

6 Geographiedidaktische Einordnung von Empirie II: Aspekte Subsahara-Afrikas im Geographieunterricht

Bevor auf Basis der im Rahmen von Empirie I erhobenen Daten eine Unterrichtssequenz entwickelt werden kann (siehe dazu Kapitel 7), bedarf es der Darstellung einiger grundlegender geographiedidaktischer Bezüge. Dadurch kann Empirie II kontextualisiert werden. Neben Globalem und Interkulturellem Lernen (Kapitel 6.1 und 6.2) wird dazu auf stereotypen ‚Afrika‘-Bilder eingegangen (Kapitel 6.3–6.5), bevor die Potenziale visueller Geomedien (Kapitel 6.6) sowie der Konzepte *space* und *place* (Kapitel 6.7) für den Geographieunterricht reflektiert werden.

6.1 ÜBERGEORDNETE BILDUNGSZIELE: GLOBALES LERNEN IM RAHMEN VON BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG

Globales Lernen ist ein themen- und fächerübergreifendes Bildungsziel. Stünden verschiedene ähnliche Konzepte, die Teilbereiche des aktuellen Ansatzes des Globalen Lernens tangieren, zunächst nebeneinander, haben sich indessen „unterschiedlich akzentuierte Impulse aus der entwicklungspolitischen Bildung mit ökopädagogischen, friedenspädagogischen, interkulturell orientierten und auf Menschenrechte bezogenen Herangehensweisen zur Konzeption des Globalen Lernens entwickelt“ (Overwien/Rathenow 2009, S. 12)¹. Dabei werden Aspekte globaler Entwicklung aus erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen

1 Zur Geschichte bzw. Entwicklung des Globalen Lernens siehe ausführlicher Scheunpflug (2012a, S. 89ff.).

Perspektiven thematisiert (vgl. Henze/Overwien 2009, S. 4). Gleichwohl kommt der Geographiedidaktik bzw. dem schulischen Geographieunterricht aufgrund der genuinen Fachidentität eine besondere Stellung zu, insofern als die Förderung Globalen Lernens als eine vornehmliche Aufgabe selbiger gelten kann. Klaus Seitz (2009, S. 44) weist dezidiert darauf hin, dass dabei nicht (oder zumindest nicht ausschließlich) sog. Weltprobleme im Fokus stehen dürfen. Vielmehr fordert er, Bildungsangebote „an der Leitfrage zu orientieren, welche Fähigkeiten ein Mensch braucht, um unter den Bedingungen einer gefährdeten Weltgesellschaft ein gelingendes und zugleich verantwortungsvolles Leben führen zu können“ (ebd.). Das im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelte Unterrichtskonzept beabsichtigt, dazu einen Beitrag zu leisten, indem u.a. eine kritisch-reflexive Bildkompetenz geschult wird. Unabhängig vom hier konkret zugrunde liegenden Thema ist dies in der heutigen Zeit von besonderer Bedeutung, um ein „verantwortungsvolles Leben“ (ebd.) im Zusammenhang sog. *fake news* und einer aufgrund zunehmender Komplexitäten „gefährdeten Weltgesellschaft“ (ebd.) führen zu können. Insofern ist Globales Lernen zugleich auch als Beitrag zu politischer Bildung zu verstehen (vgl. Grobbauer/Thaler 2010, S. 130f.) und kann in den Kontext von *citizenship education* gestellt werden (vgl. Grobbauer 2014, S. 28). Schülerinnen und Schüler sollen daher Kompetenzen erlernen, „die sie in die Lage versetzen, verändernd auf ihre politischen und gesellschaftlichen Lebensbedingungen einzuwirken und nicht nur blind zu akzeptieren, was ihnen sozial und politisch ‚vererbt‘ wurde“ (Henze/Overwien 2009, S. 5). Diese Darstellung könnte ergänzt werden um die mediale Informationsvermittlung: „[...] was ihnen sozial und politisch ‚vererbt‘ [sowie medial vermittelt wurde]“. Gerade in Bezug auf die Thematisierung afrikabezogener Aspekte fordern Christa Henze und Bernd Overwien „[...] die eigene Position und die Verwobenheit mit der sich stetig ausdifferenzierenden Weltgesellschaft (selbst-)kritisch zu beleuchten und verstehen zu lernen“ (2009, S. 6). Während Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zunächst parallel existierende Konzepte und beiderseitig Teil eines kritischen Diskurses waren (siehe dazu Scheunpflug 2012b, S. 105), werden sie inzwischen zusammengedacht (vgl. Schrüfer 2010, S. 101; Schuler/Kanwischer 2013, S. 167) bzw. als gleichwertige Konzepte dargestellt (vgl. Schrüfer et al. 2018, S. 31). Dies hängt u.a. damit zusammen, dass BNE auch unterschiedliche räumliche Dimensionen von lokal bis global berücksichtigt und die grundlegenden Intentionen bzw. Ziele ähnlich sind (vgl. Appelt/Siege 2016, S. 36; Brendel 2017, S. 11f.). Insbesondere durch die im Rahmen der Agenda 2030 von den Vereinten Nationen verabschiedeten *Sustainable Development Goals* (SDGs) wird die Notwendigkeit einer einheitlichen Zielrichtung formuliert. Waren die *Millennium Development Goals* als den

SDGs vorausgehende Leit motive noch eher entwicklungspolitisch ausgerichtet und von – wenn auch latenten – Nord-Süd-Hierarchien begleitet, nehmen die SDGs einen sehr viel breiteren Fokus ein. „Die Post-2015-Entwicklungsagenda stellt mit ihren Zielen und universalen Grundprinzipien die notwendige Transformation für eine globale Zukunftsfähigkeit dar und damit auch den inhaltlichen Kern von BNE und des *Lernbereichs Globale Entwicklung*“ (Appelt/Siege 2016, S. 48; Hervorhebungen im Original). Entscheidend dabei ist die Absicht des Auflösens von Hierarchien, insofern als gleichsam alle Staaten der Erde zu ‚Entwicklungsländern‘ werden, da inzwischen deutlich wurde, dass das vermeintliche westliche Entwicklungsideal kein zukunftsfähiges ist und eine Transformation zu nachhaltigen Lebensstilen und Wirtschaftsweisen eine tatsächlich globale Aufgabe ist, die alle Staaten betrifft – jene des sog. Globalen Nordens womöglich noch intensiver als jene des sog. Globalen Südens (vgl. Messner/Scholz 2015, S. 18ff.).

6.2 INTERKULTURELLES LERNEN

Interkulturelles Lernen, mit dem Ziel der Förderung interkultureller Kompetenz, wird als Teilkonzept des Globalen Lernens verstanden (vgl. Schrüfer et al. 2018, S. 32; Schrüfer 2010, S. 102; Budke 2008, S. 16ff.). In Bezug auf globale Zusammenhänge kann Interkulturelles Lernen definiert werden als „Lernen von fremden Kulturen/Gesellschaften bei gleichzeitiger kritischer Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und Gesellschaft“ (Nestvogel 2012, S. 140). Dabei ist das Verständnis grundlegend, dass das Entstehen von Stereotypen als Verfestigung von Vorurteilen² im Mangel an der Erkenntnis liegt, dass fremde Kulturen immer durch die eigene Perspektive, die eigene Prägung und kulturelle Brille wahrgenommen und gedeutet werden (vgl. Nestvogel 2012, S. 141). Dezidiert wird daher gefordert, „die Perspektive der Anderen einzubeziehen, also de[n] Blick der Anderen auf ihre eigenen Lebensbedingungen“ (ebd.). Dies bildet die

-
- 2 Die Begriffe Vorurteil und Stereotyp werden in dieser Arbeit weitestgehend synonym verwendet. Vorurteile werden verstanden als „vorgefasste Meinung oder Einstellung [...], die mit Emotionen besetzt ist und nicht auf eigener Erfahrung oder Wahrnehmung beruht“ (Haversath/Schrüfer 2013, S. 286). Ähnlich wie Vorurteile in erweiterter Definition gelten auch Stereotype als „Vereinfachung von komplexen Eigenschaften oder Verhaltensweisen“ (ebd.). Der begriffliche Unterschied liegt darin, dass Stereotype durchaus auf Vorerfahrungen beruhen, welche nur unzureichend reflektiert werden (vgl. ebd.; ausführlich siehe Petersen/Six 2008; Förster 2007).

Grundlage für die Unterrichtssequenz, die auf Basis der in Kapitel 5 dargestellten Erhebung konzipiert und in Kapitel 7 als *treatment* einer Interventionsstudie konkreter vorgestellt wird, um damit einen Beitrag zu leisten, „[...] ethnozentrischen Einstellungen entgegenzuwirken, die zu Diskriminierung und Exklusion führen“ (Mönter 2013, S. 87).

Es wäre undifferenziert zu behaupten, diese im folgenden Kapitel dargestellte Unterrichtssequenz würde per se einen Beitrag zu Globalem Lernen bzw. BNE leisten. Zum einen ist es generell kaum möglich, die zahlreichen Teilbereiche dieser Konzepte ausschließlich mittels einer zeitlich überschaubaren Unterrichtssequenz tangieren zu können. Zum anderen liegt der thematische Schwerpunkt konkret insbesondere auf Aspekten des sozialen Lebens (von Jugendlichen in den Slums von Nairobi) und auf kulturellen Aspekten. Das heißt, ökologische Aspekte werden nahezu gänzlich ausgeklammert und ökonomische Bezüge eher indirekt aufgegriffen. Die Unterrichtssequenz vermag es aber, einen Beitrag zur Förderung inter-kultureller Kompetenz zu leisten. Um dies zu erläutern, eignet sich eine Orientierung am Modell zur Förderung interkultureller Kompetenz im Geographieunterricht nach Gabriele Schrüfer (2009, S. 170; 2010, S. 105; mit Bezug auf Bennett 1993). Aufgrund der Spezifik des Raumbeispiels wird die erste Stufe des Modells – Aufmerksam machen für Fremdes – deutlich erreicht. Dies gilt ebenso für die zweite Stufe, die durch das Ziel des Abbaus von Stereotypen definiert wird. Durch die Kontrastierung der eigenen Vorstellung mit den Darstellungen der Jugendlichen aus Nairobi werden Vorurteile überhaupt bewusst gemacht und im Verlauf der Unterrichtssequenz dekonstruiert (vgl. Kapitel 8). Durch die zunehmende Kenntnis über die Lebensstile der Jugendlichen in den Slums von Nairobi können kulturelle Unterschiede erkannt und die Lebensweise kann als Phänomen innerhalb des kulturellen Kontextes interpretiert werden (Stufe 3). Durch die intensive Beschäftigung mit den von kenianischen Jugendlichen aufgenommenen Fotos und den korrespondierenden Statements (als Auszüge der Interviews; vgl. Kapitel 5) wird ein Perspektivwechsel eingenommen, der Empathie erzeugen und dadurch Stereotype abbauen kann (Stufe 4).

6.3 STEREOTYPE ‚AFRIKA‘-BILDER

„Der Ausdruck ‚Afrika‘ verweist allgemein auf eine physikalische und geographische Tatsache – einen Kontinent. [...] Im modernen Bewusstsein ist ‚Afrika‘ auch der Name, den man ganz allgemein den für unfähig gehaltenen Gesellschaften beilegt, das heißt den Gesellschaften, die unfähig sind, das Universelle hervorzubringen [...]. Als lebende Figur der Andersartigkeit verweist der Ausdruck ‚Afrika‘ folglich auf eine Welt für sich, für die wir

kaum Verantwortung tragen; auf etwas, mit dem viele unserer Zeitgenossen sich nur schwer identifizieren können. [...] Es fällt uns schwer, ein verwandtschaftliches Bild mit diesem Gebilde zu empfinden. Denn in unseren Augen ist das Leben dort niemals ein uneingeschränkt menschliches Leben. Es erscheint vielmehr stets als das Leben eines Anderen, als das Leben anderer Leute an einem anderen Ort, fern von uns, anderswo“ (Mbembe 2017, S. 100ff.).

Mit drastischen Worten beschreibt der aus Kamerun stammende Wissenschaftler Achille Mbembe den Blick außerafrikanischer Gesellschaften auf Afrika³. Vey Tatoh unterstützt diese Einschätzung auch im Sinne der Kritik, dass Afrika nicht als divers und insofern als Summe von 55 Staaten verstanden werde: „Dazu kommt die traditionell unterschiedslose Darstellung des afrikanischen Kontinents als homogene Einheit voller Probleme“ (2014b, S. 2). Die Schwierigkeit des Verhältnisses zu Afrika und des Blicks auf Afrika ist kein Phänomen, das nur in historischen Kontexten oder politischen Beziehungen zu beobachten ist, sondern sie gilt auch für die Thematisierung Afrikas im Geographieunterricht an Schulen in Deutschland. So wird nach wie vor im schulischen Geographieunterricht zumeist nicht die Perspektive imaginativer Geographien eingenommen. Das heißt, ‚Afrika‘ wird kaum als Konstruktion in unseren Köpfen wahrgenommen, sondern entsprechende Darstellungen werden bisweilen als genau so gegebene vermeintliche Realität, als Abbild, verstanden. Dass dies nach wie vor durchaus gängige schulische Praxis ist, ist umso verwundernswerter, da Edward W. Said bereits 1978 entsprechende Denk- und Anschauungsweisen in seinem wegweisenden Band *Orientalism* dargelegt hat (vgl. Said 2017) und auch seitens der Geographiedidaktik artikuliert wird, dass es nicht die Aufgabe des Geographieunterrichts sein kann, ein möglichst objektives Bild von ‚Afrika‘ herbeizuführen (vgl. Schröfer 2013a, S. 9)⁴. Die aus dieser einseitigen Betrachtungsweise resultierenden Stereotype sind in verschiedenen fachdidaktischen Studien belegt worden. Wenngleich es „DAS‘ Bild von Afrika nicht gibt“ (Schröfer 2013b, S. 15), sind die Präkonzepte der Lernenden zum Kontinent Afrika in der Regel doch sehr ähnlich (vgl. Lange 2017, S. 44). „Die Vorstellungen der Lernenden wurden in ihrer bisherigen Lebenswirklichkeit von negativ wahrgenommenen Ereignis-

3 Achille Mbembes Ausführungen erinnern auch an Georg W.F. Hegel, der 1837 geradezu entmenslichend über Afrikanerinnen und Afrikaner sprach: „[E]s ist nichts an das Menschliche Anklingende in diesem Charakter zu finden“ (1994, S. 218).

4 Nicht in Bezug auf Afrika, aber allgemeiner in Bezug auf Interkulturelles Lernen betont auch Alexandra Budke, dass es nicht die Aufgabe des Geographieunterrichts sein kann, „[...] ein ‚objektives‘ Bild von anderen Kulturen zu vermitteln“ (2013, S. 161).

sen Afrikas, wie Katastrophen, Hungersnöten oder Kriegen und positiven Ereignissen, wie romantisierende, exotische Vorstellungen der Menschen, der Natur und der Tierwelt, geprägt“ (Lange 2017, S. 44). Häufig wird mit Blick auf den afrikanischen Kontinent auch von den vier Ks – Kriege, Krisen, Krankheiten, Katastrophen – gesprochen (vgl. Henze/Overwien 2009, S. 4; Tatah 2014b, S. 2). Diese ‚Afrika‘-Bilder spiegeln Vorurteile und Stereotype wider. In Bezug auf mediale Darstellungen⁵ afrikabezogener Aspekte kommt Veye Tatah zu einer ähnlichen Einschätzung: „Das Afrikabild der westlichen Welt wird von Pessimismus und Rückständigkeit einerseits und von falscher Romantik und stumpfem Postkartenidyll andererseits geprägt“ (2014b, S. 1f.). Insofern bezeichnet Achille Mbembe Afrika als „Genuss- und Aversionsobjekt“ (2016, S. 99). Beide Projektionen können als abwertend und rassistisch bezeichnet werden, insofern darin zugleich Ängste und wilde Fantasien von Europäerinnen und Europäern deutlich werden (vgl. Marmer/Sow 2015, S. 17). Forschungsergebnissen zur Folge ist das vorherrschende ‚Afrika‘-Bild in seiner Verzerrung bei Schülerinnen und Schülern seit Jahren offenbar konstant (siehe dazu Tröger 1993; Schmidt-Wulffen 1997; Reichart-Burikukiye 2001; Arndt 2006). Philippe Kersting sieht eine mögliche Begründung dafür im Prozess des *otherings*, der als das Herstellen von Andersartigkeit verstanden werden kann (vgl. 2011, S. 7). *Othering* sieht er als Grundlage von Essentialisierung, Ahistorisierung, Kulturalisierung und Naturalisierung als sog. WahrnehmungsfILTER, welche den ‚europäischen Blick‘ auf Afrika prägen. Essentialisierung gibt dabei vor, dass Afrika klar abgrenzbar und gleichsam nur aus sich selbst heraus zu verstehen sei (ebd.). Mit dem Begriff der Ahistorisierung wird das Ausblenden der vorkolonialen Geschichte Afrikas und der vermeintlichen Bedeutung des Kolonialismus, durch den erstmals Innovationen nach Afrika gebracht worden seien, angedeutet (zur vorkolonialen Geschichte Ostafrikas siehe u.a. Speitkamp 2017, S. 146–149). „Die Konstruktion des geschichtslosen Afrikas ist ein essenzieller Bestandteil des rassistischen Wissens, welches die unrechtmäßige und unmoralische Aneignung des afrikanischen Kontinents durch europäische Mächte und die damit einhergehenden Verbrechen gegen afrikanische Bevölkerungen legitimierte“ (Marmer/Sow 2015, S. 18). Gemeinsames und Verbindendes verschwindet aus dem Blick, wenn Kultur ein Containerverständnis zugrunde liegt. Kulturalisierung kann dann zum machtvollen (politischen) Instrument für verschiedene Formen von Ausgrenzung werden.

5 Auf mediale Darstellungen afrikabezogener Aspekte wird hier nicht näher eingegangen, da primär die Art und Weise der Thematisierung im Geographieunterricht im Vordergrund steht. Zur differenzierteren Analyse medialer Darstellungen siehe Bitala (2011); Behmer (2014); Kreutler/Fengler (2014); Leusch (2014); Mükke (2014).

Der Wahrnehmungsfiler Naturalisierung „verbindet eine essentialisierte Vorstellung von Mensch und Gesellschaft mit einer essentialisierten Vorstellung von Natur“ (Kersting 2011, S. 7). Dynamische und emanzipatorische Potenziale werden dabei verkannt und eine Nähe zum Geodeterminismus wird gesucht (vgl. ebd., S. 8). Daniel Bendix fügt den bereits genannten Facetten des ‚Afrika‘-Bilds in Deutschland die Aspekte Unterentwicklung, Arbeitsscheue und sexuelle Andersartigkeit zu (2015, S. 36). Bei der Diskussion nach alternativen Betrachtungsweisen wird die Frage nach einer ‚realistischen‘ oder gar ‚richtigen‘ Darstellung Afrikas obsolet, wenn im Sinne der Neuen Kulturgeographie von einem Verständnis der Wirklichkeit als Konstruktion ausgegangen wird (vgl. Schrüfer 2012, S. 5). Auch Achille Mbembe (2017, S. 104) verweist auf die „außergewöhnliche Schwierigkeit“ (ebd.), ein „wahres Bild“ (ebd.) Afrikas zu produzieren. Im Begriff ‚Afrika‘ sieht er gar eine „Urform des Beliebigen“ (Mbembe 2017, S. 105). Er verweist aber ebenso auf die Diversität des Kontinents und seiner Repräsentationen hin: „Afrika selbst stellt sich jetzt als ein riesiger Zwischenraum dar, als unerschöpfliches Zitat, das zu vielerlei Formen kombiniert und zusammengestellt werden kann. Dabei wird nicht mehr auf ein einmaliges Wesen verwiesen, sondern auf eine wiedergewonnene Fähigkeit zur Verzweigung“ (Mbembe 2016, S. 281). Darauf reagierend können Ansätze des Interkulturellen und Globalen Lernens wichtige Impulse zur Gestaltung von Unterricht geben, da sie u.a. den Abbau von Stereotypen, die Fähigkeit des Perspektivwechsels sowie eine kulturelle Selbstreflexion zum Ziel haben (vgl. Schrüfer 2009, S. 170f.; siehe Kapitel 6.2). Trotz engagierter Ansätze zum Interkulturellen und Globalen Lernen als übergeordneten Bildungszielen des Geographieunterrichts ist allerdings kein deutlicher Fortschritt in Bezug auf die Vermittlung bzw. Beeinflussung des ‚Afrika‘-Bilds erkennbar (vgl. Schrüfer/Obermaier 2014, S. 173). Als Konsequenz fordern Gabriele Schrüfer et al., „dass Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden sollten, ihre eigenen Bilder im Kopf ebenso wie Bilder in Schulbücher[n], Zeitschriften oder Internetmedien zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen. Wahrnehmungen von Räumen und Kulturen ‚Afrikas‘ müssen auf ihre Mehrperspektivität hin durchleuchtet und Konstruktionsprozesse mitsamt ihrer Intentionen bewusst gemacht werden“ (2016, S. 93). So plausibel diese Forderung klingt und so sehr sie mittels der im Rahmen dieser Arbeit skizzierten theoretischen Bezüge fundiert werden kann, so sehr offenbart sich doch eine Kluft zwischen dieser fachdidaktischen Erkenntnis und der gängigen Unterrichtspraxis. Die Gründe für die nach wie vor einseitige Thematisierung ‚Afrikas‘ liegen in einem Desiderat bezüglich der Bereitstellung adäquaten und auf Forschungsergebnissen basierenden Unterrichtsmaterials: „Aktuell existieren wenige empirische Erkenntnisse bezüglich unterschiedlicher Raumwahrnehmungen“

gen bei Schülerinnen und Schülern und ihrer zugrunde liegenden Werte und somit kaum konkrete Unterrichtsmaterialien“ (ebd. 2016, S. 91). Auch wenn Lehrkräfte durchaus bemüht sind, stereotype ‚Afrika‘-Bilder nicht noch weiter zu manifestieren, fehlt es offenbar an hinreichendem Unterrichtsmaterial, das zum kritischen Reflektieren einlädt und keine Vermittlung eines vermeintlich authentischen ‚Afrika‘-Bildes intendiert (vgl. Schwarze 2018, S. 155f.). Es kann daran die Forderung an Forschende angeschlossen werden, aufzuarbeiten, wie sich afrikanische Staaten selbst darstellen bzw. auf welche Perspektive der Darstellung ihrer Länder Bewohnerinnen und Bewohner verschiedener afrikanischer Staaten Wert legen (vgl. Schrüfer 2013b, S. 22f.). Diese Forderung geht einher mit den Ausführungen Philippe Kerstings, der klarstellt: „Afrika kann es nur in einem doppelten Plural geben. Einerseits im Plural der multiplen Realitäten in Afrika und andererseits im Plural der multiplen Perspektiven auf Afrika“ (2011, S. 3). Der vorliegenden Arbeit obliegt die Intention, einen Beitrag zur Reduzierung dieses Desiderats zu leisten, indem im Rahmen eines forschungsbasierten Prozesses Unterrichtsmaterialien konzipiert und eingesetzt werden. Dabei wird versucht, den Ansprüchen einer antikolonialen Bildung gerecht zu werden. „Producing knowledge about Africa should present Africa in a positive light to counter the negative images and portrayals of the continent and its peoples. It does not mean we gloss over the disparities and inequities in society. In fact, such knowledge should present a comprehensive picture“ (Dei 2012, S. 58). Dass dies, auch bei entsprechendem Bewusstsein und entsprechender Absicht, nicht immer zu gelingen vermag, zeigt z.B. ein Band von Ute Schaeffer (2012), der zwar intendiert, positive Aspekte ‚Afrikas‘ darzustellen, in der Art und Weise der Ausarbeitung aber dennoch auf Stereotype zurückgreift. Auch die aktuelle Studie von Sonja Schwarze et al., die „die vorhandenen dominanten Bilder über Afrika in den Köpfen von SchülerInnen“ (2016, S. 202) untersucht, will dem Anspruch der Vermittlung eines anderen ‚Afrika‘-Bildes entsprechen. Ähnlich wie bei der vorliegenden Studie bilden Fotos auch die Grundlage dieser Studie unter der Fragestellung, „wie Fotos aus dem afrikanischen Raum in Tansania und in Deutschland wahrgenommen, interpretiert und bewertet werden“ (ebd.). Ein Unterschied liegt im Entstehungskontext der Fotos: Während die vorliegende Studie mit Fotos arbeitet, die von einer bestimmten Gruppe von einheimischen kenianischen Jugendlichen aufgenommen wurden, arbeitet die Studie von Sonja Schwarze et al. mit Fotos verschiedener Fotografinnen bzw. Fotografen, u.a. der Autorinnen, die den Probandinnen und Probanden während Interviews vorgelegt werden. Viele der ausgewählten Fotos präsentieren Motive des Alltäglichen. „Often, ‚observers‘ attention has been caught by the extreme, the newsworthy, the dystopian, leading to analyses that portray African cities as

chaotic, unplanned, unruly and violent. Such analysis often imply that [...] the city portrayed is typical for all African cities. [...] Thus, attempts to understand changing social life in African cities have often focused on the new, spectacular and worrying rather than on the everyday and routine“ (Rakodi 2014, S. 84). Dieser Kritik müssen sich auch die Geographiedidaktik und Schulgeographie stellen. So richtet sich die Betrachtung bisweilen auf chaotische und vermeintlich ungeplante Stadtstrukturen (u. v.a. z.B. die generelle Verallgemeinerung der Bedeutung von „Elendssiedlungen“ für Städte in ‚Afrika‘ und ‚Entwicklungsländern‘ in Korby et al. 2014, S. 320) sowie auf Aspekte von Gewalt und Krieg (u. v.a. z.B. in Freytag et al. 2011 S. 321f.) als vermeintliche Charakteristika ‚Afrikas‘. Soll ein anderes ‚Bild‘ des Kontinents vermittelt werden, werden spektakuläre Neubauprojekte oder wirtschaftliche Investitionen thematisiert (z.B. Bau eines Staudamms, Einrichtung von Sonderwirtschaftszonen, vgl. Latz 2015, S. 88).⁶ Die gezielte Betrachtung des Alltagslebens bleibt zumeist aus. Dies gilt auch für Themenbände, die ausschließlich auf Subsahara-Afrika fokussieren (vgl. Haberlag et al. 2014; Lohnert 2014). Wie massiv die Tendenz zur Schwerpunktsetzung auf negative Aspekte ist, wird in Kapitel 6.5 beispielhaft verdeutlicht.

6.4 ZUM MACHT- UND SPRACHSENSIBLEN UMGANG MIT GLOBALEN DISPARITÄTEN

Reflexionen zum Umgang mit afrikabezogenen Themen und Fragestellungen im Geographieunterricht müssen in den breiteren Kontext des Umgangs mit globalen Disparitäten eingebettet werden. Gerade hinsichtlich der Länder des sog. Globalen Südens wird häufig (wenn auch teilweise unbewusst) aus einer ethnozentrischen Perspektive argumentiert, insofern als zwischen einem ‚Wir‘ (Deutschland, Europa, der ‚Westen‘) und ‚Ihr‘ (die Länder des sog. Globalen Südens) unterschieden wird (vgl. Schrüfer 2013b, S. 15). „Die ‚Anderen‘ werden als das Gegenteil von ‚wir‘ imaginiert“ (Marmer/Sow 2015, S. 17). Allzu oft erweist sich diese Dichotomie nicht als neutral, sondern als hierarchisch, insofern als der mit dem ‚wir‘ assoziierte räumliche Kontext als dem anderen als überlegen dargestellt wird. Diese Hierarchie wird genährt durch die geradezu unablässige Verwendung des als problematisch zu definierenden Begriffs der Entwicklung. Wird der Begriff von westlichen Gesellschaften in Bezug auf ‚Afrika‘ gebraucht, ist häufig ein Verständnis impliziert, dass Entwicklung eine Verbesse-

6 Als Beispiele herangezogen werden hier die gängigen Kompendien für die Oberstufe.

rung der Lebensbedingungen herbeiführen soll (vgl. Schrüfer 2013b, S. 16). Wenn eine Verbesserung offenbar notwendig ist, dann scheint der Ist-Zustand unzureichend. Dabei wird ausgeblendet, dass das semantische Verständnis von ‚Verbesserung‘ kulturell sehr unterschiedlich sein kann und auch die Ziele möglicher Entwicklung von Kultur zu Kultur anders definiert werden können. Wenngleich mit der Ausweisung der SDGs ein weltweites grundlegendes Verständnis vereinbart wurde, gilt dies dennoch insbesondere im Verhältnis von Materialität und nicht-materiellen Aspekten wie Gemeinschaftssinn, Spiritualität u.a. (vgl. ebd.). Gerade wenn der Entwicklungsbegriff teleologisch verstanden wird, wird häufig von einem westlichen Maßstab ausgegangen, insofern als der Entwicklungsstand des Westens als fortschrittlich und anzustrebend gilt (vgl. Korf/Rothfuß 2016, S. 165). In dieser unhinterfragten Akzeptanz des westlichen Entwicklungsmodells manifestiert sich das vorhandene Machtungleichgewicht, obwohl „unsere Modelle von Gesellschaft, Wirtschaft oder guter Regierungsführung [...] einige wenige von sehr vielen möglichen Formen [sind]“ (Doeven-speck/Laske 2013, S. 262). Es bleibt zu hoffen, dass die SDGs aufgrund ihres Selbstverständnisses dazu beitragen können, entsprechende Hierarchien abzubauen und die dem Entwicklungsdiskurs zugrunde liegenden Werte neu zu denken bzw. zu diskutieren⁷. „Stärker als bisher rücken nunmehr Lebensstile unterschiedlichster Kulturen und indigener Gruppen in den Fokus, da letztere nicht mehr per se als ‚rückständig‘ angesehen werden sollten. Stattdessen können sie eine Orientierung und neue Perspektiven bieten, von denen westliche Gesellschaften lernen können“ (Eberth 2018d, S. 11). Die SDGs eröffnen also gleichsam eine Tür zur Diskussion über alternative und zukunftsweisendere Orientierungen. Diesen Diskurs aufrichtig und präsent zu führen, erscheint längst überfällig, wenn klar ist, dass die Einteilung der Welt in eine ‚Erste‘, ‚Zweite‘ und ‚Dritte‘ doch ein Relikt des Kalten Krieges darstellt (vgl. Korf/Rothfuß 2016, S. 164). Auch das etwas neuere Denkmuster der Einteilung der Welt in Entwicklungs-, Industrie- und Schwellenländer führt hierarchische Strukturen fort. Es

7 „Die SDGs können als Ahnung der globalen politischen Eliten interpretiert werden, dass erstens die klassischen Entwicklungsstrategien des kapitalistischen Weltmarktes nicht zuletzt vor dem Hintergrund der ökologischen und multiplen Krise immer weniger funktionieren, dass zweitens die imperiale Politik der Kontrolle großer Weltregionen nicht mehr gelingt und dass drittens ein Mechanismus wahrscheinlich der Vergangenheit angehört: Krisen in ihren negativsten Auswirkungen tendenziell in andere Regionen, nämlich jene des globalen Südens, und, wie besonders am Beispiel des Klimawandels oder des Atom Mülls sichtbar, in die Zukunft zu externalisieren“ (Brand/Wissen 2017, S. 27).

besteht daher die dringende Notwendigkeit, derartige Einteilungen nicht als gesetztes und so und nicht anders zu lernendes Fachwissen hinzunehmen, sondern entsprechende Ansätze und Denkmuster zum Gegenstand kritisch-reflexiver Diskussionen im Geographieunterricht zu machen (vgl. Reuber/Schrüfer 2013, S. 20; zu einer möglichen unterrichtspraktischen Umsetzung siehe Eberth 2016a). Saskia Sassen schlägt in diesem Zusammenhang eine Veränderung der Maßstabsebene vor. Es sollten weniger ganze Staaten betrachtet und verglichen werden, sondern kleinteiligere Raumausschnitte mit ihren Stärken und Schwächen zur Analyse herangezogen werden (vgl. Sassen 2015, S. 17). Diesen Ansatz verfolgt auch die vorliegende Arbeit mit ihrem Fokus auf das Raumbeispiel eines Slums in Nairobi. Kritisch-reflexive Herangehensweisen, wie auch eine veränderte Auswahl geeigneter Raumbeispiele, sollten dabei stets mögliche Persistenzen von Kolonialität in Weltbildern und Denkmustern aufspüren und dekonstruieren (vgl. Schröder 2016, S. 17⁸).

6.5 EIN BEISPIEL ZUR MANIFESTATION STEREOTYPER ‚AFRIKA‘-BILDER: EIN KRITISCHER BLICK AUF EINEN THEMENBAND ‚AFRIKA SÜDLICH DER SAHARA‘ FÜR DIE OBERSTUFE

Der Themenband „TERRA – Afrika südlich der Sahara“ (Haberlag et al. 2014) ist ein aktuelles Unterrichtswerk für die gymnasiale Oberstufe, das insbesondere an niedersächsischen Schulen Verwendung findet.

Wenngleich das erste Kapitel mit dem Titel „Gratwanderung zwischen Klischee und Wahrheit“ (ebd., S. 6) Hoffnungen auf einen kritisch-reflexiven Zugang zum Betrachtungsraum weckt, bestätigen sich diese bei einer genaueren Analyse des Kurzkapitels nicht. Ein erster Anleser führt die Dichotomie „Hoffnungslosigkeit“ und „Paradies“ als „Etiketten“ ein, mit denen der Kontinent behaftet sei (vgl. ebd., S. 6). Ob Afrika ein Kontinent der Hoffnung und des Aufbruchs sei, bleibt als rhetorische Frage unbeantwortet. Stattdessen werden eine Vielzahl negativer Facetten aufgefächert:

„Oder ist Afrika doch immer noch eher ein ...

- *armer Kontinent?*
- *geschundener Kontinent?*

8 Zur weiteren Reflexion der Thematisierung Kenias im Geographieunterricht siehe Eberth (2018a, S. 8f.).

- *in Problemen versinkender Kontinent?*
- *abgehängter Kontinent?*
- *perspektivloser Kontinent?*
- *chancenloser Kontinent?*
- *abhängiger Kontinent?*
- *hoffnungsloser Kontinent?*
- *hilfloser Kontinent?*
- *unbedeutender Kontinent“ (ebd., S. 6)?*

Die ersten fünf hier kursiv markierten Fragen bilden sodann auch die Überschriften für die fünf Hauptkapitel des Bandes (vgl. ebd., S. 4f.). Wohlwollend könnte unterstellt werden, dass der Wert dieser Konzeption gerade darin liegt, offenbar verbreitete Präkonzepte der Schülerinnen und Schüler bzw. bestehende Stereotype an prominenter Stelle aufzugreifen, um sie dann auf den eigentlichen Inhaltsseiten zu dekonstruieren und andere Perspektiven aufzuzeigen. Dieser konzeptionelle Gedanke wäre nachvollziehbar, wenngleich auch für die Repräsentation Afrikas nicht schmeichelhaft. Wie eine Betrachtung einiger Buchseiten zeigt, gelingt aber auch dies in keiner Weise. Eine Armut verherrlichende Karikatur mit der Bildunterschrift „Gott sei Dank, dass wir arm sind!“ auf S. 10 und ein Foto eines abgemagerten dunkelhäutigen Kindes mit der Bildunterschrift „Hungern-des Kind“ auf S. 11 werden nicht kontextualisiert oder mittels adäquater Fragestellungen aufgegriffen. Die Schülerinnen und Schüler werden sprichwörtlich mit diesen Materialien allein gelassen. Es gibt keine Aufgabenstellungen, die zu einer kritischen Reflexion derartiger Darstellungen anleiten. Es folgen u.a. Ausführungen zu Rohstoffen und Stromversorgung, die anhand des Klassikers ‚Staudammbau‘ unter der Überschrift „Strom für Afrika“ aufbereitet werden (vgl. ebd., S. 22f.). Auch diese vermeintlich neutrale Überschrift impliziert, dass es keinen Strom bzw. keine Stromversorgung in ‚Afrika‘ gebe und womöglich ein einziger Staudamm einen ganzen Kontinent versorgen könnte. Anstatt sodann auf die immensen nachhaltigen Potenziale einer *dezentralen* Stromversorgung zu verweisen, die im Sinne der SDGs auch für die sog. Industrieländer eine zukunftsfähige Option wäre, werden stattdessen längst überholte zentralisierte Strukturen weiterhin forciert. Das folgende Kapitel trägt die bedeutungsstarke Überschrift „Geschundener Kontinent?“ Das Verb schinden bedeutet jemanden oder etwas (durch übermäßige Beanspruchung) quälen bzw. grausam behandeln (vgl. Dudenredaktion 2004, S. 850). Dieser Wortbedeutung folgend, könnten Aspekte globaler Disparitäten, politischer und ökonomischer Hierarchien und Abhängigkeiten sowie neokolonialer Strukturen in diesem Kapitel erwartet werden. Diese Erwartungen werden nicht erfüllt. Im Zentrum stehen die Themen

Demographie (das Bevölkerungswachstum wird als „Entwicklungshemmnis“ dargestellt; vgl. ebd., S. 26), Hunger (mit einem weiteren Foto eines abgemagerten Kindes, dieses Mal ohne Bildunterschrift und wiederum ohne Thematisierung in den Aufgabenstellungen; vgl. ebd., S. 28), Aids (ohne Differenzierung zwischen HIV-Infektionen und Aids-Erkrankungen; vgl. ebd., S. 30f.) und Migration, die als „Völkerwanderung“ (ebd., S. 32) bezeichnet wird. Globale Ungerechtigkeiten, die maßgeblich zur Situation in den Staaten Afrikas beitragen⁹, werden nicht genannt. Stattdessen bezieht sich das ‚Geschunden sein‘ offenbar auf interne Faktoren. Als Ursache für Armut werden – ganz in geodeterministischer Manier – „natürliche Ursachen“ (ebd., S. 24), und als solche die Lage in Tropen und Subtropen, Relief und Klima, genannt (vgl. ebd.). Diese Aspekte werden im folgenden Kapitel unter der Überschrift „In Problemen versinkend?“ vertieft (vgl. ebd., S. 34). Ein großformatiges Foto zeigt einen ausgetrockneten Boden, die Bildunterschrift lautet „Dorf Gakong im Norden von Kenia“ (ebd., S. 34). Ein Dorf im Sinne einer Siedlung ist auf dem Foto nicht zu sehen; eine Interpretation des Fotos anhand von Aufgabenstellungen ist nicht vorgesehen. Die Themen des Kapitels sind divers, fokussieren aber stets Problemfelder. So werden der Nährstoffkreislauf und Stockwerkbau des Tropischen Regenwalds unter die Überschrift „Ökologische Probleme des Tropischen Regenwalds“ (ebd., S. 41) gestellt. Dieses Beispiel verdeutlicht die geradezu gezwungene Problemorientierung: Die beiden genannten Aspekte sind zunächst wertneutrale fachwissenschaftliche Charakteristika eines besonderen Ökosystems. Weiterhin ist es ohnehin fragwürdig, diesem so wichtigen und einzigartigen Ökosystem pauschal ökologische Probleme zuzuschreiben. Die Schülerinnen und Schüler werden gezielt in die Irre geführt, da impliziert wird, dass das Ökosystem Regenwald problematisch, also ‚schlecht‘ sei. Problematisch ist die Zerstörung durch anthropogen organisierte Abholzung, nicht aber das Ökosystem als solches. Die Reihe der negativen Zuschreibungen setzt sich in diesem Kapitel fort: „Blutige Diamanten“ (ebd., S. 47), „Der gelbe Fluch“ (ebd., S. 47), „Trauriges Beispiel: Angola“ (ebd., S. 51), „Darfur – eine Region kommt nicht zur Ruhe“ (ebd., S. 52), „Sudan: Ödland im Krieg“ (ebd., S. 53).

9 Im Kontext der Globalisierung fordert Achille Mbembe eine „kritische Reflexion der zeitgenössischen Instrumentalisierungsformen des Lebens“ (2016, S. 101), die ältere und jüngere Ausprägungen des Kapitalismus ernst nehmen müssten. In Bezug auf die ‚älteren Ausprägungen‘ nennt er ‚Plantage‘, ‚Fabrik‘ und ‚Kolonie‘ als „die wichtigsten Versuchslabore, in denen das Autoritätwerden von Welt, wie es sich heute beobachten lässt, ausprobiert wurde“ (ebd.).

Das nächste Kapitel „Abgehängter Kontinent?“ beginnt mit der Aussage „Schlechte Infrastruktur bremst Wirtschaft aus“ (ebd., S. 56). Wenngleich die Infrastruktur im Vergleich zu anderen Weltregionen sicherlich insgesamt schlechter zu bewerten ist¹⁰, so muss aber auch gesehen werden, dass bestimmte Entwicklungsschritte übersprungen wurden, so etwa die Festnetztelefonie: Telefonieren und Internetnutzung werden von vornherein über Funk bzw. WLAN organisiert (vgl. Verne 2014). Das hohe Wirtschaftswachstum etwa der Länder der Ostafrikanischen Union widerspricht zudem der Aussage einer „ausgebremsten Wirtschaft“. Das durchschnittliche Wirtschaftswachstum jener Staaten lag zwischen 2004 und 2013 bei 6,2 %; damit lagen sie im führenden Fünftel der weltweiten Wachstumsraten seit 1960 (vgl. Lohnert 2017, S. 108).

Im Kapitel „Perspektivloser Kontinent?“ wird neben allgemeinen Informationen zur Entwicklungszusammenarbeit eine Raumanalyse zu Kenia angeboten. Wenngleich das Kapitel dezidiert den ganzen Kontinent anspricht (was ohnehin fragwürdig ist, da der Titel des Bandes „Afrika südlich der Sahara“ heißt, was keine Bezeichnung eines Kontinents ist), wird auf diesen Seiten auf einen Staat fokussiert. Die Überschrift „Kenia – Vier Blicke“ (Haberlag et al. 2014, S. 78) lässt erwarten, dass eine Raumanalyse durchgeführt werden soll, die vier verschiedene Perspektiven auf das Raumbeispiel wahrnimmt (siehe Wardenga 2002; Hoffmann 2011). Die konkreten Aufgabenstellungen sind hingegen spezifisch auf das Thema Tourismus bezogen, während die Materialauswahl neben Informationen zum Tourismus auch allgemeine Wirtschafts- und Außenhandelsdaten und Informationen zum Thema „Flüchtlinge und Vertriebene“ (ebd., S. 79) bietet. Unabhängig von den inhaltlichen Schwerpunkten ist die Materialauswahl nicht an den verschiedenen Perspektiven, die für eine derartige Raumanalyse grundlegend sind, orientiert. So fehlt etwa die Perspektive „Raum als Anschauungsform“ und dabei die Perspektive Einheimischer völlig.

Diese kurze Skizze einer überblicksartigen Analyse des Schulbuchs verdeutlicht die Einseitigkeit und Voreingenommenheit der Darstellung. Ein ganzes Themenheft derartig intensiv auf negative Fallbeispiele auszurichten wird der Diversität Subsahara-Afrikas in keiner Weise gerecht – und erweist sich als ungerecht gegenüber den gegenwärtigen Dynamiken in Gesellschaft und Wirtschaft. Auch Inken Carstensen-Egwuom (2019, S. 44) zeigt in ihrer Auswertung der Texte des betreffenden Bandes, dass 17-mal mehr europäische als afrikanische

10 Zur kritischen Reflexion einer bisweilen überhöhten Bedeutungszumessung materieller Infrastruktur im Zusammenhang mit dem afrikabezogenen Entwicklungsdiskurs siehe Simone (2014).

sche Stimmen dargestellt werden und afrikanische Akteure somit nicht als handlungs- und diskursmächtig präsentiert werden.

Dieses hier dargestellte Beispiel kann dabei durchaus als exemplarisches gelten. So wird als Fazit eines Vergleichs verschiedener Studien, im Rahmen derer Schulbücher der Fächer Geographie, Gesellschaftslehre und Geschichte hinsichtlich der Darstellung ‚Afrikas‘ untersucht wurden, konstatiert: „Die kritischen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungsdiskurse aus dem globalen Süden wie inzwischen auch aus dem globalen Norden finden sich in den Schulbüchern nirgendwo wieder. [...] In den untersuchten [...] Unterrichtsmaterialien zeichnet sich ein kolonial-rassistisches Bild von Afrika und Schwarzen Menschen ab. Trotz der vereinzelten Versuche, andere Perspektiven einzubringen, bleibt die Mastererzählung in den Büchern ungebrochen weiß“ (Marmer et al. 2015, S. 120; 124).

6.6 POTENZIALE UND GRENZEN VON VISUALISIERUNGEN BZW. VISUELLEN GEOMEDIEN IM GEOGRAPHIEUNTERRICHT

„Als eine Leittechnik des 20. Jahrhunderts hat die Fotografie das Bild von der Welt und den Blick auf die Welt verändert und bestimmt“ (Fuhs 2006, S. 207). Dabei hält die Fotografie „(im fixierten Bild) *fest* und bietet der Einfühlung an, was sich in der Aktualität einer Situation der Wahrnehmung gezeigt hat“ (Hasse 2012, S. 38; Hervorhebungen im Original). Gerade in der Geographie wurden Fotos lange Zeit als „visual representation of the world“ (Schwartz/Ryan 2006, S. 3) verstanden. Oft als Abbild wahrgenommen, war (und ist) dabei eine Fokussierung auf die „ways of seeing“ (ebd.) zumeist unterrepräsentiert. Dies verwundet, wenn Pierre Bourdieus Ausführungen zum wirklichkeitskonstitutiven Charakter von Fotografien zur Kenntnis genommen werden: „Fotografie führt nurmehr eine Wirklichkeit vor, die als gegeben anzunehmen unseren Augen bequem ist, mehr nicht“ (2014, S. 88). Vor diesem Hintergrund bedarf es einer stärkeren kritischen Reflexion über die Art und Weise, wie Bilder im (Geographie-) Unterricht eingesetzt werden. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass ‚Bilder‘ in zweierlei Hinsicht verstanden werden können und sollten: „Als Bilder werden im engeren Sinne zum Zweck der Betrachtung hergestellte materielle Visualisierungen sowie im weiteren Sinne mentale Konzepte und Vorstellungen bezeichnet. [...] Beide Formen von Bildern rufen, bedingt durch Gestalt und kontextuelle Einbettung, nicht intendierte und oft unbewusste Wirkungen hervor“ (Nöthen/Schlottmann 2013, S. 29). Ein einfacher Blick in Schulbücher offenbart

bereits die Flut an Fotos und Abbildungen, mit der Lernende im Unterricht konfrontiert werden¹¹. Gerade aufgrund dieser Omnipräsenz dieses Mediums sollte eine kritische Herangehensweise noch intensiver diskutiert und im Unterricht angewendet werden, sollten die bisweilen unbewussten Wirkungen aufgespürt werden. Gefordert wird daher eine Abkehr vom reinen *Konsum* von Bildern und eine Hinwendung zum *Bilden mit Bildern*, das vom *bildenden Bild* ausgeht (vgl. Schäffer 2005, S. 221f.). „Beim ‚sich Bilden‘ geht es um ein Überschreiten der bestehenden Verhältnisse, um ein Neudenken des eigenen Selbst- und Weltverständnisses“ (ebd., S. 221). Freilich setzt dies Offenheit der Lernenden voraus, die durch eine entsprechende Konzeption des Lehr-Lern-Arrangements durchaus angebahnt werden kann. Ein Ziel liegt dabei in der Schaffung eines

„inneren Möglichkeitsraum[s] für die Entstehung neuer oder zumindest differenter Perspektiven, Weltanschauungen und Selbstverhältnisse. [...] Bildung durch Bilder bekommt hierdurch also einen doppelten Sinn: Einerseits ist damit der Zusammenhang zwischen der Ausbildung innerer Bilder und Vorstellungswelten im Rahmen der Ausbildung neuer Selbst- und Weltverhältnisse gemeint, andererseits geht es um die möglichen Korrespondenzen zwischen diesen inneren Bildern und Vorstellungswelten und dem ‚äußeren‘ Bilderstrom“ (ebd., S. 222; Hervorhebungen im Original).

Insofern besteht eine Komplexität in der Erfassung und Analyse vermeintlicher Wirklichkeitsabbildungen und subjektiven bzw. kulturellen Codierungen (vgl. Pilarczyk/Mietzner 2003, S. 28). Dies gilt auch, wenn der Raum der eigentliche Betrachtungsgegenstand ist und ‚Raum-Bilder‘ diskutiert werden sollen. Wird der Raum als Kategorie der Wahrnehmung mit einem relationalen Raumverständnis zusammengebracht, können Räume als Vorstellungswelten betrachtet werden (vgl. Freytag 2014, S. 15f.; siehe auch Gregory 1994). Diese Imaginierten Geographien können als komplexe Vorstellungsbilder bezeichnet werden, die sich zwischen Realität und Fiktionalität bewegen und die Wahrnehmung von Räumen beeinflussen (vgl. Reuschenbach/Jahnke 2015, S. 5). Insbesondere aus einer didaktischen Perspektive kommt diesem Raumverständnis Bedeutung zu, gerade in Bezug auf die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler. Bildern, verstanden als „wahrnehmungsnahe Zeichen“ (Sachs-Hombach 2002, S. 21), kommt in diesem Zusammenhang für die didaktische Reflexion der Raumwahrnehmung eine besondere Bedeutung als Mittler zu, da sie einen Zugang zu subjektiven Raumwahrnehmungen und -konstruktionen ermöglichen.

11 Zur allgemeinen Bedeutung von Fotos als Unterrichtsmedium siehe u.a. Kestler (2015, S. 285ff.).

6.6.1 Ausdrucksbedeutungen und kommunikativer Sinn von Bildern

Während im allgemeinen Sinne Beziehungen zwischen Bildschemata und Anwendungsbereichen als Bildsemantik definiert werden (vgl. Sachs-Hombach 2013, S. 126), erscheinen für die Geographiedidaktik durchaus interpretative Bildsemantiken (in Anlehnung an die Kunstgeschichte) und Bildsemantiken im philosophischen Sinne gewinnbringend:

- „Eine Bildsemantik im interpretativen Sinne erfasst die Sinnebenen, Sinnrelationen und Sinngehalte von Bildern“ (ebd., S. 126).
- „Einer Bildsemantik im philosophischen Sinne geht es um eine Klärung der Grundbegriffe [...], mit denen wir uns das Verhältnis zwischen Bild und Wirklichkeit klarmachen“ (ebd., S. 127).

Damit kann ein Beitrag zur Abkehr vom mimetischen Bildverständnis geleistet werden und es können erste Ansätze eines kritisch-reflexiven Zugangs zum Bild geschult werden.

„Visuelle Bildinhalte [werden] nicht direkt übertragen oder transparent rezipiert [...], sondern in konkreten gesellschaftlichen Kontexten und über Machtbeziehungen sozio-kulturell verhandelt“ (Hörschelmann 2015, S. 152). Ausgehend von dieser Feststellung, erweist sich aus didaktischer Perspektive die Pragmatik als zur Reflexion geeignet, weil sie „die Beziehung von Zeichenträger und Interpret“ (Sachs-Hombach 2013, S. 156) zum Gegenstand hat. Drei Aspekte sind für diese ‚Beziehung‘ relevant: Ursprung, Verwendung und Wirkung von Zeichen (vgl. Morris 1946, S. 352, zitiert in Sachs-Hombach 2013, S. 157). Gerade durch die Nutzung der reflexiven Fotografie als Methode wird der ‚Ursprung‘ des Fotos transparent gemacht. Die Art und Weise der ‚Verwendung‘ im Rahmen unterrichtspraktischer Materialien gilt es seitens der Verfassenden derselben hinreichend zu reflektieren; die Wirkung (aus Sicht der Schülerinnen und Schüler als Interpretierende bzw. Zeichenbenutzende) kann mittels einer Interventionsstudie erforscht werden (siehe Kapitel 7 und 8). Hier geht es also nicht ausschließlich um die Bedeutung des Bildes im Bild selbst, sondern vielmehr um eine Analyse im Gebrauchskontext (vgl. Schlottmann/Miggelbrink 2015, S. 15).

Wenngleich die Trennschärfe zwischen Semantik und Pragmatik Inhalt eines ausführlichen Diskurses ist (vgl. u.a. Vennemann/Jacobs 1982; Bußmann 2002, S. 534), so kann konstatiert werden, dass insbesondere die Kontextbedingungen und ihre Wirkungen auf Bedeutungszuschreibungen Gegenstand der Pragmatik sind. In der in den Kapiteln 7 und 8 dargestellten Studie werden also im Sinne

der Bildsemantik die wahrnehmungsbasierten Aspekte der Bildbedeutung mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler als Zeichenbenutzende als kontextunabhängige Interpretation analysiert. Bildpragmatisch wird unter ergänzendem Einsatz von Interviewauszügen gemeinsam mit den Lernenden danach gefragt, inwiefern die Urhebenden der Fotos diese als eine Form kommunikativen Handelns einsetzen; insofern wird die semantische Analyse durch kontextabhängige Kriterien erweitert (vgl. Sachs-Hombach 2013, S. 158; 161; 185).

6.6.2 Zur kulturellen Überprägung von Wahrnehmungen

„It is possible that, having internalized picturing as part of our visual conception of the world, we routinely perceive the world as if it were pictured“ (Lopes 1996, S. 31). Noch weiterreichender als es die Überlegungen zum *tourist gaze* ausführen (siehe Kapitel 1.1), stellt Dominic Lopes zur Diskussion, dass unsere Wahrnehmungsprozesse nicht unbefangen stattfinden, sondern eine etwaige Unbefangenheit geradezu determiniert ist. Es kann diskutiert werden, „dass sich in unserer Kultur eine Bildkonzeption entwickelt hat, die uns mittlerweile die Welt sehen lässt, als wäre sie ein entsprechendes Bild“ (Sachs-Hombach 2013, S. 146). Im Diskurs um Vorstellungen von Lernenden zu humangeographischen Themen¹² offenbart sich dieser Gedanke Dominic Lopes’ als weitreichend, da der machtvolle Einfluss von Visualisierungen in Schulbüchern und weiteren Unterrichtsmaterialien, aber auch in (außerschulischen) Medienangeboten auf die eigene Vorstellung von ‚Welt‘ (bzw. entsprechender Teilaspekte) deutlich wird. Die Notwendigkeit zur Reflexion auf einer Metaebene sowie der damit einhergehenden Dekonstruktion erscheint vor diesem Hintergrund grundsätzlich als unabdingbar. Grundsätzlich, insofern als diese Notwendigkeit nicht nur bei möglicherweise ideologisch vorbelasteten Quellen besteht, also etwa von bestimmten Lobbygruppen veröffentlichte Darstellungen, sondern insofern als diese Notwendigkeit immer für alle Visualisierungen gilt; auch in Bezug auf das Schulbuch, das noch viel zu selten hinterfragt wird. Der Anspruch an Reflexion und Dekonstruktion wird in diesen Überlegungen deutlich: Es geht um nicht weniger als die Auflösung einer Selbsttäuschung, „weil bereits die Standards der Gegenstandswahrnehmung kulturell überformt worden sind“ (ebd.). Kathrin Hörschelmann weist dies als Desiderat aus und fragt „wie visuelle geographische Darstel-

12 Siehe u.a. Belling (2017) zum demographischen Wandel bzw. Belling/Früh (2018) zu demographischem Wandel und sog. Entwicklungsländern; Hoogen (2016) zu Migration.

lungen den ‚Blick‘ auf die räumliche Gestaltung der Welt schulen, inwiefern also z.B. durch Wiederholung räumlicher Muster, Modalitäten, Rahmungsformen, Kompositionen etc. Sehgewohnheiten entstehen, die auch andere visuelle Zugänge zu Räumlichkeiten (und deren Darstellung) beeinflussen, also quasi den Blick lenken und ästhetische Sinne wie auch affektive Reaktionen *mitprägen*“ (2015, S. 151; Hervorhebungen im Original)? Unsere visuellen Vorstellungen von Slumgebieten in den Staaten Afrikas mögen dies als Beispiel belegen, prägen sich doch unmittelbar Bilder eines scheinbar unendlichen ‚Meeres‘ von heruntergekommenen Wellblechhütten ein.

6.6.3 Kritisch-reflexive Bildkompetenz

„Materielle wie mentale Bilder bestimmen die Begegnung mit der Welt und sind für die Konstitution und die Durchdringung geographischer Sachverhalte von entscheidender Bedeutung. Ihnen visuell kompetent zu begegnen, stellt einen zentralen Bildungsauftrag des Geographieunterrichts dar“ (Nöthen/Schlottmann 2015, S. 32). Wie ein derartiges kompetentes Begegnen aussehen kann, gilt es im Folgenden zu klären. Gerade Fotografien wird bisweilen in Erwartung dargestellter Objektivität begegnet (vgl. Sachs-Hombach 2013, S. 217). Diese Erwartung wird allerdings nicht dem Umstand gerecht, dass „Fotos die Vielschichtigkeit heutiger Gesellschaften abbilden“ (Fuhs 2006, S. 218). Vor diesem Hintergrund besteht seitens der (Fach-)Didaktik die Herausforderung, Arrangements zu schaffen, die es möglichst vermeiden, dass die Betrachtenden (in diesem Fall Schülerinnen und Schüler) eine konkrete und wenig flexible Bedeutung aufgrund bestimmter biografischer oder kontextgebundener Voreingenommenheit auf das Foto projizieren (vgl. ebd.). Die Bedeutung einer Orientierung an dem hier skizzierten Verständnis von Raum und (Raum-)Bild, aus der die Notwendigkeit resultiert, „die Komposition von Bildern als Struktur der wahrgenommenen Wirklichkeit zu beschreiben“ (Sachs-Hombach 2013, S. 153) wird daher nachvollziehbar. Dies bedeutet aber auch, dass es einer Abkehr vom Formulieren korrekter Antworten, bezogen auf eine vermeintliche im Bild dargestellte objektive ‚Wirklichkeit‘, bedarf und stattdessen eine Hinwendung zum bewussten Fragestellen an das Bild und die Perspektive des dargestellten Raumausschnitts erforderlich wird (vgl. Schlottmann/Wucherpfennig 2015, S. 137). Durch derartiges bewusstes Fragen kann ein „kritische[r] und reflexivere[r] Umgang mit geographischer Visualisierung“ (Schlottmann/Miggelbrink 2009, S. 13) geschult werden. Mirka Dickel und Holger Jahnke (2012, S. 245f.) schlagen dazu den Dreiklang aus „konstruktiver Perspektive“, „rekonstruktiver Perspektive“ und „dekonstruktiver Perspektive“ vor.

Die konstruktive Perspektive meint dabei das eigene Aufnehmen von Fotos durch die Schülerinnen und Schüler, während in rekonstruktiver Perspektive die Motivauswahl Anderer nachvollzogen werden kann. In dekonstruktiver Perspektive sollen gleichsam Zweifel geäußert werden und das Foto kann hinsichtlich jener Aspekte, die man nicht sieht, befragt werden. Dies könnte etwa die Frage nach der Veränderung der Bildaussage sein, wenn der Bildausschnitt etwas anders gewählt worden wäre.

Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit konzipierte Unterrichtssequenz orientiert sich an diesem Dreiklang, tauscht in der Durchführung aber die Reihenfolge (siehe Kapitel 7.4). Die dekonstruktive Perspektive wird vorangestellt, da sie unmittelbar an die Vorstellungen der Lernenden anknüpft und ihre womöglich selbstmanipulative Betrachtungsweise aufspürt, da die Bilder in den Unterricht integriert und befragt werden (vgl. Reuschenbach/Jahnke 2015, S. 2). Bedeutsam ist dies, da „[...] die übliche Gegenstandswahrnehmung [...] oft durch Erwartungen und Überzeugungen bestimmt [ist], sodass wir zuweilen genau das sehen, was wir sehen wollen“ (Sachs-Hombach 2013, S. 121). Insofern liegt ein Ziel in der Dekonstruktion von scheinbar Selbstverständlichem als unreflektiert übernommenem *common sense*. Dekonstruktion wird dabei verstanden als „das Verstören scheinbarer Sicherheiten, Relativierung inhaltlicher Ordnungen, Vermeidung von linearem Denken, Multiperspektivität in Zeit und Raum und Rollen“ (Sitte 2014, S. 29). Dadurch wiederum wird Neugierde geschaffen auf andere – bisher unbekannte oder ignorierte – Perspektiven, sodass Motivation für den weiteren Verlauf der Unterrichtssequenz entstehen kann.

In der rekonstruktiven Perspektive „[...] müssen SchülerInnen dafür sensibilisiert werden, dass materielle Bilder stets nur einen spezifisch ausgewählten Ausschnitt unserer räumlichen Umwelt visualisieren. Im Alltag werden sie oftmals fälschlicher Weise als ‚objektive Abbilder der Realität‘ verstanden“ (Schwarze et al. 2016, S. 201). Diesem Verständnis von Bildern als vermeintlich objektivem Abbild entgegenzuwirken, ist Anspruch des vorliegenden Unterrichtskonzepts. Der besondere Entstehungskontext der eingesetzten Fotografien soll in besonderer Weise einen Beitrag leisten, den Konstruktionscharakter dieser ‚Raum-Bilder‘ deutlich werden zu lassen, da dieser Kontext den Schülerinnen und Schülern klar transparent gemacht wird. Damit dies gelingt, müssen diese natürlich im Unterricht hinsichtlich ihres Entstehungskontextes hinterfragt werden (vgl. Jahnke 2011, S. 82).

In der dritten Phase, der konstruktiven Perspektive, sollen die Lernenden selbst zu Produzierenden von ‚Raum-Bildern‘ werden, indem sie sich ihrer Raumwahrnehmung bewusst werden und diese durch geschickte Motivauswahl zu visualisieren versuchen.

Die Unterrichtssequenz soll somit zur Schulung einer *visual literacy* beitragen, die als Fähigkeit des Entschlüsselns von Bildmedien verstanden wird (vgl. Brändli/Baumann 2015, S. 9). Damit wird ein bedeutender Akzent verschoben: Die Geographie arbeitet nicht mehr rein „bildanwendend[...]“ (Schlottmann/Miggelbrink 2009, S. 13; Hervorhebungen im Original), sondern im geographischen Arbeiten mit Bildern wird der Fokus erweitert um ein reflexives Vorgehen, das Produktion, Rezeption und Distribution des Visuellen stärker kritisch untersucht (vgl. Nöthen/Schlottmann 2015, S. 34). In diesem Verständnis geht es einer geographischen Bildkompetenz „einerseits um die Analyse des ‚geographischen Bildes‘, andererseits um die Orientierung des ‚geographischen Blicks‘“ (Jahnke 2012a, S. 28).

6.7 ZUM POTENZIAL DER KONZEPTE *SPACE* UND *PLACE* FÜR DEN GEOGRAPHIEUNTERRICHT

Gerade Bildern obliegt das Potenzial, durch Analyse Rückschlüsse auf die Bedeutung des Motivs als *place* zu ziehen. „When we look at the world as a world of places we see different things. We see attachments and connections between people and place. We see worlds of meaning and experience. Sometimes this way of seeing can seem to be an act of resistance against a rationalization of the world, a way of seeing that has more space than place“ (Cresswell 2004, S. 11). Tim Cresswell beschreibt ein Charakteristikum des Konzepts *place*, das gerade für den Geographieunterricht von Bedeutung ist. Weil ein Verständnis eines Raumes als *place* nicht beschränkt ist auf einseitige Perspektiven, weil der Zugang zum Raum nicht rational und vermeintlich objektiv ist, können Bedeutungen eines Ortes für verschiedene Personen oder Gruppen erkannt werden. Ein eingängiges Beispiel bietet das Land der Aborigines¹³. Weil es für sie als heilig gilt, ist es aus ihrer Perspektive selbstverständlich undenkbar, dort etwa Rohstoffe abzubauen. Dies kann (im Unterricht) aber nur erkannt werden, wenn nicht nur physisch-materielle Merkmale einer ‚Raumausstattung‘ wie die Rohstoffvorkommen, Infrastruktur, Verfügbarkeit von Arbeitskräften, Anbindung an den Markt etc. analysiert werden, sondern auch Perspektiven nachvollzogen werden, die auf einer Bindung zu einem bestimmten Raum beruhen. Damit dies erkannt werden kann, bedarf es des Bewusstwerdens über die Bedeutung entsprechender Werte (vgl. Lambert/Morgan 2010, S. 86; Meyer 2014b). Im Unterricht kann nicht nur die Bindung anderer Menschen zu einem Ort nachvollzogen und wert-

13 Zur unterrichtspraktischen Umsetzung siehe u.a. Meyer (2016a).

geschätzt werden; es kann auch gelingen, dass die Schülerinnen und Schüler sich ihrer eigenen Verbindung zu bestimmten Räumen bewusst werden, wenn die Bedeutung des Konzepts *place* erkannt wird (vgl. Taylor 2005, S. 15): „[...] students are encouraged to develop a ‚sense of place‘ for both local and distant places“ (Freeman/Morgan 2014, S. 96).

Um dies konkret im Unterricht umzusetzen, bedarf es auch hier der Berücksichtigung der Erweiterung der Raumzugänge um subjektive Perspektiven. „Die Erweiterung subjektorientierter Raumkonzeptionen rückt das Subjekt, die jeweils einzelne Lebensgeschichte, den Akteur in das Zentrum des Unterrichts. Eine makromaßstäbliche Außenbetrachtung wird zugunsten einer mikromaßstäblichen Innensicht überwunden, die das ‚Menschliche‘ und große Strukturen sowie Verhältnisse im ‚Kleinen‘ erkennen lässt“ (Hoffmann 2011, S. 18; Hervorhebungen im Original). Derartige „Innensichten“ sind es zugleich, die Facetten von Alltagskulturen, von *everyday geographies* verdeutlichen. Wenn Didier Eribon fragt „Wem wird die Chance zuerkannt [...], nicht nur als Teil eines Kollektivs, sondern auch als eine individuelle Person gesehen, für legitim befunden und erzählt zu werden?“ (2017, S. 133), gibt er wichtige Impulse zur Reflexion darüber, welche subjektiven Perspektiven Eingang in den Geographieunterricht finden können. Gerade in der Sensibilität bezüglich der Auswahl der Perspektiven liegt eine Herausforderung, damit nicht neue Einseitigkeiten oder gar Klassismen konstruiert werden, sondern tatsächlich eine Auffächerung der Perspektiven gelingen kann. Verschiedene Blickwinkel auf einen Raum können also berücksichtigt werden, wenn die Objektperspektive mittels einer Orientierung am Konzept *space* und subjektive Perspektiven durch eine Orientierung am Konzept *place* herausgestellt werden. Durch die Verbindung beider Konzepte kann es gelingen, ein tiefergehendes und multiperspektivisches Verständnis eines Raumes zu erhalten (vgl. Eberth 2018b, S. 10).

Gerade in Bezug auf Aspekte der Länder des sog. Globalen Südens erscheint eine Ergänzung der Betrachtungsweise um subjektive Perspektiven bedeutsam – auch, weil die meisten Schülerinnen und Schüler selbst noch nicht in entsprechenden Ländern waren und daher die Auseinandersetzung mit entsprechenden Räumen rein über mediale Darstellungen erfolgt. Es wird vor diesem Hintergrund die Abwendung von einer sog. „Abbild-Didaktik“ (Schmidt-Wulffen 2007, S. 45) gefordert, zugunsten einer Fokussierung auf subjektive Perspektiven. Inwiefern die lange Zeit gängige Praxis einseitiger Raumzugänge unzureichend ist, macht Wulf Schmidt-Wulffen deutlich: „Die, von denen die Rede ist, die betroffenen Menschen mit ihren Bedürfnissen, ihren Handlungsbedingungen und -motiven, ihren Zwängen und Spielräumen, geraten als Handlungssubjekte nicht ins Blickfeld der Lernenden. Sie bleiben abstrakt und anonym“ (ebd.). Dies

wird gerade auch hinsichtlich räumlicher Repräsentationen und deren kritisch-reflexiver Betrachtung bedeutsam: „Thus, the spaces and places of the Orient¹⁴ existed, as do poor neighbourhoods and other spaces inhabited or frequented by ‚the poor‘ [...], but the representations of these places by powerful people do not necessarily reflect the ‚reality‘ of them“ (Crossley 2017, S. 8).

Bei allem Potenzial muss aber auch berücksichtigt werden, dass der Lehrkraft eine besondere Verantwortung zukommt, da sie in der Regel die thematischen Fokusse des Unterrichts auswählt.

So gilt die Klarstellung, dass *place* als sozial konstruiert verstanden werden muss, als zentral für die Arbeit mit diesem Konzept im Geographieunterricht (vgl. Lambert/Morgan 2010, S. 83). Die Einflussnahme der Lehrkraft liegt daher darin, dass sie durch ihr ‚Unterrichten‘ auf verschiedene Weise zur Beeinflussung der Konstruktion von *places* beiträgt; das kann etwa über die Auswahl der Arbeitsmaterialien ebenso erfolgen wie über eigene Impulse oder Diskussionsbeiträge im Unterrichtsgespräch.

14 Hier nimmt Stephen Crossley Bezug auf die entsprechende Studie Edward Saids (vgl. Said 2017).

