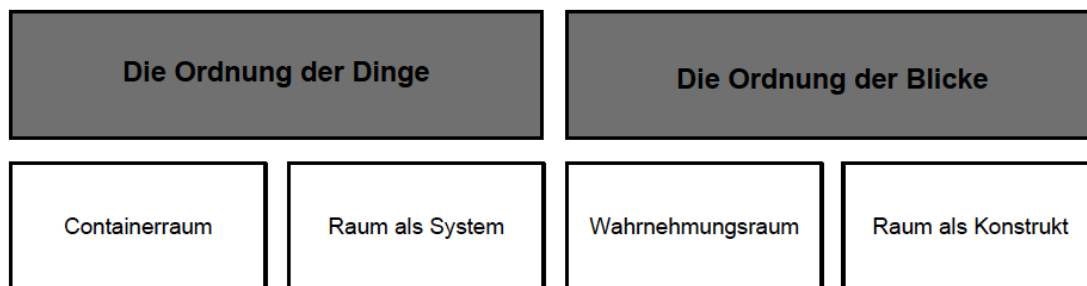
2.1.1 Raumverständnis und Raumkonzepte in der Geographie und der Geographiedidaktik

Bevor explizit auf die theoretischen Hintergründe des Paradigmenwechsels eingegangen wird, erfolgt an dieser Stelle zunächst die Vorstellung des Raumverständnisses der Geographie und der Geographiedidaktik. Wie bereits angesprochen variierte das Raumverständnis innerhalb der Geographie und differenzierte sich disziplinhistorisch. An der konzeptionellen Weiterentwicklung partizipierten viele renommierte (Fach-)Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen. So haben DOWNS, STEA (1982), GIDDENS (1984), KLÜTER (1986), SOJA (1996), WERLEN [1995] 1999, [2000, 2004] 2008) und viele mehr zur Weiterentwicklung der

¹⁵ Repräsentationen werden dabei auf den lateinischen Ursprung zurückgehend als „Darstellung oder Vertretung“ verstanden. Dieses Prinzip der Vertretung wird in den Sozial- und Kulturwissenschaften auf Dinge, Wörter und Gedanken transferiert, die spezifische Aspekte oder Ereignisse stellvertreten. Dazu gehören ebenso Vorstellungen und Praktiken hinsichtlich Interpretation und Kommunikation (vgl. FREYTAG 2014, S. 17).

Raubegriffe¹⁶ und der daraus abgeleiteten Raumkonzepte beigetragen. So kristallisierten sich im Laufe der Zeit vier Raumbetrachtungsweisen heraus, welche den unterschiedlichen Entwicklungsphasen der Geographie zugeordnet werden können. Es handelt sich um konkurrierende aber auch sich simultan reziprok ergänzende Raumkonzepte, die sich eher nur heuristisch voneinander trennen lassen. Bei Untersuchungen zu raumbezogenen Fragestellungen fließen meist alle, jedoch in unterschiedlich starkem Maß, mit ein.

Fachwissenschaftliche Erkenntnisse prägen schon immer die fachdidaktischen Diskussionen und das zugrundeliegende Selbstverständnis. UTE WARDENGA arbeitete diese Sichtweisen für die Grundsätze und Empfehlungen der Lehrplanarbeit im Fach Geographie auf und explizierte sie wie nachstehend. Während die ersten beiden Raumkonzepte nach WARDENGA eher der „Ordnung der Dinge“ zugeordnet werden können, werden die beiden letztgenannten der „Ordnung der Blicke“ zugerechnet (vgl. WARDENGA 2002, S. 2ff):



*Abb. 3: Raumverständnis der Geographie
(Quelle: eigene Abbildung in Anlehnung an WARDENGA 2002)*

1. Beim ersten Raumkonzept steht der Raum bzw. stehen Räume im realistischen Sinne als „**Container**“ im Mittelpunkt. Gemeint ist dabei die Idee von Raum als ein Behälter, in dem physisch-materielle Elemente enthalten sind, die man quantitativ zählen und untersuchen kann. Räume stellen demnach Wirkungsgefüge natürlicher und anthropogener Faktoren und somit das Ergebnis von Prozessen der Landschaftsgenese bzw. menschlicher Tätigkeiten dar.
2. Beim „Raum bzw. Räumen als **System von Lagebeziehungen**“ werden die räumlichen Strukturen und Distanzen von materiellen Objekten fokussiert. Die

¹⁶ Gemeint ist das ontologische Verständnis, ob ein Raum oder Räume objektiv und essentialistisch vorhanden sind, oder ob es sich eher um relationale und subjektiv/sozial konstruierte Räume handelt. Raumkonzepte leiten sich von diesen Grundüberlegungen ab und fokussieren bestimmte Aspekte.

2. Theorie

Bedeutung von Standorten, Lage-Relationen und Distanzen zur Herstellung gesellschaftlicher Wirklichkeit wird dabei akzentuiert.

3. In der verhaltensorientierten Wende kommt der Umstand zum Tragen, dass die menschliche (Sinnes-) **Wahrnehmung von Raum** eine wesentliche Rolle beim Interpretieren und beim Handeln im Raum spielt. Bedeutung und Interpretationsweisen, die dem Raum zugeschrieben werden, stammen nicht ausschließlich von den im Raum enthaltenen Geoelementen oder räumlichen Lagebeziehungen, sondern werden durch ein komplexes sinngesteuertes Filtersystem selektiert und entsprechend unbewusster Kategorien geordnet. Auf ihrer Grundlage wird die Welt räumlich differenziert.

4. Die vierte Perspektive „**Raum als Konstrukt**“ ist ebenfalls konstruktivistisch geprägt und geht davon aus, dass Räume sozial geschaffen werden und Artefakte eines gesellschaftlichen und technischen Konstruktionsprozesses darstellen. Im Interessensmittelpunkt steht die Analyse, wie raumbezogene Begriffe als Elemente von Handlungen und Kommunikation vorkommen. Es werden Fragen nach der Funktion einer raumbezogenen Sprache in modernen Gesellschaften und deren Bedingungen sowie Interessen gestellt. Ferner wird untersucht, wie die konstruierten Raumeinheiten fortwährend durch raumbezogene Sprache und alltägliches Handeln produziert und reproduziert werden (s. ausführlich Unterkapitel „Raumbezogene Bedeutungszuweisungen und Raumproduktion“).

Für die vorliegende Studie ist die subjektiv geprägte „Ordnung der Blicke“ relevant. Der Raum „Subsahara-Afrika“ steht als unterrichtliches Konstrukt im Erkenntnisinteresse. Da die Wahrnehmung des Raums jedoch entscheidenden Einfluss auf die Darstellungsweise (also die Konstruktion) hat und vice versa, muss auch dieses Raumkonzept mitgedacht werden. FÖGELE und MEHREN sprechen diesbezüglich in ihrem 2017 erschienen Artikel zur „Förderung eines erweiterten Raumverständnisses“ vom „Mentalraum“ (vgl. FÖGELE, MEHREN 2017, S. 4f.). Die Vorstellung objektiv gegebener Räume und Raumstrukturen wurde in den intensiven Theoriedebatten der 1980er Jahre aufgebrochen und somit der Perspektivenwechsel hinsichtlich der Konstituierung von Raum als sozial konstruiert getriggert, u. a. durch HARD 1986; WEICHHART 1999; CRANG, THRIFT 2000; MIGGELBRINK 2002; WARDENGA 2002 (vgl. GLASZE, MATTISSEK 2009a,

S. 14f.).¹⁷ Der von ihnen ausgelöste *spatial turn*¹⁸ erreicht auch seit einigen Jahren die benachbarten Sozial-, Kultur- und Geisteswissenschaften (vgl. BACHMANN-MEDICK 2018, S. 284ff.). Diese fassen Räume als Produkte des sozialen Handelns von Subjekten auf, weshalb sie als sozial konstruiert verstanden werden können.¹⁹ „Menschen produzieren und reproduzieren sowohl räumliche Muster und Verflechtungen als auch immaterielle Vorstellungen von Räumen“ (FREYTAG 2014, S. 12). In der Konsequenz werden neue Fragen einer nicht-essentialistischen Perspektive folgend an den Raum gestellt. In ihrem Forschungsinteresse liegt weniger die Definition, was unter einem Raum verstanden wird (z. B. sein Aussehen, Ablauf seiner natürlichen und anthropogenen Prozesse, etc.), sondern wie der *Raum* als Element menschlichen Handelns (und Interaktion) konzeptionalisiert wird (insbesondere hinsichtlich der Frage, welche Arten von Räumen durch welche menschliche Handlungen geschaffen werden) (vgl. WARDENGA 2002, S. 11). Die subjektiv, aber gleichzeitig auch oftmals gesellschaftlich kollektiv wahrgenommene Welt und die

¹⁷ Das Verständnis von „objektivem“ und „subjektivem“ Raum wird im englischsprachigen Begriffspaar *space and place* als zwei grundlegende Konzepte der Geographie konzeptualisiert. *Space* bezeichnet vor diesem Hintergrund vor allem den „abstrakten geometrischen Raum, innerhalb dessen sich Menschen und Objekte sowie Beziehungen an spezifischen Standorten verorten lassen“ (FREYTAG 2014, S. 16). Dieser Ansatz fokussiert auf das raumwissenschaftliche Verständnis *der spatial sciences* bzw. *spatial analysis*, die explizit intendieren, Strukturen und Prozesse eines Raums quantitativ messbar zu erfassen und, falls möglich, zu modellieren. Demgegenüber wird unter *place* ein „ganzheitlich phänomenologisch geprägtes Verständnis von Raum“ verstanden (ebd.). So wird die materielle Dimension von Ort um die mit ihr verbundenen Wahrnehmungen, symbolischen Bedeutungszuweisungen und sich daraus ableitenden Aufenthaltsqualitäten ergänzt. Im Interessensfokus stehen die Produktion und Reproduktion ortsbezogener Bedeutungen, die im menschlichen Alltagsleben relevant werden, da sie binäre Gefühle wie Wohlfühlen/Unwohlfühlen oder Sicherheitsempfinden/Risikoempfinden auslösen können.

¹⁸ Beim *spatial turn* handelt es sich um einen (raumsensiblen) Paradigmenwechsel ab Ende der 1980er Jahren, bei dem der Raum, insbesondere seine Produktion in Form von Diskursen und Zeichen, kein genuin geographisches Unterfangen mehr darstellt. „Räumlichkeit“ wurde fortwährend neben „Zeitlichkeit“ als eine essentielle Variable hinsichtlich der Konstitution von Gesellschaft/Kultur in den Kultur- und Sozialwissenschaften berücksichtigt (vgl. GEBHARDT ET AL. 2003, S. 16). Kritisch machen LIPPUNER und LOSSAU (2004) darauf aufmerksam, dass mit der „Neu-Konfiguration des Verhältnisses von Gesellschaft und Raum“ die „Gefahr einer reifizierenden Verräumlichung des Sozialen“ einhergeht, und zwar dann wenn „Raum“ in einem essentialistischen Sinn verstanden wird. (vgl. LOSSAU, LIPPUNER 2004, S. 201).

¹⁹ S. hierzu u. a. interessante Diskussionen des französischen Stadtsoziologen HENRI LEFEBVRE [1991] 2011.

2. Theorie

Kommunikation über sie wirken sich schließlich entscheidend auf Strukturen und Handlungen von Menschen aus und werden in Form von Sozialpraktiken manifest (vgl. REUBER 2012, S. 191). Aus soziologischer Perspektive argumentieren BERGER, LUCKMANN [1969] 2018, dass die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit durch das Alltagswissen der Mitglieder einer Gesellschaft gebildet wird und somit die Grundlage der sozialen Ordnung darstellt: „Jeder Mensch trägt damit zur Konstruktion der Gesellschaft bei, indem er Wissen sowohl produziert als auch reproduziert, indem er darauf zugreift und in Handlungen aktualisiert“ (HOFMANN 2015, S. 31).

Die zugrundeliegenden gesellschaftlichen Strukturen können dabei nicht alleine durch individuelle Handlungen erklärt werden. Sie unterliegen einem jeweils spezifischen, kontextuellen Gefüge an Werten und Regeln, weshalb **Diskurse** bei der Konstruktion von Räumen eine relevante Rolle spielen und später erläutert werden. Denn, so stellt FELGENHAUER fest, „fokussieren die Neue Kulturgeographie und die Politische Geographie soziale Aushandlungsprozesse um Raum, so stehen oftmals strukturelle Machtaspekte und das Vermögen der hegemonialen Bedeutungsbelegung von Orten bzw. Raumausschnitten durch bestimmte Diskurspositionen im Vordergrund“ (FELGENHAUER 2009, S. 261). In Anlehnung an ein poststrukturalistisches²⁰ Verständnis stehen also nicht spezifische Akteure im Fokus, sondern die in (geopolitische) Diskurse eingeschriebenen Ordnungen (vgl. REUBER, WOLKERSDORFER 2003, S. 52). Diese Annahme geht darauf zurück, dass Sprache als grundlegendes Konstruktionsprinzip von Wirklichkeit verstanden wird und mit dieser die „Kritik des Subjektverständnisses der Aufklärung und der westlichen Moderne einher [geht], die die Autonomie, Rationalität und Vernunft von Subjekten postuliert hat (Foucault 1971 [1966], 1973 [1969], Lacan 1973 [1966], Zizek 1991)“ (GLASZE,

²⁰ Der **Poststrukturalismus** bezeichnet „eine die Grundsätze des traditionellen Strukturalismus infrage stellende geisteswissenschaftliche und philosophische Forschungsrichtung“ (Duden Online 2018). Er verkörpert keine einheitliche Methodenrichtung oder „Schule“, sondern ist als ein Sammelbegriff für verschiedene interdisziplinäre subjekt- und hermeneutikkritische Ansätze zu verstehen, die in Auseinandersetzung mit dem Strukturalismus seit dem Ende der 1960er Jahre in Frankreich entstanden sind (vgl. FREIE UNIVERSITÄT BERLIN 2018, o.S.). Der postmodernen Tradition folgend, werden etablierte, machtvoll (Denk-) Strukturen kritisch hinterfragt. Die Postmoderne (als geistes- und sozialwissenschaftliche Hintergrundströmung) grenzt sich explizit von den Überzeugungen der Moderne bezüglich Rationalität, Einheit, Ordnung und Fortschritt ab (vgl. GEBHARDT ET AL. 2003, S. 19).

MATTISSEK 2009a, S. 26).²¹So sprechen GEBHARDT, REUBER und WOLKERSDORFER davon, dass „das Subjekt im Verhältnis zur Sprache radikal dezentriert [wird]“ (GEBHARDT ET AL. 2003, S. 14). Im Unterkapitel „Raumbezogene Bedeutungszuweisungen und Raumproduktionen“ wird explizit auf die Bedeutungskonstitution und Diskurse eingegangen.

2.1.2 Hintergründe bezüglich der Infragestellung des traditionellen Raumverständnisses in der Geographie

Im Folgenden wird erläutert, wie es zu der fundamentalen erkenntnistheoretischen Verständniserweiterung des zuvor als „objektiv“, „natürlich gegebenen“ und „sichtbar erfassbaren“ Raum kam. Dabei wird zunächst Bedeutung an sich und die **Beziehung von Bedeutung und „Realität“** näher beleuchtet. Daher wird explizit auf **Sprache bzw. Zeichensysteme** (*linguistic and semiotic turn*) und kritisch auf das **Konzept von Wissen und Macht** eingegangen. Auf Grundlage dieser Kenntnisse wird sich im nächsten Unterkapitel der Frage der **Bedeutungszuweisungen hinsichtlich des Raums** detaillierter genähert und die Raumproduktion und -konstruktion fokussiert. Das heißt konkret, dass im Folgenden die Ansätze vorgestellt werden sollen, die die **Infragestellung** des traditionellen Raumverständnisses getriggert haben (vgl. GLASZE, MATTISSEK 2009a, S. 20ff.). In diesem Kontext werden auch Grundannahmen des Poststrukturalismus, der Postmoderne²² und der Diskursanalyse sowie damit assoziiert Fragen

²¹ Hiermit wird der Gedankenansatz hinter dem „**Tod des Subjekts**“ verstanden: „Ein herausstechendes Merkmal und häufig herangezogenes Abgrenzungskriterium diskurstheoretischer Ansätze gegenüber handlungs- und akteurzentrierten Perspektiven ist die Kritik an der Idee eines autonom und intentional handelnden Subjekts“. [...] [Das] bedeutet aus Sicht der Diskurstheorie nicht, „dass Subjekte und Akteure unwichtig wären oder als Forschungsgegenstand uninteressant. Vielmehr rücken gerade die Konstituierungsprinzipien, Machtstrukturen und Identifikationsprozesse, in denen Subjektivität und Identität als diskursive Elemente entstehen, in den Mittelpunkt des Interesses“ (GLASZE, MATTISSEK 2009a, S. 28).

²² MITCHELL charakterisiert die Postmoderne folgenderweise:“(...) postmodernism stresses heterogeneity, whereas modernism is accused of seeking homogeneity; postmodernism looks to multiple, competing discourses, whereas modernism seems to always want a single „metanarrative“ capable of explaining everything: postmodernism is infatuated with the indeterminacy of language, knowledge, and social practices and the elusive search for „meaning“, while modernism stands mired in the overweening and impossible desire for self-contained explanation, for rational action in the face of perfectly knowable processes and actions” (MITCHELL 2000, S. 58).

des **Macht-Wissen-Komplexes** erörtert, da diese als gedankliche Strömungen ebenfalls den Konstruktivismus prägen.

Linguistic and semiotic turn

Im Kontext des *linguistic and semiotic turns*²³ wurde das **Verhältnis von Repräsentation und „Realität“**²⁴ in Frage gestellt. Wurde zuvor davon ausgegangen, dass die Sprache als neutrale Vermittlungsinstanz die äußere Welt unverändert abbildet und von einem Individuum zum nächsten „weitergibt“, kam es zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu einem gravierenden Perspektivenwechsel. Ausgelöst wurde dieser Umdenkprozess durch den französischen Strukturalisten und Linguisten FERDINAND DE SAUSSURE und sein Zeichenkonzept (vgl. SAUSSURE [1916] [1931] 2001). Diesem zufolge handelt es sich bei Sprache und Zeichen nämlich nicht um neutrale Vermittlungsinstanzen, sondern um Medien, die Bedeutung zwischen Individuen überhaupt erst produzieren (vgl. u.a. ROTRY [1967] 2002). Der Strukturalismus brachte somit das zuvor angenommene Repräsentationsmodell zu Fall, denn er löste erkenntnistheoretisch eine „einschneidende Verschiebung des Verhältnisses von Repräsentation und Realität“ aus (vgl. GEBHARDT ET AL. 2003, S. 11), die als *linguistic and semiotic turn* bezeichnet wird.

Grundlage des Perspektivenwechsels ist die arbiträre Zuordnung von Signifikat (frz. *signifié*) und Signifikant (frz. *signifiant*) (s. folgende Abbildung). DE SAUSSURE befasste sich im Rahmen seiner linguistischen Studien mit der Beziehung zwischen dem Signifikat bzw. Konzept (z. B. einem Baum vor einem Gebäude) und dem Signifikanten bzw. Wort als Laut- und Schriftfolge.

²³ Bei der Linguistik und Semiotik handelt es sich um Lehren, die sich mit der Beschaffenheit und der Rolle der Sprache und Symbolen als Kommunikationsinstanzen beschäftigen.

²⁴ Im Rahmen dieser Arbeit werden die Begriffe Realität und Wirklichkeit fortwährend in kritisch-konstruktivistischer Art und Weise verwandt. Realität, Wirklichkeit und ebenso Wahrheit sind im Konstruktivismus strittige Punkte und werden nicht als objektiv und universal betrachtet.

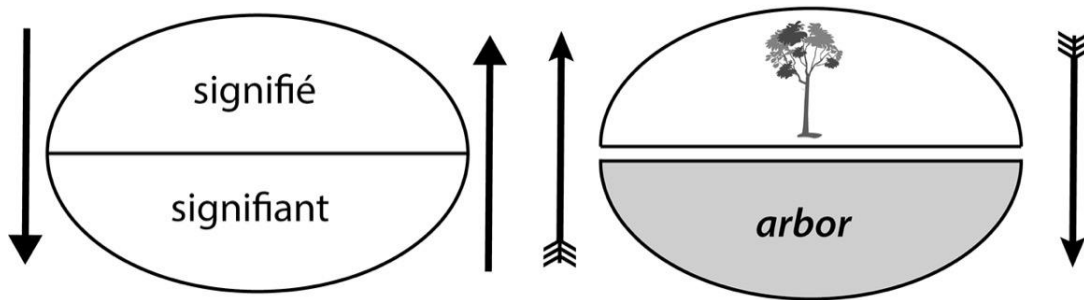


Abb. 4: Zeichenkonzept nach DE SAUSSURE

(Quelle: DE SAUSSURE 1984 [1916], S. 158, leicht verändert durch Einfügung einer CC0 Baumabbildung)

Dabei konstatierte er, dass das Verhältnis der beiden zueinander keineswegs natürlich vorgeben, sondern **willkürlich, konventional** und somit auch **modifizierbar** ist. Würden wir in der deutschen Sprachgemeinde bspw. den Baum (vor dem Gebäude) nicht durch Konvention als „Baum“ bezeichnen, sondern hätten ihn im Spracherwerb als „Tomate“ kennen und reproduzieren gelernt, würden wir diesen als „Tomate“ bezeichnen und beim Hören oder Lesen von „Tomate“ an das Objekt (vor dem Gebäude) denken. Nichts an dem Signifikat gibt natürlich deterministisch vor, wie dieses zu bezeichnen ist (vgl. SAUSSURE [1916] [1931] 2001, S. 76ff.). Dies erklärt auch die Existenz einer Vielzahl von Sprachen und Sprachvariationen. Die Bedeutung wird durch **Relationalität** hergestellt, also durch Abgrenzung zu anderen Begriffen. Diese Idee der Abgrenzung bildet das Fundament des Strukturalismus:

„Mit dem Begriff Strukturalismus werden Theorien und Methoden bezeichnet, die einzelne Phänomene aus ihrer Stellung in einem Beziehungsgefüge (einer Struktur) zu erklären versuchen. Objekte (bzw. Wörter, Akte, materielle Artefakte) tragen demzufolge keine absolute, essentielle Bedeutung *an sich*, sondern diese ergibt sich vielmehr durch ihre Stellung innerhalb eines relationalen Bezugssystems. Für [die konstruktivistischen Ansätze und] die Diskurstheorie ist diese Relationalität der Bedeutungsproduktion deswegen zentral, weil damit das Repräsentationsmodell fällt, d. h. die Vorstellung, dass in Sprache eine externe Realität abgebildet werden könne.“ (GLASZE, MATTISSEK 2009a, S. 20, Herv. i. O.)

Mit dieser Vorstellung ging die Ablehnung einer „objektiven Welt“ außerhalb von Sprache einher, denn Denken, so DE SAUSSURE, ist untrennbar mit Sprache verbunden (vgl. SAUSSURE [1916] [1931] 2001, S. 133).²⁵

CHARLES S. PEIRCE modifizierte das Zeichenkonzept von DE SAUSSURE, wählte etwas andere Bezeichnungen und erweiterte das Konzept um eine dritte Ebene

²⁵ Siehe hierzu auch Überlegungen von DERRIDA und WHORF auf S. 22f.

2. Theorie

dahingehend, dass es nicht nur keinen kausalen Zusammenhang zwischen Signifikant („Repräsentanten“) und Signifikat („Objekt“) gibt, sondern dass die ausgelöste Vorstellung („Interpretanten“) von der **Wahrnehmung** des Kommunikationspartners oder der -partnerin abhängt.

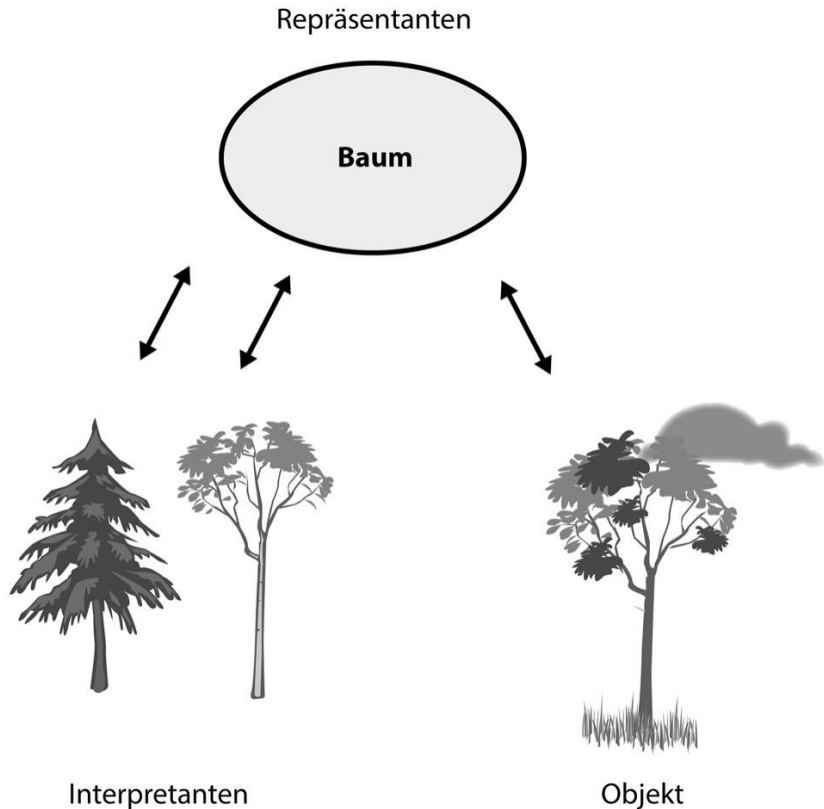


Abb. 5: Triadisches Zeichenkonzept nach PEIRCE

(Quelle: SAHR 2003b, S. 21, leicht verändert durch Einfügung der CC0 Baumabbildungen)

Auf der Grundlage individueller Interpretationen können variable Vorstellungen zu einem Signifikanten/Repräsentanten ausgelöst werden (vgl. SAHR 2003b, S. 21). Während bspw. in einer Kommunikationssituation bezüglich des Objekts „Baum“ durch den Repräsentanten „Baum“ bei einem Gesprächspartner (oder einer Gesprächspartnerin) der Interpretant (Vorstellung) „Nadelbaum“ hervorgerufen wird, kann bei einem anderen jedoch die Vorstellung einer „Palme“ hervorgerufen werden. Dies bedeutet, dass Sprache und Zeichen immer **subjektiv gedeutet** werden und somit nicht in der Lage sind, als abbildungsgetreue Vermittlungsinstanz zu fungieren. Das triadische Zeichenmodell von PEIRCE legte den **Grundstein des Pragmatismus**, bei dem die Bedeutung eines Zeichens nicht durch die vorgegebene Struktur festgelegt ist, sondern sich im spezifischen Kommunikationsprozess generiert (vgl. GLASZE, MATTISSEK 2009a, S. 23). Sinn bzw. Bedeutung ist somit weder statisch noch absolut, sondern durch den Kommunikationskontext bestimmt (vgl. NÖTH 2000, S. 64). ROLAND BARTHES

und CLAUDE LÉVI-STRAUSS wandten dieses sprach- bzw. zeichenorientierte Konzept von DE SAUSSURE, erweitert durch PEIRCE, ab den 1950er Jahren auf nicht-sprachliche Bereiche an, um letztlich die **Bedeutungssysteme des Sozialen** zu untersuchen – bspw. hinsichtlich verwandtschaftlicher Beziehungen und gesellschaftlicher Mythen (LÉVI-STRAUSS [1948], [1993], 2000, [1958], [1971], 2012) oder hinsichtlich Mode (BARTHES [1967], [1985], 2017) (vgl. GLASZE, MATTISSEK 2009a, S. 23).

Das bedeutet, dass zwischen der strukturellen Komponente linguistischer Ausdrücke („Semantik“) und dem tatsächlichen Gebrauch von Sprache in unterschiedlichen Kontexten („Pragmatik“) unterschieden wird (SEARLE [1969], 2012; AUSTIN [1972], 2010; GRICE [1975], 1982) (vgl. GLASZE, MATTISSEK 2009a, S. 24). Die Sprechakttheorie und Pragmatik untersuchen auf diesen theoretischen Grundgedanken aufbauend, wie Aussagen, Sätze und sprachliche Formen in bestimmten Kontexten gewählt werden, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Fokus ist also die kontextabhängige Verwendung von Sprache. Demzufolge kann bspw. der gleiche Satz in **unterschiedlichen Kontexten ganz verschiedene Bedeutungen**, wenn auch nicht rein beliebige, annehmen. Ansätze der Sprachpragmatik öffnen im Gegensatz zu strukturalistischen Konzepten den Blick für die „Singularität und Ereignishaftigkeit von (Sprech-)Handlungen und Aussagen“ (ebd.) und die Annahme, dass Bedeutungen nicht objektiv bestimmbar sind, sondern sich aus der spezifischen Verbindung von Text und Kontext generieren.

Die Kritik am Repräsentationsmodell – also die Aufgabe der Vorstellung, dass durch sprachliche Zeichen die Vermittlung von Inhalten stattfindet, die der Sprache vorgängig und von ihr unabhängig sei – wird nicht nur im Strukturalismus, sondern auch im **Poststrukturalismus** vorausgesetzt. Gemein ist beiden Denkschulen, dass „Bedeutung ein Effekt von Differenzierung“ darstellt (GLASZE, MATTISSEK 2009a, S. 25). Strukturalisten gehen davon aus, dass die Wiederholung eines Zeichens dessen Bedeutung konsolidiert. Poststrukturalisten vertreten indes die Ansicht, dass „je nach Kontext unterschiedliche Differenzierung und damit immer wieder neue Bedeutungen möglich sind“ (ebd.). Der Poststrukturalismus distanziert sich bewusst von der strukturalistischen Suche nach objektiven Gesetzen einer gegebenen Realität. Daher haben Zeichen niemals eine feste Bedeutung, sondern konstituieren sich stetig neu. Dies wird darin begründet, dass es **kein Zentrum der Struktur** gebe und damit existiere kein Signifikant, der endgültig die Bedeutung fixiere, sondern nur „ein ewiges Spiel von Verweisen“

(DERRIDA [1967], [1974], 2016; LACAN 1973) (vgl. GLASZE, MATTISSEK 2009a, S. 25).²⁶ Mit dem Konzept *differance* verweist DERRIDA auf den dynamischen Charakter von Bedeutungen, die in Form von Dualismen und Differenzen festgeschrieben werden – somit sind sie nur partiell gültig und festgelegt.²⁷ Ein Signifikant differiert vor diesem Hintergrund nicht von einem feststehenden Set von Signifikanten, sondern immer wieder von anderen Signifikanten. Hierdurch kommt es zu ständigen Bedeutungswandlungen, ohne dass jeweils genau eine Bedeutung feststehen würde. Es finden fortwährend sogenannte Brüche²⁸ statt. Beispielsweise modifizierte sich die Bedeutung des „11. Septembers“ nach den Anschlägen auf das World Trade Center in New York 2001 und kann durch dieses Ereignis als „Symbol der neuen geopolitischen Verunsicherung“ verstanden werden (vgl. REUBER, WOLKERSDORFER 2003, S. 47).

Vor diesem Hintergrund wird also nicht Realität durch Sprache vermittelt, sondern diese ist als **diskursive Formation** verantwortlich für unsere Vorstellung von Realität (vgl. GEBHARDT ET AL. 2003, S. 15 zit. n. Foucault 1991, S. 122). Ferner wird konstatiert, dass Sprache und Symbole nur bestimmte Ausschnitte bzw. Aspekte der Welt übermitteln, aber niemals ganzheitlich alle. Durch diese Komplexitätsreduktion wird die Welt den Menschen jedoch überhaupt erst in Form von Symbolen in gewisser Art „real und verständlich“. WHORF spricht daher von einem unauflöselichen Zusammenhang von „Sprache, Denken und Wirklichkeit“ (WHORF 1963 zit. n. Gebhardt et al. 2003, S. 11). NASSEHI expliziert diesbezüglich, dass es dem menschlichen Wesen nicht möglich ist, „aus dem

²⁶ Anders als der Strukturalismus, der die These vertritt, dass die Bedeutung eines Zeichens durch Wiederholung gefestigt wird, verweist DERRIDA explizit darauf hin, dass mit jeder Wiederholung von Bedeutungsgehalten immer auch eine Bedeutungsver-schiebung verbunden ist, weshalb diese modifiziert wird (vgl. DERRIDA [1967], [1974], 2016; ZIMA [1994], 2016)(vgl. GLASZE, MATTISSEK 2009a, S. 26).

²⁷ Dieses Verständnis von Sprache und Symbolik stellt die Vorbedingung zur Dekonstruktion und Hinterfragung von diskursiv hergestellten gesellschaftlichen Ordnungen dar. Es kann entsprechend zur Auflösung gesellschaftlicher Hierarchien und Ausgrenzungsargumentationen beitragen (vgl. STRÜVER 2003, S. 117).

²⁸ Gerade dieses Interesse an Brüchigkeit, Veränderlichkeit und Widersprüchen von Bedeutungszuweisungen (innerhalb von Diskursen) ist ein typisches Charakteristikum des Poststrukturalismus: Anders als (empirische) Arbeiten in der strukturalistischen und wissenssoziologischen Diskursforschung zielen Arbeiten einer poststrukturalistischen Perspektive folgend weniger darauf ab, in sich geschlossene und homogene Erzählungen zu generieren. Im Fokus stehen daher Brüche und Widersprüche der gesellschaftlichen Wirklichkeit und Konflikte, die sich entlang ihrer Bruchlinien entwickeln (vgl. GLASZE, MATTISSEK 2009a, S. 33).

Reich der Kommunikation und der kulturellen Bezeichnungen, aus dem Zeichenuniversum der Sprache und der Bedeutungen [...] herauszutreten“ (NASSEHI 1999, S. 354f.)²⁹. DERRIDA verweist darüber hinaus auf die machtvolle Rolle der Sprache und der mit ihr implizierten Bedeutungsproduktion im berühmten Zitat „*there is nothing outside the text*“ (DERRIDA 1974 zit. n. REUBER 2011, S. 803), „was hier besagen soll, dass alle für die Gesellschaft relevanten (und wahrnehmbaren) Aspekte der Wirklichkeit über Sprache und sprachähnliche Bedeutungssysteme vermittelt werden“ (ebd., S. 803). Die Realität, außerhalb unserer Repräsentationssysteme, ist für den Menschen unerheblich, da sie ihm sensorisch nicht erschließbar und letztlich nicht kommunizierbar ist.

Die These der Ablehnung des Repräsentationsmodells von Sprache und Anerkennung der Mehrdeutigkeit sprachlicher Formen findet sich ebenso in diskurstheoretischen Arbeiten und Ansätzen, auch wenn konzeptionelle Unterschiede zu Annahmen des Poststrukturalismus zu konstatieren sind (vgl. ebd. S. 26). GLASZE UND MATTISSEK (2009) fassen die gemeinsamen Merkmale der Ansätze folgendermaßen zusammen (vgl. ebd. S. 26ff.):

- Die Sprache bzw. Zeichen werden als **zentrales Medium gesellschaftlicher Bedeutungskonstitution** aufgefasst. Eine Wirklichkeit, die außerhalb der Repräsentation besteht, wird kritisiert.
- Damit geht ebenso die **Kritik des Selbstverständnisses von Autonomie, Rationalität und Vernunft** von Subjekten und Handeln von Akteuren einher.
- Eine weitere Annahme ist, dass sich Vorstellungen zur sprachlichen Bedeutungskonstitution auf **nicht-sprachliche Zusammenhänge** (Bilder, Karten, Filme, Architekturen, Alltagspraktiken) transferieren lassen.
- Strukturprinzipien werden als **offen und prinzipiell unabschließbar** interpretiert. Die Bedeutung sprachlicher Zeichen ist nicht eindeutig bestimmbar, da sie i.d.R. vielen unterschiedlichen diskursiven Zusammenhängen Anschluss offerieren. Die jeweils assoziierten Interpretationen sind historisch wandelbar und abhängig von der jeweiligen zugrundeliegenden Betrachtungsposition. So verweisen Ansätze des Feminismus (SPIVAK 1996) und Postkolonialismus (HALL 1992b, 1999; BHABHA 2012) darauf, dass einst vermeintlich „objektiv, wahre“ Formen der Geschichtsschreibung sowie die Kategorisierungen der sozialen Wirklichkeit auf eine andro- und eurozentrische

²⁹ Zit. n. LOSSAU, LIPPUNER 2004, S. 207.

2. Theorie

Betrachtungsweise zurückgehen. Es existieren durchaus andere Entwürfe der Weltanschauung, die jedoch von **hegemonialen Machtstrukturen** exkludiert werden.

- Die Ablehnung von Universalismus, Objektivitätsglaube und Essentialismen³⁰ leitet sich aus den obigen Annahmen ab.
- Viele Kategorien und Konzepte, die als natürlich und unumstößlich repräsentiert werden, sollen beim „politischen Projekt“ der „Öffnung der Diskurse“ (LACLAU, MOUFFE [1985] 2006; FOUCAULT, MARTIN 1988; MOUFFE 1999) als diskursiv hergestellt, machtgeladen, kontingent und letztlich veränderbar entlarvt werden. Die **Hinterfragung von „natürlicher“ Objektivierung** ermöglicht u. a. marginalisierten, subalternen³¹ Stimmen ein Gehör zu verschaffen und andere Optionen aufzuzeigen.

Diesen Annahmen zufolge kann festgestellt werden, dass also nicht „Realität“ durch Sprache vermittelt wird, sondern dass die Sprache als **diskursive Formation** verantwortlich für unsere Vorstellung von „Realität“ ist (vgl. GEBHARDT ET AL. 2003, S. 15). Das bedeutet, dass Wissen über eine vermeintliche (räumliche) „Realität“ diskursiv erschaffen ist. Dominantes Wissen ist Frage von Macht und Herrschaft. Wissen und Macht sind daher relational (vgl. SHARP 2003, S. 59) und generieren sich gegenseitig in einem Macht-Wissen-Komplex. „Das geographische Weltbild, das aus der wissenschaftlichen Forschung resultiert, ist **kein objektives**, sondern ein Spiegelbild des sich immer neu konfigurierenden Dreiecks von **Gesellschaft, Raum und Macht**“ (GEBHARDT ET AL. 2003, S. 8).

³⁰ Der meist kritisch konnotierte Begriff ‚Essentialismus‘ bezeichnet Vorstellungen, „denen zufolge das Wesen eines Gegenstandes [oder einer Person] festgelegt, wie dieser Gegenstand in der (alltäglichen oder wissenschaftlichen) Betrachtung erscheint. Manchmal liegen essentialistischen Vorstellungen auch naturalistische bzw. biologische Argumente zugrunde“ (LOSSAU 2014, S. 33).

³¹ Die Bezeichnung „subaltern“ bedeutet „von niedrigerem Rang“ und stammt von Antonio GRAMSCI. Hinsichtlich gesellschaftlicher Gruppen und ihrer Zugänglichkeit zu (hegemonialer) Macht und politischer Einflussnahme konstatierte er, dass z. B. Bauern oder Arbeiter der herrschenden Klasse unterworfen sind (vgl. LOUAI 2012, S. 4). Ab den 1980er Jahren wurde die Bezeichnung in den *Subaltern Studies* aufgegriffen. Er dient der Beschreibung von Unterdrückung durch Klasse, Kaste, Alter, Geschlecht und wurde schließlich in die *postcolonial studies* überführt. Ziel ist dabei, den kolonialen Eliten der Geschichte entgegenzutreten und die Handlungsmöglichkeiten und den Widerstand subalternen Gruppen zu untersuchen (vgl. SPIVAK 1988).

Kritische Hinterfragung von Wissen, Macht und Diskurs

Wie bereits angeklungen, ist die Frage von Machtstrukturen eine wesentliche bei der Untersuchung von Bedeutungskonstitution bzw. -zuweisungen, weshalb Annahmen der sozialwissenschaftlichen Diskursforschung an dieser Stelle noch ein wenig näher betrachtet werden sollen. MATTISSEK und PROSSEK machen darauf aufmerksam, dass innerhalb der Kultur- und Sozialwissenschaften eine Vielzahl von Varianten existiert, wie **Macht** verstanden und definiert wird. Dabei steht u. a. die Quelle von Macht im Fokus. Während struktur- und staatszentrierte Ansätze davon ausgehen³², dass gesellschaftliche Machtbeziehungen „in staatlichen Strukturen kondensieren und durch staatliche Institutionen und Strukturen das individuelle Handeln steuern“ (MATTISSEK, PROSSEK 2014, S. 200), verstehen individualistische Theorien „Macht mit Individuen und deren Handlungspotenzialen verknüpft“, die gesellschaftliche Strukturen, persönliche Ressourcen und Potenziale hervorbringt (vgl. ebd.). MICHEL FOUCAULT hingegen vertritt ein anderes Verständnis von Macht, eines das weder zwischen Strukturen noch individuellen Akteuren angesiedelt ist. Ihm zufolge sei Macht:

„allgemein [ein] Kräfteverhältnis, in dem Individuen zu bestimmten Handlungen angeleitet und ermächtigt werden. Dieses Kräfteverhältnis hat keinen Ursprung im Staat oder bei einzelnen mächtigen Akteuren, sondern ist durch gesellschaftliche Wissensordnungen, Normen und Technologien bestimmt“. (MATTISSEK, PROSSEK 2014, S. 200)

Im weiteren Verlauf der Arbeit wird Macht im FOUCAULTSchen Sinne verstanden, da insbesondere die gesellschaftlichen Wissensordnungen („Rationalitäten“) im Fokus stehen.

Sprache, als bedeutungskonstituierende Instanz, dient als **gesellschaftliches Organisationsprinzip**, das soziale Realitäten, Normen und Werte einer Gesellschaft in historisch spezifischen Diskursen produziert (vgl. STRÜVER 2003, S. 119). Die **Diskursforschung** bietet die Möglichkeit, die soziale Herstellung von Bedeutung sowie die damit assoziierte Herstellung bestimmter Wahrheiten, gesellschaftlicher und räumlicher Wirklichkeiten und den verbundenen Machteffekten zu konzeptionalisieren (vgl. GLASZE, MATTISSEK 2009a, S. 11). Sie beschäftigt sich entsprechend mit „dem Zusammenhang zwischen sprachlichen und zunehmend auch nicht-sprachlichen Zeichensystemen, Bedeutungen und Macht-

³² Als Beispiel sei hier der Marxismus genannt.

2. Theorie

verhältnissen“ (GLASZE, MATTISSEK 2009a, S. 30). Unter dem Begriff „**Dis-kurs**“ (geprägt u. a. vom französischen Poststrukturalisten MICHEL FOUCAULT) versteht man ein Set von Ideen, Begrifflichkeiten und Phrasen, die in einem bestimmten historisch-geographischen Kontext vorherrschen und sich als persistent erweisen (vgl. AGNEW 2002, S. 10). Es handelt sich also um **große Ordnungsmuster** gesellschaftlicher Strukturierung, Konventionen, Leitlinien, Normen und Wertevorstellungen, die handlungswirksam sind. Sie sind für eine bestimmte Zeit die **hegemonialen** „Formen des öffentlichen Denkens, Argumentierens und Handelns als Grundprinzip von Gesellschaftlichkeit“ (GEBHARDT ET AL. 2003, S. 15).

„For poststructuralists such as Michel Foucault and Paul de Man, the concept of ‚discourse‘ registers on an ordering, or transportation of ‚reality‘ onto convenient constructions or representations that are not necessarily dependent upon the reality; the production of systems of language in which utterances and texts, regardless of factual status, differ according to the social and cultural context from which they emerge“ (MILLS 2003, p. 55).

Diskurse können bedingt durch ständige Reproduktion in der jeweiligen Gesellschaft und Zeit hegemonial (d. h. vorherrschend) werden. Dieses auf ANTONIO GRAMSCI zurückgehende Konzept stellt einen Prozess dar, bei dem die Herrschaft so tiefgreifend ist, dass derjenige, der dominiert wird, sich dieser Herrschaft nicht bewusst ist und die vorherrschende Ordnung als natürlich annimmt (vgl. SPICKARD 2007, S. 24). LACLAU und MOUFFE bezeichnen diesen Prozess als „hegemoniale Formation“ und meinen damit die Vorherrschaft einer bestimmten diskursiven Formation (vgl. LACLAU, MOUFFE [1985] 2006, S. 184): „Alternative Formationen werden so weit unterdrückt, dass spezifische soziale Wirklichkeiten, welche durch die hegemonialen diskursiven Formationen bestimmt werden, als wahr und natürlich gegeben erscheinen“ (vgl. LACLAU, MOUFFE [1985] 2006, S. 175ff zit. n.; HUSSEINI DE ARAUJO 2010, S. 50).

Im Fokus diskursorientierter Forschung steht die Hinterfragung des **Wissen-Macht-Komplexes**. Gesellschaftliche **Machtverhältnisse und Ungleichbeziehungen** werden schließlich in der Wissensproduktion evident, da sie mitbestimmen, welche Diskurse sich (hegemonial) durchsetzen und welche zunächst unterdrückt werden. Somit können dominante Formen von Wissen als Produkt(e) eines spezifischen Diskurses und institutionellen Kontextes verstanden werden, aus denen diese Wissensformen ihre Legitimation und Wirkungsmacht erhalten (vgl. SHARP 2003, S. 59).

Versteht man die Sprache und Zeichen nicht als die „Realität“ objektiv vermittelnd, muss auch das **Wissen**, das an sich selbst sprachlich und semiotisch konstituiert ist, konsequenterweise hinterfragt und reflektiert werden. Die gesellschaftlich kontextuelle Einbettung spielt eine große Rolle in der Wissensproduktion. Spezifische historische Kontexte mit ihren jeweiligen Konventionen liefern vorhandenes Vorwissen, aufbauend auf einem (kulturell, gesellschaftlich divergierenden) vorherrschenden Werte- und Normensystem, das wiederum Einfluss auf die kognitive Wahrnehmung ausübt. Monolithisches, universales und unumstößliches Wissen kann solch einer Auffassung folgend nicht existieren (FOUCAULT 1991; GLASZE, MATTISSEK 2009b; REUBER 2012). Dies bedeutet, dass selbst „vermeintlich“ objektives Wissen, welches auf quantitativen, naturwissenschaftlich-szientistischen Untersuchungen beruht, niemals objektiv ist, sondern ebenfalls eine **subjektiv konstruierte Wahrheit** darstellt.³³ Dominantes (d. h. hegemoniales) Wissen ist dementsprechend mit der Frage um Macht und Herrschaft verknüpft (vgl. LOSSAU 2001, S. 60). Dies gilt ebenso für geographisches Wissen oder Wissen um spezifische Räume und mit ihnen assoziierte Gesellschaften.³⁴

„Wissen und Wahrheit haben eine konstitutive Funktion in der Herstellung und Aufrechterhaltung einer sozialen Ordnung, die immer von einer bestimmten, stets neu hergestellten epistemischen Ordnung begleitet und unterstützt wird“ (SAAR 2007, S. 27).

SHARP (2005) spricht in diesem Kontext davon, dass Diskurse, **Wissen und Macht relational** sind (ebd. S. 59) und sich daher reziprok in einem Macht-Wissen-Komplex generieren.³⁵ Macht wird somit als „innerdiskursives Phänomen konzeptualisiert“ (REUBER 2012, S. 203). Soziale Normen und Denkstrukturen, die im Diskurs mittels Sprache bzw. Zeichen u. a. als Wissen konstruiert werden, prägen eine Gesellschaft tiefgreifend und werden in raumbezogenen politischen und sozialen Praktiken erkennbar. Zusammenfassend lässt sich vor diesem er-

³³ Bei der Sprache und durch sie etablierte Raumbilder ist daher nicht von Objektivität zu sprechen.

³⁴ „Das Wissen, das hier produziert und bereitgestellt wird, fließt als Teil der hegemonialen Ordnung auch in die Identitätskonstruktion von Individuen, sozialen Gruppen, Kommunen etc. ein, denn deren Rationalitäten werden ebenfalls aus dem Bereich der Wissensordnungen legitimiert und angeleitet“ (REUBER 2012, S. 203).

³⁵ FOUCAULT trennt Macht und Wissen zwar analytisch voneinander, in der Wirklichkeit treten sie immer gemeinsam auf (vgl. LADWIG 2008, S. 203).

kenntnistheoretischen Hintergrund konstatieren, dass allgemeines und/oder wissenschaftliches Wissen partikulär und situiert ist und daher **keinen objektiven und universalen Anspruch** hat – auch wenn dieser Eindruck oftmals in der Gesellschaft anzutreffen ist. KRISTEVA (1993) formulierte es folgendermaßen: „Knowledge is a function, at least in part, of the standpoint or subject-position at which a scholar is located, particularly the historical experience [...]“ (KRISTEVA 1993 zit. n. AGNEW 2002, S. 105). Das bedeutet also letztlich, dass Produktion und Vermittlung von Wissen machtbestimmt ist, und Macht wird im Diskurs geschaffen, der seinerseits wiederum durch Wissen gestützt wird. Macht, Wissen und Diskurse stehen in einem triangulären Beziehungsgeflecht und generieren sowie verwandeln sich fortwährend wechselseitig. Sprache als „Konstrukteur gesellschaftlicher Bedeutungsorganisation und Ordnung“ (STRÜVER 2003, S. 116) bildet in diesem Beziehungsgeflecht die Anschlussstelle.

Diskurse stellen **keineswegs stabile und ewig gültige Formationen** dar, sondern sie charakterisieren sich durch Dynamik und Modifizierbarkeit. Das bedeutet, Diskurse befördern und produzieren Macht, sie verstärken Macht, aber gleichzeitig unterminieren sie diese, sie setzen Macht aufs Spiel, sie destabilisieren sie und machen sie letztlich zerbrechlich (vgl. FOUCAULT 1991, S. 121). Daher kommt es im Laufe der Zeit immer wieder zu machtvollen Verschiebungen in den Diskursen. Die Veränderlichkeit kann durch die generelle Unabschließbarkeit sprachlicher Strukturen und Bedeutungszuweisungen erklärt werden (vgl. DZUDZEK ET AL. 2011, S. 175ff.).³⁶ Gerade diese Auffassung charakterisiert die Diskursforschung und die NKG, da Wahrheiten und gesellschaftliche Wirklichkeiten als „niemals absolut und als niemals endgültig fixiert“ angesehen werden. Daher ist es oftmals ein Anliegen von Analysen, die Relativität diskursiv konstituierter Wirklichkeiten und damit ihre Kontingenz herauszustellen, indem die zeitlichen Modifikationen in den Diskursen sichtbar gemacht werden. Schließlich könnten in anderen diskursiven Settings, andere Diskurse hegemonial sein und damit die Perspektiven von „richtig“ und „falsch“ prägen (vgl. GLASZE, MATTISSEK 2009a, S. 12).

³⁶ Diskurse werden als offen verstanden, weil „sprachliche Ausdrücke in der Regel an so viele unterschiedliche diskursive Zusammenhänge Anschluss bieten, dass ihre Bedeutung nicht eindeutig bestimmt werden kann, sondern unterschiedliche Interpretationen zulässt und zudem historisch wandelbar ist“ (GLASZE, MATTISSEK 2009a, S. 27).

Im Kontext der Neuen Kulturgeographie wird ein diskurstheoretischer Blick entsprechend der Untersuchung gesellschaftlicher **Machtverhältnisse und Ungleichbeziehungen** in raumbezogenen Fragestellungen relevant. Zuvor als scheinbar gegebene und als „normal“ akzeptierte „Wahrheiten“ der Gesellschaft können mit Hilfe der Diskursforschung problematisiert und Handlungsspielräume aufgezeigt werden. Der Interessensfokus liegt diesbezüglich insbesondere, aber nicht ausschließlich, auf der Untersuchung der Konstitution von Räumlichkeit in Texten und weiteren Zeichensystemen (wie Bildern, Filmen, Karten, Landschaftsbildern etc.). Analysiert wird, wie Räume auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen als Vorstellungsräume hergestellt und in Identifikationsprozessen wirksam werden (vgl. LOSSAU 2014, S. 35). Soziale und räumliche Differenzierungen werden nicht nur miteinander verknüpft, sondern durch Verortung „objektiviert“, wodurch die soziale Differenzierung „naturalisiert“ wird. HARD konstatiert, dass diese Verortung „Nicht-räumliches (z. B. Soziales) als räumlich-materiell Fixierbares, Verankertes, Bedingtes, Verursachtes, Steuerbares, ja als weitgehend bis ganz und gar Räumliches oder Physisch-Materielles erscheinen [...] lässt“ (HARD 1999, S. 156). Die „Konstitution spezifischer Räume ist damit ein wichtiges Element der diskursiven Herstellung hegemonialer sozialer Ordnung.“ (GLASZE, MATTISSEK 2009a, S. 42)³⁷

Cultural turn

Vor den aufgeführten Darstellungen wird deutlich, dass Raum und **Kultur als soziale Konstrukte**³⁸ eng miteinander vernetzt sind. Mit der kulturtheoretischen Wende ab den 1980ern, auch als *cultural turn* bezeichnet, wird die Kategorie „Kultur“ zu einem zentralen Beschäftigungsfeld der Geistes- und Sozialwissenschaften (vgl. BACHMANN-MEDICK 2018).

„Zu dieser Zeit setzte sich in vielen Fächern die Erkenntnis durch, dass die soziale Welt eine symbolische Dimension aufweist. Damit ist gemeint, dass die Gegenstände der sozialen Welt nicht als voraussetzungslos gegeben

³⁷ An dieser Stelle soll auf eine detaillierte Darstellung von Diskursen und Analysetechniken verzichtet werden, da nicht die Diskursanalyse als solche im Fokus der Arbeit steht, sondern eher Inhaltsanalysen sowie diskursanalytisch-orientierte Analysen. Nichtsdestotrotz ist, die Rolle von Diskursen bei der Schaffung von räumlicher und gesellschaftlicher Bedeutung essentiell und bedarf daher expliziterer Überlegungen. Zur Vertiefung in den Bereich eignen sich u. a. GLASZE, MATTISSEK 2009b; FOUCAULT 1991; LACLAU, MOUFFE [1985] 2006; MILLS 2003.

³⁸ S. weitere Anmerkungen zu „Kultur“ und „Kulturalisierung“ im Kapitel zur postkolonialen Theorie (s. Kap. 2.2.2.1 u. 2.2.2.7).

2. Theorie

sind, sondern im kommunikativen Geschehen mit spezifischem Sinn aufgeladen werden und auf spezifische Weise interpretiert oder gedeutet werden. [...] Innerhalb der Geographie wirkte sich das mit dem *cultural turn* verbundene Interesse für Sinnsysteme und Bedeutungswelten auch auf den Raumbegriff aus.“ (LOSSAU 2014, S. 27)

Der *cultural turn* stellt damit eine wesentliche Komponente dar, warum in der Geographie die Einsicht etabliert wurde, dass Räume einen konstruierten Charakter haben und Fragen um Kultur und Identität neu formuliert und untersucht wurden. Damit geht einher, dass Raum nicht mehr nur „Arena [ist], er ist in vielfacher Hinsicht das soziale und politische Werkzeug von Transformation“ (GEBHARDT ET AL. 2003, S. 2f.). Sowohl der Raumbegriff also auch der Kulturbegriff³⁹ erfuhren eine Neukonzeptualisierung, da Raum und Kultur eng miteinander verflochten sind und sich gegenseitig konstituieren (STRÜVER 2003; HOFMANN, ULRICH-RIEDHAMMER 2014; LOSSAU 2014). Kulturelle Differenzen werden schließlich mittels „Verräumlichungen“ und vice versa begründet (vgl. FUCHS, ROLFES 2013, S. 445).

Kultur stellt entsprechend **ein Distinktionsmerkmal**⁴⁰ dar und ist somit „ein Beobachtungsschema zur Beobachtung von Unterschieden als kulturelle Unterschiede“ (POTT 2008, S. 38). Die beobachteten Unterschiede finden dabei auf diskursiver und nicht auf „realistischer“ Ebene statt (vgl. HALL 1999, S. 94):

„Mit der konstruktivistischen Wendung der Betrachtung von Kultur und Geschichte für die gesellschaftliche Strukturierung und Identitätsbildung vollzieht sich nicht nur ein ‚Akt der kulturellen Wiederentdeckung‘ [...], sondern ein *Cultural Turn* in den breiteren Kultur- und Sozialwissenschaften, der sowohl die räumlichen als auch Ordnungs- und Strukturierungsdiskurse der Gesellschaft verändert, als auch gleichzeitig die wissenschaftlich-geographische Perspektive verschiebt, mit der man konzeptionell über die entsprechende Rolle des Raumes nachdenken kann“ (GEBHARDT ET AL. 2003, S. 2, Herv. i. O.).

Der Konstruktivismus und *cultural turn* sind vor diesem Hintergrund miteinander verwandt (vgl. BLOTEVOGEL 2003, S. 19), da fortwährend eine Erweiterung kultureller Fragestellungen durch die Exploration des Konstruktionscharakters von Kultur möglich wird. Kultur bzw. Kulturen sind also nichts in sich homogen

³⁹ Die geänderte Lesart von Kultur und Raum erfordert „eine erhöhte Reflexivität hinsichtlich ihres Gebrauchs unterschiedlicher Kategorien sowie eine gesteigerte Selbstreflexivität“ (HOFMANN, ULRICH-RIEDHAMMER 2014, S. 158).

⁴⁰ „Kultur ist auf dem Weg, noch stärker als bisher zum Motor der sozialen und politischen Differenzierung unserer Welt zu werden, im Krieg wie im Frieden und auf allen Ebenen der Gesellschaft“ (GEBHARDT ET AL. 2003, S. 1).

Abgeschlossenes, sondern offen und fluid, weshalb sie für vielfältige Lesarten und Interpretationen erschließbar werden (vgl. MITCHELL 2000, S. 64). Damit gehen also konzeptionelle Umbrüche einher, weg von einem realistisch-objektiven Blick auf Kultur hin zu Kulturen als diskursive Konstrukte (z. B. FOUCAULT 1991; HALL 1999), Sinnzuweisungen und Sinnsysteme (z. B. BLOTEVOGEL 2003), Formen sinnhaften menschlichen Handelns (z. B. WERLEN 2003) oder als Kommunikation (im Sinne von LUHMANN [1987] 2018) (vgl. GEBHARDT ET AL. 2003, S. 4). HALL (1999) benennt insbesondere „drei Achsen der Veränderung“ durch den *cultural turn*: 1. die Ablösung der Leitdifferenz durch das Postulat der inneren Differenz und Vielfalt, 2. das Fragilwerden zwischen Unterschieden wie lokal und global durch neue Formen der Reterritorialisierung, 3. die Abkehr vom universalistischen, teleologischen Leitbild der Moderne. Grundüberlegungen der „Renaissance der wissenschaftlichen Erforschung des Kulturellen“ werden in unterschiedlichen Strömungen wie z. B. den *Gender Studies*, *Postcolonial Studies* oder *Cultural Studies* evident (vgl. GEBHARDT ET AL. 2003, S. 4).

2.1.3 Raumbezogene Bedeutungszuweisungen und Raumproduktion

Vor diesem bisher eher generalisierten sozialwissenschaftlichen Hintergrund, der in einer Vielzahl von Disziplinen berücksichtigt wird, folgt nun der spezifische Fokus auf die sozial und diskursiv hergestellten Räume, die als „**Element sozialer (Repräsentations-)Praktiken**“ (LOSSAU, LIPPUNER 2004, S. 207) verstanden werden. FREYTAG stellt heraus, dass die Vorstellungen hinsichtlich unterschiedlicher Räume und ihrer assoziierten Bevölkerungen von eigenen Erfahrungen geprägt sein können. „In den meisten Fällen beruhen sie aber auf Bedeutungsgehalten, die mittels verschiedener Medien verbreitet werden“ (FREYTAG 2014, S. 16). Für die meisten Menschen wird aus diesen Repräsentationen „Realität“ bzw. spielen diese eine größere Rolle (vgl. CRANG 1998, S. 44). Dabei reflektieren diese Repräsentationen, also Texte im weiteren Sinne, nicht einfach die „Welt da draußen“, sondern schaffen überhaupt erst eine Vorstellung von ihr. DEREK GREGORY spricht in diesem Zusammenhang von *geographical imaginations* – von Vorstellungen, die mit bestimmten Räumen verbunden werden, die bestimmte Erwartungen und implizite Bewertungen enthalten. Sie sind das Produkt sozialer Kommunikation und subjektiv entscheidender Handlungsträger.

Durch die stetige Produktion und Reproduktion spezifischer Vorstellungen stabilisieren und manifestieren sich diese im gesellschaftlichen Diskurs, wirken „natürlich“, akzeptabel und letztlich handlungsbegründend. Oftmals handelt es sich um den geopolitischen Versuch, stabile Bedeutungen herzustellen, die gleichzeitig einprägsam und abgrenzbar sind (vgl. GREGORY 1994, 1995). Vor diesem Hintergrund kann „Raum nicht mehr, aber auch nicht weniger als ein Bild sein“ (LOSSAU, LIPPUNER 2004, S. 207)⁴¹, das sich „ein vorwaltender kultureller Konsens von der Welt gemacht hat“ (MUSCHG 1996, S. 50).

Gesellschaftliche Konstruktion von Territorien und Grenzen

In diesem Unterkapitel soll sich mit der Frage auseinandergesetzt werden, warum die *geographical imaginations* im Alltag als quasi natürlich, unverrückbar und unauflöslich erscheinen. Prinzipiell stellen Territorien (insbesondere Nationalstaaten) und mit ihnen assoziierte Grenzen gesellschaftliche Konstruktionen dar. Sie sind weder natürliche noch persistente Gebilde, sondern unterliegen einem transformativen gesellschaftspolitischen Prozess, der einer speziellen gesellschaftlichen Logik folgt. **Territorien** können dabei als Formen der **gesellschaftlichen Differenzbildung** verstanden werden, die mittels Raumkonstruktionen vollzogen werden und daher machtvolle Elemente darstellen. Die Differenzbildung durch Abschottung enthält dabei vielfältige **Exklusionspraktiken**. Verschiedene Phänomene hinsichtlich Territorien sowie ihre assoziierten Institutionen und Praktiken regeln gesellschaftliche Machtbeziehungen und entfalten eine besondere Bedeutung bei der Aushandlung um Macht- und Konfliktstrukturen (vgl. REUBER 2014, S. 182f.). Einmal etabliert, halten sich Territorialisierungen und Grenzziehungen, trotz inhärenter Kontingenz, sehr hartnäckig und lassen sich schwer modifizieren. Daher werden sie zum „sedimentierten“ Organisationsprinzip der Gesellschaft (ebd.).

Machtverhältnisse spielen eine wesentliche Rolle bei der Konstruktion um Territorien, die sich der Logik der Differenzierung bedient, bei der sich „der eine“ und „der andere“ in binären Codes gegeneinander konstruieren und bei der die Zugehörigkeit über räumlich symbolisierte Konstruktionen argumentiert wird. Das heißt, Menschen werden mit Blick auf ihre Verortung in räumlichen Territorien unterschieden und beurteilt. REUBER (2014) stellt die an diesem Prozess

⁴¹ Dies ist der Tatsache geschuldet, dass es dem Menschen nicht möglich ist, einen unmittelbaren Zugriff auf einem ihm vorgängige räumliche Wirklichkeit zu erhalten (vgl. LOSSAU, LIPPUNER 2004, S. 207).

beteiligten Phänomene oder Argumentationsstrukturen (*territorial trap*, *purification of space*, *imagined communities*, *invention of tradition*) in Rekurs auf die angelsächsische Diskussion wie folgt zusammen:

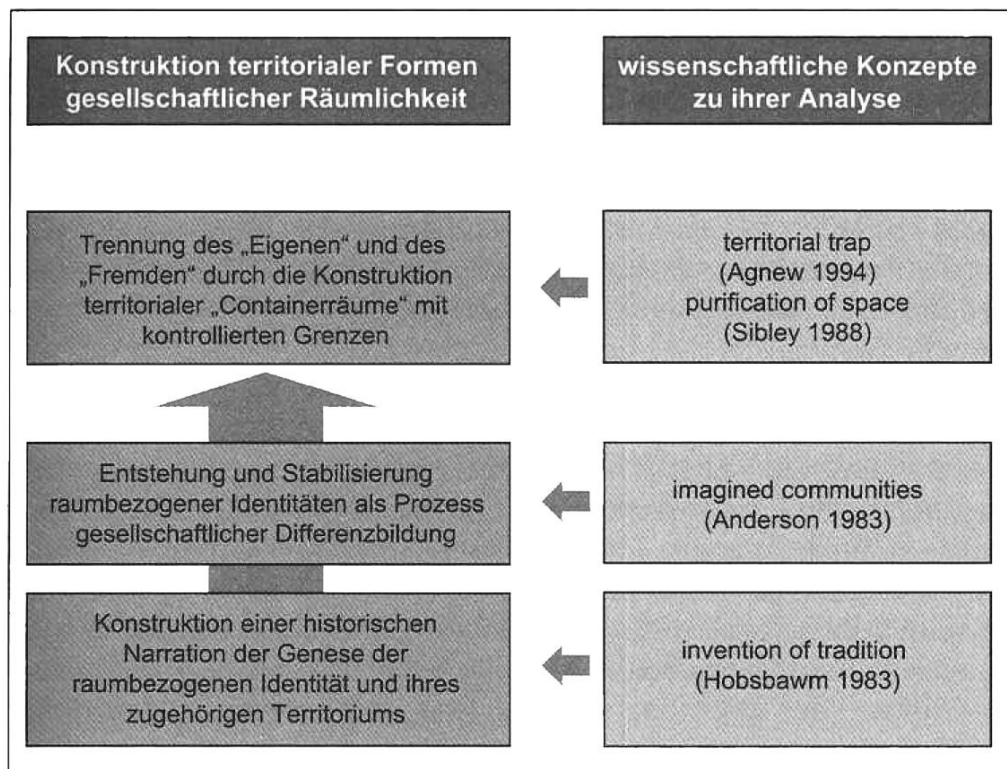


Abb. 6: Elemente von „Territorialität“ als gesellschaftliche Raumkonstruktion
(Quelle: REUBER 2014, S. 187)

AGNEW (1994) bezeichnet die nach innen homogenisierende und nach außen heterogenisierende Wirkung von raumbezogenen Identitätskonzepten als *territorial trap* und veranschaulicht dies am Beispiel von Nationalidentitäten. Die räumlich verorteten Abgrenzungstendenzen in das „Eigene“ und „Fremde“, meist in einer dichotomen und binären Realisierung⁴² (s. hierzu auch die Erläuterungen zum Prozess des *Othering* im Theoriekapitel zu den postkolonialen Strukturen) werden im Verlauf ihrer Manifestation allgegenwärtig und bleiben unhinterfragt. Diese Argumentationsweisen sind als „banaler“ Nationalismus (BILLIG 1995) und als (geo-)politische Diskussionen und politische Praktiken ein konstitutiver Aspekt der gesellschaftlichen Alltagskommunikation. Dieser Argumentationslogik folgend werden innere Vielfalt und Fragmentierung von territo-

⁴² BRUNO LATOUR spricht im Kontext dieser „kodifizierten Strategie“ von der *Tyranny of Distance* und kritisiert dabei die Formalisierungen von Raumvorstellungen (vgl. REUBER, WOLKERSDORFER 2003, S. 52).

rialen Raum-Containern ausgeblendet. Die Untersuchung von territorialen Argumentationen von Differenz und Schaffung geopolitischer Diskurse im Sinne von Ordnungsvorstellungen nehmen insbesondere in den *Critical Geopolitics* einen großen Stellenwert ein. **Identitätsbildung** wird in ihrem Kontext unter Berücksichtigung der *Cultural Studies* als Generierung von Differenz zu einem „Anderen“ interpretiert:

„It can be argued that the essential moment of geopolitical discourse is the division of space into ‚our‘ place and ‚their‘ place; it is political functioning being to incorporate and regulate ‚us‘ or the ‚same‘ by distinguishing ‚us‘ from ‚them‘, the same from the ‚other‘” (DALBY 1991, S. 274).

Die territoriale Konstruktion generiert dadurch die Vorstellung von vermeintlich homogenen Sozialkollektiven (z. B. „ihr Afrikaner“) und etabliert somit **über Räumlichkeit definierte Identitätsklammern**. Diese sind dabei so wirkmächtig, dass erhebliche Unterscheidungen innerhalb einer Gesellschaft überlagert werden. Das Phänomen der territorialen Klammer, die soziale Unterschiede und Fragmentierungen auf den verschiedenen Ebenen⁴³ „bereinigt“ und Homogenität suggeriert, bezeichnet SIBLEY (1988) als *purification of space*. Der Raum oder das Territorium bedinge dem Phänomen zufolge eine gewisse Einheitlichkeit des sozialen Kollektivs. Dieser über das „natürlich, räumlich Vorgegebene/Festgelegte“ argumentierenden Struktur liegen Biologismen, Naturalisierungen und Geodeterminismen zugrunde, auf die insbesondere mit Blick auf die postkoloniale Theorie expliziter eingegangen wird.⁴⁴ Die Vorstellungen eines gesellschaftlich homogenen Territoriums (und einer gemeinsamen raumbezogenen Identität), insbesondere eines Nationalstaats, werden in territorial organisierten Gesellschaften in internationalen Konflikten sichtbar, medial (re-)produziert und politisch wirksam (vgl. REUBER 2014, S. 187f.). Bei diesem Prozess ist die Identifikation

⁴³ Soziale Unterschiede ergeben sich z. B. aus ökonomischen Ressourcen, Klassenzugehörigkeit, Geschlecht, Bildungsmöglichkeiten etc.

⁴⁴ Biologismen, Naturalisierungen und Geodeterminismen zeigen sich **nicht nur** hinsichtlich **räumlicher Identitäten**. Sie sind ebenso in Diskurse um **geschlechtsspezifische Identität** fest eingewoben und stehen im Interessensfokus feministisch-poststrukturalistischer Untersuchungen. Diese arbeiten heraus, auf welcher machtvollen Art und Weise naturalisierende und biologisierende Denkweisen für das Hervorbringen der Kategorie Geschlecht verantwortlich sind. Denn soziales Geschlecht und Begehren sind keine natürlich vorgegebenen Tatsachen, sondern eher gesellschaftlich regulierte Prozesse (vgl. HOENIG 2018, S. 16). Eine der wohl prominentesten Feminismuskritikerinnen diesbezüglich ist die US-Amerikanerin Judith Butler, deren Werk „Gender Trouble“ von 1990 zur weiteren Vertiefung empfohlen sei.

der Mitglieder eines Raums/Territoriums mit größeren Kollektiven wichtig. BENEDICT ANDERSON (1983) nennt dieses Phänomen *imagined communities*. Die „Große Erzählung“ (bzw. das Narrativ) des geschichtlichen Werdens einer Gesellschaft (bzw. einer Nation oder, größer gefasst, einer Kultur) trägt immens dazu bei, dass raumbezogene Identitätskonstruktionen so wirkmächtig sind, da sie in kollektive Diskurse und Praktiken eingewebt sind. Gesellschaftliche Institutionen u. a. in Form von Schulunterricht partizipieren an der Rekonstruktion dieser Diskurse und verleihen somit der „Großen Erzählung“ den Schein von Authentizität. Es handelt sich dabei jedoch nicht um die Sammlung historischer „Fakten“, „die die Identität einer bereits vor der Erzählung bestehenden regionalen Gemeinschaft mit deren vermeintlichen Wahrheiten begründet“ (REUBER 2014, S. 189). Vielmehr handelt es sich um eine *invention of tradition* (HOBSBAWM 1983), die sich als ex-post legitimierte Konstruktion aufgrund kollektiver Mythen, Erzählungen und Geschichtsschreibung charakterisiert. CRANG spricht daher subsumierend von „nationalizing space through rewriting the past“ (CRANG 1998, S. 39).

Wie **Räume als Vorstellungswelten** funktionieren, erarbeitete der Literaturwissenschaftler EDWARD SAID (1978) in seinem weltbekannten Buch *Orientalism*, in welchem er erläutert, „wie der Orient als Konstrukt einer eurozentrisch-kolonialistischen Perspektive entstanden ist. Laut SAID ist der Orient nicht einfach ein Ausschnitt der Erdoberfläche, sondern eine raumbezogene Vorstellung, die eng an eine spezifische Weltsicht gebunden ist“ (FREYTAG 2014, S. 16f.). Die „Konstitution spezifischer Räume ist damit ein wichtiges Element der diskursiven Herstellung hegemonialer sozialer Ordnung“ (GLASZE, MATTISSEK 2009a, S. 42), da damit (diskursive) Fremd- und Selbstbilder stabilisiert werden. In Anlehnung an das Konzept des „Orientalismus“ kann auch TONI MORRISONS „Africanismus“ mit Blick auf die „*carefully invented, Africanist presence*“⁴⁵ verstanden werden:

„I use it [the term Africanism] for the denotative and connotative blackness that African people have come to signify as well as the entire range of views, assumptions, readings and misreadings that accompany Eurocentric learn-

⁴⁵ Im Kontext des „*invented Africa*“ steht die Unterscheidung in „schwarz“ und „weiß“ im Fokus, die mittels vielfältiger Differenzbeziehungen hergestellt werden. Die Differenzierungen stabilisieren Klassenverhältnisse und regulieren Machtausübung. So stellt MORRISON in ihrem Werk eindrucksvoll heraus, wie sich das „Weiße“ in der literarischen Imagination selbst konstruierte (vgl. MORRISON 1992).

2. Theorie

ing about these people. [...] Africanism has become [...] both a way of talking about and a way of policing matters of class, sexual license, and repression, formations and exercises of power, and meditations on ethics and accountability. Through the simple expedient of demonizing and reifying the range of colours on a palette, American Africanism makes it possible to say or not to say, to inscribe and erase, to escape and engage, to act out and act on, to historicize and render timeless. It provides a way of contemplating chaos and civilization [...].” (MORRISON 1992, S. 7)

Co-Konstitution von Räumen und (kulturellen) Identitäten

Die vorangegangenen Überlegungen zeigen, dass die Konstitution von Räumen ein Teil der Konstitution von Gesellschaft ist (vgl. GLASZE, MATTISSEK 2009a, S. 42). Dies bedeutet, dass Räume eine wichtige Bedeutung als Bestandteil im Prozess der Identitätskonstruktion haben und gemeinschaftlich gedacht werden. Räume werden auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen als Vorstellungsräume hergestellt und in Identifikationsprozessen dadurch wirksam (vgl. LOSSAU 2014, S. 35), dass soziale und räumliche Differenzierungen miteinander verknüpft, durch (räumliche) Verortung „objektiviert“ und somit „naturalisiert“ werden. Diese Kopplung von Identität und Raum erscheint den Menschen im Alltag daher als ‚quasi-natürlich‘:

„De'-Konstruktionen machen deutlich, wie sehr raumbezogene Formen von Identität, wenn sie gesellschaftlich hegemonial werden, als machtvolle diskursive Formationen nicht nur das Eigene und das Fremde konstruieren, sondern gleichzeitig darauf aufbauende Praktiken der In- und Exklusion möglich machen“ (REUBER 2012, S. 44).

Theorien gehen daher in diesem Zusammenhang von einer **Co-Konstruktion** von Räumen und Identitäten aus (STRÜVER 2003; REUBER 2012; LOSSAU 2014). **Identitäten** sind demzufolge nicht etwas Selbstverständliches, das sich aus einem wesenhaften Kern herausbildet⁴⁶. Sie entwickeln sich als Bestandteil gesellschaftlicher Bedeutungs- und Repräsentationssysteme. Subjektivitäts- und Identitätsfinden ereignen sich laut Identitätstheorien nach dem *cultural turn* in einem ständigen Prozess von Bestätigung oder Neudefinierung, weshalb Identitäten niemals geschlossen und unveränderlich sind (vgl. LOSSAU 2014, S. 29ff.). Mehr noch, aus poststrukturalistischer Perspektive charakterisieren sich Identitäten von Individuen letztlich immer als widersprüchlich, hybrid und brüchig (vgl. SHARP 2003, S. 60), weil Individuen in mehreren diskursiven Verweisungssys-

⁴⁶ S. hierzu die Anmerkung zum „Tod des Subjekts“ auf S. 17.

temen „verortet“ sind. Je nach Kontext kommen unterschiedliche Referenzsysteme zum Tragen.⁴⁷ Das bedeutet, dass die Identitätsbildung weniger als „gegeben“ oder „qua Geburt entstehend“ wahrgenommen wird, sondern eher durch den Akt des „story telling“ – als gesellschaftliches Konstrukt, das durch vielfältige Machtbeziehungen geprägt wird (vgl. GLASZE, MATTISSEK 2009a, S. 28). Der Mensch erfindet somit sich oder andere durch Narrationen neu.

Bei Räumen und Identitäten handelt es sich also um Konstrukte und Repräsentationen, die eng miteinander verwoben sind und die als Repräsentationen auf die „Originale“ zurückwirken. Landschaften können demzufolge wie Texte gelesen werden, da sie gesellschaftliche Einstellungen, Praktiken und Technologien reflektieren (CRANG 1998; vgl. LIPPUNER 2014, S. 40ff.). STRÜVER schlägt daher vor, „Räume bzw. Raumstrukturen als materialisierte Effekte gesellschaftlicher (Macht-)Verhältnisse, als Bedeutungsträger“ zu verstehen und zu lesen (STRÜVER 2003, S. 120). Um es mit WERLENS Worten zu sagen: „Räume sind nicht, Räume werden gemacht“ (WERLEN [2000, 2004] 2008).

Insbesondere bei der Diskussion um **kulturelle Identität** wird die Co-Konstruktion mit dem Raum evident und folgenswer. Alleine schon die Definition von „Kultur“ ist streng genommen nicht möglich, da eine große Vielzahl an Konzepten miteinander konkurriert, was „Kultur“ letztlich sein soll. Im Rahmen dieser Arbeit wird sich an KLAUS MÜLLER angelehnt, dass es sich bei Kultur um „ein Sinnsystem mit orientierungs- und handlungsleitenden Funktionen“ handelt (MÜLLER 2003, S. 10). Im Alltag wird die Bedeutung von Kultur und Identität selten reflektiert, anders als in den Kultur- und Sozialwissenschaften. LOSSAU, LIPPUNER (2004) bezeichnen die Co-Konstruktion von Raum und Kultur bzw. ihre unreflektierte Kopplung auch als Gefahr der „Verräumlichung des Sozialen“ (vgl. LOSSAU, LIPPUNER 2004, S. 201). Ein entscheidender Moment ist dabei die Trennung des „eigenen und fremden Raums“. Gemeint ist hiermit das Phänomen

⁴⁷ Man betrachte nur die möglichen Referenzsysteme der Forscherin in den unterschiedlichen sozialen Kontexten: z. B. als Frau, Lebenspartnerin, Freundin, Tochter, Enkeltochter, Lehrerin/Dozentin, Kollegin, Konkurrentin, Mitglied einer Peergroup, Außen- oder Innenstehende spezifischer sozialer Gruppen, Inländerin, Ausländerin, Reisende, Novizin, Expertin u. v. m. Vor diesem Hintergrund werden auch Diskussionen um Gouvernementalität und „Technologien des Selbst“ interessant, wie sie von u. a. von FOUCAULT 1988b, [1979], [2006], 2017 und BRÖCKLING [2007] 2016 geführt werden. Diese können im Rahmen dieser Arbeit jedoch leider nicht weiter berücksichtigt werden können.

der „**Politik der Verortung**“, die SAID 1978 in seinem Werk *Orientalism* deziert beschreibt (vgl. LOSSAU 2002). Dahinter steckt die Annahme, dass die „geographische Ordnung Dinge natürlich“ erscheinen lässt. Da Menschen aus dem „Westen“ und aus dem „Orient“ in völlig unterschiedlichen Landschaftszonen leben und damit andere Lebens- und Verhaltensweise ausgebildet haben, seien sie völlig unterschiedlich. Diese Grundannahme etabliert binäre Logiken als imaginative Demarkationslinien, welche als „Mauern in unseren Köpfen“ verstanden werden können. Kollektive Identitätsprozesse vollziehen sich antagonistisch in Form von machtvollen diskursiven Abgrenzungen zu anderen und weniger über gruppeninhärente Gemeinsamkeiten (LACLAU, MOUFFE [1985] 2006; LACLAU 2007). Es handelt sich um dualistische Prozesse der individuellen und kollektiven Bedeutungszuweisung, die stets räumlich verortet und durch Differenzen betont werden. Gemeint ist damit, dass soziale Differenzierung des „Eigenen und Fremden“ mit räumlichen Differenzierungen des „Hier und Dort“ verschmolzen werden, wodurch der Eindruck entsteht, die Unterschiede seien objektiv und natürlich. Etwas Hybrides dazwischen wird negiert. STUART HALL spricht diesbezüglich von einer dialogischen Beziehung (vgl. HALL 1999). Die Vorstellung, was es bedeutet „westlich“ zu sein, wurde relational geprägt durch die Ideen bezüglich seines Counterparts, wobei die erste Kategorie positiv portraitiert wurde. CRANG macht gleichzeitig darauf aufmerksam, dass die untergeordnete (subalterne) Gruppe als Objekte portraitiert und ihnen das Recht verwehrt wurde, ihre Identität selbst zu formen (vgl. CRANG 1998, S. 60). Mit dieser auf Unterschieden rekurrierenden Beziehung gehen offene oder verdeckte Machtasymmetrien zwischen den bezeichneten Kulturen (z. B. im Verhältnis von westlichen und nicht-westlichen Kulturen) (vgl. HALL 1992b) sowie geringe Ressourcen und Partizipationsmöglichkeiten einher (vgl. COSGROVE 2009). BRUNO LATOUR [1995b] 2015, [2002] 2015) fordert daher „ein Denken in Dichotomien durch eine stärkere Orientierung auf ein interkonnektives, relationales Denken zu ergänzen“ (GEBHARDT ET AL. 2003, S. 19).

Der Kulturtheoretiker HARTMUT BÖHME sieht vor diesem Hintergrund als Funktion von „Kultur“, dass „sie nach innen hin integrativ, nach außen hin hierarchisch und ausgrenzend“ sei (BÖHME 1996). Auf diese Weise wird die „soziale Welt in vermeintlich homogene Einheiten“ geordnet und dient der Sinnstiftung bzw. Orientierung. *Geographical imaginations* werden insbesondere dann machtvoll, wenn sie langfristig stabil sind und hegemonial werden. Dies passiert,

sofern sich Leitkonzepte/-begriffe in den Diskursen etablieren, die als Ankerpunkte der diskursiven Ordnung fungieren, obwohl es sich oft bei ihnen um ‚leere Signifikanten‘⁴⁸ handelt, die bedeutungslos sind (vgl. REUBER 2012, S. 201). Nichtsdestotrotz stellen die Raumkonstruktionen „spannungsgeladene Konstellationen von Macht, Wissen und Räumlichkeit“ (vgl. GREGORY 1995, S. 29, zit. n. LOSSAU 2000, S. 25 übersetzt) dar, wodurch „politische Entscheidungen mit der Konstitution spezifischer Räume ermöglicht oder verhindert“ werden (GLASZE, MATTISSEK 2009a, S. 16).

2.1.4 Relevanz der Raumkonzepte in der Geographiedidaktik

An dieser Stelle wird der Blick in den Geographieunterricht geworfen und diskutiert, inwiefern die Raumkonzepte dort genutzt werden. Dabei soll herausgearbeitet werden, welche Bedeutung insbesondere dem Raum als Wahrnehmungsraum und Raum als Konstrukt zukommt. Wie bereits erläutert, bereitete WARDENGA (2002) die Raumkonzepte der Humangeographie für die Geographiedidaktik im Zuge des „Curriculum 2000+“ auf. Dieses Arbeitspapier sammelte Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit in der Geographie und macht die vier Perspektiven auf Raum für den Unterricht verbindlich⁴⁹. Im schulischen Kontext sind die vier Raumkonzepte also ebenso von Relevanz. Bereits seit Jahrzehnten (1969 Kieler Geographentag) geht es in der Geographie schließlich nicht mehr rein um die Beschreibung von Räumen und den in ihnen enthaltenen Geofaktoren. Im Gegenteil sogar: Das Unterrichtsfach Geographie, synonym Erdkunde, ist **prädestiniert für gesellschaftliche und politische Fragen/Schlüsselprobleme** (vgl. HOFFMANN 2011, S. 19; BUDKE, KUCKUCK 2016), die oftmals einen Raumbezug aufweisen.

⁴⁸ Nach LACLAU und MOUFFE bezeichnen ‚leere Signifikanten‘ (*empty signifier*) vereinfacht ausgedrückt, gesellschaftlich akzeptierte Leitbegriffe, die eine unspezifische, unscharfe Bedeutung aufweisen und dadurch viele (teilweise) unterschiedliche und widersprüchliche Partikularinteressen „unter einem Dach“ versammeln. Mit zunehmender Akzeptanz erhält der Leitbegriff oder das Leitkonzept eine hegemoniale Bedeutung, wie REUBER (2012) am Beispiel des Begriffs „Demokratie“ exemplifiziert (vgl. REUBER 2012, S. 201).

⁴⁹ Die Empfehlungen zur Implementierung der neuen (kulturgeographischen) Raumkonzepte in den Geographieunterricht wurden 2006 in Form von Teilkompetenzen in den „Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss“ ausgewiesen (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE 2006).

2. Theorie

Diese Einstellung betont das Verständnis der Sozialgeographie (vgl. WERLEN [2000, 2004] 2008). Mehr noch, das Potential der politischen Bildung im Geographieunterricht sollte stärker ausgeschöpft werden als momentan konstatiert werden kann (vgl. BUDKE 2016, S. 11 ff.). Denn nicht nur alleine „der Raumbezug als solcher [ist] konstitutiv für das Selbstverständnis der Geographie, sondern die Zielsetzungen, die durch die Beschäftigung mit Raum Kompetenzen vermitteln“ (MITTELSTÄDT 2011, S. 140). Schließlich sollten im Unterricht nicht nur „abgeschlossene“ Erdräume adressiert werden, da ein solches Vorgehen dem systemischen, interdisziplinären Charakter des Fachs widerspricht bzw. der „Komplexität der Lebensweltbedingungen in globalisierten modernen Gesellschaften nicht annähernd gerecht“ wird (DICKEL 2006, S. 8). Neben weiteren plädieren daher FÖGELE, MEHREN 2017 explizit für die „Förderung eines erweiterten Raumverständnisses“ im Geographieunterricht (vgl. FÖGELE, MEHREN 2017, S. 4 ff.).

Alle vier Raumbegriffe sind relevant und sollten laut DICKEL (2006) für den institutionellen Geographieunterricht **verbindlich** gemacht werden (vgl. DICKEL 2006, S. 11), um ihre Wechselwirkungen untereinander aufzeigen zu können. Der kritisch reflektierte Umgang mit Raumkonstruktionen sollte als eine „Orientierungskompetenz in fundamentalem Sinne“ (DICKEL 2006, S. 13) im schulischen Unterricht verankert werden. Letztlich könnten komplexe Fragen und Erklärungen hinsichtlich bspw. „Nutzungskonflikten oder Auf- und Abwertungsprozessen nicht alleine über das Räumliche per se und nicht alleine über subjektive Bedeutungszuweisungen“ geklärt werden (HOFMANN 2015, S. 41). Die **Kombination der Blicke** ist entscheidend, ebenso wie ihre bewusste Kontrastierung (vgl. THIERER 2006, S. 241). Dabei soll sich dem Raum mit Hilfe adäquater Fragestellungen angenähert werden und die verschiedenen Raumkonzepte den jeweils geeigneten Zugang bieten (vgl. REUSCHENBACH 2011, S. 33). Die vier Raumkonzepte sind bei der Untersuchung raumbezogener Fragestellungen integrativ zu betrachten. Die Intensität ihrer jeweiligen Betrachtung variiert dabei kontext- und themenspezifisch. Sie sind verschiedene Seiten einer Medaille und daher als mögliche Blicke auf die Welt zu verstehen. In der Untersuchung ihrer Wechselwirkungen liegen interessante Erkenntnisse. Damit geht einher, dass der Containerraum nicht als „zwangsläufig falsch und Raum als Konstrukt nicht als Non-plusultra“ (HOFMANN 2015, S. 54) betrachtet werden sollte.

So erläutert HOFMANN die vier Raumbegriffe der Geographie(-didaktik) und ihre wechselseitigen Zusammenhänge an einem exemplarischen Beispiel für den Unterricht („Kriminalität in einem Stadtviertel XY“). Dabei wird deutlich, dass der Sachverhalt nur über die Integration der vier Perspektiven adäquat erfasst werden kann. Dazu gehören die genaue Beschreibung des Raums anhand von Daten, das Erklären der Zusammenhänge zwischen den Daten, das Erfassen der unterschiedlichen Sichtweisen von Menschen sowie das Untersuchen und Hinterfragen der Konstruktionsprozesse und Machtstrukturen. Bleibt eine der Perspektiven unberücksichtigt, gehen wesentliche Informationen verloren und die Erklärungsansätze bleiben oberflächlich, da die **systemische, kritische Betrachtung** fehlt (vgl. HOFMANN 2015, S. 52ff.). NEHRDICH fasst entsprechend zusammen, dass ein moderner Geographieunterricht neben einer objektiven⁵⁰ Wissensvermittlung „eine gelingende Verständigung über die Relationalität und Kontingenz von Perspektiven und individuellen Sinnstiftungen“ fokussiert (NEHRDICH 2010, S. 151).

Adressiert werden soll dabei, dass die „vermittelte“ Repräsentation über Räume im Zuge ständiger Reproduktion für Menschen zur räumlichen „Wirklichkeit“ wird. Diese ist jedoch nicht „objektiv und gegeben“ und bedarf daher einer kritischen Hinterfragung. KÖCK spricht explizit „von der Unmöglichkeit eines objektiven räumlichen Weltbildes“ (KÖCK 2006). Daher sollten sich alle Beteiligten im Unterricht bewusst vor Augen führen bzw. dazu befähigt werden, dass auch der **schulische Unterricht** durch die Behandlung unterschiedlicher Räume und raumbezogener Phänomene dazu beiträgt, **spezifische Raumbilder** zu generieren (LOSSAU, LIPPUNER 2004; SCHRÜFER 2013a, 2013b). Eine kritische konstruktivistische Reflexion dieser Raumbilder sowie Analysen raumbezogener Aushandlungsprozesse, involvierter Akteure, Absichten und Perspektiven werden bislang im Unterricht aber eher weniger adressiert bzw. aufgefunden (vgl. BUDKE, SEIDEL 2017, S. 54). Dabei können bei einer intensiv(er)en Berücksichtigung kulturgeographischer Raumkonzepte Fragestellungen adressiert werden, wie Raum bzw. eher Raumbilder durch gesellschaftliche Praktiken über Handlungen geschaffen werden (vgl. DICKEL 2006, S. 10). REUBER konstatiert in diesem Zusammenhang, dass Welt-, Selbst- und Fremdbilder ideologisch aufgelä-

⁵⁰ Die Forscherin dieser Arbeit zweifelt jedoch, ob eine objektive Wissensvermittlung jemals möglich ist.

2. Theorie

den sein können und entsprechend eine bewusste geographiedidaktisch angeleitete Hinterfragung ein **großes Potential** bietet, performative-politische Praktiken zu identifizieren, zu dekonstruieren und ggf. eine Gegenposition zu entwickeln (vgl. REUBER 2016, S. 110ff.).

Im Unterricht geht es schließlich nicht um die Vermittlung des „einen wahren Blicks auf die Welt“, sondern um viele verschiedene Perspektiven und Formen der „möglichen Inwertsetzung von Räumen“ (vgl. REUSCHENBACH 2011, S. 34)⁵¹. Daher sind das **Hinterfragen** von „scheinbar natürlichen Raumdeutungen“ und das Anerkennen der Vielschichtigkeit gesellschaftlichen Lebens so relevant für den Unterricht – nach RHODE-JÜCHTERN stellen die Fokussierung von **Vielschichtigkeit und Vielperspektivität** sogar die „vornehmliche Aufgabe des modernen Geographieunterrichts“ dar (RHODE-JÜCHTERN 2006). Die Entwicklungslinien eines zukunftsfähigen und nachhaltigen Geographieunterrichts sollen „der ‚Multiperspektivität der Sozialgeographie‘ [folgen], die sich auch im fachdidaktischen Diskurs wiederfinden“ (SCHWARZ 2014, S. 9 zit. n. WEICHHART 2008, S. 395ff.). DICKEL betont in diesem Kontext die Relevanz der Bewusstmachung der „Subjektivität [der eigenen] Betrachtungsweise, der Eingeschränktheit des Beobachtungsmediums und -standpunktes und den daraus erwachsenen blinden Flecken“ (DICKEL 2006, S. 7). Damit geht der kritische Blick auf die Essentialisierung und die „Verquickung mit physisch-materiellen Gegebenheiten“ (HOFMANN 2015, S. 56) einher. Die Erkenntnis, dass „Raum nicht ‚objektiv‘ gegeben ist, sondern ein Produkt von subjektiven Wahrnehmungen und Konstruktionsprozessen“ (SCHRÜFER, OBERMAIER 2014, S. 171) darstellt, ist Lernenden zuvor unbekannt. Die Schülerinnen und Schüler sollen sukzessive dazu befähigt werden, die eigene Sichtweise auf die Welt als **eine unter vielen** zu verstehen und andere als gleichwertig und -berechtigt anzuerkennen. Wesentlich ist dabei auch das Aushalten von Unsicherheiten (vgl. SCHNEIDER ET AL. 2008). WARDENGA spricht sogar davon, die NKG initiiere Lernprozesse für einen „reflektierten Umgang mit Unsicherheit, Ungewissheit und Ambivalenzen, [und] die Einbeziehung von Optionalität und das Mitdenken möglicher Nebenfolgen“ (WARDENGA 2006, S. 30). Damit geht die Hinterfragung der eigenen

⁵¹ HOFMANN stellt in diesem Kontext jedoch die These auf, dass momentan im Geographieunterricht noch stärker realistische Raumkonzepte vorherrschen, die ein eher objektives Weltbild vermitteln (vgl. HOFMANN 2015, S. 47).

Sicht und Haltung einher, damit sich die Lernenden bewusst werden, aus welchen Gründen ihre eigene Deutung in einer gewissen Art existiert und warum sich diese von der anderer Menschen unterscheiden kann:

„Unsere subjektive Raumwahrnehmung wird durch Werte und ihre Konkretisierung in Form von (Handlungs-) Normen erheblich beeinflusst und unbewusst handlungsanleitend vorstrukturiert. Denn Werte und ihre Hierarchisierung, die insbesondere im Sozialisationsprozess meist unreflektiert erworben werden, bilden unsere unbewusste Ordnungs- und Orientierungsmatrix, vor deren Hintergrund Bewertungen und Handlungen vorgenommen werden (SCHRÜFER, MACAMO 2013, S. 2ff.). Werte und Normen sind dabei nicht als universal zu verstehen, sondern unterliegen den Mechanismen der jeweiligen gesellschaftlichen Bezugssysteme (vgl. REUBER, SCHRÜFER 2013, S. 19) [...]“ (SCHWARZE ET AL. 2016, S. 200).

Die Verunsicherung und gar das Brechen mit lieb gewonnenen Vorstellungen hinsichtlich Räumen, Begriffen und Grenzziehungen gehen mit diesem Reflexionsprozess einher (vgl. WARDENGA 2006, S. 43). Intention ist dabei nicht, in eine Art Gleichgültigkeit durch komplette Verunsicherung des Mottos „*everything goes*“ zu verfallen, sondern **bewusst Kontingenz** aufzuzeigen und dies schlägt sich eher in einem „*many things go*“ nieder, weshalb MASSEY von der „*multiplicity of stories*“ spricht (MASSEY 1999, S. 279). Nur so können „raumbezogene Ausdrucks- und Gestaltungsformen der Gesellschaft wissenschaftlich angemessen [abgebildet werden]“ (GEBHARDT ET AL. 2003, S. 9). Denn erst vor diesem Hintergrund „pluraler, polyvalenter, kontingenter Wirklichkeiten“ können unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten sinnvoll adressiert und Alternativen aufgezeigt werden (HOFMANN 2015, S. 17).

Hinsichtlich eines konstruktivistischen, relationalen Raum- und Kulturverständnisses **können Machtbeziehungen und Aushandlungsprozesse** zum Unterrichtsgegenstand avancieren, wodurch der **systemischen Betrachtung** hochgradig komplexer, raum- und gesellschaftsbezogener Prozesse Rechnung getragen werden kann, die viele Dimensionen und Maßstabsebenen umfassen (vgl. REUBER 2016, S. 111ff.). Eine bewusste Auseinandersetzung mit dem Raum als Kategorie wird dabei unabdingbar und bietet perspektivisch die Möglichkeit des kritischen Bewertens und Reflektierens des eigenen und fremden Raum- und Umweltverhaltens (vgl. SCHRÜFER 2013b, S. 18ff.) und leistet damit zudem einen fundamentalen Grundstein, um sich letztlich dem Ziel der Geographiedidaktik der raumbezogenen Handlungskompetenz sukzessive anzunähern (vgl. KÖCK 2006, S. 20ff.).

Der klassische Geographieunterricht, der sich einem realistischen Raumkonzept folgend mit der „Ordnung der Dinge“ beschäftigt, wird also durch die **Betonung des relationalen Raumverständnisses** entscheidend erweitert. Diesem Umstand wurde insbesondere in den vergangenen Jahren durch den **sprachsensiblen Geographieunterricht** Rechnung getragen. Denn neben der Initiierung von bewussten, inhaltlich und sprachlich integrierten fachsprachlichen Bildungsprozessen⁵² wird der Sprache in einem solchen Unterricht eine besondere Rolle eingeräumt. Zunächst ist wichtig, dass man sich als Lehrkraft der Tatsache bewusst wird, dass Sprache bzw. Zeichensysteme keine neutralen Vermittlungsinstanzen zwischen Individuen darstellen. Sie stellen vielmehr Medien dar, die durch ihre Verwendung erst Bedeutung produzieren (vgl. SAHR 2003a, S. 20 zit. n. SAUSSURE [1916] 1984). Hinsichtlich der Geographie (wie auch allgemein) kann also festgehalten werden, dass Sprache kein objektives, räumliches Abbild vermittelt, sondern dass mit ihrer Hilfe eher eine bestimmte Vorstellung eines Raumes oder Ortes konstruiert wird. Das Hinterfragen von Grenzen und Karten (sowie der vielen diskontinuierlichen Textformen) spielt dabei mit hinein. Denn diese suggerieren zunächst Objektivität, dabei stellen sie selbst machtvolle Konstrukte als Orientierungs- und Ordnungssysteme dar (vgl. BUDKE, SEIDEL 2017, S. 41), die „gesellschaftliche Praktiken der Ein- und Ausgrenzung mittels räumlicher Implikationen [...]“ enthalten (SCHULTZ 2003, S. 332). „Geographie *ist* daher nicht, Geographien werden *gemacht*“ (ebd. Herv. i. O.). SCHULTZ zitiert an dieser Stelle WERLEN, dass nicht nur die Beschreibung räumlicher Strukturen im Fokus geographischer Fragestellungen stehen (SCHULTZ 2017, S. 15), sondern insbesondere „das Handeln von Subjekten unter bestimmten räumlichen und zeitlichen Bedingungen“ (WERLEN [1995] 1999, S. 243). In einem sprachbewussten Unterricht werden also „die Schaffung und Gestaltung von Raum und die relative Abhängigkeit des Handelns von räumlichen Randbedingungen [...]“ (RHODE-JÜCHTERN 2017, S. 8) thematisiert und untersucht. Es geht also, um es mit GREGORYS Terminologie zu sagen, um die *geographical imaginations* – d. h. „Vorstellungen, welche bestimmte Erwartungen und implizite Bewertungen enthalten“ (vgl. FREYTAG 2014, S. 16), die mit Räumen assoziiert werden. Durch die Einbettung in gesellschaft-

⁵² Der sprachensible Geographieunterricht wird u. a. in folgenden Beiträgen thematisiert: BUDKE, KUCKUCK 2016; SCHWARZE 2017, 2019. Im Rahmen dieser Arbeit soll jedoch nicht weiter auf Sprachbildung und -förderung als eine Facette des sprachsensiblen Geographieunterrichts eingegangen werden.

liche Diskurse, die wiederum gesellschaftliches Denken beeinflussen, werden *geographical imaginations* überindividuell und handlungsrelevant (GREGORY 1994). Die Wirkmächtigkeit von Sprache und Bildern entfaltet sich bei der Entstehung von Raumbildern, bei deren Etablierung insbesondere Medien (vgl. KANWISCHER, SCHLOTTMANN 2017, S. 65) bzw. die Mediatisierung der Gesellschaft eine wesentliche Rolle spielen (vgl. ebd. S. 60)⁵³. Geographische Räume sind also Produkte gesellschaftlicher Prozesse und Kommunikation, über die sich Bedeutung legt. Es handelt sich dabei um eine historisch wandelbare gesellschaftliche Sinngebung, wie beispielsweise bei der Untersuchung des Konstrukts „Europa“ sichtbar wird (vgl. BUDKE, SEIDEL 2017, S. 54f.; SCHULTZ 2017). Und dieses Verständnis gilt es im Geographieunterricht sukzessive zu fördern.

Neu ist die Debatte um die Implementation aller in der Fachwissenschaft relevanten Raumkonzepte – und insbesondere die der relationalen Raumkonzepte – für den Geographieunterricht nicht. Sie wurde bereits vor über 20 Jahren u. a. von VIELHABER 1998⁵⁴ begonnen. Wie den obigen Ausführungen zu entnehmen ist, wurde und wird Relevanz der Integration der vier Raumkonzepte entsprechend von einigen Geographiedidaktikerinnen und -didaktiker, herausgearbeitet. Unklar ist jedoch inwiefern sie – und insbesondere die relationalen Raumkonzepte – im Unterricht konkret umgesetzt werden. Empirische Ergebnisse zum konkreten Einsatz und zur didaktischen Umsetzung fehlen diesbezüglich, da Selbstauskünfte von Lehrkräften und/oder Schülerinnen und Schülern keinen adäquaten Einblick in die unterrichtliche Praxis offerieren. Sie können als erste Hinweise interpretiert werden; konkretere Daten können jedoch nur durch Beobachtungen gewonnen werden. Diese liegen nach Wissenstand der Forscherin der vorliegenden Arbeit (noch) nicht vor. Die Forscherin geht daher persönlich

⁵³ KANWISCHER und SCHLOTTMANN sprechen in diesem Zusammenhang von den bisher wenig erforschten „viralen Raumkonstruktionen“, die sich in der mediatisierten Gesellschaft sehr schnell, einem Virus artig, meist unhinterfragt verbreiten (vgl. KANWISCHER, SCHLOTTMANN 2017, S. 61). Eine reflexive Auseinandersetzung mit den Informationsquellen bleibt dabei aber eher aus (ebd., S. 66).

⁵⁴ VIELHABER kritisierte bereits 1998, dass vorrangig Fragestellungen den Unterricht dominieren, die sich alleine aus räumlich-materiellen Bedingungen ergeben. Drängende Fragestellungen der Gegenwart und der aktuellen Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler fänden jedoch wenig unterrichtliche Berücksichtigung. Die zugrundeliegenden „Ursachen, Auslöser und sozialen Kontexte von Tätigkeiten, Entscheidungen und Handlungen“, die nötig wären, um gesellschaftliche und subjektive Problemfelder zu erschließen, blieben im Verborgenen (VIELHABER 1998, S. 21).

in Anlehnung an HOFMANN (2015, S. 47) von der These aus, dass der Behandlung der relationalen Raumkonzepte und insbesondere des Raums als Konstrukt im Unterricht wenig bis sehr wenig Zeit eingeräumt wird. Ebenso vertritt sie kritisch die Meinung, dass zwar Diskussionen in der Lehrerbildung innerhalb der Geographiedidaktik durchaus, wie oben erläutert, geführt werden, aber dass es bis auf Ausnahmen bei theoretischen Überlegungen bleibt und konkrete Umsetzungsweisen und Materialien für den Unterricht fehlen.

2.1.5 Synthese

Halten wir nun einen Moment inne und fassen zusammen: Einhergehend mit dem Perspektivenwechsel des *linguistic and semiotic turn* ist eine zunehmende Sensibilität der Wissenschaften generell für den **konstruierten Charakter** der sozialen Welt und der Wissenschaften selbst zu konstatieren. Nicht nur sprachliche Strukturen werden als diskursiv konzeptualisiert aufgefasst, „sondern alle Bedeutungszuschreibungen und soziale Phänomene als temporäre Ergebnisse diskursiver Auseinandersetzungen interpretiert“ (LINNEMANN 2018, S. 8 zit. n. LACLAU u. MOUFFE [1985] 2006, S. 143). Dies wird u. a. in den Neukonzeptionalisierungen von „Raum/Räumen“ und „Kulturen“ hinsichtlich des *spatial and cultural turn* sichtbar. Aus der Perspektive der Neuen Kulturgeographie wird daher abgeleitet, dass sowohl Raum bzw. Räume und Raumstrukturen als auch Raumdarstellungen **nicht objektiv** gegeben, sondern gesellschaftlich konstruiert sind (GLASZE, MATTISSEK 2009a; MATTISSEK ET AL. 2013, S. 251). Räume sind daher der Ausdruck und die Konsequenz gesellschaftlicher Strukturen und Praktiken und nehmen eine wichtige Bedeutung als Bestandteil des Prozesses der kollektiven und individuellen Identitätskonstruktion ein. Raumbezogene, kulturelle Identitäten werden ebenfalls fortlaufend konstruiert und stetig modifiziert. Beruhend auf mit ihnen assoziierten räumlichen und sozialen Differenzierungen wird die soziale Welt in **vermeintlich homogene Einheiten** eingeteilt. Die Etablierung von Freund- und Feindbildern wird schließlich auf der gesellschaftlichen und politischen Ebene handlungsrelevant (MIGGELBRINK 2002; STRÜVER 2005; REDEPENNING 2006; GLASZE, PÜTZ 2007; GLASZE 2014).

Die immateriellen Konstruktionen von Räumen, die mittels Zeichensystemen geschaffen werden, können als „**Raumbilder**“ verstanden werden. Der Ausdruck

„Bilder“ verweist auf mentale Vorstellungen⁵⁵ und Repräsentationen von einem bestimmten Sachverhalt, die sich durch eine Reduzierung ihrer Komplexität charakterisieren lassen. Im Fall dieser Studie werden die Bilder bezüglich „Subsahara-Afrika“ untersucht, die im Geographieunterricht der Sekundarstufe I geschaffen werden.

2.2 Postkolonialismus in Bezug auf die Konstruktion von Afrikabildern

Nachdem in den vorherigen Unterkapiteln auf die Bedeutung von Sprache und Symbolen/Zeichen sowie auf die Beziehung von Sprache, Macht und Diskurs hinsichtlich Räume bzw. Raumkonstruktionen (im Sinne von „Raumbildern“) eingegangen wurde, folgt nun ein weiterer für die Arbeit wichtiger Theorieblock. Durch die **koloniale und imperialistische Vergangenheit** werden die Darstellungen des afrikanischen Kontinents und dessen **Wahrnehmung** letztlich entscheidend beeinflusst.

„Subsahara-Afrika“ wird im Unterricht nicht im Sinne einer *tabula rasa* gänzlich neu und als zuvor unbekannt besprochen. Die Lernenden und Lehrenden haben bereits fernab der unterrichtlichen Beschäftigung einige Vorkenntnisse, *geographical imaginations* und Einstellungen hinsichtlich des subsaharischen Raumes und seiner Bevölkerung erworben (s. hierzu ausführlich die empirischen Studien im Kapitel des Forschungsstands). Die Quellen dieser mentalen und einstellungsrelevanten Repräsentationen sind dabei sehr divers und beeinflusst durch das Elternhaus, die Peers, die medialen Darstellungen, die schulische Bildung u. v. m., die allesamt von gesellschaftlichen Diskursen geprägt werden. Die Vorstellungen und Darstellungen von „Subsahara-Afrika“ haben sich im gesellschaftlichen Diskurs über Jahrhunderte etabliert, modifiziert und (re-)produziert. Dabei spielten Kolonialismus und Imperialismus (ca. 1450-1950, Fokus des Kolonialismus im südlichen Afrika ab dem 17. Jahrhundert) (vgl. STUCHTEY 2010) eine gravierende Rolle. In dieser Zeit wurden **wirkmächtige Narrative** um den Kontinent und seine Bewohnerinnen und Bewohner geschaffen, die bis in die Gegenwart, wenngleich modifiziert, den gesellschaftlichen Diskurs prägen und sich zum Teil in manifestierten, sichtbaren (Raum-) Strukturen und Praktiken widerspiegeln.

⁵⁵ Detaillierte Erläuterungen zu *geographical imaginations* erfolgten im Unterkapitel zu den „Raumbezogenen Bedeutungszuweisungen“.

2. Theorie

Bei der Untersuchung sozialer sowie raumbezogener Fragestellungen hinsichtlich des afrikanischen Kontinents ist die Beschäftigung mit dem historischen „Erbe“ des Kolonialismus und Imperialismus daher unabdingbar. Die postkoloniale Theorie bzw. Perspektive bietet hierfür einen erkenntnistheoretischen und methodologischen Zugang. Folgend werden daher der Postkolonialismus allgemein sowie spezifische postkoloniale (Denk-)Strukturen hinsichtlich des afrikanischen Kontinents aus eurozentrischer Perspektive im Detail erläutert.

Die historisch angelegten, diskursiv-narrativen Wahrnehmungs- und Darstellungsprägungen werden im Rahmen der **Studie in den Unterfragen** zur Unterrichtshospitalation zum konstruierten Subsahara-Afrikabild berücksichtigt:

- Inwiefern werden postkoloniale Strukturen identifiziert?
- Falls solche identifiziert werden: Wie charakterisieren diese sich sprachlich und/oder semiotisch?
- (Inwiefern hängt dies ggf. mit geographiedidaktischen Prinzipien und Konzepten im Umgang mit „Afrika südlich der Sahara“ zusammen?⁵⁶)

Verbindung zum ersten Theorieblock „Räume als Konstrukte“

Im nun folgenden Kapitel stehen Grundüberlegungen der postkolonialen Theorie im Fokus. Sie ist jedoch nicht als losgelöster, additiver Theorieblock zum ersten Kapitel (Räume als Konstrukte) zu verstehen. Im Gegenteil, die bisherigen Darstellungen hinsichtlich eines **relationalen Raumbegriffs** gehen mit der **postkolonialen Perspektive** einher:

“Postcolonial theories seem to be very geographical in that the language used talks about spaces, peripheries and borders. There were distinctive geographies of colonialism, in terms of the different ways in which colonial policy was practised across the world.” (SHARP 2009, S. 5f.)

Die Wechselwirkungen werden insbesondere in JOANNE SHARP’s Werk „*Geographies of Postcolonialism*“ deutlich (vgl. SHARP 2009, S. 12ff.). Die Ansätze stüt-

⁵⁶ Im iterativen Prozess der Forschung wurde diese Frage nachträglich mit ins Forschungsdesign überführt. Sie ergab sich während der Analyse der postkolonialen Strukturen. Aufgrund von empirischen, methodischen Schwierigkeiten, die später im Methodenkapitel expliziert werden, wurde jedoch auf eine vollständige Analyse verzichtet und die Teilergebnisse lediglich als Diskussionsbeiträge hinsichtlich der postkolonialen Denkstrukturen und deren Konstruktion(en) involviert. Der Vollständigkeit halber wird sie an dieser Stelle aufgeführt. Sie stellt aber keine grundlegende Forschungsfrage diese Arbeit mehr dar, weshalb sie in Klammern gesetzt wurde.

zen sich **gegenseitig**, da sie sich explizit gegen den „geographischen Essentialismus“ (DRIVER 1992) positionieren und bemüht sind, **unhinterfragte Raumbilder**, Weltordnungsbeschreibungen und Fallstricke der „Verräumlichung des Sozialen“ zu erschüttern und zu dekonstruieren:

„Aus postkolonialer Perspektive existieren Räume – als Ganze wie in Teilen – dennoch (oder gerade deshalb) lediglich in Raumbildern, und diese Raumbilder stellen spannungsgeladene Konstellationen von Macht und Wissen dar, die in einem ‚Hier‘ zentriert sind und auf ein ‚Dort‘ projiziert werden“ (GREGORY 1995, S. 29, Übersetzung J. L.). Sie erhalten ihre Objektivität durch die Verortung essentialistisch gedachter Entitäten auf anscheinend natürlicher Grundlage [...]“ (LOSSAU, LIPPUNER 2004, S. 207).

Die postkoloniale Perspektive **fordert** somit die Basis von **dominanten, hegemonialen Wissensformen** heraus und fördert durch den Widerstand machtvolle Reflektionen hinsichtlich Subjektivität und Identitätsbildung (vgl. SHARP 2003, S. 59), weshalb insbesondere vertraute Denkschemata hinsichtlich Kultur, Rasse und/oder Ethnie adressiert werden (vgl. KEARNS 2003, S. 175). Damit setzt sie sich das postmoderne Ziel, die „Realitäten“ der Moderne und die traditionelle Privilegiertheit von Einheit zu verstören (vgl. MITCHELL 2000, S. 58). Aufgrund dieser **starken Wechselseitigkeit** werden immer wieder Bezüge **zum ersten Theorieblock** und ggf. Redundanzen auftreten.

2.2.1 Postkoloniale Theorie/Perspektive

Unter der Bezeichnung **Postkolonialismus bzw. postkoloniale Theorie(n)**⁵⁷ wird eine geistige Strömung verstanden, die nicht nur Strukturen und Denkmuster des Kolonialismus und Imperialismus untersucht und analysiert, sondern die davon ausgeht, dass jene trotz des formalen Endes der Kolonialzeit **fortbestehen**. Es wird ihnen zur Folge konstatiert, dass sich historische rassistische Wissensformen, eurozentrische Raumordnungen, ungerechte globale Wirtschaftsbeziehungen und (neo-) liberale Wirtschaftsbeziehungen persistent halten. Das bedeutet, Ideologien und (Macht-) Strukturen des Kolonialismus existieren hartnäckig als

⁵⁷ Detaillierte Beschreibung zum Postkolonialismus finden sich u. a. bei HALL 1992b, SAID 1994, SPIVAK 2003, BHABHA 2012, KERNER 2012 sowie zur **Post-Development-Debatte** und **Dekolonialismus** in DUSSEL 1989, HALL 1992A; ESTEVA 1993; ESCOBAR [1995], 2012; ASHCROFT ET AL. 2007; CHAKRABARTY 2007; MCEWAN 2009; CASTRO VARELA, DHAWAN 2015; für die Geographie insbesondere LOSSAU 2002; SHARP 2009; SIDAWAY 2007 und zur **dekolonialen Theorie** in MIGNOLO 2012; QUIJANO 2000; MIGNOLO, WALSH 2018. Im Rahmen dieser Arbeit werden jedoch nur die Hauptthesen des Postkolonialismus kurz erläutert.

(Teil-)Aspekte der kolonialen Diskurse bis in die Gegenwart – wenngleich in modifizierter, weniger sichtbaren Art (vgl. LOSSAU 2001, S. 199). Die Entschlüsselung der diskursiven Mechanismen, Regeln und stillschweigenden Übereinkünfte, die der Unterstützung und Legitimation der kolonialen Herrschaft dienen, ist dabei zentral. Im Forschungsinteresse postkolonialistischer Ansätze und Methoden steht ferner die Erfassung, wie viel und welche Art konventionellen Denkens und Ideen noch im Umlauf sind, die während des Imperialismus dominierten (vgl. CRANG 1998, S. 11). Denn nicht nur die Abschaffung der Kolonialstaatsbürokratie stellte eine große gesellschaftsrelevante Herausforderung dar, sondern insbesondere die „Dekolonialisierung des Denkens“ (THIONG'O 2017) sowohl auf Seiten der ehemaligen Kolonialmächte als auch der Kolonialiserten:

„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, christlicher Europäer und ihrer Nationen trotzdem erhalten, zeigt die Beständigkeit kolonialer Bilder und Strukturen [...]“ (DIETRICH, STROHSCHNEIN 2011, S. 119).

Gerade die postkolonialen Theorien ermöglichen, dass die im Kolonialismus beschriebenen „**Subalterne**“ (Menschen, die von der westlichen Mehrheitsgesellschaft ausgegrenzt und untergeordnet wurden) nun eine Stimme erhalten, „Fremdsein“ neu formuliert wird und die **Heterogenität und Hybridität** von Menschen und Kulturen betont werden (vgl. MACGILCHRIST 2011, S. 29). LOSSAU stellt daher fest, dass „rassistische Wissensformen [...] und (neo-)imperiale Politikformen ebenso als Erbe des Kolonialismus gesehen werden [können] wie der Widerstand, der ihnen entgegengesetzt wird“ (LOSSAU 2001).

Die **heutige deutsche (bzw. westliche) und afrikanische Beziehung** zueinander ist geprägt durch die **koloniale und imperialistische Vergangenheit**. Sie ist das Produkt eines historischen Prozesses aus gegenseitiger Einflussnahme, aber ebenso auch Gleichgültigkeit (vgl. ZIMMERMANN 2017, S. 1), wodurch sich **bestimmte Afrikabilder** entwickelt haben. Ein wesentlicher Moment in der Entwicklung der europäischen Afrikabilder setzte schließlich mit der überseeischen Expansion zahlreicher europäischer Mächte ein. Heute spielt der Migrationsdruck auf Europa und Deutschland im Zuge der sogenannten „Flüchtlingskrise“ eine große Rolle. Diese Beziehung und die mit ihr assoziierten Afrikabilder werden vor dem Hintergrund der unterrichtlichen Behandlung „Afrikas südlich der Sahara im Geographieunterricht“ relevant. Der afrikanische Kontinent wird

schließlich historisch bedingt teils bewusst und teils unbewusst aus einer diskursiv konstituierten Perspektive, die handlungsleitend wirkt, wahrgenommen. Diese Perspektive lässt sich oftmals als **eurozentrisch** geprägt charakterisieren (vgl. HOFFMANN, KERSTING 2011a, S. 49), die das „**Eigene**“ als **unsichtbare Norm** etabliert und das „Andere“ an der Norm misst (vgl. HOFFMANN, KERSTING 2011b, S. 48).

Die zur Zeit des Kolonialismus und Imperialismus propagierten ideologischen Argumentationsmuster, insbesondere die „**Rassen**“**lehre**⁵⁸, haben sich im Verlauf der Jahre zwar stark gewandelt und wurden teils definitorisch umformuliert; Kerngedanken lassen sich aber weiterhin konstatieren. Das soziale Konzept der „Rasse“ ist heute längst überholt, verpönt und wissenschaftlich aufgearbeitet worden. Das heißt aber nicht, dass die assoziierten Vorstellungen mit dem Begriff „Rasse“ vollständig aus dem sozialen Diskurs verschwunden sind. So stellt KEARNS fest:

“In a work such as HUNTINGTON (1996) we can see the same amalgamation of nations into broad homogenous units, now called civilization rather than races. We can see a similar assertion of the absolute incompatibility of difference; now viewed as cultural dissonance rather than biological miscegenation” (KEARNS 2003, S. 183).

Mit dem Aufkommen von Demonstrationen aufgrund der **PEGIDA-Bewegung**⁵⁹ sowie dem Einzug der AFD (Alternative für Deutschland) als eine vorsichtig ausgedrückt am **rechten Rand agierenden Partei** in den deutschen Bundestag sowie in einige Landtage ab Oktober 2017, die im Zuge der Flüchtlingsbewegung von 2015/2016 Menschen massiv gegen Fremde und Ausländer mobilisieren und Angst vor (kultureller) Überfremdung schüren, werden vormals latente Diskurse neu entfacht.

⁵⁸ Die Anführungszeichen werden im deutschen Sprachraum konventionell verwendet, um den Konstruktionscharakter der Kategorie „Rasse“ im Kontext von Menschen herauszustellen und sich gegen biologistische Interpretationen zu positionieren. Es gibt keine menschlichen Rassen im biologischen Sinn. Dieses Verständnis zieht sich durch die gesamte Arbeit. Ausführliche Erläuterungen folgen in diesem Kapitel. Im anglo-amerikanischen Sprachraum existiert diese Konvention nicht. Der Begriff *race* ist dort weniger negativ konnotiert.

⁵⁹ PEGIDA steht für „Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes“ und ist eine nationalkonservative und ausländerfeindliche Organisation. Seit Herbst 2014 demonstrieren die Anhänger um Gründer LUTZ BACHMANN gegen die von ihnen befürchtete Islamisierung Deutschlands.“ (zit. n. SPIEGEL ONLINE: <http://www.spiegel.de/thema/pegida/>; zuletzt abgerufen am 07.11.2018)

Gemäß der postkolonialen Theorie wirken entsprechend (bestimmte) koloniale Machtverhältnisse nach dem kolonialen Zeitalter fort und werden z. T. bewusst aufrechtgehalten, wobei insbesondere der Kontrast zwischen dem **rückständigen „Afrika“** und dem **fortschrittlichen, modernen „Westen“** bewusst und unbewusst konstruiert wird (vgl. SCHRÜFER 2013a, S. 9). Damit etabliert sich das europäische, idealisierte Selbstbild im Negativbild Afrikas (SAID 1978; vgl. HOFFMANN, KERSTING 2011c, S. 48).

KERSTING stellt fest, dass zahlreiche kolonialzeitlich angelegte Afrikabilder bis heute „weiterleben“ (vgl. KERSTING 2011a, S. 5). So spiegeln „Afrikabilder nach wie vor gängige Stereotype und Vorurteile gegenüber dem Kontinent wider“ (ebd.), die in gesellschaftswissenschaftlichen und (geographie-)didaktischen Studien offengelegt werden können (TRÖGER 1993; POENICKE 1995; SCHMIDT-WULFFEN 1997; POENICKE 2001; REICHART-BURIKUKIYE 2001; BENDIX 2015; AWET 2018).⁶⁰ Die **postkolonialen Strukturen** in Kombination mit den jeweiligen **Raumkonstruktionen** dienen, ob nun bewusst oder unbewusst, einer spezifischen Funktion: sie konstruieren und reproduzieren ein bestimmtes **Verhältnis der Räume** zueinander. In Bezug zu Afrika „waren und sind [sie] noch heute struktureller Bestand der Herrschaft über Afrika und übernehmen dabei Legitimations- und Verschleierungsfunktionen“ (vgl. KERSTING 2011a, S. 8). Somit stellen sie die Fortsetzung von kolonialer und **postkolonialer ökonomischer Ausbeutung und politischer Ausgrenzung** dar. Es handelt sich um einen Blick *auf* eine Region (aus europäischer Perspektive), nicht *in* eine Region (vgl. ebd., Herv. i. O.). Der zugrundeliegende Eurozentrismus haftet dabei unbewusst auf unsichtbaren Normen, wird aber durch soziale Praktiken sichtbar (vgl. MÖNTER 2008; KERSTING 2011a, S. 8). PAINTER und JEFFREY elaborieren diesbezüglich:

„Discursive strategies are important because they embody particular understandings of the respective roles and natures of European and colonized people. Such understanding can be necessary preconditions for military or economic exploitation“ (PAINTER, JEFFREY 2009, S. 185).

2.2.2 Postkoloniale Denkstrukturen hinsichtlich „Subsahara-Afrika“ im Detail

Im kommenden Unterkapitel werden die zugrundeliegenden diskursiven postkolonialen Denkstrukturen der europäischen/westlichen Wahrnehmung „Subsahara-

⁶⁰ Im Kapitel Forschungsstand wird näher auf die Forschungsergebnisse eingegangen.

Afrikas“, die sich historisch entwickelten, vorgestellt und erläutert. Wie Puzzlesteinchen können sich diese historisch angelegten, überindividuellen Denkstrukturen zusammensetzen, teils übergeordnete (Wahrnehmungs-)Filter bilden und somit die Wahrnehmung und der Repräsentation Afrikas in unterschiedlich starkem Maß prägen insbesondere dann, wenn sie nicht bewusst sind.⁶¹ Dieses Theoriewissen stellt eine wesentliche Voraussetzung für weitere methodische Überlegungen und Entscheidungen für die Analyse der Studie dar.

Eine analytisch saubere Segmentierung der postkolonialen Denkstrukturen in abtrennbare Entitäten ist nicht möglich. Es handelt sich schließlich bei diesen überindividuellen Denkmustern um Elemente von sich überlappenden Diskursen. Diese sind in sich **unauflöslich ineinander verwoben** und stabilisieren sich gegenseitig. Gleichzeitig unterminieren sie sich und machen sich auch brüchig. Wie in Analogie zu einem Wollknäuel hängen die postkolonialen Strukturen zusammen und bilden in ihrer Gesamtheit erst eine kohärente Einheit. Die Forscherin kann zwar versuchen einzelne „Fäden“ zu beleuchten und zu beschreiben, aber letztlich handelt es sich um einen langen in sich vertäuten Faden, der viele Windungen enthält.

An dieser Stelle folgt nun der Versuch einer heuristisch-analytischen Trennung von Teilaspekten des postkolonialen Diskurses, die wechselseitig miteinander in Verbindungen stehen. Die Visualisierung soll die systemischen Verknüpfungen darstellen.

⁶¹ Überindividuelle (diskursive) postkoloniale Denkstrukturen können in Form von narrativen Erzählweisen die Wahrnehmung und Darstellung eines Raums beeinflussen. Das heißt aber nicht, dass sie zwangsläufig ausschließlich die Wahrnehmung und Konstrukt „Subsahara-Afrikas“ jedes Menschen oder jeder Darstellungsweise prägen.

2. Theorie

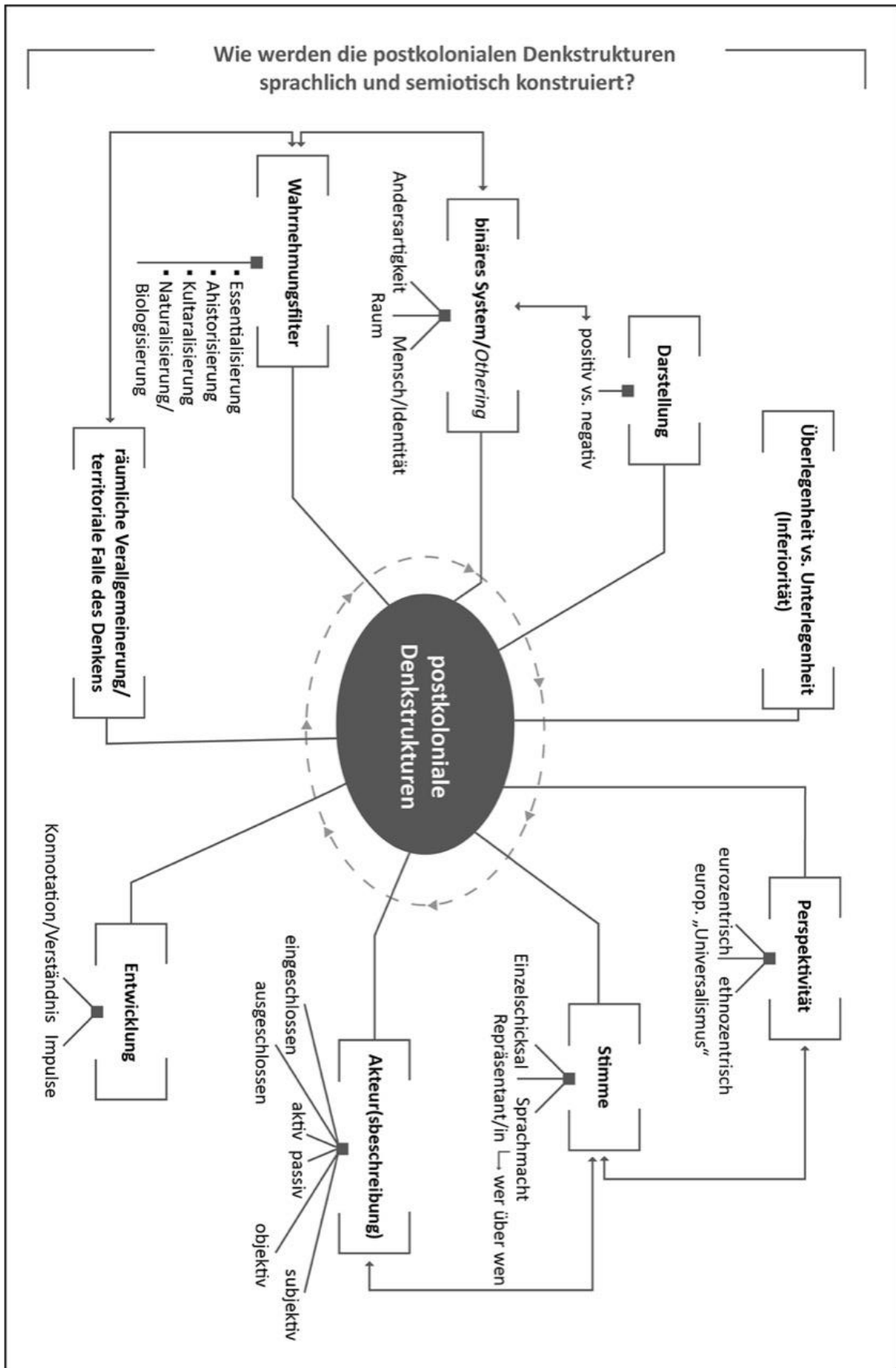


Abb. 7: Versuch der Visualisierung von wechselseitigen postkolonialen Strukturen
(Quelle: eigene Abbildung 2019)

2.2.2.1 Überlegenheit vs. Unterlegenheit (Inferiorität)

Der Kolonialismus sensibilisierte bzw. verschärfte den Blick für kulturelle Unterschiede durch den Kontakt der Europäer und Europäerinnen mit den ‚fremden‘ bzw. ‚wilden‘ Kulturen (vgl. COSGROVE 2009). Ideen der Aufklärung etablierten die Vorstellung, die Europäer⁶² seien **überlegen**, wodurch sie sich des Rechts bemächtigten,

„die ‚wilden‘, das heißt naturnäheren, Kulturen zu ‚zivilisieren‘ oder gar zu ‚kultivieren‘. Seither führt der Kulturbegriff die Vorstellung von Unterschieden und Unterscheidung mit sich und ist im Plural gedacht mit offenen und verdeckten Machtasymmetrien zwischen den bezeichneten Kulturen verbunden“ (LOSSAU 2014, S. 28).

Die europäische/westliche Überlegenheit wurde im Zeitalter des Kolonialismus und Imperialismus konstruiert. Mit Hilfe dichotomer Denkstrukturen bezüglich räumlicher und kultureller Identität und Differenz entlang **pseudowissenschaftlicher Theorien** wurden „Rassen“⁶³ diskurse hervorgebracht, die heutzutage als „pseudowissenschaftlich“ bezeichnet werden. Die sogenannten Ergebnisse, die hinsichtlich der Distinktion von menschlichen „Rassen“ aus bloßen Beobachtungen gewonnen wurden, waren geeignet, um die Invasion, Versklavung und Ausbeutung während dieser Zeit zu legitimieren. So spricht MITCHELL von „race as a geographical project“, welches mit Ideen des Sozialdarwinismus kombiniert wurde (vgl. MITCHELL 2000, S. 230ff.). Von „akademischer und kritischer“ Forschung kann keine Rede sein, auch wenn die Gelehrten dieser Zeit postulierten, wissenschaftliche Methoden, Kategorisierungen und Verfahren einzusetzen. Die Ideen der „rassischen“ Distinktion kreierten **Hierarchien** entlang gesellschaftlicher Gruppen. „Wissenschaftliche“ Ergebnisse wurden so umformuliert, dass sie in das Rechtfertigungssystem passten, um kulturelle Herrschaft über andere Kulturen ausüben zu können (vgl. SPICKARD 2007, S. 262ff.). „’Race’ is thus little

⁶² Da es sich bei den europäischen Gesellschaften zur Zeit des Imperialismus um patriarchalische handelte, in denen die Rolle der Frau der des Mannes in sämtlichen sozialen Sphären untergeordnet war, kann an dieser Stelle von einem „Gendern“ abgesehen werden.

⁶³ Die Anführungszeichen werden im deutschen Sprachraum konventionell verwendet, um den Konstruktionscharakter der Kategorie „Rasse“ herauszustellen und sich gegen biologische Interpretationen zu positionieren. Es gibt keine menschlichen Rassen im biologischen Sinn. Dieses Verständnis zieht sich durch die gesamte Arbeit. Im anglo-amerikanischen Sprachraum existiert diese Konvention nicht. Der Begriff ist dort weniger negativ konnotiert.

2. Theorie

more than the vagaries of the popular scientific imagination, it provides no means to classify human populations” (MITCHELL 2000, S. 234).

Der **Natur- und Klimadeterminismus** wurde zur Erklärung kultureller und räumlicher Divergenzen herangezogen und systematisch als Grundlage zur Legitimation geopolitischer Praktiken eingesetzt. Die Geographie unterstützte den Naturdeterminismus durch die Fokussierung auf den Raum als „objektive“ Konstante. Vertreter des Natur- und Klimadeterminismus konstatierten, dass die geographische Umgebung die ausschlaggebende Komponente darstelle, wie sich der Mensch physisch und psychisch entwickelt.

„Klimadeterministische Theorien wurden und werden sehr häufig von rassistisch-biologischen Theorien ergänzend herangezogen, da das offensichtlich andersartige Klima als ein herausragendes Argument galt, um die Andersartigkeit und Minderwertigkeit der „tropischen Welt“ und des „tropischen Menschen“ zu belegen“ (KERSTING 2011a, S. 4).

Gemäß dem Klimadeterminismus würde der (menschliche) physische Apparat in den wärmeren Klimazonen des Südens perfektioniert. Indes könne sich die menschliche Kognition in den Mittelbreiten und nördlichen Regionen besser entfalten. KANT argumentierte sogar, die Klimazone der mittleren Breiten habe einen wohlgebildeten Menschen hervorgebracht (vgl. GÜNZEL 2005, S. 28). HEGEL unterstützte diese These, indem er postuliert, dass klimatische Extreme nicht günstig für die geistige Entwicklung seien, und sprach den Menschen der südlichen Regionen die Fähigkeit zur Bildung ab. Andere Gelehrte stützten diese These.⁶⁴ Auf einer vermeintlich geodeterministischen Grundlage wurden entsprechend biologische bzw. natürliche Charakteristika mit moralischen, intellektuellen und soziokulturellen Eigenschaften gekoppelt (vgl. u. a. KERSTING 2011a, S. 4). CRANG fasst daher zusammen: „[I]n essence it sought to explain the different cultures of the globe through a neo-Darwinian response to environmental stimuli” (CRANG 1998, S. 15).

⁶⁴ „In seinem wichtigen Werk „L’Esprit des Lois“ zweifelte beispielsweise MONTESQUIEU (1689-1755) daran, ob so dunkle Menschen eine Seele besäßen und sprach sich für die Sklaverei und den Sklavenhandel aus (vgl. OBENGA 2008, S. 389). [...] VOLTAIRE (1694-1778) gehörte zu den ersten, die eine Beziehung zwischen Schädelgröße und Intelligenz postulierte. Mit zahlreichen kranio-metrischen und anthropometrischen Untersuchungen versuchten Generationen weißer europäischer Wissenschaftler, die Minderwertigkeit des schwarzen Menschen zu belegen (GOULD 1988)“ (KERSTING 2011a, S. 4).

Renommierter Wissenschaftler und Gelehrte (u. a. der Aufklärung) von CARL LINNEAUS, über GEORGES-LOUIS MARIE LECLERC, COMTE DE BUFFON, JOHANN FRIEDERICH BLUMENBACH und bis hin zu ARTHUR DE GOBINEAU u. v. m. prägten die Vorstellung einer **natürlichen Hierarchie** zwischen Lebewesen und übertrugen diese auf die Menschen. Darauf rekurrend etablierte AUGUST H. KEANE den *Family Tree of Humankind/Hominidae* (vgl. SPICKARD 2007, S. 246).

Dem „Stammbaum“ zufolge gehörten Menschen unterschiedlichen Spezies an und variierten daher abhängig von der jeweiligen Unterordnung innerhalb des Systems hinsichtlich ihres Intellekts, ihrer Fähigkeiten und Moralität. LINNEAUS (1707-1778) differenzierte vier „Menschenrassen“ auf Basis ihrer Hautfarbe. Die schwarzen Menschen („*Afer niger*“) wurden dabei als „verschlagen, faul, nachlässig, phlegmatisch und durch die Willkür ihrer Herrscher leicht lenkbar“ charakterisiert (vgl. POLIAKOV ET AL. 1987).

Naturalistische Argumentationen wurden der **Biologie entlehnt**, welche von Hierarchiestufen des zoologischen taxonomischen⁶⁵ Systems ausgeht. Übertragen auf Gesellschaft wird also suggeriert, dass es objektive bzw. objektivierbare biologische Unterschiede hinsichtlich Menschen gebe, die man auf ihre „Rasse“ zurückführen könne. „Diese Reduktion von Menschen und Gesellschaften auf Natur (-gesetze) ist ein wesentlicher Schlüssel zu geodeterministischen, evolutionistischen, sozialdarwinistischen und biologistischen Argumentationen (POLIAKOV ET AL. 1987; GOULD 1988; GÜNDEL 2005)“ (KERSTING 2011a, S. 8) (s. auch Erläuterungen im Unterkapitel „Heutige Wahrnehmungsfiler [...]“). Fundament der pseudowissenschaftlichen Thesen waren mutmaßlich **evolutionsbedingte Entwicklungen** im Verlauf der Menschheitsgeschichte. Gemäß dem *Tree of Mankind* nähmen laut KEANE die Kaukasen (Weiße) den zentralen Zweig im „menschlichen Familienstammbaum“ ein. Je mehr evolutionsbedingte Abspaltungen von der weißen, in diesem Fall dominanten, „Rasse“ erfolgten, desto stärker fiel die (physische, soziale, intellektuelle, moralische) Qualität der Mitglieder der neuen Zweige ab. Die Hautfarbe wurde als phänotypische Zuordnungskategorie zu den bestimmten „Rassen“ herangezogen. Man ging davon aus, dass anhand dieser Zuordnung Rückschlüsse auf das genetische Temperament von Menschen gezogen

⁶⁵ „Eine Taxonomie (altgriechisch τάξις *táxis* ‚Ordnung‘ und νόμος ‚Gesetz‘) oder ein Klassifikationsschema ist ein einheitliches Verfahren oder Modell, um Objekte eines gewissen Bereichs (ggf. unter Zuhilfenahme eines Klassifikationsinstruments) nach bestimmten Kriterien zu klassifizieren, das heißt sie in bestimmte Kategorien oder Klassen (auch Taxa genannt) einzuordnen“ (KOSCHNICK 1993).

und somit die genetisch determinierte soziale Rolle der Person antizipiert werden könne (vgl. SPICKARD 2007, S. 263f.).

Auf dieser pseudowissenschaftlichen Grundlage argumentierend, gingen die „Weißen“⁶⁶ mit nordwestlich-europäischer Abstammung (daher Nordamerika und Australien einschließend) von der Überlegenheit der „weißen Rasse“ aus, die im Rückschluss mit einer wahrgenommenen **Unterlegenheit** aller farbigen Menschen einherging⁶⁷. Unwiderruflich wurden diese als ‚Andere‘ konstituiert und stigmatisiert (vgl. FRANKENBERG 1997, S. 192) und somit die Legitimation vielfältiger Diskriminierungen geschaffen.

Die Idee „weißer“ Perfektion wurde elaboriert und diskursiv als Basis für den „europäischen“⁶⁸ **Universalismus**“ installiert. Mit diesem Konzept wird die Vorstellung bezeichnet, dass das Europäische den unbefleckten **Standard** („*unmarked standard*“ bzw. „*normative whiteness*“) verkörpere (vgl. SPICKARD 2007, S. 27). Jede Art der Abweichung oder Differenz wird diesem universellen, allgemeingültigen Standard gegenübergestellt und aus (nordwest-) europäischer Perspektive evaluiert (vgl. WOLLRAD 2005, S. 65). „Eine solche Universalisierung westlich-abendländischer Werte und gesellschaftlicher Prinzipien bezeichnen postkoloniale Kritiker wie z. B. der aus Südamerika stammende WALTER MIGNOLO (2012) als ‚Okzidentalismus‘“ (MIGNOLO 2012; REUBER, SCHRÜFER 2013, S. 19).⁶⁹ Das Prinzip des Werteuniversalismus beschreibt das kollektive Meinungsmuster, dass die westlich-abendländischen Werte quasi universell seien und damit für alle Menschen des Planeten gälten. Dieses Verständnis kann u. a. darauf zurückgeführt werden, dass generell die menschliche Tendenz besteht, die eigene kulturelle Identität als die normale anzusehen, die nicht hinterfragt wird. In Kontrast mit einer fremden Kultur, wird der eigenen unbewusst

⁶⁶ Die Anführungszeichen verweisen auf den Konstruktionscharakter der sozialen Kategorien „schwarz“ und „weiß“. Siehe hierzu auch ausführlich FRANKENBERG (1997).

⁶⁷ Dies wurde an der *One Drop Rule* in den Vereinigten Staaten besonders deutlich, die besagte, dass eine Person als „schwarz“ zählte (mit allen verbundenen Rechten und Pflichten), sobald auch nur ein Vorfahre „schwarz“ war. Dabei konnte die Person sonst sogar weiße Hautfarbe besitzen und aus dem Schoß einer wohlhabenden Familie stammen (vgl. SPICKARD 2007, S. 85f.).

⁶⁸ Dieser beschränkt sich jedoch nicht auf den europäischen, sondern ebenso auf den nordamerikanischen und australischen Raum und umfasst im Prinzip die gesamte sogenannte „westliche“ Welt.

⁶⁹ „Mit der ‚Okzidentalismuskritik‘ hat sich nun zusätzlich eine Forschungsperspektive entwickelt, die explizit das Selbstverständnis des Westen hinterfragt“ (KERNER 2012, S. 84f.).

eine besondere Würde oder ein besonderer Wert zugeschrieben (vgl. NASSEHI 1997, S. 188).

Auch die Kinder- und Jugendbuchindustrie prägte die Vorstellung einer westlichen Überlegenheit. Der Politikwissenschaftler JÖRG BECKER (1977) untersuchte literarische Darstellungen der sogenannten ‚Dritten Welt‘ und ermittelte in deutschen Kinder- und Jugendbüchern bis Ende der 1960er Jahre Tendenzen, die sich als rassistisch und eurozentrisch charakterisieren lassen (vgl. BECKER 1977). „Angehörige nicht industrieller Kulturen nehmen konstant untergeordnete oder dienende Positionen ein und werden nach einem europäischen Wertesystem beurteilt“ (SELZER 2011, S. 26). Nicht selten werden Menschen in solchen Darstellungen als „Tiere“ oder „**tierähnlich**“ portraitiert (vgl. ebd., S. 27).

Die „Rassen“lehre bediente sich der oben dargestellten naturalistischen Argumentationen zur Implementierung der **sozialdarwinistischen**⁷⁰ Ideologie, um zu „ermitteln“, welche Gesellschaften besonders für die imperiale und koloniale Unternehmung befähigt seien und somit die Weltherrschaft übernehmen könnten (vgl. MITCHELL 2000, S. 18 zit. n. Peet 1985, S. 310). Invasion, Annexion, Kolonialisierung, Versklavung und Genozid wurden somit mit der Hautfarbe und den genannten Assoziationen, die mit dem Phänotyp verbunden wurden, legitimiert (vgl. SHARP 2009, S. 36). Dennoch sollte an dieser Stelle nicht die Suche nach dem einem Schuldigen oder Verantwortlichen dieser Ideologie und den dahinterstehenden Interessen unternommen werden. Ein Auffinden dieser Person oder Gruppe ist nicht möglich. Der historische, diskursive Kontext brachte dieses Netz reziproker Thesen hervor, die sich aufgrund ihrer „natürlich erscheinenden“ Argumentationslogik in der Psyche der Menschen festsetzten.

„Die Subjekte und ihre Identitäten, Ziele und Handlungsstrategien sind [...] eingebettet in größere gesellschaftliche Bedeutungs- und Sinnstrukturen, in denen reguliert wird, was in bestimmten Kontexten als wünschenswert und ‚sinnvoll‘ gilt und was nicht“ (REUBER 2012, S. 204).

⁷⁰ „Bezeichnung für eine soziologische Erklärung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Entwicklung, nach der sich im gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wettbewerb nur derjenige durchsetzen kann, der mit den sich ändernden Umweltbedingungen durch seine biologischen Anlagen oder seine Ausstattung am besten fertig wird, während die Nicht-Anpassungsfähigen eliminiert werden (Selektion). Indem die Überlebenden als biologisch Tauglichste (*Survival of the Fittest*) bezeichnet werden, erfolgt eine Rechtfertigung der bestehenden gesellschaftlichen und ökonomischen Verhältnisse.“ (MECKE o.J.)

Einige der heute eher latent gewordenen Grundgedanken der „Rassen“ideologie blieben auch nach dem Niedergang des Imperialismus und Kolonialismus in gesellschaftlichen Diskursen erhalten und prägten das Alltagsleben der Menschen fortwährend. Dies zeugt von der Macht rassistischer (heute vielleicht eher als fremdenfeindlich zu bezeichnenden) Auffassungen trotz vieler Gegenbewegungen, kritischer Aufklärungskampagnen und der Feststellung der moralischen Inkompatibilität mit dem christlich-abendländischen Wertesystem.

2.2.2.2 *Paternalisierung vs. Infantilisierung*

Die „**Paternalisierung**“ bzw. „Infantilisierung“ ist eng assoziiert mit der beschriebenen postkolonialen Struktur der aus westlicher/europäischer Perspektive empfundenen „Überlegenheit“ gegenüber der „Unterlegenheit“ anderer Gesellschaften. Als Bestandteil des Legitimierungsdiskurses des Kolonialismus und Imperialismus wurden die Bewohnerinnen und Bewohner des afrikanischen Kontinents (bzw. der Kolonien weltweit) ähnlich „**wie Kinder**“ als unfähig dargestellt, ihre Geschicke selbst zu verantworten und aktiv voranzutreiben (vgl. BENDIX 2015, S. 28): „Die sogenannte Traktatliteratur war Darstellung der missionarischen Arbeit der christlichen Kirchen und diente der Erziehung zur Mission. In ihr werden die Menschen aus Afrika meist wie unmündige Kinder dargestellt“ (SELZER 2011, S. 4). Die Menschen des Kontinents wurden entsprechend infantilisiert.

Mit der angenommenen Unmündigkeit ging das Portrait des „edlen“ Kolonisators (in der Rolle eines „Vaters“) einher, der sich des Kontinents annahm und ihn in seiner Entwicklung unterstützte, indem er die Verantwortung übernahm. So konstatiert BENDIX, dass bis heute eine nachträgliche Legitimierung der kolonialen Ungerechtigkeit stattfindet, die durch die Intervention des „Globalen Nordens“⁷¹ in Bereiche der Wirtschaft, des Militärs und der Entwicklungspolitik als von außen stammende notwendige „Rettung“ dargestellt werde (vgl. BENDIX 2015, S. 32). Der Aspekt der Entwicklung (wie im nächsten Unterkapitel dargestellt) hängt daher ebenso eng mit der „Paternalisierung“ zusammen. Diese Rechtfertigung einer vermeintlich unumgänglichen Intervention basiert auf der geschichtlich gewachsenen Imagination, es handele sich bei Afrika um einen geschichtslosen, unentwickelten und unzivilisierten Kontinent (vgl. ebd., S. 30) (s. auch Wahrnehmungsfiler „Ahistorisierung“). Dieser Argumentation folgend

⁷¹ Definition s. im Unterkapitel „Entwicklung“.

hätten die weißen Kolonialisten die Zivilisation überhaupt erst eingeführt und sie hätten somit die moralische Verpflichtung zur **Fürsorge dieser Unmündigen** innegehabt (SPICKARD 2007; LOSSAU 2014). Die infantilisierten ‚Anderen‘, die „edlen Wilden“ hätten erzogen werden und sich dem Willen beugen müssen (vgl. CRANG 1998, S. 62ff.).

2.2.2.3 Binäres System der Identitätszuschreibung/Othering

Identitätstheorien gehen davon aus, dass räumliche und kulturelle Identitäten durch ein (sprachlich-semiotisch) **binäres System aus dichotomen Zuschreibungen** konstituiert werden (vgl. u.a. SHARP 2009, S. 37) (s. a. Unterkapitel „Co-Konstruktion von Räumen und (kulturellen) Identitäten“). Vor diesem Hintergrund werden Gruppen- und Nationalidentität auf der Basis eines angenommenen **gemeinsamen Ursprungs** oder einer gemeinsamen Erfahrung formuliert. Der Prozess des Herausstellens der Andersartigkeit wird als *Othering* bezeichnet und vollzieht sich entlang des „semantischen Differenzials“. Damit sind linguistische und semiotische Gegensatzpaare wie z. B. „schwarz-weiß“, „gut-böse“ gemeint.

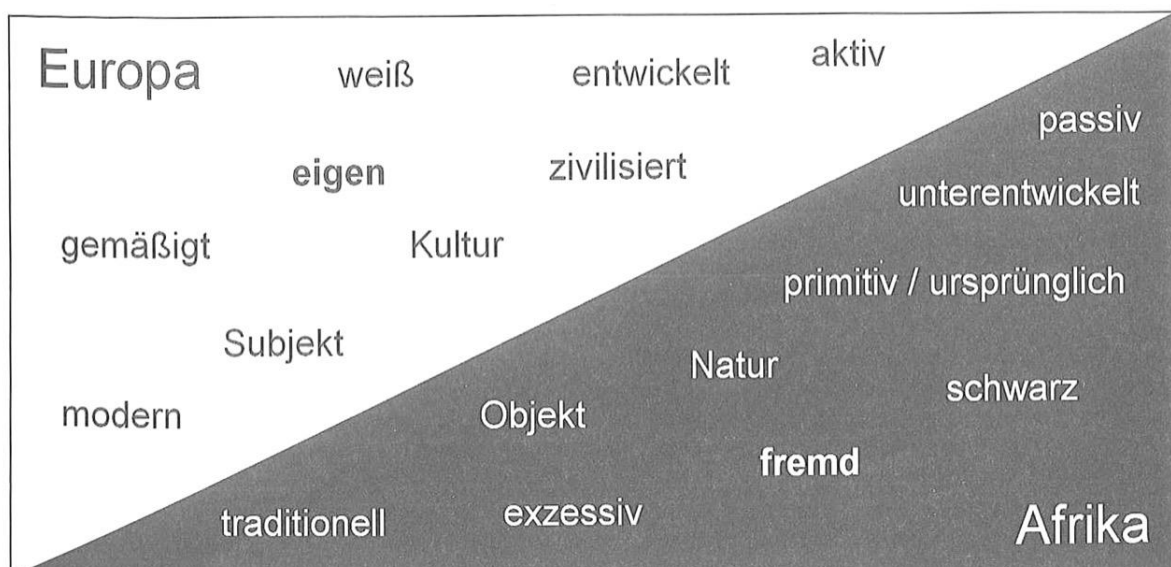


Abb. 8: Das von Europa konstruierte „semantische Differenzial“ zwischen Europa und Afrika (Quelle: KERSTING 2011a, S. 7; HOFFMANN, KERSTING 2011b, S. 48)

So erschafft der **Othering-Prozess** nicht nur die jeweils ‚andere‘, sondern insbesondere simultan die ‚eigene‘ Identität ‚im Spiegelbild‘⁷². Denn ohne den ‚Anderen‘⁷³ lässt sich kaum das ‚Eigene‘ positionieren: „Wir sind alles das, was ihr nicht seid“. Die Produktion und Reproduktion dichotomer, in sich abgeschlossener Kategorien wirkt sinnstiftend **homogenisierend nach innen**, aber **heterogenisierend nach außen**. Auch jenseits der Sprache entfaltet das semantische Differenzial eine große Reproduktions- und Wirkmächtigkeit und enthält stets normativen und identitätskonstruierenden Charakter (vgl. KERSTING 2011a, S. 3). HUSSEINI DE ARAJUO spricht in diesem Kontext von der „diskursiven Verortung des Eigenen und Fremden“ (HUSSEINI DE ARAÚJO 2010).

LOSSAU betont in diesem Zusammenhang die imaginativen Demarkationslinien, die sogenannten „Mauern in unseren Köpfen“. Der Ausdruck imaginativ deutet darauf hin, dass es sich um vorgestellte, also **subjektive Gegensätze** und nicht um objektivierbare handelt. Diese etablieren sich aber gerade auf der Grundlage von Dichotomien und binärer Logik (vgl. LOSSAU 2001, S. 101 ff.). In ihrer Folge entwickeln sich nach innen homogenisierende und nach außen hin exkludierende **Sozialpraktiken**. Gerade vertraute, als ‚quasi natürlich‘ angesehene Ordnungen (ebenso die eigenen) müssten daher in Frage gestellt und gewohnte Denkschemata aufgebrochen werden, um zu verstehen, wie diese Vorstellungsmuster entstehen und wie sie im Laufe der Zeit dominant und unkritisch reproduziert werden (vgl. LOSSAU 2001, S. 109).

Ein Merkmal ist, dass (oftmals) der ‚Anderer‘ (bzw. die andere Gruppe) als **untergeordnetes Objekt** interpretiert wird (vgl. SHARP 2009, S. 111) (s. a. Anmerkungen zum Unterkapitel „Überlegenheit vs. Unterlegenheit/Inferiorität“). Hinsichtlich (groß)raumbezogener Identitätskonstrukte, also Kulturen, beschreibt dieses Phänomen den sogenannten Ethnozentrismus, der im Falle europäischer und westlicher Bevölkerungsgruppen auch als Eurozentrismus bezeichnet werden

⁷² Im postkolonialen Klassiker ‚Orientalism‘ stellt der Literaturkritiker SAID (1978) dar, wie sich Europa im Spiegel des Orients erschuf. Denn im Zuge von kolonialen Aneignungsprozessen wurde nicht nur definiert, was den „Orient“ ausmacht. In dessen Negativbild wurde nämlich auch herausgearbeitet, was als „westlich/europäisch“ gelten sollte. Der „Orient“ und „Europa“ symbolisierten also nicht einfache geographische Gegebenheiten, sondern voraussetzungsvolle Konstruktionen (vgl. LOSSAU 2011, S. 655f.).

⁷³ Mit den Formulierungen ‚Anderer‘ und ‚Eigener‘ werden im Rahmen dieser Arbeit sowohl die grammatikalischen Formen des Maskulinums, Femininums als auch des Plurals miteingeschlossen.

kann: Es handelt sich dabei um „ein Verhalten, bei dem aus den Traditionen und Werten der eigenen kulturellen Realität heraus der „Andere“ oder „Fremde“ interpretiert wird, gegen das man sich abgrenzen und hervorheben möchte“ (SCHREIBER 2016, S. 39).⁷⁴ Die Stigmatisierung verwehrt dem ‚Anderen‘ somit das Recht, eine eigene Identität zu formen. Das heißt, dichotome Identitäten werden nicht nur binär „im Spiegelbild“ des jeweiligen Gegenübers konstruiert; sondern sie werden auch in ungleicher, hierarchischer Weise gegenübergestellt (s. hierzu Anmerkungen zum „europäischen Universalismus“). Als Legitimation des kolonialen Projekts und als Mittel, die eigenen europäischen inneren Ängste zu überspielen, wurde der Prozess des *Othering* während des Kolonialismus und Imperialismus zu einem mächtigen Werkzeug. Mit seiner Hilfe wurde eine Vielzahl von verunglimpfenden Narrativen um den kulturell ‚Anderen‘ konstruiert, die Teilaspekte des kolonialen Diskurses wurden (vgl. CRANG 1998, S. 60 ff.): „The geography of culture is entwined with empire building“ (ebd., S. 59). Fragen hinsichtlich Identität sind relevant bei der Thematisierung von Raum bzw. Räumen als Konstrukt(e), da kulturelle und räumliche Identitäten fest miteinander in Verbindung stehen und sich wechselseitig konstituieren und legitimieren. STRÜVER spricht in diesem Zusammenhang entsprechend von einer **Co-Konstruktion des Raumes und der Identität** (vgl. STRÜVER 2003, S. 120) (s. hier ausführlich das gleichnamige Unterkapitel). REUBER charakterisiert diese Verkopplung von Identität und Raum als etwas den Menschen im Alltag „quasi-natürlich“ Erscheinendes (REUBER 2012, S. 44). Die Idee bzw. das Konzept der *imagined communities* (ANDERSON 1983) unterstützt die sozialen Handlungspraktiken der In- und Exklusion auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen. Als *imagined communities* bezeichnete der Politikwissenschaftler BENEDICT ANDERSON mit größeren Kollektiven verbundene Gruppen. Ihm zufolge stellen Nationen sozial konstruierte Gruppen im Sinne der *imagined communities* dar. Neben der territorialen Grenzziehung werden den jeweiligen Menschen eines Gebietes zugrundeliegende, gemeinsame Charakteristika zugeschrieben, die die Mitglieder (vermeintlich) verbinden. Basis der *imagined*

⁷⁴ Mehr noch, wie den Ausführungen zum Postkolonialismus zu entnehmen, ist „Eurozentrismus [...] ein komplexes Phänomen der Moderne und historisch auch eine Legitimation für Macht- und Herrschaftsausweitung verbunden mit der Absicht andere Kulturen von der Richtigkeit eigener Ideologien zu überzeugen“ (SCHREIBER 2016, S. 39).

community ist die Vorstellung eines **gemeinsamen Ursprungs** und einer gemeinsamen historischen Entwicklung, welche dafür sorgen, dass sich die Mitglieder zu einer mehr oder weniger homogenen Gruppe formen (vgl. CRANG 1998, S. 60). Diese Vorstellung einer Homogenisierung entlang des Raumes, die DAVID SIBLEY als *purification of space* (SIBLEY 1988) bezeichnet, kreiert dabei eine wirkmächtige Identitätsklammer. Schließlich ist sie in der Lage, innere soziale Spannungen und Differenzen zum Teil erfolgreich zu kaschieren oder zu überbrücken (vgl. REUBER 2011, S. 47). Wie aus dem englischen Begriff bereits ableitbar ist, handelt es sich um fiktive Gemeinschaften. Faktisch bilden die Bewohnerinnen und Bewohner eines Gebietes in sich keine homogene, verallgemeinerbare Gruppe, und der vermeintliche ‚Andere‘ ist auch nicht rein gegensätzlich.

Nichtsdestotrotz bilden die wahrgenommenen Gemeinsamkeiten und Differenzen das Fundament für Inklusion und Exklusion (vgl. CRANG 1998, S. 42). Dies geschieht, wie bereits angedeutet, auf der Grundlage der Etablierung einer ‚Großen Erzählung‘ (bzw. Narrative) des geschichtlichen Werdens einer Gesellschaft (bzw. einer Nation oder, größer gefasst, einer Kultur). Hegemonial wird diese, wenn sie in die kollektiven Diskurse und Praktiken verankert ist. Die ‚Erzählungen‘ zur Stabilisierung raumbezogener Wir-Gemeinschaften betitelt HOBBSAWM (1983) als *invention of traditions*. Die Erfindung von Traditionen zeugt von der Macht historisch angelegter Narrative zur Entstehung raumbezogener Identitätskonzepte. Die Konzeptbezeichnung *invention of tradition* macht kritisch darauf aufmerksam, dass dementsprechend (eine Vielzahl von) Traditionen keine vermeintlich objektiven Sammlungen historischer Fakten und Ereignissen darstellen. Traditionen werden jedoch herangezogen, um die Identität einer bereits vor der Inszenierung der Erzählung bestehenden (lokalen, regionalen oder nationalen) Gemeinschaft mittels objektiver Daten zu legitimieren. Die ‚Erzählung‘ des gemeinsamen Ursprungs und die mit ihm einhergehenden vermeintlichen Traditionen werden von Institutionen der Disziplinierung des gesellschaftlichen Blicks in Form von schulischer Bildung, Geschichtswissenschaften etc. machtvoll reproduziert. Sie stellen daher, neben weiteren, bedeutungsvollen Aspekten bei der **Bildung von Nationen** dar (HALL 1992b; vgl. REUBER 2012, S. 47). Zusammenfassend lässt sich in Anlehnung an HOBBSAWM, RANGER (1983) konstatieren, dass es sich um eine ex-post legitimierte Konstruktion basierend auf kollektiver Geschichtsschreibung, Narrativen und Mythen handelt (vgl. REUBER 2012,

S. 49) CRANG bezeichnet diesen Prozess daher als „nationalising space through rewriting the past“ (CRANG 1998, S. 39).

In den obigen Ausführungen wird deutlich, wie ineinander **verschränkt** die Konstruktion von **Raum** und Konstruktion von **Identität** sind und wie sich diese gegenseitig konstituieren. Der Rückbezug zum ersten Theorieblock wird daran besonders sichtbar. Auch wenn dadurch bisweilen Redundanzen auftreten, erachtet es die Forscherin als wichtig, die jeweiligen Argumentationsstrukturen zumindest verkürzt an den jeweiligen Stellen zu benennen.

2.2.2.4 *Perspektivität*

Bereits im Unterkapitel „Überlegenheit vs. Unterlegenheit (Inferiorität)“ wurde die Vorstellung des europäischen bzw. westlichen Universalismus sowie des dahintersteckenden Ethnozentrismus vorgestellt. Dabei wurde erläutert, wie sich die Idee der „weißen“ Perfektion entwickelte und diskursiv mittels naturalistischer Argumentationslogiken verankert wurde. Diese etablierten das „Europäische“ als den unbefleckten Standard (vgl. SPICKARD 2007, S. 27); Divergenzen wurden vor diesem Hintergrund direkt als negativ bewertet. Es handelt sich also um eine **ethnozentrische Sichtweise**. Gemeint ist damit zusammenfassend, dass die eigene (raumbezogene) Wahrnehmung aufbauend auf einem spezifischen impliziten (kulturellen) **Werte- und Orientierungssystem** historisch, sozial und kulturell **situiert** ist. Sie ist somit kontingent und nicht universal gültig (vgl. BENNETT 1993; SCHRÜFER 2009). Jedoch ist dies den meisten Menschen nicht bewusst.

Oftmals wird **aus eurozentrischer Perspektive** über Afrika gesprochen, bei der diese aber nicht expliziert und auch nicht klar wird, wer überhaupt zu Wort kommt. Eine wesentliche Frage bei der Darstellung von Räumen, raumbezogenen Identitäten und Handlungen ist, **wer wie über wen spricht** (vgl. KERSTING 2011a, S. 39ff.; vgl. REUBER 2012): Wer bekommt also eine **Stimme**. Oftmals wird der afrikanische Raum eher **von außen** beschrieben und die Menschen des betreffenden Raums können oftmals nicht die eigenen Sachverhalte oder gar sich selbst beschreiben und positionieren. Dabei ist die jeweilige **Sprecherposition** und die von ihr ausgehende Macht zentral. „[...] Die, von denen die Rede ist, die betroffenen Menschen mit ihren Bedürfnissen, ihren Handlungsbedingungen und -motiven, ihren Zwängen und Spielräumen, geraten als Handlungssubjekte

2. Theorie

nicht ins Blickfeld [...]. Sie bleiben abstrakt und anonym“ (SCHMIDT-WULFFEN 2007, S. 45).

SHARP (2009) kritisiert diesen Umstand des „*speaking for/as the other*“ und geht dabei auf SPIVAKs Essay „*Can the subaltern speak*“ von 1988 zurück, in dem sie beschreibt, wie die „attempts to recover the voices and experiences“ nicht funktionieren (vgl. SHARP 2009, S. 111). Aus westlicher Sicht wird stets eine Zwischeninstanz installiert, die die Sprache und Erfahrungen der Subalternen in die westliche (dominierende) Sprache der Wissenschaft, Entwicklung und Philosophie aus einem westlichen Standpunkt heraus „übersetzt“ (vgl. ebd.). Die Literaturwissenschaftlerin BELL HOOKS⁷⁵ nimmt zu diesem Verhalten westlicher Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen kritisch Stellung und dreht die Strategie des Fremdsprechens als Sensibilisierung für sich um:

„No need to hear your voice when I can talk you better than you can speak about yourself. No need to hear your voice. Only tell me about your pain. I want to know your story. And then I will tell it back to you in a new way. Tell it back to you in such a way that it has become mine, my own. Re-writing you I write myself anew. I am still author, authority. I am still colonizer, the speaking subject and you are now at the centre of my talk.“ (HOOKS 1990, S. 343)

AWET konstatiert ferner, dass in Schulbüchern oftmals von Einzelschicksalen unbekannter Personen und ihren meist widrigen Lebensbedingungen berichtet wird (vgl. AWET 2018, S. 239). Ausgewählte Persönlichkeiten mit ihren authentischen Biographien, die sich Problemen stellen und mutig sowie engagiert Lösungswege suchen und realisieren, werden kaum erwähnt:

„In seiner Beziehung zu Afrika besitzt Europa sowohl Unwissenheit als auch Selbstvertrauen im Überfluss. [...] Die Tatsache, dass Europa solche Figuren des kolonialen und nachkolonialen Widerstands [z. B. SAMORY TOURE, FRANTZ FANON, KWAME NKURMAH, KEN SARO-WIRA u. v. m.] einfach ignorieren kann, sagt einiges über das Machtverhältnis zwischen Afrika und Europa aus“ (KERSTING 2011c, S. 61).

Neben der Sprecherposition ist dann auch die Frage wichtig, welche **Themen und Inhalte** überhaupt adressiert und somit „gesagt“ werden und welche nicht. „Denn das Nicht-Gesagte ist häufig ebenso aussagekräftig und wirkmächtig wie das Gesagte“ (KERSTING 2011a, S. 40). Eng verbunden mit Perspektive und der von ihr ausgehenden Sprachmacht, ist auch die **Art und Weise** wie diese

⁷⁵ „bell hooks“ ist das Pseudonym der Literaturwissenschaftlerin und geht auf ihre Großmutter zurück, das sie in Kleinschreibung verwendet.

Sprecherpositionen über sich selbst bzw. den jeweiligen ‚Anderen‘ berichten. Die **beschriebenen afrikanischen Akteurinnen und Akteure** und ihre jeweiligen Handlungsmöglichkeiten, ihre aktive Selbstgestaltung bzw. passive Reaktivität, werden meist mittels binärer Codes in Kontrast zu den ‚Weißen‘ negativ dargestellt. Oftmals werden die Menschen in einer **passiven Objektposition** präsentiert und von dem Geschehen, Entscheidungen, Handlungen exkludiert.

2.2.2.5 *Entwicklung*

Die politische und sozioökonomische Entwicklung in den Staaten „Subsahara-Afrikas“ ist als sehr heterogen zu bezeichnen. Neben einer Vielzahl von Problemlagen, sind nichtsdestotrotz in unterschiedlichen Bereichen positive Entwicklungen zu verzeichnen (vgl. DANNENBERG 2013, S. 3f.). Eine wesentliche Frage ist vor diesem Hintergrund, was „**Entwicklung**“ **überhaupt** bedeutet und ob kulturelle Unterschiede existieren. So konstatieren REUBER und SCHRÜFER (2013), dass aus europäischer Sicht die Aspekte „Wandel und Entwicklungen“ mit positiven Bewertungen assoziiert werden (vgl. REUBER, SCHRÜFER 2013). Die mit „Entwicklung“ assoziierten Aspekte Wachstum, Fortschritt und Rationalität stellen essentielle diskursive Eckpfeiler der Ordnungsvorstellungen der „westlichen Moderne“ dar (vgl. MCEWAN 2009, S. 11f.). Im Kontrast mit den westlichen, positiv konnotierten Assoziationen von „Entwicklung“⁷⁶ und „Fortschritt“ liegt der Fokus der Berichterstattung über „Afrika“ (aus westlicher Perspektive) auf der unvollständigen, sich im Nachholprozess befindlichen Entwicklung (vgl. SCHRÜFER 2013a, S. 8). Die Gesellschaften Afrikas werden daher noch (heute) als un(ter)entwickelt und passiv, wie auch der Natur unterworfen, charakterisiert (vgl. KERSTING 2011a, S. 6). Die dominierenden Vorstellungen kennzeichnen sich häufig als „statisch und rückwärtsgewandt [...]“ (u.a. WENZ 2011, S. 109).⁷⁷

CONRAD und RANDERIA (2002) machen auf den innewohnenden Eurozentrismus bei der Diskussion um „Entwicklung“ aufmerksam, indem sie konstatieren, dass:

„die moderne Geschichte als Ausbreitung europäischer [...] Errungenschaften [...] beschrieben [wird], sodass die einzig denkbare Zukunft der Welt in ihrer fortschreitenden Verwestlichung zu bestehen scheint. [...].“

⁷⁶ Die Begriffe werden bewusst in Anführungszeichen gesetzt, um ihren Konstruktionscharakter darzustellen, denn in kontextueller Abhängigkeit kann die Bedeutung dieser Begriffe stark differieren. Ausführlichere Erläuterungen finden sich weiter unten.

⁷⁷ Zur näheren Erläuterung s. auch Kapitel „Forschungsstand“.

2. Theorie

[Daraus resultiert, dass], die Geschichte der Modernisierung also als eine Geschichte der Diffusion [erscheint], als ein Transfer von den (nordwest)europäischen Metropolen in die Peripherie und in die Dritte Welt“.
(CONRAD, RANDERIA 2002, S. 13 zit. n. HOFFMANN, KERSTING 2011c, S. 48)

Bereits in den 1950er Jahren warnte der Ethnologe CLAUDE LEVI-STRAUSS vor „der Problematik der Übertragung von Entwicklungsphasen bestimmter Gesellschaften auf andere Gesellschaften“ (vgl. LÉVI-STRAUSS, POUILLON 1987, S. 36; zit. n. KERSTING 2011b, S. 41). Insbesondere mit Blick auf Themen der „Entwicklungsländer“ und „Entwicklungshilfe“ wird das zugrundeliegende Verständnis relevant. Dabei muss zunächst der Begriff der „**Entwicklung**“ einer **kritischen Prüfung** unterzogen werden, denn „Entwicklung“ und „Fortschritt“ sind „zwei Konzepte, die sich tief in das kollektive Denken der westlichen Gesellschaft eingeschrieben haben“ (REUBER, SCHRÜFER 2013, S. 19). Ausgehend von der griechischen Philosophie, übergehend in das ideengeschichtliche Modell der Aufklärung und in die Wertvorstellungen der Industrialisierung der westlichen Welt, wird unter dem Begriff ein positiv konnotierter Prozess verstanden, der die Gesellschaft durch (technischen, materiellen) Fortschritt voranbringt. „In der entwicklungspolitischen Praxis wird unter Entwicklung ein zielgerichteter Prozess verstanden, dessen Zielbestimmung die Verbesserung eines Zustands oder darauf ausgerichteter Indikatoren ausdrückt“ (MÜLLER-MAHN 2011, S. 764). Aus diesem Verständnis heraus entwickelte sich der Kerngedanke der „Entwicklungshilfe“⁷⁸, bei der stärker entwickelte Länder den Ländern helfen, die bei dieser Auffassung von „Entwicklung“ Defizite oder Probleme aufweisen (vgl. ebd.). Kritisch betrachtet, handelt es sich bei der positiven Konnotation von „Entwicklung“ um einen Begriff, der als **normativ begründete Zielrichtung** definiert wird, bei der die Verbesserung von Lebensbedingungen angestrebt wird. Auf erstem Blick „objektiv“ wirkende Stufen- oder Stadienmodelle der wirtschaftlichen Entwicklung, wie bspw. nach RUSTOW⁷⁹, bedienen sich der „unsichtbaren Norm des Eigenen“ (in diesem Fall die singuläre, wirtschaftliche Entwicklung Europas) und transferieren diese auf andere Länder und Bevölkerungen (vgl. HOFFMANN, KERSTING 2011b,

⁷⁸ Die Humangeographin KIRSTEN LINNEMANN veröffentlichte 2018 hinsichtlich der „Diskurse um Entwicklung und die Gouvernementalität des Guten“ ihre vielfältigen Dissertationsergebnisse, die hier nur erwähnt aber nicht weiter expliziert werden können.

⁷⁹ Beispiel entstammt dem Schulbuch von ENGELMANN, FLIPPER (1985) in Anlehnung an die Diskussion in HOFFMANN, KERSTING 2011b.

S. 48), obwohl komplett divergente Bedingungen und Entwicklungsverläufe vorliegen. Noch drastischer formuliert es der Anthropologe und Entwicklungskritiker ARTURO ESCOBAR (2008), der „Entwicklung“ als „Apparat“ auffasst,

„der das Wissen über die Dritte Welt mit Machtausübung und Intervention verbindet und damit die Gesellschaften der Dritten Welt erst kartiert und produziert. Mit anderen Worten, Entwicklung schafft die gegenwärtige Dritte Welt, stillschweigend und ohne dass wir dies bemerken. [...] Entwicklung kolonisierte also die Realität, wurde Realität“. (ESCOBAR 2008, S. 265f.)

Die Idee von Verbesserung unterliegt jedoch den jeweiligen kulturellen Rahmenbedingungen und **sozialisationsbedingten Wertvorstellungen**. Das Verständnis von Verbesserung kann sich daher eher materiell (z. B. Wohlstand) oder spirituell kulturbedingt stark unterscheiden (vgl. SCHRÜFER 2013b, S. 16). Nichtsdestotrotz wird oftmals das eurozentrische Verständnis von Entwicklung zugrunde gelegt und als unsichtbare Norm vorausgesetzt. Die asymmetrische Beziehung zwischen dem westlichen Helfer (bzw. der Helferin) und dem afrikanischen Geholfenen zementiert ein gewisses Machtgefüge zugunsten des Helfenden. Dabei nimmt sich der „Westen“ als weit- oder weiterentwickelt wahr, formuliert die Zielrichtung der Maßnahmen und offenbart eine Perspektive auf Afrika und die dort lebende Bevölkerung, die als „unterlegen“ zusammengefasst werden kann. HOFFMANN und KERSTING formulieren diese Vorstellung als: „Im europäischen Selbstverständnis ist die Überzeugung tief verwurzelt, Europa sei die Wiege des menschlichen Fortschritts, insbesondere wenn es um Afrika geht“ (HOFFMANN, KERSTING 2011c, S. 48).

Oftmals, so kritisieren KERSTING 2011b; HOFFMANN, KERSTING 2012a, werden Argumentationsmuster wie im Folienbuch „Schwarzafrika“ von NEWIG (in Zusammenarbeit mit MANSARD) aus dem Jahr 1997 angewendet: „Entwicklungsprozesse werden nicht so sehr durch den Mangel an natürlichen Ressourcen behindert, als vielmehr durch das Fehlen von wirtschaftspolitischem Ordnungsdenken, individueller Kreativität und Initiative sowie übergreifender weltwirtschaftlicher Solidarität“ (NEWIG, MANSARD 1997, S. 11). Mit solchen Zitaten wird suggeriert, dass Afrikas schlechte Lage in einer mangelnden Ordnung, Initiative und Kreativität der Afrikanerinnen und Afrikaner begründet sei (vgl. KERSTING 2011b, S. 41). KERSTING tituliert diesen Wahrnehmungsfilter als „Evolutionismus“ (vgl. ebd.).

Aus diesem Grund wird in den vergangenen Jahren der Ausdruck der Entwicklungszusammenarbeit gegenüber der Entwicklungshilfe präferiert. So konstatiert

das deutsche BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (BMZ) auf seiner Homepage:

„Die deutsche Regierung betrachtet die Länder und Organisationen, mit denen sie entwicklungspolitisch zusammenarbeitet, nicht als Empfänger von Hilfsleistungen, sondern als gleichberechtigte Partner. Die Ziele der Zusammenarbeit werden gemeinsam festgelegt, die Maßnahmen werden gemeinsam geplant und durchgeführt, und auch die Verantwortung für Erfolge und Misserfolge wird gemeinsam getragen. Die Partner beteiligen sich außerdem in vielen Fällen an der Finanzierung der Programme. Darüber hinaus profitieren Deutschland und andere Geberstaaten direkt von der Entwicklungszusammenarbeit. Sie bietet eine gute Möglichkeit, wirtschaftliche Kontakte zu den Partnerländern aufzubauen und verbessert die weltwirtschaftlichen Rahmenbedingungen. Der Begriff Entwicklungszusammenarbeit beschreibt diese intensive Partnerschaft viel besser als der früher übliche Begriff Entwicklungshilfe“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG 2019a).

Diese dezidierten Bemühungen, das asymmetrische Machtverhältnis im Kontext der wirtschaftlichen Zusammenarbeit und Entwicklung aufzubrechen, stehen dem gesellschaftlichen Diskurs gegenüber, in welchem Entwicklung teilweise unbewusst aus einem europäischen bzw. eurozentrischen Wertesystem heraus betrachtet wird. Trotz guter Absichten, die Jahrzehnte lang mit dem Begriff verbunden waren, kann man ihn nicht aus dem Begriffsgeflecht trennen,

„das ihn umgibt und das eine spezifische Beschränkung in Sprache, Denken, Handeln bewirkt: Ganz gleich in welchem Kontext, mit welcher genau bestimmten Absicht man von Entwicklung spricht, stets hat das Gesagte noch einen anderen Beiklang, bleibt unter dem Einfluß [sic] von Bedeutungen, die man vielleicht ausschließen wollte“. (ESTEVA 1993, S. 96)

Ebenso mit dem Begriff „Entwicklungsländer“ ist die Kategorisierung der sogenannten „Dritten Welt“ assoziiert, die im Prinzip die „Entwicklungsländer“ unter einem identitätszuschreibenden Label bündelt und trotz immenser Unterschiedlichkeiten homogenisiert. Ursprünglich geht diese Bezeichnung auf die frühe Phase des „Kalten Kriegs“ (1945-1989) zurück. Neben der sogenannten „Ersten Welt“ (Westeuropa, Nordamerika, Australien, Japan), und der sogenannten „Zweiten Welt“ (sozialistische, osteuropäische Länder sowie die ehemalige Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken (UdSSR)), bildeten zunächst die sogenannten blockfreien Länder die „Dritte Welt“. Insbesondere ab den 1960er Jahren wurde der Begriff „für die bis dahin kaum bis nicht industrialisierten Länder Afrikas, Asien und Lateinamerika übernommen“ (vgl. AWET 2018, S. 79). Die Charakteristika der im Konzept liegenden Ideen hat SHARP (2009) in Anlehnung an PLETSCH (1981) wie folgt visualisiert:

| The population of the world | |
|--|--|
| The Modern World Technologically advanced, but ideologically ambiguous | The Third World Underdeveloped economically and technologically, with a traditional mentality obscuring access to science and utilitarian thinking |
| The First World Technologically advanced; free of ideological impediments to utilitarian thinking and thus natural | The Second World Technologically advanced, but burdened with an ideological elite blocking free access to science and utilitarian thinking |

*Abb. 9: PLETSCH's Three Worlds Concept
(Quelle: SHARP 2009, S. 79)*

Der **Entwicklungsdiskurs** erhält mit diesen **machtvollen Repräsentationen** einer **zweigeteilten Welt** in „unterentwickelt“ und „entwickelt“ durch tradierte Gesellschaftsdeutungsmuster spätestens nach dem Zweiten Weltkrieg hegemoniale Dominanz (vgl. LINNEMANN 2018). Somit transportiert diese Bezeichnung ein eurozentrisches Menschenbild und führt zugrundeliegende Gedanken des kolonialen Diskurses in subtiler, latenter Form weiter (vgl. MÖNTER, SCHIFFER-NASSERIE 2007, S. 161f.). In den vergangenen Jahren werden die alternativen Bezeichnungen „**Globaler Norden**“ und „**Globaler Süden**“⁸⁰ von einer Vielzahl von Kritikerinnen und Kritikern favorisiert. Ab den 1980er Jahren formuliert sich eine theoretisch-reflektierte Entwicklungskritik, die sich in Gegenmaßnahmen wie den Post-Development-Ansatz sowie den Postkolonialismus (vgl. z. B. DUSSEL

⁸⁰ „Mit dem Begriff ‚Globaler Süden‘ wird eine im globalen System benachteiligte gesellschaftliche, politische und ökonomische Position beschrieben. ‚Globaler Norden‘ hingegen bestimmt eine mit Vorteilen bedachte, privilegierte Position. Die Einteilung verweist auf die unterschiedliche Erfahrung mit Kolonialismus und Ausbeutung, einmal als Ausgebeutete und einmal als Profitierende. Die Einteilung Süd und Nord ist zwar auch geografisch gedacht aber nicht ausschließlich. Australien gehört beispielsweise genau wie Deutschland mehrheitlich dem Globalen Norden an, aber es gibt in beiden Ländern auch Menschen, die Teil des Globalen Südens sind, zum Beispiel Aborigines in Australien oder Menschen, die am Existenzminimum leben. Andererseits gibt es auch in Ländern des Globalen Südens Menschen, die die Privilegien des Globalen Nordens genießen, zum Beispiel Angehörige der herrschenden ökonomischen und/oder politischen Klasse. Mit dem Begriffspaar wird versucht, unterschiedliche Positionen in einem globalen Kontext zu benennen, ohne dabei wertende Beschreibungen wie z. B. ‚entwickelt‘, ‚Entwicklungsländer‘ oder ‚Dritte Welt‘ zu benutzen. Definition in Anlehnung an Glokale e.V., 2012.“ (BRANDENBURGER ENTWICKLUNGSPOLITISCHE BILDUNGS- UND INFORMATIONSTAGE o.J.)

2. Theorie

1989, HALL 1992a; ESTEVA 1993; ESCOBAR [1995], 2012; ASHCROFT ET AL. 2007; CHAKRABARTY 2007; MCEWAN 2009; CASTRO VARELA, DHAWAN 2015 für die Geographie insbesondere LOSSAU 2002; SIDAWAY 2007; SHARP 2009) bzw. die dekoloniale Theorie (z. B. QUIJANO 2000; MIGNOLO 2012; MIGNOLO, WALSH 2018) bündeln, welche explizit „eine macht- und herrschaftskritische Perspektive an der Kontingenz, Brüchigkeit und Normativität von Kategorisierungen wie ‚entwickelt‘ und ‚unterentwickelt‘ an[setzen]“ (LINNEMANN 2018, S. 2).

2.2.2.6 *Territoriale Falle des Denkens bzw. räumliche Verallgemeinerung*

Wie in den Anfangskapiteln des Theorieblocks bereits erläutert, werden Räume auf mannigfaltige Art und Weise diskursiv konstruiert. **Abgrenzungs- bzw. Trennungslogiken** spielen dabei eine wesentliche Rolle mittels derer Territorien als räumlich festgelegte Einheiten hergestellt und politisch institutionalisiert werden. Dabei ist das Territorium eigentlich „nur eins von vielen konstitutionellen Elementen“ der gesellschaftlichen Differenzierung – aber ein sehr machtvolleres, politisch einsetzbares (REUBER 2014, S. 185). Der Kolonialismus bediente sich dieser Auffassung folgend imperialistischen Trennungslogiken, die spezifische *geographical imaginations* etablierten und somit das koloniale Projekt legitimierten. Diese machtvollen räumlichen Repräsentationen wirken ihrerseits auf ihre Originale zurück (vgl. LOSSAU 2001, S. 102) und können so auf unterschiedlichen wirtschaftlichen, sozialen und politischen Maßstabsebenen handlungsrelevant werden. Auf den jeweiligen Raum wirken daher „Einflusskräfte“ von innen und von außen.

Die Separation des ‚eigenen‘ und ‚fremden‘ Raumes ist bei der Konstruktion und Etablierung eines Raumbilds (bzw. eines Raums) ein entscheidendes Moment. (Alltägliche) **Regionalisierung und Territorienbildung** vollziehen sich entlang imaginativer Grenzen, was als „**Prinzip der Verortung**“ bezeichnet wird. Die Verortung legitimiert die Idee einer wahrgenommenen Andersartigkeit von Objekten und Identitäten durch die Festschreibung von vermeintlich objektiven Raumdifferenzen (vgl. LOSSAU 2011, S. 656). Dies lässt sich an gesellschaftlichen Alltagstheorien wie „Wir in Deutschland leben ganz anders als Leute in Afrika“ wiedererkennen. Vermeintlich natürliche, räumliche Unterschiede bedingen einer solchen Argumentationslinie folgend soziale Divergenz. Diese Kopplung von Raum und kultureller Identität kritisiert BENNO WERLEN als ein

Ziel der traditionellen Geographie (vgl. WERLEN [2000, 2004] 2008, S. 83ff.). Deren Intention war es, im Rahmen der Landschafts- oder Länderkunde divergente „Kulturräume“ zu erforschen, „in denen das physisch-materielle Substrat und die Kultur vermeintlich zu einer Einheit verschmolzen waren“ (LOSSAU 2014, S. 33). Die „Existenz eines natürlichen Zusammenhangs zwischen Kultur und Raum [...]“ wird in der aktuellen Humangeographie bedingt durch den *cultural turn* (u. a. hinsichtlich Ansätzen der Geschlechtergeographie, postkolonialen Theorie, Gesellschaftstheorie etc.) „radikal in Frage“ gestellt (ebd.).

Der politische Geograph JOHN AGNEW prägte den Begriff der *territorial trap* (dt. „Die territoriale Falle des Denkens“), um für das Kernproblem der Naturalisierung zu sensibilisieren, welches mit der „Pauschalisierung entlang eines räumlichen-territorialen Prinzips“ (AGNEW 1994) einhergeht. Gemeint ist damit, dass „im Sinne der territorialen Falle die gesellschaftlichen Strukturen in [...] Ländern pauschalisiert und homogenisiert werden“ (REUBER, SCHRÜFER 2013, S. 21). Dies illustrierte er insbesondere hinsichtlich des Konzepts von Nationalstaatlichkeit. So stellt er die territoriale Verfassung moderner Gesellschaften aufgrund der Staatssouveränität, staatlicher Grenzziehung und des Territorialstaats als räumlichen Identitätscontainer vor. Dichotomisierendes, polarisierendes, simplifizierendes Denken und **Argumentieren entlang „objektiver“ Grenzen** werden dabei angesprochen, welche sich materialisiert in sozialen Praktiken beobachten lassen. Diese Art des Denkens und Argumentierens beschränkt sich jedoch nicht nur auf Nationalstaaten. Vielmehr kann es ebenso auf lokaler und regionaler Maßstabsebene identifiziert werden. Die raumbezogenen Identitätskonstruktionen werden von Menschen sozialsationsbedingt inkorporiert und als ‚quasi-natürlich‘ unreflektiert und unhinterfragt angenommen. So konstatiert AGNEW: „Even in a heavily networked world, identities and interest can continue to take territorial form“ (AGNEW 2002, S. xii). Sie sind besonders machtvoll, da sie die Alltagskommunikation nicht nur im Sinne eines „banalen Nationalismus“ (BILLIG 1995) durchziehen, sondern insbesondere politische Praktiken und geopolitische Diskussionen zumindest in Teilen determinieren:

„[AGNEW] zeigt, wie machtvoll Identitätskonzepte sind, die mit raumbezogenen Konstruktionen des Eigenen und des Fremden arbeiten. Sie führen die Menschen in eine territoriale Falle des Denkens, in der Identität und Differenz dominierend stark über die Zugehörigkeit zu räumlich symbolisierten Wir-Gemeinschaften definiert ist“ (vgl. REUBER 2012, S. 47).

2. Theorie

Soziale bzw. soziokulturelle Unterschiede scheinen somit aufgrund natürlicher, räumlicher Unterschiede bedingt zu sein. Länder oder Ländergruppen und ihre Einwohner werden dieser Argumentationslinie folgend pauschalisiert und homogenisiert. Dabei wird suggeriert, dass mit Blick auf die **geographische Lage verallgemeinernde Aussagen** über die räumliche und soziale Situation und das Handeln der betreffenden Menschen antizipier- und ableitbar wären. „Bei einer solchen Praxis wird die dort lebende ‚einheimische‘ Bevölkerung aufgrund ihrer nationalen Zugehörigkeit zunächst als eine vermeintlich homogene Gruppe behandelt“ (REUBER, SCHRÜFER 2013, S. 20). Disparitäten und Unterschiede der regionalen sozialen Strukturen und der individuellen Menschen werden durch die Pauschalisierung ignoriert und teils sogar bewusst negiert.

(Regional und lokale) Disparitäten und Fragmentierungen etc. existierten auch während des Imperialismus in den verschiedenen sozialen Kontexten und Maßstabsebenen und werden heute durch die Globalisierung mit zunehmender Intensität vorangetrieben. So charakterisieren hochfragmentierte Sozialstrukturen, in denen sich lokale „globalisierte Eliten“ und marginalisierte und exkludierte Bevölkerungsgruppen gegenüberstehen, oftmals das regionale Bild (vgl. ebd., S. 21). Ähnlich der Vorstellung, alle Menschen eines Raums seien gleich, charakterisiert sich die Wahrnehmung des afrikanischen Kontinents durch westliche bzw. europäische Gesellschaften als ein an sich **wenig differenzierter Raum**, der eine homogene Einheit bildet. Die großen regionalen Unterschiede hinsichtlich Klima, Vegetation, Relief, Politik, Wirtschaft, Religion, Kultur u. v. m. werden drastisch reduziert. „[...] Durch die konstante Wiederholung althergebrachter Stereotype [wird der Raum] zu einem begreifbaren und gleichzeitig dominierbaren Phänomen [...]“ (BENDIX 2015, S. 26).

2.2.2.7 *WahrnehmungsfILTER als Erbe der Kolonial- und Imperialzeit*

Wie bereits in diesem Kapitel expliziert, wurden im Zeitalter des Kolonialismus und Imperialismus dichotome Denkstrukturen bezüglich räumlicher und kultureller Identität und Differenz sehr deutlich. „Rassen“-Diskurse entwickelten sich entlang pseudowissenschaftlicher Theorien, die Ideen der rassistischen Distinktion etablierten und Hierarchien entlang gesellschaftlicher Gruppen kreierten. Diese wurden so umformuliert, dass sie in das Rechtfertigungssystem passen, um kulturelle Herrschaft über andere Kulturen ausüben zu können (vgl. SPICKARD 2007, S. 262ff.).

Trotz zahlreicher Gegenbewegungen und kritischer Aufklärung der „Rassen“-Ideologie als Folge der formalen Abschaffung des Kolonialismus und Imperialismus, blieben einige Grundgedanken der kolonialen Diskurse erhalten. Diese werden z. T. in heutigen europäischen Bildern der ehemaligen Kolonialgebiete Afrikas sichtbar. Die rassistischen Grundideen haben sich zwar gewandelt bzw. sind einige latent geworden, aber zugrundeliegende ideologische Strömungen sind in Form von Wahrnehmungsfiltren in modifizierter Art geblieben (vgl. CRANG 1998, S. 59).

Das soziale Konzept der menschlichen „Rasse“⁸¹ wird heute, insbesondere in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg, streng verpönt und als menschenverachtend betrachtet. Rassistische Äußerungen werden vor diesem Hintergrund strafrechtlich verfolgt und geahndet. Die Macht des Sozialkonstrukts als Legitimationsbasis für den Imperialismus und später für den Holocaust, wird seit Jahrzehnten wissenschaftlich interdisziplinär aufgearbeitet und gesellschaftlich kritisch diskutiert. Das bedeutet jedoch nicht, dass die mit ihm assoziierten Vorstellungen von Differenz vollständig aus dem sozialen Diskurs verschwunden sind, wenngleich weniger auf biologistische Argumentationen zurückgegriffen wird. In der Geopolitik vieler Nationen ist das Konzept der Differenz ein wesentliches Element. Statt über „Rasse“ aus eher naturalistischer Perspektive zu argumentieren, wird die Differenzierungslogik heute eher von den Konzepten **Ethnien, Völker, Klassen** oder **Kulturen** überschrieben (vgl. KEARNS 2003, S. 174f.). Insbesondere hinsichtlich des Sozialkonstrukts „Kultur“ argumentieren einige renommierte Kulturwissenschaftlerinnen und Kulturwissenschaftler, dass „Rasse“ durch „Kultur“ überprägt jedoch von **sehr ähnlichen binären Denkstrukturen** untermauert werde (vgl. ebd.). Die Ideen kultureller Unterschiede bestimmten den Alltag, auch wenn oftmals keine bewusste oder mutwillige Absicht dahintersteht. Sie sind Teil unserer Identitätskonzepte – nichtsdestotrotz generieren sie

⁸¹ Innerhalb der deutschen Sprachgemeinde etablierte sich nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs die Konvention den Begriff „Rasse“ im Kontext mit menschlichen Gruppen in Anführungszeichen zu setzen, um somit zu verdeutlichen, dass es sich um ein soziales Konstrukt, verbunden mit einer Vielzahl von Gräueltaten, handelt. Es soll keine biologische Differenzierung darstellen. MITCHELL stellt diesbezüglich ferner fest, dass es keine wissenschaftliche Validität gäbe überhaupt in Rassen trennen zu können (vgl. MITCHELL 2000, S. 240). Im angloamerikanischen Sprachraum existiert die Konvention der Anführungsstriche nicht. Der Begriff ‚race‘ ist dort weniger negativ konnotiert.

2. Theorie

Abgrenzungsmechanismen wie beispielsweise bei der Belobigung von kultureller Diversität oder beim Versuch zwischen den Kulturen zu vermitteln. So konstatieren EICKELPASCH und RADEMACHER: „Auch wo von wohlgemeinten Vertretern *multikultureller Gesellschaften* in dezidiert antirassistischer Absicht ein „*Recht auf Differenz*“ propagiert wird, kann diese Argumentation leicht ins Gegenteil umschlagen“ (EICKELPASCH, RADEMACHER 2004, S. 89, Herv. i. O.). Ähnlich argumentieren Kritikerinnen und Kritiker von bspw. *African nights/villages* in Zoos etc., da durch die Inszenierungen Parallelen zu den kolonialzeitlichen Völkerschauen bestehen, die ggf. implizit rassistische/exotisierende, naturalisierende und diskriminierende Afrikabilder, wenn auch unbewusst, reproduzieren (vgl. HOFFMANN, KERSTING 2011c, S. 48f.). Ein wesentlicher Bestandteil des Imperialismus lag nämlich in den sogenannten *world exhibitions/fairs*, in denen die europäische/westliche Welt „Wissen“ über den „Rest“ erhielt und somit spezifische Weltbilder kreiert wurden (vgl. SHARP 2009, S. 47).

Ferner muss konstatiert werden, dass ein „Auseinanderklaffen von wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskursen“ verzeichnet werden kann. So stellt KERSTING fest, „während die kolonialzeitlichen Afrikabilder in den meisten Wissenschaften weitgehend reflektiert und hinterfragt wurden, leben sie in den europäischen Gesellschaften bis heute häufig unreflektiert und unhinterfragt weiter“ (KERSTING 2011a, S. 5). Vorstellungen von bestimmten Räumen und ihren Kulturen werden teils unhinterfragt übernommen und teils in manchen Bereichen der Gesellschaft, jedoch längst nicht flächendeckend, „salonfähig“ wie die Publikation der umstrittenen Monographie von THILO SARRAZIN (2010) „Deutschland schafft sich ab“ oder die Rede des ehemaligen Staatspräsidenten NICOLAS SARKOZY (2007) an der senegalischen Universität Cheikh Anta Diop von Dakar zeigen (vgl. HOFFMANN, KERSTING 2011a, S. 49).

Das heißt, noch heute sind entsprechend, zumindest in Teilen, Grundideen oder Argumentationsweisen der Kolonialisierung und Imperialisierung in den europäischen Bildern von ehemaligen Kolonialgebieten in Form der sogenannten Wahrnehmungsfiler⁸² sichtbar und zwar als *othering*, (wie oben bereits hinlänglich beschrieben) Essentialisierung, Ahistorisierung, Naturalisierung und Biologisierung. Diese sollen an dieser Stelle noch einmal gesondert charakterisiert werden, auch wenn sich mit den vorherigen Erläuterungen Redundanzen ergeben

⁸² Die Wahrnehmungsfiler wurden u. a. von KERSTING für die Beschreibung afrikanischer Bilder verwandt, können aber auch auf andere koloniale Kontexte übertragen werden. Seine Untersuchungen zeugen von der Persistenz der imperialistischen Ideologie.

können. Für eine vertiefte, saubere Analyse bietet sich ein genauer, analytisch trennender Blick an, da wechselseitige Verbindungen und Argumentationsstränge untersucht werden können.

Essentialisierung (Homogenisierung)

Der Wahrnehmungsfiler baut auf den philosophischen Gedanken des **Essentialismus** auf, welcher davon ausgeht, dass die **Essenz**⁸³ bzw. „das Wesen eines Gegenstandes festlegt, wie dieser Gegenstand in der (alltäglichen oder wissenschaftlichen) Betrachtung erscheint. Manchmal liegen essentialistischen Vorstellungen auch naturalistische bzw. biologische Argumente zugrunde“ (LOSSAU 2014, S. 32). Im Kontext von menschlichen Gruppen wird unter „Essentialisierung“ die Vorstellung verstanden, dass „wesenhafte, klar abgrenzbare und auf sich selbst bezogen und nur aus sich heraus begreifbare“ (KERSTING 2011a, S. 7) Charakteristika zugrunde lägen. Signifikante Qualitäten und Eigenschaften einer jeweiligen Gesellschaft werden als „natürlich, universal und unveränderbar“ interpretiert (vgl. BARRY 2007, S. 193). Nachkommen einer spezifischen („Rasse“ oder) Gruppe erben wesenhafte Charakteristika, die in allen Mitgliedern dieser („Rasse“ oder) Gruppe beobachtet und nachgewiesen werden könnten. MITCHELL beschreibt die zugrundeliegenden Ideen des „*environmental determinism*“ zusammenfassend: „habits acquired in a particular environment can be passed to future generations“ (MITCHELL 2000, S. 17). Die gruppencharakteristischen Qualitäten und Eigenschaften werden als **nicht wandelbar** verstanden. Auch intensive Schulung ändere daran nichts. Menschen stellten dieser These folgend die **Summe vertrauter und erkennbarer Eigenschaften** dar und seien nicht einzigartig und individuell (vgl. HOOKS 1992, S. 340).

Das heißt, der (**rassistische**) **Essentialismus** formulierte fundamentale Ideen hinsichtlich der **Wahrnehmung von Gruppen** und ihren Mitgliedern durch die Voraussetzung einer sogenannten **Essenz**, die die heutige Vorstellung von individueller Identität und Subjektivität der Menschen reduzierte oder negierte⁸⁴. Die inhärente **Essenz** gab schließlich, laut der Essentialisten, alles unwiderruflich

⁸³ Abgeleitet vom lateinischen ‚*essential*‘ bedeutet **Essenz** das Wesentliche, das Wesen, den Kern, die innere Natur von etwas (BIBLIOGRAPHISCHES INSTITUT GMBH 2018, letzter Zugriff am 29.01.2019).

⁸⁴ So sagt MC DOWELL (1994) „identity is not place specific; the locality in a strictly geographical sense plays no part in [some people’s] sense of self“ (MC DOWELL 1994, S. 159).

vor. Diese Grundannahmen führten im Kolonialismus, wie beschrieben, zur Etablierung machtvoller Vorurteile und Stereotypen, die Gefangenschaft, Verschleppung und Versklavung von mehreren Generationen rechtfertigen sollten (vgl. THOMAS 2001, S. 1).

Ahistorisierung

Die „Ahistorisierung“ etabliert die kolonialen Gebiete als **geschichtslose Kontinente**, in die erst durch die exogenen Einflüsse der Kolonialisierung soziale, intellektuelle, wirtschaftliche, rechtliche, politische, kulturelle und technische **Innovationen von außen** (aus der westlichen Hemisphäre) eingeführt wurden. Einst wurden die ehemaligen kolonialisierten Gebiete auch als *terra nullus*⁸⁵ bezeichnet, und dies implizierte, dass es „freie“ Gebiete seien, die man sich zu eigen machen könne. Die Inbesitznahme von Raum wurde als unumgänglich etabliert, obwohl in den Räumen nachweislich Besiedelungen und Zivilisationen existierten (vgl. MACGILCHRIST 2011, S. 30). „The designation of *terra nullius* served to exclude the indigenous population from territorial rights and political participation“ (PAINTER, JEFFREY 2009, S. 169).

HOFFMANN, KERSTING (2012b) argumentieren, dass diese europäische Tradition, Afrika als einen ressourcenreichen aber simultan **menschleeren Raum** zu konstruieren, auch in Diskussionen lange nach dem Kolonialismus entdeckt werden kann. Dafür führen sie beispielhaft das Projekt „Atlantropa“ von 1928, das kontemporäre Projekt DESERTEC sowie die *marginal lands* innerhalb der sogenannten Teller-Tank-Debatte um den Anbau von Energiepflanzen in Regionen mit Nahrungsmittelknappheit auf. Im Kontext dieser Beispiele wird die Rechtfertigung für das jeweilige Projekt und seinen Zugang zu den Ressourcen über europäische Karten hinsichtlich Räume in Afrika etabliert, die diese Räume als menschenleer bzw. entleert visualisieren (vgl. HOFFMANN, KERSTING 2012b, S. 48f.).

Kulturalisierung

Der Wahrnehmungsfiler „Kulturalisierung“ (vgl. MÖNTER 2008, S. 87) beschreibt die **Reduzierung** der „Menschen und Gesellschaft auf Kultur und konstruiert vermeintlich unüberwindbare kulturelle Differenzen“ (KERSTING 2011, S. 7). Ähnlichen Argumentationsstrukturen folgend, wie bereits hinsichtlich der

⁸⁵ Auch als *terra nullius* oder *res nullius* bezeichnet – lateinisch für „leeres Land“.

„Essentialisierung“ beschrieben, wird von einer statischen, unveränderlichen, **kulturellen Essenz** ausgegangen. Diese mache möglich, dass das Fühlen, Denken und Handeln von Mitgliedern einer bestimmten Kultur vorhersagbar sei und die individuelle, subjektive Identität und individuelle Handlungsweisen von Menschen negiert werden könne. Die Kulturalisierung beruht auf einem **nicht-dynamischen Containerverständnis** von Kultur, welches ein machtvolleres politisches Werkzeug in Bezug auf Ausgrenzungsstrategien darstellt. Vorstellungen hinsichtlich des Konzepts von „Rasse“ sind eng an das Konzept von „Kultur“ (und ebenso an „Stamm“⁸⁶) geknüpft, schließlich werden beide als Ergebnisse spezifischer natürlicher Rahmenbedingungen verstanden (vgl. KERSTING 2011b, S. 43):

„Das Problem steckt im Konzept der Kulturerdteile selbst bzw. im zugrundeliegenden Kulturkonzept. [...] der unreflektierte und naiv-essentialistische Umgang mit den Konzepten „Kultur“ und „kulturelle Differenz“ [führt] zur Produktion und Reproduktion eben jener Differenz und sperrt so „Schwarzafrika“ in dieser Fremdheit ein“ (ebd., S. 44).

Naturalisierung (auch Biologisierung)

Der Wahrnehmungsfiler „Naturalisierung“ (teils auch als „Biologisierung“ bezeichnet) kombiniert die essentialistische Vorstellung des Menschen (und/oder Gesellschaft) und der Natur; verkannt werden dabei Aspekte wie Dynamik, Potential, Kreativität und Emanzipation. Damit geht dieser Wahrnehmungsfiler auf die pseudowissenschaftliche Theorie zurück, die bereits im Kontext der Argumentationslogik der „weißen Überlegenheit“ in diesem Kapitel ausführlich diskutiert wurde. Mit dem Wahrnehmungsfiler „Naturalisierung“ wird eine den Menschen und die Gesellschaft **auf die Natur oder Naturgesetze reduzierende Sichtweise** verstanden, bei der **biologisch-genetische Ursachen** für die Existenz von **Unterschieden** zugrunde gelegt werden. Die Evolutionstheorie nach CHARLES DARWIN (1859) und Grundüberlegungen zur Genetik werden dabei in sozialen Kontexten installiert. Dieses Gedankengebäude kulminierte Anfang des

⁸⁶ Vgl. u. a. (KRÄMER 2006).

20. Jahrhunderts in der Eugenik⁸⁷ und findet z. T. in den kontroversen Diskussionen um ethnische Medizin, auch Pharmakogenetik⁸⁸ genannt, eine zwar abgeschwächte, aber dennoch in Grundzügen erhaltene Argumentationsstruktur.

2.2.3 Synthese

In den vorherigen Unterkapiteln wurde erläutert, dass sich die europäische bzw. westliche Wahrnehmung des subsaharischen Teils des Kontinents und dass, darauf aufbauend, dessen Repräsentationen durch das **spezifische Verhältnis zwischen Afrika und Europa** charakterisiert werden, das, insbesondere **historisch**, durch den Kolonialismus und den Imperialismus geprägt wurde. In dieser Zeit etablierte sich mittels pseudowissenschaftlicher Theorien ein **komplexes ideologisches Argumentationsgeflecht**, welches Invasion, Annexion, Ausbeutung und menschliche Gräueltaten legitimierte und sich fest in den Gesellschaftsdiskurs einbrannte. Die postkoloniale(n) Theorie(n) geht/gehen davon aus, dass (einige der) Argumentationsstrukturen und Sozialpraktiken des Kolonialismus trotz des formalen Endes in modifizierter Art fortbestehen und die Wahrnehmung des Raums und der Menschen weiterhin beeinflussen.

⁸⁷ Darunter versteht man eine interdisziplinäre Denkungsweise, in der die Anthropologie, Biologie, Soziologie, Sozialwissenschaften und Recht involviert sind. Es handelt sich um die Vorstellung, dass die Wissenschaft das Erbe von Individuen bestimmen kann. D. h. es geht um das Wissen, mentale Fähigkeiten und physische Perfektion abzuschätzen und die Menschheit durch Selektion zu perfektionieren. Die Züchtung des perfekten Menschen durch Selektion von genetischem Material stand im Fokus. Als positiv erachtete Eigenschaften sollen durch genetische Auswahl und spezifische Kreuzung der Genträger hervorgebracht und negative Charakteristika herausgefiltert werden. In den USA zu Beginn des 20. Jahrhunderts führte dies sogar zu Sterilisationsprogrammen zur Ausmerzungen von negativem Material. „Rasse“ und Ethnie wurden als Merkmal für Unvollkommenheit und negatives Material betrachtet (vgl. SPICKARD 2007, S. 269ff.) HANNAH und KRAMER (2014) fassen daher zusammen, im Kern des eugenischen Programms stand es, die „Fortpflanzung „schwächerer“ Rassen sowie die genetische Vermischung mit den angeblich „überlegenen Rassen“ zu verhindern“ (HANNAH, KRAMER, S. 129). Eine detaillierte Beschreibung der Eugenik und ihrer Verflechtung mit Fragen um Kulturen und „Rassen“ ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht möglich. SPICKARD 2007 eignet sich als Nachschlagewerk um einen Einblick in das Thema Eugenik zu erhalten.

⁸⁸ Interessante Diskussionen über diesen Themenkomplex werden von FUJIMURA ET AL. 2008; KNIPPER, BILGIN 2010; DUSTER o.J. geführt. Auf eine weiterführende Diskussion muss an dieser Stelle verzichtet werden, da sie für die vorliegende Arbeit keine explizite Relevanz aufzeigt.

Nachdem die zugrundeliegenden postkolonialen Denkstrukturen hinsichtlich des afrikanischen Kontinents detailliert und analytisch segmentiert vorgestellt wurden, erfolgt an dieser Stelle die synthetisierte Darstellung⁸⁹, wie der **afrikanische Kontinent** momentan in der (deutschen) Gesellschaft **wahrgenommen** wird. Die historisch angelegten und sich im Verlauf der Zeit modifizierten Denkmuster prägen unbewusst die Wahrnehmung und dienen in Teilen der Erklärungsgrundlage, warum sich folgendes zusammengefasstes Afrikabild in der deutschen Gesellschaft generiert:

Afrika wird gesellschaftlich einerseits als „**Risikokontinent**“ wahrgenommen, der sich insbesondere durch die sogenannten „**4Ks**“ (Kriege, Krisen, Katastrophen und Krankheiten) kennzeichnet. Medialer Fokus liegt auf Themen wie Armut, Hunger, Naturgefahren, Bürgerkriege, Ebola oder Aids. Andererseits ist das Afrikabild von **romantisierenden Vorstellungen** hinsichtlich faszinierender Landschaften, atemberaubender Flora und Fauna, exotischen, naturnahen Völkern und spannenden Urlaubszielen geprägt. Bei diesen beiden Wahrnehmungsmustern kann die Reduktion von Komplexität ausgehend von einer eurozentrischen Perspektive konstatiert werden. Als mögliche Ursache nennen JACOBS und WEICKER in diesem Kontext „die Abwesenheit von Wissen über und Auseinandersetzung mit der Vielzahl afrikanischer Gesellschaften und Lebenswelten [...] bei gleichzeitiger [...] Anwesenheit (oder Überpräsenz) rassistischer Konstruktionen“ (JACOBS, WEICKER 2011, S. 200). Gleichzeitig dominiert die Idee, der Teilkontinent verkörpere einen **homogenen Raum** „Afrika südlich der Sahara“, welcher in sich keine Differenzierung und Fragmentierung aufweise (TRÖGER 1993; SCHMIDT-WULFFEN 1997; REICHART-BURIKUKIYE 2001; SCHRÜFER 2003; BENDIX 2015). Ferner wird angenommen, dass die Bevölkerung dieses Raums eine homogene Masse bilde und alle Menschen somit eine **raumbezogene, homogene Identität** aufwiesen. Mit dem Kontinent werden ambivalente Assoziationen und Gefühle der Sympathie, Faszination, Exotik, aber auch Ablehnung, Angst und Mitleid verbunden, die oftmals auf Vorurteilen und Unwissenheit be-

⁸⁹ Im Kapitel zum Forschungsstand werden Details hinsichtlich der Geographiedidaktik aufgeführt.

2. Theorie

ruhen (vgl. MÜLLER-MAHN, OBERMAIER 2013b, S. 3). Der Erziehungswissenschaftler LOUIS HENRI SEUKWA bezeichnet diese beiden diametralen Dispositionen als „**Afro-Romantismus**“ und „**Afro-Pessimismus**“:

„Die diskursiven Produktionen über Afrika lassen sich unter zwei Kategorien subsumieren: Afro-Romantismus und Afro-Pessimismus. Die eine (...) hebt die positiven Eigenschaften der originellen, afrikanischen Traditionen hervor (was auch immer diese sein mögen) und fokussiert dabei vornehmlich das vorkoloniale Afrika, wobei der ‚Afrikaner‘ als ‚edler Wilder‘ bzw. ‚Naturmensch‘ dargestellt wird. Die andere pejorative, rassistische und arrogante stellt den afrikanischen Kontinent als Sammelbecken von Mängeln an zivilisatorischen und kulturellen Eigenschaften dar, die im Besitz der sogenannten entwickelten Gesellschaften sind, wobei der ‚Afrikaner‘ als ‚böse bzw. Taugenichts-Wilder‘ präsentiert wird. Konstant in diesen beiden Positionen ist jedoch der ‚wilde Afrikaner‘, sei er edel, böse, oder unfähig. Diesem und seiner Gesellschaft kann fortan zum Eintritt, Verbleib und Weiterentwicklung in die menschliche Geschichte nur durch ‚Entwicklungshilfe‘ des Westens verholfen werden; sowie es früher schon mit der christlichen Missionierung und der Kolonisierung des afrikanischen Kontinents der Fall war. Bekanntlich positioniert sich der Westen selbst auf der Entwicklungsleiter ganz oben. Diese Bilder sind sehr mächtig. Sie sind die Kategorien, d. h. die Brille, wodurch viele Europäer Afrika und die von dort stammenden Menschen wahrnehmen und betrachten. Anders formuliert, erst durch diese Bilder wird ‚ein Afrika‘ konstruiert, das als legitimes Objekt der europäischen Intervention erscheint, nämlich das ‚unterentwickelte‘ Afrika.“ (SEUKWA 2009)

Postkoloniale Denkstrukturen können sich also **implizit in gesellschaftliche Weltbilder** einbrennen, weshalb eine gezielte Bewusstmachung dieser diskursiven Elemente so relevant ist. „Denn: Weltbilder entstehen im Kopf. Weltbilder ohne kritisches Verständnis orientieren nicht Menschen, sondern lenken sie“ (HOFFMANN, KERSTING 2012a, S. 49) und werden somit zu **sozialen Handlungspraktiken**.

3. Forschungsstand

3.1 Empirische Studien

In diesem Kapitel sollen vorangegangene Studien erläutert werden, die sich mit der Untersuchung der Konstruktion „Subsahara-Afrika“ beschäftigen. Die (immateriellen) Konstruktionen von Räumen, die mittels Zeichensystemen geschaffen werden, können als „Raumbilder“ verstanden werden. Der Ausdruck „Bilder“ verweist auf mentale Vorstellungen von einem bestimmten Sachverhalt, die sich durch eine Reduzierung ihrer Komplexität charakterisieren. Bei der Sichtung des Forschungsstandes werden unterschiedliche Fokusse deutlich. Zumal handelt es sich um Forschungen im Rahmen unterschiedlicher Fachdisziplinen (von Afrikanistik, über Geographie, Politikwissenschaften, Sozialpädagogik, hin zur Soziologie u. v. m.), unterschiedlicher Untersuchungsgegenstände (Schulbuchanalysen, Raumwahrnehmungen, Einstellungen etc.) und methodischer Zugänge (Dokumentenanalyse, Diskursanalysen, Befragungen, Interviews etc.). Hinsichtlich der vorliegenden Forschungsarbeit werden daher explizit Studien mit **geographiedidaktischem Schwerpunkt** im deutschsprachigen Raum zu Rate gezogen und erläutert.

Im Folgenden wird auf die Ergebnisse von Studien von SCHMITT 1963; ENGEL 1972; HILLERS 1984; GUGGEIS 1992; TRÖGER 1993; POENICKE 1995; SCHMIDT-WULFFEN 1997, 1999; POENICKE 2001; REICHART-BURIKUKIYE 2001; SCHRÜFER, OBERMAIER 2014; MARMER ET AL. 2015; SCHRÜFER ET AL. 2016; SCHWARZE ET AL. 2016; LINNEBORN 2017; ZIMMERMANN 2017; AWET 2018 eingegangen. Um das große Datenvolumen handhabbar zu machen wird daher insbesondere zwischen dem Afrikabild in den Köpfen von Lernenden und Lehrenden und dem Afrikabild in Schulbüchern differenziert.

3.1.1 Das Afrikabild bei Schülerinnen und Schülern

In ihrem entwicklungspsychologischen Dissertationsprojekt untersuchte SABINE TRÖGER (1993) die zugrundeliegenden Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse hinsichtlich des Afrikabilds deutscher Lernenden. Ihre Erhebung im Schuljahr 1986/1987 umfasste insgesamt 554 Schülerinnen und Schüler der 5. und 8. Jahrgangsstufe Bochumer Gymnasien. Als Erhebungsmethoden fungierten die

3. Forschungsstand

„assoziative Bildbeschreibungsmethode“ anhand von 13 Fotos und „Einstellungsskalen“⁹⁰ unter Verwendung eines vorgegebenen Antwortschemas (vgl. TRÖGER 1993, S. 65ff.). TRÖGERS Untersuchungsergebnisse deuten darauf, dass „das Afrikabild der Schülerinnen und Schüler vorrangig durch deren Werteorientierung geprägt wird“ (TRÖGER 1993, S. 146). Der kognitiven Fähigkeit zur Reflexion im Wahrnehmungsprozess wird eher eine unter- oder nachgeordnete Rolle attestiert. Im Vergleich der Alterskohorten untereinander stellt TRÖGER fest, dass die älteren Lernenden „immer dann zu einer stärker vorurteilsgeprägten Wahrnehmung [tendieren], wenn der direkte und bewußte [sic] wertende Vergleich mit der eigenen Lebenswelt gefordert ist“ (TRÖGER 1993, S. 147). Die intensive Wertorientierung triggert eine deutlichere Identifikation mit der eigenen Gesellschaft und bedingt im Umkehrschluss eine stärkere Abgrenzung zur Welt fremder Kulturen. Das heißt, dass die Schülerinnen und Schüler den ihnen bekannten eurozentrischen Wertmaßstab bei der Bewertung unterschiedlicher Lebensbedingungen mit Blick auf „Subsahara-Afrika“ anlegen, was zur Verfestigung von Stereotypen aufgrund angenommener eigener kultureller, intellektueller und materieller Überlegenheit führt. Ihrer eigenen sozialisationsbedingten, ethnozentrischen Wahrnehmung sind sie sich dabei oftmals nicht bewusst. Kommentare der Lernenden, in denen Empathie hinsichtlich der gezeigten Situationen zum Vorschein kommt, zeichnen sich durch eine „reziproke Wahrnehmung“ aus. Empathie wird dabei „immer mit einer kritischen Reflexion der eigenen Lebenssituation gekoppelt“ (ebd. S. 109f.). Die Lernenden äußern sich heterogen, weshalb die Typisierungsergebnisse innerhalb der Schülerschaft differenziert betrachtet werden müssen (vgl. ebd., S. 147).⁹¹ Als Empfehlung für den entwicklungspolitischen Erdkundeunterricht leitet TRÖGER ab, die Lernenden

⁹⁰ Es ging dabei um die Erfassung und Bestimmung der Frage, inwiefern die Kommentare der Lernenden Vorurteile enthalten. Diese wurden in „gering“, „mittel“ und „stark“ eingeteilt. Ferner zog TRÖGER unabhängige Variablen (Alter, Geschlecht, Schule, Deutsch- und Erdkundenote) als Auswertungsmerkmale hinzu (vgl. TRÖGER 1993, S. 65ff.).

⁹¹ „Die für die einzelnen Analysebereiche einheitlich festzustellende Neigung zu einer ‚mittelstarken vorurteilsgeprägten‘ Wahrnehmung, die in dieser Einstufung den Prozeß der ethnozentrischen Verallgemeinerung anzeigt, bestätigt sich individuell für die Hälfte der Schülerinnen und Schüler nicht in dieser Eindeutigkeit und Festgelegtheit. Die zum Teil sogar extremen Schwankungen zwischen einerseits ‚gering‘ und andererseits ‚stark vorurteilsgeprägten‘ Beschreibungen, Begründungen und Bewertungen weisen darauf, daß [sic] die Schülerinnen und Schüler sich ihrer Position, die sie gegenüber Afrika einnehmen, noch nicht sicher sind (TRÖGER 1993, S. 147)“.

dazu zu ermutigen, ihre „eigene biographiegebundene Wahrnehmung der ‚Dritten Welt‘ zu reflektieren“:

„Der bewußte [sic] Umgang mit der eigenen Wertgebundenheit öffnet den Schülerinnen und Schülern den Blick für die Wahrnehmung der Menschen fremder Kulturen und befreit sie dabei gleichzeitig aus der Zwangsläufigkeit der eigenen unbewußten [sic] Selbstverständlichkeiten“ (TRÖGER 1993, S. 151).

Aufbauend auf den Ergebnissen ihrer empirischen Daten und des **geringen Einflusses der Kognition** auf die Reflexion im Wahrnehmungsprozess schlägt TRÖGER vor „die einseitige kognitive Ausrichtung dieses Erdkundeunterrichts aufzuheben“ und **bewusst Emotionen und Affektivität** zu berücksichtigen:

„Der ‚bewußte [sic] Verzicht auf Emotionen‘, den HÜTTERROTH (1988, S. 14) aus dem Blickwinkel des Fachwissenschaftlers der Fachdidaktik allgemein für den Erdkundeunterricht empfohlen hat, muß [sic] angesichts der vorliegenden Untersuchungsergebnisse geradezu als destruktiv für einen Unterricht, der auf eine reziproke Wahrnehmung, auf Verstehen und Nachvollziehen und letztlich damit auf die Lösung des Problems der globalen Ungerechtigkeit zielt, angesehen werden. Die gewünschte Einbeziehung der Emotionen der Schülerinnen und Schüler erfordert ihrerseits die thematische Ausdehnung des entwicklungspolitischen Erdkundeunterrichts [...]“.
(TRÖGER 1993, S. 157)

Ende der 1990er Jahre untersuchte **WOLF SCHMIDT-WULFFEN** (1997) das Afrikabild bei deutschen Schülerinnen und Schülern. In seiner quantitativ ausgerichteten Studie wurden 2500 Lernende befragt, „**wie sie Ghana bzw. Schwarzafrika**“ sehen (vgl. SCHMIDT-WULFFEN 1999, S. 10). Als Ergebnis konstatiert SCHMIDT-WULFFEN, dass sich überwiegend „Klischees“ (SCHMIDT-WULFFEN 1999, S. 11) und **Negativassoziationen** wiederfinden. Die Vorstellungen von Hunger, Hitze, Kinderarbeit, Armut, Rückständigkeit und Kriminalität dominieren und werden durch Aussagen untermauert, dass das Leben in Afrika „vergangenheitsbezogen, (...) statisch (...), lebens- und wirklichkeitsfremd“ wirkt und sich dadurch auszeichnet, dass Wandel, Entwicklungsprozesse und Modernität fehlen (vgl. SCHMIDT-WULFFEN 1999, S. 11). So gelten für Deutschland und Europa bzw. für Angehörige des Globalen Nordens andere Maßstäbe und Standards als für Menschen in „Subsahara-Afrika“. Menschliche und kulturelle Qualitäten und Fähigkeiten werden der afrikanischen Bevölkerung eher abgesprochen. Urbanität und damit verbundene moderne Errungenschaften in Form von Technik, Autoverkehr, Hochhäusern, Infrastruktur und Industrie werden nicht mit dem subsaharischen Kontinent assoziiert. **Modernität** wird, wenn überhaupt, im

3. Forschungsstand

Kontext mit Tourismus expliziert (vgl. SCHMIDT-WULFFEN 1997, S. 11). Ferner zeigen die Ergebnisse der Studie die Vorstellung einer **Mangelgesellschaft**. Dabei werden Defizite oder Ermanglungen oftmals mit der **Hautfarbe** der Menschen in Verbindung gebracht. Wenngleich nicht von einem kausalen Zusammenhang gesprochen werden kann, so wird eine Verbindung von „arm“ und „schwarz“ suggeriert, welche zumindest unterschwellig eine gewisse Kausalität von Hautfarbe und sozioökonomischem Status darlegt (vgl. ebd.).

Ferner fällt SCHMIDT-WULFFEN auf, dass die Schülerinnen und Schüler dazu neigen, allgemeine Problematiken der Länder und Gesellschaften des **Globalen Südens** räumlich zu **verallgemeinern**, wie hinsichtlich der Drogenproblematik suggeriert wird. Der problematische Kokainanbau in Lateinamerika wird auf Afrika als Teil des Globalen Südens übertragen (vgl. SCHMIDT-WULFFEN 1997, S. 12). Die Äußerungen der Lernenden lassen darauf schließen, dass sie die afrikanische Bevölkerung als **hilfsbedürftig** betrachten, die die Hilfe der „überlegenen“ europäischen Menschen in Form von UnterstützerInnen, LehrerInnen, ÄrztInnen, IngenieurInnen etc. benötigt. Nur wenig Lernende erwähnen dabei die kritische Rolle der europäischen Ausbeutung während des Kolonialismus, Imperialismus (und der heutigen neoliberalen Wirtschaftsstrukturen) als eine Ursache für die zu konstatierende Armut (vgl. SCHMIDT-WULFFEN 1999, S. 11; s.a. REICHART-BURIKUKIYE 2001, S. 83ff.). Ein weiteres Ergebnis der Studie ist, dass die Befragten den Kontinent als **geschichtslos**⁹² auffassen und diesen Aspekt in Gesprächen reproduzieren. Die Geschichtsschreibung scheint erst mit der „Entdeckung“ des Kontinents durch europäische Reisende, Forschende und letztlich den Kolonialmächten einzusetzen (SCHMIDT-WULFFEN 1999, S. 11). Dieser Repräsentationsmodus kann als eine **eurozentrische Sichtweise** auf den Raum interpretiert werden, da Zivilisationen auch schon lange vor den Kolonialisten auf dem afrikanischen Kontinent existierten (vgl. MARMER ET AL. 2015, S. 115f.). Die Afrikanistin **CHRISTIANE REICHART-BURIKUKIYE** befasste sich 2001 mit dem **Afrikabild von Schülerinnen und Schülern an Berliner Schulen** sowie

⁹² „Die Verbannung afrikanischer Geschichte aus dem westlichen Wissenskanon kann man bis zur Hegelschen ‚Vorlesung über Philosophie der Geschichte‘ zurückverfolgen, die er 1830-31 in Berlin hielt“ (MARMER ET AL. 2015, S. 115). Wie im Theoriekapitel erläutert, war diese koloniale Grundannahme eine der wesentlichen Argumentationen für die Kolonialisierung und den Imperialismus und setzt sich diskursiv bis in die Gegenwart persistent fort.

dem in **Schulbüchern**⁹³ geschaffenen Afrikabild und untersuchte, wie diese miteinander zusammenhängen. Ihr Analysematerial umfasst 200 Fragebögen, 100 Aufsätze und 30 Collagen. Sie konstatierte wie SCHMIDT-WULFFEN ebenfalls ein von Armut, Hunger und Krieg geprägtes Afrikabild. Dieses zeichnet sich durch eine **stereotypisierende, vorurteilsbehaftete Darstellung** eines „fremdartigen, rückständigen Kontinents“ aus (vgl. REICHART-BURIKUKIYE 2001, S. 72, S. 82). Das afrikanische **Alltagsleben** findet dabei insbesondere auf dem **Land** statt, bei dem Modernität und Urbanität keine wesentliche Bedeutung zukommt (vgl. REICHART-BURIKUKIYE 2001, S. 75ff.). Dazu gehört auch, dass die Schulbildung als nebensächlich angesehen wird bzw. dass der schulischen Bildung, einem europäischen Wertesystem folgend, keine zentrale Rolle eingeräumt wird (vgl. ebd., S. 77f.). Generell verstehen die Lernenden die Menschen Afrikas als „wehrlose und inaktive Opfer der sie umgebenden natürlichen Bedingungen“, die aufgrund „inkompetenter Lebensführung“ selbstverantwortlich für ihre widrigen sozialen Umstände sind (vgl. REICHART-BURIKUKIYE 2001, S. 84). Nur wenige Schülerinnen und Schüler kritisieren dabei die Verantwortung der westlichen Staaten hinsichtlich ihrer politischen und wirtschaftlichen Rolle, die Einfluss auf Konflikte und auf den schlechten Zustand des Kontinents hat (vgl. REICHART-BURIKUKIYE 2001, S. 85).

Armut wird als die herausstechende Alltagsbeschreibung der befragten Lernenden herausgearbeitet. Jedoch ist Armut dabei nicht vollständig negativ konnotiert. So wird oftmals das Bild „des armen, aber glücklichen Wilden“ generiert (vgl. ebd. S. 79), wodurch der Kontinent „zur Projektionsfläche für Romantisierungen, für die Umkehrung der klassischen Verlusterfahrungen des Großstädtlers, wie etwa für Vereinsamung und das Verschwinden von Natur“ (ebd.) stilisiert wird. Zudem charakterisiere die Idee des sportlichen, tanzenden, musikalischen, singenden Afrikaners den **Topos** des „armen, aber glücklichen Wilden“ und positioniert seine Assoziationen als positive Eigenschaften (vgl. ebd. S. 78f.). REICHART-BURIKUKIYE fällt in den Befragungen auf, dass die Lernenden kaum bereit oder in der Lage sind, „Gemeinsamkeiten zwischen dem Eigenen und dem

⁹³ Dazu analysierte sie Biologie- und Geschichtsbücher. Zusammenfassend konstatierte sie, dass die Schulbücher kaum Gegenbilder offerieren, sondern sie produzieren und reproduzieren die „landläufigen Vorurteile und untermauern oft noch pseudowissenschaftliche rassistische Allgemeinplätze“ (REICHART-BURIKUKIYE 2001, S. 72). Auf die weiteren Ergebnisse ihrer Schulbuchanalyse wird in dieser Arbeit nicht explizit eingegangen, da der Fokus bewusst auf der Geographie verhaftet bleiben soll.

3. Forschungsstand

Anderen auszumachen und als solche zu beschreiben“ (ebd. S. 78). Beim Zusammentreffen der Lebenswelten dominieren die **Kontraste**. Die polarisierten Beschreibungen der europäischen und afrikanischen Bevölkerung bedingen eine „therapeutische Notwendigkeit“ (ebd., S. 84), bei der den hilfsbedürftigen Personen durch die europäischen Helferinnen und Helfer gezielt Unterstützung zukommt. Ferner porträtieren die Schülerinnen und Schüler Afrika als einen **geschichtslosen** Kontinent, der erst mit der „Entdeckung“ durch europäische Forschende und später durch die Kolonisatoren aus dem Dornröschenschlaf erweckt wurde (vgl. ebd., S. 87ff.). Als relevant werden von den Befragten eher thematische Berührungspunkte wie „Sklaverei“, „Kolonialismus“ und „Rassismus“ expliziert, die eine Verbindung zu Europa etablieren und somit auf eine „sehr eurozentrische“ Sichtweise schließen lassen (vgl. ebd., S. 92). Sämtliche gesellschaftliche Situationen werden dabei eher als statisch und nicht als dynamisch und sich im Wandel und Entwicklung befindlich betrachtet (ebd. S. 91f.).

Zusammenfassend hält REICHART-BURIKUKIYE fest, dass sich sämtliche Stereotypen des imaginierten Afrikas während des Imperialismus und Kolonialismus zur Legitimation der europäischen Fremdherrschaft bis heute erhalten haben und in den Aussagen der Kinder und Jugendlichen vielfach reproduziert werden (vgl. ebd. S. 74). Dabei wird die **Dichotomie des idealisierten Westens** („modern, aktiv handelnd, fortschreitend und fortschrittlich“) und des „**rückständigen, hilflosen, passiven Afrikas**“ deutlich, wodurch ein eurozentrisches Denken und Handeln gefördert wird (vgl. ebd., S. 78, S. 92). Insbesondere die Verwendung

von Termini⁹⁴ wie „Rasse“, „Sippe“, „Stamm“ suggeriert die Vorstellung, es handele sich bei der afrikanischen Bevölkerung um eine, die „sich in einem **früheren Entwicklungsstadium** befindet als die eigene“ (ebd. S. 82). Die wechselseitigen Ursachen des kritischen Zustands des Kontinents werden intern gesucht, da die Rolle der westlichen Industriestaaten unbekannt scheint. AWET (2018) fasst die Ergebnisse REICHART-BURIKUKIYES so zusammen, dass daraus hervorgeht, „dass die Schulen kaum die angestrebten Bildungsziele der Achtung und Respektierung von Subsahara-Afrikanern/innen erreichen, sondern dem entgegengesetzte Wirkungen fördern bzw. neu aufbauen“ (AWET 2018, S. 67). Rassistische Haltungen sind damit kein gesellschaftliches Randphänomen, sondern ein Problem der bürgerlichen Mitte in Form der Institution Schule, welche als Grundlage für die weitere Lebensgestaltung der Schülerinnen und Schüler von großer Relevanz ist (vgl. REICHART-BURIKUKIYE 2001, S. 92f.).

In einem qualitativen Forschungsprojekt zur **Raumwahrnehmung** aus unterschiedlichen, kulturell divergierenden Perspektiven untersuchen **GABRIELE SCHRÜFER**, **GABRIELE OBERMAIER** und **SONJA SCHWARZE** seit 2013, wie räumliche Alltagssituationen aus Tansania und Deutschland anhand von Fotos wahrgenommen, interpretiert und bewertet werden (vgl. SCHRÜFER, OBERMAIER 2014; SCHRÜFER ET AL. 2016; SCHWARZE ET AL. 2016). „Ausgangsinteresse der Studie sind die vorhandenen dominanten Bilder über Afrika“ von Lernenden (SCHWARZE ET AL. 2016, S. 202). Aufbauend auf den Analyseergebnissen (meist

⁹⁴ ARNDT, OFUATEY-ALAZARD (2011) präsentieren im Sammelband „Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache“, wie koloniale Weltbilder und die mit ihnen assoziierten westlichen Selbst- und nicht-westlichen (vielfach rassistischen) Fremdbilder noch heute in Bezeichnungen, Benennungen und Sprechweisen stabilisiert werden. Ein (herrschafts-)kritischer, bewusster und reflektierter Umgang mit diesen Termini offeriert Raum für Gegenerzählungen und die Erschütterung unhinterfragter gesellschaftlicher (Macht-)Hierarchien. Vielfach erscheinen die über 120 Einträge auf dem ersten Blick als „scheinbar unschuldige“ Alltagsvokabeln (WIBLER 2012) – es handelt sich aber um verbale Manifestationen von Rassismus. Daher hat sich das kritische Nachschlagewerk „zur Aufgabe gemacht, der Frage nachzugehen, in welcher Weise sich Rassismus in ein herrschendes Wissensarchiv eingekerbt hat, das in und aus deutschen Wörtern spricht“ (ARNDT, OFUATEY-ALAZARD 2011b, S. 11). Rassismus stellt in diesem Sinn „ein Denksystem [dar], das in Europa erfunden wurde, um aus einer weißen Machtposition heraus Ansprüche auf Macht, Herrschaft und Privilegien zu grundieren und ihre gewaltvolle Durchsetzung zu legitimieren“ (ARNDT, OFUATEY-ALAZARD 2011b, S. 12 Hervorh. im O.).

3. Forschungsstand

negativ konnotierter Afrikabilder mit Fokus auf Armut sowie eine negativ geprägte Grundeinstellung der Lernenden (vgl. ebd., S. 203ff.) werden bewusst Lernarrangements im *Design-Based-Research-Verfahren* konzipiert, getestet, evaluiert und modifiziert (vgl. SCHRÜFER ET AL. 2016). Ziel dieser Lernarrangements und Unterrichtsmaterialien ist es, „Schülerinnen und Schüler an[zu]leiten Bilder und Räume als wahrnehmungsbedingte Konstruktionen zu erkennen und es ihnen [zu] ermöglichen eine Ambiguitätstoleranz zu entwickeln“ (SCHWARZE ET AL. 2016, S. 202). Dabei soll insbesondere die Fähigkeit geschult werden, dieses Bewusstsein bei der „Bewertung von raumbezogenen Situationen und Handlungen anzuwenden“ (ebd.).

3.1.2 Das Afrikabild bei Lehrerinnen und Lehrern

Im Rahmen ihrer Masterarbeit setzte sich SOPHIA LINNEBORN (2017) mit der „Bewertung Afrikas südlich der Sahara durch Geographielehrkräfte“ auseinander, bei der sie deren Raumwahrnehmung(en) sowie ihr potentiell Erkennen und Hinterfragen untersucht. Anders als die vorangegangenen Studien zur Wahrnehmung des subsaharischen Kontinents stellt die Studie Lehrende des Fachs Geographie in den Interessenfokus. Es ist schließlich davon auszugehen, dass sich die Raumwahrnehmung der Lehrkräfte sowohl auf die Generierung des subjektiven als auch des gesellschaftlichen Afrikabilds auswirkt und somit Einfluss auf die Konstruktion des Raums im Unterricht entfaltet. Die Forschung wurde qualitativ mittels leitfadengestützter Interviews und der Einführung von Fotos subsaharischer Alltagssituationen in Anlehnung an TRÖGER (1993), SCHRÜFER, OBERMAIER (2014), SCHRÜFER ET AL. (2016) und SCHWARZE ET AL. (2016) durchgeführt. Die Auswertung erfolgte über eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ (2010) (vgl. LINNEBORN 2017, S. 16ff.). Generell verbinden die Lehrkräfte sowohl naturräumliche als auch auf Menschen bezogene Aspekte mit „Subsahara-Afrika“. Anhand ihrer quantifizierten Codierungen konstatiert LINNEBORN, dass humangeographische Sachverhalte öfter adressiert werden als **physisch-geographische**. Hinsichtlich letztgenannter stellt sie vorrangig positiv konnotierte Wertungen fest, welche auf den gesellschaftlichen Wahrnehmungsfiler des **Afro-Romantismus** schließen lassen: „Landschaften, Landschaftselemente, Naturraum werden im Großen und Ganzen mit Faszination, Sehnsucht und Wertschätzung bewertet“ (ebd., S. 62). Die überwiegend negativen Konnotationen bezüglich **humangeographischer Sachverhalte**

(u. a. „problemhaft“, „entwicklungsbedürftig“) ordnet LINNEBORN dem **Afro-Pessimismus** zu:

„Hunger, Armut, Krieg, Korruption, politische Instabilität, Unsicherheiten in Bezug auf Reisen und freie Beweglichkeit, Unterentwicklung sowie Rückständigkeit in Bezug auf Infrastruktur, Wirtschaftlichkeit und Versorgung jeglicher Art sind hier Themen, die durchlaufend angesprochen werden.“ (ebd., S. 62)

Trotz der konstatierten Gemeinsamkeiten betont sie, dass sich die Befragten **divergent** äußerten und entsprechend unterschiedlich intensive Ausprägungen identifiziert werden. So werden ebenfalls positive Äußerungen und speziell Abstufungen in Bewertungen und Aussagen hinsichtlich humangeographischer Aspekte aufgefunden. Auch die Anzahl der adressierten Aspekte und der **Grad der Differenziertheit** der Wahrnehmung variiert innerhalb des Samplings der sechs Lehrkräfte stark. Hinsichtlich ihrer **interkulturellen Kompetenz** deutet die Forscherin, dass sich die Lehrkräfte stark unterscheiden und dass eher essentialistische, ethnozentrische und homogenisierende Ansichten solchen von eher differenzierten, interkulturell sensibleren, reflektierteren Ausprägungen gegenüberstehen. Sie merkt jedoch kritisch an, dass sich eindeutige Aussagen zur interkulturellen Kompetenz nicht treffen lassen. Insgesamt erweist sich das Sample als heterogen hinsichtlich der Wahrnehmung und Bewertung bezüglich „Afrikas südlich der Sahara“ sowie der Reflexion der eigenen Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse (vgl. ebd. S. 63).

LINNEBORN stellt zusammenfassend fest, dass sich die Afrikabilder der Geographielehrkräfte inhaltlich **nicht stark** von gesellschaftlichen Afrikabildern und denen von Schülerinnen und Schülern **unterscheiden** (TRÖGER 1993; SCHMIDT-WULFFEN 1997, 1999; REICHART-BURIKUKIYE 2001; SCHRÜFER ET AL. 2016). Sie macht deutlich, dass die befragten Lehrkräfte jedoch „nicht starr in eine einseitige Negativhaltung verfallen“ (LINNEBORN 2017, S. 65). Dennoch weisen die Lehrpersonen aber nicht grundsätzlich eine andere Wahrnehmung „Afrikas südlich der Sahara“ auf. Anders als die Lernenden reflektieren einige der Interviewpersonen ihre Afrikabilder und betrachten sie aus einer metatheoretischen Perspektive.

3.1.3 Synthese des Afrikabildes bei Lernenden und Lehrenden

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die unterschiedlichen Studien machen deutlich, dass bei den Lernenden und (mit Blick auf die Untersuchung von

3. Forschungsstand

LINNEBORN 2017) bei den Lehrenden ein Bild von „Subsahara-Afrika“ vorherrscht, dass den Kontinent als **rückständig und defizitär bzw. marode**, jedoch ebenso in manchen Aspekten als **romantisiert bzw. exotisiert**⁹⁵ charakterisiert. Der imaginäre Raum Afrikas wird mit einer Vielzahl von **Stereotypen** angereichert, die der ehemaligen Legitimation der Fremdherrschaft dienten und bis in die heutige Zeit **erhalten** geblieben sind (vgl. REICHART-BURIKUKIYE 2001, S. 74). POENICKE konstatiert in diesem Zusammenhang: „Die koloniale Darstellungsstruktur hat sich dabei als weitgehend ungebrochen dargestellt“ (POENICKE 2001, S. 7). Ein **hierarchisches Gefälle** entsteht zwischen dem idealisierten Westen als einer „modernen, aktiv handelnden, fortgeschrittenen Welt [...] [und einem] Afrika [der] Rückständigkeit, Vorzeitigkeit, Hilflosigkeit und Passivität“ (REICHART-BURIKUKIYE 2001, S. 92). Die Vermutung einer eurozentrischen Perspektive und z. T. eines rassistischen Denkens und Handelns werden insbesondere als Bevormundung und Belehrung interpretiert (vgl. ebd., S. 93).

Nichtsdestotrotz stellen sich die Afrikabilder **nicht als homogen** dar – weder hinsichtlich der Lehrwerke noch seitens der Lernenden und Lehrenden (vgl. u.a. REICHART-BURIKUKIYE 2001, S. 73, vgl. LINNEBORN 2017, S. 62f.). Dies lässt sich damit begründen, dass Menschen die Informationen über „Subsahara-Afrika“ aufgrund ihrer **spezifischen Einflussfaktoren** divergent aufnehmen, filtern und ihren persönlichen Einstellungen anpassen (vgl. POENICKE 2001, S. 8). „Eine individuelle Anpassung der aufgenommenen Informationen an die bereits bestehenden kognitiven Strukturen findet somit statt. Inwiefern eine Darstellung auf die jeweilige Person wirkt, hängt dabei unter anderem von ihrem Alter, ihrem Geschlecht oder ihrer jeweiligen sozialen Herkunft“ (HORLACHER 2012, S. 4) und weiteren Faktoren ab. Die Faktoren sind inhärent **sehr vielfältig** und tragen dazu bei, dass die Lernenden (und Lehrenden) bestimmte Afrikabilder produzieren und reproduzieren. Meistens stammen die Informationen aus verschiedenen

⁹⁵ AWET definiert den Begriff nach POENICKE (1999, S. 11) wie folgt: „Exotismus bezeichnet [...] das Phänomen, nichtrepräsentative Denk- und Lebensweisen repräsentativ erscheinen zu lassen, ihnen ohne Angabe von Gründen eine im Verhältnis zu ihrer Rolle überproportionale Aufmerksamkeit zu widmen und bei den Betrachtenden besonders fremd erscheinende Merkmale zu betonen“ (AWET 2018, S. 106).

Medien⁹⁶, Lektüre, Gesprächen in der Familie und mit Peers sowie aus dem Unterricht und den verwendeten Lehrmitteln. Auf letztgenannte wird im nächsten Abschnitt explizit eingegangen. Die jeweilige Rolle und Wirkung der einzelnen Faktoren auf das Afrikabild bzw. die Afrikabilder lassen sich jedoch nicht zweifelsfrei bestimmen (vgl. REICHART-BURIKUKIYE 2001, S. 73).

3.1.4 Darstellung des Afrikabildes in deutschen Geographieschulbüchern

Bevor auf die konkreten Schulbuchanalysen eingegangen wird, soll an dieser Stelle ein kurzer Exkurs in die Charakteristika von Lehrwerken im Geographieunterricht unternommen werden: Sie sind „Informatorium“ und „Politicum“, das heißt, sie sind „abhängig von ihrem politisch-gesellschaftlichen Entstehungskontext und sie werden nicht selten politisch instrumentalisiert“ (MATTHES 2004, S. 231). Schulbücher nehmen eine wesentliche Rolle bei der Planung und Realisierung von Unterricht ein. Sie dienen als „Umschlagplatz“ fachlicher und didaktischer Neuerungen, kombinieren als Verbundmedium unterschiedliche Medienformen, entlasten die Lehrkräfte und fungieren oftmals als so genannter „heimlicher Lehrplan“ (vgl. HAUBRICH 2006, S. 184; FUCHS ET AL. 2014). Lehrwerke haben den Charakter eines Lern- und Arbeitsbuchs und zeichnen sich durch ihre Strukturierung und Repräsentation aus, bei denen sie die Vorgaben der Lehrpläne inhaltlich und kompetenzorientiert umsetzen. Die Art der jeweiligen Repräsentation und Auswahl des Mediums ist „lernziel-, sach-, schüler- und situationsabhängig“ (HAUBRICH 2006, S. 184). Im Rahmen seiner Masterarbeit fasst ZIMMERMANN (2017) die Lehrfunktion des Schulbuchs in Anlehnung an FUCHS ET AL. (2014, S. 10) und HACKER (1980, S. 114ff.) zusammen: Strukturierung, Repräsentation, Steuerung, Motivierung, Differenzierung, Übung und Kontrolle, Innovation (vgl. ZIMMERMANN 2017, S. 11).

⁹⁶ Da es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, auf die umfangreichen Forschungsergebnisse hinsichtlich des Afrikabildes in den Medien einzugehen, soll an dieser Stelle auf die vielfach rezitierte Arbeit von ANKE POENICKE aus dem Jahr 2001 verwiesen werden. Im Afrikabild der Medien lassen sich ebenfalls pejorative Konnotationen und landläufige Stereotypen (allgegenwärtig sind Hunger, Armut, Krankheit, Krieg, Katastrophen) identifizieren. Es wird auch die Vorstellung von überwältigender „Natürlichkeit“ reproduziert. Gegenbilder und somit eine Grundlage für rassistische Denkweisen werden jedoch nicht etabliert (vgl. u.a. POENICKE 2001; BELINGA BELINGA 1993; SECKELMANN ET AL. 2009).

3. Forschungsstand

HAUBRICH (2012) listet einen Kanon von „Aufgaben des Geographielehrers beim Einsatz des Geographiebuchs“ auf, die zu berücksichtigen sind (vgl. ebd., S. 185). Dadurch wird deutlich, dass ein Schulbuch, anders als andere Buchformen, nicht für sich alleine steht und zwangsläufig chronologisch und allumfassend gelesen wird oder werden soll. Vielmehr offeriert es Raum für Lern- und Erkenntnisprozesse durch die unterschiedlichen Medien und Arbeitsaufträge. Hinsichtlich der Relevanz des Schulbuchs im Geographieunterricht konstatieren FUCHS ET AL. Forschungsdesiderate (vgl. FUCHS ET AL. 2014, S. 49). Es fehlen diesbezüglich weitgehend theoretische und empirische Forschungserkenntnisse (vgl. FLATH 2011, S. 61). Schulbücher können als Ausdruck des Zeitgeistes verstanden und somit als „nationale Autobiographie“ aufgefasst werden (vgl. FUCHS ET AL. 2014, S. 34), weshalb in Analysen oftmals historische Normen und Werte sowie gesellschaftliche Identitätskonstruktionen untersucht werden. Als Medien des öffentlichen Diskurses präsentieren sie schließlich gesellschaftlich hegemoniale Weltbilder und Perspektiven durch ihre spezifische Themen-, Inhalts- und Darstellungswahl (vgl. SCHLOTTMANN, WUCHERPFENNIG 2015, S. 146f., vgl. HÖHNE 2003, S. 18).

Schulbuchanalysen zur Darstellung „Subsahara-Afrikas“ lassen sich im deutschsprachigen Raum schwerpunktmäßig am stärksten in den Fächern Geographie und Geschichte⁹⁷ verorten (vgl. AWET 2018, S. 44). Im Bereich der Geographie stellen folgende Arbeiten den bisherigen Forschungsstand dar: SCHMITT 1963; ENGEL 1972; HILLERS 1984; GUGGEIS 1992; POENICKE 1995, 2001; MATTHES 2004; MARMER ET AL. 2015; ZIMMERMANN 2017; AWET 2018. Hinsichtlich der Darstellung „Subsahara-Afrikas“ bzw. Afrikas in Lehrwerken werden die Ergebnisse im Folgenden für deutsche Erdkundeschulbücher zusammenfassend expliziert, wenngleich in den Studien oftmals international (und oftmals fächerübergreifend mit Geschichte) vergleichend gearbeitet wurde.

Aus einer eher theoretischen Perspektive beleuchtet **EVA MATTHES** (2004) die Vermittlung von Stereotypen und Feindbildern in deutschen historischen Schulbüchern mittels hermeneutischer Analyse. In ihrem Aufsatz erläutert sie „allgemeine Überlegungen und ausgewählte Beispiele anhand der Darstellung von Schwarzafrikanern in deutschen Geographiebüchern“ [...] (vgl. MATTHES 2004, S. 231). Als Untersuchungsgegenstände fungieren Erdkundeschulbücher vom

⁹⁷ Hinsichtlich der Forschungen zu Geschichtslehrwerken sei auf folgende Werke/Aufsätze verwiesen: MACGILCHRIST 2011; POENICKE 2008; MARMER ET AL. 2015; DULKO, NAMGALIES 2014; SCHMITT 1963; AWET 2018; DIESTEL 1978.

Wilhelminischen Kaiserreich bis in die 1970er Jahre. Da der Aufsatz jedoch auf einer sehr selektiven Beispielauswahl basiert, sollten die Erkenntnisse als Veranschaulichung jedoch nicht als empirische Forschung verstanden werden (vgl. AWET 2018, S. 45). Nichtsdestotrotz geben sie Hinweise auf historische Darstellungsweisen über den Kontinent. MATTHES zeigt auf, wie Erdkundeschulbücher im Wilhelminischen Kaiserreich (1871-1918) zur Rechtfertigung des Kolonialismus und Imperialismus dienten. Um das koloniale Unterfangen zu legitimieren wurde der Kontinent als **rückständig und hilfsbedürftig** imaginiert und lieferte eine ideologische Grundlage für invasive Eingriffe und Handlungen in den subafrikanischen Regionen. Diskriminierende Sprache wurde gezielt eingesetzt und **rassistisches Gedankengut** reproduziert (vgl. MATTHES 2004, S. 235). In den Erdkundelehrwerken der **Weimarer Republik** (1918-1933) identifiziert sie ebenfalls einen starken Bezug zur Kolonialpolitik, im Fokus steht dabei jedoch der Verlust der deutschen Kolonien in „Schwarzafrika“. Insbesondere Reiseberichte sollten die Lehrwerkstexte als authentisch etablieren; die stereotype Darstellung der Bevölkerung wurde jedoch z. T. auf eher positive und wohlwollende Weise geschaffen (vgl. ebd., S. 236). Die Vorstellung der **Unterlegenheit und Minderwertigkeit** der afrikanischen Menschen wurde insbesondere durch die Rassentheorie während des **Nationalsozialismus** (1933-1945) in Geographieschulbüchern installiert und intensiviert. Somit stärkten die Darstellungen die nationalsozialistische Rassenideologie (vgl. ebd., S. 239f.) und fungierten indirekt als Rechtfertigungsstrategie für den Holocaust. Zwar verschwand nach 1945 die nationalsozialistische Rassenlehre aus den Geographieschulbüchern, jedoch blieben rassistisches Gedankengut und Stereotypen erhalten:

„Der weiße Herrschaftsanspruch wird aufrechterhalten, jedoch werden die zur Rechtfertigung desselben genannten Kollektiveigenschaften des ‚Negers‘ bei Kalllfass [einem Schulbuch von 1951, S. S.] nicht mehr auf die rassistische Beschaffenheit des ‚Negers‘, sondern [...] auf dessen Lebensumstände zurückgeführt“ (ebd., S. 240).

Aufgrund **gesellschaftspolitischer Veränderungen** wird eine Zäsur der geschichtlichen Argumentationsweise in einigen, aber längst nicht allen, Schulbüchern der 1970er Jahre sichtbar, „die teilweise stark ideologiekritisch orientiert sind und den Einfluss der kritischen Theorie erkennen lassen“ (ebd. S. 243). Eine der ersten empirischen Forschungsarbeiten zur Untersuchung von Lehrmaterialien stammt von ECKART SCHMITT (1963), der 45 Erdkundeschulbücher und 10 Atlanten (sowie 121 Geschichtsschulbücher und 11 Atlanten) der Jahre 1950-

3. Forschungsstand

1961 analysierte. Die konkrete methodische Vorgehensweise beschreibt er in seinem Aufsatz von 1963 zwar nicht, aus den Ergebnissen lässt sich aber auf ein vorwiegend quantitatives Arbeiten schließen. Neben der Erfassung verschiedener quantitativer Faktoren (Themen, Seitenzahlen, Abbildungen, Bildunterschriften, Schreibweisen topographischer Elemente etc.) bewertet er diese, wobei die Referenzen bzw. Bewertungsgrundlagen jedoch nicht erläutert werden. Es bleibt daher unklar, nach welchen Bewertungsmaßstäben er Aussagen zur Qualität der Materialien trifft. Er macht darauf aufmerksam, dass die Analysen große Herausforderungen bereiten, da sich die Merkmale sowie die Quantität und Qualität der Darstellungen Afrikas in den Lehrwerken stark unterscheiden (vgl. SCHMITT 1963, S. 130). Die Repräsentationen kritisiert er „allgemein [als] sehr kurz und völlig unbefriedigend gehalten“ (ebd., S. 131), da zum Teil der Erdteil als „Ganzes“ oder nur in Einzellandschaften besprochen wird. Verallgemeinerungen werden somit geschaffen:

„So werden beim Schüler in sehr vielen Fällen falsche Vorstellungen, falsche Verknüpfungen geweckt, sei es, daß [sic] er ein Faktum, das nur für eine Landschaft kennzeichnend ist, auf ganz Afrika bezieht, sei es, daß [sic] er ein für den ganzen Kontinent gültiges Faktum als nur für eine Landschaft zutreffend ansieht“ (ebd., S. 132).⁹⁸

Inhaltlicher Fokus der Geographieschulbücher sind hauptsächlich Topographie, Klimatologie und Vegetation, gefolgt von Wirtschaft und staatlicher Gliederung. Nur kurz erwähnt werden hingegen die Bewohner sowie das Verhältnis zwischen Afrika und Europa (vgl. ebd.). Aufgaben, die die Lerner zum eigenen Nachdenken anregen, um Probleme zu eruieren, fehlen SCHMITT zufolge weitgehend. Ferner kritisiert er, dass immer wieder der „Bildtext mit dem laufenden Text nicht übereinstimmt“ (ebd., S. 132) und dass die Entdeckungs- und Erforschungsgeschichte nur in wenigen Sätzen thematisiert wird. Insbesondere bemängelt er die oberflächliche, „geradezu falsche Darstellung des Themas Rasse, Völker, Sprachen, Religionen“ sowie „das häufige Fehlen eines Eingehens auf afrikanische Probleme, deren Kenntnis zum Verständnis des heutigen Afrikas unumgänglich ist“ (ebd., S. 135), ohne dabei allerdings zu benennen, welche Aspekte seiner Meinung nach hätten behandelt werden sollen. Abschließend führt er eine Liste

⁹⁸ In dieser Aussage lässt sich das objektivistische, nicht-konstruktivistische Verständnis von Raum(-darstellungen) vor dem Paradigmenwechsel identifizieren (s. ausführlicher im Theoriekapitel).

mit Forderungen für die Lehrwerksentwicklung an (vgl. ebd., S. 114ff.), die jedoch keine äußeren Referenzen aufzeigen, womit fraglich bleibt, mit welcher Autorität oder Legitimation er argumentiert.

Zusammenfassend stellt SCHMITT fest, dass Afrika stärker in den Erdkunde- als in den Geschichtsschulbüchern thematisiert wird und dabei **allgemein mangelhaft und vielfach lückenhaft** bzw. „falsch“ dargestellt wird. In seinen Ausführungen kann dabei oftmals eine eurozentrische, eher einseitige Argumentationsweise inklusive kolonial geprägter Termini (bspw. „Negerafrika“, „Weißafrika“, vgl. ebd. S.131f.; „Menschenrassen“, vgl. S. 132; „Verhältnis zwischen Neger und Europäer“ „Leistungen und Erfolge der Deutschen in [...] Kolonien“, vgl. S. 140) identifiziert werden.

JOACHIM ENGEL (1972) untersuchte in einer vergleichenden Analyse insgesamt 56 Schulbücher für die Sekundarstufe I der Jahre 1959-1970, davon 26 deutsche, acht französische, sieben britische, fünf niederländische, fünf italienische und fünf US-amerikanische (vgl. ENGEL 1972, S. 35), die dem länderkundlichen Prinzip folgen. Für seine Analysen nutzte er quantitative, qualitative und hermeneutische Methoden. Quantitativ ermittelte er u. a. den Anteil der Darstellung „Afrikas“ im Verhältnis zu anderen Kontinenten (vgl. ebd., S. 41) sowie den Anteil humangeographischer Fragestellungen. Der Fokus seiner Arbeit liegt jedoch auf den qualitativen Analysen. Hinsichtlich der Beurteilung der Inhalte ging er nach nationalen Schulbuchgruppen vor. „Es gilt zu prüfen, auf welche Weise die Verfasser [der Schulbücher] das ‚Verhältnis zwischen Menschen und Welt‘, im geographisch-soziologischen Sinn präziser gefaßt, zwischen Eigen- und Fremdwelt beurteilen“ (ebd. S. 221). Zudem nutzte er ein modifiziertes Verfahren der Frequenzanalyse hinsichtlich zentraler Wörter, sogenannte „Kennwörter“⁹⁹, die er für die deutschsprachigen Lehrwerke durchführte (vgl. ENGEL 1972, S. 40f. u. S. 235ff.). Im Vergleich zu SCHMITT stellt sich sein methodisches Verfahren als differenzierter dar und führt zu genaueren Ergebnissen, weshalb POENICKE (1995) davon spricht, dass ENGEL die Schulbuchanalyse entschieden vorange- trieben habe (vgl. POENICKE 1995, S. 184).

⁹⁹ Diese lauten: „Neger, Afrikaner, Eingeborener, Schwarzer, Bewohner, Farbiger, Einheimischer, Europäer, Weißer, afrikanischer Menschen, nichafrikanische [sic] Menschen“. Er untersuchte ferner, ob diese wertneutral (9,6 %), -negativ (84,7 %), oder -positiv (5,7 %) verwandt wurden (vgl. ebd. S. 237ff.).

3. Forschungsstand

Der Umfang der Afrikadarstellungen charakterisiert sich unterschiedlich in den Lehrwerken. In den anglophonen Lehrwerken wird der Kontinent vergleichsweise sehr knapp besprochen. Die anthropogeographischen Themen überwiegen in allen Schulbüchern (vgl. ENGEL 1972, S. 59). Ferner konstatiert ENGEL, dass bei der Beschreibung der sozialen Lebenswelten der adressierten afrikanischen Gesellschaften **keine Differenzierungen** vorgenommen werden (vgl. ebd., S. 226) und insbesondere eine Betrachtungsweise gestärkt wird, die die „Eigenwelt zur Norm“ (gemeint ist also Eurozentrismus) macht (vgl. ENGEL 1972, S. 243 u. S. 227). Das **Exotische** wird betont und im Kontrast zum „Normalen“ herausgestellt (vgl. S. 232f.).¹⁰⁰ Ferner zeigen die Analysen, dass viele **negativ konnotierte Begrifflichkeiten** hinsichtlich afrikanischer Menschen verwendet werden und sich daraus ein **andersartiges, unterlegenes und minderwertiges** Menschenbild „des Afrikaners“ generiert (vgl. ENGEL 1972, S. 226ff.).¹⁰¹ ENGEL stellt fest, dass Vorurteilsstrukturen gegenüber Fremdgruppen in den Schulbüchern weit verbreitet sind. Diese treten jedoch häufiger als Kontrastierung der eigenen und fremden Lebenswelt in Erscheinung als durch offene Kennzeichnung (vgl. ebd.) und werden oftmals durch „sachlich-deskriptive Darstellungsweisen begleitet oder gar überdeckt“ (ebd., S. 243). Die verschiedenen Kulturen des Kontinents werden dabei als „Naturzustand“, als „primitiv“, als Teil eines **ökologischen Systems** verstanden, dem sie sich nicht entziehen könnten (vgl. ENGEL 1972, S. 332). Hinsichtlich der Darstellung afrikanischer Historie kritisiert er den starken Bezug zu Europa. Abgesehen von der ägyptischen Altgeschichte wird die ältere afrikanische Geschichte nicht thematisiert, so „daß [sic], von einigen Ausnahmen abgesehen, die Zeit der negroafrikanischen Kultur, deren Einfluß [sic] auf die jungen Staaten Afrikas unübersehbar ist, unterrepräsentiert wiedergegeben wird [...]“ (ebd., S. 266). In Bezug auf die Entkolonialisierung afrikanischer Staaten werden Konflikte eher selten angesprochen; stattdessen wird der Zusammenhang mit der eigenen europäischen Geschichte betont (vgl. ENGEL 1972, S. 266).

ENGEL betrachtete ferner die Daseinsgrundfunktionen, insbesondere **Arbeiten und Wohnen**, genauer (vgl. ebd. S. 268ff.), da er die Afrikadarstellungen auf

¹⁰⁰ „Der pseudopädagogische Darstellungstyp, der das Exotische über das Aktuell-Tatsächliche dominieren läßt [sic], ist vor allem in deutschen Erdkundebüchern anzutreffen.“ (ebd., S. 233)

¹⁰¹ Kritisch ist hier Engels terminologische Verwendung der „negriden“ Bevölkerung anzumerken (vgl. ebd. u. a., S. 199).

„ihren Inhalt und Gehalt an wirtschaftlich-sozialgeographischen Informationen und gesellschaftspolitischen Wertungen“ (ebd., S. 200) analysieren wollte. Teils lassen sich Beschreibungen der Wachstums- und Produktionsabläufe finden; **Wirkungszusammenhänge** werden jedoch **nicht** erläutert (vgl. ebd., S. 322). Die oftmals in Afrika vorzufindende **Verflechtung** von Subsistenz- und Marktwirtschaft wird in den Lehrwerken nicht erläutert, sondern es wird Dichotomie adressiert (vgl. ebd., S. 319). In diesem Zusammenhang wird die moderne Marktwirtschaft Afrikas eurozentrisch ohne nähere Erläuterungen der vorherrschenden sozialen Dimensionen beschrieben und bewertet (vgl. ebd., S. 321). Tätigkeiten außerhalb der Landwirtschaft und des Handwerks bleiben unberücksichtigt: „von einer kontrastiven Wirtschaftsgeographie kann dann nicht gesprochen werden“ (ebd., S. 321).

Demgegenüber werden **traditionell-kulturelle** Lebens- und Wirtschaftsformen als **afrikaspezifisch** und typisch etabliert, anstatt Gesellschaften im sozialen Wandel und „Übergangsgesellschaften“ darzustellen (vgl. ebd., S. 349). Hinsichtlich des Wohnens findet ENGEL heraus, dass die Adressierung des **ländlichen Lebens** dominiert; afrikanische Urbanität spielt keine zentrale Rolle. Wenn überhaupt afrikanische Städte thematisiert werden, dann werden exotische Aspekte herausgearbeitet (vgl. ebd., S. 364).

Zusammenfassend kommt er zu dem Schluss, dass in den untersuchten Lehrwerken **große Defizite** identifiziert werden können, und er fordert ebenso wie SCHMITT eine inhaltliche Begutachtung und unterrichtspraktische Überprüfung während der Schulbuchentwicklung (vgl. ebd., S. 394ff.).

Im Jahr 1984 publizierte **ELFRIEDE HILLERS** die Analyseergebnisse ihres Dissertationsprojekts („Afrika in europäischer Sicht“) bezüglich der „Behandlung außereuropäischer Völker und Kulturen am Beispiel Afrikas in ausgewählten europäischen Erdkundelehrbüchern“. In ihrer empirischen Studie untersuchte sie eine Schulbuchgeneration, die nicht mehr ausschließlich dem länderkundlichen Prinzip folgte, sondern sich in der Folge der Curriculumsrevision an das allgemeingeographische Prinzip, das lernzielorientierte und problemorientierte Prinzip, anlehnte, was die Vergleichbarkeit der Analysen bisweilen einschränkt (vgl. HILLERS 1984, S. 36). Deshalb stellt sie ihre Ergebnisse nach den Prinzipien differenziert vor. Im Rahmen ihrer Forschung analysierte sie 114 Erdkundeschulbücher der Sekundarstufe I (Gymnasium, Realschule und Gesamtschule) aus

3. Forschungsstand

Ländern mit „mehr oder weniger frühem kolonialen Engagement“¹⁰² bezüglich der Inhalte aus einer **ethnologisch-geographischen Sichtweise** mit dem Ziel, Einstellungen, Vorurteile und Stereotypen eines ethno- und eurozentrischen Blicks aufzudecken (vgl. ebd., S. 26f.) und einen internationalen Vergleich anhand eines einheitlichen Kategorien- und Kriterienrasters zuzulassen (vgl. ebd., S. 36). Methodisch nutzte sie dabei ein hermeneutisches bzw. deskriptiv-analytisches Verfahren, welches durch eine quantitative und qualitative Inhaltsanalyse ergänzt wurde, um mit der Methodenkombination präzise und differenzierte Ergebnisse zu ermitteln (vgl. ebd., S. 34ff.). „Die qualitative Inhaltsanalyse stellt das Kernstück der Untersuchung dar“ (ebd., S. 36).

HILLERS beobachtet, dass die subsaharischen Gesellschaften und ihre spezifischen sozialen Strukturen und kulturellen Errungenschaften **wenig differenziert** thematisiert werden¹⁰³, während Aspekte wie Brandrodungsfeldbau, Landleben und Familie **intensive** Berücksichtigung finden (HILLERS 1984, S. 90ff.). Die Untersuchungen zu den Wirtschaftsformen machen deutlich, dass diese nicht nur **eurozentrisch gewertet** werden und dass **Nomadismus als typisch afrikanisch** (insbesondere in neueren deutschen Büchern) portraitiert wird, sondern dass dieser aufgrund der eurozentrischen Perspektive als „glorifizierend/heroisierend“ verstanden wird und somit „positive Vorurteile“ etabliert werden (vgl. HILLERS 1984, S. 82 u. 89). Demgegenüber zeigen die Darstellungen der „Jäger und Sammler“ „Tendenzen zum Pittoresken, Exotischen und enthalten z. T. stark eurozentrische Perspektiven mit impliziten negativen Werturteilen“ (ebd., S. 82). Ferner stellt sie fest, dass das Bild der westlichen produktorientierten Wirtschaftsformen stark mit den afrikanischen Darstellungen **kontrastiert** und negativ aufgefasst wird:

„Die Texte mit produktorientierter Konzeption auf dem Hintergrund ökonomischer Denkvorstellungen enthalten utilitaristische Wertekategorien und

¹⁰² Belgien, Bundesrepublik Deutschland, England und Wales, Frankreich sowie die Niederlande (vgl. HILLERS 1984, S. 34).

¹⁰³ HILLERS spricht in diesem Kontext sogar von einem „eklatant[en] Defizit“, da sachliche Erläuterungen zu den erwähnten Gesellschafts- und Sozialstrukturen oftmals fehlen und „unhinterfragt als Negativformulierungen“ zugrundegelegt werden (vgl. ebd., S. 115). Dieses Defizit identifiziert sie insbesondere für die Lehrbücher der BRD, die „erhebliche Mängel und sachliche Fehler in der Behandlung des Themenbereichs außereuropäischer Völker und Kulturen, und zwar insbesondere in der geistigen Kultur, [aufweisen]. Eklatant ist zudem der ‚time lag‘ von fachwissenschaftlichem Erkenntnisstand und Schulbuchinhalten“. (ebd., S. 186)

lassen die sozialgeographische Dimension weitgehend außer Acht. Der wirtschaftende Mensch kommt nicht vor, es sei denn als Objekt.“ (ebd., S. 98)

Nicht-agrarkulturelle, handwerkliche Tätigkeiten sowie Bildungsprozesse werden kaum besprochen (vgl. ebd., S. 121). Ebenso wird die **Dominanz des ländlichen, dörflichen Lebens** in den Schulbüchern wiedergefunden (vgl. ebd., S. 105) und **Urbanität** jenseits des Exotischen wird, wie schon bei ENGEL konstatiert, nicht bewusst adressiert (vgl. HILLERS 1984, S. 107): „Diese Situation mag ein Spiegelbild der Materiallage zu diesem Thema sein. Die ‚afrikanische Stadt‘ gehört nicht zu den herkömmlichen geographischen Standardthemen“ (ebd.). Die **Entkolonialisierung** und die **neuen Entwicklungen** in Afrika gestalten sich laut HILLERS ebenfalls „relativ konfliktfrei“: werden Konflikte thematisiert, so werden diese vor allem als endogen afrikanisch definiert (vgl. ebd., S. 136). Bis auf Ausnahmen konstatiert sie, dass „die neuen geographisch-politischen Entwicklungen in Afrika noch **nicht genügend** in Schulbuchtexten umgesetzt wurden“ (ebd.). Das Phänomen des **Kulturwandels** bleibt entsprechend ihrer Ergebnisse in den Lehrwerken unklar. Eingriffe von außen werden im Sinne einer wirtschafts- und leistungsorientierten, ethnozentrischen Betrachtungsweise weitestgehend unkritisch positiv dargestellt. So dienen europäische Werte und Normen als Vorbild, Maßstab und Orientierungsmuster für Wandel, während traditionelle Kulturen und ihr Fortbestand eher als störende Elemente vorgestellt werden (vgl. ebd. S. 142). Während ENGEL (1972) also noch herausstellt, dass afrikanische Kulturen als „Normalzustand“ und Bestandteil des Ökosystems portraitiert werden, ist die Darstellung der Kulturen in den Lehrwerken der 1980er Jahre weniger naturdeterministisch angelegt. Sie stellen vielmehr ein Phänomen dar, welches aufgrund seiner kulturell-traditionellen Kontinuität Entwicklungsprozesse behindern würde (vgl. HILLERS 1984, S. 142).

Bei der Untersuchung der „Rassenproblematik“ hinsichtlich der Behandlung schwarzafrikanischer Völker und Kulturen gibt HILLERS kritisch zu bedenken,

„daß [sic] diese Themen im Rahmen der Rassenproblematik kaum angesprochen werden, obwohl sie ein integraler Bestandteil der Gesamtproblematik sind. Der Tatbestand der Nichterwähnung läßt [sic] sich u. a. daraus herleiten, daß [sic] der schwarzafrikanischen Bevölkerung im Rahmen der Rassenproblematik vor allem eine ‚Objekt‘-Position zugeschrieben wird. (ebd. S. 162)

Insgesamt dominiert quantitativ und qualitativ eine **ethnozentrische/eurozentrische Perspektive** im Bereich der Vorurteilsstrukturen sowie impliziter und

3. Forschungsstand

expliziter Wertungen (vgl. HILLERS 1984, S. 163). Dazu gehören ein technokratisches Weltbild, produktorientierte Darstellungen, in älteren Lehrwerken die kolonialistische „Herrenmenschen-Perspektive“, „Pittoresken“ und „Exotismen“, „Nationalismen“ und Evolutionismus (vgl. ebd. S. 165ff.). Oftmals werden in den Büchern **personifizierende** Darstellungen aufgefunden¹⁰⁴, bei denen HILLERS zu bedenken gibt, dass bei diesen eine Tendenz besteht, ethno- bzw. eurozentrische Wertmaßstäbe und Normen zu vermitteln. Insbesondere dann, wenn – wie bei ihr konstatiert – die **Handlungsträger**, bis auf wenige Ausnahmen, Europäer/-innen sind, die als Ratgeber/-innen oder Problemlöser/-innen afrikanischer Probleme fungieren (vgl. ebd., S. 174f.)¹⁰⁵. Ferner manifestieren sich die eurozentrischen Perspektiven und Vorurteilsstrukturen in der Terminologie, Themenselektion und Themengewichtung (vgl. ebd., S. 188) innerhalb aller Ländergruppen; Unterschiede liegen lediglich im Bereich von Nuancierungen. Des Weiteren spricht HILLERS von „fachlichen Fehlern, ungenauen Darstellungen und Pauschalisierungen mit impliziten negativen Wertungen“ (vgl. ebd., S. 180ff.), wengleich ihr GUGGEIS (1992) und POENICKE (1995) selbst ethnozentrische Sichtweisen bzw. unreflektierte Begriffsverwendungen (zum Beispiel „negerafrikanischen [...]“, „Naturvölker“, „Stämmen“ und weiteren (s. HILLERS 1984, S. 13, S. 16, S. 51)) vorwerfen (vgl. AWET 2018, S. 51). Dem u. a. von der UNESCO und dem Europarat geforderten „Völkerverständigungspostulat“ können die Schulbücher aufgrund des Mangels an Kenntnissen, einseitigen Darstellungen (Themen und Perspektiven), ausgeprägten Vorurteilsstrukturen und Ethnozentrismus nicht bzw. nur unzureichend entsprechen (vgl. ebd., S. 190). Wie in vorhergehenden Studien zu sehen ist, legt auch sie eine Liste von Empfehlungen vor, die, zusammengefasst, den Weg vom Ethnozent-

¹⁰⁴ „Ein spezielles Darstellungs- und Interpretationsmuster der Geographielehrbücher ist die *Personalisierung* geographischer Sachverhalte und Vorgänge. Objektive Prozesse werden ins Biographische aufgelöst, geographische Fragestellungen auf die ‚persönliche Ebene‘ verschoben, geographische Probleme in ‚rein menschliche‘ Entscheidungen verwandelt“ (ebd. S. 173, Herv. i. O.).

¹⁰⁵ HILLERS fasst letztlich zusammen: „Dem Gesamtphänomen der Vorurteile liegen ausgeprägte euro- und ethnozentrische Bewußtseinsstrukturen [sic] zugrunde. Innerhalb der nationalen Schulbuchgruppen sind keine wesentlichen Unterschiede zu vermerken. Unterschiede sind feststellbar aufgrund unterschiedlicher didaktischer Zugänge und zwar insoweit, als die allgemeingeographischen Texte sowie die der ‚modern geography‘ weniger Vorurteilstrukturen zeitigten als beschreibende und problemorientierte Texte.“ (ebd., S. 179)

rismus in den Ethnorelativismus ebnen und Bezüge und Interdependenzen zwischen ‚wenig entwickelten‘ Räumen und Industrienationen aufzeigen sollen. Ferner sollen Erkenntnisse der Ethnologie und Thematiken/Materialien im Sinne einer „ganzheitlichen Sicht“ auf Völker/Kulturen dazu führen, eine sorgfältigere Auswahl der Bild- und Quellenmaterialien zur Vermeidung von Stereotypenbildungen zu erreichen und die Beratung außereuropäischer Autorinnen und Autoren einzuholen (vgl. ebd., S. 191).

Aus völkerkundlicher Perspektive untersuchte die Ethnologin **KARIN GUGGEIS** (1992) 22 für Bayern im Jahr 1990/91 zugelassene Erdkundebücher (1978-89) für Haupt-, Realschule und Gymnasium. Ihre Analyse fokussierte auf der Frage, inwiefern sich die dominierenden, öffentlichen Vorstellungen über subsaharische Bevölkerungsgruppen in Schulbüchern identifizieren lassen. Methodisch bediente sie sich bei der Analyse der Text- und Bildmaterialien eines deskriptiv-hermeneutischen Verfahrens, das durch Elemente der quantitativen und qualitativen Inhaltsanalyse gestützt wurde (vgl. GUGGEIS 2004, S. 253). Sie konstatiert, dass die Schulbücher die Entstehung von **Vorurteilen** fördern (vgl. GUGGEIS 1992, S. 113) durch eine kolonial geprägte Terminologie¹⁰⁶ wie u. a. „Rasse“, Volk“ und „Stamm“, die unkritisch und unreflektiert eingesetzt werden. Bestimmte Gesellschaftsgruppen (wie die „Pygmäen“, „Hottentotten“ und Buschmänner“) werden **überproportional häufig** genannt, wodurch die soziale Vielfalt des Kontinents **homogenisiert** und Einheitlichkeit impliziert wird. Ferner wird durch den Fokus auf „**Exotisches**“ (z. B. die „Tellerlippen Frauen aus Äthiopien“ usw.) in Texten und Bildern Fremdheit etabliert, die jedoch im heutigen Afrika eher eine marginale, unterrepräsentative Rolle spielt. Hierdurch entstehen insbesondere **verzerrte Eindrücke** (vgl. ebd. S. 40f., S. 67, S. 111f. , vgl. a. GUGGEIS 2004, S. 259ff.): „Die Auswahl der Photos ist als eine Aneinanderreihung pittoresker Inhalte zu kennzeichnen“ (ebd., S. 67); [...] üblicherweise mit Personen, die zu bloßen Anschauungsobjekten herabgesetzt werden (vgl. ebd. S. 114). Das ‚bizarre Fremde‘ begünstigt dabei die Aufwertung der eigenen westlichen Werte und Lebensweise (vgl. POENICKE 2001, S. 30), wodurch letztlich eine **eurozentrische Sicht- und Bewertungsweise** entfaltet wird: „Mit

¹⁰⁶ Diese sind: „Neger“, „Schwarze“ und „Schwarzafrika“, „Eingeborener“, „Sudaneger“ und „Bantuneger“, „Buschmänner“, „Hottentotten“ und „Pygmäen“, „Stämme“ und „Völker“, „Negride Rasse“, „negride Völker“, „Negervölker“ und „Mischvölker“, erläutert Guggeis ebenfalls in einer Zusammenschau ihres Artikels von 2004 (vgl. GUGGEIS 2004, S. 254ff.).

3. Forschungsstand

größter Selbstverständlichkeit wird [...] der Maßstab der eigenen Kultur angelegt“ (GUGGEIS 2004, S. 263) und dabei einem „evolutionistischen Konzept von hierarchischen ‚Entwicklungsstufen‘“ gefolgt (ebd., S. 262). Ferner kritisiert GUGGEIS die Darstellung der **Hautfarbe** sowie weiterer physisch-anthropologischer Charakteristika der afrikanischen Bevölkerung als Differenzierungsmerkmale, da diese eine rassistische Haltung transportieren und an koloniale Völker schauen erinnern (vgl. GUGGEIS 2004, S. 259).

Zunächst im Rahmen ihrer Dissertation bezüglich des Unterrichtsfachs Französisch analysierte ANKE POENICKE (1995) das Bild Afrikas in 40 Schulbüchern der Sekundarstufe II am Beispiel England, Frankreich und Deutschland. In ihren qualitativen Arbeiten von 2001, 2003, 2004 und 2008 fokussierte sie schließlich die Thematisierung „Subsahara-Afrikas“ in deutschen Schulbüchern (Erdkunde, Geschichte, Französisch und Musik) und in deutschen Medien (POENICKE 2001; POENICKE, ARNDT 2003; POENICKE 2004, 2008). Sie stellte fest, dass, rein quantitativ betrachtet, Geographie- und Geschichtsschulbücher die meisten Impulse zur Etablierung eines spezifischen Bildes des Kontinents geben (vgl. POENICKE 2001, S. 29), aber dass ebenso diverse Unterrichtsmaterialien der Fremdsprachen und der geisteswissenschaftlichen Fächer einen Beitrag leisten. Bei der Betrachtung der Geographielehrwerke bezieht sie sich explizit auf die Ergebnisse GUGGEIS (1992). Die Ergebnisse ihrer Analyse zeigen, dass der afrikanische Raum als Unterrichtsthema dann explizit behandelt wird, wenn er mit Europa in Bezug gesetzt wird – aus sich heraus scheint er demzufolge nicht unterrichtsrelevant. Die in den Schulbüchern aufzufindenden Themen betonen Negativismen und unvollständige Entwicklung. Das heißt, die Darstellung der Gesellschaften „Afrikas südlich der Sahara“ sind durch eine rassistische Haltung und exotische Fokussierungen geprägt, koloniale Begriffe und Einstellungen charakterisieren sich als persistent (vgl. POENICKE 2001, S. 29f.). Mit Blick auf die Geschichtsbücher führt sie fort, dass die afrikanische Geschichte dort kaum berücksichtigt wird, der Kontinent dadurch als geschichtslos erscheint und bis zum Zeitpunkt des Auftretens der europäischen Missionare und Kolonialisten als unentwickelt dargestellt wird (POENICKE 2001, S. 32; S. 33f.).¹⁰⁷

Die Aspekte der Andersartigkeit und **Fremdheit** werden fokussiert und **Exotik** visualisiert, welche durch die **Kontinuität** der Verwendung kolonialer Termini

¹⁰⁷ Es folgte 2008 eine Analyse aktueller Geschichtsbücher (POENICKE 2008).

(„Buschmann“, „Stamm“ etc.) und ihre zugrundeliegenden Assoziationen deutlich werden. Die eigene deutsche/europäische historische Rolle wird in den Büchern wenig (selbst-) kritisch analysiert. Darüber hinaus stellt POENICKE bewusst heraus, dass kaum afrikanische **Stimmen und Perspektiven**, geschweige denn afrikanische wissenschaftliche Perspektiven¹⁰⁸ in den Lehrwerken involviert sind. Kontinuierlich wird aus einer europäischen Beobachtungs- und Bewertungssicht über den Kontinent gesprochen (vgl. POENICKE 2001, S. 30).

In Rekurs auf die zugrundeliegenden Analyseergebnisse fordert POENICKE 2004, die Behandlung der Thematik „Afrika südlich der Sahara“ in der Schule bzw. den Lehrwerken zu verändern, so dass der Kontinent nicht als „außergewöhnlich“ adressiert und eine „kritische europäische Selbstreflexion ermöglicht“ wird. Wichtig ist dementsprechend, dass die gleichen Darstellungsprinzipien wie bei der Behandlung der westlichen Welt mittels **wissenschaftlich korrekter, möglichst zutreffender Daten und wertneutraler Termini** zugrunde gelegt werden. Dabei spielten auch der Einbezug der afrikanischen **Selbstwahrnehmung und Eigendarstellung**, z. B. durch **afrikanische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, eine wesentliche Rolle**. Die Adressierung des Kontinents sollte nicht durch Bezug zu Europa und/oder europäische/westliche Interessen begründet sein. Vielfältige Fragestellungen hinsichtlich der regionalen diversen Facetten, ihrer internen Differenzierungen und Hintergründe sollten aufgezeigt werden (vgl. POENICKE 2004, S. 27). Dabei sind metakognitive, reflexive Phasen hinsichtlich der Darstellung des Teilkontinents zu stärken, um den diskursiven Zerrbildern bewusst entgegenzutreten und Möglichkeiten der kritischen Hinterfragung und Dekonstruktion solcher Bilder zu offerieren.

In der Zusammenführung von drei (u. a. qualitativ durchgeführten Diskurs-) Analysen bezüglich der bildlichen Repräsentationen und sprachlichen Formationen zu Afrika und Schwarzsein (MARMER 2013; MARMER, SOW 2013; MARMER, ZIAI

¹⁰⁸ Im Rahmen ihrer qualitativen Masterarbeit 2012 untersuchte **KATHRIN HORLACHER** für die Geographiedidaktik die Fragestellung „Was sollte ein Schüler in Deutschland, aus afrikanischer Perspektive, am Ende der Sekundarstufe I über Afrika gelernt haben?“. Diese Arbeit leistet eine erste Grundlage, den Unterricht im Sinne des Globalen Lernens und des Aufbaus „interkultureller“ Bewertungskompetenz neben der üblichen, oftmals kritisierten eurozentrischen Beobachtungssicht durch einen gezielten Perspektivenwechsel zu erweitern. Dazu interviewte sie Afrikanerinnen und Afrikaner, wie sie den Kontinent oder ihr Heimatland wahrnehmen und darstellen möchten, welche Schwerpunkte sie für den Bildungsbereich setzen möchten und welche Afrikanerbilder sie als relevant empfinden (vgl. HORLACHER 2012).

3. Forschungsstand

2015) in über 50 Unterrichtsmaterialien finden **MARMER, SOW und ZIAI (2015)** heraus, dass auch in neueren Schulbüchern unterschiedlicher Fächer noch immer ein „kolonial-rassistisches Bild von Afrika und Schwarzen Menschen“ (MARMER ET AL. 2015, S. 124)¹⁰⁹ aufzufinden ist:

„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 Büchern zu den „Anderen“, nicht-zugehörig, fremd und exotisch, unterlegen, ungebildet und unterentwickelt. Der afrikanische Kontinent steht nach wie vor geschichtslos da.“ (MARMER ET AL. 2015, S. 124)

Die Forscher konstatieren, wie schon in einer ersten Schulbuchstudie zufällig ausgesuchter Schulbücher (vgl. MARMER 2013)¹¹⁰, vier **rassistische Grundideen** in den verschiedenen Ausdrucks- und Erscheinungsformen: erstens die **Hierarchie** von Weißen gegenüber Schwarzen, zweitens die **Antithese** von „Charakteristika“ hinsichtlich der afrikanischen und der europäischen Bevölkerung, drittens die **Geschichtslosigkeit** und viertens das **Modernitätsnarrativ**¹¹¹ (vgl. ebd. S. 26f.). Die hinter den Repräsentationen steckenden Paradigmen werden in den Schulbüchern nicht offengelegt (vgl. MARMER ET AL. 2015, S. 111). Wenn überhaupt wissenschaftliche Texte bewusst rezitiert werden, so handelt es sich oftmals um **veraltete**. Ferner lässt sich die „wissenschaftliche Fundierung“ anzweifeln, wenn Artikel aus Zeitungen und Zeitschriften als „neutrale Quellen“ eingesetzt werden. „Auch das führt dazu, dass die Lerninhalte Massenmedien-Diskurse reproduzieren“ (ebd., S. 112).

¹⁰⁹ Die Forscher verwenden die Großschreibung des Adjektivs „schwarz“ bewusst, um auf den gesellschaftlichen Konstruktionscharakter der damit attribuierten Gruppe hinsichtlich Privilegien, Machtbeteiligung und Ressourcenverfügung aufmerksam zu machen (vgl. u.a. MARMER 2013, S. 31).

¹¹⁰ 40 gängige Lehrwerke von der Grundschule bis zur Oberstufe in den Fächern Deutsch, Geschichte, **Geographie**, Gesellschaftslehre, Politik und Musik (vgl. MARMER 2013, S. 27).

¹¹¹ „Seit der europäischen Aufklärung ist das Modernitätsnarrativ eine Grundlage westlicher Philosophien und Wissenschaft. Diese Betrachtung erlaubt eine Aufstellung aller Gesellschaften auf einer linearen Skala von ‚unterentwickelt‘ bis ‚hochentwickelt‘ in Richtung Modernität, wobei der als modern verstandene Westen sich als Ziel dieser Entwicklung versteht (HALL 1992a, S. 172)“ (MARMER ET AL. 2015, S. 119).

Durch die „**kosmetischen Korrekturen**“ rassistisch geprägter Ausdrücke¹¹² werden Ideen bis zur „Unkenntlichkeit verschleiert und dadurch schwer erkennbar und angreifbar“ (ebd., S. 112). Problematisch ist, dass durch die zu begründende Political Correctness jedoch nicht die teils rassistischen Grundhaltungen verschwinden. In einem solchem Fall könnte eine kritische Debatte über die Herkunft, Gestalt und Wirkung solcher Terminologien durchaus Reflexionsprozesse anstoßen (vgl. MECHERIL, SCHERSCHEL 2011, S. 52). Neben der **impliziten weißen Überlegenheit**, die insbesondere durch unpassende Gegenüberstellungen entsteht, vermitteln viele der Lehrwerke den Eindruck, der „Ausnahmestandard“ sei für den Kontinent der „Normalzustand“ und „das Leben [...] ist von Leid und Entbehrungen dermaßen geprägt, dass es kaum lebenswert ist“ (MARMER 2013, S. 28). Der „rassistische Mythos der Geschichtslosigkeit Afrikas [...] beherrscht die aktuellen Schulbücher der Bundesrepublik nach wie vor“ (MARMER ET AL. 2015, S. 16) und zwar insbesondere durch den Mangel an Darstellungen der afrikanischen Historie vor der Kolonialisierung, wodurch die Bevölkerung „implizit entmenschlicht“ und „im weiteren Geschichtsverlauf als Objekte und Opfer imaginiert“ wird (ebd., S. 117). Die Geschichtslosigkeit erscheint in den Lehrwerken als Ursache des heutigen Zustands Afrikas: „verwahrlost, unfähig, ‚rückständig‘, unterlegen“ (ebd., S. 118).

Das **Modernitätsnarrativ** findet sich als Bestandteil der untersuchten Lehrwerke fortlaufend und spiegelt somit nach MARMER ET AL. (2015) gesellschaftliche Mainstream- und Massenmediendiskurse wider. In diesen wird deutlich, dass „Entwicklung“ nach **westlichem Maßstab** beurteilt wird und als Legitimation von westlichen Handlungen fungiert, ohne den Begriff kritisch zu beleuchten (vgl., ebd. S. 120). Als **Ursache** für die fehlende Entwicklung des globalen Südens (und der Entstehung globaler Ungleichheit) wird oftmals das Bevölkerungswachstum statt der kolonialen Kontextualisierung aufgeführt. Themen wie Armut, Hunger und Krankheit werden simplifizierend betrachtet und assoziierte Daten als unumstößliche „Wahrheiten“ klassifiziert – und häufig in Bezug zur westlichen Lebensweise gesetzt (vgl. ebd., S. 123). Die unbenannte **westliche Erzählperspektive** wird durch diese und weitere Beispiele als „**universal**“ positioniert (vgl. ebd., S. 125). MARMER ET AL. (2015) postulieren wie

¹¹² Eine detaillierte Analyse sprachlicher kolonialer Konstruktionen und ihrer Entstehung findet sich in ARNDT, OFUATEY-ALAZARD 2011a.

3. Forschungsstand

andere Schulbuchanalysten vor ihnen eine dringende und gründliche Überarbeitung der Lehrmaterialien und Lehrpläne hin zur einer „intensiven Sensibilisierung aller Akteure für Rassismus, seine Geschichte und Wirkung. Eine Beteiligung Schwarzer Expert_Innen für die Überarbeitung ist von essenzieller Bedeutung“ (ebd., S. 125). Denn nach wie vor reproduzieren Unterrichtsmaterialien koloniale Afrikabilder und rassistisches Gedankengut, ohne dass der koloniale Diskurs den Lehrenden (und Lernenden) bewusst wird. Dadurch besteht die Gefahr, dass Lehrende rassistische Inhalte unwissentlich und unkritisch im Unterricht einsetzen und „rassistisches Wissen“¹¹³ (vgl. TERKESSIDIS 2004, S. 10f.) tradieren (vgl. MARMER 2013, S. 25f.).¹¹⁴

2017 legte LUKAS ZIMMERMANN seine Masterarbeit zu den „Räumlichen Repräsentationen Subsahara-Afrikas in Geographieschulbüchern“ vor und untersuchte, welche geographischen und geopolitischen Leitbilder, Narrationen und Imaginationen in diesen bezüglich „Subsahara-Afrika“ vermittelt werden. In seiner Studie untersucht er drei aktuelle niedersächsische Lehrwerke (als detaillierte Fallanalyse) mit Hilfe der diskursanalytischen Verfahren der Aussagen-, Argumentations-, und kritisch-reflexiver Bildanalyse (ZIMMERMANN 2017, S. 35ff.).

¹¹³ Hinsichtlich seiner qualitativen Untersuchung von alltäglichen, kleineren Erlebnissen von Rassismus von Migrant*innen der zweiten Generationen wendet sich MARK TERKESSIDIS (2004) Michel Foucaults Idee der „unterdrückten Wissensarten“ zu: „Foucault ging davon aus, dass bestimmte gesellschaftliche Kategorien [...] durch eine bestimmte Praxis erst geschaffen werden. Ist diese Kategorie einmal etabliert, dann kann über das ‚Objekt‘ schließlich ein Wissen produziert werden“. Den gesamten Macht/Wissen-Komplex nannte Foucault ein „Dispositiv“ (TERKESSIDIS 2004, S. 10).

¹¹⁴ MÖNTER, SCHIFFER-NASSERIE (2007) kamen in ihrer Studie zum „Antirassismus als Herausforderung für die Schule“, bei der sie die praktische Umsetzung des Antirassismus-Ansatzes im geographischen Schulbuch untersuchten, ebenfalls zu dem Ergebnis, dass dieser im Schulbuch oft zu kurz greift. Vielfältige Ansätze der Rassismusforschung werden in Lehrwerken und im Unterricht nicht umgesetzt. Altbekannte Stereotype werden ungewollt reproduziert, manche Themen fehlen komplett und Migrant*innen und Migrant*innen werden in Darstellungen teils bedenklich verzerrt (vgl. MÖNTER, SCHIFFER-NASSERIE 2007, S. 352ff.). Dabei konstatierten sie, dass das didaktische Prinzip der „häufig antreffende[n] Problemorientierung der Schulbücher eine unausgesprochene Parteinahme beinhalten kann, von der aus überhaupt das ‚Problem‘ konstruiert wird und außerdem häufig eine Übersetzung bestimmter ethnischer und nationaler Gruppen als ‚Problemgruppe‘ droht“ (ebd., S. 355). Dieser Aspekt wird in der vorliegenden Arbeit in Kap. 6.2 diskutiert.

Dabei identifiziert er **vier Teildiskurse**¹¹⁵, von denen zwei die bekannten hegemonialen Diskurse der „**Ruralität und Naturnähe**“ sowie des „**Raums der Defizite und Probleme**“ darstellen. ZIMMERMANN entdeckt zudem zwei neue Diskurse: „Subsahara-Afrika als Raumbeispiel zur kritisch-reflexiven Vermittlung von Raumkonzepten“ (hinsichtlich der Anbahnung eines kritischen Hinterfragens der individuellen Raumwahrnehmung mit Betonung einer afrikanischen Perspektive) und der „Raum im Aufschwung“, bei dem die demographische Relevanz der Jugend herausgearbeitet wird (vgl. ZIMMERMANN 2017, S. 48ff.).

Den Teildiskurs „**Afrika als Raum des Aufschwungs und der Jugend**“ deutet ZIMMERMANN als „didaktische Antwort“ auf den „beschriebenen ‚Negativdiskurs‘“; nicht als Widerspruch, sondern eher als gegenseitige Beeinflussung und Reproduktion. Insbesondere die Adressierung der jugendlichen Menschen wird in die Zukunftsorientierung der vorgestellten Projekte eingewebt (vgl. ebd., S. 53). In den untersuchten Lehrwerken wird die **Relevanz der Raumkonzepte** und des etablierten Raumbilds herausgearbeitet. Lernende werden angehalten, ihr eigenes (veränderbares) Afrikabild als Ergebnis eines medialen Konstruktionsprozesses zu begreifen und kritisch zu hinterfragen. Ferner konstatiert ZIMMERMANN, dass **afrikanische Perspektiven** in die Kapitel miteinbezogen sind zur Stärkung eines wahrnehmungsgeographischen bzw. konstruktivistischen Raumverständnisses (vgl. ebd., S. 55).

Den vier Teildiskursen ist gemein, dass sich ein **hierarchisches Verhältnis** zwischen der Bundesrepublik Deutschland/Europa und „Subsahara-Afrika“ wiederfinden lässt, obschon die Lehrwerke simultan „Elemente zur kritischen Reflexion dieser vermeintlich unumstößlichen Denkmuster“ (ebd., S. 56) bieten. Die Intention der Hinterfragung problematischer Raumbilder sowie das dahinter vermutete didaktische Bemühen um interkulturelles Verständnis durch die Integration afrikanischer Perspektiven versteht ZIMMERMANN als deutliche Differenz vorheriger Schulbuchanalyse. Zusammenfassend kommt er zum Schluss:

„Die Tatsache, dass in den untersuchten Schulbüchern bisweilen historisch gewachsene Afrika-Narrative in problematischer Weise wieder aufgegriffen werden, zeigt jedoch auch, dass die Bemühungen um Differenzierung und ‚Raumsensibilisierung‘ erst am Anfang steht. Entsprechende didaktische Konzepte müssen künftig noch stärker Eingang in die Schulbücher finden.“

¹¹⁵ Gemeint sind „Gruppierungen inhaltlich verwandter und häufig wiederkehrender diskursiver Muster“ (ZIMMERMANN 2017, S. 48).

3. Forschungsstand

Dies betrifft nicht nur das Fallbeispiel Afrika. Vielmehr ist eine grundsätzliche, konzeptuelle Verankerung konstruktivistischer Denkmuster in den Unterrichtsmaterialien notwendig.“ (ebd., S. 59)

Die aktuellste Analyse zur Darstellung „Subsahara-Afrikas“ in deutschen Schulbüchern stammt vom Sozialpädagogen **KESSETE AWET** und wurde im Dezember 2018 publiziert¹¹⁶. Im Rahmen seiner Dissertation untersuchte AWET 28 Schulbücher der Fächer Gesellschaftslehre, Geographie, Geschichte und Politik der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, die für die Gesamtschule gemäß des Kernlehrplans 2007 zugelassen wurden. Ebenso wie vorherige Studien zur Schulbuchforschung geht er von der Vermutung aus, dass Lehrwerke als entscheidende Faktoren für die Bildung und Meinungsbildung, neben Eltern, Peers, Medien und Lehrkräfte, fungieren. Schulbücher prägen die Vorstellungen der Heranwachsenden hinsichtlich gesellschaftlicher Geschichtsentwicklung, politischer und sozialer Werte und geben diese an kommende Generationen weiter (vgl. AWET 2018, S. 1f.). Dabei nehmen sie eine wesentliche Funktion in der Konstruktion von Selbst- und Fremdbildern ein. Für sein Forschungsdesign entschied sich AWET für eine **triangulierte Analyse** bestehend aus quantitativen und qualitativen Untersuchungsmethoden der Inhaltsanalyse mit Blick auf Texte und Bilder. Seine Untersuchungen stützen sich auf die Frage, ob in den „Schulbuchtexten und -bildern eine den Ethno-/Eurozentrismus oder eher eine den Ansatz der Multiperspektivität ermöglichende bzw. unterstützende Darstellung von Subsahara-Afrika statt[findet]“ (ebd., S. 71). Die quantitativen, hypothesenprüfenden Analyseschritte nehmen den Umfang, die Themen, die Begriffsverwendung, die Darstellungsart und das offene oder subtile Vorhandsein von rassistischen, vorurteilsbehafteten, exotisierenden, sexistischen Darstellungen zu „Subsahara-Afrika“ in den Fokus (vgl., S. 73f.). Diesbezüglich entwickelt er ein induktives Kategorien- und Kriteriensystem zur Analyse der Themen und Akteure. Die qualitative Inhaltsanalyse folgt einer deduktiven, aus der Theorie abgeleiteten Kategorienbildung, die er ausführlich beschreibt (vgl. ebd., S. 77ff.). Ziel seiner Studie ist es, zu prüfen, ob sich die Darstellung „Subsahara-Afrikas“ vorwiegend problembehaftet charakterisiert, wie einige vorherige Studien konstatierten, oder ob seit der Veröffentlichung der vorangegangenen Studien, bereits Modifikationen aufzufinden sind, die den Kontinent weniger problematisch etablieren und ebenso erfolgreiche Lösungsstrategien offerieren. Als Versuch

¹¹⁶ Diese Studie erschien in den letzten Zügen der Verschriftlichungsphase der vorliegenden Studie, konnte aber noch miteingearbeitet werden.

der Annäherung zwischen Völkern möchte er die gewonnenen Erkenntnisse einsetzen, um ggf. Mängel aufzudecken und Hinweise für eine sachgerechte Gestaltung künftiger Unterrichtsmaterialien anzubieten. Dabei gilt es, Schuldzuweisungen zu vermeiden. Vielmehr steht die Multiperspektivität als leitendes Prinzip im Fokus und sollte berücksichtigt werden, „indem gesellschaftliche Prägungen, Denk- und Handlungsweisen bewusst gemacht und reflektiert werden, um eine höhere Befähigung zur Übernahme von sozialer Verantwortung zu erzielen“ (ebd., S 2.).

AWET stellt wie SCHMITT 1963; ENGEL 1972; HILLERS 1984; GUGGEIS 1992; POENICKE 2001 fest, dass „Subsahara-Afrika“ in den Lehrwerken im Verhältnis zu anderen Regionen **wenig behandelt** wird und selten als Hauptthema fungiert. Ferner fällt ihm auf, dass die eingesetzten Texte und Bilder mehr **defizitorientierte, problemhafte**, undifferenzierte Vorurteile und **Stereotype** produzierende Darstellungen bezüglich des Teilkontinents enthalten als multiperspektivische, ressourcenorientierte und neutrale (vgl. AWET 2018, S. 238ff.). Dabei **differenzieren** sich die Ergebnisse hinsichtlich der Texte und Bilder in ihrer Intensität. So schreibt AWET den Bildern (gemeint sind alle diskontinuierlichen Textformen) mehr Neutralität zu als den Texten. Jedoch werden Bilder und Texte kombiniert angeboten und somit die Defizitorientierung betont. Insbesondere Karikaturen enthalten wenig defizitorientierte und undifferenzierte Darstellungsweisen und bieten daher ggf. eine Chance, zu einem ressourcenorientierten und multiperspektivischen Ansatz zu gelangen. Dennoch überwiegen defizitorientierte Inhalte. Menschen aus „Subsahara-Afrika“ werden in Bildern und Texten vielfach als **Einzelbeispiele** etabliert. AWET äußert daher die Befürchtung, dass die Lernenden gesamtgesellschaftliche **Verallgemeinerungen** beim Fokus auf Mangel und Rückständigkeit ziehen könnten. Ferner fehlen oftmals differenzierte **Hintergrundinformationen** und insbesondere authentische, subsaharische Quellen:

„Somit verdeutlichen die Ergebnisse, dass durch Schulbücher weiterhin zur Tradierung bisheriger Stereotype und Vorurteile produzierende Sichtweisen beigetragen wird. [...] Bestätigt wird durch die Untersuchung, dass Themen von Subsahara-Afrika selten multiperspektivisch behandelt werden“ (AWET 2018, S. 239).

3. Forschungsstand

Hinsichtlich der Verwendung **kolonial geprägter Begriffe**¹¹⁷ und Bilder konstatiert AWET, dass solche in den Lehrwerken aufzufinden sind, dies jedoch **eher selten** der Fall ist. Eine Ausnahme bildet „Stamm“. Wenn sie aufgefunden werden, fehlen jedoch oftmals die Anführungszeichen. Bilder aus der Kolonialzeit kommen kaum vor, falls doch wird die Aufklärung des Kolonialismus thematisiert. Dies geschieht laut AWET jedoch zu wenig und immer noch zu unkritisch; dabei wäre das Verständnis über den Kolonialismus als Grundlage des Neokolonialismus entscheidend. Im Vergleich zu den Studienergebnissen von ENGEL (1972) und POENICKE (1995, 2001) werden kolonial geprägte Begriffe jedoch deutlich seltener verwendet und mehr Anführungszeichen eingesetzt (vgl. ebd., S. 240f.). Nichtsdestotrotz merkt der Forscher an, dass Erläuterungen und **Definitionen fehlen** oder sehr gering eingesetzt werden, dabei jedoch als Anstoß für kritische Reflexionen im Unterricht genutzt werden könnten.

Seine Hypothese, dass **Rassismen weniger offen** vorzufinden sind, wird bestätigt. Dem steht jedoch ein häufigeres Auffinden von **Ethno- bzw. Eurozentrismen** in Text und Bild gegenüber (vgl. ebd., S. 241f.). Bei der qualitativen Betrachtung der Schulbücher stellt AWET, analog zu den vorangegangenen Studien (ENGEL 1972; HILLERS 1984; GUGGEIS 1992; POENICKE 1995, 2001, 2008; MACGILCHRIST, MÜLLER 2012) fest, dass ethno- bzw. eurozentrische Sichtweisen bezogen auf „Subsahara-Afrika“ vorherrschen. In den älteren Studien sind diese offener, in den neueren eher **subtil** gestaltet und werden in den **tradierten Rollenzuweisungen** zwischen europäischen (aktiv, helfend, wissend, kompetent) und afrikanischen Menschen (passiv, problem- und mangelbehaftet, Unterstützung benötigend) etabliert. Persönliche und/oder wirtschaftliche **Erfolge** von „Subsahara-AfrikanerInnen“ bleiben **unberücksichtigt** und erfahren keine Adressierung. Letztlich wird dadurch die Vorstellung von „Subsahara-Afrika“ als **arme bzw. unterentwickelte** Region fossilisiert – wie auch schon bei den vormals benannten Studien konstatiert. Eine positive Entwicklung laut AWET blieb bisher also aus (vgl. AWET 2018, S. 243).

¹¹⁷ Interessant ist diesbezüglich, dass, wie zuvor erwähnt, auch Autorinnen und Autoren vorheriger Schulbuchanalyse aus der Geographiedidaktik z. T. selbst kolonial geprägte Terminologie verwendeten und dabei eine Abkehr vom Eurozentrismus postulierten: vgl. SCHMITT 1963; ENGEL 1972; HILLERS 1984. Dies zeigt, dass sich die kolonialen Denkweisen nicht nur persistent und subtil erhalten, sondern insbesondere von der Sprache „kaschiert“ werden. Eine hohe sprachliche und postkoloniale Reflexion ist daher von Nöten, um nicht in die hartnäckigen Diskurse zu verfallen.

Hinsichtlich seiner Hypothese, dass Exotismen und Sexismen kaum noch vorkommen, konstatiert der Forscher, dass dies für die Kategorie „sexistische Darstellungen“ bestätigt werden kann. Jedoch werden subsaharische Gesellschaften oftmals als patriarchal (über-)generalisiert, ohne genauer in die Vergangenheit zu blicken und die europäischen Verhältnisse genauer zu beleuchten. **Exotismen**, wie sie noch von HILLERS (1984, S. 167) und GUGGEIS (1992, S. 112ff.) in großer Anzahl festgestellt wurden, von POENICKE (2008, S. 60) jedoch schon nicht mehr, treten laut AWET **weniger häufig** auf. Wenn sie aufzufinden sind, dann eher in Textzitatzen als in bildhaften Darstellungen (vgl. AWET 2018, S. 243).

Abschließend kommt AWET zum Schluss, dass:

„Vergleicht man die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung mit dem [...] beschriebenen Forschungsstand, kann über die Jahrzehnte eine Veränderung, wenn auch kaum grundlegend, festgestellt werden. Dies gilt auch für die hier vorliegenden Forschungsergebnisse, welche verdeutlichen, wie langsam Schulbuchreformen eine Umsetzung finden.“ (AWET 2018, S. 244)

Um gegen die häufig eurozentrisch, pauschalisiert und homogenisiert dargestellten Themenbereiche bewusst anzugehen, empfiehlt der Forscher eine stärker differenzierte, multiperspektivische Betrachtung der regionalen und gesellschaftlichen Phänomene mit Fokus auf Ressourcen- und Lösungsorientiertheit. Lernende sollen sowohl von den Lehrwerken als auch den Lehrenden zu selbstkritischen Reflexionsprozessen angeleitet werden. Eine bewusste Integration der *postcolonial studies* sowie der kritischen Weißseinsforschung¹¹⁸ zur Auseinandersetzung mit dem weltweiten Kolonialismus, seinen bis heute spürbaren Folgen sowie neokoloniale Denk- und Handlungsweisen, gilt es, kritisch mit Lernenden zu erörtern (vgl. ebd., S. 247). Die bisher noch geringe Beschäftigung und Aufbereitung der Phänomene Rassismus und Kolonialismus in den Lehrwerken kritisiert er, da so den Menschen ein kritischer Blick auf die gegenwärtigen

¹¹⁸ „Mit der *Critical Whiteness*, in Deutschland auch als Kritische Weißseinsforschung bekannt, ist ein Ansatz in die Antirassismus-Bewegung gekehrt, der versucht rassistische Markierungen zu überwinden. Die kritische Weißseinsforschung will die Weißen darauf aufmerksam machen, dass sie nicht einfach „Menschen“ sind, sondern weiße Menschen. Das heißt, sie sind nicht ausgenommen von der gesellschaftlichen Bestimmung durch ethnische Merkmale. Diese Bestimmung verschafft ihnen eine Sonderrolle. Dies zu leugnen, heißt, jene rassistischen Hierarchien fortzuschreiben, die sie für überholt annehmen“ (HYATT 2015). Zu ihren prominenten Vertreterinnen und Vertretern gehört u. a. die in dieser Arbeit zitierten SUSAN ARNDT, OFUATEY-ALAZARD und Toni MORRISON.

3. Forschungsstand

tige Gesellschaft erschwert wird (vgl. ebd., S. 257). „Aufgrund der beschriebenen Defizite ist kaum eine vorhandene Darstellung geeignet, Lernenden aus dem deutschsprachigen Raum die eigentlichen Identitäten und Lebensweisen von Menschen und ihrer Umgebung in Subsahara-Afrika zu vermitteln“ (ebd., S. 250)¹¹⁹. Als Ausweg aus diesem Missstand empfiehlt AWET, „Subsahara-Afrika“ einen größeren Anteil in der Darstellung zu bieten, Kriterien der interkulturellen Didaktik zu etablieren, die Multiperspektivität als didaktisches Prinzip einzusetzen, die Universalgeschichte als leitendes Prinzip festzulegen und eine antirassistische, gegen Ethno-/Eurozentrismus gerichtete Erziehung durchzuführen (vgl. ebd. S. 251ff.).

3.1.5 Synthese der Darstellung des Afrikabildes in deutschen Geographieschulbüchern

Die Untersuchung des Forschungsstands zur Darstellung „(Subsahara-) Afrikas“ in deutschen (Geographie- bzw. Gesellschaftslehr-) Schulbüchern von historischen bis hinzu aktuelleren Werken zeigt, dass Veränderungen jedoch auch Kontinuitäten identifiziert werden können (ZIMMERMANN 2017, S. 14). Dabei herrschen, wie auch im Teilkapitel zum Forschungsstand zu den Einstellungen und Vorstellungen von Lernenden und Lehrenden konstatiert, insbesondere die gesellschaftlichen Diskurse des **Afro-Pessimismus** und **Afro-Romantismus** vor. Fokus der (Schulbuch-)Darstellungen, die Einfluss auf die Konstruktion von Vorstellungen sowie Einstellungen ausüben, betonen **Problemlagen**, negative Assoziationen und diametrale, **antithetische** Akteursdarstellungen, die zu Wahrnehmungen von „europäischer/westlicher Überlegenheit“ und „afrikanischer machtloser Passivität“ aus einer **eurozentrischen Beobachtungsperspektive** führen. Auch wenn sich die Darstellungsweisen im Verlauf der Jahrzehnte bereits geändert haben und Versuche, das negative Afrikabild aufzubrechen, beobachtet werden können, so scheinen die zugrundeliegenden gesellschaftlichen

¹¹⁹ Als Vertreterin eines konstruktivistischen Raumverständnisses kritisiert die Forscherin der vorliegenden Arbeit diese Argumentationsweise AWETs. Keine einzige (soziale und/oder räumliche) Repräsentation wird jemals in der Lage sein, die „eigentlichen“ Identitäten und Umgebungen „vermitteln“ zu können. Aus geographiedidaktischer Perspektive stellt dies auch nicht das fachliche und didaktische Ziel dar. Vielmehr stellen das Bewusstsein und die kritische Reflexion von Raumkonstruktionen und damit assoziierter Raumwahrnehmungen das relevante Bildungsziel dar (s. auch detaillierter im folgenden Kapitel).

Diskurse noch persistent und kraftvoll, unbewusst und damit **latent** in den Darstellungs- und Sprechweisen verankert zu sein:

„Zusammenfassend ist festzustellen, dass bei allen bisherigen Forschungsarbeiten zu Erdkunde- und Geschichtsbüchern auffällt, dass weiterhin verzerrte Darstellungen von Subsahara-Afrika vermittelt werden, die Einstellungen wie Vorurteile, Rassismen und Ethno-/Eurozentrismen enthalten. Dabei ist anzumerken, dass dies unabhängig vom Jahr der Untersuchung und der Herausgabe der Schulbücher geschieht. [Es] ist festzustellen, dass immer seltener koloniale Begriffe sowie offene Rassismen auftreten, hingegen wird auf subtile Weise der Bildung ethno-/eurozentrischer Vorurteile weiterhin Vorschub geleistet.“ (AWET 2018, S. 58)

3.2 Didaktische Diskussion zur Darstellung und Erarbeitung von „Afrika südlich der Sahara“ im Geographieunterricht

Um sich von den im Forschungsstand konstatierten Missständen in der deutschsprachigen Geographiedidaktik der vergangenen Jahrzehnte zu distanzieren, wird hier nun die didaktische **Diskussion** hinsichtlich Prinzipien und Konzepten mit Blick auf die Darstellung und Erarbeitung des Raums „Afrika südlich der Sahara“ im Unterricht vorgestellt. Im Zentrum der Bemühungen steht es, die **einseitige, eurozentrische**, verallgemeinernde Perspektive auf den afrikanischen Raum **aufzubrechen**, **Stereotype** hinsichtlich des Afro-Pessimismus und Afro-Romantismus **aufzudecken** sowie einen **systemischen und interkulturell sensiblen** Blick auf den Raum und die Menschen zu ermöglichen:

„Während es bis in die 1990er-Jahre noch oftmals darum ging, das Bild Afrikas durch positivere Darstellungen zu verändern und durch emotionale Handlungsorientierung Empathie und Solidarität zu erzeugen, zeichnen sich in den letzten Jahren verschiedene Konzepte ab, die sich nicht immer streng voneinander trennen lassen. Hat man bis vor einigen Jahren noch nach einer „richtigen“ oder „wahren“ Darstellung Afrikas gesucht, liegt der Fokus inzwischen auf einer bewussteren, multiperspektivischen Wahrnehmung des Kontinents. So wird die Behandlung Afrikas im Sinne interkulturellen Lernens, im Zusammenhang mit Globalem Lernen, mit der Konstruiertheit von Räumen sowie mit der verstärkten afrikanischen Perspektive diskutiert, erforscht und zunehmend gelehrt.“ (SCHRÜFER 2012, S. 3)

Die unterrichtlichen Empfehlungen wurden von Geographiedidaktikerinnen und -didaktikern (TRÖGER 1993; SCHMIDT-WULFFEN 1999; REICHART-BURIKUKIYE

3. Forschungsstand

2001; LOHNERT, SCHRÜFER 2005; SCHRÜFER 2009, 2010; DANNENBERG 2011; KERSTING, HOFFMANN 2011a; DANNENBERG 2013; REUBER, SCHRÜFER 2013; SCHRÜFER 2013a, 2013b; SCHRÜFER, MACAMO 2013; SCHRÜFER ET AL. 2016; AWET 2018) theoretisch und empirisch aus vorherigen Studien abgeleitet und zur Diskussion gestellt. Jedoch wurde ihre **Effektivität bisher nicht** im Unterricht untersucht. Diesem Umstand soll in der vorliegenden Studie zumindest in Teilen Rechnung getragen und im Kontext der Unterrichtshospitation mit erhoben und ausgewertet werden.¹²⁰

Die nachstehende Abbildung zeigt die „Empfehlungen“ der geographiedidaktischen Diskussion auf einen Blick. Wenngleich die Abbildung segmentierte, analytisch getrennte empfohlene Prinzipien und Konzepte zur Darstellung und Erarbeitung „Subsahara-Afrikas“ visualisiert, müssen Wechselwirkungen und systemische Verbindungen der einzelnen Empfehlungen mit in die Betrachtung einbezogen werden.

¹²⁰ So viel vorab: während des Analyseprozesses musste die Teiluntersuchung der geographiedidaktischen Prinzipien und Konzepte verworfen werden, da die deduktive Kategorienbildung nicht mit dem Untersuchungsmaterial kompatibel war und zu große Unsicherheiten bei den Kodierungen verzeichnet wurden. Im Kontext der Analyse der postkolonialen Strukturen lieferte diese Teilanalyse jedoch interessante Diskussionspunkte. Da diese Teiluntersuchung nicht im Fokus der Studie steht, kann sie zurückgestellt werden. (siehe hierzu auch detaillierter das Unterkapitel zur Datenauswertung).



Abb. 10: Visualisierung der Empfehlungen hinsichtlich geographiedidaktischer Prinzipien und Konzepte im Umgang mit „Subsahara-Afrika“ im GU
(Quelle: eigene Darstellung 2019)

3.2.1 Zukunftsorientierung

In der Literatur und in den Medien (wie im Forschungskapitel herausgearbeitet) wird häufig betont, dass Problembereiche und Negativmeldungen die Darstellungen über Afrika dominieren (vgl. u.a. MÜLLER-MAHN, OBERMAIER 2013b, SCHRÜFER 2013a, DANNENBERG 2011, DANNENBERG 2013 u. v. m). Dem Prinzip der Zukunftsorientierung folgend sollen im Unterricht und in Unterrichtsmaterialien nicht nur Darstellungen zu den Passiva (Ursachen) von Krisen, sondern ebenso zu den **Aktiva** angeboten werden. Als Aktiva werden Strategien, Maßnahmen oder Projekte im **Umgang mit Krisen aus eigener Kraft** verstanden (vgl. SCHRÜFER 2013a, S. 8). Es geht um Strategien der spezifischen lokalen Bevölkerungen, wie diese selbst mit ihren Herausforderungen umgehen und sich ihr (Über-)Leben selbst sichern (vgl. LOHNERT, SCHRÜFER 2005). Strategien

3. Forschungsstand

können in diesem Kontext z. B. soziale Netzwerke, traditionelle oder moderne Anbaumethoden u. v. m. darstellen. Im Fokus zukunftsorientierter Repräsentationen stehen dabei Entwicklungen, die als **wertneutral** verstanden werden und/oder Projekte sowie Maßnahmen, die in Zukunft zu **Verbesserungen** in unterschiedlichen Lebensbereichen (z. B. Wirtschaft, Bevölkerungszunahme, Bildung, Arbeitschancen, Infrastruktur u. v. m.) führen. Ihr Ziel ist letztlich, Armut zu verringern und somit Wechselwirkungen zu anderen „Problembereichen“ abzuschwächen (vgl. DANNENBERG 2011, S. 5f.).

Strategien können von **innen** und aber auch von **außen** stammen, zum Beispiel in Form von Entwicklungszusammenarbeit oder internationalen Partnerschaften. Der „Aufbau stabiler, verlässlicher, demokratischer, politischer Rahmenbedingungen“ sollte in einem solchen Fall als „Kernaufgabe für die afrikanischen Länder und die Entwicklungszusammenarbeit“ (DANNENBERG 2013, S. 7) gesehen werden. In diesem Kontext ist es wichtig, kritisch auf die Begriffe „Entwicklung“, „Entwicklungsländer“, „Entwicklungshilfe“ und „Verbesserung“ einzugehen und mit den Lernenden die zugrundeliegende eurozentrische Sichtweise aufzudecken (vgl. REUBER, SCHRÜFER 2013) (s. hierfür ausführlich die Erläuterungen zu „Entwicklung“ im Kapitel „Postkoloniale Denkstrukturen [...] im Detail“).

Hinsichtlich der Aktiva sollten insbesondere Impulse adressiert werden, die nicht ausschließlich von außen stammen. Um die vielfältigen endogenen, intelligenten, kreativen und aktiven Handlungsmöglichkeiten afrikanischer Akteurinnen und Akteure transparent und sichtbar zu machen, sollten stärker die **internen, endogenen Strategien und Maßnahmen** im Unterricht besprochen und reflektiert werden (vgl. SCHRÜFER 2013a, S. 8f.). Nur so wird im Laufe der Zeit das passive, hilflose Opferschema der Menschen überwunden.

3.2.2 Systemisches Denken/Globales Lernen

Armut und „Unterentwicklung“ stellen (noch) die zentralen Problemlagen bzw. Herausforderungen Afrikas dar (vgl. DANNENBERG 2011, S. 4). Vereinfachende Erläuterungen ihrer Ursachen reichen aber bei weitem nicht aus. In ihrer Untersuchung zum Afrikabild von Schülerinnen und Schülern merkt TRÖGER (1993)¹²¹ an, „dass die Vorstellung von Afrika stark verbunden ist mit Hunger,

¹²¹ S. ausführlich im Kapitel Forschungsstand bezüglich des Afrikabildes bei Schülerinnen und Schülern.

ländlichem Raum, Rückständigkeit und wilder Natur“. Der Naturraum¹²² wird somit als Erklärung für die Armut in Afrika etabliert (SCHRÜFER 2013b, S. 16). Verantwortlich für diese Problemlagen sind jedoch **interdependente Wirkungszusammenhänge**, die DANNENBERG in der folgenden Abbildung visualisiert (vgl. DANNENBERG 2011, S. 4f.).

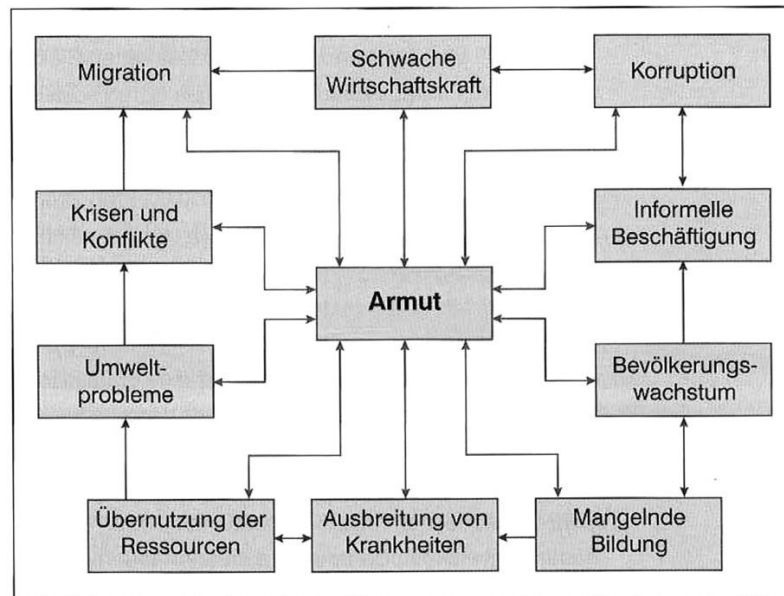


Abb. 11: Armut und ihre Folgen
(Quelle: DANNENBERG 2011, S. 4)

Ursachenerläuterungen, die rein über die naturräumlichen Voraussetzungen ohne historische, wirtschaftliche Aspekte argumentieren und daraus entstehende Abhängigkeitsverhältnisse und Vulnerabilitätsansätze nicht berücksichtigen, verzerren die Wahrnehmungen der Lernenden. Im Kontrast zu diesen verzerrenden Simplifizierungen werden vielschichtige, interdependente Wirkungsgefüge

¹²² Solche Argumentationsmuster zeugen von einer zugrundeliegenden dichotomen Wahrnehmung von „Natur“ und „Kultur“ als binäre, nicht miteinander versöhnliche Oppositionen. Beide stellen jedoch gesellschaftliche Konstrukte mit jeweils assoziierten Sozialpraktiken dar, die wechselseitig in engverwobener Verbindung stehen. Einer der prominentesten Kritiker der im modernen Denken verankerten Vorstellung von „Natur“ und „Kultur“ als klar voneinander getrennten Sphären ist BRUNO LATOUR [1995a] 2015 (vgl. MATTISSEK, SAKDAPOLRAK 2016, S. 16). Auf ihn kann im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden. Ansätze aus den Sozial- und Kulturwissenschaften verstehen „Natur“ keineswegs als unveränderbar feststehende Größe, sondern als etwas, das von unseren Vorstellungen und Einstellungen abhängt. „Natur tritt in der sozialen Welt nur als eine soziale Konstruktion in Erscheinung, das heißt als eine (bewertete) Vorstellung von Natur, die überindividuelle Gültigkeit und Handlungsrelevanz besitzt“ (LIPPUNER 2014, S. 44). In der Sozial- und Kulturgeographie wird das Forschungsinteresse daher auf Sprache, Texte oder Bilder gerichtet, die Landschaft und „Natur“ thematisieren.

3. Forschungsstand

und ihre Wechselwirkungen aufeinander im **systemischen Denken bzw. in der Systemkompetenz** explizit berücksichtigt. Ein einfaches „Ursache-Wirkung-Denken“ wird abgelehnt und Teilaspekte stattdessen bewusst und zielgerichtet in größeren Systemzusammenhängen betrachtet (vgl. SCHRÜFER 2013b, S. 21f.). In diesem Zusammenhang wird **Globales Lernen** relevant. Das Konzept des Globalen Lernens fokussiert die Fähigkeit und Bereitschaft, „einzelne Phänomene einem größeren System zugehörig zu erkennen, dabei die Funktionsweise von Systemen zu verstehen und Vorhersagen über die weitere Entwicklung von Systemen“ tätigen zu können (vgl. SCHRÜFER 2013b, S. 21f.). Intention ist letztlich, die mannigfaltigen Auswirkungen des **(eigenen) Handelns** verstehen zu lernen. Anhand passender Unterrichtsthematiken wie z. B. Fair Trade, Desertifikation oder Armut und Hunger sollen die komplexen Systeme und Wechselwirkungen für Schülerinnen und Schüler erschließbar und nachvollziehbar gemacht werden. Dafür sollten Themen so aufbereitet werden, dass ökologische, ökonomische, soziale und politische Aspekte bzw. **Dimensionen** verdeutlicht und verknüpft sowie unterschiedliche **Maßstabsebenen** miteinbezogen werden. Ziel ist, dass Schülerinnen und Schüler befähigt werden zu verstehen, wie sich eine kleine Veränderung auf das ganze System auswirken kann und wie vielfältig sich die Wechselwirkungen innerhalb von Systemen gestalten (vgl. ebd.).

3.2.3 Differenzierte Betrachtung

Im Kontrast zur oftmals konstatierten einseitigen Verallgemeinerung betont eine differenzierte Betrachtung die **Fragmentierungen sowie Differenzierungen** von raumbezogenen Sachverhalten und die **Dynamiken** des vielschichtigen und komplexen subsaharischen Kontinents (vgl. DANNENBERG 2011, S. 2). Dabei werden vielfältige Aspekte der **Heterogenität** innerhalb des Kontinents adressiert: sowohl staatlich, regional als auch lokal in puncto sozioökonomische, politische und ökologische Gegebenheiten und Entwicklungen/Veränderungen (KLAEREN 2009; MAIR, WERENFELS 2009; vgl. DANNENBERG 2011, S. 3). Im Fokus der Bemühungen steht ein differenziertes Bild der komplexen Wirkungssysteme auf unterschiedlichen Ebenen (vgl. DANNENBERG 2013, S. 4). „Denn in den letzten Jahren hat sich das Bild [Afrikas] verschiedentlich gewandelt“ (DANNENBERG 2013, S. 6).

Bei Analysen und Berichten werden jedoch oftmals die soziokulturellen, historischen und politischen Charakteristika afrikanischer Gesellschaften umgangen

(vgl. SCHRÜFER 2013a, S. 8) und Verallgemeinerungen etabliert. Das Prinzip der differenzierten Betrachtung soll entsprechend von vorwiegend einseitigen, verallgemeinernden, unvollständigen, vielfach rein negativen Darstellungen bezüglich „Subsahara-Afrikas“ wegführen (vgl. MÜLLER-MAHN, OBERMAIER 2013b, S. 5).

3.2.4 Mehrperspektivität

Das Prinzip der Mehrperspektivität zielt auf eine bewusste und explizite Adressierung von **verschiedenen Perspektiven** auf einen spezifischen Sachverhalt ab. Unterschiedliche Perspektiven können schließlich in Bezug auf Themen, Raumwahrnehmungen, Nutzungen, Potentiale, Risiken, Konflikte etc. vorliegen. Dabei variieren die Perspektiven hinsichtlich der beteiligten **Akteure**, der **Maßstabsebenen** und der ökologischen, ökonomischen, sozialen oder politischen Dimension(en). **Unsicherheiten und Widersprüchlichkeiten** sollen in diesem Kontext angesprochen und das **Aushalten** dieser Unsicherheiten bzw. Ambiguitäten angebahnt werden (RHODE-JÜCHTERN 2006; SCHRÜFER, OBERMAIER 2014). Schließlich gibt es keine „richtige oder falsche“ Perspektive, sondern stetig unterschiedliche Betrachtungsweisen bedingt durch den jeweiligen Beobachtungs- und Referenzrahmen (vgl. SCHRÜFER 2009, 2013a, 2013b; SCHRÜFER, MACAMO 2013).

3.2.5 Werteorientierung, Förderung interkultureller Kompetenz und Bewertungskompetenz

Hinsichtlich unterschiedlicher Perspektiven, Raumwahrnehmungen und -bewertungen werden die Werteorientierung (vgl. TRÖGER 1993), die Förderung von interkulturellem Lernen und die Bewertungskompetenz relevant (SCHRÜFER 2013b; SCHRÜFER, OBERMAIER 2014; SCHWARZE ET AL. 2016). Wie bereits im Forschungskapitel erläutert, stellte TRÖGER (1993) fest, dass das Afrikabild von Schülerinnen und Schülern stark durch die **Orientierung an Werten und Pflichten** geprägt ist. Vertraute Aspekte und Verhaltensweisen aus der **eigenen Umwelt** werden **als Maßstab für die Beurteilung** herangezogen. Diese zugrundeliegende ethnozentrische Wahrnehmung führt in unterschiedlichen Intensitäten zur Verfestigung von **Vorurteilen** (TRÖGER 1993). So schloss TRÖGER aus den Ergebnissen ihrer Dissertation als Konsequenz für den Geographieunterricht:

3. Forschungsstand

Schülerinnen und Schüler „sollen dazu angeleitet werden, die eigene biographiegebundene Wahrnehmung der ‚Dritten Welt‘ zu reflektieren. Der bewußte [sic] Umgang mit der eigenen Wertgebundenheit öffnet den Schülerinnen und Schülern den Blick für die Wahrnehmung der Menschen fremder Kulturen und befreit sie dabei gleichzeitig aus der Zwangsläufigkeit der eigenen unbewußten [sic] Selbstverständlichkeiten“ (TRÖGER 1993, S. 151).

Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler dafür zu sensibilisieren, dass das eigene sozialisationsbedingte **Wertesystem einen großen Einfluss** darauf hat, wie sie den Raum bzw. Räume und das räumliche Handeln mit ihrer „**kulturellen Brille**“ **wahrnehmen und beurteilen**. Oftmals ist ein genuiner Perspektivwechsel inklusive eines anderen Referenz- und Wertesystems notwendig, um raumbezogene Phänomene innerhalb des jeweiligen zugrundeliegenden kulturellen Kontexts verstehen und interpretieren zu können (KLAPPACHER 2011; REUBER, SCHRÜFER 2013; SCHRÜFER, MACAMO 2013; MEYER 2014). HOFFMANN konstatiert in diesem Zusammenhang, dass kompetenzorientierter Erdkundeunterricht sowohl auf eine **raumbezogene als auch werteorientierte Handlungskompetenz** abzielt, da sachkundiges Urteilen und reflektiertes Bewerten analytisches und mehrperspektivisches Denken benötigt (vgl. HOFFMANN 2011, S. 19).

Interkulturelle Kompetenz (IKK) ist notwendig, um „raumwirksame Prozesse in einem globalen Maßstab beurteilen zu können und diese Beurteilungen als Maßstab für das eigene Handeln zu Grunde legen zu können“ (SCHRÜFER 2013b, S. 20). Definiert wird sie als „Fähigkeit mit interkulturellen Situationen angemessen umgehen und Bewertungen auf der Basis unterschiedlicher Werte und Normen vornehmen zu können“ (ebd.). Menschen tendieren zunächst dazu, Situationen und Handlungen aus der eigenen, meist **ethnozentrischen Perspektive** zu beurteilen. Dieser Beurteilung liegt ein Set von Werten und Normen zugrunde, das im Laufe der **Sozialisation und Erziehung** vermittelt wurde und daher zunächst als „richtig“ und „universell“ interpretiert wird. Um das eigene Handeln und Urteilen zu verstehen, müssen sich die Lernenden deshalb zunächst des **eigenen kulturellen Orientierungssystems** bewusstwerden. Die Förderung der interkulturellen Kompetenz steht daher mit der Förderung der **interkulturellen Sensibilität** (BENNETT 1993; THOMAS 2003) in Zusammenhang, die die Fähigkeit beschreibt, kulturelle Unterschiede zu erkennen und den Ethnozentrismus zu überwinden (vgl. SCHRÜFER 2010, S. 103). Dafür ist gerade das Bewusstsein von Nöten, dass die (eigene) Kultur einen großen Einfluss auf Denken, Wahrnehmen, Urteilen, Handeln usw. hat (vgl. SCHRÜFER 2010, S. 106). Aus

diesem Grunde wird IKK oftmals mit **Bewertungskompetenz** in einem Zusammenhang stehend betrachtet (vgl. SCHRÜFER, OBERMAIER 2014, S. 174).

Die Anbahnung interkultureller Kompetenz erfolgt nach BENNETT (1993) und SCHRÜFER (2009) **stufenweise** durch die Entwicklung **von einer ethnozentrischen zu einer ethnorelativen Sichtweise**.

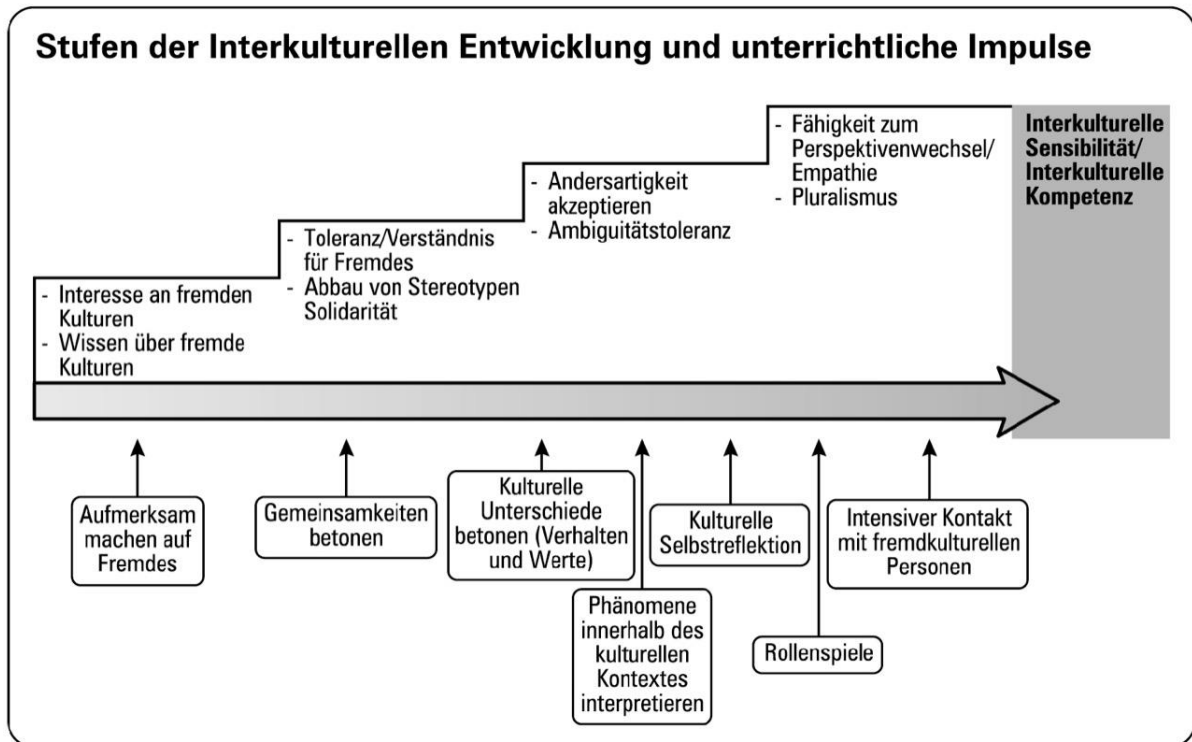


Abb. 12: Modell zur Förderung interkultureller Kompetenz im Geographieunterricht
(Quelle: SCHRÜFER 2009, S. 170)

Erst auf Grundlage der **Akzeptanz divergierender Normen und Werte** können ethnorelative Perspektiven sukzessive eingenommen werden. Das Bewusstsein/die Sensibilität bezüglich der eigenen kulturellen Gebundenheit des menschlichen Wahrnehmens, Urteilens und Handelns ist eine grundlegende Voraussetzung für einen genuinen Perspektivwechsel (vgl. SCHRÜFER, OBERMAIER 2014, S. 172). Dieser befähigt die Lernenden, Strukturen und Prozesse adäquat zu beurteilen, indem unterschiedliche zugrundeliegende Werte berücksichtigt werden (vgl. SCHRÜFER 2013b, S. 20).

Interkulturelles Lernen (IKL), bzw. auch als transkulturelles Lernen bezeichnet, stellt dabei den Versuch dar, die **Universalität westlich-abendländischer Werte und gesellschaftlicher Prinzipien aufzubrechen** (vgl. SCHRÜFER 2013a, S. 9). Die Thematisierung der „unsichtbaren Norm des Weißseins“ spielt dabei eine wesentliche Rolle (vgl. KERSTING 2011a, S. 9). SCHRÜFER (2010) betont,

3. Forschungsstand

dass die Förderung interkultureller Kompetenz durch interkulturelles Lernen einen essentiellen Beitrag zum **Globalen Lernen** leistet (vgl. SCHRÜFER 2010, S. 101ff.; SCHRÜFER ET AL. 2018). Interkulturelle Kompetenz zählt schließlich zu den gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen, weil sich die Gesellschaft durch kulturelle Diversität charakterisiert (vgl. SCHRÜFER 2010, S. 102). Die Vermittlung kultureller Orientierungssysteme und deren Auswirkungen auf Wahrnehmungen und (u. a. raumwirksame) Handlungen stellt ferner ein Teilkonzept zur (De-) Konstruktion von Raumbildern dar (vgl. SCHRÜFER 2013b, S. 21). Diese wird nachfolgend erläutert. Unter anderem lässt sich die Werteorientierung am Thema „Entwicklungsländer“ und „Entwicklungshilfe“ mit Schülerinnen und Schülern erarbeiten, indem stärker auf einer kritischen Metaebene der „ambivalente Status des Entwicklungs- und Fortschrittskonzepts im Sinne eines eurozentrischen bzw. westlichen Weltbildes reflektiert wird“ (REUBER, SCHRÜFER 2013, S. 21). Ziel ist es, dass die Lernenden divergierende Raumwahrnehmungen und -handlungen vor dem Hintergrund unterschiedlicher (kultureller) **Orientierungssysteme** kennenlernen und als **gleichberechtigt** verstehen.

An dieser Stelle muss die **Kritik** des Konzepts des Interkulturellen Lernens aufgeführt werden, die in den vergangenen Jahren vermehrt in der Theorie und Praxis geführt wird. Denn, so führen einige Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterschiedlicher gesellschaftswissenschaftlicher Disziplinen an, durch die Vorstellung einer „**inter**“ (lat. für *zwischen*) Kulturen vermittelnden Kommunikation, wird implizit die Idee einer vorhandenen, großräumigen kulturellen **Differenz sozialer Gruppen reifiziert** und letztlich durch das Prinzip der Verortung verstärkt. Als Gegenbewegungen etablieren sich seit einigen Jahren **kultursensible Konzepte**, die insbesondere die **Hybridität** der Identitätsbildung, **Brüchigkeiten** globalisierter Lebenswirklichkeiten, Ko-Existenzen und Netzwerke von Biographien diskutierten (vgl. u. a. Kap. 2.1.3 Raumbezogene Bedeutungszuweisungen und Raumproduktion und Kap. 2.2 Postkoloniale Theorie(n), u. a. HALL 1992, LOSSAU 2001, WELSCH 2002, MACGILCHRIST 2011, THIONG’O 2017) und somit bewusst mit der grundsetzlichen Idee des Konzepts „Kultur“ als homogenisierende, identitätsstiftende Entität brechen. Sie distanzieren sich auf diese Weise vom „inter-kulturellem“ Denken und bieten die Grundlage eines differenzorientierten Reflektierens in der Gesellschaft und im Unterricht. Diese Argumentationslinien werden ebenso in der Geographiedidaktik sichtbar:

„Der Begriff des ‚Interkulturellen Lernens‘ wird, gerade in der Geographiedidaktik, sehr kritisch diskutiert. Einer der Gründe dafür ist ein diesem

Konzept unterstelltes essenzielles Kulturverständnis, das auf festgesetzten räumlichen Grenzen basiert. Kulturen werden dabei in der Regel nationalstaatlich abgegrenzt. Besonders das Konzept der Kulturerdteile, das Kultur anhand von Religion, Sprache, Schrift, Recht, Sitten, Gebräuchen, Kleidung, Siedlung, Hautfarbe, Wirtschaft und Lage definiert (NEWIG ET AL. 1983), wird in diesem Zusammenhang immer wieder kontrovers diskutiert. In Schulen verwendeten Materialien – Atlanten, Schulbüchern und Unterrichtsvorschlägen – ist dieses Kulturverständnis häufig noch inhärent, obwohl inzwischen einheitliche Lebensformen in verschiedenen sogenannten Kulturerdteilen, zunächst im Zuge der Diskussion um Transkulturalität, stark in Frage gestellt werden. WELSCH (2002) geht in seinem Konzept von stark differenzierten Gesellschaften aus. Transkulturalität zeigt sich somit als ein Phänomen, das sich in Wahrnehmungen, Denkmustern und Handlungen zeigt. [...] Es wird daher für ein konstruktivistisches Kulturverständnis plädiert. Kultur wird als Konstrukt verstanden, das erst durch Kommunikation und Interaktion entsteht. Ziel interkulturellen Lernens ist es in diesem Sinn, „dass die SchülerInnen verstehen, welche Raum- und Kulturkonstruktionen, d. h. Vorstellungen von kulturellen Differenzen, aus welchen Gründen, von wem und mit welchen Folgen erschaffen und benutzt werden“ (BUDKE 2013, S. 156). In diesem Zusammenhang sei es gewinnbringend, Diskurse zu analysieren, in denen Kulturen bestimmten Räumen zugeordnet werden und dabei Machtansprüche sichtbar zu machen. Dies kann als Teil interkulturellen Lernens definiert werden“ (vgl. SCHRÜFER ET AL. 2018, S. 32).

Im Kontext der Geographiedidaktik (insbesondere in Anlehnung an SCHRÜFER 2009, BUDKE 2013, SCHRÜFER ET AL. 2018 u. v. m) und der vorliegenden Arbeit, wird das Interkulturelle Lernen also nicht als ein „Festhalten“ an kulturellen, sich abschottenden, raumbezogenen Kollektiven verstanden werden. Es geht darum, die Schülerinnen und Schüler sukzessive an die konstruktivistische und relationale Sichtweise heranzuführen, indem ihnen zunächst bewusst wird, welchen immensen Einfluss das diskursive „Kultur“-Narrative auf unsere (Raum-)Wahrnehmung hat und in (raumbezogenem) Denken, Fühlen und Handeln sichtbar wird. Da die Diskussion um Kultur jedoch zweifellos kontrovers geführt wird und werden muss, sollte IKL in der Geographiedidaktik und besonders in der schulischen Praxis in Zukunft stärker fokussiert und teils (re-)konzeptualisiert werden. Dabei gilt es, den konstruktiven Charakter von „Kultur“ und alternative Denkweisen hinsichtlich Hybridität, Brüchigkeiten, Transkulturalität etc. herauszustellen, um analog zu den relationalen Raumkonzepten, nicht in die Falle eines realistischen und objektivistischen Kulturverständnisses zu tappen.

3.2.6 (De-) Konstruktion von Raum

Wie oben erläutert, spielt die Reflexion eigener und fremder Raumvorstellungen (auf Grundlage der eigenen „kulturellen Brille“) bei der Betrachtung „Subsahara-Afrikas“ eine entscheidende Rolle. Den Lernenden soll bewusst gemacht werden, dass **Afrikabilder** und ihre (Re-)Produktion spezifischen Verhältnissen zum afrikanischen Kontinent dienen (vgl. KERSTING 2011a, S. 8). Hinsichtlich **bestimmter verfolgter Intentionen** wird der Raum dementsprechend konstruiert (REUBER 2012; vgl. SCHRÜFER 2013b, S. 19). Die Lernenden sollen dieses Phänomen bewusst kennenlernen. „Die gelingende Verständigung über Relationalität und Kontingenz von Perspektiven und individuellen Sinnstiftungen [...] und die subjektive Bedeutsamkeit der Weltbindung und -aneignung“ (NEHRDICH 2010, S. 151f.) stellen neben der (möglichst) „objektiven“ Wissensvermittlung schließlich einen zeitgemäßen Geographieunterricht dar (vgl. HOFFMANN 2011, S. 20).

„Das“ eine Afrikabild gibt es nicht. Ebenso wenig existiert „das“ eine „Subsahara-Afrika“ (vgl. MAIR, WERENFELS 2009, S. 4ff.). Oftmals verbirgt sich hinter einer **homogenisierenden Redeweise** die Wahrnehmung, dass „Afrika“ ein **Land** anstatt eines Kontinents darstellt. Die meist massenmedial vermittelten Assoziationen von Kriegen, Krisen, Katastrophen und Krankheiten sind oft mit einer eurozentrischen Perspektive verbunden (vgl. SCHRÜFER 2013b, S. 15). Sie charakterisieren sich häufig als „statisch und rückwärtsgewandt und spiegeln sozialisationsbedingte stereotypische Vorstellungen“ wieder (WENZ 2011, S. 109). Durch stetige Produktion und Reproduktion dieser Assoziationen, die Räumen spezifische Eigenschaften und Bedeutungen zuweisen, werden diese **Raumbilder** mit der Zeit **zur vermeintlichen Wirklichkeit** (FLEISCHMANN 2008; ARONSON ET AL. 2014).

Konstruktivistisch argumentierende Theoretikerinnen und Theoretiker gehen davon aus, dass **kein „richtiges“**, für alle Akteurinnen und Akteure zufriedenstellendes Afrikabild existiert und auch keins existieren kann. Um es deutlich zu sagen: Der Geographieunterricht ist **nicht** in der Lage, ein **objektives** Raumbild zu vermitteln. Daher ist die Frage, welches Afrikabild im Unterricht vermittelt werden soll, irrelevant. Wichtiger sind Strategien, wie Lernende ermächtigt werden, existierende Bilder und Vorstellungen **kritisch zu hinterfragen** und zu einem **mehrperspektivischen Blick** zu gelangen (vgl. SCHRÜFER 2013b, S. 18f.).

Didaktischer Fokus sollte entsprechend auf der bewussten, zielgerichteten **Reflektion und Dekonstruktion** möglicher Afrikabilder liegen. Daraus resultierend wird die Anbahnung der Raumbildreflektion und -kritik zu einer wesentlichen Aufgabe des Erdkundeunterrichts. „Dabei geht es darum, die Entstehung und die dahinterstehenden Aussagen und Interessen (zusammen) zu vergleichen und zu diskutieren“ (SCHRÜFER 2013b, S. 20). Des Weiteren sollen Schülerinnen und Schüler bewusst ein Verständnis entwickeln, dass auch in der **Schule kein objektives Bild** von Afrika gezeichnet wird (vgl. SCHRÜFER 2013a, S. 9) weder von „Subsahara-Afrika“ noch von einem anderen Raum.

Ziel ist es, den Lernenden zu verdeutlichen, dass das **eigene Weltbild** lediglich ein kulturell bedingtes Konstrukt **neben vielen weiteren** gleichberechtigten darstellt (SCHRÜFER 2010, S. 108). HOFFMANN schlägt in diesem Kontext vor, „Schüler noch bewusster zum Fragen anzuleiten, mit welchen Absichten über diesen Raum oder dieses Ereignis gesprochen und wie dieser Raum in den Medien vermittelt, medial präsentiert und produziert wird“ (HOFFMANN 2011, S. 18). Das Hinterfragen der **Sprecherposition** und der von ihr ausgehenden **Macht** ist dabei ein zentrales Element: „Wer spricht wann, wo, wie und warum über wen?“ (KERSTING 2011b, S. 39). BENDIX (2015) macht in diesem Kontext darauf aufmerksam, dass die Dekonstruktion von Bildern und ihre Korrektur nur ein **Bestandteil eines Maßnahmenbündels** ist, das die Auseinandersetzung mit materiellen Verhältnissen wie dem institutionellen Rassismus notwendigerweise umfasst, um nachhaltig das zumeist negative Afrikabild in Deutschland bzw. Europa zu modifizieren (vgl. BENDIX 2015, S. 36).

Eng verbunden mit dem Raum als Konstrukt ist also der **Wahrnehmungsraum**. Das Erkennen und Hinterfragen von verschiedenen Wahrnehmungen von Räumen und deren Konstruiertheit erfordert es, Unsicherheiten auszuhalten. „Intention ist, die Schülerinnen und Schüler anzuleiten, Bilder sowie Räume als wahrnehmungsbedingte Konstruktionen zu erkennen und eine Ambiguitätstoleranz zu entwickeln“ (SCHWARZE ET AL. 2016, S. 202). Relevant ist also eine **bewusste Sensibilität**. Diese geht damit einher, die eigene Raumwahrnehmung als historisch, sozial und kulturell situiert zu erfassen und in der Untersuchung von Raumbildkonstruktionen zu berücksichtigen. Denn „diese Verortung in der Welt spiegelt sich in unseren Beschreibungen der Welt und somit in unseren Weltbildern wider. Bilder sagen also mindestens genauso viel über den Beschreibenden wie über das Beschriebene aus [...]“ (KERSTING 2011a, S. 3). Die „Entwicklung

3. Forschungsstand

einer reflexiven Wahrnehmung“ sollte daher mit Schülerinnen und Schülern gezielt erprobt werden (vgl. ebd. S. 9).

3.2.7 Aktuelle Entwicklungen/Ereignisse/Erkenntnisse

Wie hinlänglich im Forschungsstand erläutert wurde, charakterisiert sich die Darstellung Afrikas vielfach als statisch, rückwärtsgewandt, traditionell, unmodern, passiv und negativ konnotiert (SCHMITT 1963; ENGEL 1972; GUGGEIS 1992; TRÖGER 1993; SCHMIDT-WULFFEN 1997; REICHART-BURIKUKIYE 2001; SCHRÜFER ET AL. 2016; AWET 2018). Ferner ist das Afrikabild oftmals „auf merkwürdige Weise bruchstückhaft und widerspruchsgeladen“ – auch bei Geographinnen und Geographen (MÜLLER-MAHN, OBERMAIER 2013b, S. 3). **Aktuelle** Entwicklungen, Ereignisse und Erkenntnisse, die sich aus der Forschung in unterschiedlichen Bereichen abzeichnen und vom Gegenteil zeugen, sollten daher intensiver Einzug in den Unterricht halten (vgl. DANNENBERG 2011, 2013). Gemeint sind damit Entwicklungen bzw. Veränderungen bezüglich Globalisierung, Klimawandel, Urbanisierung, Wirtschaftswachstum, HDI-Wachstum, Telekommunikation, internationale Partnerschaften, wirtschaftliche Verflechtungen mit der westlichen Welt, Kreativwirtschaft und vieles mehr (ANGENENDT 2009; DANNENBERG 2011; BRAMSIEPE, VERNE 2013; DANNENBERG 2013; MÜLLER-MAHN, OBERMAIER 2013a). Der Ausdruck „Entwicklung(en)“ wird dabei als wertneutral verstanden. Fokussiert wird Aktuelles. Die Lage Afrikas ist daher nicht als komplett „hoffnungslos“ zu bezeichnen, denn neben Problemen und Gefahren bietet u. a. die Globalisierung auch vielseitige **Chancen** (vgl. DANNENBERG 2013, S. 7). Statt des oftmals zitierten „rückwärtsgewandten“ Blicks auf Afrika soll der Fokus stärker als bisher (vermutet) auf der **Gegenwart und Zukunft** liegen.

3.2.8 Betonung positiver Aspekte

Eine der (ersten) didaktischen Maßnahmen gegen das negativ geprägte, stereotypisierte Afrikabild von Schülerinnen und Schülern und in Schulbüchern war die Einführung und Betonung von **positiven Aspekten** (vgl. SCHRÜFER 2013a, S. 8; vgl. SCHRÜFER 2013b, S. 18, vgl. SCHRÜFER, OBERMAIER 2014, S. 173). Positiv bedeutet in diesem Kontext, dass „ein weniger rassistisches und ein vielfältigeres Bild von Afrika“ gezeigt werden soll, um Vorurteile und Stereotypen

abzubauen. So wurden in den vergangenen Jahrzehnten bereits u. a. die **Wortwahl und die dominierenden Darstellungen** in Lehrwerken durch die Vermeidung abwertender Terminologie und die Integration urbaner Lebensweisen modifiziert. Ferner sollen insbesondere (wahrgenommene) **Verbesserungen**¹²³ **der Lebensbedingungen** der lokalen Menschen und nicht ausschließlich negative Aspekte adressiert werden (vgl. ebd.).

Positive Entwicklungen finden in den **letzten Jahren regionalspezifisch** zum Beispiel mit Blick auf Wirtschaft (weltweit teils die höchsten Wachstumsraten der Volkswirtschaften), Aufbau stabiler Staatswesen, Technologisierung, Urbanisierung (Herausbildung von Infrastruktur, moderne Stadtentwicklung, neue Mittelschichten und Träger von Demokratisierung) und Kultur (Vitalität und Kreativität) statt (vgl. DANNENBERG 2011, 2013). **Best-Practice-Beispiele** sämtlicher Art, die von außerafrikanischen aber auch explizit von afrikanischen Trägern und Initiatoren durchgeführt werden, sollen explizit angesprochen werden (DANNENBERG 2011, 2013; MÜLLER-MAHN, OBERMAIER 2013a; SCHRÜFER 2013b). Manche Länder wie Mauritius, Botsuana, Gabun, Namibia und Ghana verzeichnen gerade diese positiven Entwicklungen, wodurch auch der *Human Development Index* steigt. Durch die unterrichtliche Beschäftigung dieser Beispiele soll u. a. negativen Verallgemeinerungen entgegengewirkt werden. DANNENBERG (2013) macht darauf aufmerksam, dass insbesondere durch die Globalisierung und den damit assoziierten Fortschritt nicht nur verschiedene Probleme einhergehen, sondern auch **positive Dynamiken und Chancen** entstehen können (KLAEREN 2009; vgl. DANNENBERG 2011, S. 4).

3.2.9 Einbeziehung afrikanischer Perspektiven

Wie schon im Unterkapitel zu den „Postkolonialen Denkstrukturen [...] im Detail“ expliziert wurde, wird oftmals **über** „Subsahara-Afrika“ aus einer **westlich geprägten Perspektive** durch eine westliche Stimme gesprochen (vgl. u.a. KERSTING 2011b, S. 39). Die **Sprachmacht** liegt somit bei westlichen, impliziten Erzählperspektiven. So auch im Unterricht. Bisher erhalten **afrikanische Stimmen** seltener die Möglichkeit über den Kontinent, einzelne Länder und die Menschen zu erzählen und zu bestimmen, worauf sie bei der Selbstdarstellung Wert legen. In der didaktischen Literatur wird daher immer wieder vorgeschlagen, Afrikanerinnen und Afrikaner in den Unterricht einzuladen, die aus ihrer

¹²³ Aus vermutlich westlicher Sichtweise.

3. Forschungsstand

eigenen Perspektive berichten. Eine weitere Möglichkeit ist die Einbeziehung afrikanischer Stimmen durch originale, authentische Materialien (vgl. SCHRÜFER 2013b, S. 22f.).

Wie an anderer Stelle in diesem Unterkapitel bereits adressiert, sollte den Lernenden im Unterricht vor Augen geführt werden, dass es **nicht die „eine“ afrikanische Perspektive**¹²⁴, sondern eine Vielzahl gibt. Um Perspektivwechsel und Empathie bei Schülerinnen und Schülern anzuregen, ist die Einbeziehung von **vielfältigen, genuin afrikanischen Perspektiven** eine wesentliche Voraussetzung. Schließlich geht es im Unterricht darum, sowohl die eigene als auch die fremde Perspektive hinsichtlich eines konkreten Sachverhalts gleichermaßen zu berücksichtigen und transparent herauszustellen. Mit voreiligen Rollenspielen bspw. können ggf. Stereotype und Vorurteile eher ungewollt manifestiert werden, da den Schülerinnen und Schülern das zugrundeliegende Normen- und Wertesystem nicht bewusst ist. Dieses muss schließlich sukzessive angebahnt werden (vgl. SCHRÜFER 2012, S. 4). So postulierte einst der ehemalige Bundespräsident HORST KÖHLER mit Blick auf Entwicklung für die Einbeziehung regionaler Perspektiven: „[...] Hilfe für Afrika wird nur funktionieren, wenn es ein afrikanischer Weg ist, mit afrikanischer Kultur, afrikanischem Charakter und afrikanischem Profil“ (KLAEREN 2009, S. 3).

Im Unterricht werden laut WENZ zu „stark anonyme Sachverhalte, komplexe Probleme in den Fokus gestellt und zu wenig die Menschen in den Blick genommen [...]“ (WENZ 2011, S. 109). WENZ plädiert daher für eine **zunehmende Subjektorientierung** im Geographieunterricht: „Ausgewählte Biographien stellen einen neuen Ansatz dar, der im Rahmen der Integration auch subjektiver Raumkonzepte dem Unterricht einen didaktischen Mehrwert erbringt, indem er auf neue Weise – personen-, leitfiguren- und vorbildbezogen – die Erschließung komplexer Sachverhalte leistet und dafür Motivation und Zugänglichkeit erhöht“ (ebd.). Die Lernenden sollen u. a. auf diesem Weg angeleitet werden, Empathie zu entwickeln (vgl. SCHRÜFER, OBERMAIER 2014, S. 173).

3.2.10 Bedeutung „Subsahara-Afrikas“ für Europäer/-innen

Im Vergleich mit den USA, China oder europäischen Nachbarländern spielt der subsaharische Kontinent in der öffentlichen Wahrnehmung eher eine relativ geringe Rolle. So erscheint der Kontinent bisweilen „vergessen“. Das Interesse

¹²⁴ Ebenso wenig gibt es „die“ eine „europäische“ Perspektive.

von Lernenden und Lehrenden hält sich in Grenzen (vgl. SCHRÜFER 2012, S. 3). Um das relative „Desinteresse“ aufzubrechen, schlägt u. a. DANNENBERG (2011) vor, die **Relevanz** Afrikas mit Blick auf gesellschaftliche, wirtschaftliche und ökologische Aspekte für **Deutschland und/oder Europa** herauszustellen (vgl. DANNENBERG 2011, S. 3ff). Beispiele hierfür wären die Bedeutung von politischen **Partnerorganisationen**, Afrika als **Rohstoff- und Energielieferant** im Kontext der Globalisierung, Afrika als **Handelspartner** mit Blick auf Import aus Europa und Export nach Europa (Öl, Rohstoffe, Agrarprodukte etc.) und damit assoziierte Folgeerscheinungen wie zunehmendem **Wohlstand aber auch Umweltproblemen** (vgl. DANNENBERG 2011, 2013). Ferner werden Aspekte der **demographischen** Entwicklung Afrikas, die weltweiten Herausforderungen für die wirtschaftliche, ökologische und soziale **nachhaltige Versorgung** von Menschen sowie die Schaffung von **Zukunftsperspektiven** als bedeutend für Europäerinnen und Europäer genannt (vgl. DANNENBERG 2011, S. 3). Ebenso wird im Kontext steigender **Bevölkerungszahlen** der erhöhte **Ressourcenverbrauch und Klimagasausstoß** weltweit relevant und umweltverträgliche Projekte (Windparks, Solarparks) adressierbar. Interessante Impulse werden durch die Betrachtung der komplexen Wirkungssysteme auf unterschiedlichen Ebenen generiert. Diese ermöglichen kritische Diskussionen hinsichtlich Politik, Moral, Ideologie u. v. m. (vgl. DANNENBERG 2013, S. 4).

KERSTING (2011) postuliert in diesem Zusammenhang die „Überwindung der asymmetrischen Ignoranz“ (KERSTING 2011a, S. 8), denn trotz vielfältiger, verfügbarer Informationsquellen wissen Menschen in Europa oftmals sehr wenig über den afrikanischen Nachbarkontinent. Europa hat jedoch aufgrund des bis in die 1960er Jahre andauernden Kolonialismus und der Globalisierung eine **besondere moralische Verantwortung**. Schließlich werden in diesen beiden Prozessen die **Ursachen für Armut** gesehen.¹²⁵ Zuwanderungswellen nach Europa ergeben sich durch diese historische Verbindung und durch die geographische Nähe zum Kontinent. Diese Wanderungsbewegungen werden dabei divergent wahrgenommen. Zum einen als Gefahr oder Herausforderung, aber zum anderen auch als Chance, die Überalterung der europäischen Gesellschaft abzumildern (vgl. DANNENBERG 2013, S. 6). Unterrichtliche Betrachtungen und intensive Debatten können dabei dem Aufbau einer Vielzahl von Kompetenzen dienen.

¹²⁵ In der Globalisierung sehen einige Kritikerinnen und Kritiker eine neue Phase von globalem Neoliberalismus, eine weltweite Liberalisierung und Deregulierung des Handels (vgl. DANNENBERG 2013, S. 6).

3.2.11 Lebensweltbezug

Afrika wird oftmals aufgrund eines fehlenden bzw. nicht-transparenten Lebensweltbezugs als Kontinent wahrgenommen, der nicht nur räumlich weit entfernt liegt. Für viele Menschen scheint dieser riesige Kontinent, bedingt durch spärliche Informationen, wenig relevant zu sein. Es wird daher geraten, die **Bedeutung des Kontinents im Lebenszusammenhang** von Schülerinnen und Schülern zu **kontextualisieren** (vgl. SCHRÜFER 2013b, S. 21). Im Unterricht soll die behandelte Thematik so aufbereitet werden, dass ein **Lebensweltbezug** für Lernende sichtbar wird; und zwar im Sinne der Frage „Afrika – was geht uns das an?“ (DANNENBERG 2011, S. 3). HOFFMANN spricht in diesem Kontext von einer „Subjektorientierung“ und weist somit auf die Relevanz der Schülerorientierung hin. Im Geographieunterricht sollte darauf geachtet werden, dass die **Interessenslagen** der Lernenden berücksichtigt und Unterrichtsthemen an ihre **lebensweltliche Situation** und ihr **Alltagswissen** angebunden werden. Es geht darum, dass sich die Lernenden als „*Subjekte* des persönlichen Lernens“ verstehen: „In den Mittelpunkt gerückt werden individuelle Lebenswelten und ihre gesellschaftliche Einbettung“ (HOFFMANN 2011, S. 21). WENZ kritisiert in gleiche Richtung gehend, dass zu „stark anonyme Sachverhalte, komplexe Probleme in den Fokus gestellt und zu wenig die Menschen in den Blick genommen [werden], was den Lerninteressen der Schüler weit mehr entsprechen würde“ (WENZ 2011, S. 109). Um Interesse zu wecken, wird vorgeschlagen, einen emotionalen Zugang (s. unten) zu wählen.

3.2.12 Emotionalität und Affektivität

Emotionalität und Affektivität sollen im Rahmen geographiedidaktischer Bemühungen stärker bei der Behandlung raumbezogener Sachverhalte im Unterricht zu „Subsahara-Afrika“ integriert werden. Intention ist es, bei Schülerinnen und Schülern „durch einen emotionalen Zugang das Interesse und die Neugier zu wecken, insbesondere durch die Vorstellung des Lebens von gleichaltrigen Jugendlichen“ (SCHRÜFER 2013b, S. 18). Die **Relevanz von Emotionen** beleuchten einige Geographiedidaktikerinnen und -didaktiker. Im Rahmen ihrer Dissertation postuliert TRÖGER:

„Der ‚bewußte [sic] Verzicht auf Emotionen‘, den HÜTTERROTH (1987, S. 14) aus dem Blickwinkel des Fachwissenschaftlers der Fachdidaktik allgemein für den Erdkundeunterricht empfohlen hat, muß [sic] angesichts der

vorliegenden Untersuchungsergebnisse geradezu als destruktiv für einen Unterricht, der auf eine reziproke Wahrnehmung, auf Verstehen und Nachvollziehen und letztlich damit auf die Lösung des Problems der globalen Ungerechtigkeit zielt, angesehen werden. Die gewünschte Einbeziehung der Emotionen der Schülerinnen und Schüler erfordert ihrerseits die thematische Ausdehnung des entwicklungspolitischen Erdkundeunterrichts über die strengen fachwissenschaftlichen und traditionellen schulfachbezogenen Grenzen hinaus“. (TRÖGER 1993, S. 157)

In gleiche Richtung konstatiert HOFFMANN (2011), dass die Einbeziehung von Emotionalität und Subjektivität als Voraussetzung von Bewertungskompetenz verstanden werden kann:

„Die Erweiterung subjektorientierter Raumkonzeptionen rückt das Subjekt, die jeweils einzelne Lebensgeschichte, den Akteur in das Zentrum des Unterrichts. [...] [wodurch] viel leichter an subjektiven Erfahrungs- und Erlebniswelten angeknüpft und persönliche Sinnstiftungen und Bedeutungszuweisungen in den Blick genommen werden können. Kurz: Ohne Subjektorientierung keine Beurteilungskompetenz!“ (HOFFMANN 2011, S. 18).

Der Zugang über Emotion bzw. emotionale Nähe soll, in Kombination mit Handlungsorientierung, Solidarität mit und Empathie für die Menschen und ihre Lebensumstände in „Subsahara-Afrika“ erzeugen (vgl. SCHRÜFER 2012, S. 3).

3.3 Synthese

Hinsichtlich der empirischen Untersuchungen zum Afrikabild bei Lernenden und Lehrenden lässt sich abschließend zusammenfassend konstatieren, dass der Kontinent auf der einen Seite als **rückständig, problembehaftet und defizitär** und auf der anderen Seite als **romantisch und exotisch** wahrgenommen wird. Das Bild „Subsahara-Afrikas“ beinhaltet einige **Stereotypen**, die historisch entstanden sind und sich auch nach dem Imperialismus und dem Kolonialismus in Teilen als persistent im Gesellschaftsdiskurs erweisen. Wesentliches Kennzeichen ist ein **hierarchisches Gefälle** zwischen dem idealisierten Westen als einer „modernen, aktiv handelnden, fortgeschrittenen Welt [...] [und einem] Afrika [der] Rückständigkeit, Vorzeitigkeit, Hilflosigkeit und Passivität“ (REICHART-BURIKUKIYE 2001, S. 92).

Zusammenfassend betrachtet wird auch in den Studien zu den Lehrwerken das obige Wahrnehmungsmuster des „**Afro-Pessimismus**“ und des „**Afro-Roman-tismus**“ (SEUKWA 2009) inklusive des Fokus auf Problemlagen, negative Assoziationen, antithetische Akteursdarstellungen, Wahrnehmungen von „europäi-

3. Forschungsstand

scher/westlicher Überlegenheit“ und „afrikanischer machtloser Passivität“ entdeckt. Trotz **Modifizierungen** der Lehrwerke und **bewusstem Gegensteuern** in Bezug auf das in den vergangenen Jahrzehnten entstandene Negativbild, wird der Kontinent in den Lehrwerken oftmals noch aus einer **eurozentrischen Perspektive** betrachtet, die sich latent in der Darstellungs- und Sprechweise manifestiert. So kommt u. a. AWET zu dem Schluss, dass in den Schülerbüchern weiterhin „**verzerrte Darstellungen** von Subsahara-Afrika vermittelt werden, die Einstellungen wie Vorurteile, Rassismen und Ethno-/Eurozentrismen enthalten“ (AWET 2018, S. 58), wenngleich diese eher auf latentere und subtilere Art und Weise auftreten als in den Vorgängerschulbuchgenerationen. Die zugrundeliegenden gesellschaftlichen Diskurse erweisen sich somit als sehr persistent und kraftvoll und bedürfen weiterer bewusster Adressierung.

Als **Gegenreaktion** auf diese empirisch nachweisbaren Missstände hinsichtlich der Darstellung und Erarbeitung „Subsahara-Afrikas“ werden in der Geographiedidaktik zahlreiche Ansätze bzw. Prinzipien und Konzepte diskutiert. Ziel ist es dabei, die **einseitige eurozentrische Sichtweise** auf den afrikanischen Raum und Stereotype aufzubrechen, um bei den Lernenden u. a. Sensibilität für systemische Verbindungen und Interkulturalität zu fördern. Innerhalb der Diskussion um diese Ansätze kann eine inhärente Entwicklung festgestellt werden. Dominierte anfänglich die Debatte um die Implementation einer **positiveren, emotionalisierten, „richtigen“ Darstellungsweise** des Kontinents und seiner Bewohnerinnen und Bewohner, werden nun eher Ansätze der **Zukunftsorientierung**, des systemischen Denkens/Globalen Lernens und der differenzierten, mehrperspektivischen Betrachtung präferiert. In ihrem Kontext wird die **Werteorientierung** inklusive der Förderung interkultureller Kompetenz und Bewertungskompetenz sowie die **(De-)Konstruktion** von Raumbildern betont. Ebenso spielen die Thematisierung aktueller Entwicklungen und Ereignisse bezüglich des Kontinents, die Einbindung afrikanischer Perspektiven, die Bedeutung „Subsahara-Afrikas“ für Europa bzw. für den „Westen“ und der Lebensweltbezug der Lernenden in den momentanen Diskussionen eine wesentliche Rolle. Die diskutierten Prinzipien und Konzepte wurden als Reaktion auf die besprochenen Forschungsergebnisse theoretisch abgeleitet, ihre Wirkung im konkreten Unterricht wurde jedoch, soweit der Forscherin bekannt, **noch nicht empirisch** untersucht.

4. Methodologie

4.1 Forschungsanlass und Forschungsfragen

Der Anlass den Raum „Subsahara-Afrika“ im Geographieunterricht zu beleuchten, ergibt sich aus dem Forschungsstand im Bereich der didaktischen Forschung zu Afrikabildern, der im entsprechenden Kapitel dieser Arbeit präsentiert wird. Denn trotz gegenläufiger didaktischer Bemühungen (vgl. SCHRÜFER, OBERMAIER 2014, S. 173), die im Unterkapitel „Didaktische Diskussion zur Darstellung und Erarbeitung von „Afrika südlich der Sahara“ im Geographieunterricht“ expliziert werden, belegen empirische Studien zum Afrikabild sowie zu Vorstellungen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern gegenüber Afrika seit Jahrzehnten eine eurozentrische Wahrnehmung, die Stereotype manifestiert. Mit Blick auf die zuvor erläuterte Ausgangslage wird die Frage aufgeworfen, inwiefern und ob das in Studien konstatierte eher negative, auf Stereotype reduzierte gesellschaftliche Afrikabild (u. a. GUGGEIS 1992; TRÖGER 1993; SCHMIDT-WULFFEN 1997, 1999; REICHART-BURIKUKIYE 2001; AWET 2018) durch den Geographieunterricht eher bestätigt oder konterkariert wird und welches Raumbild im Geographieunterricht konstruiert wird. Ferner wird in diesem Kontext die Frage potentieller Rahmenbedingungen oder Faktoren relevant, die ggf. ursächlich für die spezifischen Konstruktionen sind. Das Afrikabild wird zwar von einer komplexen Reihe von Faktoren wie den Medien, Peers, Elternhaus, Bildung, persönlichen Erfahrungen u.v.m. beeinflusst, im Rahmen dieses Dissertationsprojekts wird jedoch der Blick explizit auf den Geographieunterricht gerichtet, denn bisher existieren keine Studien, die sich dezidiert mit dem im Geographieunterricht konstruierten Afrikabild auseinandersetzen.

Aus der oben dargestellten Theorie und dem Forschungsstand werden daher folgende Forschungsfragen und assoziierten Teilfragen abgeleitet:

Welches Bild/welche Bilder von „Afrika südlich der Sahara“ wird/werden im Geographieunterricht der Sekundarstufe I im Unterrichtsgeschehen konstruiert?

- Mit welchen Themen und Inhalten wird/werden das Bild/die Bilder von „Afrika südlich der Sahara“ konstruiert?
- Inwiefern werden postkoloniale Strukturen identifiziert?

4. Methodologie

- Falls welche identifiziert werden: Wie charakterisieren sich diese sprachlich und/oder semiotisch?
- Inwiefern hängen dieses ggf. mit geographiedidaktischen Prinzipien und Konzepten im Umgang mit „Afrika südlich der Sahara“ zusammen?¹²⁶

Welche Faktoren und/oder Rahmenbedingungen sind ursächlich für die im Geographieunterricht entstehenden Bilder von „Subsahara-Afrika“?

Mit der Untersuchung werden die Ziele verfolgt, erstens die Konstruktion(en) bzw. raumbezogenen Repräsentationen bezüglich „Afrika südlich der Sahara“ im Geographieunterricht der Sekundarstufe I sichtbar zu machen und zweitens mögliche dahinterliegende Faktoren aufzudecken, um Handlungsempfehlungen für den Umgang mit der Thematik „Afrika südlich der Sahara“ für den Geographieunterricht und die Lehrerbildung zu formulieren.

Bislang existieren **keine Studien**, die sich explizit mit der Untersuchung des Raumbilds „Afrika südlich der Sahara“ im konkreten Geographieunterricht auseinandergesetzt haben. Dementsprechend liegen wenige oder kaum theoretische und empirische Grundlagen zu diesem Forschungsfeld vor, auf denen im Sinne einer quantitativen Forschung hypothesengeleitet aufgebaut werden könnte. Daher wird für diese Studie ein **qualitatives Forschungsdesign** im Sinne der empirischen Sozialforschung gewählt, um sich den Forschungsfragen adäquat zu nähern. Es handelt sich daher um ein Forschungsprojekt zur Grundlagenforschung, das sich dementsprechend als **explorativ** charakterisiert (vgl. DIEKMANN 2007, S. 30f.), wodurch die Afrika- und Raumkonstruktionsforschung innerhalb der fachdidaktischen Forschung im konkreten Unterrichtsgeschehen erweitert wird. Dabei stehen Einzelfälle im Fokus der Betrachtung, die hinsichtlich ihrer subjektiven Sinnzusammenhänge nachvollzogen werden sollen. Die „subjektive Sichtweise von Akteuren“ (BORTZ, DÖRING 2006, S. 308) sowie zugrundeliegende „Kontexte und Hintergründe“ (KRUSE 2015, S. 52) dieser Subjektivität sollen erfasst werden. Somit kann das Vorgehen dem **Erkenntnisprinzip des**

¹²⁶ Im iterativen Prozess der Forschung wurde diese Frage nachträglich mit ins Forschungsdesign überführt. Sie ergab sich während der Analyse der postkolonialen Strukturen. Aufgrund von empirischen, methodischen Schwierigkeiten, die später im Kapitel expliziert werden, wurde jedoch auf eine vollständige Analyse verzichtet und die Teilergebnisse lediglich als Diskussionsbeiträge hinsichtlich der postkolonialen Denkstrukturen involviert. Der Vollständigkeit halber wird sie an dieser Stelle aufgeführt. Sie stellt aber keine grundlegende Forschungsfrage dieser Arbeit mehr da, weshalb sie kursiv markiert und in Klammern gesetzt wurde.

Verstehens (vgl. ebd., S. 40) zugeordnet werden: „Forschungsauftrag [der qualitativen Sozialforschung] ist das Verstehen, gearbeitet wird mit sprachlichen Äußerungen als ‚symbolisch vorstrukturierten Gegenständen‘ bzw. mit schriftlichen Texten als deren ‚geronnene Formen‘. Der Gegenstand kann gerade nicht über das Messen, also über den methodischen Zugang der standardisierten Forschung, erfasst werden“ (HELFFERICH 2011, S. 21). Qualitative Forschungen charakterisieren sich statt der Fokussierung auf mathematisch-statische Auswertungsverfahren auf die Anwendung **interpretativ-verstehender Verfahren**, welche sich durch das zirkulär-hermeneutisches Sinnverstehen kennzeichnen, die Erkenntnis sukzessive durch die Auseinandersetzung mit dem Material entwickeln (vgl. KRUSE 2015, S. 48). Die Untersuchungsgegenstände „werden dabei nicht in einzelne Variablen zerlegt, sondern in ihrer Komplexität und Ganzheit in ihrem alltäglichen Kontext untersucht [...]“, gemeint sind damit das „Handeln und Interagieren der Subjekte im Alltag“ (FLICK 1996, S. 14). LAMNEK, KRELL 2010 (S. 499f.) zitieren vor diesem Hintergrund BONB (1982):

„Soziale Wirklichkeiten, so läßt [sic] sich von MEAD lernen, verweisen nicht auf eine naturhafte-objektive sondern auf eine gesellschaftlich-intersubjektive Welt, die symbolisch vermittelt und kommunikativ bedingt ist und von den Handelnden unter kognitiven, expressiven und normativen Gesichtspunkten aktiv hergestellt wird. Ihr Realitätsgehalt ist dementsprechend nicht subjektunabhängig, sondern die symbolisch vermittelte Empirie basiert auf einem grundsätzlich subjekt-bezogenen Modus der Erfahrungsverarbeitung, der in Abgrenzung von den scientistischen [sic] Strategien zu begreifen ist“ (BONB 1982, S. 44).

Aufbauend auf den Ergebnissen dieser Studie können quantitative, standardisierte Folgeprojekte durchgeführt werden, um die Ergebnisse anhand einer größeren Stichprobe „mit einem theoretisch vorab ausgearbeiteten Konzept der Datenerhebung [...] in Hinblick auf deren Häufigkeitsverteilung und weitere statistische Zusammenhänge zu untersuchen“ (KRUSE 2015, S. 45) und somit die Repräsentativität zu prüfen. Dies ist jedoch nicht der Anspruch der vorliegenden Arbeit.

4.2 Forschungsdesign

Das Forschungsdesign wird im Folgenden erläutert:

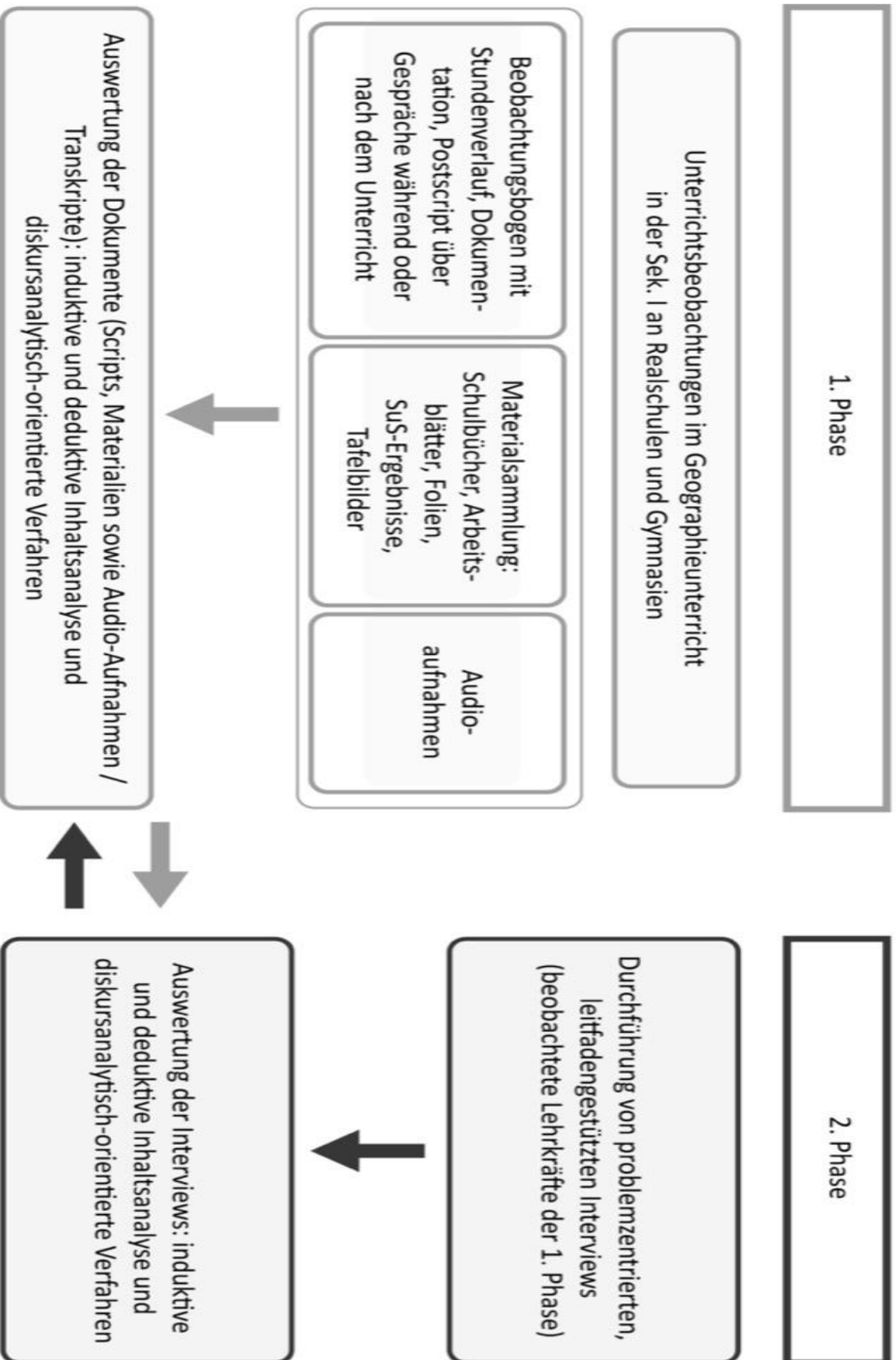


Abb. 13: Visualisierung des Forschungsdesigns
(Quelle: eigene Darstellung 2017)

Zur Beantwortung der spezifischen Haupt- und Unterfragen dieser qualitativen Studie wird ein **multiple methods Verfahren**, welches aus zwei Phasen besteht, entwickelt: Die erste Phase fokussiert die erste Forschungsfrage und untersucht daher systematisch **Unterrichtsstunden der Geographie** in der Sekundarstufe I an Realschulen und Gymnasien, die „Afrika südlich der Sahara“ thematisieren. Kernelemente der Beobachtung sind dabei lehrplankonforme Unterrichtsstunden bzw. zweistündige Einheiten, die von den Lehrerinnen und Lehrern eigenständig konzipiert und durchgeführt wurden. Es werden im Vorfeld mit den entsprechenden Lehrkräften Termine zur Hospitation vereinbart, während derer Inhalte bezüglich „Afrika südlich der Sahara“ lehrplankonform thematisiert werden. Nicht-lehrplankonforme Stunden, „Feiertagsdidaktik“ oder Stunden, die nicht von den entsprechenden Lehrkräften eigenständig geplant und durchgeführt werden, sind für das Projekt ungeeignet. Zu keinem Zeitpunkt wird dabei durch die Forschende in die Planung der Stunde, die methodisch-didaktischen Entscheidungen noch in die Handlungs- und Interaktionsmuster der Lehrkraft eingegriffen. Schließlich gilt es für die Forschende, durch ein **nicht-intervenierendes Verhalten** eine möglichst authentische, störungsfreie Unterrichtssituation zu gewährleisten (vgl. DÖRING, BORTZ 2016, S. 325).

Bei den Unterrichtsbeobachtungen wird ein eigens **konzipiertes, nicht-standardisiertes Erhebungsinstrument** eingesetzt, das die Interaktion des Unterrichtsgesprächs in Plenumsphasen mit Hilfe von digitalen **Audioaufnahmen** erfasst, die anschließend in Form von Transkripten als Datenmaterial analysiert werden. Ferner wird sämtliches im Unterricht eingesetztes **Material gesammelt**, das die Schülerinnen und Schüler zur Beantwortung der jeweiligen geographischen Fragestellungen und Sachverhalte einsetzen (sollen). Diese Materialien umfassen die konkret im Unterricht verwendeten Schulbuchseiten, Arbeitsblätter, Overhead-Projektor-Folien, PowerPoint-Folien, Tafelbilder, Aufgabenstellungen und z. T. Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler, sofern sie in Plenumsphasen diskutiert werden und somit für alle Lernenden relevant sind.

Um den Unterricht während der Auswertungsphase adäquat rekonstruieren zu können, werden nicht-standardisierte **Beobachtungsbögen** im Sinne von Mitschriften angefertigt, die den Unterrichtsverlauf, eingesetzte Medien und Aufgabenstellungen sowie nonverbale Kommentare bzw. Hinweise dokumentieren (bspw. wenn die Lehrkraft auf ein Material zeigt ohne verbal diese Aktion zu erläutern). Die Beobachtungsbögen/Mitschriften enthalten ebenso Postskripte, in

4. Methodologie

denen besondere Merkmale der Stunde, erste Assoziationen der Forscherin sowie Gespräche zwischen der Forscherin und der entsprechenden Lehrkraft, die während oder nach dem beobachteten Unterricht stattfinden, festgehalten werden. Insbesondere in den informellen Gesprächen zwischen den Lehrkräften und der Forscherin versuchen die Lehrenden, Rahmen- und Kontextbedingungen zur Lerngruppe, Lernprogression, Hindernissen oder verschiedenen Handlungen im Unterricht zu erläutern. Soweit dies möglich ist, nimmt die Forscherin während des Unterrichts eine weitgehend non-reaktive Haltung ein. Wird jedoch während des Unterrichts ein Gespräch mit ihr begonnen, könnte Schweigen als eine unnatürliche Verhaltensweise wahrgenommen werden, weshalb sie interessiert dem Redeimpuls der Lehrkräfte zuhören, ggf. nicken oder Rück- oder Konkretisierungsfragen stellen und das Gehörte anschließend in den Postskripten festhalten sollte.

Die während der Beobachtung entstandenen bzw. gesammelten Dokumente, bestehend aus den transkribierten Plenumsphasen, den gesammelten Lehr-Lernmaterialien sowie den Scripts der Beobachtungsbögen, stellen für die erste Phase die **auszuwertenden Datenmaterialien** dar. In Abhängigkeit mit den aus der Hauptfrage abgeleiteten Unterfragen, wird das Material in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse in **mehreren Materialdurchläufen** mit **unterschiedlichen Erkenntnisinteressen** (im Sinne von „Untersuchungsbrillen“) analysiert. Mit Fokus auf der ersten Unterfrage („Mit welchen Themen und Inhalten wird das Bild/die Bilder von „Afrika südlich der Sahara“ konstruiert?“) werden die im Unterricht adressierten **Inhalte und Themen** als **Kategorien induktiv** aus dem Material herausgearbeitet. Die weiteren Unterfragen bezüglich **potentieller postkolonialer Denkstrukturen**, ihrer sprachliche **Darstellung** sowie eventueller Bezüge zu **geographiedidaktischen Prinzipien**¹²⁷ werden u. a. mit Hilfe von deduktiven Kategoriensystemen analysiert. Die deduktiven Kategorien werden induktiv ergänzt, wenn das Material weitere offenbart, die durch das a priori aufgestellte Kategoriensystem nicht hinreichend abgebildet werden bzw. wenn

¹²⁷ Da während der Analyse der empfohlenen geographiedidaktischen Prinzipien und Konzepte zum Umgang mit „Afrika südlich der Sahara“ eine methodisch saubere Zuordnung der deduktiven Kategorien nicht zweifelsfrei möglich war, wurde die Studie dahingehend adaptiert, dass einzelne Hinweise dieser Unterfrage in der Diskussion der Ergebnisse angesprochen werden. Die Unterfrage wird jedoch im iterativen Prozess dieser qualitativen Arbeit bewusst zurückgestellt. Siehe hierzu das Kapitel zur Datenauswertung „Geographiedidaktische Prinzipien und Konzepte [...]“.

sich aus dem Material Unterkategorien zu Hauptkategorien ableiten und ergänzen lassen. Die **deduktiv entwickelten Kategorien** zur Untersuchung postkolonialer Strukturen werden mit **diskursivanalytisch-orientierten Verfahren** kombiniert. Das genaue methodische Vorgehen während der qualitativen Inhaltsanalyse sowie der diskursivanalytisch-orientierten Untersuchung wird im Unterkapitel „Datenauswertung“ ausführlich und kleinschrittig erläutert.

Die **zweite Phase** des Projekts widmet sich der zweiten Hauptfrage, welche potentiellen **Faktoren/Rahmenbedingungen** für die Konstruktion(en) „Subsahara-Afrikas“ ursächlich sind. Um sich der Beantwortung dieser Frage zu nähern, werden mit den Lehrkräften aus der ersten Phase des Projekts **problemzentrierte Leitfadeninterviews** geführt. Intention hierbei ist es, die beobachteten Lehrenden aktiv zu Wort kommen zu lassen, ihre **Deutungs- und Argumentationsstrukturen** offenzulegen und somit **potentielle Erklärungsansätze für die Entstehung der identifizierten Konstruktionen/Raumbilder** zu offerieren. Das heißt, dass die „subjektiven Relevanzsysteme, Deutungen und Sichtweisen“ (KRUSE 2015, S. 148) der Lehrerinnen und Lehrer im Fokus der Betrachtung stehen, welche durch die im Interview generierte Kommunikationssituation transparent werden. Dieses Vorgehen wird einem zentralen Prinzip der qualitativen Forschung gerecht (vgl. HELFFERICH 2011, S. 24), indem der Subjektivität der Befragten Raum zur Artikulation gegeben wird.

Zur Auswertung der Interviews wird ein **deduktives-induktives Kategoriensystem** in Anlehnung an KUCKARTZ (2016) herangezogen, das aus dem Interviewleitfaden entwickelte wurde. Das Kategoriensystem wird während der Analyse **induktiv** ergänzt und anhand des Materials zirkulär vervollständigt. Im Unterkapitel zur „Datenauswertung“ wird die Datenanalyse der Interviews im Detail erläutert.

Im folgenden Schritt werden die **Ergebnisse** der Unterrichtsbeobachtungen und der Interviews **miteinander in Beziehung** gesetzt, um die identifizierten Konstruktionen und unterschiedlichen Entscheidungen der Lehrkräfte zu erläutern. Somit erfolgt die **Verschränkung der beiden Forschungsphasen** mit dem Ziel, die Konstruktionen und das Lehrerhandeln nachvollziehbar zu machen.

In den nun folgenden Unterkapiteln werden die Verfahren der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung der zwei Studienphasen detailreicher diskutiert und anschließend mit Blick auf die Gütekriterien qualitativer Forschung überprüft.

4.3 Verfahren der Datenerhebung

4.3.1 Unterrichtsbeobachtungen

4.3.1.1 Methodische Eignung der Beobachtung

Mit Blick auf die Forschungsfrage rückt der konkrete im schulischen Kontext stattfindende, institutionalisierte Geographieunterricht in den Fokus der Betrachtung. Das Sampling bzw. die Auswahl spezifischer Unterrichtsstunden und ihrer Rahmenbedingungen wird im Unterkapitel „Sampling“ ausgeführt. An dieser Stelle soll zunächst eine **Prüfung der methodischen Eignung** sowie die **Charakterisierung** der Methode Unterrichtsbeobachtung erfolgen. Anders als in ethnographischen Forschungen im engeren Sinn, steht nicht die aktive Teilnahme am Alltagsleben der interessierenden Personen oder Gruppen im Fokus (vgl. FLICK 1996, S. 166ff., vgl. PFAFFENBACH 2011, S. 157), sondern die Beobachtung eines spezifischen, lokal und zeitlich begrenzten Ausschnitts des Alltags (vgl. LAMNEK, KRELL 2010, S. 499): der Geographieunterricht.

Bei der Beobachtungsform der vorliegenden Studie handelt es sich in Anlehnung an die Klassifikation nach ATTESLANDER (2003) um eine systematische, wissenschaftliche Beobachtung, die sich als 1. *unstrukturiert*, 2. mit einem *geringen Partizipationsgrad* und 3. *offen* charakterisiert (vgl. LAMNEK, KRELL 2010, S. 508). Im Fokus steht dabei die Erfassung vornehmlich qualitativer Sachverhalte. Das Merkmal *Unstrukturiertheit* bezieht sich in diesem Zusammenhang nicht „etwa [auf den] Grad der Wissenschaftlichkeit, sondern vielmehr [auf] die Art des Vorgehens bzw. die Art der Differenzierung in der Beobachtung selbst. Sowohl die strukturierte als auch die unstrukturierte Beobachtung richten sich auf ein genau formuliertes Forschungsziel, sind systematisch geplant, werden systematisch aufgezeichnet und können Überprüfungen zugeführt werden“ (LAMNEK, KRELL 2010, S. 509). Bei der unstrukturierten Beobachtung folgt der oder die Forschende laut LAMNEK jedoch **weniger statisch zuvor festgelegten Kategorien** eines relativ differenzierten Systems, sondern eher allgemeinen Richtlinien und groben Handlungskategorien, wodurch freie Spielräume in der Beobachtung offeriert werden (vgl., ebd.). Grobe, vorab bestimmte Beobachtungskategorien enthalten die Erfassung der Kontextdaten (Datum, Stunde, Klassenstufe und Klassengröße, Lehrkraft, Schule), des Titels bzw. Themas der

Stunde, den Unterrichtsverlauf inklusive Phaseneinteilung, das eingesetzte Material, die Aufgabenstellungen, die Erfassung der Dauer von Arbeitsaufträgen und die Besonderheiten der Stunde sowie ein Postskript. Auf diese Aspekte achtet die Forscherin explizit, sie konzipiert im Vorfeld aber keinen standardisierten, schematischen Beobachtungsbogen, da die Stunden individuelle Verläufe aufweisen.

In dieser Studie hat die Beobachtung vornehmlich den Zweck, der Forscherin direkten Einblick in den **Unterrichtsverlauf** zu gewähren, denn Unterricht ist nicht ohne weiteres durch das Aufnehmen und Abhören einer Audioaufzeichnung und der Sammlung von Arbeitsmaterial und Arbeitsaufträgen rekonstruierbar. Wesentliche nicht-verbale und nicht-akustische Kontextdaten gingen durch reine Audioaufnahmen verloren. Diese sind aber zum Nachvollziehen der Stunde ebenfalls relevant¹²⁸. Die Unterrichtsbeobachtungen werden entsprechend in Form von **Feldnotizen** durchgeführt. Wie im Unterkapitel zum Forschungsdesign erläutert, werden neben der Beobachtung Audioaufnahmen der Unterrichtsgespräche bzw. Plenumsphasen angefertigt und sämtliche verwendeten Materialien gesichert.

Eine strukturierte, d. h. standardisierte Beobachtung bietet sich mit Blick auf die Forschungsfrage für diese Studie nicht an. Denn das Erstellen eines detaillierten, standardisierten Kategoriensystems ist erst möglich, „wenn dem Beobachtungsvorgang differenzierte, konkrete Hypothesen zugrunde liegen (ebd. S. 510)“, die jedoch erst im Laufe dieser Forschung generiert werden. **Ziel der Studie** ist das Vorlegen einer **Kategorien- und Hypothesenbildung** im Prozess der Datenerhebung bzw. in der Auswertung und Interpretation des Materials (vgl. ebd., S. 515). Ferner geht es darum, **offen** an die Untersuchung heranzutreten und nicht den Forschungsblick durch vorab festgelegte Kategorien unnötig einzuschränken. Obschon theoretische Überlegungen hinsichtlich der allgemeinen Raumkonstruktionstheorie und Schulbuchanalysen vorliegen, können diese nicht direkt auf die Untersuchung des Unterrichts übertragen werden. Ein solches Gleichsetzen würde der Dynamik von Unterricht als ein Zusammenspiel

¹²⁸ In einer Vorstudie testete die Forscherin, inwiefern das Aufstellen eines Aufnahmeapparats sowie die Sammlung von Unterrichtsmaterialien für diese Studie ausreichen. Sie befand jedoch die reine Audioaufnahme als unzureichend, da die Rekonstruktion der Stunde nicht zweifelsfrei hergestellt werden konnte. Ferner hätten die Lehrkräfte gewährleisten müssen, dass ausnahmslos alle Materialien sowie Unterrichtsverlaufspläne ausgehändigt werden.

4. Methodologie

komplexer Handlungssysteme nicht gerecht. „Qualitatives Forschen heißt ja keineswegs unsystematisches und konzeptloses Vorgehen, sondern es bedeutet nur, dass trotz dieser gedanklichen Vorstrukturierung variabel, flexibel und offen gearbeitet wird“ (ebd., S. 520). LAMNEK macht in diesem Zusammenhang auf das Kontinuum zwischen der unstrukturierten und strukturierten Beobachtung sowie auf weitere Unterscheidungsmerkmale der Beobachtungsformen aufmerksam und kennzeichnet sie als graduell mit fließenden Übergängen.

Über die Zuordnung der Beobachtung in die Kategorien „teilnehmend“ vs. „nicht-teilnehmend“ muss an dieser Stelle diskutiert werden, da in der Literatur zur empirischen Sozialforschung und ihren Methoden keine klare Eindeutigkeit besteht. In Abhängigkeit mit den unterschiedlichen Definitionen und Beobachtungsdimensionen, verorten Empirikerinnen und Empiriker die Unterrichtsbeobachtung variabel. So viel vorab: Die Forscherin nimmt passiv, schweigend und unauffällig in einer Beobachterposition am Unterricht, d. h. in dem konkreten Untersuchungsfeld, im hinteren Teil des Klassenraums direkt (im Sinne von „in actu“) (vgl. LAMNEK, KRELL 2010, S. 514) teil. Währenddessen wird bewusst auf ein **non-reaktives, nicht intervenierendes Verhalten** der eigenen Person geachtet. Der Unterricht soll durch die Anwesenheit der Forscherin weder in der Vorbereitung noch in der Durchführung gestört oder verzerrt werden. Dabei nimmt sie eine **Rolle** ähnlich der von Referendarinnen und Referendaren im Vorbereitungsdienst an, die still, passiv und unbeteiligt im Unterricht hospitieren. Die Berufssozialisierung (gemeint sind hier die Erfahrungen in der Rolle als Studienreferendarin sowie die Tatsache, ebenfalls Fachkollegin zu sein) hilft der Forscherin im Unterrichtsgeschehen, relativ schnell von den Lehrerinnen und Lehrern sowie den Schülerinnen und Schülern akzeptiert und nicht als unnatürliche Besucherin von außen wahrgenommen zu werden. Anfängliche Irritationen durch den hospitierenden Besuch verblassen innerhalb weniger Minuten. Dies bringt die Forscherin in eine „günstige strategische Position“, die ihr erlaubt in „einem existierenden sozialen Milieu mit solchen Methoden vorzugehen, mit denen die zu beobachtenden Personen alltäglich vertraut sind“ (LAMNEK, KRELL 2010, S. 521).

Während manche Forschungstheoretikerinnen und -theoretiker die Unterrichtshospitalation durch das Teilen der gleichen Situation zur gleichen Zeit und am gleichen Ort wie die Beforschten als „teilnehmende“ Beobachtung klassifizieren würden, ordnen andere Forschende diese eher der „nicht-teilnehmenden“ Beobachtung zu. „Das maßgebliche Kennzeichen der teilnehmenden Beobachtung

ist der Einsatz in der natürlichen Lebenswelt der Untersuchungspersonen“ (LAMNEK, KRELL 2010, S. 499). Ferner konstatiert LAMNEK: „Der Unterschied zwischen teilnehmender und nicht teilnehmender Beobachtung besteht darin, dass bei der teilnehmenden Beobachtung der Beobachtete selbst Element des beobachtenden sozialen Felds wird, wohingegen der nicht teilnehmende Beobachter gleichsam von außen her das ihn interessierende Verhalten beobachtet (ebd., S. 511).“

FLICK hingegen spricht in Anlehnung an FRIEDRICHS (vgl. FRIEDRICHS 1973, S. 272f.) von fünf Dimensionen der Beobachtungsverfahren. Die Studie lässt sich in dieser Klassifizierung als offene, nicht-teilnehmende, systematische, Fremdbeobachtung in einer natürlichen Situation charakterisieren (vgl. FLICK 1996, S. 152f.). In Bezug auf die Frage der Teilnahme führt FLICK aus, dass die **nicht-teilnehmende Beobachtung** auf Intervention im Feld verzichtet. „Reine Beobachter verfolgen den Fluss der Ereignisse. Verhalten und Interaktion gehen weiter, ohne von Störungen unterbrochen zu werden“ (ADLER, ADLER 2011, S. 378).

Die Strategie der „nicht-teilnehmende Feldbeobachtung“ ist folgendermaßen gekennzeichnet: „Der Beobachtende versucht hier, die Personen im Feld nicht zu stören, indem er bestrebt ist, sich möglichst unsichtbar zu machen. Seine Interpretationen des von ihm Gesehenen erfolgen aus seinem Horizont; (...) Der Beobachter konstruiert für sich Bedeutung [...]“ (MERKENS 1989; FLICK 1996, S. 156). Der Typologie von GOLD (1958) folgend nimmt die Forscherin die Rolle der ‚Beobachterin als Teilnehmerin‘ ein (vgl. FLICK 1996, S. 156, vgl. PFAFFENBACH 2011, S. 158). Eine reine Beobachterrolle ohne Interaktion mit dem Feld, die dem Beobachter keinerlei soziale Interaktion mit seinen Informanten gestattet (vgl. LAMNEK, KRELL 2010, S. 525), wäre im Fall dieser Studie nicht zielführend. Es würde sich eine für alle Beteiligten unnatürliche Situation ergeben, wenn die Forscherin in ihrer Rolle als Hospitantin in der Schule komplett auf eine kurze Vorstellung verzichten und keine Reaktion zeigen würde, wenn sie zum Beispiel angesprochen wird (durch die Lehrkraft oder Lernende in ruhigen Phasen, wenn es sich bspw. um das Weitergeben eines Buches handelt) oder wenn Augenkontakt mit den Schülerinnen und Schülern entsteht. Das heißt, die Forscherin muss bemüht sein, ihre Rolle und die Erwartungen an diese Rolle im Feld zu erfüllen, um akzeptiert zu werden (vgl. ebd., S. 527). Aufgrund ihres Lehramtsstudiums und Ausbildung im schulischen Vorbereitungsdienst,

4. Methodologie

ist die Forscherin bereits gut mit den Rollenerwartungen an Hospitanten im Schulkontext vertraut.

Die Beobachtungen werden ferner *offen* durchgeführt. Die Beobachterin tritt daher explizit als Forscherin auf und informiert das soziale Feld, also die Lehrkräfte, über den Zweck ihres Aufenthaltes (vgl. LAMNEK, KRELL 2010, S. 510) im formalisierten Informationsanschreiben und bei den Kontaktaufnahmen sowie die Schülerinnen und Schüler während der persönlichen Vorstellung in den Klassen. Die Schulleitungen werden ebenfalls von der Forscherin bzw. den teilnehmenden Lehrkräften über das Projekt in Kenntnis gesetzt. Die Beobachtungen werden mit dem Ziel **offen** durchgeführt, ethischen Ansprüchen Rechnung zu tragen (vgl. FLICK 1996, S. 153). Bei der Erläuterung des Projekts tauscht die Forscherin jedoch den fach- bzw. bildungssprachlichen Ausdruck der „Konstruktion“ durch die alltagssprachlichen Begriffe „Behandlung und Thematisierung“ aus. Der Begriff der „Konstruktion“ verlangt explizites theoretisches Vorwissen in Bezug auf den Konstruktivismus (bzw. die Neue Kulturgeographie) als zugrundeliegende wissenschaftliche erkenntnistheoretische Strömung, das bei den Lehrkräften und erst recht bei den Schülerinnen und Schülern nicht vorausgesetzt werden kann. Der Austausch des Terminus führt jedoch keineswegs zu einer Verfremdung des Forschungsanlasses. Dieser wird lediglich sprachlich zugänglicher und in der Alltagssprache der Probanden erklärt. Im Rahmen von Interviews schlägt CROPLEY vor, dass mit Blick auf die Kommunikationspartner ein „geeignetes Sprachniveau“ genutzt werden und „z. B. auf übertriebene Fachsprache verzichtet“ werden sollte (vgl. CROPLEY 2011, S. 135). Dieses Prinzip wird auch auf die Vorstellung der Studie übertragen. Ferner könnte eine weitreichende wissenschaftliche Explikation des Konstruktivismus und des Forschungsbereichs der Raumkonstruktion eventuell zur Beeinflussung der Unterrichtssituation führen, da Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht ggf. mit Blick auf die theoretischen Konzepte anders durchführen würden als sonst. Die Anwesenheit der Forscherin würde dann ggf. zu einer großen Reaktivität und Verzerrung des Unterrichts führen (vgl. KRUSE 2015, S. 255).

Diesen analytisch diskutierten Unterscheidungsdefinitionen folgend, handelt es sich bei der durchgeführten Beobachtung einerseits um eine nicht-teilnehmende Beobachtung, andererseits können auch Elemente einer teilnehmenden Beobachtung konstatiert werden. Die Forscherin beobachtet schließlich einerseits die Unterrichtssituation aber wird kein Element, zumindest kein aktiv involviertes Element, des sozialen Feldes. Andererseits hat sie durch ihre physische Präsenz im

Raum dennoch keine kontextunabhängige Position von außen. Als wesentliches Charakteristikum wird jedoch das nonreaktive Verhalten angesehen, weshalb die Beobachtung dieser Studie trotz der beschriebenen methodischen, definitiven Unstimmigkeiten eher als nicht-teilnehmend zu bezeichnen ist.

Alternativ hätten die Unterrichtsstunden mit Hilfe von Kameras **videographiert** werden können. Somit musste im Vorfeld abgewogen werden, ob sich eher eine Beobachtung in der konkreten Situation durch die Forscherin oder eine videographiebasierte Datensammlung anbieten. Es wurde sich aus mehrerlei Gründen gegen den Einsatz einer nicht-teilnehmenden Beobachtung mittels Videographie entschieden. Die Videographie im schulischen Kontext durchzuführen, stellt ein bürokratisch und technisch (vgl. HELMKE 2017, S. 354) umfangreiches Unterfangen dar, bei dem zahlreiche Datenschutzaspekte zu berücksichtigen sind (vgl. ebd., S. 347). So müssen sich zunächst Lehrkräfte bereiterklären, ihren Unterricht für die Forschung zu öffnen und somit einen Zugang zum Feld herstellen, da die Methode sonst nicht genutzt werden kann (vgl. LAMNEK, KRELL 2010, S. 505). HELMKE beschreibt die Ressentiments von Lehrkräften in diesem Zusammenhang mit dem „Unterricht-als-Privatsache-Syndrom“ (HELMKE 2017, S. 345). Im Gegensatz zu Beobachtungen und Audioaufnahmen „konservieren“ Videos eine Unterrichtssituation sehr detailreich (vgl. AUFSCHNAITER, WELZEL 2001, S. 9). Ferner sind Personen und Kontexte, auch wenn sie in der Datenaufbereitung anonymisiert werden, in Videos stärker zuordenbar als bei reinen Audioaufnahmen. Transkripte von Audioaufnahmen werden daher als weniger sensibel verstanden (vgl. HELMKE 2017, S. 348).

Die Akquise von Projektpartnerinnen und -partnern, also der **Zugang zum Feld** (vgl. PFAFFENBACH 2011, S. 159) wäre durch den Einsatz von Videographie eher verkompliziert worden, da oftmals Hemmungen vor Kameras bestehen. Es ist fraglich, ob mit dieser Methode 24 Unterrichtsstunden (bzw. 19 Unterrichtseinheiten) hätten beobachtet werden können bzw. in welchem Umfang der Aufwand für die Probandenakquise angestiegen wäre. Des Weiteren hätte das Einverständnis der betreffenden Schulleitungen, der Schülerinnen und Schüler sowie deren Erziehungsberechtigten und in manchen Bundesländern der Bildungsministerien eingeholt werden müssen. Dieser bürokratische Kraftakt stünde in keinem Verhältnis zu dem Mehraufwand durch die Beobachtung der Forscherin selbst. Darüber hinaus stehen die non-verbale Interaktionsmuster, d. h. Mimik, Gestik und Bewegungsabläufe der Probanden nicht im Fokus der Studie, was eine Videographie erforderlich gemacht hätte (vgl. HELMKE 2017, S. 347f.).

4. Methodologie

Ebenfalls muss berücksichtigt werden, dass eine hohe Abhängigkeit der Forscherin von der Kooperationsbereitschaft der teilnehmenden Lehrkräfte besteht. Die Abhängigkeit kann zumindest durch die Anwesenheit der Forscherin in den Stunden in Teilen abgedeckt werden, in denen sie die Verantwortung für die korrekte Audioaufnahme der Unterrichtsgespräche sowie die Sammlung der Materialien und Ergebnisse übernehmen und simultan den Unterrichtsverlauf und ggf. Besonderheiten notieren kann. Forschungspraktisch wurden entsprechend die Vor- und Nachteile einer Beobachtung durch Videographie und im Rahmen der Teilnahme an kollegialen Fachgesprächen, in Forschungskolloquien und auf Tagungen zu empirischen Untersuchungsmethoden diskutiert, abgewogen und schließlich die zweite Variante favorisiert. Ein **Pre-Test des Erhebungsinstruments** zeigte schließlich, dass Geographiestunden bezüglich „Subsahara-Afrika“ mit Blick auf die konkreten Fragestellungen mit dem eingesetzten Instrument adäquat erhoben werden können.

Im **zirkulären Prozess** der Forschung wird insbesondere während der Phase der Unterrichtsbeobachtung **die zweite Hauptforschungsfrage** immer relevanter und daher systematisch **ins Forschungsdesign** überführt. Ein Vorteil der Teilnahme am Unterricht liegt im sukzessiven Aufbau einer Vertrauensbasis zwischen der Forscherin und den Lehrkräften, die sich durch den persönlichen Kontakt bildet. So entstehen interessante Gespräche fernab von unpersönlichen Verabredungen über Email oder Telefon beim Kennenlernen in der Schule, beim Warten im Lehrerzimmer, auf den Wegen in die entsprechenden Unterrichtsräume und z. T. während ruhigerer Arbeitsphasen im Unterricht, in denen die Lehrkräfte aufschlussreiche Aspekte von sich aus ansprechen. Während die Forscherin an einem nicht-intervenierenden Verhalten festhält und nur allgemeine Fragen zur Klassendynamik etc. stellt, initiieren die Lehrkräfte oftmals Gespräche, in denen sie der Forscherin bestimmte Aspekte mitteilen wollen. Diese Gespräche werden in den **Postskripten** in Form von Gedankenprotokollen stichwortartig festgehalten und stellen u. a. mit Rekurs auf die Theorie und den Forschungsstand Grundlagen für die **Interviews** der zweiten Forschungsphase dar. Die so entstehende Vertrauensbasis hilft der Forscherin, die Lehrkräfte auch für die anschließenden Interviews zu gewinnen, um einen vertieften Blick hinter die Konstruktionen/Afrikabilder werfen zu können und mögliche Faktoren aus den subjektiven Sinnzusammenhängen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer herauszuarbeiten, wodurch die Studie an theoretischer und empirischer **Tiefe** gewinnt.

LAMNEK merkt diesbezüglich an, dass sich die Methoden der Befragung und Beobachtung bei der Untersuchung sozialen Handelns ergänzen müssen, „damit die Gültigkeit der ermittelten Daten und Befunde abgesichert werden kann“ (vgl. ebd. 2010, S. 502).

Ein großes Anliegen der Forscherin ist es, in der zweiten Projektphase einen Dialog mit den Lehrkräften zu initiieren und mit ihnen ins Gespräch zu kommen sowie ihre **Deutungszusammenhänge** zu verstehen, statt lediglich von außen den Unterricht hinsichtlich der Konstruktionen vom subsaharischen Afrika zu beschreiben. Die Methode der Teilnahme gegenüber der Methode der Videographie vorzuziehen, hat somit in Punkto Teilnehmerakquise einen weiteren Vorteil. Auf methodische Eignung, Charakteristika, Konzeption und Durchführung der Leitfadeninterviews wird im Unterkapitel „Problemzentrierte Leitfadeninterviews“ noch einmal explizit eingegangen.

4.3.1.2 *Sampling*

Wie bereits erwähnt, steht die Konstruktion „Subsahara-Afrikas“ im Geographieunterricht im Fokus der Studie. Daraus ergibt sich, dass die Untersuchung in **Geographiestunden** durchgeführt werden soll. Die wesentliche Frage ist nun, welche Art von Geographiestunden untersucht werden sollen. Die qualitative Forschung bezieht sich schließlich auf „spezielle Fälle“ (CROPLEY 2011, S. 81). Im folgenden Kapitel wird daher das Sampling der beobachteten Geographiestunden näher erläutert. Der Geographieunterricht charakterisiert sich durch seine genuine sachfachliche Beschäftigung mit raumbezogenen Sachverhalten und Fragestellungen. Für die vorliegende Studie wird der Fokus auf die **Sekundarstufe I** gerichtet, da in dieser die **geographische Grundbildung** von Schülerinnen und Schülern institutionalisiert stattfindet. Das Fach ist obligatorisch in der Stundentafel verankert (vgl. HEMMER 2011, S. 64) und richtet sich wie im Fall von NRW nach den schulrechtlichen Vorgaben der APO-SI und APO-GOST (MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2017, 2018)¹²⁹. In der Sekundarstufe II wird es nicht von jedem Schüler oder jeder Schülerin bis zur Allgemeinen Hochschulreife fortgeführt.

¹²⁹ Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Sekundarstufe I (APO-S I), Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (APO-GOST).

Die **Realschule** und das **Gymnasium** werden für das Sampling selektiert, da an diesen beiden Schulformen das **Fach eigenständig** und nicht im Fächerverbund mit Geschichte oder Politik als „Gesellschaftslehre“ synthetisiert wird. An Haupt- und Gesamtschulen findet sich die Geographie oftmals, wenngleich nicht flächendeckend in allen Bundesländern, in diesem Fächerverbund wieder. Die Rolle der Geographie bei der Konstruktion des Raumbilds „Afrika südlich der Sahara“ im Fächerverbund Gesellschaftslehre herauszuarbeiten, ist methodisch nicht trennscharf möglich. Bei der Recherche innerhalb der **Lehrpläne** für das Fach Geographie in den benannten Schulformen kann die Thematik „Afrika südlich der Sahara“ der **Mittelstufe** zugeordnet und in den Inhaltsfeldern¹³⁰ und Kompetenzbeschreibungen identifiziert werden. Insbesondere anhand der Inhaltsfelder werden erste Rückschlüsse möglich, da die Kompetenzen anhand einer Vielzahl von Raumbeispielen erläutert werden können. Dementsprechend

¹³⁰ Hier werden die Inhaltsfelder, der Geographie-Lehrpläne der teilnehmenden Lehrkräfte der Studie aufgeführt: **Bayern: Gymnasium (G-8), Klasse 8:** Inhaltsfeld Geo 8.2.2 „Afrika südlich der Sahara“ (Quelle: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, Online unter: http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26283.html, zuletzt abgerufen am 22.02.2019); **Bayern: Realschule, Klasse 7:** Inhaltsfeld „Schwarzafrika, Orient, Russland“ (Quelle: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, Online unter: [Quelle: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, Online unter: zuletzt abgerufen am 22.02.2019](http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26283.html)); **Sachsen: Mittelschule, Klasse 7:** Afrika im Überblick, Klima und Vegetation Afrikas, Beispiele der Raumnutzung Afrikas; Wahlpflichtbereich: Kenia, AIDS-Epidemie im südlichen Afrika (Quelle: Sächsisches Landesamt für Schule und Bildung, Online unter: https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lp_ms_geographie_2009.pdf?v2); **Nordrhein-Westfalen: Gymnasium, Klasse 7-9:** Potentielles Raumbeispiel in Inhaltsfeld 4-9: Naturbedingte und anthropogene bedingte Gefährdungen von Lebensräumen, Leben und Wirtschaften in verschiedenen Landschaftszonen, Innerstaatliche und globale räumliche Disparitäten als Herausforderung, Wachstum und Verteilung der Weltbevölkerung als globales Problem, Wandel wirtschaftsräumlicher und politischer Strukturen unter dem Einfluss der Globalisierung (Quelle: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, Online unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_erdkunde.pdf, zuletzt abgerufen am 22.02.2019); **Hamburg: Gymnasium, Klasse 7-8 und 9-10:** Inhalte: Leben und Wirtschaften unter extremen klimatischen Bedingungen, Klima- und Vegetationszonen im Überblick, Die bevölkerungsreichsten Stätten auf dem Weg in die Zukunft, Staaten an der Schwelle zum Industrieland – mögliche Beispiele Südafrika, asiatische Tigerstaaten, Weltwirtschaftliche Verflechtungen, Weltbevölkerung und Welternährung, weltweite Entwicklungsunterschiede (Quelle: Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung, online unter: <https://www.hamburg.de/contentblob/2373304/ffffca59bd10aabf107ac37a7aceba25/data/geographie-gym-seki.pdf>, zuletzt abgerufen am 22.02.2019).

richtet sich die Untersuchung insbesondere an die **Klassen 7 bis 9** (im Fall des Gymnasiums im achtjährigen Ausbildungsrhythmus von G8) **bzw. 10**.

Wie im Theoriekapitel erläutert, gehen Theorien zur Raumkonstruktionsforschung von einer **Co-Konstruktion** von **Räumen** und (raumbezogenen kulturellen) **Identitäten** aus, da die Konstitution von Raum eng mit der Konstitution von Gesellschaft bzw. Gesellschaften verbunden ist (vgl. GLASZE, MATTISSEK 2009a, S. 42). Daher wird im Rahmen der Studie der Schwerpunkt auf Unterrichtsstunden mit **humangeographischen Themen** bzw. **Mensch-Umwelt-Beziehung** (vgl. u.a. WEICHHART 2008) gelegt, also Stunden, die den (physischen und mentalen/symbolischen) Raum *und* die Menschen gleichsam in den Blick nehmen. Rein physisch-geographisch ausgerichtete Stunden, welche ausschließlich natürliche, physische Prozesse und Phänomene wie z. B. den Passatkreislauflauf thematisieren, werden daher aus der Erhebung ausgeschlossen. Eine Betrachtung des Raums im Sinne des in der Fachwissenschaft auch verwendeten Konzepts „Space“ (vgl. TUAN [1977] 2011) als reine physische „Registrierplatte“ ohne Bezug zu den in ihm agierenden Menschen wird nicht angestrebt. Dies würde dem Brückenfach (oder „Zentrierungsfach“) zwischen den naturwissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen widersprechen, da es sich explizit der Mensch-Umwelt-Beziehung widmet (vgl. FALK 2006, S. 27; vgl. RINSCHDE 2007, S. 17; vgl. GEBHARDT ET AL. 2011a, S. 80f.; vgl. KESTLER 2014, S. 27ff.). So postuliert die DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE: „Leitziele des Geographieunterrichts sind demnach die Einsicht in die Zusammenhänge zwischen natürlichen Gegebenheiten und gesellschaftlichen Aktivitäten in verschiedenen Räumen der Erde und eine darauf aufbauende raumbezogene Handlungskompetenz“ (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE 2014, S. 5). Die physisch-geographischen Rahmenbedingungen sind nichtsdestotrotz unabdingbar und haben einen Einfluss auf die Menschen und vice versa. Im Geographieunterricht werden beide Betrachtungsweisen reziprok miteinander verwoben und können nicht als Transferleistung von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I erwartet werden. Dem entsprechend ist eine Stunde mit Fokus auf physio-geographischen Aspekten nicht zielführend, um Mensch-Raum-Verflechtungen zu adressieren.

Irrelevant hingegen ist die Frage, ob es sich um eine Unterrichtsstunde innerhalb eines übergeordneten Reihenthemas zu „Afrika südlich der Sahara“ (s. regionalthematischer Ansatz, s. u. a. Bayern und Sachsen) oder um eine Sequenz oder einzelne Stunde innerhalb anderer thematisch ausgerichteter Reihen (z. B. im

4. Methodologie

Kontext von Demographie) handelt, wie es in Bundesländern wie Nordrhein-Westfalen und Hamburg mit einer thematisch-regionalen Ausrichtung eher der Fall ist (vgl. RINSCHDE 2007, S. 130ff.). Als Einzelfälle der Studie werden einzelne Stunden bzw. Doppelstunden zu einer abgeschlossenen **thematischen Einheit** ausgewertet. Intention beim Sampling ist eine **weite Streuung** an thematisch variierenden Stunden zu „Subsahara-Afrika“ bei unterschiedlichen Lehrkräften. Es wird keine intensive, umfassende Reihenuntersuchung mit wenigen Lehrkräften angestrebt, die auch nur in Bundesländern mit regional-thematischer Ausrichtung möglich wäre.

Der **konkrete Zugang zum Feld**, der über die entsprechenden Lehrkräfte für die infrage kommende bewusst-spezifischen ausgewählten (vgl. PFAFFENBACH 2011, S. 164) Geographiestunden ermöglicht wird, wurde mittels Kontaktaufnahme über E-Mail an Schulen und direktes Ansprechen von Fachleitungen und Tagungsteilnehmenden bei Lehrfortbildungen gesucht. Die digitale bzw. telefonische Kontaktaufnahme inklusive Projektanschreiben erwiesen sich als wenig zielführend. Meist erfolgte keine Resonanz bzw. unterrichteten gewillte Lehrkräfte zum Erhebungszeitpunkt nicht solche Geographiestunden, die dem **bewusst-spezifischen Sample** entsprachen. Erfolgreicher waren die **persönlichen Ansprachen** bei Tagungen und insbesondere das Hinzuziehen von sogenannten **Gatekeepern** (vgl. MERKENS 2012, S. 286ff.), die gezielt Lehrkräfte ansprachen und den Kontakt vermittelten. Dadurch entwickelte sich in zwei Fällen eine Art Schneeballeffekt, da beispielsweise mehr als eine Lehrkraft an einer Schule gewonnen werden konnte. Als *Gatekeeper* fungierten insbesondere persönlich bekannte Geographielehrkräfte bzw. Lehrkräfte im Allgemeinen, die quer über Deutschland verteilt, ihre Kolleginnen oder Kollegen, die Stunden des bewussten-spezifischen Samples unterrichten, gezielt ansprachen und den ersten Kontakt ermöglichten. Hilfreich war dabei insbesondere, dass durch die Gatekeeper ein gewisses „Grundvertrauen“ der Forscherin gegenüber vorab aufgebaut wurde. Diese teilten vorab mit, dass die Forscherin Geographiekollegin ist, die Teilnahme am Projekt jederzeit widerrufen werden kann und – banal, aber nicht trivial – sie „eine angenehme Person sei“ (Gedächtnisprotokoll eines Gatekeepers).

Im Rahmen der Studie wurden **deutsch- und englischsprachige** Geographieunterrichtseinheiten untersucht. Drei der insgesamt elf Lehrkräfte, die an der Studie teilnehmen wollten und deren Stunden den Kriterien des bewusst-spezifischen Samples entsprachen, boten der Forscherin Hospitationen im Geographieunterricht an, der im Sinne des *Content Language Integrated Learning* (kurz: CLIL)

in englischer Sprache durchgeführt wurde. Im sogenannten bilingualen Geographieunterricht sind die Vorgaben der Kernlehrpläne des Faches rechtlich bindend. Die dort ausgewiesenen Kompetenzen, Inhaltsfelder und Ziele gelten genauso für die englischsprachige Unterrichtsvariante (HAUPT, BIEDERSTÄDT 2009; WILDHAGE, OTTEN 2009; MEYER 2013; HOFFMANN 2015). Unterschiede werden im didaktisch-methodischen Bereich (z. B. Semantisierung, *Scaffolding*, kleinschrittigerem Vorgehen) identifiziert, die jedoch empirisch keinen negativen Einfluss auf die geographischen Kompetenzen auswirken. So zeigte die Studie von GOLAY (2005):

„[...] keinem der während der einjährigen Untersuchung behandelten Unterrichtsthemen zeigten die bilingual unterrichteten SchülerInnen Lernschwächen im Sachfach Geographie im Vergleich zu den regulär auf Deutsch unterrichteten Parallelklassen. Im Gegenteil, die Bilingualen waren gemäß den Testergebnissen sogar tendenziell leistungstärker als die monolinguale Vergleichsgruppe“. (GOLAY 2005, S. 105)

Ferner gaben die drei Lehrkräfte in den Interviews an, dass fachlich-inhaltlich ganz bewusst keine Unterschiede zu ihren Geographieunterrichtseinheiten in deutscher Sprache festgestellt wurden (s. ausführlicher Kap. 5.2.4.10).

Im Rahmen der Studie stehen Semantiken und Bedeutungskonstitutionen (s. Kap 2) hinsichtlich „Subsahara-Afrika“ im Fokus. Diese charakterisieren sich als übersprachlich, weshalb die englische Arbeitssprache keinen Konflikt darstellt. Aufgrund ihres Studiums der Anglistik/Amerikanistik verfügt die Forscherin des Weiteren über sprachliche Expertise. Mögliche Sprachkontraste könnten die Studie ggf. gar erhellen (s. Ausführungen zu *race* und „Rasse“ in Kap. 5.1.2.2, 5.1.2.6).

4.3.2 Problemzentrierte Leitfaden-Interviews mit den beobachteten Lehrkräften

4.3.2.1 Methodische Eignung der Interviewform

Wie dem Forschungsdesign zu entnehmen ist, wird im Rahmen der Studie ein zweiphasiges *multiple methods* Verfahren eingesetzt. Im nun folgenden Kapitel wird die zweite Phase konkretisiert. Sie dient der Untersuchung der zweiten Hauptforschungsfrage: **Welche Faktoren und/oder Rahmenbedingungen sind ursächlich für die im Geographieunterricht entstehenden Bilder von**

„**Subsahara-Afrika**“? Sie adressiert somit die möglichen Ursachen der Konstruktionen des „subsaharischen Afrikas“ im Geographieunterricht, die während der Beobachtungen erhoben werden. Wie bereits erwähnt, etabliert sich die zweite Hauptforschungsfrage insbesondere **im Verlauf der ersten Projektphase**, in welcher sich immer wieder zeigt, dass sich die betreffenden Lehrkräfte zur Thematik äußern (möchten) und interessante **Hinweise** z. B. mit Blick auf Interesse der Lernenden und Lehrenden, Schwierigkeiten beim Unterrichten hinsichtlich „Subsahara-Afrika“, Defizit an Lehrmaterialien, etc. liefern. Diese Hinweise gilt es in der zweiten Projektphase systematisch zu erheben. Dem zirkulären, iterativen Prozess einer qualitativen Forschung entsprechend (vgl. WITT 2001, Absatz 12ff.) wird die zweite Forschungsfrage und ihre Erhebung nach intensiven Besprechungen mit Fachkolleginnen und -kollegen ins Forschungsdesign überführt.

Erneut sind die Wahl der Erhebungsmethode und der anschließenden Auswertung am Gegenstand zu begründen (vgl. HELFFERICH 2011, S. 26). Intention der zweiten Phase ist es, mit Hilfe von Gesprächen mit den Lehrkräften, herauszufinden, welche potentiellen Faktoren oder Rahmenbedingungen den Konstruktionen im Unterricht zugrunde liegen. Methodisch bieten sich dafür Interviews an, da diese den Lehrkräften bewusst Raum zur Äußerung ihrer subjektiven Sinnzusammenhänge offerieren. Als **Sampling** werden dabei die **Geographielehrkräfte** gewählt, die bereits an der **ersten Projektphase** teilgenommen haben, wodurch die Ergebnisse der Unterrichtshospitationen und der Interviews miteinander in Bezug gesetzt und Erklärungsansätze offeriert werden können. Wie CROPLEY konstatiert, bezieht sich die qualitative Forschung schließlich auf „spezielle Fälle“. Entscheidende Qualifikation zur Sampleauswahl ist die **Informiertheit der Untersuchungsteilnehmenden** über den Gegenstand (vgl. CROPLEY 2011, S. 82). Da ihr Unterricht als Gegenstand beobachtet wird und sie über diesen informiert sind, können diese Lehrkräfte am besten Aussagen über ihre Entscheidungen, Umsetzung und Erfahrung im konkreten Unterricht etc. treffen.

Es existieren viele unterschiedliche Interviewformen, bei ihrer methodischen und terminologischen Zuordnung und Abgrenzung herrscht jedoch keine exakte

Einigkeit¹³¹ (vgl. LAMNEK, KRELL 2010, S. 302). Die nicht trennscharf zu differenzierenden Interviewformen umfassen ähnliche, wenngleich nicht identische Erhebungsverfahren, die auf der qualitativen Methodologie basieren (vgl. ebd., S. 326). Maßgeblich für die Wahl der Interviewform ist die Fragestellung der Studie. Die Interviews haben die Funktion zu ermitteln, welche Ursachen sich hinter den jeweiligen Konstruktionen bezüglich „Afrika südlich der Sahara“ tendenziell verbergen (könnten). Diesbezüglich werden die Lehrkräfte in den Interviews um Auskunft darüber gebeten, wie sie ihren Unterricht planen und durchführen, welche Ziele und Kompetenzen sie dabei anbahnen möchten und welche Erfahrungen sie bezüglich verschiedener thematischer Bezüge zu „Subsahara-Afrika“ im Laufe ihrer Berufssozialisation während der Ausbildung und im konkreten Unterricht gesammelt haben. Zusammenfassend handelt es sich um ein Gespräch, in dem sie begründet darlegen, **wie** und **warum** sie Themen zu „Subsahara-Afrika“ in ihrem Unterricht ein- und umsetzen.

Die Fragen und Perspektiven, die sich aus der Beschäftigung mit der Theorie, dem Forschungsstand und während der Hospitationen ergeben, sollen im Vorfeld spezifisch begründet ausgewählt und mittels der Interviews untersucht werden. Eine **Vorstrukturierung** der Gesprächssituation mittels eines **Leitfadens** bietet sich daher an. Es wird die kombinierte Erhebungsform des problemzentrierten Leitfadeninterviews gewählt, da die Nutzung eines Leitfadens allein noch keinen eigenständigen Interviewtypus charakterisiert. Laut LAMNEK können als Leitfadeninterviews „in der Regel all jene Interviewformen bezeichnet“ werden, „die ein den Interviewer unterstützendes Instrument vorsehen“ (LAMNEK, KRELL 2010, S. 326). Zur weiteren Differenzierung wird entsprechend das **problemzentrierte Interview** nach WITZEL (1982) ausgewählt, da die Interviewform einen **spezifischen Gegenstand** in den Fokus stellt (Problemzentrierung) und bereits theoretische Annahmen und Vorwissen vorhanden sind, die während der Erstellung des Leitfadens richtungsweisend sind und in Fragen überführt werden. Auch wenn die Leitfadenfragen im Fokus stehen, soll während der Interviewsituation ggf. auch Raum für **narrative Passagen** zur Offenlegung der subjektiven Sinnzusammenhänge offeriert werden. WITZEL (2000) spricht in diesem Zusammenhang von einem „induktiven-deduktiven Wechselverhältnis“ (ebd., 3. Absatz). Anders als im narrativen Interview, das methodologisch streng induktiv

¹³¹ S. auch Klassifizierungen qualitativer Interviews in: MAYRING 2010, S. 64-66; LAMNEK, KRELL 2010, S. 326-350; vgl. HOPF 2012, S. 351; FLICK 1996; FLICK 1996, S. 194-226 u.v.m.

4. Methodologie

vorgeht, findet im problemzentrierten Interview also eine „Kombination aus Induktion und Deduktion mit der Chance auf Modifikation der theoretischen Konzepte des Forschers“ statt (LAMNEK, KRELL 2010, S. 333). Auch wenn die Forscherin mit theoretischen Vorannahmen ins Interview geht, hat die „Dominanz der Konzeptgenerierung durch den Befragten“ Vorrang. Die Interviews – bestehend aus Erzählstimuli und Konkretisierungsfragen – sollen den Interviewpartnerinnen und -partnern einen Raum öffnen, um ihr eigenes subjektives Relevanzsystem offen abbilden zu können. Es gilt dabei zu vermeiden, das Relevanzsystem der Forscherin in den Fragen durchscheinen zu lassen und somit die Antwortrichtung der Erzählpersonen indirekt zu lenken (vgl. KRUSE 2015, S. 125; vgl. HELFFERICH 2011, S. 115). Die Forscherin hält sich entsprechend bewusst zurück und versucht, die Befragten nicht bei der Offenlegung ihrer Bedeutungsmuster zu beeinflussen (vgl. LAMNEK, KRELL 2010, S. 336).

4.3.2.2 *Konstruktion und Erläuterung des Gesprächsleitfadens*

Im Rahmen der Interviews wird ein Leitfaden eingesetzt, „in dem Anweisungen und Erzählaufforderungen festgehalten werden“ (HELFFERICH 2011, S. 178). Dieses methodische Instrument im Spannungsfeld der Prinzipien der Strukturiertheit und Offenheit (vgl. KRUSE 2015, S. 74) gibt einen Rahmen vor und dient als gedankliche Stütze während des Gesprächs. Es bietet sich an, um das Grundprinzip der **Offenheit** zu wahren, aber dennoch einer **Strukturierung** mit Blick auf das Forschungsinteresse folgen zu können. Gleichzeitig findet „die Vergegenwärtigung und das Explizieren des eigenen theoretischen Vorwissens und der impliziten Erwartungen an die von den Interviewten zu produzierenden Erzählungen“ (HELFFERICH 2011, S. 182) statt.

Bei der Formulierung von Leitfragen gilt es einige **Kriterien** zu berücksichtigen. Adäquate Fragen fördern die Kommunikation, motivieren die Interviewten zum Erzählen und leiten die Erzählenden an, in welche Richtung und in welcher Form sie erzählen sollen. HELFFERICH macht in diesem Kontext jedoch darauf aufmerksam: „Fragen sind das Einfallstor für unbewusste und unkontrollierte Beeinflussung der Erzählpersonen, die dem eigentlichen Interviewziel zuwiderlaufen“ (HELFFERICH 2011, S. 44). Der Leitfaden sollte daher nur eine begrenzte Anzahl von Fragen enthalten, die Raum für das offene, individuelle Äußern der Interviewten bieten (vgl. HELFFERICH 2011, S. 180). Dabei sollte berücksichtigt

werden, die Fragen präzise und verständlich nahe der **Alltagssprache** der Befragten zu formulieren sowie eine Reihenfolge zu wählen, die in sich **inhaltlich schlüssig** ist und keine großen Brüche beinhaltet (vgl. GLÄSER, LAUDEL 2010, S. 140ff.).

Bei der Konstruktion des Leitfadens wird das **SPSS-Verfahren** durchgeführt, welches sich aus den vier Phasen des *Sammelns, Prüfens, Sortieren* und *Subsumierens* zusammensetzt (vgl. HELFFERICH 2011, S. 182ff.). Zunächst sammelt die Forscherin auf Moderationskarten Assoziationen bzw. Fragen in Bezug auf die zweite Forschungsfrage „Welche Faktoren/Rahmenbedingungen sind für die Konstruktion(en)/Bilder von „Afrika südlich der Sahara“ ursächlich?“. Dabei rekurriert sie auf ihre Notizen der Postskripte und auf Vorkenntnisse aus der Theorie und des Forschungsstandes. In dieser Phase ist ein offenes, assoziatives, noch eher ungesteuertes Herangehen relevant, um möglichst viele Impulse zu generieren, die mit der Fragestellung einhergehen. Diese Phase zielt darauf ab, sich bewusst zu werden, was man als Forschungstreibende wissen möchte bzw. was einen interessiert.

Im nächsten Schritt, dem Prüfen, werden diese offenen Fragen oder Aspekte mit Blick auf das Vorwissen und die Offenheit hin bearbeitet. Die ersten Fragen werden mit Hilfe von Prüffragen kritisch beäugt. Dies führt zu einer starken Reduzierung und z. T. zur Umformulierung des Fragekatalogs. Das heißt, es wird geprüft, ob es sich bei den Fragen um reine Faktenfragen handelt, die ggf. in einer Art Kurzfragebogen dem Gespräch vor oder nachgestellt werden können, damit es nicht zu „einsilbigen“ und damit nicht gesprächsfördernden Momenten kommt (vgl. FLICK 1996, S. 137). Darauf folgt die Prüfung der Eignung der Fragen dahingehend, ob diese zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen. Kritisch müssen die Fragen auf zugrundeliegendes Vorwissen oder Vorerfahrungen geprüft werden. Schließlich gilt es im Interview offen zu sein und sich nicht bereits vorhandenes Wissen lediglich bestätigen zu lassen. Dies geht mit der Offenheit von Frageformulierungen einher, deren Antworten in eine andere Richtung gehen als der Interviewer eventuell zunächst vermutet. Sorgfalt sollte auch darauf gelegt werden, zu prüfen, ob die Erzählperson die jeweilige Frage aus ihrer subjektiven Sicht überhaupt beantworten kann. Fragen sollten daher nicht zu komplex, generalisiert oder abstrakt gestellt werden (vgl. HELFFERICH 2011, S. 183f.).

Im dritten Schritt werden die Fragen sortiert und in eine logische Reihenfolge gebracht. Die Verwendung der Moderationskarten zum Festhalten von Fragen

4. Methodologie

oder Stichworten ermöglicht ein rasches Fortschreiten, da die Fragen flexibel verschoben werden können. Im Fall des vorliegenden Leitfadens beginnt die Forscherin mit eher offenen, unterrichtsunspezifischen Fragen und schärft im Verlauf das Gespräch immer weiter auf die konkrete Unterrichtserfahrung der Lehrkräfte mit Fokus auf die Behandlung von Themen bezüglich „Subsahara-Afrika“ zu. Dazu bildet sie zusammengehörige Themenblöcke, die im kommenden Abschnitt erläutert werden.

Den letzten Schritt stellt die Subsumierung dar, bei der die gebündelten Fragen nun möglichst einfachen, offenen Erzählaufforderungen untergeordnet werden. Für jedes Fragebündel wird ein **erzählgenerierender Impuls** formuliert, der möglichst wenige Präsuppositionen (Vorannahmen) enthält und daher die Erzählpersonen zum Erzählen auffordert. Die subsumierten Fragen werden gestellt, wenn der Impuls nicht ausreicht, um die interessierenden Aspekte hinreichend zu erhalten. Abweichend von HELFFERICH (2011) werden die subsumierten Fragen jedoch nicht in Stichworte umformuliert. Falls der Impuls nicht ausreicht, sollen laut HELFFERICH aus den Stichworten wieder Fragen gebildet werden. Statt die Stichworte in solchen Fällen ad hoc wieder in Fragen formulieren zu müssen, hält die Forscherin bewusst an den Formulierungen in Fragestellungen fest.

Der mit dem SPSS-Verfahren konzipierte Leitfaden gestaltet sich wie folgt: Im Kopf des Leitfadens werden zunächst **organisatorische Rahmenbedingungen** und **persönliche Angaben** der Interviewten notiert, um die Zuordnung der Person zum später anonymisierten Transkript für die folgenden Arbeitsschritte der Studie zu ermöglichen. Des Weiteren finden sich hier zwei Faktenfragen der ersten Phase im SPSS-Verfahren bezüglich weiterer Schulfächer sowie der Berufsjahre wieder. Ferner ist ein Kasten im Kopf platziert, der weitere formaltechnische und organisatorische Aspekte enthält, die die Forscherin vor Beginn des Interviews ansprechen möchte. Dies umfasst das Bedanken für die weitere Teilnahme, die Erklärung des Zwecks des Interviews, die Bitte, das Gespräch bei anschließender Anonymisierung und Gewährleistung des Datenschutzes aufzeichnen zu dürfen sowie die Ermutigung der Interviewperson, möglichst frei und offen zu erzählen. Ein **Informationsschreiben** für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie die **Einwilligungserklärung** liegen ebenso bereit und werden am Ende des Interviews ausgehändigt. Über dem Frageblock befindet sich die Forschungsfrage der zweiten Studienphase in Form eines verkürzten Titels zur ständigen Vergegenwärtigung für die Interviewerin.

Der konkrete Leitfaden gliedert sich dem Aufbau problemzentrierter Interviews nach (WITZEL 2000) folgend in drei Bereiche: Jedem Frageblock geht ein möglichst offener, **erzählgenerierender Impuls** voraus. Ferner werden in jedem Frageblock **allgemeine** (erzählgenerierende) und **spezifische** (verständnisgenerierende) **Sondierungsfragen** aufgeführt. Abhängig von der jeweiligen Situation können Ad-hoc-Fragen relevant werden, um eine gewisse Vergleichbarkeit zwischen den Interviews zu ermöglichen (vgl. WITZEL 2000, Absatz 15). **Ad-hoc-Fragen** werden ihrem Namen folgend spontan während des Gesprächs formuliert. Sie ergeben sich aus der spezifischen Situation und sind für das Verstehen relevant, da sie dazu dienen, ggf. Unklarheiten zu klären oder Äußerungen zu vertiefen (vgl. MISOCH 2015, S. 74). Dieses Prinzip der Offenheit beruht auf dem Verständnis, dass Gesprächssituationen einmalig und einzigartig sind und Interviewpartner und -partnerinnen in individueller Weise reagieren (vgl. MEY, MRUCK 2007, S. 270).

Eine explizite Eisbrecherfrage ist im Rahmen der Interviews nicht nötig, da sich die Forscherin und Interviewpartnerinnen und -partner bereits aus der ersten Studienphase persönlich kennen, und ein erstes, grundlegendes Vertrauen vorhanden ist. Der erste Frageblock wird dennoch als Einstieg möglichst offen und zur Erzählung anregend gestaltet, weshalb dieser mit den **persönlichen Assoziationen**, eigenen Erfahrungen und Wahrnehmungen der Erzählperson bezüglich „Afrika südlich der Sahara“ startet.

Im zweiten Frageblock stehen der **persönliche und berufliche Background** zu „Subsahara-Afrika“ im Geographieunterricht im Fokus. Die Forscherin ist in diesem Kontext an dem Interesse der Lehrkräfte gegenüber „Subsahara-Afrika“-Themen, ihrem eingeschätzten Wissen, ihrer subjektiven Affinität, die Themen zu unterrichten sowie ihrem Ausbildungshintergrund im Rahmen der drei Phasen der Lehramtsausbildung interessiert.

Frageblock drei stellt den Bezug von „Subsahara-Afrika“ im **konkreten Geographieunterricht** der Lehrkräfte in den Mittelpunkt. Hier wird die Rolle dieser Region im Unterricht inklusive der spezifischen Themen, Dauer, Gründe und Behandlungszeiträume adressiert. Ebenso werden die Lehrkräfte gebeten, mitzuteilen, was die Schülerinnen und Schüler bezüglich „Afrika südlich der Sahara“ aus ihrem Geographieunterricht mitnehmen sollen. Dabei werden die **unterrichtlichen Ziele, Inhalte** und fachlichen sowie überfachlichen **Kompetenzen** erfragt. Des Weiteren fokussiert dieser Block die Art der **Vorbereitung** des Unterrichts bezüglich „Subsahara-Afrika“-Themen, eventuelle Unterscheidungen

zu anderen Regionen, Materialauswahl und den Vergleich zu Deutschland und Europa. Der Block wird mit der Bitte um Einschätzung abgeschlossen, inwiefern ihr Unterricht ein authentisches Bild von „Subsahara-Afrika“ vermittelt.

Frageblock vier adressiert die **Reflexion von Lehr-/Lernprozessen** zu „Afrika südlich der Sahara“. Im Fokus stehen die Fragen der Eignung der Thematik, ggf. beobachtete Schwierigkeiten und vermutete Gründe für diese. Daran anknüpfend legt der fünfte Frageblock den Fokus auf die **Reflexion des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler**. Die Lehrkräfte werden an dieser Stelle gebeten, zu erläutern, was ihnen an ihren Schülerinnen und Schülern bei der Behandlung von „Subsahara-Afrika“-Themen auffällt bzw. aufgefallen ist. In diesem Kontext werden geäußerte Assoziationen der Schülerinnen und Schüler sowie die unterrichtliche Anknüpfung an diese relevant. Gleichzeitig wird nach Herausforderungen gefragt, die die Lehrkräfte mit den Assoziationen der Lernenden verbinden.

Beim Abschlussstatement („Bitte führen Sie den Satz begründet zu Ende: „Afrika südlich der Sahara“ im Geographieunterricht zu behandeln ist für mich...“) wird eine weiche Lenkung genutzt, die eine Äußerung zum persönlichen Bewerten der Lehrkräfte triggern soll. Das Abschlussstatement ist bewusst offen gestaltet und fungiert als zugespitzte Zusammenfassung.

Den konkreten Abschluss bildet eine letzte Ausstiegsfrage, bei der die Interviewpartnerinnen und -partner gefragt werden, ob ein bestimmter Aspekt noch nicht im Interview abgehandelt wurde, den sie aber gerne besprechen möchten. Dem bzw. der Interviewten wird damit überlassen, über den Inhalt der Antwort zu entscheiden (vgl. GLÄSER, LAUDEL 2010, S. 149). An dieser Stelle können noch einmal interessante, nicht zuvor von der Forscherin assoziierte oder antizipierte Aspekte benannt werden. Schlussendlich dankt die Forscherin ihren Teilnehmerinnen und Teilnehmern herzlich und fragt ggf. letzte sozialstatische Daten wie das Zweitfach und die Berufsjahre ab, sofern diese nicht im Gespräch an anderer Stelle genannt worden sind.

Dem Grundprinzip des iterativen Prozesses der qualitativen Forschung folgend (vgl. WITT 2001, Absatz 12ff.) wird die erste Version des Leitfadens in mehreren Gesprächsschleifen mit Fachkolleginnen und -kollegen intensiv und kritisch besprochen und entsprechend modifiziert. Anschließend werden Probeinterviews durchgeführt, auf die im kommenden Abschnitt rekurriert wird. Auf Grundlage der praktischen Erfahrungen in den Probeinterviews sowie den ersten Interviews werden letzte Anpassungen an den Formulierungen bzw. Modifikationen zur

Verständlichkeit am Leitfaden vorgenommen. So muss beim ersten Frageblock explizit gesagt werden, dass es sich um die persönlichen Assoziationen bezüglich der Region „Afrika südlich der Sahara“ unabhängig vom Geographieunterricht handelt, da die Lehrkräfte sonst sofort ihren Unterricht thematisieren.

4.3.2.3 *Vorbereitung der Interviews*

Alle Interviews dieses Dissertationsprojekts werden von der Forscherin der Studie eigenständig geleitet. Eine bewusste Phase der Sensibilisierung der allgemeinen Interviewsituation inklusive Rollenverständnis von Interviewerin und Erzählperson, ein gezieltes **Interviewtraining** und zwei **Probeinterviews** gehen der konkreten Durchführung voraus und sollen daher kurz erläutert werden.

Im Gegensatz zu einer dialogischen Alltagskommunikation verhält sich die Interviewende im Interview strategisch. Die gewohnte Reziprozitätsnorm wird im Interview ausgehebelt. Gemeint ist damit die Norm, bei der sich beide Gesprächspartner oder -partnerinnen aktiv am Gespräch beteiligen. Die Interviewerin muss sich entsprechend **bewusst zurücknehmen** und ihren **eigenen Deutungshorizont** zurückstellen. Das heißt, Begründungen und Argumentationen müssen explizit von der Erzählperson erfragt und verbalisiert werden, denn schließlich gilt es, die **Deutungen der Interviewpartnerin** bzw. des **-partners** zu ermitteln und diese nicht aus dem eigenen (wissenschaftlichen) Kontext und Vorwissen zu antizipieren (vgl. HELFFERICH 2011, S. 47). Das zugleich offene als auch strategisch gelenkte Gespräch wird dabei von der Interviewerin nicht beurteilt, sondern es werden Gesagtes aufgegriffen und Konkretisierungen erbeten. Die **Grundhaltung** des Zuhörens, Verstehens, Wertschätzens und Nicht-Wertens sind dabei unabdingbare Rahmenbedingungen. Ihnen liegt das **konstruktivistische Verständnis** zugrunde, dass es keine objektive Realität gibt, sondern nur soziale Wirklichkeit(en), die im Interview prozesshaft herausgearbeitet werden (vgl. ebd. S. 49).

Die Forschende muss sich ferner darüber bewusst sein, dass die Interviewsituation aus der Perspektive der beteiligten Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer **unterschiedlich wahrgenommen** wird. Die Interviewerin ist dabei mit den inhärenten Schwierigkeiten der Interviewsituation konfrontiert. Dabei werden Fragen bezüglich der gewählten Sprache, der Anregung des Erzählflusses, der Aufdringlichkeit, der Unterdrückung spontaner Impulse, des Tempos und des Umgangs mit Pausen relevant. Die Erzählerperson hingegen wird entscheiden

4. Methodologie

müssen, inwiefern er oder sie den Raum zur Entfaltung der subjektiven Deutungsmuster nutzt bzw. sich der Situation entzieht. Auch stellt sich ihnen die Frage, ob sie sich sprachlich dem Gegenüber verständlich machen können, wie sie mit spontanen Einfällen umgehen und inwieweit sie die Wahrheit sagen können oder möchten (vgl. ebd., S. 60). Dabei sollte nicht vergessen werden, dass durch die Interviewsituation eine **situationspezifische Version der Deutungsweisen** generiert wird, die sich in einem Kontinuum „zwischen Neuschöpfung und Konventionalität“ aufspannt. Durch den Zeitdruck, die adressierten Erinnerungen und die Auswahl des Gesagten wird letztlich in der jeweiligen Situation die Deutung, subjektive Wahrheit oder Empfindung des Interviewten in gewisser Art und Weise neugestaltet (vgl. ebd. S. 65). Daher sollte sich die Interviewerin immer wieder vor Augen führen, dass die Erzählperson im Interview eine „ungeheure Orientierungsleistung vollbringen“ (ebd. S. 70) muss.

Die Forscherin orientiert sich im Verlauf der Vorbereitung und Durchführung der Interviewphase immer wieder an der in HELFFERICH (2011) zusammengestellten Übersicht zu den Anforderungen an Interviewende „zwischen den Polen von monologischen und dialogischen Kommunikationsmustern“ (ebd. S. 54). Mit Hilfe dieser synthetisierten Liste in Anlehnung an eine Vielzahl renommierter Sozialforschenden (vgl. FRIEBERTSHÄUSER 1997, S. 377; vgl. FLICK 1996, S. 121; vgl. HOFF 1985, S. 167; vgl. WITZEL 1982, S. 91; HERMANN 2012; MAINDOK 2003) vergegenwärtigt sie sich der Teilaspekte in Bezug auf die technische Kompetenz, die interaktive Kompetenz, das kommunikationstheoretische Wissen sowie den Umgang mit Vorwissen, die sich als „Balanceakt“ charakterisieren und sich nicht ohne weiteres synchronisieren und automatisieren lassen. Bevor die Interviews mit den Lehrkräften der ersten Untersuchungsphase stattfinden, führt die Forscherin **Probeinterviews** mit zwei Geographielehrkräften außerhalb des Samples aus Nordrhein-Westfalen und Bayern durch, um die **Verständlichkeit der Fragen** und die **Struktur** sowie **Güte** des Leitfadens zu testen. Intention ist es, mit Hilfe der Probeinterviews aus Fehlern bzw. Unklarheiten des Leitfadens und der Durchführung zu lernen und diese für die kommenden Interviews fruchtbar zu machen, damit der Interaktionsprozess optimiert wird. Dabei spielen die Sensibilisierung für Interviewprozesse, die Reflexionsfähigkeit der Interviewenden, die Grundhaltung der Offenheit und die Technik des aktiven Zuhörens eine wesentliche Rolle, die trainiert werden müssen (vgl. HELFFERICH 2011, S. 17). Laut HELFFERICH stammt schließlich, „die Qualität

qualitativer Daten [...] aus der Qualität der Interaktion“ (ebd. S. 24), und die notwendigen Techniken sind dabei kritisch zu reflektieren.

Die Probeinterviews werden einmal im persönlichen Gespräch und einmal über das Telefon geführt. Im Anschluss an das Interviewgespräch folgt eine Manöverkritik zu Fragen, Struktur und Empfinden beider Interviewpartner bzw. Interviewpartnerinnen mit Blick auf die von ihnen eingenommenen Gesprächsrollen. Auf dieser Grundlage werden erneut Veränderungen am Leitfaden vorgenommen, ggf. Formulierungen verändert und die Reihenfolge der Fragen an der einen oder anderen Stelle modifiziert, so dass die Struktur für die Interviewten sinnvoller wird. Ein Feedback über die Interviewsituation und das Verhalten auf Seiten der Interviewerin erfolgt ebenso, wodurch die Reflexivität der Forscherin vertieft wird. Insbesondere das aktive Zuhören unter der Zurückstellung von eigenen Deutungen sowie die Haltung der Offenheit sollen laut HELFFERICH (2011) im Probeinterview gefestigt werden (vgl. ebd. S. 24 u. 47ff.). Dazu gehört ebenso das konstante Beibehalten einer „gleichschwingenden Aufmerksamkeit“ (vgl. ebd. S. 51), die sich als kognitiv anstrengend und konzentrationsfordernd erweist, weshalb die Interviews mit genügend Pausen zur Regeneration geplant werden müssen.

Im Probeinterview kann die Forscherin das aktive Zuhören und den gezielten Umgang mit Pausen erproben. Beim aktiven Zuhören konzentriert sich die Interviewende sehr bewusst auf die Ausführungen des Gesprächspartners bzw. der Gesprächspartnerin, spiegelt wider, dass die Erzählperson verstanden wird, gleicht ab, ob späteren Fragen eventuell schon vorgegriffen wird und signalisiert mit Rückfragen, dass ggf. noch Informationen fehlen (vgl. GLÄSER, LAUDEL 2010, S. 173). Aktives Zuhören soll dazu beitragen, dass die „subjektive Wahrnehmung bestimmter Selektionsfilter zumindest in ihrer Wirksamkeit“ gemindert wird (HELFFERICH 2011, S. 90), um für die Haltung der Offenheit spontane Reaktionen zu kontrollieren. Die Konzentration liegt auf dem Gesagten der Erzählperson, was mit einer ungewohnten Zurückstellung der eigenen Deutungen, Gefühle, Impulse und Mitteilungsbedürfnisse einhergeht. Dabei wird dem Erzählenden nichtsdestotrotz, ob als weiterführende Frage, Konkretisierungsfrage, verbales oder nonverbales Signal, eine Rückmeldung gegeben (vgl., S. 91). Insbesondere beim nachfolgenden reflektierten Zuhören der Audiomitschnitte wird deutlich, dass das aktive Zuhören und bewusstes Pausengeben *in situ* keine automatische Fähigkeit ist und retrospektiv die Situation noch einmal anders eingeschätzt wird als spontan im Interview. Die Anfertigung von **Postskripten** wird

4. Methodologie

daher nicht nur als forschungstheoretisch, sondern auch als praktisch und äußerst relevant angesehen, um Kontextinformationen und erste Assoziationen der Interviewerin zu fixieren.

4.3.2.4 Durchführung der Interviews

Aufgrund der zum Teil großen räumlichen Distanz zwischen der Heimatuniversität der Forscherin und der Einsatzorte der Lehrkräfte finden vier der insgesamt elf Interviews nach vorheriger Terminabsprache über das Telefon statt. Eine Anreise von bis zu neun Stunden für ein persönliches Gespräch, wie es mit den Lehrkräften aus dem südlichen Bayern der Fall wäre, steht in keinem Verhältnis zu dem organisatorischen sowie finanziellen Aufwand. Daher werden **Telefoninterviewtermine** in drei Fällen am Nachmittag nach Unterrichtsende und in einem Fall während einer Freistunde der Lehrkraft durchgeführt. Die restlichen sieben Gespräche finden als persönliche *face-to-face Interviews* in ruhigen Klassen- bzw. Besprechungsräumen in den Schulen der betreffenden Lehrkräfte bzw. auf ausdrücklichem Wunsch bei den Lehrenden im privaten Umfeld statt. Interviews in einem möglichst lebensnahen und alltäglichen Umfeld durchzuführen, wird in der Forschungsliteratur vorgeschlagen, da die Interviewsituation für die Interviewten eher ungewöhnlich ist und teils durch die gewohnte Umgebung abgedeutet werden kann (vgl. LAMNEK, KRELL 2010, S. 354 u. vgl. HELFFERICH 2011, S. 177). Entsprechend können die Interviewpartnerinnen und -partner den präferierten Ort und Termin bestimmen. Alle Interviews werden wie bereits dargestellt von der Forscherin persönlich vorgenommen.

Sowohl die Interviews vor Ort als auch per Telefon werden nach vorherigem Einverständnis **digital** aufgezeichnet. Die Lehrkräfte werden dafür zuvor mündlich und mit Hilfe des **Informationsschreibens** erneut über den Umgang mit ihren persönlichen Daten, ihre Datenschutzrechte sowie Zweck des Interviews und weiteres Verfahren der Studie aufgeklärt. **Personenbezogene Daten** werden für die Transkription **anonymisiert**, damit weder Personen-, Schul- oder Ortsnamen eindeutig zuordenbar sind. Die unterschriebenen Einverständniserklärungen, Audiodaten und Transkripte werden getrennt voneinander aufbewahrt, damit diese untereinander nicht mehr in Verbindung gebracht werden können. Ferner informiert die Forscherin die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, dass die anonymisierten Daten gemäß den Leitlinien der DEUTSCHEN FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (DFG) (vgl. DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT 2013, S. 21) für die

kommenden zehn Jahre an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster archiviert werden. Dieses Verfahren wird bei der Anfertigung wissenschaftlicher Arbeiten verwendet, um Transparenz zu gewährleisten und um Daten in Verdachtsfällen unsauberem wissenschaftlichen Arbeitens erneut sichten zu können. Ebenso wird den Interviewpartnerinnen und -partnern deutlich gemacht, dass sie auf Wunsch entweder die Unterschrift oder die Antwort auf einzelne Fragen verweigern oder das Interview abbrechen können, ohne dass für sie Nachteile entstehen. Mit ihrer Unterschrift unter die Einwilligungserklärung gestatten sie der Forscherin unter der obigen Informationslage das anonymisierte Datenmaterial für wissenschaftliche Zwecke und Weiterentwicklung der Forschung zu nutzen, also das Interview digital aufzunehmen, zu anonymisieren und auszuwerten. Als Orientierung für diese zwei, auf das eigene Forschungsprojekt angepassten Schreiben nutzt die Forscherin Vordrucke des Instituts für Didaktik der Geographie Münster, welche in Anlehnung an HELFFERICH (2011, S. 202) und KRUSE (2015, S. 257 f.) konzipiert und bereits im Rahmen anderer Projekte eingesetzt wurden.

Die **Interviewlängen** variieren zwischen 35 und 65 Minuten, abhängig von den verschiedenen Gesprächspartnerinnen und -partnern. Wie bereits erläutert, dient der **Leitfaden als Strukturierungshilfe**. Nichtsdestotrotz wird die Reihenfolge der Fragen bzw. Frageblöcke dabei nicht statisch abgearbeitet, sondern in inhaltlicher Abstimmung mit dem Erzählten passend reorganisiert, um den Redefluss der Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer nicht zu bremsen. Denn obschon die Gestaltung des Interviewverlaufs bei der Interviewerin liegt, soll der Interviewte schließlich das Gespräch mitgestalten können. Eine zuverlässige und gültige Datenerhebung ist laut LAMNEK und KRELL nur möglich, wenn die Erzählperson, das berichtet, was er oder sie berichten möchte und damit den Gesprächsablauf entscheidet (vgl. LAMNEK, KRELL 2010, S. 355). Die subjektiven Relevanzsysteme, Interessen und Auffassungen werden schließlich situationsspezifisch und ad hoc von den Interviewten offenbart und eine zu starke Lenkung könnte dieser Offenlegung entgegenlaufen. Wesentlich ist das Beibehalten eines erzählgenerierenden Duktus. Des Weiteren werden die Fragen von der Forscherin im Fall von auftretenden Verständnisproblemen der Interviewpartnerinnen oder -partner mit Hilfe von Paraphrasen oder einer leichten Abänderung der Syntax umformuliert. Der semantische Gehalt der Frage oder des Impulses bleibt dabei bestehen. Ad-hoc-Fragen werden gestellt, wenn die Erzählperson Aspekte

4. Methodologie

nicht ausführt, die ihm oder ihr ggf. als selbstverständlich erscheinen, insbesondere bezüglich Aspekten, die Professionswissen enthalten (Bezüge zu den Lehrplänen zum Beispiel). Die Forscherin spricht diese Selbstverständlichkeiten an, motiviert und aktiviert die Gesprächspartnerinnen und -partner diese zu explizieren.

Als **Techniken der aktiven Verständniserzeugung** nennen LAMNEK und KRELL (2010) die Zurückspiegelung, die Verständnisfrage und die Konfrontation. Bei der Zurückspiegelung paraphrasiert die Forscherin wie sie eine Aussage eines Gesprächspartners oder einer -partnerin versteht bzw. interpretiert, so dass er oder sie die Möglichkeit zur Kontrolle, Modifikation oder Korrektur der Interpretation erhält. Die Verständnisfrage hat die Funktion, widersprüchliche Äußerungen zu thematisieren, um eine gültige, präzise Interpretation zu erhalten. Mit der Konfrontation versucht die Interviewerin die Befragte oder den Befragten ggf. mit aufgetretenen Widersprüchen, Ungereimtheiten und Unerklärtem aus der Reserve zu locken. Diese Technik sollte aber sehr sensibel genutzt werden, da sonst die offene Interviewsituation gefährdet werden kann (vgl. LAMNEK, KRELL 2010, S. 334), weshalb die Interviewerin nur selten auf sie zurückgreift. Während der Durchführung von qualitativen Interviews muss die Forscherin nicht nur auf ihre verbalen Impulse, sondern auch auf ihre **nonverbalen Kommunikationskanäle** (u. a. Körperhaltung, Sprachtempo etc.) (vgl. CROPLEY 2011, S. 102ff.) achten. Die Etablierung einer offenen, freundlichen und interessierten Gesprächsatmosphäre ist wesentlich (vgl. BORTZ, DÖRING 2006, S. 310), die den Interviewpartnerinnen und -partnern das Vertrauen gibt, ihre Erfahrungen und Einstellungen frei und ungehemmt zu offenbaren. Unbewusste mimische oder gestische Reaktionen der Forscherin auf bestimmte angesprochene Inhalte, die auf eine spezifische Bewertung des Gesagten schließen lassen, können das Gespräch unbeabsichtigt beeinflussen (vgl. CROPLEY 2011, S. 69). Daher versucht die Interviewerin, diese soweit wie möglich zu vermeiden. Die Interviewerin kann und sollte in der eingenommenen zurückhaltenden Position auf variable Art und Weise ihre Aufmerksamkeit zeigen (vgl. CROPLEY 2011, S. 101), die sie z. B. durch leichtes Kopfnicken oder Lächeln ausdrückt, um somit die Erzählperson zum Reden zu ermutigen.

Direkt im Anschluss an die Gespräche fertigt die Forscherin ein **Postskript** über die jeweiligen Kontextdaten der Situation und Besonderheiten wie Störungen (z. B. durch andere Lehrkräfte, die den Raum betreten) etc. an. Postskripte enthalten Informationen, die im Interview selbst nicht zum Ausdruck kommen, die

für die Interpretationen und das Verständnis der Interviews aber wesentliche Aspekte enthalten können (vgl. LAMNEK, KRELL 2010, S. 357f.). Damit sind wohl Zeit und Ort des Interviews gemeint, aber auch „prägnante Charakterzüge, die Reaktionen und Dispositionen, bspw. Nervosität, Konzentrationsmangel, Langeweile, Beflissenheit und andere äußerliche Kennzeichen des Gesprächspartners [...]“ (ebd., S. 357). Für die Forschungsfrage relevante Äußerungen, die vor oder nach der konkreten Interviewsituation von den Gesprächspartnerinnen und -partnern getätigt werden, werden ebenfalls vermerkt. Ebenso notiert sich die Forscherin erste eigene Assoziationen bezüglich des Gesprächs, die es bei den kommenden Auswertungsschritten zu prüfen gilt. Sie sollen aber nicht durch die Flüchtigkeit der Situation verloren werden. Auch notiert sich die Forscherin Auffälligkeiten an ihrem eigenen Verhalten, auf die sie im Verlauf der Interviews achten möchte, wie beispielsweise Pausen noch länger auszuhalten.

4.4 Verfahren der Datenaufbereitung

In diesem Unterkapitel wird beschrieben, wie die erhobenen Daten der beiden Studienphasen aufbereitet werden. Wie im Forschungsdesign bereits visualisiert und erläutert, werden im Rahmen der ersten Studienphase Unterrichtshospitationen im Geographieunterricht der Sekundarstufe I in Realschulen und Gymnasien in Deutschland geführt. Das eingesetzte Erhebungsinstrument setzt sich erstens aus den unstrukturierten Beobachtungsbögen der Forscherin (bezüglich des Stundenverlaufs, der unterrichtlichen Dokumentationen sowie der Postskripte), zweitens der Materialsammlung aller eingesetzten Unterrichtsmaterialien und drittens der Audioaufnahmen zusammen (detaillierter in Kapitel 4.3.1). Die **Beobachtungsbögen** werden zur weiteren Nutzung digital **verschriftlicht** und die Daten bereinigt und sortiert. Sie dienen einerseits der **Unterrichtsrekonstruktion** und andererseits der **Sammlung** interessanter Aspekte, die u. a. in der zweiten Studienphase in Form von Interviewfragen adressiert werden. Sie stellen weniger das auszuwertende Material dar, sondern fungieren als Orientierung und im Fall der zweiten Studienphase als „Ideenpool“ für das Brainstorming bezüglich der Interviewfragen.

Die konkret im Unterricht eingesetzten Materialien sämtlicher Art werden **gesammelt, eingescannt** und ebenfalls in die digitalen Ordner der jeweiligen **Unterrichtseinheiten eingefügt**, um eine zweifelsfreie Zuordnung zu gewährleisten. Gemeinsam mit den **Transkripten der Audioaufnahmen** des Unterrichts

bilden diese Daten die **Grundlage für die weiteren Analysen**. Die Mitschriften der Hospitationen sind u. a. auch dazu nützlich, um zu bestimmen, welche Bereiche der Materialien beispielsweise zu kodieren sind. So werden zum Teil nur einzelne Abschnitte einer Schulbuchdoppelseite innerhalb einer Stunde bearbeitet. Die Angaben helfen der Forscherin sich im Material zu orientieren, um nicht versehentlich Bereiche auszuwerten, die im Rahmen der Unterrichtseinheit nicht relevant waren und daher zu einer Verzerrung der Daten führen könnten.

Die **Audioaufnahmen** der Plenumsphasen im Unterricht werden als **Transkripte** verschriftlicht. Sie stellen die Datengrundlage der weiteren Analyse dar. Die Herangehensweise bezüglich der Transkription der auditiven Daten (der Unterrichtshospitationen und der Interviews) dieser Studie werden im folgenden Unterkapitel dargestellt. Die Audioaufnahmen der Interviews, die Postskripte und Transkripte werden in jeweils eigenen Datensätzen gespeichert. Die Postskripte werden als Orientierungshilfen zu Rate gezogen, während die Transkripte als Datengrundlage im kommenden Schritt ausgewertet werden können. Die Daten der beiden Studienphasen werden in MaxQDA (Version 12)¹³² für die weiteren Analyseschritte, die ausführlich im Kapitel „Datenauswertung“ beschrieben werden (s. S. 174ff.), eingeladen. Die Daten der Unterrichtshospitationen und die der Interviews stellen zunächst zwei unabhängige Datensätze dar, die mit eigenen Auswertungsverfahren analysiert werden. Erst die Ergebnisse der beiden Phasen werden wieder miteinander in Bezug gesetzt.

4.4.1 Transkription

Um die erhobenen, auditiv vorliegenden Daten der Unterrichtshospitationen der ersten Studienphase und der Interviews der zweiten Studienphase für die weitere Auswertung nutzen zu können, werden diese zunächst im Rahmen der Datenaufbereitung transkribiert. Die gesprochene verbale (und teils non-verbale) Kommunikation wird dabei in **Schriftsprache** überführt (vgl. KUCKARTZ 2016, S. 39). Die Charakteristik der gesprochenen Sprache bleibt bei der Transkription erhalten, aber die Lesbarkeit wird durch die Bereinigung ins normale Schriftdeutsch erhöht (vgl. REUBER, PFAFFENBACH 2005, S. 155; vgl. MATTISSEK ET AL.

¹³² Bei der (Kodier-)Software MaxQDA handelt es sich um ein digitales Instrument, das zur Unterstützung bei der Analyse qualitativer Daten zum systematischen Kodieren eingesetzt wird. Es handelt sich nicht um das eingesetzte Auswertungsverfahren. Dieses wird in einem eigenen Kapitel erläutert.

2013, S. 155). Die Daten werden mit Blick auf eine „transkriptbasierte Analyse“ (KUCKARTZ 2016, S. 39) vollständig transkribiert, um die Unterrichts- bzw. Interviewsituation originalgetreu vorliegen zu haben und somit Transparenz zu schaffen. Als technische Unterstützung wird die Transkriptionssoftware f4 verwendet, in welche die digitalen Audiodaten eingespeist werden.

FLICK postuliert, dass in Abhängigkeit mit der Fragestellung einer Studie bestimmt werden muss, welche sprachlichen Äußerungen wie detailliert transkribiert werden (vgl. FLICK 2011, S. 380). Vor dem Hintergrund vieler unterschiedlicher Transkriptionssysteme sollte der Grad der Transkriptionsgenauigkeit laut KUCKARTZ sinnvoll, zeiteffizient und zielführend bestimmt werden (vgl. KUCKARTZ 2016, S. 135). Die Auswertung der Transkripte fokussiert mit Blick auf die zugrundeliegende Forschungsfrage die **thematisch-inhaltliche**, also die „(wort-) semantische Ebene“ (KRUSE 2015, S. 342) der Unterrichtshospitationen und Interviews, weshalb eine phonetisch-linguistische Transkription als nicht relevant und nicht zielführend verworfen wird. Lediglich sprachliche Besonderheiten im Tonfall, die inhaltlich bedeutsam sein können, wie bspw. das laute Betonen von Begrifflichkeiten, Zögern o.Ä., werden im Transkript vermerkt.

Zur transparenten Umsetzung des auditiven Datenmaterials in geglättetes Schriftdeutsch wird ein **Transkriptionsregelsystem** in Anlehnung an KUCKARTZ (2016) verwendet. Folgende Materialien dienen der Forscherin und den an der Transkription beteiligten Hilfskräften als Orientierung. Sie umfassen eine Erläuterung, eine Liste der Regeln und der Transkriptionszeichen. An dieser Stelle muss kurz erwähnt werden, dass die Transkripte der auditiven Daten der Unterrichtshospitationen und der Interviews zwei unterschiedliche Datensätze darstellen. Die Transkription verläuft sehr ähnlich, aber weist teils etwas unterschiedliche Transkriptionsregeln bzw. -zeichen mit Blick auf die zwei unterschiedlichen Datenerhebungen auf. Diese werden an dieser Stelle zusammenaufgeführt, Spezifika gekennzeichnet und erläutert, für welche Datensätze sie eingesetzt werden.

4.4.2 Transkriptionsregeln

Der erste Schritt der Aufbereitung des erhobenen Materials stellt die vollständige Transkription dar. Dabei findet eine Übertragung der gesprochenen Sprache in Schriftsprache statt (vgl. MAYRING 2012, S. 89). Passagen, die nicht inhaltstragend sind, können ausgespart werden (vgl. GROPPENGIEßER 2005, S. 176). Das selektierte Material wird ausnahmslos **wortprotokolliert** und in **anonymisierter**

Form ins **Schriftdeutsch** übertragen. Dabei wird der genaue Wortlaut verwandt und in originaler Ausdrucksweise festgehalten. Der Stil wird nur geringfügig geglättet, Satzbaufehler werden nicht behoben. Dialektale Varianten des Standarddeutsch werden jedoch bereinigt, dementsprechend wird beispielhaft die gängige Verneinung „nee“ als „nein“ verschriftlicht. Für die Verschriftlichungen werden **vereinheitlichte Regeln** in Anlehnung an KUCKARTZ (2012, S. 136), KUCKARTZ ET AL. (2008, S. 27) und GROPEGIEßER (2001, S. 147) und **Transkriptionszeichen** in Anlehnung an GROPEGIEßER (2001, S. 147) sowie KUCKARTZ ET AL. (2008, S. 27f.) angewandt.

Die Intention ist es, die auditiven Daten in Form von Verschriftlichungen bestmöglich abzubilden. Nichtsdestotrotz beinhaltet jede Transkription einen Verlust von Informationen; es handelt sich schließlich als **Sekundärmaterial** um eine Konstruktion, die nicht als objektives Abbild der verbalen Kommunikation verstanden werden kann (vgl. KRUSE 2015, S. 346). Die Verschriftlichung stellt eine erste Interpretationsleistung dar, die das Material in seiner ursprünglichen Form zumindest in Teilen verändert und reduziert. „Es ist klar, daß [sic] auch die wörtlichste Verschriftlichung bereits eine wirkliche Übersetzung oder zumindest eine Interpretation ist (allein schon durch die Zeichensetzung, beispielsweise die Stelle, an der ein Komma gesetzt wird, kann über den gesamten Sinn eines Satzes entscheiden)“ (BOURDIEU 1997, S. 797, Herv. i. O.).

Die fertigen Transkripte werden im Anschluss simultan zum Abhören der Tonspur **Korrektur** gelesen, um eventuelle Fehler zu beheben. In diesem Zuge werden auch letzte Aussagen zur Identität der Person bzw. Personen, Ort und Institution **anonymisiert**. Wie in Transkriptionsregel 19 erläutert, werden im Fall der Unterrichtshospitationen teils noch **Kommentare** in eckigen Klammern hinzugefügt, um der Unterrichtssituation besser folgen zu können.

4.5 Datenauswertung

In den folgenden Abbildungen wird das analytische Vorgehen hinsichtlich der Datenauswertung in Bezug auf die zugrundeliegenden Fragestellungen, Erhebungsformen und Auswertungsmaterialien kontextualisiert. Die konkreten Auswertungsschritte werden in den folgenden Unterkapiteln expliziert. Hinsichtlich der dritten Forschungsbrille, die im Analyseprozess wegegefallen ist bzw. die reduziert wurde, werden die Entscheidungen im Kapitel 4.5.3 näher erläutert.

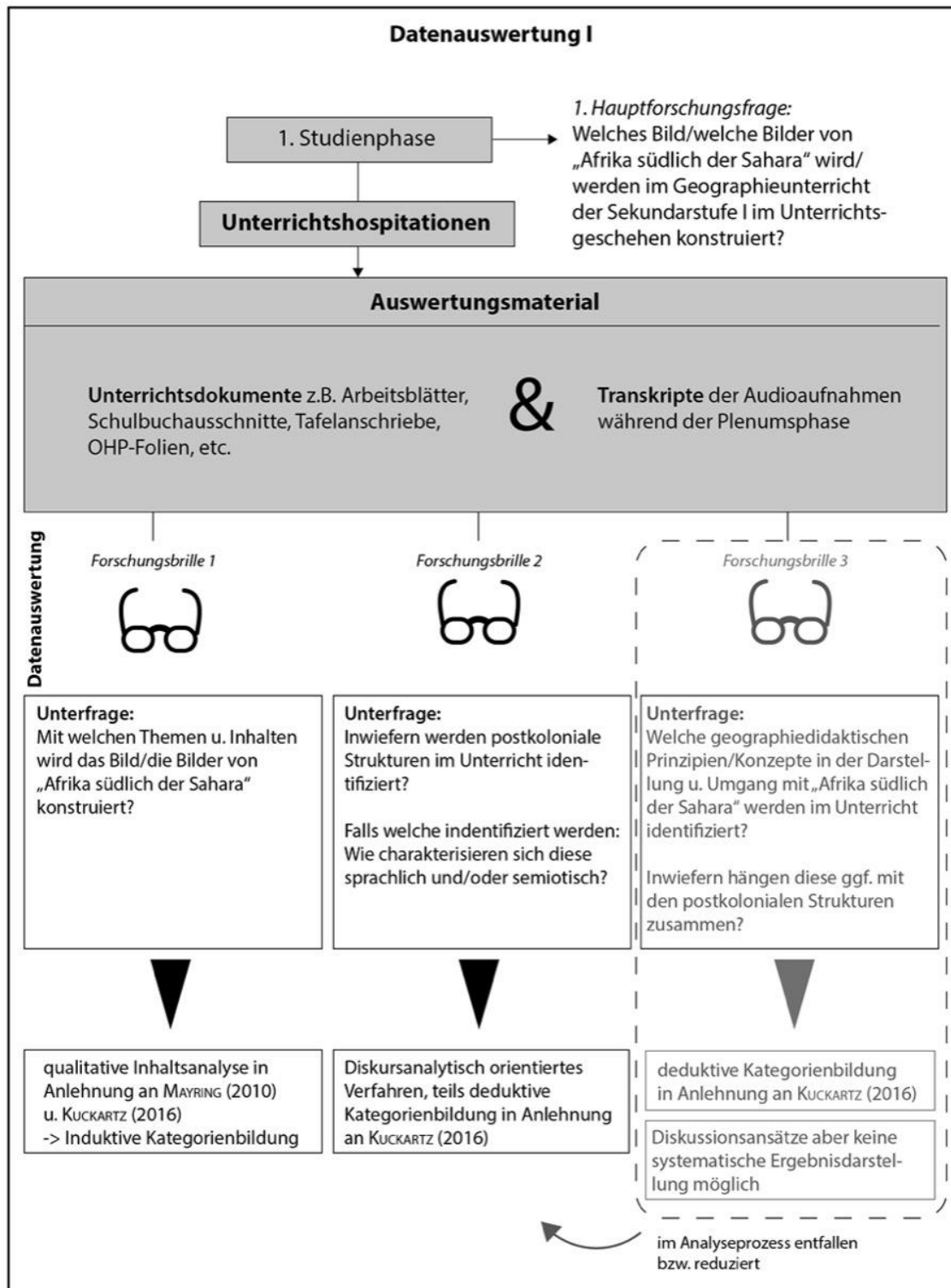


Abb. 14: Visualisierung der Datenauswertung hinsichtlich der ersten Studienphase zu den Unterrichtshospitationen
(Quelle: eigener Entwurf, Umsetzung Kuhmann 2019)

4. Methodologie

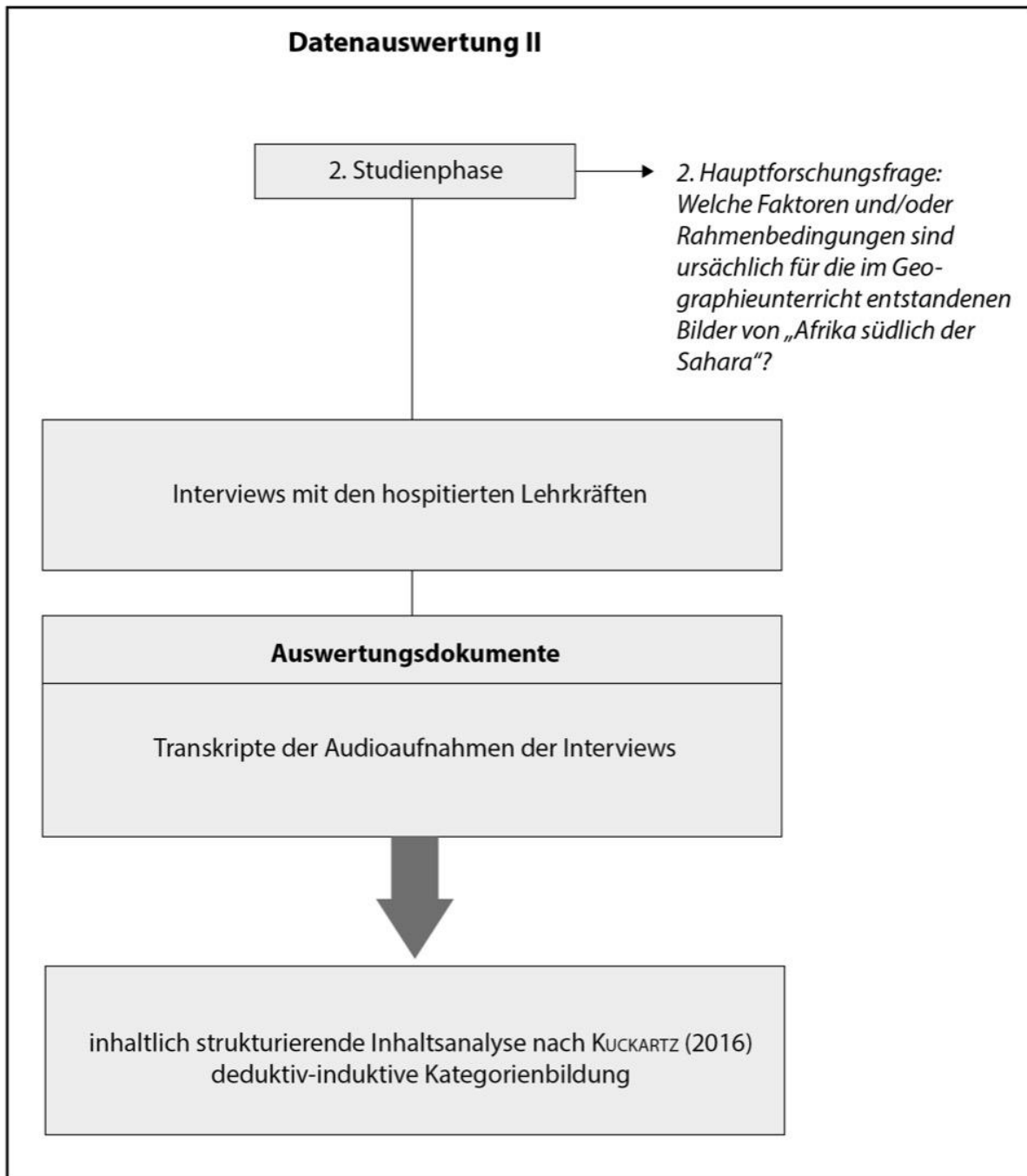


Abb. 15: Visualisierung der Datenauswertung hinsichtlich der zweiten Studienphase zu den problemzentrierten Interviews
(Quelle: eigener Entwurf, Umsetzung Kuhmann 2019)

Wie der nachstehenden Abbildung zu entnehmen ist, werden die Ergebnisse der zwei Studienphasen in der Diskussion/Interpretation aufeinander bezogen.

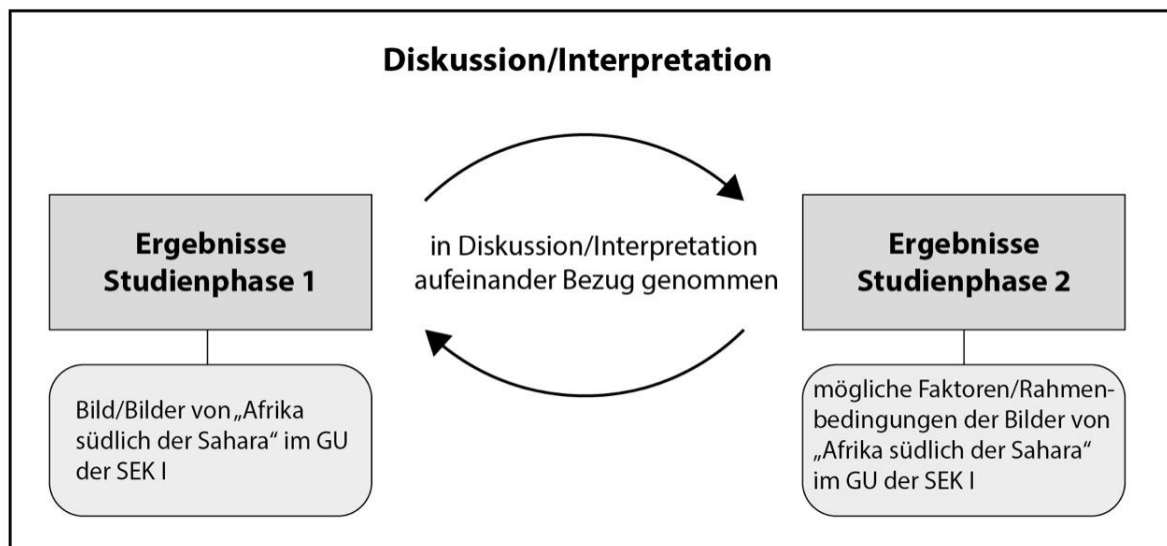


Abb. 16: Visualisierung der Inbezugnahme der Ergebnisse der beiden Studienphasen in der Diskussion/Interpretation

(Quelle: eigener Entwurf, Umsetzung Kuhmann 2019)

Zunächst wird die Bildung des **induktiven Kategoriensystems** beschrieben, das für die Analyse der **Inhalte und Themen** der Unterrichtseinheiten der ersten Teilstudie eingesetzt wird (s. Kapitel 4.5.1.1). Die Bildung des **deduktiv-induktiven Kategoriensystems** im Rahmen der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ (2016) wird für die Untersuchung der leitfadengestützten **Interviews** der zweiten Teilstudie relevant (s. Kapitel 4.5.1.3). In **Teilen** wird sie auch für die Untersuchung möglicher **postkolonialer Denkstrukturen** innerhalb der Unterrichtshospitationen genutzt. Zur Analyse ist jedoch die Kombination mit **diskursanalytisch-orientierten** Vorgehensweisen nötig, die im Kapitel 4.5.2. expliziert werden.

4.5.1 Qualitative Inhaltsanalyse mittels kodierender Verfahren

Die Auswertung der Unterrichtshospitationen hinsichtlich der Inhalte und Themen sowie die Auswertung der Interviews erfolgen durch **qualitative Inhaltsanalysen**. Es existieren konkurrierende qualitative Auswertungsverfahren, deren gemeinsamer Nenner ist, dass sie sich am Wortlaut bzw. an den verbalen Daten des Materials orientieren (vgl. KUCKARTZ 2016, S. 48). Im Rahmen dieser Arbeit wird für die Untersuchung der Unterrichtsstundenthemen und -inhalte eine Kombination aus der **induktiven Kategorienbildung** in Anlehnung an MAYRING (2010) und der **inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse** in Anlehnung an KUCKARTZ (2016) vorgenommen. Die **inhaltlich strukturierende**

qualitative Inhaltsanalyse wird ferner für die Untersuchung der Interviews eingesetzt. Die Analysenformen werden weiter unten erläutert. Zunächst soll über die Entwicklung von Kategoriensystemen allgemein gesprochen werden bevor auf die spezifischen Formen eingegangen wird.

Ziel eines Kategoriensystems ist es, das gesamte Textmaterial anhand von **Kategorien klassifizierend** und **komplexitätsreduzierend** beschreiben und analysieren zu können (vgl. KUCKARTZ 2016). Bei der Bildung eines Kategoriensystems handelt es sich um einen „aktiven [kognitiven] Konstruktionsprozess, der theoretische Sensibilität und Kreativität erfordert“ (KUCKARTZ 2016, S. 73), weshalb er einer näheren Betrachtung bedarf. Auf der Grundlage eines Kategoriensystems soll der gesamte Datenkorpus **kodiert** werden. Das heißt, kontinuierliche und diskontinuierliche Textstellen werden diesen Kategorien im Analyseprozess zugeordnet (vgl. BORTZ, DÖRING 2006, S. 305). Während unter kontinuierlichen Textformen insbesondere **Fließtexte**, z. B. in Form von Transkripten des auditiven Materials oder Textdokumenten, verstanden werden, handelt es sich bei diskontinuierlichen Texten um Textformen, die textuelle mit graphischen Elementen kombinieren und in ihrem Aufbau oft einer logisch-flächigen Struktur entsprechen. Das bedeutet, dass das Textverstehen nicht wie bei kontinuierlichen Texten rein über den Inhalt generiert wird, sondern ebenso über seine Anordnung in der Ebene/Fläche. Als diskontinuierliche Textformen werden folglich (Schau-) Bilder, Photographien, Karten, (Klima-) Diagramme u. v. m. verstanden. Ihr wesentliches Charakteristikum ist, dass sie neben den üblichen textlichen Elementen besonderes durch **graphische Informationen** geprägt sind (vgl. u.a. SCHWARZE 2019, S. 110f.). Mittels Kodierung (d. h. Kategorienzuordnung) findet sukzessive eine **Strukturierung** der Textstellen nach spezifischen Gesichtspunkten statt. Im Anschluss an die Kodierung folgen weitere Analyse-schritte, so dass die Kategorien **systematisch erläutert** und anhand von Zitaten **materialorientiert** belegt werden können. Diese anschließenden Analyse-schritte werden im nächsten Unterkapitel zum konkreten methodischen Vorgehen vorgestellt.

Grundsätzlich gibt es zwei Arten, Kategorien zu bilden: **induktiv und deduktiv**. Unter einer induktiven Kategorienbildung wird verstanden, dass „Kategorien direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess ab[geleitet werden], ohne sich auf vorab formulierte Theoriekonzepte zu beziehen“ (MAYRING 2010, S. 83). Demgegenüber bestimmt die „deduktive Kategorienbildung das Auswertungsinstrument durch theoretische Überlegungen. Aus Voruntersuchungen, aus

dem bisherigen Forschungsstand, aus neu entwickelten Theorien oder Theoriekonzepten werden die Kategorien in einem Operationalisierungsprozess auf das Material hin entwickelt“ (ebd.). Im Fokus beider Formen steht die **inhaltlich reduktive Auswertung von Materialien** mittels eines ausführlichen Kategoriensystems. KUCKARTZ macht in diesem Kontext kritisch darauf aufmerksam, dass die beiden Formen der Kategorienbildung in der Forschungspraxis selten in ihrer reinen Form vorkommen (vgl. KUCKARTZ 2016, S. 97). Mischformen und mehrstufige Verfahren der induktiven und deduktiven Kategorienbildungen sind oftmals zur Analyse qualitativer Daten notwendig (vgl. ebd.).

4.5.1.1 Induktive Kategorienbildung in Anlehnung an Mayring (2010) und Kuckartz (2016) zur Analyse der Inhalte und Themen der Geographieunterrichtsstunden

Im Rahmen der Untersuchung der **Inhalte und Themen** der Unterrichtsstunden möchte die Forscherin **induktiv** vorgehen, um sich nicht durch eine theoriebasierte Kategorienbildung beeinflussen zu lassen. Um dementsprechend eine größtmögliche Offenheit für unerwartete Kategorien zu gewähren, wird die deduktive Kategorienbildung verworfen. Eine deduktive Kategorienbildung, die bspw. auf Grundlage der Durchsicht von Lehrplänen und des Forschungsstandes basiert und durch induktive Kategorien während der Durchsicht ergänzt wird, ist theoretisch ebenfalls möglich. Jedoch besteht die Gefahr, durch die aufgesetzte „Arbeitsbrille“ der deduktiven Kategorienbildung Kategorien zu überlesen. Dementsprechend erachtet die Forscherin die induktive Kategorienbildung als zielführender für diese Arbeit. Die induktive Vorgehensweise strebt schließlich nach einer „gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers“ (MAYRING 2010, S. 84). Prinzipiell geht es bei der induktiven Kategorienbildung um die Zusammenfassung des Ausgangsmaterials und um die Reduzierung großer Materialmengen auf „ein überschaubares Maß“ bei gleichzeitigem Erhalt der wesentlichen Inhalte (vgl. MAYRING 2010, S. 83). Ziel dieser ersten Analyse ist es, **themenspezifische Kategorien aus dem Material** zu generieren.

Für diese Studie wird eine induktive Kategorienbildung in Anlehnung an MAYRING (2010) und KUCKARTZ (2016) vorgenommen. Dazu werden die Ablaufschemata bzw. methodischen Schritte beider Forscher **kombiniert**, um mit Blick auf die vorliegende Studie die Vorteile beider Verfahren miteinander zu vereinen und

mögliche Stolpersteine zu verringern. Die Grundstruktur von MAYRINGS Ablaufprozessen der zusammenfassenden und induktiven Kategorienbildung¹³³ erachtet die Forscherin als sinnvoll. Die kognitiven Prozesse und methodischen Vorgehensweisen werden hinsichtlich der **Makrooperationen** transparent erläutert, obschon diese gedanklich nicht so linear und sukzessiv stattfinden wie es MAYRINGS Beispieldokumente suggerieren (vgl. MAYRING 2010, S. 71-82). Die Makrooperationen zeichnen sich eher als systemisch und teils gleichzeitig stattfindend aus. Obgleich in MAYRINGS Ablaufschema eine gewisse Zirkularität angedeutet wird, präferiert die Forscherin KUCKARTZs **spiralförmiges Ablaufmodell**, die Fokussierung auf die **Forschungsfrage**, den vorgeschalteten Schritt der **initiierenden Textarbeit** und die Formulierung von **Guidelines**, die der Forschenden eher Gestaltungsspielräume im Analyseprozess eröffnen.

Auch wenn sich die beiden Forscher in der Literatur zu qualitativen Inhaltsanalysen eher konträr zueinander positionieren, erachtet die Forscherin eine gewisse Verschränkung beider Vorgehensweisen als gewinnbringend für ihr Projekt. Die Kombination liegt dementsprechend in den **allgemeinen Grundgedanken** hinsichtlich einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse von KUCKARTZ und den von MAYRING explizit vorgestellten **Makrooperationen**. Beide Vorgehensweisen werden im Folgenden näher vorgestellt. Aufgrund einer „intuitiven Vorgehensweise“ (vgl. LINNEBORN 2017, S. 28) und der Aufstellung von allgemeinen Guidelines wird zunächst auf KUCKARTZ eingegangen, da eine Art erster Orientierung offeriert wird, und anschließend werden MAYRINGS methodisch-kleinschrittige Hinweise vertieft.

Kuckartz (2016)

In der unten aufgeführten Darstellung werden die Arbeitsschritte der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ (2016) aufgezeigt. Methodische Vorteile sieht die Forscherin bei KUCKARTZ's Ablaufschema im zirkulären, explizit rekursiven Vorgehen. Im Zentrum seines Modells steht die Forschungsfrage; Modifikationen im Sinne des iterativen, zirkulären, qualitativen Forschens

¹³³ Einen wesentlichen Unterschied zwischen MAYRINGS zusammenfassender und induktiver Kategorienbildung identifiziert die Forscherin nicht. Beide Varianten reduzieren das Material. Ggf. könnte argumentiert werden, dass die zusammenfassende Kategorienbildung als allgemeines Vorgehen charakterisiert werden kann. Dieses wird durch die induktive Kategorienbildung dahingehend spezifiziert, dass der Fokus noch stärker auf der Ableitung der Kategorien aus dem Material liegt.

werden dadurch legitimiert. Ferner wird in der initiierenden Textarbeit im Vergleich mit MAYRING ein intuitiveres Vorgehen mit und im Text verstanden, welches der Forscherin bei der ersten Orientierung durch Markierung und Anfertigen kleinerer Memos dient. In diesen sollen erste Auffälligkeiten festgehalten und Kategorienbeschreibungen sukzessive angefertigt werden.

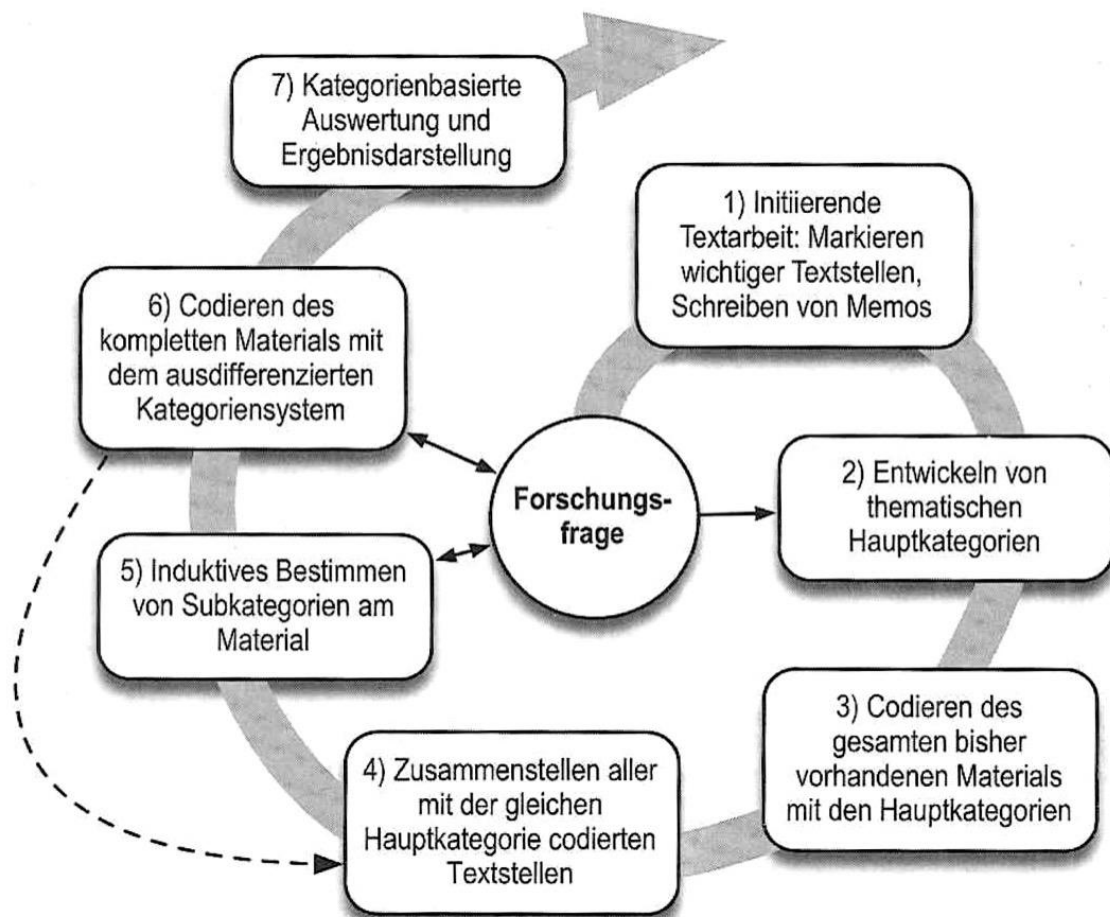


Abb. 17: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ
(Quelle: KUCKARTZ 2016, S. 100)

Anders als MAYRING, der seine zusammenfassende und induktive Kategorienbildung methodisch dezidiert anhand kleinschrittiger strategischer Handlungsweisen erläutert, benennt KUCKARTZ aus sechs Stationen bestehende **Guidelines** (vgl. KUCKARTZ 2016, S. 83ff.):

1. Ziel der Kategorienbildung auf der Grundlage der Forschungsfrage bestimmen
2. Kategorienart und Abstraktionsniveau bestimmen
3. Mit den Daten vertraut machen und Art der Codiereinheit festlegen
4. Texte sequentiell bearbeiten und direkt am Text Kategorien bilden, Zuordnung existierender oder Neubildung von weiteren Kategorien

4. Methodologie

5. Systematisieren und Organisieren des Kategoriensystems

6. Kategoriensystem festlegen

Zunächst stellt er die Herausforderungen der Kategorienbildung am Material heraus:

„Kategorienbildung am Material ist ein aktiver Konstruktionsprozess, der theoretische Sensibilität und Kreativität erfordert. Hierfür gelten nicht die Maßstäbe der Übereinstimmung von Codierenden und der Anspruch von Intracoder- und Intracoder-Übereinstimmung. Anders verhält es sich mit der Auswertung von Kategorien auf das Material: Hier ist die Forderung nach Übereinstimmung von Codierenden in jedem Fall berechtigt.“ (ebd., S. 73)

In diesem Kontext nimmt KUCKARTZ kritisch Stellung zu MAYRINGS (induktiver) Kategorienbildung (vgl. KUCKARTZ 2016, S. 73-78). Er **kritisiert** MAYRINGS Forderung nach theoriegeleiteter Bestimmung der Kategorien und hinterfragt, ob dann nicht doch eher eine deduktive Kategorienbildung zielführender sei. Mit Blick auf die paraphrasierend zusammenfassende Vorgehensweise nach Vorbild der Psychologie der Textverarbeitung, an die sich MAYRING anlehnt, sieht er die Gefahr, „dass Kategorien gebildet werden, die scheinbar beziehungslos nebeneinander stehen“ (ebd., S. 78). Ferner spricht er von dem Risiko der Entfernung „alles Individuellen, aller Besonderheiten des Falls, bereits im ersten Schritt“ (ebd.), da MAYRINGS zusammenfassende Inhaltsanalyse themen- aber nicht fallorientiert vorgeht. Im Bereich der Interpretation und Analyse sieht er allgemein bei MAYRING folgendes Problem: „Faktisch reduziert sich diese auf die univariate statische Analyse von Kategorienhäufigkeiten“. Diese Kritikpunkte sind nicht unbegründet. MAYRINGS Inhaltsanalyse bedient sich in Teilen einer „quantitativen Logik“, da er u. a. postuliert, dass z. B. die Samplegröße von $n=100$ bei Interviews anzustreben sei. Ferner wirken seine Prozessmodelle auf den ersten Blick eher linear, strukturiert und vorab entwickelt, was dem dynamischen zirkulären Vorgehen qualitativer Arbeiten bisweilen eher widersprechen könnte. In praktischen Workshops¹³⁴ stellt er seine Auswertungsform in den letzten Jahren als „qualitativ orientierte Textanalyse“ vor (vgl. a. MAYRING 2010, S. 66) und postuliert die Argumentation über Kategorienhäufigkeiten. Diese stehen jedoch nicht im Fokus dieser Arbeit (genauere Erläuterungen hierzu finden sich im Unterkapitel „Konkretes methodisches Vorgehen hinsichtlich der Analyse der Inhalte und Themen“).

¹³⁴ Die Forscherin nahm an einem dieser Workshops im August 2016 in Erfurt im Rahmen einer Summerschool teil.

Die methodischen Einzelschritte, insbesondere hinsichtlich der induktiven Kategorienbildung, werden der Forscherin mit Blick auf KUCKARTZ jedoch nicht deutlich genug. Diesbezüglich favorisiert sie die Erläuterungen der Makrooperatoren MAYRINGS, da ihrer Meinung nach dadurch die gedanklichen Schritte ihrer Analyse nachvollziehbarer werden.

Mayring (2010)

MAYRING differenziert die qualitative Inhaltsanalyse in sieben verschiedene Analyseformen, die den drei Grundformen des Interpretierens zugeordnet werden können: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung (deduktive Kategorienverwendung) (vgl. MAYRING 2010, S. 66). Die erste Grundform unterteilt er in die (1) Zusammenfassung und die (2) induktive Kategorienbildung. Zunächst erläutert er die zusammenfassende Inhaltsanalyse ausführlich (vgl. MAYRING 2010, S. 68-83). Die induktive Kategorienbildung handelt er demgegenüber eher knapp ab und postuliert einleitend: „Das grundlegende Modell der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse lässt sich auch für die induktive Kategorienbildung, die auf den Techniken der Zusammenfassung aufbaut, einsetzen“ (MAYRING 2010, S. 83). So erläutert er, dass die induktive Kategorienbildung der gleichen Logik folge wie die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse, und dass die gleichen reduktiven Prozeduren eingesetzt werden. Daher wird nun zuerst die Logik der **zusammenfassenden Inhaltsanalyse** dargestellt:

4. Methodologie

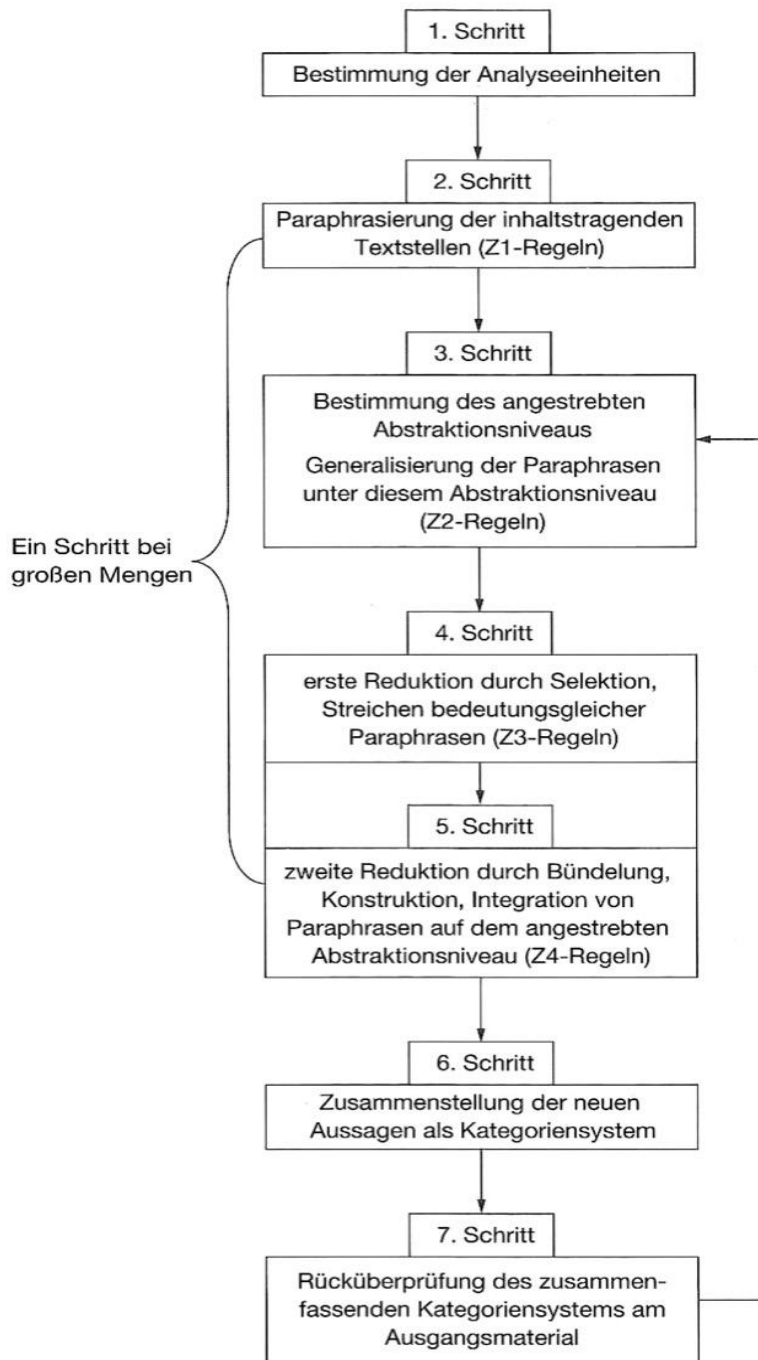


Abb. 18: Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach MAYRING
(Quelle: Mayring 2010, S. 68)

Als erster Schritt werden die **Analyseeinheiten festgelegt**. MAYRING unterteilt diese in die *Kodier-*, *Kontext-* und *Auswertungseinheit* (vgl. MAYRING 2010, S. 59). Die *Kodiereinheit* stellt die jeweils kleinste Texteinheit mit zentraler inhaltlicher Aussage dar und wird als Fundstelle angesehen. Sie charakterisiert sich durch eine engere und feinere Gefasstheit als die Kontexteinheit. In der vorliegenden Arbeit bestehen die *Kodiereinheiten* aus (Teil-) Sätzen bzw. Kombinationen aus mehreren Sätzen und aus graphischen Ausschnitten aus Karten, Fotos

und Abbildungen o. Ä. Zur Beantwortung der Fragestellung werden die Fundstellen selektiert, strukturiert und ausgewertet. Die **Kodiereinheit** ist somit der **kleinste Materialbestandteil**, der ausgewertet werden darf (ebd.). Für die vorliegende Arbeit werden keine expliziten Regeln etabliert, die beispielsweise die Anzahl der Sätze oder Wörter pro Kodiereinheit determinieren. Diese divergieren mit Blick auf die einzelnen Kategorien stark. Als relevant wird eine sinnvolle Größe der Kodiereinheiten angesehen, die weder zu groß noch zu klein ist. Es soll schließlich ein passendes Abstraktionsniveau gefunden werden kann. Sonst besteht die Gefahr, relevante Aussagen zu ignorieren oder andere zu stark zu fokussieren. Die *Kontexteinheit* definiert den größten Textbestandteil, der unter eine Kategorie fallen kann. Unter die **Kontexteinheit** können mehrere Kodiereinheiten fallen, die wiederum die Kategorie bilden. Da die Kategorien über die gesamten untersuchten Textstellen verstreut sein können, fallen *Kontext- und Auswertungseinheiten* zusammen (vgl. MAYRING 2010, S. 59). Die *Auswertungseinheit* legt fest, welche **Textteile des Materialkorpus konsekutiv** bearbeitet und ausgewertet werden sollen. Im Rahmen dieser Arbeit sind das die einzelnen Unterrichtseinheiten inklusive aller ihrer Daten (Transkripte, Arbeitsmaterialien etc.). Im Prinzip werden alle Daten einer Unterrichtsstunde analysiert, es sei denn, es handelt sich um Textstellen mit organisatorischem oder disziplinarischem Gehalt, die keinerlei inhaltliche Relevanz für die Studie aufweisen. Im zweiten Materialdurchgang, bei dem die gebildeten Kategorien weiter reduziert werden sollen, rekurriert diese Einheit auf das gesamte Material (aller Unterrichtseinheiten).

MAYRING expliziert die Schritte 2-5 der zusammenfassenden Inhaltanalyse detailliert hinsichtlich der zugrundeliegenden **Makrooperatoren der Reduktion** (Auslassen, Generalisation, Konstruktion, Integration, Selektion, Bündelung) anhand der Interpretationsregeln (in diesem Fall „Z-Regeln“) (vgl. MAYRING 2010, S. 69f.). Da es sich um einen sehr großen Datenkorpus handelt, werden die Schritte der *Paraphrase* inhaltstragender Textstellen (Z1-Regeln), die *Generalisierung* der Paraphrasen unter Bestimmung eines angestrebten Abstraktionsniveaus (Z2-Regeln), die *erste Reduktion* durch Selektion, Streichen bedeutungsgleicher Paraphrasen (Z3-Regeln) und die *zweite Reduktion* Bündelung, Konstruktion, Integration von Paraphrasen auf das angestrebte Abstraktionsniveau (Z4-Regeln) in einem Schritt zusammengefasst. Darauf aufbauend erfolgt die Zusammenstellung der (reduzierten, abstrahierten und generalisierten) Aussagen als Kategoriensystem. Am Ende der Phase der Reduktion muss geprüft werden,

4. Methodologie

ob die als „Kategoriensystem zusammengestellten Aussagen das Ausgangsmaterial noch repräsentieren“ oder ob ggf. noch einmal das Abstraktionsniveau angepasst werden muss (vgl. MAYRING 2010, S. 68ff.). Der Kreisprozess wird solange durchlaufen, bis das Ergebnis der Reduzierung umfassend in der Lage ist, dem Ausgangsmaterial als Kategoriensystem zu entsprechen.

Den Prozess der **induktiven Kategorienbildung** erläutert MAYRING aufbauend auf der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (s. Abbildung):

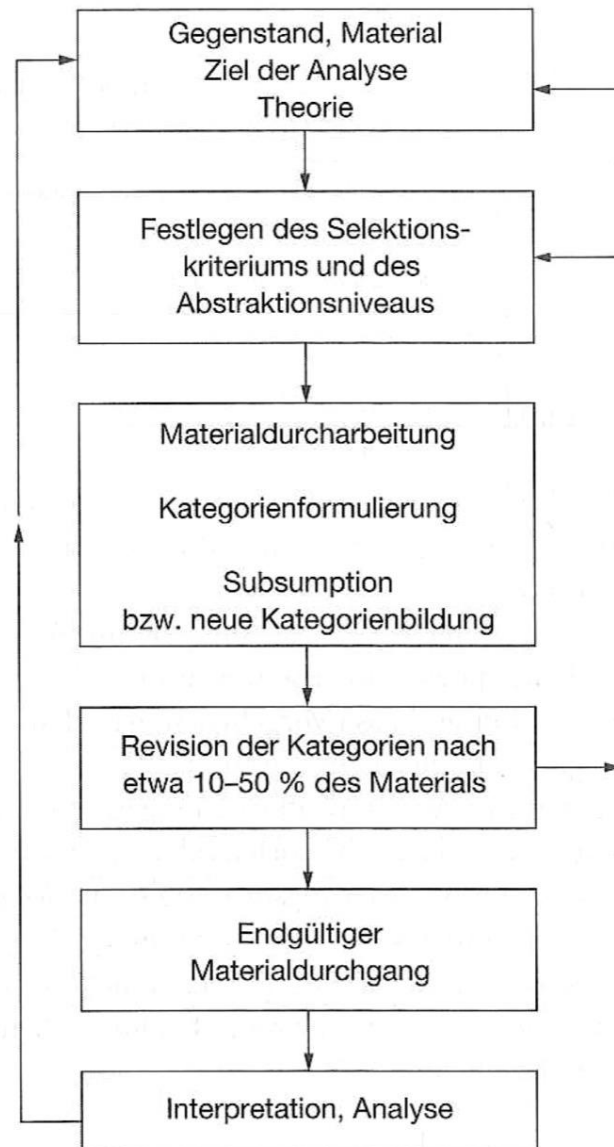


Abb. 19: Prozessmodell einer induktiven Kategorienbildung nach MAYRING
(Quelle: MAYRING 2012, S. 84)

Wichtig sei, dass vorab ein **theoriegeleitetes Thema** der Kategorienbildung bestimmt wird. Damit ist ein Selektionskriterium gemeint, „das bestimmt, welches Material Ausgangspunkt der Kategoriendefinition sein soll“ (ebd. S. 84). Das **Selektionskriterium** dieser Arbeit ist, wie bereits benannt, die inhaltliche und

thematische Erarbeitung „Subsahara-Afrikas“ in Geographieunterrichtsstunden. MAYRING schlägt vor, das Abstraktionsniveau der zu bildenden Kategorien vorab festzulegen. Dies ist nach Meinung der Forscherin jedoch erst im Prozess der Kategorienbildung möglich, da die Kategorien sukzessive beim Kennenlernen und Durcharbeiten des Materials entwickelt und modifiziert werden. Die Kategorienamen sollen, z. B. als Begriff oder Kurzsatz, möglichst nahe an der Textformulierung gebildet werden, sofern dies bei der Abstrahierung möglich ist (vgl. MAYRING 2010, S. 85). Das Material wird **Zeile für Zeile** durchgearbeitet. Dabei werden neue Kategorien gebildet oder Kodiereinheiten als Subsumption einer bereits entwickelten Kategorie zugeordnet. MAYRING schlägt die Revision des Kategoriensystems vor, wenn 10-50 % des Materials durchgearbeitet und nur noch wenige neue Kategorien formuliert wurden. Die Revision prüft, ob das Kategoriensystem dem Ziel der Analyse näherkommt, und ob das Selektionskriterium und Abstraktionsniveau adäquat gewählt wurden. Bei Modifikationen muss das Material erneut durchgearbeitet werden, dementsprechend wird das gesamte Material in einer **Vielzahl von Materialdurchläufen kodiert**.

Die Bündelung der Schritte 2 bis 5 ist laut MAYRING bei großen Datenmengen ein gängiges Verfahren (vgl. MAYRING 2010, S. 69). Im Analyseprozess wird schließlich erkennbar, dass das idealtypische, schematische, schrittweise Arbeiten wie MAYRING es vorschlägt, nicht (immer) praktisch durchgeführt werden kann. Dies lässt sich u. a. damit begründen, dass Denkstrukturen oder -operationen beim Analysieren nicht linear oder chronologisch ablaufen, sondern systemisch und netzartig. Die Bündelung widerspricht jedoch nach Meinung der Forscherin dem teils sehr strukturierten, schematischen Vorgehen von MAYRINGS Inhaltsanalyse. Deshalb wird in der Analyse auch die von KUCKARTZ (2016) konzipierte inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse hinzugezogen, da diese u.a. mit Guidelines an Stelle von methodischen Handlungsweisen arbeitet. Nichtsdestotrotz empfindet die Forscherin MAYRINGS Beschreibung der Schritte (insbesondere der Makrooperatoren) als sinnvoll sowie nachvollziehbar und orientiert sich gedanklich an diesen.

Eine detaillierte Aufstellung eines dezidierten Kategorienmanuals inklusive sämtlicher Bestimmungsregeln und Ankerbeispiele, wie MAYRING fordert, hingegen empfindet sie für eine induktive Kategorienbildung als zu schematisiert und weitreichend. Ferner handelt es sich bei der Analyse um eine themenspezifische Kategorienbildung. Die Forscherin setzt entsprechend voraus, dass die Leserinnen und Leser dieser Studie geographisches Grundwissen besitzen, so dass

4. Methodologie

sie bspw. nicht Kategorien wie „Landwirtschaft“ erläutern und mit Ankerbeispielen versehen muss. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Kategorien systematisch, detailliert und transparent in der Ergebnisdarstellung expliziert werden, verzichtet sie auf ein ausführliches Kategorienhandbuch und nutzt stattdessen die Memo-Funktion (in MaxQDA) bei Kategorien, die ggf. nähere Erläuterungen zur Kodierung bedürfen.

4.5.1.2 Konkretes methodisches Vorgehen hinsichtlich der Analyse der Inhalte und Themen der Unterrichtshospitationen

Im vorherigen Unterkapitel werden die grundlegenden methodischen Entscheidungen hinsichtlich der eingesetzten induktiven Kategorienbildung (einer qualitativen Inhaltsanalyse) ausführlich beschrieben. Dennoch gilt es mit Blick auf die konkrete Studie, noch ein paar weitere methodische Entscheidungen und Analyseschritte zu erläutern, um das methodische Vorgehen transparent und nachvollziehbar zu machen. Aus diesem Grund, werden noch **weitere methodische Herangehensweise** bei der Analyse der Inhalte der insgesamt 19 Unterrichtseinheiten im Folgenden erläutert.

Bei den 19 Unterrichtseinheiten handelt es sich um 24 Einzelstunden, zu je 45, 60 oder 66 Minuten. Da in einigen Fällen (90-minütige) Doppelstunden durchgeführt wurden, wird bei der Analyse von Unterrichtseinheiten gesprochen, um deutlich zu machen, dass es sich um eine zusammengehörige **thematische Einheit** handelt. Synonym wird auch der Ausdruck Unterrichtsstunde verwendet, jedoch sollte dabei, wie oben erläutert, nicht zwangsläufig an eine Einzelstunde gedacht werden. Eine Unterrichtseinheit kann, wie in den meisten Fällen dieser Untersuchung, aus einer thematisch in sich abgeschlossenen Einzelstunde bestehen, es kann aber auch eine Doppelstunde gemeint sein. Im Fall der Untersuchung zur Thematik des Tourismus in Kenia (insgesamt drei Unterrichtseinheiten) und der Erarbeitung des Phänomens der Desertifikation am Beispiel der Sahelzone (zwei Unterrichtseinheiten) werden sogar mehrere thematisch aufeinander aufbauende Unterrichtseinheiten beobachtet, wodurch der Einblick in eine Unterrichtssequenz möglich wird. In diesem Fall wurde bilingual durchgeführter Unterricht mit der Arbeitssprache Englisch beobachtet. Die Bilingualität erklärt die längere Bearbeitungsdauer der Thematik, da zwar inhaltlich parallel zum deutschsprachigen Unterricht gearbeitet wird, aber die sprachliche Bildung in Bezug auf fachsprachliche Redemittel, Semantisierung unbekannter Wörter etc.

eine langsamere inhaltliche Lernprogression evoziert (vgl. HAUPT, BIEDERSTÄDT 2009, S. 51f.; HOFFMANN 2015; vgl. MEYER 2013, S. 34).

Wie bereits erläutert, werden die in den Unterrichtshospitationen konkret eingesetzten Unterrichtsmaterialien (Arbeitsblätter, Schulbuchseiten, OHP-Folien, Tafelanschriften, etc.) sowie die Transkripte des Unterrichtsgesprächs in die **Kodiersoftware MaxQDA** (Version 12) eingespeist. Dabei wird jede Unterrichtseinheit zusammen mit den in ihrem Zusammenhang gesammelten Dokumenten einer **Dokumentengruppe** zugeordnet. Mit Hilfe der Transkripte und der Beobachtungsbögen (Mitschriften während der Hospitation sowie Postskripte) werden zunächst **Memos** auf der Ebene der Dokumentengruppen angelegt, um Unterrichtseinheiten zu rekonstruieren. Die Memos enthalten dabei Daten zur (didaktisch-methodischen) **Phasierung** des Unterrichts, zu den eingesetzten Materialien, Aufgabenstellungen als auch eine **inhaltliche Zusammenfassung**. **Besonderheiten** bzw. interessante Stellen, die bereits beim Hospitieren und ersten Durchlesen der Transkripte und Dokumente auffallen, werden ebenfalls vermerkt oder mit gelber Farbe unterlegt, damit sie nicht in Vergessenheit geraten. Memos werden zudem bezüglich Besonderheiten der Dokumente angelegt, um entweder methodische Schritte zu erklären oder relevante Aspekte vorzumarkieren. Dieses methodische Vorgehen dient zweierlei Funktionen: Die Memos helfen der Forscherin die unterrichtliche Situation zu **rekonstruieren** und sich schnell an diese zu erinnern. Ebenso sollen sie eine **Transparenz** bezüglich der Unterrichtseinheiten und des Untersuchungsprozesses für die Leserinnen und Leser bzw. Rekodiererinnen und Rekodierer schaffen. In Kombination mit der Übersichtstabelle der Hospitation (Thema, Klassenstufe, Schulform, etc.) dienen die Memos der **Fallbeschreibung**.

Im kommenden Schritt werden alle Dokumente im Kontext der Dokumentgruppen, also der Unterrichtseinheiten, **Zeile für Zeile** induktiv untersucht. Die Themen des Unterrichts umfassen eine Vielzahl von Inhalten, die es im Rahmen der Untersuchung zu identifizieren gilt. Alleine die Untersuchung der Titel der Stunden oder der inhaltlichen Zusammenfassung der Memos wäre dabei viel zu grobmaschig und würden vorab zu einer großen Reduktion führen, die das Material nicht mehr adäquat abbildet. Folgendes Unterrichtsbeispiel skizziert die **Relevanz der kleinschrittigen Bearbeitung** des Dokumentationsmaterials. Die Bearbeitung des Themas „Aids in Afrika“ enthält bspw. wesentlich mehr Inhalte als lediglich die Krankheit. So werden in diesem Kontext insbesondere Armut,

fehlende Infrastruktur (in Form eines Gesundheitssystems), Kriminalität/Gefahr, Erbe des Kolonialismus und Verortung/Lage mitangesprochen. Mit Blick auf das letztlich komplett durchkodierte Material und die induktiv gebildeten Kategorien sticht insbesondere die Stunde „Ist eine Entwicklung Kenias durch den Tourismus möglich?“ in einer 9. Klasse eines Gymnasiums hervor. In dieser Unterrichtsstunde werden 19 der insgesamt 22 Kategorien aufgefunden. Das Beispiel „Aids in Afrika“ hingegen belegt mit sechs identifizierten Kategorien Rang 16 der 19 Unterrichtseinheiten hinsichtlich der Diversität der Kategorien (s. MaxQDA).

Jedes Dokument einer Dokumentengruppe wird untersucht und kodiert, sofern es **im Unterricht** eingesetzt wurde.¹³⁵ Dazu zählen alle eingesetzten Materialien bestehend aus Filmen, Abbildungen, Fotos, (Schulbuch-)Texten, Tafel-/OHP-Anschriebe, u. Ä. und die Unterrichtstranskripte der Plenumsphasen. Kürzere Filmsequenzen oder laut vorgelesene Texte werden dabei ebenfalls im Rahmen des Unterrichtstranskripts transkribiert, sie werden schließlich von allen Unterrichtsteilnehmerinnen und -teilnehmern gleichzeitig erfahren. Ferner wird die Konstruktion über den auditiven und visuellen Lernkanal simultan generiert und daher sowohl im Dokument selbst als auch im Plenumsgespräch als Fundstelle markiert. Lesen bzw. bearbeiten die Schülerinnen und Schüler die Materialien in Stillarbeit werden nur die Materialien kodiert. Lediglich bei dem 35-minütigen Dokumentationsfilm der Unterrichtsstunde „Blutige Handys – Konflikte um Rohstoffe“ wird aufgrund der Länge und des ungleich höheren Mehraufwands auf die Transkription verzichtet. Eine Kodierung des Films ist mit Hilfe von MaxQDA direkt möglich, wodurch keine Informationen verloren werden.

Mit dem Materialkorpus der Unterrichtseinheiten wird dementsprechend sukzessive eine induktive Kategorienbildung in Anlehnung an KUCKARTZ (2016) und MAYRING (2010) vorgenommen (s. ausführlich 4.5.1.1.), welche sich mittels

¹³⁵ Das heißt, Schülerergebnisse, die der Vollständigkeit halber z. T. stichprobenartig von der Forscherin gesammelt und in MaxQDA eingeladen werden, die aber nicht explizit im Plenum besprochen wurden, werden nicht kodiert. (s. Stunde „Kenya – a tourist destination“, in der die selbsterstellten Werbe-Flyer der SuS nur in Partnerarbeit besprochen wurden, darauf aufbauend jedoch viel abstrakter über das Tourismuspotential Kenias diskutiert wurde). Für die Analyse sind jedoch nur solche Ergebnisse relevant, die für das gesamte Plenum sicht- oder hörbar waren und somit die Basis der Sicherung oder Reflexion darstellten. Ein Memoeintrag in MaxQDA erläutert dies an entsprechender Stelle. Gleiches gilt für Unterrichtstranskripte und Audio-Dateien, die leider in einigen Fällen nicht verschränkt sind, da dies technisch nicht möglich war. In diesem Fall wird nur das Transkript kodiert.

MaxQDA in einem so genannten „**Code-Baum**“ visualisieren lässt. Die Kategorien werden in der Software als „Codes“ bezeichnet. Da im Verlauf der Analyse fortlaufend Kategorien gebildet werden, prüft die Forscherin durch eine **Vielzahl von Materialdurchgängen** ihre Kategorien auf **Vollständigkeit** im Materialkorpus. Jedes Material wird daher über den Zeitraum von mehreren Monaten mehrfach **intrakodiert**, geprüft und ggf. werden Fundstellen rekodiert. Ferner wird eine **unabhängige**, geschulte **Kodiererin** zur Prüfung des Kategoriensystems zu Rate gezogen. Diese führt eigene Kodierungen am Material durch und überprüft die Zuordnung der Fundstellen zu den Kategorien stichprobenartig anhand mehrere Fallbeispiele. Die Durchführung einer kompletten Kodierung des Material durch eine zweite Person ist neben der Tatsache, dass es sich bei der Studie um eine eigenständig anzufertigende Qualifikationsarbeit handelt aufgrund des großen Datenvolumens und des damit verbundenen Arbeitsaufwandes nicht möglich, weshalb eine quantitative Messung der Interkoderreliabilität entfallen muss. Aufgrund der **hohen Übereinstimmung** des Kategoriensystems und der Zuordnungen am Material beider Kodiererinnen kann dennoch konstatiert werden, dass dieses dem Test nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar standhält.

Im Laufe der Analyse werden insgesamt **22 Kategorien** generiert, die in der Lage sind, den gesamten Datenkorpus der Unterrichtseinheiten inhaltlich abzubilden. Die Kategorien werden in unterschiedlich vielen Unterrichtsstunden gefunden (s. Tabelle im Ergebniskapitel 5.1.1.). Dabei kann es sich um eine komplette Stunde im Kontext der Kategorie handeln oder auch nur um eine einmalige Benennung im Unterrichtsgespräch. Zum Teil lassen sich die Kategorien in **Unter- oder Subkategorien** differenzieren wie im Fall von „Armut“ (soziale Fragmentierung, Hunger, Arbeitslosigkeit, fehlende Bildung, Kinderarbeit, Ausbeutung von außen), Wirtschaft (Landwirtschaft, Viehwirtschaft, Bodenschätze/Ressourcen, Industrie und Tourismus), physisch-geographische Informationen (Geomorphologie, Klimatologie, Flora und Fauna) und Krankheit¹³⁶ (Fatalität,

¹³⁶ Retrospektiv würde die Forscherin auf die Unterkategorien zur „Krankheit“ aufgrund der verhältnismäßig wenigen Unterrichtseinheiten verzichten (vier insgesamt, bei denen in zwei Unterrichtseinheiten HIV/Aids im Fokus steht) und nur die Hauptkategorie beibehalten. Die hohe Anzahl der Kodierungen (129) veranlasste sie jedoch im Analyseprozess zur Untergliederung. Die hohe Anzahl deutet jedoch eher auf eine hohe Informationsdichte sowie auf eine kleinschrittige Vorgehensweise in den zwei Unterrichtseinheiten hin. Sie ist durch die Materialfülle insbesondere bei der Erarbeitung und Sicherung des Mysterys der Stunde „Bevölkerungsentwicklung in Afrika am

Verbreitung in der Bevölkerung, Übertragungsarten, Unkenntnis, Medikamentierung, Probleme/Folgeerscheinungen und Schutz vor Krankheiten).

Eine gewisse **Problematik** erkennt die Forscherin bei der **Festlegung der Größe einer Fundstelle** sowie der damit **assoziierten Anzahl der Codierungen**. Es ist nicht möglich, die Größe einer Fundstelle weder im Vorfeld noch in Retrospektive zu bestimmen. Eine Art Standardisierung der Größen ist daher nicht realisierbar. Im Material variiert die Größe der Fundstelle/Kodierung in Abhängigkeit mit dem jeweiligen individuellen Kontext. So umfassen manche Fundstellen teils mehrere Sätze sowie Paragraphen und erläutern einen Aspekt sehr detailliert. Das kann darin begründet sein, dass sich die Unterrichtseinheit inhaltlich mit der Kategorie auseinandersetzt. In anderen Fällen haben die Fundstellen jedoch nur die Größe einzelner Wörter, Halbsätze oder Bildausschnitte, die an sich nicht unmittelbar mit dem Stundenthema assoziiert sind, aber dennoch angesprochen werden. Teilweise **unterbrechen Einschübe** einer anderen Kategorie als Nebeninformation die Kategorie, die eigentlich im Fokus einer Fundstelle steht. Dadurch müssen ggf. doppelte Kodierungen vorgenommen werden. Betrachtet man das Ziel, alle Fundstellen einer Kategorie zu finden, um diese in all ihren Facetten zu beleuchten, stellt dies kein größeres Problem dar. Möchte man hingegen etwas über die **Gewichtung und Bedeutung** der einzelnen Kategorien aussagen, wird dies zu einer **Herausforderung**, die nicht ohne weiteres gelöst werden kann.

Welche Gewichtung oder Bedeutung eine Kategorie einnimmt, ist **aus den quantitativen Daten (Kodieranzahl) nicht ablesbar**. Schließlich sagt die Quantität nichts über die Qualität der einzelnen Kategorien im Vergleich aus. Mehrere Argumente lassen sich diesbezüglich diskutieren. Lange, umfangreiche Äußerungen können sehr gehaltvoll sein, da viele Aspekte in ihrem Kontext detailliert besprochen werden. Sie können gleichzeitig mit Redundanzen und „Nebenschauplätzen“ bestückt sein, die den im Mittelpunkt diskutierten Aspekt inhaltlich nicht voranbringen. Auch wenn man die **Fläche** als einen **Indikator** in MaxQDA untersuchen könnte, sagt diese wenig aus. Dieses Vorgehen könnte, wenn überhaupt, nur im Fall der Unterrichtstranskripte mit ihren einheitlichen Formaten angewendet werden. Fotos bspw. nehmen bisweilen eine große Fläche in der Software ein, aber sie haben teils einen eher dekorativen Charakter bzw.

Länderbeispiel Lesotho – Aids“ erklärbar. Da die Unterkategorien bei der Beschreibung von „Krankheit“ jedoch auch nicht hinderlich sind, werden die Fundstellen nicht noch einmal rekodiert und der Hauptkategorie zugeordnet.

einen eher begrenzten Aussagewert. Schulbuchseiten dagegen füllen weniger Fläche aus, aber sie besitzen meist einen hohen Informationsgehalt aufgrund der hohen sprachlichen Dichte. Ferner könnte es auch sein, dass einzelne Sätze die gleiche Bedeutung haben wie lange ausführliche Passagen mit detaillierten Erläuterungen. Eindeutige Aussagen über die Qualität sind daher nicht möglich.

Um etwas über die Gewichtung oder Relevanz der Kategorien aussagen zu können, müsste man metaphorisch gesprochen in die „Köpfe“, also die Kognition, der Schülerinnen und Schüler blicken können, um die konkreten Denkstrukturen zu entdecken. Denn als **Trigger** für mentale Bilder sind sowohl komplette Stunden als auch kurze Kommentare denkbar. In Anlehnung an die Idee der *Blackbox*, einem „aus dem Behaviorismus stammenden, [...] Begriff, der besagt, dass man zwar die Bedingungen und die Resultate menschlicher Handlungen messen kann, aber an die dazwischenliegenden Vorgänge der Entscheidungsfindung mit empirischen Mitteln nicht herankommt“ (THOMMEN 2018), kann die vorliegende Studie mit ihrem Fokus auf den Input keine Aussagen über die inneren Vorgänge der *Blackbox* (Kognition und Emotion) der Schülerinnen und Schüler treffen. Damit ist die **Frage der Gewichtung der Kategorien** bzw. ihrer **Effekte**, die in der *Blackbox* stattfinden, einem operativ geschlossenen System, nicht ergründbar.

Vor diesem diskutierten Hintergrund muss die **Anzahl der Codierungen** bezüglich ihrer Aussagekraft **hinterfragt** werden. Zunächst sagt die Zahl aus, dass eine bestimmte Anzahl an Fundstellen einer Kategorie den Materialien zugeordnet wird, die sukzessive analysiert werden sollten. **Jede Fundstelle** ist unabhängig von ihrer Größe und/oder Bedeutung **relevant**, um die Kategorie in **ihrer inhaltlichen Breite** zu erläutern. Da die Zahl jedoch nichts über die Fundstellengröße oder die Art der klein- oder großschrittigen Kodierung aussagt, kann die Bedeutung einer Kategorie nicht eindeutig quantitativ bestimmt werden. Mit Blick auf die Kodierung von Bildern, PDFs, etc. kann **technisch** teilweise nicht vermieden werden, dass ein Inhalt in zwei Fundstellen kodiert wird (zum Beispiel aufgrund eines Seiten- oder Spaltenumbruchs im Layout eines Schulbuchs). Streng genommen handelt es sich jedoch um eine inhaltliche Fundstelle, die in zwei „Code-Blöcken“ realisiert wird. **Videsequenzen** werden simultan gesehen und gehört. Damit **stimulieren** sie **zwei Lernkanäle**, weshalb sowohl die Transkripte als auch die Videos kodiert werden. Wie bereits erläutert, wird das lange Video (35 min) der Stunde „Blutige Handys – Konflikte um Rohstoffe“ nicht transkribiert. Folgt man der oben skizzierten Logik fehlen somit jedoch streng genommen Fundstellen (nicht inhaltlich, da diese bereits bei der Videokodierung

4. Methodologie

erfasst werden, aber in ihrer Anzahl). Eine Transkription des Films, um die Anzahl zu erfassen, steht jedoch nicht im Verhältnis zum Aufwand.

Ein letztes Argument zum (fehlenden) Zusammenhang der Anzahl der Kodierungen und der Relevanz von einer Kategorie: Nur, weil in einer Stunde hunderte Male eine Kategorie angesprochen wird, heißt dies nicht, dass die Kategorie, über alle Unterrichtseinheiten hinweg, die wichtigste darstellt. Ein Blick auf die **Anzahl der Unterrichtseinheiten** ist in einem solchen Fall ratsam. Als **Hinweise** oder **Indizien** können die Zahlen der Kodierungen eventuell schon zu Rate gezogen und diskutiert werden. Die Anzahl der Erwähnungen in den verschiedenen Stunden scheint jedoch sinnvoller zu sein.

Sprich, die Anzahl der Fundstellen soll im Rahmen dieser Arbeit nicht als ein Indikator im quantitativen Sinn missverstanden werden, der die Bedeutung oder Gewichtung einer Kategorie beschreibt oder belegt. Die Anzahl der Codings (Fundstellen) einer Kategorie kann als **Hinweis in Kombination** mit der Anzahl der Stunden diskutiert werden. Tendenzen bezüglich der Relevanz werden nach Ansicht der Forscherin eher in der Tiefe und Detailgenauigkeit in den Beschreibungen der Kategorien (s. Ergebnisdarstellung) sichtbar. Denn in der Beschreibung über das gesamte Material hinweg wird sichtbar, wie detailliert und facettenreich eine Kategorie etabliert wird. Eine eindeutige bzw. quantitativ valide Aussage zur Bedeutung einer Kategorie wird es nach Einschätzung der Forscherin nicht geben können. Weitere Anmerkungen werden an den entsprechenden Stellen im Ergebniskapitel platziert.

Das Softwareinstrument MaxQDA dient der digitalbasierten Strukturierung des Materials und dem systematischen Auffinden entsprechender Fundstellen in den Originaldokumenten in ihrem jeweiligen semantischen Kontext. Mit Hilfe verschiedener Funktionen (*Code-Retrieval*, *Code-Relations-Export*, *Code-Export* u.v.m) lässt sich das Material bzw. lassen sich die identifizierten Kategorien anschließend näher beschreiben. Das Softwareinstrument unterstützt daher die qualitative, interpretative Analyse technisch; es stellt aber keine Analysemethodik dar¹³⁷. Nach der Kodierung des gesamten Auswertungsmaterial wird das **Code-Retrieval** eingesetzt. Das heißt, es werden alle kodierten Fundstellen einer Kategorie aus allen Dokumentengruppen (Unterrichtseinheiten) in der Liste der *Codings* zusammengestellt. Alle Kategorien werden mit Hilfe des *Retrievals* individuell nacheinander abgerufen. Die im jeweiligen *Retrieval* entstandene Liste

¹³⁷ Die verwendete Analysemethode ist, wie erläutert, die induktive Kategorienbildung.

stellt die Datenbasis des folgenden Analyseschrittes dar. Um das Material übersichtlicher zu machen, sichtet die Forscherin alle Fundstellen des *Retrievals* und erstellt händisch eine neue Liste, in welcher die Aspekte **paraphrasiert** und teils bereits **abstrahiert** werden. Ziel ist es, die einzelnen Kategorien und ihre Facetten beschreiben zu können. Um die Transparenz des Materials beizubehalten, betrachtet sie die Fundstellen zunächst auf Unterrichtseinheitsebene. Auf diesen Analyseschritt folgen die **Reduktion** und die **Generalisierung**, die unabhängig von den jeweiligen Unterrichtseinheiten sind. Schließlich geht es nun darum, **allgemeinere Aussagen** über den beobachteten Unterricht zu treffen. Hierfür werden die Listen der Kategorien erneut gesichtet und inhaltsgleiche Aspekte reduziert bzw. zusammengefasst und auf ein höheres Abstraktionsniveau gehoben, wodurch eine generalisierte Betrachtung möglich wird. Da die Unterrichtsstunden jedoch so unterschiedlich sind, werden in der Beschreibung der Ergebnisse auch immer wieder die Kontexte (also Unterrichtseinheiten) angesprochen, in denen bestimmte Aspekte der Kategorie herausgearbeitet werden. Dies soll nicht den Charakter einer Nacherzählung haben, sondern Transparenz schaffen.

4.5.1.3 *Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) mit deduktiv-induktiver Kategorienbildung zur Analyse der problemzentrierten Interviews*

In Kap. 4.5.1.1 wurde bereits die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ (2016) in Teilen besprochen. Dort findet sich die Abbildung seines Ablaufschemas sowie die Aufstellung seiner Guidelines. Da sich die Forscherin im Rahmen der Analyse der Interviews komplett an KUCKARTZs (2016) Vorgehensweise orientiert, wird seine Inhaltsanalyse hier nur knapp beschrieben und auf seine ausführlichen methodischen Erläuterungen **verwiesen** (vgl. KUCKARTZ 2016, S. 97-117). Anders als bei der induktiven Kategorienbildung (s. Kap. 4.5.1.1), die im Rahmen dieser Studie eingesetzt wurde, gibt es keine Abweichungen oder Besonderheiten, die sie näher erläutern müsste. So analysierte sie die Daten mit Blick auf die **sieben Auswertungsphasen** (vgl. ebd. S. 100-110). Die thematischen Hauptkategorien wurden **deduktiv** aus dem Leitfaden gebildet und durch **induktive** Kategorien ergänzt. Zu Beginn des Auswertungsprozesses fertigte sie als Zwischenschritt, wie von KUCKARTZ vorgeschlagen, fallbezogene thematische Zusammenfassungen (vgl. ebd. S. 111 ff.) in Form von *mind maps* an. Nach dem sechsten Interview verzichtete sie jedoch auf weitere fallbezogene

Zusammenfassungen. Einfache und komplexe Analysen boten sich eher auf Ebene des Gesamtsamples der Interviews an, da nicht die einzelnen Lehrkräfte (z. B. für eine Typenbildung) und ihre Argumentationsmuster im Fokus standen, sondern alle Lehrkräfte, die Auskunft über ihren Unterricht gaben. Daher wurden die weiteren Analyseschritte der Paraphrasierung, Abstrahierung und Generalisierung **kategorienbezogen** vollzogen. Beim Paraphrasieren, Abstrahieren und Generalisieren orientierte sie sich an den Makrooperationen wie in Kap. 4.5.1.1 beschrieben.

4.5.1.4 Konkretes Vorgehen bei der Auswertung der Interviews

Die elf transkribierten Interviews werden, wie oben beschrieben, mittels der inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ (2016) analysiert (vgl. KUCKARTZ 2016, S. 97). Im Verlauf der Analyse werden **27 deduktiv und 15 induktiv Kategorien** gebildet. Die Kodierung des Materials findet mittels technischer Unterstützung von MaxQDA statt, in das zunächst ein **deduktives Kategoriensystem** eingespeist wird, welches aus den Leitfragen des problemzentrierten Interviewleitfadens ableitet wird. Die **Ergänzung** des Kategoriensystems um **induktive Kategorien** findet innerhalb des Analyseprozesses statt. Die induktiven Kategorien erweitern das System um Aspekte, die zuvor nicht von der Forscherin mit Rekurs auf die Theorie und den Forschungsstand antizipiert und im Interview erfragt wurden, sondern von den Lehrpersonen als relevant und äußerungswürdig angesehen werden. Letztlich entsteht ein **umfassendes Kategoriensystem** über mehrere Analyseschleifen, Überprüfung und teils Modifikation der induktiven Kategorien zusammen mit den zuvor deduktiv gebildeten Kategorien, das in der Lage ist, das gesamte Transkriptionsmaterial systematisch und kriteriengeleitet abzubilden.

Dieses Vorgehen erlaubt die Zuordnung der jeweiligen Textstellen der Interviews zu den entsprechenden Kategorien, ob nun eine Kategorie im Kontext der konkreten Leitfrage bzw. des Erzählimpulses aufgefunden wird oder auch an anderen Stellen im Material. Durch das *Code-Retrieval* entsteht eine **Auflistung relevanter Textpassagen** einer jeweiligen Kategorie über den gesamten Datenkorpus der Interviews, die als Grundlage der **weiteren Analyse** (Paraphrase, Abstraktion und Generalisierung) fungiert.

Um den qualitativen Gütekriterien der Nachvollziehbarkeit und der intersubjektiven Überprüfbarkeit gerecht zu werden, wird das Kategoriensystem am konkreten Datenmaterial von einer **anderen Forscherin** der Arbeitsgruppe geprüft und durch eigene Kodierungen an einer Vielzahl von Interviews **getestet**. Die erneute Kodierung macht eine große **Übereinstimmung der Kodierungen** zwischen den beiden Kodiererinnen sichtbar. Die wenigen Unklarheiten bzw. alternative Kodierungen werden im Gespräch eruiert und gemeinschaftlich einer Kategorie zugeordnet. Aufgrund des hohen Datenvolumens muss auf eine **quantitative Prüfung der Interkoderreliabilität** in Form der Rekodierung des gesamten Datensatzes **verzichtet** werden. Die Prüfung und Testung des Kategoriensystems durch eine unabhängige Prüfperson bestätigte jedoch, dass das Kategoriensystem das Material systematisch und nachvollziehbar abbilden kann.

4.5.2 Diskursanalytisch-orientierte Analyse hinsichtlich postkolonialer Denkstrukturen

Das Datenmaterial der Unterrichtseinheiten soll mit Blick auf die **zweite Unterfrage** der ersten Hauptuntersuchungsfrage untersucht werden:

- Inwiefern werden **postkoloniale Denkstrukturen** im Geographieunterricht bezüglich „Subsahara-Afrika“ identifiziert?
- Falls solche identifiziert werden: Wie charakterisieren sich diese **sprachlich und/oder semiotisch**?

Das heißt, die postkolonialen Strukturen müssen zunächst, falls vorhanden, **identifiziert**¹³⁸ werden. Dieses Unterfangen stellt sich als **methodisch komplex** heraus und bedarf **unterschiedlicher Verfahren**, die miteinander verschränkt werden. Im Sinne der qualitativen Forschung kristallisierte sich im zirkulären Forschungsprozess heraus, welche Verfahren sich besonders eignen, um der Untersuchung Tiefe zu verleihen.

Wie in den Theorie- und Forschungsstandskapiteln erläutert, entstehen Afrikabilder bzw. Bilder „Afrikas südlich der Sahara“ in der Gesellschaft, und somit

¹³⁸ Die Betonung liegt in diesem Kontext auf der argumentativ abgestützten, materialbasierten Diskussion der Identifizierung und nicht auf „Hineinlesen“ aufgrund einer spezifischen „Forschungsbrille“ (s. hierzu u.a. die Erläuterungen zur „Reflektierten Subjektivität“ im Kapitel „Überprüfung der Gütekriterien“).

auch im Geographieunterricht, nicht in einem „luftleeren Raum“. Bei Untersuchungen in unterschiedlichen Forschungsdisziplinen wie bspw. in den Literatur- und Sozialwissenschaften etc. werden immer wieder vorherrschende **Wahrnehmungen und raumbezogene Semantiken** gegenüber dem Kontinent und seinen Bewohnerinnen und Bewohnern deutlich. Die heutige deutsche bzw. westliche und die afrikanische **Beziehung** zueinander charakterisieren sich durch die **koloniale und imperialistische Vergangenheit**. Sie ist das Produkt eines historischen Prozesses aus gegenseitiger Einflussnahme sowie gleichermaßen aus Gleichgültigkeit (vgl. ZIMMERMANN 2017). Dieses wird auch vor dem Hintergrund der unterrichtlichen Behandlung „Afrikas südlich der Sahara“ im Geographieunterricht relevant, da der Kontinent historisch bedingt teils bewusst und teils unbewusst aus einer **diskursiv konstituierten Perspektive** wahrgenommen wird, die handlungsleitend wirkt. Hierzu die Wiederholung ein paar theoretischer Gedanken zu Diskursen:

„Unser raumbezogenes Denken und Handeln beruht in vielfältiger Weise auf Vorstellungen, auf „*geographical imaginations*“ (GREGORY 1994), d. h. auf sprachlichen und bildlichen Images über Räume. Von der lokalen Identitätsbildung bis zu den Krisen und Kriegen der globalen Politik sind kollektive Stereotypen über Orte, Städte, Regionen, Nationen, Kulturen etc. maßgeblich beteiligt an der Art und Weise, wie Menschen ihre Welt wahrnehmen und handeln. Diese fallen jedoch nicht „beliebig“ aus, sondern sind eingebettet in und geleitet durch gesellschaftliche Regeln, Konventionen und Bedeutungszuweisungen. Die Gesamtheit solcher sprachlichen Konventionen einschließlich des gesellschaftlichen Kontextes, der sie rahmt und beeinflusst, wird aus der Sicht einer poststrukturalistischen Theoriebildung als Diskurs bezeichnet.“ (REUBER, PFAFFENBACH 2005, S. 198)¹³⁹

Vor diesem Hintergrund existieren entsprechend ***geographical imaginations*** bezüglich Afrikas in der gesellschaftlichen Denke, die sich über mehrere Jahrhunderte etabliert, reproduziert und modifiziert und damit letztlich eine räumliche Bedeutung konstituiert haben. Die zur Zeit des Kolonialismus und Imperialismus propagierten **ideologischen Argumentationsmuster**, insbesondere die „Rassen“lehre¹⁴⁰, haben sich im Verlauf der Jahre zwar stark gewandelt und wurden

¹³⁹ Eine vertiefte Erläuterung diesbezüglich findet sich im Theoriekapitel hinsichtlich der Räume als Konstrukte.

¹⁴⁰ Die Anführungszeichen werden im deutschen Sprachraum konventionell verwendet, um den Konstruktionscharakter der Kategorie „Rasse“ herauszustellen und sich gegen biologische Interpretationen zu positionieren. Es gibt keine menschlichen Rassen im biologischen Sinn. Dieses Verständnis zieht sich durch die gesamte Arbeit.

teils definitorisch umformuliert; Kerngedanken lassen sich aber weiterhin feststellen. KERSTING konstatiert in diesem Zusammenhang, dass zahlreiche kolonialzeitlich angelegte Afrikabilder bis heute „weiterleben“ (vgl. KERSTING 2011a, S. 5).

Die Herrschaft während der Kolonialisierung ging mit einer **spezifischen Produktion von Wissen** einher, das sich heute immer noch in sprachlichen Wendungen versteckt (und somit latent ist) und Wahrnehmung und Handlungen prägt. Die Frage stellt sich nun, inwiefern solche **postkolonialen Denkstrukturen** als latente oder offene **Manifestationen diskursiver Elemente** in den zu untersuchenden Unterrichtshospitationen zu Themen „Afrika südlich der Sahara“ identifizierbar sind. Falls Elemente gefunden werden, sollen diese in ihrer sprachlichen, zeichnerischen und symbolischen Erscheinung im unterrichtlichen Kontext erläutert werden, um ggf. ein **Bewusstsein** für diese sprachlichen „**Stolperfallen**“ zu entwickeln.

Die sich nun stellende Frage ist, wie man postkoloniale Denkstrukturen und ihre assoziierten Wahrnehmungsfilter in den Unterrichtshospitationen untersuchen kann. Wesentliche Grundlage ist zunächst einmal das intensive Einlesen in die postkoloniale(n) Theorie(n) bzw. in den Postkolonialismus, um postkoloniale Strukturen und Wahrnehmungsfilter kennenzulernen. Das heißt, aus dem theoretischen Hintergrund aus dem Theorie- und Forschungsstandkapitel, wird zunächst deduktiv ein **Fragekatalog** abgeleitet, der die Analyse der Forscherin anleiten und transparent machen soll.

Fragekatalog zur Untersuchung der postkolonialen Strukturen:

- **Perspektivität:** Aus welcher Perspektive wird berichtet: ethnorelativ oder eurozentrisch? Inwiefern zeigt sich dabei der „europäische Universalismus“, welcher Europa und/oder die westliche Welt in einer überlegenen Position und „Subsahara-Afrika“ in einer inferioren Position beschreibt?
- **Akteursbeschreibungen:** Wer sind die beschriebenen (aktiven und passiven) **Akteure**? Wie werden diese präsentiert (Attribute, Konnotationen)? Welche Rollen haben sie inne? Wer befindet sich in der Subjekt- und Objektposition? Wer ist eingeschlossen/ausgeschlossen?
- Welche **Stimmen** kommen zu Wort? Wer berichtet über wen? (Eigendarstellungen oder Fremddarstellungen?) Inwiefern handelt es sich bei den **afrikanischen** Eigendarstellungen um wissenschaftliche oder politische Repräsentanten oder unbekannte Einzelschicksale?

4. Methodologie

- **Entwicklung vs. Stagnation:** Inwiefern wird die beschriebene Situation als Entwicklungsprozess oder Stagnation dargestellt? Welche Konnotationen werden dabei sichtbar? Aus welcher **Richtung** stammt der Impuls zur Entwicklung?
- **Binäre Systeme/Othering:** Werden dichotome Abgrenzungen vorgenommen (z. B. wir/ihr, hier/dort, positiv/negativ) bzw. wird **Andersartigkeit** herausgestellt zwischen dem deutschen und/oder europäischen und dem afrikanischen Raum und/oder Menschen? Wie werden Dichotomien aufgebaut? Wie wird (räumliche) Identität etabliert?
- Inwiefern wird **räumlich verallgemeinert** und dadurch eine **territoriale Falle** erschaffen?
- Inwiefern werden die **Wahrnehmungsfiler** Essentialisierung, Ahistorisierung, Kulturalisierung und Naturalisierung auffindbar?
- Inwiefern sind die Darstellungen **positiv oder negativ** geprägt?
- Wie werden die jeweiligen postkolonialen Denkmuster, falls vorhanden, **sprachlich und/oder zeichnerisch** konstruiert? Inwiefern charakterisieren sich diese als latent oder offen?

Hinsichtlich einiger (Teil-) Fragen des Fragekatalogs können **in Teilen deduktive Kategorien** (der inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ (2016)) gebildet werden. Diese werden in der Memo-Funktion von MaxQDA im Sinne eines Kodierhandbuchs expliziert. So kann das Auswertungsmaterial bspw. explizit hinsichtlich Beschreibungen von Akteuren, afrikanischen Stimmen, Darstellungen von Entwicklung, Dichotomisierungen untersucht und strukturiert werden. Bei anderen Fragen zum Beispiel zur Perspektivität, Gesamtdarstellung, räumlichen Verallgemeinerungen, sprachlicher bzw. semiotischer Konstruktion ist dies nicht möglich. Auch die weiteren Analysen der deduktiven Kategorien erweisen sich als **problematisch**, da die Fundstellen nicht ohne weiteres paraphrasiert, reduziert, abstrahiert und generalisiert werden können. Das heißt eine deduktive Kategorienbildung alleine ist noch **nicht zielführend**. Die in MaxQDA deduktiv eingespeiste Kategorien werden als Markierungshilfe wie ein Stift verwendet, um Stellen in den Daten zu visualisieren, damit die Forscherin diese zur weiteren Analyse schnell wiederfinden und im Kontext erläutern kann. Mit dem reinen Code-Retrieval können die Fragen des Katalogs aber nicht beantwortet werden, da sich die postkolonialen Strukturen

wie ein **Puzzle** zusammensetzen und daher zunächst im **jeweiligen Kontext** untersucht werden müssen.

Da es sich bei postkolonialen Denkstrukturen und Wahrnehmungsfilter um diskursive Elemente handelt, setzt sich die Forscherin eine „diskursanalytisch-orientierte Analysebrille“ auf, um die Dokumente mit Blick auf gerade diese Fragen zu untersuchen. Daher wird eine „**diskursanalytisch-orientierte**“ Herangehensweise¹⁴¹ aus einer Kombination der Betrachtung sprachsensibler, diskursanalytisch-orientierter und semiotischer Kriterien herangezogen. Die Forscherin liest die Unterrichtstranskripte, Materialien etc. im Prinzip wie literarische „Texte“. Mit Blick auf die oben aufgeführten Fragen ist ein wesentlicher Fokus der Analyse sprachsensibel aufgebaut. Sprachsensibel heißt in diesem Kontext, dass die Forscherin die **sprachlichen Realisierungen** in den Dokumenten betrachtet und untersucht, inwiefern sich postkoloniale Strukturen in einem „sprachlich latenten Kostüm“ verbergen.

In Anlehnung an ANGERMÜLLER (2001) (zit. n. A. MATTISSEK in REUBER, PFAFFENBACH 2005, S. 206f.) unterscheiden sich Textanalysen und Diskursanalysen dahingehend, dass Textanalysen der Sozialwissenschaften und der Literaturwissenschaften, die „soziale Realität“ und „Text“ als zwei unabhängig voneinander bestehende Ebenen angesehen werden:

„Diskursanalytische Zugänge heben hingegen die spezifische Verbindung von Text und Kontext hervor. Sie zielen „weniger auf den Inhalt, das letztliche Intendierte oder die ‚Sinnssubstanz‘, die sich im Diskurs ausdrückt, als auf die Formen, Mechanismen und Regeln, durch die Text und Kontext diskursiv verknüpft werden (was die Abgrenzung von ‚hermeneutischen‘ Zugängen begründet)“ (ANGERMÜLLER 2001, S. 8). D. h. die Bedeutung eines Textes, einer Aussage, eines diskursiven Ereignisses kann nie unabhängig von ihrem Kontext bestimmt werden. „Die Bedeutung eines Texts erschließt sich nie alleine aus dem selbst heraus. Texte sind vielmehr die aufgezeichneten Spuren einer diskursiven Aktivität, die sich nie vollständig auf Text reduzieren lassen“ (ANGERMÜLLER 2001, S. 8) sondern immer über ihn hinaus auf seinen Entstehungs- und Wirkungskontext verweisen.“ [Hervorhebungen im Original] (A. MATTISSEK in REUBER, PFAFFENBACH 2005, S. 207)

Die Forscherin ist sich also durchaus darüber im Klaren, dass sie nach diskursiv geschaffenen Strukturen sucht, die Texte und Kontexte verbinden. Zur Analyse der obigen Fragen, entscheidet sie sich jedoch methodisch für ein eher **interpretativ-hermeneutisches** Textanalyse-Verfahren, das den Fokus stärker bei den Dokumenten des Unterrichts belässt. Sie möchte schließlich weniger den Diskurs

¹⁴¹ Um eine genuine Diskursanalyse handelt es sich nach Ansicht der Autorin hier nicht.

4. Methodologie

an sich analysieren und seine Formen, Mechanismen und Regeln beleuchten, sondern nach latenten Manifestationen forschen und diese sichtbar machen. Sie macht sich also auf eine sprachensible Spurensuche, bei der die Inhalte des Unterrichts auf ihren postkolonialen Gehalt hin untersucht werden. Für diese Sichtbarmachungen muss sie sich ebenfalls vom reinen Text lösen und die unterrichtlichen Kontexte erläutern. Mit immer weiteren Erkenntnisschleifen werden die Fragen des Fragenkatalogs sukzessive beantwortbar. Daher scheint ein hermeneutisches Verfahren wie in der Abbildung dargestellt, zielführend. Das heißt jedoch nicht, dass nicht auch diskursanalytisch-orientierte Überlegungen damit einhergehen, aber eher auf theoretischer statt auf methodischer Ebene.

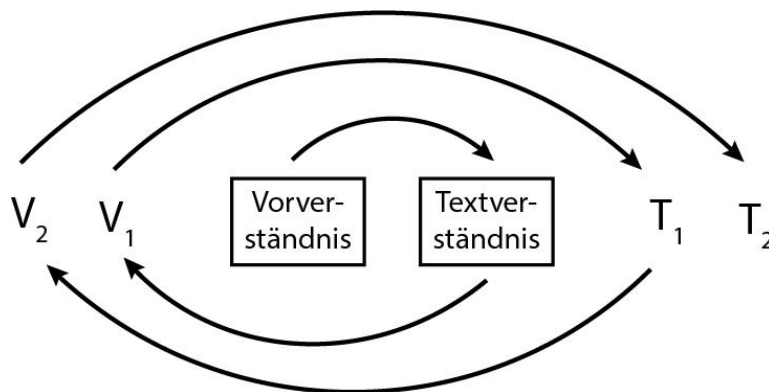


Abb. 20: Hermeneutische Vorgehensweise nach DANNER 2006
(Quelle: KUCKARTZ 2016, S. 19)

Da die Dokumente der Unterrichtsmaterialien nicht nur aus kontinuierlichen Textformen bestehen, sondern ebenso aus **diskontinuierlichen Elementen** wie Fotos, Karten etc., die Bestandteile postkolonialer Strukturen sein können, wird die **Analyse der semiotischen Kriterien** ebenfalls involviert und in einem **eigenen Fragenkatalog** deutlich gemacht. Es geht dabei nicht nur darum zu analysieren, was die semiotischen Elemente bzw. visuellen Textsorten **inhaltlich** darstellen, sondern insbesondere auch um die Frage „**wie**“ sie Bedeutung durch ihre **Kompositionen** entwickeln und welchen **Effekt** diese im Kontext postkolonialer Strukturen haben. Die Bildelemente sollen also ebenfalls wie ein literarischer „Text“ gelesen werden. Forschungsarbeiten zur **Soziosemiotik** von KRESS, VAN LEEUWEN (2006) dienen als theoretische Grundlage. Dabei werden die folgenden Fragen an die Bilder gestellt, sofern sie als ein Element diskursiver Elemente identifiziert werden.

Visuelle Textsorten bzw. semiotische Elemente (diskontinuierliche Elemente: Bilder, Diagramme, Schaubilder etc.) in Anlehnung an KRESS, VAN LEEUWEN (2006):

- **Erfassung der repräsentativen Struktur (ideelle Metafunktion):** Was wird dargestellt? Welche Objekte werden gezeigt (Personen, Gegenstände etc.)? In welcher Beziehung stehen die Objekte zueinander? Worum geht es inhaltlich?
- **Welche Beziehung besteht zwischen Rezipienten und Motiv (interpersonale Metafunktion):** Welche Art von Interaktion wird dargestellt? (Kontakt, Distanz, Attitüde)? Mit welchen visuellen Mitteln wird diese Beziehung zum Ausdruck gebracht (Perspektive, Ausschnitt)? Wie konstituiert sich die Beziehung zwischen Rezipienten und Motiv (emotional/neutral/überzeugend)?
- **Inszenierung (textuelle Metafunktion):** In welcher kompositionellen Beziehung stehen die Elemente zueinander? (Nähe/Distanz, Hierarchie oder Interaktion und Dynamik)? Welche Bedeutung wird dadurch generiert?

KRESS und VAN LEEUWEN verstehen ein **Zeichen nicht** als eine vorgefertigte stabile **Signifikat-Signifikant-Entität**, die unabhängig von den jeweiligen Kontexten und Senderintentionen existieren. Sie stehen damit in Opposition zur Arbitraritätstheorie von FERDINAND DE SAUSSURE. Sie verstehen ein Zeichen als ein Ergebnis eines „Prozesses der Zeichenerzeugung durch den Sender“, in welchem die Bedeutung relativ unabhängig von der Form existiert. Die Bedeutung wird erst im Prozess der Zeichenentstehung mit dem Zeichen selbst zusammengeführt (vgl. KRESS, VAN LEEUWEN 2006, S. 40f.). Somit gehen sie von einer **sozialen Motiviertheit** der Zeichen aus. Folglich könne die Bedeutung der Zeichen nicht unabhängig vom subjektiv bedingten Prozess der Zeichenkonstitution identifiziert werden (vgl. ebd., S. 42).

Für KRESS und VAN LEEUWEN steht die **visuelle Syntax** im Interessensfokus. Dabei geht es um die Untersuchung der **semiotischen Kompositionsmuster** – und zwar insbesondere um die semiotischen Kompositionsmuster, die von der **westlichen Kultur** etabliert werden. Damit ist die Art und Weise gemeint, wie einzelne **Elemente zu einem sinnvollen Ganzen zusammengefügt** werden. Dabei stehen u. a. die Aufdeckung bzw. Offenlegung der Art und Weise, nach der in modernen Kommunikationsgesellschaften mit Hilfe dieser Kompositionsmuster **Bedeutung** erzeugt wird, im erkenntnistheoretischen Interesse ihrer Theorie (vgl. ebd., S. 42). Andere semiotische Ansätze zur Bildanalyse konzentrieren

4. Methodologie

sich eher auf die visuelle Lexik und beschäftigen sich daher mit der ikonografischen und ikonologischen Bedeutung von Elementen (vgl. ebd.). Das heißt, das einzelne Element wird stärker betrachtet, als das Ganze.

KRESS und VAN LEEUWEN greifen auf das Modell von MICHAEL HALLIDAY (HALLIDAY, MATTHIESSEN 2013) zurück, das drei **verschiedene Metafunktionen eines Kommunikationssystems** unterscheidet, um die zugrundeliegenden Codes der Kompositionsmuster zu strukturieren und zu analysieren: die **ideelle**, die **interpersonale** und die **textuelle** Metafunktion, an denen sich die vorliegende Arbeit orientiert. Die ideelle Metafunktion fokussiert die Art und Weise der Repräsentation von Objekten aus der Außenwelt und stellt somit eine Untersuchung der **repräsentativen Struktur** und ihren Beziehungen dar. Bei der Analyse der interpersonalen Metafunktion wird untersucht, inwiefern und mit welchen **visuellen Mitteln** ein System in der Lage ist, eine bestimmte **soziale Beziehung** zwischen dem Sender, dem Sendeobjekt und dem Empfänger zu kreieren (vgl. ebd.). Bei der Analyse der textuellen Metafunktion wird betrachtet, wie ein visueller Text als **Gefüge von Zeichen** zu verstehen ist, welche dabei sowohl **intern** als auch **extern** in einer zusammenhängenden Beziehung stehen, wodurch die kompositionellen Ressourcen in den Fokus rücken. Diese Funktionen sollen bezüglich der Untersuchung der visuellen Textelemente erhoben werden und zu den textuellen Bestandteilen in Bezug gesetzt werden, sofern sie Bestandteil postkolonialer Denkstrukturen sind.

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt jedoch auf der Auswertung der (kontinuierlichen) Textelemente. Die Bildanalyse stellt eher eine Erweiterung bzw. einen Nebenaspekt dar, sofern dieser für die Untersuchung der postkolonialen Strukturen zu Rate gezogen werden kann. Das heißt, dass nicht jedes Bild bis ins Detail analysiert wird. Sichtbar soll jedoch gemacht werden, welche **Fragen** an das Element im Rahmen der Analyse gestellt werden.

Als **ersten Schritt** analysiert die Forscherin die kontinuierlichen Textelemente jeder Unterrichtseinheit Zeile für Zeile bzw. analysiert die Bilder mit Hilfe der Methodik in Anlehnung an KRESS und VAN LEEUWEN (2006), nimmt Markierungen vor und macht sich Notizen. Einige der Fragen lassen sich in deduktive Kategorien überführen, die im Material untersucht werden sollen. So können Passagen aus dem Material für die **Selektion vormarkiert** werden: Akteure, afrikanische Stimmen, Entwicklung, Umschreibungen für Andersartigkeit/Othering, Kopplung von Raum und Thema (z. B. Aids in Afrika), die weiter analysiert

werden sollen. Eindeutige Operationalisierungen im Sinne eines kodierenden Verfahrens mittels klarer Kodierregeln sind jedoch nicht möglich.

Als **nächsten Schritt** erstellt die Forscherin für **jede Unterrichtseinheit ein Dokument**, in welchem ggf. identifizierte **postkoloniale Strukturen** und ihre sprachlichen und/oder zeichnerischen **Realisierungen** erläutert werden. Die Dokumente enthalten jeweils eine knappe inhaltliche und methodische Beschreibung zur **Rekonstruktion** des Unterrichts. Somit werden die unterrichtlichen Kontexte kurz skizziert. Die postkolonialen Strukturen werden in ihren **jeweiligen Kontexten** erläutert, um sie für die Leserinnen und Leser sichtbar und **nachvollziehbar** zu machen und die Zuordnung zu legitimieren. Dieses Vorgehen schafft Transparenz. Ferner kann die **Verwobenheit** der postkolonialen Strukturen dargestellt werden, da sie untereinander **Wechselwirkungen** aufweisen und sich teils gegenseitig bedingen. Dieser Schritt erweist sich als unabdingbar, da sich postkoloniale Strukturen nicht zweifelsfrei operationalisieren lassen. Sie generieren sich schließlich im textimmanenten Kontext über verschiedene Fundstellen (wie ein Puzzle) und lassen sich daher nicht kontextfrei im Sinne eines kodierenden Verfahrens nachvollziehen – weder für Leserinnen und Leser noch für die Forscherin selbst. Die Markierungen in MaxQDA sowie die angegebenen Kategorien dienen der groben Orientierung im Text, welche im Analysedokument dann systematisch miteinander in Bezug gesetzt und als Textverweise genutzt werden können. Quantifizierungen sind vor diesem Hintergrund nicht ziel führend.

Daran anknüpfend werden die **entstandenen Analysedokumente** gesichtet und die Unterrichtseinheiten und ihre jeweiligen postkolonialen Strukturen in einem weiteren Schritt **abstrahiert** und **generalisiert**, so dass man schließlich nicht nur Aussagen über ggf. vorhandene postkoloniale Strukturen in den einzelnen Unterrichtseinheiten machen, sondern generalisierte Aussagen über das gesamte Hospitationsmaterial offerieren kann. Das heißt, die textimmanente Ebene wird an dieser Stelle verlassen, um einen übergeordneten Blick auf das Material zu erhalten. **Manche Fragen** des übergeordneten Fragekatalogs wie beispielsweise jene zur „Perspektive“ oder zur negativen/positiven Darstellung lassen sich erst mit weiteren Analyseschritten beantworten, z. B. durch **Verschränkung** mit den Ergebnissen der induktiven Kategorienbildung bezüglich Inhalte und Themen des Unterrichts, die an der jeweiligen Stelle der Ergebnisdarstellung angemerkt und erläutert werden.

4.5.3 (Reduktion) Analyse der diskutierten Prinzipien und Konzepte zur Darstellung und Erarbeitung „Subsahara-Afrikas“ im Geographieunterricht

Während der Analyse der Unterrichtsdokumente hinsichtlich postkolonialer Strukturen fielen der Forscherin immer wieder Parallelen zu **geographiedidaktischen Prinzipien und Konzepten** auf, die hinsichtlich der Darstellung und Erarbeitung von „Subsahara-Afrika“ für den schulischen Unterricht empfohlen bzw. diskutiert werden (s. ausführlich Kapitel 3.2). Auch in den Interviews mit den Lehrkräften in der zweiten Studienphase wurden diese bisweilen angesprochen bzw. angedeutet. Der **zirkulären Forschungslogik** des qualitativen Forschungsparadigmas folgend, wurde die Untersuchung dieser diskutierten geographiedidaktischen Prinzipien und Konzepte nach Gesprächen mit den Fachkolleginnen des Forschungskolloquiums in die Studie aufgenommen, um diese systematisch zu erheben und auszuwerten. Intention war es, dass somit die Auswertungsergebnisse der beiden Studienphasen und die theoretischen Grundlagen noch systematischer aufeinander bezogen werden können. Daher wurde versucht, die Unterrichtsdokumente hinsichtlich der geographiedidaktischen Prinzipien und Konzepte mit der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ (2016) mittels eines **deduktiv-induktiven Kategoriensystem** zu analysieren.¹⁴²

Im Verlauf der Analyse musste diese **Teiluntersuchung** des Materials jedoch **verworfen** werden, da mit dem deduktiven Kategoriensystem oftmals **keine eindeutigen Zuordnungen** möglich waren. Insbesondere hinsichtlich der **nicht trennscharfen** Prinzipien „Systemisches Denken“, „Differenzierte Betrachtung“, „Mehrperspektivität“ wurden methodische Schwierigkeiten evident. Die Forscherin hätte dafür sehr stark interpretieren müssen, da u. a. die didaktischen Entscheidungen der Lehrkräfte nicht sichtbar aus den Daten hervorgingen. So konnten die deduktiven Kategorien hinsichtlich einiger geographiedidaktischer Prinzipien nicht zweifelsfrei untersucht werden.

Diesbezüglich hätte im Vorfeld ein **anderes methodisches Vorgehen** gewählt werden müssen. So hätten bspw. **Interviews** zu den stundenspezifischen, metho-

¹⁴² Diese Methode wird im Unterkapitel zur Datenauswertung (4.5.1.3) der Interviews genauer erläutert.

disch-didaktischen **Einzelentscheidungen** der Lehrpersonen direkt **im Anschluss an den Unterricht** geführt werden müssen. Dies sah das Forschungsdesign jedoch zunächst nicht vor. Die Frage der geographiedidaktischen Prinzipien und Konzepte ergab sich, wie bereits angesprochen, schließlich erst im Verlauf der Studie. Genau genommen, entwickelte sie sich bei der **Diskussion um die ersten Ergebnisse** der postkolonialen Denkstrukturen im institutsinternen Forschungskolloquium. Die Teilfragestellung wurde dementsprechend ex-post in das Forschungsdesign überführt und nach der Feststellung der methodischen Schwierigkeiten der Kategorienzuordnung **zurückgestellt**. Der Vollständigkeit halber wird sie dennoch in der verallgemeinerten Abbildung „Datenauswertung I“ aufgeführt.

Bei der Ergebnisdarstellung werden deshalb geographiedidaktische Prinzipien und Konzepte im Umgang mit „Afrika südlich der Sahara“ **nicht explizit** und detailliert dargestellt. Ein eigenes Ergebniskapitel wird aufgrund der beschriebenen empirisch-methodischen Schwierigkeiten nicht angefertigt. Ergebnisse zu Prinzipien/Konzepten, die operationalisier- sowie zuordbar sind und bei denen eine Verbindung zu den postkolonialen Strukturen festgestellt wird, werden jedoch im Kapitel „Diskussion/Interpretationen“ andiskutiert. Sie dienen daher eher als **Diskussionsbeiträge der Interpretation** der postkolonialen Strukturen. Vollständig auf die Teilergebnisse möchte die Forscherin nicht verzichten, da hinsichtlich der an Fundstellen kodierbaren Prinzipien „Einbeziehung afrikanischer Stimmen“, „Emotionalität und Affektivität“, „Problemfokus“ (als diametrales, induktiv entwickeltes Pendant zur „Betonung positiver Aspekte“), „Aktuelle Entwicklungen“ und „Werteorientierung“ Diskussionen mit Blick auf die postkolonialen Denkstrukturen sinnvoll und fruchtbar erscheinen. Auch hinsichtlich der Ergebnisse der anderen Forschungsfragen trägt die Integration der geographiedidaktisch diskutierten Empfehlungen zur Darstellung und Erarbeitung hinsichtlich „Subsahara-Afrika“ in der Diskussion und Interpretation entscheidend bei und bringt Ergebnisse und Theorie zusammen.

4.6 Grenzen der Methode und Reflektion der Rolle der Forscherin

Die Forschungsfragen, das aus ihnen abgeleitete Forschungsdesign sowie die assoziierten Methodiken gehören der qualitativen Forschungslogik an. Die Ergeb-

nisse und Aussagen beziehen sich entsprechend auf die Fallanalyse des **spezifischen Samples**. Auch wenn die Datenerhebungen erst bei Eintritt der theoretischen Sättigung beendet wurden, erheben die **Analyseergebnisse keinen Anspruch auf Repräsentativität**. Über statistische Verteilungswerte oder Häufigkeitsstrukturen können daher kaum bzw. keine Aussagen getroffen werden. Das war aber auch nicht die Zielebene dieser Arbeit.¹⁴³ Anschlussarbeiten könnten diesem Umstand auf Grundlage der ermittelten Erkenntnisse dieser Studie durchaus Rechnung tragen und die Ergebnisse ggf. an größeren Stichproben mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten untersuchen.

Wie bei jeder Methode gilt es ihre spezifischen Anwendungsrestriktionen zu beachten und zu reflektieren. So stellt die Beobachtung eine besondere Erfahrung der sozialen Umwelt dar, die sowohl zeitlich als auch lokal begrenzt ist. Forschende nutzen ihre determinierte und limitierte Sinneswahrnehmung zur Erfahrbarkeit der zu untersuchenden sozialen „Realität“. Ferner fokussiert sich die Beobachtung stets auf Ausschnitte und nicht auf das totale soziale Geschehen (vgl. LAMNEK, KRELL 2010, S. 503ff.). Wie weiter oben erläutert, beobachtet die Forscherin bestimmte Merkmale, d. h. sie muss sich während des Forschungsprozesses auf spezifische Kriterien begrenzen, um nicht von der Fülle der Informationen und Wahrnehmungen abgelenkt zu werden und den Fokus zu verlieren. So blendet sie andere Details soweit wie möglich aus.

Hinsichtlich der Untersuchung möglicher postkolonialer Denkstrukturen hinsichtlich „Afrika südlich der Sahara“ wurde, wie erläutert, ein diskursanalytisch-orientiertes Analyse Verfahren eingesetzt, das **hermeneutisch-interpretativ** geprägt ist. Die Forscherin ist sehr bemüht, auf ihr theoretisches und empirisches Vorwissen in Kap. 2 und 3 hinzuweisen, um somit zu dokumentieren und zu reflektieren auf welcher Grundlage sie zu bestimmten Schlüssen und Interpretationen kommt. Als objektiv können Schlussfolgerungen einer hermeneutisch-interpretativ geprägten Analyse nicht charakterisiert werden; die Hoffnung ist aber, dass sie intersubjektiv nachvollziehbar werden.

¹⁴³ Relevanter als die zahlenmäßige, statistische Verteilung der Inhalte und Themen des Unterrichts, der postkolonialen Denkstrukturen und der Aussagen der Lehrkräfte, die Rückschlüsse auf mögliche ursächliche Faktoren und Rahmenbedingungen der ermittelten Konstruktionen liefern, ist es nach Ansicht der Forscherin, deren jeweilige Bedeutung und Tiefe zu ergründen. Ihre Sichtbarkeit und Facetten, nicht ihre statistischen Werte, sollten im Rahmen dieser Studie aufgedeckt werden.

Auch vor sogenannten „**Zirkelschlüsseln**“ ist die Autorin nicht gefeit. Gemeint ist damit eine „Beweisführung, in der das zu Beweisende bereits als Voraussetzung enthalten ist“ (BIBLIOGRAPHISCHES INSTITUT GMBH 2018). Denn nach JÄGER vollzieht sich eine wissenschaftliche Diskursanalyse nicht objektiv oder vom Diskurs losgelöst, sondern von diesem aktiv beeinflusst (vgl. JÄGER 2001, S. 83). So stellen BUBLITZ ET AL. fest, dass es für diskursanalytische Forschungen¹⁴⁴ unabdingbar ist, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, ob Analysen Diskurse lediglich beschreiben oder diese in ihrer analytischen Arbeit erst konstruieren (vgl. BUBLITZ ET AL. 1999, S. 15). Dadurch, dass sich die Forscherin mit den postkolonialen Theorien und Denkmustern intensiv auseinandergesetzt hat, besteht die Gefahr, dass diese von ihr unbewusst in die Daten „hineingelesen“ werden könnten. Um latente Denkstrukturen und Bedeutungsgehalte (also überindividuelle Muster der Wissens- und Wahrheitsproduktion) unterhalb der „oberflächlichen“ sprachlichen Realisierung entschlüsseln zu können, ist dieses theoriebasierte Wissen eine wesentliche Voraussetzung, gleichzeitig wirkt es aber auch leitend und lenkend. Die permanente selbstreferentielle Reflexion und Diskussion der Interpretationen sind daher essentiell.

In ihrer **Rolle** innerhalb des Forschungsprozesses identifizierte die Forscherin sowohl Vor- als auch Nachteile. Von Vorteil war die berufssozialbedingte und erfahrungsbasierte Vertrautheit mit und der Zugang zum Feld (Geographieunterricht, Rolle als Lehrende, *Gatekeeper* etc.). Diese konnte aber auch von Nachteil sein, da somit in den Interviews ggf. Konkretisierungsfragen nicht gestellt wurden, da beide Gesprächspartner/-innen über mehr oder weniger geteiltes Berufswissen verfügten und somit ggf. manche Aussagen implizit blieben. Des Weiteren musste sich die Forscherin immer mal wieder bewusst aus ihrer Rolle als (sympathisierende) Lehrerin distanzieren, um einen möglichst unvoreingenommenen „neutralen“ Blick auf die Daten werfen zu können.

Letztlich sollte auch kurz die **allgemeine Setzung der Forscherin** beleuchtet werden. Es handelt sich bei ihr um eine „weiße“, Anfang 30-jährige deutsche Frau ohne Migrationshintergrund mit akademischer Bildung und Ausbildung im deutschen Schulwesen. Ihre eigene Positionierung bringt teils bewusst, teils unbewusst ein spezifisches sozialisations- und erziehungsbedingtes Orientierungs-

¹⁴⁴ Nach Ermessen der Forscherin für diskursanalytisch-orientierte Forschungen dementsprechend ebenso relevant.

muster in Bezug auf Werte, Normen und (raumbezogener und sozialer) Wahrnehmungsmuster mit in die Studie hinein. Trotz der kritischen Selbstreflexion und dem theoretischen Vorwissen zu (diskursiven) Raumkonstruktionen, postkolonialen Denkmustern und der daraus abgeleiteten Sensibilisierung kann davon ausgegangen werden, dass die Forscherin von ihren individuellen und kulturellen diskursiven Rahmenbedingungen beeinflusst ist. Die Analysen und besonders Interpretationen erheben vor diesem Hintergrund keinen Anspruch auf Objektivität.

4.7 Überprüfung der Gütekriterien der qualitativen Forschung

Nachdem in den vorangegangenen Unterkapiteln das methodische Vorgehen und die zugrundeliegenden Entscheidungen im Detail erläutert wurden, sollen an dieser Stelle die Methodologie sowie die gesamte Studie bezüglich der **Gütekriterien qualitativer Forschung** geprüft werden. Anders als bei den quantitativen Gütekriterien herrscht in der Forschungsgemeinschaft jedoch keine Einigkeit darüber, was die Gütekriterien qualitativer Forschung kennzeichnet (vgl. FLICK 2011, S. 487; STEINKE 2012, S. 319). Einige Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler postulieren die Orientierung an der quantitativen Forschung durch Übertragung der Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität auf die qualitative Forschung (vgl. DÖRING, BORTZ 2016, S. 107). Andere hingegen schlagen vor, eigene „methodenangemessene Gütekriterien“ (FLICK 1987, S. 246) zu konzipieren und wiederum andere lehnen die Aufstellung qualitativer Gütekriterien vollständig ab¹⁴⁵ (vgl. STEINKE 2012, S. 321). Letzteres wird jedoch von einer Vielzahl der Forschenden kritisch gesehen, da sie die Gefahr sehen, dass qualitative Forschungen als beliebig und willkürlich betrachtet werden könnten (vgl. ebd.). Interpretationsergebnisse könnten so als subjektiv vom Forschenden ausgewählte Zitationen verstanden werden, dabei gilt es, eine „selektive Plausibilität“ (FLICK 2011, S. 488) zu vermeiden.

FLICK diskutiert, inwiefern die Gütekriterien der Reliabilität und Validität auf die qualitative Forschung transferiert werden können (vgl. FLICK 2011, S. 487). An die Reliabilität könne sich durch die Aufstellung regelgeleiteter Transkriptionsregeln, Interviewschulungen, Testungen des Beobachtungs- und Analyseinstruments sowie des Interviewleitfadens und der entsprechenden Überarbei-

¹⁴⁵ Diskussionen hierzu finden sich in FLICK 2011, S. 511.

tungsprozesse angenähert werden. Dazu gehört auch die „reflexive Verständigung über das Vorgehen bei der Interpretation und den Weg der Kodierung“ (ebd., S. 491). Die Validität könne über die Transparentmachung des Forschungsprozesses gefördert werden, indem der Weg von der Datenerhebung bis hin zur Dateninterpretation durch die Forschungsperson offengelegt wird (vgl. ebd., S. 492ff.). Mit Blick auf die Objektivität identifiziert FLICK jedoch Schwierigkeiten. HELFFERRICH geht sogar einen Schritt weiter und konstatiert, dass Objektivität in der qualitativen Forschung nicht möglich sei. Um diese geht es ihrer Meinung nach im qualitativen Forschungsparadigma auch nicht. Im Fokus stehe vielmehr der „angemessene Umgang mit Subjektivität“ (HELFFERRICH 2011, S. 155). Letztlich proklamiert FLICK, dass an Stelle einer Übertragung klassischer quantitativer Gütekriterien auf die qualitative Forschung eher eigene etabliert werden sollten, die als „Strategien der Geltungsbegründung“ verstanden werden sollen (vgl. FLICK 2011, S. 508).

MAYRING teilt FLICKs Skepsis der Übertragung quantitativer Gütekriterien (vgl. MAYRING 2010, S. 116). Um Objektivität und Reliabilität jedoch auch in qualitativen Studien zu erhöhen, empfiehlt er im Prozess der Kodierung einen zweiten Kodiervorgang durch eine zweite Person („Intercoderreliabilität“) bzw. einen weiteren Kodiervorgang durch den jeweiligen Forschenden mit zeitlichem Abstand und ohne Beeinflussung der eigenen Wahrnehmung durch Kenntnis der vorher vorgenommenen Kodierungen („Intracoderreliabilität“). Letztlich formuliert MAYRING jedoch sechs Kriterien für die qualitative Forschung: Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, kommunikative Validierung und Triangulation (vgl. MAYRING 2002, S. 144ff.). KUCKARTZ stellt für seine qualitative Inhaltsanalyse interne (Zuverlässigkeit, Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit) und externe (Übertragbarkeit und Verallgemeinerung der Ergebnisse) Kriterien auf (vgl. KUCKARTZ 2016, S. 201ff.). Im Rahmen ihrer Dissertation hat BRENDEL (2017) die Vorschläge von MAYRING, KUCKARTZ und FLICK in einer Tabelle gegenübergestellt (vgl. BRENDEL 2017, S. 106f.). STEINKE unternimmt einen Versuch der Orientierung unterschiedlicher Ansätze und stellt folgende „**Kernkriterien**“ zusammen, die bei qualitativen Forschungen zum Tragen kommen sollen (vgl. STEINKE 2012, S. 324ff.):

4. Methodologie

1. Intersubjektive Nachvollziehbarkeit (durch Dokumentation des Forschungsprozesses, Interpretationen in Gruppen und Anwendung kodifizierter Verfahren)
2. Indikation des Forschungsprozesses, welche die Angemessenheit prüft (Fragestellung, Methodenwahl, Transkriptionsregeln, Samplestrategie, methodische Einzelentscheidungen im Kontext der gesamten Untersuchung und der Bewertungskriterien)
3. Empirische Verankerung (mittels kodifizierter Methoden, hinreichender Textbelege, analytischer Induktion, Ableitung und Überprüfung von Prognosen und kommunikativer Validierung)
4. Limitation (Bedingungen, unter welchen die Ergebnisse ebenso auf andere Fälle zutreffen)
5. Kohärenz (Offenlegung von offenen Fragen und Widersprüchen)
6. Relevanz
7. Reflektierte Subjektivität

Die Güte von qualitativen Studien muss laut STEINKE auf der Grundlage von mehr als zwei dieser Kriterien bewertet werden (ebd., S. 331). Ferner postuliert sie, dass Studien ebenso die Kernkriterien anzeigen müssen, denen sie unterliegen. Im nächsten Abschnitt sollen die Forschungsfragen, Forschungsdesign, Methodologie und Interpretationsleistung des vorliegenden Projekts geprüft und bewertet werden. Hierfür orientiert sich die Forscherin an der **Dissertationsstudie von NINA BRENDEL**, die ihre Forschung anhand der „am häufigsten und als zentral erachteten Gütekriterien aus der obigen Literaturschau bewertet“ (BRENDEL 2017, S. 108). Die Orientierung an BRENDELs Kriterienkatalog wird als zielführend betrachtet, da sie die Klassifikation nach STEINKE (2012) einsetzt, die „bereits eine Synthese mehrerer Ansätze darstellt [...] und durch die Klassifikation anderer Autorinnen und Autoren ergänzt“ wurde (ebd.). Dabei spielen insbesondere die methodenspezifischen Kriterien nach MAYRING (2010) und KUCKARTZ (2016) eine Rolle, da diese im Rahmen der Arbeit mit eingesetzt wurden.

1. **Intersubjektive Nachvollziehbarkeit** (vgl. HELFFERICH 2011, S. 156; vgl. STEINKE 2012, S. 325; vgl. KUCKARTZ 2016, S. 204)

Das Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit wird im Rahmen dieser Arbeit als äußerst relevant angesehen. Daher ist die Forscherin sehr bemüht, ihre

methodischen Entscheidungs- und Argumentationsweisen ausführlich in der **Dokumentation des Forschungsprozesses** offenzulegen. In den ersten Kapiteln stellt sie daher ihr theoretisches **Vorwissen** vor hinsichtlich des Raums als Konstrukt, der postkolonialen Theorien und Informationen zum **Forschungsstand** der Untersuchung „Subsahara-Afrikas“ im Kontext des deutschen Geographieunterrichts (Einstellungen und Vorstellungen von Lernenden und Präsentation in Lehrwerken), welches den Forschungsfragen und dem Forschungsdesign zugrunde liegt. Methodische Planungen und Vorgehensweisen erläutert sie detailliert im Kapitel zur **Methodologie**. Diesbezüglich geht sie explizit auf die Unterrichtsbeobachtungen und problemzentrierten Leitfadeninterviews ein inklusive des Samplings, des Datenerhebungsprozesses, der Transkriptionsregeln sowie der verschiedenen Auswertungsmethoden und begründet ihre Wahl. Ferner erläutert sie die Entwicklung der Kategoriensysteme, die Kodierprozesse und das diskursanalytisch-orientierte Verfahren hinsichtlich der Analyse postkolonialer Denkstrukturen. **Reflexionen** während der Datenerhebung und -auswertung dokumentierte sie in Memos, Beobachtungsbögen sowie Postskripten.

Die **Interpretationen** werden im Rahmen der Qualifikationsarbeit nicht in der Gruppe vorgenommen, sondern von der Forscherin allein. Ihre Vorgehensweisen und Auswertungsmethoden inklusive der entwickelten Kategoriensysteme wurden zwar von verschiedenen **unabhängigen Drittpersonen** am Material durch Kodieren **getestet** und Unstimmigkeiten ggf. diskutiert, aber eine vollständige kooperative Analyse und Interpretation in einem Forschungsteam konnte aufgrund der eigenständig anzufertigenden Dissertation nicht durchgeführt werden. Das theoretische **Vorwissen**, methodische **Entscheidungen** sowie empirische **Vorgehensweisen** wurden jedoch in verschiedenen Forschungsgruppen diskutiert und eruiert. Diesbezüglich fanden fortwährend **Forschungskolloquien** statt. Ferner nahm die Forscherin an einer Reihe universitätsübergreifender Konferenzen und *Summer* bzw. *Spring Schools* teil, bei denen sie ihr Projekt im Sinne des *peer debriefing* (vgl. KUCKARTZ 2016, S. 218) präsentierte und es mit nicht am Projekt beteiligten Forscherinnen und Forschern diskutierte und weiterentwickelte.

Die **kodifizierten Verfahren**, die im Rahmen der Arbeit eingesetzt wurden, werden ausführlich erläutert und in Ablaufschemata visualisiert, um eine gewisse Strukturiertheit und Regelgeleitetheit, soweit möglich, zu gewährleisten. Wie in den Explikationen des Methodenkapitels dargestellt, wird jedoch auf den Versuch einer Quantifizierung verzichtet, da diese als nicht-gegenstandsangemessen

4. Methodologie

angesehen wird. Hinsichtlich der diskursanalytisch-orientierten Analyse der postkolonialen Denkstrukturen werden die methodischen Schritte expliziert und detailliert dokumentiert, um diese nachvollziehbar zu machen. Kodifizierende Verfahren hätten sich in diesem Fall, wie im entsprechenden Unterkapitel erläutert, nicht geeignet.

2. **Indikation des Forschungsprozesses** (vgl. FLICK 2011, S. 512; vgl. STEINKE 2012, S. 326)

Im Verlauf der gesamten Forschung orientiert sich die Forscherin immer wieder an der Frage der **Angemessenheit** ihres theoretischen und methodischen Vorgehens. Jegliche Entscheidungen werden vor dem Hintergrund getroffen, die Forschungsfragen sinnvoll und angemessen zu beantworten. Da die Angemessenheit für die Forscherin allein schwer zu beurteilen ist, werden immer wieder Diskussionen und Tests hinsichtlich der Datenerhebung und -auswertungen mit anderen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern durchgeführt. Schließlich basiert die Ergebnisinterpretation letztlich auf diesen Entscheidungen, weshalb diese sowie Modifikationen im Forschungsprozess **argumentativ begründet** werden müssen. Die darauf aufbauenden Interpretationen werden mit nicht direkt an der Forschung beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern diskutiert und auf Plausibilität geprüft.

Der „ausgedehnte Feldeinsatz“, den KUCKARTZ (2016, S. 218) und STEINKE (2012, S. 327) postulieren, wird durch die Feldbeobachtung der 24 Geographieunterrichtsstunden sowie durch die im Nachgang durchgeführten Interviews angestrebt. Ob dies einem ausgedehnten Feldeinsatz genüge tut, kann die Forscherin schwer einschätzen. Grundsätzlich hätte sie noch weitere Geographiestunden und -lehrkräfte untersuchen können. Aus forschungspragmatischen Gesichtspunkten wurde jedoch in der Forschungsgruppe entschieden, bei der Annäherung an die theoretische Sättigung keine weiteren Stunden mehr zu untersuchen. Aufgrund ihrer eigenen (Aus-) **Bildungs- und Berufssozialisation** ist die Forscherin mit dem Forschungsfeld des Geographieunterrichts in der Sekundarstufe I vertraut, weshalb sie sich direkt auf die Forschungsfragen ihres Projekts konzentrieren konnte und sich nicht erst grundsätzlich an die Unterrichtssituation per se akklimatisieren musste.

Nach Ansicht der Forscherin ist die **Nähe zum Gegenstand** (vgl. MAYRING 2002, S. 146) durch die Analyse konkreter, lehrplankonformer Geographiestun-

den und das Gespräch mit den Lehrkräften, die den Unterricht eigenständig konzipierten und in ihren Lerngruppen durchführten, gegeben. Des Weiteren sorgte die eingesetzte **Samplingstrategie** dafür, dass spezifische und dadurch passende Stunden beobachtet und im Interview vertiefend nachbesprochen werden konnten.

3. Empirische Verankerung (vgl. STEINKE 2012, S. 328)

Im Rahmen dieses Projekts werden empirische Methoden eingesetzt, die die Forschungsfragen durch **empirische Datenerhebungen und -auswertungen** systematisch und materialbasiert untersuchen. Die Analyseergebnisse und Interpretationen basieren auf diesen eigens erhobenen Daten und werden stets am **Material begründet**. Da es im Rahmen dieser Studie um die *Theoriebildung* (ebd., Herv. i. O.) geht, wird darauf geachtet, dass die Möglichkeit besteht, Neues zu entdecken (s. u. a. induktive Kategorienbildung zur Untersuchung der Inhalte der Geographieunterrichtseinheiten und zu den Interviews mit den Lehrkräften). Neue Erkenntnisse sollen dabei dicht an den Daten entwickelt und begründet werden.

Die *Theorieprüfung* steht nicht im Fokus dieser Arbeit, weshalb auch die Ableitung und Überprüfung von Prognosen nicht relevant ist. Die analytische Induktion bietet sich ebenfalls nicht an, da es in dieser Studie nicht darum geht, „eine möglichst weit entwickelte Theorie anhand eines Falls [zu prüfen]“ (STEINKE 2012, S. 329). Nicht sinnvoll und praktisch nicht umsetzbar ist die von STEINKE (2012, S. 329), MAYRING (2002, S. 147) und KUCKARTZ (2016, S. 218) vorgeschlagene **kommunikative Validierung** (im Sinne des *member checking*)¹⁴⁶, da die „generierte Theorie jenseits der Zustimmungsfähigkeit der untersuchten Personen liegt“ (STEINKE 2012, S. 329). Auf der Ebene einzelner Fälle, z. B. der einzelnen Unterrichtseinheiten oder Interviews, könnte ggf. eine kommunikative Validierung mit Blick auf einzelne Fragestellungen stattfinden. Da jedoch **übergeordnete Strukturen** auf Ebene des Gesamtmaterials aller beobachteter Geographiestunden und aller Interviews im Zentrum der Untersuchung stehen, können die individuellen Lehrkräfte nicht um kommunikative Validierung gebeten

¹⁴⁶ Gemeint sind hiermit „Diskussionen mit Forschungsteilnehmenden (member checking) d. h. die Besprechung der Analyseergebnisse mit den Forschungsteilnehmenden selbst, um so im Sinne kommunikativer Validierung eine qualifizierte Rückmeldung zur den Forschungsergebnissen zu erhalten“ (KUCKARTZ 2016, S. 218).

4. Methodologie

werden. Ferner ist fraglich, inwiefern sie postkoloniale Denkstrukturen ungeschult identifizieren können bzw. ihr Vorhandensein im eigenen Unterricht zugeben möchten. Wie BRENDEL bereits für ihre Untersuchung feststellte, „erscheint [hier] eine zweite Codierung durch eine andere, aber im qualitativen Forschungsprozess geschulten Person eine sinnvollere Maßnahme der Qualitätssicherung“ (BRENDDEL 2017, S. 110). Diese wurde im Rahmen der vorliegenden Studie stichprobenartig am Material durchgeführt und somit die Kategoriensysteme und Kodierungen im Sinne des „konsensuellen Codierens“ auf Übereinstimmung geprüft (vgl. HOPF, SCHMIDT 1993, S. 61 ff.).

4. **Limitation** (vgl. FLICK 2011, S. 522; KUCKARTZ 2016; STEINKE 2012, S. 329)

Laut STEINKE hat dieses Kriterium die Funktion, die **Grenzen des Geltungsbereichs**, das bedeutet der „Verallgemeinerbarkeit der im Forschungsprozess entwickelten Theorie, herauszufinden und zu prüfen“ (STEINKE 2012, S. 329). Im Fokus stehen die Bedingungen (Kontexte, Fälle, Untersuchungsgruppen, Phänomene etc.), unter welchen die Forschungsergebnisse zutreffen. Dabei stellt sie heraus, dass die Ergebnisse kaum verallgemeinerbar seien, wenn „alle und sehr spezifische Bedingungen der Untersuchung erfüllt sein müssen“ (ebd.). Als Techniken der Prüfung schlägt sie die *Fallkontrastierung* und die Suche und Analyse *abweichender, negativer und extremer Fälle* vor (ebd., Herv. i. O.). Diese Techniken empfindet die Forscherin nicht als zielführend für ihre Studie. Die Unterrichtseinheiten selbst sind ja bereits sehr unterschiedlich gewählt worden und zeigen verschiedene Facetten der unterrichtlichen Behandlung auf. Hinsichtlich der Aussagen der Interviews präsentiert und erörtert sie die Unterschiede durchaus und kontrastiert somit.

Relevant sind die Bedingungen des **Samples**, die sich aus der Forschungsfrage ableiten. Wenn die Konstruktion „Subsahara-Afrikas“ im Geographieunterricht der Sekundarstufe I untersucht werden soll, muss zwangsläufig der benannte Raum im benannten Unterrichtsfach und in der benannten Stufe untersucht werden. Die weiteren im Sampling erläuterten Strategien sorgen für die Schärfung des Untersuchungsfokus, der sonst noch zu unspezifisch wäre. Bei Erreichen der theoretischen Sättigung beendete die Forscherin die Phase der Unterrichtshospitationen. Damit sollte gewährleistet werden, dass die Ergebnisse weitreichend Auskunft über die spezifische Raumkonstruktion(en) im Unterricht machen können. Jedoch ist **nicht ausschließbar**, dass die Forscherin ggf. noch weitere oder andere Ergebnisse herausgefunden hätte, wäre sie noch länger im Feld geblieben.

So hätte beispielsweise bei der Beobachtung der 100. Unterrichtseinheit ein vollständig anderer Inhalt und Zugang zu „Subsahara-Afrika“ von einer Lehrkraft gewählt werden können. Theoretisch hätten dann ggf. auch noch weitere Aspekte im Interview genannt werden können. Forschungspraktisch ist dieses Vorgehen jedoch nicht effektiv. Der Anspruch dieser qualitativen Arbeit ist nicht, repräsentative Daten zu erheben und jede denkbare mögliche Nuance herauszufinden, sondern die vorliegenden **Unterrichtsfallbeispiele** inklusive der Interviews **möglichst genau zu analysieren**. Daher werden die Untersuchungsergebnisse bezüglich der Inhalte der Unterrichtseinheiten, der postkolonialen Denkstrukturen und der Interviews hinsichtlich potentieller Rahmenbedingungen/Faktoren in ihrer Breite und Tiefe vorgestellt und diskutiert. Quantitative Analysen, die ggf. die Repräsentativität der Ergebnisse erheben hätten können, wurden bewusst verworfen (s. Methodenkapitel), da mit ihnen ein hypothesenprüfendes an Stelle eines hypothesengenerierenden Forschungsdesigns einhergehen. **Anschlussarbeiten** könnten sich dieser annehmen. Sie waren aber nicht Bestandteil der vorliegenden Qualifikationsarbeit.

5. **Kohärenz** (vgl. STEINKE 2012, S. 330; KUCKARTZ 2016)

Die Forscherin ist eindeutig um Kohärenz bemüht. Inwiefern es ihr gelingt, ihre einzelnen Forschungsentscheidungen, Vorgehensweisen, Interpretationsleistung und Diskussionen vor dem Hintergrund ihres theoretischen Vorwissens kohärent für die Leserinnen und Leser der Studie darzustellen, müssen insbesondere die externen Gutachterinnen und Gutachter eruieren. Hinsichtlich der Datenauswertung und Interpretation werden jedoch die Grenzen der Methodik diskutiert und Fragen bzw. Widersprüche in den Daten offen adressiert.

6. **Relevanz** (vgl. STEINKE 2012, S. 330)

Die Relevanz der vorliegenden Studie wird insbesondere im **Einleitungskapitel** sowie in der Darlegung der Forschungsfragen auf der Grundlage des **Forschungsstands** diskutiert. Insbesondere bei der Diskussion der Analyseergebnisse und der abgeleiteten **Empfehlungen** soll die Bedeutung der Arbeit erörtert werden. Bisher gibt es keine empirischen Untersuchungen, die den Geographieunterricht hinsichtlich des konstruierten Bilds von „Subsahara-Afrika“ systematisch analysieren. Der Forschungsstand fokussiert bis dato auf Analysen von

4. Methodologie

Schulbuchmaterialien, die potentiell im Unterricht eingesetzt werden können. Inwiefern und in welcher Art und Weise diese jedoch im konkreten Unterricht Einzug halten, ist unbekannt. Das Weiter bleibt diese Studie nicht bei der Darstellung des Status Quo stehen, sondern beleuchtet durch das Gespräch mit den Lehrkräften potentielle Rahmenbedingungen und Faktoren, die den konstatierten Konstruktionen ggf. zugrunde liegen. Wenn diese bisher latenten Rahmenbedingungen sichtbar werden, könnte in der Lehrerbildung ggf. gezielter gegen Missstände hinsichtlich der unterrichtlichen Behandlung „Subsahara-Afrikas“ gesteuert und Lehrkräfte unterstützt werden. Die Hoffnung der Forscherin ist, dass die Studie diesbezüglich einen Beitrag leistet. Diese Einschätzung obliegt jedoch letztlich der Begutachtung und Wahrnehmung der *scientific community*.

7. **Reflektierte Subjektivität** (vgl. HELFFERICH 2011, S. 156, vgl. STEINKE 2012, S. 330)

Wie bereits an einigen Stellen im Theoriekapitel herausgestellt wurde, ist die Diskussion des Kriteriums der reflektierten Subjektivität der Forscherin innerhalb dieser qualitativen Arbeit äußerst relevant. Ferner stellt die „Reflexivität des Forschers“ ein **wesentliches Kennzeichen** der qualitativen Forschung generell dar (vgl. REUBER, PFAFFENBACH 2005, S. 118) Das heißt, die Forscherin muss ihre Forschung immer wieder **selbst reflexiv** zur Disposition stellen. Diesbezüglich erläutert sie ihr theoretisches Vorwissen zum Raum als Konstrukt, zum Wissens-Macht-Komplex, zu Diskursen, zu postkolonialen Denkstrukturen und zum bisherigen Forschungsstand sehr ausführlich. Schließlich leiten diese Wissensbestände ihre **Wahrnehmung** und dadurch alle Analyseschritte und Interpretationen bewusst und unbewusst an. Die Offenlegung ihrer „Forschungsbrille“ ist daher essentiell für diese spezifische Forschungsarbeit. Auf der einen Seite intendiert sie, auf diese Weise „**Zirkelschlüssel**“ durch eine intensive Reflexion und begründeten Argumentationen zu vermeiden. Auf der anderen Seite macht sie deutlich, dass die Forschung von einem ganz spezifischen **Standpunkt** aus durchgeführt wird, der selbstreferentiell immer wieder transparent gemacht werden muss. Die selbstreferentielle Reflexion ist ein wesentliches Kennzeichen innerhalb der **Neuen Kulturgeographie** (vgl. GLASZE, MATTISSEK 2009a, S. 34), der sich die Forscherin aufgrund der theoretischen Verortung der Studie verpflichtet fühlt.

Vor diesem Hintergrund ist es daher kein Anliegen dieser Studie repräsentative Ergebnisse zu proklamieren. Dies würde der qualitativen diskursanalytisch-orientierten Studie widersprechen. In ihrem Zentrum steht die Analyse von ganz spezifischen Fallbeispielen, die unter spezifischen Gesichtspunkten untersucht und *verstehend* diskutiert werden.

Um sich ihrer **subjektiven Sichtweise bewusst** zu werden, sammelte die Forscherin während des Forschungsprozess Ideen und Assoziationen hinsichtlich Methoden, Ergebnissen, Herausforderungen etc. in einem Notizbuch, damit diese nicht verloren gehen. Das Prinzip des *reflective practitioner* (SCHÖN [1983] 2011) wurde daher auf den Forschungsprozess angewandt und die Forschung immer wieder kritisch hinterfragt – sowohl individuell als auch kooperativ. Der **Austausch mit den Mitgliedern** des Forschungskolloquiums, Konferenzteilnehmerinnen und -teilnehmern sowie insbesondere mit den wissenschaftlichen Kolleginnen, die das Material zweitkodierten und somit die Kategoriensysteme bzw. die Argumentationsweise bei der eher interpretativen Analyse der postkolonialen Denkstrukturen auf Nachvollziehbarkeit und Kohärenz prüften, diente der Sichtbarmachung der eigenen Denkweisen und Vorgehensweisen.

Während der Unterrichtsbeobachtungen und Interviews mit den Geographielehrkräften intendierte die Forscherin eine vertrauensvolle und angenehme Situation zu schaffen. Daher machte sie die Lehrkräfte vorab darauf aufmerksam, dass es keine „richtigen oder falschen“ Antworten gebe oder solche erwartet werden. Sie ist vielmehr an den individuellen, für die Lehrkräfte subjektiv relevanten Aussagen interessiert.

8. **Triangulation** (MAYRING 2002, S. 147; FLICK 2011, S. 512; KUCKARTZ 2016, S. 218)

KUCKARTZ macht darauf aufmerksam, dass sich „durch Techniken der Triangulation und Kombination verschiedener Forschungsmethoden [...] vielfältigere Perspektiven auf den Forschungsgegenstand [ergeben] [...]“ (KUCKARTZ 2016, S. 218). Jedoch legt er das Augenmerk auf den Einsatz von *mixed methods*, bei denen qualitative und quantitative Methoden miteinander kombiniert werden. Im Rahmen dieser Studie wird durch den Einsatz von **multiple methods** in gewisser Weise eine Triangulation angestrebt. Um sich den Forschungsfragen adäquat zu nähern, werden zwei **Datenerhebungsverfahren** genutzt: die Unterrichtshospitationen inklusive Erhebungsinstrument der ersten Studienphase und die Leitfadeninterviews der zweiten. Es handelt sich dementsprechend einmal um ein eher

4. Methodologie

nonreaktives (Hospitationen) und einmal um ein reaktives Verfahren (Interviews) (vgl. DÖRING, BORTZ 2016). Die **Datenauswertungen** erfolgen mittels verschiedener Kodierverfahren mit eigenständigen Kategoriensystemen. So steht die **induktive Kategorienbildung** in Anlehnung an MAYRING (2010) und in Anlehnung an KUCKARTZ (2016) zur Untersuchung der Inhalte und Themen der Unterrichtsstunden hinsichtlich „Afrika südlich der Sahara“ im Fokus. Das **diskursanalytisch-orientierte** Verfahren zur Untersuchung möglicher postkolonialer Denkstrukturen im Kontext der Unterrichtseinheiten wird mit Blick auf eine andere Fragestellung am gleichen Material eingesetzt. Obgleich die Analyse der geographiedidaktischen Prinzipien und Konzepte im Umgang mit „Subsahara-Afrika“ im Unterricht mittels eines **deduktiven Kategoriensystems**, bedingt durch die erläuterten analytischen Schwierigkeiten während des Kodiervorgangs verworfen und einzelne Ergebnisse eher als Diskussionspunkte aufgeführt werden, handelt es sich, streng genommen, um eine weitere Analyse am Material zu den Unterrichtshospitationen¹⁴⁷. Zur Analyse der **leitfadengestützten Interviews** mit den Lehrkräften kam eine **inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse** in Anlehnung an KUCKARTZ (2016) zum Einsatz. Die Ergebnisse der beiden Studienphasen werden anschließend miteinander in **Bezug** gesetzt, um potentielle Rahmenbedingungen oder Faktoren zu diskutieren, die ggf. der Konstruktion „Subsahara-Afrikas“ zugrunde liegen und um Gegenmaßnahmen anzudenken. Auf diese Weise intendiert die Forscherin die Forschungsfragen durch Einsatz unterschiedlicher Erhebungs- und Auswertungsverfahren **sukzessive** zu beantworten, um der Studie auf unterschiedlichen Ebenen theoretische und empirische Tiefe zu verleihen. Letztlich soll sich dem Ziel einer Triangulation angenähert werden, „die Schwachstellen in einzelnen Daten, Erhebungsverfahren etc. aufzudecken [...] um die Qualität der Analyse- und Interpretationsergebnisse dieser Studie [durch die Verschränkung unterschiedlicher methodischer Verfahren] zu optimieren“ (BRENDDEL 2017, S. 112).

¹⁴⁷ Siehe hierzu die Erläuterungen im Unterkapitel 4.5.3.

5. Ergebnisse

Die folgenden generalisierten Ergebnisse der im Methodenkapitel erläuterten Analysen beziehen sich zur Beantwortung der ersten Hauptforschungsfrage auf das Sampling und die Auswertungsmaterialien der Unterrichtshospitationen der folgenden 19 Unterrichtseinheiten (bzw. 24 Einzelstunden), die im Zeitraum von Dezember 2015 bis Juni 2016 durchgeführt wurden. Im Zeitraum von Februar bis April 2017 fanden die problemzentrierten Interviews mit den elf Lehrkräften der Unterrichtshospitationen mit Blick auf die zweite Hauptforschungsfrage statt.

Tab. 1: Übersicht der hospitierten Unterrichtseinheiten (UE)

| Nr. | Schulform | Bundesland | Kl. | Thema/Titel der Unterrichtseinheit | Code ¹⁴⁸ |
|-----|------------|------------|-----|--|---------------------|
| 1 | Gym. | NRW | 8 | Usambara Berge u. Lushoto | UE1 |
| 2 | Gym. | NRW | 9 | Bevölkerungsentwicklung in Afrika am Länderbeispiel Lesotho – Aids | UE2 |
| 3 | Gym. | NRW | 7 | Comparison of population development in Africa and Europe | UE3 |
| 4 | Gym. | NRW | 9 | Blutige Handys – Konflikte um Rohstoffe | UE4 |
| 5 | Gym. | NRW | 7 | Cheap chocolate from Ghana | UE5 |
| 6 | Gym. | NRW | 7 | Do they know it is Christmas (Introduction to the Sahel) | UE6 |
| 7 | Gym. | NRW | 7 | The Sahel – Desertification | UE7 |
| 8 | Realschule | Sachsen | 7 | Nigeria | UE8 |
| 9 | Realschule | Bayern | 7 | Nomadismus in Afrika (heute und früher) | UE9 |
| 10 | Realschule | Bayern | 7 | Many peoples, many cultures | UE10 |
| 11 | Gym. | NRW | 7 | Kenya – a tourist destination | UE11 |
| 12 | Gym. | NRW | 7 | Tourism in Kenya | UE12 |
| 13 | Gym. | NRW | 7 | Positive and negative consequences of tourism in Kenya | UE13 |
| 14 | Realschule | Bayern | 7 | Südafrika | UE14 |
| 15 | Realschule | Bayern | 7 | Rosen aus Kenia... bitterer Duft | UE15 |
| 16 | Realschule | Bayern | 7 | Kindersoldaten in Afrika | UE16 |
| 17 | Realschule | Bayern | 7 | Aids in Afrika | UE17 |
| 18 | Gym. | HH | 9 | Milchwirtschaft in Burkina Faso | UE18 |
| 19 | Gym. | NRW | 9 | Ist eine Entwicklung Kenias durch den Tourismus möglich? | UE19 |

(Quelle: eigene Darstellung 2019)

¹⁴⁸ Im Rahmen der Ergebnisdarstellung dienen „Codes“ der Zuordnung von Daten im Datenmaterial. Der Code UE15 M3 ist bspw. folgendermaßen zu dekodieren. Es handelt sich um Unterrichtseinheit (UE) 15 und dort um Material (M) 3.

5.1 Unterrichtshospitationen

5.1.1 Inhalte und Themen im Geographieunterricht hinsichtlich „Subsahara-Afrika“

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der induktiven Kategorienbildung vorgestellt. Es handelt sich bei den Ergebnissen um die Darstellung der identifizierten **Inhalte und Themen** der Unterrichtseinheiten, die in Form von Kategorien systematisiert und über mehrere Analyseschritte abstrahiert und generalisiert wurden. Die Auswahl der Themen und der inhaltlichen Schwerpunkte, die während des Unterrichts mit diesem Thema erarbeitet werden, spielen bei der Behandlung „Afrika südlich der Sahara“ schließlich eine große Rolle (vgl. SCHRÜFER 2013a, S. 23).

Der Ergebnisbericht wird im grammatikalischen Modus des **Konjunktivs** verfasst, da es sich nicht um die Auflistung von „Fakten“ oder die Interpretation der Forscherin, sondern um die Beschreibung der Inhalte und Erklärungsansätze innerhalb des beobachteten Unterrichts handelt. Eine Synthese und Interpretation der Ergebnisse durch die Forscherin folgt im Kapitel 5.1.1.3.

Mit Hilfe der **22 Kategorien** wird der beobachtete Unterricht inhaltlich erfasst und systematisch entlang der Kategorien beschrieben. Somit kann das inhaltlich konstruierte „subsaharische Afrikabild“ des Unterrichtssamples offengelegt werden. Zur Strukturierung der Ergebnisdarstellung wird eine **Reihenfolge** gewählt, die eventuelle Hinweise auf die Relevanz¹⁴⁹ der Kategorien aufzeigt. Dazu werden die Kategorien nacheinander in absteigender Reihenfolge nach Häufigkeit des Auftretens in den einzelnen Unterrichtseinheiten erläutert.

Die Abbildung zeigt an, in wie vielen Unterrichtseinheiten eine Kategorie mindestens einmal aufgefunden wurde. Nicht jede Kategorie wird in allen Unterrichtseinheiten ermittelt. Daher sollte beim Lesen berücksichtigt werden, dass sich die Beschreibungen der einzelnen Kategorien immer auf die jeweiligen Unterrichtseinheiten des Samples, die in ihrem Kontext eingesetzten Materialien, Aufgaben und Redebeiträge beziehen, in denen sie identifiziert werden. Die inhaltlichen, generalisierten Beschreibungs- und Erläuterungsweisen entstammen stets aus dem unterrichtlichen Kontext. Sie werden nicht von der Forscherin von

¹⁴⁹ Zur kritischen Diskussion über die Gewichtung bzw. Bedeutung der Kategorien siehe die Anmerkungen im Unterkapitel zur Datenauswertung „Konkretes methodisches Vorgehen hinsichtlich der Analyse der Inhalte und Themen“.

außen herangetragen, bzw. falls doch, als solche gekennzeichnet. Zur Erläuterung zitiert die Forscherin **beispielhaft am Material**. Da es sich jedoch schon um die generalisierten Ergebnisse handelt, werden nicht alle Fundstellen der jeweiligen Kategorie dargestellt, sondern nur die zur Visualisierung ausgewählten.

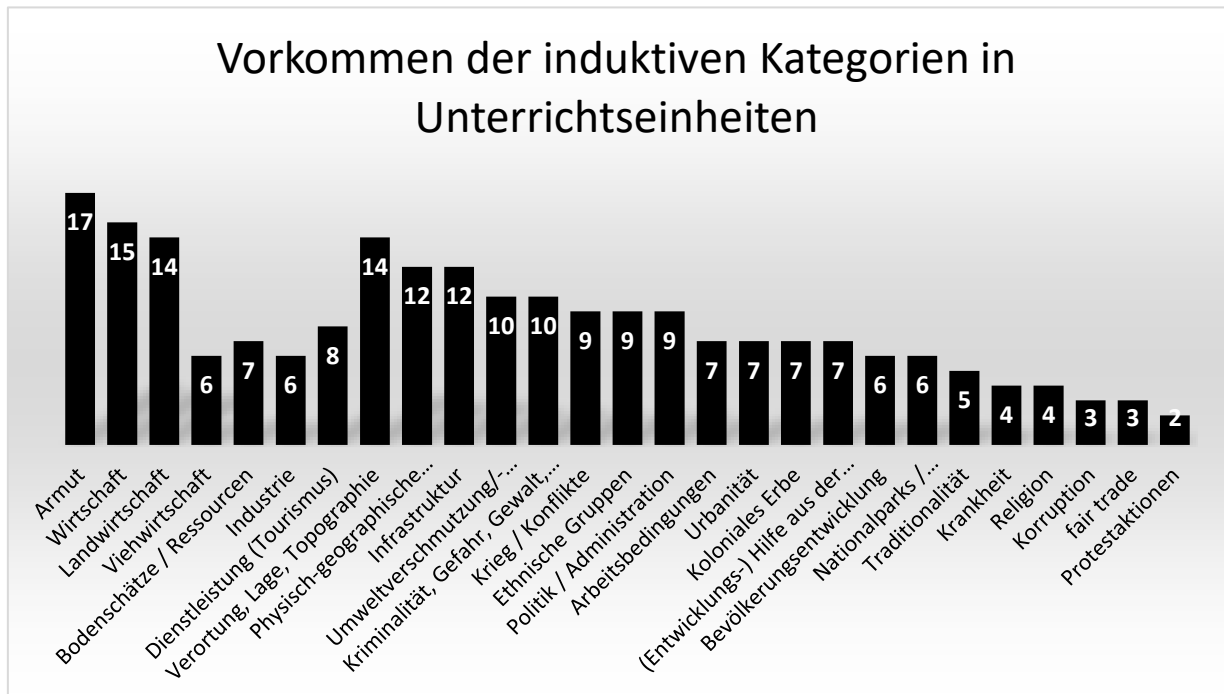


Abb. 21: Darstellung zum Vorkommen der einzelnen induktiven Kategorien in den Unterrichtseinheiten
(Quelle: eigene Abbildung 2019)

5.1.1.1 Inhalte und Themen im Geographieunterricht hinsichtlich „Subsahara-Afrika“ im Detail

Armut (Zentralelement)

Die Kategorie „**Armut**“ kann als Zentralelement identifiziert werden. So werden bei sämtlichen anderen Kategorien immer wieder Verbindungen zur Armut deutlich, welche bei vielen Phänomenen und Problemen als (Grund-) Ursache fungiert. Somit stellt „Armut“ kein individuelles Stundenthema und damit auch keinen Hauptfokus einer Unterrichtseinheit dar, sie wird im Kontext anderer Thematiken jedoch immer wieder aufgegriffen.

Bei der Untersuchung der Vorkommnisse dieser Kategorie in den verschiedenen Unterrichtseinheiten wird die Relevanz des Aspekts der Armut im Konstrukt „Afrika südlich der Sahara“ deutlich. So werden in **17 Unterrichtseinheiten**

Bezüge zur Armut identifiziert. Nur in zwei Stunden, die vom Tourismus in Kenia und vom Vergleich der Bevölkerungsentwicklung von Europa und Afrika handeln, wird der Aspekt Armut weder benannt noch tiefer thematisiert. Auch wenn die Anzahl der Kodierungen (wie ausführlich in Kapitel 4.5.1.2 erläutert) nur Tendenzen aufzeigt und keine explizite quantitative Aussagekraft enthält, so werden mit 216 Fundstellen die zweitmeisten Kodierungen dieser Kategorie zugeordnet. Die Häufigkeit der Besprechungen in den Stunden und die Anzahl der Kodierungen können als Hinweise zu Rate gezogen werden und lassen gemeinschaftlich auf die Bedeutung dieser Kategorie innerhalb des Unterrichts schließen.

Die Kategorie „Armut“ wird in Unterkategorien untergliedert, die im Folgenden detailliert beschrieben werden. Sollten Aussagen nicht zweifelsfrei einer der Unterkategorie zugeordnet werden können, so werden sie der Hauptkategorie zugeteilt. Nach Durchsicht dieser übergeordneten Kategorie kann identifiziert werden, dass insbesondere „fehlende Finanzen“ im Sinne von mangelnden Geldmitteln gemeint sind. Dabei werden diese jedoch nicht explizit so benannt. Anstatt einer nachträglichen Erschaffung einer weiteren Unterkategorie „fehlende Finanzen“ entscheidet sich die Forscherin, diese Aussagen unter der Hauptkategorie eingeordnet zu lassen, da fehlende Finanzen u. a. die Ursache für die weiteren assoziierten **Unterkategorien** (Hunger, Arbeitslosigkeit, fehlende Bildung, Kinderarbeit, Ausbeutung/Abhängigkeit von außen und soziale Disparitäten/Segregation) darstellen.

In Bezug auf die **fehlenden Finanzen** werden u. a. der Kolonialismus und die damit assoziierte personelle, räumliche und rohstoffliche Ausbeutung durch die Imperialisten, die Gewinne abschöpften, aber die Menschen in den Kolonialgebieten in keinerlei Weise profitieren ließen, als eine Ursache für Armut angesprochen. Fehlendes finanzielles Kapital bedinge eine soziale Anfälligkeit vieler Menschen für Krankheiten. Dies wird insbesondere im Kontext des HI-Virus konstatiert. Siehe beispielhaft einen Ausschnitt eines im Unterricht eingesetzten Mystery¹⁵⁰:

¹⁵⁰ Bei einem Mystery handelt es sich um eine didaktische Unterrichtsmethode, bei der ein geographisches Phänomen wie ein Rätsel entschlüsselt wird. Im Fokus stehen das Aufdecken von Zusammenhängen und das Lösen komplexer Fragestellungen (vgl. VANKAN ET AL. 2013, S. 106 ff.).

| | | |
|--|--|---|
| Der Anteil der Bevölkerung, der unter der Armutsgrenze lebt, beträgt in Lesotho rund 50%. | Weder Mampesis Mutter noch deren fünf Kinder haben eine Schulbildung. So haben sie wenig Hoffnung, eine gut bezahlte Arbeit zu finden. | WFP arbeitet mit Gesundheitszentren der gesamten Welt zusammen, um HIV-Infizierten gesunde Ernährung zu gewährleisten. |
| Mampesis Vater ist vor zwei Monaten an den Folgen von AIDS gestorben. Er war früher der Versorger der Familie. | Die Teilnehmer des WFP erhalten angereicherte Nahrung wie das auf Soja und Getreide basierende Super Cereal. | WFP möchte die sozialen und ökonomischen Auswirkungen von HIV mildern, indem es Sozialprogramme anbietet. |
| Viele in Mampesis Dorf sterben, weil es an Geld für Nahrung und Medikamenten mangelt. | In ganz Afrika liegt die Behandlungsrate von HIV/AIDS kaum über 10%. | 2010 wurde die Prävention von HIV und AIDS zu einem der Schwerpunkte der Südafrikanisch-Deutschen Entwicklungsarbeit erklärt. |

*Abb. 22: Ausschnitt der Mystery-Kärtchen
(Quelle: HIMBERT 2014, S. 16, leicht verändert durch Ausschnitt)*

Ferner führe der Mangel an Geld dazu, dass viele Menschen in notdürftigen Behausungen in infrastrukturell wenig erschlossenen Marginalvierteln lebten (s. z. B. UE 14 T Z. 250-253 [UG]). Daher wird die Bekämpfung der Armut als dringend dargestellt, um u. a. der Rückständigkeit der afrikanischen Regionen entgegen zu wirken.

Aufgrund des fehlenden Geldes litten viele Menschen an **Hunger**. Der Mangel an Geld wirke sich dementsprechend negativ auf ein basales Grundbedürfnis des menschlichen Wesens aus (s. bspw. UE2 M1). Der Mangel an Nahrung werde ferner durch die Dürreperioden und den Prozess der Desertifikation verstärkt, aufgrund derer ehemalige Landwirtschaftsflächen nicht mehr für den Anbau von Lebensmitteln genutzt werden könnten (s. UE6 M2 [TB¹⁵¹]). Raumnutzungskonflikte seien eine weitere Ursache für den Mangel an Landwirtschaftsflächen und dem damit assoziierten Mangel an Nahrungsmitteln. So stehe Landwirtschaft u. a. mit dem Tourismus und dem Nomadismus ethnischer Volksgruppen in Konkurrenz. **Arbeitslosigkeit** stellt ein weiteres Element der Armut dar. So wird festgestellt, dass viele Menschen unter der Arbeitslosigkeit litten und dass viele Arbeitsplätze fehlten. Ferner wird diametral angesprochen, dass – verbunden mit dem Aufschwung im Bereich des Tourismus – direkte und indirekte Jobs geschaffen werden könnten (s. bspw. UE13 M3 [TB]). Auch in der Landwirtschaft entstünden

¹⁵¹ TB steht für Tafelbild.

mit zunehmendem Export Arbeitsplätze: „Ja. Ich meine, sie haben dann zumindest Arbeit, auch wenn das vielleicht nicht so gut bezahlt ist. Die billigen Arbeitskräfte braucht man, weil das einfach Handarbeit ist. Da kann man nicht mit der Maschine, mit so einem großen Rasenmäher drüber gehen, weil dann sind die Rosen abgeschnitten.“ (UE15 T Z. 76 f. [UG¹⁵²]). Bedingt durch den Prozess der Landflucht bei simultaner starker Urbanisierung könne beobachtet werden, dass in den Städten Arbeitsplätze für die Neuankömmlinge fehlten und somit die Armut verstärkt werde. Z. B.: „Dort fehlt es aber an Arbeitsplätzen für die vielen Millionen, denn es wurde versäumt, eine leistungsfähige Industrie aufzubauen. So leben die meisten Menschen an den Stadträndern in großer Armut“ (UE8 M2 [Auszug aus SB¹⁵³]). Diese werde neben anderen Faktoren durch globale ökonomische Vernetzungen vorangetrieben, da u. a. durch günstige EU-subventionierte Importe, wie im Fall von Milchpulver, lokale Absatzmärkte zerstört und Menschen arbeitslos würden bzw. sich lokale Industriezweige nicht durchsetzen könnten, in denen bei Stabilität Arbeitsplätze geschaffen würden. Der Weltmarkt und die mit ihm verbundene Preiskonkurrenz wirkten sich entsprechend armuts-konsolidierend aus. Z. B.: „Es existiert keine heimische Milchproduktion mehr. Es entsteht eine Abhängigkeit von den Importen“ (UE18 M1 [TB]). Viele Menschen hätten daher keine Wahlalternativen und müssten sich mit den Jobs behelfen, die sie bekommen können, um ihre Existenz zu sichern.

Fehlende Bildung wird thematisiert, da Bildung und Qualifikation relevant seien, um der Armut zu entkommen. So wird festgestellt, dass die Menschen keine gut bezahlten Jobs erhalten könnten, wenn ihnen die notwendige Bildung fehle: „Weder Mampesis Mutter noch deren fünf Kinder haben eine Schulausbildung. So haben sie wenig Hoffnung, eine gut bezahlte Arbeit zu finden“ (UE2 M1). Diese sei auch beim Schutz vor Krankheiten durch Aufklärung und im Fall von HIV durch sexuelle Aufklärung grundlegend erforderlich. Z. B.: „Dass sich das HI-Virus in Afrika südlich der Sahara soweit ausgebreitet hat, ist vor allem auf die Unkenntnis der Menschen zurückzuführen (...)“ (UE17 M5). Des Weiteren wird angemerkt, dass an manchen Orten die schulische Infrastruktur noch fehle, aber u. a. durch Einnahmen aus dem Tourismus, wie im Fall Kenias, aufgebaut werde (s. UE13 M3 [TB]). Die Ermangelung der Bildung bzw. die fehlenden Möglichkeiten eine (Aus-)Bildung zu erhalten, zementierten daher Armut.

¹⁵² UG steht für Unterrichtsgespräch.

¹⁵³ SB steht für Schülerbuch.

Kinderarbeit steht mit fehlender Bildung in Verbindung, weil die Arbeitsbeschäftigung der Kinder und Jugendlichen ihnen die Möglichkeit verwehrt, eine schulische Bildung zu erhalten. Diese könne ihnen perspektivisch jedoch eine besser bezahlte Arbeit und somit einen Weg aus der Armut offerieren. Die aktuellen Existenzunsicherheiten drängten Kinder jedoch in die Arbeit, um ihr eigenes Überleben bzw. das der Familie zu sichern, davon abgesehen, dass sich viele den Schulbesuch finanziell nicht leisten könnten. Daher seien Kinder und Jugendliche oftmals in der Landwirtschaft, dem Rohstoffabbau oder dem Tourismus als „billige“ Arbeitskräfte tätig. Teils würden Kinder unter schwerem physischem und psychischem Druck durch Entführung von Rebellengruppen in den (Bürger-)Kriegsdienst rekrutiert (s. UE16 M3 [TB]). Ebenso müssten sich (Aids-) Waisen mit Gelegenheitstätigkeiten auf der Straße das eigene Überleben erkämpfen (s. UE17 M3 [TB]).

Die **Ausbeutung und Abhängigkeit von außen** werden durch verschiedene Elemente angesprochen. Wie bereits erwähnt, wird die Ausbeutung durch den Kolonialismus als eine Ursache der Armut identifiziert. Für die ökonomische Situation des Kontinents waren und seien noch heute die Industrieländer mitverantwortlich (s. z. B. UE2 M1, UE4 M6, UE8 T). Die kontemporäre Ausbeutung natürlicher Ressourcen im Bereich der Agrar- oder Bergbauprodukte führe fortschreitend in manchen Regionen zu Schädigungen der Umwelt, die in Kauf genommen würden, um im globalisierten Weltmarkt konkurrenzfähig zu bleiben (s. z. B. UE2 T. Z 374). Die Ressource „Mensch“ werde durch Minimalverdienste ausgebeutet, von denen die Arbeiterinnen und Arbeiter jedoch zur Existenzsicherung abhängig seien. Die Arbeitskräfte seien dabei teils unter sehr schlechten Bedingungen (s. ausführlich Kategorie „Arbeitsbedingungen“) tätig und würden nicht an den Profiten der Unternehmen beteiligt: z. B. „Obwohl, das Land [Nigeria] könnte eigentlich von seinen Ölquellen und den Einnahmen, die es mit dem Öl macht, eins der reichsten Länder überhaupt sein. Es ist auch reich, aber nur ganz, ganz wenige Leute profitieren davon“ (UE8 T Z. 385 ff. [UG]). Heimische Produkte oder gar ganze Industrien würden von außen gehemmt, da durch subventionierte Importe (s. Milchpulver), die günstiger verkauft werden könnten, eine Abhängigkeit nach außen etabliert werde (s. UE18 M6). Die monostrukturelle Ausrichtung auf den Tourismus mache den Staat und seine Bewohnerinnen und Bewohner abhängig von einem einzelnen Wirtschaftsbereich, der bei einem eventuellen Einbruch – durch Terrorismus, Naturereignisse oder Ähnlichem – zu einer schweren Schädigung der ökonomischen Zustände führen könne

(s. UE19 T. 312 ff. [UG]). Als gezielte Gegenmaßnahmen gegen diese Ausbeutungs- und Abhängigkeitsverhältnisse würden das Konzept von *fair trade* bzw. Ideen von NGOs aufgezeigt, die von außen etabliert würden und keine endogenen, afrikaspezifischen Lösungsansätze darstellten (s. z. B. UE15 M1, M7 [TB]).

Eine weitere Unterkategorie von Armut stellen die **sozialen Disparitäten** dar. So wird in einigen Unterrichtsstunden konstatiert, dass nicht alle Menschen als „arm“ bezeichnet werden könnten. Z. B.: „Man darf das aber nicht so hart heutzutage sehen. Natürlich gibt es mittlerweile auch relativ viele Schwarze, die erfolgreich sind [...]. Aber für viele stimmt es halt leider noch“ (UE14 Z. 270 ff. [UG]). Besonders in den Unterrichtseinheiten „Südafrika“ und „Nigeria“ wird explizit die Schere innerhalb der Bevölkerung in eine wohlhabende und eine ökonomisch schwache Gruppe thematisiert, weshalb sich ein sozioökonomisches Ungleichgewicht entwickle. Z. B.: „Ölreichtum – nicht für alle“ (UE8 M2 [SB]). Dieses bewirke in Südafrika eine **sozialräumliche Segregation** der sich diametral gegenüberstehenden *gated communities* und *townships*. Die hohen Kriminalitätsraten, bedingt durch das soziale Gefälle, führten im Fall der *gated communities* zu Abschottungstendenzen der wohlhabenden, meist weißen Oberschicht gegenüber der in infrastrukturell wenig erschlossenen bzw. mangelhaft ausgestatteten Marginalvierteln lebenden schwarzen Unterschicht (s. UE14 M5 [TB]).

Wirtschaft

Das Thema „**Wirtschaft**“ wird in 15 der 19 Unterrichtseinheiten angesprochen. Auch wenn die Anzahl der Kodierungen nur Tendenzen aufzeigt und keine explizite, quantitative Aussagekraft enthält, so wird der Kategorie eine besondere Bedeutung beigemessen, die sich aus den Hinweisen der vielen Stunden und vielen Fundstellen erschließen lässt. Dieser Kategorie werden schließlich mit 270 Fundstellen die meisten Kodierungen zugeordnet. Die Kategorie wird in die **Unterkategorien** (Landwirtschaft, Viehwirtschaft, Bodenschätze/Ressourcen [also Bergbau zugehörig]¹⁵⁴, Tourismus und Industrie) untergliedert. Aussagen, die

¹⁵⁴ Im Rahmen der induktiven Kategorienbildung wird die Kategorie als „Bodenschätze/Ressourcen“ bezeichnet, da sie aus den Unterrichtsdokumenten abgeleitet wird und möglichst nah an der sprachlichen Realisierung ansetzen soll. Die Kategorie wird mit Blick auf die Wirtschaftssektoren dem Bereich „Bergbau“ zugeordnet. Basierend auf unterschiedlichen theoretischen Diskursen bzw. theoretischer Literatur herrscht Uneinigkeit darüber, ob Bergbau dem primären Wirtschaftssektor zugerechnet werden kann. Da im Unterricht jedoch ausschließlich auf die Förderung im Sinne der „Urproduktion“, aber nicht in dem der Weiterverarbeitung von mineralischen Ressourcen

nicht eindeutig den Unterkategorien zugeordnet werden können, werden unter der Hauptkategorie, die die Ökonomie globaler behandelt, einsortiert. Beim Blick auf die wirtschaftliche Struktur werden die **drei Sektoren** unterschiedlich intensiv thematisiert. Dabei dominiert der primäre Sektor (Landwirtschaft, Viehwirtschaft und Bodenschätze/Ressourcen), weshalb das Bild einer Agrargesellschaft konstruiert wird. Summiert (als primärer Sektor) werden Landwirtschaft, Viehwirtschaft und Bodenschätze/Ressourcen in 15 Stunden und 173 Kodierungen identifiziert. Die Unterkategorie **Landwirtschaft** (im Sinne der Herstellung pflanzlicher Erzeugnisse) dominiert dabei und wird in 14 Stunden und 80 Kodierungen angesprochen. Laut Unterricht seien bis zu 75 % aller erwerbstätigen Beschäftigten in der Landwirtschaft involviert (s. UE13 M4). In diesem Kontext spielen neben den natürlichen Voraussetzungen der Export, die Subsistenzwirtschaft, die Unterteilung in *cash crops* und *food crops*, die Raumnutzungskonflikte mit dem Naturschutz, den Nomaden und dem Tourismus, die schlechten Arbeitsbedingungen, die ökologischen Beeinträchtigungen und *fair trade* als Lösungsansatz eine wesentliche Rolle. Obwohl die **Viehwirtschaft** streng genommen Teil der Landwirtschaft ist, wird diese als eine weitere Unterkategorie induktiv aus dem Material gebildet und gesondert dargestellt. In diesem Kontext wird der Nomadismus als traditionelle Wirtschaftsform der Savanne eingeführt (s. z. B. UE9 M3, M4 [TB]). Ferner werden mit Blick auf die Viehwirtschaft globale ökonomische Vernetzungen erläutert, da bspw. die burkinische Milchwirtschaft durch den Import von EU-subventioniertem Milchpulver beschränkt bzw. verhindert werde (s. UB18 M6, M1 [TB]). Die Förderung von **Bodenschätzen** in Form von Rohstoffen, Mineralien und Erdöl wird im Zusammenhang mit dem Export (in die westliche Welt), der Konfliktfinanzierung (am Beispiel der D.R. Kongo), dem globalen Wettbewerb, ökologischen Auswirkungen und Profiten für Unternehmen u. a. im Ausland angesprochen (s. UE4 M5). Dabei werden die fehlende Beteiligung der Menschen an Entscheidungen und Gewinnen aus dem Bergbau sowie die miserablen Arbeitsbedingungen betont (s. u. a. UE4 T. Z. 334-350).

Der sekundäre Sektor, d. h. die **Industrie**, wird als kaum vorhanden bzw. kaum relevant dargestellt. So wird bei der Besprechung der unterschiedlichen Wirt-

eingegangen wird, wird die Kategorie im Rahmen dieser Arbeit dem primären Sektor zugeordnet.

5. Ergebnisse

schaftssektoren in einer Unterrichtseinheit postuliert, dass nur 10 % aller erwerbstätigen Beschäftigten in diesem Sektor tätig seien (s. UE13 M4). Ferner gäbe es nur kleine Milchproduktionsbetriebe in Burkina Faso, aber keine Milchindustrie (s. UE18 M6). Fehlende industrielle Fertigung wird indirekt im Unterrichtsgespräch angedeutet: „Außerdem sollte man versuchen, große Firmen in das Land zu ziehen und so neue Arbeitsplätze für die Bewohner Kenias entstehen zu lassen“ (s. UE19 T Z. 92 f.). Kritisch wird dabei eine Abhängigkeit Kenias vom Tourismus angesprochen:

Schüler:*in Kenya has not got a big industry and when it [...] no resources or hotels they can't get more money. So, also, wenn sie sich jetzt darauf verlassen müssen, dass die Leute kommen und die kommen nicht mehr dann haben sie irgendwann ja kein Geld mehr. Und dementsprechend sind es wieder die Leute. They have to pay more and so on and they have to pay taxes and everybody goes pleite.

Lehrer*in: Ok, they go bust. So this is dangerous because they depend on, abhängig sein von. Ok. They depend on tourists. (UE11 T Z. 310-317)

Im Kontext von Landflucht und starker Urbanisierung wird angemerkt, dass fehlende Investitionen in die Industrie zu einem Mangel an Arbeitsplätzen und somit zu zunehmender Armut und Marginalviertelbildung führe (s. UE8 M2). Lediglich im Kontext der seit 2015 stattfindenden Produktion der Mercedes C-Klasse in East London in Südafrika wird die Bedeutung der Industrie in einer Unterrichtseinheit aufgegriffen (s. UE14 M4, M5 [TB]).

Im Kontext des tertiären Sektors wird der **Tourismus** als ein Geflecht unterschiedlicher Dienstleistungen in sechs Unterrichtseinheiten in den Fokus gerückt (s. UE 2, 11, 12, 13, 14, 19) und generell in acht Stunden besprochen. Tourismus wird, wie Landwirtschaft, als Grundpfeiler der Wirtschaft (zumindest in Kenia und Südafrika) dargestellt (s. UE11 M2, UE13 M3 [TB], U14 M4). Es finden sich stetig wechselseitige Verbindungen zu anderen induktiv ermittelten Kategorien der Konstruktion(en) des „subsaharischen Afrikas“. So werden die Attraktionen (Flora, Fauna, Klima, Geomorphologie, ethnische Kulturen, Infrastruktur, Massentourismus [z. B. UE12 Z. 71-212, UE19 M1]), das Potential für Entwicklung (durch Beschäftigung, Infrastrukturausbau [UE13 M3]) und Probleme (Ökologie, Soziales, Abhängigkeit von Monostruktur [UE13 M3, UE19 M3]) im Kontext des Tourismus in den Ländern Südafrika und Kenia erläutert. Positive und negative Aspekte des Tourismus sollen dabei in den Unterrichtseinheiten abschließend gegeneinander abgewogen und bewertet werden, um zu klären, ob

Tourismus als „Fluch“ oder „Segen“ interpretiert werden könne und inwiefern er die Entwicklung forcieren [s. U18 T. Z. 226 ff.].

Verortung, Lage, Topographie

Die Kategorie „**Verortung, Lage, Topographie**“ wird in 15 Unterrichtseinheiten mit 71 Kodierungen identifiziert. Dies lässt vermuten, dass eine Verortung oftmals im Unterricht erfolgt, aber keinen Hauptfokus erhält, sondern integriert thematisiert wird. Schließlich handelt es sich um das Fach Geographie, in welchem Raumbezüge die Fachlogik prägen. Insbesondere bei den Schülerinnen und Schülern unbekanntes Räume sind Verortungen bzw. topographische Angaben eine notwendige Lernvoraussetzung. Alle Unterrichtseinheiten, bis auf die Stunden „*Kenya – a tourist destination*“, „*Comparison of population development in Africa and Europe*“, „*Cheap chocolate from Ghana*“ und „Nomadismus in Afrika (heute und früher)“, enthalten Informationen zu dieser Kategorie. Vermutet werden könnte, dass diese vorgenannten Stunden einer Unterrichtssequenz zugehörig sind und eine Verortung in der vorherigen Stunde erfolgte (Kenia und Ghana) bzw. dass der gesamte Kontinent angesprochen wird und die Lehrkraft davon ausgeht, dass die Schülerinnen und Schüler diesen im globalen Kontext verorten können.

Je nach Thema werden die entsprechenden Beispielräume und ihre topographischen Charakteristika adressiert und räumlich verortet: zum Beispiel Durban, die Usambara Berge (s. UE2 T. Z. 64 ff.), Burkina Faso (s. UE18 T. Z. 299 ff.), Nigeria (s. UE8 T. Z. 35-73), Kenia im ostafrikanischen Kontext (s. UE12 T. Z. 52-74). Hinzugezogen werden die Nationalparks und der Naivasha-See, Lesotho, die Sahelzone und deren Vegetationszonen und Niederschlagsverteilung sowie landwirtschaftliche Nutzung. Weiterhin werden Länder/Regionen mit Konflikten um Rohstoffe (s. UE4 M2, M4), HIV-Verbreitung (s. UE17 M2, M3 [TB], M5) oder Kindersoldaten (s. UE 16 M2, M3 [TB]) sowie die kulturräumlichen Einteilungen des Kontinents in Bezug auf Ethnien oder Weltreligionen (Christentum, Islam) bzw. indigenen Religionen miteinbezogen (s. UE10 M3, M6 [TB]). Dabei kann es sich auch um die Unterscheidung von Südafrika und dem südlichen Afrika (s. UE14 T. Z. 24-28) oder der räumlichen Konzentration eher christlich oder muslimisch geprägter Bevölkerung in Nigeria (s. UE8 T. Z. 8) handeln. Die Informationen dienen der räumlichen Orientierung und meist der Vorbereitung darauf aufbauender inhaltlicher Aspekte.

Physisch-geographische Informationen

Die Kategorie lässt sich in 12 von 19 Unterrichtseinheiten identifizieren. Somit werden in mehr als 50 % der Stunden physisch-geographische Referenzen angesprochen. Mit 149 Kodierungen insgesamt kann die Bedeutung der Kategorie erahnt werden. Die Kategorie der „physisch-geographischen Informationen“ lässt sich bei genauerer Betrachtung in die Bereiche **Geomorphologie**, **Klimatologie** und **Flora und Fauna** klassifizieren. Dabei werden insbesondere Informationen genannt, die relevant für den Tourismus, die Landwirtschaft und die Thematik der Desertifikation sind. Mit Blick auf den Tourismus werden Aspekte wie die jährlich dauerhaft hohen Temperaturen, die Attraktionen der Gebirge, die Küsten, der Ostafrikanische Grabenbruch, die diversen Landschaftsformen und die ansprechende exotische Pflanzen- und Tierwelt hervorgehoben, weshalb Ländern wie Südafrika und Kenia ein hohes touristisches Potential zugeschrieben wird (s. UE11 T. Z. 76ff., UE19 M1, UE14 M4). Bezüglich der Landwirtschaft werden Gunstfaktoren wie die hohen Temperaturen, die vielen Sonnenstunden und die Beschränkungsfaktoren (wie Relief und Trockenheit) thematisiert (s. UE14 M4, UE15 M8, M7). Das Phänomen der Desertifikation als Kombination aus natürlichen Faktoren und wirtschaftlichen Aktivitäten wird insbesondere hinsichtlich der klimatischen Trockenheit und der daraus für die Flora und Fauna resultierenden Folgen behandelt (s. UE7 M5 [SB]).

Infrastruktur

Die Kategorie „**Infrastruktur**“ wird in 12 Unterrichtseinheiten und damit in über 60 % aller Stunden angesprochen. Die identifizierten 58 Kodierungen geben einen Hinweis darauf, dass infrastrukturelle Belange dabei in anderen Thematiken integriert erarbeitet werden. Mit Blick auf die Stundenthemen kann dies bestätigt werden, da sich keine Stunde explizit mit Infrastruktur auseinandersetzt. Die Kategorie „Infrastruktur“ inkludiert dabei Aspekte der verkehrstechnischen/technischen (z. B. Energieversorgung, IT-Kommunikation, stofflichen Ver- und Entsorgung usw.) und sozialen Infrastruktur (Sicherungs-, Gesundheits-, Bildungssystem, kulturellen Einrichtungen usw.).

Infrastruktur wird insbesondere im Kontext des **Tourismus** in Kenia und Südafrika thematisiert. Hierbei wird die als **positiv** bewertete Infrastruktur zum Reisen herausgestellt. Das erschlossene Flughafen-, Bahn-, Straßen- und Mobilfunknetz sowie Unterbringungen und Pauschalangebote für Touristinnen und Touristen spielten dabei eine wesentliche Rolle. Das heißt, insbesondere die

verkehrstechnische/technische Infrastruktur biete Möglichkeiten des Fremdenverkehrs (s. UE11 M 1 [SB], UE14 M4, M5, UE19 M1, M2). Ferner wird im Kontext des Tourismus in Kenia herausgearbeitet, dass mit den Gewinnen aus dem Tourismus die soziale Infrastruktur z. B. im Bereich der Schulbildung noch weiter ausgebaut und damit die Entwicklung vorangetrieben werden könnte (s. UE13 M3).

Mit Blick auf Nigeria erfahren die Schülerinnen und Schüler, dass der Ausbau der nigerianischen Infrastruktur mit **Geld aus dem Erdölgeschäft** finanziert werde. Damit seien bereits in den vergangenen Jahren Straßen, Autobahnen, Flughäfen, Universitäten etc. errichtet worden. Nichtsdestotrotz wird berichtet, dass das Geld aus dem Erdölreichtum „nicht den einfachen Menschen zu Gute“ gekommen sei. Der Mangel an infrastruktureller Erschließung sei trotz der Errichtung der benannten Maßnahmen noch nicht überwunden (s. UE8 M2 [SB]). Ein **Mangel** an infrastrukturellen Einrichtungen wird ebenso im Kontext von HIV/Aids in den Stunden „Bevölkerungsentwicklung in Afrika am Länderbeispiel Lesotho – Aids“ und „Aids in Afrika“ angesprochen. So wird erläutert, dass kaum eine medizinische Infrastruktur in Form eines ausgebauten Gesundheitssystems, von medizinischem Personal oder gar von finanzierbaren Medikamenten verfügbar sei. Damit könne in Afrika „eine HIV-Behandlungsrate von nur 10 %“ beobachtet werden (s. UE2 M1).

Die Beschäftigung mit dem Aspekt der *townships* bzw. **Marginalviertel** ist ebenso mit dem Begriff Mangel verbunden. Schließlich charakterisiere sich diese Siedlungsform durch die fehlende technische Infrastruktur (keine Müllabfuhr, keine Strom- und Wassersysteme), die Struktur meist notdürftig errichteter Hütten, von sozialer Infrastruktur ganz zu schweigen (s. UE8 M2 [TB], UE14 T Z. 250-253, M5 [TB]).

In der Stunde zu den „Usambara Bergen und Lushoto“ wird bei der Betrachtung der Fotos der Schülerexkursion von der Lehrkraft erläutert, dass es nur eine Hauptstraße in Osttansania gebe, die die größeren Städte verbinde. Ferner werde mit offenem Feuer geheizt und meist auf der Straße bzw. außerhalb der Gebäude das Essen gekocht, was viele kleinere Rauchsäulen in der Landschaft erkläre. Offenes Feuer, so erläutert die Lehrkraft, werde aus unserem Kulturkreis stammend dabei als eher „unschön“ betrachtet, „das kennen wir gar nicht mehr, weil wir hier ja mittlerweile alle nur Strom haben oder, wenn wir sogar heizen oder so, dann haben wir halt eben Gas, das ist ziemlich sauber“ (s. UE2 T Z. 340 f.).

Auch hier wird die Vorstellung von Ermangelung infrastruktureller Errungenschaften, wenn auch eher implizit, genannt. Ferner werden in dieser Stunde die Häuser in Lushoto als „eigentlich relativ gepflegt“, „fast untypisch“ charakterisiert und ihr Erscheinungsbild damit positiv konnotiert. Die Wellblechdächer werden dabei als adäquate Bautechnik und nicht als ein Zeichen von Armut vorgestellt. Die Relativierung schwächt jedoch die positive Beschreibung und konstruiert sprachlich die implizierte Vermutung, dass es sich hierbei wohl eher um eine positive Ausnahme handele (s. UE2 T Z. 501-543). In anderen Regionen können im Umkehrschluss wohl eher Hüttenstrukturen vermutet werden. In der Unterrichtseinheit „many peoples, many cultures“ zeigt die Lehrkraft ebenfalls Fotos aus einem Urlaub und macht die Lernenden darauf aufmerksam, dass getrockneter Elefantendung u. a. als Brennmaterial verwendet werde (s. UE10 M1, T. Z. 490 ff.).

Zusammenfassend betrachtet dominiert bei der Besprechung von verkehrstechnischer, technischer und sozialer Infrastruktur dementsprechend ein **beobachtbarer Mangel**. Die positiven Aspekte werden hauptsächlich in Bezug auf den kenianischen und südafrikanischen Tourismus beschränkt und in anderen Fällen sprachlich relativiert dargestellt.

Umweltverschmutzung/Umweltprobleme/Gegenmaßnahmen zum Umweltschutz

Diese Kategorie wird in etwa der Hälfte aller Unterrichtseinheiten, und zwar in 10 der 19 Unterrichtsstunden, aufgefunden. Die 43 Kodierungen lassen darauf schließen, dass die Aspekte der Umweltprobleme in andere Thematiken integriert angesprochen werden. Bis auf eine Unterrichtseinheit zur Desertifikation in der Sahelzone stellen sie auch kein explizites Stundenthema dar. „**Umweltverschmutzung/Umweltprobleme**“ werden im Kontext von (Massen-)Tourismus (s. UE13 M3 [TB], UE19 M2), Rohstoffförderung (s. UE8 M2 [SB], UE4 M6), Landwirtschaft (s. UE5 M3, M1 [TB], UE14 M4, UE15 M1, M6 [TB], UE19 M3) und Desertifikation (s. UE7 M5 [SB]) identifiziert. **(Massen-)Tourismus** fördere die Produktion von Müll, ferner könne er unter Umständen zu einer Trinkwasserverknappung führen. Touristen missachteten bisweilen die Regeln gegenüber der Natur (u. a. durch Wilderei). Des Weiteren müssten Wälder für den Ausbau der Tourismusinfrastruktur abgeholzt werden. In der Unterrichtsstunde wird daher als Gegenmaßnahme die Notwendigkeit eines ökologischen Tourismuskonzepts benannt (s. UE19 M3).

Die **Rohstoffförderung** von Mineralien und Erdöl könne das Landschaftsbild einer Region zerstören und zu großen ökologischen Schäden führen. Lecks in den Pumpstationen oder Pipelines trügen zudem Gift in (fruchtbare) Böden und Gewässer, wodurch die Nutzung über Jahrzehnte nicht mehr möglich sei und Menschen ihre Lebensgrundlage verlören (UE8 M2 [SB], T Z. 445 ff.). Auch in der **Landwirtschaft** würden Böden und Gewässer durch Chemikalieneintrag in Form von Pflanzenschutz und Dünger beeinträchtigt (s. UE15 M3, M5, M6). Ebenso würden (Regen-)Wälder gerodet, um Nutzflächen zu schaffen. Aufgrund des hohen Wasserbedarfs für die Bewässerung der Agrarprodukte werde der Grundwasserspiegel bzw. der Pegel des Naivasha-Sees gesenkt, wie in der Unterrichtseinheit „Rosen aus Kenia... bitterer Duft“ konstatiert wird. Als eine Gegenmaßnahme gegen die Beeinträchtigungen der Umwelt unter Berücksichtigung von Nachhaltigkeit in ökologischer, ökonomischer und sozialer Dimension wird *fair trade* detailliert in dieser Unterrichtseinheit vorgestellt (s. UE15 M1). Das Phänomen der **Desertifikation** wird ebenfalls in die Kategorie „Umweltverschmutzung/Umweltprobleme“ eingeordnet. Schließlich wird am Beispiel der Sahelzone die Übernutzung des fragilen Ökosystems der Savanne, bedingt durch den hohen Bevölkerungsdruck, erarbeitet. So führten Überweidung und Feuerholzaustrag, verstärkt durch Trockenperioden und daher fehlender Regeneration, zur Zerstörung der Vegetationsdecke. Der freigelegte Boden erodiere aufgrund von Windtransport und Starkregenereignissen, wodurch die fruchtbare, dünne Humusaufgabe abgetragen werde und sich keine schützende Vegetationsdecke mehr bilden könne. Die Folge sei eine weiträumige irreversible Verwüstung und Verödung der Landschaft (s. UE7 M5).

Kriminalität, Gefahr, Gewalt, Angst

Die Kategorie „**Kriminalität, Gefahr, Gewalt, Angst**“ fasst mehrere Aspekte zusammen, die sich gegenseitig bedingen bzw. in einem engen semantischen Bezug zueinanderstehen. Während die drei letztgenannten zu Beginn noch Unterkategorien von „Kriminalität“ darstellten, wurden sie im Verlauf des Analyseprozesses zu einer Kategorie zusammengefügt, da Zuordnungen nicht zweifelsfrei möglich waren. Die Forscherin entschloss sich außerdem zwei unterschiedliche Kategorien „Kriege/Konflikte“ und „Kriminalität, Gefahr, Gewalt, Angst“ trotz inhaltlicher Überlappung zu bilden. So beinhalten „Kriege/Konflikte“ oftmals kriminelle, gefährliche, gewaltsame und angsteinflößende Aspekte. Demgegenüber stehen jedoch kriminelle, gefährliche, gewaltsame und

5. Ergebnisse

angsteinflößende Situationen nicht zwangsläufig mit Krieg oder Konflikten in Zusammenhang. Eine Differenzierung scheint daher ratsam.

Insgesamt wird die Kategorie in zehn Unterrichtseinheiten in 90 Kodierungen identifiziert. Sie stellt jedoch kein eigenes Unterrichtsthema dar und wird im Kontext anderer Thematiken integriert vorgefunden. So wird berichtet, dass Südafrika eine **hohe Kriminalitätsrate** habe, bedingt durch starke soziale Disparitäten. Aus Angst vor dieser wahrgenommenen Kriminalität und Unsicherheit hätten sich *gated communities* entwickelt, in welche sich die wohlhabendere Oberschicht Südafrikas in abgeschotteten, kontrollierten Siedlungseinheiten räumlich von den weniger sozioökonomisch starken Bevölkerungsschichten segregiere (s. UE14 T. Z. 205-283, M5 [TB]).

In Bezug auf Kenia erfahren die Schülerinnen und Schüler im Unterricht zum Thema „Ist eine Entwicklung Kenias durch den Tourismus möglich?“ folgende Backgroundinformationen zur Lage des Staates hinsichtlich Wahlfälschung, Ausbeutung und Mord (s. UE19 Auszug aus M2):

Der Präsident Kenias soll seine Wiederwahl Ende 2007 gefälscht haben. Dies führte in den ersten Monaten des Jahres 2008 zu Protesten der Bevölkerung, die von der Polizei gewaltsam mit Wasserwerfern, Tränengas und Schüssen beendet wurden. Kenia verwandelt sich in einen Polizeistaat. Politiker der Regierungsparteien statten Jugendbanden mit Waffen aus, mit denen sie in den Slums Mitglieder anderer Volksgruppen ermorden. In den riesigen Elendsvierteln von Nairobi kam es 2008 zu Protesten, unter anderem gegen die hohen Lebensmittelpreise. Die Menschen forderten die Regierung auf, die Preise für Mais zu subventionieren. Mais ist für die meisten Kenianer das wichtigste Nahrungsmittel. Auch hier schoss die Polizei mit scharfer Munition auf die Demonstranten, selbst auf unbewaffnete Frauen und Kinder.

Bad Governance

*Abb. 23: Auszug aus Schülerbuch¹⁵⁵ zu Bad Governance
(Quelle: LATZ ET AL. 2009, S. 59)*

Der Rohstoffabbau in kongolesischen Minen, der indirekt Konflikte und Kriege finanziert, wird in der Stunde „Blutige Handys – Konflikte um Rohstoffe“ thematisiert. Kriminalität, Gewalt, Gefahr und Angst gingen in diesem Kontext nicht ausschließlich von dem im Land stattfindenden Bürgerkrieg aus, sondern ebenso von abtrünnigen ehemaligen Militär- und Rebellengruppen, die die Rohstoffminen kontrollierten und die Arbeiterinnen und Arbeiter **unterdrückten**. Hinzu kämen **die schlechten und äußerst gefährlichen Arbeitsbedingungen** in den Minen selbst (Hitze, Enge, Einsturzgefahr, Kinderarbeit). Generell wird

¹⁵⁵ Es handelt sich bei dem eingesetzten SB in UE19 um Diercke Geographie Band 3 NRW (vgl. LATZ ET AL. 2009).

in der Unterrichtsstunde die Gesamtsituation im Kongo als sehr gefährlich porträtiert. Armut, Vergewaltigungen, Schießereien, bisher 5 Mio. Tote im Bürgerkrieg, menschenverachtende Zustände, Verletzung der Menschenrechte und Freiheitsberaubung seien alltägliche Begleiter im Leben der Bevölkerung. Aus diesem Grund seien **UN-Truppen** (Blauhelmsoldaten) im Kampf gegen die staatliche Instabilität nötig, um zumindest eine basale Sicherheit und Stabilität ins Land zu bringen (s. UE4 M5, T. Z. 292-390).

Im Kontext von **Desertifikation** wird angesprochen wie die Existenz von Menschen in der Sahelzone von Dürren und Hungersnöten gefährdet werde. Im Unterricht einer Stunde wird das Lied „*Do they know it's Christmas*“ (1984) eingesetzt. Dort werden die leidenden Menschen besungen und als der „Angst und Schrecken“ und dem „Schicksal schutzlos“ ausgeliefert dargestellt (s. UE6 M5, UE6 M2 [TB]).

Die erzwungene **Aufgabe** der nomadischen, traditionellen Lebensweise durch den Staat aufgrund von Raumnutzungskonflikten wird im Kontext der Unterrichtseinheiten „Nomadismus in Afrika (heute und früher)“ sowie „*Many peoples, many cultures*“ als äußere Gewalt auf ethnische Völker und ihre Traditionen dargestellt: „Wohl fühlen wir uns damit jedoch nicht. [...] zwingen uns, unser altes Leben aufzugeben“ (UE9 M4, s. a. UE10 M4).

In Bezug auf die Unterrichtseinheit „Kindersoldaten in Afrika“ werden Bürgerkriegssituationen in einigen Ländern besprochen, in welchen sich Rebellen gegen die Staatsmacht auflehnten. Gefahr gehe nicht nur durch die Gefechte aus; oftmals entführten Rebellen Kinder und machten sie unter massivem Druck zu **Kindersoldaten**. Neben den direkten, hochgradig lebensgefährlichen Kriegeinsätzen als Frontkämpfer oder Minensucher würden Kinder insbesondere als (Zwangs-) Prostituierte und Munitionsträger **großer Gewalt und Gefahren** ausgesetzt. Aus Angst vor einem solchen Schicksal **flüchteten** viele Menschen aus ihren Dörfern. Die NGO *terre des hommes* kümmere sich um traumatisierte ehemalige Kindersoldaten und unterstütze sie bei ihrer Resozialisierung und Traumabewältigung, nachdem sie Opfer großer Gewalt wurden (s. UE16 M1, M2, M3 [TB]).

Gefahren werden auch im Kontext der Erdölproduktion in der Unterrichtseinheit „Nigeria“ thematisiert. So wird von Problemen mit bewaffneten Banden in Nigeria berichtet, die **Anschläge** auf die Ölpumpstationen und/oder Pipelines verübten, um entweder die Leitungen anzubohren und einen Anteil an der Ölförderung zu erhaschen oder um gezielte Sabotage durchzuführen. Dabei ereigneten

5. Ergebnisse

sich große **Unglücke für die Menschen und die Umwelt** durch Verseuchung von Böden und Gewässern sowie durch Explosionen durch Funkenflug (s. UE8 M2, T Z. 361-377). Die **Hauptstadt- und Regierungssitzverlagerung** von Lagos nach Abuja in Nigeria wird mit der Vermüllung, Unüberschaubarkeit, Marginalviertelbildung sowie Kriminalität und damit verbundener Unsicherheit verknüpft (UE8 M2, T Z. 224). Ferner wird in der Stunde eine Sekte (*gemeint ist Boko Haram*) angesprochen, die den Norden Nigerias **terrorisieren würde**. Die Sekte weise eine (ideologische) Nähe zum IS auf und Sorge mit Entführungen und Morden für Angst unter der Bevölkerung. Bisher bekomme die Regierung die Terrorzellen nicht in den Griff:

„Ich hatte euch ja gesagt, dass es auch religiöse Konflikte gibt in dem Land. Es ist also so, dass es in den letzten Jahren im Norden, da wo der muslimische Teil ist, eine Sekte auftauchte, die sich sehr stark auch in die Nähe des IS begeben hat. [...] Und diese Sekte, die agiert so, dass sie Leute gefangen nimmt, dass sie Entführungen plant, da ist auch eine Schule überfallen worden, wo sehr viele Kinder entführt worden sind [...] Man versucht also, von der Regierung mit militärischen Mitteln dem zu begegnen, aber es sind oft Leute, die in einzelnen Dörfern agieren und die man so gar nicht zu fassen kriegt.“ (ebd. Z. 510-521)

Die **Trinkwasserverschmutzung** in der Rosenproduktion, wie in der Stunde „Rosen aus Kenia...bitterer Duft“ beschrieben, thematisiert die Gefährdung der Menschen am Naivasha-See. Gesundheitlich und wirtschaftlich gerieten sie durch den Verlust des Pegelstands und die Verseuchung durch Herbizide und Pestizide in Gefahr, da sie doch u. a. abhängig vom Fischfang und von der Trinkwasserversorgung aus dem See seien (s. UE15 M3).

Im Kontext der Unterrichtseinheit „Aids in Afrika“ schildert eine Akteurin, dass das Leben in der Stadt gefährlich sei. Ihr bewaffneter Freund schütze sie, aber vergewaltige sie auch regelmäßig. Sie sei somit doppelt Gefahren und Gewalt (Krankheit und Misshandlungen) ausgesetzt:

„In der Stadt ist das Leben sehr gefährlich. Ohne einen Freund kann man nicht überleben. Er beschützt mich und trägt eine Waffe. Dafür muss ich mit ihm schlafen und ihm das Geld, da ich erbettle, geben. Ich bin wie eine Prostituierte. Oft vergewaltigt er mich auch“ (UE17 M4).

Kriege/Konflikte

Die Kategorie „**Kriege/Konflikte**“ wird in neun Unterrichtseinheiten und damit fast der Hälfte aller Stunden angesprochen. In den Unterrichtseinheiten „Blutige Handys – Konflikte um Rohstoffe“ und „Kindersoldaten in Afrika“ stellen

„Kriege/Konflikte“ ein explizites Stundenthema dar. Im Falle der erstgenannten Stunde wird dabei eine Kopplung mit der Thematik der Rohstoffe und im zweiten Fall mit Kindern identifiziert. In den anderen Unterrichtsstunden wird die Thematik integriert in den Themen angesprochen.

In „Blutige Handys – Konflikte um Rohstoffe“ wird erarbeitet, in welchem **Zusammenhang der Mineralstoffabbau in der D.R. Kongo und die Finanzierung** des dortigen Bürgerkriegs stehen. Dafür wird Afrika sukzessive als die Region mit der **höchsten Intensität** von Kriegen/Konflikten und Konflikten um Rohstoffe weltweit herausgestellt (s. UE4 M2, M4 [TB]). Abtrünnige Teile des kongolesischen Militärs kontrollierten (Kasserit/Coltan-) Rohstoffminen und bereicherten sich an den Gewinnen der Rohstoffförderung bei gleichzeitiger Unterdrückung der einfachen Arbeiterinnen und Arbeiter. Mit den Gewinnen werde der Bürgerkrieg finanziell durch Waffenkäufe unterstützt: „Also sie unterdrücken ja eigentlich ihr eigenes Land. Aber wofür ist denn eine Armee eigentlich sonst da oder zu mindestens bewaffnete Truppen [...]?“ (UE4 M5, T Z. 366). Im Kontext des Dokumentationsfilms, der in der Stunde eingesetzt wird, erläutert ein korrupter General ferner, dass die **Kriegsverwaltung** einfacher als die Verwaltung in Friedenszeiten sei. Im Krieg müssten die Soldaten nicht mit Kleidung oder anderer Ausrüstung versorgt werden. Diese nähmen sie den Gefallenen ab (s. UE4 M5). Die Aussage sowie die Sprechweise deuten dabei auf eine Präferenz des Generals von Kriegszeiten hin. Der Bürgerkrieg in der D.R. Kongo sorge für eine **politische Instabilität** und schwäche die Gesamtsituation des Landes so sehr, dass UN-Blauhelmtuppen als externe Hilfe zur Aufrechterhaltung der Grundstrukturen unabdingbar würden: „[...] Bürgerkriegsgebiete, wo politische Instabilität herrscht. Also wo das eigene politische Regime irgendwie nicht in der Lage ist, das Land zu kontrollieren bzw. ja, externe Hilfe braucht. Genau. Sehr richtig. Also die brauchen im Prinzip selber externe Hilfe.“ (UE4 T Z. 325-327).

In der Unterrichtseinheit „Kindersoldaten in Afrika“ wird Afrika als eine Region mit einer hohen Intensität von Kindersoldaten angesprochen. Die Länder Somalia, Tschad, Uganda, Elfenbeinküste, Burundi und die D.R. Kongo wiesen insbesondere eine hohe Anzahl auf. In diesen Regionen entführten Rebellen Kinder und Jugendliche und zwängen sie unter massivem psychischem und physischem Druck zum Dienst (s. UE16 M3 [TB]). Die Kinder würden schwerbewaffnet und müssten teils die eigenen Eltern töten (s. ebd. T Z. 85). Im Kriegsdienst erfüllten sie unterschiedliche Aufgaben als Minensucher, Frontkämpfer, Munitionsträger,

Frontsoldaten und Prostituierte (s. ebd. M2). Die durch den Zwangsdienst hochgradig physisch und psychisch traumatisierten Kinder würden durch die NGO *terre des hommes* bei der Resozialisierung in die Gesellschaft unterstützt. Dabei stünden die Behandlung der physischen und psychischen Traumata, die Suche nach den Familien und die Bildung bzw. Ausbildung der Kinder im Fokus der Bemühungen. Außerdem arbeiteten die Organisationsmitglieder mit Nachdruck für die Kinderrechtskonventionen, indem sie Gespräche mit den politischen Eliten führten, um dafür zu sorgen, dass Kinder nicht mehr als Soldatinnen und Soldaten in Kriegen kämpfen müssten (s. ebd. T Z. 265-313, M3 [TB]).

Auch in anderen Unterrichtseinheiten wird der Aspekt „Kriege/Konflikte“ aufgegriffen. Mit Blick auf die Bevölkerungsentwicklung in Lesotho (in der gleichnamigen Stunde), die sich durch einen Verlust von Menschen der mittleren Generation durch die Krankheit Aids/HIV charakterisiere, vermuten die Schülerinnen und Schüler zunächst Krieg als **Ursache** für die beobachtete „Kerbe“ in der Bevölkerungspyramide (s. UE2 T Z. 98). Ferner antizipieren Schülerinnen und Schüler, dass die Armut in der Sahelzone durch Krieg bedingt sei (s. UE7 T Z. 341-348). Im Kontext der Besprechung unterschiedlicher Ethnien wird in der Stunde „*Many peoples, many cultures*“ der Krieg zwischen den Herero und deutschen Truppen im 20. Jahrhundert angesprochen, der zu einer großen Flucht der Herero geführt habe (s. UE10 M4).

Konflikte und gewalttätige Auseinandersetzungen herrschten in Nigeria um **Erdöl**. Aufgrund des Ausschlusses weiter Teile der Bevölkerung an den Erdöleinnahmen, würden immer wieder Sabotageakte durchgeführt, die zu Lecks an den Pipelines oder Pumpstationen führten (s. UE8 M2). Ebenso wird die **Apartheid** in Südafrika als Konfliktsituation im Unterricht angesprochen, da in der „Zeit der Rassentrennung“¹⁵⁶ „die weiße Bevölkerung die schwarze unterdrückte“. Das rechtlich-formale Ende der Apartheid habe die mit ihr verbundenen sozialen Disparitäten jedoch noch nicht überwinden können (UE14 M3, M5 [TB], T Z. 252 f. 282f., UE10 T Z. 77-99).

Ethnische Gruppen

Bei der Betrachtung der Kategorie der „**ethnischen Gruppen**“ in neun Unterrichtseinheiten in 74 Kodierungen wird insbesondere die **Vielfalt** hinsichtlich

¹⁵⁶ Zur kritischen Diskussion des „Rassen“-begriffs siehe Kapitel 2.2.2.1.

unterschiedlicher Sprachen, Religionen, Kulturen, Erscheinungsbildern, Handwerke und Traditionen thematisiert. Dabei handelt es sich um sichtbare, äußere Merkmale von Kulturen, jedoch weniger um implizierte, innere Werte- und Normsysteme, die bei der Untersuchung kultureller Gruppen in wissenschaftlichen Kontexten eine hohe Relevanz aufweisen. Der Fokus bei der unterrichtlichen Darstellung ethnischer Gruppen wird auf **Traditionen** gelegt, welche sich im äußeren Erscheinungsbild, in der Lebensweise der Menschen, den spezifischen Geschlechterrollen sowie ihrer assoziierten Aufgabenteilung wiederfinden (s. UE 9 M1, M2, M4, UE10 M4, M6 [TB]).

Die Beschreibung ethnischer Gruppen wird häufig in Verbindung mit der Erläuterung des **Nomadismus** als spezifische traditionelle Lebens- und Wirtschaftsform in der (Dornstrauch-) Savanne aufgefunden. Dabei handele es sich um Völker von Wanderhirten, die den Regenzeiten mit ihren Viehbeständen nachzögen, um genügend Futterplätze für ihre Tiere zu erhalten (s. UE9 M3 [TB], M4). In diesem Zusammenhang wird das Phänomen der **Desertifikation** thematisiert und ihre Folgen für Mensch und Umwelt herausgearbeitet (s. UE7 M5). Insbesondere der Rückgang traditioneller Lebensweisen, bedingt durch die zunehmende Desertifikation und die Regierungspolitik einiger Staaten, die ein Sesshaftwerden der Nomaden direkt und indirekt fördere und fordere, wird dabei als negativ im Unterricht erörtert (s. UE9 M3 [TB], M4). Die Menschen würden durch äußere Faktoren zur Aufgabe ihrer Jahrhunderte alten Traditionen gedrängt und lebten aufgrund dieser extern induzierten Änderung ihrer Lebensweise eher unglücklich (ebd., s. a. UE10 M4).

Ein weiteres wesentliches Element im Kontext ethnischer Gruppen stellt der **Tourismus** dar. So werden in den entsprechenden Unterrichtseinheiten ethnische Gruppen als touristische Attraktion, das Potential für Arbeit im Fremdenverkehr (s. UE12 M1, T Z. 140-147) sowie die Überprägung der traditionellen Lebensweise durch den Tourismus vorgestellt (s. UE19 M1). Ferner werden im Unterricht **Konflikte** unter ethnischen Gruppen und **Raumnutzungskonflikte** angesprochen, die insbesondere durch die Konkurrenzsituation um Raum mit der Landwirtschaft und dem Tourismus entstünden (s. ebd. M2) und:

“And they live from the food that they grow, subsistence farming. So, if they take land away from the land that they use as national park, these people do not have anything to eat. And this is a problem” (UE13 T Z. 200-203).

5. Ergebnisse

Ethnische Gruppen werden zum Teil im Unterrichtsgespräch und in den Materialien als „**Stämme**“ bezeichnet: „[...] *synonym is* „tribe“. Das sind die Volksstämme. *Peoples* sind die Volksstämme. *Good. And tribe as well.* Das ist auch Volksstamm. *And you already told me, well more or less a tribe is a group of people having the same tradition*“ (UE10 T Z. 180-183). Nicht thematisiert wird dabei jedoch die (kritische) Diskussion, dass sich hinter dem Begriff des „Stammes“ eine eurozentrische, negativ konnotierte Wahrnehmung dieser gesellschaftlichen (Klein-) Struktur verbirgt. Der latenten biologischen Argumentation folgend, könnten Volksgruppen somit im Unterricht ggf. implizit als eher primitiv im Kontrast zum „modernen“ Menschen konstruiert werden (s. hierzu ausführlicher 5.1.2.4 und 5.1.2.6).

Politik/Administration

Bezüge zur „**Politik/Administration**“ werden in neun Unterrichtseinheiten und damit in knapp 50 % aller Unterrichtseinheiten identifiziert. Die verhältnismäßig wenigen Kodierungen (43) deuten jedoch eher darauf hin, dass die Kategorie als Bestandteil anderer Kategorien und Thematiken benannt wird, aber keinen expliziten Fokus erhält. Diese Vermutung wird auch durch die Betrachtung der Stundenthemen untermauert.

Im Unterricht wird zum Thema Politik erarbeitet, dass der **Nomadismus** und die Lebensweise traditioneller Ethnien durch die Regierungspolitik einiger Länder **eingeschränkt** und teils sogar „bedroht“ würden. So fördere die Regierung Kenias die Sesshaftigkeit finanziell und verhängte zusätzlich Verbote bezüglich der Wanderung von Viehherden über Staatsgrenzen hinaus (s. UE9 M4, UE10 M4). Im Kontext des Tourismus erfahren die Schülerinnen und Schüler in der Unterrichtseinheit „Ist eine Entwicklung Kenias durch den Tourismus möglich?“ von der **Korruption** bei den gefälschten Präsidentschaftswahlen 2007 in Kenia. In diesem Zusammenhang werden sie informiert, dass Jugendgruppen bewaffnet worden seien, und sich aufgrund der anhaltenden Proteste der Bevölkerung schließlich ein Polizeistaat etabliert habe (s. UE19 M2). Ferner wird im Unterrichtsmaterial von der „Einverleibung der Staatsmacht durch die Kikuyu“ berichtet (ebd.). In der Stunde „Nigeria“ steht Korruption ebenfalls im Fokus der „Politik/Administration“. Dabei wird die Erdölförderung thematisiert, bei der es zu Protesten der Volksgruppe der Ogoni im Nigerdelta gekommen sei, deren Region ausgebeutet und die Umwelt geschädigt worden sei. Sie seien aber weder am Gewinn der Einnahmen aus dem Erdölgeschäft beteiligt noch für die

Umweltschäden kompensiert worden. Die Lehrkraft erläutert fortführend, dass der Anführer des friedlichen Protests namens Ken Saro-Wiwa durch ein gefälschtes Gerichtsverfahren „wegrationalisiert“ und schließlich hingerichtet worden sei (s. UE8 T Z. 376-443, UE8 M3).

Ferner wird in der Unterrichtseinheit „Milchwirtschaft in Burkina Faso“ postuliert, dass die Politik die **wirtschaftliche Verantwortung und Kontrolle übernehmen** solle. Hinsichtlich der Abhängigkeit von der Einfuhr europäischen Milchpulvers in der Trockenzeit werde der Lösungsansatz diskutiert, die Milchimporte durch die Regierung stoppen zu lassen und stattdessen die Milchwirtschaft im eigenen Land anzukurbeln (s. UE18 T Z. 500-510). Mit Blick auf den Tourismus in Kenia solle die Regierung einerseits den Tourismus fördern, aber gleichzeitig eine übermäßige Erstellung von Hotelbauten drosseln.

Im Bereich Politik wird im Unterricht ferner thematisiert, dass **Nelson Mandela** 1994 als erster Schwarzer ins Präsidentenamt Südafrikas gewählt worden sei (s. UE 10 T Z. 100-104, UE14). Im Rahmen seiner Präsidentschaft habe er sich erfolgreich für die rechtliche Abschaffung der Apartheid eingesetzt. Nichtsdestotrotz, so wird erläutert, scheine die Apartheid noch nicht komplett überwunden, da sie sich in den großen sozioökonomischen Disparitäten und der sozial-räumlichen Segregation entlang der Hautfarbe der Menschen noch erkennen lasse (s. UE14 T Z. 98-113, 256-258).

Ferner werden im Unterricht Bezüge zur „Politik/Administration“ im Kontext von **(Bürger-) Kriegen** identifiziert. So wird im Unterricht erläutert, dass Bürgerkriege entstünden, wenn sich Rebellengruppen gegen den Staat auflehnten (s. UE16 M1, T Z. 175 f.). Dabei würden in manchen Ländern Kinder von Rebellengruppen entführt und als Kindersoldaten zwangseingesetzt. In der Stunde „Kindersoldaten in Afrika“ wird erarbeitet, dass sich daher die NGO *terre des hommes* bei Politikerinnen und Politikern für die Wahrung der Kinderrechtskonventionen einsetze. Dabei wird u. a. herausgearbeitet, dass sich die Politikbetreibenden gegen den Einsatz von Kindersoldaten in Kriegsgebieten starkmachen sollten (s. ebd. T Z. 292-299). Im Kontext der Stunde „Blutige Handys – Konflikte um Rohstoffe“ erläutert ein kongolesischer General im Film, dass die „Verwaltung im Krieg einfacher ist als in Friedenszeiten“ (s. UE4 M5). Ferner wird berichtet, dass die Regierung in Nigeria noch nicht in der Lage sei, den Terror durch den IS zu beenden (s. UE8 T Z. 510-522).

In der Unterrichtseinheit „Blutige Handys – Konflikte um Rohstoffe“ wird die Situation in der Demokratischen Republik Kongo analysiert. Im Land herrsche

politische Instabilität. UN-Blauhelmtuppen seien nötig, um als externe Hilfe eine gewisse Art von Grundstrukturen und Kontrolle herzustellen und das Land vor dem Kollaps zu bewahren (s. UE4 T Z. 323-385). Bei der allgemeinen Einordnung Burkina Fasos wird das Land als arm, aber politisch „relativ stabil, im Gegensatz zu vielen anderen Staaten“ (UE18 T Z. 321) dargestellt. Die Relativierung mit Blick auf Burkina Faso könnte ggf. die Einschätzung triggern, dass die politische Lage in vielen Staaten instabil zu sein scheint.

Arbeitsbedingungen

„**Arbeitsbedingungen**“ werden als eine weitere Kategorie aus dem Material der Unterrichtshospitationen herausgebildet. Sie wird in sieben Unterrichtseinheiten erarbeitet. Dabei steht sie mit der Kategorie „Armut“ in reziproker Verbindung. Fokus bei der Darstellung der Arbeitsbedingungen liegt auf den als „**schlecht**“ deklarierten Aspekten. So werden im Unterricht der fehlende Arbeits- und Gesundheitsschutz sowie die physischen und psychischen Belastungen in der Landwirtschaft, im Bergbau und im Tourismus behandelt (s. UE4 M5, UE5, M3, UE 15 M1, M3, M4, M5, M7 [TB], UE19 M3). Die „einfachen“ Arbeiterinnen und Arbeiter, im Sinne von Handarbeiterinnen- und arbeiter, treten in diesem Kontext in hierarchisch niedrigen Positionen in Erscheinung. Dabei wird die **Ausbeutung** hinsichtlich Lohn, Arbeitszeiten, Rechten, Pflichten und Kinderarbeit thematisiert. Die Gefahren der Arbeitsplätze werden in den entsprechenden Unterrichtseinheiten unter Hinweis auf Einstürze von Bergwerksstollen, Angriffe von Rebellen und Vergiftungen durch Chemikalieneinsatz in der Landwirtschaft und im Bergbau beleuchtet. Die **asymmetrische Hierarchie** zwischen den Arbeitgebenden bzw. Unternehmen einerseits und den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern andererseits wird herausgearbeitet, wobei die Arbeitskräfte als Opfer der Strukturen dargestellt werden (s. hierzu weiterführend auch die Ausführungen in 5.1.2.2). Beispielhaft:

„In der Hochsaison arbeite ich oft bis zu 16 Stunden am Tag ohne Pause. [...] Den Großteil des Gewinns steckt der indische Produzent Kanturi selbst ein. Abends wenn ich nach Hause komme, kann ich erst etwas essen. [...] Meine Kinder können auch nicht in die Schule. [...] Doch mir bleibt keine andere Wahl“. (UE15 M4)

„Südafrika hat große Rohstoffvorkommen [...] Problematisch sind die schlechten Bedingungen, unter denen die Menschen dort arbeiten“. (UE14 M4)

„Mein Lohn ist abhängig von der Zahl der Bergsteiger und von der Jahreszeit. [...] In den übrigen Zeiten bin ich bis zu 13 Tagen am Stück als Lastenträger am Berg tätig. Häufig fehle ich dann meiner Frau und den Kindern bei der Feldarbeit“. (UE19 M3)

Im Kontext der schlechten Arbeitsbedingungen wird in der Unterrichtseinheit zu „Rosen aus Kenia... bitterer Duft“ explizit *fair trade* als eine Form der Abhilfe im Detail vorgestellt. Auch in der Einheit „Blutige Handys – Konflikte um Rohstoffe“ wird im Fazit auf *fair trade* als potentiellen Lösungsansatz aufmerksam gemacht (s. hierzu auch Kategorie „*fair trade*“) (s. UE4 T Z. 424-438, UE15 M1, M7 [TB]).

Urbanität

Die Kategorie „**Urbanität**“ wird in sieben Unterrichtseinheiten identifiziert. So zeigen u. a. Fotos in den Unterrichtsmaterialien (groß-) städtische Architektur, Strukturen und Infrastruktur in Form von Hochhäusern, Straßen, Autos und weiteres. Nairobi wird im Kontext von Tourismus als Handels- und Kongresszentrum vorgestellt. Gleichzeitig wird angesprochen, dass sich Nairobi durch große **Marginalviertel** auszeichne. So erfahren die Schülerinnen und Schüler, dass *townships* und Marginalviertel ohne Infrastruktur – das heißt, Hüttensiedlungen ohne Strom- und (Ab-) Wasserversorgung – ein Merkmal afrikanischer urbaner Räume seien, in denen bis zu 50 % der Bevölkerung lebe. Sie seien materialisierte Zeugen der sozialen Fragmentierung und der hohen Armut (s. U19 M2). Ferner wird in der Stunde „Nigeria“ auf die Megapolisierung von Lagos hingewiesen. Die Hauptstadtfunktion Nigerias sei aufgrund der hohen Unüberschaubarkeit, Marginalviertelbildung, Müllproduktion und Unsicherheit von Lagos nach Abuja verlegt worden. Der Prozess des **ungesteuerten Städtewachstums** wird ebenfalls im Kontext des Rückgangs des Nomadismus und der Aufgabe der nigerianischen Landwirtschaft vor dem Hintergrund des Erdölbooms angesprochen. Diese beiden Aspekte stellten neben Weiteren die Ursachen für die Landflucht und somit den Zuzug in Städte und Agglomerationen dar. In den urbanen Räumen, so erfahren die Lernenden, fehlten jedoch Millionen von Arbeitsplätzen, weshalb Armut und damit Marginalviertel schnell wüchsen (s. UE8 M2 u. T Z. 175-262).

In der Stunde „Usambara Berge und Lushoto“ werden explizit die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler ins Unterrichtsgespräch eingebunden. Dabei äußern sie ihre Vorstellung von **Armut und Müll** als wesentliche Merkmale der Stadt Lushoto. Diesem Aspekt begegnet die Lehrperson mit der Hinterfragung

5. Ergebnisse

dieser negativ konnotierten Wahrnehmung und äußert die Vermutung, dass die Schülerinnen und Schüler die präsentierten Fotos einer Schülerexkursion so lesen würden, „wie sie ihren Vorstellungen entsprechen“ (s. UE1 T Z. 481-491). Am Beispiel europäischer und deutscher Städte arbeitet die Lehrkraft die Hauptstadt- und Repräsentationsfunktionen sowie ihre assoziierten positiven Merkmale heraus, die auf Lushoto als Distrikt-Hauptstadt ebenfalls übertragbar seien (s. ebd. Z. 392-457). Dar es Salam hingegen offenbare sich in seiner Größe als „Moloch“ (ebd. Z. 481f.).

Koloniales Erbe

Der Bezug zum Kolonialismus wird in sieben Unterrichtseinheiten herausgearbeitet. Dabei wird **Armut** als (eine) Folge der Ausbeutung während des Kolonialismus erläutert, wodurch sich die „Kolonialherrschaft [der Vergangenheit] in der heutigen Entwicklung Afrikas widerspiegelt“ (s. UE2 M1 UE2 T Z,191-197, UE8 T Z. 108f.). Die **Aufteilung** des Kontinents unter den Kolonialmächten habe die sozialen Strukturen des Kontinents dauerhaft verändert, da ehemalige „Stammes“gebiete getrennt, neuformiert und besetzt worden seien (s. UE10 M3). Bspw. „Since the colonial period, most of what used to be Massai land has been taken over, for private farms and ranches, for government projects or for wild life“ (UE10 M4, Massai). Dies führe auch lange nach Abzug der Kolonialmächte zu massiven **Konflikten** in der Bevölkerung, da die Nationalstaaten und ihre Grenzen Konstrukte der Invasoren darstellten (UE8 T Z. 107ff.).

Die **Apartheid** in Südafrika wird ebenso als ein Relikt des Kolonialismus als „Zeit der Rassentrennung“ vorgestellt. Auch nach formaler Abschaffung durch NELSON MANDELA im Jahr 1994 sei die Apartheid noch nicht überwunden. Noch heute werde sie in der sozialräumlichen Segregation der *gated communities* auf der einen und der *townships* auf der anderen Seite, welche die sozioökonomischen **Disparitäten** (städtebaulich) widerspiegeln, sichtbar. Die sozioökonomische Fragmentierung des Landes in Reichtum versus Arbeitslosigkeit und Kriminalität könne dabei als Folge des Wohlstandsgefälles verstanden werden:

Lehrkraft: „Ja, darauf wollte ich im Endeffekt hinaus. Also rein rechtlich ist es mittlerweile nicht mehr so, also solche Schilder, auf denen steht „Baden ist hier nur für Weiße gestattet“, wirst du nicht mehr sehen, da hast du absolut recht. Aber komplett ist diese Apartheid nicht überwunden, da muss ich dir auch absolut recht geben. Es ist wirklich immer noch so, dass Schwarze und Weiße getrennt leben, das nennt man übrigens Segregation [...]“ (UE14 M3, T Z. 256-260).

Ein weiteres koloniales Erbe wird im Unterricht im Kontext mit dem Import von Milch(-pulver) aus Europa nach Burkina Faso angesprochen, denn der Import europäischer Milch bzw. Milchpulvers verhindere auch lange nach Beendigung des Kolonialismus den Aufbau einer eigenen Milchwirtschaft und erhalte über den Imperialismus hinaus **Abhängigkeiten**, die vor Jahrhunderten geknüpft wurden und auch heute nicht ohne Weiteres abgeschafft werden könnten (s. UE18 M2, M1 (TB)).

(Entwicklungs-) Hilfe aus der westlichen Welt

Die induktiv herausgearbeitete Kategorie „**(Entwicklungs-) Hilfe aus der westlichen Welt**“ wird in sieben Unterrichtsstunden ermittelt. „Entwicklung“ wird dabei bewusst in Klammern gesetzt, da zwar Hinweise auf Entwicklungshilfe oder -zusammenarbeit gegeben werden, aber der Aspekt Entwicklung¹⁵⁷ nicht explizit im Unterricht benannt oder definiert wird. Im Fokus der Kategorie stehen daher Hilfs- oder Unterstützungsmaßnahmen.

Beim Kampf gegen die Krankheit HIV/Aids wird Hilfe thematisiert und in den Stunden „Bevölkerungsentwicklung in Afrika am Länderbeispiel Lesotho – Aids“ und „Aids in Afrika“ anhand von Hilfsaktionen vorgestellt, die von außen kämen und im Speziellen aus der westlichen Welt stammten. Das **World Food Programme** (WFP) der Vereinten Nationen unterstütze Menschen im HIV geplagten Lesotho. Es koordiniere die Arbeit mit internationalen Gesundheitszentren, den Kampf gegen den globalen Hunger, verteile lebenswichtige Nahrungsmittelgutscheine und besonders hochwertige Nahrung, treibe die Aufklärung über HIV/Aids voran und bemühe sich, die sozioökonomischen Auswirkungen von HIV in der Bevölkerung mittels Sozialprogrammen abzumildern. Auch die **Südafrikanisch-Deutsche Entwicklungsarbeit** habe 2010 die Prävention von Aids zu einem ihrer Schwerpunkte erklärt (s. UE2 M1).

Im Kontext der Unterrichtseinheit „Blutige Handys – Konflikte um Rohstoffe“ wird von einem **dänischen Reporter** berichtet, der mittels einer Reportage versucht, die Verbindung zwischen dem Rohstoffabbau für Handys und der Kriegsfinanzierung im Kongo zu untersuchen (s. UE4 M5). Dabei richtet er sich direkt an den finnischen Handyhersteller Nokia, um zunächst mehr über die Rohstoffherkunft seines Mobiltelefons zu erfahren und sogleich an den Konzern zu appellieren, keine Rohstoffe aus Konfliktregionen zu verwenden. Im Kontext der

¹⁵⁷ Zur Diskussion von „Entwicklung“ siehe Kapitel 2.2.2.5 und 5.1.2.4.

5. Ergebnisse

eingesetzten Videodokumentation erfährt man des Weiteren in der Stunde, dass **UN-Blauhelmsoldaten zur Stabilisierung** des sich im Bürgerkrieg befindenden Kongos nötig seien. So wird auch angesprochen, dass das Reisen im Land nur mit Unterstützung der UN möglich bzw. sicher sei. Die Blauhelme stellten die aktuelle Kontrollinstanz dar, weil das politische Regime die Kontrolle über den Staat verloren habe (s. ebd. T Z. 306-321).

Im Kontext der Desertifikation in der Sahelzone wird erläutert, dass **mit ausländischer Hilfe Brunnen** in der Sahelzone gebaut worden seien. Dem Bau der Brunnen folgten Sesshaftigkeit, Bevölkerungswachstum, Grundwasserabsenkung und Überweidung durch größer werdende Viehherden, wodurch der Prozess der Desertifikation angetrieben worden sei (s. UE7 M5). Die Desertifikation gekoppelt mit der Dürreperiode von 1984 habe eine große Hungersnot in der Sahelzone verursacht. Mit dem emotionalen Lied „*Do they know it's Christmas?*“ des Bandprojekts internationaler Popsängerinnen und -sänger „**Band Aid**“ sei global zum **Spenden** aufgerufen worden, um die Menschen in Äthiopien vor dem Hungertod zu bewahren (s. ebd. T Z. 274-283). Das Lied bildet den Einstieg in die Unterrichtssequenz.

Im Unterricht der entsprechenden Stunde erfahren die Lernenden, dass sich die NGO **Terre des hommes** für die Bedürfnisse traumatisierter, ehemaliger Kindersoldaten in Afrika einsetze. Sie Sorge für die **physische und psychische Behandlung**, helfe bei der Suche nach den Familien, fördere die Ausbildung und setze sich eindringlich für die Durchsetzung der Kinderrechte auf politischer Ebene ein (s. UE16 M3 [TB], T. Z. 265-304). Im Unterricht bezüglich der „Usambara Berge und Lushoto“ wird ferner festgestellt, dass Finnland und der Kirchenkreis in der Region der Schule für den **Erhalt der Völker und der Natur** in den Usambara Berge einträten (s. UE1 T Z. 273-280).

Bei der Betrachtung der Kategorie fällt auf, dass die beschriebene Hilfe **von außen**, und zwar aus dem Kontext der **westlichen Welt**, stammt. Endogene, d. h. regionale oder lokale Maßnahmen gegen die adressierten Missstände, die von afrikanischen Akteurinnen und Akteuren geleitet werden, werden dabei nicht angesprochen. Hierdurch entsteht der Eindruck, die externe Hilfe sei unabdingbar (hierzu siehe ausführlicher Kapitel 2.2.2.5, 5.1.2.2 und 5.1.2.4).

Bevölkerungsgröße/-entwicklung

Diese Kategorie wird in sechs Unterrichtseinheiten, also einem Drittel aller Stunden, mit 36 Kodierungen gefunden. In der Stunde „*Comparison of population*

development in Africa and Europe“ ist sie sogar der inhaltliche Fokus. Mit Blick auf die Bevölkerungsentwicklung wird das **allgemein hohe Wachstum** seit den 1950iger Jahren angesprochen. Zunächst sei die afrikanische Bevölkerungsentwicklung parallel zum europäischen Wachstum verlaufen, wenngleich mit einer höheren Intensität. Statt eines Rückgangs, wie in Europa jedoch ab dem Jahr 2000 (bis 2050) konstatiert worden sei, wachse die Bevölkerung stark weiter, wodurch sich der Pyramidentyp der Dreiecksform herausbilde (s. UE3 T Z. 120-179).

In weiteren Unterrichtseinheiten werden speziell die Länder Kenia (s. UE19) und Nigeria (s. UE8) betrachtet. Dort werden hohe Wachstumsraten von über 2 % angesprochen, welche in **Bevölkerungsdruck** und **Landknappheit** resultierten. Damit gingen Raumnutzungskonflikte zwischen dem Tourismus, den Nationalparks und der Landwirtschaft einher, da sich diese im Wettbewerb um den Raum gegenüberständen. Daraus entwickle sich eine zunehmende **Landflucht** in die urbanen Räume, die erstens nicht genügend infrastrukturell erschlossenen Wohnraum und zweitens nicht genügend Arbeitsplätze böten (s. UE19 M2):

Mit einer Wachstumsrate von 2,5% befindet sich die kenianische Bevölkerung weltweit in der Spitzengruppe. Da die landwirtschaftliche Nutzfläche durch Trockenheit und Höhe eingeschränkt ist und immer mehr Land für die Produktion von Lebensmitteln gebraucht wird, verschärft der Bevölkerungsdruck trotz der seit Jahren anhaltenden Landflucht das Problem der Landknappheit.

Eine Ausweitung von Siedlungs- und Nutzungsgebieten ist durch die Wildschutzgebiete Kenias eingeschränkt. Sie nehmen rund zehn Prozent der Staatsfläche ein und werden ausschließlich von Touristen genutzt. Viele Bauern fordern, die fruchtbaren Weideregionen aller Wildschutzgebiete für die Nutzung durch die Bevölkerung freizugeben. Dadurch könnten zum Beispiel die Nomaden mit ihren Herden in der Savanne mehr Milch und Fleisch produzieren und somit ihre Existenz sichern.

Bevölkerungsentwicklung und Landknappheit

*Abb. 24: Auszug aus Schulbuchmaterial zur kenianischen Bevölkerungsentwicklung
(Quelle LATZ ET AL. 2009, S. 58)*

Insbesondere an Stadträndern führe dies zur Bildung von **Marginalvierteln** und Verarmung der Bevölkerung (s. UE8 M2).

Das Bevölkerungswachstum wird darüber hinaus im unterrichtlichen Kontext der **Desertifikation** thematisiert. So scheint es, dass der Prozess der Desertifikation aufgrund des Bevölkerungswachstums und damit assoziiert mit der Überweidung durch größere Viehbestände initiiert worden sei (UE7 M5). Die spezielle Bevölkerungsentwicklung Lesothos, welche, bedingt durch den HI-Virus, einen Verlust der mittleren Generation verzeichne, wird ebenso im Unterricht erarbeitet (s. UE2 M1, T. Z. 56-106).

Nationalparks/Naturschutzgebiete

Die Kategorie „Nationalparks/Naturschutz“ wird in sechs Unterrichtseinheiten (also knapp einem Drittel der Gesamtheit) im Kontext des Tourismus aufgefunden. Nationalparks werden dabei mit dem **Safari-Tourismus** verknüpft und die in diesem Bereich geschaffenen Jobs, Dienstleistungen und Profite thematisiert. Dabei spielten Nationalparks bei der Betrachtung der touristischen Infrastruktur insbesondere in Kenia eine wesentliche Rolle (s. UE11 M2, UE12 M1, UE13 M1, UE14 M4, UE19 M1). Hier, so lernen die Schülerinnen und Schüler, existiere ein weit erschlossenes Netz aus Nationalparks bzw. Naturschutzgebieten, die jährlich viele Touristinnen und Touristen anlockten. Die Parks stellten **beliebte Ausflugsziele** dar. Die Besucherinnen und Besucher seien von der exotischen Flora und Fauna – dabei speziell den sogenannten „*big five*“ (Elefant, Nashorn, Büffel, Löwe und Leopard) – und den Naturlandschaften der Savannen fasziniert (s. UE12 TZ. 149-170, UE19 M1). Ferner fungierten die Nationalparks bzw. Wild- und Naturschutzgebiete durch ihre Errichtung als **Schutz** der Landschaft, da mit ihnen strenge Auflagen verbunden seien (s. UE19 T. Z. 135-155). Die notwendigen Investitionen zum Erhalt der Parks stammten dabei u. a. aus den Gewinnen des Tourismus. Ferner werden auch **Raumnutzungskonflikte** mit der Landwirtschaft, den Nomaden und der Errichtung weiterer Tourismusinfrastruktureinrichtungen wie Hotels etc. kritisch im Unterricht angesprochen, da der verfügbare Raum begrenzt sei (UE13 T Z. 198-203, UE19 M2).

Tradition

Die Kategorie „Tradition“ wird in fünf Unterrichtseinheiten im Kontext ethnischer Gruppen und Tourismus in Kenia identifiziert. Dabei wird auf den **Nomadismus** als traditionelle Lebens- und Wirtschaftsform in der Savanne Bezug genommen. Erklärt wird diese als saisonale Wanderung mit Vieh, bei der die Geschlechter spezifische Rollen und Aufgaben innehätten, die nach jahrhundertaltem Vorbild durchgeführt würden (s. UE7 M5, UE9 M3 [TB], M4, UE10 M4). Der **Rückgang der traditionellen Lebensweise**, bedingt durch die zunehmende Desertifikation und die Regierungspolitik einiger Staaten, wird dabei vornehmlich als negativ gewertet und die betreffenden Menschen als unglücklich vorgestellt. Der Rückgang der nomadischen Lebensform gehe mit dem Zuzug in urbane Räume einher, in denen Menschen Beschäftigungsverhältnisse eingingen, um die eigene Existenz zu sichern (s. UE9 M3 [TB], M4, UE10 M4).

Ferner wird „Tradition“ im Unterricht im Zusammenhang mit dem Tourismus besprochen und dort positiv konnotiert. Dementsprechend stelle die Tradition der ethnischen Gruppen eine Art **Tourismusattraktion** dar. So werden die Faszination an der traditionellen Lebensweise, äußeren Merkmalen der Kultur(en) in Form von Kleidung, Schmuck und Gegenstände adressiert. Dadurch boome das Souvenirgeschäft (s. U12 M1, UE19 M1, M3). Die Menschen würden dabei jedoch teils eher als „Objekte“ (TänzerInnen, KriegerInnen, Fotomodelle) wahrgenommen. Dies wird im Unterricht und den Unterrichtsmaterialien teils kritisiert und die Gefahr der Überprägung der traditionellen Lebensweise als ein negativer Aspekt oder Einfluss des Tourismus aufgezeigt. Denn diesen Aspekt gelte es bei der Bewertung von Fremdenverkehr zu berücksichtigen (s. ebd.). Ein **Gegenpol** zur „Tradition“ in Form einer induktiv ermittelten Kategorie „Modernität“, die explizit die moderne Lebensweise von Menschen im „subsaharischen Afrika“ herausgearbeitet oder anspricht, wird im Material nicht identifiziert. Wenn überhaupt kann sie in der Überprägung der traditionellen Strukturen vermutet werden, die jedoch im Gegensatz zur westlichen Logik von „Modernität“ als negativ konnotiert dargestellt wird und somit nicht als vergleichbares Konzept für die westliche Hemisphäre und Afrika zu gelten scheint.

Krankheit

Eine weitere induktiv aus dem Material erarbeitete Kategorie umfasst die Thematik „**Krankheit**“¹⁵⁸. Die Kategorie „Krankheit“ wird in vier Unterrichtseinheiten identifiziert, bei denen in zwei Unterrichtseinheiten HIV/Aids im Fokus steht (s. UE2 u. UE4).

In Bezug auf „**Allgemeines**“ fällt in den Unterrichtsstunden auf, dass die Thematik HIV/Aids im Kontext von Krankheit dominiert. Es wird von Armut, Hunger und fehlender Bildung als „Teufelskreis“ berichtet, der die Menschen gegenüber dem Virus sozial anfällig werden lasse. Dadurch wird erneut eine enge Verbindung zur Armut als der zentralen Kategorie deutlich. Die medizinische Ver-

¹⁵⁸ Diese wird in **Subkategorien** (medizinische Versorgung, Übertragung, Unkenntnis, Verbreitung in der Bevölkerung, Probleme, Schutz und Fatalität) untergliedert. Bei nicht eindeutiger Zuordnung zu den Subkategorien werden Aussagen der Hauptkategorie im Sinne „Allgemeines“ zugeteilt. Die hohe Anzahl der Kodierungen (129), bedingt durch den Einsatz der Unterrichtsmethode eines Mysterys, veranlasste die Forscherin im Analyseprozess zur Untergliederung der Kategorie. Auf dieses würde sie retrospektiv verzichten.

5. Ergebnisse

sorgung wird als unzureichend charakterisiert, da sich die Menschen teure Behandlungen, Medikamente und Tests erstens nicht leisten könnten und zweitens das Gesundheitssystem kaum ausgebaut sei, weshalb die „Aids-Behandlungsrate in Afrika bei nur 10 %“ liege (UE2 T Z. 262 ff., M1). Allgemein gingen auch die schlechten Arbeitsbedingungen mit Krankheiten einher:

„Damit die Rosen gut wachsen, werden mehrmals täglich giftige Pestizide versprüht, während wir Frauen uns zwischen den Rosen aufhalten. [...] Wie viele Frauen hier leide ich dadurch an Kopfschmerzen, Gliederzittern, Augen- und Hauterkrankungen“ (s. UE15 M5).

Die **Übertragung** des HI-Virus wird durch den Austausch von Körperflüssigkeiten bei ungeschütztem Geschlechtsverkehr (u. a. Prostitution und Vergewaltigung), Schwangerschaft auf das ungeborene Kind, Drogenkonsum mit unhygienischen Spritzen und Schnittverletzungen während medizinischer Versorgung erläutert (s. UE17 M2, M3, M4, M5). Die **Unkenntnis** der Menschen sei für die schnelle, nahezu pandemische **Verbreitung von HIV/Aids in der Bevölkerung** in „Subsahara-Afrika“ seit den 1990 Jahren ursächlich. Es herrsche mangelnde sexuelle Aufklärung bezüglich Übertragungsarten, präventivem Schutz und ggf. keine Kenntnis über die eigene Infektion (ebd. M 5, UE2 M1). Resultierende **Probleme** stellten die soziale Ausgrenzung der Infizierten, der Anstieg von Waisen- und Straßenkindern, die wachsende Armut, die fehlende mittlere Generation der erwerbsfähigen Arbeitskräfte, die Ansteckung von medizinischem Personal und somit deren Verlust im Gesundheitsdienst dar (s. UE17 M3 [TB]).

Als **Schutz** vor HIV werden Aufklärung, damit assoziiert der Abbau von Vorurteilen gegenüber Kondomen und der Aufbau funktionierender Gesundheitsprogramme (von NGOs unterstützt) besprochen. Ferner schütze passende Arbeitsschutzkleidung z. B. beim Chemiemitteleinsatz in der Landwirtschaft Menschen vor Krankheiten oder physischen Beschwerden (s. UE15 M7 [TB], M1).

Die Schülerinnen und Schüler im Unterricht erfahren, dass Aids meist **fatal** verlaufen da es sich um eine unheilbare Krankheit handele. Dabei würden Menschen nicht an Aids direkt sterben, sondern an Folgeerkrankungen, für die sie aufgrund der Schwächung des Immunsystems anfällig würden. Medikamente zögerten den Ausbruch von Aids nach der HIV-Infektion lediglich heraus. Nach Ausbruch werde meist ein schneller Krankheitsverlauf beobachtet (s. UE17 T Z. 53-66).

Religion

Aufgrund der vier Unterrichtseinheiten mit insgesamt 16 Kodierungen kann tendenziell davon ausgegangen werden, dass die Kategorie „**Religion**“ eine eher untergeordnete Rolle im Unterricht bezüglich „Afrika südlich der Sahara“ spielt. Religion wird im Unterricht als ein Unterscheidungsmerkmal (neben einigen anderen) von Ethnien herangezogen. Ferner dient sie der großräumigen Einteilung des Kontinents, bei der der Norden als arabisch und islamisch, „Subsahara-Afrika“ als christlich bzw. durch diverse indigene Religionen geprägt und die Sahelzone als Mischzone charakterisiert werden kann (s. UE10 M6 [TB]). Außerdem wird angemerkt, aber nicht weiter erläutert, dass Bürgerkriege und/oder Konflikte aufgrund unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten bedingt sein könnten. Diese hätten Einfluss auf die Rechtsprechung und die Lebensauffassung, „wie Menschen ticken“ (UE8 T Z. 147). Im Kontext Nigerias wird der IS-Terror erwähnt, bei dem es sich um Extremisten handele, mit denen normale Moslems jedoch nichts zu tun hätten (s. ebd. T Z. 524-531).

Korruption

Die induktiv herausgearbeitete Kategorie „**Korruption**“ ist mit der Kategorie „Politik/Administration“ assoziiert und wird in drei Unterrichtseinheiten explizit adressiert. So wird im Schulbuchmaterial der Stunde „Ist eine Entwicklung Kenias durch den Tourismus möglich?“ davon berichtet, dass nach den korrupten Präsidentschaftswahlen in Kenia 2007 Jugendbanden von einigen Regierungspolitikern mit Waffen ausgerüstet worden seien, um gezielt in Slums zu morden. Aufgrund der Bevölkerungsproteste habe die Regierung einen Polizeistaat etabliert und habe im Verlauf sogar auf Demonstrantinnen und Demonstranten schießen lassen (s. UE19 M2).

Ferner wird „Korruption“ bezüglich der Rohstoffkonflikte in der D.R. Kongo aufgegriffen. So wird im Dokumentationsfilm, der in der Stunde „Blutige Handys – Konflikte um Rohstoffe“ eingesetzt wird, dargestellt, dass der Bergbauminister privat Lizenzen für den Abbau von Rohstoffen verkaufe. Dabei handele es sich um einen Interessenskonflikt, der durch seine politische Funktion und seine Tätigkeit als Geschäftsmann entstünde. Der Reporter macht ihn darauf aufmerksam, dass dieses Verhalten in anderen Demokratien als unversöhnlich und illegal interpretiert wird. Diesem Vorwurf sieht sich der Bergbauminister selbst nicht ausgesetzt (s. UE4 M5). Des Weiteren wird in der gleichen Unterrichtseinheit

5. Ergebnisse

herausgearbeitet, dass sich Teile des kongolesischen Militärs illegal am Rohstoffgewinn in der D.R. Kongo bereicherten, da Rebellengruppen Minen kontrollierten und daraus Gelder flößen:

„Genau, also wir haben im Prinzip eine externe Truppe [UN] da, die sich um die Situation im Land kümmern soll, weil die eigene Armee [...] auf einem Parallelgleis fängt an, die Leute zu unterdrücken. Also relativ un schön diese Gesamtsituation. Auch, dass diese, ja, Menschen dort wie Sklaven gehalten werden und auch nicht aus ihrer Situation herauskommen“ (s. UE4 T Z. 382-385).

Im Film sieht man ferner eine Szene, in der ein Straßenhändler einem Straßenpolizisten im Vorbeigehen nach einem Geschäft Geld zusteckt. In diesen Beispielen wird die Verbindung zwischen Korruption und politischen und staatlichen Funktionsträgern hergestellt (s. ebd).

„Korruption“ wird auch im Kontext der Erdölförderung in Nigeria identifiziert. So wird erläutert, dass die Gewinne aus dem nigerianischen Erdölgeschäft nicht dem gesamten Volk zu Gute kämen. Die Proteste des Volks der Ogoni im Nigerdelta unter der Führung des friedlich agierenden Ken Saro-Wiwa seien durch bestochene Zeugenaussagen gestoppt worden. Die gefälschten Aussagen hätten schließlich zur Hinrichtung des Protestlers geführt (s. UE8 T. 415-430).

Fair trade

Die Kategorie „*fair trade*“ wird in drei Unterrichtseinheiten identifiziert. In einer der Unterrichtseinheiten wird jedoch das Thema der vorherigen Stunde erneut aufgegriffen und zehn Minuten werden zur Beendigung eingesetzt. Das heißt, dass die Kategorie streng genommen im Kontext von zwei Stundenthemen (s. UE4 u. UE15) angesprochen wird. So wird *fair trade* als Lösungsansatz zur **Verbesserung von Arbeitsbedingungen** in der Landwirtschaft und der Rohstoffförderung thematisiert. Details werden dabei in der Stunde „Rosen aus Kenia... bitterer Duft“ am Beispiel der kenianischen Rosenproduktion am Naivasha-See erarbeitet. Dabei erfahren die Schülerinnen und Schüler, dass es sich bei dem Label um eine international anerkannte Zertifizierung mit strengen ökologischen (keine Umweltverschmutzung, kein Pestizideinsatz, adäquate Regulierung des Wasserverbrauchs usw.) und sozialen Standards (Arbeits- und Gesundheitsschutz, Grundrechte, Mindestlohn, Mutterschutz, keine Kinderarbeit, Einbeziehung in Entscheidungsfindungen) handele (s. UE15 M1, M7 [TB]). Im Kontext der Rohstoffförderung im Kongo in der Stunde „Blutige Handys – Konflikte um Rohstoffe“ wird im Unterrichtsgespräch das Fazit gezogen, den Kauf von *fair phones*

in Betracht zu ziehen. Bei diesen sei die Herkunft der Rohstoffe transparent und es könne ausgeschlossen werden, dass Rohstoffe aus Konfliktminen kämen. Die Alternative *fair phone* sei dabei unwesentlich teurer für Konsumentinnen und Konsumenten als andere Handys (s. UE4 T Z. 424-434).

Protestaktionen

Die Kategorie „**Protestaktionen**“ wird in zwei Unterrichtseinheiten identifiziert, und zwar im Kontext der Präsidentschaftswahlen in Kenia 2007, bei dem die Bevölkerung gegen die **gefälschten** Wahlergebnisse und immer **höhere Lebensmittelpreise** demonstriert habe und teils von der eigenen Polizei beschossen worden sei (s. UE19 M2). Weitere Protestaktionen werden im Kontext Nigerias angeführt. So wird berichtet, dass die Erdölförderung zur Ausbeutung des **Volkes der Ogoni** im Nigerdelta geführt habe. Die Proteste der Ogoni, geleitet durch den friedlich agierenden KEN SARO-WIWA, die auf die Umweltschäden und auf den Ausschluss der Ogoni an den Gewinneinnahmen aufmerksam machten, hätten internationales mediales Interesse erhalten. Aufgrund eines gefälschten Gerichtsverfahrens seien jedoch KEN-SARO WIWA und andere Protestler durch Hinrichtungen „wegrationalisiert“ worden. In Folge dieser Ungerechtigkeit, so erklärt die Lehrkraft, sei internationaler Protest und Boykott junger Menschen gegenüber dem Erdölkonzern Shell entstanden (s. UE8 T Z. 376-458).

5.1.1.2 Thematisierte Länder in den Unterrichtseinheiten

Neben den Inhalten, die im Rahmen der Beschäftigung mit „Afrika südlich der Sahara“ im Geographieunterricht eine Rolle spielen, ist die Frage relevant, welche Länder im Unterricht konkret angesprochen werden. Daraufhin werden die Unterrichtseinheiten überprüft. Hierfür werden insbesondere die Unterrichtstranskripte sowie Unterrichtsmaterialien zu Rate gezogen. Eine Kodierung in MaxQDA erfolgt nicht. So wird untersucht, welche Länder im Fokus der Unterrichtsstunden stehen. Länder, die eventuell im Unterrichtsgespräch einmalig benannt werden, aber sonst keine Beachtung finden, werden dabei nicht als „Fokus“ verstanden. So dienen Angaben über Nachbarländer, wie in Stunden zum Tourismus in Kenia beobachtbar, der Verortung und weisen keinen expliziten Inhalt auf. Eine Ausnahme gilt es festzuhalten: Im Fall der Unterrichtseinheit „Kindersoldaten in Afrika“ wird kein Land speziell adressiert, das als Beispiel-

5. Ergebnisse

raum fungiert, sondern es wird generell besprochen, dass Zentralafrika viele Kindersoldaten aufweist. Im Unterrichtsgespräch und im Tafelbild werden jedoch folgende Länder benannt und festgehalten: D.R. Kongo, Burundi, Uganda, Elfenbeinküste, Somalia. Im Video, das in der Stunde ebenfalls eingespielt wird, wird ferner von der Situation von Kindersoldaten in Uganda gesprochen. Auch wenn die Länder nur einmalig angesprochen werden, findet im Tafelbild eine Sicherung statt. Daher werden sie der Vollständigkeit halber hier aufgeführt, da vermutet werden kann, dass sie durch die Fixierung im Tafelbild eine andere Relevanz aufweisen als Länder, die nur flüchtig erwähnt werden.

In den 19 Unterrichtseinheiten werden folgende Länder in den Fokus gestellt: Südafrika, Nigeria, Burkina Faso, D.R. Kongo, Lesotho, Kenia, Ghana und Tansania. In der unten abgebildeten Tabelle wird ersichtlich, in welchen Unterrichtsstunden diese fokussiert werden. Ebenso ist in der Liste vermerkt, in welchen Stunden kein länderspezifischer Fokus gesetzt wird bzw. eher verallgemeinert von Afrika gesprochen wird.

Tab. 2: Thematisierte Länder „Subsahara-Afrikas“ in den hospitierten Unterrichtseinheiten

| Länder | Unterrichtseinheit |
|-------------------|--|
| Burkina Faso | Milchwirtschaft in Burkina Faso |
| D.R. Kongo | Blutige Handys – Konflikte um Rohstoffe |
| Ghana | Cheap chocolate from Ghana |
| Kenia | Ist eine Entwicklung Kenias durch den Tourismus möglich?, <i>Kenya – a tourist destination, Tourism in Kenya, Positive and negative consequences of tourism in Kenya</i> , Rosen aus Kenia... bitterer Duft, Nomadismus in Afrika (heute und früher) |
| Lesotho | Bevölkerungsentwicklung in Afrika am Länderbeispiel Lesotho – Aids |
| Nigeria | Nigeria |
| Südafrika | Südafrika, (<i>Many peoples, many cultures</i> – als Wiederholung zu Beginn) |
| Tansania | Usambara Berge u. Lushoto |
| Kein spezifisches | <i>Comparison of population development in Africa and Europe, Do they know it is Christmas? (Introduction to the Sahel), The Sahel – Desertification, Many peoples, many cultures, Kindersoldaten in Afrika, Aids in Afrika</i> |

(Quelle: eigene Darstellung 2018)

In **sechs Unterrichtseinheiten** also knapp einem Drittel werden **keine spezifischen Länder**, sondern Afrika bzw. „Subsahara-Afrika“ als Großraum in den unterrichtlichen Fokus gestellt. Auffällig bei den anderen Unterrichtseinheiten ist die **Dominanz Kenias** (Raumbeispiel in sechs Unterrichtseinheiten). Die anderen identifizierten Länder werden in ihren spezifischen Kontexten einmalig als **Raumbeispiel** etabliert, die sich durch bestimmte Herausforderungen charakterisieren (Verdrängung der heimischen Milchwirtschaft durch Milchpulverimport, Konflikte um Rohstoffe (Kasserit/Coltan und Erdöl), Plantagenwirtschaft, Aids-Erkrankung). Viele andere afrikanische Länder werden überhaupt **nicht** im hospitierten Unterricht thematisiert.

Kenia wird im Unterrichtssample als Beispielraum in Bezug auf Tourismus, Nomadismus und den Anbau des landwirtschaftlichen Erzeugnisses von Rosen genutzt. Bei der Behandlung des Tourismus und der Rosenproduktion werden sowohl positive als auch negative Aspekte angesprochen, die gegeneinander abgewogen werden sollen. Eine klare Einordnung Kenias als Positiv- oder Negativbeispiel für das jeweilig im Mittelpunkt stehende Thema ist dabei nicht möglich. Die Forscherin vermutet in Bezug zu den Interviewergebnissen, dass Kenia öfter als andere Länder thematisiert wird, da es sich für die Erarbeitung unterschiedlicher Themen eignet, die nicht ausschließlich einen Negativfokus setzen (s. auch 5.2.5.8), da bereits Unterrichtsmaterial verfügbar ist (s. auch 5.2.4.8) und da das Land aufgrund der Tourismusbranche in Deutschland präsenter im gesellschaftlichen Diskurs verankert ist als andere Länder des Kontinents.

5.1.1.3 Inhalte und Themen: Synthese und Interpretation

Nachdem die Kategorien im Einzelnen beschrieben wurden, wird der Versuch einer zusammenfassenden **Synthese** offeriert. Diese stellt simultan die **Interpretation** der Ergebnisse bezüglich der Inhalte und Themen des Unterrichtssamples dar. Intention ist es dabei, ein **Muster** herauszuarbeiten, das inhaltlich ähnliche Kategorien zusammenfasst und von anderen abgrenzt. Auf diese Weise werden die Ergebnisse auf eine **höhere Abstraktionsebene** gehoben und somit greifbarer. Das heißt, auf Ebene der induktiven Kategorien werden in einem weiteren Analyseschritt **übergeordnete Kategorien** gebildet, in welche die induktiven Kategorien aus dem Material zugeordnet werden können. Diese „Über“-Kategorien werden ebenfalls induktiv aus dem Material des beschriebenen Kategoriensystems gebildet, um unvoreingenommen zu bleiben und nicht Thesen, die vorab

5. Ergebnisse

aufgestellt wurden, einfach zu bestätigen. Daher wird auf eine deduktive Kategorienbildung bewusst verzichtet.¹⁵⁹ Die übergeordneten Kategorien können auf der generalisierten Ebene als **Narrative** verstanden werden. Unter dem Begriff Narrativ wird eine sinnstiftende Erzählung verstanden, die Einfluss auf die Art und Weise, wie Menschen ihre räumliche und soziale Umwelt wahrnehmen, ausübt. Narrative transportieren Werte, Normen und Emotionen teils implizit, teils explizit, und sie beziehen sich in der Regel auf einen spezifischen Kulturkreis. Ferner zeichnen sie sich durch eine Dynamik aus, weshalb sie sich, historisch betrachtet, trotz ihrer meist inhärenten Persistenz fortwährend modifizieren. Dabei stellen sie keineswegs „beliebige“ Geschichten dar, sondern etablierte Erzählungen, denen aufgrund ihrer diskursiven Situiertheit Legitimität und die Idee von Wahrheit zugeschrieben werden (vgl. GIOVANELLI 2018, S. 2 ff.).

Betrachtet man die Kategorien so können fünf „Narrative“ als „Über“-Kategorien identifiziert werden, die **reziproke Verbindungen** aufweisen. Diese Kategorien können diesen Narrativen zugeordnet werden: „Subsahara-Afrika als Problemraum“, „Subsahara-Afrika als Raum der Hilfe/Unterstützung benötigt“, „Subsahara-Afrika als Raum der Begeisterung/Faszination“, „Subsahara-Afrika als Raum einer Agrargesellschaft“ und „Subsahara-Afrika als Raum des Mangels“. Da „Subsahara-Afrika als Problemraum“ und „Subsahara-Afrika als Raum des Mangels“ sehr ähnlich sind, werden diese beiden ebenfalls zusammengefasst. In der unten aufgeführten Tabelle werden die einzelnen Kategorien zugeordnet und im Folgenden erläutert.

¹⁵⁹ Die Lektüre des Forschungsstandes zu vorangegangenen Studien zum „Afrikabild“ in Schulbüchern etc. und die Auswertung der Unterrichtsdaten bzw. der Analyse der „Über“-Kategorien fanden in einem zeitlichen Abstand von etwa 2,5 Jahren voneinander statt. Um sich unbewusst nicht zu sehr vom Forschungsstand lenken zu lassen, wird dieser bewusst erst nach der Auswertung und Verschriftlichung der Ergebnisse angefertigt. Nichtsdestotrotz kann nicht hundertprozentig ausgeschlossen werden, dass die Forscherin bisweilen nicht unbewusst auch von Vorabthesen in ihrer Auswertung gelenkt wird.

Tab. 3: Überkategorien hinsichtlich der Inhalte und Themen der Unterrichtseinheiten als Narrative

| Überkategorie/Narrative | | | | |
|--|---|---|--|------------------------------|
| Kategorien | Problemraum & Raum des Mangels | Raum der Hilfe/ Unterstützung benötigt | Raum der Begeisterung/ Faszination | Raum einer Agrargesellschaft |
| | Arbeitsbedingungen | (Entwicklungs-) Hilfe aus der westlichen Welt | Ethnische Gruppen | Bodenschätze/ Ressourcen |
| | Armut (inklusive Unterkategorien) | <i>Fair trade</i> | Nationalparks/ Naturschutzgebiete | Ethnische Gruppen |
| | Bevölkerungs-entwicklung | | Physisch-geographische Informationen (inklusive Unterkategorien) | Industrie (nicht vorhanden) |
| | Infrastruktur | | Tradition | Landwirtschaft |
| | Koloniales Erbe | | Tourismus | Tradition |
| | Krankheit | | | Viehwirtschaft |
| | Kriege/Konflikte | | | |
| | Kriminalität, Gefahr, Gewalt, Angst | | | |
| | Politik/Administration + Korruption + Protestaktionen | | | |
| Umweltverschmutzung/-probleme | | | | |
| Urbanität (insbesondere Marginalviertel) | | | | |

(Quelle: eigene Darstellung 2018)

„Subsahara-Afrika als Problemraum“ bzw. „Subsahara-Afrika als Raum des Mangels“

Alleine mit Blick auf die Anzahl der Kategorien, die diesem Narrativ zugeordnet wird, kann die **inhaltliche Dichte** erahnt werden. Die Kategorien greifen ineinander und stützen das Bild eines Problemraums. Wie zuvor erläutert, werden streng genommen zwei Narrative miteinander verschränkt, die Überschneidungen an Kategorien aufweisen: die des Problemraums und des Raums des Mangels. Da Mangel in Form von Geld, Infrastruktur, adäquatem Wohnraum (sichtbar in Marginalviertelbildung), Arbeitsschutz, politischer Stabilität und Sicherheit etc. nicht nur eine Abwesenheit der benannten Aspekte darstellt, sondern in

den untersuchten Kontexten als Ursache von einer Vielzahl von Problemlagen identifiziert wird, wird eine Kombination der Narrative als sinnvoll erachtet.

Die bereits erläuterte Kategorie der „**Armut**“ als **Zentralelement** bildet im Narrativ des Problemraums und des Raums des Mangels ebenso das Fundament. Die bereits beschriebenen Unterkategorien der fehlenden finanziellen Mittel, des Hungers, der Arbeitslosigkeit, der fehlenden Bildung, der Kinderarbeit, der Ausbeutung und Abhängigkeit von außen sowie die sozialen Disparitäten und Segregation konstruieren „Subsahara-Afrika“ als einen Raum, der **massive Probleme** aufweist. Die stark zunehmende Bevölkerungsentwicklung verstärkt durch Raum- und Bevölkerungsdruck die konstatierten Missstände. Armut ist dabei verantwortlich dafür, dass Menschen schlechte Arbeitsbedingungen auf sich nehmen, um überhaupt erwerbstätig ihr Überleben sichern zu können. Ihnen fehlen Alternativen, da schulische Bildung oftmals nicht möglich ist. Die Armut des Kontinents wird zurückgeführt auf die Ausbeutung während des Kolonialismus. Dies stellt z. T. eine Abweichung von historischen Narrativen dar. In diesen wird Afrika teils beschrieben, als sei es selbst verantwortlich für seine Misere aufgrund des fehlenden Intellekts seiner Bevölkerung und der nicht vorhandenen zivilisatorischen Errungenschaften. Diese geo- und klimadeterministischen Diskurse dienten der pseudowissenschaftlichen Legitimation des Imperialismus und Kolonialismus und erwiesen sich jedoch in modifizierter, latenter Form als äußerst persistent (s. ausführlicher 5.2.1).

Das Erbe des Kolonialismus, die Armut, schlägt sich noch heute in einer vielerorts unzureichenden verkehrstechnischen, technischen, medizinischen und sozialen **Infrastruktur** nieder, wodurch die Armut zementiert wird. Diese wird in den Marginalsiedlungen in urbanen Strukturen materialisiert, welche sich gerade durch die fehlende Infrastruktur auf unterschiedlichen Ebenen charakterisiert. Unter diesen von Armut gezeichneten Umständen werden die Menschen sozial bedingt **anfällig** für Krankheiten.

Das Narrativ des Problemraums wird ferner durch die Adressierung von **Kriegen und Konflikten** vor dem Hintergrund **nichtregierungsfähiger Politik** und Administration und der damit verbundenen politischen Instabilität und Unsicherheit untermauert. So fehlen Staaten nicht nur politisch stabile Strukturen, ihre Politiker und Politikerinnen werden des Weiteren teils als korrupt dargestellt und aktive Protestaktionen der eigenen Bevölkerung blutig beendet. Dabei kennzeichnet stabile Staaten gerade das Recht auf freie Meinungsäußerung und bürgerliche Partizipation. Die fehlende Sicherheit durch eine funktionierende

Exekutive, Legislative und Judikative bietet den Nährboden für **Kriminalität**, Gefahr, Gewalt und damit Angst. Hinzu kommen noch Probleme bezüglich der Umwelt bzw. **Umweltverschmutzung** durch Übernutzung (Desertifikation, Tourismus) und Ressourcenausbeutung (Abbau von Bergbauprodukten). All diese adressierten negativen Herausforderungen lassen „Subsahara-Afrika“ problematisch erscheinen, insbesondere, weil es sich um Problemlagen handelt, die nicht mit einfachen Handlungsansätzen gelöst und somit modifiziert werden können.

„Subsahara-Afrika als Raum, der Hilfe/Unterstützung benötigt“

Ein weiteres Narrativ, das mit dem Problemraum und dem Raum des Mangels assoziiert werden kann, ist „Subsahara-Afrika als Raum, der Hilfe und/oder Unterstützung benötigt“. Die Notwendigkeit, dem problembehafteten Kontinent **Hilfe und Unterstützung** zukommen zu lassen, resultiert aus dem oben beschriebenen Narrativ. Mit Blick auf die Kontexte, die Hilfe und Unterstützung adressieren, wird die Richtung der Hilfe **aus der westlichen Hemisphäre** beschrieben, wenngleich dies eher implizit geschieht. Die Hilfsmaßnahmen zielen dabei auf Entwicklung ab, benennen dies aber nicht explizit. Blickt man jedoch auf die NGOs, die in diesen Kontexten als Hilfe offerierend besprochen werden, so können ausnahmslos europäische bzw. westliche Organisationen und Handelnde erkannt werden.

So verhält es sich auch bei der international gültigen *fair trade* Zertifizierung, welche im Kontext von Rosen- und Handykauf erläutert bzw. als Lösungsvorschlag thematisiert wird. Recherchiert man den Ursprung des Zertifikats, wird die Hilfsrichtung identifizierbar, handelt es sich doch um parallellaufende Initiativen aus Ländern der westlichen Welt, um die Ausbeutung in sogenannten Entwicklungsländern zu verhindern. Laut Homepage von FAIRTRADE DEUTSCHLAND 2019 „verbindet [*Fairtrade*] Konsumentinnen und Konsumenten, Unternehmen und Produzentenorganisationen und verändert Handel(n) durch bessere Preise für Kleinbauernfamilien, sowie menschenwürdige Arbeitsbedingungen für Beschäftigte auf Plantagen in Entwicklungs- und Schwellenländern“ (ebd.). Damit ist der Kauf von *fair trade* Waren oder Dienstleistungen an das „Wohlfühlen“ der Konsumentinnen und Konsumenten geknüpft und dabei wird meist an die Menschen der westlichen Welt appelliert. Somit entsteht ein **hierarchisches Gefälle** zwischen der Notdürftigkeit und den Unterstützungsspendenden. Dieser Aspekt wird untermauert, da keine Maßnahmen aus dem afrikanischen

Kontext besprochen werden, die **endogene Handlungen oder gar Lösungsansätze** für die oben beschriebenen Probleme thematisieren. Somit entsteht der Eindruck von lähmender Passivität (von Opfern), die nur durch einen aktiven Äußeren überwunden werden kann (s. auch ausführlich Kapitel 5.1.2.2, 5.1.2.3, 5.1.2.4, 5.1.2.5).

„Subsahara-Afrika als Raum der Begeisterung/Faszination“

Die Kategorien „Ethnische Gruppen“, Nationalparks/Naturschutzgebiete“, „Physisch-geographische Informationen (Geomorphologie, Klimatologie, Flora und Fauna)“, „Traditionen“ und „Tourismus“ bilden ein weiteres Muster, welches als „Subsahara-Afrika als Raum der Begeisterung/Faszination“ bezeichnet werden kann. Insbesondere in Kontexten, die mit dem **Tourismus** assoziiert werden, wird die natürliche Faszination bestimmter Länder „Subsahara-Afrikas“ (insbesondere Kenias und Südafrikas) mit Blick auf die **physisch-geographischen Begebenheiten** adressiert, die in den Nationalparks und Naturschutzgebieten bewahrt und für den Tourismus in Wert gesetzt werden sollen. Die Beschreibungen sind **positiv konnotiert** und wirken „begeisternd“. Dabei spielen ebenso die ethnischen Gruppen und ihre Traditionen eine wesentliche Rolle, da sie das „**Ursprüngliche**“ verkörpern. Die Idee der „Ursprünglichkeit“ wird auch im vierten Narrativ aufgegriffen. Im Gegensatz zu den anderen Narrativen, die den Fokus eher auf negativ zu wertende Aspekte setzt, wird mit diesem Narrativ ein positives Bild gezeichnet.

„Subsahara-Afrika als Raum einer Agrargesellschaft“

Betrachtet man die Thematisierung der **wirtschaftlichen Strukturen**, etabliert sich das Bild von „Subsahara-Afrika“ als „Raum einer Agrargesellschaft“. Wie bereits bei der Ergebnisdarstellung erläutert, dominiert der **primäre Wirtschaftssektor** in Form der Landwirtschaft (bezüglich pflanzlicher Erzeugnisse und Viehwirtschaft) und der Bodenschätze/Ressourcen (Bergbau im Sinne der Urproduktion, nicht Weiterverarbeitung). Mit Blick auf die Viehwirtschaft, deren Beschreibung mit der Lebensweise **ethnischer Völker** verbunden wird, wird die Idee einer traditionellen, wenig technisch-intensiven Agrargesellschaft konstruiert. Gestützt wird dieses Bild durch die als **nahezu nicht vorhandene** bzw. irrelevante **Industrie**. Der sekundäre Sektor, der mit Fortschritt, Wachstum und

Moderne assoziiert wird, hebt die Gesellschaft aufgrund seiner geringen Ausprägung nicht aus dem „ursprünglichen“ Status heraus.¹⁶⁰ Der **tertiäre Sektor** wird lediglich im Bereich des **Tourismus** behandelt, scheint aber sonst keine Relevanz in der Behandlung von Themen bezüglich „Subsahara-Afrika“ aufzuweisen. Im „Duden für Wirtschaft von A bis Z“¹⁶¹ wird eine Agrargesellschaft bzw. ein Agrarland definiert „als ein Land, in dem der größte Teil der Bevölkerung im Gegensatz zum Industriestaat [...] Einkommen aus Erwerbstätigkeiten im Agrarsektor (Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei) bezieht. Vor der industriellen Revolution Ende des 18. Jahrhunderts waren alle europäischen Länder Agrarstaaten“ (POLLERT ET AL. 2016). Im Gegensatz zu westlichen Ländern, die heute bereits eher als Dienstleistungsgesellschaften bezeichnet werden, wird mit diesem Narrativ **latent Rückständigkeit** impliziert.

5.1.2 Postkoloniale Strukturen hinsichtlich „Subsahara-Afrika“ im Geographieunterricht

Wie im Methodenkapitel bereits beschrieben, wurden **Auswertungsdokumente** angelegt, die auf der **Ebene der Unterrichtseinheiten** erläutern, welche postkolonialen Strukturen im jeweiligen Unterricht vorgefunden werden. Die postkolonialen Strukturen werden auf diese Weise in ihrem spezifischen Kontext erläutert und interpretiert, da sie sonst nicht nachvollziehbar sind. An dieser Stelle soll nun eine **Verallgemeinerung** der aufgefundenen postkolonialen Strukturen auf der **Ebene des gesamten Hospitationsmaterials** durchgeführt werden. Zur Erläuterung werden sie in diesem Kapitel in **individuellen Unterkapiteln** beschrieben. Jedoch muss an dieser Stelle kritisch erwähnt werden, dass es sich um eine analytische, heuristische Trennung handelt. Oftmals sind die Strukturen **miteinander verschränkt** und stützen sich argumentativ gegenseitig. Die Forscherin versucht diese Verschränkungen auch in diesem generalisierten Ergebniskapitel aufzuzeigen, weshalb Wiederholungen unvermeidbar sind.

Postkoloniale Strukturen werden vermutlich nicht bewusst oder mit einer spezifischen Intention im Unterricht verwendet. Oftmals handelt es sich um „Stolper-

¹⁶⁰ Anders als es im Zeitalter der Industrialisierung in Europa und Nordamerika der Fall war.

¹⁶¹ Lizenzausgabe Bonn: BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (bpb) (auch online abrufbar).

fallen“, die sprachlich und symbolisch tief in gesellschaftliche **Diskurse** eingebrannt sind, sodass sie den Menschen als quasi natürlich erscheinen und damit latent das Denken und Handeln beeinflussen (s. hierzu ausführlich Kap. 2.2). Im Rahmen der Studie möchte die Forscherin solche sprachlichen „Stolperfallen“ und ihre zugrundeliegenden Semantiken hinsichtlich „Subsahara-Afrika“ im Unterricht zunächst sichtbar machen. Die Forscherin unternimmt entsprechend einen Versuch, diskursive postkoloniale Denkstrukturen offenzulegen und zwar mit Hilfe des Blicks durch die Brille der postkolonialen Theorie(n). Es handelt sich um ein **Interpretationsangebot**, das zur kritischen Diskussion einlädt. Sie erhebt vor dem erkenntnistheoretischen und damit abgeleiteten epistemologischen Hintergrund keinen Anspruch auf absolute Vollständigkeit und objektive Richtigkeit. Vielmehr offeriert sie eine Interpretationsweise vor ihrer im Theorie- und Forschungskapitel offengelegten Forscherinnenposition, die selbstreflexionell kritisch reflektiert werden muss (s. hierzu auch Kap. 4.6 und Kap. 7). Wie zuvor im Methodenkapitel erwähnt, fallen der Forscherin bei der Analyse der postkolonialen Strukturen und später in den Interviews immer wieder **Bezüge** zu geographiedidaktisch diskutierten Konzepten und Prinzipien bezüglich der Darstellung und Erarbeitung „Afrikas südlich der Sahara“ im Unterricht auf (s. detailliert Kap 3.2). Daher wird **zumindest in Teilen** eine Analyse der Prinzipien und Konzepte auf das Hospitationsmaterial angewandt (hinsichtlich der methodischen Schwierigkeiten s. explizit Kap. 4.5.3). Im Kapitel „Diskussion und Interpretation“ werden die identifizierten postkolonialen Strukturen hinsichtlich der diskutierten Prinzipien und Konzepte weiterführend erörtert. Zur **Strukturierung** der Ergebnisse orientiert sich die Forscherin an den Fragen des Fragekatalogs (s. 4.5.2). Dabei wird aber nicht jede Unterfrage einzeln vorgestellt, sondern integriert zu Fragekomplexen erläutert (z. B. hinsichtlich der Beschreibungen von Akteurinnen und Akteuren). Zunächst wird jeweils ein **tabellarischer Überblick** der postkolonialen Denkstruktur bzw. der leitenden Frage(komplexe) und der Ergebnisse in zusammenfassender Form präsentiert. Diese werden im Anschluss detaillierter im Fließtext anhand **ausgewählter Beispiele des Materialsamples** expliziert, da nicht alle im Detail besprochen werden können. Sie sollen der Visualisierung und Diskussion dienen, um die Argumentation der Forscherin transparent und nachvollziehbar zu machen. Am Ende des Kapitels erfolgt eine zusammenfassende Synthese.

5.1.2.1 Sprachliche und/oder zeichnerische Konstruktion

Tab. 4: Ergebnisse der Untersuchung der sprachlichen und/oder zeichnerischen Konstruktion

| Zusammenfassender Überblick: Sprachliche und/oder zeichnerische Konstruktion |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sehr unterschiedliche sprachliche und zeichnerische Realisierungen von postkolonialen Denkmustern ➤ Kontextabhängig ➤ Latente Strukturen ➤ Untersuchung der Bedeutungsgehalte (Semantik) hinter Aussagen ➤ Reziproke Verbindungen von postkolonialen Strukturen untereinander |

(Quelle: eigene Daten 2019)

Die Art und Weise der sprachlichen und zeichnerischen Konstruktion von postkolonialen Denkmustern wird bei der Beschreibung ihrer Fundstellen im Unterricht am jeweiligen Beispiel erläutert. Die Forscherin beleuchtet die Fundstellen der von ihr identifizierten postkolonialen Strukturen nah am Untersuchungsmaterial, um ihre Zuordnung mit Rekurs auf die postkoloniale Theorie zu erläutern und zu legitimieren. Es handelt sich schließlich um ein interpretatives Verfahren, welches auf diese Art nachvollziehbar und plausibel gemacht werden soll.

Die postkolonialen Strukturen sind **latent** in den sprachlichen und zeichnerischen Elementen enthalten. Das bedeutet, sie sind nicht offen sichtbar, sodass sie mit einem kodierenden Verfahren eindeutig kriterien- und regelgeleitet hätten identifiziert und gemessen werden können, z. B. durch die Untersuchung bestimmter Worte oder Wortfolgen. Die sprachliche Realisierung fällt also bisweilen **sehr unterschiedlich** aus und ist **kontextabhängig**. Relevanter ist daher die Untersuchung der zugrundeliegenden Semantik, da unzählige Möglichkeiten existieren, **Bedeutung** sprachlich und zeichnerisch zu erschaffen. Die Identifikation der postkolonialen Strukturen stellt dementsprechend eine Interpretation dar, die die Forscherin im Sinne der transparenten Nachvollziehbarkeit kritisch diskutiert. Ferner weisen die postkolonialen Denkstrukturen **wechselseitige Verbindungen** untereinander auf, die sich gegenseitig bedingen und verstärken. Eine Trennung der Denkstrukturen ist daher als analytisch und heuristisch zu verstehen. In den konkreten Kontexten treten sie oftmals in einem Komplex auf.

5.1.2.2 Akteursbeschreibungen

Tab. 5: Ergebnisse der Untersuchung der Akteursbeschreibungen

| Zusammenfassender Überblick: Akteursbeschreibungen |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">➤ Dichotome Gruppenbildung → binäre Codes der Abgrenzung➤ „Weiße“¹⁶² Menschen: „westlich“, aktiv, effektiv, oftmals Helfer/-in, überlegen, Handlungsentscheider/-in➤ „Schwarze“ Menschen: problembelastet, passiv, reaktiv, hilflos, abhängig, „Opfer“, Objekte➤ Gewisse Gruppe von „schwarzen“ Menschen: aktiv, lokale Bevölkerung unterdrückend➤ Verbindung zu „Stimmen“ (Kap. 5.1.2.3) und „Entwicklung“ (Kap. 5.1.2.4)➤ Maßnahmen der Verbesserung oder „Entwicklung“ stammen von außen → endogene Handlungsstrategien werden nicht thematisiert |

(Quelle: eigene Daten 2019)

Die im Kontext der jeweiligen Unterrichtsstunde besprochenen Menschen werden teils sehr unterschiedlich charakterisiert. Es können hauptsächlich **zwei Gruppen** hinsichtlich ihrer Handlungsspielräume und ihrer allgemeinen Beschreibung identifiziert werden, die sich **dichotom** gegenüberstehen: Die Beschreibung der jeweiligen Akteurinnen und Akteure charakterisiert sich daher durch **binäre Codes**: westlich, weiß, aktiv, entscheidend, verantwortlich, effektiv vs. afrikanisch, schwarz, passiv, reagierend, ineffektiv, hilfsbedürftig. In zwei Unterrichtsbeispielen tritt eine dritte Gruppe auf: afrikanische schwarze, aktive Menschen, die ihre eigene Bevölkerung unterdrücken. Diese Gruppe stellt somit ebenfalls eine Abgrenzung zu der sonst beschriebenen afrikanischen Bevölkerung dar, die zwar aktiv handelt, aber negative Konsequenzen mit sich bringt. Betrachtet man die Darstellungen afrikanischer Menschen im Unterrichtsgeschehen, so werden zunächst ihre meist **problembehafteten Lebens- und Wirtschaftssituationen** evident (s. hierzu auch die Ergebnisse der im Unterricht ver-

¹⁶² Die Anführungsstriche bei der Verwendung der Adjektive „schwarz“ und „weiß“ als Kategorisierung für Menschen verweist auf den sozialen Konstruktionscharakter dieser Denkschemata. Das gleiche gilt für „europäisch“, „westlich“ und „afrikanischen“. Im Kontext der Beschreibung von „schwarzen“ und „weißen“ Menschen werden sie bitte im Folgenden mitgedacht. Zur Erhöhung der Lesbarkeit verzichtet die Autorin darauf, diese jedes Mal zu setzen.

wendeten Inhalte und Themen, u. a. in der Synthese Kap. 5.1.1.3). Dabei stammen die konstatierten Probleme von innen (z. B. Klima, Vegetation, Armut) und von außen, da durch die ökonomische Globalisierung Abhängigkeitsverhältnisse geschaffen bzw. gefestigt werden, die u. a. auf die Ausbeutung im Kolonialismus zurückgehen. Teils werden die Status-Quo-Analysen mit eher neutralen und wenig emotionalen Adjektiven versprachlicht, teils werden die Menschen dabei als leidend dargestellt (s. beispielhaft UE15 M3, UE15 M4, UE15 M5 – Rollenkarten zur Beschreibung der Arbeits- und Lebensbedingungen von drei Arbeiterinnen in der Rosenproduktion in Kenia). Dieses Leiden wird anhand von emotionalen Adjektiven, Substantiven und längeren Situationsbeschreibungen mit Fokus auf Problemlagen deutlich: z. B. [...] „Doch mir bleibt keine andere Wahl. Eine andere Arbeit gibt es hier nicht!“ (UE15 M4). [...] „wir haben keine ausreichende Schutzkleidung und müssen das Gift direkt einatmen“ (UE15 M5). Die in die Rollenkarten eingefügten Fotos der vermeintlichen Sprecherinnen suggerieren durch den gesenkten bzw. von der Kamera abgewandten Blick, insbesondere in Kombination mit dem Text, ebenfalls Trauer bzw. Unzufriedenheit.

Problemlösungs- oder Linderungsansätze sowie Hilfsmaßnahmen stammen dabei meist aus dem nicht-afrikanischen Kontext und werden von westlichen Akteuren organisiert, koordiniert und überprüft (s. auch die Ergebnisse zur „Entwicklung“ Kap. 5.1.2.4). Im Kontrast zu diesen aktiven Akteuren erscheinen die **afrikanischen Menschen als eher passiv und wenig handlungsfähig**, um mit den Herausforderungen endogen umgehen zu können. Dadurch werden die Menschen in einer **Opferrolle** porträtiert, welche sie in eine **Objektposition** bringt. Die Menschen können auf die Herausforderungen reagieren, aber sie können diese anscheinend nicht selbstständig und aktiv modifizieren oder sich vor Problemen schützen, die teils von außen stammen. Handlungsträger von aktiven Veränderungs-, Verbesserungs- oder Hilfsmaßnahmen sind die beschriebenen westlichen Akteure (bspw. die französische NGO *terre des hommes* s. UE16 T Z. 275-289). Die Aktivitäten zielen zwar auf die Menschen in verschiedenen besprochenen afrikanischen Räumen ab, ob diese aber aktiv in den Entscheidungs- und Handlungsprozess einbezogen werden, wird offengelassen. Es kann deshalb eher von einer **Exklusion** ausgegangen werden.

Im Folgenden werden diese **generalisierten Beobachtungen an Beispielen** aus dem Material erläutert. Die Charakterisierungen weisen **reziproke Verbindungen** zu der Beschreibung der postkolonialen Strukturen der „Entwicklung“ (s. a. Kap. 5.1.2.4) und der „Stimmen“ (s. a. Kap. 5.1.2.3) auf, da sich diese Strukturen

gegenseitig bedingen bzw. verstärken. An diesem Phänomen wird u. a. deutlich, warum keine eindeutigen, sich gegenseitig ausschließenden Kategorien im Sinne einer strukturierenden Inhaltsanalyse deduktiv gebildet werden konnten, da sie im Material selbst simultan auftreten.

Betrachtet man die Thematisierung der Sahelzone, so werden die Menschen insbesondere durch den Einsatz des Weihnachtsklassikers „*Do they know it's Christmas?*“ (Songtext, s. UE6 M5) in der gleichnamigen Stunde als **passive, hilflose Opfer** der natürlichen Begebenheiten (Hitze, Dürre, fehlende Nahrung und Wasser) und der sozialen Umstände (hohes Bevölkerungswachstum, Armut und fehlende Bildung) dargestellt. Siehe dazu beispielhaft:

„And it's a world of dread and fear. Where the only water flowing is the bitter sting of tears. [...] Where nothing grows, no rivers flow. [...] Here's to them underneath that burning sun.“ (UE6 M5)

Es handelt sich um eine verwundbare Gesellschaft, die von **Mangel und Leid** gekennzeichnet ist, und die allem Anschein nach **nicht fähig** ist, sich aktiv aus der prekären Situation zu befreien bzw. mit dieser adäquat umzugehen. Daher ist sie auf die **aktive externe** Hilfe, z. B. durch Spenden, angewiesen. Die menschlichen Grundbedürfnisse müssen von außen befriedigt werden, wie am Imperativ „*feed the world*“ deutlich wird, der sich als Appel an die (westlichen) Hörerinnen und Hörer des Lieds wendet und sie in die Pflicht nimmt, die Menschen zu unterstützen: „*And in our world of plenty, we can spread a smile of joy. [...] Feed the world*“ (ebd.) (ausführlich s. Auswertungsdokument „Postkoloniale Strukturen“ 06).

In der Stunde „Milchwirtschaft in Burkina Faso“ wird die **Abhängigkeit** der burkinischen Bevölkerung von den Milchpulverimporten aus Deutschland während der Trockenzeit herausgestellt. Im Vergleich zur heimischen Milch ist das importierte Trockenprodukt preiswerter. Auch wenn eigentlich die Unterstützung der heimischen Milchwirtschaft favorisiert würde, können sich viele Menschen diese aufgrund der höheren Produktionskosten in den trockenen Monaten nicht leisten (s. UE18 M6¹⁶³). Sie können somit nicht anderes handeln, als die günstige Variante zu erwerben. Im Kontext der Unterrichtsmaterialien erfahren die Schü-

¹⁶³ Das eingesetzte Arbeitsmaterial stammt laut Aussagen der Lehrkraft ursprünglich aus der Praxis Geographie wurde jedoch von ihr ausgeschnitten, modifiziert und in ein neues Format integriert, weshalb die Quelle im Material nicht mehr erkenntlich ist und auch durch Recherche der Forscherin nicht mehr zugeordnet werden kann.

lerinnen und Schüler ferner, dass die NGO Misereor vor Ort versucht, die Bevölkerung zu unterstützen, z. B. durch den Bau einer Kleinstmolkerei (s. ebd.). Auch wird im Unterrichtsgespräch überlegt, wie die Lage der Menschen vor Ort verbessert werden könnte. Daher diskutieren sie, ob zunächst die **Konsumentinnen und Konsumenten** in Deutschland einen höheren Preis für die Milch zahlen müssten. Somit wären die deutschen Bauern nicht auf die Überproduktion und den Export von Milchpulver angewiesen. Dies würde dem Preisdruck in Burkina Faso entgegenwirken (s. UE18 T Z. 465-537). Der Impuls zur **Verbesserung der Lage** kommt also von außen. Eigene burkinische Maßnahmen werden nicht angesprochen, wodurch der Eindruck von **Passivität** etabliert wird.

Bezüglich der Bevölkerungsentwicklung Lesothos, die insbesondere durch die hohe Infektionsrate von HIV beeinflusst wird, werden die Menschen als der Krankheit **hilflos** ausgeliefert porträtiert. Sie geraten durch ihre Lebensumstände in einen „Teufelskreis von Armut, Krankheit und Tod“ (UE2 M1¹⁶⁴). Sie selbst hätten keine Möglichkeit diesem „Teufelskreis“ zu entkommen. Daher sind **externe Hilfen** essentiell: u. a. die des *World Food Programm* zur basalen Versorgung mit Nahrungsmitteln und Sozialprogramme zur Abmilderung der Krankheit (ebd). In der Stunde „Aids in Afrika“ sprechen ferner fiktive Charaktere von ihrem Leben mit HIV. Dabei nutzen sie eine emotionale, negativ konnotierte Sprache, die sie als **Opfer** von Gewalt, Armut, Elend, Gefahr und Drogen porträtieren:

„In der Stadt ist das Leben sehr gefährlich. Ohne einen Freund kann man nicht überleben. [...] Ich bin wie eine Prostituierte. Oft vergewaltigt er mich auch. Er steht allerdings wie viele der afrikanischen Männer dem Gebrauch von Kondomen kritisch gegenüber. [...] Damit ich all das Elend ertrage, spritze ich mir oft einen Heroincocktail, manchmal auch andere Drogen. Doch oftmals sind die Spritzen unhygienisch und viele stecken sich beim Drogenkonsum mit dem HI-Virus an. [...] Bei der Geburt hat sich das Virus auf ihr ungeborenes Kind übertragen. Mittlerweile ist sie tot. [...] Ob ich selbst infiziert bin, weiß ich nicht, denn der Test wäre sehr teuer“. (UE17 M4)

Ein aktiver Umgang mit der Krankheit wird nicht erläutert. Die Flucht in die Drogen könnte als eigens gewählter Ausweg verstanden werden, jedoch ließe sich auch argumentieren, dass dieses selbstzerstörerische Verhalten eher als fatalistische **Reaktion** auf die widrigen Umstände verstanden werden könnte.

¹⁶⁴ Es handelt sich bei dem im Unterricht eingesetzten Arbeitsmaterialien um ein Mystery aus der Praxis Geographie (12/2014).

In der Stunde „Blutige Handys – Konflikte um Rohstoffe“ wird von der Situation der Menschen in der D.R. Kongo mittels eines dänischen Dokumentationsfilms berichtet (UE4 M5¹⁶⁵). Dabei werden drei Gruppen von Menschen etabliert. Auf der einen Seite steht die Zivilbevölkerung, die den Gefahren innerhalb des **instabilen Landes** ausgeliefert ist. Sie wird u. a. von Rebellengruppen und korrupten Politikern und/oder Militärs **unterdrückt**, die sich aktiv an der Krisensituation bereichern. Gegen diese kann sich die Bevölkerung nicht effektiv, aktiv zur Wehr setzen. Das heißt, auf kongolesischer Seite steht die passive Bevölkerung einer aktiven, nicht im Wohle des Landes handelnden Gruppe gegenüber. Die dritte Gruppe stellen die sogenannten „Blauhelmsoldaten“ der Vereinten Nationen dar, die bemüht sind, eine gewisse Grundordnung zur Aufrechterhaltung öffentlicher Regeln in das politisch instabile Land zu bringen. Auf dieser Seite der **aktiven Hilfe von außen** lässt sich auch das dänische Reporterteam verorten. Dieses möchte Veränderungen mittels seiner Dokumentation schaffen. Daher untersuchen sie die wechselseitigen Auswirkungen der Produktion westlicher Elektronikgeräte mit Blick auf den unkontrollierten (oftmals korrumpierten) Rohstoffabbau, die Finanzierung von Bürgerkrieg durch die Rohstoffförderung und die desaströsen Arbeitsbedingungen der Minenarbeiter in der D.R. Kongo. Mit ihrer dokumentarischen Aufklärungsarbeit möchten sie einen Wandel einerseits bei den **Herstellern** und andererseits bei den **Konsumentinnen und Konsumenten** initiieren, um sich aktiv für die leidenden Menschen vor Ort einzusetzen, wodurch u. a. Kinderarbeiter in den Minen unterstützt werden sollen.

Hinsichtlich der „Kindersoldaten in Afrika“ werden ebenso drei Akteursgruppen identifiziert. Auf der einen Seite stehen die **Opfer** der Bürgerkriege: u. a. die hochtraumatisierten Kinder, die zu zutiefst verstörenden Aktivitäten gezwungen werden (s. UE16 M2, UE16 T, Z. 71-172, UE2 M1). Aus ihrer misslichen Lage können sie sich selbst nicht befreien. Ihnen gegenüber stehen diejenigen, die den psychischen und physischen Druck auf sie ausüben und sie **aktiv terrorisieren**: die Rebellengruppen. Die dritte Gruppe ist, wie im obigen Beispiel auch, die der **aktiv Hilfspendenden von außen**, in diesem Fall die NGO *terre des hommes*. Diese europäische Organisation nimmt sich der Traumabehandlung der ehemaligen Kindersoldaten an, resozialisiert und bildet die Kinder

¹⁶⁵ Dieser Dokumentationsfilm von FRANK PIASECKI POULSEN von 2010 entstand u.a. in Kooperation mit dem WDR und Arte. Er war bis Ende 2017 über die Online Plattform „Planet Schule“ des Bildungsservers SWR und WDR für den unterrichtlichen Einsatz abrufbar. Im Lauf der Forschung wurde er jedoch entfernt.

aus, damit sie in ein „normales“ Leben zurückkehren können. Ferner setzen sie sich explizit auf politischer Ebene für die Einhaltung der Kinderrechtskonventionen ein (s. UE16 T Z. 275-289). **Endogene Handlungsstrategien** im Umgang mit Rohstoffen und Kindersoldaten durch afrikanische Organisationen werden nicht thematisiert.

Betrachtet man die Beschreibung der Akteure in der Stunde „Nomadismus in Afrika (heute und früher)“ (und z. T. in „*Many peoples, many cultures*“) so werden die Massai (bzw. ethnische Gruppen) und ihre traditionelle Lebensweise als **Opfer** eines übermächtigen Staatsapparats vorgestellt. Sie werden durch direkte und indirekte Maßnahmen zur Sesshaftigkeit gedrängt, wodurch sie auf Dauer ihre Art des Lebens aufgeben und sich an die Lebensweise z. B. in Städten anpassen müssen. Diese Überprägung führt zu einer großen Verunsicherung und Trauer:

„Der Grund für unser armes Leben ist der Ärger der Staaten mit den Nomaden. Viele Länder sind dagegen, dass wir Wanderhirten uns frei über Staatsgrenzen hinwegbewegen. Viele Staaten haben deshalb den unkontrollierten Durchzug von uns verboten. [...] zwingen uns, unser altes Leben aufzugeben. Der Nomadismus, so wie wir ihn früher betrieben haben, geht also immer mehr zurück. [...] Wohl fühlen wir uns jedoch nicht, da wir es gewohnt waren, uns frei zu bewegen“. (UE9 M4)

Die oppositionellen Perspektiven suggerieren, dass die Massai vom Staat ab- oder ausgegrenzt werden und somit nicht ebenfalls Teil des kenianischen Gesellschaftssystems wären. Eine Koexistenz in beiden Gesellschaftsstrukturen scheint es nicht zu geben. Sie wirken somit aus den staatlichen Entscheidungen **exkludiert**, auf die sie dann lediglich reagieren können. Hintergründe oder Argumentationen bezüglich der Förderung der Sesshaftigkeit werden nicht angeboten, wodurch der kenianische Staat indirekt als aktiver, repressiver Gegenspieler etabliert wird, der die **Opferrolle** der Massai verstärkt.

Hinsichtlich der Kakaoproduktion in der Unterrichtseinheit „*Cheap chocolate from Ghana*“ nehmen die beschriebenen Landwirtschaftsarbeiter/-innen eine **passive**, verwundbare Rolle ein, da sie in unterschiedlicher Art von den Arbeitsbedingungen belastet werden. Profiteure der Kakaoproduktion sind vor allem die weiterverarbeitenden und vertreibenden Großunternehmen außerhalb von Ghana sowie die Konsumentinnen und Konsumenten in anderen Regionen der Erde, die günstig Schokolade erwerben können (s. UE5 M3, UE5 T Z. 67-136). Die Konsumentinnen und Konsumenten tragen daher indirekt zur Fossilisierung der Arbeitsbedingungen bei. Würden sie mehr Geld für Kakao investieren (wollen),

könnten sich die Arbeitsbedingungen für die Produzierenden verbessern. Damit besitzen die Käuferinnen und Käufer und die Unternehmen im Prinzip die **Handlungsmacht zur aktiven Anpassung der Situation**. Ghanaische (Verbesserungs-) Maßnahmen werden nicht offeriert.

Die Lage der Rosenfarmarbeiterinnen in der Stunde „Rosen aus Kenia... bitterer Duft“ etabliert sich sehr ähnlich. Die Arbeiterinnen schildern ihre schlechten Arbeitsverhältnisse und das von ihnen empfundene **Leid** durch die Verwendung emotionaler Sprache. Der **Abhängigkeit**, niedrigen Löhnen, starken Arbeits- und Gesundheitsbelastungen stehen sie **passiv** gegenüber, da sie diese „erdulden müssen“ und „keine andere Wahl haben“ (s. UE15 M3, UE15 M4, UE15 M5). Nicht nur die direkten Arbeitsverhältnisse sind ein Problem, sondern ebenso indirekte Folgeerscheinungen durch die Rosenproduktion wie beispielsweise die Wasserverschmutzung des Naivasha-Sees (s. UE15 M3, UE15 M6). Als Lösungsvorschlag wird in einem Video das Konzept *fair trade* erläutert (UE15 M1). Teils wirkt es im Video so, als würden Weiße die Menschen vor Ort informieren bzw. die Auflagen der **Zertifizierung von außen kontrollieren**. Durch die Zertifikatsauflagen und den Kauf *fair trade* zertifizierter Produkte insbesondere in der westlichen Welt wird eine Problemlinderung angestrebt (s. UE15 T Z. 242-246). Ein endogener Lösungsansatz wird nicht vorgestellt.

Die Rolle der Menschen im Tourismus in Kenia wird **ambivalent** dargestellt. So können die Menschen teilweise selbst bewusst am Tourismus partizipieren und sich ihren Lebensunterhalt verdienen. Im Unterricht „Ist eine Entwicklung durch den Tourismus in Kenia möglich?“ werden sowohl positiv als auch negativ empfundene Bereiche aufgeführt. Denn während zum Beispiel das Souvenirgeschäft Arbeitsplätze schafft, werden andere Menschen durch den Tourismus benachteiligt, da Raumnutzungskonflikte auftreten oder Menschen in belastenden Arbeitsverhältnissen stehen, die körperlich und emotional anstrengend sind. Im Fall der Massai wird ferner kritisch berichtet, dass die Menschen teils als **Objekte** zur Belustigung der Touristen angesehen werden (s. UE19 T Z. 299-304) und sie sich für Trinkgelder in diese Rolle begeben würden: „[...] Wir werden nur noch als Objekte betrachtet, die man für Trinkgelder fotografieren sowie arbeiten und tanzen lassen kann“ (s. UE19 M3). Der Fremdenverkehr bringt also von **außen ökonomische, soziale und ökologische Veränderungen** mit sich (s. auch „Entwicklung“ Kap. 5.1.2.4), die Menschen vor Ort reagieren aber mehr auf diese anstatt langfristig endogene Handlungsstrategien zu entwickeln.

Bezüglich der Apartheid als „Zeit der Rassentrennung, in der die weiße Bevölkerung die schwarze unterdrückte“ (UE14 M3) bzw. „*separation of the races*“ (UE10 T Z. 19) wird die Dominanz der weißen Südafrikanerinnen und Südafrikaner über die schwarzen thematisiert und durch das Verb „**unterdrücken**“ negativ konnotiert und damit kritisiert (s. ausführlicher Analysedokument Postkoloniale Strukturen 10).¹⁶⁶ Damit wird die **Opferrolle** der schwarzen Bevölkerung über die koloniale Vergangenheit hinaus besprochen. Erst **NELSON MANDELA**, dem ersten schwarzen Präsidenten gelang es, die Apartheid formal abzuschaffen (s. UE14 T Z. 102-114). MANDELA ist einer von insgesamt zwei afrikanischen politischen Akteuren, die namentlich im Geographieunterricht¹⁶⁷ angesprochen werden und bei denen es sich eindeutig um konkrete, nicht fiktive Personen handelt. MANDELA wird als aktiver, einflussreicher Akteur vorgestellt, der die sozialen, politischen und ökonomischen Ungerechtigkeiten der Apartheid politisch bekämpfte und somit einen Wandel auf formalrechtlicher Ebene einleitete. Seine Handlungen, Entscheidungen und sein Einfluss wirken als ein **Gegengewicht** zu den sonst dargestellten Menschen, die eher als **passive Opfer** präsentiert werden. Nichtsdestotrotz wird im Unterricht betont, dass die „Apartheid noch nicht komplett überwunden“ sei (UE14 T Z. 258-261, Z. 278-283). Somit hat MANDELA zwar einen Teilerfolg errungen, komplett erfolgreich waren seine Bemühungen jedoch nicht. Im heutigen Kontext wird dabei insbesondere die oftmals prekäre sozioökonomische Situation vieler Menschen verstanden. Relikte der Apartheid werden beispielsweise bei der Besprechung der gegensätzlichen Siedlungsformen der *gated communities* und der *townships* in Südafrika sichtbar (ebd. Z. 261ff.). So unterscheiden sich diese beiden Siedlungsvarianten nicht nur durch ihre infrastrukturelle Ausstattung und der in ihnen lebenden sozioökonomischen Klientel, sondern auch im **Handlungsspielraum** der Bewohnerinnen und Bewohner. Die eher wohlhabenden (meist weißen) Menschen entscheiden sich aktiv und bewusst für die sozialräumlich segregierte Abschottung in den *gated communities*, um der gefühlten Kriminalität durch die sozialen Disparitäten zu entgehen (s. UE14 T Z. 205-209). Die sozioökonomisch schwächeren (meist schwarzen) Menschen in den *townships* haben diese Wahl- und Handlungsmöglichkeit nicht (s. UE14 T Z. 250-253). Die Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten und somit die Aktivität der Menschen werden durch diese Beispiele

¹⁶⁶ Der Begriff der „Rasse“ wird im Unterkapitel „Naturalisierung“ in Kap. 2.2 und Kap. 5.1.2.6 ausführlicher diskutiert.

¹⁶⁷ Gemeint sind damit die 19 hospitierten Unterrichtseinheiten bzw. 24 Unterrichtsstunden.

nicht nur an den sozioökonomischen Status gekoppelt, sondern ebenso an die **Hautfarbe** (s. hierzu auch das Unterkapitel „Naturalisierung“ Kap. 5.1.2.6).

Der nigerianische Gelehrte **KEN SARO-WIWA** ist der zweite (bekannte und reale) politische Akteur im gesamten Datensample. Er wird in der Unterrichtsstunde „Nigeria“ thematisiert und als **aktiver, friedlicher Protestorganisator** vorgestellt. In den 1990er Jahren mobilisierte er bis zu 200.000 Nigerianerinnen und Nigerianer, um auf die Erdölausbeutung (bei gleichzeitiger **Exklusion** der Bevölkerung an den Gewinnen) aufmerksam zu machen. SARO-WIWA unterstützte explizit das Volk der Ogoni im Nigerdelta; gemeinsam setzten sie sich in großen, international beobachteten Demonstrationen gegen die Ausbeutung und Umweltschädigungen zur Wehr und positionierten sich dementsprechend gegen die großen multinationalen Konzerne der Erdölförderung (s. UE8 T Z. 380-384). Die „kleinen Leute Nigerias“ (ebd. Z. 363) waren bis dato eher **passiv** und konnten sich erst durch Saro-Wiwas Aktionen Gehör verschaffen. Jedoch waren die **Bemühungen zunächst vergebens**, denn KEN SARO-WIWA sowie weitere führende Protestler wurden nach einem korrupten Gerichtsverfahren hingerichtet (s. UE8 T Z. 413-434). Die Gelder für die Reparation der verseuchten Gebiete des Nigerdeltas flossen erst 20 Jahre später als der internationale Druck auf einen namenhaften Erdölkonzern zu groß wurde (s. UE8 T Z. 442-450).

Mit NELSON MANDELA und KEN SARO-WIWA werden zwei aktive, einflussreiche, real existierende Afrikaner vorgestellt, die aus eigener Kraft und mit eigenen Mitteln Veränderungen hinsichtlich der von ihnen konstatierten Herausforderungen einleiteten. Beide waren jedoch nur zum **Teil erfolgreich**. Es werden in den Stunden **keine weiteren** politisch und/oder wirtschaftlich bedeutsamen Repräsentantinnen oder Repräsentanten besprochen oder solchen eine Stimme verliehen. Ob es sich bei den sonst benannten Menschen in den Unterrichtsmaterialien um fiktive oder reale Personen handelt, ist meist nicht ersichtlich. Es kann jedoch insbesondere bei den von den Lehrkräften selbst erstellten Materialien davon ausgegangen werden, dass es sich um ausgedachte Charaktere handelt, die als Einzelschicksale zu Wort kommen, um einen persönlichen, emotionalen Zugang für die Lernenden zu generieren (s. auch Ergebnisse zu den Interviews Kap. 5.2.2.5, 5.2.4.7, 5.2.4.8).

5.1.2.3 Stimmen

Tab. 6: Ergebnisse der Untersuchung der Stimmen

| Zusammenfassender Überblick: Stimmen |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Unbekannte afrikanische Einzelschicksale dominieren → emotionale, negativ konnotierte Berichte von Problemen ➤ Zwei bekannte, politisch bedeutsame Akteure ➤ Stimme bzw. Sprecher oder Sprecherin oftmals nicht eindeutig bestimmbar ➤ Fremddarstellung ➤ Annahme: didaktisierte Stimmen |

(Quelle: eigene Daten 2019)

Eng **verbunden** mit den Beschreibungen der **Akteure** bzw. dargestellten Menschen sind die im Unterricht verliehenen Stimmen, da diese die Charakterisierung der Akteure unterstreichen. Es geht also um die Untersuchung, wem das Recht eingeräumt wird zu sprechen und zu berichten, und ob es sich daher eher um **Eigen- oder Fremddarstellungen**¹⁶⁸ handelt. Wie bereits erwähnt, ist Reziprozität ein Indiz dafür, wie sehr die postkolonialen Strukturen miteinander korrespondieren und nur analytisch trennbar sind.

Die Stimmen selbst lassen sich im Prinzip nur zuordnen, wenn deutlich wird, wer gerade spricht. In Unterrichtsmaterialien wird dies durch die Verwendung von Anführungsstrichen und der voran oder nachgestellten Adressierung des Sprechers oder der Sprecherin sichtbar. Die Identifizierung einer Stimme ist dementsprechend bei der **direkten Rede** und der **Nennung der Sprecherposition** eindeutig. Bei indirekter Rede sind Verweise notwendig, so dass ersichtlich wird, wer an der jeweiligen Stelle paraphrasiert wird. Bei vielen Textpassagen in den Unterrichtsmaterialien, die die Schülerinnen und Schüler über die jeweiligen geographischen Sachverhalte informieren, ist eine Zuordnung jedoch **nicht eindeutig**. Der Lesende erfährt oftmals nicht, **wer** gerade und vor allem auch **aus welcher Perspektive** heraus berichtet (s. auch Unterkapitel „Perspektivität“ Kap. 5.1.2.9). Daher ist auch die Frage, wer über wen und was berichtet und ob es sich eher um Eigen- oder Fremddarstellungen handelt, nicht eindeutig

¹⁶⁸ Eigen- und Fremddarstellungen zeugen ebenfalls von Aktivität und Passivität, in einem Fall kann ein Subjekt selbst über sich und seine Lage berichten, während im Fall der Fremddarstellung über den betreffenden meist als Objekt von außen informiert wird.

zu beantworten. Es kann eher davon ausgegangen werden, dass es sich um eine **Fremddarstellung** durch europäische oder deutsche Autorinnen und Autoren aus ebendieser Perspektive handelt, die ihre Darstellungen ggf. durch Zitationen und/oder Erkenntnisse aus dem afrikanischen Raum von afrikanischen Menschen anreichern. Aber ob und in welchem Maß dies der Fall ist, kann die Forscherin **nicht zweifelsfrei bestimmen**, da hierfür die entsprechenden Quellen bzw. Hinweise nötig wären.

Bei der Untersuchung der aufgeführten Fragen wird daher insbesondere auf solche Unterrichtsmaterialien rekurriert, in denen Hinweise auf die Sprechenden geben werden. Dies ist bei Passagen direkter und indirekter Rede der Fall, die durch die Angabe des Referierenden oder durch einen Einleitungssatz auf eine konkrete Stimme verweisen. Dabei werden u. a. die **Unterschiede** zwischen afrikanischen und außer-afrikanischen Stimmen untersucht und auf die Akteursbeschreibungen rekurriert. An dieser Stelle sollen nur ein paar Beispiele aus dem Datenmaterial zur Visualisierung aufgezählt werden, da sonst zu starke Redundanzen zum Unterkapitel „Akteursbeschreibungen“ (Kap. 5.1.2.2) auftreten.

Mit Blick auf die afrikanischen Stimmen kann generalisiert werden, dass oftmals, aber nicht immer, die bereits beschriebene **Opferrolle** transparent wird, da die Sprache und Bilder in einigen Fällen emotional aufgeladen sind und Trauer, Leid und Hilflosigkeit zum Ausdruck bringen. Die Stimmen stammen dabei von unbekanntem (höchstwahrscheinlich fiktiven) **Einzelpersonen**. Lediglich zwei bekannte politische Repräsentanten werden im gesamten Unterricht erwähnt: der ehemalige südafrikanische Präsident NELSON MANDELA und der nigerianische Bürgerrechtler KEN SARO-WIWA (s. Kap. 5.1.2.2).

Ehemalige burkinische Milchbauern sprechen in Materialien der UE18 bei einer Versammlung der hiesigen Milchinitiative über die beobachtbare negative Entwicklung ihres Wirtschaftszweigs in den vergangenen Jahrzehnten und die Existenznöte, die daraus erwachsen. Die zu Wort gekommenen armen, burkinischen Frauen, die zur Herstellung ihrer Produkte Milch benötigen, äußern ferner ihre Präferenz gegenüber der heimischen Milch. Diese ist aber insbesondere in den trockenen Monaten zu teuer, weshalb sie gezwungen sind, das günstigere EU-subsidierte Milchpulver zu kaufen:

„Nur zwischen Juli und Oktober/November kaufen einige von ihnen heimische Milch. Alle sagen, dass sie als Töchter von Viehhaltern lieber heimische Milch verarbeiten würden, ihnen aber leider keine andere Wahl bleibe, als günstiges Milchpulver zu kaufen. Schließlich müssten sie von dieser Arbeit ihre Kinder ernähren.“ (UE18 M6)

Damit werden sie zu **Opfern** der ökonomischen, globalisierten Strukturen und somit Käuferinnen des deutschen Milchpulvers **wider Willen**.

Im Unterricht zur Bevölkerungsentwicklung in Lesotho (UE2) berichten die Charaktere „Mampesi“ und ihre Familie in einer Rahmengeschichte (zur Kontextualisierung eines Mysterys) von den allgemeinen Lebensbedingungen im Land, die massiv durch HIV beeinflusst werden (s. UE2 M1). Dabei wird direkte und indirekte Rede genutzt, aber auch oftmals über „Mampesi“ berichtet ohne, dass deutlich wird, wer spricht. Es handelt sich um die Darstellung eines familiären Einzelschicksals. Ebenso werden auch relative Zahlen und Daten zur Verallgemeinerung adressiert. Das heißt, ausgehend von dem personalisierten Beispiel des Mädchens werden Aspekte im Verlauf des Unterrichts auf die Bevölkerung verallgemeinert. Die Menschen werden als **Opfer ihrer Lebensbedingungen** konstruiert, die **nicht aus eigener Kraft den Teufelskreis** der Krankheit durchbrechen können und Trauer empfinden.

Weitere **unbekannte Einzelschicksale**, die im Unterricht aus ihrer Opferrolle heraus mit emotionaler Sprache berichten, sind u. a. der Kindersoldat „Charles“ im Unterrichtsvideo (s. UE16 M1), „Tuan“ aus einer südafrikanischen *township* (s. UE14 T Z. 250-253), die in der Rosenproduktion arbeitenden „Dolores“, „Tonga“ und „Zoe“ (s. UE15 M3/4/5), die HIV-Infizierten „Zorile“, „Tito“ und „Adela“ (s. UE17 M4), der Massai-Junge „Bantu“ (s. UE9 M4), ein Kinderarbeiter im Dokumentationsfilm „Blutige Handys“ (s. UE4 M5). Die afrikanischen Stimmen bezüglich des Tourismus in Kenia **sind ambivalent** zu deuten. Neben eher **kritischen** Stimmen bezüglich der Arbeitslast (Lastenträger „D. Nchilakoi“, s. UE19 M3) und der kulturellen Inszenierung der Kultur der Massai (Massai-Stammesältester „Nkoidila Kenyagae“, s. ebd.) werden auch positive Argumente bspw. durch den Souvenirladenbesitzer „A. Modhiddin“ und durch Umfrageergebnisse von Bewohnern der Insel Lamu geäußert (s. ebd.). Ob es sich bei diesen Stimmen um authentische handelt, kann nicht bestimmt werden. Vielmehr nimmt die Forscherin aber an, dass es sich um fiktive, bewusst **didaktisierte Stimmen** handelt.

Kommen Personen aus der westlichen Welt zu Wort, so handelt es sich eher um **Berichterstattende und Helfende**, die den afrikanischen Betroffenen in unterschiedlicher Form Unterstützung zukommen lassen möchten, um mit den konstatierten Problemen/Herausforderungen umzugehen. Dies wird an Mitgliedern von NGOs (s. u. a. *terre des hommes* in „Kindersoldaten in Afrika“ UE16 T Z. 258-290), und dem namentlich erwähnten MAURICE OUDET von Misereor (s. UE18

M6), deutlich. Es handelt sich in diesem Fall nicht um eine fiktive Person, sondern um einen Repräsentanten einer wahrhaftigen Organisation. Bei dem dänischen Reporterteam in der Stunde „Blutige Handys – Konflikte um Rohstoffe“ handelt es sich ebenfalls um reale Personen, die zunächst über die Situation im Kongo berichten und anschließend einen europäischen Mobilfunkhersteller mit ihren Ergebnissen konfrontieren, in der Hoffnung durch die Offenlegung der Rohstofflieferketten, die Lebensumstände der Menschen im Kongo zu modifizieren. Im Kontext dieser Dokumentation kommen zwei Kongolesen zu Wort. Es handelt sich um einen Politiker und einen General, die sich an der Krisensituation und dem (illegalen) Rohstoffabbau bereichern und denen somit Korruption unterstellt werden könnte. Sie stellen einen **Kontrast** zur unbekanntenen, ausgebeuteten Bevölkerung und dem Reporterteam dar (s. UE4 M6).

5.1.2.4 „Entwicklung“

Tab. 7: Ergebnisse der Untersuchung der „Entwicklung“

| Zusammenfassender Überblick: „Entwicklung“ ¹⁶⁹ |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">➤ Ausgangslage: problematische Status-Quo-Analysen der Lebensumstände der Menschen➤ Impulse zur Veränderung, Hilfe, Entwicklung stammen von westlichen Akteuren, diese entscheiden und koordinieren➤ Entwicklung wird nicht definiert oder expliziert➤ Endogene Handlungsstrategien im Umgang mit Herausforderungen werden nicht thematisiert → impliziert fehlende aktive effektive Handlungsfähigkeit |

(Quelle: eigene Daten 2019)

Die empirische Untersuchung der im Unterricht behandelten Themen und Inhalte hat ergeben, dass insbesondere Probleme und Mängel adressiert werden, wenn Phänomene oder Prozesse in „Afrika südlich der Sahara“ erarbeitet werden (s. Kap. 5.1.1.3). Zunächst wird dabei meist eine Art Status-Quo-Analyse durchgeführt, um die **Problemlagen** inklusive ihrer Ursachen und Folgen zu ergrün-

¹⁶⁹ Da der Begriff der Entwicklung selbst konnotiert und konstruiert ist, sollen Anführungsstriche zur Signalisierung des sozialen Konstrukts mitgedacht werden (s. ausführlicher Kap. 2.2.2.5). Im Sinne der Lesbarkeit werden diese aber nicht jedes Mal mitaufgeführt.

den. Da es sich um Problemlagen handelt, werden diese meist **negativ konnotiert** dargestellt. Zentral ist dabei u. a. der Aspekt der Armut, der sich in sämtlichen Lebensbereichen niederschlägt (s. Kap. 5.1.1.1). In einigen Fällen enden die Unterrichtseinheiten bei der Darstellung des jeweiligen Problems. Handlungsansätze zum Umgang mit den konstatierten Herausforderungen werden nicht thematisiert.¹⁷⁰ Somit wird in solchen Stunden eher das Bild von **Stagnation** transportiert.

Werden **Maßnahmen** zur Entwicklung bzw. Lösung oder Linderung des jeweiligen Problems offeriert, dann handelt es sich um solche, die **von außen, meist westlichen Menschen**, stammen. Endogene Handlungsansätze oder Strategien, die von afrikanischen Menschen für den effektiven Umgang mit den Herausforderungen etabliert und durchgeführt werden, z. B. anhand von *best practice* Beispielen, werden nicht besprochen. Hierdurch entsteht implizit der Eindruck, dass den afrikanischen Menschen effektive, aktive Handlungsfähigkeit fehlen könnte. Diese passive Rolle der betroffenen afrikanischen Personen, die auf die aktive Unterstützung zur Entwicklung auf einen westlichen Fremden angewiesen scheinen, wird in dem Abschnitt zur postkolonialen Struktur der „Akteursbeschreibungen“ (Kap. 5.1.2.2) detailliert erläutert und zeugt von der Reziprozität mit dem Aspekt Entwicklung oder Hilfe. Der Begriff „Entwicklung“ wird in verschiedenen Kontexten benannt (zum Beispiel bezüglich des Tourismus in Kenia [s. UE13, UE19], der Hilfe beim Umgang mit Aids, Sozialprogramme zur Grundversorgung [s. UE2], Traumabewältigung etc. durch NGOs [s. UE16], Blauhelmsoldaten der UN als Kontrollinstanz im Kongo [s.UE4]). Es geht dabei hauptsächlich um Hilfsmaßnahmen. Eine **Erläuterung**, was genau unter dem Begriff „Entwicklung“ zu verstehen ist, **findet nicht statt**.

Hierzu einige unterrichtliche Beispiele:

Im Unterricht der Stunde „Bevölkerungsentwicklung in Afrika am Länderbeispiel Lesotho – Aids“ werden die Schülerinnen und Schüler zunächst über die Lage des Binnenstaats anhand einer Rahmenerzählung um den fiktiven Charakter eines 13-Jährigen Mädchens aufgeklärt. Weitere sozioökonomische und infrastrukturelle Informationen entnehmen sie dem im Unterricht eingesetzten Mystery. Dabei erfahren die Lernenden, dass das Land **Unterstützung** im Kampf

¹⁷⁰ Dies ist der Fall in den Unterrichtseinheiten „Aids in Afrika“, „Nomadismus in Afrika (heute und früher)“, „many cultures, many peoples“, „Bevölkerungsentwicklung am Länderbeispiel Lesotho – Aids“, „The Sahel Desertification“, „Südafrika“.

5. Ergebnisse

gegen Aids u. a. durch das WFP (*UN World Food Programme*) und die Südafrikanische-Deutsche Entwicklungsarbeit erhält. So versorgt das WFP in Kooperation mit internationalen Gesundheitszentren die Bevölkerung mit Nahrungsmittelgutscheinen und angereicherten Nahrungsmitteln, um die Grundversorgung zu gewährleisten (s. UE2 M1). Anhand dieser Informationen lernen die Schülerinnen und Schüler entsprechend, dass die Bevölkerung zur Befriedigung des basalen menschlichen Grundbedürfnisses der Nahrung entsprechend auf die **fremde Hilfe aus der westlichen Welt** angewiesen ist. Diese Hilfe ist ebenso notwendig mit Blick auf den Umgang mit der Krankheit. So setzt sich das WFP durch die Etablierung von Sozialprogrammen dafür ein, die Auswirkungen der Krankheit auf sozialer und wirtschaftlicher Ebene abzumildern. Den akuten Handlungsbedarf erkannte auch die Südafrikanische-Deutsche Entwicklungsarbeit und habe 2010 die Prävention dieser Ansteckungskrankheit zu einem der Schwerpunkte ihrer Tätigkeitsfelder in der Region deklariert, denn das lesothische Gesundheitssystem sei nicht nur unzureichend ausgebaut. Außerdem fehlten den Betroffenen auch die finanziellen Mittel zur Krankheitsbehandlung (s. ebd.). Auch existierten kaum Programme, um die Ausbreitung des Virus zu verhindern. Welche Maßnahmen der lesothische Staat oder die Menschen vor Ort endogen aus eigener Kraft und Initiative durchführen, erfahren die Lernenden nicht. Der Entwicklungs- oder besser Hilfsimpuls stammt von außen. Diese Darstellung lässt die Menschen passiv, hoffnungslos, hilflos und hochgradig abhängig erscheinen. Hilfe und Unterstützung bei der physischen und psychischen Traumabehandlung sowie der Resozialisierung von ehemaligen Kindersoldaten spendet die NGO *terre des hommes*. So lernen die Schülerinnen und Schüler in der Stunde „Kindersoldaten in Afrika“, dass sich diese französische NGO um die tiefst traumatisierten Kinder kümmert, sich für die Kinderkonventionen auf politischer Ebene engagiert und Ausbildungsprogramme anbietet, damit die Kinder in ein normales Leben zurückkehren können (s. UE16 T Z. 275 ff.). Der Impuls zur Verbesserung Lebenssituation der Kinder wird **von außen, aus der westlichen Welt** stammend, besprochen. Endogen afrikanische Maßnahmen werden nicht dargestellt. In der Unterrichtsstunde „Blutige Handys – Konflikte um Rohstoffe“ erfahren die Schülerinnen und Schüler, dass die sogenannten „Blauhelmsoldaten“ der Vereinten Nationen im Bürgerkriegsland D.R. Kongo notwendig sind, um für die Aufrechterhaltung der öffentlichen Ordnung und Regeln zu sorgen, da der kongolesische Staat selbst nicht mehr in der Lage ist, für innerstaatliche Sicherheit einzutreten (s. UE4 M5). Die politische Instabilität, welche unter anderem

durch die Korruption von Militärs und politischen Eliten verursacht wird, wird durch den Einsatz dieser internationalen Friedenstruppe von außen abgemildert. Es geht also nicht um Entwicklung im Sinne von Veränderung oder Verbesserung der vorhandenen Lebensbedingungen oder Strukturen, sondern um **externe Hilfe zur Aufrechterhaltung basaler Grundstrukturen von Staatlichkeit** (UE4 T Z. 308-332):

„Genau Bürgerkriegsgebiete, wo politische Instabilität herrscht. Also wo das eigene politische Regime irgendwie nicht in der Lage ist, das Land zu kontrollieren bzw. ja, externe Hilfe braucht. Genau. Sehr richtig. Also die brauchen im Prinzip selber externe Hilfe.“ (UE4 T Z. 325-327)

Im Fokus dieser Stunde steht die konfliktreiche Verbindung zwischen Elektronikgütern wie Smartphones etc. und dem Mineralstoffabbau im Kongo. Augenmerk wird dabei auf den Abbau (bzw. Raubbau) des Rohstoffes Coltan in einer von unzähligen Bergminen gelegt, in der die Arbeitsbedingungen sehr schlecht sind und zu massiver Ausbeutung der Arbeiterinnen und Arbeiter unter höchstgefährlichen Umständen führen (s. UE4 T Z. 334-350). Ein **dänisches Reporter-team** untersucht die Verbindung zwischen Handys und den schlechten Arbeitsbedingungen im Kongo vor Ort. Ferner appellieren sie an einen bekannten europäischen Mobiltelefonproduzenten, die Lieferketten ihrer Rohstoffe offenzulegen bzw. für transparente, nachvollziehbare Rohstoffwege einzutreten (s. UE4 M5). Den Arbeiterinnen und Arbeitern vor Ort kann also geholfen werden, wenn **westliche Unternehmen** ihre Lieferketten transparent machen und auf Rohstoffe aus Konfliktregionen verzichten. Ferner hat das **Konsumverhalten** in Europa bzw. in der westlichen Welt Einfluss auf die Menschen in den Konfliktminen. Wenn die Konsumentinnen und Konsumenten bereit sind mehr Geld für ihre Handys auszugeben, zum Beispiel durch den Kauf von *fair phones*, könnte die Situation verbessert werden:

Lehrkraft: „Gibt es denn irgendeine Möglichkeit [...] abschließend. Was könnte, wenn die großen *Global Player* keinen Bock haben sich da irgendwie mit auseinanderzusetzen, dass in Afrika Millionen Menschen in Minen wie Sklaven gehalten werden. Was für Möglichkeiten gäbe es denn? Wer müsste aktiv werden, wenn die es schon nicht machen, die Länder selber nicht in der Lage sind, bei wem bleibt es letztlich wieder hängen? Ja, was können wir machen?“

Schüler*in: „Ja, also einmal kann man so *fair phones* kaufen. [...] Ja, das sind so Handys, die, also da wurde das geprüft, dass sie nicht, ja mit Coltan aus solchen Minen hergestellt wurden [...]“. (UE4 T Z. 421-432)

5. Ergebnisse

Unterstützung wird somit dreifach von außen, aus der westlichen Welt stammend, dargestellt: westliches Reporterteam, Unternehmen und Konsumentinnen und Konsumenten.

Ähnlich sieht es bei der Stunde „*Cheap chocolate from Ghana*“ aus. Auch hier wird kurz angedeutet, dass eine Veränderung und Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen der Menschen in der ghanaischen Kakaoproduktion durch ein modifiziertes **Konsum- und Kaufverhalten** von Menschen in Europa oder Deutschland initiiert werden könnte. Weiter spezifiziert wird in beiden Stunden jedoch nicht, sondern nur eher beiläufig auf *fair trade* angespielt.

In der Stunde „Rosen aus Kenia... bitterer Duft“ kommt die Thematik *fair trade* expliziter zum Tragen. Die zuvor erarbeiteten negativen Arbeitsbedingungen der Menschen, die in der landwirtschaftlichen Produktion von Blumen bzw. Rosen eingesetzt werden, sollen mittels *fair trade* Zertifizierung bewusst verbessert werden. Dies wird im Tafelbild festgehalten (s. U15 M7). Diesbezüglich wird die Idee von *fair trade* anhand eines Videos vorgestellt und spezifische Maßnahmen mit Blick auf die Rosenherstellung visualisiert (s. UE15 M1). Die reziproke Verbindung von **Konsumenten und Produzenten** wird wie in den obigen Beispielen (mineralische Rohstoffe [s. UE4], Kakao [s. UE5]) adressiert. Die Arbeits- und Lebensbedingungen der kenianischen Arbeitskräfte (als Produzierende) werden durch die bewusste Entscheidung der Konsumierenden im westlichen Ausland beeinflusst. Handeln die Konsumenten zum Wohl der Arbeitskräfte, zahlen sie einen höheren Preis für die Ware. Ist ihnen der eigene ökonomische Vorteil wichtiger, wird sich an den Verhältnissen der Arbeitskräfte nichts ändern. Somit haben die **Konsumierenden die Entscheidungs- und Handlungsgewalt**, die Arbeitskräfte können nur eher passiv reagieren. Untersucht man des Weiteren den Ursprung des Konzepts von *fair trade* wird die **Entwicklungsrichtung** deutlich. Initiator war ursprünglich eine US-amerikanische Vereinigung, die Konsumenten (insbesondere aus der westlichen Welt) auf ihre Handlungsverantwortung hinsichtlich Kaufentscheidung und den damit assoziierten Lebensbedingungen von Produzierenden in der sogenannten Dritten Welt aufmerksam machen wollte. Heute handelt es sich um ein internationales Zertifizierungssystem (vgl. FAIRTRADE DEUTSCHLAND 2019).

Die Schülerinnen und Schüler lernen in der Stunde „Milchwirtschaft in Burkina Faso“ wie diese durch den Import günstigen Milchpulvers aus der BRD in ihrer Entwicklung und Entfaltung beschränkt wird. Das importierte Milchpulver bzw.

Produkte aus diesem können aufgrund unterschiedlicher Faktoren günstiger verkauft werden als die heimischen Produkte, weshalb ein **Abhängigkeitsverhältnis** und somit ein hierarchisches Gefälle zu Gunsten der europäischen Milchindustrie entstehen. Hier handelt es sich also um einen exogen bedingten Beschränkungsfaktor, der Einfluss auf die Entwicklung (im Sinne von Wachstum) der burkinischen Milchindustrie hat. Als Verbesserungsmaßnahme der wirtschaftlichen Lage der Milchproduzierenden und Milchweiterverarbeitenden wird im Unterrichtsgespräch erörtert, dass es helfen könnte, wenn in Deutschland ein höherer Preis für die deutsche Milch bezahlt würde. Dann würden die deutschen Viehwirte nicht wirtschaftlich unter Druck stehen, zum Erhalt der eigenen Wettbewerbsfähigkeit ihre Milch als Milchpulver in andere Absatzmärkte zu exportieren. Die Überproduktion an Rohmilch und die EU-subventionierten Milchpulverexporte wären dann nicht mehr nötig (s. UE18 T Z. 441-538, UE18 M6). Der **Impuls zur Verbesserung** der Lage in Burkina Faso kommt dieser Argumentationslogik folgend von außen. Endogene burkinische Entscheidungen erscheinen eher irrelevant, da sie nicht angesprochen werden, und Handlungen sind eher passive Reaktionen auf das Verhalten aus Europa. Ferner wird in den Unterrichtsmaterialien von der deutschen NGO Misereor berichtet, die versucht den Menschen zu helfen. Der namentlich genannte Leiter der **NGO vor Ort**, der Franzose Maurice Oudet (s. UE18 M6 – Arbeitsblattnummer 4), eruiert diesbezüglich, ob der Bau einer Kleinstmolkerei hilfreich wäre. Unterstützung wird somit doppelt von außen, aus der westlichen Welt stammend, dargestellt. Hinsichtlich der Unterrichtssequenz zum Tourismus in Kenia („*Kenya – a Tourist Destination*“, „*Tourism in Kenya*“, „*Positive and Negative Consequences of Tourism in Kenya*“), welche sich über mehrere Stunden erstreckt, wird abschließend die Frage gestellt, ob der Tourismus für Kenia eher positive oder negative Folgen mit sich bringt (s. UE13 M3, UE13 T Z. 111-250).

5. Ergebnisse

| Positive and negative consequences of tourism in Kenya | | |
|---|---|---|
| + | | - |
| <ul style="list-style-type: none"> • Jobs are created (hotels, national parks) • Schools are built • Infrastructure can be improved • Parks are developed | with the money tourists bring to the country (foreign currency) | <ul style="list-style-type: none"> • More tourists → more cars => bad for the environment • Land of national parks is needed as farmland • A lot of money goes back to Europe • Some tourists don't follow the rules or respect nature • Tourism has changed the traditional way of life of the Masai |
| Tourism helps to develop the country | | |

Abb. 25: Tafelanschrieb der UE 13
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an eigenes Foto 2016)

Dabei werden mit Blick auf die positiven Aspekte explizit u. a. der Aufbau des Infrastrukturwesens und die Schaffung von Arbeitsplätzen genannt. Tourismus helfe daher bei der Entwicklung des Landes: „*tourism helps to develop the country*“ (UE13 M3, UE13 T Z. 113). Durch die monetären Einnahmen aus dem **Fremdenverkehr** – und damit also **Geld von außen** – kann bspw. das Schulwesen ausgebaut werden, wodurch entscheidende Impulse gegeben werden könnten, um die heimischen Verhältnisse in Kenia zu verbessern. Was genau Entwicklung in diesem Kontext heißt, bleibt unberücksichtigt. Da jedoch wirtschaftliche Progression und Wachstum angedeutet werden, kann ein europäisches Verständnis von Entwicklung angenommen werden (s. hierzu ausführlicher Kap. 2.2.2.5). Die abschließende Abwägung, die von der Lehrkraft zusammengefasst wird, fällt knapp aus: „*The question is, is that good that more hotels are built because people can find jobs and make money. Or is it bad because many tourists destroy the environment. We don't know if it is good or bad. This would be in the middle somewhere*“ (UE13 M3, UE13 T Z. 247-249).

In der Stunde einer Klasse 9 „Ist eine Entwicklung Kenias durch den Tourismus möglich?“ steht die **Entwicklungsfrage durch den Tourismus** noch expliziter im Fokus. Was genau unter Entwicklung verstanden wird, ist nicht geklärt. Es wird ein europäisches Verständnis vermutet, da die Argumentationen das wirtschaftliche sowie infrastrukturelle Wachstum und die Verbesserung der Lebensbedingungen durch höhere ökonomische Einnahmen implizit in den Fokus rücken (s. UE19 T Z. 217-224). Dabei wird Entwicklung in den Aussagen einiger

Schülerinnen und Schüler positiv konnotiert, da sie Adjektive wie „richtig“ und „gut“ dem Begriff der Entwicklung voranstellen (s. u. a. UE19 T Z. 86f., 97f.). Ein Schüler äußert jedoch Skepsis und macht darauf aufmerksam, dass Entwicklung für ihn eigentlich neutral besetzt ist und zunächst eher Veränderung bedeutet, welche anschließend erst beurteilt werden könne:

„Also ich denke Entwicklung durch den Tourismus ist auf jeden Fall möglich. Entwicklung heißt ja nicht einfach, ob es positiv oder negativ ist, es ist ja überhaupt erst mal eine Entwicklung da. Kann sich ja auch ins Negative entwickeln, aber eben wie eine Reaktion da drauf. Also ich denke das wird jetzt nicht alles gleichbleiben, wenn sich der Tourismus da jetzt weiterentwickelt.“ (UE19 T Z. 272-276)

Zunächst werden arbeitsteilig die Voraussetzungen Kenias, das touristische Potential und die bisher konstatierten Auswirkungen des Fremdenverkehrs untersucht und anschließend präsentiert. Die Abwägungsfrage, ob oder inwiefern Tourismus eine Entwicklung darstellt, wird anschließend erörtert. Insbesondere mit Blick auf die Voraussetzungen, die eher die Problemlagen des Landes fokussieren (Bevölkerungskonflikte, starkes Bevölkerungswachstum, Raumnutzungskonflikte, illegaler Wirtschaftssektor, sozioökonomische Disparitäten, politisches Regime – s. UE19 M2, UE19 T Z. 73-270) wird ein Kontrast mit den Auswirkungen des Tourismus geschaffen. Das heißt nicht, dass ausschließlich positive Aspekte in den Unterrichtsmaterialien und daher in der anschließenden Präsentation und dem Unterrichtsgespräch aufgefunden werden, sondern ebenso Herausforderungen (bspw. die Gefahr bei einer monostrukturellen Konzentration auf diesen Wirtschaftsbereich, Objektivifizierung ethnischer Gruppen), die mit dem Tourismus einhergehen (s. u. a. UE19 T Z. 305-325). Nichtsdestotrotz wirkt der Fremdenverkehr vor dem Hintergrund der Voraussetzungen des Landes wie **ein Motor für Veränderungen**. Der Veränderungs- oder Entwicklungsimpuls, ob letztlich positiv oder negativ interpretiert, kommt somit zumindest durch die von **außen ins Land strömenden Touristen** und dem Ausbau der mit ihnen assoziierten Dienstleistungsangebote, wodurch Einfluss von außen direkt und indirekt sichtbar wird. Der Wirtschaftsbereich Tourismus steht im Fokus dieser Stunde und erklärt ggf. warum, keine anderen, eventuell endogenen Handlungen oder Strategien adressiert werden, die die kenianische wirtschaftliche Entwicklung voranbringen. Das Thema schafft nichtsdestotrotz eine Kopplung von Entwicklung (oder Veränderung) und einem von außen stammenden Impuls.

5. Ergebnisse

In der Unterrichtsstunde zur „*The Sahel-Desertification*“ wird im Schülerbuch berichtet, dass mehr und mehr Brunnen durch „*foreign aid*“ in der ariden Sahelzone gebaut wurden. Dies löste eine Zunahme der Sesshaftigkeit und des Bevölkerungswachstums aus, die schließlich zur Überweidung und letztlich Desertifikation führten (s. UE7 M5, s. a. UE 7 T Z. 531-536). Der Impuls für den Brunnenbau, die Menschen zu versorgen, kam von **außen** aus dem undefinierten Ausland. Unklar ist dabei jedoch, ob der Impuls im Sinne einer Finanzierung oder als technische Unterstützung zu verstehen ist. Da es sich um einen unbekanntem englischen Ausdruck handelt, der von der Lehrkraft semantisiert wird, scheint es sich eher um die ökonomische Hilfe zu handeln ohne dabei genauer darauf einzugehen, von wem die finanziellen Mittel kommen: „*Foreign aid. Aid is “Hilfe”, and foreign means it comes from a different country. Normally money that is given to the other country.*“ (UE7 T Z. 557f.)

Bei der Besprechung der Umweltschäden durch Havarien an Erdölpumpstationen und Pipelines in der Stunde „Nigeria“ wird thematisiert, dass ein bekanntes Erdölförderunternehmen erst Reparationen an die nigerianische Regierung zahlte, als der **internationale Druck** zu groß wurde. Mit diesen soll die „sehr unterentwickelte Region“ unterstützt werden (s. UE8 T Z. 442-451). Ebenso wird in der Stunde „Usambara-Berge und Lushoto“ angesprochen, dass sich u. a. der finnische Staat und der Kirchenkreis der Schule für den Erhalt der kulturellen und natürlichen Vielfalt in der Region einsetzen (s. UE2 T Z. 273-280).

5.1.2.5 Binäre Codes, Othering/Andersartigkeit

Tab. 8: Ergebnisse der Untersuchung der binären Codes, Othering/Andersartigkeit

| Zusammenfassender Überblick: Binäre Codes/Othering Andersartigkeit |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">➤ Dichotomien: Betonung von Unterschieden insbesondere durch implizite Referenz des Heimatraums der Schülerinnen und Schüler➤ BRD/Europa bzw. „Westen“: modern, ökonomisch, technologisch fortschrittlich, aktiv, entscheidungsfähig➤ Afrika: traditionell, wenig technologisch, rückständig, passiv➤ Hierarchisches Machtgefälle |

(Quelle: eigene Daten 2019)

Die Andersartigkeit des afrikanischen Raums und seiner Bevölkerung im Vergleich mit dem deutschen und europäischen Raum und den dort lebenden

Menschen wird auf vielfältige Weise dargestellt und das **sowohl explizit als auch implizit**. Dabei stehen solche Vergleiche nicht im Fokus der Unterrichtsstunden und bilden kein eigenes Thema, sondern werden als ergänzende Faktoren und Informationen hinzugezogen. Deutschland und Europa als Heimat- und Lebensraum der Lernenden dienen dabei als **bekanntes Referenz; Abweichungen** von diesem Standard werden sichtbar gemacht. Die Beschäftigung mit räumlichen und gesellschaftlichen „**Besonderheiten**“ fungiert in impliziter Weise differenzierend und dichotomisierend. Die eigene äußere, sichtbare Lebenswelt und die impliziten Normen- und Wertesysteme der Schülerinnen und Schüler liegen schließlich als Referenzgrößen unbewusst zugrunde (s. ausführlich Kap. 3.2.5 und 3.2.11). Diese werden meist nicht versprachlicht oder in irgendeiner Form bewusst.

Deutschland, Europa bzw. die westliche Welt (und insbesondere die Bevölkerung) wird dabei in verschiedenen Kontexten und anhand diverser Beispiele in sprachlich unterschiedlichen Realisierungen als modern, ökonomisch stark, technologisch fortschrittlich, aktiv, entscheidungsfähig etc. dargestellt. Mit Blick auf die Räume und die Gesellschaften aus dem afrikanischen Kontext hingegen werden eher die binären Gegensatzpaare identifiziert: traditionell, wenig fortschrittlich, passiv, wenig erfolgreich (s. auch Kap. 5.1.2.2/3/4). Durch diese Einteilung in **eher positiv und negativ** konnotierte Aspekte wird auf unterschiedlichen Ebenen (z. B. Ökonomie, Intellekt, Gesellschaftsstruktur, Politik etc.) ein **hierarchisches (Macht-) Gefälle** zu Gunsten der westlichen Welt geschaffen.

An dieser Stelle werden erneut unterrichtliche Beispiele erläutert. Die Darstellungen aus den vorangestellten Unterkapiteln zu Akteursbeschreibungen, Stimme und Entwicklung sollten mitberücksichtigt werden, da eine eindeutige Abtrennung nicht möglich ist. Zunächst werden Fundstellen erörtert, die eher explizit Andersartigkeit und Binarität herausstellen, während anschließend kleinere Fundstellenbeispiele eher die impliziten Aussagen zur Diskussion stellen:

Othering-Prozesse, bei denen die westliche Welt als **Spiegelbild** Afrikas generiert wird, werden in der Stunde „*Do they know it's Christmas? (Introduction to the Sahel)*“ durch den Einsatz des gleichnamigen Weihnachtslieds (s. UE6 M5) vorgefunden (s. detailliert Analysedokument 06). Eingesetzt wird das Lied als Einstieg in die Thematik Desertifikation in der Sahelzone. Im Kontext des Liedes werden die besungenen und nicht weiter erläuterten Menschen in Afrika zu hungernden („*nothing grows*“, „*only water [...] tears*“), hilflosen Verdammten ihres Schicksals („*doomed*“), die dringend auf Hilfe und Unterstützung angewiesen

sind („*feed*“) (UE6 M5). Der binäre Code „**wir/ihr**“, „**hier/dort**“ bzw. seine englischen Pendanten treten dabei besonders in Erscheinung. Das „Wir“ wird nicht weiter spezifiziert. Da es sich jedoch um westliche Künstlerinnen und Künstler (*Band Aid*) handelt, kann von der westlichen Welt ausgegangen werden. Dass von Menschen in Afrika gesungen wird, wird im Lied nur durch die Zeile „*and there won't be snow in Africa this Christmas*“ ersichtlich sowie durch die Einbettung des Liedes in den gesellschaftlichen Kontext von 1983/84 und der Intention hinter diesem Spendenaufruf (s. U67 T Z. 274-283). Sprachliche Abgrenzungen im Lied konstruieren die westliche Welt als eine des „**Überflusses**“ **und der „Freude**“. Die **andere Welt** „*outside of our window*“ hingegen steht dieser als eine Welt von „**Angst und Schrecken**“, „Trauer“ und „Mangel“ gegenüber („*dread and fear*“, „*tears*“, „*nothing*“, s. UE6 M5). Die dichotomen Welten werden durch eine emotionale und negativ konnotierte Sprache kreiert, bei denen die Konstruktion im Spiegelbild ein **asymmetrisches Gefälle** aufweist. Das „Eigene“ ist dabei mit positiven Ausdrücken besetzt, die Welt der „anderen“ mit negativen. Der Appell zur Hilfe („*feed the world*“) aus der westlichen Welt wird dadurch verstärkt und den „überlegenen“ westlichen Zuhörerinnen und Zuhörern ihre Verantwortung vor Augen geführt, wodurch sie somit in die Pflicht genommen werden aktiv zu helfen.

Bei der Thematisierung der „Milchwirtschaft in Burkina Faso“ werden die deutsche und burkinische Milchproduktion und -wirtschaft anhand von Materialien vorgestellt und die dichotomen Varianten kontrastiert (s. UE18 M6). Dabei stehen sich die hoch **technologische, intensive** landwirtschaftliche Produktion in der BRD und die eher **traditionelle, extensive Viehwirtschaft** in Burkina Faso konträr gegenüber. Kontrastiert werden dabei auch die **Entscheidungs- und Handlungsstrategien der Landwirte**, die wie in den Unterrichtsmaterialien beschrieben, in beiden Ländern unter großem ökonomischem Druck stehen und um ihre Existenz kämpfen müssen. Die deutschen Landwirte können durch die bewusste Überproduktion und den Verkauf von Milchpulver in afrikanische Absatzmärkte **aktiv** ihre Wettbewerbsfähigkeit durch die Globalisierung aufrechterhalten. Die burkinischen Viehwirte (und Konsumenten) hingegen scheinen von den globalisierten Warenketten einseitig betroffen und können nur eher **passiv** reagieren (s. UE18 M1).

| MILCH | |
|---|--|
| Situation in Deutschland | Situation in Burkina Faso |
| <ul style="list-style-type: none"> • Die Discounter zerstören die Milchpreise • Es gibt eine Überproduktion von Milch in der EU • Die Bauern verdienen zu wenig Geld | <ul style="list-style-type: none"> • In der Trockenzeit geht die Milchproduktion zurück, da die Bauern nicht ausreichend Geld bekommen, um Futter zu kaufen • Es gibt wenige Milchbetriebe • Der Großteil der Milch kommt zu günstigen Preisen aus der EU <p>→ die EU unterstützt dies mit Subventionen → es gibt keine heimische Milchproduktion mehr → es entsteht eine Abhängigkeit von den Importen</p> |

Abb. 26: Tafelanschrieb der UE 18

(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an eigenes Foto 2016)

In der Stunde zum Tourismus in Kenia („Kenya – a tourist destination“) werden zunächst die Wirtschaftssektoren (primärer, sekundärer und tertiärer Sektor) Kenias und Deutschlands miteinander verglichen, wodurch **die ökonomischen Unterschiede** herausgearbeitet werden und Kenia als ein agrarisch geprägtes Land gekennzeichnet wird. Die Beschäftigtenzahlen je Wirtschaftssektor stehen sich **diametral gegenüber** (s. UE11 M1). Kenia wird dadurch nicht als negativ charakterisiert, sondern als anders. Bedenkt man die deutsche Wirtschaftsentwicklung so wird **implizit Rückständigkeit** angedeutet. Vor dem Einsetzen der Industriellen Revolution waren schließlich die meisten Länder der Welt Agrarstaaten. Da jedoch im beobachteten Unterricht nicht weiter über die Wertung eines Agrarstaats gesprochen wird, kann nicht eindeutig belegt werden, dass Rückständigkeit mit der Agrarkultur verknüpft und zusammengedacht wird.

Die Lehrkraft macht die Schülerinnen und Schüler in der Stunde „Usambara-Berge und Lushoto“ darauf aufmerksam, sie habe das Gefühl, die Lernenden würden Fotos aus Tansania aus einer negativen Wahrnehmungsperspektive betrachten und dies würde dem Land nicht gerecht (s. UE2 T Z. 483-488).¹⁷¹ Dennoch führt die Lehrkraft selbst an ein paar Stellen eher negativ konnotierte **Differenzierungen** durch. Bei der Besprechung von Fotos einer Schülerexkursion berichten die Schülerinnen und Schüler, dass ihnen auffällt, dass anscheinend

¹⁷¹ Im Interview erläutert die Lehrkraft diesbezüglich explizit, dass sie gegen das defizitäre Bild Afrikas im Unterricht ankämpft und die Schülerinnen und Schüler zu einer kritischeren, fragmentierteren Betrachtung des Kontinents ermutigen möchte.

5. Ergebnisse

mit offenem Feuer auf der Straße gekocht und geheizt werde. Die Lehrperson kommentiert:

„[...] Das ist dann eigentlich sehr unschön, das kennen wir gar nicht mehr, weil wir hier ja mittlerweile alle nur Strom haben oder wenn wir sogar heizen oder so, dann haben wir halt eben Gas, das ist ziemlich sauber. Während dort ist es eben nicht gefiltert oder ähnliches. Und wer das nicht gewohnt ist, der hat dann auch schon mal Tränen in den Augen“ (UE2 T Z. 341-345).

An dieser Stelle wird durch den Vergleich mit der deutschen Technik des Kochens und Heizens eine eher negative Sicht deutlich. Ebenso wird bei der Besprechung, dass die in einem Bild zu sehende Straße, „tatsächlich, man glaubt es nicht [...] ist so die einzige Hauptstraße, die es gibt, die also sozusagen Ost-tansania verbindet mit den großen Städten“ (UE2 T Z. 321f.) ein Vergleich mit dem deutschen Verkehrsnetz latent angedeutet. Vor diesem **impliziten Referenzbereich** wird Verwunderung etabliert. Bei der Besprechung der Aussichtsplattform *Irente Viewpoint* mit ihrem Blick in die Ebene macht die Lehrkraft die Lernenden aufmerksam, dass es dort aufgrund des fehlenden Sicherheitszauns gefährlich sein könnte und in Deutschland „mit Sicherheit ein Zaun“ als Schutz installiert worden wäre (UE2 T Z. 366-372.). Die **Andersartigkeit zum deutschen Raumnutzungsverhalten** wird entsprechend im Nebensatz herausgearbeitet. Denn hauptsächlich wird in dieser Passage mitgeteilt, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Schülerexkursion aufgrund solcher Gefahren ein gewisses Alter erreicht haben sollten. Im weiteren Unterrichtsgespräch wird die Distrikt-Hauptstadt Lushoto besprochen. Anhand der Erläuterung der repräsentativen Funktion von Hauptstädten werden die Merkmale Lushotos besprochen und positive Aspekte, wie das grüne Erscheinungsbild, in den Fokus gerückt. Abschließend fasst die Lehrperson die Plenumsphase noch einmal zusammen: „Das sollte eigentlich übrigbleiben, dass so eine Hauptstadt etwas anders aussieht als bei uns“ (UE2 T Z. 542f.). **Andersartigkeit**, wengleich hier positiv konnotiert, wird entsprechend als Fazit betont.

In der Stunde „Ist eine Entwicklung Kenias durch den Tourismus möglich?“ wird in den Unterrichtsmaterialien bei der Vorstellung der touristischen Potentiale des Landes u. a. auf die Massai-Kultur hingewiesen.



„Mein Mann und ich reisen gerne nach Kenia, besonders nach Lamu. Wir verbinden in der Regel unseren Badeurlaub mit einer Safari durch eines der zahlreichen Wildreseverate. Dort sind exotische Pflanzen und Tiere sowie großartige Naturlandschaften zu bewundern. Wir sind fasziniert von der Wildnis und von fremden Kulturen wie der der Massai. Probleme mit dem Klima haben wir nicht. Im kenianischen Hochland, in dem auch die Hauptstadt Nairobi liegt, gibt es das ganze Jahr über milde Temperaturen – mit Ausnahme der kühlen Abende. An der Küste dagegen ist es heiß bei mehr Niederschlägen und einer höheren Luftfeuchtigkeit. Einheimische lernen wir allerdings nicht näher kennen. Wir treffen sie als Kellner, Zimmermädchen, Fahrer und „Modelle“ für Fotos an. Sämtliche Ausflüge und Rundreisen unternehmen wir nur in Reisegruppen.“

Bericht einer Kenia-Urlauberin aus Münster

*Abb. 27: Auszug aus Schulbuchdoppelseite der UE 19
(Quelle: LATZ ET AL. 2009, S. 56, minimal verändert durch Abtippen)*

Der Informationstext und das Foto (s. UE19 M1) einer Touristin zusammen mit einem Massai, in traditioneller Tracht mit Schild und Speer ausgerüstet, informieren die Lernenden. Die Erzählung sowie das Bild schaffen eine Abgrenzung zwischen der „Münsteraner“ Touristin und dem Massai durch Kontrastierung. Die **differenzierenden Kleidungsstile** sowie die voneinander abgewandte **Körperhaltung** suggerieren Distanz. Die Urlauberin betont, dass sie von der Kultur der Massai aufgrund der **Andersartigkeit fasziniert** sei. Kenianische Einheimische treffe sie bei ihren Reisen jedoch eher weniger und wenn, dann in der Rolle von Zimmermädchen, Kellnern oder „Fotomodellen“. Somit versetzt ihr Bericht die kenianische Bevölkerung in die Rolle von Dienstleisterinnen und Dienstleistern, die **nicht auf Augenhöhe** mit den Urlaubern sind, sondern niedere Aufgaben für sie durchführen. Dieser Abschnitt kann in Kombination mit den Ausführungen eines „Massai-Stammesältesten“ (auf der Doppelseite zu den Auswirkungen des Tourismus, s. U19 M3) als Kritik gelesen werden. In diesem Paragraph kritisiert der Massai-Älteste die Überprägung der traditionellen Lebensweise der Massai durch den Fremdenverkehr, welcher die Menschen eher zu **Objekten des Amusements** der Touristen werden lässt. Denn mit Hoffnung auf Verdienst, bringen sich die Menschen in die Rolle von Fotomodellen, Tänzern etc. und

5. Ergebnisse

zweckentfremden ihre zeremoniellen Gewänder und Gebräuche. Dadurch werden sie in gewisser Weise von Subjekten zu Objekten, da sich die Menschen von den touristischen Einnahmen abhängig machen. Die beiden Textstellen des Schülerbuchs laden zur kritischen Reflexion ein, schaffen aber dennoch durch die **Betonung der Differenzen** ein *Othering*. In der Sicherungsphase der Gruppenarbeit wird dieser Aspekt eher kurz bei der Aufzählung der Auswirkungen benannt (s. UE19 T Z. 201f., 234-236).

Auch in der Stunde „Nomadismus in Afrika (heute und früher)“ wird die Massai-Kultur angesprochen. Der fiktive Junge „Bantu“ erläutert die Lebensweisen und -bedingungen der im kenianischen Grenzraum lebenden Massai. Dabei werden der traditionelle Nomadismus und die Veränderungen heute thematisiert (s. UE9 M4). Auch wenn **kein expliziter Vergleich** mit der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler durchgeführt wird, so stellt die Beschäftigung mit dem Leben des gleichaltrigen Jungen indirekt einen Gegensatz zum modernen, von Technologie geprägten Leben der Lernenden dar.

Das Thema der unterschiedlichen Ethnien ist ebenso im Fokus der Stunde „*Many peoples, many cultures*“ und wird als „Besonderheit“ thematisiert. Zunächst wird ein *Othering*-Prozess auf intrakontinentaler Ebene vorgenommen, indem der Norden und der Süden Afrikas insbesondere durch die **Distinktionsmerkmale** der Religion und Kultur voneinander getrennt werden (s. UE10 M6, s. u.).

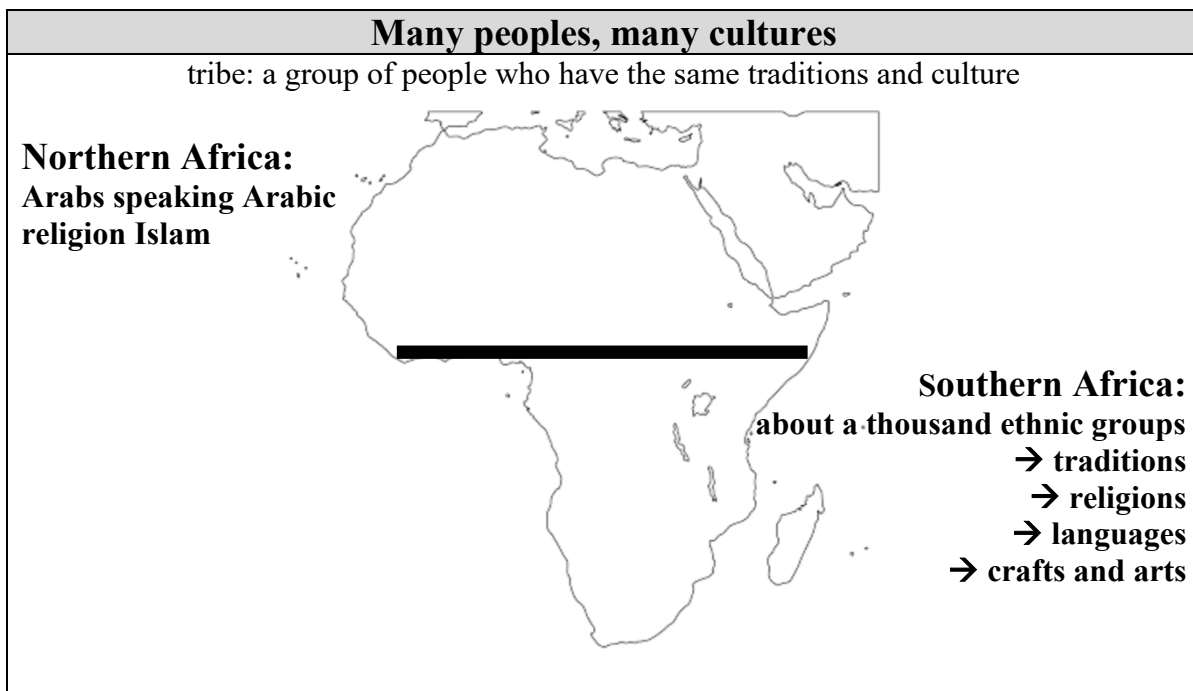


Abb. 28: Tafelanschrieb der UE 10
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an eigenes Foto 2016)

Weitere Distinktionen werden mit Blick auf das kulturell diversere „Afrika südlich der Sahara“ gelegt und drei ethnische Gruppen genauer betrachtet. Die Betonung der **Differenzen der äußeren kulturellen Merkmale** der Tuareg, Herero und Massai (traditionelle Kleidung, Kunstwerk, Sprache, Lebensweise, Aufgabenteilung) (s. UE10 M4) generiert einen **indirekten Kontrast** zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, auch wenn kein direkter Vergleich angestrebt oder versprochen wird.

Im Unterricht werden ferner die englischsprachigen Ausdrücke *peoples*, *tribe* und *ethnic groups* als Synonyme verwendet. Da es sich um eine bilingual durchgeführte Unterrichtsstunde handelt, wird an zwei Stellen eine Übersetzung und die deutsche Variante „**Stämme**“ bzw. „Volksstämme“ verwendet (s. UE10 T Z. 130, 180 f.). Auch wenn dieser Ausdruck im alltäglichen Sprachgebrauch der deutschen Sprache (noch) gängig ist und von den Sprecherinnen und Sprechern ggf. ohne spezifische Intention eingesetzt wird, wird in (geistes- und gesellschaftlichen) Bildungskreisen bewusst auf diese Bezeichnung verzichtet. Grund dafür ist der etymologische Ursprung des Wortes, der sich aus der biologischen Taxonomie ableitet (s. hierzu detailliert das Analysedokument 10 und Kap. 2.2.2.1) und ein **hierarchisches System** von Lebewesen impliziert. Zur Legitimation des Imperialismus und Kolonialismus (inklusive der damit verbundenen Versklavung) etablierte sich ein regelrechtes Netzwerk an pseudowissenschaftlichen Diskursen zur Umsetzung westlicher politischer und ökonomischer Intentionen. Diese wurden eingesetzt, um einen „**niederen Anderen**“ zu konstruieren (vgl. SPICKARD 2008 u. v. m). Der Ausdruck „Stamm“ suggeriert eine Abweichung von einem übergeordneten und dadurch vermeintlich überlegenen Standard und bedient sich der „Wildenromantik“ (vgl. CRANG 1998, 62ff.; SEUKWA 2009). Die Verwendung des Ausdrucks „ethnische Gruppe“ stellt daher eine bewusste, reflektierte Abgrenzung von dem sozial konstruierten Ideenbauwerk hinter dem Begriff „Stämme“ sowie „Rasse“ dar (s. auch Kulturalisierung in Kap. 5.1.2.6). Ferner bilden „Stämme“ soziologisch betrachtet einen Gegenpol zu den staatlichen, in sich komplex strukturierten Organismen der westlichen Welt (s. ausführlicher Kap. 2.2.2.1 und 2.2.2.7). Die Fokussierung auf ethnische Gruppen suggeriert somit eine soziale, lebensweltliche und politische **Trennungslinie** zwischen westlichen und afrikanischen Gesellschaften.

In der Stunde „Südafrika“ wird ein *Otherring*-Prozess bezüglich der Menschen **weißer und schwarzer Hautfarbe** innerhalb der südafrikanischen Gesellschaft

5. Ergebnisse

identifiziert. So erläutern zwei fiktive Repräsentanten der soziökonomisch starken und schwachen Schicht die Lebensumstände in *gated communities* und *townships* (UE14 T Z. 205-209, 250-253). Schon alleine die Namenswahl der Charaktere wirkt abgrenzend. Der klassisch englische Name *Mary* suggeriert die Zugehörigkeit zur weißen Bevölkerungsschicht (ehemals britische Siedler), während der Name *Tuan* mit einem schwarzen Jungen assoziiert wird. Die in Südafrika konstatierte sozialräumliche Segregation wird entsprechend mit **sozioökonomischem Status und der Hautfarbe gekoppelt**. Mit Blick auf die Definition von Apartheid ist die Hautfarbe ein relevantes Merkmal (s. a. Wahrnehmungsfilter „Naturalisierung“ Kap. 5.1.2.6): „Apartheid ist die Zeit der Rassentrennung, in welcher die weiße Bevölkerung die schwarze unterdrückte“ (s. UE14 M3). In dieser Aussage erscheint die **Hautfarbe als Demarkationslinie** bezüglich gruppenspezifischen Verhaltens, wodurch diese somit als identitätsstiftend homogenisierend nach innen, heterogenisierend nach außen und handlungsweisend dargestellt wird.

Die Hautfarbe der Bevölkerung spielt ebenso in „Aids in Afrika“ eine Rolle. So wird festgehalten, dass viele schwarze Männer dem Gebrauch von Kondomen zum Schutz vor HIV misstrauisch gegenüberständen, da die Weißen damit versuchen würden, das schwarze Bevölkerungswachstum zu stoppen (s. UE17 M4). In einer solchen Aussage ist erneut das **Distinktionsmerkmal der Hautfarbe** enthalten, wodurch die Mitglieder der jeweiligen Hautfarbengemeinschaft zu Antagonisten stilisiert werden.

Im Unterricht der Stunde „Kindersoldaten in Afrika“ werden Ursachen, Folgen und Gegenmaßnahmen bezüglich Kindern im Kriegsdienst erarbeitet. Im Unterrichtsgespräch fragt die Lehrkraft, wie es dazu komme, dass Kinder in Uganda zu Kindersoldaten werden, die deutschen Schülerinnen und Schüler aber nicht. Darauf antworten die Lernenden, dass z. B. die Kriminalität in Afrika höher sei und es Bürgerkriege gäbe (s. UE17 T Z. 307-311). Die Lehrkraft bestätigt diese Antworten und ergänzt: „Ja, das ist einer der Gründe. Außerdem, wenn du eine ordentliche Schulbildung hast, eine ordentliche Ausbildung, kann man dich für was Besseres brauchen. Also, man schafft also Alternativen zur Armee. Bildung bzw. eine Ausbildung“ (UE17 T Z. 311-313). Die Relevanz von Bildung wird in der Aussage herausgestellt, aber sprachlich wird eine wertende Abgrenzung etabliert: „[...] man kann dich für **etwas Besseres** gebrauchen“. Gemeint ist wahrscheinlich nicht, dass die Schülerinnen und Schüler etwas „Besseres“ seien als die afrikanischen Kinder, sondern, dass sie ggf. aufgrund einer gewissen

Schulbildung zu vermeintlich kognitiv und methodisch komplexeren Tätigkeiten befähigt werden. Im Interview nimmt die Forscherin die Lehrkraft als reflektierte Lehrende wahr, die sich bewusst von der negativen Wahrnehmung des Kontinents distanzieren und den Blick auf die Vielfalt des Kontinents öffnen möchte (s. Interview 5 Z. 203-222). Sprachlich entsteht durch die verkürzte Darstellung jedoch eine Falle, die sich einer bewertenden, binären Argumentationsstruktur bedient.

Im Einstieg der Stunde „Milchwirtschaft in Burkina Faso“ stellen die Lernenden Hypothesen zur Verbindung von deutschem Milchpulver und Afrika auf. Ein Junge mit ägyptischem Migrationshintergrund erläutert, dass in Ägypten oftmals die Milch eingefroren würde. Im weiteren Verlauf bezüglich der Gründe des Einfrierens (z. B. Stromausfälle) nehmen sowohl der Junge als auch die Lehrkraft eine **sprachliche Dichotomisierung in „wir“ und „ihr“** vor (s. UE18 T Z. 224-243). Dabei werden die Bezüge von „wir“ und „ihr“ nicht evident bzw. hängen stark von der jeweiligen Sprecherposition und dem Verständnis der (Identitäts-) Zugehörigkeit ab. Implizit kann davon ausgegangen werden, dass von der Lehrkraft mit „wir“ Deutschland bzw. Europa gemeint ist, während „ihr“ die Menschen in Ägypten umfasst. Interessant ist der Blick auf den Schüler, der befragt wird „warum friert ihr die Milch ein?“ (UE18 T Z. 232). Er ist schließlich ebenfalls Teil der deutschen Schüलगemeinschaft. Durch die von ihm selbst vorgenommene Zugehörigkeit („wenn wir in Ägypten sind [...]“, „wir machen das, weil [...]“, s. UE18 T Z. 229 f.) wird der Aspekt der hybriden Identitätszugehörigkeit angedeutet. Da diese Stelle jedoch nur wenige Sätze umfasst, können hier nur Vermutungen angestellt werden. Alles andere wären Spekulationen.

Die im Unterricht „Blutige Handys – Konflikte um Rohstoffe“ eingesetzte Videoreportage eines dänischen Teams zeigt den Weg, den das Team in der D.R. Kongo nahm, um die Verbindung von Handys, den schlechten Arbeitsbedingungen im Bergbau und der Finanzierung von Konflikten zu untersuchen (s. UE4 M5). In einer kurzen Videosequenz wird eine nicht-asphaltierte Landebahn gezeigt, die in den Dschungel geschlagen wurde. Hier landete das Team auf der Reise in die Region Kivu, in der sie eine der sogenannten Konfliktminen besuchten und mit Arbeitern ins Gespräch kamen. Im anschließenden Unterrichtsgespräch wird die allgemeine Situation des Landes besprochen. Mit Blick auf die Infrastruktur wird der Mangel dargestellt. So fasst die Lehrkraft zusammen: „keiner **von uns** möchte im Dschungel auf dieser Schotterpiste da landen, [...] das wäre unschön“ (UE4 T Z. 328). An dieser Stelle wird nicht nur eine negative

5. Ergebnisse

Wertung „unschön“ vorgenommen, sondern ein binärer Code eingesetzt. „Wir“ impliziert dabei sowohl die Klasse als auch die deutsche bzw. europäische Bevölkerung. Die Landebahn, die als „Schotterpiste“ bezeichnet wird, wird vor dem unausgesprochenen Vergleich mit den Flughäfen im Heimatraum und ihrer assoziierten Infrastruktur als „unschön“ interpretiert.

5.1.2.6 Wahrnehmungsfiler (*Essentialisierung, Ahistorisierung, Kulturalisierung und Naturalisierung*)

Essentialisierung

Tab. 9: Ergebnisse der Untersuchung der Essentialisierung

| Zusammenfassender Überblick: Essentialisierung |
|--|
| ➤ Essentialisierung in Kapitel „räumliche Verallgemeinerung/territoriale Falle“ integriert |

(Quelle: eigene Daten 2019)

Der Wahrnehmungsfiler der **Essentialisierung** wird in der kombinierten Struktur der „räumlichen Verallgemeinerung/territorialen Falle“ erläutert (s. Kap. 5.1.2.7).

Ahistorisierung

Tab. 10: Ergebnisse der Untersuchung der Ahistorisierung

| Zusammenfassender Überblick: Ahistorisierung |
|---|
| ➤ Keine Fundstelle bezüglich Ahistorisierung |

(Quelle: eigene Daten 2019)

Der Wahrnehmungsfiler der **Ahistorisierung** wird in keiner Stunde aufgefunden. Jedoch wird auch in keiner der beobachteten Stunden zu „Afrika südlich der Sahara“ von der Zeit vor Beginn der europäischen Kolonialisierung gesprochen. Die Auswirkungen des kolonialen Erbes auf die gegenwärtigen Situationen werden durchaus thematisiert (s. die Inhaltsbeschreibung zur Kategorie „koloniales Erbe“ in Kap. 5.1.1.1). Betrachtungen afrikanischer raumbezogener Fragestellungen setzen ab dem Zeitpunkt der Kolonialisierung bzw. danach ein und werden als Ursache bestimmter Herausforderungen und Problemlagen thematisiert, die die Menschen heute prägen.

Naturalisierung

Tab. 11: Ergebnisse der Untersuchung der Naturalisierung

| Zusammenfassender Überblick: Naturalisierung |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Touristisches Potential, ethnische Gruppen → Natürlichkeit ➤ Stamm und „Rasse“ → implizite objektivierbare, biologische Abgrenzungsmerkmale, unreflektierter Einsatz von historisch diskursiv aufgeladenen Begrifflichkeiten ➤ Sprachliche Fossilisierung der Differenz zwischen „schwarz“ und „weiß“ entlang impliziter naturalistischer Argumentationslogiken ➤ Hautfarbe als Phänotyp „biologischer“ Differenz ➤ Apartheid als „Zeit der Rassentrennung“ |

(Quelle: eigene Daten 2019)

Der Wahrnehmungsfiter der **Naturalisierung** wird insbesondere im Kontext des Tourismus in Kenia, bei der Beschäftigung mit ethnischen Gruppen und der Besprechung der Apartheid vorgefunden. Vor der Erörterung des Tourismus und seines Einflusses auf Kenia wird zunächst das touristische Potential des Landes erarbeitet. Dabei werden die **natürlichen Gegebenheiten** in Bezug auf Klima, Vegetation, Flora und Fauna sowie Geomorphologie vorgestellt, die sich als positiv für den Tourismus herausstellen und durch infrastrukturelle Einrichtungen und Angebote für Touristen in Wert gesetzt werden können (s. UE12 M2, UE 12 T Z. 50-250; UE18 M1, UE18 T Z. 153-209). Fokus der Beschreibung sind die „romantischen“ Beschreibungen der **Natur**; die Städte werden nur eher am Rande thematisiert. Als touristisches Potential wird ebenfalls die Kultur der Masai thematisiert, die aufgrund ihrer naturnahen, traditionellen Lebensweise Faszination ausüben. Kenia wird entsprechend als Land charakterisiert, in dem die nahezu unberührte Natur bewundert werden kann. Sprachlich und inhaltlich findet so eine **Kopplung von Kenia mit Natur** statt.

In der Unterrichtseinheit „*Many cultures, many peoples*“ stehen ethnische Gruppen im Fokus der Betrachtung. Als Einstieg wird eine Afrika-Umrisskarte aufgelegt und Repräsentanten verschiedener Kulturen in verschiedenen Kleidungsstilen gezeigt, die charakteristisch für diese regionalen Gruppen seien (s. UE10 M3). Im Plenumsgespräch wird besprochen, dass die Kleidung und die Lebensweise der Personen an die **natürliche Umgebung** der Menschen angepasst seien und manche Kulturen daher fast als „nackt“ bezeichnet werden könnten (s. UE10

T Z. 141).¹⁷² „*The people look like they are connected or linked to the different natural regions*“ (ebd. Z. 154). Die Begriffe *peoples*, *tribes* werden während der Semantisierungsphase als „**Volksstämme**“ bezeichnet (s. ebd. Z. 130, 180 f.). Dieser Ausdruck entstammt Argumentationen aus der Biologie, welche von Hierarchiestufen des **zoologischen taxonomischen Systems** ausgehen. Suggestiert wird dabei, dass es objektive bzw. **objektivierbare biologische Unterschiede** bei Menschen gäbe (s. ausführlich Kap. 2.2.2.1 und 2.2.2.7). In der deutschen Sprache wird diesem Ausdruck, insbesondere mit Blick auf die eigene Geschichte, kritischer gegenübergestellt als seinem englischen Pendant. Der Ausdruck „Stämme“ wird aufgrund seines etymologischen Ursprungs und den mit ihm assoziierten **kolonialzeitlich diskursiv angelegten Präsuppositionen** heutzutage als Menschen verunglimpfend verstanden. Im Deutschen wird daher der Ausdruck der „ethnischen Gruppe“ favorisiert, um sich bewusst von diesem biologistischen Verständnis zu distanzieren. Eine kritische Reflexion der „Volksstämme“ erfolgt im Unterricht hingegen nicht.¹⁷³

Zu Beginn der Stunde „*Many cultures, many peoples*“ sowie zu Beginn der Stunde „Südafrika“ wird die **Apartheid** angesprochen. Erläutert wird die Apartheid als „Zeit der Rassentrennung in Südafrika, während der die weiße Bevölkerung die schwarze unterdrückte“ (UE14 M3) bzw. als „*separation of races*“ (UE10 T Z. 99). Dabei wird der Ausdruck im Deutschen in Folge des Holocausts nicht mehr in Verbindung mit Menschen toleriert (vgl. CREMER 2009). Der sprachliche Ursprung ist der gleiche wie er bei der Diskussion um den Ausdruck „Stamm“ bereits aufgeführt wurde. Im deutschsprachigen Schulunterricht wird sonst auf ihn verzichtet bzw. eine kritische Sensibilisierung angestrebt. Eine kritische Betrachtung oder Reflexion des Ausdrucks „**Rasse**“ wird in den beiden Stunden jedoch nicht beobachtet. Das Verhalten während der Apartheid hingegen wird als Ungerechtigkeit kritisiert: „Erst Nelson Mandela, dem ersten schwarzen Präsidenten, gelang es, diese Ungerechtigkeit zu beenden“ (s. U14 T Z. 112 f.).

Die im Unterricht genutzte Definition von Apartheid festigt ferner die Idee der **Hautfarbe als Phänotyp für Differenz** und suggeriert die **biologischen und**

¹⁷² Dabei muss erwähnt werden, dass das Verständnis von Nacktheit kulturell ebenfalls differiert.

¹⁷³ An dieser Stelle wird die Überlappung der postkolonialen Strukturen der „Naturalisierung“ und „binäre Codes / *Othring*“ (Kap. 5.1.2.5) erneut sichtbar. In ihren Argumentationen nehmen sie aufeinander Bezug und stützen sich gegenseitig.

damit wissenschaftlich objektivierbaren Unterschiede zwischen Menschen. Das Verhalten bzw. das konstatierte Machtgefälle während der Zeit der Apartheid wird durch den Ausdruck „unterdrücken“ kritisiert, eine **Reflektion von „schwarz“ und „weiß“ als gesellschaftliche Konstrukte**, die Menschen eines bestimmten Hauttyps oftmals als ökonomisch, technisch, moralisch, intellektuell „überlegen“ und andere als „inferior“ stilisieren, findet jedoch nicht statt. Im Unterricht wird anhand der sozialräumlichen Segregation erarbeitet, dass die Apartheid auch heute noch nach der formellen Abschaffung eine Rolle spielt und daher die **Rassentrennung noch nicht überwunden** sei (s. UE14 T Z. 282 f.). Trotz der expliziten Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen **fossilisiert diese sprachliche Realisierung das binäre System von „weiß“ und „schwarz“** und stärkt den WahrnehmungsfILTER der Naturalisierung. Die Komplexität sozioökonomischer Entwicklungen wird so eher auf die Hautfarbe zurückgeführt. Dennoch muss konstatiert werden, dass die Verhältnisse historisch bedingt und Korrelationen zwischen der Hautfarbe und dem heutigen sozioökonomischen Status nicht von der Hand zu weisen sind. Kausalbedingt sind sie nicht; dies wird aber nicht besprochen. Die Dichotomie relativiert die Lehrkraft in Teilen:

„Man darf das aber nicht so hart heutzutage sehen. Natürlich gibt es mittlerweile auch relativ viele Schwarze, die erfolgreich sind und das ist mittlerweile auch nicht mehr so, dass es allein den Sport¹⁷⁴ betrifft. Aber für viele stimmt es halt leider noch.“ (UE14 T Z. 271-273)

Die **Definition der Apartheid** wirkt jedoch wie ein **sprachlicher Fallstrick**, wenn der Ausdruck „Rasse“ und die soziale Konstruiertheit von „schwarz“ und „weiß“ nicht kritisch dekonstruiert werden.

¹⁷⁴ S. hierzu ausführlicher die Diskussion in „Postkoloniale Strukturen: Auswertungsdokument 14“ auf die an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden kann.

Kulturalisierung

Tab. 12: Ergebnisse der Untersuchung der Kulturalisierung

| Zusammenfassender Überblick: Kulturalisierung |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Kulturalisierung durch Betonung kultureller Diversität ➤ „Kultur“¹⁷⁵ als Determinismus von menschlichen Denk-, Fühl- und Handlungsweisen → Reduktion von Subjektivität und Individualität ➤ Argumentationen verschränkt mit Raum im „Prinzip der Verortung“ → Kultur wirkt natürlich ➤ Verbindung von Naturalisierung und Kulturalisierung ➤ Kultur: äußere, sichtbare Merkmale ➤ Statisches Kulturverständnis |

(Quelle: eigene Daten 2019)

Der WahrnehmungsfILTER der **Kulturalisierung** findet sich in der Betonung **ethnischer Diversität**. Im Unterricht zum „Nomadismus in Afrika (heute und früher)“ steht die kulturelle, traditionelle Lebens- und Wirtschaftsweise der Menschen in den Savannen Afrikas im Fokus. Die Kultur der Massai wird im Unterricht näher erarbeitet (s. UE9 M4, UE9 M3). In der Stunde „*Many cultures, many peoples*“ werden neben den Massai auch die Tuareg und die Herero expliziter beleuchtet (s. UE10 M4). Eine konkrete (Arbeits-) Definition und der zugrundeliegende **Konstruktionscharakter von „Kultur“** werden in beiden Stunden nicht thematisiert. Ein fiktiver Charakter erläutert in der erstgenannten Stunde die traditionelle Lebensweise der Nomaden und die heutigen, von außen stammenden Überprägungen im Kontrast zueinander. Lebens- und Verhaltensweise, Strukturen, Aufgabenverteilung etc. werden so dargestellt, dass es den Anschein hat, die **Kultur determiniere sämtliche Lebensbereiche und schreibe Handlungsweisen**¹⁷⁶ vor. Die Individualität und persönliche Lebensläufe der Mitglieder der ethnischen Gruppe werden nicht angesprochen, wodurch die Mitglieder und ihre individuellen, subjektorientierten Handlungs- und Entscheidungsweisen auf die Kultur **reduziert** bzw. ignoriert werden. Ihre Handlungsweisen werden

¹⁷⁵ Kultur bzw. Kulturen stellen, wie ausführlich in Kap. 2.1.2 und 2.1.3, erläutert ebenfalls soziale Konstruktionen dar, die sich gemeinsam mit Raum(-konstrukten) co-konstituieren. Die Anführungsstriche werden bitte weiterhin mitgedacht, um auf diese Konstruktion zuverweisen. Im Sinne der Lesbarkeit werden sie jedoch nicht jedes Mal abgedruckt.

¹⁷⁶ Diskussionen hinsichtlich des Kultur-Determinismus werden in der Geographiedidaktik u. a. von BUDKE geführt (vgl. BUDKE 2013, S. 155 f.).

somit quasi als objektivierbar und voraussagbar konstruiert. Dies könnte als ein statisches Verständnis von Kultur interpretiert werden, welches Menschen aufgrund ihrer kulturellen, ethnischen Zugehörigkeit kategorisiert und aufgrund expliziter kultureller Merkmale versucht, Konflikte zu erklären (s. a. UE8 T Z. 509-532, UE8 M2)¹⁷⁷.

Da die Kultur der Massai an die natürliche Umgebung der Region angepasst und lokalisierbar sei (UE10 T Z. 154, UE10 M5, UE9 M4), wird gleichzeitig eine **Kopplung mit dem Raum** bzw. der Natur geschaffen. SAID (1978,1994) bezeichnet diese enge Raum- und Kulturverbindung als Prinzip der Verortung. **Homogene kulturelle Identitäten** bilden sich demzufolge entlang (vermeintlich) **objektiver Unterscheidungen** im Raum. Dadurch wirkt Kultur selbst als natürlich und objektivierbar. Der Raum bzw. die räumlichen Ausstattungen fungieren dieser **Argumentationslinie folgend als (Geo-) Determinanten der Lebensweise und des Verhaltens** der Menschen im jeweiligen spezifischen Raum. Ferner suggeriert die Verortung der jeweiligen Gruppen, ihrer (fiktiven) Grenzen (s. *location of the African tribes*-Karte UE10 M5) und Unterschiede zueinander eine klare Abgrenzung im Sinne eines Containerraums.

Die jeweilige Kultur wird im Unterricht insbesondere über **explizite, sichtbare Merkmale** wie Kleidung, Alltagstätigkeiten, Kunsthandwerk etc. erarbeitet (s. UE9 M1-4, UE10 M1-6). Dies wird in Erläuterungen und in den begleitenden Fotos deutlich. Implizite Merkmale wie zugrundeliegende Werte und Normen, die im Rahmen der Sozialisation und Erziehung unbewusst von Menschen erworben werden, die ihr Denken, Fühlen und Handeln entscheidend prägen, werden nicht angesprochen. Dabei spielen in **kulturtheoretischen Diskussionen** gerade die zugrundeliegenden Wertesysteme als Orientierungsmatrix für das daraus abgeleitete, oftmals unbewusste Denken, Fühlen und Handeln eine wesentliche Rolle (s. ausführlich Kap. 3.2.5).

In beiden Stunden wird berichtet, dass sich die traditionelle Lebensweise der ethnischen Gruppen in den vergangenen Jahren verändert hat. Ursachen für die **Überprägungen** der Lebensweise stammen dabei meist von außen. Die Politik der modernen Staaten hat insbesondere einen Einfluss auf die Menschen, die

¹⁷⁷ In dieser Stunde wird von den Konflikten zwischen den Religionsgemeinschaften in Nigeria gesprochen. Die Religion wird dabei als eine Ursache von Auseinandersetzungen benannt. Die Religion ist ein wesentlicher Bereich bezüglich zugrundeliegender Werte und Normen. Diese wird aber nicht explizit benannt, sondern als eher äußeres Merkmal von Kultur etabliert.

5. Ergebnisse

durch direkte (Verbot des Staatendurchzugs) und indirekte (finanzielle Förderung der Sesshaftigkeit) Maßnahmen zur Aufgabe der traditionellen Lebensweise gedrängt würden. Dadurch müssten die Menschen ihre Siedlungs- und Wirtschaftsform adaptieren und aufgrund zunehmender Armut teils in die Städte abwandern, um ihre Existenz zu sichern. Die Veränderung der traditionellen Lebensweise wird als Gefahr etabliert. Auf diese Weise erscheint die jeweilige Kultur als **statisch und starr** (s. hierzu ausführlicher das Diskussionskapitel 6).

5.1.2.7 (Räumliche) Verallgemeinerung bzw. territoriale Fallen des Denkens

Tab. 13: Ergebnisse der Untersuchung der (räumlichen) Verallgemeinerung bzw. territorialer Fallen des Denkens

| Zusammenfassender Überblick: (Räumliche) Verallgemeinerung bzw. territoriale Fallen |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">➤ Kopplung von Räumen und geographischen Phänomenen/ Sachverhalten➤ Maßstabebenen und Maßstabswechsel➤ Wissens- bzw. Vorstellungstransfer von Merkmalen eines Raums auf einen anderen➤ Fokussierung auf einen Aspekt bei Ausblendung anderer➤ Betonung von Spezifika eines Raums ohne räumlichen Transfer auf andere Räume |

(Quelle: eigene Daten 2019)

Jeder Unterricht enthält (räumliche) Verallgemeinerungen aufgrund der notwendigen **fachdidaktischen Reduktion** mit Blick auf die spezifischen Lerngruppen, Unterrichtsziele, anzubahnenden Kompetenzen und Bildungsinhalte. Nicht jedes Detail und jede mögliche Sichtweise eines geographischen Sachverhalts kann in der begrenzten Unterrichtszeit in aller Tiefe erörtert werden. „Mit der Bildung von Regionen (Naturräume, Klimazonen, Agrarregionen, Siedlungsräume) versucht die Geographie zu gliedern, zu typisieren und zu strukturieren“ (KESTLER 2014, S. 23). Nichtsdestotrotz stellen die Darstellung räumlich relevanter Differenzierungen und Fragmentierungen Leitgedanken der geographischen Fachlogik dar. Räume charakterisieren sich schließlich durch ihre immanente strukturelle, prozessuale, natürliche, gesellschaftliche und kulturelle Heterogenität. Der Spagat der fachdidaktischen Reduktion zwischen Komplexität, Generalisierung

und Vereinfachung ist daher alles andere als trivial. Denn die räumliche Systematisierung „hat eine gesellschaftliche Funktion und ein didaktisches Ziel: Ordnung der Vielfalt und Reduktion komplexer Systeme auf eine überschaubare und handhabbare Anzahl an Typen“ (GEBHARDT ET AL. 2011b, S. 16). Eine klare Abgrenzung, wann ein Unterricht räumlich zu (stark) verallgemeinert, ist methodisch schwierig bis unmöglich zu bestimmen. Im weiteren Verlauf wird daher eher diskutiert, an welchen Stellen und auf welche Weise der Unterricht möglicherweise (besonders) verallgemeinern bzw. homogenisierend wirken könnte. Da Verallgemeinerungen oftmals den Raum als Erklärungsgrundlage zugrundelegen, entschied sich die Forscherin die postkoloniale Denkstrukturen „Essentialisierung“ und „territoriale Falle“ synthetisiert als „(Räumliche) Verallgemeinerung bzw. territoriale Falle des Denkens“ zu untersuchen.

Im Kontext der räumlichen Verallgemeinerung wird ein human- und/oder physisch-geographisches **Phänomen oder Sachverhalt** thematisiert, der einen **spezifischen Raum** entscheidend charakterisiert. Das besprochene Merkmal und der Raum werden dabei sprachlich miteinander **verkoppelt**. Teils wird im Unterricht ein im Fokus stehender raumbezogener Sachverhalt verallgemeinert für ganz „Subsahara-Afrika“ besprochen, ohne explizit auf einen speziellen Raum einzugehen, teils wird direkt ein räumlicher Bezug hergestellt bzw. ein Raumbeispiel fokussiert. Eine klare räumliche Abgrenzung ist nicht immer möglich bzw. ändern sich bisweilen die Beobachtungsperspektiven innerhalb einer Unterrichtseinheit. Die eingenommene **Maßstabsebene** ist entsprechend relevant. Räumliche Verallgemeinerungen im Sinne territorialer Fallen werden ferner im Kontext des **Wissens- bzw. Vorstellungstransfer** von Merkmalen eines Raums auf einen anderen beobachtet. Homogenisierend wirkt ferner die **Fokussierung** auf einen Sachverhalt bei Ausblendung anderer Aspekte und die Betonung von „Spezifika“ **ohne räumlichen Transfer**, obwohl es sich um global auftretende Phänomene handelt. Hierzu ein paar unterrichtliche Beispiele:

Maßstabsebenen und Maßstabswechsel

Eine besondere Rolle spielt der jeweils verwendete **Beobachtungsmaßstab**¹⁷⁸, der mit Blick auf einen kleinen Maßstab stärker **verallgemeinert** als ein großer,

¹⁷⁸ Die relativen Bezeichnungen „klein“ und „groß“ beziehen sich dabei auf die Objekte auf der Karte und nicht auf die Maßstabszahl.

z. B. bei der Betrachtung des gesamten Kontinents. Auch verändert sich der Beobachtungsblick beim **Wechsel der Maßstabsebenen** entscheidend. So wird im Kontext der Besprechung der Bevölkerungsentwicklung Europas und Afrikas in der UE3 die dichotome Entwicklung der beiden Regionen nach den anfänglichen Wachstumsraten zu Beginn des 20. Jahrhunderts betont (s. UE3 M4). Mit Blick auf einen **kleinen Maßstab** (das bedeutet einen sehr großen Raumausschnitt) kann verallgemeinert von einer divergierenden Entwicklung gesprochen werden, da die Bevölkerungszahlen Afrikas kontinuierlich steigen, während die europäische Bevölkerung seit 1950 weniger wird. Betrachtet man jedoch einen **großen Maßstab** (das heißt einen kleineren Raumausschnitt) so sind unterschiedliche **lokale und regionalspezifische Divergenzen** sehr wahrscheinlich. Die urbanen und ruralen Räume Europas wachsen bzw. schrumpfen schließlich auch in unterschiedlichen Intensitäten und bringen somit raumspezifische Herausforderungen mit sich (vgl. GANS, POTT 2011, S. 724f.). Die Betonung der divergenten Entwicklung könnte ggf. als Abgrenzung der Großregionen Europa und Afrika verstanden werden, da Unterschiede betont werden und dem kleinen Maßstab geschuldete raumspezifische Besonderheiten nicht weiter thematisiert werden. Durch diese Maßstabstrachtung könnte eventuell ein *Othering*-Prozess entstehen. Näher gehen die Materialien und das Unterrichtsgespräch jedoch nicht weiter auf diese Fragestellung ein.

Territoriale Fallen werden insbesondere in Stunden identifiziert, die eine **klare Raum- und Themenkopplung** im Titel enthalten wie „Kindersoldaten in Afrika“, „Aids in Afrika“ und „Nomadismus in Afrika (heute und früher)“. In diesen Stunden wird eine bestimmte Thematik fokussiert und als **ein Merkmal des Kontinents verallgemeinert** besprochen. Regional- oder länderspezifische Betrachtungen werden dabei nicht oder eher indirekt vorgenommen, wodurch die Aspekte Kindersoldaten, Aids und Nomadismus großräumlich als kontinentspezifische Merkmale assoziiert und auf sämtliche Räume und Menschen übertragen werden (könnten). An dieser Stelle wird die Bedeutung der **Maßstabsebene** deutlich.

Der Titel „Kindersoldaten in Afrika“ koppelt den Raum und die Thematik der Kindersoldaten miteinander. Zunächst wird mittels einer Karte, die die weltweit eingesetzten Kinderzahlen im Krieg in verschiedenen Ländern visualisiert, herausgearbeitet, dass die meisten Kindersoldaten in „Subsahara-Afrika“ vorgefunden werden. Diese Aussage wirkt verallgemeinernd. Kindersoldaten werden nicht flächendeckend in allen Ländern und Regionen Afrikas eingesetzt bzw. von

Rebellen im Bürgerkrieg für den Kriegsdienst verschleppt. Es herrscht auch nicht in allen Ländern Bürgerkrieg oder Krieg. Die Lehrkraft relativiert mit Aussagen wie „eines der Gebiete, wo es besonders viele Kindersoldaten gibt, scheint Afrika zu sein“ (UE 16 T Z. 114). Sie verabsolutiert somit keineswegs, sondern gibt an, dass in „einigen“ Ländern Kinder kämpfen (ebd. Z. 81). Diese werden auch im Unterrichtsgespräch noch einmal benannt und im Tafelbild festgehalten (s. UE16 M3). Die sonst verallgemeinernde Beschreibung des Phänomens u. a. durch den Titel (und die Betrachtung des **Maßstabs**) enthält jedoch eine Tendenz zur Homogenisierung.

„Aids in Afrika“ konstruiert eine Kopplung der Krankheit mit dem Kontinent. Auch wenn im Unterricht angesprochen wird, dass es sich um eine globale Krankheit handelt, so wird Afrika als „Krankheitskrisengebiet“ (s. z. B. rote Farbgebung in Epidemie-Karten, s. UE17 M2) dargestellt und die Krankheit wird zu einem Charakteristikum dieser Weltregion. Dies wird von der Aussage der Lehrkraft unterstrichen:

„Ja, du hast das schon ganz richtig festgestellt, dieses HI-Virus macht am meisten Probleme im südlichen Afrika oder im subsaharischen Afrika. Alle anderen Kulturerteile oder Kontinente haben zwar auch einen gewissen Anteil an Leuten, die erkrankt sind, aber die meisten, wie der [...] gesagt hat, leben doch im subsaharischen Afrika“. (UE17 T Z. 24-27)

Regionale oder staatliche Differenzierungen werden nicht expliziert bzw. nur eher im Unterrichtsgespräch dahingehend relativiert, dass die Länder unterschiedliche Intensitäten aufweisen. So überdeckt die Aussage „desto südlicher ein Land in Afrika südlich der Sahara ist, desto höher ist die HIV-Infektionsrate“ (s. UE17 M5) mögliche (sozial-)räumliche Disparitäten, Spezifika, Ursachen etc., da schließlich der Blick auf sozioökonomische Belange überlagert wird, zugunsten einer rein topographischen bzw. räumlichen Argumentation. Die **Maßstabsebene** der Betrachtung suggeriert entsprechend eine **Homogenität des Raums**, der in sich jedoch sehr fragmentiert ist. Die Aussage „viele Menschen in Subsahara-Afrika wissen nicht, dass sie HIV-infiziert sind“ (s. ebd.) macht auf die Unsicherheit konkreter Statistiken aufmerksam und stellt die hohe Dunkelziffer von Krankheitsopfern und damit gleichzeitig potentiellen Gefährdungen heraus, die auf den gesamten Subsahara-Raum projiziert wird. Ebenso verhält es sich bei der Aussage „HIV-Infizierte werden aus der Gesellschaft in Subsahara-Afrika ausgegrenzt“ (s. ebd., UE17 M3). Dies suggeriert indirekt, dass das gesellschaftliche Verhalten aufgrund des Raums determiniert sei, dass also

5. Ergebnisse

mit der sozialen Ausgrenzung gerechnet werden kann. Das individuelle Verhalten von Familienmitgliedern, Bekannten etc. von Infizierten wird aber sehr wahrscheinlich mit Blick auf die jeweiligen Einzelfälle variieren und nicht für den gesamten Kontinent gelten. Verallgemeinernde Aussagen können daher die vorgefundenen Lebenswirklichkeiten nur bedingt widerspiegeln, da sie sehr stark simplifizieren.

Ein weiteres Beispiel, wie die Verallgemeinerung durch die Brille des Maßstabs wirken kann, den man für die Beschreibung wählt, wird am Beispiel der Unterrichtsstunde „Nigeria“ identifiziert. Im Kontext der Erdölproduktion wird erarbeitet, dass Nigeria zu einem der „weltweit am stärksten verschmutzten Länder“ (UE8 T Z. 375) gehört. Insbesondere im Nigerdelta, in dem viele Förderanlagen etc. existieren, werden Umweltschäden sichtbar. Problematisch an dieser Aussage könnte erneut sein, dass bei dem **Maßstab** auf das **gesamte Land und die gesamte Bevölkerung** geschlossen wird. Dabei bezieht sich die konstatierte Verschmutzung auf bestimmte Regionen mit bestimmten Intensitäten. Einige Nigerianerinnen und Nigerianer werden ganz akut betroffen sein, während es in anderen Landesteilen komplett anders aussehen kann, da Umweltschäden dort lokal eventuell keine große Rolle spielen.

In der Stunde „*Do they know it's Christmas?*“ wird das gleichnamige Lied des Bandprojekts *Band Aid* aus dem Jahr 1984 eingesetzt. Die Stunde stellt den Einstieg in die Thematik der Sahelzone und der mit ihr assoziierten Desertifikation dar. Passend zu den nahenden Weihnachtsferien spielt die Lehrkraft diesen Weihnachtsklassiker ein, um mit den Lernenden sukzessive die Problematik des Hungers und der Dürre in der Region zu erarbeiten. Die **Zuspitzung auf die Sahelzone** erfolgt jedoch erst am Ende der Stunde (s. UE6 T T. 327-335). Zuvor wird auf **kleinräumigem Maßstab verallgemeinernd von Afrika** als gesamtem Kontinent gesprochen und die Idee der allgegenwärtigen Armut, Hunger, Dürre und Hilflosigkeit etabliert. Die Differenzierung, dass das Lied auf die Problematiken einer spezifischen Region Bezug nimmt und um welche es sich konkret handelt, wird erst kurz vor Ende besprochen (s. a. Tafelbild UE6 M2). Der **Maßstabswechsel** bringt erst am Ende eine räumliche Spezifizierung. Dadurch wird im Laufe der Stunde zunächst Afrika als Problemregion dargestellt.

Ein ähnlicher **Maßstabswechsel** von einem eher kleinen zu eher einem größeren Maßstab wird im Unterricht „Blutige Handys – Konflikte um Rohstoffe“ identifiziert. Wie im obigen Beispiel auch wird hier der globale Blick im weiteren Un-

terichtsverlauf auf eine Großregion und anschließend auf einen Staat eingegrenzt. Im Unterricht wird zunächst erarbeitet, welche Regionen der Welt Konflikte oder kriegerische Auseinandersetzungen bezüglich der Förderung von Rohstoffen aufweisen. Dabei wird eine interaktive Karte zu Rate gezogen, die mittels Layertechnik unterschiedliche Informationen, je nach Bedarf, visualisiert (s. UE4 M2). Zunächst ermitteln die Lernenden entsprechend, dass insbesondere die zentralafrikanischen Gebiete als Krisenregionen identifiziert werden können (s. a. Tafelbild UE6 M4). Erst im weiteren Verlauf kristallisiert sich die D.R. Kongo als **Untersuchungsgebiet** der Stunde heraus, anhand derer weitere Fragestellungen erarbeitet werden sollen. Diese Herangehensweise reaktiviert ggf. negative Assoziationen auf die gesamte Großregion Zentralafrikas, die als „Krisenregion“ etabliert wird.

Einen Wechsel des **Maßstabs** von einer länderspezifischen zu einer kontinentalen Beobachtungsebene wird im Unterricht bzw. im Material zur „Bevölkerungsentwicklung in Afrika am Länderbeispiel Lesotho – Aids“ identifiziert. Hier wird die Krankheit HIV/Aids thematisiert, die sich in dem kleinen Land in den Bevölkerungszahlen widerspiegelt. Eigentlich steht das idiographische Beispiel Lesotho im Fokus, aber in den Unterrichtsmaterialien des eingesetzten Mysterys wird bisweilen die Ebene dieser Nation verlassen und verallgemeinert informiert, dass „die Behandlungsrate von Aids in Afrika bei 10 % liegt“ und dass die südafrikanisch-deutsche Entwicklungsarbeit die Prävention von HIV und Aids 2010 zu einem der Schwerpunkte erklärte (s. UE2 M1). Die im Fokus stehende Krankheitsthematik wird in der generalisierten Betrachtung durch den **Maßstabswechsel** mit dem gesamten Kontinent gekoppelt, dabei ging es sonst primär um das idiographische Raumbeispiel Lesotho. Die implizierte Verallgemeinerung durch diesen Maßstabswechsel lässt Aids dabei als ein **afrikaspezifisches Phänomen** erscheinen. Sozioökonomische Ursachen werden in den Materialien zwar adressiert und auf die Anfälligkeit (bzw. Vulnerabilität) ärmerer Bevölkerungsschichten hinsichtlich der Krankheit wird hingewiesen, die Bevölkerung Lesothos wird dabei aber homogenisiert als arm dargestellt (s. ebd.).

Wissens- bzw. Vorstellungstransfer von Merkmalen eines Raums auf einen anderen

Bei der Beurteilung des Tourismus auf Kenias Entwicklung (UE13) nennen die Schülerinnen und Schüler die Befürchtung, dass die Wasser- und Nahrungsmittelknappheit aufgrund des Tourismus ansteigen könnte und dies schlecht für die

5. Ergebnisse

Umwelt sein könnte (s. Tafelbild UE13 M3). Wissen, dass sie in einer vorherigen Reihe zur Sahelzone (UE6 und UE7) erworben haben, wird also an dieser Stelle auf Kenia **übertragen** und könnte als Hinweis interpretiert werden, dass **Afrika** von den betreffenden Schülerinnen und Schülern als ein **homogener Raum** verstanden wird, bei dem regionale Informationen austauschbar sind.

Ähnlich verhält es sich bei der Thematisierung der Milchwirtschaft Burkina Fasos und dem Einfluss von EU-subventionierten Milchpulverimporten. Im Unterrichtsgespräch werden die Lernenden gebeten, Hypothesen aufzustellen, inwiefern deutsches Milchpulver und der Raum Afrika bzw. Burkina Faso miteinander in Verbindung stehen. Dabei stellen sie die Vermutung auf, dass Wassermangel, verunreinigtes Wasser, Mangelernährung und Mangel an Kühltechnologien ursächlich für den Import seien (UE 18 Z. 193-250). Die allumfassende Idee des Mangels und der Armut wird somit auf den gesamten Kontinent Afrika, all seine Staaten und deren Bevölkerungen assoziativ **verallgemeinert**. Die Lernenden übertragen Vorwissen bzw. *geographical imaginations* auf einen unbekannt-ten Raum und legen diese ihrer Hypothesenbildung zugrunde. Dahinter steckt ggf. die Vorstellung, dass die Menschen bzw. ihre Lebensweise geodeterminiert spezifische, oftmals negativ konnotierte, Sozialmerkmale aufweisen würden. Plakativ ausgedrückt steckt die Formel „Die Menschen sind arm und mittellos, weil sie in einem afrikanischen Land leben“ hinter dieser territorialen Falle des Denkens. Armut und Raum werden somit unauflöslich miteinander verknüpft (s. auch Ergebnisse des Forschungsstands im Kap. 3.1). Dabei sind die sozioökonomischen Verhältnisse der Menschen jedoch weniger durch den Raum bestimmt, sondern eher ein Resultat der jeweiligen Zugehörigkeit zu einer sozioökonomischen Bevölkerungsschicht. Im weiteren Gespräch liefert die Lehrkraft Informationen bezüglich Burkina Faso und äußert, dass die Menschen trotz der Armut „relativ friedlich“ lebten und die „politische Lage relativ stabil“ sei, „im Gegensatz zu vielen anderen afrikanischen Ländern“ (UE18 T Z.321 f.). In dieser Aussage wird die Vorstellung von Krisen zwar mit Blick auf Burkina Faso **relativiert** und das Land entsprechend als etwas **Besonderes** beschrieben, bezüglich anderer Länder wird die Idee von Krise so jedoch verallgemeinernd konsolidiert. Das Adverb „relativ“ schwächt gleichzeitig die Aussage in Bezug auf Burkina Faso ab.

Bezüglich der HIV-Übertragungsarten in der Stunde „Aids in Afrika“ erhalten die Schülerinnen und Schüler Informationen aus Unterrichtsmaterialien in Form von Sprechblasen (s. UE17 M4), die von der Lehrkraft selbst erstellt wurden.

Der fiktive Charakter Tito kommt in einer solchen zu Wort und erklärt, warum er Drogen trotz der erhöhten Ansteckungsgefahr durch unhygienisches Spritzbesteck konsumiert. Er argumentiert, dass „all das Elend ohne Drogen nicht“ erträglich sei. Damit wird die **gesellschaftliche Vorstellung allumfassender Armut, Unglück und Leid** bedient. Fragmentierungen und Differenzen werden dabei negiert und eine negativ aufgeladene Verallgemeinerung mit Blick auf alle subsaharischen Räume und Menschen etabliert. Direkt daran schließt sich der fiktive Charakter Zorile an, die berichtet, dass das „Leben in der Stadt gefährlich“ sei. In dieser Aussage wird **Urbanität mit Gefahr** gleichgesetzt ohne Spezifizierungen vorzunehmen. Die Ermangelung an Sicherheit wird dabei betont und es wird implizit auf ein Merkmal von instabilen Staaten angespielt.

Fokussierung auf einen Aspekt bei Ausblendung anderer

Hinsichtlich des **touristischen Potentials** wird das Land Kenia (s. U18, UE12) bezüglich seiner natürlichen, physiogeographischen Aspekte verallgemeinert und Elemente wie Klima, Flora, Fauna und Geomorphologie hervorgehoben (s. UE18 M1, UE12 T Z. 71-250, S. UE12 T Z.). Diese werden mit einer Vielzahl positiv konnotierter Adjektive beschrieben und eine Art „Romantik“ bezüglich der Natürlichkeit des Landes kreiert. Die thematisierten Aspekte der Ruralität, Tradition und Naturbelassenheit wirken daher dominanter als andere wie bspw. Urbanität, Industrie etc., die im Kontext Tourismus eher weniger angesprochen werden. Hierdurch entsteht indirekt eine Kopplung vom Raum Kenia, Tourismus und Natur.

In der Stunde „Nomadismus in Afrika (heute und früher)“ wird die nomadische Lebensweise in der Savanne erarbeitet und insbesondere der Wandel herausgestellt. Der Titel der Stunde könnte jedoch suggerieren, dass die Menschen in Afrika generell nomadisch lebten (s. Argumentation zur Maßstabsebene) und diese **traditionelle Lebensweise** durch gegenwärtige ökologische, ökonomische und gesellschaftliche Umwandlungsprozesse überprägt werde, die zu einem zunehmenden Städtewachstum und gleichzeitig der Aufgabe des Nomadismus führten (s. UE9 M4, UE9 M3). Zwei gegensätzliche **Pole** von menschlichen Lebensweisen (Nomadismus vs. urbane Sesshaftigkeit) werden dabei dichotom positioniert und die Überprägung als negativ konnotiert (s. „Wohl fühlen uns damit jedoch nicht [...]“ UE9 M4). Neben diesen beiden Lebensweisen existieren hingegen **viele weitere** Lebens- und Wirtschaftsformen. Die ländliche Bevölkerung Afrikas z. B. lebt in der Mehrheit nicht nomadisch und traditionell, sondern ebenfalls

5. Ergebnisse

in festen Siedlungen und Dorfstrukturen, die wiederum wechselseitig mit größeren Agglomerationen in Verbindung stehen. Die nomadische Lebensweise prägt also ganz spezifische Gesellschaften wie beispielsweise die Massai, bei denen heutzutage jedoch auch verschiedene Varianten existieren, die sich durch die Koexistenz von sowohl eher traditionellen als auch eher modernen Elementen und Handlungsweisen charakterisieren (wie die Forscherin u.a. in persönlichen Gesprächen während einer Exkursion im Massailand 2016 erfuh). Auch wenn in den Unterrichtsmaterialien selbst der Fokus auf Erzählungen eines fiktiven Massai im kenianischen Grenzraum liegt, suggeriert der Titel der Stunde sowie das entstandene Tafelbild (s. UE9 M3), dass das Phänomen auch auf **kleinräumlichen Maßstab, also übertragbar auf den gesamten Kontinent**, vorhanden zu sein scheint und dabei klare dichotome Abgrenzungen von Lebensweisen (Nomadismus vs. Urbanität) aufgefunden werden könnten, die in Opposition zueinanderstehen.

Gated communities und *townships* werden in der Unterrichtseinheit „Südafrika“ dichotom positioniert. Die Ursachen und Charakteristika der beiden Siedlungsformen werden dabei von fiktiven Charakteren einmal aus der weißen Oberschicht und einmal aus der schwarzen Unterschicht in dichotomer Abgrenzung erläutert (s. UE14 T Z. 208-209, 250-253). **Andere Siedlungsformen** werden nicht erwähnt. Dadurch entsteht zunächst der verallgemeinernde Eindruck, dass nur diese beiden Extrempole existieren und jeweils entweder von weißen, wohlhabenden oder schwarzen, armen Menschen bevölkert werden. Im Gespräch und Tafelbild (s. UE14 M5) relativiert die Lehrkraft, indem sie u. a. sagt, dass es mittlerweile wohlhabende schwarze Menschen auch fernab des Sports gäbe und ein Teil der weißen „Mittel- und Oberschicht“ in den *gated communities* lebte. Für die meisten schwarzen Menschen sei Armut jedoch Realität (s. UE14 T Z. 270-273). Eine Relativierung findet ebenso in Bezug auf die Ursache der Errichtung von *gated communities* statt. So stellt die Lehrkraft heraus, dass nicht Kriminalität(-sraten) an sich, sondern die (subjektive) Wahrnehmung von Kriminalität bzw. des Raums als Angst- und Risikoraum zu der Präferenz für *gated communities* in bestimmten Bevölkerungskreisen führt: „Also diese *gated communities* haben sich eigentlich aus Angst vor Kriminalität entwickelt. Man muss nicht einmal betroffen gewesen sein“ (UE14 T Z. 244 f.). Die Nichterwähnung anderer Siedlungsformen, also „normaler“ urbaner Räume, stellt die beiden Gegenpole in den Fokus.

Betonung von „Spezifika“ ohne räumlichen Transfer auf andere Räume

In der Stunde zu „Südafrika“ wird die „Sonderstellung des Landes“ als „wirtschaftlich erfolgreicher“ als andere subsaharische Staaten thematisiert (UE14 T Z. 127-130, s. auch Tafelbild UE14 M5). Dabei wird Südafrika als etwas **Besonderes** herausgehoben und eine Dichotomie zu den restlichen Ländern geschaffen. Die positive Darstellung Südafrikas stärkt im Umkehrschluss die negative Wahrnehmung anderer Staaten und die Vorstellung von Misserfolg und Armut. Die anderen Staaten „Subsahara-Afrikas“ werden dadurch verallgemeinert, dabei lassen sich große Fragmentierungen und Differenzierungen in wissenschaftlichen Studien belegen. So haben sich insbesondere Länder wie Botswana, Ghana und weitere wirtschaftlich, politisch und gesellschaftlich in den vergangenen Jahren stark entwickelt (vgl. DANNENBERG 2011, 2013) und stehen Südafrika wirtschaftlich nicht nach. **Ohne räumlichen Transfer**, beispielsweise die Besprechung, dass das Wirtschaftswachstum nicht nur in Südafrika, sondern ebenso in anderen subsaharischen Regionen verzeichnet werden kann, könnten **exemplarische Beispiele als räumliche Spezifika** verstanden werden. Gleiches gilt bspw. für die Besprechung des weltweit auftretenden Phänomens der *gated communities* und *townships* oder des Prozesses der Desertifikation. Ein räumlicher Transfer findet in den Stunden (s. UE14, UE7) nicht statt, wodurch der Eindruck entstehen könnte, dass es sich um ein afrikaspezifisches Phänomen handeln könnte. In keiner Stunde wurde ein räumlicher Transfer beobachtet.

5.1.2.8 Positive oder negative Darstellungen

Tab. 14: Ergebnisse der Untersuchung hinsichtlich positiver oder negativer Darstellungen

| Zusammenfassender Überblick: Positive oder negative Darstellungen |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">➤ Untersuchung an größeren Zusammenhängen, nicht zu kleinschrittig➤ Negativ konnotierte Darstellung überwiegt → Fokus auf Problemen➤ Abhängig von Thematik (z. B. Tourismus und damit assoziierte physiogeographische Aspekte, ethnische Gruppen und Tradition werden positiv dargestellt)➤ Betrachtung von Adjektiven und Substantiven mit Blick auf Bedeutung bei der Charakterisierung von raumbezogenen Sachverhalten➤ Bestimmung erst durch Rekombination mit anderen Aspekten wie Akteursbeschreibung, Stimme, Perspektive, Binäre Codes/Othering möglich |

(Quelle: eigene Daten 2019)

Die Frage einer eher positiven oder negativen Darstellung lässt sich u.a. mit Blick auf die untersuchten **Inhalte** der Stunden beantworten (s. Kap. 5.1.1.1), denn diese wird eher in **größeren Zusammenhängen** deutlich als an einzelnen Fundstellen. Wie im Ergebnisteil zu den Inhalten bereits erläutert (s. Kap. 5.1.1.3), werden insbesondere **Narrative** etabliert, die „Subsahara-Afrika“ als einen „Problemraum und Raum des Mangels“, einen „Raum, der Hilfe benötigt“ und einen „Raum der Agrargesellschaft“ darstellen. Diese Narrative betonen die großen sozialen, ökonomischen und ökologischen **Herausforderungen** des Kontinents. Problemlösestrategien und aktive Adaptionsmaßnahmen aus dem afrikanischen Raum, von Menschen aus den jeweiligen Ländern, werden weniger bzw. nicht angesprochen (s. Kap. 5.1.2.4). Die betroffenen Menschen werden eher als passive, reaktive Objekte (und Opfer) dargestellt, die von der westlichen Welt aktiv und effektiv unterstützt werden müssten – falls überhaupt die Ebene der Problembeschreibung verlassen wird (s. Kap. 5.1.2.2). Dies wird insbesondere an der Beschreibung der **Akteure** und der afrikanischen **Stimmen** deutlich. Der Fokus der Darstellung ist somit **negativ** geprägt. Dies liegt u. a. daran, dass die afrikanischen Umstände aus einer **westlich bzw. europäisch geprägten Brille bewertet** werden, die die westlichen Lebens- und Wirtschaftsumstände als impliziten Referenzpunkt zugrunde legt (s. „Stimme“ Kap. 5.1.2.3 und „Perspektivität“ Kap. 5.1.2.9). Jedoch wird die eher negativ geprägte Darstellung bisweilen durch das Narrativ des „Raums der Begeisterung und Faszination“ aufgebrochen. In

diesem Narrativ wird die Schönheit physiogeographischer Elemente (Klima, Flora, Fauna, Geomorphologie) insbesondere mit Blick auf den Tourismus, Traditionen und ethnische Gruppen herausgestellt und somit eine **Romantik des Ursprünglichen und Natürlichen** geschaffen (s. Kap. 5.1.1.3).

An einzelnen Aussagen, die insbesondere (**emotionale**) **Adjektive und Substantive** enthalten, die im allgemeinen Sinn als eher negativ interpretiert werden (z. B. elendig, traurig, krank, arm, Tod, Hunger, Mangel, Gefahr, Problem u. v. m.), kann eine negativ geprägte Perspektive auf den afrikanischen Raum auf kleinschrittiger Ebene (also anhand kleiner Beispielpassagen) erläutert werden. Wie bereits erwähnt, wird die Darstellungsweise jedoch eher an größeren inhaltlichen Zusammenhängen und Beschreibungen der Menschen (Akteursbeschreibungen, Stimme, Entwicklung, binäre Codes, Perspektivität) hinsichtlich des gesamten Samples sichtbar. Der Vollständigkeit halber werden an dieser Stelle ein paar Beispiele für Fundstellen aufgeführt, an denen der negative Fokus anhand kleinerer Kontexte innerhalb der Unterrichtseinheiten erkennbar wird.

Die Untersuchung der allgemeinen Situation in der D.R. Kongo anhand der im Unterricht eingesetzten Dokumentation (s. UE4 M5) stellt das Land als **gefährlich, politisch instabil, unter Bürgerkrieg leidend** und auf externe Hilfe angewiesen dar. Die **menschenverachtenden Arbeitsbedingungen** in den Bergbauminen und die kaum vorhandene Infrastruktur werden ebenfalls als Konflikte angesprochen (UE4 T Z. 288-383). Beispielhaft: „Ja, also da ist viel Armut und [...]. Und insgesamt ist der Zustand sehr gefährlich für die Menschen, weil da sind auch Schießereien und die Menschen arbeiten in [...] Minen, wo sie dann Geld verdienen wollen“ (UE4 T Z. 292-294). Im Fokus steht **der Status Quo**; zugrundeliegende Strukturen und Ursachen als Erklärungsgrundlage werden weniger differenziert thematisiert. Betrachtet man den besungenen „Anderen“ im Lied „*Do they know it's Christmas?*“ (s. UE6 M5) wird die Welt des „Anderen“ als menschenfeindliche Umgebung (Dürre, kein Wasser, keine Nahrung, Armut, Trauer, Angst, Verderben) durch die genutzten **emotionalen Adjektive und Substantive** konstruiert. Insbesondere durch den Kontrast im Spiegelbild zum „Eigenen“ (vgl. Erläuterungen in „Binäre Codes/*Othering*“ Kap. 5.1.2.5) wird die Idee des Mangels gefestigt und somit auf die notwendige externe Hilfe verwiesen, die über das Überleben der besungenen Menschen entscheide.

Ein negativer Fokus wird bei der Darstellung der Lebensbedingungen in Lesotho explizit sichtbar, da die Aspekte Armut, Hunger, Tod, fehlende Schulbildung, fehlende Möglichkeiten den Teufelskreis der Krankheit zu durchbrechen etc. die

Bevölkerung **viktimisieren** (s. UE2 M1-4) Die Vorstellung der Lebensverhältnisse in den südafrikanischen *townships* mit ihrer fehlenden infrastrukturellen Erschließung (s. UE14 T Z. 250-283) sowie die Erläuterung der **strapaziösen, gesundheitsbelastenden Arbeitsbedingungen inklusive der Umweltbeeinträchtigungen** in der kenianischen Rosenproduktion betonen negative Aspekte (s. UE15 M3-M6, UE15 T Z. 97-198). Denn sowohl die direkten als auch die indirekten Folgen der beschriebenen Wirtschafts- und Lebensweise beeinflussen die Bevölkerung, verstärken die Abhängigkeitsverhältnisse und die prekären Umstände.

In Bezug auf die Erarbeitung der heutigen nomadischen Lebensweise der Massai in Kenia wird die aufoktroyierte Aufgabe der Traditionen thematisiert. So werden die Opferrolle der betroffenen Menschen, ihre Unzufriedenheit und ihre Existenzsorgen in den Mittelpunkt der Stunde gestellt (s. UE9 M4, UE9 T Z. 299-374, UE9 M3).

Im Kontrast zum natürlichen Potential Kenias für den Tourismus wirken die Voraussetzungen bzw. Lebensbedingungen der Bevölkerung (z. B. Bevölkerungswachstum, Raumnutzungskonflikte, soziale Disparitäten) kontrastiv und herausfordernd. Der Fremdenverkehr wirkt vor diesem Hintergrund wie ein Entwicklungsimpuls von außen, dessen Bewertung jedoch noch nicht abgeschlossen ist (s. UE19 M1-3, UE 19 T, UE13 M3).

In den Plenumsgesprächen (besonders in Assoziationsphasen) wird teils ebenfalls ein negativer Fokus identifiziert. So spiegeln beispielsweise die Vermutungen der Schülerinnen und Schüler zu den Ursachen von Hunger in der Sahelzone in der Unterrichtseinheit „*The Sahel – Desertification*“ die in Studien konstatierten **gesellschaftlichen Diskurse** dem Kontinent gegenüber wider (vgl. Kapitel 3.1.1). Dabei werden **allumfassende Armut und Mangel**, Krieg, Überbevölkerung und fehlende Bildung benannt (s. UE7 T Z. 280-348). Die Vorstellung eines allgegenwärtigen Mangels wird auch bei der Hypothesenbildung zum Zusammenhang zwischen deutschem Milchpulver und Burkina Faso geäußert. So führen Lernende den Mangel an Wasser, Nahrung und Kühltechnologie an (s. UE18 T Z. 160-212). Ferner wird mit der Bezeichnung der burkinischen Milchwirtschaft als nicht-nennenswert („die diesen Namen [nicht] wirklich verdient“) (s. UE18 M6, Arbeitsblatt 4) in den Unterrichtsmaterialien durch den zitierten NGO-Leiter eine aus europäischer Sicht deminutive Wertung vorgenommen. Die Idee des Mangels wird durch Aussagen wie „Milch ist ein Luxusprodukt in Burkina Faso geworden. Dabei ist Frischmilch so wichtig für die Gesundheit von Kindern“ (ebd.) verstärkt.

Bei der Betrachtung von Fotos einer Schülerexkursion nach Lushoto in Tansania assoziieren die Schülerinnen und Schüler **allgegenwärtige Armut und Müll** mit dieser Stadt. Daher fällt einem Schüler insbesondere eine kleine Mülltüte auf einem der Fotos auf, die er explizit anspricht. Die Lehrkraft thematisiert in diesem Zusammenhang insbesondere die eher negative Wahrnehmung von Lernenden hinsichtlich des Kontinents (s. UE2 T Z. 477-488). Am Beispiel von Lushoto werden daher positive Aspekte (z. B. grünes Erscheinungsbild etc.) betont und ein Versuch des Aufbrechens und der Relativierung unternommen (s. ebd. Z. 490-540). Die ehemalige Hauptstadt Dar es Salaam hingegen wird von der Lehrperson als „**Moloch**“ bezeichnet (ebd. Z. 488-490): „Natürlich, wenn ich nach Dar Es Salaam fahre, ich bin durchgefahren, dann ist das ein Moloch, gar keine Frage. Das ist schmutzig da, weil das mit der Müllabfuhr nicht richtig funktioniert und so weiter“ (ebd.). Da unter dem Begriff Moloch eine „grausame Macht, die immer wieder neue Opfer fordert und alles zu verschlingen droht“ (BIBLIOGRAPHISCHES INSTITUT GMBH 2018) verstanden wird, wird sprachlich ein negativer Eindruck bezüglich dieser Großstadt geschaffen. Mit Blick auf das Unterrichtsgespräch und Interview vermutet die Forscherin keineswegs eine Intention, sondern dass die Lehrkraft an dieser Stelle in eine sprachliche Falle tappte.

5.1.2.9 Perspektivität

Tab. 15: Ergebnisse der Untersuchung der Perspektivität

| Zusammenfassender Überblick: Perspektivität |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Untersuchung durch Kombination von Akteursbeschreibung, Stimme, Entwicklung, binäre Codes/Othering, positive oder negative Darstellung, da die Perspektive implizit ist ➤ Nur bedingt an einzelnen Fundstellen identifizierbar ➤ Keine expliziten Angaben zur Perspektive, Autorenschaft etc. ➤ Fremddarstellung aus europäisch/deutsch geprägter Perspektive ➤ Vermutung: pseudo-afrikanische Stimmen aus europäischer Perspektive ➤ Europäisch/westlich implizites Referenzsystem → Markierung von Abweichung → Hinweise für den „europäischen Universalismus“ ➤ Vorsicht |

(Quelle: eigene Daten 2019)

Die Perspektivität stellt einen Aspekt dar, der empirisch nicht simpel aus dem Material erhoben und im Datenkorpus erfasst werden kann. Es gibt einzelne

5. Ergebnisse

Fundstellen im Material, die ggf. als Hinweise bezüglich der Perspektive verstanden werden können. Beim Rest des Materials ist eine Zuordnung nicht zweifelsfrei möglich. Genau an dieser Stelle offenbart sich erneut das beschriebene Problem, dass sich die Kategorien der postkolonialen Denkstrukturen nicht operationalisieren lassen. Sie sind untereinander stark vernetzt, überlappen sich und können daher nicht methodisch sauber segmentiert, sondern nur analytisch heuristisch getrennt werden. Die Untersuchung der Perspektive bzw. Perspektivität vollzieht sich aus diesem Grund sukzessive über mehrere Analyseschleifen, da insbesondere die Ergebnisse der zuvor vorgestellten Akteursbeschreibungen, Stimmen, Entwicklung, binäre Codes/*Othering*/Andersartigkeit, Wahrnehmungsfiler und (positive oder negative) Darstellung Rückschlüsse auf die Perspektive offenbaren. Diese liegt schließlich implizit zugrunde. Mit der Kombination der Ergebnisse soll sich entsprechend der Frage angenähert werden.

Es werden im Unterricht **keine expliziten Angaben** gemacht, ob die Behandlung der Themen aus europäischer oder aus afrikanischer Sicht erfolgt oder wer über wen und was spricht (s. Unterkapitel „Stimmen“ Kap. 5.1.2.3). Um diese klar zuzuordnen zu können, müssten deutliche Referenzen in den Materialien und Unterrichtsgesprächen identifizierbar sein. Dies ist aber nicht der Fall. Selten erfahren die Leserinnen und Leser der Materialien etwas über den konkreten Verfasser oder die Verfasserin bzw. Literaturhinweise. In vielen Fällen handelt es sich dabei um **didaktisiertes Material** der Geographielehrkräfte selbst bzw. der Schulbuchautoren aus dem deutschen Kontext. Angaben in Form von Quellen, die nähere Informationen zur Primärliteratur oder zu den Autorinnen und Autoren liefern, finden sich kaum¹⁷⁹. Von einer Anfrage an die unterschiedlichen Verlage

¹⁷⁹ In den folgenden Unterrichtseinheiten werden von den Lehrkräften **selbst erstellte Materialien** eingesetzt: „Kindersoldaten in Afrika“, „Rosen aus Kenia... bitterer Duft“, „Aids in Afrika“, „Südafrika“, „*Cheap chocolate from Ghana*“, „Nomadismus in Afrika (heute und früher)“, „*Many peoples, many cultures*“, „Usambara Berge und Lushoto“. Das heißt nicht, dass alle Materialien der Unterrichtseinheit komplett eigenständig von der Lehrkraft erarbeitet wurden. Zum Teil werden auch Materialien wie Karten oder Videoclips genutzt, welche aus dem Internet stammen. Aus der Zeitschrift *Praxis Geographie* stammen die Materialien für die Stunden „Bevölkerungsentwicklung in Afrika am Länderbeispiel Lesotho – Aids“ und „Milchwirtschaft in Burkina Faso“. Für die Unterrichtseinheiten „Ist eine Entwicklung Kenias durch den Tourismus möglich?“, „*Tourism in Kenya*“, „*Positive and negative consequences of tourism in Kenya*“, „Nigeria“, „*The Sahel – Desertification*“, „*Comparison of population development in Africa and Europe*“ werden hauptsächlich **Materialien aus den**

und Lehrkräfte bezüglich der eingesetzten Materialien und ihrer Entstehungskontexte wird aus forschungspraktischen Gründen abgesehen. Die jeweiligen Angaben wären ferner für die Forscherin nicht überprüfbar. Es kann daher vermutet werden, dass aus einer **europäisch geprägten Sichtweise** informiert wird. Die Perspektive wird ferner nicht ausschließlich durch die jeweiligen Unterrichtsmaterialien etabliert, sondern ebenso durch die Kommunikation und Interaktion der Beteiligten am Lernprozess. Zum größten Teil handelt es sich dabei um die Lehrkräfte und Lernenden (ob mit oder ohne Migrationshintergrund) aus dem deutschen Kontext. Die eigene Lebenswelt stellt, insbesondere bei den Schülerinnen und Schülern, die noch am Anfang der Anbahnung interkultureller Kompetenz stehen, das zugrundeliegende Referenz- und Bewertungssystem dar (vgl. Kap. 3.2.5).

Das heißt, die Frage der Perspektive lässt sich eher vor dem Hintergrund unterschiedlicher Aspekte deuten, welche im Folgenden diskutiert werden: Im Unterricht wird meist **von außen** über die Thematiken bezüglich „Subsahara-Afrika“ informiert. Die im Unterricht in sämtlichen Formen eingesetzten Materialien, Arbeitsaufträge und Unterrichtsgespräche informieren über die verschiedenen Sachverhalte. Es handelt sich entsprechend um eine **Fremddarstellung**.

Erschwert wird die Untersuchung der Perspektivität ferner dadurch, dass die Materialien bisweilen **fiktiven** Afrikanerinnen und Afrikanern eine Stimme geben¹⁸⁰. Ob es sich dabei tatsächlich um Aussagen von Menschen aus „Subsahara-Afrika“ handelt, kann nicht zweifelsfrei bestimmt werden. In den Interviews mit den Lehrkräften gaben einige Interviewpartnerinnen und Interviewpartner diesbezüglich an, dass sie eigenes Material konzipieren, welches für ihre entsprechenden Unterrichtsziele und Lerngruppen speziell angefertigt wird (s. Kap. 5.2.4.8).

Schulbüchern eingesetzt. Die Unterrichtseinheit „Blutige Handys – Konflikte um Rohstoffe“ wird mit einer Karte der Bundeszentrale für Politische Bildung und einem Dokumentationsfilm, der zum Erhebungszeitpunkt noch auf der Bildungsplattform „Planet Schule“ einsehbar war, aufgebaut. Im Mittelpunkt der Unterrichtsstunde „*Do they know it's Christmas?*“ wird das gleichnamige Lied von der Gruppe *Band Aid* von 1984 thematisiert. Für die Stunde „*Kenya – a tourist destination*“ werden u. a. Urlaubsbroschüren und Schulbuchseiten eingesetzt.

¹⁸⁰ Vgl. für selbst erstelltes Material: z. B. die „Sprechblasen“ in der Stunden „Aids in Afrika“, „Sprechblasen“ in „Rosen aus Afrika“, „Sprechblasen“ in „Nomadismus in Afrika heute und früher“; vgl. für didaktisierte Materialien in Schulbüchern bzw. in fachdidaktischen Materialien z. B.: „Ist eine Entwicklung Kenias ...“, Bericht von „A. Mohiddin, Besitzer eines Souvenir-Geschäfts“, Bericht von „D. Nchilakoi, Lastenträger im Mt. Kenia Guides Club“; in „Milchwirtschaft in Burkina Faso“ Passagen bezüglich der Dorfältesten oder Peul-Frauen.

5. Ergebnisse

Dabei besteht oftmals das Problem, dass die Lehrkräfte nicht genug informierendes Material finden bzw. ihnen aktuelle Zahlen, Daten, Erkenntnisse etc. fehlen, weshalb sie selbst kreativ tätig werden und Thematiken mittels fiktiver Charaktere personalisieren. Besonderes bei den unbekanntem Einzelschicksalen, die dominanter erwähnt werden als bekannte politische oder wirtschaftliche Persönlichkeiten, ist nicht bestimmbar, ob diese Menschen tatsächlich existieren und jemals über den betreffenden Gegenstand berichtet haben oder inwiefern fiktiven Charakteren eine Stimme gegeben wird, die jedoch eine **europäische Sichtweise** enthalten. Es kann also oftmals von **pseudo-afrikanischen Stimmen** und Perspektiven ausgegangen werden.

Hinweise, dass oftmals eine europäisch geprägte Sichtweise vorliegt, werden in folgenden Beispielen gesehen: Mit Blick auf das Verständnis von „**Entwicklung**“ hinsichtlich des Tourismus in Kenia wird indirekt auf das westliche Verständnis hingewiesen, da insbesondere das ökonomische Wachstum und die Verbesserungen der ökonomischen und infrastrukturellen Lebensbedingungen der Bevölkerung angesprochen werden (s. UE19 T Z. 217-224, UE13 M3, UE13 T Z. 111-250). Dabei könnte „Entwicklung“ vor dem jeweiligen regionalen oder lokalen Kontext eine andere Bedeutung haben (wie in Kap. 2.2.2.5 erläutert). Die in der Stunde „Blutige Handys – Konflikte um Rohstoffe“ eingesetzte Dokumentation (s. UE4 M5) stammt von **dänischen Journalisten** und nicht von Personen aus der D.R. Kongo oder aus einem anderen afrikanischen Land, die aus einer endogenen Brille heraus berichten. Dies legt die Untersuchung und Darstellung einer europäisch geprägten Perspektive nah. Bezüglich der Beschreibung des Lebens in südafrikanischen *townships* wird von der Hüttenstruktur gesprochen. Bei den Hütten handle es sich „nicht um richtige Häuser“ (UE14 T Z. 250 ff., 264, UE14 M5). Die deutsche, europäische bzw. westliche Welt und die dort aufzufindenden Bauten werden als Referenzwert vermutet. Ohne eine Referenz wird sonst nicht ersichtlich was „**richtig**“ und „**falsch**“ sein soll. Hütten per se sind schließlich grundstrukturell auch Häuser, aber eben kleinere. Dies gilt ebenso für die Äußerung, „weil das mit der Müllabfuhr nicht so richtig funktioniert“ (UE2 T Z. 489 f.). Ohne **implizite Referenz** werden Deklarationen wie „richtig“ oder „falsch“ nicht nachvollziehbar.

Ferner kann eine deutsche bzw. westliche Sichtweise hinter der wertenden Äußerung vermutet werden, dass das Kochen mit offenem Feuer als „unschön“ und für uns unbekannt („das kennen wir nicht mehr“) angesehen wird (UE4 T Z. 342 f.). Die Verwunderung über die „einzige Straße in Osttansania“ „man glaubt

es kaum“ (ebd., Z. 321 f.), verweist ebenso darauf, dass die eigene Lebenswelt als Referenz implizit zugrunde gelegt wird und Abweichungen von diesem Standard daher markiert oder betont werden. Ferner wird Kinderarbeit in der Stunde „Rosen aus Kenia... bitterer Duft“ (im Video) und im Mystery der UE2 als **illegales** Unterfangen angesprochen (s. UE15 M1, UE15 T Z. 218, UE2 M1). Dies legt die Vermutung eines europäischen/westlichen Wertesystems nah. Kinderarbeit wird letztlich nicht in allen Regionen der Welt abgelehnt bzw. gesetzlich verboten.¹⁸¹

Mangelnde Aufklärung oder fehlende Bildung werden als Ursache für die starke Verbreitung von Aids in den Stunden „Aids in Afrika“ (s. UE17 M5) und „Bevölkerungsentwicklung am Länderbeispiel Lesotho – Aids“ angesprochen (s. UE2 M1). Diese vereinfachende Argumentationsstruktur lässt jedoch sozioökonomische und soziokulturelle Kontexte außer Acht, die in aktuellen Studien als relevanter angesehen werden. Es handelt sich diesen Studien zu Folge bei der Ursache „mangelnde Aufklärung“ eher um ein **Vorurteil** aus der westlichen Welt (vgl. KROEKER, S. 143).

Ferner wird die burkinische Milchwirtschaft im Unterrichtsmaterial im Kontrast zur deutschen als eher negativ gewertet: sie „hat den Namen Milchwirtschaft nicht verdient“, da es „seit der Unabhängigkeit keine nennenswerte Entwicklung“ gegeben habe. Außerdem wird Milch in Burkina Faso als „Luxusprodukt“ vorgestellt und die Idee des Mangels etabliert, da Milch so wichtig für die Gesundheit von Kindern sei (UE18 M6, Arbeitsblatt 4). Dies weist auf eine europäische, westliche Denkweise hin. Universal gültig ist diese positive gesellschaftliche Wahrnehmung von Kuhmilch jedoch nicht. Die positiv konnotierte Wahrnehmung von Milch bezüglich der Kindesentwicklung in Deutschland und Europa steht nämlich im Kontrast zu unterschiedlichen medizinischen Studien und kulturellen Gepflogenheiten. In einigen Ländern Asiens wird beispielsweise aufgrund einer statistisch häufiger in der Bevölkerung aufzufindenden Laktoseintoleranz eher vom Verzehr von Kuhmilch(-produkten) abgeraten (vgl. OTTO, SCHMIDT 2016).

Diese kleineren Beispiele werden als Hinweise des Phänomens des „**europäischen Universalismus**“ verstanden. Die europäische, westliche Lebenswelt wird implizit als normativer Standard etabliert. „Abweichungen“ von diesen als

¹⁸¹ In der BRD gelten die rechtlichen Vorgaben des Gesetzes zum Schutze der arbeitenden Jugend (Jugendarbeitsschutzgesetz – JArbSchG) Online unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/jarbschg/JArbSchG.pdf>, zuletzt abgerufen am 19.04.2019.

universal angesehenen Standards werden markiert und meist, aber nicht zwangsläufig, als negativ besprochen. Dadurch werden die westliche Sichtweise, Prozesse, Entscheidungen und Handlungen indirekt als „überlegen“ dargestellt, schließlich stellen sie dieser Logik folgend die Norm und somit den Referenzpunkt dar (s. ausführlich Kap. 2.2.2.1). Die angeführten Beispiele sollten dennoch mit **Vorsicht** verstanden werden. Es handelt sich um einzelne, kürzere Aussagen, die nicht als verabsolutierend interpretiert werden sollen, da sie der unterrichtlichen Komplexität sonst nicht gerecht werden. Es sind **keine Beweise bezüglich einer Perspektive**, die sich komplett durch den Unterricht zieht, denn schließlich können unterschiedliche Sichtweisen im Unterricht involviert sein.¹⁸² Ob es sich um eine **euro- bzw. ethnozentrische oder ethnorelative Perspektive** handelt ist daher ebenfalls **schwer** bzw. auf diese Art **nicht zu ermitteln**. Dafür müssten andere Forschungsdesigns und methodische Instrumente eingesetzt werden, die u. a. in Anlehnung an das Modell der interkulturellen Sensitivität nach BENNETT (1993) konzipiert und mit Blick auf den Unterricht (und die Interviews) adaptiert werden müssten. Dies ist aber nicht der Anspruch dieser Studie. Daher spricht die Forscherin lieber von einer „europäischen oder **europäisch geprägten Perspektive**“. Relevant erscheint ihr vor diesem Hintergrund weniger die Festlegung einer eindeutig bestimmten Perspektive. Es geht vielmehr darum, anhand von Beispielen aufzuzeigen, wie sich die europäisch geprägte Perspektive sprachlich realisiert und sich ggf. als „**Stolperfalle**“ in sprachlichen oder zeichnerischen „Gewändern“ im Unterricht manifestiert.

5.1.2.10 Postkoloniale Strukturen: Synthese

Angesichts der in Kap. 5.1.3 folgenden Synthese der Unterrichtshospitationen und der Gefahr von Redundanzen, wird an dieser Stelle nur eine stark generalisierte Synthese der Ergebnisse offeriert. Mit Blick auf die Frage, ob und inwiefern die Geographiestunden postkoloniale Denkstrukturen enthalten und wie sich diese gestalten, kann verallgemeinert konstatiert werden, dass Hinweise auf diese im Untersuchungsmaterial auffindbar sind. Ihre jeweiligen sprachlichen

¹⁸² So werden im beobachteten Unterricht und in den Interviews (s. insbesondere UE2 und Interview 8 oder UE14-17 und Interview 5) sowohl ethnozentrische als auch ethnorelative Aussagen bei Lehrkräften simultan identifiziert. Mit Blick auf die Interviews dieser zwei Personen würde die Forscherin diese assoziativ eher in den Bereich des Ethnorelativismus einordnen, aber identifiziert dennoch, dass die Lehrkräfte bisweilen in sprachliche Fallen tappen.

und/oder zeichnerischen Realisierungen divergieren dabei, konstituieren sich im jeweiligen Kontext individuell, weshalb sie als stark **kontextabhängig** zu bezeichnen sind. Daher spielt die Offenlegung der Bedeutungsgehalte hinter Aussagen oder bildhaften Zeichen eine wesentliche Rolle, denn vielfach handelt es sich um **latente** Strukturen, die nicht auf den ersten Blick durch eine bestimmte Zeichenfolge ersichtlich werden. Des Weiteren charakterisieren sich die postkolonialen Strukturen durch **reziproke Verbindungen** untereinander, weshalb sie auch nur analytisch segmentiert und analysiert werden können (s. Kap. 5.1.2.1). Ferner kann allgemein festgestellt werden, dass hinsichtlich der besprochenen Akteure und Akteurinnen zwei **dichotome** Gruppen in diametraler (Macht-)Hierarchie aufgebaut werden: „weiße=aktive“ vs. „schwarze=passive“ Menschen, die sich insbesondere in **binären Codes** zur Konstruktion von Andersartigkeit und *Otherring* manifestieren. Angesichts der Behandlung eine undefinierten „**Entwicklung**“ zeigt sich eine **Abhängigkeit** hinsichtlich der Hilfe von weißen, westlichen Akteuren, da endogene Handlungsstrategien im Umgang mit afrikanischen Herausforderungen zu fehlen scheinen (s. Kap. 5.1.2.2, 5.1.2.4 u. 5.1.2.5). Kommen afrikanische Menschen „aktiv“ zu Wort, anstatt dass von außen über ihre Lebensverhältnisse aus westlicher Perspektive berichtet wird, so handelt es sich nahezu ausschließlich um unbekannte **Einzelschicksale**, die sehr emotional von ihrem Leid und ihrer Misere berichten. Dies stützt die generell eher **negativ konnotierte Berichterstattung** über den Kontinent, die sich speziell in den Narrativen um die Problembelastung konstatieren lässt. Ob es sich tatsächlich um afrikanische Personen und Perspektiven handelt, ist nicht eindeutig überprüfbar. Deshalb wird eher vermutet, dass es sich um „pseudo-afrikanische“ Stimmen **aus europäischer bzw. westlicher Perspektive** handelt (s. Kap. 5.1.2.3, 5.1.2.8 u. 5.1.2.9).

WahrnehmungsfILTER der **Naturalisierung und Kulturalisierung** werden im Kontext von Beschreibungen der Natürlichkeit der Flora, Fauna, ethnischen Gruppen und touristischem Potential identifiziert. Äußerungen hinsichtlich „Stämmen“ oder „Rassen“ sowie der Hautfarbe als Phänotyp für Differenz werden dabei als implizite objektivierbare, biologische Abgrenzungsmerkmale konstituiert. Die (ethnische) Kultur wird in diesem Kontext oftmals als Determinante für menschliche Denk-, Fühl- und Handlungsmuster etabliert, die die Subjektivität und Individualität der Mitglieder auf ihre Gruppenzugehörigkeit reduzieren. Dabei liegt ein statisches Kulturverständnis zu Grunde, das hauptsächlich auf expliziten, äußeren Merkmalen von Kultur rekurriert (s. Kap. 5.1.2.6). Zudem

5. Ergebnisse

werden in der engen Themen-Raum-Kopplung und der Fokussierung auf wenige Sachverhalte bisweilen **territoriale Fallen** evident. Insbesondere die Auswahl der eingenommenen Maßstabsebene spielt dabei eine Rolle (s. Kap.5.1.2.7).

In der folgenden **Wortwolke** wird das tendenzielle Vorkommen der untersuchten Hinweise bzw. Analysekatogorien in unterschiedlichen Unterrichtseinheiten abgebildet. So werden Akteursbeschreibungen bspw. in zwölf der 19 Unterrichtseinheiten festgestellt und untersucht, während die Ahistorisierung¹⁸³ in keiner Stunde identifiziert wurde. Wie jedoch in Kap. 2.2 und 4.5.2 ausführlich erläutert, hängen postkoloniale Denkstrukturen eng und wechselseitig zusammen und lassen sich nur analytisch trennen. Die Wortwolke gibt daher nicht die mathematische Anzahl und Verteilung der postkolonialen Denkmuster im Unterricht wieder, sondern visualisiert eher das tendenzell höhere Vorkommen bestimmter Hinweise, die entsprechend im Kontext einer Unterrichtseinheit näher untersucht wurden. Es geht also nicht um Quantifizierungen, sondern eher darum Hinweise oder Tendenzen aufzuzeigen, dass manche Kontexte ggf. Potential für postkoloniale Strukturen enthalten könnten. So könnte argumentiert werden, dass die Beschreibungen von Akteurinnen und Akteuren und „Entwicklung“ bzw. Hilfe/Unterstützung sowie räumliche Verallgemeinerungen im Unterricht näher betrachtet werden sollten.

¹⁸³ Im Geographieunterricht, anders als eventuell im Geschichtsunterricht, scheint die Beschäftigung mit dem Kontinent vor dem Imperialismus nicht relevant zu sein. Die Historie des Kontinents wird dementsprechend nicht bewusst negiert, aber das Un-erwähntbleiben einer Zeit vor dem Kolonialismus impliziert somit den Aspekt der Ahistorisierung.



*Abb. 29: Wortwolke zu den postkolonialen Denkstrukturen bzw. Hinweise
(Quelle: eigene Darstellung 2019)*

5.1.3 Synthese der Ergebnisse zu den Unterrichtshospitationen

In Kap. 5.1.1.3 wurden bereits die übergeordneten Muster der induktiv ermittelten Kategorien in Hinblick auf die im Unterricht behandelten Themen und Inhalte als narrative Stränge erläutert. Die Kategorie „**Armut**“ wurde dabei als eine der zentralen herausgearbeitet, da vielfältige Vernetzungen mit anderen Kategorien aufgefunden werden konnte und sie in nahezu allen Stunden thematisiert wurde. **Vier Narrative** kristallisierten sich synthetisiert und generalisiert aus den 22 Kategorien hinsichtlich „Subsahara-Afrika“ heraus:

1. Problemraum und Raum des Mangels,
2. Raum, der Hilfe/Unterstützung benötigt,
3. Raum der Begeisterung/Faszination,
4. Raum einer Agrargesellschaft

In diesen Narrativen finden sich die Wahrnehmungsmuster des „**Afro-Pessimismus**“ und „**Afro-Romanatismus**“, wie im Theorie- und Forschungskapitel beschrieben, wieder (s. Kap. 2.2 u. 3.1). Das erste und zweite Narrativ können dem „Pessimismus“ zugeschrieben werden, während das dritte Narrativ den „Romanatismus“ betrifft. Das vierte Narrativ kann in Abhängigkeit von der jeweiligen Darstellungsweise beiden Wahrnehmungsmustern angehören. So stehen sich diesbezüglich ein Zelebrieren der Ursprünglichkeit oder Natürlichkeit und der

Defizitfokus eines gewissen wirtschaftlichen Entwicklungsstandes gegenüber, der vergleichbar mit der westlichen Welt sei.

Der hospitierte Unterricht wurde ferner auf das Vorhandensein **postkolonialer Denkstrukturen** hin geprüft (s. Kap. 2.2.2). Dazu wurde das Datenmaterial im Sinne eines hermeneutisch-interpretativen und diskursanalytisch-orientierten Verfahrens auf Hinweise postkolonialer Denkweisen¹⁸⁴ untersucht. Intention war es dabei, Hinweise zu bekommen, aus welcher Perspektive „Subsahara-Afrika“ im Geographieunterricht konstruiert wird, inwiefern eine eher positive oder negative Darstellung konstatiert wird und auf welche Weise die einzelnen untersuchten Aspekte sprachlich oder zeichnerisch konstruiert werden. Denn wie im Theoriekapitel expliziert, handelt es sich bei postkolonialen Denkstrukturen um solche, die im gesellschaftlichen Diskurs über Jahrhunderte geschaffen, reproduziert und modifiziert wurden und oftmals latent auftreten (s. Kap 2.2.1). Sie stellen eher übersprachliche Semantiken dar, die nicht anhand einer spezifischen sprachlichen oder semiotischen Realisierung eindeutig zuordbar und belegbar sind. Es geht daher bei der Untersuchung um eine Analyse und Interpretation der latenten Bedeutungsgehalte, die in stetig wechselnden sprachlichen Gewändern auftreten können. Ihre materialbasierte Aufdeckung soll Lehrenden in Zukunft helfen, sprachliche bzw. zeichnerische Stolperfallen (frühzeitig) zuerkennen und ein Bewusstsein dafür zu schaffen.

An dieser Stelle folgt eine generalisierte Synthese der Ergebnisse. Postkoloniale Denkstrukturen werden in der **dichotomen Darstellung** von **Akteursgruppen** identifiziert, die mittels **binärer räumlicher und sozialer Codes** voneinander abgegrenzt werden. „Weiße, westliche“ Akteurinnen und Akteure werden als modern, aktiv, effektiv, fortschrittlich, entscheidungs- und handlungsfähig etabliert, während die beschriebenen „schwarzen, afrikanischen“ Menschen als eher traditionell, passiv, problembelastet, hilflos und abhängig portraitiert werden (s. Kap. 5.1.2.2). Diese Aspekte werden insbesondere herausgearbeitet, wenn im Unterricht „**Entwicklung**“ bzw. Unterstützung und Verbesserungsmaßnahmen in Hinblick auf die konstatierten problematischen Lebensumstände der Menschen thematisiert werden. Veränderungsimpulse und Adaptionstrategien an die

¹⁸⁴ Mit Blick auf die Beschreibung von Akteuren, Entwicklung, Einbeziehung von Sprecherpositionen (Stimmen), Vorkommen von binären Codes bzw. *Othering*-Prozessen zur Betonung von Andersartigkeit sowie die Wahrnehmungsfiler Ahistorisierung, Naturalisierung, Kulturalisierung und Essentialisierung (synthetisiert mit der räumlichen Verallgemeinerung hinsichtlich territorialer Fallen des Denkens).

Problemlagen stammen exogen aus dem westlichen Ausland, wodurch fehlende endogene Handlungsfähigkeit impliziert wird. Kommen afrikanische Menschen zu Wort, so handelt es sich um unbekannte Personen, die mittels emotionalisierter Sprache auf ihr Leid aufmerksam machen und sich somit in der **Opferrolle** konstruieren (s. Kap. 5.1.2.4). Die Stimmen bzw. **Sprecherpositionen** können nicht eindeutig zu geordnet werden; vermutet wird, dass es sich um fiktive, didaktisierte, pseudo-afrikanische Stimmen aus westlicher Perspektive handelt. Hieraus entsteht ein **hierarchisches Machtgefälle** zugunsten der westlichen Welt (s. Kap. 5.1.2.3).

Diese Aspekte werden mit Blick auf die Wahrnehmungsfilter der **Naturalisierung und Kulturalisierung** dahingehend fossilisiert, dass, zumindest in Grundzügen, durch die Thematisierung von „Stämmen und Rassen“ und die Betonung von „schwarz“ und „weiß“ in sozialer Opposition objektivierbare Abgrenzungsmerkmale entlang impliziter naturalistischer Argumentationslogiken suggeriert werden. Dies ist dann besonders der Fall, wenn die sozialen, diskursiv aufgeladenen Konstrukte keiner kritischen Reflektion unterzogen werden. Die Etablierung von ethnischer Kultur als statische Determinante für Denk-, Fühl- und Handlungsweisen schafft vor diesem Hintergrund eine gesellschaftliche Identitätsklammer. Ihre räumliche Verortung lässt die äußeren, sichtbaren Merkmale von (ethnischen) Kulturen natürlich erscheinen und verbindet somit die beiden Wahrnehmungsfilter (s. Kap. 5.1.2.6). **(Räumliche) Verallgemeinerungstendenzen** wirken ggf. in solchen Kontexten als territoriale Fallen des Denkens, wenn geographische Phänomene oder Sachverhalte sprachlich mit spezifischen **Räumen gekoppelt, Maßstabebenen** bzw. **Maßstabswechsel** nicht bewusst adressiert, Wissens- oder Vorstellungsmuster von einem Raum **undifferenziert** auf einen anderen **übertragen**, wenn bestimmte Aspekte eines Raums fokussiert und andere **ausgeblendet** und wenn Phänomene als „Spezifika“ des subsaharischen Kontinents **ohne räumlichen Transfer** etabliert werden (s. ebd.).

Hinsichtlich der Frage, ob die Darstellung „Subsahara-Afrikas“ im beobachteten Geographieunterricht synthetisiert eher positive oder negative Konnotationen aufweist, müssen größere Zusammenhänge betrachtet werden. Da generell der Fokus auf Probleme thematisch dominiert und bei der Betrachtung der Akteurdarstellung, ihrer Sprechmacht und ihrer Handlungsfähigkeit eher Passivität, Unvermögen und Abhängigkeit betont werden („Afro-Pessimismus“), wird eher eine **negative Darstellung** festgestellt. Diese ist jedoch **abhängig von der Thematik**, da hinsichtlich Tourismus, physisch-geographischer Aspekte, ethnischer

Gruppen und Tradition durchaus positive Darstellungen etabliert werden („Afro-Romantismus“) (s. Kap. 5.1.2.8). Eindeutig lässt sich die Perspektive bzw. Perspektivität, die im Unterricht hinsichtlich des Raums eingenommen wird, **nicht belegen**, da Angaben zur Autorenschaft etc. fehlen. Aufgrund der geschilderten Teilanalyseergebnisse wird jedoch (vorsichtig) vermutet, dass es sich um eine **Fremddarstellung** des Kontinents aus europäischer/deutscher Perspektive handelt, bei der oftmals „**pseudo-afrikanische**“ **Stimmen** eingesetzt werden. Als Hinweise für diese These werden u. a. Textstellen verstanden, bei denen „Abweichungen“ von einem impliziten westlichen Referenzsystem markiert werden und die somit, zumindest in Teilen, auf den „europäischen Universalismus“ schließen lassen (s. Kap. 5.1.2.9).

Wie bereits problematisiert, charakterisiert sich die **sprachliche bzw. zeichnerische Konstruktion** der untersuchten Aspekte, die Hinweise auf postkoloniale Denkstrukturen geben, kontextuell **sehr unterschiedlich**. Sie gestalten sich **latent** und untereinander **reziprok** stark vernetzt (s. o.). Daher steht weniger die konkrete sprachliche und zeichnerische Realisierung im Fokus, sondern die Untersuchung der zugrundeliegenden **Bedeutungsgehalte**, um im Unterricht nicht unabsichtlich ggf. in sprachlich weniger sichtbare Fallen zu geraten. Denn diese sind manchmal in ihrer sprachlichen Realisierung zu erkennen, oftmals jedoch nur implizit (s. Kap. 5.1.2.1).

5.2 Interviews mit den Lehrkräften der ersten Studienphase

Im Fokus der zweiten Studienphase, der Interviewphase mit den beobachteten Geographielehrkräften, steht folgende Forschungsfrage:

Welche Faktoren und/oder Rahmenbedingungen sind ursächlich für die im Geographieunterricht entstehenden Bilder von „Subsahara-Afrika“?

Im Anschluss an die Untersuchung, wie der Raum „Subsahara-Afrika“ im hospitierten Geographieunterricht konstruiert (bzw. dargestellt) wird und inwiefern ggf. postkoloniale Strukturen enthalten sind, soll diese Studienphase mittels leitfadengestützter, problemzentrierter Interviews mögliche Ursachen für die Konstruktionen aus Sicht der betreffenden Lehrkörper ergründen. An dieser Stelle erfolgt zunächst die Darstellung der **generalisierten Übersicht** hinsichtlich der deduktiven und induktiven Kategorien, um einen ersten Überblick über die Ergebnisse zu liefern. Dabei werden die Kategorien bereits zu **größeren Clustern**

gebündelt, da bei der Betrachtung der einzelnen Ergebnisse Abstrahierungen nicht bzw. schwer möglich sind. Beim Clustern (bzw. Bündeln) werden Zusammenhänge sichtbarer.

Da die Leitfragen im Vorfeld recht offen konzipiert wurden, handelt es sich in Grundzügen um eine übergeordnete induktive Kategorienbildung der einzelnen Kategorien selbst. Diese wird in einer Metaphase nach der Kodierung und Analyse der Interviews an den deduktiv und induktiv ermittelten Kategorien der Interviews angewendet. Intention ist es, die einzelnen (Sub-)Kategorien zu bündeln, um somit die Überschaubarkeit zu erhöhen und Muster erkennbar zu machen. Beim Clusterprozess kam der Forscherin ANDREAS HELMKE (2007) **Angebot-Nutzungs-Modell** (vgl. HELMKE 2017, S. 69 ff.), das sich Lehr-/Lernprozessen widmet, in den Sinn. Dieses ist in sich jedoch zu komplex, als dass es retrospektiv auf die Interviews bzw. die Kategorien deduktiv hätte gelegt werden können. Die Clusterbildung wird in sehr **stark vereinfachter Form** an das Angebot-Nutzungs-Modell von HELMKE (2007) angelehnt. Mit Blick auf die Ergebnisse und in Anlehnung an das Modell formuliert sie daher folgende Cluster:

Tab. 16: Clusterbildung der ermittelten Kategorien bezüglich „Subsahara-Afrika“ im GU in den Interviews mit den Lehrenden

| Clusterbildung der ermittelten Kategorien¹⁸⁵ bezüglich „Subsahara-Afrika“¹⁸⁶ in den Interviews | | | | |
|---|---|--|---|--|
| Background der Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich SsA | Einschätzung der Lehrkräfte ihrer Schülerinnen und Schülern (SuS) hinsichtlich SsA | Ziele im GU bezüglich SsA | Unterrichtsrelevante Entscheidungen hinsichtlich SsA | Reflexion von Lehr-/ Lernprozessen hinsichtlich SsA |
| Wissen | Wahrnehmung der SuS bezüglich SsA aus Lehrendensicht | Intendierte Mitnahme der SuS bzgl. SsA aus dem GU | Gründe für die Thematisierung im GU | Auffälligkeiten im GU |
| Beschäftigung im Studium und/oder Referendariat | Assoziationen der SuS bezüglich SsA aus Lehrendensicht | Aufzeigen von Differenzen und Fragmentierung bzgl. SsA im GU * | Eignung von Themen | Beobachtete Schwierigkeiten im GU |

¹⁸⁵ Die mit * vermerkten Kategorien wurden induktiv aus dem Material herausgebildet; alle anderen deduktiv hinsichtlich der Frage des Leitfadens.

¹⁸⁶ In der Tabelle abgekürzt als SsA.

5. Ergebnisse

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| Fortbildung in der 3. Phase der Lehrerbildung | Anknüpfung an Assoziationen der SuS bezüglich SsA aus Lehrendensicht | Aufzeigen von größeren, längerfristigen Verknüpfungen bzgl. SsA im GU * | Einsatz und Dauer von Themen zu SsA im GU | Stagnation/ Überalterung* |
| Eigene Erfahrungen | Interesse der SuS bezüglich SsA aus Lehrendensicht | Aufbrechen von Stereotypen bzgl. SsA im GU * | Eingesetzte Themen | Authentisches Bild bzgl. SsA im GU |
| Interesse | Empathie und Emotionalität der SuS bezüglich SsA aus Lehrendensicht* | Handlungsorientierung bzgl. SsA im GU * | Vorbereitung des GU | Authentisches Bild bzgl. SsA in den Medien* |
| Assoziationen | | Bewertungskompetenz bzgl. SsA im GU * | Unterschiede zur Vorbereitung des GUs | Präsenz bzgl. SsA im GU* |
| Wahrnehmung | | „Nicht-Afrika-spezifisch“ von Thematiken* | Materialauswahl | Andersartigkeit SsA* |
| Vergnügen oder weniger Vergnügen SsA im GU zu unterrichten | | Bewusstsein für Kontingenz bzgl. SsA im GU * | Materialverfügbarkeit* | Negativismus* |
| | | | Vergleiche/ Herstellung von Bezügen zwischen SsA und BRD bzw. Europa | No-Go's im GU |
| | | | Unterschiede zw. Deutsch- und englischsprachigem GU | SsA im GU ist ... |

(Quelle: eigene Abbildung 2019)

Die im Folgenden erläuterten Ergebnisse stellen die **generalisierten Aussagen** der Lehrkräfte dar. Die Kategorien werden in den Clustern gebündelt nacheinander vorgestellt. Es handelt sich streng genommen um die **indirekte Rede**, die in der Regel den grammatikalischen Modus des Konjunktivs erfordert. Um die Lesbarkeit zu erhöhen, werden diese jedoch teils in der grammatikalischen Form des Indikativs formuliert. Im Kapitel 6 werden die Ergebnisse der beiden Studienphasen in Bezug zueinander gebracht und diskutiert.

5.2.1 Background der Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich „Subsahara-Afrika“

5.2.1.1 Wissen bezüglich „Subsahara-Afrika“

Hinsichtlich ihres Wissens bezüglich des Raums „Subsahara-Afrika“ geben die interviewten Lehrkräfte bis auf eine Ausnahme an, dass sie dieses als „mittelmäßig, durchschnittlich und ausbaufähig“ empfinden (vgl. B11, B10, B9, B8, B7, B6, B5, B4, B3, B2, B1). Eine Aktualisierung mit Blick auf momentane Entwicklungen und Daten sei nötig, da das Wissen teils „relativ alt“ oder „veraltet“ sei (vgl. B10, B5):

„Ja, ich müsste mich wahrscheinlich mal wieder auf den aktuellen Stand bringen, wie es überhaupt in den Ländern so aussieht.“ (B10 Z. 59f.)

Das eigene Reisen wird als Wissens- oder Bildungsquelle angesprochen (vgl. B8). Mit Blick auf die im Unterricht behandelten Themenkomplexe wird das Wissen als „**punktuell**“ vorhanden jedoch nicht als umfänglich eingeschätzt (vgl. B7, B4, B3, B2).

Hierzu beispielhaft:

„Eher schlecht. (lacht) Also, es kommt halt immer drauf an. Man hat halt punktuell Wissen. Natürlich, wenn ich in irgendeiner Art und Weise Themen im Unterricht behandle, schaue ich mir den Raum natürlich erstmal ein bisschen genauer an. Es ist aber jetzt nicht so etwas, wo ich mich speziell mit beschäftigen würde. Also außerhalb von Schule. Weil im Moment ist es auch, was Reisen oder so etwas angeht, ist es jetzt aktuell nicht so auf dem Schirm, dass ich jetzt sage, ah, da möchte ich mich in irgendeiner Art und Weise weiterbilden.“ (B2 Z. 45-50)

Dementsprechend fühlen sich einige Lehrkräfte **weniger sicher im Umgang** mit dem afrikanischen Kontinent als bei Themenkomplexen anderer Räume (vgl. B1). Die unterrichtliche Behandlung allgemeingeographischer Phänomene und Prozesse (z. B. Desertifikation oder Bevölkerungsentwicklung) stellt kein Problem dar, jedoch fehlen oftmals idiographische Ansatzpunkte zu spezifischen Räumen Afrikas, weshalb regionale und/oder staatliche Differenzierungsmerkmale oder Charakteristika nicht bekannt sind (vgl. B6, B4). Daher ist Afrika „der Kontinent, über den [man] am wenigsten weiß“ (B4 Z. 12). Ferner verweisen einige Lehrkräfte darauf, dass sie im Rahmen ihrer Lehramtsausbildung und ihrer Professionalisierung in der 3. Phase (Fort- bzw. Weiterbildungsmöglichkeiten) strukturell wenig bis kein Wissen und Kompetenzen bezüglich „Subsahara-

Afrika“ generieren konnten (vgl. B3) (s. hier explizit die Kategorien „Studium/Referendariat“ und „Fortbildung“). Darüber hinaus äußern einige Lehrpersonen den Eindruck, dass „Subsahara-Afrika“ in den tagesaktuellen Medien **wenig thematisiert** wird, wodurch wenig Wissen indirekt durch die Lektüre unterschiedlicher Nachrichtenformate „nebenbei“ angeeignet werden könne. Dies stellt eine Differenz zu anderen Räumen (z. B. Europa oder Nordamerika) dar, über die die Lehrkräfte im privaten und beruflichen Alltag ohne explizite Suche mit neuen Informationen versorgt werden (vgl. B4). Hinsichtlich ihrer Schülerinnen und Schüler äußern einige der Lehrkräfte, dass sehr wenig Wissen vorhanden sei und bei den Lernenden teilweise Interesse fehlen würde (vgl. B10, B9, B7, B2, B1).

5.2.1.2 *Beschäftigung im Studium und/oder Referendariat mit „Subsahara-Afrika“*

Die interviewten Lehrkräfte berichten, dass sie im **Lehramtsstudium wenig** mit fachwissenschaftlichen Erkenntnissen bezüglich des afrikanischen Kontinents in Kontakt gekommen sind, bzw. dass ihnen eine eventuell stattgefunden universitäre Behandlung zum jetzigen Zeitpunkt nicht mehr bewusst präsent sei (vgl. B11, B10, B9, B8, B7, B4, B3, B2, B1). Beispielhaft:

„Ich glaube, wenn überhaupt, dann auch nur im Referendariat wirklich. Wenn es um unterschiedliche Themen ging, die ich im Unterricht raumbeispielhaft behandelt habe, ansonsten würde ich sagen, dass ich im Studium nicht wirklich besonderen Fokus darauf hatte oder an irgendeiner Stelle daraufgelegt worden ist. Es wurde im Rahmen der allgemeinen Vorlesung, in den ersten Semestern bestimmt behandelt, aber jetzt nicht im Interessensbereich.“ (B1 Z. 43-47)

Räume Afrikas wurden meist nicht explizit adressiert, sondern integriert anhand anderer Seminaroberthemen erarbeitet, wie beispielsweise im Kontext von Seminaren zu „Entwicklungsländern“ (vgl. B11, B4). Die meisten Lehrenden erinnern sich an ein Studium zurück, dass **eher allgemeingeographisch ausgerichtet** wurde und in dem Raumbeispiele der Visualisierung und Exemplarität dienten (vgl. B4, B3). Eine Lehrkraft gibt an, dass sie das Gefühl habe, dass Seminare eher zum Nahraum angeboten würden (vgl. B4):

„Man hat doch viele Seminare noch aus dem Nahraum gehabt. Vielleicht auch weil es für die Dozenten einfacher ist, da mehr Informationen zu bekommen als jetzt Afrika, wo ich mir vorstellen kann, dass es auch schwierig ist, da tatsächlich verlässliche Informationen zu bekommen.“ (B4 Z. 85-87)

Eine andere Lehrperson hingegen berichtet davon, dass an ihrer Universität eine explizite Afrikaausrichtung vorhanden war, jedoch ihr in diesem Kontext erworbenes „Wissen nicht mehr so aktuell“ sei (vgl. B5 Z. 62f.). Bei ein paar Lehrkräften wurden Seminare zur Regionalen Geographie oder gar Exkursionen durchaus angeboten, die sie jedoch zum Teil nicht besuchen konnten (vgl. B10, B6, B3, B2). Der Raum Afrika wurde ferner eher in Seminaren der **Fachdidaktik als der Fachwissenschaft** besprochen (vgl. B6, B2). Diesbezüglich verweist eine Lehrkraft darauf, dass im fachdidaktischen Kontext Afrika insbesondere im interkulturellen Lernen eine Rolle spielte, sie jedoch den Eindruck hat, dass die theoretischen Ansätze aus dem fachdidaktischen Studium in der schulischen Praxis „nicht so funktionieren“ und trotz Bemühungen bei den Lernenden Stereotype beobachtet werden könnten (vgl. B2):

„Also, das finde ich halt total schwierig, weil im Studium bekommt man ganz viele Ansätze geliefert, wie man das machen könnte, wie man Perspektiven auch verbessern oder ändern kann. Und dann steht man in der Praxis und denkt: Ja, funktioniert ja alles nicht. Weil man natürlich nicht mit den kleinen Schülerköpfen so umgehen kann (lacht). Und zack, so ist es. Das ist problematisch dabei.“ (B2 Z. 372-375)

Im Referendariat setzten ein paar der Lehrkräften Afrika als Raumbispiel **praktisch im Unterricht** ein, eine theoretische Beschäftigung erfolgte nicht (vgl. B10, B7, B6, B3, B1).

5.2.1.3 *Fortbildung in der 3. Phase der Lehrerbildung bezüglich „Subsahara-Afrika“*

Die Phase nach dem Lehramtsstudium und dem Referendariat (bzw. auch Vorbereitungsdienst genannt) stellt die sogenannte 3. Phase der Lehrerbildung dar. In dieser wird die Lehrerprofessionalität durch Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten ausgebaut. Im Rahmen der Interviews wurden die Lehrkräfte dahingehend befragt, inwiefern sie bereits an Fortbildungen zum Thema „Subsahara-Afrika“ teilgenommen haben bzw. inwiefern Fortbildungswünsche bei ihnen vorliegen. Bis auf drei Lehrkräfte (vgl. B6, B5, B11) haben die Interviewpartnerinnen und -partner bisher an keinen Fortbildungen zu „Afrika südlich der Sahara“ teilgenommen. Insgesamt sei das **Angebot** an Fortbildungen nicht besonders groß und würde oftmals eher methodische Schwerpunkte setzen (vgl. B10, B2). Die meisten haben noch kein explizites Angebot zur angesprochenen The-

5. Ergebnisse

matik bemerkt und würden sich daher eher im **Selbststudium** mittels (fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen) Zeitschriften und verschiedener Fernsehsendungen über die aktuellen Entwicklungen in Afrika informieren (vgl. B11, B9, B8). Z. B.:

„Also ich bin dann so, ich schaue ganz viel Weltspiegel oder Frontal 21 oder Auslandsjournal, wo dann Sachen kommen, wie dass in Angola gerade die Baubranche boomt quasi [...]. Ich meine, was sind das für kuriose Entwicklungen? Also sowas finde ich hochspannende Themen, ja.“ (B9 Z. 147-150)

Einige Lehrkräfte äußern den **Wunsch nach aktuellen Bezügen und Daten** zu den behandelten Unterrichtsthemen (vgl. B11, B10, B8, B7), **aktuellen Entwicklungen** auf dem Kontinent allgemein (vgl. B11, B10, B9, B8, B6, B5, B3, B1) sowie zu **best practice-Beispielen** zu (Entwicklungs-)Projekten, die endogen, also von afrikanischen Menschen geplant und mit Blick auf die lokalen Strukturen durchgeführt werden (vgl. B11, B9, B6):

„Na ja ich fände es nach wie vor wichtig, dass eben gut funktionierende wirtschaftliche Projekte, die von Afrikanern geleitet werden und betrieben werden, dass die bekannter werden, dass man da Zugang zu hat und sie auch als Best Practice Beispiele weitergeben kann. Einfach um dieses Bild von dem rückständigen Kontinent, der in Armut und Krieg versinkt, immer wieder auch aufbrechen zu können und damit zu zeigen, was möglich ist“. (B11 Z. 598-602)

Insbesondere Erkenntnisse zu **aktuellen Themen mit Problem- und Zukunftsorientierung** werden als essentiell betrachtet, da an diesen Themen systemische Vernetzungen sichtbar werden und letztlich Handlungskompetenz angebahnt werden könne (vgl. B1 Z. 60-66, 325-328). Ein „Tableau“ an zuverlässigen Quellen mit aktuellen Daten, die auf wissenschaftliche Expertinnen und Experten zurückgehen (vgl. B8), wird in diesem Kontext erwünscht,

„Das wäre auch so eine Sache, das würde ich mir z. B. auch noch wünschen, dass man noch viel mehr Information auch darüber kriegt und vor allem auch mal Quellenangaben. Das ist z. B. finde ich ganz wichtig, denn das fehlt uns auch im Alltag. Die Geographen müssen ja sowieso noch viel recherchieren, aber es wäre manchmal schön, man hätte so ein Tableau von Quellen, wo man sagen kann, so zu Landgrabbing das und das.“ (B8 Z. 490-494)

da eigene **Recherchen schwierig** sind und Material daher fehlt (u. a. um den (Neo-)Kolonialismus und das Phänomen der Mikrokredite näher zu betrachten) (vgl. B11, B9). Aufbereitetes Material von Universitäten würde daher begrüßt (vgl. B8, B3). Ferner geben einige der Lehrpersonen an, Interesse an einem „in-

dividuelleren Blick“ in die Besonderheiten/Unterschiede der Staaten (u. a. Wirtschaft, Natur, Politik etc.) und ethnischen Gruppen hinein zu haben (vgl. B4). Auch seien Fortbildungen zu „kultursensiblen Sachen“ von Relevanz (vgl. B9 Z. 169).

5.2.1.4 *Eigene Erfahrungen in „Subsahara-Afrika“*

Die Hälfte der Lehrkräfte hat bereits aufgrund von Urlauben oder Exkursionen während des Studiums eigene Erfahrungen im „subsaharischen Afrika“ sammeln können (vgl. B8, B7, B5, B6, B2). Die eigenen, persönlichen Erfahrungen werden als **wichtiger Faktor** bei der Vermittlung im Unterricht angesehen, da somit das unterrichtliche Geschehen mit Blick auf den Raum „**emotionaler und authentischer**“ werde (vgl. B10, B9, B8 B3, B1). Wenn man einen Ort oder eine Kultur nicht erlebt hat, könne man kein authentisches Bild vermitteln:

„In Bereichen, wo ich selber schon einmal war, kann man den Schülern vor allem auf einer emotionalen Ebene auch viel mehr mitgeben oder auch aus eigenen Erfahrungen sprechen.“ (B1 Z. 208 f.)

Das Reisen wird als wichtige **Bildungsquelle** empfunden und übertrumpft das Anlesen von Wissensbeständen mittels Lektüre. Eigene Fotos und Geschichten der Lehrkräfte wirken daher wahrscheinlich authentischer (vgl. B8).

„Reisen bildet und ich persönlich lerne am meisten eigentlich, wenn ich vor Ort war. Wenn ich gesehen habe, so ist es. Dann kann mir ja jeder viel erzählen. Ich habe mir mein Bild gemacht. Ich hoffe, es ist dann einigermaßen objektiv. Aber ich glaube, das ist ganz wichtig.“ (B8 Z. 199-201)

Außerdem geben einige der Lehrkräfte an, dass sich ihr persönliches Bild von Afrika nach ihrer Reise zum Positiven verbessert habe, da viele Aspekte des Kontinents faszinierend seien (vgl. B8, B7, B5). Dieser andere Blick auf die Region wird von den Lehrkräften nach eigenen Angaben im Unterricht implementiert, da eine Lehrperson mit Erfahrung vor Ort wahrscheinlich **anders unterrichten** würde als ohne (vgl. B2 Z. 288 ff.). Vier der anderen Lehrkräfte führen auf, dass sie versuchen, afrikanische Gäste in den Unterricht einzuladen oder Lernende zu Wort kommen zu lassen, die aus eigenen Erfahrungen sprechen könnten (vgl. B11, B10, B9, B3). Somit würden die eigenen fehlenden Erfahrungen, die nötig wären, um ein „100 % richtiges Bild zu vermitteln“, in gewisser Weise kompensiert (vgl. B9 Z. 382-384). Diese Lehrkräfte gehen teils davon aus, dass die fehlende Realerfahrung zur Verringerung der Authentizität des von ihnen vermittelten Bildes „Subsahara-Afrikas“ führt (vgl. B1, B3, B9, B10, B11).

5. Ergebnisse

„Ja, also dadurch, dass ich selber noch nie da war und mich natürlich auch nur eingelesen habe, ist es natürlich nicht so authentisch. Also der normale Unterricht jetzt oder vermittelt der normale Unterricht nicht so ein authentisches Bild wie von jemandem, der vielleicht schon mehr Erfahrungen jetzt auch persönlich gemacht hat.“ (B3 Z. 358-361)

Emotionalität fehle an dieser Stelle (vgl. B1, B3). Für ein wirklich authentisches Bild müsste man jedoch länger (als einen Urlaub) in einer Kultur vor Ort gelebt haben (vgl. B6, B7). Als Analogie nennt eine Lehrkraft das Sprachenlernen, welches auch am besten im Zielsprachenland mit eigenen (Sprach-)Erfahrungen funktionieren würde (vgl. B9 Z. 392 f.).

5.2.1.5 *Interesse der Lehrkräfte an „Subsahara-Afrika“*

Das Interesse der Lehrkräfte am afrikanischen Kontinent südlich der Sahara erweist sich als **heterogen**. So führen einige der Lehrpersonen an, ein privates (großes) Interesse an der Region zu haben und dieses insbesondere durch Reisen und teils aktive Lektüre bzw. Recherchen zu befriedigen, um mehr über den Teilkontinent zu erfahren (vgl. B11, B9, B8, B7, B6, B3). Beispielhaft:

„Das Interesse ist sehr groß. Ja. Kann ich schon so sagen. Also weil die Vielfalt des Kontinents einfach schon faszinierend ist.“ (B 11 Z. 50 ff.)

„Das ist sehr hoch. Da bin ich glaube ich, ganz beim alten Bundespräsident Köhler. Der hatte ja auch eine hohe Affinität zu Afrika. Ich finde Afrika hoch interessant. Die Kultur. Also ich hatte das ja schon gesagt, was mich alles daran bewegt. Das ist ja, geographisch, es ist auch historisch.“ (B8 Z. 170-173)

Das Potential und die Vielschichtigkeit der Region werden dabei in den Fokus gerückt. Andere Lehrpersonen geben an, dass sie weniger persönlich an diesem Raum interessiert seien oder eine geringere „Affinität“ zu Afrika hätten, aber durchaus die schulischen Themen als relevant empfänden (vgl. B1, B5, B7) und diesbezüglich gerne Wissen aufnehmen und vorhandene Wissensbestände erweitern würden. „Subsahara-Afrika“ charakterisiert sich schließlich als vielfältige Region bezüglich unterschiedlicher Aspekte (z. B. Ökologie, Ökonomie und Soziales). Die aus europäischer Perspektive „fremde“ Region werde durch den Unterricht und die behandelten Inhalte von den Lehrenden erschlossen und sie bildeten so sich selbst sowie die Lernenden in diesen Bereich weiter (fort).

„[...] wobei natürlich das Ganze jetzt nicht durch die eigene Erfahrung oder besonderes Interesse daran sich irgendwie dran ergibt, sondern vielmehr aufgrund der Tatsache, dass man sich immer wieder für den Unterricht in Themen oder in aktuelle Problematiken einliest und dadurch immer wieder

Informationen, neue Informationen erhält, wobei vieles dann auch mal wieder schnell verloren geht, wenn es nicht im täglichen Interessensfokus ist.“
(B1 Z. 33-38)

Demgegenüber berichten einige Lehrkräfte, dass sie generell wenig Interesse (vgl. B1, B2, B4) an diesem Erdteil hätten, da sie diesen u. a. als „wirtschaftlich nicht erfolgreich“ und hinsichtlich der daraus erwachsenden Herausforderungen entsprechend als „bedrückend“ ansehen (vgl. B4 Z. 144, 48). Themen bezüglich physisch-geographischer Phänomene oder fremder Kulturen als Gegenbeispiel zur Lebenswelt der Lernenden würden entsprechend präferiert (vgl. B4). Dabei macht eine Lehrperson aufmerksam, dass es schwer sei diesen Raum zu unterrichten, wenn das eigene Interesse fehlt (vgl. B1 Z. 213-222). Die Stagnation der jährlich wiederholten, gleichen, „durchgekauten“ Themen müsste daher immer wieder bewusst aufgebrochen werden, indem Themen im globalen Kontext besprochen werden, die die eigene Beeinflussung oder Vernetzung (im Sinne von reziproken Handlungsstrukturen) darstellen (vgl. B1 Z. 243 ff).

Relevanter als die Frage nach dem persönlichen Interesse sei die Frage der **Passung** im Unterricht (vgl. B1, B2): „[...] geeignet ist für die Jahrgangsstufe oder halt auch für seinen eigenen Unterricht. Ist aber halt immer, dass man halt schauen muss, passt das überhaupt“ (B2 Z. 316f.). Mit Blick auf das Lernziel und den zu erarbeitenden Inhalt bzw. auf das adressierte Thema ist ein passendes Raumbispiel auszuwählen. Lernziel und Thema stellen die Entscheidungskategorien dar; das Raumbispiel erfüllt die dienende Funktion zur exemplarischen Illustration.

5.2.1.6 Assoziationen der Lehrkräfte bezüglich „Subsahara-Afrika“

Auf die Frage, was die Lehrerinnen und Lehrer mit „Afrika südlich der Sahara“ verbinden, werden einige human- und physisch-geographische Aspekte aufgelistet: Südafrika, Apartheid, Wirtschaft, Bevölkerungsentwicklung, Armut, soziale Disparitäten, Widersprüchlichkeiten, Kolonialisierung, Nationalparks, Exotik, Regenwald, Wüste, Desertifikation u. v. m. Diese Assoziationen stammen laut eigener Aussage der Lehrkräfte meist **aus dem Unterricht** und stellen Unterrichtsthemen dar (vgl. B3, B7, B1). Verallgemeinernd wird herausgearbeitet, dass es sich eher um einen „**problembelasteten**“ Raum handelt (B7 Z. 37), aber simultan ebenso um einen **sehr vielfältigen und spannenden** Kontinent (vgl. B7, B8, B9), der aufgrund seiner Diversität begeistert (insbesondere auf Reisen). Eine Lehrkraft gibt zu Protokoll, dass es sich um „das Land bzw. die Länder“

5. Ergebnisse

handelt, „über die sie am wenigsten weiß“ und die oft als „allgemeine Menge“ betrachtet würden, obwohl sie so viele Unterschiede aufwiesen (vgl. B4 Z. 9-15). Immer wieder wird in den Gesprächen auf die **Andersartigkeit** der Region verwiesen (vgl. z. B. B3 Z. 66 ff., s. hierzu ausführlicher Kap. 5.2.5.7), weshalb sie oftmals als „weit weg“ und „unbekannt“ empfunden werde (vgl. B3, B4).

5.2.1.7 Wahrnehmung der Lehrkräfte bezüglich „Subsahara-Afrika“

Die Lehrkräfte nehmen die **Widersprüchlichkeit**, **Ambivalenz** und sozialen **Disparitäten** des subsaharischen Raums wahr und nennen diese explizit in den Interviews (vgl. B11, B10, B9, B7, B6, B5, B4, B3, B2, B1). Dabei betonen einige die Exotik und Andersartigkeit des Raums im Vergleich mit der Bundesrepublik Deutschland. Der „Exotikfaktor“ (B4 Z. 68) verursacht Neugier, sich mit dem fremden Raum auseinanderzusetzen und wird als faszinierend betrachtet (vgl. B10, B4, B3). Während manche Lehrpersonen eher den Fokus bei der Problembelastung setzten (vgl. B7, B4), den Raum als wirtschaftlich uninteressant und letztlich bedrückend empfänden (vgl. B4), betonen andere die Schönheit und den Facettenreichtum (vgl. B8, B6). Zwei Lehrpersonen betonen die Dynamik und das Potential der Region (vgl. B11, B8):

„Ich sage: Afrika wird kommen und Afrika wird wirtschaftlich noch hochinteressant werden. Also ich hoffe nicht, dass sie das verschlafen hier irgendwie die Industrieländer. Das ist meine persönliche Meinung, weil da ist Potential [...]“ (B8 Z. 235-238)

„[...] neue Entwicklungen sehen, die in den letzten Jahren stattgefunden haben und [...], dass das auch in nächster Zeit da noch viele Veränderungen geben wird und das ist das Spannende, das mit zu verfolgen“. (B11 Z. 587-591)

In Gesprächen mit anderen Kolleginnen und Kollegen haben zwei der Lehrerinnen das Gefühl, dass ein eher rückgewandtes und obsoletes Bild vom Kontinent vorherrschte (vgl. B5, B2). Eigene Urlaubserfahrungen hätten ein vormals eher negativ geprägtes Bild ins Positivere gewendet bzw. die Wahrnehmung modifiziert und diversifiziert – und dies präge den Unterricht (vgl. B7, B5, B2). Eine Lehrperson erwähnt ferner, dass in ihrer Wahrnehmung wenig über den Raum in den Medien berichtet wird, und wenn, dann würden eher punktuelle Informationen zu Bürgerkriegen, Krankheiten etc. adressiert (vgl. B2 Z. 19-25).

5.2.1.8 *Vergnügen oder weniger Vergnügen „Subsahara-Afrika“ im Geographieunterricht zu unterrichten*

Auf die Frage, inwiefern die Lehrkräfte „Afrika südlich der Sahara“ gerne oder weniger gern im Geographieunterricht thematisieren, geben einige Lehrerinnen und Lehrer an, dass sie den Raum **gerne** adressieren (vgl. B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11). Die unterrichtliche Beschäftigung wird teils als **eigene Weiterbildung** empfunden, in der sie selbst neues Wissen erwerben und aktuelle Entwicklungen kennenlernen (vgl. B11 Z. 74 f.). Die „Exotik“ und Andersartigkeit wirkten dabei **faszinierend** auf die Lehrenden und Lernenden (vgl. B3, B4). Einige Prozesse und Entwicklungen werden dabei als wesentliche Potentiale angesehen, die zu großen Veränderungen in der Region führen – und daher sei die Thematisierung hochinteressant und relevant (vgl. B8 Z. 235-238). Die Themen werden ferner oftmals als abwechslungsreich, spannend und interessant wahrgenommen (vgl. B10, B9, B8, B7, B5) – insbesondere **physisch-geographische Phänomene** und Prozesse hinsichtlich der Gefährdung von Lebensräumen (vgl. B4 Z. 62-68). Einige Lehrkräfte äußern die Beobachtung, dass den Lernenden die Thematik u. a. aufgrund des **Einsatzes vieler Bilder** und Fotos gefällt und sie entsprechend interessiert (vgl. B3, B6, B7). Ein Vorteil des bilingualen Unterrichts sei laut Aussage einer Lehrkraft, dass man sich eine längere Zeit mit dem afrikanischen Raum auseinandersetzen könne, da das Schülerbuch dort einen größeren Schwerpunkt setze als im deutschsprachigen Pendant (vgl. B7 Z. 105-117). Eine andere Lehrperson berichtet, dass ihr die Aufteilung der Kulturerteile trotz Kritik gefällt (vgl. B5 Z. 46-48).

Zwei Lehrkräfte betonen, dass die Beschäftigung mit dem Raum weniger eine Frage des persönlichen Gefallens sei sondern eine der unterrichtlichen **Passung**. Die Passung sowie Materialverfügbarkeit seien Entscheidungsmerkmale zur Auswahl eines konkreten Raumbeispiels, aber nicht die eigene Präferenz (vgl. B1, B2): „Das heißt, ja, also das hat weniger mit gerne oder ungerne zu tun, sondern vielmehr damit, ob es, ähm, in die Thematiken reinpasst“ (B1 Z. 72 f.).

5.2.2 Einschätzung der Lehrkräfte mit Blick auf ihre Schülerinnen und Schüler hinsichtlich „Subsahara-Afrika“

5.2.2.1 Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler bezüglich „Subsahara-Afrika“ aus Lehrendensicht

Aus Sicht der befragten Lehrkräfte nähmen die Lernenden „Afrika südlich der Sahara“ als einen **exotischen Raum** wahr (vgl. B11 Z. 522-526). Sie zeigen sich **betroffen**, wenn ihnen bewusst wird, welchen Einfluss sie selbst durch eigene Handlungen auf die Lebensverhältnisse der Menschen vor Ort haben (vgl. B10 Z. 428-431). Oftmals beobachten die Lehrpersonen rudimentäres Wissen der Lernenden hinsichtlich des Kontinents und dieses geringe Wissen sei ursächlich dafür, dass die Schülerinnen und Schüler dem Raum mit **wenig Emotion** begegnen (vgl. B9, B4): „[...] da das Wissen sehr ja rudimentär ist, löst das jetzt bei denen wenige Emotionen aus so, weder große Freude noch große Ablehnung (B9 Z. 493-495).

Daher empfänden die Lernenden weniger Mitleid, sondern eher **Erstaunen** bezüglich der konstatierten Problembereiche (vgl. B4 Z. 326-330). **Quelle** der Informationen und damit ebenso der Raumwahrnehmung seien die **Medien**, die oftmals eher oberflächlich von „Subsahara-Afrika“ berichten (vgl. B8, B1). Bei den Lernenden verankern sich insbesondere tagesaktuelle Nachrichten zu Flüchtlingen, Konflikten und Afrika als „**Entwicklungsland**“ (vgl. B1 Z. 255, 264-294). Sie betrachteten den Raum als wenig begünstigt, problembelastet (vgl. B1, B7, B3, B2, B5), zwiegespalten (vgl. B6, B7), stereotyp und **verallgemeinerten** daher stark in einer Art „Schwarz-Weiß-Denken“ (vgl. B2 Z. 168, B5 Z. 351). Dadurch wirkt der Raum sehr weit entfernt (vgl. B3).

Ziel der Lehrkräfte sei es, mit dieser beobachteten Wahrnehmung vor Augen das „Subsahara-Afrika“-Bild der Schülerinnen und Schüler **aufzubrechen** (vgl. B1, B2, B5, B8, s. a. Kap. 5.2.3.4), damit diese ihre Wahrnehmung ändern und dem Raum offen und tolerant gegenüberstehen (vgl. B8). Vor der unterrichtlichen Beschäftigung haben sich die Lernenden wenig kritisch mit dem Raum auseinandergesetzt. Jetzt bestehe die Möglichkeit, ein „Umdenken zu triggern“, u. a. durch absurde, überspitzte Beispiele (vgl. B2 Z. 392-407). Dieses Unterfangen ist herausfordernd, da die Schülerinnen und Schüler „unschuldige Stereotype“ produzieren, die „nicht unbedingt negativ“ gemeint seien und der „Grund für Stereotype eher mangelndes statt falsches Wissen“ sei (vgl. B4 Z. 368, 365, 361).

Ferner erwiesen sich Ansätze aus der universitären Bildung zum Perspektivenwechsel oftmals nicht als praxistauglich, da sie „nicht funktionieren“ (vgl. B2).

5.2.2.2. *Assoziationen der Schülerinnen und Schüler bezüglich „Subsahara-Afrika“ aus Lehrendensicht*

Laut Aussage der Lehrkräfte assoziierten die Lernenden mit dem subsaharischen Raum Afrikas einerseits **Romantik** hinsichtlich der charakteristischen Flora und Fauna sowie hinsichtlich Klima, (Safari-) Tourismus und (ethnischer) Völker (vgl. B11, B10, B9, B7, B6, B4, B3) und andererseits **Negativismen** hinsichtlich Armut, Rückständigkeit, Krieg, Übervölkerung, Krankheiten und Hunger (vgl. B10, B8, B6, B5, B4, B2, B1). Beispielfhaft:

„[...] schwarze Menschen [...] dann auch dort viele unterschiedliche Landschaften und dann wieder Tiere. Also Tiere ist natürlich das erste. Also das kommt aus dem Kindergarten im Endeffekt.“ (B 6 Z. 541-547)

„Als erstes fällt, glaube ich, allen die Sahara ein [...] Also, dass Afrika mit am unterentwickeltesten ist [...]. Und ansonsten vielleicht noch so etwas wie Bürgerkriege oder so etwas, weil man es aus den Medien gehört hat. [...] vielleicht haben sie noch Assoziationen so afrikanische Stämmen, die noch in bunten Kleidern irgendwie tanzen oder so etwas, könnte ich mir vorstellen als Stereotyp“ (B4 Z. 336-353).

„[...] die denken größtenteils wahrscheinlich auch noch, dass die irgendwo im Busch leben die Menschen oder da in ihren Lehmhütten [...]“ (B10 Z. 410-411).

„Also es ist einfach irgendwie, es ist da heiß, die Menschen sind da arm, es ist da, also es ist da irgendwie immer trocken und da ist überall Wüste“. (B3 Z. 460-462)

Im Unterricht versuchten die Lehrenden dieses polarisierte, als allumfassend verstandene Bild aufzugreifen und die Vielfältigkeit des Raums und der Menschen anzusprechen, um somit insbesondere das abwertende, undifferenzierte Bild zu differenzieren (vgl. B11, B10, B8, B5, B3, B2).

Dabei erweisen sich die Vorurteile als langanhaltend (vgl. B5 Z. 337), wodurch das Aufbrechen des „Schwarz-Weiß-Denkens“ zu einer herausfordernden pädagogischen Aufgabe werde, da „die Relativierung im Unterricht so wichtig ist“ (vgl. B2). Generell sei vor der unterrichtlichen Behandlung **eher wenig Wissen** oder Vorstellung bei den Schülerinnen und Schülern vorhanden (vgl. B11, B9, B8, B4).

5.2.2.3 *Anknüpfung an Assoziationen von Schülerinnen und Schüler bezüglich „Subsahara-Afrika“ aus Lehrendensicht*

Das **Anknüpfen an die Assoziationen** der Lernenden empfinden alle Lehrkräfte bis auf eine Ausnahme als (sehr) sinnvoll, da sie bemüht seien, die Schülerinnen und Schüler bei ihrem Vorwissensstand „abzuholen“. Das Vorwissen/die Vorstellungen stellten schließlich eine Grundlage für das weitere Arbeiten im Unterricht dar, um zu eruieren, an welchen Stellen das „Weltbild“ und Aspekte vertieft betrachtet und relativiert werden müssten (vgl. B5 Z. 362-365). Relevant erscheint ihnen vor diesem Hintergrund, Stereotype nicht zu bedienen und den **Unterricht differenziert** und vielschichtig zu gestalten (vgl. B11, B10, B9, B8, B6, B5, B4, B3, B2, B1). Dabei gelte es, vorhandene Bilder herauszufinden, zu **hinterfragen** und auch andere wichtige Aspekte zuzulassen, um Beispiele anderer Bilder zeigen zu können: „dann auch Beispiele [...], die zeigen, dass das auch anders sein kann (B6 Z. 563). Eine Lehrkraft äußert explizit, dass dies die Aufgabe eines Lehrers sei (B2). Es gehe darum, dass Schülerinnen und Schüler auf dem Weg zur Mündigkeit lernen, ihr eigenes und fremdes Denken zu überprüfen (vgl. B2 Z. 392-407):

„Natürlich muss man sie [die Assoziationen bzw. Pauschalisierungen] im Unterricht aufgreifen, weil wenn man sie einfach stehen lässt, dann denken die Schüler, es ist so. Und wenn ich sie nicht aufgreifen würde und nicht kritisch hinterfragen würde auch im Unterrichtsgespräch, dann wäre ich kein guter Lehrer, finde ich.“ (B2 Z. 392-395)

Eine Lehrkraft geht davon aus, dass Vorwissen oder Assoziationen der Lernenden hinsichtlich „Afrikas südlich der Sahara“ zu gering vorhanden sind, als dass es sich anbieten würde, diese in die Unterrichtsgestaltung zu integrieren (vgl. B7 Z. 458-466).

5.2.2.4 *Interesse von Schülerinnen und Schülern bezüglich „Subsahara-Afrika“ aus Lehrendensicht*

Das Interesse der Schülerinnen und Schüler bezüglich des Raums wird von den Lehrenden **unterschiedlich wahrgenommen**. Während einige der Lehrkräfte angeben, dass sie das Gefühl haben, ihre Lernenden sind an „Afrika südlich der Sahara“ interessiert oder teils sogar sehr interessiert (vgl. B11, B7, B6, B5, B4) empfinden andere dies gegensätzlich und äußern ein empfundenes „Fehlen“ von Interesse (vgl. B10, B2, B1). Wiederum andere differenzieren das Interesse eher

anhand bestimmter Themen und weniger aufgrund des Raums (vgl. B8). So berichtet eine Lehrkraft, dass die **humangeographischen** Themen für die Schülerinnen und Schüler eher motivierend erscheinen (vgl. B9 Z. 415-423). Interesse könne insbesondere durch Empathie geweckt werden, und zwar dann, wenn **reale Geschichten** behandelt werden (vgl. B9 Z. 594 ff.). Als interessefördernd werden die „Exotik“ und die damit assoziierte **Andersartigkeit** des Raums angesehen, die durch den Vergleich der Lebenswelten sichtbar wird. Die Lernenden werden dabei oftmals von der Andersartigkeit überrascht (vgl. B7, B4, B3). Der Einsatz von Bildern, Gästen sowie Darstellungen von Kulturen und Landschaften böten sich explizit an, um den Schülerinnen und Schülern den Raum näherzubringen (vgl. B6 Z. 99, B3 Z. 414 ff.). Die Spannung, die von der anderen Lebenswelt ausgeht, stellt ein „Geschenk der Geographie“ dar (B6). Gemeint sei dies nicht nur im Hinblick auf „grundlegend geographische Themen“, sondern insbesondere hinsichtlich **interdisziplinärer** Thematiken (vgl. B5 Z. 356). Denn vor dem Hintergrund des Spiralcurriculums ist eine Diversifizierung der Unterrichtsinhalte oder Beispiele unabdingbar um das Interesse hochzuhalten und um negative Vorstellungen aufzubrechen (vgl. B3 Z. 381-390).

Lehrkräfte, die von einem eher geringen Interesse der Schülerinnen und Schüler ausgehen, nehmen „Afrika südlich der Sahara“ als einen Raum wahr, der für die Lernenden „wenig attraktiv“ ist (vgl. B2 Z. 338-348), da der Raum sehr problembelastet ist bzw. **Probleme im Fokus** stehen. Genuines Interesse kommt, wenn überhaupt, auf, wenn der eigene Einfluss und/oder eine Vernetzung erkennbar wird und eigene Handlungen diskutiert werden können. Daher sei es wichtig, diese „Nuss zu knacken“ und Interesse bei Lernenden zu triggern:

„Und es schwer fällt an der einen oder anderen Stelle, aber, die Schüler müssen das wissen und selbst, wenn sie keinen Bock dran haben, muss ich es ihnen verständlich machen. Ich glaube, das ist so das Schwierigste, das zu knacken, diese Nuss. Weil die Schüler haben generell nicht Spaß an Afrika, weil die das Bild vom Entwicklungsland, was jetzt behandelt werden muss, und wir gucken uns jetzt bestimmt nur Probleme an und nichts Tolles. Und ja, das ist so das Hauptproblem, denke ich.“ (B1 Z. 253-257)

5.2.2.5 *Empathie und Emotionalität der Schülerinnen und Schüler bezüglich „Subsahara-Afrika“ im Geographieunterricht aus Lehrendensicht*

Einige der Lehrkräfte geben an, dass den Schülerinnen und Schülern bisweilen „Subsahara-Afrika“ gegenüber **Empathie fehlte** bzw. dass sie wenig Emotionen

und dadurch eine „emotionale Distanz“ (B3 Z. 498) zeigten, (vgl. B9, B6, B4, B3, B2, B1), insbesondere dann, wenn Hintergrundwissen fehle (vgl. B8, B3). Dies empfinden die Lehrpersonen als Missstand und sind daher bemüht, den Aufbau von Empathie zu fördern (vgl. B9, B6, B5, B4, B3): „Ja, also solche Dinge bringe ich dann ein und das hat bis jetzt den Schülern dann endlich immer diesen Empathieeffekt verliehen“ (B9 Z. 668 f.). Medien unterschiedlicher Art, realen Geschichten und Unterrichtsmaterialien, die einen **affektiven, emotionalen Zugang** bei den Lernenden etablieren, werden in diesem Zusammenhang eine hohe Relevanz zugesprochen (vgl. B9 Z. 308 f., B6 Z. 418). Empathie und eine gewisse „Betroffenheit“ werden letztlich als Voraussetzungen zum kritischen Nachdenken und zur Modifikation des eigenen Verhaltens angesehen:

„Mir ist es schon wichtig, dass es den Schülern ans Herz geht. Also, dass man so einen emotionalen Zugang findet, weil das bei Schülern. Also nur, wenn ich die Schüler persönlich erreiche, wenn die jetzt sehen: Oh Gott, der ist so alt wie ich und ich muss dann, der muss aber als Kindersoldat arbeiten, dann habe ich immer den Eindruck: Ja, wenn man so emotional betroffen ist nimmt man auch da was mit und fängt man auch an darüber nachzudenken und das ist für mich eigentlich im Grunde immer wichtig.“ (B5 Z. 249-254)

Dafür müssten sich die Schülerinnen und Schüler jedoch zunächst der **Rolle der westlichen Welt** im Kolonialismus und der wechselseitigen Vernetzung in der heutigen Globalisierung bewusst werden. Der eigene Einfluss durch das Konsumverhalten muss dabei sukzessive erarbeitet werden (vgl. B11, B10, B9, B2, B1). Der Perspektivenwechsel, den die Lernenden im Sinne der interkulturellen Kompetenz durchführen sollen, wird als Herausforderung wahrgenommen (vgl. B6, B5, B4). Daher ist es einigen Lehrpersonen so wichtig, dass den Lernenden die **kulturellen Unterschiede** deutlich werden (vgl. B4, B3); eine andere Lehrkraft betont in diesem Kontext auch **Ähnlichkeiten** („Kinder wie du und dich“) (B5 Z. 219). Mitleid sei weniger bei den Schülerinnen und Schülern zu beobachten, dafür aber Erstaunen und „Aha-Erlebnisse“, dass so gravierende Differenzen zur eigenen Lebenswelt zu konstatieren sind (vgl. B4 Z. 326 f.). Eine Lehrkraft gibt an, dass sie es als **problematisch** empfindet, selbst Emotionalität im Unterricht zu implementieren, wenn das eigene Interesse als Lehrender nicht so hoch ist bzw. keine eigenen Erfahrungen im Raum gesammelt wurden (vgl. B1 Z. 208-222).

5.2.3 Ziele im Geographieunterricht bezüglich „Subsahara-Afrika“

5.2.3.1 *Intendierte Mitnahme der Schülerinnen und Schüler bezüglich „Subsahara-Afrika“ aus dem Geographieunterricht*

Auf die Frage, was die Schülerinnen und Schüler bezüglich „Subsahara-Afrika“ aus dem Unterricht mitnehmen sollen und welche Ziele die Lehrkräfte verfolgen, nennen diese eine Vielfalt von Aspekten. So sollten die Lernenden ein **Verständnis** der Physischen Geographie aufbauen, die Gefährdung von Räumen sowie die Mensch-Umwelt-Beziehung kennenlernen (vgl. B11, B7, B5, B3). Geographische **Methodenkompetenz** spielt eine Rolle (vgl. B9, B7, B6). Das Verständnis von wirtschaftlicher **Ungerechtigkeit** als (mitunter historisch bedingte) Ursache für die Armut und Bildungsunterschiede wird ebenso aufgeführt wie die Notwendigkeit eines fairen wirtschaftlichen Umgangs miteinander. Vor dieser Erkenntnis ist Entwicklungshilfe nicht ausreichend (vgl. B11 Z. 323-339). Ferner intendierten die Lehrerinnen und Lehrer die Lernenden von dem negativen Bild „Afrikas südlich der Sahara“ **wegzuführen** und ihren Blick zu öffnen für die **Chancen, Fortschritte und Potentiale** des Kontinents, der sich trotz der beobachteten Probleme aus eigener Kraft durch eigene Lösungsansätze entwickelt (vgl. B11, B10, B9, B6, B5, B2, B1). Diese Punkte müssen in die Raumbewertung miteinfließen: „Das man halt nicht dieses Schwarz-Weiß-Denken hat. [...] durch Aufklärung und durch Wissen auch einfach Lösungsansätze findet, und dass das auch wirklich gut ist. Und dass man da hin einfach so einen Raum bewertet“ (B2 Z. 177-181). Es handelt sich schließlich trotz alledem um einen schönen und diversen Raum (vgl. B6 Z. 22-24), der keine homogene Masse bildet (vgl. B11 Z. 394, B2, B1). Eine Lehrkraft indes betont, sie möchte den Lernenden vor Augen halten, dass es sich um „den Kontinent mit den geringsten Chancen“ (B4 Z. 164 f.) handelt und die Menschen in der Bundesrepublik Deutschland einfach mehr Glück hatten, in diesem Land geboren worden zu sein. Durch das Kennenlernen der anderen Lebenswelt und der mit ihr assoziierten Lebensverhältnisse sollten die Schülerinnen und Schüler in ihrem kulturellen Einfühlungsvermögen gestärkt und letztlich **interkulturelle Kompetenz** angebahnt werden (vgl. B4 Z. 192 f., 225-230).

5. Ergebnisse

Als relevant nehmen die Lehrenden wahr, dass Vorurteile gegenüber dem Raum nicht manifestiert werden, und Schülerinnen und Schüler keine Pauschalitäten reproduzieren (vgl. B11, B8, B2). Sie sollen sich von Klischees und „Schwarz-Weiß-Denken“ distanzieren (vgl. B2 Z. 166, 177). Den **eurozentrischen Blick** gelte es **aufzubrechen**, um die Ziele der Offenheit, Toleranz und Empathie zu erreichen, die nötig sind, um eine Gegenposition zu den europäischen Abschottungstendenzen der momentanen Zeit zu entwickeln (vgl. B8 Z. 92-107, 254 f.). Damit geht eine **Sensibilisierung** der Lernenden gegenüber (sprachlichen) Ausdrücken wie „neger und schwarz“ einher (vgl. B9 Z. 252). Nicht nur Unterschiede, sondern ebenso Gemeinsamkeiten sollen im Unterricht adressiert werden (vgl. B9, B5, B1). Das Denken in **globalen Sinnzusammenhängen** sei zu fördern – also das Systemdenken hinsichtlich der gegenseitigen Einflussnahme und Abhängigkeit durch vielfältige Handlungsstrukturen und der sich daraus ergebenden Konsequenzen (vgl. B9, B8, B7, B6, B3). Beispielhaft:

„Und dass z. B. auch wir vielleicht Einfluss haben, wie das Leben dort ist. Also so, keine Ahnung, z. B. Thema Desertifikation haben wir mal gemacht. [...], dass auch wir beeinflussen können durch unseren Lebensstil, wie sich das Klima der Welt weiterentwickelt solche Dinge. Dass irgendwie alles miteinander zusammenhängt.“ (B 344 ff.)

(Vermittelte) Bilder sollten kritisch hinterfragt werden, um die Schülerinnen und Schüler in ihrem Mündigwerden zu unterstützen (vgl. B8 Z. 429-433, B2 Z. 395-407). Vor dieser Prämisse sollen sie lernen, eigene Urteile zu bilden und die Ambivalenz bzw. Vielschichtigkeit von Sachverhalten zu erkennen (vgl. B6, B5, B2). Denn letztlich charakterisiert sich das Fach Geographie durch seine Vielschichtigkeit und Differenziertheit (vgl. B8). Ebenso wird angesprochen, dass Interesse, Lust und Neugier für den Kontinent geweckt werden sollen, die ggf. in eigenes Reisen münden (vgl. B8 Z. 114-125, B6 Z. 398).

5.2.3.2 *Aufzeigen von Differenzen und Fragmentierung bezüglich „Subsahara-Afrika“ im Geographieunterricht*

Im Rahmen der Interviews sprechen die Lehrpersonen an, dass es ihnen wichtig ist, den Schülerinnen und Schülern zu verdeutlichen, dass es sich beim afrikanischen Kontinent um einen Raum handelt, der sich durch **Vielfalt**, Widersprüchlichkeit und simultan vorhandene Merkmale charakterisiert – und daher **keinen homogenen Raum** oder eine „allgemeine Menge“ (B4 Z. 10) verkörpert (vgl. B11, B10, B8, B6, B5, B4, B3, B2, B1). Die Schülerinnen und Schüler sollen

also lernen zu differenzieren (vgl. B3 Z. 456-464). Die Region ist reich an Diversität und unterscheidet sich intern stark hinsichtlich der Ökologie, Ökonomie, Gesellschaft und Politik. Dies führt aufgrund unterschiedlicher Faktoren und Rahmenbedingungen zu sozialer Ungleichheit (vgl. B6 Z. 499-503). Dabei gilt es auch zu verdeutlichen, dass die im Unterricht adressierten Probleme, wie bspw. Desertifikation oder soziale Segregation, **nicht afrikaspezifisch**, sondern ebenso auf andere Räume des Planeten **übertragbar** sind (vgl. B1 Z. 139-141):

„Dass man jetzt nicht sagt, das ist ein typisches Phänomen für Afrika, sondern das gibt es ja überall. Dass man den Schülern das aufzeigt. Dass das ein allgemeines Problem ist und nicht ein Problem was Afrika hat.“ (B2 Z. 246-248)

Die Lehrkräfte berichten, dass es ihnen ein bewusstes Anliegen ist, sich von Pauschalitäten und Klischees im Unterricht zu distanzieren, indem komplexe Hintergründe geklärt werden (vgl. B10, B8, B5, B3, B2). Dabei sollen auch die **wechselseitigen Vernetzungen** herausgestellt sowie die **Ambivalenz** der Globalisierung diskutiert werden (vgl. B8 Z. 608-632, B6 T. 499-516). In diesem Kontext sei es wichtig, **Lösungsansätze** für Herausforderungen aus eigener Kraft von lokalen Akteurinnen und Akteuren zu besprechen, um u. a. auf Chancen der Region aufmerksam zu machen (vgl. B11, B5, B2, B1):

„Man müsste Projekte finden und zeigen, aufzeigen, die erfolgreich waren, die wirtschaftlich erfolgreich waren, wo Menschen auch in Leitungspositionen sitzen, also Afrikaner vor allem, wo sie die Geschäfte ihres Landes selbst in die Hand nehmen. Das kommt da immer sehr kurz, weil einem dazu einfach auch die konkreten Informationen aus den letzten Jahren fehlen. Das müsste man eigentlich immer wieder ganz stark neu recherchieren.“ (B11 Z. 429-436)

Ferner sollten den Schülerinnen und Schülern nicht nur Unterschiede, sondern ebenso Ähnlichkeiten zur eigenen Lebenswelt aufgezeigt werden (vgl. B5).

5.2.3.3 *Aufzeigen von größeren, längerfristigen Verknüpfungen bezüglich „Subsahara-Afrika“ im Geographieunterricht*

Die Lehrpersonen sprechen an, dass ihnen im Geographieunterricht wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, dass **globale Zusammenhänge** und wechselseitige Beeinflussungen existieren. Handlungen in divergenten Regionen der Welt auf den verschiedenen Maßstabsebenen und Dimensionen (Ökologie, Ökonomie, Soziales) bedingen neue Situationen, auf die wiederum reagiert wird.

5. Ergebnisse

Größere, langfristige Vernetzungen entstehen und lösen Folgeerscheinungen in unterschiedlichen Regionen der Erde aus. Beispielhaft:

„Also [...] mir persönlich in meinem kompletten Erdkundeunterricht ist immer wichtig, dass die Leute diese globalen Zusammenhänge verstehen und dass sie merken, dass es eigentlich immer wie so ein Dominoeffekt ist, ja, weil, wenn ich den Stein anstoße, fallen noch mehr um, weil es immer eine Kette ist. Es passiert nichts ohne Grund.“ (B9 Z. 239-243)

Die Erkenntnis zum Beispiel, dass von der EU subventioniertes Milchpulver auf die Entwicklung der lokalen Milchwirtschaft negativen Einfluss ausübt, löst bei den Lernenden Betroffenheit aus (vgl. B10 Z. 428-431). Um diese systemischen Vernetzungen nachvollziehen zu können, ist die Erarbeitung der spezifischen Hintergründe essentiell, damit die Lernenden ferner erkennen, dass die Kategorien „gut“ und „böse“ nicht angewandt werden können, sondern dass man Verhaltensweisen differenzieren muss (vgl. B8 Z. 299 ff.). Die **reziproke Abhängigkeit** Afrikas und der (westlichen) Welt bedingt die angesprochene Beeinflussung (vgl. B8, B3). Gerade diese gelte es, im Fach Geographie aufzuzeigen (vgl. B8 Z. 441 ff.), weshalb Sachverhalte nicht punktuell betrachtet werden sollten. Dadurch wird ein interdisziplinärer Blick in die systemischen Verbindungen unabdingbar (vgl. B2 Z. 264-279). Hieraus ergibt sich ein sukzessiver Stundenaufbau anstelle einer Aneinanderreihung von isolierten Themen (vgl. B1 Z. 302 f.). Die Untersuchung effektiver Handlungsstrukturen (vgl. B6 Z. 336-339) im Sinne der **Handlungsorientierung** anstelle eines reinen Informationskonsums sollte dabei im Fokus stehen, aber dies beobachtet eine Lehrkraft eher gegensätzlich:

„[...] aber es wird mehr so Informationskonsum so betrieben, anstatt Handlungsorientierung im Sinne von wie gehe ich da jetzt im Alltag mit um, was kann ich daran selber ändern. Das ist das große Problem glaube ich.“ (B1 Z. 325-327)

5.2.3.4 *Aufbrechen von Stereotypen bezüglich „Subsahara-Afrika“ im Geographieunterricht*

Bis auf zwei Ausnahmen adressieren die Lehrkräfte explizit die essentielle Rolle des Unterrichts, um **Stereotype und Vorurteile** bezüglich des afrikanischen Kontinents **aufzubrechen**. Sie betonen die Bemühungen, den Schülerinnen und Schülern ein „anderes Bild Afrikas“ zu präsentieren und sich vom einseitigen, negativen, eurozentrischen Afrikabild zu distanzieren (vgl. B11, B10, B9, B8, B6,

B5, B4, B3, B2), indem beispielsweise *best practice*-Beispiele erfolgreicher Projekte aufgezeigt werden (vgl. B11 Z. 600). Stereotype von „guten“ und „bösen“ Menschen (vgl. B11 Z. 537-548) und pauschales „Schwarz-Weiß-Denken“ gelte es dabei zu überwinden (vgl. B2 Z. 177), indem bewusst kulturelle Hintergründe und Perspektiven differenziert betrachtet werden (vgl. B8). Ebenso soll eine Sensibilisierung gegenüber negativ konnotierten Ausdrücken (z. B. „Neger“) und gesellschaftlichen Vorurteilen (z. B. „Arbeitsplatzraub“) gefördert werden (vgl. B9 Z. 621-629).

Die Lernenden sollten im Unterricht sukzessive befähigt werden, die „Bilder im Kopf kritisch zu hinterfragen“ und Diversität zuzulassen (vgl. B8 Z. 253 f., B5 Z. 350 ff., B3). Viele Phänomene sind nicht afrikaspezifisch, sondern übertragbar auf viele andere Regionen des Planeten (vgl. B5 Z. 302-305). Eine Lehrkraft macht darauf aufmerksam, dass die universitären Ansätze zum Aufbrechen von Stereotypen bzw. zum Aufbau von Interkultureller Kompetenz jedoch nicht ohne Weiteres in der schulischen Praxis **funktionieren**. Sie äußert ferner die Vermutung, dass jüngere Kolleginnen und Kollegen in ihrer Ausbildung diesbezüglich eventuell etwas mehr sensibilisiert wurden (vgl. B2 Z. 372-383). Daher sei es die Aufgabe einer guten Lehrperson, Vorurteile und/oder Pauschalitäten der Schülerinnen und Schüler direkt anzusprechen und aufzubrechen bzw. plakative Beispiele aus Materialien herauszugreifen und diese kritisch zu erörtern (vgl. B2 Z. 402-407).

5.2.3.5 *Handlungsorientierung bezüglich „Subsahara-Afrika“ im Geographieunterricht*

Die Schülerinnen und Schüler sollten im Geographieunterricht befähigt werden, ihre **Rolle als Verbraucherinnen und Verbraucher** zu erkennen und ihr eigenes **Handeln** kritisch zu reflektieren, da sich aus diesem Konsequenzen für Menschen in Afrika ergeben (können). Die Realisierung der Wirkung des eigenen Handelns anhand von Beispielen zum fairen Handel löst bei den Lernenden oftmals Betroffenheit aus, denn die Nachfrage nach günstigen Produkten steht im Zusammenhang mit den Lebensbedingungen der Menschen an anderen Orten der Erde (vgl. B11, B10, B9, B7, B6, B5, B3, B1). Der Unterricht bleibe jedoch bisweilen eher auf der Ebene der Information hinsichtlich des Zusammenhangs stehen, anstatt konkrete Handlungsweisen und damit Handlungsorientierung zu erarbeiten (vgl. B1 Z. 326 f.).

5.2.3.6 *Bewertungskompetenz bezüglich „Subsahara-Afrika“ im Geographieunterricht*

Einige der Lehrpersonen sprechen an, dass die Emotionalität eine hohe Relevanz aufweist. Die Schülerinnen und Schüler sollten emotional auf Wechselwirkungen z. B. hinsichtlich des Milchpreisverfalls durch den subventionierten Import von europäischem Milchpulver reagieren. Anhand solcher Beispiele, so betont eine Lehrperson, soll die Schülerschaft lernen, dass „die Globalisierung nicht das Nonplusultra“ ist. Sie soll damit auch die assoziierte „Unlogik“ erkennen und diese bei ihrer Bewertung kritisch miteinfließen lassen:

„Ich will, dass die die Augen aufmachen. Dass sie verdammt noch mal wissen, Globalisierung ist hier nicht immer das Nonplusultra, sondern das ist auch äußerst quer und unlogisch und hat nichts mit normalem Denken zu tun und das ist eigentlich so das, was ich so als Aufgabe sehe.“ (B9 Z. 367-371)

Ebenso wird berichtet, dass durch den kulturellen Vergleich von Lebenswelten das Urteil der Lernenden „gemäßigter“ ausfallen soll. Zugrundeliegende Verhaltensstrukturen von Kulturen müssten dafür nachvollzogen werden können, damit diese nicht pauschal als negativ, sondern als „an die natürlichen Gegebenheiten angepasst“ und damit als „logische Art des Lebens“ gedeutet werden (vgl. B6 Z. 334-345).

5.2.3.7 *„Nicht-Afrikaspezifik“ von Thematiken*

Als einen weiteren Aspekt nennen einige Lehrpersonen die Herausarbeitung von (räumlichen) **Übertragbarkeiten**. Eine Vielzahl der Phänomene und Prozesse (z. B. Desertifikation, *gated communities*), die anhand „Subsahara-Afrika“ **exemplarisch** untersucht werden, charakterisieren ebenso andere Räume und seien daher nicht explizit afrikaspezifisch (vgl. B10, B7, B5, B2). Das Erarbeiten von Unterschieden und Ähnlichkeiten verschiedener Regionen sei daher wesentlich. Das Prinzip der Exemplarität sollte daher gefördert werden.

5.2.3.8 *Bewusstsein für Kontingenz bezüglich „Subsahara-Afrika“ im Geographieunterricht*

Eine Lehrkraft berichtet, dass es wichtig ist, die Assoziationen der Schülerinnen und Schüler zu erweitern, so dass diese lernen, die vorhandenen „Bilder im Kopf“ zu hinterfragen. Damit sei keine komplette Änderung oder Abkehr von

den eigenen Vorstellungen gemeint, sondern die Einsicht, dass Aspekte „auch **anders sein** können“ als zunächst antizipiert (vgl. B6 Z. 561-564).

5.2.4 Unterrichtsrelevante Entscheidungen hinsichtlich „Subsahara-Afrika“ im Geographieunterricht

5.2.4.1 Gründe für die Thematisierung „Subsahara-Afrikas“ im Geographieunterricht

Als Gründe für die unterrichtliche Thematisierung „Subsahara-Afrikas“ geben die Lehrenden u. a. die **Vorgaben der Lehrpläne** für die Sekundarstufe I und die auf ihnen basierenden **Schülerbücher** an (vgl. B11, B10, B9, B7, B6, B5, B4, B3, B2). Jedoch äußern einige Lehrkräfte, dass sie den Raum auch ohne Lehrplan im Unterricht behandeln würden, da er viele interessante, aktuelle Themen beherberge, die sich insbesondere am afrikanischen Raum gut visualisieren lassen (vgl. B9, B6). Das heißt, dass die rechtlichen Vorgaben inhaltlich ergänzt werden, weil diese teils nicht besonders konkret formuliert werden oder nach Ansicht der Lehrpersonen nicht ausreichen (vgl. B11, B9). Oftmals werden **klassische „Themen-Raum-Kopplungen“** identifiziert (B 4 Z. 301-305), die sich für eine unterrichtliche Behandlung anbieten, da **Materialien verfügbar** sind (vgl. B10 Z. 150 ff.). Humangeographische Themen wie „Armut“, „Stadtentwicklung“ und „Unterentwicklung“ würden besonders an afrikanischen Regionen sichtbar (vgl. B4 Z.157-159), ebenso wie physisch-geographische Themen zum Beispiel hinsichtlich der Desertifikation.

In einem Fach wie der Geographie müssten alle Weltregionen am besten in einem ähnlichen Verhältnis adressiert werden (vgl. B10, B3), um der Globalisierung gerecht zu werden (vgl. B2 Z. 441), denn andernfalls könnten globale Zusammenhänge und Reziprozität nicht erkannt und erarbeitet werden und die europäische Beteiligung bleibt im Verborgenen (vgl. B9 Z. 234-243). Daher sei die Thematisierung dieser Weltregion unabdingbar. Eine Lehrkraft hebt dabei insbesondere das zukünftige wirtschaftliche Entwicklungspotential heraus und findet den afrikanischen Raum daher spannender als die bereits oftmals adressierten lateinamerikanischen Räume, anhand derer ähnliche Themen besprochen werden (vgl. B8 Z. 241 ff.):

„Also wie gesagt, also Afrika ist eigentlich immer bei mir doch ja irgendwo verwoben im Unterricht und bietet ja auch schöne Beispiele. Aber diese Bei-

5. Ergebnisse

spiele dürfen natürlich nicht dazu beitragen, dass man gerade dieses eurozentristische Bild festigt. Das wäre ja das, was wir eben nicht wollen“. (ebd. Z. 252-255)

Eine Lehrperson arbeitet hinsichtlich der Landschaftszonen gerne mit Regionen, die eine „räumliche Nähe zueinander aufweisen“, anstatt von Stunde zu Stunde auf einen „anderen Kontinent“ zu springen (vgl. B5 Z. 170-177). Daher thematisiert sie die Vegetationszonen anhand von Afrika. Einige Lehrkräfte betonen, dass sich der **Vergleich Afrikas mit der Bundesrepublik Deutschland** anbietet, da insbesondere divergierende Lebensverhältnisse erarbeitet werden können. Dabei sei u. a. das Erarbeiten und Erkennen der natürlichen und gesellschaftlichen Andersartigkeit notwendig, um interkulturelle Kompetenz anzubahnen (vgl. B4). Andere sehen in der Passung der Lernziele und den vorhandenen Arbeitsmaterialien die wesentliche Begründung für den Einsatz dieses Raumbespiels (vgl. B2, B1).

5.2.4.2 *Eignung von Themen bezüglich „Subsahara-Afrika“ im Geographieunterricht*

Die Lehrkräfte berichten, dass sich die Thematisierung von „Subsahara-Afrika“ eignet, um verschiedene Sachverhalte und fachwissenschaftlich relevante Fragestellungen der Physischen und Humangeographie zu beleuchten. Darunter werden u. a. die Kolonialisierung, der Klimawandel, die Rohstoff(-ausbeutung), die Vegetationszonen und die Tourismusauswirkungen benannt. Manche Themen könnten besonders gut an diesem Raum erarbeitet werden, wie beispielsweise der Prozess der Desertifikation, der bei der Behandlung der Sahelzone **sichtbar** wird (vgl. B4 Z. 284 ff.). Ferner ließen sich Kontraste von **heterogenen Lebensverhältnissen** u. a. im Bezug zu Deutschland visualisieren (vgl. B7, B3). Assoziiert mit diesem Gedanken ist die unterrichtliche Aufarbeitung von sozialer Ungleichheit im globalen Kontext (vgl. B6 Z. 499 ff., B5 Z. 25ff.). Die „**Exotik**“ „Afrikas südlich der Sahara“ soll den Lernenden Lust machen, die Welt zu entdecken und „über den [eigenen] Tellerrand“ zu blicken (vgl. B9 Z. 433f., B7 Z. 409). Die **wechselseitige Verbindung und Einflussnahme** zwischen Arbeits-, Produktions- und Konsumbedingungen könne an unterschiedlichen Themen herausgestellt werden, wodurch die Schülerinnen und Schüler sensibilisiert werden sollen, dass ihr eigenes Handeln als Konsumierende verschiedenster Güter/Rohstoffe einen Einfluss auf die Lebensbedingungen anderer Menschen hat (vgl. B11, B9, B7, B5). Unterschiedliche **Kulturen** könnten ebenso an der Region gut

erarbeitet werden. Manche Lehrkräfte geben an, dass sie bei ihren Lernenden bezüglich „Subsahara-Afrika“ eine höhere Lernmotivation als bei anderen Räumen beobachten (vgl. B6 Z. 621-626), ein Aspekt, der den Raum als geeignet für die unterrichtliche Beschäftigung charakterisiert.

5.2.4.3 Einsatz und Dauer von Themen zu „Subsahara-Afrika“ im GU

„Subsahara-Afrika“ wird mit Blick auf die in den Bundesländern eingesetzten **Lehrpläne unterschiedlich intensiv und lange behandelt**. Dies liegt u. a. in den thematisch-regionalen und regional-thematischen Ansätzen der Geographiedidaktik begründet, die sich durch unterschiedliche Gestaltungskonzepte charakterisieren. Ausgangspunkt unterrichtlicher Entscheidungen und Planungsgrundlagen ist einmal ein spezifischer Raum (z. B. Asien) und einmal eine spezifische Thematik (bzw. Stadtentwicklung). Während die Lehrkräfte aus Bayern beispielsweise die Reihe zu „Subsahara-Afrika“ in der Sekundarstufe I in der Klasse 7 lokalisieren können und etwa drei Monate Bearbeitungszeit für die verschiedenen Themen bezüglich der Region veranschlagen (vgl. B9, B6, B5), ist diese Frage für Lehrkräfte aus Nordrhein-Westfalen oder Hamburg nicht ohne Weiteres zu beantworten. In diesen Bundesländern steht eine spezifische Thematik im Fokus der jeweiligen Unterrichtsreihen und -sequenzen, die anhand **exemplarischer Raumbispiele** visualisiert werden. Dabei kann von Stunde zu Stunde von einer Weltregion in eine andere gesprungen werden (vgl. B3, B1). Auch die Maßstabseben der Betrachtung differieren dabei stark. Das heißt im thematisch-regionalen Ansatz werden einzelne Stunden mit Afrika verknüpft, aber nicht komplette Reihen. Der Raum wird entsprechend in anderen Thematiken integriert angesprochen und stellt dadurch nicht den Hauptfokus dar. Daher ist die Abschätzung wie häufig und wie lange der Raum im Geographieunterricht thematisiert wird, für die Lehrkräfte schwerer zu beantworten. Jedoch bietet sich die Behandlung von Themen bezüglich „Subsahara-Afrika“ in der **Klasse 7** im Kontext von Landschaftszonen und in der **Klasse 9** in puncto Entwicklung/Globalisierung an (vgl. B11, B10, B8, B7, B4, B3, B2, B1). Die bayerischen Lehrkräfte erläutern ebenso, dass in der Klasse 9 in Bezug auf Entwicklungs- und Globalisierungsthematiken die Region immer wieder punktuell integriert werde (vgl. B9, B6, B5). Auffällig ist jedoch, dass es „**Klassiker**“ gebe bei denen spezifische Themen mit „Subsahara-Afrika“ als Raum gekoppelt werden, so zum Beispiel beim Thema Desertifikation oder Kakaoanbau (B10 Z. 590).

5.2.4.4 *Eingesetzte Themen bezüglich „Subsahara-Afrika“*

Hinsichtlich der Themen dominieren insbesondere solche Unterrichtsinhalte, die generalisiert der Humangeographie bzw. der **Mensch-Umwelt-Beziehung** zugeordnet werden können. So werden insbesondere die ökonomischen Bereiche Wirtschaft/Welthandel inklusive des eigenen Handelns als Konsumierende, *fair trade*, Rohstoffgewinnung, Entwicklung, Kinderarbeit, Tourismus sowie soziale Aspekte wie Ernährung, Bevölkerungsentwicklung, Migrationsbewegungen, Stadtentwicklung und Marginalviertelbildung, Krankheiten (im Speziellen Aids) und ethnische Gruppen benannt. Bezüglich eher physisch-geographischer Schwerpunkte werden die Landschaftszonen und der Passatkreislauf inklusive der innertropischen Konvergenzzone aufgeführt. Die Wechselwirkungen zwischen der ökologischen, ökonomischen und sozialen Dimension werden adressiert, da die Themen untereinander Vernetzungen aufweisen, wie beispielsweise hinsichtlich Landwirtschaft (u. a. *shifting cultivation*) und Desertifikation besonders deutlich wird.

5.2.4.5 *Vorbereitung des Geographieunterrichts bezüglich „Subsahara-Afrika“*

Als wesentliche Entscheidungskriterien für ihre Unterrichtsplanung adressieren die Lehrpersonen die **Passung** zwischen dem jeweils für die Stunde formulierten Lernziel, der Lerngruppe und der anzubahnenden Kompetenz. Das **Raumbeispiel** werde meist **sekundär** als konkretes Beispiel ausgewählt – zumindest im Kontext des thematisch-regionalen Ansatzes. Im Fokus stehe die **Auswahl des Materials** bzw. Zusatzmaterials, um lernzielkonform und altersstufenspezifisch zu unterrichten. Eine mediale Unterstützung durch (zusätzliche) Fotos oder Videobeiträge (u. a. zum Wecken von Emotionen) kann ebenso damit gemeint sein (vgl. B9, B5), wie die Ergänzung durch gegenwärtige Daten, denn oftmals ist eine **Aktualisierung** erforderlich (vgl. B8 Z. 533 ff., B5 Z.230 f.). Die Abstimmung auf die Altersstufe und den Schwierigkeitsgrad des Materials werden ebenso als relevant erachtet (vgl. B1). Unter Umständen wird noch einmal eine fachliche Lektüre betrieben (vgl. B10).

Die **Materialverfügbarkeit** stellt ein relevantes Auswahlkriterium dar. So führen manche Lehrpersonen auf, dass sie bei fehlendem (Lehr-/Lern-) Material und veralteten Datensätzen einen anderen Raum auswählen würden:

„Mit diesen blinden Flecken, dass man kaum Informationen zu bestimmten afrikanischen Ländern bekommt und schwierig auch selbst in Zeiten des Internets diese Informationen und verlässliche Quellen zu finden. Und das ist halt Schade, weil, wenn ich kaum Informationen und Material zu einem Thema finde, kann ich es nicht vernünftig im Unterricht behandeln.“ (vgl. B4 Z. 299-303)

Während der Vorbereitung werden **Geographieschulbücher** als Orientierung zu Rate gezogen (vgl. B5, B7, B8). Aufgrund des hohen Lehrdeputats sei es den meisten Lehrenden nicht möglich, eigenes Material für den Unterricht zu konzipieren bzw. sei dies nicht für jede Stunde umsetzbar, sondern nur eher „ab und zu“ (vgl. B7, B3). Daher seien sie oftmals an das Lehrbuch bzw. Unterrichtsmaterial aus verfügbaren Fachdidaktik-Zeitschriften gebunden. Mit Blick auf die Fachlogik der Geographie ist ein Materialmix mit fundierten Daten in unterschiedlichen Medienformaten (Karten etc.) ein wesentlicher Aspekt. Schließlich solle nicht allein auf der Basis kontinuierlicher (Fließ-) Texte gearbeitet werden (vgl. B1). Essentiell sei dabei, dass das eingesetzte Material „kein Schwarz-Weiß-Denken“ forciert, wodurch Stereotype gefestigt werden (vgl. B5 Z. 227-230, B2 Z. 186-203).

5.2.4.6 *Unterschiede zu der Vorbereitung des Geographieunterrichts bezüglich anderer Räume*

Die Vorgehensweise bei der Vorbereitung des Unterrichts hinsichtlich „Subsahara-Afrika“ **weist keine wesentlichen Unterschiede zur Unterrichtsplanung** von anderen Räumen auf. Die Planungsschritte vollziehen sich in ähnlicher Art und Weise (vgl. B11, B 10, B9, B7, B6, B3, B2). Eine Lehrperson gibt an, die jeweiligen „Experten auf den Gebieten“ zu suchen, die u. a. in Fachzeitschriften publizieren (vgl. B8 Z. 5-43 ff.). Eventuell wird auf einzelne Kulturen oder ethnische Gruppen stärker eingegangen als bei anderen Raumbeispielen (vgl. B6 Z. 361 ff.) und Informationen bezüglich der Kolonialisierung und Unabhängigkeit thematisiert (vgl. B11 Z. 16-18, 54-56, 127-131, 277-300, 398 f.). Ferner fällt einigen Lehrpersonen auf, dass die **Recherchen umfangreicher und schwieriger** seien. Wissen bezüglich des Kontinents sei **weniger zugänglich** als bei anderen Räumen, auf die man im Alltag zufällig (z. B. in den Medien) stößt. Um neue Erkenntnisse zu gewinnen, sei eine **aktivere Suche** von Nöten (vgl. B5, B1). Beispielhaft:

„Also ich muss viel mehr recherchieren zu Afrika [...]. Wenn jetzt z. B. mache ich jetzt in der sechsten Klasse gerade was zum Brexit. Da muss ich

5. Ergebnisse

im Endeffekt nur die Zeitung aufschlagen und habe schon, ja, jetzt wie diese Kinderbeilage von der *Süddeutschen Zeitung*, da kriege ich schon Material geliefert. Aber zu Afrika kriege ich zu wenig Material nebenbei, was ich lese, sodass ich da viel aktiver suchen muss. Und na ja, da muss ich mich hinsetzen und erst mal ein bisschen schauen, was geht, was gibt es, was ist denn jetzt z. B. neu?“ (B5 Z. 270-275)

Ferner existierten nur eine beschränkte Auswahl und limitierte Informationen in den Schulbüchern. Dort werden **einschlägige Beispiele** zu bestimmten Ländern in Kombination mit bestimmten Themen aufgefunden und diese miteinander verschränkt. Darüber hinaus scheint weniger Wissen und Material verfügbar zu sein (vgl. B4, B1, s. a. 5.2.4.1 u. 5.2.4.6).

5.2.4.7 *Materialauswahl*

Bei der Auswahl ihrer Materialien achten die Lehrkräfte auf **Vielfalt** (vgl. B11, B3) und eine **Mischung** der geographischen Arbeitsweisen und Medienformen (vgl. B4, B1). Die Bearbeitung der geographischen Fragestellung soll **nicht** ausschließlich mit Hilfe von **Texten** durchgeführt werden. Das Material solle fundierte und **aktuelle Daten** enthalten, jahrgangsgerecht ansprechend sein (vgl. B10, B7, B6) und von Experten stammen (vgl. B8, B4). Falls möglich soll es sich um „**authentisches**“, nicht aus „deutscher Sicht zensiertes“ Material handeln (vgl. B6 Z. 392-396, 448-467):

„Dass es, nun ja möglichst authentisch ist. [...] Und wenn mir was nicht gefällt, muss ich ehrlich zugeben, dann schreibe ich es selber. Ja, dann mache ich es im Endeffekt selber. Es ist ein bisschen mehr Arbeit, aber gut, das ist schon in Ordnung.“ (B6 Z. 393-395)

Ferner betonen einige Lehrpersonen, dass das Material **affektiv** wirken und den Schülerinnen und Schülern **ans Herz** gehen soll, damit diese einen emotionalen Zugang zur Thematik finden (vgl. B6 Z. 398 f., B5 Z. 249 ff.). Dieser Schritt sei für den Perspektiven- und Rollenwechsel wichtig. Ferner solle das Material die **unterschiedlichen Lebensverhältnisse im** Vergleich zur Bundesrepublik Deutschland verdeutlichen (vgl. B4, B3) und helfen, **Vorurteile abzubauen** anstatt diese durch „dickes Auftragen“ (B5 Z. 239-244) als Stereotype zu festigen (vgl. B5, B3, B2).

5.2.4.8 *Materialverfügbarkeit bezüglich „Subsahara-Afrika“*

Die Lehrkräfte betonen oftmals die **Relevanz des zur Verfügung** stehenden Materials (s. a. Kap. 5.2.4.1., 5.2.4.2, 5.2.4.4, 5.2.4.6, 5.2.4.8)¹⁸⁷, welches bei der Auswahl eines **spezifischen Raumbeispiels** eine entscheidende Rolle spielt (vgl. B11, B10, B8, B7, B6, B5, B4, B3, B2, B1) und dementsprechend eine grundlegende Orientierung vorgibt (vgl. B10, B7, B4). Sie konstatieren in diesem Kontext, dass Material hinsichtlich des Kontinents „Afrika südlich der Sahara“ schlichtweg **fehle** (vgl. B8, B5, B4, B3, B1). Als Wunsch nennen sie **aufbereitetes Material** zu gut funktionierenden, **endogen-afrikanischen** wirtschaftlichen Projekten, die als **best practice-Beispiele** fungieren könnten (vgl. B11). **Moderne** Anwendungsbeispiele zeigen die Bedeutsamkeit der verschiedenen Thematiken auf (vgl. B10 Z. 150 ff.). Ansonsten sei man als Lehrperson sehr **auf die klassischen Themen beschränkt**, für die in den gängigen Lehrmaterialsammlungen (Schulbücher, Fachdidaktik-Zeitschriften) einschlägige Beispiele vorliegen, wodurch dann eine „**typische Themen-Raum-Kopplung**“ entsteht (vgl. B10, B4, B1). Nicht selten handele es sich dabei zudem um bereits veraltete Beispiele und Daten. Eine „**Stagnation**“ von Themen sei daher im Kontext von „Subsahara-Afrika“ zu beobachten (vgl. B3, B1):

„Man selbst als auch Kollegen, merke ich, man stagniert so ein bisschen. Es kommt nicht sehr viel Neues dazu. [...] Das ist ein großes Problem. ehm, ja und [...] auf der Stagnationsebene, man kaut immer so diese gleichen Themen immer wieder durch. Jedes Jahr. Ja, aber man, man verliert so das Interesse daran.“ (B1 Z. 236, 246-248)

„Also es hängt wirklich davon ab [...] was man für spannenderes Material gerade findet. Ich gucke häufig so in der *Praxis Geographie*, was ist aktuell? Gibt es da neue Sachen und wenn da was Interessantes dabei ist, dann nehme ich das raus. Aber die Bücher sind zum Teil wirklich bei uns auch schon sehr, also unser Buch ist jetzt schon sehr alt. Gerade in Erdkunde ist das auch echt demotivierend. [...] Also da kann man die Schüler eigentlich auch nichts mehr [...] so richtig motivieren, dann da mal reinzuzucken“. (B3 Z. 178-186)

Teils empfinden die Lehrkräfte die Darstellung „Subsahara-Afrikas“ in den Schulbüchern als „**verschoben**“, weshalb sie eher andere Materialien nutzen

¹⁸⁷ Die Bedeutung von Unterrichts- und Datenmaterial wird in den Interviews im Kontext verschiedener Fragen aufgeführt und lässt sich in der engen Verschränkung der Kategorien erkennen. Da einige Zitate im Vorfeld bereits benannt wurden, wird an dieser Stelle auf diese verwiesen, sie aber nicht erneut wiederholt. Der Aspekt Material scheint als wesentliche Kategorie der unterrichtlichen Entscheidungen heraus.

(vgl. B8 Z. 277). Ferner berichten sie davon, dass nicht nur kein oder wenig didaktisiertes Material verfügbar sei, sondern auch, dass die Recherche bezüglich Themen zu „Afrika südlich der Sahara“ aufwendiger sei und eine stärkere, gezielte Aktivität seitens der Lehrkraft erfordere als dies bei anderen Themen und Räumen der Fall sei, die generell medial präsenter sind (vgl. B8, B5, B4, B1). Ein Tableau **wissenschaftlicher, seriöser Quellen** von den jeweiligen Fachmännern, das zur Vorbereitung des Unterrichts genutzt und didaktisch aufbereitet werden kann, stellt daher einen weiteren expliziten Wunsch der Lehrkräfte dar (vgl. B8 Z.498 f.). Sonst bleiben viele Themen und Räume als „blinde Flecken“ (B4 Z. 299) erhalten. Relevant ist dabei auch die „Vielschichtigkeit“ des Materials, denn der reine Einsatz von Texten wird im medienintensiven Fach Geographie abgelehnt (vgl. B7, B4, B2, B1). Das *Triggern* von Empathie durch das passende Material wird ebenso als wichtig angesprochen (vgl. B9).

5.2.4.9 Vergleiche/Herstellung von Bezügen zwischen „Subsahara-Afrika“ und Deutschland bzw. Europa

Bezüge zu Deutschland und Europa als Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler werden im Unterricht insbesondere hinsichtlich der Involvierung während des **Kolonialismus** angesprochen, um Ursachen für die heutigen in Afrika zu beobachtenden Entwicklungen zu offerieren (vgl. B11, B9). Diese historischen, wirtschaftlichen und politischen **Verflechtungen** lassen sich z. T. auch in aktuellen Beziehungen wiederfinden. Mit Blick auf die Ökonomie und den Klimawandel könne im Unterricht erarbeitet werden, dass die Weltregionen eng vernetzt sind und wechselseitig aufeinander Einfluss nehmen (vgl. B11, B10, B9, B6, B1). Dies werde deutlich bei der Beschäftigung mit den Auswirkungen des eigenen (Konsum-) Verhaltens der Lernenden (bzw. Menschen in der westlichen Welt) auf die Lebensverhältnisse der Menschen in „Subsahara-Afrika“. Anhand von Unterrichtsinhalten, die beispielsweise die Rohstoffherkunft adressieren, sollten die **gegenseitige Abhängigkeit** der Weltregionen voneinander (vgl. B8) und die durch bestimmte Handlungen entstehenden Wechselwirkungen erkannt werden, um somit systemisches Denken zu fördern (vgl. B1 Z. 317). Themen würden für die Lernenden schließlich dann interessant, wenn sie zum „**eigenen Problem**“ werden (vgl. B1 Z. 311-314).

Ferner berichten einige Lehrkräfte, dass sich konkrete Vergleiche der Regionen anbieten, um **Unterschiede und Gemeinsamkeiten** hinsichtlich unterschiedlicher Betrachtungsaspekte (z. B. ökonomische, ökologische und soziale Bereiche) herauszuarbeiten (vgl. B11, B10, B6, B4, B3, B1). Der Vergleich von **Lebensläufen von Kindern** wird dabei oftmals benannt (vgl. B7, B6, B5, B4). Insbesondere sollten dabei auch Ähnlichkeiten eine Rolle spielen (vgl. B5, B2). Eine Lehrkraft betont hingegen, dass die Schülerinnen und Schüler insbesondere durch das Kennenlernen von Unterschieden und dem offerierten „Gegenbeispiel“ in ihrer interkulturellen Kompetenz und ihrem Einfühlungsvermögen gefördert würden (vgl. B4 Z. 40, 177-183, B6 Z. 403f.). Eine andere Lehrperson entgegnet generell, dass Vergleiche aufgrund der konstatierten Differenzen nicht möglich seien (vgl. B7).

Ferner sehen einige Lehrpersonen den **Bezug zur Lebenswelt** der Schülerinnen und Schüler als relevant an, um ihnen **Größenrelationen und -dimensionen** näherzubringen. Die Lernenden sollten in „ihrer Lebenswelt abgeholt“ und es sollten ihnen bekannte Referenzen entgegengebracht werden, damit sie eine Vorstellung bekommen, wie z. B. Daten und Zahlen verstanden werden können (vgl. B9, B3, B2). Darüber hinaus sei es wichtig, dass Phänomene und Prozesse (*gated communities*, Aids), die sich nicht als genuin afrikaspezifisch erweisen, durch **räumliche Transfers** verallgemeinert und als global bzw. in der BRD auftretend verstanden werden (vgl. B9 Z. 417ff., B5 Z. 305 ff.).

5.2.4.10 Unterschiede zwischen dem deutschsprachigen und englischsprachigen bilingualen Unterricht bezüglich „Subsahara-Afrika“

Die drei Lehrkräfte, bei denen Geographieunterricht in **englischer Sprache** beobachtet wurde, werden bezüglich der Unterschiede zwischen ihrem deutschsprachigen und englischsprachigen Unterricht mit Blick auf „Subsahara-Afrika“ befragt. Unterschiede sehen sie hauptsächlich bei den **Rahmenbedingungen**. Damit ist der Umstand gemeint, ob es sich um dauerhafte, institutionalisierte Unterrichtszüge oder kurzfristige, zeitlich beschränkte bilinguale Module handelt. Im Rahmen der dauerhaften bilingualen Züge werden die Schülerinnen und Schüler mit Blick auf die englische Sprache seit einigen Jahren gezielt gefördert, und der Unterricht wird dreistündig pro Woche angeboten. Bei diesen Klassen

würden kaum Unterschiede zum deutschsprachigen Unterricht konstatiert. **Methodisch** werden eventuell andere Entscheidungen getroffen aber **nicht fachlich reduziert** oder fachliche Abstriche gemacht, wodurch das Fach „geopfert“ würde (vgl. B6 Z. 369-368). Die Stunden seien daher fast „1:1 ins Deutsche übertragbar“ und laufen **parallel** (vgl. B4 Z. 208-210). Bei den zeitlich beschränkten bilingualen Modulen sieht die Situation anders aus. Dort ist die Lernprogression langsamer und die Lehrkräfte müssten den Anspruch stärker reduzieren (vgl. B7, B3). Nichtsdestotrotz berichtet eine Lehrkraft, dass sie das Gefühl habe, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende „ungefähr *gleich viel* behalten“ (B7 Z. 313). Hauptanforderung und Schwierigkeit, ob nun im deutschen oder englischen Geographieunterricht, sei es für die Lernenden, sich in die andere Lebenswelt zu versetzen – unabhängig von der verwendeten Arbeitssprache des Unterrichts (vgl. B6 Z. 576-581).

5.2.5 Reflexion von Lehr-/ Lernprozessen hinsichtlich „Subsahara-Afrika“ im Geographieunterricht

5.2.5.1 Auffälligkeiten im Geographieunterricht bezüglich „Subsahara-Afrika“

Als eine Auffälligkeit, die die Lehrkräfte im Unterricht mit Blick auf die Region „Subsahara-Afrika“ anmerken, wird die Herausforderung benannt, in sehr wenig Zeit bei den Lernenden **systemisches Denken zu fördern** und globale, physische und humangeographische Wechselwirkungen herauszuarbeiten (vgl. B11, B3). Das Fach Geographie benötige daher ein **höheres Gewicht** im Fächerkanon (vgl. B11 Z. 461-470). Der Raum „Afrika südlich der Sahara“ tauch wenig in den Lehrplänen und/oder Schülerbüchern auf und wird daher, laut ein paar Aussagen, eher **marginal** behandelt (vgl. B10, B2).

„Generell ist mir aufgefallen, dass Themen marginal behandelt werden. [...] würde ich behaupten, dass es sehr wenig zu Afrika gibt. Finde ich schade, weiß ich auch nicht, woran das liegt. Vielleicht forschen da nicht so viele (lacht) zu.“ (B2 Z. 310-315)

Manche Lehrkräfte beobachten des Weiteren, dass die Lernenden **wenig Spaß** an diesem Raum haben und daher wenige Emotionen in den Unterricht überführen (vgl. B3, B2). Andere hingegen empfinden dies gegensätzlich und sprechen den **Spaß und das Interesse** der Lernenden an (vgl. B11, B10, B9, B7, B6, B4),

während wiederum andere differenzieren und das jeweilige Thema als relevanter für das Interesse konstatieren (vgl. B8 Z. 670-684).

Eine Lehrkraft betont, dass er das Gefühl habe, dass „Afrika südlich der Sahara“ durch die Adressierung von Globalisierungsthemen (Globalisierung als Motor, ambivalente Entwicklungen und Einschätzungen) mehr in den unterrichtlichen **Fokus** rückte, da die Globalisierung für den Kontinent ein hohes Potential beinhaltet (vgl. B8 Z. 321-325). Einer Lehrerin fällt besonders bei Lehrproben ihrer Referendarinnen und Referendare auf, dass bei der Thematisierung von „Subsahara-Afrika“ oftmals eine **Defizitorientierung** vorliege; dabei sei ein Wechsel von positiv und negativ konnotierten Themen wichtig. Sonst wirkt der Unterricht mit einer Aneinanderreihung von Problemen auf Dauer als „bedrückend“. In Retrospektive auf ihren eigenen Geographieunterricht als Lernende hat diese Lehrperson vor dem Studium selbst ein „relativ verzerrtes, negatives Bild Afrikas“ festgestellt (vgl. B5 Z. 324-332).

Ferner wird als Auffälligkeit adressiert, dass zu bestimmten Themen **typische Raumbeispiele** existieren, für die scheinbar „bessere“ Materialien und Daten vorlägen. Viele andere Länder/Regionen stellen eher „blinde Flecken“ dar, über die wenige Informationen bekannt und auffindbar seien (vgl. B4). Die Themen im Unterricht **stagnieren** und sind „Schnee von gestern“ (B1 Z. 64). Gelegentlich kommen neue Impulse hinzu, wenn Verlage neue Materialien publizieren (vgl. B1 Z. 234-236). Mit Blick auf das **Spiralcurriculum** ist eine **Varietät** der Beispiele und Anforderungsniveaus daher relevant, da sonst Langweile bei den Lernenden entsteht (vgl. B3 Z. 381-390). Generell werde eher wenig über den Raum in den Medien gesprochen und wenn dann in Form von erschreckenden Nachrichten. Nicht im Studium haben einige Lehrkräfte ihr Wissen erworben, sondern oftmals durch die unterrichtliche Beschäftigung (vgl. B3). Eine Lehrperson äußert vorsichtig die Vermutung, dass eventuell **ältere** Kolleginnen und Kollegen den Raum ausklammern oder ggf. stereotypisch wahrnehmen (vgl. B2 Z. 334-338).

5.2.5.2 *Beobachtete Schwierigkeiten im Geographieunterricht bezüglich „Subsahara-Afrika“*

Die Lehrkräfte beobachten **keine anderen Schwierigkeiten** im Unterricht bezüglich „Subsahara-Afrika“ als die sonst im Geographieunterricht allgemein üb-

5. Ergebnisse

lichen (vgl. B10). Viele Themen hinsichtlich großer Räume müssen in einer begrenzten Unterrichtszeit erarbeitet werden (vgl. B11, B6). Diese Herausforderung stellt jedoch kein spezifisches Afrika-Charakteristikum dar, aber dadurch könnten nicht alle Details bearbeitet werden. Schwierigkeiten beobachten die Lehrenden in Bezug auf manche Themen im Bereich der Physischen Geographie oder hinsichtlich der geographischen Arbeitsmethoden, die eine hohe Komplexität aufweisen und deren Erschließung die Schülerinnen und Schüler vor Herausforderungen stellt (vgl. B9). Ebenso fehlen ihnen oftmals die Vorstellung der Größendimensionen und das Verständnis für ihre gesellschaftlichen Implikationen (vgl. B8, B3). In Bezug auf das eigene Vorbereiten und Durchführen von Unterricht nennen die Lehrkräfte die Problematik **aktuelle, verlässliche Datenquellen** aufzufinden. Es scheine „blinde Flecken zugeben“, denn Informationen zu bestimmten Ländern scheinen gut recherchierbar zu sein, bei anderen jedoch stehe sehr wenig zur Verfügung. Dies stellt eine Schwierigkeit dar, einen vernünftigen, diversifizierten Unterricht durchzuführen. Oftmals sind sie auf die „typischen Raumbeispiele“ beschränkt, bei denen Raum und Thema gekoppelt sind (vgl. B4 Z. 299-305). In diesem Kontext gibt eine Lehrperson an, sich hinsichtlich „Subsahara-Afrika“ weniger sicher und fundiert zu fühlen als in anderen Themen. Die Stagnation der typischen, immer gleichen Themen als „böses Pingpong-Spiel“ gilt es zu durchbrechen. Dies stellt jedoch ein schwieriges Unterfangen dar, wenn sowohl den Lehrenden als auch den Lernenden das Interesse fehlt (vgl. B1 Z. 250-252).

Des Weiteren könnten sie bisweilen feststellen, dass die Schülerinnen und Schüler Ausdrücke nicht ernstnehmen und sich teils über sensible Begrifflichkeiten **lustig** machen (vgl. B9). So werden u. a. Pauschalitäten und Stereotype im Unterricht reproduziert, gegen die die Lehrkraft mit dem Einsatz der eigenen Persönlichkeit bewusst ansteuern muss. Die **aktuelle mediale Abwehrhaltung** erschwere den Umgang mit Vorurteilen insbesondere mit Blick auf unterschiedliche Hautfarben (vgl. B2 Z. 318-327).

Manche Lehrpersonen beobachten, dass ihren Lernenden in Bezug auf „Afrika südlich der Sahara“ oftmals Emotionalität, Empathie und Interesse fehlen (vgl. B9, B1). Das sich Einlassen auf das Thema und den unbekanntem Raum und das **Hineinversetzen in eine andere Welt** stellten daher eher eine Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler dar (vgl. B7, B6, B5, B4). Ferner wird der Raum als „weit entfernt“ wahrgenommen (vgl. B5, B2). Daraus leitet sich u. a. auch ab,

dass die Schülerinnen und Schüler oftmals auf einer „*nice-to-know*“-Ebene stehen bleiben würden, so berichtet eine Lehrkraft. Speziell dann, wenn ihnen die eigene Verwobenheit mit der Problematik nicht bewusst wird (vgl. B1 308f.).

5.2.5.3 *Stagnation/Überalterung von Themen bezüglich „Subsahara-Afrika“ im Geographieunterricht*

Einige Lehrende berichten, dass sie im unterrichtlichen Kontext von „Subsahara-Afrika“ das Gefühl haben, dass es „**Standardthemen**“ gebe bezüglich derer neue Daten und Erkenntnisse fehlen (vgl. B11 Z. 288 ff.). Bei sämtlichen anderen Thematiken scheinen generell **kaum Daten** vorhanden zu sein. Konkreten Informationen aus den vergangenen Jahren scheinen nicht auffindbar bzw. erweist sich die Recherche als kompliziert, zeitaufwändig und schwer (vgl. B11, B1). Anders als bei anderen geographierelevanten Themen erhalten die Lehrkräfte mediale Informationen zu „Afrika südlich der Sahara“ auch weniger zufällig. Medien fokussieren bestimmte Länder und blenden andere eher aus, wodurch sie ein „selektiertes, gefiltertes Weltbild“ kreieren (vgl. B5 Z. 84). Daraus resultiert, dass das Wissen der Lehrkräfte ebenso nicht als aktuell bezeichnet werden könne (vgl. B5).

Mit den fehlenden aktualisierten Daten und Zahlen ginge die Überalterung der in den Schülerbüchern eingesetzten Materialien einher (vgl. B11, B8, B5, B3, B1), weshalb eine **Erweiterung mit Zusatzmaterial** als eine Strategie genannt wird (vgl. B3, B8). Die unterrichtlichen Themen „stagnieren“ nach Auskunft einer Lehrkraft und stellen „Schnee von gestern“ dar, weshalb auch das Interesse der Lehrperson und der Schüler geringer sei als an anderen Themen und oder Räumen (vgl. B1). Wichtig sind daher neue, aktuelle und künftig relevante Themen, die datenbasiert in den Unterricht überführt werden sollten, um das „böse Ping-Pong-Spiel des Themendurchkauens“ bewusst aufzubrechen (vgl. B1).

5.2.3.4 *Authentisches Bild bezüglich „Subsahara-Afrika“ im Geographieunterricht*

Die Lehrkräfte nehmen das im Geographieunterricht konstruierte Bild von „Afrika südlich der Sahara“ **kritisch wahr**. Auf die Frage, inwiefern sie dieses als authentisch empfinden, äußern sie alle **Skepsis**, da im Unterricht nur ein kleiner Ausschnitt dieses großen Kontinents behandelt werden kann. So expliziert eine Lehrperson, dass der „Unterricht nicht 100 % authentisch ist, vielleicht 50 %“

(B9 Z. 382). Es stehe viel zu **wenig Zeit** zur Verfügung, als dass ein authentisches Bild vermittelt werden könne (vgl. B11, B6). Außerdem werde man durch die Vorgaben des Lehrplans „**gegängelt**“, da dadurch nur wenig Zeit für die konkrete Thematisierung des Raums eingesetzt werden könne (vgl. B5 Z. 316). Die begrenzte Zeit verursache u. a., dass die Lehrkräfte durch die verkürzte Darstellung selbst zunächst Stereotype aufbauen. Es ist schwer, den Lernenden dieses Phänomen zu erklären, da diesen noch der „globale Blickwinkel“ fehlt (vgl. B11 Z. 442). Im Prinzip bräuchte man auch mehr Beispiele von Projekten aus dem Raum, die aus **afrikanischer Kraft etabliert**, konzipiert und erfolgreich durchgeführt werden. Diese und weitere Informationen fehlten jedoch (vgl. B 11, B5, B1).

Eigene **persönliche Erfahrungen vor Ort** werden als wesentliche Voraussetzung für **Authentizität** verstanden. So geben Lehrkräfte, die bisher keine Reisen nach Afrika durchgeführt haben, an, dass genau dies ein Problem darstellen würde und sie somit kein authentisches Bild vermitteln könnten (vgl. B1, B3, B4, B9, B10, B11). Denn durch die Erzählung persönlicher Erlebnisse und Erfahrungen **werden Emotionen** sichtbar, die für ein authentisches Bild nötig sind (vgl. B1). Dies wird den Lernenden zum Teil bewusst offengelegt (vgl. B10 Z. 312-334, B5 Z. 314). Lehrkräfte mit Reiseerfahrung äußern die Hoffnung, dass ihr Bild durch den persönlichen Bezug **authentischer** wirkt (vgl. B8 Z. 579-598). Einige Lehrkräfte berichten daher, dass sie davon ausgehen, dass der Geographieunterricht bezüglich Afrika von Lehrkräften mit und ohne Reiseerfahrung differiert (vgl. B3, B2). Um den Unterricht authentischer zu machen, laden einige Lehrkräfte Gäste ein oder lassen Lernende mit Erfahrungen (u. a. Migrationshintergrund) zu Wort kommen, um „ein anderes Bild“ Afrikas aufzuzeigen, das u. a. Stereotypen widerspricht (vgl. B11, B10, B3, B2).

Der Unterricht könne laut Aussage einiger Lehrkräfte generell **kein authentisches Bild** vermitteln, da auch das Bild von Lehrkräften **subjektiv** geprägt und nicht allumfassend sei (vgl. B7, B5, B2). „Um ehrlich zu sein, glaube ich nicht, dass man ein authentisches Bild überhaupt vermittelt kann“ (B5 Z. 314). Die persönliche Raumwahrnehmung prägt somit ebenfalls den Unterricht und in der Folge die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler. Im Unterricht werde versucht, einen **möglichst objektiven Einblick** in den Kontinent zu offerieren. Ein richtiger Eindruck entstehe jedoch erst durch die längere persönliche Erfahrung und das Leben in den Kulturen (vgl. B6, B7). Mit Blick auf die Physische Geo-

graphie und vorhandene Statistikdaten fühlt sich eine Lehrkraft sicher. Diesbezüglich geht sie von einem authentischen Bild aus (vgl. B4 Z. 244-248). Die Bemühung um Authentizität betonen einige (vgl. B2, B6, B8).

5.2.5.5 *Authentisches Bild bezüglich „Subsahara-Afrika“ in den Medien*

Im Verlauf der Interviews sprechen die Lehrkräfte an einigen Stellen von sich aus Medien an. Hinsichtlich des medial vermittelten Bildes von „Subsahara-Afrika“ merken sie **kritisch** an, dass sie dieses oftmals als „**einseitig und undifferenziert**“ empfinden. Der Kontinent werde als uns (gemeint ist die deutsche und/oder westliche Bevölkerung) unbekannt und homogen dargestellt (vgl. B1 Z. 123-141). Der Fokus der Berichterstattung liegt auf dem **defizitären** Raum, der als unbedeutend, problembelastet und wirtschaftlich nicht erfolgreich portraitiert wird (vgl. B7 Z. 37-38, B5 Z. 84-90). Den Mediennutzenden werde auf diese Weise ein **selektiertes, gefiltertes Weltbild** vorgestellt, in dem Afrika wenig präsent ist (vgl. B5 Z. 84). Andere Räume der Erde (z. B. USA, Europa, China) werden verstärkt adressiert. Vor dem Hintergrund der momentanen Flüchtlingsproblematik wird oftmals negativ von afrikanischen Männern berichtet, wodurch bisweilen bei den Lernenden eine Abwehrhaltung entsteht (vgl. B2 Z. 302-325). Daher werde im Geographieunterricht intendiert, ein facettenreicheres Bild darzustellen als jenes der Medien (vgl. B8). Demzufolge sollen die Schülerinnen und Schüler angeleitet werden, mediale Bilder zu **hinterfragen**, zu reflektieren, kritisch gegenüber fremden aber auch eigenen Weltbildern zu sein und nicht blind alles zu übernehmen, was ihnen gesagt wird (vgl. B1, B8 Z. 463-502). Schließlich werden Nachrichten etc. oftmals reißerisch inszeniert, um zunächst Aufmerksamkeit zu erhalten, damit sich die Leserinnen und Leser oder Zuschauerinnen und Zuschauer genauer mit dem Nachrichtenwert auseinandersetzen. Lernende lesen und beobachten jedoch häufig nicht detailliert und bemerken ggf. nur die reißerische Überschrift und machen sich teils vorschnell ein Bild, welches in dieser Art von den Medien nicht intendiert war (vgl. B8 Z. 705-719).

5.2.5.6 *Präsenz bezüglich „Subsahara-Afrika“ im Geographieunterricht*

Die Lehrpersonen thematisieren die Beobachtung, dass „Subsahara-Afrika“ in den Medien und auch im Geographieunterricht wenig, und wenn überhaupt **punktuell**, behandelt wird und eher „einen vergessenen Kontinent“ darstellt, der weit weg ist (vgl. B9, B3, B2). Angesprochen wird dieser Erdteil im Kontext spezifischer Themen, wodurch eine Themen-Raum-Kopplung entstehe. Themen der **erfolgreichen Globalisierung** werden eher an anderen Räumen visualisiert (vgl. B10 Z. 600-606, B2). Dieser Umstand entsteht vermutlich dadurch, dass Recherchen aufwendiger sind als bei anderen Themen (vgl. B1). Eine Lehrkraft stellt in diesem Zusammenhang fragend die Hypothese auf, dass ggf. zu wenig wissenschaftliche Forschung diesbezüglich betrieben werde (vgl. B2). Den Schülerinnen und Schülern sei Afrika ebenfalls **wenig präsent**: „Die wissen nichts. [...] entweder ist das Gedächtnis bei denen wie ein Sieb (lacht), also, dass die einfach alles vergessen [...]“ (B2 Z. 333 f.). Jedoch hat eine Lehrkraft das Gefühl, dass Afrika im Unterricht momentan mehr berücksichtigt wird als noch vor Jahren (vgl. B8). Wichtig wäre, dass alle Weltregionen im Unterricht adressiert werden (vgl. B10, B2), aber dies ist nicht immer curricular verankert (vgl. B1). Die Medien berichten ebenfalls wenig über den Raum. Die vermittelten Nachrichten und Informationen sei selektiert und gefiltert und generierten somit ein bestimmtes Weltbild (vgl. B5, B4, B2).

5.2.5.7 *Andersartigkeit „Subsahara-Afrikas“*

Einige Lehrkräfte betonen die von ihnen empfundene „**Andersartigkeit**“ und „Exotik“ des afrikanischen Kontinents (vgl. B11, B10, B8, B7, B4, B3). Dabei heißt „anders“ jedoch „weder gut noch schlecht“, so expliziert eine Lehrkraft (vgl. B2 Z. 30-31). Zwar geht es auch darum, Gemeinsamkeiten herauszufinden (vgl. B9), aber oftmals steht der **Kontrast** im Fokus, da die Lebenswelten der Menschen in Afrika nicht mit denen der Menschen in der Bundesrepublik Deutschland vergleichbar sind (vgl. B10, B8, B4, B3). Diese Gegenbeispiele zur bekannten Lebenswelt **wecken das Interesse** der Schülerinnen und Schüler (vgl. B7, B4) und fördern durch die Gegenüberstellung von Divergenzen den Aufbau von **interkultureller Kompetenz**, wodurch sie schrittweise lernen sollen, andere Perspektiven einzubeziehen (vgl. B4, B3).

5.2.5.8 *Negativismus bezüglich „Subsahara-Afrika“ im Geographieunterricht*

Die Lehrkräfte sprechen im Kontext des Aufbrechens von Stereotypen insbesondere an, dass die Schülerinnen und Schüler lernen sollten, sich vom **Negativismus zu distanzieren**, der Afrika gesellschaftlich entgegengebracht wird (vgl. B10, B9, B8, B6, B5, B4, B2, B1). Sie sollten sich des oftmals negativ geprägten, gesellschaftlichen und medial konstruierten Afrikabilds bewusstwerden und dieses nicht manifestieren. **Ähnlichkeiten** zwischen den Regionen und nicht ausschließlich Divergenzen sind daher zu betonen (vgl. B10, B9, B5). Die medialen Darstellungen sollten daher gemeinsam mit den Lernenden einer kritischen Prüfung unterzogen werden (vgl. B8, B5, B2). Durch die **persönliche Interaktion** mit der Lehrperson sollen das „Schwarz-Weiß-Denken“ aufgebrochen (vgl. B2) und Chancen des Kontinents erörtert werden:

„[...] weil Schülerdenken oftmals so pauschal ist. Und ich dann sehr stark mit meiner Persönlichkeit da reingehen muss. Sehr viel mit den Schülern interagieren muss. Ich kann sie wenig machen lassen, weil wenn ich sie einfach machen lasse, dann verfestigen sich ja auch teilweise solche Stereotypen, wenn ich das einfach stehen lasse. Ich muss da sehr sehr kritisch mit umgehen. Und das kann ich auch wirklich nur, oder finde ich, kann man erst in der Mittelstufe, am Ende der Mittelstufe.“ (B2 Z. 426-431)

Ein gegenseitiges voneinander Lernen sollte sich etablieren (vgl. B9), um die Förderung von Offenheit, Toleranz und Empathie zu forcieren (vgl. B8) und nicht das Gefühl der westlichen „Erhabenheit“ zuzulassen (vgl. B6 Z. 593 ff.). Die negative Grundeinstellung sollte durch die Behandlung der gegenseitigen Vernetzung der Weltregionen und des Einflusses aufeinander modifiziert werden (vgl. B6), wobei die Herausarbeitung von Diversität und Vielschichtigkeit vehement sei (vgl. B8, B6, B2). Das heißt, dass nicht nur Problemstellungen angesprochen, sondern explizit auch Lösungsansätze eruiert werden, denn ein rein defizitorientierter Unterricht wirkt „negativ und bedrückend“. Positive Aspekte und Zukunftsorientierung gilt es zu stärken (vgl. B5 Z. 327-331, B2 Z. 180). Jedoch scheint in vielen Schulbüchern und bei einigen Lehrkräften das eher rückwärts-gewandte, negativ geprägte Bild zu dominieren (vgl. B10, B5, B4, B2), weshalb interkulturelles Lernen oftmals mit der Betonung von Unterschieden assoziiert wird (vgl. B1, B4) und Stereotype von einer Lehrperson als „unschuldig“ bezeichnet werden (B4 Z. 368).

5.2.5.9 *No-Gos im Geographieunterricht bezüglich „Subsahara-Afrika“*

Als *No-Go* im Geographieunterricht bezeichnen die Lehrkräfte u. a. das Beschönigen von Widersprüchen. Im Unterricht sollen keine **Bilder von „Gut und Böse“** entstehen. Plakative Dichotomien werden den vorgefundenen Begebenheiten nicht gerecht (vgl. B11, B9). „Nachgeplapperte“ **Vorurteile**, plakative Äußerungen und Pauschalitäten dürften daher kein Bestandteil des Unterrichts sein (vgl. B2, B3, B5). Beispielhaft:

„[...] ja so Pauschalitäten: Die haben alle Aids. Die sind alle dumm. Die können eh nichts. So etwas. Das finde ich geht gar nicht. Auch rassistische Äußerungen sind jetzt bei mir im Unterricht so noch nicht vorkommen, so in dieser Art und Weise, wäre aber auch etwas, wo ich das auch erst einmal besprechen würde. Und wenn es weitergeht, würde ich auch definitiv in irgendeiner Art und Weise mit dem Klassenlehrer oder Schulleitung einfordern, informieren. Das sind auch Sachen, die sollten im 21. Jahrhundert, in einer globalisierten Welt definitiv nicht mehr stattfinden.“ (B2 Z. 419-417)

Ferner expliziert eine Lehrkraft: Die Lernenden sollten aus dem Unterricht nicht ohne eine **Änderung der Wahrnehmung** entlassen werden (vgl. B8 Z. 763-771). Dennoch muss die Lehrperson währenddessen sensibel agieren, da den Schülerinnen und Schülern nicht vorgeschrieben werden soll, was sie zu denken haben. Im Gegenteil, sie sollten explizit gefördert werden, selbst zu denken, zu hinterfragen, sich eine Meinung zu bilden und zu reflektieren; und die Förderung dieser Aspekte „verpflichtet uns [Lehrerinnen und Lehrer]“ (vgl. B8 Z. 771). Dieser Anspruch setzt eine kritische Beleuchtung von unterschiedlichen, in sich komplexen Themen voraus (vgl. B7). **Rassistische Äußerungen** (u. a. Ausdrücke wie „Nigger“) insbesondere hinsichtlich der **Hautfarbe** werden daher als absolutes *No-Go* deklariert (vgl. B10 Z. 488-495, B6 Z. 590-593, B4 Z. 415-416). Ebenso wird darauf geachtet, dass sich die Schülerinnen und Schüler nicht über die fremde Situation **lustig machen** oder sich selbst erhaben fühlen und andere Menschen und ihre Lebensweise verteufeln oder herabgewürdigt behandeln (vgl. B1 Z. 358-360, B6 Z. 593, B10, Z.488). Empathie ist daher ein wichtiges Gefühl, das sie entwickeln sollen (vgl. B3). *No-Go*-Themen an sich gebe es nicht, jedoch sollte darauf geachtet werden, dass in Filmen bspw. nicht zu brutale Szenen gezeigt werden, da schließlich das Alter der Lernenden mitbedacht wer-

den muss (vgl. B1, B5). Negative Erfahrungen haben die Lehrkräfte jedoch bisher wenig bis keine gemacht (vgl. B1, B2, B10). Es handelt sich eher um **antizipierte No-Gos**.

5.2.5.10 Abschlussstatement: Afrika im Geographieunterricht ist ...

Auf die Bitte hin, abschließend zusammenzufassen, was Afrika im Geographieunterricht für die Lehrkräfte bedeutet, wird insbesondere adressiert, dass der Raum „spannend, faszinierend, interessant und wunderschön“ sei (vgl. B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11). Die **Faszination** lasse sich teils in einer höheren Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler erkennen (vgl. B6, B7). Anhand des Kontinents könnten Lehrende und Lernende viele **neue Erkenntnisse** gewinnen (vgl. B5, B11), da sich der Raum als **vielschichtig** charakterisiert (vgl. B10). Das umfangreiche Themenspektrum, das die Physische Geographie und die Sozialgeographie vernetzt, wird als „Geschenk der Geographie“ verstanden (vgl. B6), da neue Perspektiven und andere Lebenswelten als Bereicherung für die eigene Sichtweise erarbeitet werden können (vgl. B8).

Neben diesen positiv konnotierten Einschätzungen wird gleichzeitig erläutert, dass die unterrichtliche Behandlung eine **Herausforderung** darstellt und den Lehrenden teils schwerfällt (vgl. B2, B5, B8). Denn oftmals müssten die Lehrkräfte die Meinung der Lernenden modifizieren oder gar aufbrechen, um diese für die Themen und den Raum zu öffnen (vgl. B8). Dabei kämpfen sie gegen **Vorurteile** an, indem sie ganz bewusst Hintergründe klären und u. a. mit ihrer „eigenen Persönlichkeit eingreifen“ (vgl. B2, B5). Das heißt, eine sensible Interaktion ist entsprechend wichtig (vgl. B2). Die Schülerinnen und Schüler müssen mit Blick auf den Raum stärker von der Lehrperson angeleitet werden als bei anderen Themen und Raumbeispielen. Die wahrgenommene **Distanz** zu „Subsahara-Afrika“ stellt eine weitere Herausforderung dar. Dabei müssten im Geographieunterricht alle Kontinente gleich intensiv behandelt werden, um einer „globalisierten Welt zu entsprechen“ (B2 Z. 441). Ebenso wird geäußert, dass sich manche Lehrpersonen hinsichtlich ihres Wissens **weniger sicher** und fundiert fühlen als bei anderen Themenkomplexen (vgl. B1 Z. 378-382).

5.2.6 Synthese Interviews

Hinsichtlich der Interviews konnten einige Rückschlüsse auf die unterrichtliche Praxis gewonnen werden. Intention der Interviewphase war es schließlich, zu erfahren, aus welchen Gründen und unter welchen Rahmenbedingungen der Geographieunterricht zu „Afrika südlich der Sahara“ so stattfindet, wie er beobachtet werden konnte. Wie in der Clusterbildung der ermittelten Kategorien bezüglich „Subsahara-Afrika“ expliziert (vgl. Kap. 5.2), wurden in den fünf Clustern Informationen zum **Background der Lehrkräfte** hinsichtlich des Raums (Wissen, eigene Erfahrungen, Interesse, Assoziationen, Wahrnehmung und Vergnügen am Unterricht) gesammelt. Ferner wurden Einblicke in die **Einschätzung der Lehrkräfte mit Blick auf ihre Lernenden** hinsichtlich „Afrika südlich der Sahara“ (Wahrnehmung, Assoziationen, Anknüpfung an Assoziationen, Interesse, Empathie und Emotionalität) erhoben. Diese beiden Cluster bieten somit Hintergrundinformationen. In den drei weiteren Clustern rückt der Unterricht mehr und mehr in den Fokus. So wurden die **Ziele** des Geographieunterrichts hinsichtlich des Raums erfragt (Mitnahme, Aufzeigen von Differenzen und Fragmentierung, Aufzeigen größerer und längerfristiger Verknüpfungen, Aufbrechen von Stereotypen, Handlungsorientierung, Bewertungskompetenz, Herausarbeiten von räumlicher Übertragbarkeit von Phänomenen). Darauf aufbauend standen **unterrichtsrelevante Entscheidungen** mit Blick auf den Raum im Fokus der Betrachtung (Gründe der Thematisierung, Eignung von Themen, Einsatz und Dauer der Themen, eingesetzte Themen, Vorbereitung des Unterrichts, Materialauswahl, Materialverfügbarkeit, Vergleiche/Herstellung von Bezügen bezüglich „Subsahara-Afrika“ und der BRD bzw. Europa, Unterschiede zwischen dem deutsch- und englischsprachigem Unterricht mit Blick auf den Raum). Abschließend ging es um die Reflektion von **Lehr-/Lernprozessen** des Unterrichts (Auffälligkeiten, beobachtete Schwierigkeiten, Stagnation/Überalterung von Themen, Hinterfragung eines „authentischen Afrikabilds“ im Unterricht und in den Medien, Präsenz des Raums im Unterricht, Andersartigkeit des Raums, Negativismus hinsichtlich des Raums, *No-Gos* im Unterricht und Abschlussstatement). Ein paar der Kernaussagen sollen an dieser Stelle nochmals synthetisiert zusammengestellt werden: Eine entscheidende Rolle spielt das bei den Lehrkräften verfügbare **Wissen** hinsichtlich „Afrikas südlich der Sahara“ sowie die damit assoziierte (Aus-)Bildung in Studium und Referendariat und Fort- und Weiterbildungen während der Be-

rufsphase. Innerhalb der drei Phasen erfährt der Raum „Afrika südlich der Sahara“ **marginale Bedeutung** und wird, wenn überhaupt, eher integriert innerhalb anderer Themenkomplexe am Rande adressiert. Eine **allgemeingeographische Bildung** dominiert das Studium und den Weiterbildungssektor, weshalb oftmals schlichtweg spezialisierte Angebote fehlen. Ihr Wissen bezeichnen die Lehrkräfte entsprechend als „durchschnittlich und ausbaufähig“, teils geben sie an, dass sie sich daher in anderen Räumen im Geographieunterricht „sicherer und fundierter“ empfinden. Ihr Wissen betrachten sie oftmals als **veraltet** und **marginal**, da ihr Studium bereits ein paar Jahre zurückliegt und das **selbstständige Eigenstudium** im Sinne von Recherchen und Lektüren erschwert sei. Wissenschaftlich fundierte, abgesicherte Quellen und aktuelle Informationen zu Entwicklungen und Daten fehlten für afrikanische Ländern und Gesellschaften bzw. seien schwer zu finden (vgl. Kap. 5.2.1.1, 5.2.1.2, 5.2.1.3 u. 5.2.5.2). Im praktischen Alltag erfordert eine gezielte **Suche allzu umfangreiche zeitliche Kapazitäten** und erweist sich daher für Lehrkräfte als impraktikabel. Ferner werden sie nicht durch Nachrichten in unterschiedlicher Art und Weise „nebenbei“ über aktuelle Entwicklungen auf dem Kontinent informiert (vgl. Kap. 5.2.4.8). Wird in den Medien über „Afrika südlich der Sahara“ berichtet, so werde der Kontinent, laut Meinung einiger Lehrkräfte, „einseitig, verallgemeinert und wenig differenziert“ dargestellt und es werde ein eher **selektiertes Bild** generiert, welches den Kontinent als problembelastet und hilflos portraitiert. Daraus entstehe ein spezifisches, „gefiltertes Weltbild“, welches den Erdteil trotz ggf. geographischer Nähe als „fremd“ erscheinen lässt (vgl. Kap. 5.2.5.5).

Wie „Armut“ bei den Inhalten und Themen des Unterrichts, so erscheint „Material“ als die, bzw. eine, **zentrale Kategorie** in den Interviews zu sein (vgl. Kap. 5.2.4.1, 5.2.4.5, 5.2.4.6, 5.2.4.8, 5.2.5.2, 5.2.5.3). **Wechselwirkungen** zu einigen anderen Kategorien werden deutlich (s. unten zu Wissen, Stagnation, Vorbereitung, Schwierigkeiten, Emotionalität, Negativismus). Didaktisiertes **Lehr-/Lernmaterial** bildet ein essentielles, zentrales Element der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung und der mit diesen Aspekten assoziierten pädagogisch-didaktischen Entscheidungen, und es beeinflusst explizit die Selektion, ob und wie eine spezifische Thematik oder ein bestimmter Raum im Geographieunterricht behandelt wird. Neben dem eigenen Lehrwissen entscheidet insbesondere die Verfüg- und Einsetzbarkeit von bereits vorgefertigten, adäquaten Unterrichtsmaterialien darüber, wie eine Stunde inhaltlich gestaltet und hinsichtlich eines räumlichen Beispiels aufgebaut wird. Gelegentlich sei die

gezielte Suche oder Erstellung eigenen Materials eine Option, was jedoch aufgrund des Lehrdeputats einer vollen Stelle die Ausnahme bleibt. Damit geht die **Beschränkung** auf Materialien und Informationen aus den eingesetzten Schulbüchern und den dort gängigen Beispielen einher. Denn schließlich mangelt es nicht nur an didaktisierten Materialien, sondern ebenso an aktualisierten, theoretischen und empirischen Erkenntnissen. Dieser Aspekt bildet auch den größten Unterschied zur Vorbereitung eines Unterrichts, in dem andere Räume behandelt werden. Die **Präsenz gängiger Beispiele** schaffe einen Fokus auf bestimmte raumbezogene Phänomene.

Neben dem konstatierten Defizit an fundiertem Wissen bzw. an aktuellen, zuverlässigen Daten und Informationen merken einige der Lehrkräfte die beobachtete **Stagnation** von Themenstellungen an. Zu bestimmten Themenbereichen lägen anscheinend mehr didaktisierte Materialien bzw. auch (wissenschaftliche) Datenmaterialien vor. Bei anderen Räumen und Themen herrscht hingegen ein Mangel an Informationen vor, weshalb „**Klassiker**“ immer wieder Einzug in den Unterricht halten. Bestimmte Themen wie beispielsweise das Phänomen der Desertifikation wird immer wieder im Unterricht behandelt und mit der Sahelzone verknüpft (s. Kap. 5.2.5.3). Daraus ergäbe sich zudem eine **Kopplung** spezifischer Themen mit spezifischen Räumen, die prädestiniert zur exemplarischen Visualisierung des Phänomens eingesetzt werden. Im Fall „Subsahara-Afrika“ sind dies insbesondere Themen mit einer **Problemfokussierung/Defizitorientierung**, wodurch der Kontinent nicht selten als „Negativbeispiel“ für einen raumbezogenen Sachverhalt oder eine Fragestellung portraitiert wird (s. Kap. 5.2.5.1, 5.2.5.2). Eine Lehrperson kritisiert die beobachtete Stagnation als „**Schnee von gestern**“, da immer wieder die gleichen Themen auf sehr ähnliche Art mit ähnlichen Materialien erarbeitet würden; aktuellere, für die Zukunft relevantere Themen kommen jedoch zu kurz oder können überhaupt nicht erarbeitet werden, da weder das notwendige Wissen noch konkrete Daten und somit unterrichtspraktische Voraussetzungen vorlägen (vgl. B1).

Neben der grundlegenden Verfügbarkeit des Unterrichtsmaterials spielen **Emotionalität und Affektivität** eine Rolle. Die im Unterricht eingesetzten Materialien sollen die Lernenden nicht nur kognitiv stimulieren und in der Anbahnung von Sachkompetenz fördern. Das Evozieren von **Gefühlen der Betroffenheit** wird als interesselördernd betrachtet, um sich mit dem „fremden, fernen“ Kontinent und seiner Bevölkerung auseinanderzusetzen (s. Kap. 5.2.2.5, 5.2.4.7). Die Betroffenheit der Schülerinnen und Schüler werde ausdrücklich dann sichtbar,

wenn diese ihren eigenen, oftmals eher negativen Einfluss auf den Kontinent durch (u. a. Konsum-) Handlungen im globalisierten, vernetzten System „Erde“ erkennen. Die Emotionalität wird daher als **Voraussetzung für den anvisierten Perspektivenwechsel** interpretiert. Immer wieder betonen die Lehrkräfte die Relevanz, dass die Schülerinnen und Schüler die vielfältigen raumbezogenen Vernetzungen und gegenseitigen Wechselwirkungen im globalisierten Geflecht kennenlernen. Dabei werden zwar die didaktischen Konzepte des Globalen Lernens und Bildung für nachhaltige Entwicklung wenig explizit benannt; deren zugrundeliegenden Überlegungen äußern sie nichtsdestotrotz in eigener Sprache. Ökonomische, ökologische, soziale und politische Zusammenhänge sollen im Geographieunterricht erarbeitet und systemische Wechselwirkungen auf den verschiedenen Ebenen erläutert werden können. Gerade diesem Aspekt schreiben die Lehrkräfte eine interessens- und betroffenenheitsfördernde Wirkung zu, denn ferner könnten neben Kontrasten auch Parallelen zwischen der deutschen/westlichen und afrikanischen Lebensweise besprochen werden (s. Kap. 5.2.3.3, 5.2.3.5, 5.2.4.9).

Als relevant geben die Lehrkräfte an, dass sie darum bemüht seien, **Stereotypen** und das **einseitige Negativbild** im Unterricht aufzubrechen, um Rassismus keinen Nährboden zu geben und den Kontinent **facettenreich** darzustellen. Sie möchten den Unterricht somit vom oftmals negativ konnotierten, medial verbreiteten Bild des Kontinents distanzieren, das sich oftmals in der Wahrnehmung und den Assoziationen der Schülerinnen und Schüler widerspiegelt (s. Kap. 5.2.2.4, 5.2.3.4, 5.2.5.1, 5.2.3.4, 5.2.5.8, 5.2.5.9, 5.2.5.10). Der **Konstruktionscharakter des Geographieunterrichts** wird hingegen weniger explizit und kritisch hinterfragt bzw. im Unterricht thematisiert, obschon ein kritisches Bewusstsein besteht angesichts der Unmöglichkeit, im Unterricht ein „authentisches Afrikabild“ zu offerieren (s. Kap. 5.2.3.4).

6. Diskussion und Interpretation der Ergebnisse beider Studienphasen

In diesem Kapitel sollen nun die Ergebnisse der beiden Studienphasen miteinander in Beziehung gesetzt, diskutiert und interpretiert werden. Dadurch sollen die im Unterricht konstatierten „Afrikabilder“ (s. Kap 5.1.1), die latent enthaltenen postkolonialen Strukturen (s. Kap. 5.1.2) und die Aussagen der interviewten Lehrkräfte (s. Kap. 5.2) in Bezug zueinander gesetzt und **potentielle Erklärungsangebote** offeriert werden. Ziel dabei ist es herauszufinden, welche **Faktoren bzw. Rahmenbedingungen** im Geographieunterricht hinter der Behandlung des Raums und seiner Themen stecken könnten. Auf diese Weise soll sich der Frage genähert werden, warum sich diese Konstruktion bzw. Konstruktionen „Subsahara-Afrikas“ etablieren.

Das bedeutet, es werden insbesondere die **Wirkungsweisen** der konstatierten Beobachtungen und ihre **möglichen Ursachen** diskutiert. Intention ist es, die Ergebnisse somit vor dem Hintergrund des theoretischen Rahmens vertieft zu eruieren, um eine **Grundlage** zur Aufstellung von pragmatischen Implikationen in Form von **Handlungsempfehlungen** zu schaffen, die im abschließenden Kapitel dieser Arbeit vorgestellt werden. Anders ausgedrückt, geht es in diesem Kapitel um die Frage, wie die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Forschungsfragen zusammenhängen und welche Rückschlüsse für die Darstellungen und Erarbeitungen „Afrikas südlich der Sahara“ im Unterricht gezogen werden können. Wie schon in den vorherigen Kapiteln wird zunächst eine zusammenfassende Tabelle präsentiert. In diesem Fall handelt es sich um Interpretationsansätze, die anschließend detailliert erläutert werden. Die Interpretationen werden dabei an die **Theorie und den Forschungsstand rückbezogen** diskutiert. Schließlich gilt es, die Ergebnisse als Ergänzungen, Anschlussfähigkeiten bzw. Unterschiede oder Abweichungen zu den Studienergebnissen des bisherigen empirischen Forschungsstandes zu diskutieren, um die Ergebnisse der vorliegenden Studie im **Forschungskontext zu verorten**. Die Details zu den einzelnen Ergebnissen der konkreten Analysen können in den entsprechenden Kapiteln nachgelesen werden (s. Kap. 5), da durch die Generalisierungen wesentliche Informationen implizit werden und in der Kürze ggf. „plakativ“ wirken könnten.

6. Diskussion und Interpretation der Ergebnisse beider Studienphasen

Tab. 17: Synthetisierte Interpretations-/Diskussionsansätze der beiden Studienphasen

| Synthetisierte Interpretations-/Diskussionsansätze |
|---|
| 1. Bestätigung des gesellschaftlichen Negativdiskurses hinsichtlich „Afrika südlich der Sahara“ auch im GU |
| 2. Problemfokus statt Problemorientierung fossilisiert Negativdarstellung durch fehlende Zukunftsorientierung |
| 3. Persistenz gesellschaftlicher Diskurse aufgrund des Defizits an Wissen, aktuellen Daten und didaktisierten Materialien hinsichtlich „Subsahara-Afrika“ im Geographieunterricht |
| 4. Diskrepanz zwischen dem Bewusstsein hinsichtlich in der Geographiedidaktik diskutierten und intendierten Darstellung und Erarbeitung von „Subsahara-Afrika“ im GU und der beobachteten unterrichtlichen Performanz |
| 5. Einbeziehung vermeintlich afrikanischer Perspektiven unter der Nutzung von Emotionalität und Affektivität stärkt Negativdarstellung |
| 6. Räumliche Verallgemeinerung, territorialen Fallen durch fehlende differenzierte Betrachtung, räumliche Transfers und Metareflexion der Betrachtungsmaßstabsebene |
| 7. „Authentische“ Vermittlung von Raum vs. Verständnis von Raumkonstrukten |
| 8. Statisches Verständnis von Kulturen an Stelle eines konstruktivistischen |
| 9. Dichotome Rollenzuschreibungen an Stelle der Diskussion um ein konstruktivistisches Verständnis von Sozialgruppen |
| 10. Aufbau interkultureller Kompetenz ohne Thematisierung der Werteorientierung |

11. *Weiterführende Gedanken*, die es sich ggf. zu untersuchen lohnt:

- Vermutung teils verstärkende Verbindung/Korrelation postkolonialer Strukturen mit (geographie-)didaktisch diskutierten Prinzipien/Konzepten zur Darstellung und Umsetzung „Subsahara-Afrikas“ im Unterricht (s. Akteursbeschreibungen und Emotionalität, Problemfokus und Besprechung von Entwicklung und Zukunftsorientierung, territoriale Fallen des Denkens und Verortung)
- Vermutung teils eher geringes Bewusstsein hinsichtlich postkolonialer Denkstrukturen, da latente Sprachfallen, Bedeutungsgehalte vielleicht nicht erkannt werden und Sprachsensibilität noch ausbaufähig ist
- Geographiedidaktische Konzepte ggf. noch nicht klar genug und umsetzungsfähig: IKL, Konstruktivismus, Problemorientierung

(Quelle: Eigene Darstellung 2019)

6.1 Bestätigung des gesellschaftlichen Negativdiskurses hinsichtlich „Afrika südlich der Sahara“ im GU

Die Ergebnisse der Untersuchung der im Unterricht behandelten Inhalte und Themen zeigt synthetisiert **vier narrative Stränge** an, bei denen sich eher **negative Darstellungsmuster** in Form des subsaharischen Afrikas als „Problem- und Mangelraum“ und „Raum, der Hilfe bzw. Unterstützung benötigt“ und das eher positiv konnotierte Darstellungsmuster des „Faszinations- und Begeisterungsraums“ gegenüberstehen. Das Narrativ des „Raums einer Agrargesellschaft“ beinhaltet Aspekte, die positiv (z. B. Ursprünglichkeit) und negativ (z. B. Rückständigkeit) gedeutet werden können. Wie in Kap. 5.1.3 erläutert, liegt der inhaltliche Fokus auf der Darstellung von Problemen. Somit werden die im Forschungskapitel vorgestellten **Forschungsergebnisse** hinsichtlich der Wahrnehmung von Lernenden und Lehrenden sowie der Darstellungsweisen in Geographielehrwerken der vergangenen 50 Jahre in den Hospitationsstunden ebenso aufgefunden. Die eingangs aufgestellte Frage, ob der Geographieunterricht das negative Afrikabild des Forschungsstands bestätigt oder konterkariert (s. Kap. 1), kann somit als **Bestätigung** aufgefasst werden. Die **gesellschaftlichen Diskurse** des „Afro-Pessimismus“ und „Afro-Romantismus“ dominieren als zugrundeliegende diskursive, narrative Manifestationen nicht nur die Wahrnehmung und Lehrmaterialien, sondern ebenfalls den konkreten Geographieunterricht des Studiensamples. Wie im Kapitel 5.1.2 aufgezeigt, werden postkoloniale Strukturen aufgefunden,

die das negative Bild „Subsahara-Afrikas“ stärken. Genauere Beschreibungen finden sich folgend.

Das bedeutet, die Ergebnisse dieser Studie ergänzen den zuvor beschriebenen **empirischen Forschungsstand** hinsichtlich der Einstellung und Vorstellungen von Lehrenden und Lernenden bzw. Darstellungen von „Subsahara-Afrika“ in Schülerbüchern um den **Blick in den Geographieunterricht** und zeigen Parallelen auf.

6.2 Problemfokus statt Problemorientierung fossilisiert Negativdarstellung durch fehlende Zukunftsorientierung

Im Unterricht zu „Subsahara-Afrika“ dominieren Themen mit einer **Problemfokussierung/Defizitorientierung** (z. B. Armut, soziale Ungleichheit, Bevölkerungswachstum, Desertifikation, wirtschaftliche Abhängigkeit etc.), wodurch der Kontinent nicht selten als „**Negativbeispiel**“ für einen raumbezogenen Sachverhalt oder eine Fragestellung portraitiert wird. An dieser Stelle spricht die Forscherin bewusst von der Problemfokussierung anstelle des oftmals synonym missverstandenen Begriffs der Problemorientierung. Der Unterschied soll hier noch einmal erläutert werden: Unter der „**Problemorientierung**“ wird in der Geographiedidaktik nicht ausschließlich der Fokus auf (Schlüssel-) Probleme verstanden, bei dem nach einer ausführlichen Status-Quo-Analyse der jeweiligen problematischen Situation zum nächsten Themenbereich übergegangen wird. Vielmehr wird der problemorientierte Unterricht entlang eines zugrundeliegenden Problems/Phänomens konzipiert, um vor seinem **komplexen und kontroversen**¹⁸⁸ Hintergrund spezifische Umgangsmaßnahmen und -strategien mit Blick auf (raumbezogenes) Entscheiden und Handeln zu entwickeln (vgl. MEHREN ET AL. 2015).

¹⁸⁸ Probleme zeichnen sich oftmals durch die sogenannte „doppelte“ Komplexität und Kontroversität aus. Gemeint sind dabei die Vielfalt und Vernetzung von Einflussgrößen. Dabei weisen Probleme sowohl eine „faktische“ als auch eine „ethische Komplexität“ auf. Das heißt, die Sachlage charakterisiert sich durch eine hohe Komplexität; gleichzeitig herrschen ethische Unsicherheiten hinsichtlich einer ungeklärten Gewichtung möglicher Handlungsziele. Zusätzlich existieren fachliche Kontroversen durch widersprüchliche wissenschaftliche Erkenntnisse und Expertenmeinungen sowie moralische Kontroversen, also widersprüchliche Auffassungen über „gutes, richtiges“ Handeln. Dies führt zu mangelnden Gewissheiten und unsicherem Wissen (vgl. OHL 2013).

Ein anderer Begriff für die Problemorientierung, der u. a. von RINSCHÉDE genutzt wird, ist das **problemlösende Lernen**, bei dem von den Lernenden produktive Denk- und Neuleistungen verlangt werden (vgl. RINSCHÉDE 2007, S. 67). Mit Blick auf die Schlüsselprobleme der Menschheit (KLAFFKI 2007, 2013) sollen die Schülerinnen und Schüler schließlich die Herausforderungen der Zukunft kennenlernen und entsprechende Handlungskompetenzen erwerben. Denn nach ADAMINA ET AL. „weisen nahezu alle Schlüsselprobleme der Gegenwart (Klimawandel, weltweite Migration u. a.) eine geographische Dimension auf“ (ADAMINA ET AL. 2016, S. 9). Nach BAUMERT ET AL. handelt es sich daher beim Problemlösen um ein:

„zielorientiertes Denken und Handeln in Situationen, für deren Bewältigung keine Routinen verfügbar sind. Der Problemlöser hat ein mehr oder weniger gut definiertes Ziel, weiß aber nicht unmittelbar, wie es zu erreichen ist. Die Inkongruenz von Zielen und verfügbaren Mitteln ist konstitutiv für ein Problem. Das Verstehen der Problemsituation und deren schrittweise Veränderung, gestützt auf planendes und schlussfolgerndes Denken, sind konstitutiv für den Prozess des Problemlösens“ (BAUMERT ET AL. 2003, S. 3).

Die **Erkennung** des jeweiligen Problems ist im idealtypischen Ablaufmodell des problemlösenden Lernens also **eine Phase**, an die sich weitere aufeinander aufbauende anschließen (Hypothesenbildung, Lösungsstrategien, Problemlösung, Verifikation/Falsifikation/Modifikation der Hypothesen und Reflexion (vgl. LASKE, SCHULER 2012, S. 15)). Folgen hingegen die weiteren Phasen nicht, um ggf. letztlich eine Lösungsstrategie zu durchdenken und zu reflektieren, dann bleibt das Problem im Mittelpunkt und es erfolgt **kein problemlösendes Denken**.

Das didaktisch empfohlene Prinzip der Problemorientierung wird im hospitierten Unterricht dementsprechend in Teilen, in Form des Problemfokus, identifiziert. Denn wie beschrieben kann ein Fokus auf Problemlagen in den Inhalten und Aussagen im Unterricht belegt werden. Im hospitierten Unterricht dominiert die **erste Phase der Wahrnehmung und Analyse des Problems**, in der seine Komplexität und die Tragweite sowie Bedeutung erfasst werden. Die problemfokussierenden Narrative im Unterricht zeigen wenig bis gar **keine effektiven Handlungs- und Anpassungsstrategien** an die ökonomischen, ökologischen und sozialen Herausforderungen auf, wodurch der Aspekt des Problemlösens entfällt. In wenigen Stunden finden in Maßen Überlegungen bezüglich potentieller oder gegebener Strategien statt, in denen in den letzten Minuten der Stunde im Plenumsgespräch ein paar Ideen skizziert (z. B. *fair trade*, Maßnahmen in

6. Diskussion und Interpretation der Ergebnisse beider Studienphasen

Deutschland), aber diese eher weniger kritisch und mehrperspektivisch diskutiert werden. In Bezug auf die Darstellung von „**Entwicklung**“, bzw., wie bereits diskutiert, eher Maßnahmen der Hilfe oder Problemlinderung und dem meist von außen stammenden Impuls, wird an dieser Stelle das geographiedidaktische Prinzip der „**Zukunftsorientierung**“ diskutiert (s. Kap. 3.2.1.). Die fehlende Zukunftsorientierung verstärkt den Problemfokus. Bei der Zukunftsorientierung stehen schließlich nicht die Passiva im Sinne von Ursachen von Krisen im Fokus, sondern insbesondere die Aktiva. Diese werden als Strategien, Maßnahmen oder Projekte im Umgang mit Krisen aus eigener Kraft verstanden. Die im Unterricht besprochenen Maßnahmen stammen, wie oben erläutert, jedoch nicht aus eigener Kraft und stellen keine endogenen Strategien der lokalen Bevölkerung dar, „wie sie selbst mit diesen Krisen und Problemen umgehen und sich ihr (Über-)Leben selbst sichern“ (vgl. SCHRÜFER 2010, S. 107). Das heißt in diesem Fall, dass zum Teil zwar Maßnahmen besprochen werden und somit eine gewisse Zukunftsorientierung vorliegt, diese aber nicht als „Aktiva“ der lokalen Menschen bezeichnet werden können. Daher wird eher die Rolle externer Akteurinnen und Akteure betont. Ferner fällt bei der Analyse des Unterrichts auf, dass das vorgeschlagene geographiedidaktische Prinzip „**Aktuelle Entwicklungen bzw. Erkenntnisse**“ bezüglich „Afrika südlich der Sahara“ anscheinend nicht zum Tragen kommt (s. Kap. 3.2.7). Lediglich die Nennung, dass seit 2015 die Mercedes C-Klasse in East London, Südafrika produziert wird (s. UE14), ist in diesem Kontext festzustellen. Die konstatierte Richtung der „Entwicklung“ bzw. der Strategien oder Maßnahmen (von außen) verstärkt die postkoloniale Struktur der Abhängigkeit eher (s. Kap. 5.1.2.4), anstatt diese mit Blick auf eigene Lösungsansätze aufzubrechen, und eine Problemorientierung wie in der Literatur vorgeschlagen, durchzuführen.

Es kann vermutet und teils in empirischen Studien belegt werden (s. Kap. 3.1.1), dass bei den Lernenden durch die Besprechung der Problemsituationen eher **negativ aufgeladene Gefühle** (z. B. Erstaunen, Unverständnis etc.) gegenüber dem Kontinent und seiner Bevölkerung evoziert werden. Der Problemfokus stärkt somit die postkoloniale Struktur der negativen Darstellung. Einige Lehrkräfte sprechen die **Defizitorientierung** ihrer Lernenden bezüglich „Subsahara-Afrikas“ in den Interviews kritisch an (s. Kap. 5.2.5.8), da ihnen bewusst ist, dass ihr Unterricht ein Problemfokus legt, ihnen aber oftmals spezifische Informationen, **Materialien** und/oder *best practice* Beispiele schlicht **fehlen**, um ein bewusstes, zu-

kunftsorientiertes Umdenken zu triggern (s. Kap. 5.2.4.8, 5.2.5.3 u. 5.2.3.5). (Didaktische) Beispiele für eine genuine Problemorientierung scheinen daher für den unterrichtlichen Einsatz zu fehlen bzw. als fehlend wahrgenommen zu werden. Daraus leitet die Forscherin ab, dass sich die Lehrkräfte in gewisser Weise in einer *Dilemma-Situation* befinden. Selbst nutzen die Lehrkräfte diesen Ausdruck jedoch nicht. Sie führen aber an, dass ihnen der Negativfokus durchaus bewusst ist, dass sie teils den Unterricht als stagnierend empfinden und auf typische, klassische „Themen-Raum-Kopplungen“, bei denen Material und Erkenntnisse verfügbar sind, zurückgreifen müssten (s. Kap. 5.2.4.8).

Der Problemfokus kontrastiert mit dem in der Geographiedidaktik diskutierten Prinzip der **Betonung positiver Aspekte** im Umgang mit „Afrika südlich der Sahara“ (s. Kap. 3.2.8).¹⁸⁹ Positives hinsichtlich des Kontinents wird im Unterricht vereinzelt bei der Thematisierung des Tourismus am Beispiel Kenias berichtet. Das Narrativ des „Raums der Begeisterung/Faszination“ (s. Kap. 5.1.1.3) steht den sonst eher problembehafteten, negativ konnotierten Narrativen gegenüber. Im Kontext des Begeisterungsraums werden insbesondere physisch-geographische Merkmale (Flora, Fauna, Geomorphologie, Klima), Traditionen, ethnische Kulturen und der Entwicklungsmotor des Fremdenverkehrs (Infrastrukturausbau, Jobs, Einkommen) betont und als Potential positiv dargestellt. Ferner wird im Unterricht (s. UE14) Südafrikas „Sonderstellung“ als wirtschaftlich erfolgreiches Land herausgestellt. Neben diesen positiven Beispielen prägt aber insbesondere der Fokus auf die konstatierten Herausforderungen die unterrichtliche Betrachtung.

An dieser Stelle sollen noch kurz die Darstellungen der **fehlenden Industrie** und der **politischen Probleme** diskutiert werden (s. Kap. 5.1.1), da **Defizite** den „Problemraum“ zu einem „Mangelraum“ machen (s. Kap. 5.1.1.3). Die Darstellung einer eher **agrarisches geprägten Gesellschaft** durch den impliziten Fokus auf den primären Sektor (s. UE13 M4) bei einer u. a. explizit betont fehlenden Industrie (s. UE8 M2, UE14 M4) könnte ggf. latent als ein Zeichen für **Rückständigkeit** und **Unterentwicklung** aus einer eurozentrischen Perspektive gedeutet werden (s. Kap. 2.2.2.1 u. 2.2.2.5). Die Idee der Rückständigkeit könnte

¹⁸⁹ Die Forscherin entschied sich im Verlauf der Analyse der geographiedidaktisch diskutierten Prinzipien, Problemlagen als Kontrast zur „Betonung positiver Aspekte“ induktiv zu kodieren. Bei der Analyse wird deutlich, dass die Problemorientierung im Unterricht fast ausschließlich als Problemfokus realisiert wird.

6. Diskussion und Interpretation der Ergebnisse beider Studienphasen

vor dem Hintergrund entstehen, dass vor der Sekundarisierung durch die industrielle Revolution am Ende des 18. Jahrhunderts alle europäischen (bzw. westlichen) Länder Agrarstaaten waren (POLLERT ET AL. 2016). Heute werden diese jedoch als Dienstleistungsgesellschaften der Tertiarisierung verstanden. Die Betonung des primären Sektors wirkt vor dem beschriebenen Hintergrund als zeitlicher Kontrast zu den westlichen, sozialen Gegebenheiten. Die fehlende industrielle Entwicklung ist somit ein Unterschied hinsichtlich des „modernen Westens“ und stellt indirekt eine Ursache der Armut dar.

Die Darstellung von **instabilen politischen Strukturen** deutet implizit auf das Konzept der *failing states* bzw. Staatsverfall/-versagen hin (HEIN 2005; HIPPLER 2005; SCHNECKENER 2005). Auch wenn das Konzept des *failing state* nicht explizit benannt wird, so deutet die Adressierung von niedergeschlagenen Bürgerprotesten, Korruption, Wahlfälschung und Bürgerkriegen im Kontext der Politik auf die staatliche Unfähigkeit hin, für Sicherheit, Ordnung und geregelte Strukturen zu sorgen (s. Darstellung der Lage der D.R. Kongo in UE4 u. Kenias in UE19 M2). Betrachtet man den *Fragile State Index* (D.R. Kongo auf Platz 7), so sind einige der im Unterricht dargestellten Aspekte dem Bereich der politischen und militärischen Indikatoren zuzuordnen, die neben weiteren Indikatoren zur jährlichen Einschätzung von Staaten und ihrem Risiko für Staatszerfall hinzugezogen werden. Indirekt wird also hinsichtlich der Politik eher Misserfolg fokussiert, der die Idee von Staatsscheitern triggern könnte.

6.3 Persistenz gesellschaftlicher Diskurse aufgrund des Defizits an Wissen, aktuellen Daten und didaktisierten Materialien hinsichtlich „Subsahara-Afrika“ im Geographieunterricht

In den Interviews beschreiben die Lehrkräfte ihr (Fach-)Wissen hinsichtlich Afrikas teils recht **kritisch**, da der Kontinent während des Studiums, Vorbereitungsdienstes und der Fort- und Weiterbildungsphase **kaum bis wenig Behandlung** erfährt (s. Kap. 5.2.1.1, 5.2.1.2, 5.2.1.3). Dadurch empfinden sie sich nach eigenen Aussagen oftmals hinsichtlich nomothetischer und allgemeingeographischer Aspekte fundierter als im idiographischen Bereich. Ferner erhalten sie **kaum aktuelle Daten** und neue Erkenntnisse bzw. erweist sich die Suche nach diesen als **komplizierter und aufwändiger** als bei anderen Räumen der Erde (s. Kap. 5.2.4.5, 5.2.4.6, 5.2.4.8). Kritisch nehmen sie zur **Materialverfügbarkeit**

Stellung und bemängeln, dass es kaum aktuelle, zukunftsorientierte Lehrmaterialien gäbe, die aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse aufnähmen. Materialien lägen oftmals zu spezifischen „**klassischen**“ Themen vor, die sich durch starke „**Themen-Raum-Kopplungen**“ charakterisieren (z. B. Desertifikation anhand der Sahara oder Kakao-Produktion anhand von Ghana besprochen) (s. ebd.). Hinsichtlich des relevanten Unterrichtswissens fühlen sich einige dadurch jedoch recht sicher. Teils geben sie an, dass diese „Klassiker“ auch der Grund seien, „Subsahara-Afrika“ im Unterricht als Raumbeispiel einzusetzen, da an ihnen manche Phänomene sehr sichtbar würden. Teils empfinden sie diese jedoch als „**Stagnation**“ und daher ungeeignet. Das heißt, es fehlten konkrete didaktisierte Materialien oder auch nur recherchierbare Daten, weshalb (nur) bestimmte Sachverhalte hinsichtlich „Subsahara-Afrikas“ erarbeitet werden (können). Schulbücher bzw. Lehrmaterial wirken somit ggf. als sogenannter **heimlicher Lehrplan** (s. Kap. 5.2.5.3).

Kritisch kann an dieser Stelle diskutiert werden, inwiefern das **Wissen** der Lehrenden hinsichtlich „Afrika südlich der Sahara“ hauptsächlich aus dem **Geographieunterricht** selbst und den dort eingesetzten **Lehrwerken** und Unterrichtsmaterialien stammt. Auf diese Weise könnte sich u. U. die **Persistenz diskursiver Strukturen** hinsichtlich des Afrikabildes manifestieren, da immer wieder die gleichen Wissensbestände fokussiert und reproduziert werden, ohne dabei durch aktuelle Informationen modifiziert und ggf. zurückgewiesen zu werden. Umbrüche oder Bruchlinien (s. Kap. 2.1.2) innerhalb der Afrikadiskurse könnten somit ggf. keinen Zugang zur unterrichtlichen Diskussion erhalten, weshalb persistente, alteingesessene Gesellschaftsdiskurse weiterhin unbewusst und unhinterfragt reproduziert werden. Die latenten Denkstrukturen könnten somit unter Umständen pseudo-objektiviert werden und sich zu Wahrnehmungen und Vorstellungsmustern der Lehrenden und Lernenden von bestimmten Räumen Afrikas fossilisieren. Diese wirken ggf. denk- und handlungsleitend, wodurch die wirkmächtige Tragweite der konstruierten Raumbilder deutlich wird.

Das heißt, der Geographieunterricht und das in ihm konstruierte Bild „Subsahara-Afrikas“ ist somit von der **Wahrnehmung und den Assoziationen** der einzelnen Lehrkraft abhängig (s. Kap. 5.2.1.5, 5.2.1.6, 5.2.1.8). Die jeweilige Lehrerpersönlichkeit, das individuelle Interesse und die subjektive Einstellung gegenüber dem Kontinent scheinen einen wesentlichen Einfluss auf den Unterricht auszuüben. Ggf. wirken diese Aspekte sogar stärker auf den Unterricht als das Wissen, das die Lehrkräfte über diesen Raum besitzen. Interessant wird vor

diesem Hintergrund die Diskussion um die **professionellen Wissensdomänen** der Lehrkräfte (vgl. SHULMAN 1986, 1987). Innerhalb der Interviewstudie wurde jedoch keine differenzierte Trennung vorgenommen, sondern allgemein von Wissen gesprochen. Daher können an dieser Stelle zunächst nur Vermutungen erörtert werden. Hinsichtlich des Fachwissens (engl. *content knowledge*) scheinen einige Lehrkräfte persönlichen Bedarf zu sehen (s. Kap. 5.2.1.1). Das pädagogische Wissen (engl. *pedagogical knowledge*) wurde weniger innerhalb der Interviews angesprochen. Auch das fachdidaktische Wissen (engl. *pedagogical content knowledge*) wurde eher implizit behandelt. Jedoch geben einige Lehrkräfte an, dass ihnen der Aufbau einer differenzierenden Betrachtungsweise, Vielperspektivität, Toleranz, Bewertungskompetenz, systemischen Denkens und interkultureller Kompetenz wichtig seien (s. Kap. 5.2.3). Aufbauende Studien könnten in Zukunft an dieser Stelle ansetzen und intensivere Untersuchungen durchführen, auf die an hier nur verwiesen werden kann. Das fachdidaktische Wissen wird im kommenden Abschnitt jedoch zumindest in Teilen noch einmal aufgenommen.

6.4 Diskrepanz zwischen dem Bewusstsein hinsichtlich in der Geographiedidaktik diskutierten und intendierten Darstellung und Erarbeitung von „Subsahara-Afrika“ im GU und der beobachteten unterrichtlichen Performanz

Bei der Untersuchung der in den Interviews benannten Lernziele und der intendierten Mitnahme verschiedener Aspekte/Kompetenzen hinsichtlich „Afrikas südlich der Sahara“ (s. Kap. 5.2.3) seitens der Lernenden wird im Vergleich mit dem konkreten Unterrichtsgeschehen eine **Diskrepanz** deutlich (s. 5.1.3 – Synthese zu den Ergebnissen der ersten Studienphase). Diese scheint zwischen dem **artikulierten Bewusstsein** inklusive des zugrundeliegenden Kompetenzverständnisses und der **Performanz** im Unterricht vorzuliegen. Die von den Lehrkräften anvisierten Ziele und die Beobachtungen im Unterricht divergieren und erweisen sich nicht als deckungsgleich. Intentionen, wie beispielsweise die Darstellung des afrikanischen Facettenreichtums hinsichtlich der ökologischen, ökonomischen, sozialen und historischen Dimension und der sich daraus u. a. ableitenden gesellschaftlichen Fragmentierungen, werden in den Interviews ge-

äußert (s. Kap. 5.2.3.2). Auf diese Weise möchten sich einige Lehrpersonen bewusst vom einseitigen, defizitären, gesellschaftlichen Afrikabild **distanzieren** und den Unterricht differenzierter gestalten (s. Kap. 5.2.2.1, 5.2.2.2., 5.2.3.4, 5.2.5.8), jedoch werden diese Absichten beim Abgleich mit der praktischen Umsetzung im Unterricht nicht explizit sichtbar oder zumindest nicht ausreichend stark umgesetzt. Die **konkrete Umsetzung** der Lernziele scheint somit eine **große Herausforderung** darzustellen. So kritisiert eine Lehrkraft explizit, dass **theoretische Konzepte** insbesondere hinsichtlich des interkulturellen Lernens aus der Fachdidaktik teils nicht praxistauglich seien und nicht den anvisierten Kompetenzzuwachs bei den Lernenden evozieren. Daher vermutet die Forscherin, dass konkrete praktische Konzepte und Umsetzungsbeispiele inklusive Materialsteuerung bisweilen fehlen bzw. dass die existierenden nicht den gewünschten Effekt liefern. Konkrete empirische Studien wären diesbezüglich nötig, die die diskutierten Ansätze hinsichtlich der Darstellung und Erarbeitung „Subsahara-Afrikas“ intensiv im unterrichtlichen Geschehen analysieren und ihre Effektivität hinsichtlich Kompetenzsteigerung bei den Lernenden und Lehrenden untersuchen.

6.5 Einbeziehung vermeintlich afrikanischer Perspektiven unter der Nutzung von Emotionalität und Affektivität stärkt Negativdarstellung

Im Folgenden soll diskutiert werden, inwiefern ggf. die **Einbeziehung vermeintlich afrikanischer Perspektiven** unter der Nutzung von **Emotionalität und Affektivität** mit der **Negativdarstellung** in Verbindung stehen könnten. Wie in Kap. 5.1.2.2 und 5.1.2.3 beschrieben, werden „weiße“ und „schwarze“ Menschen in sehr unterschiedlichen Rollen dargestellt, wobei die **Dichotomie** hinsichtlich Aktivität und Sprachmacht die afrikanischen Akteurinnen und Akteure als Opfer etabliert. Die Opferrolle lässt die Menschen passiv, hoffnungslos, hilflos und hochgradig abhängig erscheinen. Hilfs- und Verbesserungsmaßnahmen stammen aus dem „Westen“. Diese Darstellungs- und Wahrnehmungsweise könnte auf die postkoloniale Struktur der „Paternalisierung“ (s. ausführlicher Kap. 2.2.2.2) deuten. Die **Paternalisierung** und sein Gegenstück Infantilisierung gehen dabei auf die Idee eines „überlegenen“ und eines „inferioren“ Akteurs zurück. Zugrunde liegt dabei ein implizites asymmetrisches (wirtschaftliches, soziales, intellektuelles, moralisches) Machtgefälle. Der „Überlegene“ habe in

6. Diskussion und Interpretation der Ergebnisse beider Studienphasen

dieser Konstellation die Verantwortung sich wie ein „Vater“ um den „Unterlegenen“ wie ein „Kind“ zu kümmern (s. ebd.). Die „überlegene“ westliche Welt nimmt sich (in Form von Organisationen, Akteuren, Projekten u. s. w.) der Schutzbedürftigkeit des „inferioren Anderen“ an und kommt ihrer Verantwortung nach. Alleine schaffe es der „inferiore Andere“ sonst nicht, das beschriebene Problem aus eigener Kraft zu lösen bzw. Handlungsmöglichkeiten für einen passenden Umgang zu entwickeln. Die dichotome Darstellung anhand des semantischen Differenzials (sprachliche Gegensatzpaare) schafft einen starken **Othering**-Prozess, der die Menschen implizit in „Überlegene“ und „Unterlegene“ klassifiziert (s. Kap. 5.1.2.2, 5.1.2.3, 5.1.2.4, 5.1.2.5).

Die beiden diskutierten **didaktischen Prinzipien** „Einbeziehung afrikanischer Perspektiven“ (s. Kap. 3.2.9) und „Emotionalität und Affektivität“ (s. Kap. 3.2.12) hinsichtlich der Darstellung und Erarbeitung „Subsahara-Afrikas“ werden im hospitierten Unterricht in **Verbindung** mit der „Akteursbeschreibung“ und „Stimme“ aufgefunden und sollen an dieser Stelle diskutiert werden. Zur Ermöglichung eines **Perspektivenwechsels** und der Anbahnung einer genuinen **Empathiefähigkeit** im Umgang mit „Subsahara-Afrika“ sollen den Lernenden unterschiedliche Perspektiven aufgezeigt werden. Auch wenn nicht von der einen „afrikanischen“ Perspektive gesprochen werden kann, so empfehlen Geographiedidaktikerinnen und -didaktiker, dass sowohl **fremde** als auch **eigene Perspektiven** auf einen konkreten Sachverhalt berücksichtigt werden (s. Kap. 3.2.4 u. 3.2.9). Auf diese Art sollen sukzessive die jeweiligen zugrundeliegenden **Normen- und Wertesysteme** offengelegt werden und sich die Lernenden der eigenen (kulturellen) Eingebundenheit bewusstwerden (s. Kap. 3.2.9. u. 3.2.5). An vielen Stellen im hospitierten Unterricht wird von Menschen aus dem subsaharischen Raum berichtet bzw. kommen diese selbst zu Wort (sichtbar wird die eigene Stimme an direkter und indirekter Rede, Sprechblasen, Interviewausschnitten o. Ä. – s. Kap. 5.1.2.2 u. 5.1.2.3). Dabei informieren sie aus vermeintlich eigener Perspektive und **personalisieren** somit geographische Sachverhalte anhand konkreter persönlicher Kontextbeschreibungen. Das heißt, es lassen sich durchaus Fundstellen der geographiedidaktischen Empfehlung im Hospitationsmaterial belegen.

Wie bereits in der Ergebnisdarstellung bezüglich der beschriebenen Akteurinnen und Akteure und der mit ihnen assoziierten Stimmen erläutert (s. ebd.), werden afrikanische Menschen oftmals in der Rolle der **passiven Opfer** dargestellt. Bis auf zwei politische Repräsentanten (Nelson Mandela und Ken Saro-Wiwa) han-

delt es sich dabei um **unbekannte** Einzelschicksale, bei denen ein fiktiver Hintergrund vermutet wird. Die Forscherin spricht daher bewusst von „**vermeintlich**“ **afrikanischen Perspektiven**. Es wird durch die Personenbeschreibung und die direkte Rede suggeriert, dass die Menschen eigenständig aus einer endogenen Perspektive berichten. Ob und inwiefern dies tatsächlich der Fall ist, kann nicht eindeutig belegt werden. Es fehlen dafür konkrete, authentische Quellenangaben. Das heißt, es findet daher eher eine „**pseudo**“ **Einbeziehung** afrikanischer Perspektiven aus eigentlich deutscher/europäischer Perspektive statt. Diese Vermutung kann zum Teil in den Interviews bestätigt werden, da einige Lehrkräfte angeben, ihre Unterrichtsmaterialien bisweilen selbst zu konzipieren, da ihnen fundiertes Material und/oder Informationen fehlten bzw. sie für ihren eigenen Unterricht Adaptionen vornehmen müssten (s. Kap. 5.2.4.6 u. 5.2.4.8).

Die **porträtierten Lebensumstände**, Handlungsweisungen und die **emotionale Sprache** lassen die Menschen in einer **Opferrolle** erscheinen, da insbesondere die prekären Lebensbedingungen thematisiert werden. Speziell an Stellen der direkten Rede, die u. a. mit Fotos von Menschen angereichert werden, deren Gesichtsausdruck traurig, angespannt oder von der Kamera abgewandt ist, werden Adjektive (z. B. „elend“, „arm“, „krank“) und Beschreibungen (z. B. „keine Wahl“) gefunden, die auf Unwohlsein, wenn nicht gar Leid, hinweisen (s. UE14, UE15, UE17, s. a. Kap. 5.1.2.2, 5.1.2.3, 5.1.2.4). Diese Darstellungen deuten auf die Prinzipien „**Emotionalität und Affektivität**“, die als geographiedidaktische Prinzipien vorgeschlagen werden. Emotionalität und Affektivität werden eingesetzt, um bei den deutschen Lernenden einen emotionalen Zugang zu generieren und damit sie lernen, sich sukzessive in die Lage der Menschen in Afrika hineinzusetzen. Die betroffenen Menschen, nicht anonyme Sachverhalte, stehen im Fokus, wodurch die Themen an persönlicher Bedeutsamkeit gewinnen sollen. Die Intention ist es, bei den Schülerinnen und Schülern eine eigene Betroffenheit zu kreieren (s. Kap. 3.2.12). In diesem Zusammenhang, so äußern einige der Lehrkräfte, sollen sich die Lernenden ihrer Verantwortung als Konsumentinnen und Konsumenten in einer globalisierten, wechselseitigen Waren- und Dienstleistungskette bewusstwerden und erkennen, dass ihre eigenen, lokalen Handlungen Auswirkungen an anderen Orten der Welt mit sich bringen. Die **systemische Verbindung** der als eigen empfundenen Lebenswelt mit einer vormals fremden Lebenswelt **durch Emotionalität** soll ihnen die komplexen ökonomischen, ökologischen, politischen und sozialen Vernetzungen des Planeten näherbringen (s. B9 Z. 364-371, B10 Z. 428). An dieser Stelle wird eine

Vernetzung zu einem weiteren geographiedidaktischen Prinzip, dem Systemischen Denken/Globalem Lernen, implizit angedeutet (s. Kap. 3.2.2).

Auffällig an den Fundstellen ist, dass der **Einsatz von Emotionalität und Affektivität die konstatierte Opferrolle verstärkt** und somit eine negativ konnotierte postkoloniale Betrachtung der Menschen in „Subsahara-Afrika“ eher konsolidiert statt diese zu dekonstruieren. Denn als Opfer erscheinen sie ohnmächtig und passiv ihrem „Schicksal“ ausgeliefert und hängen somit oftmals von einem „überlegenen“ Anderen ab, der ihnen moralische, intellektuelle, ökonomische, ökologische und soziale Hilfe und Wohlwollen zukommen lässt. Diese Ohnmacht lässt sich auch mit Blick auf ein weiteres Prinzip der Geographiedidaktik diskutieren. Denn werden im Sinne der „**Zukunftsorientierung**“ Maßnahmen angesprochen, um mit etwaigen prekären Lebensbedingungen klarzukommen, werden hauptsächlich solche besprochen, die aus Richtung der westlichen Welt zu stammen scheinen, eigenständige Ansätze werden nicht vorgestellt (s. Kap. 5.1.2.4). Der didaktisch diskutierte Einbezug von Emotionalität und Affektivität vor dem Hintergrund der Etablierung dichotomer, asymmetrischer Menschengruppen entlang des semantischen Differenzials birgt somit die Gefahr postkoloniale Denkweisen zu stabilisieren.

6.6 Räumliche Verallgemeinerung und territoriale Fallen durch fehlende differenzierte Betrachtung und räumliche Transfers

Aufgrund der problemfokussierenden Themen wird die wahrgenommene **Andersartigkeit** „Afrikas südlich der Sahara“ forciert – insbesondere, wenn Ähnlichkeiten zur westlichen Lebenswelt eher ignoriert oder negiert werden. Bestimmte Themen wie beispielsweise das Phänomen der Desertifikation werden immer wieder im Unterricht adressiert und mit der Sahelzone verknüpft. Daraus ergibt sich eine **Kopplung** spezifischer Themen mit spezifischen Räumen, die zur exemplarischen Visualisierung des Phänomens prädestiniert eingesetzt werden (s. Kap. 5.2.5.2, 5.2.5.3). Bleiben ferner **räumliche Transferphasen** und die Besprechung anderer vom Phänomen oder Problem betroffener Regionen der Erde aus, entsteht der Eindruck, dass es sich um ein **afrikaspezifisches Charakteristikum** handelt. Bei ausbleibendem räumlichen Transfer und fehlendem Prinzip der differenzierenden Betrachtung bzw. Besprechung (s. Kap. 3.2.3) der Nomothetik eines unter spezifischen Umständen auftretenden Phänomens wird dieses

implizit als Alleinstellungsmerkmal Afrikas präsentiert. Dieses könnte ggf. zu einer **territorialen Falle des Denkens** werden, sofern lokale oder regionale Aspekte auf den gesamten Kontinent verallgemeinert werden (s. Kap. 5.1.2.7).

Einige Lehrkräfte geben an, dass sie ihr Fachwissen als eher allgemeingeographisch und nomothetisch geprägt wahrnehmen und ihnen idiographische Charakteristika nicht so bekannt sind. Daher fühlen sie sich zum Teil bei Stunden mit einem allgemeingeographischen Schwerpunkt wohler (s. Kap. 5.2.1.1). Der Fokus auf dem Ansatz der **Nomothetik** könnte als ein Hinweis vermutet werden, warum der Kontinent oftmals „verallgemeinert“ und „homogen“ interpretiert wird, insbesondere wenn die Perspektive der eingenommene Maßstabsebenen nicht bewusst, metakognitiv mit den Lernenden besprochen wird (s. Kap. 5.1.2.7). Somit könnte aus den Beobachtungen der Stunden abgeleitet werden, dass ein **latentes Spannungsverhältnis** zwischen Phänomen-/Problembetrachtung und Verallgemeinerung besteht. An dieser Stelle soll nicht der Eindruck entstehen, dass jegliche Räume und raumbezogene Fragestellungen im Unterricht verallgemeinert werden. Es finden durchaus Relativierungen bzw. differenzierende Betrachtungen statt, die auf die Unterschiede des komplexen Kontinents hinweisen.¹⁹⁰ Sauber konnte der Aspekt der Differenzierung nicht empirisch erfasst werden (s. Kap. 4.5.3). Betrachtet man jedoch Empfehlungen von KLAEREN 2009; MAIR, WERENFELS 2009; DANNENBERG 2011; MÜLLER-MAHN, OBERMAIER 2013b; SCHRÜFER 2013b so wird unter „differenzierter Betrachtung“ noch deutlicher und fokussierter die Darstellung von Fragmentierung und Differenzierungen sowie die Dynamik des Kontinents verstanden (s. Kap. 3.2). Es geht explizit um die Adressierung der **großen Heterogenität** (vgl. SCHRÜFER 2013b, S. 18) innerhalb des Kontinents und zwar wohl **staatlich, regional und lokal** hinsichtlich **sozioökonomischer, politischer und ökologischer** Erkenntnisse und

¹⁹⁰ Beispielsweise werden **mündlich** immer wieder **relativierende Aussagen** im Unterricht durch die Lehrkräfte getroffen: z. B., dass HIV/Aids kein afrikaspezifisches Phänomen sei, sondern ein globales und dass sich auch in „Subsahara-Afrika“ die Intensität der Verbreitung unterscheide (s. UE17 T Z. 24-27). Ebenso wird angesprochen, dass Südafrika trotz des wirtschaftlichen Erfolgs nicht nur positive und sondern auch negative Seiten (sozioökonomische Disparitäten) aufweisen würde – wie Deutschland auch (UE14 T Z. 198-201). Außerdem gäbe es nicht nur arme schwarze Südafrikaner (s. UE14 T Z. 270-272). Im Kontext des kenianischen Tourismus wird die monostrukturelle Ausrichtung auf einen Wirtschaftsbereich als Gefahr auch in anderen Ländern angesprochen und diskutiert, dass die Bewertungsfrage, ob der Tourismus für Kenia ein Entwicklungspotential darstellt, nicht simpel und abschließend zu beantworten sei (s. UE19 T Z. 312-332).

6. Diskussion und Interpretation der Ergebnisse beider Studienphasen

Entwicklungen (vgl. KLAEREN 2009; MAIR, WERENFELS 2009; MÜLLER-MAHN, OBERMAIER 2013a), da sich der Kontinent in den letzten Jahren verschiedentlich gewandelt hat (vgl. DANNENBERG 2013, S. 6). Intention dieses differenzierenden Prinzips ist schließlich das **Wegführen** von einseitigen, verallgemeinernden, unvollständigen und rein negativen Darstellungen bezüglich „Subsahara-Afrika“ (vgl. MÜLLER-MAHN, OBERMAIER 2013b, S. 5), um sich dem Ziel zu nähern, „ein differenziertes Bild der komplexen Wirkungssysteme auf unterschiedlichen Ebenen aufzuzeigen“ (DANNENBERG 2013, S. 4). Vor diesem theoretischen Hintergrund könnte nun diskutiert werden, dass die im Unterricht beobachteten Relativierungen und Ansätze der differenzierenden Betrachtung ggf. noch **vehementer zu betonen** sind. Die beobachteten Relativierungen erfassen (noch) nicht die theoretisch postulierten Aspekte der genuin differenzierten Betrachtung. Fehlen differenzierte Einblicke in spezifische Sachverhalte auf unterschiedlichen Maßstabsebenen und in unterschiedlichen, gesellschaftswissenschaftlich relevanten Bereichen, wird im Umkehrschluss eher die verallgemeinernde Betrachtung auf den gesamten Kontinent als homogene Masse verstärkt. Die differenzierte Betrachtung sollte sich daher nicht auf mündliche Relativierungen oder Nebensätze beschränken, sondern wie ein **roter Faden** in allen Unterrichtsphasen und in den Materialien deutlich werden.

Räumliche Verallgemeinerungsprozesse durch territoriale Fallen begünstigen vermutlich eine eher **isolierte** anstelle einer didaktisch intendierten systemisch vernetzten Betrachtungsweise von raumbezogenen Sachverhalten (s. Kap. 3.2.3). Dabei postulieren einige der Lehrkräfte in den Interviews, dass ökonomische, ökologische, soziale und politische **Zusammenhänge** im Geographieunterricht erarbeitet und systemische Wechselwirkungen auf den verschiedenen Ebenen erläutert werden sollen (s. Kap. 5.2.3.3). Gerade diesem Aspekt schreiben die Lehrkräfte eine interessens- und betroffenenfördernde Wirkung zu, denn ferner könnten neben Kontrasten auch Parallelen zwischen der deutschen/westlichen und afrikanischen Lebensweise besprochen werden. Problematisch könnte in diesem Zusammenhang die bereits erläuterte **isolierte Betrachtung** sein, wenn **räumliche Transfers** ausbleiben und Phänomene eher afrikaspezifisch wirken. Das Bewusstsein zur **Förderung der Systemkompetenz**¹⁹¹ zeigt sich in einigen Aussagen der Lehrpersonen; die **Performanz** im Unterricht gestaltet sich jedoch in den Unterrichtsstunden **divers**. Geographierelevante Sachverhalte, so stellt

¹⁹¹ Obschon der Systemausdruck nicht explizit genannt wird.

eine Lehrkraft die These auf, sind vielleicht erst dann für Schülerinnen und Schüler verstehbar, wenn nicht nur rein geographische Aspekte berücksichtigt werden (vgl. B5 Z. 356 ff.), sondern die Fachperspektive für weitere räumlich interessante Thematiken (z. B. Thema Freizeitparknutzung) geöffnet wird, wodurch sich ggf. vom negativen Fokus der Betrachtung Afrikas distanziert werden könnte.

6.7 „Authentische“ Vermittlung vs. Verständnis vom Konstruktivismus

Die Aspekte der **Authentizität** und des **konstruktivistischen Grundverständnisses** von Räumen und Raumwahrnehmungen zeigen auf, dass **diametrale** Vorstellungen bei den Lehrkräften vorherrschen. Während einige Lehrende explizit um Objektivität und Authentizität im Unterricht bemüht sind und insbesondere eigene persönliche Erfahrungen im afrikanischen Raum als Faktor für eine authentische Vermittlung im Unterricht einbringen, bezweifeln andere, ob überhaupt von Authentizität im Kontext des Unterrichts gesprochen werden könne. Schließlich könnten immer nur zeitlich und örtlich beschränkte Einblicke in die große Komplexität des Kontinents geliefert werden (s. Kap. 5.2.3.4). Die eigenen Erfahrungen prägen jedoch, ob authentisch oder nicht, entscheidend den Unterricht, da die Lehrkräfte „anders“ und „emotionaler“ vom Raum berichten können (s. Kap 5.2.1.4). Nichtsdestotrotz wünschen sich alle, Informationen über den Raum soweit wie möglich „authentisch“ und „richtig“ zu vermitteln.

Hinsichtlich der **Medien** nehmen sie eine **kritischere Haltung** ein. Das Afrikabild in den Medien sei „selektiert, gefiltert, einseitig, wenig differenziert“. Es handele sich also um ein Konstrukt, das auf Fremdheit und Andersartigkeit zugespitzt ist. Die Konstruktion eines oder auch mehrerer „Afrikabilder“ in den Medien nehmen sie entsprechend bewusst wahr und möchten dieses mit den Schülerinnen und Schülern hinterfragen. Der reflektierte Unterricht solle das mediale Bild „Subsahara-Afrikas“ entkräften bzw. relativieren, weil es oftmals homogenisierend und stereotypisierend wirkt und insbesondere Vorurteile und Pauschalitäten reproduziert. Das tagesaktuelle, gesellschaftlich diskursmächtige Bild prägt schließlich die Wahrnehmung der Lernenden und der Bevölkerung intensiv, weshalb es relevant sei, die Verallgemeinerungen aufzubrechen und zusätzlich Kontingenz aufzuzeigen (s. Kap 5.2.5.6). Das Bewusstsein hinsichtlich der **Konstruktion im Geographieunterricht** hingegen wird **weniger deutlich** explizit geäußert.

6. Diskussion und Interpretation der Ergebnisse beider Studienphasen

Vor diesem Hintergrund wird das geographiedidaktische Prinzip des „Bewusstseins und der **Dekonstruktion** von Raumwahrnehmung und Raumbildern“ relevant (s. Kap. 3.2.6). Die Hinterfragung bzw. das bewusste Ansprechen von Raumwahrnehmung wird nur in der Stunde „Usambara-Berge und Lushoto“ in Ansätzen wiedergefunden. So spricht die Lehrkraft bei der Sammlung von Assoziationen (Armut, Müll) der Lernenden hinsichtlich des Lebens im ihnen unbekanntem Lushoto an, dass er das Gefühl habe, die Schülerinnen und Schüler hätten eine bestimmte Wahrnehmung des Raums:

„Arm, weiß ich nicht. Sieht das arm aus erstmal? (..) Eine Hauptstadt, verbindest du mit Hauptstadt immer was Armes oder woher rührt das jetzt, dass du arm sagst. Das wäre ja so die Frage.“ [...] „Ich gucke mal auf das Gesamtbild, vielleicht nicht in der Front hier auf die Tüte, weil ich habe ein bisschen immer wieder das Gefühl, dass ihr auch bei diesem, jetzt sucht ihr irgendwas, was eurer Vorstellung von Afrika total entspricht.“ (UE1 T Z. 483-491)

Es findet eine **Hinterfragung** der allgegenwärtigen Armut Afrikas, die die Lernenden anscheinend auf die Stadt übertragen, statt. Ferner nutzt die Lehrperson das Beispiel der Distrikthauptstadt als Gegenbeispiel und dekonstruiert anhand ihres Erscheinungsbilds und der mit einer (Distrikt-) Hauptstadt verbundenen Funktionen und Repräsentationen die negativ geprägte Raumwahrnehmung. Er spricht dabei an, dass eine „Vorstellung Afrikas“ bei der Beobachtung zugrunde liegt. Im Interview erläutert die Lehrkraft explizit, dass er sich der negativen Wahrnehmung des Kontinents durch Schülerinnen und Schüler bewusst ist und genau an dieser Stelle ansetzen möchte (s. B8 Z. 395 ff.). Diese Textstellen werden als erste Ansätze des Prinzips gedeutet. In den Interviews nennen einige Lehrkräfte ihr Bewusstsein, dass der afrikanische Raum in der Wahrnehmung der Lernenden (und Gesellschaft) negativ geprägt ist und dass sie gegen einseitige Darstellungen arbeiten möchten (s. Kap. 5.2.5.8, 5.2.5.9, 5.2.5.10). Jedoch wird in keiner anderen Stunde das Prinzip der Wahrnehmung adressiert oder inhaltlich erarbeitet.

Eine **systematische, strukturierte Erarbeitung** des Raums als **Konstrukt** oder Raum als **Wahrnehmungsraum** findet in **keiner** der hospitierten Unterrichtseinheiten statt. Die Forscherin stellt daher die **These** auf, dass den Lehrkräften die Debatte um den Raum als Konstrukt und als Wahrnehmungsraum weder **fachwissenschaftlich** (s. Kap. 2.1.1, 2.1.3) noch **fachdidaktisch** (s. Kap. 2.1.4) bekannt oder zumindest präsent ist bzw., dass diese als relevant für den eigenen Unterricht erachtet werden. Somit stützt eher sie HOFMANNs These (s. ebd.), dass

den relationalen Raumkonzepten im Unterricht wenig bis sehr wenig Zeit eingeräumt wird (vgl. HOFMANN 2015, S. 47). Diese These müsste nun aber empirisch mit einer eigenen Studie untersucht werden. Hier soll sie lediglich der Interpretation dienen und Denkanstöße liefern.

Das in Kap. 2.1.1 erläuterte geographische Raumverständnis und die in Kap. 2.1.4 diskutierte Relevanz in der Geographiedidaktik räumen den **vier Raumkonzepten** schließlich eine besondere Rolle ein. Werden keine Referenzen im Unterricht hinsichtlich der Hinterfragung von Raumbildern oder Raumdarstellungen sichtbar, so könnte sich ggf. bei den Schülerinnen und Schülern eher das traditionelle Raumverständnis der **realistischen und objektivistischen Raumkonzepte** („Raum als Container“ und „Raum als System von Lagebeziehungen“) etablieren. Somit würde der „Blick der Dinge“ dominieren. Das Verständnis der „Blicke der Ordnung“ hinsichtlich der relationalen und konstruktivistisch geprägten Raumkonzepte („Raum als Wahrnehmungsraum und Raum als Konstrukt“) bedarf expliziter Thematisierung, da dieses Raumverständnis dem gesellschaftlichen Alltagswissen von Raum gegenübersteht. Bleibt diese Sensibilisierung aus, so wird vermutet, wird Raum als Containerraum im objektiven Sinn von den Lernenden (und ggf. auch von den Lehrenden) interpretiert. Dabei werden auch im **Geographieunterricht Raumbilder** geschaffen. Diese gilt es im Unterricht ebenfalls kritisch mit den Lernenden zu hinterfragen. Andernfalls läuft man Gefahr, dass die im Unterricht behandelten raumbezogenen bzw. sozialräumlichen Aspekte objektiviert und verallgemeinert werden, wodurch sich eine **territoriale Falle des Denkens** entwickeln könnte.

6.8 Statisches Verständnis von Kulturen an Stelle eines konstruktivistischen

Ein **konstruktivistisches** Grundverständnis ist ebenfalls bei der Thematisierung von **Kultur(en)** relevant. Wie in Kap. 2.1.2 und 2.1.3 dargestellt, wurde der *cultural turn* vor dem Hintergrund des *linguistic and semiotic turns* und der mit ihm assoziierten kritischen Hinterfragung von Wissen, Macht und Diskursen in den Sozialwissenschaften eingeläutet. Mit diesem ging die Erkenntnis einher, „dass die soziale Welt eine symbolische Dimension aufweist [...] und, dass die Gegenstände der sozialen Welt nicht voraussetzungslos gegeben sind, sondern im kommunikativen Geschehen mit spezifischem Sinn aufgeladen werden und auf spezifische Weise interpretiert oder gedeutet werden“ (LOSSAU 2014, S. 27). Dieser

6. Diskussion und Interpretation der Ergebnisse beider Studienphasen

Argumentation folgend wurde das Verständnis gegenüber Kulturen modifiziert und diese nun ebenso wie der Raum als **soziale Konstrukte** konzeptualisiert. Die enge, reziproke Verbindung von Raum und Gesellschaft wird in den Überlegungen zu den raumbezogenen Bedeutungszuweisungen und Raumproduktionen deutlich, und zwar in der **Co-Konstruktion** von Räumen und kultureller Identität (s. Kap. 2.1.3).

Im Unterricht wird dieses jedoch eher **weniger deutlich** oder bewusst angesprochen. Fokus wird bei der Thematisierung von ethnischen Kulturen insbesondere auf explizite, **äußere und sichtbare Merkmale** gelegt. Klare räumliche Abgrenzungen durch die Betonung der Verbreitungsgebiete deuten auf ein **räumlich-statisches Verständnis** von **Kultur als Container** hin, in dem Austausch, Integration und fließende Übergänge nicht adressiert werden. Im Unterricht werden bisweilen Lebensweisen (s. UE9, UE10) erarbeitet, die **verallgemeinert** für alle Mitglieder gelten und Individualität und Subjektivität scheinbar ausblenden. Bei der Besprechung der Verbreitungsgebiete und der verallgemeinerten Lebensweise, die für alle Mitglieder spezifische Aufgaben und Geschlechterrollen bereithält, wirkt der Raum beinahe als Erklärungsgrundlage für das dortige Leben und Verhalten der Menschen, was auf eine **geodeterministische Erklärungslogik** und somit ggf. auf eine **territoriale Falle des Denkens** schließen lassen könnte.

Die Idee der Kulturen, die nach innen homogenisierend und nach außen heterogenisierend wirken und sich daher wie **Kugeln** voneinander abstoßen, legt ein Kulturverständnis im Sinne HERDERS nahe. Neue Kulturkonzepte widersprechen dieser Auffassung und betonen hingegen die **Transkulturalität**, bei der kulturelle Grenzen nicht starr und verschlossen sind, sondern als dynamisch, veränderlich und überlappend verstanden werden (vgl. WELSCH u. a. 2017). Diese Deutung soll nicht missverstanden werden, dahingehend, dass der Lehrkraft ein gewisses Kulturverständnis unterstellt wird. Es soll lediglich dargestellt werden, wie das Konzept „Kultur“ bei didaktischen Reduktionen und Entscheidungen ggf. verstanden werden könnte, da bestimmte Kulturbilder entstehen.

Ein statisches Kulturkonzept steht im **Widerspruch** zum modernen konstruktivistischen, dynamischen und wechselseitigen Verständnis von Kultur und könnte auf die postkoloniale Struktur der „Kulturalisierung“ deuten (s. Kap. 5.1.2.6). Hinsichtlich der staatlichen **Beschränkung des Nomadismus** wird in zwei Unterrichtseinheiten erarbeitet, dass sich die betroffenen Menschen eher reaktiv, statt dynamisch und aktiv adaptierend verhielten und der Veränderung sehr

misstrauisch und beinahe ausgeliefert gegenüberstünden. Dies widerspricht jedoch zum Teil wissenschaftlichen Beobachtungen. Betrachtet man bspw. ethnische Gruppen wie die Massai, so kann ebenso erkannt werden, dass co-existentielle Lebensformen durchaus existieren können¹⁹². So leben die Menschen auf der einen Seite in den traditionellen Kraals und gehen der Viehwirtschaft nach, arbeiten aber auf der anderen Seite auf Saisonbasis bspw. als Guides oder Fahrer im Fremdenverkehr. Der Besitz von Handys ist daher keine Seltenheit (mehr), was üblicherweise eher als ein Merkmal für eine moderne Lebensweise gilt. Eine kulturelle **Hybridität** und ein Leben sowohl in der ethnischen Gruppe als auch gleichzeitig in dem jeweiligen Staatswesen werden somit keineswegs als Gegensätze verstanden. Veränderungen in Gesellschaften und Gruppen prägen seit Jahrtausenden die menschliche Existenz und charakterisieren die Geschichte. Die negative Betrachtung im Unterricht zeugt von einer gewissen Konservativität, die sich Veränderungen eher widersetzt als Anpassungsstrategien zu entwickeln.

Eine Verbindung zwischen den Wahrnehmungsfiltren der **Naturalisierung** und der **Kulturalisierung** wird in der Verwendung der Begriffe „Stamm“ oder „Volkstämme“ und Varianten wie „Stammesältester“ etabliert (s. Kap. 2.2.2.1, 2.2.2.7 u. 5.1.2.6), die nicht nur im Unterricht, sondern oftmals in didaktisierten Unterrichtsmaterialien namhafter Verlage genutzt werden (s. bspw. UE19 M3). Die Konnotationen des Begriffs werden jedoch erst mit Blick auf den etymologischen Ursprung deutlich, weshalb davon auszugehen ist, dass die Begriffe wahrscheinlich ohne bewusste Intention der Sprecherinnen und Sprecher verwendet werden. Um sich von den biologistischen Argumentationen zu lösen wird daher der Begriff „ethnische Gruppen“ favorisiert. Bei der Darstellung der jeweiligen Gruppe oder des jeweiligen „Stammes“ wird jedoch eine sehr ähnliche Beschreibung im Sinne des Wahrnehmungsfilters der Kulturalisierung evident.

¹⁹² Wie im Rahmen der Tansania-Exkursion 2016 des Instituts für Didaktik der Geographie der WWU Münster, an der die Forscherin teilnahm, sichtbar wurde, können Mitglieder der Massai sowohl traditionelle als auch „moderne“ Lebensbereiche miteinander verbinden und sich so als „Hybride“ in beiden sozialen Kontexten zurechtfinden.

6.9 Dichotome Rollenzuschreibungen an Stelle der Diskussion um ein konstruktivistisches Verständnis von Sozialgruppen

Dem konstruktivistischen Verständnis hinsichtlich der Konzepte „Raum“, „Rasse“, „Kultur“ und „Stamm“ folgend ist auch das **Hinterfragen von sozialen Gruppenzuordnungen** insbesondere entlang der Hautfarbe relevant. Abgrenzungsmechanismen mit Blick auf Klassifizierungen, Kategorisierungen, Ausblendungen und Reduzierungen sind zwar grundsätzlich ein normales, menschliches, kognitives Verhalten, um die Komplexität des Lebens zu ordnen und vor diesem Hintergrund zu denken, zu fühlen und zu handeln. Aber werden diese mit dem Phänotyp Hautfarbe „verschmolzen“ entsteht eine gefährliche Kombination. Denn die Attribuierungen „schwarz“ und „weiß“ sind ebenfalls sozial konstruierte Kategorien, die sich im Laufe der Jahrhunderte in gesellschaftlichen Diskursen fossilisiert haben. Dichotome Abgrenzungspraktiken, die durch Prozesse des *Otherring* natürliche, pseudo-biologische Unterschiede suggerieren, gilt es daher zu dekonstruieren. Dazu gehören neben der Diskussion um die Betonung äußerer, sichtbarer Merkmale insbesondere die Besprechung zugrundeliegender Perspektiven inklusive Werte und Normen.

6.10 Aufbau interkultureller Kompetenz ohne Thematisierung der Werteorientierung

In den Interviews sprachen einige Lehrkräfte an, dass ihnen bezüglich der Behandlung von „Subsahara-Afrika“ wichtig sei, dass ihre Schülerinnen und Schüler **interkulturelle Kompetenz** anbahnen und **Stereotype aufgebrochen** werden (s. Kap. 5.2.3.1 u. 5.2.3.4). Dies versuchen ein paar von ihnen durch das **Aufzeigen der anderen Lebenswelt** bzw. anderer Lebensumstände den Lernenden näherzubringen. Dazu gehöre u.a. die Besprechung, dass es der „Kontinent mit den geringsten Chancen“ sei (B4 Z. 164). Erst wenn dies den Lernenden klar würde, könnten sie sich **kulturell einfühlen** und einen **Perspektivenwechsel** durchführen. Auf den Perspektivenwechsel wird jedoch nicht näher eingegangen. Es bleibt daher offen, wie dieser mit Blick auf die Anbahnung interkultureller Sensitivität nach BENNETT (1993) im Unterricht, wie von SCHRÜFER (2009) vorgeschlagen, stufenweise gestaltet wird (s. Kap. 3.2.5). Damit wird der Eindruck erweckt, als werde nach der Darstellung der Problematiken und ggf. Handlungsstrategien ein

Perspektivenwechsel bei den Lernenden erwartet oder zumindest erwünscht, der sich besonders auf die Wahrnehmung von Andersartigkeit und auf die durch sie ausgelöste Emotionalität und Affektivität stützt. Dies wiederum stärkt die bereits mehrfach besprochene Opferrolle afrikanischer Menschen. Das Lenken der Aufmerksamkeit auf Fremdes, um damit das Interesse für fremde Kulturen zu wecken und somit erstes Wissen aufzubauen, ist laut SCHRÜFERS Modell zur Förderung interkultureller Kompetenz im Geographieunterricht der **erste Schritt**, um aus der Phase des Ethnozentrismus, dem so genannten „Leugnen“ kultureller Unterschiede, herauszuführen. Auch wenn einige Lehrkräften darauf aufmerksam machen, dass ihnen auch das **Aufzeigen von Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten** sehr wichtig sei, so scheint es, bleibt die Förderung interkultureller Kompetenz auf dieser zweiten Stufe stehen. Laut BENNETT ist die Phase der „Minimierung“ jedoch immer noch dem Ethnozentrismus zu geordnet. Fraglich ist vor diesem Hintergrund, wie von der Betonung der Andersartigkeit bzw. der Minimierung oberflächlicher Unterschiede der **Übergang zum Ethnorelativismus** eingeleitet wird, wenn zugrundeliegende eigene und fremde Normen und Wertesysteme nicht adressiert werden. Diese sind unabdingbar für einen genuinen Perspektivwechsel, denn sonst wird mit Blick auf den praktischen Syllogismus eine Situation bzw. ein Verhalten durch eine eurozentrische Brille mit dem assoziierten Wertmaßstab heraus wahrgenommen und bewertet, von der sich eigentlich entfernt werden soll (s. Kap. 3.2.5).

Die Betonung der Andersartigkeit des subsaharischen Raums und seiner Bewohnerinnen und Bewohner bei simultaner Förderung eines Perspektivwechsels ohne konkreter Überführung vom Ethnozentrismus in den Ethnorelativismus könnte als Hinweis gedeutet werden, dass einige Lehrkräfte durchaus für das Konzept des Interkulturellen Lernens sensibilisiert sind, aber dass die konkrete Umsetzung schwer ist, da ein **paar Stufen indirekt „übersprungen“** werden. Der **Übergang zum Ethnorelativismus** setzt jedoch das Bewusstsein voraus, in Denk- und Wertesysteme der eigenen Lebenswelt eingebunden zu sein. Die eigene wertbasierte und sozialisationsbedingte Ausgangslage ist relevant vor dem Hintergrund, entsprechend andere kennenzulernen und als gleichberechtigt zu akzeptieren. Dieser Aspekt bzw. die Thematisierung der Werteorientierung wurde aber weder in den Unterrichtshospitationen beobachtet noch in den Interviews expliziert. Eine Diskussion hinsichtlich des Konstruktcharakters von Kultur und alternative Konzepte (z.B. Hybridität) (s. a. kritische Anmerkung zu IKL in

Kap. 3.2.5) werden im Unterricht und in den Interviews kein einziges Mal geführt und scheinen daher nicht als Teilaspekte von IKL als relevant angesehen zu werden.

Eine Lehrkraft gibt kritisch an, dass sie das Gefühl habe, dass **Ansätze zum Aufbrechen** von Stereotypen bzw. der **Aufbau interkultureller Kompetenz**, die im Studium erlernt wurden, in der Praxis **nicht funktionieren** würden (s. B2 Z. 372 ff.). Sie suggeriert somit, dass geographiedidaktische Konzepte somit für die unterrichtliche Praxis entweder noch **nicht klar genug** formuliert und konzeptualisiert oder noch **nicht umsetzungsfähig** genug seien. Einerseits kann diese Aussage so interpretiert werden, dass ggf. noch zu **wenig Materialien** oder (unkompliziert) **einsetzbare Unterrichtskonzepte** für den praktischen Einsatz verfügbar seien. (Fremde) Werte- und Normensysteme, Raumwahrnehmungen, Argumentations- und Handlungsmuster müssen schließlich auch den Lehrkräften zunächst zugänglich sein. Dies impliziert, dass ebensolche wissenschaftlich erhoben und aufbereitet wurden. Andererseits könnte auch vermutet werden, dass geographiedidaktische Konzepte eventuell nur **teilweise theoretisch durchdrungen** werden und daher die unterrichtliche Umsetzung als Problem empfunden wird. Konzepte des interkulturellen Lernens zum Aufbau interkultureller Kompetenz bedürfen dementsprechend einer stärkeren Akzentuierung.

6.11 Weiterführende Gedanken, die es ggf. zu untersuchen lohnt

Die oben beschriebenen synthetisierten Interpretations- und Diskussionsansätze werden an dieser Stelle noch einmal verallgemeinert weiterführend kurz durchdacht. Da jedoch vertiefende Studien bezüglich der folgenden Gedanken notwendig sind, sollen sie zunächst erst einmal nur Impulse zum Nachdenken geben und ggf. zukünftige Untersuchungen anregen.

Es scheinen **verstärkende Verbindungen** zwischen **postkolonialen Denkstrukturen und manchen (geographie-)didaktisch diskutierten Prinzipien/Konzepten** zur Darstellung und Umsetzung „Subsahara-Afrikas“ im Unterricht zu bestehen. Betrachtet man die Analysehinweise hinsichtlich postkolonialer Denkstrukturen in Form der Akteursbeschreibungen (insbesondere in Bezug auf die Opferrolle afrikanischer Akteurinnen und Akteure), der mit ihnen assoziierten Stimmen und dem Aspekt der „Entwicklung“ auf der einen Seite und die geographiedidaktisch diskutierten Prinzipien und Konzepte sowie ihre Umsetzung auf

der anderen Seite (Einbindung (pseudo-) afrikanischer Perspektiven, Emotionalität bzw. Affektivität, (fehlende) Zukunftsorientierung, Förderung interkultureller Kompetenz (ohne expliziter Werteorientierung)), so stellt man fest, dass diese eng zusammenhängen und verstärkend wirken. Das Gleiche gilt für territoriale Fallen des Denkens und räumliche Verallgemeinerungen mit Blick auf die jeweils eingenommene Maßstabebene und das Ausbleiben räumlicher Transfers. Insbesondere wenn die diskutierten Ansätze **nur teils theoriegeleitet konsequent durchgeführt** werden, so vermutet die Forscherin, wird den **postkolonialen Denkstrukturen Raum zur Etablierung** offeriert. Dies könnte ggf. als Anhaltspunkt verstanden werden, dass geographiedidaktische Konzepte ggf. noch nicht als klar genug formuliert, konzeptualisiert und umsetzungsfähig genug von den Lehrkräften wahrgenommen werden. Vor diesem Hintergrund wäre es interessant, Konzepte des Interkulturellen Lernens, des Verständnisses hinsichtlich Raum und Kulturen als Konstrukte sowie die der Problemorientierung bewusst im Unterricht zu beobachten und mit Lehrkräften im Gespräch zu vertiefen. Somit könnten die Konzepte in ihrer Umsetzung hinsichtlich ihrer **Effektivität** eruiert bzw. **untersucht** werden, dahingehend, inwieweit diese unter bestimmten Umständen postkoloniale Strukturen eher fossilisieren als unterminieren. Ferner könnten Hinweise in den Gesprächen mit den Lehrkräften Auskunft geben, inwiefern diese die Konzepte und Prinzipien durchdrungen haben bzw. an welchen **Stellschrauben nachjustiert** werden könnte. Eine systematische Untersuchung der diskutierten Ansätze, Prinzipien und Konzepte zur Darstellung und Umsetzung im Geographieunterricht in Kombination mit postkolonialen Denkstrukturen bietet sich daher für folgende Projekte an. Im Rahmen dieser Studie können jedoch aufgrund der beschriebenen methodischen Schwierigkeiten (s. Kap. 4.5.3) nur erste Hinweise in diese Richtung offeriert werden.

Hinsichtlich der postkolonialen Denkstruktur der **Ahistorisierung** wurde bereits im Kap. 5.1.2.6 u. 5.1.2.10 darauf verwiesen, dass keine Hinweise auf diese im Untersuchungssample aufgefunden wurden. Jedoch sollte an dieser Stelle noch kritisch erwähnt werden, dass zwar keine Fundstellen identifiziert wurden, bei denen die afrikanische Geschichte vor dem Einsetzen des Kolonialismus und Imperialismus negiert wurde, aber die Tatsache, dass geschichtliche Aspekte vor deren Einsetzen gar nicht angesprochen werden, kann ebenso als (ein Aspekt der) Ahistorisierung verstanden werden. Die vorkoloniale Geschichte des Kontinents scheint im Geographieunterricht, anders als eventuell im Geschichtsunterricht, nicht relevant zu sein. Der Kontinent wird im Geographieunterricht zwar

6. Diskussion und Interpretation der Ergebnisse beider Studienphasen

nicht als „geschichtslos“ portraitiert, wie in manchen Studien zur Darstellung des Kontinents in Geschichtsbüchern (vgl. MARMER 2013; MARMER ET AL. 2015) konstatiert wurde, aber wie im Theoriekapitel zu Diskursen erläutert wurde, spielt das „Nichtgesagte“ diskursiv betrachtet ebenso eine relevante Rolle wie das „Gesagte“ (vgl. FOUCAULT 1988b, S. 14).

Eine weitere Vermutung der Forscherin ist, dass bei den Lehrkräften ein eher **geringes Bewusstsein** hinsichtlich **postkolonialer Denkstrukturen** vorhanden ist. So sprechen die Lehrenden postkoloniale Theorie(n) und die mit ihr assoziierte (diskursive) Beziehung zwischen Europa (bzw. dem Westen) und dem afrikanischen Kontinent in den Interviews nicht an. Daher kann angenommen werden, dass **latente Sprachfallen** und **Bedeutungsgehalte**, die diese über Jahrhunderte geformte Beziehung prägen, nicht erkannt werden, da hierfür insbesondere theoretisches Bewusstsein notwendig ist. **Sprachsensibilität** bezieht sich in diesem Kontext nicht ausschließlich auf rassistische, fremdenfeindliche Begriffe und Äußerungen, sondern eher auf **subtilere, latente Bedeutungskonstitutionen** unterhalb der sprachlich sichtbaren Realisierungsoberfläche. Eine nähere Betrachtung dieses Aspekts könnte sinnvolle **Rückschlüsse für die LehrerInnenbildung** im Fach Geographie offerieren. Denn auf keinen Fall soll diese Arbeit im Sinne einer Schuldzuweisung für Lehrkräfte gedeutet werden, sondern als ein Angebot über die Darstellung und Erarbeitung „Subsahara-Afrikas“ im Geographieunterricht systemisch und systematisch nachzudenken; denn nur so können bewusste Maßnahmen gegen die **sehr persistenten gesellschaftlichen Afrikadiskurse** angedacht und in die Praxis umgesetzt werden. Und das geht nur gemeinschaftlich, wenn sich eher theoretische Geographiedidaktikerinnen und -didaktiker und eher praktisch agierende Lehrkräfte als ein System verstehen, miteinander kooperieren und miteinander und voneinander lernen.

7. Zusammenfassendes Fazit

7.1 Zusammenfassung und Diskussion des Beitrags dieser Forschung für den wissenschaftlichen Diskurs

Im Jahr 1797 verwies JOHANN GOTTFRIED HERDER bereits mit dem Zitat „Wir sehen nicht, wir erschaffen uns Bilder“ (Herder 1797 zit. n. KERSTING, HOFFMANN 2011b, S. 3) auf die konstruktivistische Perspektive auf die Welt und auf den Raum. Menschen konstruieren Verständnis und Wissen über fremde Orte, Regionen und Länder mit Hilfe der unterschiedlichsten Medienformen (GREGORY 1994; REUBER 2012). Die sich etablierenden Raumvorstellungen, die durch Sprechen über und Wahrnehmen von Raum entstehen, können durch eigene Erfahrungen mitgeprägt sein. In den meisten Fällen beruhen sie aber auf Bedeutungsgehalten, die mittels verschiedener Medien verbreitet werden und in die aktive, individuelle Sinnkonstruktion von Menschen mit einfließen (vgl. FREYTAG 2014). Aufgrund ihrer Einbettung in gesellschaftliche Diskurse, die ihrerseits wiederum gesellschaftliches Denken beeinflussen, werden die *geographical imaginations* mit der Zeit **überindividuell und handlungsrelevant** (vgl. GREGORY 1994). Das bedeutet, im Zuge ständiger **Reproduktion** werden die „vermittelten“ Repräsentationen über Räume und ihre Bevölkerung für Menschen zur räumlichen „Wirklichkeit“, die sie als „objektiv und gegeben“ annehmen und in der Regel nicht weiter hinterfragen. Wie wichtig es ist, latente Raum- und Menschenbilder zu erkennen, gesellschaftliche Diskurse zu hinterfragen und bewusst eine Gegenposition einzunehmen, hat uns die Geschichte gelehrt.¹⁹³ Aber wie in der Einleitung konstatiert, erstarken momentan in Europa fremdenfeindliche Abwehr rhetoriken, insbesondere hinsichtlich dunkelhäutiger Migrantinnen und Migranten. Die Angst vor „dem unbekanntem Anderen“ und vor der kulturellen Überprägung werden durch postkolonial geprägte Argumentationsstrukturen in gesellschaftlichen Diskursen neu entfacht und insbesondere gegenüber dem afrikanischen Kontinent an die sicht- und hörbare Oberfläche gebracht.

Die Forschungsarbeit fand daher vor dem Hintergrund der **übergeordneten gesellschaftsrelevanten Fragestellung** statt, inwieweit der schulische Unterricht, als einer neben vielen weiteren Einflussfaktoren, ggf. dazu beiträgt, dass sich

¹⁹³ Der Kolonialismus, Imperialismus und der Holocaust stellen dabei nur ausgewählte Beispiele neben vielen weiteren dar.

bestimmte **subsahara-afrikabezogene Diskurse** persistent in der gesellschaftlichen Denkweise manifestieren und reproduzieren. Um sich dieser Frage auf Dauer zu nähern, sind fächerspezifische Analysen der etablierten **Raumbilder** unabdingbar, die im Unterricht durch die Behandlung und die zugrundeliegenden Darstellungsweisen konstruiert werden. Diesbezüglich wurde **erstmalig** das im **Geographieunterricht** der Sekundarstufe I konstruierte Bild von „Subsahara-Afrika“ mit Hilfe von Unterrichtshospitationen und Dokumentenanalysen untersucht. Darauf aufbauend wurden die teilnehmenden Lehrkräfte in problemzentrierten Interviews zum Gespräch gebeten, um Rückschlüsse auf potentielle, ursächliche **Faktoren und Rahmenbedingungen** der Raumkonstruktionen zu ermöglichen. Somit soll die vorliegende Studie einen **Beitrag** für den wissenschaftlichen und insbesondere den geographiedidaktischen Diskurs **leisten**, indem sie den **empirischen Forschungsstand** (s. Kap. 3.1) zu den Einstellungen und Vorstellungen von Lernenden und Lehrenden hinsichtlich „Subsahara-Afrika“, die Analysen von Lehr-/Lernmaterialien mit Blick auf die Darstellung des Kontinents **erweitert** und **diskutierte Ansätze**, Prinzipien und Konzepte zur unterrichtlichen Darstellung und Erarbeitung des Kontinents (s. Kap. 3.2) reflektiert. Daher wurden die Ergebnisse der beiden Studienphasen im Kapitel zur **Diskussion und Interpretation** systematisch aufeinander und auf den Theorie- und Forschungsstand bezogen und eruiert (s. Kap. 6). Im Gegensatz zu den früheren Schulbuchanalysen wird das **Potential** dieser Studie darin gesehen, die Konstruktion des Afrikabildes **im konkreten Unterrichtsgeschehen** zu untersuchen. Schulbücher können, müssen aber nicht, im Unterricht eingesetzt werden. Ferner hängt ihr Einsatz stark von den Entscheidungen und Umsetzungsvariationen der Lehrkräfte ab, weshalb die Bücher eher einen **potentiellen Einblick** in komplexe Unterrichtsstrukturen offerieren, anders als es bei den Einzelfallanalysen der Fall war. Die Fallanalysen gewährten schließlich Einsicht in konkrete, komplexe Unterrichtssituationen, welche durch die Gesprächsbereitschaft der teilnehmenden Lehrkräfte vertieft und expliziert wurden. Ferner lassen sich das konzipierte qualitative Forschungsdesign und die methodischen Vorgehensweisen auch auf die **Untersuchung anderer Raumbilder**, speziell hinsichtlich nicht-europäischer bzw. Regionen des globalen Nordens mit kolonialer Prägung, im Geographieunterricht übertragen. Die **Anwendbarkeit der Methodologie** könnte somit einen Beitrag zur weiteren Erforschung des sogenannten „globalen Südens“ im Geographieunterricht und in anderen Unterrichtsfächern leisten und

ggf. durch die Offenlegung der Rolle und Darstellung der „Weißen“ in der Kritischen Weißseinsforschung zuträglich sein.

Im Rahmen dieser Arbeit wurden immer wieder **Synthesekapitel**¹⁹⁴ eingebaut, die sowohl die theoretischen Überlegungen als auch die empirisch erhobenen Daten generalisieren und **zusammenfassen**. Um Redundanzen vorzubeugen, sei an dieser Stelle auf diese verwiesen. Das folgende nochmals zusammenfassende Fazit bleibt daher bewusst kurz, da sonst die Gefahr gesehen wird, die komplexen Einzelergebnisse ungewollt zu simplifizieren. Der anfangs aufgestellten Frage, inwieweit der Geographieunterricht die gesellschaftlich gängigen diskursiven Wahrnehmungsmuster des Afro-Pessimismus und Afro-Romantismus (SEUKWA 2009) stützt oder ihnen ggf. entgegentritt, wurde sich mit Hilfe einer induktiven Kategorienbildung der im Unterricht verwendeten Inhalte und Themen angenähert. Schließlich sollten die „Subsahara-Afrika“-Raumbilder des Unterrichts ermittelt werden. Hinsichtlich der 22 induktiv gebildeten Kategorien des im konkreten Unterricht gesammelten Materials (alle eingesetzten Unterrichtsmaterialien und Transkripte der Unterrichtsgespräche) konnten **vier Narrative** in einem weiteren Abstrahierungs- und Generalisierungsprozess identifiziert werden (s. Kap. 5.1.1.3). „Afrika südlich der Sahara“ wird im Unterricht als „Problemraum und Raum des Mangels“, als „Raum, der Hilfe/Unterstützung benötigt“, als „Raum der Begeisterung/Faszination“ und als „Raum einer Agrargesellschaft“ charakterisiert. Somit spiegeln sie die **gesellschaftlichen Wahrnehmungsmuster im Geographieunterricht** wider. Hinweise auf konsequent alternative Raumbilder bzw. Inhalte, die diesen bewusst entgegentreten, wurden im Unterricht bis auf wenige Relativierungen im Unterrichtsgespräch nicht aufgefunden. Daher wird zusammenfassend generalisiert, dass die gesellschaftlichen Diskurse hinsichtlich des „**Afro-Pessimismus**“ durch den **starken Problemfokus auch im Unterricht** vorherrschen. Themenspezifisch (s. z. B. Tourismus und ethnische Gruppen) wird auch der „Afro-Romantismus“ festgestellt.

Hinweise auf erkennbare oder latente **postkoloniale Denkstrukturen** (s. Kap. 5.1.2), die mittels eines hermeneutisch-interpretativen und diskursanalytisch-orientierten Verfahrens untersucht wurden, konnten insbesondere in der Beschreibung der **Akteurinnen und Akteure**, der mit ihnen verbundenen **Stimmen** bzw.

¹⁹⁴ S. Theorie: Kap. 2.1.5, Kap. 2.2.3; Forschungsstand: Kap. 3.1.5, Kap. 3.3; Ergebnisse der vorliegenden Studie: Kap. 5.1.1.3 (Inhalte und Themen im GU), Kap. 5.1.3 (Hinweise auf postkoloniale Strukturen im GU), Kap. 5.2.6 (Interviewaussagen).

Sprecherpositionen und der Darstellung von „**Entwicklung**“ bzw. Unterstützungsmaßnahmen aufgefunden werden. Wechselseitige Verbindungen zwischen diesen wurden im Untersuchungsmaterial deutlich. Vor ihrem Hintergrund konstituieren sich **dichotome Menschengruppen**, die mittels binärer räumlicher und sozialer Codes in *Othering*-Prozessen mit semantischen Differenzialen gebildet werden. Ein ökonomisches, soziales und intellektuelles **hierarchisches Machtgefälle** entsteht somit implizit zwischen den afrikanischen eher passiv, hilflos, problembelastet, abhängig beschriebenen „**Opfern**“ und den weißen/westlichen als eher modern, aktiv, entscheidungs- und handlungsfähig dargestellten Menschen. Die Bilder von dichotomen sozialen Gruppen werden ferner, zumindest in Grundzügen, durch die Wahrnehmungsfiler der **Naturalisierung und Kulturalisierung** in der Thematisierung von „Stämmen“ und dem implizierten Kulturdeterminismus hinsichtlich ethnischer Lebensweisen bestärkt. Tendenzen der **räumlichen Verallgemeinerung**, die ggf. zur territorialen Falle des Denkens werden können, werden mit Blick auf die eingenommenen **Maßstabsebenen** und den Maßstabswechsel, die (räumlich) **undifferenzierten** Wissens- und Vorstellungstransfers sowie die Betonung von „**Spezifika**“ und die ausbleibenden **räumlichen Transfers** diskutiert. Verallgemeinert gesprochen charakterisiert sich die Darstellung des Kontinents als **eher negativ** konnotiert. Die **Perspektive**, mit der über den Raum berichtet wird, konnte nicht zweifelsfrei ermittelt werden. Nichtsdestotrotz versteht und interpretiert die Forscherin einige der Darstellungsweisen als **Fremddarstellung** aus europäisch bzw. westlich geprägter Perspektive. Bisweilen werden „pseudo-afrikanische“ Stimmen involviert, die jedoch eher die oben beschriebenen Akteursgruppen aus eurozentrischer Sichtweise unterstreichen. Sprachlich und semiotisch werden die postkolonialen Denkstrukturen bzw. ihre Hinweise kontextuell sehr **unterschiedlich realisiert**. Sie charakterisieren sich als untereinander stark **reziprok**. Aufgrund ihres latenten Auftretens sind die zugrundeliegenden **Semantiken** zu untersuchen und bedingen die inhärente Gefahr, in Fallen zu tappen, sofern die sogenannte Sprachsensibilität hinsichtlich postkolonialer Strukturen (noch) fehlt. In den Aussagen der Lehrkräfte kristallisierte sich in den **Interviews** heraus (s. Kap. 5.2), dass diese in weiten Teilen das eigene **Wissen** hinsichtlich „Afrika südlich der Sahara“ kritisch wahrnehmen. Problematisch empfinden sie die (Aus-)Bildung in den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung, da in diesen der untersuchte Raum eine marginale Rolle spiele. Der Auf- und Ausbau von Wissen und die gezielte Recherche durch eigene Lektüre seien erschwert. Die Suche

nach neuen Erkenntnissen und Daten mit Blick auf diesen Raum wird als kompliziert und unpraktisch wahrgenommen. Daher wird der Verfügbarkeit von **didaktischen Materialien** eine hohe Relevanz eingeräumt. Auf der einen Seite wird die **Kopplung** von bestimmten Themen und Räumen als „Klassiker“ angesprochen und auf der anderen Seite das **Defizit** weiterführender Themen und aktuell relevanter Fragestellungen konstatiert. Dadurch etablierte sich nach Aussage einiger Lehrkräfte eine gefühlte **Stagnation** durch die Beschränkung auf verfügbare (Standard-)Themen und Materialien im Unterricht. Dabei ist vielen von ihnen der **Problemfokus bzw. die Defizitorientierung** der eingesetzten und in den Lehrplänen verankerten Themen bewusst. Gegen diese versuchen sie bisweilen bewusst anzugehen, um die gesellschaftlichen **Stereotype** gegenüber dem Kontinent **aufzubrechen** und den Facettenreichtum sowie die Heterogenität des Raums zu akzentuieren. So seien **anvisierte Ziele im Unterricht** u. a.: das Aufzeigen von Differenzierung, Fragmentierung und größeren (systemischen) Vernetzungen im globalen Kontext, die Anbahnung von Handlungs- und Bewertungskompetenz und Emotionalität zur Steigerung von Empathie und interkultureller Kompetenz, Gegenmaßnahmen gegenüber Rassismus bzw. Fremdenfeindlichkeit und die Distanzierung vom gesellschaftlichen, medialen Negativbild Afrikas. Das sensible Unterrichten bezüglich „Subsahara-Afrika“ wird daher als Herausforderung angesehen, die jedoch viele Chancen bietet.

In Kap. 6 wurden die Ergebnisse weiterführend interpretiert und diskutiert. Diese werden kurz wiederholt, da sie die Überleitung für die pragmatischen Implikationen liefern. Das gesellschaftliche Negativbild „Subsahara-Afrikas“ wird im Geographieunterricht durch den **Fokus auf Problemlagen** fossilisiert, da wenig bis **keine Zukunftsorientierung** als Bestandteil der Problemorientierung sichtbar wird. Darauf aufbauend wird diskutiert, dass sich die gesellschaftlichen Diskurse als **persistent** im Unterricht erweisen könnten, da den Lehrkräften oftmals aktuelles **Wissen, Daten, Erkenntnisse** und didaktisierte **Materialien** zur sensiblen Umsetzung **fehlen bzw. diese als fehlend wahrgenommen werden**. Mit Blick auf die in den Interviews artikulierten Intentionen bezüglich der Darstellung und Erarbeitung von „Subsahara-Afrika“ und den unterrichtlichen Beobachtungen scheint eine **Diskrepanz** zwischen dem explizierten Bewusstsein und der Performanz vorzuliegen. Daraus wird abgeleitet, dass die **konkrete Umsetzung** theoretisch diskutierter Ansätze, Konzepte und Prinzipien, sofern bekannt, eine große Herausforderung darstellt.

Des Weiteren wirkt die **Einbeziehung** vermeintlich afrikanischer, **emotionalisierter Perspektiven** negativ **verstärkend**, wenn dadurch die bereits erwähnte passive Opferrolle der Menschen konstruiert wird. **Territoriale Fallen** des Denkens könnten durch räumliche Verallgemeinerungsprozesse entstehen, wenn eine räumlich differenzierte Betrachtung bei Wissenstransfers, räumliche Transfers allgemein und Metareflexionen der Beobachtungsmaßstabsebenen entfallen. Das medial verbreitete Bild „Subsahara-Afrikas“ wird von der Mehrheit der Lehrkräfte eigeninitiativ angesprochen und als einseitig, selektiv und defizitär kritisiert. Der **Konstruktcharakter** des Raumbildes wird dabei teils implizit teils explizit angesprochen. Das konstruktivistische Bewusstsein wirkt jedoch hinsichtlich des eigenen Unterrichts **schwächer** ausgeprägt. Auch wenn alle davon ausgehen, kein authentisches Raumbild im Unterricht aufgrund von zeitlichen, inhaltlichen und räumlichen Limitierungen vermitteln zu können, so sind die meisten dennoch bemüht, sich dem Raum möglichst authentisch und objektiv zu nähern. Die Hinterfragung und bewusste Reflexion des im Unterricht konstruierten Raumbildes wird mit den Lernenden, wenn überhaupt, eher am Rand thematisiert, indem die Lehrkräfte darauf aufmerksam machen, dass sie nur Ausschnitte behandeln und selbst keinen allumfassenden Einblick haben. Hinsichtlich der **vier Raumkonzepte** wurde daher diskutiert, dass eher die realistischen und objektivistischen Raumkonzepte vorherrschen; andernfalls hätten explizite Reflexionen bezüglich der relationalen und konstruktivistischen Räume beobachtet werden können bzw. müssen. Ebenso scheint ein eher **objektivistisches und statisches Verständnis von Kulturen** bei der Thematisierung ethnischer Gruppen im Unterricht zu dominieren, da äußere, sichtbare Merkmale und statische Verortungen die Diskussion bestimmen. Hinsichtlich der Beschreibung der Lebensweise der Menschen werden in Teilen geo- und kulturdeterministische Erklärungslogiken impliziert. Dichotome Rollenbeschreibungen hinsichtlich „weißer“ und „schwarzer“ Menschen ohne die Thematisierung der **sozialen Konstruiertheit** dieser Kategorien (sowie der Begriffe „Rasse“ und „Stamm“) und ihrer impliziten Zuschreibungen stärken eher die Vorstellungen von (natürlicher, pseudo-biologischer) Andersartigkeit und Differenz.

Die Anbahnung **interkultureller/transkultureller Kompetenz** und der Aufbau von Empathie als Grundvoraussetzung für den Perspektivwechsel werden als Zieldimensionen in den Interviews angesprochen. Allerdings vermutet die Forscherin, dass dabei einige Stufen des Modells zur Förderung interkultureller

Kompetenz nach SCHRÜFER (2009) in Anlehnung an das Modell der interkulturellen Sensibilität nach BENNETT (1993) übersprungen werden, da die zugrundeliegenden Wert- und Normensysteme als Orientierungsrahmen des Denkens, Fühlens und Handelns nicht adressiert werden. Die Sensibilisierung gegenüber der eigenen und (fremden, gleichberechtigten) wertorientierten, sozialisationsbedingten kulturellen Eingebundenheit ist jedoch eine wesentliche Voraussetzung für den Übergang in den Ethnorelativismus. Ein kritisch reflektiertes Bewusstsein von Kulturen als (diskursive) Konstrukte und alternative Denkmuster scheinen darüber hinaus nicht vorzuliegen. Erneut diskutiert die Forscherin, dass Bestandteile von geographiedidaktischen Konzepten, Prinzipien und Ansätze expliziert werden, aber die praktische Umsetzung sowie die Durchdringung dieser noch nicht funktionieren.

7.2 Empirische und praktische (Handlungs-) Empfehlungen auf Grundlage der Studie

Am Ende des Diskussionskapitels führt die Forscherin **weiterführende Gedanken** auf, die in Zukunft genauer beobachtet werden sollten und momentan als **empirische Desiderate** verstanden werden. So wirft sie die Frage auf, inwieweit **verstärkende Verbindungen/Korrelationen** zwischen postkolonialen Denkstrukturen und (geographie-)didaktisch diskutierten Prinzipien/Konzepten zur Darstellung und Umsetzung „Subsahara-Afrikas“ im Unterricht bestehen könnten. Erste Tendenzen werden zwischen den Akteursbeschreibungen, den assoziierten Stimmen und der Behandlung von „Entwicklung“ und der Einbeziehung (pseudo-)afrikanischer Perspektiven, Emotionalität/Affektivität, fehlender Zukunftsorientierung, der Förderung interkultureller Kompetenz ohne explizite Adressierung der Werteorientierung, territorialer Denkfallen und Verortungen diskutiert. Die in der Geographiedidaktik diskutierten Ansätze, Konzepte und Prinzipien hinsichtlich „Subsahara-Afrika“ (insbesondere das interkulturelle/transkulturelle Lernen, die Problemorientierung und der Konstruktivismus hinsichtlich Raum- und Kulturkonzepten) könnten sich ggf. als **kontraproduktiv** und ggf. postkolonial verstärkend erweisen, sofern diese von den Lehrkräften als noch nicht deutlich genug konzeptualisiert und praktisch umsetzungsfähig wahrgenommen und konsequent im Unterricht durchgeführt werden. Die systematische Untersuchung der Problemorientierung hinsichtlich der Konstruktion von Räumen und Einschätzung von Lehrkräften stellt dabei schon für sich alleine,

ein spannendes Forschungsfeld dar.¹⁹⁵ Ferner wird vermutet, dass bei Geographielehrkräften ein noch eher **geringes Bewusstsein hinsichtlich postkolonialer Denkweisen** und latenter Sprachfallen konstatiert werden kann. Vor diesem Hintergrund wird die Analyse von **Sprachsensibilität** interessant. Eigene empirische Studien müssen dieses evidenzbasiert klären.

Aufbauend auf den oben zusammengefassten Diskussionsansätzen, die auf den Ergebnissen der Einzelanalysen der Studie basieren, werden folgende Handlungsempfehlungen abgeleitet:

Um dem konstatierten gesellschaftlichen Negativdiskurs hinsichtlich „Afrikas südlich der Sahara“ im Geographieunterricht sensibel entgegenzutreten zu können, wird vorgeschlagen, dass Afrika im Rahmen der **drei Phasen der Lehrerbildung stärker** theoretisch und praktisch **behandelt** wird, sowohl fachwissenschaftlich als auch fachdidaktisch. Zuerst müssen Lehrkräfte bzw. angehende Lehrkräfte für die im Geographieunterricht geschaffenen Raumbilder sensibilisiert und befähigt werden, diese (auch in anderen sprachlichen Realisierungen) zu erkennen und eine Gegenposition zu entwickeln. Die Ergebnisse der Studie bieten dafür einen ersten Anknüpfungspunkt. Ferner spielt die Auseinandersetzung mit dem Raum eine wesentliche Rolle. Schließlich stellen fachdidaktisches und fachwissenschaftliches **Wissen und Kompetenzen**, die die Lehrkräfte selbst sukzessive und angeleitet aufbauen müssen, wesentliche Grundvoraussetzungen für den Erfolg von Unterricht dar. Aufgrund der rasanten Dynamik der Entwicklungen des Kontinents, die zuallererst **fachwissenschaftlich fundiert und deziert** untersucht und deren Ergebnisse zugänglich gemacht werden müssen, sollten über das Lehramtsstudium hinaus spezialisierte Fortbildungsmaßnahmen geschaffen werden, in denen bewusst **Theorie und Praxis** miteinander verknüpft werden. Andernfalls besteht die Gefahr, dass das Wissen schnell obsolet wird und sich durch fehlenden neuen Input verankert bzw. dass auf gesellschaftliche Diskurse unbewusst zurückgegriffen wird.

Die Angebote sollten dabei fachdidaktisch klare, zugespitzte thematische und raumbezogene **Foki** setzen und **materialbasiert** sein. Auf diese Weise sollen die fachdidaktischen Konzepte und die unterrichtliche Umsetzung akzentuiert werden. Zu starke, theoriefokussierende Verallgemeinerungen werden dabei als kontraproduktiv angesehen. Von höchster Relevanz empfindet die Forscherin den

¹⁹⁵ Die Forscherin lehnt sich damit an erste Überlegungen von MÖNTER, SCHIFFER-NASSERIE (2007, S. 355) an.

Ausbau und die Festigung fachdidaktischer Konzepte hinsichtlich der **Problemorientierung** (in bewusster Abgrenzung zum Problemfokus), des **konstruktivistischen Verständnisses** von Raum- und Kulturkonzepten, der konsequenten Förderung der interkulturellen Kompetenz durch die Betonung der **Werteorientierung** durch die Aufdeckung zugrundeliegender **Wert- und Normensysteme**, des Bewusstseins gegenüber sowie die unterrichtliche Einbindung von **postkolonialen Theorien**. Vor diesem Hintergrund nimmt der Aufbau einer grundlegenden **geographiedidaktischen Sprachsensibilität** (s. hierzu ausführlich SCHWARZE 2019) eine wesentliche Rolle ein. Mit ihr assoziiert werden der metakognitiven und -reflexiven Diskussion der relationalen Raumkonzepte im Unterricht ein großes Potential zugeschrieben. Deshalb sollte nach Meinung der Forscherin die Behandlung des Raums als Konstrukt wie ein roter Faden im Unterricht spiralcurricular aufgegriffen und in seiner Komplexität erarbeitet werden.

Dabei reichen theoretische Erläuterungen der Konzepte nicht aus. Die Forscherin erachtet das bewusste Umsetzen in unterrichtlichen Situationen mit Hilfe **expliziter Materialien als best practice-Beispiele**¹⁹⁶, die systematisch fachdidaktische und -wissenschaftliche Erkenntnisse aufeinander beziehen und ihre fortwährende Modifikation durch Überprüfung und Evaluation in der Praxis im Sinne des *Design-Based-Research* als wesentliche Schlüsselkomponente. **Kollaborationen** zwischen Geographiedidaktikerinnen und -didaktikern sowie praktizierenden Lehrkräften sind dabei von großer Relevanz. Lehrkräfte, die 25 Wochenstunden lehren, sollten von universitärer Seite unterstützt werden, indem aktuelle Daten und Erkenntnisse nach außen getragen und unterrichtsrelevant aufbereitet werden. Dies setzt jedoch voraus, dass die Lehrkräfte ebenfalls die Bereitschaft für neue Erkenntnisse und Impulse sowie das Engagement der Erprobung zeigen. Auf diese Weise würden sowohl die Fachdidaktik der Geographie als auch die schulische Praxis von einem gegenseitigen Austausch und einer Kooperation miteinander profitieren.

Gesellschaftlichen, seit Jahrhunderten in der einen oder anderen Form persistenten, postkolonial geprägten Diskursen gegenüber „Subsahara-Afrika“ im Unter-

¹⁹⁶ Insbesondere erfolgreiche und zukunftsorientierte Beispiele, die bereits konzipierte und eingesetzte Strategemaßnahmen im Umgang mit den konstatierten Herausforderungen präsentieren und endogen entwickelt wurden, spielen dabei eine wesentliche Rolle.

richt und darüber hinaus in der Gesellschaft entgegenzutreten, stellt alle Beteiligten vor eine immense Aufgabe und Herausforderung. Wie komplex und langwierig die Aufgabe ist, wird vor dem Hintergrund deutlich, dass Didaktikerinnen, Didaktiker und Lehrkräfte seit Jahrzehnten bemüht sind, Stereotype aufzubrechen. Die **Macht der zugrundeliegenden Diskurse** wurde in der vorliegenden Studie, wie auch in den anderen benannten empirischen Studien, offengelegt. Es geht in dieser Studie also keinesfalls darum, Geographielehrkräfte mit Blick auf die Behandlung „Afrikas südlich der Sahara“ an den Pranger zu stellen. Untersucht werden sollte, welche **Raumbilder** im Geographieunterricht überhaupt konstruiert werden, welche Inhalte und Themen diese enthalten, auf welche sprachliche und zeichnerische Weise sie gestaltet werden, inwiefern latente postkoloniale Denkstrukturen innerhalb dieser enthalten sind und welche Faktoren und Rahmenbedingungen den Unterricht hinsichtlich „Subsahara-Afrika“ prägen. Aus diesem Grund dankt die Forscherin den an der Studie beteiligten und engagierten Lehrkräften vielmals für ihr Vertrauen und ihre Bereitschaft, einen Blick in ihren punktuellen Unterricht zu offerieren, um übergeordnete Muster hinsichtlich der Konstruktion „Subsahara-Afrikas“ erforschbar zu machen. Denn erst, wenn initiale Hinweise auf die obigen Fragen offengelegt werden, können wir gemeinsam im System Geographieunterricht und innerhalb des Systems Schule bewusste, praktische und hoffentlich wirksame Maßnahmen entwickeln, um gegen gesellschaftliche Diskurse anzukämpfen und unsere Schülerinnen und Schüler zu sensibilisieren, Raumbilder kritisch zu hinterfragen. Ziel ist es, ihnen und uns allen eine erste Grundlage zu bieten, bewusst und mutig fremdenfeindlichen Diskursen und den in ihrem Kontext rezitierten Raum- und Menschenbildern zu begegnen.

Die Arbeit endet mit den Worten, mit denen dieses Kapitel begann. „Wir sehen nicht, wir erschaffen uns Bilder“ (Herder 1797 zit. n. KERSTING, HOFFMANN 2011b, S. 3). Provokant könnte man diesen Aspekt auch pointieren und fremdenfeindlichen Äußerungen entgegen: „Das ist aber mal ganz schön viel Meinung für so wenig Ahnung“. Daher sollten wir mutig sein und im ersten Moment „objektiv“ wirkende diskursive Raum- und Menschenbilder hinterfragen und reflektieren, denn ihre Macht kann gewaltig sein. Es liegt an uns, sie durch Schweigen zuzulassen oder sie bewusst zu dekonstruieren.

Literaturverzeichnis

- ADAMINA, M., HEMMER, M., SCHUBERT, J. C. (2016): Einleitung. Die geographische Perspektive im Sachunterricht. In: ADAMINA, M., SCHUBERT, J. C., HEMMER, M. (Hrsg.): Die geographische Perspektive konkret. Begleitband 3 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 9–15.
- ADLER, P. A., ADLER, P. (2011): Observational Techniques. In: DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. (Hrsg.): The Sage Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks et al., S. 377–393.
- AGNEW, J. (1994): The Territorial Trap. The Geographical Assumption of the International Relations Theory. In: Review of International Political Economy 1, Heft 1, S. 53–80.
- AGNEW, J. A. (2002): Making Political Geography. London.
- ANDERSON, B. (1983): Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. London.
- ANGENENDT, S. (2009): Urbanisierung. Risiken und Chancen. In: Informationen zur politischen Bildung, Heft 303, S. 37–38.
- ANGERMÜLLER, J. (2001): Diskursanalyse: Strömungen, Tendenzen, Perspektiven. Eine Einführung. In: ANGERMÜLLER, J., BUNZMANN, K., NONHOFF, M. (Hrsg.): Diskursanalyse: Theorien, Methoden, Anwendungen. Hamburg, S. 7–22.
- ARNDT, S., OFUATEY-ALAZARD, N. (Hrsg.) (2011a): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster.
- ARNDT, S., OFUATEY-ALAZARD, N. (2011b): Zum Geleit. Warum wir über Rassismus sprechen müssen, ohne es eigentlich zu wollen. In: ARNDT, S., OFUATEY-ALAZARD, N. (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster, 11–18.
- ARONSON, E., WILSON, T. D., AKERT, R. M. (2014): Sozialpsychologie. Hallbergmoos.
- ATTESLANDER, P. (2003): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin.
- AUFSCHNAITER, S. von, WELZEL, M. (Hrsg.) (2001): Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen. Aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung. Münster.
- AUSTIN, J. L. ([1972], 2010): Zur Theorie der Sprechakte. (How to Do Things With Words). Stuttgart.
- AWET, K. (2018): Die Darstellung Subsahara-Afrikas im deutschen Schulbuch. Opladen, Berlin, Toronto.

- BACHMANN-MEDICK, D. (2018): Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbeck bei Hamburg.
- BARRY, P. (2007): *Beginning Theory. An Introduction to Literary and Cultural Theory*. Manchester.
- BARTHES, R. ([1967], [1985], 2017): *Die Sprache der Mode*. Berlin.
- BAUMERT, J., KLIEME, E., NEUBRAND, M., PRENZEL, M., SCHIEFELE, W., TILLMANN, K.-J., WEIß, M. (2003): Erfassung fächerübergreifender Problemlösekompetenzen in PISA. URL: <https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/Problemloesen.pdf>.
- BECKER, J. (1977): *Alltäglicher Rassismus. Die afro-amerikanischen Rassenkonflikte im Kinder- und Jugendbuch der Bundesrepublik*. Dissertation. Frankfurt am Main.
- BELINA, B., MICHEL, B. (2007): Raumproduktion. Zu diesem Band. In: BELINA, B., MICHEL, B. (Hrsg.): *Raumproduktionen. Beiträge der Radical Geography. Eine Zwischenbilanz*. Münster, S. 7–34.
- BELINGA BELINGA, J.-F. (1993): Essen Sie Fisch? In: *Stadtrevue*, Heft 6, S. 42–44.
- BENDIX, D. (2015): Afrikabilder in Deutschland aus postkolonialer Perspektive. In: MARMER, E., SOW, P. (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit "Afrika"-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*. Weinheim, Basel, S. 26–38.
- BENNETT, M. (1993): Towards Ethnorelativism. A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: PAIGE, R. M. (Hrsg.): *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, S. 70–72.
- BERGER, P. L., LUCKMANN, T. ([1969] 2018): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main.
- BERNDT, C., PÜTZ, R. (2007): Kulturelle Geographien nach den Cultural Turn. In: BERNDT, C., PÜTZ, R. (Hrsg.): *Kulturelle Geographien. Zur Beschäftigung mit Raum und Ort nach dem Cultural Turn*. Bielefeld, S. 7–25.
- BHABHA, H. K. (2012): *The Location of Culture*. Hoboken.
- BIBLIOGRAPHISCHES INSTITUT GMBH, 2. (2018): Duden Online. URL: <https://www.duden.de/woerterbuch> (29.01.2019).
- BILLIG, M. S. (1995): *Banal Nationalism*. London.
- BLOTEVOGEL, H. H. (2003): Neue Kulturgeographie. Entwicklung, Dimensionen, Potenziale und Risiken einer kulturalistischen Humangeographie. In: *Berichte zur deutschen Länderkunde* 77, Heft 1, S. 7–34.

- BÖHME, H. (1996): Vom Cultus zur Kultur(wissenschaft). Zur historischen Semantik des Kulturbegriffs. In: GLASER, R., LUSERKE, M. (Hrsg.): Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaft. Positionen, Themen, Perspektiven. Opladen, S. 48–68.
- BONß, W. (1982): Die Einübung des Tatsachenblicks. Zur Struktur und Veränderung empirischer Sozialforschung. Frankfurt am Main.
- BORTZ, J., DÖRING, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin, Heidelberg.
- BOURDIEU, P. (1997): Verstehen. In: BOURDIEU, P., ACCARDO, A. (Hrsg.): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz.
- BRAMSIEPE, E., VERNE, J. (2013): Mobiltelefonie in Afrika. Revolution von Kommunikation und Bankenwesen. Ein Unterrichtsentwurf. In: MÜLLER-MAHN, D., OBERMAIER, G. (Hrsg.): Afrika. Bayreuth, S. 175–196.
- BRANDENBURGER ENTWICKLUNGSPOLITISCHE BILDUNGS- UND INFORMATIONSTAGE (o.J.): Globaler Süden / Globaler Norden. URL: <https://www.brebit.org/Page0/Begrifflichkeiten/Globaler-Sueden-Globaler-Norden.html> (29.01.2019).
- BRENDEL, N. (2017): Reflexives Denken im Geographieunterricht. Münster, New York.
- BRÖCKLING, U. ([2007] 2016): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main.
- BUBLITZ, H., BÜHRMANN, A., HANKE, C., SEIER, A. (1999): Eine Einleitung. In: BUBLITZ, H., BÜHRMANN, A., HANKE, C., SEIER, A. (Hrsg.): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt, S. 10–21.
- BUDKE, A. (2013): Interkulturelles Lernen. In: KANWISCHER, D. (Hrsg.): Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts. Stuttgart, S. 152–163.
- BUDKE, A. (2016): Potentiale der politischen Bildung im Geographieunterricht. In: BUDKE, A., KUCKUCK, M. (Hrsg.): Politische Bildung im Geographieunterricht. Stuttgart, S. 11–23.
- BUDKE, A., KUCKUCK, M. (Hrsg.) (2016): Politische Bildung im Geographieunterricht. Stuttgart.
- BUDKE, A., SEIDEL, S. (2017): Keine Räume ohne Grenzen. Typen von Raumgrenzen für den Geographieunterricht. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Heft 2, S. 41–59.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (2019a): Entwicklungszusammenarbeit. URL: <https://www.bmz.de/de/service/glossar/E/entwicklungszusammenarbeit.html> (29.01.2019).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (2019b): Subsahara-Afrika. URL: http://www.bmz.de/de/laender_regionen/subsahara/index.html (30.01.2019).
- BUTLER, J. (1990): Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity. New York, London.

- CONRAD, S., RANDERIA, S. (Hrsg.) (2002): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main.
- COSGROVE, D. (2009): Culture. In: GREGORY, D., JOHNSTON, R., PRATT, G., WATTS, MICHAEL, WHATMORE, SARAH (Hrsg.): The Dictionary of Human Geography. Malden.
- CRANG, M. (1998): Cultural Geography. London.
- CRANG, M., THRIFT, N. (Hrsg.) (2000): Thinking Space. London.
- CREMER, H. (2009): "... und welcher Rasse gehören Sie an?". Zur Problematik des Begriffs "Rasse" in der Gesetzgebung. URL: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/policy_paper_10_und_welcher_rasse_gehoeren_sie_an_2_auflage.pdf (19.04.2019).
- CROPLEY, A. J. (2011): Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung. Magdeburg.
- DALBY, S. (1991): Critical Geopolitics. Discourse, Difference and Dissent. In: Environment and Planning D: Society and Space, Heft 9, S. 261–283.
- DANNENBERG, P. (2011): Afrika im Wandel. Neue Entwicklungen und Realitäten eines facettenreichen Kontinents. In: Geographie heute, Heft 289, S. 2–8.
- DANNENBERG, P. (2013): Entwicklung und Globalisierung. In: Praxis Geographie, 7-8, S. 4–7.
- DARWIN, C. (1859): The Origin of Species. Milano.
- DERRIDA, J. ([1967], [1974], 2016): Grammatologie. Frankfurt am Main.
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (2013): Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Denkschrift. Weinheim.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (2006): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen. Bonn.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (2014): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen. Bonn.
- DICKEL, M. (2006): TatOrte. Zur Implementation neuer Raumkonzepte im Geographieunterricht. In: DICKEL, M., KANWISCHER, D. (Hrsg.): TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert. Berlin, S. 7–20.
- DIEKMANN, A. (2007): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg.
- DIESTEL, S. (1978): Das Afrikabild in europäischen Schulbüchern. Die Darstellung Afrikas von den Entdeckungsreisen bis zur Gegenwart in englischen, französischen, italienischen, portugiesischen und spanischen Geschichtsbüchern. Weinheim.
- DIETRICH, A., STROHSCHNEIN, J. (2011): Kolonialismus. In: ARNDT, S., OFUATEY-ALAZARD, N. (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster, S. 114–120.

- DÖRING, N., BORTZ, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin, Heidelberg.
- DOWNES, R. M., STEA, D. (1982): Kognitive Karten. Die Welt in unseren Köpfen. New York.
- DRIVER, F. (1992): Geography's Empire. Histories of Geographical Knowledge. In: Environment and Planning D: Society and Space, Heft 10, S. 23–40.
- DULKO, E., NAMGALIES, A. (2014): "Repräsentationen" Afrikas in deutschen Schulbüchern am Beispiel des Schulfachs Geschichte (Sek I und II). Eine Stichprobenanalyse. In: ZEP-Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Heft 4, S. 9–14.
- DUSSEL, E. (1989): Philosophie der Befreiung. Hamburg.
- DUSTER, T. (o.J.): Die Wiedergeburt des Rassebegriffs. URL: <http://www.gen-ethisches-netzwerk.de/die-wiedergeburt-des-rassebegriffs> (29.01.2019).
- DZUDZEK, I., GLASZE, G., MATTISSEK, A. (2011): Diskursanalyse in der Humangeographie. In: GEBHARDT, H., GLASER, R., RADTKE, U., REUBER, P. (Hrsg.): Geographie. Physische Geographie und Humangeographie. Heidelberg, S. 175–183.
- EICKELPASCH, R., RADEMACHER, C. (2004): Identität. Einsichten. Themen der Soziologie. Bielefeld.
- ELDEN, S. (2010): Land, Territory. In: Progress in Human Geography 34, Heft 6, S. 799–817.
- ELDEN, S. (2011): Territory Part I. In: AGNEW, J. A., DUNCAN, J. S. (Hrsg.): The Wiley-Blackwell Companion to Human Geography. Chichster et al., S. 260–270.
- ENGEL, J. (1972): Afrika im Schulbuch unserer Zeit. Eine vergleichende Untersuchung deutscher und ausländischer Erdkundebücher unter erziehungswissenschaftlichen und unter fachlichen, vorwiegend wirtschaftlich-sozialgeographischen Aspekten. Hamburg.
- ENGELMANN, D., FLIPPER, E. (1985): Schöningh Erdkunde. Sekundarstufe II, Band 2. Raumnutzungsmuster in Staaten unterschiedlicher Entwicklung. Industrieländer. Entwicklungsländer. Paderborn.
- ESCOBAR, A. (2008): Die Hegemonie der Entwicklung. In: FISCHER, K., HÖDL, G., SIEVERS, W. (Hrsg.): Klassiker der Entwicklungstheorie. Von Modernisierung bis Post-Development. Wien, S. 264–277.
- ESTEVA, G. (1993): Entwicklung. In: SACHS, W. (Hrsg.): Wie im Westen so auf Erden. Ein polemisches Handbuch zur Entwicklungspolitik. Reinbek bei Hamburg, S. 89–121.
- FAIRTRADE DEUTSCHLAND (2019): Was ist Fairtrade? URL: <https://www.fairtrade-deutschland.de/was-ist-fairtrade/fairtrade-produzenten.html> (30.01.2019).
- FALK, G. (2006): Geographische Theorien und Konzepte pädagogisch fruchtbar machen. In: HAUBRICH, H. (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen. Die neue Didaktik der Geographie konkret. München, S. 27–48.

- FELGENHAUER, T. (2009): Raumbezogenes Argumentieren. Theorie, Analysemethoden, Anwendungsbeispiele. In: GLASZE, G., MATTISSEK, A. (Hrsg.): Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung. Bielefeld, S. 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., STÖBER, G. (Hrsg.): Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis. Braunschweig, S. 58–67.
- FLEISCHMANN, K. (2008): Botschaften mit Botschaften. Von Raumbildern und einer neuen Länderkunde. Oldenburg.
- FLICK, U. (1987): Methodenangemessene Gütekriterien in der qualitativ-interpretativen Forschung. In: BERGOLD, J. B., FLICK, U. (Hrsg.): Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung. Tübingen, S. 246–263.
- FLICK, U. (1996): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg.
- FLICK, U. (2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg.
- FÖGELE, J., MEHREN, R. (2017): Raumkonzepte der Geographie. Förderung eines erweiterten Raumverständnisses. In: Praxis Geographie, Heft 4, S. 4–8.
- FOUCAULT, M. ([1979], [2006], 2017): Die Geburt der Biopolitik. Vorlesung am Collège de France, 1978-1979. Frankfurt am Main.
- FOUCAULT, M. (1988a): Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks. Frankfurt am Main.
- FOUCAULT, M. (1988b): Technologies of the self. In: MARTIN, L. H., HUTTIN, P. S., GUTMANN, H. (Hrsg.): Technologies of the Self. A Seminar with Michel Foucault. Amherst, S. 16–49.
- FOUCAULT, M. (1991): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main.
- FOUCAULT, M., MARTIN, R. (1988): Truth, Power, Self. An interview with Michel Foucault. In: MARTIN, L. H., HUTTIN, P. S., GUTMANN, H. (Hrsg.): Technologies of the Self. A Seminar with Michel Foucault. Amherst, S. 9–15.
- FRANKENBERG, R. (1997): White Women, Race Matters. The Social Construction of Whiteness. Minneapolis.
- FREIE UNIVERSITÄT BERLIN (2018): Poststrukturalismus. URL: <http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/v/littheo/methoden/poststrukturalismus/index.html> (19.11.2018).
- FREYTAG, T. (2014): Raum und Gesellschaft. In: LOSSAU, J., FREYTAG, T., LIPPUNER, R. (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie. Stuttgart, S. 12–24.

- FREYTAG, T., GEBHARDT, H., GERHARD, U., WASTL-WALTER, D. (2016): Humangeographie heute. Eine Einführung. In: FREYTAG, T., GEBHARDT, H., GERHARD, U., WASTL-WALTER, D. (Hrsg.): Humangeographie kompakt. Berlin, S. 1–12.
- FRIEBERTSHÄUSER, B. (1997): Interviewtechniken. Ein Überblick. In: FRIEBERTSHÄUSER, B., PRENGEL, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München, S. 371–395.
- FRIEDRICHS, J. (1973): Methoden empirischer Sozialforschung. Wiesbaden.
- FUCHS, E., NIEHAUS, I., STOLETZKI, A. (2014): Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Göttingen.
- FUCHS, M., ROLFES, M. (2013): Raum. In: ROLFES, M., UHLENWINKEL, A. (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0. Geographieunterricht; ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Braunschweig, S. 444–458.
- FUJIMURA, J.H., DUSTER, T., RAJAGOPALAN, R. (2008): Introduction: Race, Genetics, and Disease. Questions of Evidence, Matters of Consequence. URL: <https://doi.org/10.1177/0306312708091926> (29.01.2019).
- GANS, P., POTT, A. (2011): Bevölkerungsgeographie. In: GEBHARDT, H., GLASER, R., RADTKE, U., REUBER, P. (Hrsg.): Geographie. Physische Geographie und Humangeographie. Heidelberg, S. 715–743.
- GEBHARDT, H., GLASER, R., RADTKE, U., REUBER, P. (Hrsg.) (2011a): Geographie. Physische Geographie und Humangeographie. Heidelberg.
- GEBHARDT, H., GLASER, R., RADTKE, U., REUBER, P. (2011b): Räumliche Maßstäbe und Gliederungen. von global bis lokal. In: GEBHARDT, H., GLASER, R., RADTKE, U., REUBER, P. (Hrsg.): Geographie. Physische Geographie und Humangeographie. Heidelberg, S. 13–35.
- GEBHARDT, H., MATTISSEK, A., REUBER, P., WOLKERSDORFER, G. (2007): Neue Kulturgeographie? Perspektiven, Potentiale und Probleme. In: Geographische Rundschau 59, Heft 7-8, S. 12–20.
- GEBHARDT, H., REUBER, P., WOLKERSDORFER, G. (2003): Kulturgeographie. Leitlinien und Perspektiven. In: GEBHARDT, H., REUBER, P., WOLKERSDORFER, G. (Hrsg.): Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen. Heidelberg, S. 1–27.
- GIDDENS, A. (1984): The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration. Cambridge.
- GIOVANELLI, M. (2018): Narrative. Cambridge.
- GLÄSER, J., LAUDEL, G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden.
- GLASZE, G. (2014): Politische Räume. Die diskursive Konstitution eines "geokulturellen Raums"- die Frankophonie. Bielefeld.

- GLASZE, G., MATTISSEK, A. (2009a): Diskursforschung in der Humangeographie. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Operationalisierungen. In: GLASZE, G., MATTISSEK, A. (Hrsg.): Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung. Bielefeld, S. 11–59.
- GLASZE, G., MATTISSEK, A. (Hrsg.) (2009b): Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung. Bielefeld.
- GLASZE, G., PÜTZ, R. (2007): Sprachorientierte Forschungsansätze in der Humangeographie nach dem linguistic turn. In: Geographische Zeitschrift 95, 1-2, S. 1–4.
- GOLAY, D. (2005): Das bilinguale Sachfach Geographie. Eine empirische Untersuchung zum sachfachlichen Lernzuwachs im bilingual deutsch-französischen Geographieunterricht in der Sekundarstufe I; (mit unterrichtsmethodischen Empfehlungen und erprobten Materialien für die Praxis). Nürnberg.
- GOLD, R. L. (1958): Roles in Sociological Field Observations. In: Social Forces 36, Heft 3.
- GOULD, S. J. (1988): Der falsch vermessene Mensch. Frankfurt am Main.
- GREGORY, D. (1994): Geographical Imaginations. Cambridge, Oxford.
- GREGORY, D. (1995): Between the Book and The Lamp. Imaginative Geographies of Egypt, 1849-50. In: Transaction of the Institute of British Geographers 20 (NS), S. 29–57.
- GRICE, P. ([1975], 1982): Logic and Conversation. In: COLE, P. (Hrsg.): Speech Acts. New York, S. 41–58.
- GROPENGIEBER, H. (2001): Didaktische Rekonstruktion des "Sehens". Wissenschaftliche Theorien und die Sicht der Schüler in der Perspektive der Vermittlung. Oldenburg.
- GROPENGIEBER, H. (2005): Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung. In: MAYRING, P., GLÄSER-ZIKUDA, M. (Hrsg.): Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim, Basel, S. 179–189.
- GUGGEIS, K. (1992): Der Mohr hat seine Schuldigkeit noch nicht getan. Afrikanische Bevölkerungsgruppen in aktuellen deutschen Erdkundeschulbüchern. Saarbrücken.
- GUGGEIS, K. (2004): Der Mohr hat seine Schuldigkeit noch nicht getan. Afrika und seine Bewohner in zeitgenössischen Schulbüchern aus ethnologischer Sicht. In: MATTHES, E., HEINZE, C. (Hrsg.): Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden. Bad Heilbrunn, S. 251–269.
- GÜNZEL, S. (2005): Geographie der Aufklärung. Klimapolitik von Montesquieu zu Kant. Teil 2. In: Aufklärung und Kritik 2, S. 25–47.
- HACKER, H. (1980): Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch. In: HACKER, H. (Hrsg.): Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht. Bad Heilbrunn, S. 7–30.

- HALL, S. (1992a): Der Westen und der Rest. Diskurs und Macht. In: HALL, S. (Hrsg.): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg, S. 137–179.
- HALL, S. (Hrsg.) (1992b): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg.
- HALL, S. (1999): Ethnizität: Identität und Differenz. In: ENGELMANN, J. (Hrsg.): Die kleinen Unterschiede. Der Cultural Studies-Reader. Frankfurt/Main, S. 33–98.
- HALLIDAY, M.A.K., MATTHIESSEN, C. M.I.M. (2013): Halliday's Introduction to Functional Grammar 4th Edition. Hoboken.
- HANNAH, M. G., KRAMER, C. (2014): Demographie und Bevölkerung. In: LOSSAU, J., FREYTAG, T., LIPPUNER, R. (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie. Stuttgart, S. 124–137.
- HARD, G. (1986): Der Raum. Einmal systematisch gesehen. In: Geographica Helveticca 41, Heft 2, S. 77–83.
- HARD, G. (1999): Raumfragen. In: MEUSBURGER, P. (Hrsg.): Handlungszentrierte Sozialgeographie. Benno Werlens Entwurf in kritischer Diskussion. Stuttgart, S. 133–162.
- HAUBRICH, H. (Hrsg.) (2006): Geographie unterrichten lernen. Die neue Didaktik der Geographie konkret. München.
- HAUPT, D., BIEDERSTÄDT, W. (2009): Methoden und Medien im bilingualen Geographieunterricht. In: WILDHAGE, M., OTTEN, E. (Hrsg.): Praxis des bilingualen Unterrichts. Berlin, S. 46–76.
- HEIN, W. (2005): Vom Entwicklungsstaat zum Staatsverfall. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 28-29, S. 6–11.
- HELFFERICH, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden.
- HELMKE, A. (2017): Kapitel „Videografie des Unterrichts“. In: HELMKE, A. (Hrsg.): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber, S. 342–359.
- HEMMER, M. (2011): Geographie als Unterrichtsfach in der Schule. In: GEBHARDT, H., GLASER, R., RADTKE, U., REUBER, P. (Hrsg.): Geographie. Physische Geographie und Humangeographie. Heidelberg, S. 64–66.
- HERMANN, H. (2012): Interviewen als Tätigkeit. In: FLICK, U., KARDORFF, E. V., STEINKE, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 360–368.
- HILLERS, E. (1984): Afrika in europäischer Sicht. Die Behandlung außereuropäischer Völker und Kulturen am Beispiel Afrikas in ausgewählten europäischen Erdkundelehrbüchern; Belgien, Bundesrepublik Deutschland, England/Wales, Frankreich, Niederlande. Braunschweig.

- HIMBERT, S. (2014): AIDS - eine humanitäre Katastrophe auch für Lesotho. In: Praxis Geographie, Heft 12, S. 15–17.
- HIPPLER, J. (2005): Failed States und Globalisierung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 28-29, S. 3–5.
- HOBBSAWM, E. J. (1983): Introduction. In: HOBBSAWM, E. J., RANGER, T. (Hrsg.): The Invention of Tradition. Cambridge, S. 1–14.
- HOBBSAWM, E. J., RANGER, T. (Eds.) (1983): The Invention of Tradition. Cambridge.
- HOENIG, M. (2018): Matter Matters. Ein Kommentar zu Biologismen, Naturalisierungen und Geodeterminismen. In: Feministisches GEO-RundMail, Heft 75, S. 16–19.
- HOFF, E.-H. (1985): Datenerhebung als Kommunikation. Intensivbefragungen mit zwei Interviewenden. In: JÜTTEMANN, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim, Basel, S. 161–186.
- HOFFMANN, K. W. (2011): "Lost in Space!?" oder die "Mitte der Geographie!?". Zur Bedeutung und Neuverortung des Geographieunterrichts. In: KERSTING, P., HOFFMANN, K. W. (Hrsg.): AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag. Mainz, S. 11–22.
- HOFFMANN, K. W., KERSTING, P. (2011a): "Zeigt das wahre Afrika!". Aber welches? Hat Afrika eine Geschichte? In: Geographie und Schule 33, Heft 191, S. 48–49.
- HOFFMANN, K. W., KERSTING, P. (2011b): "Zeigt das wahre Afrika!". Aber welches? Die unsichtbare Norm des Eigenen. In: Geographie und Schule 33, Heft 192, S. 48–49.
- HOFFMANN, K. W., KERSTING, P. (2011c): "Zeigt das wahre Afrika!". Aber welches? Alles Gute kommt von oben. In: Geographie und Schule 33, Heft 193, S. 48–49.
- HOFFMANN, K. W., KERSTING, P. (2012a): "Zeigt das wahre Afrika!". Aber welches? Newigs Bild des "Kulturerdteils Schwarzafrika". In: Geographie und Schule 34, Heft 195, S. 48–49.
- HOFFMANN, K. W., KERSTING, P. (2012b): "Zeigt das wahre Afrika!". Aber welches? Die europäische Wahrnehmung von Ressourcen in Afrika: Naivität oder Strategie? In: Geographie und Schule 34, Heft 197, S. 48–49.
- HOFFMANN, R. (2015): Bilingualer Geographieunterricht in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme. In: Geographie aktuelle & Schule 37, Heft 218, S. 4–17.
- HOFMANN, R. (2015): Urbanes Räumen. Pädagogische Perspektiven auf die Rauman eignung Jugendlicher. Bielefeld.
- HOFMANN, R., ULRICH-RIEDHAMMER, E. M. (2014): Die Konstruktion (inter-)kultureller Räume als moralisch-ethische Urteile. In: SCHWARZ, I., SCHRÜFER, G. (Hrsg.): Vielfältige Geographien. Entwicklungslinien für Globales Lernen, Interkulturelles Lernen und Wertediskurse. Münster, S. 155–170.

- HÖHNE, T. (2003): Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt am Main.
- HOOKS, B. (1990): Marginality as a Site of Resistance. In: FERGUSON, R., GEVER, M., MINH-HA, T., WEST, C. (Hrsg.): *Out there. Marginalization and Contemporary Cultures*. Cambridge, S. 341–343.
- HOOKS, B. (1992): Representation of Whiteness in the Black Imagination. In: GROSSBERG, L., NELSON, C., TREICHLER, P. (Hrsg.): *Cultural Studies*. New York, NY, S. 338–346.
- HOPF, C. (2012): Qualitative Interviews. Ein Überblick. In: FLICK, U., KARDORFF, E. v., STEINKE, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg, S. 349–360.
- HOPF, C., SCHMIDT, C. (1993): Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierung. Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema. Hildesheim. URL: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/45614>.
- HORLACHER, K. (2012): Was sollte ein Schüler in Deutschland, aus afrikanischer Perspektive am Ende der Sekundarstufe I über Afrika gelernt haben? Münster.
- HUNTINGTON, S. P. (1996): *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. London.
- HUSSEINI DE ARAÚJO, S. (2010): Jenseits vom "Kampf der Kulturen". Imaginative Geographien des Eigenen und des Anderen in arabischen Printmedien. Bielefeld.
- HÜTTERROTH, W.-D. (1988): Grußwort zum 75. Verbandsjubiläum des Verbands Deutscher Schulgeographen. In: VERBAND DEUTSCHE SCHULGEOGRAPHEN (Hrsg.): *Wert und Auftrag geographischer Bildung*. Göttingen, S. 11–16.
- HYATT, M. (2015): Critical Whiteness. Weißsein als Privileg. URL: https://www.deutschlandfunk.de/critical-whiteness-weisssein-als-privileg.1184.de.html?dram:article_id=315084 (23.01.2019).
- JACOBS, I., WEICKER, A. (2011): Afrika. In: ARNDT, S., OFUATEY-ALAZARD, N. (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster, S. 200–214.
- JÄGER, S. (2001): Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In: KELLER, R., HIRSELAND, A., SCHNEIDER, W., VIEHÖVER, W. (Hrsg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band I: Theorien und Methoden*. Wiesbaden, S. 81–112.
- KANWISCHER, D., SCHLOTTMANN, A. (2017): Virale Raumkonstruktionen. Soziale Medien und Mündigkeit im Kontext gesellschaftswissenschaftlicher Medienbildung. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, Heft 2, S. 60–79.

- KEARNS, G. (2003): Imperial Geopolitics. Geopolitical Visions at the Dawn of the American Century. In: AGNEW, J. A., MITCHELL, K., TOAL, G. (Hrsg.): A Companion to Political Geography. Malden, S. 173–186.
- KEMPER, F. J. (2003): Landschaften, Texte, soziale Praktiken. Wege der angelsächsischen Kulturgeographie. In: Petermanns Geographische Mitteilungen, Heft 2, S. 6–15.
- KERNER, I. (2012): Postkoloniale Theorien zur Einführung. Hamburg.
- KERSTING, P. (2011a): AfrikaSpiegelBilder und Wahrnehmungsfiler. Was erzählen europäische Bilder über Europa. In: KERSTING, P., HOFFMANN, K. W. (Hrsg.): AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag. Mainz, S. 3–10.
- KERSTING, P. (2011b): Analyse des Folienbuches "Kulturerdteil Schwarzafrika". Eine erschreckende Reise in die Vergangenheit. In: KERSTING, P., HOFFMANN, K. W. (Hrsg.): Afrika SpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag. Mainz, S. 37–45.
- KERSTING, P. (2011c): Einseitige Unwissenheit, einseitige Sprachmach, einseitige Afrikabilder. In: KERSTING, P., HOFFMANN, K. W. (Hrsg.): AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag. Mainz, S. 61–63.
- KERSTING, P., HOFFMANN, K. W. (Hrsg.) (2011a): AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag. Mainz.
- KERSTING, P., HOFFMANN, K. W. (2011b): Vorwort. In: KERSTING, P., HOFFMANN, K. W. (Hrsg.): AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag. Mainz, S. 2–3.
- KESTLER, F. (2014): Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts. Grundlagen der Geographiedidaktik einschließlich ihrer Bezugswissenschaften. Bad Heilbrunn.
- KLAEREN, J. (2009): Editorial. In: Informationen zur politischen Bildung, Heft 303, S. 3.
- KLAFKI, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel.
- KLAFKI, W. (2013): Epochaltypische Schlüsselprobleme. URL: https://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/DO00_3-12-006021_PP5_Kap1_OL_S147_8th2pr.pdf (24.04.2019).
- KLAPPACHER, O. (2011): Wert(e)voll unterrichten. Herausforderung Value-and-Knowledge-Education. In: GW-Unterricht, Heft 124, S. 26–35.
- KLÜTER, H. (1986): Raum als Element sozialer Kommunikation. Gießen.
- KNIPPER, M., BILGIN, Y. (2010): Medizin und ethnisch-kulturelle Vielfalt. Migration und andere Hintergründe. URL: <http://www.aerzteblatt.de/v4/archiv/artikel.asp?id=67390>.
- KNOX, P. L., MARSTON, S. (2008): Humangeographie. Heidelberg.
- KÖCK, H. (2006): Von der Unmöglichkeit eines objektiven räumlichen Weltbildes. In: Geographie und Schule, Heft 164, S. 20–28.

- KOLB, A. (1962): Die Geographie der Kulturerteile. In: LEIDLMAIR, A. (Hrsg.): Hermann von Wissmann-Festschrift. Tübingen.
- KOSCHNICK, W. J. (1993): Standardwörterbuch für die Sozialwissenschaften. Bd. 2. München.
- KRÄMER, G. (2006): Ein anderes Bild von Afrika. Anregungen für den Unterricht in den Sekundarstufen I und II. URL: https://www.kindernothilfe.de/multimedia/KNH/Downloads/Material/Unterrichtsmaterial/Ein+anderes+Bild+von+Afrika_+Lehrmaterialien+%281_4+MB%29.pdf (23.10.2018).
- KRESS, G. R., VAN LEEUWEN, T. (2006): Reading Images. The Grammar of Visual Design. London.
- KROEKER, L.: Warum sind eigentlich die HIV/Aids-Raten im südlichen Afrika so hoch? Ein Vergleich der Weltregionen, S. 129–145.
- KRUSE, J. (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim, Basel.
- KUCKARTZ, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim, Basel.
- KUCKARTZ, U., DRESING, T., RÄDIKER, S., STEFER, C. (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden.
- LACAN, J. (1973): Schriften I. Das Werk von Jacques Lacan. Olten et al.
- LACLAU, E. (2007): On Populist Reason. London, New York.
- LACLAU, E., MOUFFE, C. ([1985] 2006): Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics. London.
- LADWIG, B. (2008): Moderne politische Theorie. Schwalbach.
- LAMNEK, S., KRELL, C. (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch; [Online-Materialien]. Weinheim.
- LASKE, J., SCHULER, S. (2012): Mit Geographie denken und Probleme bearbeiten lernen. Aufgaben im problemlösenden Geographieunterricht. In: Praxis Geographie, Heft 12, S. 127.
- LATOUR, B. ([1995a] 2015): Das Parlament der Dinge. Für eine politische Ökologie. Frankfurt am Main.
- LATOUR, B. ([1995b] 2015): Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie. Frankfurt am Main.
- LATOUR, B. ([2002] 2015): Die Hoffnung der Pandora. Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft. Frankfurt am Main.
- LATZ, W., BREMM, A., ENGELMANN, D., KREUZBERGER, N., NEBEL, J., SCHMITZ-ELVENICH, E. (2009): Diercke - Geographie. Nordrhein-Westfalen, Gymnasium. Braunschweig.
- LEFEBVRE, H. ([1991] 2011): The Production of Space. Translated by Donald Nicholson-Smith. Malden.

- LÉVI-STRAUSS, C. ([1948], [1993], 2000): Die elementaren Strukturen der Verwandtschaft. Frankfurt am Main.
- LÉVI-STRAUSS, C. ([1958], [1971], 2012): Strukturele Anthropologie. Frankfurt am Main.
- LEVI-STRAUSS, C., POUILLON, J. (1987): Race et Histoire. Paris.
- LINNEBORN, S. (2017): Die Bewertung Afrikas südlich der Sahara durch Geographielehrkräfte. Münster.
- LINNEMANN, K. (2018): Über Diskurse der Entwicklung und die Gouvernementalität des Guten. Eine Analyse von geopolitischen Repräsentationen, Subjektivierung und Gegen-Führung in der Entwicklungspraxis. Münster.
- LIPPUNER, R. (2014): Natur und Landschaft. In: LOSSAU, J., FREYTAG, T., LIPPUNER, R. (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie. Stuttgart, S. 38–51.
- LOHNERT, B., SCHRÜFER, G. (2005): Krisenbewältigung in Afrika. Das Konzept der Vulnerabilität als didaktischer Rahmen. In: Praxis Geographie 35, Heft 6, S. 4–8.
- LOSSAU, J. (2000): Für eine Verunsicherung des geographischen Blicks. In: Geographica Helveticus 55, Heft 1, S. 23–30.
- LOSSAU, J. (2001): Anderes Denken in der Politischen Geographie. Der Ansatz der Critical Geopolitics. In: REUBER, P., WOLKERSDORFER, G. (Hrsg.): Politische Geographie. Handlungsorientierte Ansätze und Critical Geopolitics. Heidelberg, S. 653–660.
- LOSSAU, J. (2002): Die Politik der Verortung. Eine postkoloniale Reise zu einer anderen Geographie der Welt. Bielefeld.
- LOSSAU, J. (2003): Geographische Repräsentationen. Skizze einer anderen Geographie. In: GEBHARDT, H., REUBER, P., WOLKERSDORFER, G. (Hrsg.): Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen. Heidelberg, S. 101–111.
- LOSSAU, J. (2011): Postkoloniale Ansätze. Zum Verständnis von kultureller Identität im Raum. In: GEBHARDT, H., GLASER, R., RADTKE, U., REUBER, P. (Hrsg.): Geographie. Physische Geographie und Humangeographie. Heidelberg, S. 653–660.
- LOSSAU, J. (2014): Kultur und Identität. In: LOSSAU, J., FREYTAG, T., LIPPUNER, R. (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie. Stuttgart, S. 25–37.
- LOSSAU, J., FREYTAG, T., LIPPUNER, R. (2014): Vorwort. In: LOSSAU, J., FREYTAG, T., LIPPUNER, R. (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie. Stuttgart, S. 7–10.
- LOSSAU, J., LIPPUNER, R. (2004): Geographie und Spatial Turn. In: Erdkunde, Heft 58, S. 201–210.
- LOUAI, E. H. (2012): Retracing the Concept of the Subaltern from Gramsci to Spivak. Historical Developments and New Applications. In: African Journal of History and Culture, Heft 4, S. 4–8.

- LUHMANN, N. ([1987] 2018): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main.
- MABE, J. E. (2001): Das Afrika-Lexikon. Ein Kontinent in 1000 Stichwörtern. Wuppertal, Weimar.
- MACGILCHRIST, F. (2011): Schulbücher und Postkolonialismus. Die Praxis der Schulbuchentwicklung. In: KERSTING, P., HOFFMANN, K. W. (Hrsg.): AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag. Mainz, S. 29–35.
- MACGILCHRIST, F., MÜLLER, L. (2012): Kolonialismus und Modernisierung. Das Ringen um "Afrika" bei der Schulbuchentwicklung. In: ABNER, M., BREIDBACH, J., MOHAMMED, A.-A., SCHOMMER, D., VOSS, K. (Hrsg.): AfrikaBilder im Wandel? Quellen, Kontinuitäten, Wirkungen und Brüche. Frankfurt am Main, S. 195–208.
- MAINDOK, H. (2003): Professionelle Interviewführung in der Sozialforschung. Interviewtraining: Bedarf, Stand und Perspektiven. Herbolzheim.
- MAIR, S., WERENFELS, I. (2009): Ein Afrika gibt es nicht. In: Informationen zur politischen Bildung, Heft 303, S. 4–5.
- MARMER, E. (2013): Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern. In: ZEP-Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Heft 2, S. 25–31.
- MARMER, E., SOW, P. (2013): African History Teaching in Contemporary German Textbooks. From Biased Knowledge to Duty of Remembrance. In: Yesterday and Today, Heft 10, 49-76.
- MARMER, E., SOW, P., ZIAI, A. (2015): Der "versteckte" Rassismus - "Afrika im Schulbuch". In: MARMER, E., SOW, P. (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit "Afrika"-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim, Basel, S. 110–129.
- MARMER, E., ZIAI, A. (2015): Racism in the Teaching of 'Development' in German Secondary School Textbooks. In: Critical Literacy: Theories and Practices, Heft 2, S. 64–84.
- MASSEY, D. (1999): Spaces of Politics. In: MASSEY, D., ALLEN, J., SAARE, P. (Hrsg.): Human Geography Today. Cambridge, S. 279–294.
- MATTHES, E. (2004): Die Vermittlung von Stereotypen und Feindbildern in Schulbüchern. Allgemeine Überlegungen und ausgewählte Beispiele anhand der Darstellung der Schwarzafrikaner in deutschen Schulbüchern vom Wilheminischen Kaiserreich bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts. In: MATTHES, E., HEINZE, C. (Hrsg.): Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden. Bad Heilbrunn, S. 231–249.

- MATTISSEK, A., PFAFFENBACH, C., REUBER, P. (2013): Methoden der empirischen Humangeographie. Braunschweig.
- MATTISSEK, A., PROSEK, A. (2014): Regieren und Planen. In: LOSSAU, J., FREYTAG, T., LIPPUNER, R. (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie. Stuttgart, S. 198–221.
- MATTISSEK, A., SAKDAPOLRAK (2016): Gesellschaft und Umwelt. In: FREYTAG, T., GEBHARDT, H., GERHARD, U., WASTL-WALTER, D. (Hrsg.): Humangeographie kompakt. Berlin, S. 13–23.
- MAYRING, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim, Basel.
- MAYRING, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.
- MAYRING, P. (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. In: FLICK, U., KARDORFF, E. v., STEINKE, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg.
- MC DOWELL, L. (1994): The Transformation of Cultural Geography. In: GREGORY, D., MARTIN, R., SMITH, G. (Hrsg.): Human Geography. Society, Space and Social Science. London, S. 146–173.
- MCEWAN, C. (2009): Postcolonialism and Development. London, New York.
- MECHERIL, P., SCHERSCHEL, K. (2011): Rassismus und "Rasse". In: MELTER, C., MECHEIL, P. (Hrsg.): Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach, S. 39–58.
- MECKE, I. (o.J.): Sozialdarwinismus. URL: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/sozialdarwinismus-42290> (29.01.2019).
- MEHREN, M., MEHREN, R., OHL, U., RESENBERGER, C. (2015): Die doppelte Komplexität geographischer Themen. eine lohnenswerte Herausforderung für Schüler und Lehrer. In: Geographie aktuelle & Schule, Heft 216.
- MEIER, V. (1998): Jene machtgeladene soziale Beziehung der "Konversation"... Poststrukturalistische und postkoloniale Geographie. In: Geographica Helvatica, Heft 53, S. 107–112.
- MERKENS, H. (1989): Teilnehmende Beobachtung. Werkstattberichte und methodologische Reflexionen. o. O.
- MERKENS, H. (2012). In: FLICK, U., KARDORFF, E. v., STEINKE, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg.
- MEY, G., MRUCK, K. (2007): Grounded Theory Reader. Wiesbaden.
- MEYER, C. (2013): Bilingualer Unterricht. In: ROLFES, M. (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0. Geographieunterricht; ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Braunschweig, S. 33–38.
- MEYER, C. (2014): Kultur, Werte, Bewusstsein und der Mensch. Werte-Bildung aus geographiedidaktischer Perspektive am Beispiel eines Gedenkhains. In: SCHWARZ, I., SCHRÜFER, G. (Hrsg.): Vielfältige Geographien. Entwicklungslinien für Globales Lernen, Interkulturelles Lernen und Wertediskurse. Münster.

- MIGGELBRINK, J. (2002): Kommunikation über Regionen. Überlegungen zum Konzept der Raumsemantik in der Humangeographie. In: Bericht zur deutschen Landeskunde 76, Heft 4, S. 273–306.
- MIGNOLO, W. D. (2012): Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität. Wien, Berlin.
- MIGNOLO, W. D., WALSH, C. E. (2018): On Decoloniality. Concepts, Analytics, and Praxis. Durham, London.
- MILLS, S. (2003): Michel Foucault. London.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (2017): Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Sekundarstufe I (APO-S I). URL: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/HS-RS-GE-GY-SekI/APO_SI.pdf (30.01.2019).
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (2018): Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (APO-GOST). URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/GY-Oberstufe-SekII/APO-GOST.pdf> (30.01.2019).
- MISOCH, S. (2015): Qualitative Interviews. Berlin, München, Boston.
- MITCHELL, D. (2000): Cultural Geography. A critical introduction. Malden.
- MITTELSTÄDT, F.-G. (2011): Der Raum als geographiedidaktisches Polylemma. In: Geographie und ihre Didaktik 3 28, Heft 160, S. 140–143.
- MÖNTER, L. O. (2008): Interkulturelles und antirassistisches Lernen im geographischen Unterricht. In: BUDKE, A. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Potsdam, S. 81–96.
- MÖNTER, L. O., SCHIFFER-NASSERIE, A. (2007): Antirassismus als Herausforderung für die Schule. Von der Theoriebildung zur praktischen Umsetzung im geographischen Schulbuch. Frankfurt am Main.
- MORRISON, T. (1992): Playing in the Dark. Whiteness and the Literary Imagination. New York.
- MOSE, J., STRÜVER, A. (2009): Diskursivität von Karten. Karten im Diskurs. In: GLASZE, G., MATTISSEK, A. (Hrsg.): Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung. Bielefeld, S. 315–325.
- MOUFFE, C. (1999): Dekonstruktion und Pragmatismus und die Politik der Demokratie. In: MOUFFE, C. (Hrsg.): Dekonstruktion und Pragmatismus. Demokratie, Wahrheit und Vernunft. Wien, S. 11–35.

- MÜLLER, K. E. (2003): Vorwort. In: MÜLLER, K. E. (Hrsg.): Phänomen Kultur. Perspektiven und Aufgaben der Kulturwissenschaften. Bielefeld, S. 7–12.
- MÜLLER-MAHN, D. (2011): Die Auflösung von Norden und Süden. Neue Raumbilder als Herausforderungen für die Geographische Entwicklungsforschung. In: GEBHARDT, H., GLASER, R., RADTKE, U., REUBER, P. (Hrsg.): Geographie. Physische Geographie und Humangeographie. Heidelberg, S. 763–775.
- MÜLLER-MAHN, D., OBERMAIER, G. (Hrsg.) (2013a): Afrika. Bayreuth.
- MÜLLER-MAHN, D., OBERMAIER, G. (2013b): Einleitung. Afrika im Fokus der Geographie. In: MÜLLER-MAHN, D., OBERMAIER, G. (Hrsg.): Afrika. Bayreuth, S. 3–5.
- MUSCHG, A. (1996): Der Raum als Spiegel. In: REICHERT, D. (Hrsg.): Räumliches Denken. Zürich, S. 47–55.
- NASSEHI, A. (1997): Das stahlharte Gehäuse der Zugehörigkeit. Unschärfen im Diskurs um die 'multikulturelle Gesellschaft'. In: NASSEHI, A. (Hrsg.): Nation, Ethnie, Minderheit. Beiträge zur Aktualität ethnischer Konflikte; Georg Weber zum 65. Geburtstag. Köln, Weimar, Wien, S. 177–208.
- NASSEHI, A. (1999): Die Paradoxie der Sichtbarkeit. Für eine epistemologische Verunsicherung der (Kultur-)Soziologie. In: Soziale Welt 50, S. 349–362.
- NEHRDICH, T. (2010): Geographien im Plural erzählen. Raumkonzepte als didaktisches Werkzeug für den Geographieunterricht. In: BÖHNER, J., RATTER, B. M. W. (Hrsg.): Klimawandel und Klimawirkung. Hamburg, S. 141–164.
- NEWIG, J., MANSHARD, W. (1997): Kulturerdteil Schwarzafrika. Folien (Karten, Grafiken, Bilder) für die Tageslichtprojektion, Erläuterungen zu den Folien, Kopiervorlagen. Gotha.
- NÖTH, W. (2000): Handbuch der Semiotik. Stuttgart.
- OBENGA, T. (2008): Africanismes Eurocentristes. Source Majeure des Maux en Afrique. In: GASSAMA, M., MAMOUSSE, D., DIOP, D., KOULSY, L. (Hrsg.): L'Afrique Répond à Sarkozy. Contre le Discours de Dakar. Paris, S. 383–409.
- OHL, U. (2013): Komplexität und Kontroversität. Herausforderungen des Geographieunterrichts mit hohem Bildungswert. In: Praxis Geographie, Heft 3, S. 4–8.
- OTTO, M., SCHMIDT, S. (2016): Laktoseintoleranz. Vorkommen und Häufigkeit. URL: <https://www.allum.de/krankheiten/laktoseintoleranz/vorkommen-und-haeufigkeit> (19.04.2019).
- PAINTER, J., JEFFREY, A. (2009): Political Geography. An Introduction to Space and Power. London.
- PPAFFENBACH, C. (2011): Methoden qualitativer Feldforschung in der Geographie. In: GEBHARDT, H., GLASER, R., RADTKE, U., REUBER, P. (Hrsg.): Geographie. Physische Geographie und Humangeographie. Heidelberg, S. 157–165.

- PLETSCH, C. (1981): The Three Worlds, or the Division of Social Scientific Labor, circa 1950-1975. In: *Comparative Studies in Society and History* 23, Heft 4, S. 565–590.
- POENICKE, A. (1999): Vorbereitung für Verständigung? deutsche Reiseführer zu Ländern Afrikas auf dem Prüfstand. In: Deutsche UNESCO-Kommission.
- POENICKE, A. (1995): Die Darstellung Afrikas in europäischen Schulbüchern für Französisch am Beispiel Englands, Frankreichs und Deutschlands. Frankfurt am Main, Berlin.
- POENICKE, A. (2001): Afrika in deutschen Medien und Schulbüchern. Sankt Augustin.
- POENICKE, A. (2004): Gibt es Stämme in Afrika? Hinweise zur Darstellung eines Kontinents. In: *ZEP-Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 27, Heft 1, S. 27–31.
- POENICKE, A. (2008): Afrika im neuen Geschichtsbuch. Eine Analyse der aktuellen deutschen Schulbücher. Sankt Augustin, Berlin.
- POENICKE, A., ARNDT, S. (2003): Afrika realistisch darstellen. Diskussionen und Alternativen zur gängigen Praxis. Schwerpunkt Schulbücher. Sankt Augustin.
- POLIAKOV, L., DELACAMPAGNE, C., GIRARD, P. (1987): Über den Rassismus. Sechzehn Kapitel zur Anatomie, Geschichte und Deutung des Rassenwahns. Frankfurt am Main.
- POLLERT, A., KIRCHNER, B., POLZIN, J. M., POLLERT, M. C. (2016): Duden Wirtschaft von A bis Z. Grundlagenwissen für Schule und Studium, Beruf und Alltag. Berlin.
- POPP, H. (2003): Kulturwelten, Kulturerdteile, Kulturkreise. Zur Beschäftigung der Geographie mit einer Gliederung der Erde auf kultureller Grundlage. Ein Weg in die Krise? In: POPP, H. (Hrsg.): *Das Konzept der Kulturerdteile in der Diskussion. das Beispiel Afrika*. Bayreuth, S. 15–42.
- POTT, A. (2008): Neue Kulturgeographie in der Schule? Zur Beobachtung von Kulturen, Räumen und Fremden. In: BUDKE, A. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht*. Potsdam, S. 33–47.
- QUIJANO, A. (2000): Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America. In: *International Sociology* 15, Heft 2, S. 215–232.
- REDEPENNING, M. (2006): *Wozu Raum? Systemtheorie, critical geopolitics und raumbezogene Semantiken*. Leipzig.
- REICHART-BURIKUKIYE, C. (2001): Wo liegt Afrika? Das Afrikabild an Berliner Schulen. In: Gesellschaft für Ethnographie (GFN) und Institut für Europäische Ethnologie der Humboldt Universität zu Berlin (Hrsg.): *Ethnographische Momentaufnahmen*. Berlin, S. 72-97.
- REUBER, P. (2011): Politische Geographie. In: GEBHARDT, H., GLASER, R., RADTKE, U., REUBER, P. (Hrsg.): *Geographie. Physische Geographie und Humangeographie*. Heidelberg, S. 784–817.
- REUBER, P. (2012): *Politische Geographie*. Paderborn.

- REUBER, P. (2014): Territorien und Grenzen. In: LOSSAU, J., FREYTAG, T., LIPPUNER, R. (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie. Stuttgart, S. 182–195.
- REUBER, P. (2016): Politische Geographie im Erdkundeunterricht. Möglichkeiten und Perspektiven. In: BUDKE, A., KUCKUCK, M. (Hrsg.): Politische Bildung im Geographieunterricht. Stuttgart, 191-118.
- REUBER, P., PFAFFENBACH, C. (Hrsg.) (2005): Methoden der empirischen Humangeographie. Beobachtungen und Befragung. Braunschweig.
- REUBER, P., SCHRÜFER, G. (2013): "Entwicklungs-Länder"?! Perspektiven und Möglichkeiten für die kritische Bewertung eines solchen Konzepts im Erdkundeunterricht. In: Geographie heute, 309/2013, S. 19–25.
- REUBER, P., WOLKERSDORFER, G. (2001): Die neuen Geographien des Politischen und die neue Politische Geographie. Eine Einführung. In: REUBER, P., WOLKERSDORFER, G. (Hrsg.): Politische Geographie. Handlungsorientierte Ansätze und Critical Geopolitics. Heidelberg, S. 1–30.
- REUBER, P., WOLKERSDORFER, G. (2003): Geopolitische Leitbilder und die Neuordnung der globalen Machtverhältnisse. In: GEBHARDT, H., REUBER, P., WOLKERSDORFER, G. (Hrsg.): Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen. Heidelberg, S. 47–65.
- REUSCHENBACH, M. (2011): Räume (be)greifen! Raumkonzepte für den Erwerb raumbezogener Handlungskompetenz. In: Geographie heute, Heft 291-292, S. 33–39.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (2006): Derselbe Himmel, verschiedene Horizonte. Zehn Werkstücke zu einer Geographiedidaktik der Unterscheidung. Wien.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (2017): Raum. zur Einführung in das Schwerpunktthema. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Heft 2, S. 7–13.
- RINSCHÉDE, G. (2007): Geographiedidaktik. Paderborn.
- RÖPKE, J. (2013): Kulturbegriffe der aktuellen geographischen Debatte. In: ROLFES, M., UHLENWINKEL, A. (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0. Geographieunterricht; ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Braunschweig, S. 374–380.
- ROTRY, R. M. (Ed.) ([1967] 2002): The Linguistic Turn. Essays in Philosophical Method; with two Retrospective Essays. Chicago.
- SAAR, M. (2007): Macht, Staat, Subjektivität. Foucaults Geschichte der Gouvernementalität im Werkkontext. In: KRASMANN, S., VOLKMER, M. (Hrsg.): Michel Foucaults "Geschichte der Gouvernementalität" in den Sozialwissenschaften. Internationale Beiträge. Bielefeld, S. 23–46.
- SAHR, W.-D. (2003a): Der Cultural Turn in der Geographie. Wendemanöver in einem epistemologischen Meer. In: GEBHARDT, H., REUBER, P., WOLKERSDORFER, G. (Hrsg.): Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen. Heidelberg, S. 231–249.

- SAHR, W.-D. (2003b): Zeichen und RaumWELTEN. Zur Geographie des Kulturellen. In: Petermanns Geographische Mitteilungen, Heft 2, S. 18–27.
- SAID, E. W. (1978): Orientalism. London.
- SAID, E. W. (1994): Culture and Imperialism. London.
- SARRAZIN, T. (2010): Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen. München.
- SAUSSURE, F. D. (Hrsg.) ([1916] 1984): Cours de Linguistique Générale. Paris.
- SAUSSURE, F. D. ([1916] [1931] 2001): Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin.
- SCHLOTTMANN, A., WUCHERPFENNIG, C. (2015): Wirklichkeiten und Wirkweisen von Bildern erforschen. In: BUDKE, A., KUCKUCK, M. (Hrsg.): Geographiedidaktische Forschungsmethoden. Berlin, Münster.
- SCHMIDT-WULFFEN, W. (1997): Jugendliche und „Dritte Welt“. Bewusstsein, Wissen und Interessen. In: ZEP 20, Heft 4, S. 10–14.
- SCHMIDT-WULFFEN, W. (1999): "Wie ich Afrika sehe". Zerrbilder und Korrekturversuche. In: Praxis Geographie, Heft 3, S. 9–12.
- SCHMIDT-WULFFEN, W. (2007): Alltagsleben in (West-)Afrika. Ghana erleben - Unterrichtsmaterialien zum Interkulturellen und Globalen Lernen. Wien.
- SCHMITT, E. (1963): Afrika in den Geographie- und Geschichtsbüchern der Bundesrepublik Deutschland. In: Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht 1963/64, Heft 9, S. 130–168.
- SCHNECKENER, U. (2005): Fragile Staatlichkeit als globales Sicherheitsrisiko. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 28-29, S. 26–31.
- SCHNEIDER, A., VOGLER, R., NEHRDICH, T., GÖTZ, C., MEERBACH, K., MÜLLER, S., PAUL, T., PETERSHEIM, C., RÜLICHE, B. (2008): Raumkonzepte im Geographieunterricht. Ein- und Ausblicke - Raumkonzepte praktisch im Dialog.
- SCHÖN, D. A. ([1983] 2011): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. Farnham.
- SCHREIBER, J.-R. (2016): Eurozentrismus. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG, KULTUSMINISTER KONFERENZ (Hrsg.): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Bonn, S. 39.
- SCHRÜFER, G. (2003): Verständnis über fremde Kulturen. Bayreuth.
- SCHRÜFER, G. (2009): Vom diffusen Konzept zum gestuften Modell. Ein Beitrag zur Optimierung der interkulturellen Erziehung im Geographieunterricht. In: Geographie und ihre Didaktik 37, Heft 4, S. 153–174.

- SCHRÜFER, G. (2010): Förderung interkultureller Kompetenz im Geographieunterricht. Ein Beitrag zum Globalen Lernen. In: SCHRÜFER, G., SCHWARZ, I. (Hrsg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster, S. 101–110.
- SCHRÜFER, G. (2012): "Afrika" im Geographieunterricht. URL: https://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/afrika_im_geounterricht.pdf (29.11.2018).
- SCHRÜFER, G. (2013a): Was sollen Schülerinnen und Schüler über Afrika lernen? In: Praxis Geographie 43, Heft 7-8, S. 9–10.
- SCHRÜFER, G. (2013b): Zur Repräsentation von Afrika im Geographieunterricht. In: MÜLLER-MAHN, D., OBERMAIER, G. (Hrsg.): Afrika. Bayreuth, S. 15–25.
- SCHRÜFER, G., MACAMO, E. (2013): Entwicklung. Eine *wertevolle* Angelegenheit. Werturteile als Grundlage der Diskussion über "Entwicklungszusammenarbeit". In: Geographie heute 34, Heft 309, S. 2–7.
- SCHRÜFER, G., OBERMAIER, G. (2014): Wahrnehmung von Räumen. Konstruktion und Bewertung aus unterschiedlichen Perspektiven. In: SCHWARZ, I., SCHRÜFER, G. (Hrsg.): Vielfältige Geographien. Entwicklungslinien für Globales Lernen, Interkulturelles Lernen und Wertediskurse. Münster, S. 171–186.
- SCHRÜFER, G., OBERMAIER, G., SCHWARZE, S. (2016): Raumwahrnehmung aus unterschiedlichen Perspektiven am Beispiel Tansania. Empirische Untersuchungen und Konsequenzen für den Geographieunterricht. In: GW-Unterricht 2, Heft 142, S. 42–52.
- SCHRÜFER, G., SCHWARZE, S., OBERMAIER, G. (2018): Interkulturelle Bildung als Voraussetzung für Nachhaltigkeit. In: Geographische Rundschau, Heft 10, S. 32–37.
- SCHULTZ, H.-D. (2003): Welches Europa darf es sein? Anregungen für den Geographieunterricht. In: Internationale Schulbuchforschung, Heft 25, S. 223–256.
- SCHULTZ, H.-D. (2017): Von der „Macht des Raumes“. Eine Kritik aus geographiehistorischer Sicht. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Heft 2, S. 14–40.
- SCHWARZ, I. (2014): Vielfältige Geographien. Perspektiven für SchülerInnen- und LehrerInnenorientierung. Entwicklungslinien für ein prozesshaftes Fach/Fächerverständnis in Geographie und Wirtschaftskunde. In: SCHWARZ, I., SCHRÜFER, G. (Hrsg.): Vielfältige Geographien. Entwicklungslinien für Globales Lernen, Interkulturelles Lernen und Wertediskurse. Münster, S. 9–34.
- SCHWARZE, S. (2017): Fachsprachliche Bildung in der Geographie. In: GW-Unterricht, Heft 148, S. 5–16.
- SCHWARZE, S. (2019): Sprachsensibler Geographieunterricht. In: DANILOVICH, Y., PUTJATA, G. (Hrsg.): Sprachliche Vielfalt im Unterricht. Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul. Wiesbaden, 107–120.

- SCHWARZE, S., SCHRÜFER, G., OBERMAIER, G. (2016): Kritische Reflexion von Raumwahrnehmungen als Beitrag der Geographie zur Politischen Bildung. Empirische Untersuchungen und Konsequenzen für den Unterricht am Beispiel "Afrika". In: BUDKE, A., KUCKUCK, M. (Hrsg.): Politische Bildung im Geographieunterricht. Stuttgart, S. 199–209.
- SEARLE, J. R. ([1969], 2012): *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge.
- SECKELMANN, A., BÄRWINKEL, M., BIERNATZKI, J., COSACK, F., FEILER, J., THIES, M., STANK, STEINMETZ, VIOLA, WEGMANN, M., WITTPAHL, C. (2009): Das Afrikabild in den Medien. Eine Untersuchung von "Die Zeit", "Der Spiegel", ARD, ZDF und Kinofilmen. URL: https://www.geographie.ruhr-uni-bochum.de/fileadmin/redakteur/gesamtbericht_afrikabild.pdf (05.12.2018).
- SELZER, G. (2011): "Zehn kleine Negerlein". AfrikaBilder und Rassismus im Kinder- und Jugendbuch. In: KERSTING, P., HOFFMANN, K. W. (Hrsg.): *AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag*. Mainz, S. 23–28.
- SEUKWA, L. H. (2009): Afrikabilder in zwischen Afro-Romantismus und Afro-Pessimismus. URL: <http://www.afrikanet.info/menu/medien/datum/2009/04/10/fuer-ein-anderes-afrikabild/?type=98&cHash=3f42f01f2e> (07.11.2018).
- SHARP, J. P. (2003): Feminist and Postcolonial Engagement. In: AGNEW, J. A., MITCHELL, K., TOAL, G. (Hrsg.): *A Companion to Political Geography*. Malden, S. 59–75.
- SHARP, J. P. (2009): *Geographies of Postcolonialism. Spaces of Power and Representation*. Los Angeles.
- SHULMAN, L. S. (1986): Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching. In: *Educational Researcher* 15, Heft 2, S. 4–14.
- SHULMAN, L. S. (1987): Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform. In: *Havard Educational Review* 57, Heft 1, S. 1–22.
- SIBLEY, D. (1988): Survey 13: Purification of Space. In: *Environment and Planning D6*, S. 409–421.
- SIDAWAY, J. D. (2007): Spaces of Postdevelopment. In: *Progress in Human Geography* 31, Heft 3, S. 345–361.
- SOJA, E. W. (1996): *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and Other Real and Imagined Places*. Malden.
- SPEKTRUM ONLINE (o.J.): Konstruktivismus. URL: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/konstruktivismus/8103> (29.01.2019).
- SPICKARD, P. (2007): *Almost All Aliens. Immigration, Race, and Colonialism in American History and Identity*. New York.

- SPIVAK, G. C. (1988): Can the Subaltern Speak? In: NELSON, C., GROSSBERG, L. (Hrsg.): *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana, S. 271–313.
- SPIVAK, G. C. (1996): *The Spivak Reader. Selected Works of Gayatri Chakravorty Spivak*. New York.
- SPIVAK, G. C. (2003): *A Critique of Postcolonial Reason. Toward a History of the Vanishing Present*. Cambridge.
- STEINKE, I. (2012): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: FLICK, U., KARDORFF, E. V., STEINKE, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg, S. 319–331.
- STRÜVER, A. (2003): Das duale System: Wer bin ich – und wenn ja, wie viele? Identitätskonstruktionen aus feministisch-poststrukturalistischer Perspektive. In: GEBHARDT, H., REUBER, P., WOLKERSDORFER, G. (Hrsg.): *Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen*. Heidelberg, S. 113–128.
- STRÜVER, A. (2005): *Stories of the "Boring Border". The Dutch-German Borderscape in People's Minds*. Münster.
- STUCHTEY, B. (2010): *Kolonialismus und Imperialismus von 1450-1950*. Mainz. URL: <http://www.ieg-ego.eu/stuchteyb-2010-de> (06.04.2019).
- TERKESSIDIS, M. (2004): *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld.
- THIERER, A. (2006): Handlung im Geographieunterricht. Methode und/oder Inhalt? In: DICKEL, M., KANWISCHER, D. (Hrsg.): *TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert*. Berlin, S. 229–243.
- THIONG'O, N. W. (Hrsg.) (2017): *Dekolonisierung des Denkens. Essays über afrikanische Sprachen in der Literatur*. Münster.
- THOMAS, A. (Hrsg.) (2003): *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen.
- THOMAS, H. (2001): *Romanticism and Slave Narratives. Transatlantic Testimonies*. Cambridge.
- THOMMEN, J.-P. (2018): *Black Box*. URL: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/black-box-30292/version-253877> (13.04.2019).
- TRÖGER, S. (1993): *Das Afrikabild bei deutschen Schülerinnen und Schülern*. Saarbrücken.
- TUAN, Y.-F. ([1977] 2011): *Space and Place. The Perspective of Experience*. Minneapolis.
- VANKAN, L., ROHWER, G., SCHULER, S. (2013): *Diercke Methoden 1. Denken lernen mit Geographie*. Braunschweig.
- VIELHABER, C. (1998): Ohne Raum geht's - oder doch nicht? Ein Beitrag zur Raumdiskussion in der Schulgeographie. In: *GW-Unterricht*, Heft 72, S. 19–27.
- WARDENGA, U. (2002): Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. In: *Geographie heute*, Heft 200, S. 8–11.

- WARDENGA, U. (2006): Raum- und Kulturbegriffe in der Geographie. In: DICKEL, M., KANWISCHER, D. (Hrsg.): TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert. Berlin, S. 21–47.
- WEICHHART, P. (1999): Die Räume zwischen den Welten und die Welt der Räume. Zur Konzeption eines Schlüsselbegriffs der Geographie. In: MEUSBURGER, P. (Hrsg.): Handlungs-zentrierte Sozialgeographie. Benno Werlens Entwurf in kritischer Diskussion. Stuttgart, S. 67–94.
- WEICHHART, P. (2008): Entwicklungslinien der Sozialgeographie. Von Hans Bobek bis Benno Werlen. Stuttgart.
- WEISCHER, C. (2007): Sozialforschung. Konstanz.
- WELSCH, W. (2017): Transkulturalität. Realität – Geschichte – Aufgabe. Wien.
- WENZ, H. (2011): Wanagari Maathai: Inspiration, Verantwortung und Perspektiven. In: KERSTING, P., HOFFMANN, K. W. (Hrsg.): AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag. Mainz, S. 109–114.
- WERLEN, B. ([1995] 1999): Zur Ontologie von Gesellschaft und Raum. Stuttgart.
- WERLEN, B. ([2000, 2004] 2008): Sozialgeographie. Eine Einführung. Bern.
- WERLEN, B. (2003): Cultural Turn in den Humanwissenschaften. In: Bericht zur deutschen Landeskunde, Heft 77, S. 35–52.
- WERZ, N. (2008): Lateinamerika. Eine Einführung. Baden-Baden.
- WHORF, B. L. (1963): Sprache, Denken, Wirklichkeit. Reinbek.
- WILDHAGE, M., OTTEN, E. (Hrsg.) (2009): Praxis Des Bilingualen Unterrichts. Berlin.
- WIBLER, C. (2012): "Wie Rassismus aus Wörtern spricht. Ein kritisches Nachschlagewerk". URL: <https://idw-online.de/de/news462980> (07.01.2019).
- WITT, H. (2001): Forschungsstrategien bei quantitative und qualitativer Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung 22.
- WITZEL, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. o.O.
- WITZEL, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung 1, Heft 1, S. 25.
- WOLLRAD, E. (2005): Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion. Königstein.
- ZICK, A., SCHRÖTER, F., KÜPPER, B. (2019): Verlorene Mitte - feindselige Zustände. Rechts-extreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. Bonn.
- ZIMA, P. V. ([1994], 2016): Die Dekonstruktion. Einführung und Kritik. Tübingen.
- ZIMMERMANN, L. (2017): Räumliche Repräsentationen Subsahara-Afrikas in Geographie-Schulbüchern. Eine Diskursanalyse aktueller Lehrwerke. Münster.

Die Konstruktion des subsaharischen Afrikas im Geographieunterricht der Sekundarstufe I

Sonja Schwarze

Studien zum Afrikabild sowie zu Vorstellungen und Einstellungen von Schüler*innen „Afrika“ gegenüber belegen seit Jahrzehnten eine eurozentrische Wahrnehmung, die Stereotype manifestiert. Schulbuchanalysen stellten ebenfalls ein negativ geprägtes Bild „Afrikas“ fest (vgl. u.a. POENICKE 1995). Neben einer Vielzahl von Einflüssen trägt der Geographieunterricht zur Etablierung des Afrikabildes bei. Daraus ergibt sich die Frage, wie der Raum konkret mittels spezifischer Inhalte, Perspektiven und kommunikativer Mittel konstruiert wird. Dabei rückt der Raum als Konstrukt (vgl. u.a. WARDENGA 2002) in den Fokus, der durch Sprache und Semiotik geschaffen wird und sich durch stetige (Re-)Produktion zu einer geographical imagination synthetisiert (vgl. SAID 1978). Die vorliegende Dissertationsstudie untersucht daher die Fragen, welche Prägungen die Konstruktion(en) „Afrikas“ im Geographieunterricht charakterisieren, ob und inwiefern diese postkoloniale Denkstrukturen enthalten und welche zugrundeliegenden Faktoren die Konstruktion beeinflussen.

32,90 €

ISBN 978-3-8405-0244-6

