

8 Empirie II: Ergebnisse und Erkenntnisse zur Reflexion von Bildern zum Leben in den Slums von Nairobi

In diesem Kapitel werden die im Rahmen von Empirie II erhobenen Daten ausgewertet und aufbereitet (Kapitel 8.1). Auf dieser Basis erfolgt sodann eine Überprüfung der Hypothesen (Kapitel 8.2), bevor die Erkenntnisse zusammengefasst dargestellt werden (Kapitel 8.3). Reflexionen über mögliche Alternativen des Forschungsdesigns schließen das Kapitel ab.

8.1 DATENAUSWERTUNG UND -AUFBEREITUNG

Mittels der Statistik-Software PSPP und MS Excel wurden die durch die Fragebögen erhobenen Daten erfasst und aufbereitet. Der Datensatz wurde insgesamt und in Bezug auf die einzelnen Klassen ausgewertet. Detaillierter interpretiert werden im Folgenden nur die Ergebnisse des gesamten Datensatzes, da die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulklassen marginal und für die Intention der Erhebung nicht von Relevanz sind. In Bezug auf statistische Standards kann von einer vereinfachten Auswertung gesprochen werden, da etwa auf die Anwendung mathematisch-statistischer Verfahren wie die Berechnung von Varianz und Standardabweichung bzw. auf Signifikanztests verzichtet wird. Derartige Werte würden für die grundlegende Zielrichtung der Studie keine zusätzlich relevanten Informationen liefern.¹ Insofern weicht die Analyse von den Kriterien des Kritischen Rationalismus ab und kann daher eher als interpretative Deutung

1 Würde das Erkenntnisinteresse etwa im Bereich der Binnendifferenzierung liegen oder gäbe es grundlegende Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen, wären derartige statistische Analysen zielführend; nicht aber für den Fokus der vorliegenden Studie.

des Materials bezeichnet werden (vgl. Matissek et al. 2013, S. 95)². Um mögliche Veränderungen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten festzustellen, wird jeweils das einfache Differenzmaß errechnet. Damit lassen sich gerade bei quasi-experimentellen Überprüfungen „sinnvolle, unverzerrte Schätzungen für ‚wahre‘ Veränderungen darstellen“ (Döring/Bortz 2016, S. 737). Veränderung wird daher verstanden als Differenz zwischen Durchschnittswerten, die für eine Stichprobe zu zwei Messzeitpunkten ermittelt werden (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 732).

8.1.1 Assoziationen mit Kenia

Die als spontane Assoziationen genannten Schlagworte in Frage 1 wurden gezählt und anschließend grafisch mittels der online frei verfügbaren Software WordItOut aufbereitet (siehe Abb. 8.1). Die Größe der Darstellung der Begriffe ist dabei abhängig von der Häufigkeit der Nennung der selbigen. Wenngleich vereinfachend und nicht die genauen Werte nennend, ist dies doch eine anschauliche Variante der Visualisierung, die sich gerade für diese bewusst allgemein gehaltene Einstiegsfrage eignet. Dominierend in Erhebung 1 sind die Begriffe *Armut* (112 Nennungen) und *Slums* (92 Nennungen). Dass der Begriff *Slums* so häufig genannt wird, hängt sicherlich mit der vorausgehenden Hausaufgabe zusammen, die dezidiert das Thema Slums fokussiert. *Armut* als Begriff wird einerseits unmittelbar mit dem Phänomen der Slums assoziiert, andererseits auch allgemein mit ‚Afrika‘ in Bezug gesetzt. *Afrika* wird mit 55 Nennungen als dritthäufigster Begriff genannt. Weitaus weniger häufig werden sehr allgemeine Begriffe wie *warm/trocken* (23 Nennungen) und *Dreck/Müll* (21 Nennungen) genannt. Mit ebenfalls 21 Nennungen wird auch die Hauptstadt Nairobi angegeben. Interessant ist die Nennung der Assoziationen *Kolonie* (2-mal genannt) und *hohe Sterblichkeit* (4-mal genannt). Dies mag auf Vorwissen aus dem Geschichtsunterricht bzw. einer möglichen Unterrichtsreihe zur Bevölkerungsgeographie (in Niedersachsen ebenfalls in Jahrgangsstufe 9 vorgesehen) zurückzuführen sein. Wenngleich nur jeweils 1-mal genannt, geben die Angaben *unzivilisiert* und *keine Grundbedürfnisse* Hinweise auf offenbar bestehende Stereotype.

Die Auswertung der zweiten Erhebung zeigt, dass mit jeweils 84 Nennungen die Begriffe *Armut* und *Slums* weiterhin sehr präsent sind. Dass *Slums* genannt wird, ist über die Inhalte der Unterrichtssequenz als Intervention zu begründen, die dezidiert dieses Thema fokussiert, insofern ist der Begriff den Schülerinnen

2 Gerade in den Kulturwissenschaften ist auch bei quantitativen Erhebungen ein Verzicht auf mathematisch-statistische Auswertungsverfahren nicht unüblich, wie Querschnittsbetrachtungen zeigen (vgl. Matissek et al. 2013, S. 95).

und Schülern unmittelbar präsent. *Armut* wird nach wie vor sehr häufig notiert. Dies deutet darauf hin, dass der Armutsbegriff im Verständnis der Schülerinnen und Schüler insbesondere monetär-materiell definiert wird, insofern als die in Slums lebenden Menschen sehr geringe Einkommen haben und in baulich-materiell einfachsten Verhältnissen leben.

Abbildung 8.1: Visualisierung der Nennungen in Frage 1: Oben in Blau Ergebnisse der ersten Erhebung, unten in Orange Ergebnisse der zweiten Erhebung (n = 179)



Quelle: Eigene Darstellung

Ein entscheidender Unterschied zur ersten Erhebung ist die Assoziation von *Gemeinschaft* – mit 100 Nennungen der in diesem Durchgang am häufigsten genannte Begriff. Dies ist unmittelbar auf die Inhalte des Unterrichts des zweiten Blocks (= zweite Intervention) zurückzuführen. In den Arbeitsblättern, die im Sinne des *place*-Konzepts die Innensichten der Jugendlichen auf ihr Alltagsleben darstellen, wird die Bedeutung der intensiven Gemeinschaft in vielen Interviewauszügen betont. Offenbar ist dies ein Aspekt, den die Schülerinnen und Schüler als im Besonderen interessant und bedeutsam erachten und der sich daher eingeprägt hat.

Die sehr allgemeinen Assoziationen *Afrika* (38 Nennungen) und *warm/trocken* (18 Nennungen) werden in mittlerer Häufigkeit, jedoch weniger als in der ersten Erhebung, genannt.

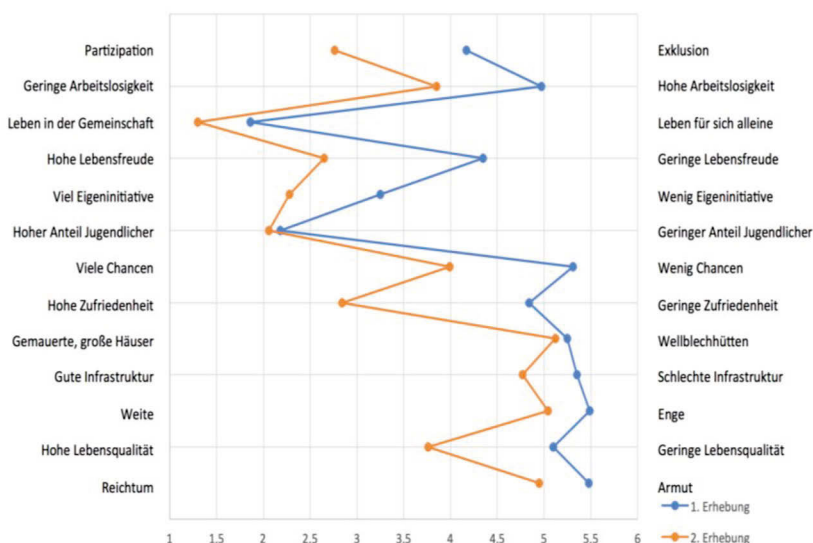
Interessant ist hingegen die deutliche Zunahme der Häufigkeit der Nennung des Begriffs *Zufriedenheit*. Wurde dieser in der ersten Erhebung nur 1-mal genannt, nennen ihn im zweiten Durchgang 20 Schülerinnen und Schüler. Dies ist auch auf die Darstellung durch die Jugendlichen in Korogocho zurückzuführen.

Während der Aspekt *Hunger* nur noch 2-mal genannt wird, kommen die Begriffe *Initiative* mit 13 Nennungen und *Fußball* mit sechs Nennungen neu hinzu. Auch dies ist auf den zweiten Block der Unterrichtssequenz zurückzuführen, im Rahmen dessen mehrere Jugendinitiativen, die in Korogocho tätig sind, vorgestellt werden; darunter einige, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, Fußballturniere zu veranstalten und sportliche Talente zu fördern (vgl. Kapitel 5.1). Die tendenziell negativ konnotierten Nennungen *schlechte Infrastruktur* (drei Nennungen; erste Erhebung sieben), *Disparitäten* (sieben Nennungen; erste Erhebung 16) und *viele Menschen* (acht Nennungen; erste Erhebung 16) werden in der zweiten Erhebung wesentlich seltener genannt als noch im ersten Durchgang.

Die stereotypen Assoziationen *Kolonie* und *unzivilisiert* werden nicht mehr genannt.

8.1.2 Vorstellungen zum Leben in einem Slum in Kenia

Abbildung 8.2: Polaritätenprofil zu Frage 2 ($n = 179$)



Quelle: Eigene Darstellung

Das semantische Differenzial der Frage 2 wird als Polaritätenprofil aufbereitet. Dazu werden die vorgegebenen Begriffe einheitlich sortiert, sodass die eher positiv konnotierten Angaben auf der linken Seite stehen, während die tendenziell negativ besetzten Begriffe rechts platziert werden (siehe Abb. 8.2). Aus den Angaben der Schülerinnen und Schüler auf der Skala von 1 bis 6 werden Mittelwerte gebildet. Diese werden für die erste Erhebung mit blauen Punkten, für die zweite Erhebung mit Punkten in Orange visualisiert. Um die Unterschiede zwischen den Ergebnissen beider Erhebungen grafisch besser erkennen zu können, werden die Punkte mit Linien verbunden, sodass zwei Profillinien entstehen.³

Das erste Gegensatzpaar der Einstellungsfrage bilden die Begriffe *Partizipation* und *Exklusion*. In der ersten Erhebung geben die Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt den Wert 4,17 an, der eine Tendenz zum Begriff *Exklusion* aufweist. Mit einem Wert von 2,76 unterscheidet sich die Angabe in der zweiten

3 Mathematisch ist dies nicht korrekt, bei Polaritätenprofilen aber durchaus üblich. Diese Art der Darstellung wird rein aus Gründen der Visualisierung und besseren Lesbarkeit gewählt.

Erhebung deutlich, die Mittelwertsdifferenz beträgt 1,41 Punkte. Die Einschätzung liegt damit im mittleren Bereich und ist ausgewogener. Die Schülerinnen und Schüler schreiben den Bewohnenden des Slums also keine umfassende Partizipation zu, wohl aber ein höheres Maß derselben als in der ersten Erhebung.

Dies gilt auch für den Aspekt einer *hohen* oder *geringen Arbeitslosigkeit*. Wird mit einem Wert von 4,97 zunächst von einer durchaus höheren Arbeitslosigkeit ausgegangen, verändert sich die Einschätzung um 1,12 Punkte auf einen Wert von 3,85, der zwar die Tendenz zur hohen Arbeitslosigkeit aufweist, aber in einem mittleren Feld liegt.

Hinsichtlich des Gegensatzpaares *Leben in der Gemeinschaft* und *Leben für sich alleine* ist die Veränderung zwischen der ersten und zweiten Erhebung weniger deutlich. Allerdings liegen beide Werte sehr deutlich im Bereich unter 2. Mehr als in anderen Gegensatzpaaren fallen die Einschätzungen hier in beiden Erhebungen ganz klar zugunsten der positiveren Angabe *Leben in der Gemeinschaft* aus. Nach beiden Interventionen besteht seitens der Schülerinnen und Schüler also offenbar die Einschätzung, dass die Umstände des Lebens in einem Slum eine Zusammenarbeit der Menschen, ein Miteinander, erfordern.

Erkennbare Unterschiede zwischen beiden Erhebungen weist die Einschätzung zur *Lebensfreude* der Bewohnenden des Slums auf. Mit einem Wert von 4,35 wird zunächst von einer eher *geringen Lebensfreude* ausgegangen. Dies verändert sich sehr deutlich zu einem Wert von 2,65 in der zweiten Erhebung. Die Mittelwertsdifferenz beträgt hier 1,7 Punkte. Die visuellen und textlichen Darstellungen der Jugendlichen aus Korogocho haben offenbar den Eindruck dahingehend verändert, dass trotz Bedingungen wie schlechter Infrastruktur und relativ hoher Arbeitslosigkeit, zusammengefasst also trotz relativ hoher Armut (vergleiche die Auswertung der ersten Frage; Kapitel 8.1.1), ein durchaus nennenswertes Maß an Lebensfreude gegeben ist. Diese Einschätzung mag mit der Kenntnis über den Gemeinschaftssinn vor Ort und den bei Jugendlichen in Korogocho beliebten Aktivitäten wie Fußballspielen (siehe oben) und Musik zusammenhängen.

Mit dem Wert von 3,25 gehen die Schülerinnen und Schüler in der ersten Erhebung zunächst von etwas *Eigeninitiative* der Slumbewohnenden aus. Diese Einschätzung kann aus der im ersten Block des Unterrichts erarbeiteten Erkenntnis resultieren, dass die öffentliche Daseinsvorsorge unzureichend gewährleistet ist, weshalb es eines überschaubaren Maßes an Eigeninitiative der Bevölkerung bedarf. Die Darstellung der zahlreichen und unterschiedlichsten Facetten der Eigeninitiative der Jugendlichen Korogochos, die im zweiten Block des Unterrichts thematisiert wird, führt dazu, dass sich die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler deutlich verändert und in der zweiten Erhebung von einem höheren Maß

an Eigeninitiative ausgegangen wird. Mit einem Wert von 2,25 im Durchschnitt verändert sich die Angabe um einen Punkt.

Nicht nennenswert ist die Veränderung in der Einschätzung des demographischen Aspekts bezüglich des *Anteils der Jugendlichen* an der Gesamtbevölkerung in Slumgebieten. Mit Werten von 2,18 in der ersten und 2,06 in der zweiten Erhebung gehen die Schülerinnen und Schüler von einem relativ hohen Anteil an Jugendlichen aus. Diese Einschätzung basiert sicherlich auf Vorwissen aus Unterrichtsstunden zur Bevölkerungsgeographie, wird aber auch durch die im Rahmen dieser Arbeit beschriebene Unterrichtssequenz bestätigt, sodass nur eine minimale Mittelwertsdifferenz (0,12 Punkte) besteht und diese Einschätzung fachlich völlig korrekt ist.

Ob die Menschen in den kenianischen Slumgebieten *viele oder wenige Chancen im Leben* haben, gilt es im folgenden Gegensatzpaar einzuschätzen. Vorwissen und die erste Intervention führen zu der Einschätzung, dass die Menschen kaum Chancen haben (5,31). Nach der zweiten Intervention verschiebt sich diese Einschätzung um 1,32 Punkte. Zwar bleibt sie tendenziell negativer, fällt mit einem Wert von 3,99 aber ausgewogener aus. Die Schülerinnen und Schüler nehmen offenbar wahr, dass die grundlegenden Voraussetzungen zwar schwierig sind, dass bei hinreichendem Engagement und Kreativität aber durchaus Möglichkeiten bestehen und die Herkunft aus einem Slumgebiet nicht prinzipiell jegliche Chancen determiniert. Dies wird auch in einigen Interviews der Jugendlichen aus Korogocho verdeutlicht, die z.B. darauf verweisen, dass manche unterdessen im Ausland leben (vgl. Kapitel 5.1.2.4).

In gewisser Weise mit dem Aspekt der Chancen zusammenhängend ist auch die Einschätzung zur *Zufriedenheit* der Menschen in den Slumgebieten Kenias. Mit einem Wert von 4,84 gehen die Schülerinnen und Schüler zunächst von einer durchaus geringen Zufriedenheit aus. Es dominiert offenbar die Vorstellung, dass die Menschen in dem für Slumgebiete charakteristischen baulich-materiellen Umfeld nur ungern leben. Deutlicher als bei allen anderen Gegensatzpaaren verändert sich dieser Eindruck nach dem zweiten Block der Unterrichtssequenz um 2 Punkte zu einem Wert von 2,84. Wenngleich die Veränderung zur ersten Einschätzung sehr groß ist, liegt der Wert von 2,84 doch im mittleren Bereich. Die Schülerinnen und Schüler treffen also eine abwägende Einschätzung.

Betreffend des baulichen Umfelds – *Wellblechhütten* oder *gemauerte, große Häuser* – bleibt die Einschätzung mit Werten von 5,25 in der ersten und 5,12 in der zweiten Erhebung mit einer Mittelwertsdifferenz von 0,13 Punkten nahezu unverändert. Dass die Einschätzung eindeutig in Richtung einer Dominanz von Wellblechhütten ausfällt, ist nach dem ersten Unterrichtsblock nachvollziehbar, da auf zahlreichen Fotografien, welche die Schülerinnen und Schüler als vorbe-

reitende Hausaufgabe recherchiert haben, unzählige Wellblechhütten abgebildet sind. Die im zweiten Block analysierten Fotografien weisen kaum derartige Motive auf. Dennoch verändert sich die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler kaum, da dieses Merkmal des baulich-materiellen Umfelds natürlich unabhängig von Aspekten des sozialen Lebens als Fakt vorhanden ist.

In ähnlicher, wenn auch weniger deutlicher Weise gilt dies für die *infrastrukturelle Ausstattung* der Slumgebiete. Zunächst wird mit einem Wert von 5,35 von einer eher schlechten Infrastruktur ausgegangen. Diese Einschätzung verbessert sich in der zweiten Erhebung zwar leicht – die Differenz liegt bei 0,57 Punkten –, die Einschätzung bleibt bei einem Wert von 4,77 aber in negativer Tendenz. Die leichte Verbesserung des Wertes mag aus den Beispielen resultieren, die im Rahmen des zweiten *treatments* vorgestellt werden, etwa das Errichten und Betreiben einer sanitären Anlage mit Duschen und Toiletten durch eine Jugendgruppe oder das Betreiben eines Wasserkiosks. Trotz dieser exemplarischen Beispiele verändern die Schülerinnen und Schüler ihre Einschätzung nicht grundlegend, da die insgesamt schlechte Infrastruktur, wie sie im ersten Unterrichtsblock erarbeitet wurde, durch die Maßnahmen der Jugendlichen zwar leicht verbessert, aber baulich nicht im großen Stil aufgewertet wird.

Sehr ähnlich fällt die Einschätzung zu den Gegensatzpaaren *Weite/Enge* aus. Mit Werten von 5,49 in der ersten und 5,04 in der zweiten Erhebung gehen die Schülerinnen und Schüler klar von engen Strukturen aus. Diese Einschätzung entsteht sicherlich durch die für den ersten Unterrichtsblock recherchierten Fotos, die vornehmlich die ausgesprochen eng zusammenstehenden Wellblechhütten bzw. sehr engen Gassen zwischen diesen zeigen. Auch das im Rahmen des ersten *treatments* eingesetzte Satellitenbild unterstützt diesen Eindruck. Dieser baulich-materielle Fakt wird im zweiten Block der Unterrichtssequenz nicht widerlegt.

Einstellungsveränderungen werden vielmehr in Bezug zur Frage nach der *Lebensqualität* ersichtlich. Mit einem Wert von 5,1 gehen die Schülerinnen und Schüler in der ersten Erhebung durchschnittlich von einer durchaus *geringen Lebensqualität* in den Slumgebieten aus. Der Wert verbessert sich in der zweiten Erhebung um 1,25 Punkte auf 3,76. Die Beispiele der Freizeitbeschäftigung und die Darstellung des hohen Zusammenhalts der Jugendlichen in Korogocho, wie sie im zweiten Block der Unterrichtssequenz thematisiert werden, mögen diese deutliche Einschätzungsveränderung begründen.

Dass die Menschen in den Slumgebieten in *Armut* (und nicht in *Reichtum*) leben, ist eine klare Einschätzung der Schülerinnen und Schüler, sowohl in der ersten (5,48), als auch in der zweiten (4,95) Erhebung. Hier liegt die Mittelwertsdifferenz bei nur 0,53 Punkten. Dass die Jugendlichen auf einem monetär niedri-

gen Niveau leben, wird auch in den im zweiten Unterrichtsblock eingesetzten Arbeitsmaterialien deutlich, insofern ist die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar.

In der Gesamtschau wird im Polaritätenprofil zur zweiten Frage ersichtlich, dass zunächst deutlich negative Einschätzungen überwiegen. Ausnahmen bilden die Aspekte *Leben in der Gemeinschaft* und (viel) *Eigeninitiative* sowie der eher neutrale Aspekt *hoher Anteil Jugendlicher*.

In allen Gegensatzpaaren wird in der zweiten Erhebung eine Verschiebung der Einschätzung in Richtung der eher positiver konnotierten Begriffe deutlich. Besonders hervorzuheben ist, dass es im Rahmen des zweiten Unterrichtsblocks, der am geographischen Konzept *place* orientiert konzipiert ist, offenbar gelungen ist, einen differenzierteren Blick auf den Betrachtungsraum zu ermöglichen. Dies wird dadurch belegt, dass die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler zwar deutliche Veränderungen in Richtung der positiveren Aspekte aufweist, sie aber nicht grundlegend in eine einseitig positive Wahrnehmung gekippt ist. Das heißt, es werden also nach wie vor die negativen Merkmale, insbesondere in den Bereichen Infrastruktur und Arbeitsplatzangebot, gesehen; die Betrachtung wird aber durch weitere Perspektiven, vornehmlich bezüglich des sozialen Lebens, ergänzt. Dadurch relativiert sich die Gesamteinschätzung, sodass in der zweiten Erhebung eine ausgewogenere Darstellung als in der ersten Erhebung erzielt wird.

Kritisch muss angemerkt werden, dass gerade bei Veränderungsmessungen in quasi-experimentellen Untersuchungen die Gefahr von Regressionseffekten in den Messungen des zweiten Messzeitpunkts besteht, wenn am ersten Messzeitpunkt extreme Werte auffällig sind (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 735). Die vorliegenden Ergebnisse zeigen zunächst die Nennung eher negativer Begriffe zum ersten Messzeitpunkt und abwägendere – positiv ausgedrückt differenziertere – Einschätzungen zum zweiten Messzeitpunkt. Diese Tendenz der Veränderung extremer *Pretest*-Werte bei wiederholter Messung zur Mitte der Merkmalsverteilung im Sinne einer Regression zur Mitte kann auch unabhängig vom *treatment* erfolgen. Dies würde eine Verfälschung der Ergebnisse durch Regressionseffekte bedeuten (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 735).

8.1.3 Definitionen des Begriffs Slum

Um der Standardisierbarkeit und quantitativen Vergleichbarkeit genügen zu können, werden die Antworten der offenen Frage 3 in Kategorien nachverschlüsselt (vgl. Mattissek et al. 2013, S. 72). Dazu werden aus den ausformulierten Definitionen der Schülerinnen und Schüler Kategorien gebildet. Diese können als Schlagworte verstanden werden, die die Charakterisierung des Begriffs Slums

beschreiben; sie sind für das vorliegende Interesse ausreichend, wohingegen syntaktische Aspekte weniger relevant sind. Die visuelle Darstellung der Werte erfolgt als Wortwolke. Proportional zur Häufigkeit der Nennung sind darin die einzelnen Begriffe dargestellt (siehe Abb. 8.3).

Mit 132 Nennungen überwiegt in der ersten Erhebung sehr deutlich der Begriff *Armut*. Zwar ist er auch in der zweiten Erhebung der am häufigsten genannte Begriff, insgesamt wird er aber in nur noch 93 Definitionen aufgegriffen. Mit 69 Nennungen ist *Enge* ein offenbar weiteres wichtiges Merkmal, das in den Definitionen der ersten Erhebung herangezogen wird. In der zweiten Erhebung wird dieses Merkmal in 41 Definitionen erwähnt. 58 Schülerinnen und Schüler geben in der ersten Definition an, dass sich ein Slum auch durch *viele Menschen* beschreiben lasse. Dieser Aspekt wird in der Definition der zweiten Erhebung mit sieben Nennungen geradezu marginal. Gleichsam ersetzt wird er durch den Begriff der *Gemeinschaft*, der in der ersten Erhebung nur 7-mal, im zweiten Durchgang aber 32-mal genannt wird. Wie in der Auswertung von Frage 2 sind die Gründe dafür im inhaltlichen Fokus der Arbeitsmaterialien im zweiten Unterrichtsblock zu finden.

Häufig (48-mal) werden in der ersten Erhebung *Wellblechhütten* als Charakteristikum eines Slums genannt. Dies ist, da jener Aspekt im Rahmen des ersten Unterrichtsblocks thematisiert wurde, nachvollziehbar. Anders als in Frage 2, wo auch in der zweiten Erhebung der Wert für Wellblechhütten dominiert, erwähnen in ihrer zweiten Definition nur noch neun Schülerinnen bzw. Schüler diesen Aspekt. Durch die Konzeption des zweiten Unterrichtsblocks kann dies begründet werden, da es offenbar deutlich wurde, dass andere Aspekte als die bauliche Qualität der Unterkünfte für die Bewohnerinnen und Bewohner entscheidender sind und die Schülerinnen und Schüler daher auch andere Schwerpunkte in ihren Definitionen setzen. Ein Beispiel dafür ist z.B. der Aspekt der *gegenseitigen Hilfe/Unterstützung*, der in 20 Definitionen der zweiten Erhebung, aber in keiner der ersten Erhebung genannt wird.

Abbildung 8.3: Visualisierung der in Kategorien nachverschlüsselten Antworten zu Frage 3; erste Erhebung oben in Blau, zweite Erhebung unten in Orange (n = 179)



Quelle: Eigene Darstellung

Ein Vergleich ausgewählter Definitionen verdeutlicht die Tendenzen, die auch in Abb. 8.3 zum Ausdruck kommen:

- Schüler/in JM16R

„Ein Slum ist ein Gebiet, wo viele Menschen auf einem Haufen in Wellblechhütten und in Müll leben. Es gibt kein richtiges Leben mit Glück, sondern nur das Überleben. Das Wasser ist verdreckt, es gibt kaum Nahrung oder andere Sachen zum Leben und keine Arbeit.“ (1. Erhebung)

„Ein Slum ist ein Gebiet, wo viele arme Menschen in kleinen Hütten nahe aneinander leben. Die Hygiene ist nicht sehr gut. Die Menschen kümmern sich gegenseitig umeinander, um das Leben dort einigermaßen schön zu gestalten.“ (2. Erhebung)

- Schüler/in CB08G

„Slum bezeichnet eine Art Dorf, das an eine größere Stadt grenzt und in dem der ärmere Teil der Bevölkerung in Wellblechhütten lebt, da sie sich keine Wohnung in der Stadt leisten können. Meistens sind diese Gegenden sehr heruntergekommen und von viel Müll und Schmutz geprägt.“ (1. Erhebung)

„Wohnort von Menschen, die nicht das Geld für ein Haus in der Stadt haben und dort auf engem Raum mit anderen wohnen. Teilweise herrscht dort eine bessere Gemeinschaft als in der Stadt und man unterstützt sich, wo es geht.“ (2. Erhebung)

- Schüler/in JG23M

„Informelle Siedlung am Rande großer Städte, in denen Armut herrscht. Armut bedeutet: kein fließendes Wasser oder Strom, Dreck und Müll, leben in ‚Bruchbuden‘ auf sehr engem Raum mit sehr vielen Personen.“ (1. Erhebung)

„Viele Menschen leben zusammen auf engem Raum. An unserem Standard gemessen schlechte Verhältnisse. Die Leute dort sind einigermaßen zufrieden und zeigen viel Eigeninitiative, ihre Verhältnisse zu verbessern.“ (2. Erhebung)

Alle drei bzw. sechs hier exemplarisch dargestellten Definitionen lassen einen deutlichen Unterschied zwischen der Definition der ersten und jener der zweiten Erhebung erkennen: Während in der ersten Definition vornehmlich negative Charakteristika einer unzureichenden Infrastruktur (*Müll, Wellblechhütten, kein Wasser/Strom*) aufgezählt werden, wird die zweite Definition ausgewogener formuliert. Anstatt negative Charakteristika aufzuzählen, wird *Enge* bzw. *Dichte* als allgemeines Merkmal erwähnt, um sodann auf soziale Aspekte einzugehen, wie das *Sich-umeinander-Kümmern* und die *Eigeninitiative*. Die zweiten Defini-

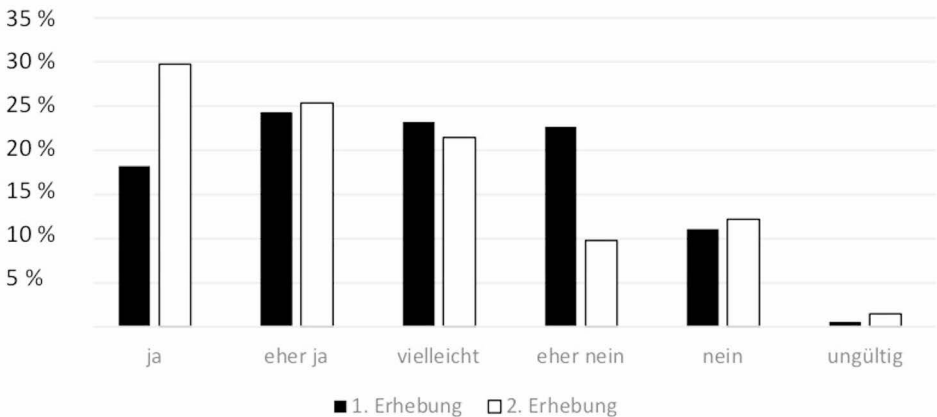
tionen haben damit nur noch wenig gemeinsam mit stigmatisierenden Begriffen wie z.B. ‚Elendsviertel‘ (vgl. Kapitel 3.2).

In den im Rahmen der ersten Erhebung formulierten Definitionen dominieren negative Merkmale; Schulunterricht, der am geographischen Konzept *space* orientiert ist – wie das erste *treatment* –, vermag es offenbar nicht, die eher einseitigen Vorstellungen der Lernenden zu verändern. Die im Rahmen der zweiten Erhebung formulierten Definitionen enthalten immerhin einige ergänzende Perspektiven, was insbesondere durch die häufige Nennung des Begriffs *Gemeinschaft* oder des Aspekts der *gegenseitigen Hilfe/Unterstützung* deutlich wird und auf den Einfluss des zweiten *treatments* zurückgeführt werden kann.

8.1.4 Bereitschaft zum Besuch eines Slums

Mit 42,54 % beantworteten bereits in der ersten Erhebung mehr Schülerinnen und Schüler die Frage, ob sie sich vorstellen könnten, selbst einen Slum zu besuchen, mit *ja* oder *eher ja*, als mit *nein* bzw. *eher nein* (33,70 %). Dies lässt auf eine gewisse Neugier schließen. 23,20 % der Schülerinnen und Schüler sind unentschieden und beantworten die Frage mit *vielleicht*.

Abbildung 8.4: Darstellung der Antworten zu Frage 4: Ich könnte mir vorstellen,



selbst einen Slum zu besuchen. ($n = 179$)

Quelle: Eigene Darstellung

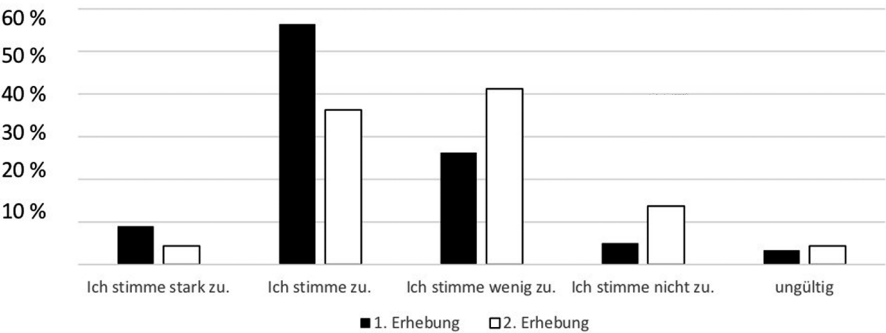
In der zweiten Erhebung verstärkt sich dieser Eindruck und es beantwortet mit 55,12 % die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler die Frage mit *ja* bzw. *eher*

ja. Nur noch 21,95 % der Befragten antworten mit *nein* bzw. *eher nein*, während sich der Anteil der Unentschlossenen mit 21,46 % kaum verändert. Mit einer Zunahme von 12,58 % derer, die mit *ja* oder *eher ja* antworten, und einer Abnahme von 11,70 % derer, die mit *nein* oder *eher nein* antworten, wird deutlich, dass durch die Intervention bzw. den zweiten Unterrichtsblock einige Bedenken gegenüber dem Besuch eines Slums abgebaut werden konnten. Besonders deutlich wird, dass insbesondere der Anteil jener, die in der ersten Erhebung mit *eher nein* geantwortet haben, deutlich abnimmt, und der Anteil jener, die mit *ja* antworten, in der zweiten Erhebung nennenswert zunimmt. Die Haltung derer, die klar mit *nein* geantwortet haben, wird durch die Intervention im zweiten Unterrichtsblock hingegen nicht verändert.

8.1.5 Zur Stellung der Bewohnenden eines Slums

Die Zustimmungfrage 5 bezieht sich auf die Aussage: *SlumbewohnerInnen leben wie in einem Ghetto und sind vom städtischen Leben ausgeschlossen*. Auffällig ist, dass schon in der ersten Erhebung nur 8,94 % der Schülerinnen und Schüler mit *Ich stimme stark zu* antworten.

Abbildung 8.5: Darstellung der Antworten zu Frage 5: Die SlumbewohnerInnen leben wie in einem Ghetto und sind vom städtischen Leben ausgeschlossen. (n = 179)



Quelle: Eigene Darstellung

Dieser bereits geringe Anteil halbiert sich auf 4,40 % in der zweiten Erhebung. Wenngleich dieser Extremwert nur einen geringen Anteil einnimmt, so ist zumindest in der ersten Erhebung der Anteil der Antwort *Ich stimme zu* mit 56,42 % doch sehr hoch. Mit 65,36 % überwiegt die Zustimmung der Schülerinnen und Schüler (*Ich stimme stark zu*/*Ich stimme zu.*) zu dieser Aussage klar. Nur 31,29

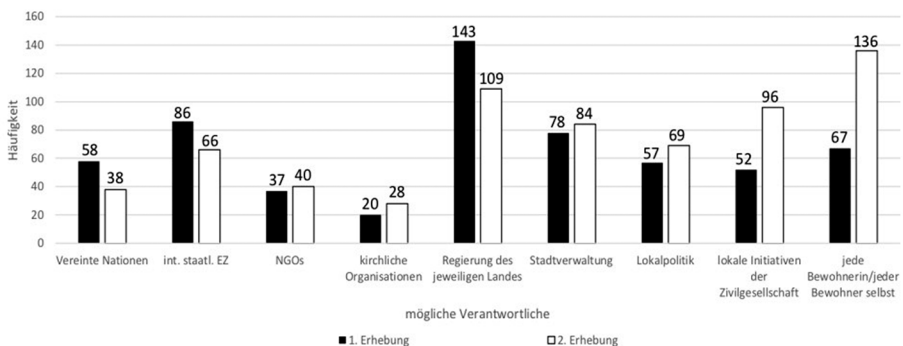
% der Befragten, also etwas weniger als ein Drittel, *stimmen* der Aussage *wenig* oder *gar nicht zu*. Es wird deutlich, dass nach einer am Konzept *space* konzipierten Unterrichtsstunde als *treatment* ein Eindruck von Segregation und Exklusion mit der Vorstellung von wenig Interaktion zwischen den Bewohnenden unterschiedlicher Stadtteile entsteht und eine Mehrheit der Schülerinnen und Schüler von Parallelgesellschaften ausgeht.

Dies ändert sich allerdings nach der Intervention im Rahmen des zweiten Unterrichtsblocks, wie die zweite Erhebung zeigt. Nur noch 40,66 % der Befragten *stimmen* nun der Aussage *zu* bzw. *stark zu*. Jetzt ist es mit 54,95 % die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler, die der Aussage *wenig* oder *nicht zustimmen*.

8.1.6 Verantwortlichkeiten zur Verbesserung der Lebensbedingungen in Slums

In Frage 6 sind Mehrfachnennungen zugelassen. Dies ist aus der Fragestellung zu begründen, da natürlich unterschiedliche Akteure für die Verbesserung der Lebensbedingungen in Slumgebieten verantwortlich sein können. Mit 143 Nennungen wird in der ersten Erhebung die *Regierung des jeweiligen Landes* deutlich am häufigsten genannt. Mit großem Abstand folgen an zweiter Stelle mit 86 Nennungen die *internationalen staatlichen Akteure*, vor der *Stadtverwaltung* mit 78 Nennungen. Auf den ersten drei Plätzen der häufigsten Nennungen erscheinen also nur politisch-administrative Akteure unterschiedlicher Ebenen.

Abbildung 8.6: Darstellung der Ergebnisse zu Frage 6: „Wer ist verantwortlich für die Verbesserung der Lebensbedingungen in Slumgebieten?“ (n = 179)



Quelle: Eigene Darstellung

Dies zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler nach dem ersten Unterrichtsblock die Verantwortung zur Verbesserung der Lebensbedingungen in den Slumgebieten klar bei dieser Akteursgruppe sehen. Erst an vierter Stelle stehen mit 67 Nennungen die *Bewohnerinnen und Bewohner der Slumgebiete selbst*. Es folgen mit 58 bzw. 57 Nennungen die *Vereinten Nationen* und die *Lokalpolitik* vor den *lokalen Initiativen der Zivilgesellschaft* mit 52 Nennungen. Mit 37 bzw. 20 Nennungen werden *NGOs* und *kirchliche Organisationen* sehr selten genannt. Auch in der zweiten Erhebung ändert sich dies kaum: *NGOs* werden 40-mal, *kirchliche Organisationen* 28-mal genannt. Daraus lässt sich ableiten, dass hier ein Desiderat im Schulunterricht besteht. Der Einfluss beider Akteursgruppen ist gerade in den Slums von Nairobi essenziell und sollte keinesfalls geringgeschätzt werden. Die im Rahmen dieser Arbeit konzipierte Unterrichtssequenz sollte daher entsprechend erweitert werden und exemplarisch die Rolle und Bedeutung einer oder mehrerer *NGOs* ergänzend thematisieren. Darüber hinaus sollte generell Unterrichtsmaterial mit entsprechendem Fokus entwickelt werden. Dies gilt auch für die Aktivitäten der *Vereinten Nationen*. In der zweiten Erhebung werden diese nur noch 38-mal genannt. Offenbar sind die *Vereinten Nationen* und ihr Wirken für die Schülerinnen und Schüler zu abstrakt und unbekannt. Auch hier müssten in Absprache mit dem Fach Politik/Sozialkunde entsprechende Unterrichtseinheiten ansetzen, um die Bedeutung dieser wichtigen international tätigen Organisation zu verdeutlichen⁴. Eine geringere Verantwortung sprechen die Schülerinnen und Schüler in der zweiten Erhebung auch den *internationalen staatlichen Akteuren* (66 Nennungen) und der *Regierung des jeweiligen Landes* (109 Nennungen) zu. Die starke Abnahme der Nennungen dieser drei Akteure (*Vereinte Nationen, internationale staatliche Akteure, Regierung des jeweiligen Landes*) geschieht zugunsten der lokalen Ebene. So werden *Stadtverwaltung* (84 Nennungen) und *Lokalpolitik* (69 Nennungen) in der zweiten Erhebung etwas häufiger genannt. Die deutlichste Verschiebung liegt allerdings im Bereich der individuellen Verantwortung bzw. auf der Ebene der sog. *grassroots people*. In der zweiten Erhebung werden *lokale Initiativen der Zivilgesellschaft* 96-mal und *jede Bewohnerin/jeder Bewohner selbst* 136-mal genannt. Damit hat sich die Anzahl dieser Nennungen fast verdoppelt.

4 Ansatzweise wird dies in einem aktuellen Schulbuch für die Jahrgangsstufen 9 und 10 in Rheinland-Pfalz umgesetzt, wo in einem Kapitel mit dem Titel „Länder und ihre Entwicklungsmöglichkeiten“ zunächst auf die Vereinten Nationen und die Weltbank als Akteure eingegangen wird, bevor unter der Überschrift „Entwicklung, selbst gemacht“ verschiedene *NGOs* vorgestellt werden (siehe dazu Eberth et al. 2016, S. 76ff.).

Zusammengefasst lässt sich also zwischen der ersten und zweiten Erhebung eine Verschiebung von der internationalen und politischen Ebene hin zu den lokalen Akteursgruppen erkennen. Dies ist offensichtlich den Inhalten des zweiten Unterrichtsblocks geschuldet, im Rahmen dessen dezidiert das Engagement der Bewohnerinnen und Bewohner und von sog. *community based organizations* (als lokalen Initiativen der Zivilgesellschaft) vorgestellt wird. Insofern wird hierin die Wirkung der Unterrichtssequenz deutlich. Es ist allerdings kritisch anzumerken, dass einige Schülerinnen und Schüler den verschiedenen Aktionsformaten der internationalen Gemeinschaft die Verantwortung absprechen. Der Eindruck könnte entstehen, dass die sog. westliche Welt keine weitere Unterstützung leisten müsste oder sollte und etwa Spendenaktionen fortan zu ignorieren wären. Bei aller berechtigten Kritik am Konzept und der Wirkung von Entwicklungszusammenarbeit (siehe dazu u.a. Gerhardt 2011; Mwenda 2011; Shikwati 2011; Moyo 2010 und in Bezug auf die Unterrichtspraxis Eberth 2016a) kann dies nicht die Intention der vorliegenden Unterrichtssequenz sein⁵. Um eine differenzierte Diskussion zu ermöglichen, müsste im Geographieunterricht auch deutlicher zwischen verschiedenen Formen von ‚Entwicklungshilfe‘ unterschieden werden. Dambisa Moyo (2010) schlägt dazu humanitäre Hilfe und Nothilfe, Hilfe vor Ort als Wohltätigkeit und systematische Hilfe vor (vgl. Danner 2011, S. 394). Die massive Kritik richtet sich insbesondere gegen systematische Hilfe „als bilaterale von Regierung zu Regierung oder als multilaterale Hilfe von Institutionen wie Weltbank oder IWF an Regierungen“ (ebd.). Bei einer zeitlichen Ausweitung der Unterrichtssequenz sollte daher verdeutlicht werden, wie die Jugendgruppen und lokalen Initiativen mit internationalen NGOs zusammenarbeiten und von diesen profitieren. Es erscheint als wichtiger Aspekt im Kontext von (entwicklungs-)politischer Bildung, im Geographieunterricht herauszuarbeiten, wie nicht-staatliche Akteure und die Zivilgesellschaft zumindest teilweise die Aufgaben der öffentlichen Hand bzw. Daseinsvorsorge übernehmen und deren Ignoranz zu kompensieren versuchen.

Gerade jene in den Antwortvorgaben aufgeführten Akteure, die in der Entwicklungszusammenarbeit tätig sind, werden in beiden Erhebungen selten genannt: *Vereinte Nationen*, *NGOs*, *kirchliche Organisationen*. Eine Ausnahme bilden die *internationalen staatlichen Akteure*, die zumindest in der ersten Erhe-

5 Wie die Diskussionen im Rahmen des Unterrichts zeigten – das Erwähnen dieser persönlichen Beobachtung sei gestattet –, haben die Schülerinnen und Schüler die Thematik auch nicht etwa im Sinne einer Abwendung von der Situation der Menschen in Kenia vor dem Hintergrund der Einschätzung ‚Sie können sich doch selbst helfen‘, sondern sehr wohl differenziert aufgefasst.

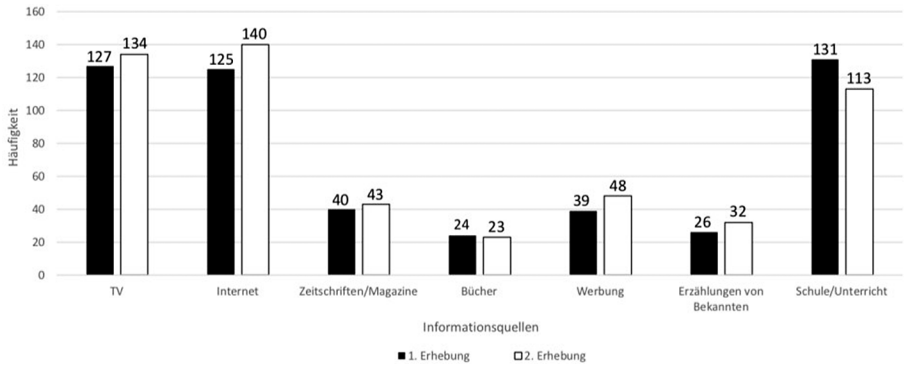
bung an zweiter Stelle genannt werden. Dass die Entwicklungszusammenarbeit so selten genannt wird, kann damit zusammenhängen, dass deren Wirkung als abstrakt und intransparent erscheint und Schülerinnen und Schüler des 9. Jahrgangs noch wenig Vorwissen darüber haben, da eine entsprechende Thematisierung womöglich erst in Jahrgang 10 bzw. in der Oberstufe erfolgt.

Die Verantwortung von Politik wird durchaus unterstrichen, da *Regierung des jeweiligen Landes*, *internationale staatliche Akteure*, aber auch *Lokalpolitik* insgesamt häufig genannt werden.

8.1.7 Beeinflussung der Vorstellung vom Leben in einem Slum

Auch bei Frage 7 sind Mehrfachnennungen zugelassen. Die Unterschiede zwischen der ersten und zweiten Erhebung sind bei dieser Frage im Ergebnis nicht relevant und dazu auch sehr gering. Insbesondere interessant ist, dass *TV*, *Internet* und *Schule/Unterricht* mit deutlichem Abstand zu den anderen vorgegebenen Antwortmöglichkeiten die größte Beeinflussung in Bezug auf die Vorstellung der Schülerinnen und Schüler vom Leben in einem Slum ausüben. Dies verdeutlicht, wie wichtig das Erlernen eines kritisch-reflexiven Umgangs mit visuellen Medien ist, da *TV* und *Internet* insbesondere mit solchen Darstellungen arbeiten, und ferner, welche Bedeutung einem kritischen, differenzierenden und sensiblen Unterricht bzw. der Lehrkraft zukommt. Insgesamt muss die Aussagekraft dieser Ergebnisse relativiert werden, da durchaus ein Validitätsproblem vorliegt, weil die Antwortvorgaben sehr allgemein gehalten sind und z.B. nicht näher spezifiziert ist, welche Art von Informationen im Internet gemeint ist. Dies gilt in ähnlicher Weise für die hohen Werte der Nennung *Schule/Unterricht*; auch diesbezüglich ist nicht klar, mit welchen Medien im Unterricht gearbeitet wird.

Abbildung 8.7: Darstellung der Antworten zu Frage 7: *Wodurch wird deine Vorstellung vom Leben in einem Slum beeinflusst?* ($n = 179$)



Quelle: Eigene Darstellung

8.1.8 Positionierung zu ausgewählten Aussagen in Frage 8

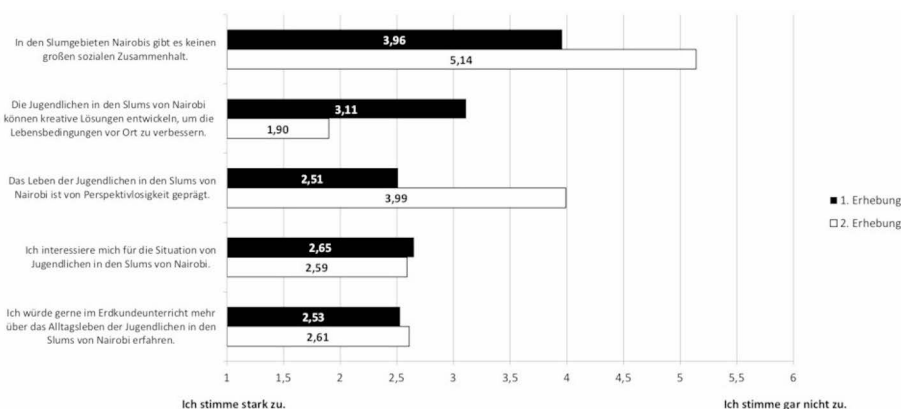
Zur Auswertung der Zustimmungsfrage 8 wurden jeweils die Durchschnittswerte der ersten und zweiten Erhebung berechnet. Sehr deutlich verändern sich die Werte zu den ersten drei inhaltsbezogenen Aussagen. So positionieren sich die Schülerinnen und Schüler zur Aussage *In den Slumgebieten gibt es keinen großen sozialen Zusammenhalt* in der ersten Erhebung bei dem Wert 3,96, also in einem mittleren Feld mit tendenziell negativer Zustimmung. Diese Einschätzung verändert sich in der zweiten Erhebung stark um 1,18 Punkte auf den Wert 5,14, der deutlich zum Ausdruck bringt, dass die Schülerinnen und Schüler dieser Aussage nicht zustimmen. Darin wird die Eignung dieser Frage als Kontrollfrage mit Bezug zu den Fragen 2 und 3 deutlich, da die Betonung von *Gemeinschaft* in diesen Fragen hier nochmal nachdrücklich unterstützt wird.

In ähnlicher Weise gilt dies auch für die zweite Aussage *Die Jugendlichen in den Slums von Nairobi können kreative Lösungen entwickeln, um die Lebensbedingungen vor Ort zu verbessern*. Positionieren sich die Schülerinnen und Schüler durchschnittlich zunächst im mittleren Feld bei einem Wert von 3,11, verändert sich dieser um 1,21 Punkte auf 1,90, also einer Zustimmung. Damit werden die Ergebnisse in Frage 6 bestätigt, wo auch das Engagement der Menschen vor Ort betont wird. Mit der Zustimmung zu dieser Aussage zeigen die Schülerinnen und Schüler, dass sie den Jugendlichen vor Ort auch die Fähigkeit und das Potenzial zusprechen, in den Slumgebieten konstruktive Veränderungen der Lebensbedingungen zu initiieren und zu gestalten. Die bisweilen verbreitete stereotype Vorstellung von einem ‚passiv leidenden Verharren in der Armut‘ (vgl. Ka-

pitel 1.1) wird damit negiert. Die Ansätze des zweiten Unterrichtsblocks vermögen es also offenbar, diese anderen Facetten aufzuzeigen, die, wie der Vergleich der Werte aus der ersten und zweiten Erhebung zeigt, für viele Schülerinnen und Schüler offenbar eine neue Erkenntnis sind.

Dieser Eindruck wird verstärkend bestätigt in der Einschätzung zur dritten Aussage *Das Leben der Jugendlichen in den Slums von Nairobi ist durch Perspektivlosigkeit geprägt*. Mit einem Durchschnittswert von 2,51 *stimmen* die Schülerinnen und Schüler dieser Aussage zunächst *eher zu*. Um 1,48 Punkte verändert, *stimmen* sie dieser Aussage in der zweiten Erhebung *eher nicht zu*. Wichtig ist die starke Veränderung, worin abermals der Einfluss des zweiten Unterrichtsblocks deutlich wird. Ebenso wichtig ist aber auch die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler in der zweiten Erhebung keinen Extremwert gewählt haben. Ähnlich wie in den Fragen 1–3 verschiebt sich die Einschätzung vielmehr in einen differenzierten Bereich, welcher der Situation vor Ort eher nahe kommt. Denn natürlich sind die Chancen, etwa hinsichtlich des Zugangs zu Bildungsangeboten und der Berufswahl, schlechter als in anderen räumlichen und gesellschaftlichen Kontexten. Unabhängig davon gibt es aber sehr wohl die Möglichkeit für ein selbstbestimmtes und erfolgreiches Leben. Einige Beispiele der Jugendlichen, die an dieser Studie mitgearbeitet haben zeigen dies; beispielsweise studiert einer der Probanden unterdessen in Istanbul bzw. Bochum. Aber auch den vor Ort Bleibenden bieten sich durchaus einige Perspektiven, wie es etwa die Akteure des Radiosenders KochFM zeigen; ein Projekt, das durchaus als Erfolgsgeschichte bezeichnet werden kann.

Abbildung 8.8: Darstellung der Antworten zu Frage 8: Zustimmungsfraße
($n = 179$)



Quelle: Eigene Darstellung

Nicht nennenswert sind die Veränderungen der sehr ähnlichen Werte der vierten und fünften Aussage, die sich auf den Geographieunterricht beziehen. Der Aussage *Ich interessiere mich für die Situation der Jugendlichen in Nairobi* wird mit den Werten 2,65 (1. Erhebung) bzw. 2,59 (2. Erhebung) *eher zugestimmt*. Die Einschätzung zur Aussage *Ich würde gerne im Erdkundeunterricht mehr über das Alltagsleben von Jugendlichen in den Slums von Nairobi erfahren* unterscheidet sich mit den Werten 2,53 (1. Erhebung) bzw. 2,61 (2. Erhebung) nur geringfügig. Auch hier *stimmen* die Schülerinnen und Schüler der Aussage *eher zu*. Wenngleich es die Unterrichtssequenz offenbar nicht vermochte, das Interesse zu verstärken, so besteht doch eine grundlegende Offenheit für das Thema. Bei einer Weiterentwicklung der Unterrichtssequenz zu einer umfangreicheren Einheit wäre zu überlegen, ob eine direkte Interaktion mit den Jugendlichen einer Jugendgruppe aus Korogocho über *Social-Media*-Plattformen, Videochats oder vergleichbare Dienste dazu beitragen könnte, das Interesse zu verstärken. Neben dem unmittelbaren Austausch über Videochat könnte womöglich auch bereits die Analyse der Selbstdarstellung einiger Jugendgruppen aus Nairobi auf Facebook, Twitter oder Instagram motivierende Einblicke gewähren. Einerseits bietet dies gerade für sog. *Tablet-Klassen* Potenzial, andererseits könnten Nord-Süd-Hierarchien verstärkt werden, wenn deutsche Schülerinnen und Schüler, die technisch bisweilen überausgestattet sind, mit Jugendlichen aus den Slums von Nairobi interagieren, die sich zu mehreren in ihrer Jugendgruppe einen alten Computer teilen. Das letztgenannte Argument ist sicherlich unbedingt zu beachten und einer sensiblen Prüfung zu unterziehen. Es sollte aber nicht als Begründung herangezogen werden, einen potenziell gewinnbringenden interkulturellen Austausch junger Menschen zu verhindern. Eigene Erfahrungen des Verfassers der vorliegenden Arbeit zeigen, dass einige Jugendliche aus Korogocho nicht etwa mit Neid oder Missgunst, sondern vielmehr mit Stolz reagieren.

8.1.9 Vergleich visueller Darstellungen

Frage 9 ist nur im Fragebogen der zweiten Erhebung enthalten. Aufgrund der Gestaltung als offene Frage und der Schwierigkeit einer Nachcodierung, ist eine statistische Auswertung schwierig. Sinnvoller erscheint es in diesem Einzelfall, einige ausgewählte Beispiele zu geben. Leitend für die Auswahl der darzustellenden Beispielerantworten ist der Aspekt der Aussagekraft. Freilich kann davon nicht auf die ganze Schulklasse bzw. die Gruppe aller an der Studie partizipierenden Schülerinnen und Schüler geschlossen werden.

- Schüler/in KY9M
„Die Bilder von der Hausaufgabe sind das komplette Gegenteil von den Bildern der Jugendlichen in Nairobi. Das sind zwei unterschiedliche Perspektiven. Es ist eben nicht alles so wie es scheint und in den Medien dargestellt wird.“
- Schüler/in AR26A
„Mir fällt auf, dass das Internet nur die schlechten Sachen von Slumgebieten zeigt.“
- Schüler/in GO9N
„In der letzten Stunde war ich zuerst schockiert, da ich mir so Armut vorstelle, wie sie auf den Bildern gezeigt wurde. Doch diese Stunde haben wir gelernt, dass die Jugendlichen dort einen Willen und Optimismus besitzen.“
- Schüler/in XW11E
„Die Jugendlichen sehen ihre Lebensverhältnisse anders als wir.“
- Schüler/in NK23/
„Es ist ein ganz anderes Bild. Hier sieht man Bildung, Kreativität und Zufriedenheit, auf den Bildern von letzter Stunde sah man Armut und Unzufriedenheit.“
- Schüler/in SK14W
„Die Fotos aus dem Internet zeigen vermüllte und dreckige Slums, dort sieht es ärmlich aus, als hätten sie kein Geld und Essen. Die Bilder der Jugendlichen zeigen, dass es dort ganz anders ist und sie sich das Leben dort immer weiter aufbauen.“

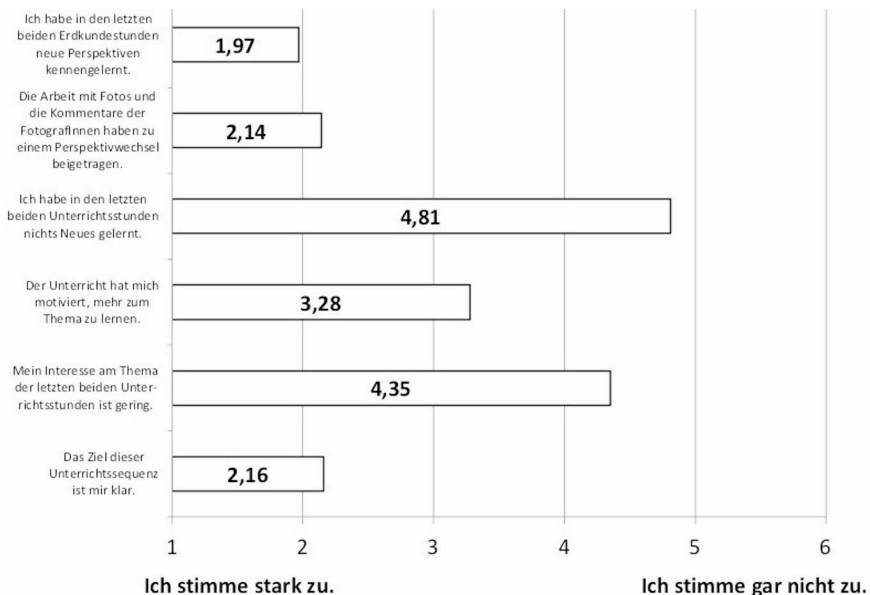
Wenngleich sprachlich und bezüglich der genauen Wortwahl sehr unterschiedlich, wird in allen sechs Beispielen deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler im zweiten Unterrichtsblock andere – neue – Perspektiven kennengelernt haben.

8.1.10 Positionierung zu ausgewählten Aussagen in Frage 10

Frage 10 ist ebenso wie Frage 9 nur im Fragebogen der zweiten Erhebung enthalten. Insgesamt können die Ergebnisse dieser Zustimmungsfrage als positive Resonanz auf die Unterrichtssequenz gelesen werden. Der Aussage *Ich habe in den letzten beiden Erdkundestunden neue Perspektiven kennengelernt* stimmen die Schülerinnen und Schüler mit einem Wert von 1,97 zu. Dies ist zunächst auf inhaltliche Aspekte des Unterrichts, also die Erweiterung der Kenntnisse über das Alltagsleben von Jugendlichen in den Slums von Nairobi, bezogen. Diese Einschätzung wird mittels der zweiten Aussage um Aspekte betreffend des Medieneinsatzes ergänzt. Der entsprechenden Aussage *Die Arbeit mit Fotos und die*

Kommentare der Fotografinnen und Fotografen haben zu einem Perspektivwechsel beigetragen wird mit einem Wert von 2,14 ebenfalls zugestimmt. Arbeitsmaterial im Unterricht einzusetzen, das mittels Anwendung der Methode reflexive Fotografie erschaffen wurde, trägt also dazu bei, ergänzende Perspektiven auf den Betrachtungsraum in den Unterricht zu integrieren. Insofern ist dieses Ergebnis ein hilfreicher Hinweis für die Konzeption zukünftiger Unterrichtsmaterialien und kann als Appell verstanden werden, auch in Bezug auf andere Raumbeispiele die Perspektive von Bewohnerinnen und Bewohnern, Nutzerinnen und Nutzern, Besucherinnen und Besuchern etc. im Sinne einer Subjektorientierung mittels reflexiver Fotografie transparent zu machen und abzubilden. Die dritte, als Kontrollfrage zu verstehende Aussage verstärkt diesen Eindruck. Dieser Aussage *Ich habe in den letzten beiden Unterrichtsstunden nichts Neues gelernt* stimmen die Schülerinnen und Schüler mit einem Wert von 4,81 nicht zu.

Abbildung 8.9: Darstellung der Antworten zu Frage 10: Zustimmungsfage ($n = 179$)



Quelle: Eigene Darstellung

Unentschlossen zeigen sich die Schülerinnen und Schüler bezüglich der Aussage *Der Unterricht hat mich motiviert, mehr zum Thema zu lernen*; der Wert liegt bei 3,28, der Aussage wird also weder klar zugestimmt noch wird ihr deutlich wider-

sprochen. Bezüge können zu den entsprechenden Ergebnissen aus Frage 8 hergestellt werden. Dadurch zeigt es sich, dass der Aspekt von Interesse und Motivation womöglich im Fragebogen konkreter hätte ausgeführt werden müssen, um zielführendere Ergebnisse zu erhalten. Denn die Gründe, die für diese Ergebnisse relevant bzw. verantwortlich sind, bleiben unklar. Neben didaktischer und methodischer Konzeption der Unterrichtseinheit kann es auch die fremde Lehrkraft sein, die einen Einfluss auf diese Aspekte haben kann. Die Ergebnisse können – insbesondere im Kontext der Bewertung der fünften Aussage – aber auch so verstanden werden, dass die Schülerinnen und Schüler unschlüssig sind, ob sie sich weiterhin mit der Thematik auseinandersetzen wollen, da sie bereits hinreichend viele Aspekte kennengelernt haben und nicht unbedingt motiviert sind, tiefer in das Thema einzusteigen. Darauf deutet das Ergebnis zur Aussage *Mein Interesse am Thema der letzten beiden Unterrichtsstunden ist gering* hin. Mit einem Wert von 4,35 wird dieser Aussage *eher nicht zugestimmt*, was durchaus konform geht mit der ähnlichen Aussage in Frage 8, die ebenfalls darstellt, dass ein grundlegendes Interesse der Schülerinnen und Schüler am Thema vorhanden ist.

Mit dem Wert 2,16 wird der Aussage *Das Ziel dieser Unterrichtssequenz ist mir klar* zugestimmt. Dies fasst die Ergebnisse der anderen Aussagen gleichsam zusammen, da den Schülerinnen und Schülern offenbar bewusst ist, dass sie im Rahmen der Unterrichtssequenz neue Perspektiven auf das Leben in den Slums von Nairobi erhalten und eine kritisch-reflexivere Kompetenz im Umgang mit Fotos geschult haben.

8.2 ÜBERPRÜFUNG DER HYPOTHESEN

H 1 und *H 2* können gemeinsam überprüft werden, da sie sich auf die Konzepte *space* (*H 1*) und *place* (*H 2*) beziehen. Das Polaritätenprofil in Abb. 8.2 als Ergebnis einer Einstellungsfrage (Frage 2 im Fragebogen) verdeutlicht, dass nach der ersten Intervention, die konzeptionell am geographischen Konzept *space* orientiert ist, eher negativ konnotierte Begriffe mit dem Leben in einem Slum assoziiert werden. Diese Einstellung ändert sich nach der zweiten Intervention, die am geographischen Konzept *place* orientiert konzipiert ist. Die Ergebnisse sind deutlich ausgewogener bzw. weniger negativ. Die von den Probandinnen und Probanden verfassten Definitionen des Begriffs Slum (Frage 3 im Fragebogen) unterstützen diesen Eindruck, da neben den sowohl in der ersten wie auch in der zweiten Erhebung sehr dominanten Aspekt *Armut* der Aspekt *Gemeinschaft* tritt.

Beide Hypothesen (*H 1* und *H 2*) können daher bestätigt werden. Unterricht, der am Konzept *space* orientiert konzipiert wird, vermag es offenbar nicht, be-

stehende einseitige Vorstellungen der Lernenden zu verändern. Ein Unterricht, der am Konzept *place* orientiert gestaltet wird, bietet hingegen das Potenzial, die Perspektiven auf den Raum zu erweitern und daher die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler insofern zu verändern, dass sie ein differenzierteres Bild vom Betrachtungsraum erhalten.

Hypothese *H 3* kann nicht falsifiziert werden, da in der zweiten Erhebung, also zu einem Messzeitpunkt, als die Perspektiven der Bewohnenden eines Slums bereits bekannt sind, nur weniger als ein Viertel der Befragten einen eigenen Besuch in einem Slumgebiet ablehnt (vgl. Kapitel 8.1.4). Indirekt deuten diese Ergebnisse auch auf einen Abbau oder zumindest eine Reduktion von Vorurteilen hin sowie auf den Wunsch, einen Slum in unmittelbarer Begegnung kennenzulernen.

Subjektive Perspektiven werden insbesondere im Rahmen der zweiten Intervention integriert. Die Auswertung von Frage 5 des Fragebogens zeigt, dass die Zustimmung der Schülerinnen und Schüler zu der Aussage *Die SlumbewohnerInnen leben wie in einem Ghetto und sind vom städtischen Leben ausgeschlossen* nach der zweiten Intervention um 24,7 % geringer ausfällt und dann nur noch 40,66 % der Befragten der Aussage zustimmen (*Ich stimme stark zu/Ich stimme zu.*). Mit 54,95 % ist es nach der zweiten Intervention die Mehrheit, die der Aussage *wenig bzw. nicht zustimmt*. Die Hypothese *H 4* kann also zunächst verifiziert werden.

Hypothese *H 5* kann nicht eindeutig verifiziert oder falsifiziert werden. Die Interventionen zeigen lediglich tendenzielle Verschiebungen. Gerade Frage 6 im Fragebogen ist zur Überprüfung der Hypothese geeignet. Wenngleich in der zweiten Erhebung die Anzahl der Nennungen, dass *jede Bewohnerin/jeder Bewohner selbst* für die Verbesserung der Lebensbedingungen verantwortlich sei, deutlich zunimmt (um 69 Nennungen), sind die Veränderungen in Bezug auf *internationale Organisationen* und *politische Akteure* weniger eindeutig. So wird etwa der *Regierung des jeweiligen Landes* in der zweiten Erhebung weniger Verantwortung zugesprochen (109 Nennungen gegenüber 143 Nennungen in der ersten Erhebung), während der *Lokalpolitik* mehr Verantwortung zugesprochen wird (69 Nennungen gegenüber 57 Nennungen in der ersten Erhebung). Auch die Bedeutung von *NGOs* (40 Nennungen gegenüber 37 Nennungen in der ersten Erhebung) und *kirchlichen Organisationen* (28 Nennungen gegenüber 20 Nennungen in der ersten Erhebung) nimmt in der zweiten Erhebung zu, wobei die Bedeutung der *Vereinten Nationen* (38 Nennungen gegenüber 58 Nennungen in der ersten Erhebung) und *internationaler staatlicher Akteure* (66 Nennungen gegenüber 86 Nennungen in der ersten Erhebung) abnimmt.

Zur Überprüfung der Hypothese H 6 ist insbesondere der Grad der Zustimmung zu den Aussagen *Ich habe in den letzten beiden Erdkundestunden neue Perspektiven kennengelernt; Die Arbeit mit Fotos und die Kommentare der Fotografinnen/Fotografen haben zu einem Perspektivwechsel beigetragen und Ich habe in den letzten Unterrichtsstunden nichts Neues gelernt* relevant. Mit Werten von 1,97 zur ersten und 2,14 zur zweiten Aussage liegt in beiden Fällen eine deutliche Zustimmung vor. Der dritten Aussage stimmen die Schülerinnen und Schüler mit einem Wert von 4,81 mehrheitlich nicht zu. Insofern kann die Hypothese verifiziert werden, denn den Schülerinnen und Schülern ist die Bedeutung eines kritisch-reflexiven Umgangs mit visuellen Medien nach der zweiten Intervention offenbar bewusst.

8.3 ZUSAMMENFASSENDE DARSTELLUNG DER ERKENNTNISSE

Der Vergleich der Daten beider Erhebungen zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler zunächst eine einseitige Vorstellung vom Leben in Slumgebieten haben. Er zeigt aber auch, dass mittels eines Geographieunterrichts, der am geographischen Konzept *place* orientiert ist und der authentische Arbeitsmaterialien einsetzt, eine deutliche Erweiterung der Perspektiven ermöglicht werden kann. Das gewählte Raumbeispiel eines Slums in Kenia zeigt, dass es unbedingt notwendig, aber auch absolut machbar ist, Raumwahrnehmungen, -konstruktionen und räumliche Repräsentationen mit Schülerinnen und Schülern zu reflektieren. „Das kritische Hinterfragen von Raumkonstruktionen ist gerade in der Auseinandersetzung mit Schüler/innenvorstellungen ein wichtiger Aspekt“ (Mönter et al. 2016, S. 78). Die Konzeption der Unterrichtssequenz kann als sinnstiftend und in Bezug auf die o.g. Reflexionsprozesse zielführend bewertet werden. Einige Möglichkeiten der Ergänzung wurden in Kapitel 8.1 genannt. Bestehen ausführlichere zeitliche Kapazitäten, hätte das gesamte Forschungsvorhaben im Detail auch anders gestaltet werden können.

8.4 MÖGLICHE VARIANTEN EINES ALTERNATIVEN FORSCHUNGSDESIGNS

Das Vorgehen bzw. der Umfang und die Gestaltung der Unterrichtssequenz wurden bewusst in der vorliegenden Weise gestaltet, da nur ein überschaubares Zeitfenster zur Verfügung stand bzw. ein zeitlich umfangreicheres Vorgehen den ko-

operierenden Lehrkräften kaum zumutbar gewesen wäre. Besteht mehr Unterrichtszeit, hätten einige Veränderungen in der Vorgehensweise lohnenswert sein können. Die Fotos, die von Jugendlichen in Korogocho aufgenommen wurden, hätten die Schülerinnen und Schüler etwa zunächst interpretieren können, ohne Kenntnis von den korrespondierenden Kommentaren bzw. Interviewauszügen zu haben. Diese Interpretationen hätten in einem weiteren Schritt mit den Angaben der Fotografinnen bzw. Fotografen verglichen werden können. Dadurch hätten weitere Rückschlüsse auf das Verhältnis Bild-Text gezogen werden können (siehe dazu Eberth et al. 2016, S. 132f.; Meyer 2016b, S. 192f.).

Auf einen weiteren Fragebogen als Pretest ganz zu Beginn der Unterrichtsstunde zur Erhebung der Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler wurde bewusst verzichtet, da diesbezüglich an bestehende Erkenntnisse zum ‚Afrika‘-Bild der Schülerinnen und Schüler angeknüpft wird (siehe Kapitel 6.3).

Hinsichtlich der gewählten Forschungsmethodik wäre rückblickend auch ein qualitatives Vorgehen gewinnbringend gewesen. Denn es zeigte sich, dass die Phasen der fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräche äußerst ergiebig und durch Diskussionen geprägt waren, die auf eine angemessene kritische Reflexionstiefe der Schülerinnen und Schüler schließen lassen. Wäre das Unterrichtsgeschehen auf Video aufgenommen worden, hätten einzelne Gesprächssequenzen anschließend analysiert werden können. Die so gewonnenen Daten könnten womöglich einen besseren Einblick in die Gedankengänge und Argumentationslinien der Schülerinnen und Schüler geben, als es die mittels der Fragebögen erhobenen Daten ermöglichen. In ähnlicher Weise hat etwa Lydia Kater-Wettstädt (2015) die Aneignungs- und Konstruktionsprozesse von Schülerinnen und Schülern im Unterricht zum Lernbereich Globale Entwicklung mittels Audio- und Videografie des Unterrichts untersucht.

Ferner hätte die Reihenfolge der Studie gleichsam umgedreht werden können, sodass die Schülerinnen und Schüler aus Deutschland als erstes Fotos von ihrer Vorstellung des Lebens in einem Slum in Kenia recherchiert hätten. Diese hätten anschließend den Jugendlichen in Kenia präsentiert werden können, um die Phase der reflexiven Fotografie einzuleiten. Davon wurde allerdings abgesehen, weil es generell zur Anwendung im regulären Geographieunterricht außerhalb dieser Studie nicht praktikabel ist. Darüber hinaus kann es auf die Jugendlichen in Korogocho enttäuschend wirken, wenn sie mit Fotos konfrontiert werden, die nahezu ausschließlich negative Charakteristika aufzeigen. Die Phase des Aufnehmens eigener Fotos wäre zudem womöglich dahingehend beeinflusst worden, dass besonders positiv erscheinende Motive ausgewählt worden wären, um ein gegenteiliges Bild zu erzeugen. Die ausgehende Fragestellung wäre dadurch verschoben worden, dergestalt, dass weniger die tatsächliche eigene

Wahrnehmung abgebildet wird, sondern eher ein Motiv gesucht wird, das den Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland etwas entgegenzusetzen vermag.

Es schließt sich daran die generelle Frage an, ob wir wirklich etwas über das Alltagsleben in Korogocho erfahren oder eher über die Art und Weise, wie der Slum einem Europäer präsentiert bzw. kommuniziert wird? Dieser Impuls leistet einen Anstoß, eine kritisch-reflexive Distanz zu visuellen Medien einzunehmen. Um dies zu überprüfen, bietet die Arbeit mit sozialen Medien bzw. sozialen Netzwerken Potenzial. Dabei ist sowohl die Analyse der Selbstdarstellung von Jugendgruppen aus Ländern Subsahara-Afrikas auf *Social-Media*-Plattformen denkbar als auch der konkrete Austausch über (Video-)Chats. Da die Nutzung entsprechender digitaler Angebote unter den jüngeren Generationen insbesondere in Ostafrika äußerst populär ist, ist online ein hinreichend großes Angebot zu finden, das authentische Einblicke in die Wirkungsbereiche von Jugendlichen in afrikanischen Staaten ermöglicht und zudem Anlässe für eine kritische Medienbildung bietet. Auch die Perspektive von NGOs kann ergänzend in den Blick genommen werden. So könnte vergleichend analysiert werden, wie sich eine kenianische Jugendgruppe als *community based organization* online präsentiert und wie sich eine internationale NGO darstellt, die die Projekte dieser Jugendgruppe unterstützt. Dies wäre ein Beispiel für die digitale Anwendung im Rahmen von BNE, wo „die virtuelle Vielfalt der sozialen Netzwerke, Blogs, Portale und Kommunikationskanäle“ als Potenzial beschrieben wird (vgl. Engagement Global 2018, S. 15). Ebenso wird dadurch die Forderung erfüllt, möglichst authentische Inhalte mit schülerinnen- und schülerzentrierter Methodik zu verbinden (vgl. ebd., S. 11).