

9 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit verfolgt den Anspruch, einen Beitrag zur Frage zu leisten, wie ein differenzierteres ‚Afrika‘-Bild im Geographieunterricht vermittelt werden kann. Dazu werden die Potenziale der geographischen Konzepte *space* und *place* sowie der Methode reflexive Fotografie und der geographischen Bildkompetenz herausgestellt und überprüft. Während die erste Erhebung (Empirie I) es vermag, Dynamiken und von Jugendgruppen ausgehende Impulse in Korogochi gleichsam abzubilden und eine ‚Innensicht‘ der Jugendlichen auf ihr Alltagsleben zu zeigen, wird in der zweiten Erhebung (Empirie II) der Unterschied der Wirkung von Unterricht deutlich, je nachdem ob Unterrichtsstunden und Arbeitsmaterialien orientiert am Konzept *space* oder *place* konzipiert werden. Insbesondere durch eine stärkere Subjektorientierung, wie es durch eine Berücksichtigung des Konzepts *place* möglich wird, können Schülerinnen und Schüler erweiterte und bisweilen für sie neue Perspektiven auf einen Betrachtungsraum kennenlernen.

Im Folgenden werden daraus einige übergeordnete Überlegungen abgeleitet und Anregungen zu weiterem Forschungsbedarf gegeben; notwendigerweise erfolgt dies nur fragmentarisch und insbesondere mit der Intention, weitere Potenziale aufzuzeigen.

9.1 WELCHEN BEITRAG LEISTET DIE VORLIEGENDE ARBEIT ZUM DISKURS ÜBER DAS ‚AFRIKA‘-BILD?

Die in Kapitel 8 dargestellten Ergebnisse der Interventionsstudie belegen, dass eine differenziertere Thematisierung afrikabezogener Aspekte im Geographieunterricht möglich ist. Es wird deutlich, dass dies nicht gelingt, wenn Unterricht ausschließlich am Konzept *space* orientiert konzipiert wird. Die Beschränkung auf das Beschreiben und Erklären von Raumstrukturen und Raumentwicklungs-

prozessen führt bisweilen dazu, dass sich bei den Schülerinnen und Schülern Vorstellungen zu den Lebensbedingungen in den besprochenen Räumen entwickeln, die so wenig mit der Situation der Menschen vor Ort gemeinsam haben. Zwei Gründe sind entscheidend für das Entstehen dieser Vorstellungen: zum einen der Mangel an alternativen Perspektiven, zum anderen die Wirkmächtigkeit der eingesetzten Medien, im Geographieunterricht insbesondere Fotos und Karten. Beide Aspekte sollen im Folgenden nochmals zusammengefasst werden.

Wenngleich ‚Perspektivwechsel‘ als Schlagwort in Bezug auf Geographieunterricht längst etabliert ist und auch ein wichtiges Charakteristikum des Geographieunterrichts beschreibt (vgl. Rhode-Jüchtern 1996, Schmidtke 2009, S. 159f.), besteht dennoch ein Spalt zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Um einen Perspektivwechsel zielführend nutzbar zu machen, bedarf es der Ergänzung des Unterrichts durch die Subjektperspektive. Raum wird sodann im Geographieunterricht verstanden als die Summe aus *space* und *place*¹. Am Konzept *place* orientierte Stunden bieten das Potenzial, unterschiedliche subjektive Perspektiven als Blicke auf den Raum transparent zu machen. Dabei wird abgewichen von einer abstrakten Analyse; vielmehr werden nun emotionale Aspekte, Bedeutungszuschreibungen und alltägliche Praktiken zum Unterrichtsgegenstand. Wie in Kapitel 8 deutlich wird, verschieben sich durch derart unterschiedliche Zugänge die Blicke der Schülerinnen und Schüler auf den Betrachtungsraum. Dies kann allerdings nicht als klarer *conceptual change*² bezeichnet werden, da Präkonzepte nicht ersetzt, nicht ausgetauscht werden und auch die Konzeption des Unterrichts nicht auf den zuvor erfassten Perspektiven der Lernenden beruht (im Sinne Didaktischer Rekonstruktion), sondern auf den Schlüsselkonzepten *space* und *place*. Die Konfrontation der Schülerinnen und Schüler mit ihren eigenen Präkonzepten dient bei der Konzeption der vorliegenden Unterrichtssequenz des Bewusstmachens bestehender eigener Vorurteile oder – neutraler formuliert – eingeschränkter Betrachtungsweisen als einseitige Perspektiven. Durch eine kritische Bildanalyse und die Beschäftigung mit subjektiven Perspektiven von Menschen, die im Betrachtungsraum leben, kommt es zu einer Erweiterung der eigenen Kenntnisse wie auch der Vorstellungen über einen Raum, sodass in der Summe ein differenzierteres Raumbild entsteht.

Wie bereits angedeutet, kommt der kritisch-reflexiven Analyse der Wirkmächtigkeit visueller Medien eine besondere Bedeutung zu. Unabhängig vom konkreten Thema oder Raumbeispiel bieten die im Rahmen der vorliegenden

-
- 1 In dieser Darstellung ist die Akzentuierung bewusst etwas anders gewählt als bei der häufig gewählten Übersetzung Raum (*space*) und Ort (*place*).
 - 2 Siehe dazu Reinfried (2010); Felzmann/Gehricke (2015).

Unterrichtssequenz angewendeten bildanalytischen Verfahren wie das kritische Befragen die Möglichkeit, vorschnell getroffene vermeintliche Bildaussagen und einseitige Interpretationen zu vermeiden, die Wirk-Macht des Bildes also zu relativieren. Stattdessen wird das Bild als Stimulus verstanden, unterschiedliche Perspektiven auf den dargestellten Raum zu erforschen; zunächst anhand des vorliegenden Bildes, im Nachgang aber auch durch Recherche weiterer Motive zum Betrachtungsraum, die – da sie von anderen Fotografierenden und/oder mit anderer Intention aufgenommen wurden – andere Perspektiven auf den Raum darstellen. Darin liegen Ansätze für ein Bewusstmachen der eigenen Wahrnehmung von Räumen, des eigenen Zugangs zu Räumen und der eigenen Raumkonstruktionen, auch in ihrer Unterschiedlichkeit zu den Raumkonstruktionen anderer. Eine entsprechende Vorgehensweise im Geographieunterricht leistet daher einen wichtigen Beitrag zur Förderung von Reflexivität als kritisch-reflexiver Auseinandersetzung mit der eigenen Raumwahrnehmung.

9.2 WELCHE POTENZIALE DER SCHULUNG EINER KRITISCH-REFLEXIVEN RAUMWAHRNEHMUNG LASSEN SICH AUS DER VORLIEGENDEN ARBEIT ABLEITEN?

Neben der dargestellten Erweiterung der Perspektiven auf die Thematik des Alltagslebens von Jugendlichen in einem Slum in Nairobi und der Legitimation des Konzepts *place* für den Geographieunterricht können einige übergeordnete Erkenntnisse abgeleitet werden, die auf andere konkrete Themen und Fragestellungen übertragen werden können.

9.2.1 Bewusstseinsbildung und Reflexivität

Eine wichtige Grundlage einer kritisch-reflexiven Raumwahrnehmung bilden die Ausführungen Paulo Freires zur Bildung eines kritischen Bewusstseins (portug. *conscientizacao*), welches er als Ziel von Bewusstseinsbildung ausweist. Er sieht kritisches Bewusstsein als gleichbedeutend mit einer Vertiefung der Haltung des Wahrnehmens (vgl. Freire 1973, S. 91). Dies beinhaltet eine Verbreiterung der Wahrnehmung, auch in Bezug auf das kritisch-reflexive Betrachten des eigenen Handelns (ebd., S. 96). Eigenes Handeln wie auch das Selbst werden zum Gegenstand von Reflexion. Kritisches Denken geht dabei von der grundlegenden These einer „unlöslichen Solidarität zwischen Welt und Mensch“ (ebd., S. 75) aus, die eine Spaltung nicht zulässt und insofern das Auseinandersetzen des

Selbst mit der Welt erfordert. Die Beziehungen der Menschen mit der Welt sind also zentral (ebd., S. 66). In der Erkenntnis, Welt nicht als statische Wirklichkeit, sondern als „Wirklichkeit im Prozess [zu] sehen, in der Umwandlung“ (ebd., S. 67), sind „Hintergrundsanschauungen“ (Husserl 1950, S. 77) und ihre Bedeutungen in den reflexiven Blick zu nehmen, die neben dem eigentlichen Gegenstand des Wahrnehmens auch Erfahrungshintergründe in die Wahrnehmung einbeziehen und kontextualisieren.³

Die weitreichende Bedeutung dessen wird in den Ausführungen Paulo Freires deutlich: „Es ist des Menschen ‚ontologische‘ Bestimmung, in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt seine eigene Menschwerdung, sein unendliches ‚Mehr-Werden‘ zu bewirken. Er ist das ‚Grenz-Wesen‘, das ‚Praxis-Wesen‘, das in der unkündbaren Einheit von Aktion und Reflexion, damit sich selbst zu verändern genötigt und bestimmt wird“ (Freire 1973, S. 20).

Paulo Freire verweist damit auf die Bedeutung von Reflexivität in Bildungsprozessen. Reflexivität kann – wie das vorliegende konkrete thematische Beispiel deutlich macht – auch als Anlass verstanden werden, darüber zu reflektieren, wo die bestehenden eigenen Vorurteile aufhören Stereotype zu sein und in Formen eines latenten Rassismus übergehen⁴. Wir können also entdecken, wo wir – ohne es bewusst zu wollen – ab- und ausgrenzend über Andere reden. Reflexivität kann dann aber ermöglichen zu begreifen, „dass die archaische Existenz nicht in einem Anderswo liegt, in der Ferne, sondern in einem selbst; und dass letztlich der Andere niemand anders ist als wir selbst“ (Mbembe 2017, S. 103). Die Ebene der Reflexivität einzunehmen vermag es daher, einen wichtigen Beitrag zum trans-kulturellen Lernen und zur eigenen „Menschwerdung“, wie Paulo Freire es formuliert, zu leisten.

Nun kann raumbezogene Reflexivität nicht nur als rein subjektbezogen verstanden werden, sondern sie ist auch auf die Geographie als wissenschaftliche

3 „Im eigentlichen Wahrnehmen, als einem Gewahren, bin ich dem Gegenstande, z.B. dem Papier zugewendet, ich erfasse es als dieses hier und jetzt Seiende. Das Erfassen ist Herausfassen, jedes Wahrgenommene hat einen Erfahrungshintergrund. Rings um das Papier liegen Bücher, Stifte, Tintenfass usw., in gewisser Weise auch ‚wahrgenommen‘, perzeptiv da, im ‚Anschauungsfelde‘, aber während der Zuwendung zum Papier entbehrten sie jeder, auch nur sekundären Zuwendung und Erfassung. Sie erschienen und waren doch nicht herausgegriffen, für sich gesetzt. Jede Dingswahrnehmung hat so einen Hof von Hintergrundsanschauungen [...]“ (Husserl 1950, S. 77).

4 Die Thematik des Rassismus wird hier nicht näher beleuchtet, siehe dazu Hall (2000) bzw. in Bezug auf den Geographieunterricht Mönter/Schiffer-Nasserie (2007) und Schröder (2016).

Disziplin als solche zu beziehen. „Als Beobachterin von Beobachtern gehört die Geographie immer auch selbst zu ihrem Gegenstand, auch sie unterliegt der Krise der Repräsentation. Sie verändert ihren Gegenstand schon dadurch, dass sie beobachtet und bezeichnet“ (Pott 2007, S. 48). Reflexivität schulende Bildungsprozesse erfordern also eine Akzentverschiebung in ähnlicher Weise, wie es in Bezug auf die Bewusstseinsbildung Paulo Freires formuliert wird:

„Lernen ist [...] nicht das ‚Fressen‘ fremden Wissens, sondern die Wahrnehmung der eigenen Lebenssituation als Problem und die Lösung dieses Problems in Reflexion und Aktion. Lehren ist demnach nicht Programmieren, sondern Problematisieren, nicht das Abkündigen von Antworten, sondern das Aufwerfen von Fragen, nicht das Einnisten des Erziehers [...], sondern Provokation [...] zur Selbstbestimmung. [...] Der ‚Lernstoff‘ ist [...] die Lebenssituation des Schülers und seine Erfahrungen von dieser Situation, sein Bewusstsein mit allen darin enthaltenen Widersprüchen“ (Lange 1973, S. 14f.; Hervorhebungen im Original).

Freilich hat Paulo Freire seine Ansätze in Bezug auf Menschen in sog. Entwicklungsländern entwickelt. Die in Kapitel 5 dargestellten Beispiele zeigen in diesem Zusammenhang, dass zahlreiche Jugendliche in den Slums von Nairobi im Sinne Paulo Freires handeln und dieses Handeln durchaus als „Praxis der Freiheit“ verstanden werden kann. Für die Schülerinnen und Schüler in Deutschland zeigt sich im Kommentar Ernst Langes aber gerade das Potenzial einer Bewusstseinsbildung und kritisch-reflexiven Raumwahrnehmung, um die Gegenwartsprobleme, die im Konzept des Globalen Wandels⁵ subsumiert werden können, nicht nur abstrakt im Sinne eines auswendig zu lernenden Stoffes zu behandeln, sondern als Gegenstand tiefgründiger kritisch-reflexiver Auseinandersetzungen des Individuums mit der Umwelt zu begreifen. Gerade im Kontext von Exkursionen besteht ein enormes Potenzial (vgl. Eberth 2018c), das bisher noch nicht hinreichend genutzt wird und zudem ein Desiderat im Bereich geographiedidaktischer Forschung bildet. Fabian Kessl und Susanne Maurer geben dazu aus der Perspektive der Sozialen Arbeit wichtige Anregungen, wenn sie die Bedeutung einer „radikalen Reflexivität“ (2012, S. 43) herausarbeiten. Sie sehen darin nicht nur Potenziale klarer Urteils- und Positionierungsfähigkeit, sondern insbesondere auch „die Fähigkeit zu einem ‚Gegen(-Ver-)Halten‘“ (ebd.). Der Zusatz des Adjektivs ‚radikal‘ verweist dabei auf eine Verpflichtung zu „einer Transformation des Bestehenden ‚in befreiender Absicht‘“ (ebd., S. 44). „In einer Haltung der

5 U.a. Klimawandel, Artensterben und Biodiversitätsverlust, Bodendegradation etc.; siehe dazu ausführlich Glaser (2014).

radikalen Reflexivität geht es also darum, sehr präzise zu untersuchen, wie soziale Situationen durch soziale wie diskursive Praktiken geschaffen werden, welche Effekte diese Praktiken haben und mittels welcher Praktiken sich Handlungsmöglichkeiten verändern“ (ebd., S. 52). Wenn transformative Bildung (im Geographieunterricht) ermöglicht werden soll, sind derartige Ansätze essenziell (siehe dazu auch Meyer/Eberth 2018; Meyer 2018, S. 26f.). Die vorliegende Arbeit kann eine Ahnung des Potenzials vermitteln, das für den Unterricht bzw. für transformative Bildungsprozesse besteht, aber noch nicht in hinreichender Weise ausgeschöpft ist bzw. genutzt wird.

9.2.2 Reflexivität und das Konzept *place*

Die Ausführungen in Kapitel 2 machen deutlich, dass das Konzept *place* eng mit Emotionen bzw. dem Konzept *emotional geographies* verbunden ist. Gerade die deutschsprachige Schulgeographie tut sich mit derartigen Zugängen bisweilen schwer. „In der abendländischen Epistemologie wurde den Sinnen von Anfang an misstraut“ (Prinz/Göbel 2015, S. 14). Während in der Soziologie erste Strömungen versuchen, diese grundlegende Spaltung von Emotion und Ratio bzw. Sinnen und Verstand zu überwinden (ebd.), im internationalen Kontext der Begriff „socio-emotional learning“ (MGIEP o. J, o.S.) populärer wird und auch in der Geographiedidaktik entsprechende Ansätze publiziert werden (vgl. Meyer 2014, S. 26), kann für den vorliegenden Ansatz konstatiert werden, dass Reflexivität gerade aus der Integration von Sinneswahrnehmung (diese kann affektiv, emotional, ästhetisch und spirituell beeinflusst sein) und verstandesgeleiteter Reflexion entsteht. So gelingt eine Anbahnung von Reflexivität gerade über die Bezugnahme zu *emotional geographies* (vgl. Laliberté/Schurr 2016, S. 72). Über die Reflexion raumbezogener Emotionen können die Art und Weise der Konstitution von Raum analysiert werden. „Reflexivität ist an die Kunst des Wechsels der Beobachtungsrichtung vom ‚Was ist Raum?‘ zum ‚Wie wird Raum hergestellt?‘ gebunden“ (Schneider 2013, S. 67). Damit kann es gelingen, gleichsam eine subjektive Wende zu vollziehen und eine *andere* Geographie zu ermöglichen. „Eine *andere* Geographie fordert dazu auf, vertraute Ordnungen (auch die eigenen) in Frage zu stellen und gewohnte Denkschemata (auch die eigenen) zu hinterfragen“ (Lossau 2003, S. 109f.; Hervorhebungen im Original). Diese andere Geographie ist sodann freilich nur im Plural als Geographien denkbar. Wenn es in der Schulgeographie gelingt, derartige Perspektiven und Zugänge in den Curricula zu verankern, wird es möglich, Handlungskompetenzen aufzubauen und zu einer „transformative literacy“ (Singer-Brodowski/Schneidewind 2014) beizutragen. „Ein Geographieunterricht, der SchülerInnen zur subjektiven Be-

wältigung ihrer Umwelt befähigen will, müsste sich an diesen selbst orientieren, müsste versuchen, ihre Umweltbeziehungen und -einstellungen zu ermitteln, müsste das subjektive Interpretieren, die persönliche Hermeneutik jedes/jeder einzelnen in den Unterricht einbringen“ (Deninger 1999, S. 146f.).

Insofern kann es gelingen, die Relevanz von Ansätzen der Neuen Kulturgeographie, aber je nach thematischem Fokus auch der in der Schulgeographie noch nicht etablierten Politischen Ökologie, aufzuzeigen⁶.

9.2.3 Zum Potenzial der Methode reflexive Fotografie in Bildungsprozessen

Die Anwendung reflexiver Fotografie im Geographieunterricht kann einen methodischen Beitrag leisten, kritisch-reflexive Raumwahrnehmung zu schulen (vgl. Meyer/Eberth 2018, S. 33). Dabei kann sowohl rezeptiv mit durch Anwendung der Methode gewonnener Darstellungen als auch konstruktiv durch Anwendung der Methode durch Schülerinnen und Schüler gearbeitet werden. Neben der vorliegenden Arbeit deuten erste Erprobungen der aktiven Anwendung der Methode mit Schülerinnen und Schülern auf ein enormes Potenzial hin (vgl. Eberth 2018f., S. 289ff.). So kann – wie in dieser Arbeit dargelegt – ein veränderter Zugang zu Fotos evoziert werden, wodurch eine kritisch-reflexive Bildkompetenz geschult werden kann.

Bei der eigenen Arbeit der Schülerinnen und Schüler mit der Methode und der aktiven Bildproduktion können Prozesse des Bewusstwerdens über die eigene Raumwahrnehmung ausgelöst werden. In der gemeinsamen Besprechung der von verschiedenen Schülerinnen und Schülern aufgenommenen Fotos können sodann die unterschiedlichen Perspektiven, kann die Subjektivität von Raumkonstruktionen erkannt werden. Dadurch kann es auch gelingen, dem Aspekt der Performanz (siehe Kapitel 2.5.2) jene Aufmerksamkeit zu schenken, die erforderlich ist, die ihm bislang aber seitens der Geographiedidaktik weitestgehend verwehrt bleibt. Die weitestgehende Ignoranz des Performanz-Begriffs erscheint gerade im Zusammenhang mit der sehr präsenten Debatte zur Kompetenzorientierung verwunderlich.

6 Es gilt nach wie vor als unklar, inwiefern der Neuen Kulturgeographie Relevanz für die Schulgeographie zukommt (vgl. Pott 2008, S. 33; Hofmann 2015b, S. 34).

9.3 DESIDERATA UND WEITERES FORSCHUNGSPOTENZIAL

Edgar Pieterse und Susan Parnell (2014, S. 15) weisen darauf hin, dass zum Verständnis von Transformationsprozessen in den urbanen Zentren Afrikas unbedingt weitere Forschungen mit regionalen Bezügen und einem jeweils überschaubaren räumlichen Fokus vonnöten sind. Im Vergleich zu anderen Weltregionen sind Datenverfügbarkeit und die Zahl der Forschungsprojekte auf dem afrikanischen Kontinent noch immer gering. Auch die Präsenz von Kolleginnen und Kollegen afrikanischer Universitäten auf internationalen Tagungen ist noch unterrepräsentiert. Dies birgt die Gefahr, dass der wissenschaftliche Diskurs von Forschenden aus der EU, aus Asien und Nordamerika dominiert wird. Um den Schwerpunkt zu verschieben, bedarf es gemeinsamer Forschungsprojekte mit umfangreicher Beteiligung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus afrikanischen Staaten. Um die Dynamiken gerade der jüngeren Generationen im sozio-ökonomischen Bereich besser verstehen und ihre Wirkungen ermessen bzw. ihren Einfluss auf räumliche und gesellschaftliche Transformationsprozesse klassifizieren zu können, bedarf es transdisziplinär bzw. partizipativ gestalteter Forschungsprojekte. Wie die vorliegende Arbeit zeigt (Empirie I), können derartige Studien durchaus einen nur überschaubaren Untersuchungsraum fokussieren.

Notwendig ist in diesem Zusammenhang die Anwendung und womöglich auch die Entwicklung neuer Konzepte zur Analyse sozialer und räumlicher Ungleichheiten. Das Konzept der Intersektionalität bietet unter anderen enormes Potenzial (siehe dazu Winker/Degele 2011). In der Geographie(-didaktik) wird es allerdings nur sehr verhalten rezipiert.

Hinsichtlich der Thematisierung afrikabezogener Aspekte im Geographieunterricht und eines Interkulturellen bzw. Transkulturellen Lernens sollte der Mehrwert begegnungsorientierter Zugänge geprüft werden. Das Potenzial wird im fachdidaktischen Diskurs noch immer nicht hinreichend gewürdigt, wenngleich Felix Reinhardt (2018) ausführlich den Mehrwert begegnungsorientierter Zugänge für Interkulturelles Lernen analysiert und Teresa Segbers und Andreas Eberth (2017) die Bedeutung der Erfahrung des „Fremden“ für angehende Lehrkräfte am Beispiel einer Exkursion nach Kenia unterstreichen⁷. In Bezug auf die Konzepte *place* und *emotional geographies* arbeiten auch Alan Marvell und David Simm (2018) das Bildungspotenzial affektiver Erfahrungen im Rahmen in-

7 Ausführlicher und in Bezug auf unterschiedliche Reiseziele führt Teresa Segbers (2018) diesen Aspekt in ihrer Dissertation aus.

ternationaler Studienaufenthalte bzw. Feldstudien sowie in Bezug auf den *sense of place* (ebd., 2016) heraus.

Viele Schulen bieten inzwischen Schulaustauschprogramme mit Schulen in außereuropäischen Staaten an. Ein Austausch mit Schulen in afrikanischen Staaten ist allerdings sehr selten. Mittels entsprechender Förderprogramme könnte dies ausgebaut werden. Forschungsprojekte sollten untersuchen, ob entsprechende Austauschprogramme zur Förderung inter- bzw. transkultureller Kompetenzen beitragen und ob bestehende Ungleichheiten und mögliche Hierarchien abgebaut oder eher manifestiert werden.

In Bezug auf fachdidaktische Forschung sollte der Umgang mit Bildern im Geographieunterricht vertiefender untersucht werden. Auch wenn Holger Jahnke (2011, S. 95) die Problematik bzw. Schwierigkeit der Diagnostik bzw. Messung einer geographischen Bildkompetenz erwähnt, kann noch hinreichendes Forschungspotenzial ausgeschöpft werden. Dies gilt auch für die Konzeption entsprechender methodischer bzw. unterrichtspraktischer Zugänge.

Im Zusammendenken der Darlegungen zu Reflexivität, Performanz und geographischer Bildkompetenz (oder allgemeiner: Visuellen Geographien) könnte der Ansatz der Reflexiven Geographien (weiter-)entwickelt werden (vgl. Eberth 2018c). Dieser kann einen didaktischen Orientierungs- und Analyserahmen zur Förderung einer kritisch-reflexiven Raumwahrnehmung bieten.

