

# 1 Einleitung

---

„Wenn heutzutage von ‚problematischen Bonlieus‘ oder von ‚Ghettos‘ die Rede ist, so wird hierbei fast automatisch nicht etwa auf Wirklichkeiten Bezug genommen, die ja ohnehin jenen, die am eifrigsten hierüber das Wort ergreifen, weitestgehend unbekannt sind. Vielmehr sind hier Phantasmen angesprochen, die seitens Sensationspresse, Propaganda oder politischer Gerüchte mit emotionalen Eindrücken genährt werden, die mit mehr oder weniger unkontrollierten Begriffen und Bildern aufgeladen sind. Will man hier aber zu den gängigen Vorstellungen und alltäglichen Diskursen auf Distanz gehen, so reicht es keineswegs aus, wie man manchmal zu glauben versucht sein könnte, sich die ganze Sache einfach einmal ‚aus der Nähe‘ anzusehen. Zweifellos drängt sich die empirische Illusion gerade dort besonders nachhaltig auf, wo die direkte Konfrontation mit der Wirklichkeit wie in unserem Fall nicht ganz ohne Schwierigkeiten bzw. Risiken abgehen kann und erst einmal verdient sein will“ (Bourdieu 2016, S. 115).

„Photography implies that we know about the world if we accept it as the camera records it. But this is the opposite of understanding, an approach which starts from not accepting the world as it looks. All possibility of understanding is rooted in the ability to say no. Strictly speaking, it is doubtful that a photograph can help us to understand anything. The simple fact of ‚rendering‘ a reality doesn‘t tell us much about that reality. A photograph of the Krupp factory, as Brecht points out, tells us little about this institution. The ‚reality‘ of the world is not in its images, but in its functions. [...] Only that which narrates can make us understand“ (Sontag 1973, S. 63).

Pierre Bourdieu beschreibt ein Phänomen, das auch Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit ist. Denn auch für Slums in den Städten Subsahara-Afrikas gilt die von ihm dargestellte Verzerrung der Wahrnehmung und die Zuschreibung ‚unkontrollierter Begriffe‘ wie Angsträume, Marginalviertel, Elendsviertel (siehe dazu Wehrhahn 2014, S. 9). Dass ein bloßes eigenes Anschauen des Betrachtungsraumes als Ausschnitt eines vermeintlichen Realraums allein nicht unbedingt zielführend ist, spricht Pierre Bourdieu zudem an. Wie Kapitel 1.1 zu zei-

gen versucht, gilt dies auch für den Verfasser dieser Arbeit, dessen eigener Blick durchaus mit ‚unkontrollierten Bildern‘ aufgeladen ist bzw. im Vorfeld der empirischen Erhebung, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurde, aufgeladen war. Die Ausführungen Pierre Bourdieus, wie auch die eigenen Erfahrungen des Verfassers dieser Arbeit, machen deutlich, dass es eines besonderen methodischen Zugangs bedarf, um die Raumwahrnehmungen bzw. -konstruktionen von Jugendlichen, die beispielsweise in einem Slum in Nairobi, Kenia, leben, erfassen zu können.

Susan Sontags Zitat gibt bereits einen Hinweis auf den fachdidaktischen Teil dieser Arbeit. Schließlich sind Fotos ein im Geographieunterricht etabliertes Medium. Auch das Unterrichtsthema ‚Leben im Slum‘ wird durchaus mithilfe entsprechender Visualisierungen – wie etwa die vermeintlich typischen Dachlandschaften von Hütten aus Wellblech – unterrichtet.

Werden derartige Fotos nicht kritisch-reflexiv diskutiert, kann dies dazu führen, dass sich ‚unkontrollierte Bilder‘ bei den Schülerinnen und Schülern einprägen, die in dieser Art wenig mit dem Alltag in einem Slumgebiet gemeinsam haben. Denn genau wie ein Foto der von Susan Sontag erwähnten Krupp-Fabrik etwa symbolisch für industriellen Fortschritt gedeutet werden kann, aber keine oder nur wenige Auskünfte über die Arbeitsbedingungen oder Identifikation der Arbeiterinnen und Arbeiter mit ihrem Arbeitsplatz (zwischen den möglichen Extremen ‚Ausbeutung‘ und ‚Stolz, für Krupp arbeiten zu dürfen‘) gibt, verleiten auch Fotos von uns bislang unbekannten Kulturräumen schnell zur Konstruktion einseitiger Vorstellungen und zur Manifestation von Vorurteilen. Für das Medium Foto gilt dies sicher in extremerer Weise als für textliche Darstellungen. Um dies für den in dieser Arbeit gewählten Untersuchungsraum zu verdeutlichen, wird im Folgenden auf eigene Erfahrungen des Verfassers dieser Arbeit zurückgegriffen.

## **1.1 PERSÖNLICHE MOTIVATION: DER ‚KLEINE LORD‘ UND DAS ‚BILD EINES SLUMS‘**

Jedes Jahr in der Vorweihnachtszeit wird im öffentlich-rechtlichen Fernsehen der Spielfilm ‚Der kleine Lord‘ als deutsche Übersetzung des Films ‚Little Lord Fauntleroy‘ des Regisseurs Jack Gold ausgestrahlt. Grundlage dieses Films aus dem Jahr 1980 ist der gleichnamige Roman von Frances Hodgson Burnett aus dem Jahr 1886 (Hodgson Burnett 1994).

In unserer Familie war es üblich, diesen Film jedes Jahr gemeinsam anzusehen. Während mir die Handlung im Allgemeinen kaum präsent ist, hat sich mir

eine Szene besonders eingeprägt: Eines Tages unternimmt der ‚kleine Lord‘ Cedric Errol zusammen mit seinem strengen Großvater, dem Earl of Dorincourt, einen Ausritt zu Pferde. Der Zufall will es, dass sie dabei auch einen sog. Slum, weit außerhalb vor den Toren des Schlosses des Earls, passieren. So, wie der ‚kleine Lord‘ im Film staunt und von den Lebensverhältnissen in diesem Gebiet berührt ist, ging es auch mir in jungen Jahren.

Als ich Jahre später im Jahr 2009 im Rahmen einer geographischen Großexkursion nach Kenia erstmals einen Slum besuchte (Kibera in Nairobi), hatte ich die Vorstellung, die dort in heruntergekommenen Behausungen lebenden Menschen würden ihre Tage mit Betteln und gleichsam tätigkeitslos und ihrem Schicksal passiv beiwohnend verbringen. Ungeachtet der Tatsache, dass das, was ich vor Ort erlebte, geradezu das Gegenteil meiner Vorstellungen zu sein schien – was mir allerdings erst im Nachhinein wirklich bewusst wurde – spiegelt sich in den von mir damals aufgenommenen Fotos meine stereotype und durch mediale Darstellungen geprägte Vorstellung wider. Offenbar war ich im Unterbewussten geradezu auf der Suche nach Motiven, die meinen (verzerrten bzw. einseitigen) Vorstellungen zu entsprechen vermochten. Nahezu alle aufgenommenen Fotos zeigen Darstellungen, die in sehr ähnlicher Weise auch in der entsprechenden Sequenz des Films von Jack Gold zu sehen sind (für eine exemplarische Auswahl siehe Abb. 1.1).

*Abbildung 1.1: Screenshots aus dem Film „Der kleine Lord“ (links) und eigene Aufnahmen aus Kibera, Nairobi, Kenia, meinem ersten Besuch in einem Slumgebiet (rechts)*



Quelle: Gold 1980; eigene Aufnahmen 2009

Diese bewusst in anekdotischer Weise geschilderten Erfahrungen korrespondieren mit dem in der Wissenschaft als „tourist gaze“ (Urry 1990) bezeichneten Phänomen. So wählen Reisende für ihre eigenen Urlaubsfotos häufig jene Perspektive, die ihnen bereits aus medialen Darstellungen bekannt ist. Das heißt, der Petersdom in Rom beispielsweise wird genauso aufgenommen, wie er etwa auf dem Cover des zuvor studierten Reiseführers abgebildet ist. Dem Aufsuchen und Bestätigen bestehender mentaler Bilder steht in diesem Sinne das echte Erleben alltäglicher Routinen vor Ort entgegen: „We shall explore [...] the meaning of urban places by looking at the city and its social areas not as a distant observer viewing it from a map, an air photograph, or through the census volume but rather from the ground level, sharing as much as possible the natural attitude of everyday life in the city“ (Ley 1983, S. 132).

Diese Beispiele zeigen die Bedeutung einer erkenntnistheoretischen Reflexion im Vorfeld eines Forschungsvorhabens bzw. der Durchführung einer empirischen Erhebung, insbesondere wenn sich diese auf Raumausschnitte des sog. Globalen Südens bezieht. Der Fokus entsprechender erkenntnistheoretischer Reflexionen sollte dabei gezielt auf womöglich unhinterfragten vermeintlichen

Selbstverständlichkeiten liegen (vgl. Lossau 2012, S. 130). Aus dieser Perspektive entwickelte sich die Idee für das vorliegende Forschungsvorhaben, das nicht eine von außen vollzogene Betrachtung des Alltagslebens Jugendlicher in einem Slum in Nairobi als Gegenstand hat. Vielmehr liegt der Fokus auf dem Versuch der Abbildung der ‚Innensicht‘ der Bewohnerinnen und Bewohner des entsprechenden Stadtteils, um deren Raumkonstruktionen sichtbar zu machen. Durch diese grundlegende Intention soll eine Darstellung durch die ‚europäische Brille‘ im Sinne einer rein eurozentrischen Perspektive möglichst vermieden werden. Hinsichtlich des Forschungsdesigns bedeutet dies eine gewisse Herausforderung, da es eines konsequenten Perspektivwechsels bedarf. „While architects and urban planners have been dealing with space, the other side of the coin – life – has often been forgotten. Perhaps this is because it is considerably easier to work with and communicate about form and space, while life is ephemeral and therefore difficult to describe“ (Gehl/Svarre 2013, S. 2). Aus diesem Zitat Jan Gehls und Birgitte Svarres wird deutlich, dass die Perspektive eines raumstrukturellen Ansatzes nicht ausreicht, sondern eine erweiterte geographische Perspektive bedeutsam ist. Es bedarf einer Geographie, die es sich zur Aufgabe macht, „to explore the precise behavioral relationship among people, place, and community“ (Seamon 1980, S. 193). Anne Buttiner führt aus, „[...] that there is a fundamental contrast between the *insider*‘s ways of experiencing place and the *outsider*‘s conventional ways of describing them“ (Buttiner 1980, S. 170; Hervorhebungen im Original). Daraus leitet sie die Notwendigkeit ab, den Blick auf die „lived worlds of people in place“ (ebd.) zu richten. Um Menschen und Orte sowie die Verbindung von Menschen zu Orten verstehen zu können, bedarf es der Erforschung des Alltagslebens: „And yet, where is genuine reality to be found? Where do the genuine changes take place? In the unmysterious depths of everyday life“ (Lefebvre 2014, S. 157). Die entsprechenden Terminologien und theoretischen Konzepte, welche einer geographischen Erforschung des Alltagslebens zugrunde gelegt werden können, werden in Kapitel 2 abgegrenzt und konkret definiert. Das Alltagsleben zu erforschen scheint auch mit Blick auf die eingangs skizzierten und in Kapitel 6.3 konkretisierten Vorurteile relevant, die bisweilen gegenüber Slumgebieten bestehen, denn „[b]esonders bedenkenswert ist [...] der Umstand, dass der Begriff des Slums wohl unweigerlich nie allein mit den physischen Lebensbedingungen einer bestimmten räumlichen Umwelt konnotiert ist, sondern immer auch mit Vorstellungen zu den Menschen, die dort leben. Er droht damit Tür und Tor für Vorurteile und Stigmatisierungen zu öffnen“ (Nuissl/Heinrichs 2015, S. 85). Dies ist auch für den fachdidaktischen Teil dieser Arbeit relevant, denn aus den Ausführungen Henning Nuissls und Dirk Heinrichs‘ kann abgeleitet werden, dass nicht nur stadtgenetische und -strukturelle

Aspekte im Schulunterricht thematisiert werden sollten, sondern Aspekte des Alltagslebens der Menschen, die in entsprechenden Räumen leben, ergänzend zu integrieren sind. Ähnliche Forderungen sind auch Bestandteil des aktuellen geographiedidaktischen Diskurses: So führt etwa Itta Bauer aus, sie stelle sich „[...] auf einer inhaltlichen Ebene gegen die vor allem in der Schulgeographie noch sehr präsenten *grand narratives* einer entsubjektivierten Objekt-Geographie traditionellen Stils. Im Gegenzug beziehe ich klar Position dafür, geographische Forschung auch als ein vielfältig verknüpftes Netz aus vielen denkbaren *small narratives* mit deutlichem Subjektbezug zu beziehen“ (Bauer 2010, S. 183; Hervorhebungen im Original). Nach dem Etablieren des *Thinking-Through-Geography*-Ansatzes in der deutschsprachigen Schulgeographie, was insbesondere den unterrichtspraktischen Bänden „Diercke Methoden 1“ (Schuler/Vankan 2017) und „Diercke Methoden 2“ (Schuler 2016) zu verdanken ist, und dem zunehmenden Eingang verschiedener, als „Vier Blicke“ (Hoffmann 2011) kommunizierter Raumkonzepte (vgl. Wardenga 2002) in den Geographieunterricht, findet Itta Bauers Forderung vermehrt Berücksichtigung, da der Objektbezug in der Geographie inzwischen sicherlich relativiert wurde. Dennoch besteht weiterhin Potenzial, Subjektbezüge zu intensivieren. In Bezug auf fachdidaktische Forschung liegt diesbezüglich ebenso weiterhin ein Desiderat vor. So besteht die Notwendigkeit, den Umgang der Lernenden mit entsprechenden subjektorientierten Ansätzen und deren Wirkung forschungsbegleitend zu untersuchen. Diesem Desiderat versucht die vorliegende Arbeit exemplarisch zu begegnen.

## **1.2 ÜBERGEORDNETE KONTEXTUALISIERUNG DER VORLIEGENDEN ARBEIT**

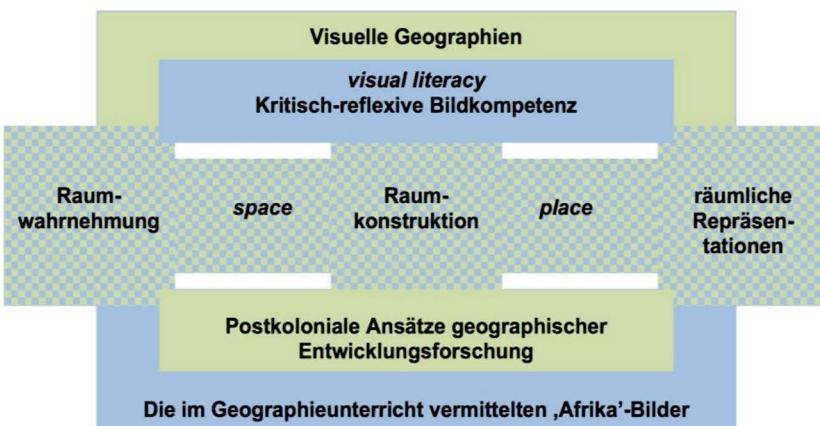
Das Forschungsvorhaben dieser Dissertation tangiert zahlreiche fachwissenschaftliche und fachdidaktische Diskurse, wobei die Neue Kulturgeographie als eine Perspektive der Sozialgeographie leitend ist, da sie die Zuweisung von Bedeutungen an Räume in besonderer Weise untersucht (vgl. Hofmann 2015a, S. 12) und dabei auch den „reflektierten Umgang mit Unsicherheit, Ungewissheit und Ambivalenzen [...] und das Mitdenken möglicher nicht-intendierter Nebenfolgen“ (Wardenga 2006, S. 30) fokussiert<sup>1</sup>. Aufgrund der Vielzahl unterschiedlicher Ansätze wird auf eine Zusammenfassung des Forschungsstands an dieser

---

1 Zu den Entwicklungslinien der Neuen Kulturgeographie bzw. kultureller Geographien nach dem *cultural turn* siehe u.a. Berndt/Pütz (2007); Gebhardt et al. (2003); Sahr (2003); Werlen (2003).

Stelle verzichtet. Stattdessen wird in den jeweiligen Teilkapiteln der Arbeit ein Überblick zum entsprechenden Forschungsstand integrierend skizziert. Ausführlicher wird an dieser Stelle nur auf postkoloniale Ansätze und einen allgemeinen Überblick zu Bildern des Urbanen eingegangen, die einen übergeordneten Rahmen bilden. Abb. 1.2 verdeutlicht, inwiefern die vorliegende Arbeit unterschiedliche Diskurse tangiert. Die darin genannten Begriffe und Konzepte werden in den Kapiteln 2 und 6 näher erläutert.

*Abbildung 1.2: Vornehmlich tangierte Diskurse der vorliegenden Arbeit; in Grün gekennzeichnet sind (eher) fachwissenschaftliche, in Blau gekennzeichnet fachdidaktische Ansätze*



Quelle: Eigene Darstellung

### 1.2.1 Postkoloniale Ansätze geographischer Stadt- und Entwicklungsforschung

Der bis hierher skizzierte Anspruch erfordert eine Sensibilisierung für eurozentrische Perspektiven in Bezug auf Forschungsfelder in den Ländern des sog. Globalen Südens, denn „auf dem Grund der asymmetrischen Machtstrukturen zwischen ‚uns‘ und ‚den Anderen‘ liegt der (konstruierte) Gegensatz zwischen einem fortschrittlichen ‚Westen‘ als Subjekt der Weltgeschichte und einem rückständigen ‚Rest‘. [...] Mit dem Übergang vom Kolonialismus zum Postkolonialismus wird die Polarität zwischen ‚dem Westen‘ und ‚dem Rest‘ mehr und mehr in Frage gestellt“ (Lossau 2012, S. 126). Es bedarf also einer hierarchiekritischen Denkrichtung im Allgemeinen und einer Abwendung von binären Raumbildern

sowie einer „kritische[n] Distanzierung gegenüber Entwicklung und deren scheinbare[r] Selbstverständlichkeiten“ (Müller-Mahn/Verne 2011, S. 778) im Spezifischen. Eine Fokussierung postkolonialer Ansätze – die nach Maria do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan (2015, S. 12) allgemein als vom Poststrukturalismus beeinflusste hierarchiekritische Denkweise definiert werden können – offenbart sich daher als wichtige Grundlage und gleichsam als Rahmen für Forschungsprojekte mit entsprechendem räumlichen Fokus.

Die Beziehung zwischen Europa und den Staaten Subsahara-Afrikas kann verglichen werden mit dem Verhältnis zu den Staaten in Nordafrika und Vorderasien, das zur Konstruktion des ‚Orients‘ führte. Edward W. Said analysiert die Machtasymmetrien zwischen dem ‚Westen‘ und dem ‚Orient‘ in ausführlicher Weise und zeigt auf, dass eine prekäre Symbiose verschiedener politischer, intellektueller, kultureller und moralischer Machtinstanzen zu diesem Verhältnis geführt habe (vgl. 2017, S. 22), das durch eine abgrenzende vermeintliche Vormachtstellung des ‚Westens‘ geprägt sei (ebd., S. 12). Was Edward W. Said exemplarisch an einem bestimmten Raumbeispiel untersucht hat, kann in ähnlicher Weise auf die nach wie vor offenbar akzeptierte Einteilung der Welt in (vermeintlich starke) Industrie- und (vermeintlich schwache) Entwicklungsländer gelten.<sup>2</sup>

Andere Zugänge bietet hingegen u.a. eine Fokussierung auf die praktisch-performativen Dimensionen imaginativer Geographien (vgl. Gregory 1994; Schwartz/Ryan 2003, S. 5ff.). Dabei geht es um „Orts- und Weltbezüge, die in der alltäglichen Praxis von individuellen Akteuren und Gruppen produziert und reproduziert werden“ (Lossau 2012, S. 130). Jenen Gruppen muss dabei keine vermeintliche Homogenität von vornherein unterstellt werden, vielmehr sollte Differenz vorausgesetzt werden (vgl. ebd.). In methodischer Hinsicht wird deutlich, dass sich qualitative Ansätze im Besonderen als geeignet erweisen. Eine darauf reagierende Geographische Entwicklungsforschung stellt „die räumliche Artikulation und Relevanz von Entwicklung und Unterentwicklung“ (Bohle 2013, S. 746) ins Zentrum des Interesses. Das vorliegende Forschungsvorhaben klammert den konkreten Entwicklungsbegriff eher aus und erhebt nicht den Anspruch, Formen von Entwicklung (oder Unterentwicklung) zu beschreiben, zu erklären oder gar zu bewerten, sondern richtet das Augenmerk stattdessen auf eine sozialwissenschaftliche Perspektive.

---

2 Zur Problematik des Entwicklungsbegriffs siehe Korf/Rothfuß (2016, S. 165); Doevenspeck/Laske (2013, S. 255; 262).

„Cities of the Global South are often framed in calamitous terms: chaotic, crowded, sprawling, and representative of a growing urban crisis [...]. Large portions of these cities are certainly poor, but people readily function outside and beyond the political and economic structures imposed by governments and multilateral international donor agencies. The dystopian images result from developmentalist or economicistic approaches to cities, which focus on urban informality as a sign of failed economic and urban development“ (McLees 2013, S. 284, mit Bezug auf Agnotti 2006; Robinson 2006; Davis 2006).

In diesen Ausführungen Leslie McLees wird die Bedeutung der Erweiterung der Perspektiven bzw. eines sozialgeographischen Zugangs deutlich, denn

„[...] it seems crucial to find a way to valorize the many efforts that residents make to use the city as an arena in which to say something about what it means to be alive and to practice whatever forms of aliveness they might eke out from the city. If we pay attention only to the misery and not to the often complex forms of deliberation, calculation and engagement through which residents try to do more than simply register the factuality of a bare existence, do we not inevitably make these conditions worse“ (Simone 2010, S. 333)?

In diesem Sinne postkolonialer Ansätze wird gefordert, Orte und Praktiken der Informalität (siehe Kapitel 3.2) sowie Routinen des Alltagslebens (siehe Kapitel 2.3.3) stärker als Gegenstand der Forschung zu wählen (vgl. McLees 2013, S. 284), denn erst darin liege das Potenzial, eine zu dominante einseitige Sicht „von außen“ zu vermeiden: „These approaches provide insight into the very real processes and practices that influence people’s lives“ (ebd.). Jonathan Rigg artikuliert ganz ähnliche Aspekte und richtet klare Forderungen gerade an die Geographie:

„Most geographical studies of the ‚Third World‘ – or the Global South – focus their attention on the challenge of promoting development and explaining why the Third World is also the Poor World. [...] To date, there is no book which takes (another) approach to building an understanding of the Global South. [An alternative might be] in focusing in the Global South but not on development, [but] in beginning with the personal and the everyday, in using the experience of the non-Western world to illuminate and inform mainstream debates in geography, and in beginning from the lived experiences of ‚ordinary‘ people“ (Rigg 2007, o.S.).

Dies erfordert insbesondere eine gewissenhafte Reflexion über die Auswahl geeigneter Forschungsmethoden bzw. der Art und Weise der Konzeption des Erhe-

bungsinstruments bei empirischen Arbeiten, das im Besonderen versucht, die Perspektive der Probandinnen und Probanden abzubilden (vgl. Harrison 2006, S. 319). Spiegelbildlich muss daher die Rolle des Forschenden bzw. dessen potenzielle Beeinflussung der Probandinnen und Probanden reflektiert werden, er muss „[...] den eigenen Ort als elementare Koordinate des Forschungsprozesses [...] explizieren“ (Vilsmaier 2013, S. 287; siehe Kapitel 4.3).

Auch die Schulgeographie muss – darauf reagierend – stärker als es bislang der Fall ist, postkoloniale Perspektiven berücksichtigen<sup>3</sup>. Es wird gefordert, „die gesellschaftliche Konstruktion dieser Räume zu verstehen, kaum hinterfragte räumliche Kategorien wie etwa ‚Entwicklungsänder‘ zu dekonstruieren, neue globale Konnektivitäten herauszuarbeiten [...]. Ein ganz wesentliches Potenzial besteht also darin, ethnozentristischen Sichtweisen und dem westlichen Bias nicht nur in der Geographie etwas entgegenzusetzen (Doevenspeck/Laske 2013, S. 265f.). Um derartige Reflexionen anzubahnen, bedarf es eines kritischeren Umgangs mit medialen Darstellungen und womöglich auch einer Erweiterung des methodischen Spektrums (siehe dazu Kapitel 6). Nur so kann es gelingen, afrikabezogene Aspekte im Unterricht nicht als vermeintlich statisch zu thematisieren, sondern die Dynamik in den Staaten des Kontinents zu verdeutlichen, denn Afrika ist in einem „Umbruch, im Vergleich zu dem die Kolonialzeit mit dem entsprechenden historischen Abstand wie ein Intermezzo wirken wird. Eine ungeheure Neuorganisation der Räume, der Gesellschaft und der Kultur ist im Gange“ (Mbembe 2016, S. 217). Diese „große Transformation“ (ebd.) hat bislang noch keinen Eingang in den Geographieunterricht gefunden.

### **1.2.2 Bilder des Urbanen**

Dies „Die Bedeutungen materieller Gegebenheiten sind nicht Eigenschaften der Objekte per se, sondern werden von den Subjekten zugeschrieben. Konsequenterweise können Bedeutungen räumlicher ‚Tatsachen‘ nur über die Analyse der Bedeutungzuweisungen erschlossen werden“ (Werlen 2008, S. 319). Die vorliegende Arbeit hat neben anderen auch die Intention, Bedeutungzuweisungen mittels visueller Darstellungen zu analysieren. Dabei werden unterschiedliche Formen von Raum-Bildern aufgegriffen: Vorstellungsbilder, medial verbreitete Fotos und von den Bewohnerinnen und Bewohnern des Betrachtungsraums selbst aufgenommene Fotos. Visuelle Vorstellungen des Stadtraums wurden be-

---

3 Unabhängig von konkreten Unterrichtsfächern wird generell gefordert, die Schule „zu einem zentralen Handlungsraum für postkoloniale Studien“ (Bechtum/Overwien 2017, S. 81) werden zu lassen.

reits in den 1960er-Jahren von dem US-amerikanischen Architekten und Stadtplaner Kevin Lynch (2013) untersucht. Auf seine Ausführungen wird an verschiedenen Stellen dieser Arbeit Bezug genommen.

Die Bedeutung visueller Darstellungen für das Image einer Stadt und Imaginations dieser Stadt sind konkret besonders gut für Istanbul erforscht. Während Özlem Köksal (2015) die Darstellung Istanbuls in Filmen untersucht, reflektiert İpek Türeli (2015) die Wirkung der Stadt in den Fotografien Ara Gülers sowie die zeitgenössische Rezeption älterer Fotografien Gülers, etwa aus der Mitte des 20. Jahrhunderts, im Wechselspiel zur gegenwärtigen Wahrnehmung Istanbuls. Johannes Marent (2016) analysiert am Beispiel Istanbuls urbane Vorstellungswelten aus der Perspektive visueller Soziologie. Neben der Analyse von Werbebildern führte er auch eine partizipative Fotobefragung mit Bewohnerinnen und Bewohnern der Stadt durch. Dabei zeigt er, wie Bilder Vorstellungen von Städten formen. Trotz vereinzelter Studien wie der genannten, zeigt Thomas Abel (2013, S. 34) Desiderata im Bereich qualitativer Bildforschung auf. Um diese Forschungslücken zu verkleinern und aus der Erkenntnis heraus, dass „Visualität und Bildlichkeit zur Lösung sozialwissenschaftlicher Forschungsfragen in einem reflexiven Modus“ (ebd.) aktiv nutzbar sind, hat sich innerhalb der Geographie in jüngster Zeit die Forschungsrichtung *Visuelle Geographien* etabliert (siehe dazu Schlottmann/Miggelbrink 2009; 2015). Das Verhältnis zwischen Geographie und Visualität bildet den entsprechenden Interessensgegenstand. Dabei sind Generierung und Vermittlung geographischen Wissens durch raumbezogene Visualisierungen ebenso zu berücksichtigen wie eine kritisch-reflexive Analyse. Diese hat zum Ziel, Produktion, Gebrauch und Rezeption visueller Medien kritisch hinsichtlich der Konstruktion von Wirklichkeiten zu reflektieren (vgl. Schlottmann/Miggelbrink 2015, S. 17f.).

### **1.2.3 Zur Analyse des *Everyday Life* vermeintlich marginalisierter Bevölkerungsgruppen**

In der jüngeren Vergangenheit wurden im Rahmen unterschiedlicher Studien Aspekte des Alltagslebens mit verschiedenen Fokussen untersucht. Einige dieser Arbeiten, die Bezüge zur vorliegenden Dissertation aufweisen, werden im Folgenden kurz skizziert.

Elisa T. Bertuzzo (2009) legt eine sozialgeographische Studie vor, in der sie Facetten des *everyday lifes* in Dhaka, Bangladesch, analysiert. Sie entwickelt ihre Arbeit ausgehend von Henri Lefebvres Theorie der *Production of Space* (1991). Ihr Ansatz hat den Anspruch, eine ‚westliche‘ Sicht sowie Formen der Generalisierung zu vermeiden. Obwohl ihr Fokus deutlich breiter als jener der

vorliegenden Arbeit ist – insofern als sie nicht einen bestimmten Stadtteil auswählt – und die Theoriebezüge zwar ähnlich sind, sich im Detail aber doch unterscheiden, ist die grundlegende Intention vergleichbar: Auch Elisa T. Bertuzzo versucht, Aspekte des Alltagslebens von Stadtbewohnerinnen und -bewohnern abzubilden. Ebenso wie in der vorliegenden Arbeit ist es für sie bedeutsam, möglichst genau die jeweilige Perspektive der Probandinnen und Probanden herauszufiltern.

Ferner legt Veronika Deffner Henri Lefebvres Arbeiten zur Produktion des Räumlichen und zum Recht auf Stadt ihrer Studie zu ungleichen Raumproduktionen mit dem Fokus auf Alltagswelten in den Favelas in Salvador da Bahia (Brasilien) zugrunde. Der Schwerpunkt ihrer Forschung ist auf die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster der Bewohnerinnen und Bewohner von Favelas gerichtet. Den Raum als Ungleichheitsdimension begreifend, untersucht sie Perspektiven auf die soziale Konstruktion ungleicher Raumstrukturen (vgl. Deffner 2010).

In Salvador da Bahia hat auch Eberhard Rothfuß gearbeitet, der eine anerkennungstheoretische Studie über Favelas als Räume des Möglichen vorlegt (vgl. Rothfuß 2012). Alltagspraktiken der Bewohnerinnen und Bewohner der Favelas herausarbeitend, zeigt er Praktiken der Widerständigkeit gegen die fortwährende Stigmatisierung und Missachtung innerhalb der sozial ungleichen Gesellschaft Brasiliens.

Einen ähnlichen inhaltlichen Fokus wie die vorliegende Arbeit haben auch die Forschungen David Dodmans, der die *feelings of belonging* junger Menschen in Kingston (Jamaika) untersucht hat. Sein Fazit erweist sich in der grundlegenden Aussage als vergleichbar mit den Ergebnissen im ersten Teil der vorliegenden Studie (siehe Kapitel 5): „The young people surveyed have generally positive feelings towards their surroundings, yet are frequently excluded from making decisions about the ways in which these are managed“ (Dodman 2004, S. 185).

#### **1.2.4 Raumwahrnehmung, Raumkonstruktionen und Alltagskulturen**

Die Perzeption des Raumes erfolgt insbesondere durch eigene Aktivitäten des Individuums im Raum und kann als subjektiv-selektive Aufnahme von Informationen über die Lebensumwelt eines Menschen bezeichnet werden (vgl. Broll et al. 2017, S. 671; 1037). Besonders interessant ist die Abweichung der subjektiven Wahrnehmung von der objektiven Raumstruktur (vgl. Werlen 2008, S. 258). Dabei muss die Bedeutung von „Empfindungen bei der Wahrnehmung der Räumlichkeit“ (Helbrecht/Dirksmeier 2013, S. 285) betont werden. Das durch

die Raumwahrnehmung entstehende mentale Bild wird beschrieben als „Produkt aus unmittelbarer Erfahrung; es wird benutzt, um Wahrgenommenes zu deuten und der Handlung eine Richtung zu geben“ (Lynch 2013, S. 13). Weil die Wahrnehmung „zerstückelt, fragmentarisch, mit anderen Dingen und Interessen vermischt“ (ebd., S. 10f.) ist, bedarf es eines Bewusstmachens der eigenen Wahrnehmung, bei der nahezu alle Sinne angesprochen werden (vgl. ebd., S. 11). Gerade durch die Sensibilisierung für unterschiedliche Raumwahrnehmungen, kann die Fähigkeit zum Perspektivwechsel geschult werden (vgl. Schrüfer et al. 2018, S. 33). Schülerinnen und Schüler können dabei die „eigene Wahrnehmung als sozialisationsbedingt [...] verstehen“ (ebd., S. 33f.). Menschen konstruieren „ihre Vorstellung von Räumen aufgrund subjektiver Wahrnehmungen und Erfahrungen [...]. Sie entstehen aufgrund des persönlichen Lebensweltkontextes, verschiedener Erlebnisse, der emotionalen Bedeutung von Räumen, der ausgelösten Reize und entsprechenden Informationen“ (Reuschenbach 2011, S. 33). Derartige soziale Konstruktionen von Räumen werden konstitutiv in der Zuweisung unterschiedlicher Bedeutungen von verschiedenen sozialen Gruppen für unterschiedliche Zwecke (vgl. Knox/Marston 2008, S. 382). Soziale Konstruktionen können als bewertete Vorstellungen auch überindividuelle Gültigkeit und Handlungsrelevanz besitzen (vgl. Lippuner 2014, S. 44). Bedeutungszuweisung bezieht sich dabei auch auf die Bezüge zwischen Menschen und Dingen, wobei „Menschen den Dingen bestimmte Bedeutungen zuweisen und sie aufgrund genau dieser Bedeutungen, die Dinge annehmen, handeln“ (Hofmann 2015a, S. 41). Julia Lossau definiert mit dem Begriff Raumkonstitution „[...] Prozesse [...], in deren Rahmen Räume materiell produziert oder signifikativ-symbolisch konstruiert werden“ (Lossau 2015, S. 73). Eine Herausforderung wird darin gesehen, „das Verhältnis zwischen dem physischen Raum und seinen (mental) Repräsentationen auf eine Weise zu erfassen, die weder den physischen Raum absolut setzt und damit einem räumlichen Determinismus unterliegt, noch allein auf das Konstruktive und Zeichenhafte abhebt und so die Materialität gesellschaftlicher Räume aus den Augen verliert“ (Wagner 2010, S. 247). Romy Hofmann (2015b) fordert daher die Anbahnung eines kritisch-reflexiven Umgangs mit Raumkonstruktionen, der gerade bei Jugendlichen als grundlegende Denkweise etabliert werden sollte (vgl. Hofmann 2015b, S. 34). Ein kritisch-reflexiver Umgang mit Raumkonstruktionen sei eine wichtige Voraussetzung zur Anbahnung einer raumbezogenen Handlungskompetenz (vgl. ebd.)<sup>4</sup>, die in den geographischen

---

4 Zum Begriff der raumbezogenen Handlungskompetenz siehe Köck (2011); Hofmann (2015a, S. 130ff.).

Bildungsstandards ebenso wie in den Curricula einiger Bundesländer als Ziel geographischer Bildung ausgewiesen ist.

Werden nicht nur einzelne bzw. individuelle Raumwahrnehmungen und -konstruktionen isoliert betrachtet, sondern wird die Verbindung von Subjekt, Gesellschaft und Kultur analysiert, können *Alltagskulturen* erkannt werden (vgl. Strüver 2011, S. 8). So kann zusammengefasst werden, dass „die Konstruktion von Raum durch die Wechselbeziehung mit dem Gesellschaftlichen bestimmt ist und [...] die Rolle des Räumlichen in gesellschaftlichen Entwicklungen von besonderem Interesse ist“ (ebd.).

### **1.2.5 Anmerkungen und Auswahl der Literatur**

Da sich die vorliegende Arbeit auch mit sozialer Ungleichheit auf verschiedenen Ebenen beschäftigt, einerseits im globalen Maßstab, andererseits aber auch hinsichtlich der Rolle eines weiß und als solcher als privilegiert bis wohlhabend gelesenen Forschenden, der in kenianischen Slums arbeitet, wird darauf geachtet, in der Anlage der vorliegenden Arbeit bestehende Ungleichheiten nicht übermäßig zu verstärken oder gar zu manifestieren. Eine entsprechende Gefahr ist insofern gegeben, als es doch am einfachsten wäre, vornehmlich eurozentrische oder sogar rein deutschsprachige Literatur heranzuziehen bzw. zu zitieren. Dies würde nicht nur zum Abbilden eines einseitigen Diskurses führen, sondern auch die Perspektive derer, die eigentlich im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen, ignorieren. Um dies zu vermeiden, wurde bei der Auswahl der zitierten Literatur eine Orientierung am Konzept der Intersektionalität gewählt, das die Betrachtung mindestens dreier ungleichheitsgenerierender Dimensionen empfiehlt (vgl. Winker/Degele 2010, S. 15ff.). Im vorliegenden Fall sind dies der englischsprachige Diskurs, die Herkunft von Autorinnen und Autoren aus einem Land Subsahara-Afrikas und somit Repräsentantinnen und Repräsentanten eines ‚nicht-westlich geprägten‘ Diskurses sowie Gender. Es liegt der Literaturauswahl also der Anspruch zugrunde, verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen. Selbstkritisch muss allerdings angemerkt werden, dass dies durchaus noch intensiver hätte umgesetzt werden können. So werden die drei genannten Kategorien zwar im gesamten Literaturverzeichnis deutlich; die Anzahl jener Autorinnen und Autoren, die alle Kategorien bedienen und somit tatsächlich dem Anspruch von Intersektionalität genügen, ist jedoch verhältnismäßig gering. Um den vorliegenden Forschungsansatz und Teilergebnisse auch innerhalb eines breiteren Diskurses und mit Menschen afrikanischer Herkunft diskutieren zu können, wurden Aspekte dieser Arbeit nicht nur auf einschlägigen Konferenzen im deutschsprachigen Raum vorgestellt, sondern auch auf der *European Conference on African Studies*

2015 in Paris und 2017 in Basel sowie auf dem *33rd International Geographical Congress* 2016 in Peking präsentiert und reflektiert.

Englischsprachige Zitate werden in der Regel im Original zitiert und nicht paraphrasiert. Dies erfolgt aufgrund einer teils spezifischen Fachterminologie, die so auch nicht übersetzt wird.

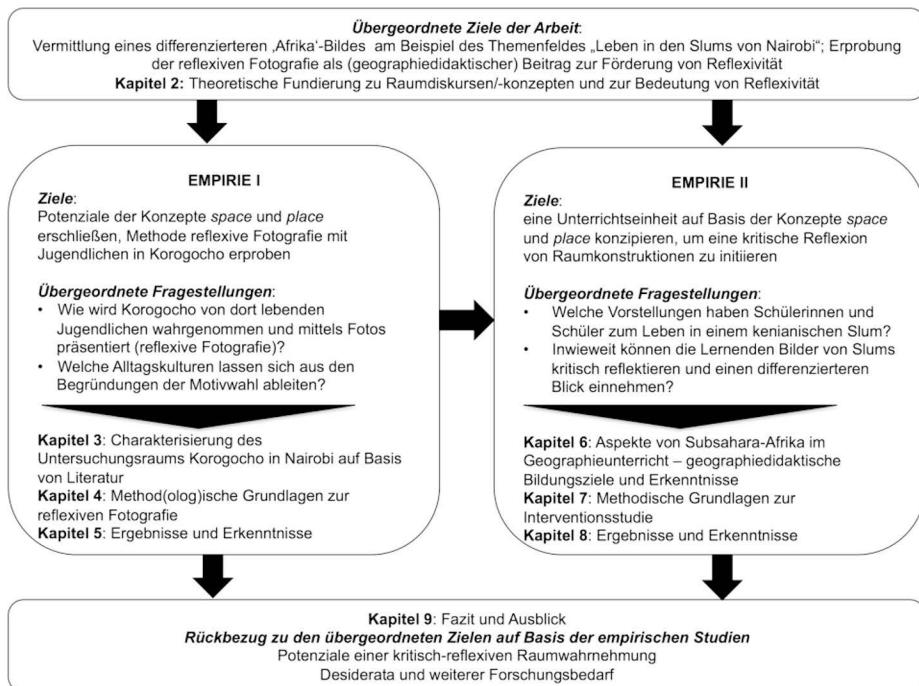
### **1.3 ÜBERGEORDNETE ZIELE, FRAGESTELLUNGEN UND AUFBAU DER ARBEIT**

Der vorliegenden Arbeit liegt ein Verständnis fachdidaktischer Forschung zu grunde, das einer soliden theoretischen Fundierung ebenso bedarf wie einer konkreten unterrichtspraktischen Umsetzbarkeit. Diesem Verständnis folgend soll fachdidaktische Forschung also nicht nur einen Beitrag zur Weiterentwicklung des wissenschaftlichen Diskurses leisten. Es sollen vielmehr auch Impulse zur Optimierung des Geographieunterrichts in der Schule generiert werden. Konkret wird das Ziel verfolgt, einen Beitrag zum Diskurs über das im Geographieunterricht zu vermittelnde ‚Afrika‘-Bild zu leisten. Im Zentrum steht die Frage, ob und inwiefern es möglich ist, ein differenzierteres Bild als es bislang im Rahmen gängiger Ansätze der Fall ist, zu diskutieren.

Ausgangspunkt ist zunächst die These, dass von Afrika nicht als ‚Ganzem‘ bzw. als vermeintlich homogenem Kontinent gesprochen werden kann. Um der Diversität der 55 Staaten des Kontinents annähernd gerecht werden zu können, bedarf es der Fokussierung auf konkrete Raumausschnitte, anhand derer spezifische (geographisch relevante) Phänomene betrachtet werden können. Dies geht auch einher mit der Forderung Saskia Sassen, anstelle von Länderklassifikationen eher einzelne Städte und Regionen mit ihren Stärken und Schwächen bzw. spezifischen Dynamiken zu betrachten (vgl. Sassen 2015, S. 17). Exemplarisch wird zur Untersuchung im Rahmen der vorliegenden Arbeit das Themenfeld *Leben in den Slums von Nairobi* gewählt. Zwar gibt es einige Studien, die von NGOs zu verschiedenen, die Slums von Nairobi betreffenden Aspekten publiziert wurden. Diese in der Regel zwar engagiert verfassten Abhandlungen arbeiten leider nicht immer mit einer seriösen Datengrundlage bzw. stellen Interessen der NGOs in den Vordergrund (siehe z.B. Amnesty International 2009) oder sind für ein Aufgreifen im Schulunterricht thematisch zu sehr eingegrenzt bzw. spezifiziert (siehe z.B. Oxfam 2012). Vor diesem Hintergrund wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit zunächst eine eigene Feldforschung durchgeführt. Ein sequenzieller Methodeneinsatz kennzeichnet die Struktur der vorliegenden Arbeit, die mit Empirie I (als eher fachwissenschaftlicher qualitativer Erhebung) und

Empirie II (als fachdidaktischer quantitativer Erhebung) in zwei Teile gegliedert ist (siehe Abb. 1.3).

Abbildung 1.3: Aufbau und Struktur der vorliegenden Arbeit



Quelle: Eigene Darstellung

Im Rahmen von Empirie I werden die Alltagskulturen von Jugendlichen, die in Korogocho, einem der Slumgebiete Nairobis, leben, mittels der Darstellungen ihrer Raumwahrnehmungen und -konstruktionen erforscht. Dazu werden die Potenziale der geographischen Konzepte *space* und *place* sowie der Methode reflexive Fotografie herausgestellt und überprüft. Es handelt sich dabei um eine *Bottom-up*-Untersuchungsperspektive auf soziale Praxis, indem „Aneignungsprozesse auf Subjektebene im Sinne alltagskultureller Praktiken untersucht werden“ (Wille/Reckinger 2015, S. 4). Die in Korogocho lebenden Jugendlichen als handelnde Akteure stehen daher im Vordergrund der Untersuchung und nicht der physisch-materielle Raum als solcher.

Während in Kapitel 4 die methodologischen und methodischen Grundlagen der qualitativen Erhebung aufbereitet werden, enthält Kapitel 5 die Ergebnisse

und Erkenntnisse dieser Studie. In Kapitel 3 wird der Untersuchungsraum zunächst in allgemeiner Weise literaturgestützt charakterisiert.

Der zweite große Teil – Empirie II – ist eine fachdidaktische Interventionsstudie, die im Geographieunterricht von Schulklassen in Hannover durchgeführt wurde. Das *treatment* dieser Studie basiert konzeptionell auf den Ergebnissen von Empirie I (siehe Kapitel 7 und 8). Im Fokus steht der Umgang mit Repräsentationen des Räumlichen im Geographieunterricht. Aspekte einer geographischen Bildkompetenz sowie die Frage, wie es gelingen kann, dass Schülerinnen und Schüler Bilder kritisch-reflexiv analysieren und differenzierte Perspektiven auf einen Betrachtungsraum wahrnehmen, bilden sodann Schwerpunkte dieses zweiten Teils der vorliegenden Arbeit.

Kapitel 6 ist diesem Schwerpunkt zugehörig; in diesem Kapitel werden beziegsreiche geographiedidaktische Grundlagen dargelegt und das Vorhaben wird in den entsprechenden Diskurs eingeordnet.

Im finalen Kapitel 9 werden im Kontext der Überlegungen zur kritisch-reflexiven Raumwahrnehmung übertragbare nicht räumlich-spezifische Reflexionsweisen abgeleitet.

Kapitel 2 skizziert einen theoretischen Rahmen, der gleichermaßen die Grundlage für beide großen Teile der Arbeit bildet und Aspekte der Konstitution von Räumen reflektiert. Die dort diskutierten Ansätze sind hilfreich, um die Begriffe Raumwahrnehmungen, Raumkonstruktionen und Alltagskulturen zu schärfen, die in Kapitel 1.2.4 nur knapp definiert werden. Auch in Bezug auf den Schulunterricht kommt insbesondere den Begriffen Raumwahrnehmung und Raumkonstruktionen Relevanz zu, da diese Begriffe z.B. in Niedersachsen auch in den Kerncurricula (KC) für Erdkunde an Gymnasien enthalten sind (vgl. MK 2015a; MK 2017)<sup>5</sup>.

---

5 Im KC für die Oberstufe sind beide Begriffe enthalten, im KC für die Sekundarstufe I wird nur der Begriff Raumwahrnehmung aufgeführt.

