

Andreas Eberth

ALLTAGSKULTUREN IN DEN SLUMS VON NAIROBI

Eine geographiedidaktische Studie
zum kritisch-reflexiven Umgang
mit Raumbildern

[transcript] Sozial- und Kulturgeographie

Andreas Eberth
Alltagskulturen in den Slums von Nairobi

Sozial- und Kulturgeographie | Band 30

Andreas Eberth (Dr. phil.), geb. 1985, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Didaktik der Geographie am Institut für Didaktik der Naturwissenschaften der Leibniz Universität Hannover. Er studierte Geographie, Germanistik und Bildungswissenschaften an der Universität Trier und absolvierte sein Referendariat am Staatlichen Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien in Trier. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Sozial- und Kulturgeographie, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Ostafrika.

ANDREAS EBERTH

Alltagskulturen in den Slums von Nairobi

Eine geographiedidaktische Studie

zum kritisch-reflexiven Umgang mit Raumbildern

[transcript]

Zugleich an der Philosophischen Fakultät der Leibniz Universität Hannover mit dem Titel »Raumwahrnehmungen und -konstruktionen reflektieren lernen am Beispiel von Alltagskulturen Jugendlicher in den Slums von Nairobi, Kenia« eingereichte Dissertation.

Erstgutachterin: Prof. Dr. Christiane Meyer
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Gabriele Schrüfer
Vorsitz: Prof. Dr. Dirk Lange

Diese Publikation wird gefördert durch Engagement Global gGmbH mit Mitteln des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ). Der Verfasser ist für den Inhalt alleine verantwortlich. Der Inhalt spiegelt nicht die Ansichten des BMZ wider.

ENGAGEMENT GLOBAL

Service für Entwicklungsinitiativen



Mit Mitteln des



Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Lizenz (BY-NC-ND). Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen, Derivate oder Wiederverwendung zu kommerziellen Zwecken einzuholen, wenden Sie sich bitte an rights@transcript-verlag.de. Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgehnigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

© 2019 transcript Verlag, Bielefeld

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Lektorat: Sebastian Lemke, Redaktion Lemke, Braunschweig

Satz: Lisa S. Groth, Philipp Rickert

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-4774-7

PDF-ISBN 978-3-8394-4774-1

<https://doi.org/10.14361/9783839447741>

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Bitte fordern Sie unser Gesamtverzeichnis und andere Broschüren an unter: info@transcript-verlag.de

Inhalt

1 Einleitung | 9

- 1.1 Persönliche Motivation: Der ‚kleine Lord‘ und das ‚Bild eines Slums‘ | 10
- 1.2 Übergeordnete Kontextualisierung der vorliegenden Arbeit | 14
- 1.3 Übergeordnete Ziele, Fragestellungen und Aufbau der Arbeit | 23

2 Theoretischer Rahmen: Raumdiskurse, Raumkonzepte und die Bedeutung von Reflexivität | 27

- 2.1 Immanuel Kant: Von dem Raume | 28
- 2.2 Henri Lefebvre: Dialektik der Raumproduktion | 29
- 2.3 Zur subjektiven Konstitution von Raum:
ausgewählte Schlüsselkonzepte der Kulturgeographie | 33
- 2.4 Facetten von Kultur aus geographischer Perspektive | 43
- 2.5 Zur vertiefenden Reflexion der Konstitution von Raum | 50
- 2.6 Fazit des theoretischen Raumes | 54

3 Empirie I: Charakterisierung des Untersuchungsgebiets Korogocho in Nairobi | 57

- 3.1 Die Stadtstruktur Nairobi | 57
- 3.2 Slums in Nairobi | 60
- 3.3 Demographische Aspekte: Zur Bedeutung der Jugend in Kenia | 69
- 3.4 Reflexionen zum *Community*-Begriff und zu *Livelihood*-Strategien der kenianischen Bevölkerung | 72

4 Empirie I: Grundlagen der Anwendung der Methode reflexive Fotografie mit Jugendlichen in Korogocho | 77

- 4.1 Methodologische Reflexionen | 77
- 4.2 Die Methode reflexive Fotografie | 80
- 4.3 Reflexionen zur Rolle des Forschenden im Forschungsprozess:
Positionalität | 89
- 4.4 Reflexive Fotografie als partizipative Forschungsmethode | 90
- 4.5 Forschungsleitende Fragestellungen | 92
- 4.6 Struktur der Erhebungsphase | 93
- 4.7 Fallauswahl | 95
- 4.8 Grundsätzliche Fragen zu den Bedingungen der Datenerhebung | 97
- 4.9 Forschungsethische Reflexionen | 101

- 5 Empirie I: Ergebnisse und Erkenntnisse zu Alltagskulturen von Jugendlichen in Korogocho | 103**
- 5.1 Datenauswertung | 103
 - 5.2 Kritische Reflexion des Forschungsdesigns | 194
- 6 Geographiedidaktische Einordnung von Empirie II: Aspekte Subsahara-Afrikas im Geographieunterricht | 197**
- 6.1 Übergeordnete Bildungsziele: Globales Lernen im Rahmen von Bildung für nachhaltige Entwicklung | 197
 - 6.2 Interkulturelles Lernen | 199
 - 6.3 Stereotype ‚Afrika‘-Bilder | 200
 - 6.4 Zum macht- und sprachsensiblen Umgang mit globalen Disparitäten | 205
 - 6.5 Ein Beispiel zur Manifestation stereotyper ‚Afrika‘-Bilder: Ein kritischer Blick auf einen Themenband ‚Afrika südlich der Sahara‘ für die Oberstufe | 207
 - 6.6 Potenziale und Grenzen von Visualisierungen bzw. visuellen Geomedien im Geographieunterricht | 211
 - 6.7 Zum Potenzial der Konzepte *space* und *place* für den Geographieunterricht | 217
- 7 Empirie II: Grundlagen einer Interventionsstudie zur Analyse der Wirkung von Bildern sowie der Konzepte space und place im Geographieunterricht auf Basis der Daten von Empirie I | 221**
- 7.1 Anmerkungen zum Forschungsdesign | 221
 - 7.2 Forschungsfragen und Hypothesen | 223
 - 7.3 Konzeption des Erhebungsinstruments | 228
 - 7.4 Konzeption und Legitimation einer Unterrichtssequenz als *treatment* | 234
 - 7.5 Durchführung der Erhebung und Übersicht über die Gruppe der Probandinnen und Probanden (Stichprobenbeschreibung) | 247
- 8 Empirie II: Ergebnisse und Erkenntnisse zur Reflexion von Bildern zum Leben in den Slums von Nairobi | 249**
- 8.1 Datenauswertung und -aufbereitung | 249
 - 8.2 Überprüfung der Hypothesen | 272
 - 8.3 Zusammenfassende Darstellung der Erkenntnisse | 274
 - 8.4 Mögliche Varianten eines alternativen Forschungsdesigns | 274

9 Fazit und Ausblick | 277

- 9.1 Welchen Beitrag leistet die vorliegende Arbeit zum Diskurs über das ‚Afrika‘-Bild? | 277
- 9.2 Welche Potenziale der Schulung einer kritisch-reflexiven Raumwahrnehmung lassen sich aus der vorliegenden Arbeit ableiten? | 279
- 9.3 Desiderata und weiteres Forschungspotenzial | 284

Literatur | 287

Anhang | 329

Empirie I: Codierung der Kategorien | 329

Empirie II: Arbeitsblätter 1–5 | 347

Dank | 353

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.

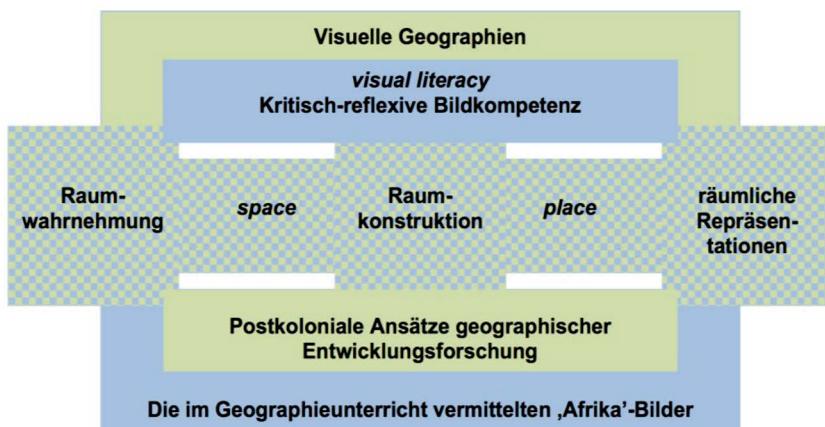
1.2 ÜBERGEORDNETE KONTEXTUALISIERUNG DER VORLIEGENDEN ARBEIT

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) fokussiert¹. 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.²

Andere Zugänge bietet hingegen u.a. eine Fokussierung auf die praktisch-performativen Dimension 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); Doe-venspeck/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 berücksichtigen³. 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 Handlungsräum 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.)⁴, 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.

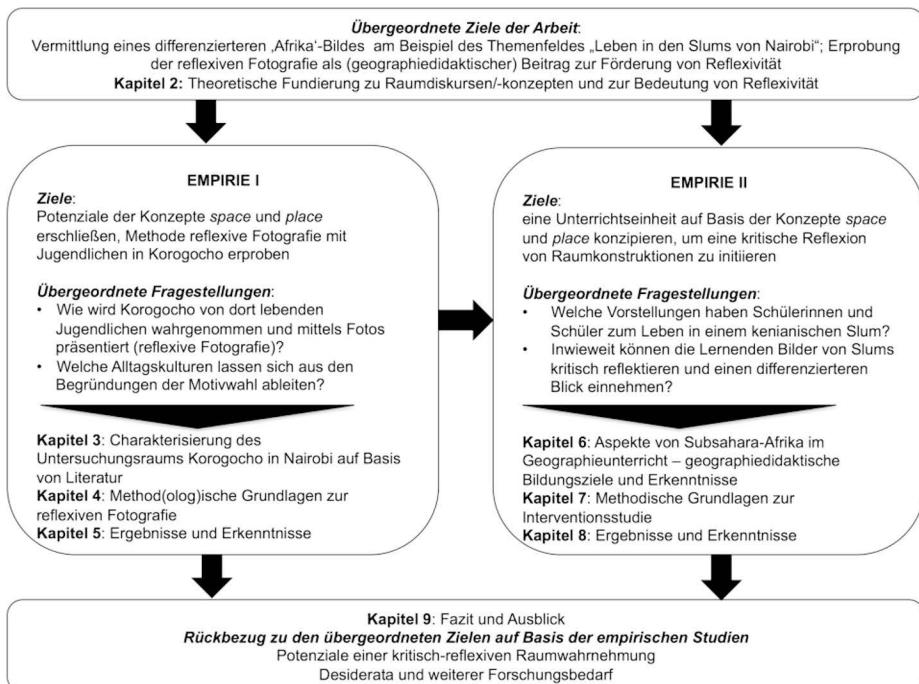
1.3 ÜBERGEORDNETE ZIELE, FRAGESTELLUNGEN UND AUFBAU DER ARBEIT

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 beziehsreiche 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 Teilebereiche 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)⁵.

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

2 Theoretischer Rahmen: Raumdiskurse, Raumkonzepte und die Bedeutung von Reflexivität

Er ist essenziell, weil er das Medium der alltäglichen Interaktion des Menschen mit seinen Mitmenschen ist: der Raum. Trotz (oder gerade wegen) dieser grundlegenden Bedeutung für das Ausgestalten von Alltagspraktiken ist Raum kein im Sinne konkreter Dinglichkeit zu fassendes Medium, sondern vielmehr ein jeweils individuelles Konstrukt und insofern Resultat eines „alltäglichen Geographie-Machens“ (Werlen 2008, S. 136). Aus der Perspektive der Kultur- und Sozialgeographie steht also nicht der Raum als solcher im Fokus, sondern es rückt die Interaktion zwischen gesellschaftlichen Phänomenen und Räumlichkeiten ins Zentrum der Betrachtung (vgl. Freytag 2014, S. 12). Es liegt dieser Arbeit also ein Raumverständnis zugrunde, das wie folgt zusammengefasst werden kann: „Menschen produzieren und reproduzieren sowohl räumliche Muster und Verflechtungen als auch immaterielle Vorstellungen von Räumen“ (ebd.). Beide in dieser Arbeit berücksichtigten Perspektiven auf Slums – die ‚Innensicht‘ der in Korogocho lebenden Jugendlichen und die Sicht ‚von außen‘ von deutschen Schülerinnen und Schülern – sind in der Definition von Tim Freytag wiederzufinden. Wenngleich die Geographie einen gewissen Anspruch erhebt als jene Disziplin, deren besonderer Fokus auf raumbezogener Forschung liegt, so ist Raum im weitesten Sinne doch auch Interessensgebiet und Forschungsfeld weiterer, zumeist mit der Geographie verwandter oder benachbarter Disziplinen. Bewusst wird daher von *Raumdiskursen* gesprochen, denn es wäre „verfehlt, nach einer überhistorisch gültigen Theorie des Raums zu suchen“ (Günzel 2017, S. 21; Hervorhebungen im Original). Es ist daher nicht die Intention dieser Arbeit, einen möglichst umfassenden Überblick zu den Facetten der interdisziplinären Raumforschung zu geben. Dennoch seien einige Ansätze und Strömungen im Folgenden skizziert. Die Auswahl liegt dabei auf Ausrichtungen, die für die spe-

zifische Thematik dieser Arbeit relevant sind¹. Zur Grundlage der vorliegenden Arbeit werden sodann die Ansätze, die sich im Etikett *spatial turn* zusammenfassen lassen (zur Begrifflichkeit *spatial turn* vgl. Soja 1989, S. 39 und übergeorderter zu entsprechenden Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften Bachmann-Medick 2014). Auch wenn damit neuere Akzentverschiebungen angesprochen werden, lohnt ein Blick auf historische Diskurse, die ebenso wichtige Impulse bieten.

2.1 IMMANUEL KANT: VON DEM RAUME

Gerade aus der Perspektive desjenigen Raumverständnisses, das in einem mehr und mehr Konsens werdenden Ansatz von Kultur- und Sozialgeographie aktuell relevant ist, erscheinen Immanuel Kants Ausführungen in seiner ‚Kritik der reinen Vernunft‘ (1781/87) bemerkenswert, wenn er darstellt, dass Raum eine Form der Anschauung – und insofern der Wahrnehmung – sei (vgl. Freytag 2014, S. 13) und er somit eine „Bedingung der Erfahrung“ (Mainzer 2010, S. 14) bildet. Gerade im Zusammenhang von Anschauung und Sinnlichkeit bahnt Immanuel Kant bereits Grundlagen des geographischen Konzepts *place* (siehe Kapitel 2.3.2) an: „Die Fähigkeit (Rezeptivität), Vorstellungen durch die Art, wie wir von Gegenständen affiziert werden, zu bekommen, heißt **Sinnlichkeit**. Vermittelst der Sinnlichkeit also werden uns Gegenstände gegeben, und sie allein liefert uns Anschauungen; durch den Verstand aber werden sie **gedacht**“ (Kant 1787/2013, S. 80; Hervorhebungen im Original). Denken, das nicht auf Anschauung und Sinnlichkeit bezogen sei, könne keinen Gegenstand hervorbringen (Kant 1787/2013, S. 80f.). Bezogen auf die Form der Anschauung fragt Immanuel Kant nach der „subjektiven Beschaffenheit unseres Gemüts“ (Kant 1787/2013, S. 85), die in diesem Verständnis grundlegende Berücksichtigung finden müsste. Er konkretisiert: „Wir können demnach nur aus dem Standpunkt eines Menschen, vom Raum [...] reden. Gehen wir von der subjektiven Bedingung ab, unter welcher wir nämlich von den Gegenständen affiziert werden mögen, so bedeutet die Vorstellung vom Raum gar nichts“ (Kant 1787/2013, S. 90). Immanuel Kant deutet an, was später von Benno Werlen in der handlungstheoretischen Sozialgeographie ausgeführt wird: die Hinwendung zum Subjekt. Dies bedeutet bei Immanuel Kant aber nicht etwa eine Abwendung vom Raum, vielmehr mani-

1 Einen interdisziplinären Überblick bieten Dünne/Günzel (2008) sowie Günzel (2010) und Günzel (2017); für einen Überblick des geographischen Raumdiskurses siehe z.B. Seebacher (2012); Hofmann (2015a, S. 21ff.).

festiert er ihn: „Man kann sich niemals eine Vorstellung davon machen, dass kein Raum sei, ob man sich gleich ganz wohl denken kann, dass keine Gegenstände darin angetroffen werden“ (Kant 1787/2013, S. 85). Trotz bzw. gerade weil der Raum als Affektion in Erscheinung tritt, gilt er als gegeben und nicht nur als Schein (vgl. Kant 1787/2013, S. 114f.): „Denn in der Erscheinung werden jederzeit die Objekte, ja selbst die Beschaffenheiten, die wir ihnen beilegen, als etwas gegebenes angesehen“ (Kant 1787/2013, S. 115). In dieser Lesart kann Immanuel Kant weder als Kontrapunkt noch transitiv zu Benno Werlen verstanden werden. Anders als Hans-Heinrich Blotevogel (1999, S. 8), der die Bedeutung des Subjekts in Kants Raumbegriiff negiert, scheint er geradezu als Mittler zwischen „Raum-Fetischismus“ (Blotevogel 1999, S. 29) und „Raum-Exorzismus“ (ebd., S. 13) gelesen werden zu können.

Auch Pierre Bourdieu, der den Begriff des Sozialraums maßgeblich geprägt hat, spricht von einem ‚sowohl‘ des Sozialraums und einem ‚als auch‘ des physischen Raums (vgl. Bourdieu 2016, S. 115). Seine Auffassung unterscheidet sich damit von jener Niklas Luhmanns, der „das Raummedium ausschließlich als Wahrnehmungsmedium konzipiert“ (Pott 2016, S. 95).

2.2 HENRI LEFEBVRE: DIALEKTIK DER RAUMPRODUKTION

An diesem Gedanken setzt auch Henri Lefebvre an, der – ausgehend von einer Perspektive der Subjekte – von einer „Produktion des Raums“ (Lefebvre 2015, S. 330) spricht. „Not so many years ago, the word ‚space‘ had a strictly geometrical meaning: the idea it evoked was simply that of an empty area. In scholarly use it was generally accompanied by some such epithet as ‚Euclidean‘, ‚isotropic‘, or ‚infinite‘, and the general feeling was that the concept of space was ultimately a mathematical one. The speak of ‚social space‘, therefore, would have sounded strange“ (Lefebvre 1991, S. 1). Henri Lefebvre skizziert in diesen einleitenden Betrachtungen einen Wandel, der im interdisziplinären Raumdiskurs und in Folge des *spatial turns* unterdessen weitestgehend vollzogen wurde und der sich auch in der Geographie etabliert hat². Ein „(physical) natural space“ (ebd., S. 30) wird in diesem Verständnis nur noch zum „background of the picture“ (ebd.). Der Fokus der Betrachtung muss daher verschoben werden im Sinne

2 Dies wird u.a. von Martina Fuchs und Manfred Rolfes konstatiert: „Heute kann es als allgemeiner Konsens angesehen werden, dass Räume – wie jede Realität – als sozial konstruiert aufzufassen sind“ (2013, S. 54).

einer Abwendung von der rein physisch-materiellen ‚Realität‘ des Raumes: „It seems to be well established that physical space has no ‚reality‘ without the energy that is developed within it“ (ebd., S. 13). Diese ‚Energie‘ entsteht im Sozialen im Rahmen von Interaktion. Die in Kapitel 5 vorgestellten Resultate der Erhebungen in Korogocho können daher auch als Beispiele für *energies of social life* gesehen werden. Wenngleich Henri Lefebvre zunächst ausführt, dass der soziale Raum ein soziales Produkt sei (vgl. ebd., S. 26), muss konstatiert werden, dass Raum weniger Produkt, sondern vielmehr Prozess und damit im stetigen Entstehen und Wandel begriffen ist. Dies bedingt ferner, dass jede Gesellschaft ihren Raum konstruiert (vgl. ebd., S. 31), worin gerade der Prozesscharakter besteht: „This act of creation is, in fact, a process“ (ebd., S. 34; Hervorhebungen im Original). Betreffend der Raumforschung verschiebt sich der Akzent vom Be trachten der „*things in space*“ (ebd., S. 37) hin zur Untersuchung verschiedener Formen der „*production of space*“ (ebd.). Drei Konzepte werden zur Konkretisierung und Verdeutlichung der Dimensionen vorgeschlagen (nach ebd., S. 38f.): *spatial practice* (Räumliche Praxis), *representations of space* (Repräsentationen des Raumes), *representational spaces* (Räume der Repräsentation). Diese werden im Folgenden kurz charaktierisiert:

- *Räumliche Praxis*: Durch gezieltes Entschlüsseln können die *spatial practices* einer Gesellschaft offenbart werden. Zu dieser räumlichen Praxis „wird alles gefasst, was einen wahrnehmbaren Raum herstellt“ (Dickel/Scharvogel 2012, S. 41). Insofern werden materielle Aspekte genau wie immaterielle betrachtet, alle „practices that structure the realities of urban life – daily rhythms, commutes, and comings-together“ (Horton/Kraftl 2014, S. 274). Dies kann in Bezug auf räumliche Strukturen verstanden werden, die für das Individuum nicht zuletzt einen Wiedererkennungswert haben und so zur Orientierung dienen. Darin wird aber auch der stets individuell unterschiedliche Charakter deutlich, da jedes Individuum andere Bereiche des weiten Feldes dessen, was einen wahrnehmbaren Raum herstellt, selektiert. Natürlich sind diese Räume aber nicht isoliert voneinander, sondern „always inter-related and inter-penetrated“ (Bertuzzo 2009, S. 30).
- *Repräsentationen des Raumes* sind „spaces conceived, planned and written about by professionals, planners and politicians“ (Horton/Kraftl 2014, S. 274), betreffen also den gedanklich erfassten und insofern konzipierten Raum (vgl. Schmid 2010, S. 216) und werden hinsichtlich Wahrnehmung und Konstruktion seitens verschiedener Akteurs- bzw. Interessensgruppen untersucht und ggf. dekonstruiert. Wahrnehmung und Konstruktion hängen also eng zusammen und bedingen sich. „Über die gedankliche Leistung, die mit der Produktion

von Wissen verbunden ist, können die wahrgenommenen Elemente in einen Sinnzusammenhang und dadurch in eine Ordnung gebracht werden, die dann als Raum betrachtet und bezeichnet wird“ (Dickel/Scharvogel 2012, S. 42). Gerade darin liegt die Gefahr der Manifestation der eigenen Wahrnehmung, die als bestimmte Ordnung gedanklich verfestigt und bisweilen nicht mehr oder nur wenig modifiziert wird. Es kommt also zum Verlust der Erkenntnis, dass Raumproduktionen ein Prozess sind und somit einem ständigen Wandel unterliegen. Der Nährboden für Vorurteile oder Stereotype hinsichtlich bestimmter Räume – und nicht zuletzt auch bezüglich Slums – liegt in diesem Aspekt mit begründet. Auch Machtstrukturen können manifestiert werden, etwa wenn Stadtplanende und Architektinnen bzw. Architekten ihre Vorstellungen von Raumnutzungen durchzusetzen gedenken (vgl. Günzel 2017, S. 80). Mittels reflexiver Fotografie erhobene Daten bieten durchaus das Potenzial, dieser möglichen Dominanz formeller bzw. *top-down*-gesteuerter Planungsprozesse etwas entgegenzusetzen, indem nämlich die Raumkonstruktionen der *grassroots people* abgebildet werden (siehe Kapitel 4 und 5).

- *Räume der Repräsentation* verstehen „space as directly *lived* through its associated images and symbols, and hence the space of ‚inhabitants‘ and ‚users‘, but also of some artists [...]. This is the dominated – and hence passively experienced – space which the imagination seeks to change and appropriate. It overlays physical space, making symbolic use of its objects“ (Lefebvre 1991, S. 39, Hervorhebungen im Original). Der unmittelbar gelebte bzw. erlebte Raum der Alltagspraktiken als „experience of particular places“ (Horton/Kraftl 2014, S. 274) nimmt insbesondere immaterielle Bereiche wie Empfindungen und Erlebnisse, aber auch Symbolisches in den Blick (vgl. Dickel/Scharvogel 2012, S. 42). Dadurch wird das hohe Maß an Individualität deutlich, denn jeder Mensch empfindet und erlebt in unterschiedlicher Weise; dabei schreibt jeder Räumen Bedeutung zu (vgl. Horton/Kraftl 2014, S. 274). Bedeutungszuschreibungen sind es, die erlebte und gelebte Räume produzieren (vgl. Schmid 2010, S. 208). „Räume der Repräsentation [...] repräsentieren gesellschaftliche ‚Werte‘, Traditionen, Träume – und nicht zuletzt auch kollektive Erfahrungen und Erlebnisse“ (ebd., S. 223; siehe auch Bertuzzo 2009, S. 31). Edward Soja interpretiert diesen Raum insbesondere in Bezug auf die Bedeutung für sog. marginalisierte Bevölkerungsgruppen: Es sind die „„beherrschten Räume“ [...] der Marginalisierten. [...] Es sind die bevorzugten Räume des Kampfes, der Befreiung, der Emanzipation“ (Soja 2005, S. 109). Er deutet damit eine Kritik an der Zuschreibung des ‚Marginalisiert-Seins‘ an und verweist auf das Potenzial zur Gestaltung (im Sinne von ‚Befreiung‘ und ‚Emanzipation‘), wie es sowohl in Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit als auch in den Reflexionen der

Ansätze Paulo Freires deutlich wird (vgl. 1973; siehe auch Kapitel 9.2.1). Anke Vogelpohl macht das Verhältnis von Raum und Ungleichheit entsprechend deutlich: „Es geht darum, gesellschaftliche Probleme wie Ungleichheit und Entfremdung zu thematisieren und zu verstehen, wie sie über den Raum hergestellt werden. Zugleich geht es aber auch darum, deren Überwindung und eine Gesellschaft, in der gleiche Lebenschancen für alle und Selbstbestimmung realisierbar sind, für möglich zu halten und für diese zu kämpfen“ (Vogelpohl 2014, S. 26).

Es wird deutlich, dass vor dem Hintergrund der Individualität sozialer Räume eine Vielzahl von Räumen nebeneinander besteht (vgl. Lefebvre 1991, S. 86f.; Schmid 2010, S. 215). Aber auch wenn – insbesondere betreffend der Räume der Repräsentation – Empfindungen individuell unterschiedlich sein können, so dürfen doch kollektive Erlebnisse nicht ausgebendet werden (vgl. Schmid 2010, S. 223). Dies gilt gerade für symbolische Bedeutungen und zeigt sich auch in den Daten der vorliegenden empirischen Erhebung. Raum *kann* also *auch* gesellschaftlich gedacht werden. Es gilt demnach zu hinterfragen,

„warum und wie umfassende (wirtschaftliche, soziale, politische, kulturelle) Prozesse den urbanen Raum geformt und die Stadt modelliert haben, ohne dass die schaffende Tätigkeit unmittelbar und deduktiv aus diesem Prozess folgt. Sie haben die städtischen Zeiten und Räume tatsächlich beeinflusst, indem sie Gruppen erlaubt haben, dorthin einzudringen, sie zu übernehmen, sich anzueignen; und dies, indem sie den Raum erfinden, ihn (um eine Metapher zu verwenden), herausmeißeln“ (Lefebvre 2016, S. 88).

Wie die Auswertung der erhobenen Daten in Korogocho zeigt (vgl. Kapitel 5) sind es insbesondere wirtschaftliche, soziale und kulturelle Prozesse, die im urbanen Kontext des Slums zu beobachten sind. Diese Aktivitäten sind alle zugleich politisch; sie sind politisch insofern, da sie als zivilgesellschaftliches Engagement und *Bottom-up*-Maßnahmen einer jungen Generation bezeichnet werden können, die von gewählten Politikerinnen und Politikern bzw. Regierungen nicht im eigentlichen Sinne enttäuscht sind, sondern erst gar keine Erwartungen an diese Personen bzw. Institutionen haben (vgl. Eberth 2016b). Die Jugendlichen tragen mit ihren unterschiedlichen Formen von Partizipation und Gestaltung dazu bei, einen für die Bewohnenden Korogochos geeigneten Raum ‚herzustellen‘: „Es geht [...] darum, eine gesellschaftliche Tätigkeit *räumlich zu verorten*, die mit einer Praxis in ihrer Gesamtheit verbunden ist, indem ein geeigneter Raum *hergestellt* wird“ (Lefebvre 2016, S. 206; Hervorhebungen im Original). Wird also der Raum im Sinne Henri Lefebvres als „Ergebnis gesellschaftlicher

Produktionsprozesse“ (Dickel/Scharvogel 2012, S. 40) verstanden, bedarf es der Analyse weiterer gesellschaftsrelevanter Konzepte, was in den Kapiteln 2.3–2.5 erfolgt.

Für das vorliegende Forschungsvorhaben bedeutet dies, dass der Fokus auf den Prozess der Raumproduktion zu legen ist: „Der Raum an sich ist uns [...] nicht direkt zugänglich. Vielmehr können wir Raum nur im Prozess seiner Produktion erfassen“ (Dickel/Scharvogel 2012, S. 38; siehe auch 2013, S. 63). In diesem Verständnis lässt sich Raum also „nur aus der jeweiligen Gesellschaft heraus erschließen und verstehen“ (Schmid 2010, S. 30). Inwiefern die Methode reflexive Fotografie dazu geeignet ist, Formen der Raumproduktion als Alltagspraxis der Gesellschaft (vgl. Schmid 2010, S. 66) abzubilden bzw. *sichtbar* zu machen, wird in Kapitel 4 erörtert. Um dazu eine ausreichende theoretische Basis im Sinne eines klaren Raumverständnisses vorliegen zu haben, bedarf es zunächst der Betrachtung weiterer Raumkonzepte, denn: „Could space be nothing more than the passive locus of social relations, the milieu in which their combination takes on body, or the aggregate of the procedures employed in their removal? The answer must be no“ (Lefebvre 1991, S. 11). Dieses Zitat Henri Lefebvres erscheint als passende Überleitung zu ausgewählten Raum- bzw. Schlüsselkonzepten der zeitgemäßen Humangeographie, da diese gleichsam dort ansetzen, wo Henri Lefebvres „no“ zunächst verhallt.

2.3 ZUR SUBJEKTIVEN KONSTITUTION VON RAUM: AUSGEWÄHLTE SCHLÜSSELKONZEPTE DER KULTURGEOGRAPHIE

Dies Von einer ursprünglich deterministischen Auffassung – insbesondere durch Friedrich Ratzel vertreten – hat sich die Geographie im Laufe des 20. Jahrhunderts immer stärker einer possibilistischen Phase zugewandt (vgl. Brogiato 2005, S. 61f.). Die von Paul Vidal de la Blache geprägte Phase des Possibilismus, die die prinzipielle Möglichkeit der Prägung des Raums durch den Menschen vertritt, kann insofern als Wegbereiter der modernen Sozialgeographie gedeutet werden (vgl. Günzel 2017, S. 42). Im deutschsprachigen Diskurs wird diese aktuell insbesondere durch die Ansätze Benno Wirlens geprägt, der in seinem Verständnis einer handlungstheoretischen Sozialgeographie zahlreiche Aspekte der internationalen und interdisziplinären Raumdiskurse aufgreift. Den Kern seiner Ausführungen bildet das alltägliche Geographie-Machen von Individuen, was in der Summe zum Machen von Geographien führt:

„Die Akzentuierung der Pluralität von Geographie als Geographien bringt eine Akzentverschiebung in der Weltbetrachtung zum Ausdruck. Spricht man von der Geographie, dann ist damit in der Regel die räumliche Ordnung und die räumliche Lage der Objekte: die Geographie der Objekte angesprochen. Ist jedoch von den Geographien die Rede, dann ist damit nicht primär räumliche Ordnung, sondern das ‚Machen‘ von Geographien gemeint. Diese Konzentration auf die Konstitutionen von Geographien schließt die Betonung jener Instanz ein, welche diese Geographien generieren: die Subjekte“ (Werlen 2010b, S. 234).

Es verschiebt sich sodann die Forschungsperspektive, insofern nicht mehr der Raum als solcher das geographische Forschungsobjekt bildet, „sondern die menschlichen Tätigkeiten unter bestimmten räumlichen Bedingungen“ (Werlen 2010b, S. 17). Das heißt, es sollte beabsichtigt werden „jene Geographien zu erforschen, die täglich von den handelnden Subjekten von unterschiedlichen Machtpositionen aus gemacht und reproduziert werden“ (ebd.). Benno Werlens Ausführungen beinhalten einige Aspekte, die auch in den nachfolgend skizzierten Schlüsselkonzepten der Kultur- und Sozialgeographie von grundlegender Relevanz sind. Im Zentrum entsprechender Forschungen steht dabei „das gleichwohl körperliche und handelnde Subjekt – als Grundlage der Herstellung (gesellschaftlicher) geographischer Verhältnisse“ (Werlen 2010a, S. 208). Raum kann – aus diesem Blickwinkel gesehen – verstanden werden „als von Subjekten sinnhaft konstruierte soziale Wirklichkeit“ (Werlen 2010a, S. 281). Die von Benno Werlen provozierten Diskurse verbleiben nicht auf einer rein theoretischen Ebene, sondern haben Einfluss auf die Methodologie der Disziplin Geographie, was sich etwa in der stärkeren Etablierung qualitativer Methoden zeigt.³ „Das primäre Ziel dieser Geographie ist entsprechend nicht mehr die Erforschung von Regionen und Räumen. Die Kernaufgabe besteht darin, alltägliches Geographie-Machen auf wissenschaftliche Weise zu untersuchen“ (Werlen 2010a, S. 275). Ist das Geographie-Machen Gegenstand einer empirischen Erhebung, entsteht unweigerlich die Frage nach dem Verhältnis des Subjekts zur Gesellschaft:

„Wenn das Subjekt ins Zentrum der Sozialgeographie gestellt wird, erhebt sich die entscheidende Frage, wie man das Subjekt sieht: eher als ein in soziale Systeme eingebundenes, durch Machtstrukturen und das Anregungsmilieu des lokalen Kontextes beeinflusstes sowie durch die Kultur geprägtes Subjekt, das nur eine beschränkte und je nach Situation variiierende Handlungsautonomie hat, oder eher als autonomes, rational handelndes, geschlechtsloses, ohne familiäre Wurzeln und ohne peer group aufgewachsenes Wesen, das

3 Dies wird z.B. in der zunehmenden Anzahl entsprechender Sammelbände deutlich (siehe u.a. Dwyer/Limb 2001; Wintzer 2018a).

von räumlichen Strukturen, vom lokalen Kontext und von der Kultur mehr weniger unbeeinflusst bleibt“ (Meusburger 1999, S. 96)?

Diese Gedanken Peter Meusburgers sollten im Rahmen der empirischen Erhebung (Empirie I) im Blick behalten werden. Es wird zu diskutieren sein, wo die Grenzlinien zwischen Individuum und Gesellschaft (*community*) liegen (siehe Kapitel 5.2.3) und inwiefern Beeinflussungen handlungsleitend sind. Gill Valentine beschreibt den *community*-Gedanken (unter Bezug auf Yeo/Yeo 1988, S. 21) „as a positive social relationship embracing a sense of shared identity and mutually caring social relationships“ (2001, S. 111) und deutet damit die Bedeutung der *community* für und den Einfluss auf das Individuum an. Martina Löw und Gabriele Sturm stellen aus soziologischer Perspektive die Bedeutung der Gesellschaft in Bezug auf den Raum als ein Produkt sozialer Prozesse deutlich heraus, wenn sie Raum verstehen als „sowohl Gesellschaft strukturierend als auch durch Gesellschaft strukturiert“ (2005, S. 31). Eine auf das Untersuchungsgebiet bezogene Reflexion des *community*-Begriffs unterstützt diese Lesart (siehe Kapitel 3.4) ebenso wie die Bedeutung von Kultur, die in Kapitel 2.5 dargestellt wird.

Die Bedeutung der Subjekte als Akteure wird auch in den nachfolgend skizzierten ausgewählten Schlüsselkonzepten der Kulturgeographie deutlich. Während die Ansätze Henri Lefebvres die fachwissenschaftliche Basis dieser Arbeit bilden, geben die Schlüsselkonzepte auch eine fachdidaktische Orientierung (vgl. Meyer 2015, S. 182f.; Uhlenwinkel 2013a, S. 4f.). Indirekt wird auch in diesen Konzepten ein Bezug zu den Ansätzen Henri Lefebvres erkennbar. Für die Anwendung im schulgeographischen Bereich erweisen sich die Schlüsselkonzepte allerdings als leichter zugänglich bzw. unterrichtspraktisch umsetzbar⁴.

2.3.1 Space

Dies *Space* wird als klassischer geographischer Raum verstanden, der etwa kartographisch erfasst werden kann und „innerhalb dessen sich Menschen und Objekte sowie deren Beziehungen an spezifischen Standorten verorten lassen“ (Freytag 2014, S. 16). Berücksichtigung finden Objekte jeglicher Größe, alles – und sei es auch noch so klein – ist Raum bzw. Teil des Raums als *space* (vgl. Thrift 2006, S. 140). *Space* kann als strukturierender Rahmen menschlicher Handlungen verstanden werden: „Space [...] has been seen in distinction to place

4 Dies ist eine persönliche Meinung des Verfassers dieser Arbeit; sehr wohl liegen geographiedidaktische Publikationen vor, die entlang der Theorie Henri Lefebvres ein didaktisches Referenzschema darlegen (siehe dazu Dickel/Scharvogel 2012).

as a realm without meaning – as a ‚fact of life‘ which, like time, produces the basic coordinates for human life“ (Cresswell 2004, S. 10). Dies mag einer der Gründe sein, warum die exakte Beziehung zwischen Gesellschaften und *space* bislang kaum theoretisch präzisiert werden kann (vgl. Lambert/Morgan 2010, S. 72). Konkrete Abgrenzungen einzelner *spaces* oder Raumausschnitte sind daher auch nahezu unmöglich, da alles auch in einem erweiterten Kontext oder anderen Fokus betrachtet werden kann: „There is no such thing as boundary. All spaces are porous to a greater or lesser degree“ (ebd.). Dieser Aspekt ist auch Teil der Definition Doreen Masseys, die das Konzept *space* wie folgt beschreibt:

„First, that we recognise space as the product of interrelations; as constituted through interactions, from the immensity of the global to the intimately tiny. [...] Second, that we understand space as the sphere of possibility of the existence of multiplicity in the sense of contemporaneous plurality; as the sphere in which distinct trajectories coexist; as the sphere therefore of coexisting heterogeneity. Without space, no multiplicity; without multiplicity, no space. [...] Multiplicity and space as co-constitutive. Third, that we recognise space as always under construction. Precisely because space on this reading is a product of relations-between, relations which are necessarily embedded material practices which have to be carried out, it is always in the process of being made. It is never finished; never closed“ (Massey 2005, S. 9).

Treffend fasst Doreen Massey Verbindungen zwischen Orten verschiedener Maßstabsebenen, Pluralität bzw. Heterogenität und stetige Veränderungen bzw. eine Prozesshaftigkeit als Charakteristika von *spaces* zusammen. Geradezu grundlegend ist die Bedeutung dieses Konzepts, insofern *space* gleichsam als Orientierungsrahmen essenziell erscheint: „It is no longer a by-product of something deeper or a convenient prosthetic or a concrete assay but, rather, pre-treated as it increasingly may be and made up of fragments as it undoubtedly is, it is the very stuff of life itself“ (Thrift 2006, S. 145). In der deutschsprachigen Geographie findet dieses Raumverständnis beispielsweise in Zusammenhang mit Walter Christallers Theorie der zentralen Orte Berücksichtigung (vgl. Christaller 1933). Das primäre Interesse liegt dabei „in der Aufdeckung von Gesetzmäßigkeiten in räumlichen Verteilungs- und Verbreitungsmustern“ (Werlen 2008, S. 184). Während derlei Perspektive zwar für die Vorhaben der Raumplanung nützlich sein kann (was gerade auch in Bezug auf Walter Christaller zutrifft, etablierte sich doch sein Konzept als eine Grundlage der Raumplanung in Deutschland; vgl. Brogiato 2005, S. 66), kann darin aber auch eine Brisanz liegen, wenn der als *space* verstandene Raum zum Spielball und Machtinstrument verschiedener Gruppen im Kontext unterschiedlicher Raumkonstruktionen wird: „Because

space is mappable, it can be subject to mastery by society. In particular, space can be subject to mastery by dominant groups who can view spaces as „empty“ and ready to be „planned“ or „colonised“ (Horton/Kraftl 2014, S. 267). Gerade in Bezug auf die Wahrnehmung informeller Siedlungsgebiete in Kenia wird die Brisanz dieser Sichtweise deutlich: UN-Habitat und das *Kenya Slum Upgrading Programme* (KENSUP) ließen Wellblechhütten in Soweto East, einem Teil des Slums Kibera (Nairobi), niederreißen, um dort Apartmenthäuser zu errichten. Diese stehen heute teilweise leer, da sich kaum einer der potenziellen Mietenden die im Vergleich zu den Wellblechhütten viel höheren Mieten hätte leisten können (vgl. Eberth 2017b, S. 169). Der Blick des Stadtplanenden war also ein Blick rein von außen; die „Innensicht“ des Alltagslebens im Slum, welche Hinweise auf Bedürfnisse und angepasste Maßnahmen hätte geben können, fehlte. Hier wurde ein *space* geplant, der nicht als *place* wertgeschätzt und verstanden wurde. Die Analyse der Planenden erweist sich somit als einseitig, da der urbane Raum zwar als „spatial“, als existierend „in space“ (Massey 1999, S. 159), erfasst wurde, aber nicht die mit Bedeutung versehenen Raumkonstruktionen (als *places*) der in jenem *space* Lebenden erkannt wurden: „places are manifestations of a deeply felt involvement with those places by the people who live in them, and that for many such a profound attachment to place is as necessary and significant as a close relationship with other people. It is therefore disturbing that so much planning and remaking of landscapes proceeds apparently in ignorance of the importance of place“ (Relph 1976, S. 1). In ähnlicher Weise gilt dies für die Rezeption der urbanen Räume eines Slums aus europäischer Sicht. Inzwischen anachronistische Vorstellungen von „Armut“ und „Elend“ haben sich manifestiert (vgl. Kapitel 3.2.1), die stetigen Veränderungen als wichtiges Charakteristikum von *spaces* (vgl. Thrift 2006, S. 141; Horton/Kraftl 2014, S. 275) werden ausgebündet. Aufgrund ähnlicher Beobachtungen spricht Stephen Crossley dem Konzept *space* daher die Relevanz ab (vgl. 2017, S. 1). Insofern erscheint eine ausschließliche Betrachtung des Raumes als *space* offenbar nicht ausreichend.

2.3.2 Place

Die am Beispiel der *Slum-Upgrading*-Maßnahmen in Nairobi skizzierte Problematik kann durch eine Ergänzung des Konzepts *space* gelöst werden, wie sie Edward Relph im o.g. Zitat bereits konkretisiert. Als *place* verstanden, erfährt die Betrachtung insofern eine Erweiterung, als das Konzept *place* „neben der materiellen Dimension von Orten auch deren Wahrnehmung, die symbolischen Bedeutungen und die Aufenthaltsqualität beinhaltet“ (Freytag 2014, S. 16). Es öffnet sich also der Blick in Richtung einer ganzheitlicheren Perspektive, die zugeleich aber auch immer Fragment bleiben wird. Der fragmentarische Charakter

liegt in der Individualität der Raumwahrnehmung begründet, insofern als Menschen einem Ort durchaus unterschiedliche Bedeutungen zuweisen, die sich ergänzen, aber auch ausschließen können (vgl. Uhlenwinkel 2013b, S. 183). „All sorts of people, things and ideas from all sorts of places make them [local places; Anmerkung des Verfassers] what they are“ (Horton/Kraftl 2014, S. 279). Diversität ist also ein prägendes Raumerkmal, welches die Mannigfaltigkeit der ‚Geographie-Machenden‘ kennzeichnet. In Bezug auf die Hip-Hop-Kultur macht Touré diesen Zusammenhang deutlich: „Ich lebe in einem Land, das kein Kartograph jemals fassen kann. Ein Ort mit eigener Sprache, Kultur und Geschichte [...]. Wir sind eine Kultur ohne genaues Entstehungsdatum, ohne ein räumlich existierendes Land, ohne einen einzigen Meinungsführer“ (Touré 1999, zitiert nach Mager 2008, S. 326).

Wie einleitend angedeutet, handelt es sich bei *space* und *place* nicht um zwei gänzlich getrennt voneinander zu betrachtende Phänomene, was bereits in den Arbeiten Kevin Lynchs in den 1960er-Jahren deutlich wird: „Die beweglichen Elemente einer Stadt – insbesondere die Menschen und ihre Tätigkeiten – sind genauso von Bedeutung wie die stationären physischen Elemente“ (Lynch 2013, S. 10). Für Forschende und Planende bedeutet dies eine Verschiebung der Perspektiven und Hinwendung zu den Menschen als handelnde Akteure: „Place incarnates the experiences and aspirations of a people. Place is not only a fact to be explained in the broader frame of space, but it is also a reality to be clarified and understood from the perspective of the people who have given its meaning“ (Tuan 2016, S. 133). Dies bedeutet allerdings auch, dass anerkannt werden muss, dass Räume in diesem Sinne als subjektive Konstruktionen verstanden werden müssen: „The first step in our argument is to realize that places are constructed, constructed not simply in the physical-engineering sense, but more profoundly that they are objects given meaning by a subject and that their reality is thereby socially constructed and socially contingent. It follows from this that place is an idea as well as an object and likely to have multiple reality to groups with varied concerns“ (Ley 1983, S. 133).

Um zu ermessen, wie sich das Konzept *place* als Erweiterung zu *space* konkret verstehen lässt, lohnt ein Blick in die Reflexionen Michel Foucaults zu „Anderen Räumen“. Er führt aus, „[...] dass wir nicht in einem homogenen und leeren Raum leben, sondern in einem Raum, der mit Qualitäten aufgeladen ist, der vielleicht auch von Phantasmen bevölkert ist. Der Raum unserer ersten Wahrnehmung, der Raum unserer Träume, der Raum unserer Leidenschaften – sie enthalten in sich gleichsam innere Qualitäten“ (Foucault 2016, S. 125). Erst durch diese „inneren Qualitäten“ (ebd.) kann ein Bezug, eine Verbindung zu bzw. mit einem Raum aufgebaut werden – erst so kann aus einem *space* ein per-

söhnlicher *place* werden; *places* können also verstanden werden als „[...] spaces which people have made meaningful“ (Cresswell 2004, S. 7). Wie der Begriff *meaning* bzw. *meaningful* in diesem Zusammenhang verstanden werden kann, führt Edward Relph näher aus. Er verweist dabei auf die Notwendigkeit der Involvierung individueller und kultureller Aspekte und Berücksichtigung verschiedener Interessen, Erfahrungen und Perspektiven (vgl. Relph 1976, S. 47). Es ist also die Zuschreibung von Bedeutung zu einem Raum, die ihn zu einem für das Individuum wichtigen, ja wertvollen Ort macht: „What begins as undifferentiated space becomes place as we get to know it better and endow it with value“ (Tuan 1977, S. 6). Die Art seiner Bedeutung kann für verschiedene Menschen sehr unterschiedlich sein. Steven Hoelscher konkretisiert diesen Aspekt in Bezug auf Yi-Fu Tuan: „Place is thus created from space when people care about it, [...] when they invest it with their time, money, fear, anxiety, love and antagonism“ (2011, S. 251f.). Erst durch eine Aufwertung des Raumes durch eine Zuschreibung von (symbolischen) Bedeutungen kann Verbundenheit entstehen, die als Aufenthaltsqualität empfunden werden kann: „A deep relationship with places is as necessary, and perhaps as unavoidable, as close relationship with people; without such relationships human existance, while possible, is bereft of much of its significance“ (Relph 1976, S. 41; siehe auch Taylor 2005, S. 14). Diese Verbindung von Menschen zu Orten kann als *sense of place* bezeichnet werden; dieser „beschreibt die Bindung einer Person oder einer Gruppe an einen Ort, das dort entstehende Gemeinschaftsgefühl und die tatsächliche Abhängigkeit von diesem als Grundpfeiler der Wohlbefindens“ (Rudersdorf 2016, S. 110). *Sense of place* als übergeordnetes Konzept umfasst dabei die Aspekte einer *place identity* als kognitiver und eines *place attachments* als affektiver, also auf Gefühlen und Emotionen basierenden Bindung zum Raum sowie einer *place dependence* als funktionaler Raumbindung (vgl. Jorgensen/Stedman 2001; Hernandez et al. 2014). Folgende Aspekte geben nach Michael Bradford (2000, S. 312) Hinweise auf Existenz, Art und Ausmaß eines *sense of place*. Sie verdeutlichen zugleich die Mannigfaltigkeit der Aspekte, die Berücksichtigung finden können, wenn der *sense of place* erforscht wird:

- *imagination*
- *difference*
- *emotional feelings*
- *injustice*
- *inequality*
- *protest*
- *inspiration*
- *complexity*
- *fun*
- *language*
- *views*
- *sounds*
- *physical feelings*
- *smells*

Edward Relph formuliert als *essence of place* eine noch weitergehende Bedeutung: „The essence of place lies not so much in these [physisch-materielle Aspekte; Anmerkung des Verfassers] as in the experience of an ‚inside‘ that is distinct from an ‚outside‘. [...] To be inside a place is to belong to it and to identify with it, and the more profoundly inside you are the stronger is this identity with the place“ (Relph 1976, S. 49). „To be human“ (ebd., S. 1) bedeutet für ihn „to have and to know *your place*“ (ebd.; Hervorhebung im Original). Die tatsächlich essenzielle Bedeutung des Raumes und einer Subjekt-Raum-Verbindung wird in diesen Ausführungen deutlich.

Demgegenüber steht die Möglichkeit von Marginalisierung und Exklusion: „Those people who cannot have a space to make place may be ‚out of place‘, ‚dis-placed‘, ‚home-less‘“ (Horton/Kraftl 2014, S. 269). Gill Valentine verdeutlicht diesen Aspekt beispielhaft anhand eines nicht geouteten homosexuellen Familienmitglieds, das sich ‚zu Hause‘ fremd fühlen kann: „Lesbians living in the ‚family‘ house who have not ‚come out‘ to their parents can find that a lack of privacy from their parental gaze constraints their freedom to perform the ‚lesbian‘ identity ‚at home‘ and to have friends and partners to stay“ (2011, S. 84)⁵. Auch den Bewohnenden eines Slums wird bisweilen unterstellt, dass sie ‚out of place‘ oder marginalisiert seien. Wie die Ergebnisse der vorliegenden empirischen Erhebung zeigen (Empirie I), muss dem widersprochen werden, denn es wird deutlich, dass und inwiefern ihr *place* für sie im Sinne einer *place attachments* bedeutsam ist (siehe Kapitel 5).

In Bezug auf die erforschungsvollen Aneignung des Raumes als *place* muss konstatiert werden, dass es insbesondere nicht quantitativ messbare Faktoren sind, die für das Verständnis solcher sog. sozialer Räume entscheidend sind (vgl. Schlottmann et al. 2014, S. 100). Dieses Verständnis hat Auswirkungen auf methodologische Überlegungen. So lässt sich der sozial konstruierte Raum kaum kartographisch erfassen⁶, da die Grenzen von Karten in ihrem Charakteristikum liegen, dass sie „bestimmtes Wissen präferieren und bestimmte Weltsichten konstruieren, andere dagegen diskriminieren oder gar ausschließen“ (Wardenga 2012, S. 143), weshalb sie auch als Instrument von Macht missbraucht werden können. Stellen Karten eine reduzierte Sicht auf die Welt

5 Diesen Aspekt führt auch Didier Eribon sehr anschaulich und ausführlicher als Gill Valentine aus (vgl. Eribon 2017, S. 96f.).

6 Dies gilt zumindest im Verständnis klassischer Kartographie; neuere Ansätze subjektiver und reflexiver Kartographien versuchen, einen veränderten Umgang mit dem Medium Karte zu etablieren (siehe dazu u.a. Pettig 2019; Gryl 2016; Daum/Hasse 2011).

dar und wird diese Sicht womöglich manifestiert, widersprechen sie dem Anspruch des Raumkonzepts *place*. Vielmehr muss es möglich werden, dass die Handlungen der Individuen und ihre raumkonstituierenden Auswirkungen fokussiert werden: „Die räumliche Wirklichkeit erschließt sich demnach über den analytischen Blick auf Handlungen, welche der (existierenden) materiellen und demnach auch absolut-räumlichen Welt Sinn und Bedeutung verleihen“ (Schlottmann 2013, S. 192). Benno Werlen spricht in diesem Zusammenhang von der „Bedeutungskonstitution räumlicher Lebensweltausschnitte“ (1997, S. 264), die „insbesondere mit emotionalen Bezügen zu bestimmten Orten“ (ebd.) einhergehen. Insofern kann das Konzept *place* in Bezug gesetzt werden zu den Konzepten *Emotional Geographies* und *Everyday Geographies*, die helfen, einen besseren Zugang zum Konzept *place* zu erhalten.

2.3.3 *Emotional Geographies* und *Everyday Geographies*

Dass einige Autorinnen und Autoren bereits von einem „emotional turn“ (Bondi et al. 2005) sprechen, zeigt die zunehmende Bedeutung des Forschungsfelds *emotional geographies*. Galt Emotion im Forschungskontext lange Zeit als unwissenschaftlich und nicht repräsentativ (vgl. Horton/Kraftl 2014, S. 223f.), so wird ihre Betrachtung unterdessen immer wichtiger⁷. Dies wird nachvollziehbar, wenn Emotionen verstanden werden als „ways of knowing, being and doing“ (Pile 2010, S. 6; mit Bezug auf Anderson/Smith 2001). In diesem Verständnis liegt das Ziel der *emotional geographies* darin zu „untersuchen, wie Emotionen in Räumen des alltäglichen Lebens er- und gelebt werden“ (Schurr 2014, S. 149). Geographisch interessant werden Emotionen auch deshalb, weil sie nicht nur unsere Inwelt berühren, sondern auch Einfluss auf die Art und Weise unseres sozialen Interagierens nehmen. „Almost self-evidently, how we feel (about ourselves, others, issues, spaces and situations) is important in shaping our interactions with other human beings“ (Horton/Kraftl 2014, S. 230). Insofern ermöglicht eine entsprechende Betrachtungsweise kritisches Fragen, insbesondere bezüglich Machtverhältnissen und ethischer Aspekte (vgl. Laliberté/Schurr 2016, S. 72). Emotionen sind aber auch raumbezogen; dies kann einerseits individuelle Empfindungen betreffen – z.B. Angsträume – oder sie können ihren Ursprung haben in „broader inequitable cultural politics, and social geographies of identity, inclusion and exclusion“ (Horton/Kraftl 2014, S. 233). Gerade in diesem Aspekt wird deutlich, dass sich ein ursprüngliches Gefühl von Inklusion auch schnell zu einem Gefühl der Exklusion verändern kann, was dazu führt, dass

⁷ Siehe dazu auch Hasse (2012, S. 16f.).

man sich *out of place* (siehe Kapitel 2.3.2) fühlt. Die Konstitution des Raumes als *place* basiert ebenso auf einer emotionalen Bindung, wie auch auf rationalen Gründen, die miteinander einhergehen: „Our making of places and peoples is guided by rational as well as emotional processes“ (Nyairo 2006, S. 73). Im Zuge des *cultural turns* in den Sozialwissenschaften wurde in diesem Zusammenhang die Forderung artikuliert, vermehrt einen Fokus auf Orte, Praktiken und Anliegen des Alltäglichen, des Alltagslebens, zu richten (vgl. Horton/Kraftl 2014, S. 183). Mit dem Alltäglichen ist bisweilen das Unspektakuläre verbunden: sowohl Orte als auch Tätigkeiten können geradezu banal erscheinen, wie etwa das Warten auf den Bus, die Routine beim Aufhängen frisch gewaschener Wäsche, der *small talk* in der Kaffeeküche, das unscheinbare Café um die Ecke. Zusammenfassend ist unter *everyday geographies* gleichsam die „all-around-ness“ (ebd.) zu verstehen. Dies darf aber nicht dahingehend missverstanden werden, dass nur eine Umgebung relevant sei; vielmehr muss diese vom Mensch als Subjekt aus gedacht werden. Interessant sind die „everyday lives, stories, emotions of people inhabiting societies and cultures“ (Horton/Kraftl 2014, S. 184), die immer aber in Bezug auf ihre Bedeutung zur Konstitution von *places* gedacht werden müssen: „A geography of the everyday might simply be defined as concerned with the places in which everyday activities occur“ (Holloway/Hubbard 2001, S. 36). Der deutschsprachige Diskurs um die Erforschung der ‚Alltagswelt‘ zu Zeiten der klassischen Geographie ist u.a. in Wolfgang Isenberg (1985) nachzuvollziehen. Aktuell besteht seitens der Sozial- und Kulturgeographie ein klares Interesse am Alltäglichen. Der Fokus entsprechender Ansätze ist insbesondere gerichtet „auf das Geschehen im Alltag und fokussiert je nach Standpunkt unterschiedliche Aspekte der Alltagspraxis“ (Lippuner 2005, S. 26). Im Alltäglichen werden Beziehungen zwischen Gesellschaft und Raum (re-)produziert (vgl. ebd.). In Bezug auf Forschungen in urbanen Räumen des sog. Globalen Südens fordern demnach auch Abdou Malick Simone und Edgar Pieterse eine Hinwendung zu den „affective dynamics of everyday urbanism“ (2017, S. xvii). Aus geographischer Perspektive ist das Schlüsselkonzept *everyday geographies* daher relevant, auch weil es unmittelbar mit dem Konzept *place* zusammenhängt: „Place is where everyday life is situated“ (Merrifield 1993, S. 522; Hervorhebungen im Original; siehe auch Lambert/Morgan 2010, S. 91). Henri Lefebvre sieht im Alltagsleben geradezu den „real centre of social practice and [...] the source of any form of social cognition“ (Bertuzzo 2009, S. 26). Die Korrelation von Handlung, Kultur und Gesellschaft im Kontext des Alltagslebens verdeutlicht John Eyles, der dabei auch Aspekte der Sozialisation anspricht:

„Through our actions in everyday life we build, maintain and reconstruct the very definitions, roles and motivations that shape our actions. We continuously maintain the culture and society that are the unquestioned background to our experience. But our actions do not occur within a vacuum. The patterns and meanings of, and reasons for, human actions are structured into and by the societies into which we are born. We both create and are created by society, and these processes are played out within the context of everyday life“ (Eyles 1989, S. 103).

Insofern muss in methodologischer Hinsicht reflektiert werden, dass zur Erforschung des Alltagslebens kein Ansammeln und Auswerten von Fakten genügt. Vielmehr muss es möglich werden, gleichsam hinter die Fakten zu schauen, um Aspekte der Alltagspraxis wirklich abilden zu können (vgl. Dwyer/Limb 2001, S. 1). Um dies eingehender zu verstehen, ist eine Reflexion von Kulturbegriffen aus geographischer Perspektive hilfreich.

2.4 FACETTEN VON KULTUR AUS GEOGRAPHISCHER PERSPEKTIVE

Wenn Sozialgeographie verstanden wird als „the study of social relations and the spatial structures that underpin those relations“ (Johnston et al. 2000, S. 763), dann verschieben sich im Zuge des *cultural turns* in der Humangeographie die Akzente weg von rein raumstrukturellen Betrachtungen hin zur Erforschung von „identity, meanings, representations and so on“ (Valentine 2001, S. 1). Die drei von Gill Valentine genannten Kriterien können durchaus als Klimax gelesen werden, da die Komplexität hinsichtlich der Möglichkeiten der Untersuchung derselben von Identität über Bedeutung(-szuschreibung) und Repräsentation zunimmt. Entscheidend dabei ist, dass es in dieser Perspektive keine vollkommene Objektivität gibt und insbesondere kulturelle Unterschiede zu berücksichtigen sind. Mit Bezug auf marxistische Diskurse fasst Gill Valentine diesbezüglich zusammen, dass Raum zu verstehen ist als „the product of social forces, observing that different societies use and organize space in different ways“ (2001, S. 3). Gerade hinsichtlich der Vorstellung in der sog. westlichen Welt sozialisierter Individuen zum Leben in Slums (als vornehmlich einem Spezifikum des sog. Globalen Südens) ist dies bedeutungstragend, da das entsprechende räumliche Umfeld in westlich geprägten Gesellschaften unter ganz anderen Vorzeichen betrachtet wird. Es werden auch andere Kriterien zur Bewertung (zumeist im Sinne einer Abwertung als Marginal- oder Elendsviertel) herangezogen, die für die betroffenen Gesellschaften selbst womöglich weniger relevant sind (z.B. sanitärer

Komfort). Um die Raumkonstruktionen von Gesellschaften erforschen zu können, verweist Yi-Fu Tuan (1977, S. 5) daher auf Kultur als entscheidenden Faktor zur Erklärung entsprechender Prozesse.

2.4.1 Zum Terminus ‚Kultur‘

Für den Terminus Kultur liegen verschiedenste Definitionen vor (vgl. dazu Meyer 2013; 2014a). Für die Geographie ist zu konstatieren, dass sich das Verständnis dessen, was sie als ‚Kultur‘ bezeichnet, in den letzten Jahrzehnten verändert hat und keinesfalls eine enge Auffassung im Sinne von Kultur als verschiedene künstlerische Betätigungen bzw. Ausdrucksformen oder Artefakte grundlegend ist (vgl. Haggett 2001, S. 212; zu geographischen Kulturbegriffen im Überblick siehe Wardenga 2006). Daher weist Marc Redepenning (2007, S. 372) auf die Explizierung eines jeweils für die eigene Arbeit geeigneten Kulturbegriffs hin. Im Folgenden werden einige Zugänge zum Kulturbegriff reflektiert, die für die Ausrichtung der vorliegenden Arbeit als sinnstiftend erachtet werden. Eine zunächst semantische Annäherung kann über die lateinische Herkunft des Begriffs erfolgen: „Kultur ist [...] ein Wort lateinischen Ursprungs und kommt von *cultura*, was Bearbeitung, Bebauung oder geistige Pflege bedeutet“ (Zierhofer 2011, S. 1081). Während die *cultura agri* verstanden werden kann als „menschliches Handeln, mit dem die Natur verändert wird zum Zwecke der Lebenserhaltung des Menschen“ (Fuchs 2008, S. 12), steht *cultura animi* für die „Pflege des Geistes“ (ebd.). Daraus kann abgeleitet werden, dass sich Kultur primär „auf die Sphäre menschlicher Aktivitäten [bezieht] – und nicht etwa auf die Aktivitäten der Natur“ (Zierhofer 2011, S. 1081). Auch wenn diese darin implizierte Trennung von Natur und Kultur heute zunehmend hinterfragt wird (vgl. Gebhardt 2011, S. 1080; Welsch 2018⁸), liegt der Fokus dieser Arbeit doch klar auf den ‚menschlichen Aktivitäten‘. Ilse Helbrecht verdeutlicht die Bedeutung von Kultur, wenn sie die sozialen Aspekte von Kultur betont: „Kultur ist Element und Medium sozialer Auseinandersetzung, Begegnung und Differenzierung. Sie ist so weit verbreitet und durchdringt den Menschen wie die Luft zum Atmen“ (2003, S. 149). Wenn Kultur in dieser Art verstanden wird, dann ist sie nicht im Singular zu betrachten, sondern dann bedeutet dies, dass Kultur nur im Plural als Kulturen zu denken ist. Wenngleich den Plural nicht dezidiert betonend, führt Heinz Bude diesen Aspekt doch weiter aus:

8 Zur Begründung und zu möglichen Varianten dessen siehe Haraway 2018.

„Wenn [...] von Kultur die Rede ist, dann ist diese eigentümliche Realität von Weltbildern gemeint, die für Mitglieder einer Gesellschaft oder einer Gruppierung festlegen, was möglich und was unmöglich, was wahrscheinlich und was unwahrscheinlich, was real und was eingebildet ist, aber auch was freundlich und was feindlich, was nah und was fern und was anziehend und was abstoßend ist. Es geht um das Gefüge dieser informellen Urteile, welche die alltägliche und automatische Konstruktion der Wirklichkeit bestimmen. Kultur in diesem Sinne stellt gewissermaßen das Bindegewebe für das unübersichtliche Geschehen von Gesten, Kämpfen, Austauschaktionen und Gesprächen dar, welches die vielen Akteure miteinander verbindet und woraus die Totalität einer Gesellschaft hervorgeht“ (1995, S. 101).

Heinz Bude geht dabei mit Peter Jackson einher, der die sozialen Beziehungen im Besonderen betont: „Culture is the way the social relations of a group are structured and shaped: but it is also the way those shapes are experienced, understood and interpreted“ (Jackson 1989, S. 2). In ähnlicher Weise unterstreicht Stuart Hall, dass es weniger um materielle Artefakte, sondern vielmehr um soziale Praktiken und Bedeutungszuweisungen geht:

„Culture, it is argued, is not so much a set of things – novels and paintings or TV programmes or comics – as a process, a set of practices. Primarily, culture is concerned with the production and exchange of meanings – the ‚giving and taking of meaning‘ – between the members of a society or group. [...] Thus culture depends on its participants interpreting meaningfully what is around them, and ‚making sense‘ of the world, in broadly similar ways“ (Hall 1997, S. 2).

Den Begriff *meaning* konkretisieren Ulli Vilsmaier et al. in Bezug auf Stuart Halls Definition: „Meanings indicate understandings and prioritizations and thus refer to knowledge, values, or actions“ (2017, S. 172). Wie die Ergebnisse der empirischen Erhebung in Korogocho zeigen werden, kommt diesem Dreiklang aus Wissen, Werten und Handlung in der Tat eine entscheidende Bedeutung zu (vgl. Kapitel 5).

Es wird deutlich, wie unermesslich die Bedeutung von Kultur ist, zugleich zeigt sich aber auch die Alltäglichkeit und damit Flüchtigkeit des Kulturellen, das nicht im Besonderen und Außergewöhnlichen, sondern im Routinierten und Gewöhnlichen zu finden ist: „Es ist jedenfalls nicht immer das Kuriose und Extravagante, das Richtungslinien aufs Ganze enthält. Manchmal sind es gerade ganz normale und banale Phänomene, die den eigentlichen Regelsinn einer Kultur erhellen“ (Bude 1995, S. 101). Für Heinz Bude ist Kultur „das Ganze als Rest: nicht Ökonomie, nicht Politik, nicht Bildung, nicht Wissenschaft, sondern

das, was alle diese Subsysteme in einen Zusammenhang bringt“ (Bude 1995, S. 102). An diese Überlegungen anknüpfend, wird die folgende geographische Kulturdefinition dieser Arbeit zugrunde gelegt, die viele der bisher genannten Aspekte verbindet:

„A simple definition of culture is that it is a particular way of life, such as a set of skilled activities, values, and meanings surrounding a particular type of practice. [...] Broadly speaking, culture is a shared set of meanings that is lived through the material and symbolic practices of everyday life. [...] The ‚shared set of meanings‘ can include values, beliefs, ideas, practices and ideas about family, childhood, race, gender, sexuality and other important identities or strong associations“ (Knox/Marston 2016, S. 180).

Dass trotz dieser als unspektakulär und selbstverständlich zu lesenden Definition eine immense Bedeutung in der Sache liegt, macht die Kenianerin Wangari Maathai deutlich:

„Culture gives a people self-identity and character. It allows them to be in harmony with their physical and spiritual environment, to form the basis for their sense of self-fulfillment and personal peace. It enhances their ability to guide themselves, make their own decisions, and protect their interests. It’s their reference point to the past and their antennae to the future. Conversely, without culture, a community loses self-awareness and guidance, and grows weak and vulnerable. It disintegrates from within as it suffers a lack of identity, dignity, self-respect, and a sense of destiny. People without culture feel insecure and are obsessed with the acquisition of material things and public displays, which give them a temporary security that itself is a delusional bulwark against future insecurity“ (Maathai 2009, S. 160f.).

Neben der Bedeutung konkretisiert Wangari Maathai auch, dass es sich nicht nur um ein rein flüchtiges und in keiner Weise greifbares Phänomen handelt. Um die Facetten konkreter auffächern zu können, helfen die fünf Schlüsseldimensionen der Kulturgeographie.

2.4.2 Geographisch relevante Dimensionen von Kulturen

Die Definition von Paul Knox und Sallie Marston (2016, S. 180) zugrunde legend, erscheint es notwendig, das „shared set of meanings“ (ebd.) zu konkretisieren. Die Schlüsseldimensionen der Kulturgeographie vermögen dies zu leisten. Als solche werden genannt (nach Anderson et al. 2003, S. 2):

- *culture as distribution of things*
- *culture as way of life*
- *culture as meaning*
- *culture as doing*
- *culture as power*

Da diese Konzepte für den weiteren Verlauf dieser Arbeit, insbesondere im Kontext der Auswertung der in Korogocho geführten Interviews (siehe Kapitel 5), bedeutsam sind, werden sie im Folgenden näher erläutert, allerdings in einer anderen Reihenfolge, als von Kay Anderson et al. vorgegeben, da dies für den vorliegenden Fokus als sinnstiftender erachtet wird.

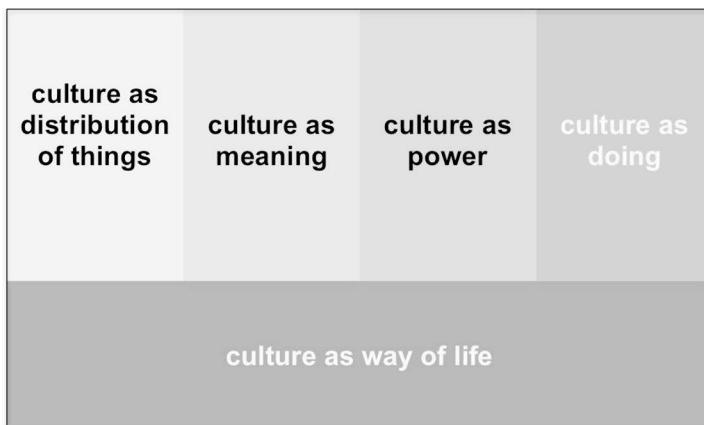
Als *culture as distribution of things* wird die Verteilung kultureller Artefakte wie – in kleinem Maßstab – Kleidung oder Möblierung und – in größerem Maßstab – Baustile und Stadtstrukturen bezeichnet. Doch die Bedeutung verharrt nicht auf materieller Ebene, sondern ist weiter zu denken hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf den Menschen: „But how exactly do we understand the relationships between the patterning of those artefacts and the values, livelihoods, beliefs and identities of the cultures who have produced them“ (Anderson et al. 2003, S. 3)? Aus dieser Frage lassen sich wichtige Schlüsse ableiten, die zugleich auch den Wandel der Disziplin im Kontext des *cultural turns* andeuten: Es geht – anders als lange Zeit in der Humangeographie üblich – nicht mehr (nur) um die Erfassung (und z.B. kartographische Darstellung) bestimmter kultureller Artefakte im Raum, sondern es geht vor allem um die Erforschung ihrer Bedeutung: „Studying the distribution of cultural artefacts involves asking *whose* artefacts, *how* did they get put in place, and *for what reasons*“ (ebd.; Hervorhebungen im Original)? Neben der Frage nach dem *where* und *when* wird also insbesondere die Frage nach dem *why* und *who* interessant (vgl. ebd.). Bezugnehmend auf die zuvor zitierte Kulturdefinition nach Paul Knox und Sallie Marston (2016, S. 180) muss erwähnt werden, dass *cultural artefacts* im Alltäglichen auszumachen sind, es sich also nicht nur um herausgehobene Besonderheiten wie etwa Kirchen, Burgen und Schlösser oder bedeutende Bücher und Kunstwerke handelt.

Die Frage nach der Bedeutung von Räumen und Orten für den Menschen wird von der Dimension *culture as meaning* vornehmlich fokussiert. Dabei kann sowohl die Bedeutsamkeit für ein Individuum als auch für gesellschaftliche Gruppen untersucht werden. Emotionen, Erfahrungen, Erinnerungen und Erlebtes, Werte und Ideale sind bei der Analyse von Bedeutsamkeit und der Zuschreibung von Bedeutung in den Blick zu nehmen (vgl. Anderson et al. 2003, S. 4). Aus einer in dieser Art bestehenden Bindung zu einem Ort kann eine Befähigung

zur Tätigung bestimmter Handlungen im Sinne von *culture as power* resultieren. Während dieses Konzept in einigen Publikationen insbesondere als Macht und die Ausübung von Macht über bestimmte gesellschaftliche Gruppen verstanden wird (siehe u.a. Horton/Krafl 2014, S. 7), liegt dieser Arbeit ein Verständnis zu grunde, dass es weniger um das Ausüben von Dominanz einer Gruppe über eine andere geht, sondern vielmehr um eine Art *ability* bzw. *empowerment* und letztlich *capacity building*, das aus einer Verbundenheit zu einem Ort entsteht, wie es Edward Relph (1976, S. 37) ausführt (siehe auch Kapitel 2.3.2). *Power* im Sinne von Befähigung kann in einem weiteren Schritt also zu konkreter Handlung führen: *culture as doing*. „Performance, protest and play“ (Anderson et al. 2003, S. 5) werden als mögliche Formen von Aktivitäten angeführt. Diese genannten, aber auch weitere kreative Ausdrucksmöglichkeiten und Handlungsweisen der Jugendlichen in Korogocho, werden in Kapitel 5 analysiert.

Culture as way of life kann als Zusammenführung der vier bisher genannten Schlüsselkonzepte und insofern als übergeordnet verstanden werden. In diesem Konzept finden daher alle Einflüsse Berücksichtigung – u.a. wie bereits genannt Werte, Glaube und Überzeugungen, Alltagspraktiken und Bedeutungszuweisungen – „that transform abstract space into lived worlds“ (Anderson et al. 2003, S. 4). Urbaner Alltag, Routinen städtischen Lebens, spielen sich also im Kleinen ab, in Handlungen und Bewegungen, die auf den ersten Blick womöglich völlig unauffällig und unbedeutend erscheinen. „Urban reality is an unspectacular procession of little things, which together define the fuzzy outline of a friendship network, an attudinal set, a lifestyle, a familiar place“ (Ley 1983, S. 99). Diese Aspekte, die aus alltäglichen Routinen entstehen, zu erforschen, ermöglicht es für den jeweiligen Stadtteil, für die jeweilige *community* spezifische Alltagskulturen zu definieren. Gerade auch für erziehungswissenschaftlich orientierte Forschungen gelten empirische Untersuchungen, die Fotografieren und Fotografien einsetzen um Alltagssituationen abzubilden, als interessant, da sie bisweilen verborgene bleibende Alltagsmomente und unbewusste Strukturen sichtbar zu machen vermögen (vgl. Pilarczyk/Mietzner 2003, S. 33).

Abbildung 2.1: Die fünf Schlüsseldimensionen der Kulturgeographie als ausgewählte Zugänge zu Kultur aus geographischer Perspektive



Quelle: Eigene Darstellung

2.4.3 Exkurs: Lebenswelten und Identität(-en)

Aus soziologischer Perspektive erscheinen die Begriffe ‚Lebenswelten‘ und ‚Identität(-en)‘ als Grundlage der vorliegenden Arbeit relevant. Insofern könnte mit Blick auf die bisherigen Ausführungen in Kapitel 2 konstatiert werden, dass es die Lebenswelt der in den Slums von Nairobi lebenden Jugendlichen ist, die es zu analysieren gilt. Auch und gerade aus sozial-geographischer Perspektive erscheint dieser Ansatz der Soziologie gewinnbringend, wenn der Begriff Lebenswelt verstanden wird als eine „Erfahrungswelt, die vom Subjekt erhandelt und erlitten wird. [...] D.h., sein konkretes Hier und Jetzt ist das Zentrum der alltäglichen Lebenswelt des Subjekts“ (Hitzler/Honer 2007, S. 383 mit Bezug zu Schütz/Luckmann 1984). Im Unterschied zu anderen Ansätzen, wie etwa dem Milieu-Ansatz⁹, liegt die Intention einer Lebensweltanalyse im „radikalen Perspektivwechsel“ (ebd.; Hervorhebungen im Original) hin zum Subjekt, „dessen Lebenswelt beschrieben, rekonstruiert und [...] verstanden werden soll“ (ebd.).

9 Da die Probandinnen und Probanden der empirischen Erhebung (Empirie I) alle in einem bestimmten Stadtteil leben und ihre Beziehungen zueinander nicht nur symbolischer Art oder im Sinne einer Subkultur zu verstehen sind, eignet sich der Milieubegriff für die vorliegende Untersuchung nicht unmittelbar, sodass es als sinnvoller erscheint, von Alltagskulturen zu sprechen (zur Definition von Milieus siehe Häußermann/Siebel 2004, S. 139).

Die Erfahrung und Wahrnehmung der Welt durch das handelnde Subjekt liegt also im Zentrum des Erkenntnisinteresses. Es bedarf also des Einsichtnehmens in eine Innensicht der Akteure und ein Zurückstellen der Welt- bzw. Raum-Wahrnehmung des Forschenden.

Während der Begriff der Lebenswelt durchaus Bezüge zu den Ansätzen der vorliegenden Arbeit erlaubt, wird der Identitätsbegriff hier im Wesentlichen umgangen. Denn „statt Identität als individuelle Eigenschaft, als etwas Natürliches oder Gegebenes aufzufassen, werden die permanente Herstellung und die Uneindeutigkeit von Identitäten betont“ (Pott 2007, S. 28). Insofern werden Identitäten als wandelbar und unstet erachtet. Als raumbezogene Identitäten verstanden, liegt der Schwerpunkt eher auf „der Analyse der Raum- und Ortsbezüge von Individuen und Gruppen im Rahmen ihrer alltäglichen Identitätskonstruktionen“ (ebd., S. 29). Diese Identitätskonstruktionen wiederum hängen stark von den bisweilen in Gruppenkonstellationen eingebundenen handelnden Akteuren ab. Orte können dabei als Identitätsanker fungieren (vgl. ebd., S. 30), ein Aspekt, der auch in den geführten Interviews deutlich wird (vgl. Kapitel 5) und den Zusammenhang von Identität und *place* unterstreicht: „[...] who we are as humans occurs in the placement we have in relation to the natural and social environments“ (Mugerauer 2017, S. 33). Dies begründet, warum bestimmten Orten für bestimmte Individuen oder Gruppen eine besondere Bedeutung zukommt als „sites wherein our identity can be performed“ (ebd., S. 34). Der Begriff der Identität(-en) wird also indirekt auch durch den vorliegenden Ansatz tangiert; da er für die geographiedidaktische Adaption im zweiten Teil dieser Arbeit aber weniger relevant ist, wird er nicht tiefergehend fokussiert.

2.5 ZUR VERTIEFENDEN REFLEXION DER KONSTITUTION VON RAUM

Um das Konstituieren von Raum tiefer zu verstehen, bieten die Ansätze Kommunikativer Konstruktivismus, Performanz und Reflexivität Potenzial. Diese sind keine geographischen Schlüsselkonzepte im eigentlichen Sinne. Sehr wohl helfen sie aber, über Facetten des Räumlichen zu reflektieren und sich der eigenen Raumwahrnehmungen und -konstruktionen, aber auch jener anderer, bewusster zu werden. Gerade deshalb kommt ihnen insbesondere in Bildungskontexten Bedeutung zu.

2.5.1 Kommunikativer Konstruktivismus

Die bisher skizzierten theoretischen Bezüge verweisen darauf, dass soziales Handeln immer auch kommunikatives Handeln ist (vgl. Knoblauch 2016, S. 27). Kommunikation als Begriff ist dabei weiter zu fassen als die rein verbale Kommunikation. Vielmehr können darunter „die vielfältigen Arten und Weisen, in denen soziale Handlungen für andere sichtbar gemacht werden können“ (ebd.) verstanden werden. Kommunikation ist in diesem Verständnis nicht auf Zeichen oder Zeichenstrukturen zu reduzieren, wie es etwa in der Linguistik üblich ist, sondern sie bezieht sich „auf eine Form des leiblichen Handelns von Subjekten, die einander wechselseitig wahrnehmen“ (ebd., S. 34), dabei aber äußerst flüchtig sein kann. Alle Formen kommunikativen Handelns setzen die Herstellung materieller Träger voraus, die als Objektivation bezeichnet werden können (vgl. ebd., S. 42). Dies gilt für eine verbale Kommunikation, bei der Laute mittels Bewegungen des Mundes gebildet werden, ebenso wie etwa für technisch visualisierte Repräsentationen, wie z.B. durch Fotografie (vgl. ebd.). Insofern kann konstatiert werden, dass „Akte der Erzeugung von Objektivationen [...] vom Körper ab[hängen] und deswegen spielt der Körper auch eine entscheidende Rolle für das kommunikative Handeln und bei der Konstruktion von Wirklichkeit“ (Knoblauch 2016, S. 44). Eine neuere Forschungsrichtung, die die kommunikative Konstruktion von Räumen betrachtet, konstatiert,

„dass Räume weder in der Vergangenheit noch in der Gegenwart von Subjekten jenseits kommunikativer Prozesse gedacht, geplant oder gestaltet wurden. Schon in einfachen Gesellschaften ist ein kommunikativer Austausch der Gesellschaftsmitglieder über Räume unabdingbar, damit Räume überhaupt erst zu einer intersubjektiv geteilten, also zu einer gesellschaftlichen Wirklichkeit werden können. Besonders aber in modernen, funktional differenzierten und hoch komplexen Gesellschaften ist beobachtbar, dass Raumvorstellungen und geplante Raumgestaltungen in hohem Maße kommunikativ verhandelt werden, und zwar vielfach in breiten Öffentlichkeiten“ (Christmann 2016, S. 8).

Die Fokussierung auf Kommunikation als Vehikel der Konstruktion sozialer Räume ist neben der räumlichen Planung gerade für die Geographiedidaktik interessant, da das kommunikative Verhandeln von Raumvorstellungen im Geographieunterricht einen bedeutenden Stellenwert einnehmen kann. Von diesem Verständnis ausgehend, muss auch der Begriff der Performanz zur Kenntnis genommen werden, wenn er aus geographischer Perspektive die „art of producing the now“ (Thrift 2000, S. 577) beschreibt.

2.5.2 Performanz

Der Begriff ‚performativ‘ geht auf John L. Austin zurück, der ihn in den 1950er-Jahren vom Verb *to perform* ableitete. Übersetzt beschreibt er das Vollziehen von Handlungen (vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 31). Eine performative Äußerung ist demnach eine Äußerung, mit der eine bestimmte Handlung vollzogen wird (vgl. Bußmann 2002, S. 503)¹⁰. In der Linguistik lässt sich sodann eine performative Wende erkennen, die auch an die Ausführungen Ludwig Wittgensteins, der etwa nicht mehr nach der Wortbedeutung, sondern nach dem Gebrauch des Worts in Sprachspielen fragt, und John L. Austins, der in seiner Sprechakttheorie insbesondere die performative Dimension von Wörtern in einem Sinne, wie mit ihnen gehandelt wird, in den Vordergrund stellt, anknüpft. Neben der Semantik kommt der Pragmatik daher eine größere Bedeutung zu (vgl. Pfister 2004, S. 517). Von den Ursprüngen in der Linguistik entwickelte sich der Performanz-Begriff insbesondere seit den 1970er- und 1980er-Jahren zu einem Schlüsselbegriff in den Geistes- bzw. Kultur- und Sozialwissenschaften mit jeweils unterschiedlicher Akzentuierung (vgl. ebd.). Neben weiteren Aspekten ist ein Charakteristikum dieser Neuorientierung unter der Perspektive der Performanz die Fokussierung auf den Handlungsvollzug, nicht auf Referenz oder Darstellung (vgl. Pfister 2004, S. 518). In Bezug auf die Erforschung des Städtischen knüpfen Ilse Helbrecht und Peter Dirksmeier daran an und sprechen von einem zu beobachtenden „Aufführungscharakter der sozialen Welt“ (2013, S. 284). Aus geographischer Perspektive werden dabei die Begriffe Performativität und Performanz unterschieden: „Während Performativität auf den wirklichkeitskonstituierenden Aspekt sozialer Praktiken und des Zeichengebrauchs zielt, nimmt Performanz stärker den Auf- und Ausführungscharakter dieser Praktiken in den empirischen Blick“ (Boeckler et al. 2014, S. 130). Insofern sind „Performanzen [...] Produktionsmomente darstellenden Handelns“ (Helbrecht/Dirksmeier 2013, S. 285). Diese sind wirklichkeitskonstituierend und selbstreferenziell (vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 38). Gerade städtische Räume werden insofern durch Performanz produziert (vgl. Thrift 2006).

Noam Chomsky (1965) stellt in seiner Sprachtheorie der Performanz den Kompetenz-Begriff gegenüber. Die allgemeine Sprachfähigkeit bezeichnet er als Kompetenz, während er die individuelle Sprachverwendung als Performanz bezeichnet. „Kompetenz bezeichnet das, was man weiß und wofür man sprachlich kompetent ist, wie grammatisches Wissen, Diskurswissen, Wörter und Register;

10 So z.B.: „Ich begrüße Sie!“ – Der Akt der Begrüßung wird rein durch den sprachlichen Ausdruck vollzogen.

Performanz beschreibt die Durchführung der Kompetenz, das heißt die tatsächliche Verwendung der Sprache in konkreten Situationen“ (Riehl 2004, S. 518). In dieser Darstellung als Begriffspaar wird die Bedeutung für die Fachdidaktik, auch für die Geographiedidaktik, deutlich. In Bezug auf in der Schule erlernte Kompetenzen konstatiert Bernhard Dressler: „[...] erworbene Kompetenz zeigt sich nur auf der Ebene von Performanz“ (Dressler 2007, S. 30). Aus fachdidaktischer Perspektive kann Performanz daher wie folgt definiert werden: „Performanz bezeichnet [...] die konkrete Anwendung eines bestimmten Mechanismus oder einer bestimmten kulturellen Logik, die wir letztendlich Kompetenz nennen. Performanz ist also die Anwendung und der Gebrauch von Kompetenz“ (Erpenbeck 2002, S. 2). Aus einer Output-Perspektive erscheint dies einleuchtend; komplexer wird die Bedeutung, wenn die Wechselwirkung der Begriffe konkreter reflektiert und dabei deutlich wird, dass Kompetenzen auch „im Modus der Performanz erlernt und evaluiert“ (Dressler 2007, S. 27) werden. Der Begriff der Evaluation kann im Sinne einer reflexiven Haltung verstanden werden, wenn deutlich wird, „dass die Welt in unterschiedlichen Perspektiven beobachtet wird und im Lernprozess auch diese Beobachtungen beobachtet werden“ (ebd.). Dadurch wird eine Prozessorientierung angedeutet.

2.5.3 Reflexivität

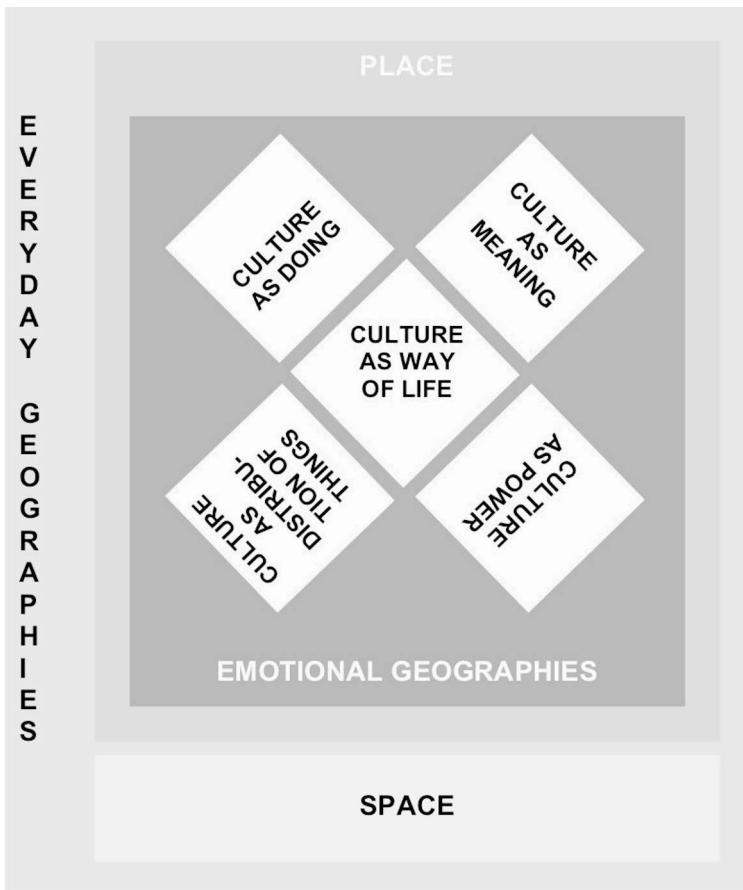
Während Reflexion als ein Hinterfragen von Gegebenem oder Gegenständlichem definiert werden kann, bedeutet Reflexivität das bewusste Betrachten und Hinterfragen des eigenen Denkens und Handelns auf einer metakognitiven Ebene (vgl. Gryl 2016, S. 7). „Reflexivität ist Selbst-Reflexion und bedeutet, eigenes Denken, Fühlen und Handeln durch den Wechsel der eigenen Perspektive zu hinterfragen. Hiermit eröffnet sich ein bewusster Blick auf die Subjektivität jeglicher Medienkonsumption und Erkenntnisproduktion“ (Gryl 2012, S. 164). Es senziell ist also eine Verbindung des Subjekts mit der Umwelt. Das heißt, es bedarf nicht der Abwendung vom Außen und der reinen Hinwendung zum Innen, sondern es bedarf der Betrachtung der Verbindung zwischen Innen und Außen, zwischen Subjekt und Raum, worin Raum erst konstitutiv wird. Gerade diese Verbindung soll zum Gegenstand von Reflexion werden (vgl. Forster 2014, S. 589). Reine Reflexion wird zumeist nicht handlungswirksam sein (vgl. Gryl 2016, S. 7). Erst wenn Reflexivität als „Nachdenken über eigene Handlungen“ (Brendel 2017, S. 19) angebahnt wird, können wichtige Voraussetzungen für Handlungsbereitschaft bzw. -kompetenzen und sodann Performanz geschaffen werden. Eine Aktion wird erst so zur „echten Praxis“ (Freire 1973, S. 51f.). Reflexivität kann also verstanden werden als Fähigkeit des Individuums, Prozesse

eigenen Denkens und Handelns in Bezug auf äußere und innere Wirkungen zu reflektieren, und sich dabei der Verbindung des Innen mit dem Außen bewusst zu werden (vgl. Forster 2014, S. 589). Das Bewusstsein über die eigene Raumwahrnehmung und entsprechende Raumkonstruktionen, aber auch die Raumwirksamkeit eigener Handlungen wächst dadurch ebenso wie ein Verständnis für die machtvolle Wirkung räumlicher Repräsentationen (vgl. Eberth 2018f, S. 292). Im Sinne der Wahrnehmungsgeographie können somit Aspekte der Perzeption diskutiert werden. Dadurch kann deutlich werden, wie Individuen bestimmte räumliche Phänomene oder Objekte bewerten und in ihrem Bewusstsein abbilden, was die Art und Weise der individuellen Raumeignung im Sinne der handlungstheoretischen Sozialgeographie transparenter zu machen vermag (vgl. Eberth 2018c, S. 206). Eine kritisch-reflexive Haltung gegenüber eigenen und den Handlungen Anderer führt dazu, dass sich Menschen „von einer rein naiven Kenntnis der Wirklichkeit auf eine höhere Ebene [...] begeben, wo sie imstande sind, die Ursachen ihrer Wirklichkeit zu begreifen“ (Freire 1973, S. 110). Um reflexive Kompetenzen zu schulen, fordert Bernhard Dressler (2007, S. 29) eine Didaktik des Perspektivwechsels. Diese erachtet er als oszillierend zwischen „einer beobachtend-analytischen und einer teilnehmend-handlungsorientierten Perspektive“ (2007, S. 30).

2.6 FAZIT DES THEORETISCHEN RAHMENS

Es wurden in Kapitel 2 verschiedene Strömungen skizziert, die als theoretische Grundlage für die vorliegende Arbeit sinnvoll erscheinen. Dabei wird deutlich, dass die einzelnen Schwerpunkte nicht als exklusiv oder gar jeweils exkludiert zu verstehen sind, sondern dass sie sich vielmehr gegenseitig ergänzen und teilweise auch überschneiden (siehe Abb. 2.2).

Abbildung 2.2: Zum Zusammenhang der dargestellten theoretischen Bezüge



Quelle: Eigene Darstellung

Die historischen Bezüge ausblendend, handelt es sich insbesondere um theoretische Zugänge bzw. konzeptionelle Ansätze, die sich nach dem *cultural turn* etabliert haben. Das vorliegende Forschungsvorhaben (Empirie I) richtet als sozial-geographisch orientiertes seinen primären Fokus also nicht auf Raumstrukturen oder Raumentwicklungsprozesse des Slums Korogocho. Es wird vor Ort mit Jugendgruppen zusammengearbeitet, da deren Existenz als spezifische *sozial-kulturelle Bedingung* gesehen werden kann (siehe Kapitel 4 und 5). Dass physisch-materielle Gegebenheiten auch nur eine Bedingung für das *menschliche Handeln* darstellen, wird ebenso in Kapitel 5 deutlich. Benno Werlen führt diesbezüglich aus: „Dabei ist zuerst zu fragen, wie Subjekte ihre Praktiken verwirk-

lichen und dann ist von Geographinnen und Geographen die Frage zu stellen, welche Bedeutung räumliche Aspekte für deren Verwirklichung im Rahmen des alltäglichen Geographie-Machens erlangen“ (2010b, S. 219). Um diese Frage beantworten zu können, muss die subjektive „Perspektivierung dieser Alltagswelten“ (Hard 1985, S. 197) in den Blick genommen werden. Wie in Kapitel 5 aufgezeigt wird, liegen diese Aspekte im Wechselspiel zwischen individueller Überlebenssicherung im Sinne der Generierung monetärer Werte *und* zugleich des kollektiven Engagements für die Gemeinschaft, verstanden als die Masse der Bewohnerinnen und Bewohner des betreffenden Slumgebiets.

Die geographischen Konzepte *space* und *place* bilden sodann auch die Grundlage zur Konzeption einer Unterrichtssequenz im Rahmen von Empirie II (siehe Kapitel 7 und 8).

3 Empirie I: Charakterisierung des Untersuchungsgebiets Korogocho in Nairobi

In diesem Kapitel wird Korogocho als Untersuchungsgebiet von Empirie I charakterisiert. Dazu erfolgt sowohl eine breitere Einordnung in die Stadtstruktur Nairobi's (Kapitel 3.1) als auch eine Reflexion der Begriffe ‚Slum‘ (Kapitel 3.2.1) und ‚informeller Sektor‘ (Kapitel 3.2.2). Damit werden Nairobi im Allgemeinen und Korogocho im Spezifischen (Kapitel 3.2.3) als *space* dargestellt.

Mit einer Kontextualisierung demographischer Aspekte (Kapitel 3.3), die in ihrer Spezifik relevant sind, um die Situation vor Ort einschätzen zu können, erfolgt eine Überleitung zu literaturgestützten Reflexionen über Nairobi's Slums als *place*. Dabei wird insbesondere auf den *community*-Begriff und auf *livelihood*-Strategien eingegangen (Kapitel 3.4).

3.1 DIE STADTSTRUKTUR NAIROBIS

Nairobi ist die mit Abstand bedeutendste Stadt Kenias und die dominierende Metropole Ostafrikas. Diese funktionale *Primacy* wird in der Wirtschaftsleistung deutlich. So werden ca. 45 % des kenianischen BIP in Nairobi generiert (vgl. UN-Habitat 2006, S. 9). Insbesondere die Ansiedelung zahlreicher internationaler Organisationen, darunter das Umwelt- sowie das Siedlungsprogramm der Vereinten Nationen (*United Nations Environment Programme – UNEP; United Nations Human Settlements Programme – UN-Habitat*), aber auch unzähliger internationaler Nichtregierungsorganisationen und Regionalbüros politischer Stiftungen hat dazu beigetragen, dass Nairobi als historisch vergleichsweise junge Stadt regional, aber auch international Bedeutung erlangen konnte (vgl. Job/Butzmann 2008, S. 4). Aus einem Knotenpunkt der damals neuen Eisenbahnlinie

von Mombasa nach Kampala, der sog. Uganda-Bahn (siehe dazu Job 2017, S. 127), wurde die Stadt Nairobi um die Jahrhundertwende des 19./20. Jahrhunderts von der britischen Kolonialverwaltung gegründet¹. Die Entwicklung der Bevölkerungszahlen verlief fortan rasant. Im Jahr 1901 wurden bereits 8.000 Siedler gezählt; bis 1948 wuchs die Einwohnerzahl auf 118.579 Menschen an. 1963 – im Jahr der Unabhängigkeit – lebten 350.000 Menschen in Nairobi (vgl. Obudho 1997, S. 294). In den Jahren nach der Unabhängigkeit kann geradezu von einer Bevölkerungsexplosion gesprochen werden. So ist die Stadtbevölkerung zwischen 1950 und 1979 um 600 % gewachsen (Stacher 2001, S. 101). 1994 lebten schon 1,5 Mio. Menschen in Nairobi, der Census 2009 ermittelte 3.138.369 Einwohnende (KNBS 2010). Schätzungen gehen aktuell von 6.540.000 Einwohnenden in der Kernstadt und den Vororten aus (World Population Review 2018, o.S.). Dieser rapide Anstieg der Bevölkerungszahlen war zunächst Resultat einer zunehmenden Land-Stadt-Migration in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Seit der Jahrtausendwende ist das natürliche Bevölkerungswachstum für die Zunahme der Einwohnerzahlen entscheidend. Diese Entwicklung führt mit dem räumlichen Nebeneinander von Villenvierteln, bewachten Apartmentkomplexen, Slumgebieten, informellen Märkten und modernen Shoppingcentern und Bürohochhäusern dazu, dass Nairobi als fragmentierte Stadt bezeichnet werden kann². Dass sich der Trend der Fragmentierung künftig eher verstärken wird, machen Prognosen zur Entwicklung der städtischen Bevölkerung deutlich: Zwischen 2010 und 2050 muss Kenia mit einem Anstieg der Stadtbevölkerung um 38,1 Mio. Menschen rechnen – ein Großteil davon wird auf Nairobi entfallen (vgl. UN-Habitat 2014, S. 147). Der schon jetzt fragmentierte Charakter der Stadtstruktur führt zu räumlicher Segregation verschiedener Bevölkerungsgruppen. Ursächlich sind Segregationsprozesse in Nairobi auf koloniale Urbanisierungsmuster zurückzuführen, da durch die damaligen Stadtentwicklungsprozesse die Grundlagen für eine räumliche Trennung von Wohngebieten für Europäer und Afrikaner, später auch für Asiaten (insbesondere Inder) manifestiert wurden (vgl. Stacher 2001, S. 103). Anhand der Baudichte lässt sich das räumliche Ausmaß der Segregation³ in Nairobi ermessen. Es ist eine Linie hoher Baudichte vom

-
- 1 Für eine ausführlichere Übersicht der Stadtgeschichte, der Einflüsse des Kolonialismus und der historischen Stadtentwicklung Nairobi's siehe Obudho (1997).
 - 2 Für eine ausführliche Darstellung der Stadtstruktur Nairobi's siehe Eberth (2017b, S. 183ff.).
 - 3 Definition des Begriffs Segregation: „Segregation bezeichnet [...] die räumliche Trennung von ungleichen Bevölkerungsgruppen in ethnischer, kultureller, sprachlicher, sozialer, religiöser und/oder ökonomischer Hinsicht, die in Gebieten ausgeprägter so-

Südwesten – wo mit Kibera der größte Slum der Stadt zu lokalisieren ist – nach Nordosten erkennbar. Dort sind östlich der Ausfallstraße *Thika Road* die städtische Mülldeponie Dandora umgebend zahlreiche große Slumgebiete – darunter Mathare Valley, Mathare North, Kariobangi, Korogocho – zu verorten. Der Süden bzw. Südosten der Stadt ist durch den *Nairobi National Park* und Industrie- bzw. Gewerbegebiete, die sich unterdessen bis zum *Jomo Kenyatta International Airport* ausdehnen, geprägt, während im Norden und Nordwesten zahlreiche Villenviertel mit parkähnlichen Anlagen sowie Standorte internationaler Organisationen zu lokalisieren sind; hier ist die Baudichte gering. Das moderne und durch Hochhausbauten geprägte Stadtzentrum (CBD) wird derzeit gleichsam erweitert durch Aufwertungsprozesse im Stadtteil *Upper Hill*, der südlich an den zentralen Uhuru-Park angrenzt und zum Finanzzentrum ausgebaut wird. Zahlreiche Neubauprojekte zeugen davon, darunter auch der Bau des höchsten Gebäudes Afrikas, dessen Grundstein 2017 gelegt wurde (vgl. Monks 2017, o.S.): „[...] behind this glitz, glamour and hype at the heart of the city, a different reality lurks in the low-income areas“ (Njoroge 2016a, S. 146). Die Unterschiede im Stadtbild spiegeln sich auch in sozio-ökonomischen Daten wider, aus denen Disparitäten deutlich werden: 2006 verteilten sich 45,2 % des Einkommens auf 10 % der Stadtbevölkerung (vgl. Oxfam 2009, S. 3). Dies liegt u.a. darin begründet, dass die Wirtschaftsleistung – wenngleich diese im überregionalen Vergleich nicht inadäquat ist – nicht in gleicher Weise wie die Bevölkerungszahlen angestiegen ist (vgl. UN-Habitat 2012, S. 23). Zudem werden einige Arbeitsplätze – insbesonde-

zialer Homogenität leben. Jedes Gebiet der Segregation ist somit als das Ergebnis einer Selektion der Bevölkerung in Bezug auf verschiedene Kriterien zu begreifen. Gebräuchlich ist jedoch ein Selektionsfaktor dominanter als andere [...]“ (Werlen 2008, S. 369). In Nairobi sind die dominierenden Selektionsfaktoren die Herkunft, insofern als sich aufgrund der kolonialen Prägung Wohngebiete von Menschen afrikanischer und außerafrikanischer Herkunft unterscheiden lassen, sowie das Einkommen.

- 4 George Njoroge beschreibt anschaulich das Erscheinungsbild des modernen Nairobi: „At the cities' CBD and immediate surroundings areas, the buildings make a higher and brighter skyline. There is an increasing diorama of concrete and glass as the cities gradually become dotted by beautiful towers. In Nairobi, the Kenyatta International Conference Centre has been overshadowed by the forty storey Kenya Revenue Authority Towers as a sign that the city is determined to become a twenty first century metropolis. These new elegant buildings give the city a new appeal. New business parks and shopping malls are opening up and flagship super markets have established a number of chains around the city. Apparels, electronics and many other outlets compare with stores in other international prosperous cities“ (2016a, S. 146).

re höherwertige Tätigkeiten bei internationalen Organisationen – von Ausländern besetzt. Den Mangel an formellen Arbeitsplätzen kompensiert der informelle Sektor (siehe Kapitel 3.2.2), der für die in den Slums lebende Bevölkerung als essenziell bezeichnet werden kann.

3.2 SLUMS IN NAIROBI

Bereits ein flüchtiger Blick auf die Stadtstruktur macht deutlich, dass – auch wenn das flächenmäßige Ausmaß im Vergleich zu anderen Siedlungsgebieten relativ gering erscheinen mag – die über 200 Slumgebiete einen bedeutenden Siedlungsraum der Stadtbevölkerung Nairobi darstellen (vgl. UN-Habitat 2010, S. 140). Wenngleich die Angabe genauer Zahlenwerte aufgrund häufiger Fluktuation und der nicht vollständigen Erfassung aller sich in Slums Aufhaltenden in Bevölkerungsstatistiken schwierig ist bzw. immer ungenau sein wird, so gehen verschiedenste Quellen davon aus, dass in Nairobi etwa 60–70 % der Stadtbevölkerung auf 5 % der Stadtfläche – in den Slumgebieten – leben (vgl. K’Aku-mu/Olima 2007, S. 93; Oxfam 2009, S. 3; 317; UN-Habitat 2012, S. 24). Seit Ende der 1970er-Jahre hat die Slumbevölkerung Nairobi über 30 % zugenommen (vgl. Lall et al. 2017, S. 38; siehe auch Tabelle 3.1). Etwa 50 % der Jugendlichen, die in den Slums von Nairobi leben, wurden im jeweiligen Slumgebiet, in dem sie nach wie vor leben, auch geboren (vgl. Sana 2016, S. 150). Die Bevölkerungsdichte in den Slums von Nairobi lag im Jahr 2009 bei 28.200 Menschen pro Quadratkilometer, was bedeutet, dass sie innerhalb von zehn Jahren um 51 % angestiegen ist (vgl. Bird et al. 2017, S. 497). Durchschnittlich ist die Bevölkerungsdichte in den Slumgebieten 10-mal höher als in den anderen Stadtteilen (ebd., S. 504).

3.2.1 Begriffliche Schärfung

UN-Habitat (2003, S. 12) empfiehlt die folgende Definition, um den Begriff ‚Slum‘ zu charakterisieren:

Ein Slum wird definiert „as an area that combines, to various extents, the following characteristics (restricted to the physical and legal characteristics of the settlement, and excluding the more difficult social dimensions)⁵: inadequate access to safe water; inadequate ac-

5 Zur konkreteren Quantifizierung siehe UN-Habitat (2003, S. 12, Tabelle 1.2).

cess to sanitation and other infrastructure; poor structural quality of housing; overcrowding; insecure residential status.“

Diese Definition kann als Weiterentwicklung der im Diskurs kritisierten Negativ-Definition verstanden werden, die wenige Jahre zuvor von der *Cities Alliance* veröffentlicht wurde:

„Slums do not have:

basic municipal services: water, sanitation, waste collection, storm drainage, street lighting, paved footpaths, roads for emergency access, schools and clinics within easy reach, safe areas for children to play, places for the community to meet and socialize“ (World Bank/UNCHS 2000, S. 1).

Alan Gilbert betont, dass diese neueren Definitionen mit allen „inglorious associations“ (2007, S. 697) spielten, die der Begriff ohnehin hervorrufe. Er kritisiert weiterhin, dass bisweilen von der Aufzählung unzureichender infrastruktureller Merkmale auf den Charakter der dort lebenden Menschen geschlossen würde, wodurch sich surreale Mythen über das Alltagsleben in Slumgebieten etabliert hätten (ebd.): „Slum dwellers are not just people living in poor housing; they are considered by others to be people with personal defects“ (ebd., S. 703). In ähnlicher Weise sind auch die Ausführungen Joe Floods zu verstehen, der den Begriff Slum zudem in den Kontext globaler Ungleichheiten stellt: „‘Slum’ has become an unfashionable term in the West, being strictly pejorative and associated with all forms of negative social outcomes and squalor expressed in a spatial or housing sense. It is a term very much in the spirit of [...] Western capitalism, which has sought to define it as counterfactual, both conceptually and in the physical sense, to modernist ideals of social and physical order, morality, health, spaciousness and urban quality“ (2002, S. 3, zitiert in Gilbert 2007, S. 701). Derartige marginalisierende Zuschreibungen werden u.a. in den Darstellungen von Mike Davis (2006; 2011) manifestiert, die in Wissenschaft und Öffentlichkeit zwar breit rezipiert werden, generell aber als „engagierte Skandalisierung“ (Nuissl/Heinrichs 2015, S. 80) bezeichnet werden können. Mit der Bezeichnung „Elendsviertel“ (Schneider-Sliwa/Meusburger o.J., o.S.) fasst auch die Definition im Lexikon der Geographie negative Charakteristika zusammen. Durch die Ergänzung „Auch Slums [...] können gelegentlich durch Bürgerinitiativen und bottom-up development ihren Status wieder verbessern („slums of hope“)“ (ebd.) gelingt allerdings im Ansatz eine Relativierung, da auf die Potenziale des Engagements der Bewohnerinnen und Bewohner entsprechender Stadtviertel zumindest hingewiesen wird. Als Ergebnis verschiedener Studien in Slumgebieten in

Indien arbeiten Rita Schneider-Sliwa und Mihir Bhatt diesen Aspekt konkreter heraus: „[...] local forces, processes and individual initiatives and adaptive capacities in urban slum areas are also instrumental in the alleviation of poverty. [...] The power of these local forces and adaptive capacities is demonstrated by slum communities in which local people have and use their strengths and potentials for development in different ways“ (2008, S. 1). Die Bedeutung der Partizipation der Bevölkerung an Stadtentwicklungs- bzw. Transformationsprozessen unterstreicht Edgar Pieterse nachdrücklich: „[...] our greatest resource and opportunity to solve the African urban crisis lies with the people who effectively build the cities through their tenacious efforts to retain a foothold there – the agents of slum urbanism. [...] instead of regarding the urban poor and excluded urbanities as the problem, we should recognize the energies and ingenuity that they marshall to retain their place in the city, despite the odds against them“ (2014, S. 205). Diesbezüglich wird konstatiert, dass „[...] Initiativen und Einzelpersonen aus Slums [...] sich wirksamer und präziser artikulieren [können] als noch vor zehn Jahren“ (Wehrhahn 2014, S. 11). Daraus entwickeln sich Ansätze einer erstarkenden Zivilgesellschaft, die den von Alan Gilbert und Joe Flood erwähnten Stereotypen im öffentlichen Diskurs widersprechen und durchaus wirkmächtig erscheinen: „Over the years, they [Städte in Afrika; Anmerkung des Verfassers] have grown to become hubs of social interaction that have become constitutive of modern African societies“ (Macamo 2013, S. 295). Diese durchaus positive Sichtweise wird insofern relativiert, als auch zwischen „slums of hope“, deren communities in der Lage sind eigenständig ihre Lebensbedingungen zu verbessern, und „slums of despair“, wo negative Einflüsse wie Luft- und Umweltverschmutzung dominieren, unterschieden wird (vgl. Staub et al. 2008, S. 8)⁶. Diese wichtigen Ergänzungen zur einseitigen Definition von UN-Habitat sind unbedingt zu berücksichtigen, da sie Bezug zu den sozialen Dimensionen nehmen, die in der UN-Definition nicht hinreichend berücksichtigt bzw. nur angedeutet werden. Henning Nuissl und Dirk Heinrichs weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Slums mit ihrer Andersartigkeit bisweilen eine beträchtliche Faszination ausübten (2015, S. 73), was auch als Indiz auf eine Veränderung des Images dieser Stadtviertel und auch des Begriffs bewertet werden kann⁷. Dies gilt auch für die Wahrnehmung Robert Neuwirths, der keine Unterscheidungen vornimmt, sondern zusammenfasst: „Squatter communities are as economically,

-
- 6 UN-Habitat nimmt eine gleichlautende Unterscheidung vor, definiert diese Begriffe wenngleich ähnlich, doch etwas weniger konkret (vgl. UN-Habitat 2003, S. 9).
 - 7 Wissenschaftlich wurde dies insbesondere am Beispiel der Favelas in Rio de Janeiro, Brasilien, untersucht (vgl. Steinbrink/Pott 2016).

politically and socially diverse as any other community on earth. [...] many of the world's squatter communities are success stories in that they have developed to the point that they are almost indistinguishable from legal neighborhoods“ (2007, S. 73; 75).

Anstelle des Begriffs Slum alternative Bezeichnungen wie Marginalviertel oder Ghetto zu gebrauchen erweist sich als nicht zielführend, da nicht nur eine gewisse Mobilität innerhalb Nairobi gegeben ist, sondern auch intensive Kontakte zu Familienmitgliedern oder Verwandten und Freunden in den Dörfern und Siedlungen im ländlichen Raum Kenias bestehen (siehe dazu Mberu et al. 2013), weshalb die alternativen Begriffe fachlich nicht passen (vgl. Wehrhahn 2014). Auch der Begriff „informelle Siedlung“ ist nicht immer als Synonym zutreffend, da gerade in Nairobi einige Slums inzwischen in Bezug auf (Land-)Besitzverhältnisse formalisiert wurden. Dem widerspricht der Ansatz, Slums als eine Kategorie informeller Siedlungen zu klassifizieren (vgl. WBGU 2016, S. 367). Um dies zu legitimieren, bedarf es zumindest eines Begriffsverständnisses von Informalität, das von einer engen Verzahnung irregularer Aktivitäten mit regulären Strukturen und staatlichem Handeln ausgeht (vgl. Lanz 2014, S. 129).

Die Schwierigkeit einer Definition hängt auch damit zusammen, dass Slums regional sehr unterschiedliche Charakteristika aufweisen: „Die Hütten oder Gebäude als Grundbausteine der Slums sowie das sich daraus ergebende siedlungsstrukturelle Muster haben also keineswegs global einheitliche Erscheinungsformen“ (Taubenböck/Kraff 2015, S. 108; siehe auch Gilbert 2007, S. 704; Myers 2011, S. 70f.). Ähnliches gilt auch für die Lage, so wird der Begriff Slum unterdessen unabhängig von der Lage sowohl für entsprechende Siedlungsgebiete am Stadtrand, wie auch für zentrumsnahe Gebiete gebraucht (vgl. Beall 2013, S. 30). Bei aller Heterogenität kann aber doch ein zentrales Merkmal als Gemeinsamkeit herausgestellt werden: „Dichte ist das Hauptmerkmal eines Slums. [...] die durchweg hohe Flächennutzungsintensität ist weltweit anzutreffen“ (Taubenböck/Kraff 2015, S. 117)⁸. Die Gründe für die Entstehung dieser dicht besiedelten Gebiete liegen, wie die *Cities Alliance* herausarbeitet, nicht bei der Bevölkerung, sondern bei den politisch-administrativ Verantwortlichen: „Slums are the products of failed policies, bad governance, corruption, inappropriate regulation, dysfunctional land markets, unresponsive financial systems, and a fundamental lack of political will“ (World Bank/UNCHS 2000, S. 1). Ivan Turok pflichtet dieser negativen Perspektive nicht bei und nimmt scheinbar eine positive Haltung gegenüber Slumgebieten ein, wenn er wie folgt ausführt: „informal settle-

8 Für eine ausführliche Übersicht des Diskurses zur Bedeutung von ‚Dichte‘ siehe Roskamm (2011).

ments perform a crucial function as gateways or stepping stones to urban labour an housing markets“ (2014, S. 78). Ähnlich argumentiert auch Doug Saunders, wenn er Slums als „Ankunftsorte“ (2011, S. 10) bezeichnet. Slums nur als „gateways“ oder „Übergangsräume“ – um zwei andere Termini Doug Saunders‘ zu erwähnen (ebd.) – zu sehen impliziert allerdings, dass sie nur Zwischenstationen sind und keine Orte eines dauerhaften Aufenthalts. Dies ist zwar tatsächlich eine Facette, sie blendet aber aus, dass ein Slum eben auch ein dauerhafter Wohnort sein kann: „[...] informal settlements are the ‚homes of people‘, at the beginning and the end of the day, and everyday realities are often normalized for residents, regardless of the poverty, hardship, or grief that that form of ‚normal‘ might be“ (Myers 2011, S. 71). Facetten dieser *everyday realities* der Jugendlichen, die in Nairobi's Slum Korogocho leben, herauszuarbeiten, ist ein Schwerpunkt von Empirie I der vorliegenden Arbeit. Die Entwicklung der Anzahl der in Slums lebenden Menschen in Subsahara-Afrika verdeutlicht, dass eine Thematisierung dieser Gebiete bedeutungstragend ist (siehe Tab. 3.1).

Tabelle 3.1: In Slums lebende Bevölkerung in Subsahara-Afrika und in Kenia

Jahr	Slumbevölkerung in den Städten Subsahara-Afrikas	Slumbevölkerung in den Städten Kenias
1990	93.203.000	2.343.000
1995	110.559.000	2.859.000
2000	128.435.000	3.400.000
2005	152.223.000	4.069.000
2010	183.199.00	4.762.000
2014	200.677.000	6.427.000

Quelle: UN-Habitat 2016, S. 58; 204

3.2.2 Der informelle Sektor

„Poor communities are not passive victims but rather active agents with resilience and imagination to negotiate and survive the tough environments of African Cities. They are capable of adapting to their physical and economic constraints and making the most of the opportunities available through ingenuity and exper-

imentation“ (Turok 2014, S. 63). Die optimistische Darstellung Ivan Turoks hängt mit jenem ökonomischen System zusammen, das überhaupt erst Möglichkeiten zum Generieren eines eigenen Einkommens und damit einhergehend zum Aufbau von Resilienz schafft: der informelle Sektor. Zwei Definitionen lassen den Facettenreichtum dieses Systems bereits erahnen:

„The informal sector encompasses both legal and illegal activities [...]. The informal sector is especially important in urban areas; some estimates between 40 and 70 per cent of the urban labour force may work in this sector. It is especially important for women, who depend on the informal sector to much greater extent than men. But measuring its size accurately is virtually impossible. By its very nature, the informal sector is a floating, kaleidoscopic phenomenon, continually changing in response to shifting circumstances and opportunities“ (Dicken 2015, S. 337).

Informelle Beschäftigung kann definiert werden als

„any type of employment lacking secure contracts, social protection or worker benefit. This involves a diverse group of people, including the self-employed and down-account workers in unregistered enterprises; employers and their employees in such enterprises, including unpaid family workers; those employed informally by registered firms, including industrial casual and day workers and contract workers lacking worker benefit and domestic workers“ (Lindell 2010, S. 6).

Während die Faszination des Phänomens informeller Sektor gerade darin liegt, dass er als „floating, kaleidoscopic [...], continually changing“ (Dicken 2015, S. 337) bezeichnet werden kann, liegt genau in diesen Charakteristika auch die Schwierigkeit einer eindeutigen Definition. Hinzu kommt der unregulierte Teilbereich, der kaum Arbeitnehmendenrechte wahrt und durch bisweilen schlechte Arbeitsbedingungen zu kennzeichnen ist, wie es Ilda Lindell (2010, S. 6) skizziert. Der informelle Sektor kompensiert die unzureichende Anzahl von Arbeitsplätzen im formellen Bereich und übernimmt teilweise Aufgaben der Daseinsvorsorge, die in fragilen Staaten – als solcher kann auch Kenia bezeichnet werden (vgl. Leißé 2017, S. 162) – nicht hinreichend von staatlicher Seite sichergestellt wird (vgl. Beall 2013, S. 30; Thieme 2010, S. 337). Er „lässt sich nur schwer wissenschaftlich präzise definieren, ist aber in der Alltagswirklichkeit leicht zu erkennen“ (Sylla 2017, S. 8). Bei aller Schwierigkeit einer konkreten Definition können als eindeutiges Charakteristikum der unterschiedlichen Formate und Erscheinungsformen des informellen Sektors Tätigkeiten benannt werden, die zum Zweck des Generierens von Einkommen in kleinsten Betriebsein-

heiten ausgeführt werden (vgl. Schamp 1989, S. 8). Dabei handelt es sich insbesondere um Mikrounternehmen, „kleine oder kleinste Unternehmen, in denen der ‚Unternehmer‘ entweder allein, mit wenigen Familienmitgliedern oder mit einigen, seiner Familie nahestehenden Arbeitskräften arbeitet“ (Schamp 2004, S. 399). In Nairobi bestehen 58 % der Mikrounternehmen im Bereich informeller Ökonomie aus nur einer Arbeitskraft (vgl. Gulyani/Talukdar 2010, S. 1713).

Der These, dass eine formelle und eine informelle Ökonomie parallel existierten und kaum Berührungspunkte hätten, muss aus heutiger Sicht widersprochen werden (vgl. Dicken 2015, S. 337). Ilda Lindell konstatiert in diesem Zusammenhang, dass „the boundary between the formal and informal economy is blurred“ (Lindell 2010, S. 5). Auf Deutsch kann auch von einem „Kontinuum“ (Schamp 1989, S. 13) zwischen eher formellen und eher informellen Tätigkeiten gesprochen werden (vgl. auch Mbembe 2016, S. 226). Dies gilt auch für die Annahme, der informelle Sektor sei gänzlich unreguliert. Zahlreiche Regeln, Institutionen und eine Vielzahl an Akteuren schaffen durchaus einen Rahmen und Verbindlichkeiten im weiten Feld des Informellen (vgl. Lindell 2010, S. 5). In Nairobi zählt auch die Stadtverwaltung als ein solcher Akteur, da inzwischen Steuern in einer Höhe zwischen 0,30 Cent und 1,00 Euro pro Tag auf informelle Tätigkeiten erhoben werden (vgl. Eberth 2017b, S. 182). Dies ist ein anschauliches Beispiel für die Unmöglichkeit einer klaren Abgrenzung zweier Wirtschaftsbereiche als ‚Sektoren‘. Insofern kann die Bezeichnung dieses Phänomens als Sektor durchaus kritisiert werden, da semantisch eine klare Abgrenzung impliziert wird und ökonomische Verflechtungsmuster nicht deutlich werden.

Das Phänomen des informellen Sektors ist eng mit Kenia verbunden, da eine der ersten Studien – die Untersuchung „Employment, Income and Inequality“ der ILO im Jahr 1972 – in Kenia durchgeführt wurde. Zur weiteren Erforschung der Bedeutung des selbigen für Kenia trugen insbesondere die umfangreichen Arbeiten von Kenneth King (1996) bei.

Für Kenia können folgende Merkmale des informellen Sektors herausgestellt werden (aus Eberth 2017b, S. 181, in Anlehnung an Hoffmann/Hagenbucher 2011, S. 18):

- Auch wenn es auf den ersten Blick so erscheinen mag, kann nicht von einer chaotischen Struktur gesprochen werden. Die Marktplätze und Standorte informeller Tätigkeiten sind zumeist festgelegt und von den Behörden vorgegeben.
- Die informelle Ökonomie ist keine Struktur, die komplett parallel zu formellen Wirtschaftssektoren verläuft: Über Steuern, Zertifikate zur Arbeitserlaubnis und das Freihalten bestimmter Standorte (etwa im CBD) von informellen Ak-

tivitäten greift der Gesetzgeber durchaus in diesen Bereich ein. Zudem gibt es Kooperationen zwischen Akteuren der informellen und formellen Ökonomie.

- Es gibt zunehmend Netzwerke und gewerkschaftsähnliche Organisationen, die für die Rechte und Belange der im informellen Sektor Tätigen eintreten. Die *Kenya National Alliance of Street Vendors and Informal Traders* (KNASVIT) ist ein Beispiel.
- Ist der informelle Sektor im Dienstleistungsbereich und Handel durch Mikrounternehmen geprägt, haben sich unterdessen im Bereich des produzierenden Gewerbes und Handwerks Unternehmen mit bis zu 50 Mitarbeitenden etabliert.
- Die bedeutendsten Branchen der informellen Ökonomie in Nairobi sind der Verkauf von Nahrungsmitteln mit einem Anteil von 46 %, der Handel mit Bekleidung bzw. Schuhen (häufig Secondhandware aus Europa) (24 %), das Handwerk (18 %), Gemischtwarenhändler bzw. Kioske (8 %) und Dienstleistungen mit einem Anteil von 4 % (vgl. Gulyani/Talukdar 2010, S. 1713).

Da der informelle Sektor *self employment* ermöglicht, wodurch das Generieren eigenen Einkommens relativ barrierefrei möglich wird, wird ihm das Potenzial zugeschrieben, einen Beitrag zur Verbesserung der Lebensbedingungen in Slumgebieten zu leisten (vgl. Bass/Wauschkuhn 2004, S. 258): „Ironically, this [der informelle Sektor; Anmerkung des Verfassers] is the home of the country's creativity, ingenuity and energy“ (Muteti 2016, S. 167). Stephan Lanz bewertet die informelle Ökonomie abwägender: „[sie] kann je nach Situation brutale Ausbeutungsverhältnisse erzeugen oder schützende Nischen für Subsistenzökonomien und Freiräume für kreatives Handeln jedweder Art“ (2014, S. 130).

3.2.3 Das Slumgebiet Korogocho in Nairobi

Wenngleich Aspekte des Lebens in den Slums von Nairobi nach wie vor in unzureichender Weise erforscht sind (vgl. Beguy et al. 2010, S. 550), können dennoch einige grundlegende Aspekte zum Untersuchungsraum der vorliegenden Studie (Empirie I) skizziert werden. Nach Kibera, Mathare und Mukuru kwa Njenga ist das elf Kilometer vom Stadtzentrum entfernt im Nordosten liegende und administrativ zu Kasarani gehörende Korogocho der viertgrößte Slum Nairobi (vgl. UN-Habitat 2012, S. 15). Der Name Korogocho steht in Kiswahili für „crowded, shoulder to shoulder“ (ebd., S. XI), was unmittelbar Bezug nimmt auf die bauliche Dichte und Bevölkerungsdichte. Offiziellen Zahlen zufolge lebten im Jahr 2009 41.946 Menschen in Korogocho (vgl. KNBS 2010, S. 35); Schätzungen gehen allerdings von bis zu 150.000 Personen aus, die auf einer Fläche

von ca. 50 Hektar leben (vgl. UN-Habitat 2012, S. 26). Die Bevölkerungsdichte lag im Jahr 2006 bei 763 Personen pro Hektar (vgl. Henry et al. 2006, S. 93)⁹. In den frühen 1970er-Jahren begann das Wachstum Korogochos mit zunächst 2.000 Einwohnenden im Jahr 1970 und 4.000 Einwohnenden 1980 (vgl. UN-Habitat 2006, S. 7). Heute ist Korogocho in acht Einheiten, sog. *villages*, gegliedert: Grogan A, Grogan B, Korogocho A, Korogocho B, Highridge, Gitathuru, Kisumu Ndogo und Nyayo (ebd.). Trotz der einfachen baulichen Ausstattung sind die Mietpreise – insbesondere im Vergleich zu den durchschnittlichen Einkommen der potenziellen Mieterinnen und Mieter – sehr hoch. „Nairobi's slums offer low-quality but high-cost housing“ (Gulyani/Talukdar 2008, S. 1917). Dieser Aspekt ist umso gravierender, da mit 92 % der entscheidende Teil der Slumbewölkering zur Miete wohnt; lediglich 8 % besitzen Hauseigentum (vgl. ebd., S. 1921). Die monatlichen Mieten in den Slums von Nairobi liegen zwischen 200,00 KSH im Minimum und 3.230,00 KSH im Maximum (ebd., S. 1925), wobei aktuell auch Mieten bis zu 4.000,00 KSH üblich sind¹⁰. Dies gilt insbesondere für Ein-Raum-Apartments in massiven mehrstöckigen Wohnhäusern. Die hohen Mieten führen dazu, dass Wohnraum geteilt wird: 2,6 Personen bewohnen im Durchschnitt eine Ein-Raum-Hütte in Nairobi's Slums; im Landesdurchschnitt kommen 1,55 Personen auf eine Hütte (ebd.). Gewöhnlich sind die Slumhütten im Besitz sog. *land lords*. Sumila Gulyani und Debabrata Talukdar (2008, S. 1921) schlagen den Begriff *structure owner* als zutreffender vor, da die Landrechte zumeist ungeklärt sind, und die/der Vermietende zwar Besitzende/r des Baukörpers, meist aber nicht des Grundstücks ist. In Korogocho ist ein Großteil der Siedlungsfläche Land in Staatseigentum, während im Zuge der Ausdehnung des Gebietes teilweise auch Land in Privateigentum besiedelt wurde (vgl. UN-Habitat 2012, S. 26).

Da ein überwiegender Teil der Bevölkerung Korogochos keiner formellen Beschäftigung nachgeht, bildet die Nähe zur städtischen Müllkippe Dandora insofern einen Standortvorteil, da sie einen viel frequentierten Ort zum Generieren von Einkommen im Bereich der informellen Ökonomie darstellt. Einst durchaus ein marginalisierter Standort, hat sich die Situation in Korogocho seit 2009 stetig verbessert, da in die Erschließung des Stadtteils und die Anbindung an andere Stadtteile – insbesondere das Stadtzentrum – investiert wurde, vornehmlich im Zuge des Ausbaus von Zufahrtsstraßen nach Korogocho und von Hauptstraßen

9 Zum Vergleich: In den sog. *high income areas* und *middle income areas* liegt die durchschnittliche Bevölkerungsdichte zwischen vier Personen pro Hektar in Karen und Langata und 25 Personen pro Hektar in Parklands (vgl. Henry et al. 2006, S. 93).

10 Umgerechnet also zwischen ca. 1,70 Euro und 28,00 Euro bzw. bis 35,00 Euro.

zur Anbindung des internationalen Flughafens Jomo Kenyatta im Südosten der Stadt. Gerade die Randbereiche der neuen breiten und befestigten Straßen haben sich zum bedeutenden Marktplatz für informelle Händlerinnen und Händler entwickelt (vgl. UN-Habitat 2012). Beide Aspekte – die Lage sowie die stetige Verbesserung der Infrastruktur – sind Gründe für die Sonderstellung, die Korogocho im Vergleich zu anderen Slums in Nairobi einnimmt. So ist in einigen Slums ein häufigerer Wechsel der Bevölkerung zu verzeichnen. In Viwandani z.B. liegt die durchschnittliche Wohndauer bei sieben Jahren. Die Bindung der Bevölkerung zu ihrem Wohnort ist in Korogocho hingegen sehr viel höher. Durch diesen hohen Anteil einer permanent in Korogocho lebenden Bevölkerung sind auch die Geburtenzahlen höher als in anderen Slumgebieten der Stadt (vgl. Beguy et al. 2010, S. 551). Auch die regelmäßigen Kontakte zu Verwandten im ländlichen Raum sind in Korogocho, wo nur 51 % der Bewohnerinnen und Bewohner innerhalb eines Jahres Verwandte außerhalb Nairobi's besucht haben, deutlich geringer als in anderen Slumgebieten (zum Vergleich: in Viwandani haben innerhalb eines Jahres 82 % Verwandte außerhalb Nairobi's besucht) (vgl. ebd., S. 553)¹¹.

3.3 DEMOGRAPHISCHE ASPEKTE: ZUR BEDEUTUNG DER JUGEND IN KENIA

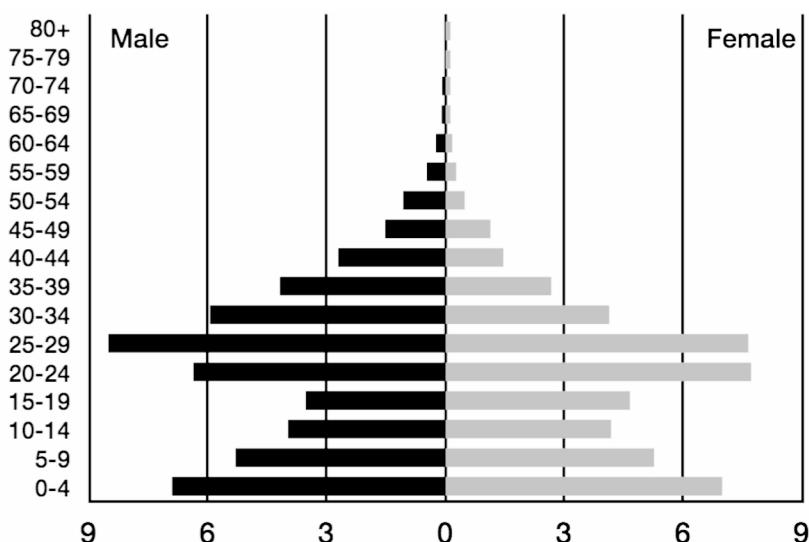
Das natürliche Bevölkerungswachstum ist mit einem Anteil von etwa zwei Dritteln entscheidend für das Wachstum der afrikanischen Städte. Nur noch ein Drittel entfällt auf Zuzug als Folge von Binnenmigration (vgl. Parnell/Walawege 2014, S. 46; siehe auch Potts 2009). Dieser generelle Trend gilt so auch für Kenia, wo die Intensität der klassischen Land-Stadt-Migration abnehmend ist, was u.a. auf Dezentralisierungsmaßnahmen und die damit einhergehende Stärkung der ländlicheren Regionen zurückzuführen ist (vgl. Leiffe 2017, S. 165). Das natürliche Bevölkerungswachstum ist auch deshalb bedeutend, da ein hoher Anteil der Stadtbevölkerung im reproduktionsfähigen Alter ist. Zwischen der Bevölkerungsstruktur Kenias und jener der Slums in Nairobi sind einige Unterschiede erkennbar, wie die Abbildungen 3.2 und 3.3 verdeutlichen.

Die Bedeutung des hohen Anteils junger Menschen in Kenia, und besonders in Nairobi, wird unterschiedlich bewertet. Während Helmut Danner et al. (2016)

11 In diesem Zusammenhang kann auch auf die Studie von Mberu et al. (2013) verwiesen werden, in der Stadt-Land-Interaktionen von Slumbewohnenden in Nairobi im Alter über 50 Jahre untersucht werden.

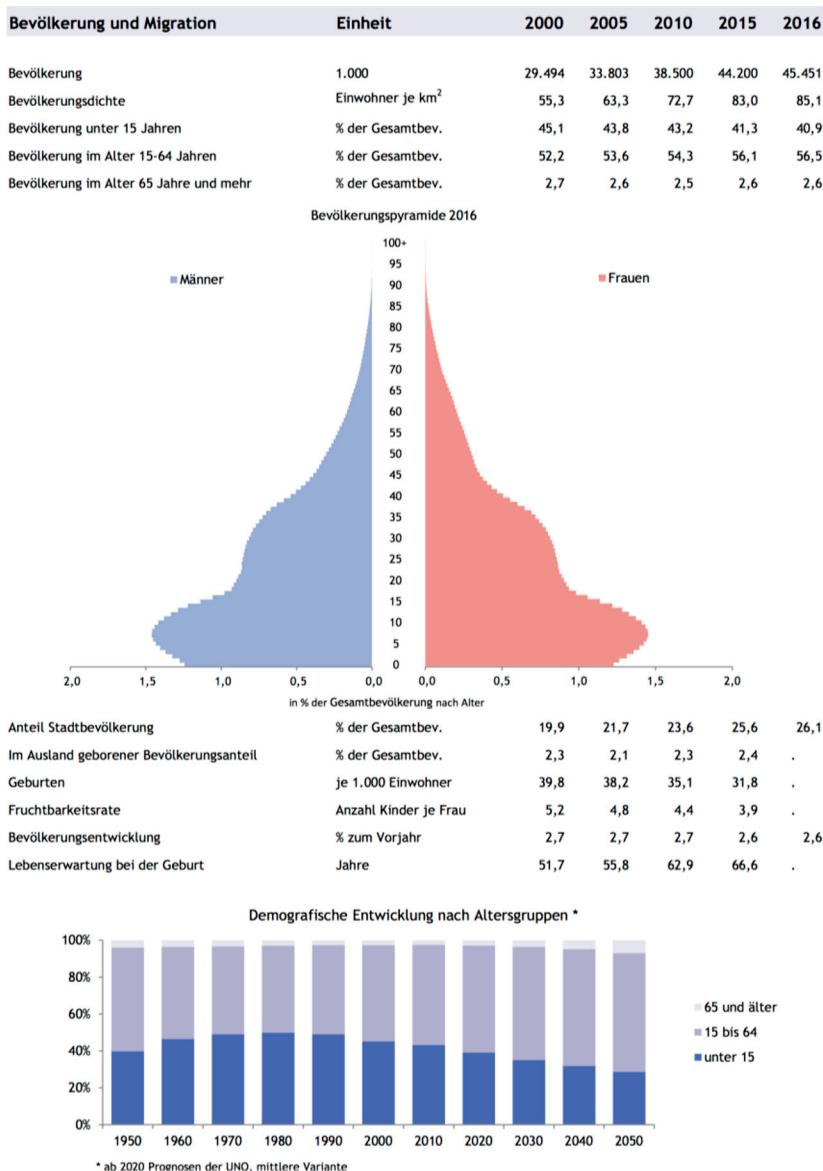
ihrem Sammelband zur Arbeitslosigkeit von Jugendlichen in Kenia den düsteren Untertitel „A Ticking Time Bomb“ geben, sehen Edgar Pieterse und Susan Parnell unterschiedliche Möglichkeiten der Generationen und in der hohen Jugendarbeitslosigkeit zunächst einen Grund zum Weiterbestehen von Slumgebieten: „The urban youth of Africa are disadvantaged both relative to older African populations already living in cities and in comparison to the same age cohort in cities in other world regions. [...] If stable employment, with regular income, even if low, is not achievable, it is impossible to solve the problem of slum formation“ (2014, S. 13). Susan Wakhungu-Githuku (2013, S. 10) erkennt auch Unterschiede zwischen älteren und jüngeren Generationen in Kenia. Sie sieht aber nicht zwangsläufig eine Benachteiligung der jüngeren Generationen, sondern zeigt deren Potenziale auf. Für sie ist entscheidend, dass die jüngeren Generationen erst nach Ende der Kolonialzeit geboren wurden und über internationale Fernsehsender und das Internet zunehmend Zugang zu Informationen über globale Entwicklungen, insbesondere bzgl. Demokratie und zivilgesellschaftlichem Engagement, hätten.

Abbildung 3.1: Diagramm der Bevölkerung in den Slumgebieten Nairobi's 2012; Angaben auf der x-Achse in Prozent der Gesamtbevölkerung



Quelle: APHRC 2014, S. 9

Abbildung 3.2: Kenia: Demographische Aspekte



Quellen: IMF - WEO, Frühjahr 2018; Weltbank

Quelle: WKO 2018, Stand: April 2018, S. 3

Als Fazit ihres Projekts, das junge Kenianerinnen und Kenianer im Alter zwischen zwölf und 29 Jahren portraitiert, zieht sie folgende Feststellungen (übersetzt nach Wakhungu-Githuku 2013, S.12):

- Die Jugend ist gewillt, einen Beitrag zur Entwicklung Kenias zu leisten.
- Kenias junge Menschen sind nicht beeindruckt von den politischen Eliten, die sie als korrupt erachten.
- Viele sehen sich aufgrund der hohen Arbeitslosigkeit veranlasst, selbstständig Beschäftigungsmöglichkeiten zu kreieren, um eigenes Einkommen generieren zu können.
- Wenngleich den älteren Generationen mit Respekt begegnet wird, besteht die Absicht, selbst andere Akzente zu setzen.
- Globalisierung wird als Chance, auch und gerade für Kenia, verstanden.
- Das Wohl der Familie, Frieden und Umweltschutz sind wichtigere Ziele als materieller Wohlstand.
- Kenias Jugend sieht der Zukunft erwartungsvoll entgegen und vertraut auf die eigene Problemlösekompetenz.

Eine mögliche Erklärung für diese durchaus positive Darstellung könnte darin liegen, dass die Jugendlichen in enge soziale Netzwerke und gute Gemeinschaften, sog. *communities*, eingebunden sind.

3.4 REFLEXIONEN ZUM COMMUNITY-BEGRIFF UND ZU LIVELIHOOD-STRATEGIEN DER KENIANISCHEN BEVÖLKERUNG

„We might [...] conceptualize the city, as a specifically spatial phenomenon, as a region of particularly dense networks of interaction, from which emerge intense effects“ (Massey 1999, S. 160). Wenn Doreen Massey für Städte effektvolle Netzwerke intensiver Interaktion als charakteristisch herausarbeitet, muss konstatiert werden, dass dies für Slumgebiete als Stadtteile ebenso zutrifft und die Bedeutung dieses Phänomens dort womöglich noch stärker als in anderen Stadtteilen ist. Daher wird der englischsprachige Begriff *community* eingeführt, der für eine besonders intensive Form sozialer Interaktionsnetzwerke stehen kann. Dieser Begriff erweist sich als zentral, da er in den in Korogocho durchgeföhrten Interviews häufig Erwähnung findet. In der Übersetzung darf der Begriff nicht nur als ‚Gemeinde‘ im institutionellen Sinne bzw. als Gebietskörperschaft bezeichnet werden. Am ehesten kommt der Begriff ‚Dorfgemeinschaft‘ der Bedeu-

tung von *community* nahe; für urbane Kontexte gibt es hingegen wenige Synonyme, da auch das Phänomen als solches in seiner Intensität und Ausprägung in europäischen Städten so kaum zu beobachten ist. Ähnlichkeit, in seiner sozialen Bedeutung aber weniger intensiv, mag der jugendsprachliche Ausdruck der *hood* aufweisen. Insofern muss der Begriff insbesondere im sozialen Kontext verstanden werden als „eine bestimmte Art gemeinschaftlichen Lebens, eine verbindende und verbindliche Art des Zusammenlebens“ (Häußermann/Siebel 2004, S. 103). Malte Steinbrink und Hannah Niedenführ werden etwas konkreter und definieren eine *community* mit Bezug zu Norbert Elias (1974) als „Gemeinschaft von Menschen [...], die durch funktionale Interdependenzen verknüpft sind, die tendenziell stärker sind als jene, die sie mit anderen Menschen im weiteren sozialen Umfeld verbinden. Die Community ist demnach nicht als räumliche Entität, sondern als soziales Netzwerk zu verstehen“ (2017, S. 51). Gemeinschaft kann daher als ganz entscheidende Ressource bezeichnet werden (vgl. Steinbrink/Niedenführ 2017, S. 52), was sie wiederum unabdingbar im Zusammenhang mit *livelihood*-Strategien macht. Im *Dictionary of Human Geography* wird allerdings sehr wohl auf eine räumliche Komponente des *community*-Begriffs hingewiesen: „a social network of interacting individuals, usually concentrated in a defined territory“ (Johnston et al. 2000, S. 101). Wie in Kapitel 2 bereits ausgeführt, stehen aber auch in dieser Definition die handelnden Akteure im Vordergrund. Wie bedeutungsvoll das *community*-Konzept hinsichtlich der Jugendlichen in Korogocho ist, wird deutlich, wenn die umfassendere Definition von John Cater und Trevor Jones in den Blick genommen wird: Die *neighbourhood community* wird definiert als „a socially interactive space inhabited by a close-knit network of households, most of whom are known to another and who, to high degree, participate in common social activities, exchange information, engage mutual aid and support and are conscious of a common identity, a belonging together“ (1989, S. 169). Die Begriffe *neighbourhood* und *community* werden in diesem Lehrbuch als Synonyme bezeichnet (vgl. Cater/Jones 1989, S. 167). Vier Einflussfaktoren können ergänzend als Charakteristika einer *neighbourhood community* herausgearbeitet werden: *Proximity, Territory, Social homogeneity, Time*. Diese werden im Folgenden knapp charakterisiert:

- *Proximity*, verstanden als Nachbarschaft in räumlicher Nähe, legt den Fokus auf die Bedeutung von *face-to-face*-Kontakten als Basis starker Nachbarschaftsnetzwerke.
- *Territory*, verstanden als Bezugsraum, kann als überschaubarer Ort räumlicher Nachbarschaften verstanden werden, der sich weniger durch administrative Grenzen oder Gebietskörperschaften bestimmen lässt, sondern der vielmehr

Konstrukt einer Wahrnehmung von Sicherheit, Wohlbefinden und Identifikation in bzw. mit einer räumlichen Nachbarschaft ist (vgl. Valentine 2001, S. 112).

- *Social homogeneity* erscheint gerade in den Slums von Nairobi als ambivalentes Phänomen: Während zwar bei der sog. *post election violence* 2007/2008 Konflikte zwischen den verschiedenen Volksgruppen geschürt wurden (vgl. Peters 2012; Okombo/Sana 2010), so ist generell doch gerade bei jüngeren, im Slum geborenen Generationen insofern ein Trend zur Homogenisierung zu erkennen, als nicht mehr die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Volksgruppe in erster Linie identitätsstiftend wirkt, sondern vielmehr der Wohnort entscheidend ist und die Identität als *slum dweller* das verbindende Element darstellt und friedensstiftende Initiativen realisiert werden (vgl. Gitau 2012). Untersuchungen in Großbritannien haben gezeigt, dass derlei Muster insbesondere durch „*a perceived sense of shared hardship*“ (Valentine 2001, S. 114, mit Bezug auf Dennis et al. 1956) resultieren. Was am Beispiel von Arbeitern im Kohlebergbau in Großbritannien untersucht wurde, kann hier auf die Bewohnerinnen und Bewohner Korogochos übertragen werden, da die Notwendigkeit des Zusammenhalts geradezu aus den äußeren Bedingungen, aus einer „*shared hardship*“ (ebd.; siehe auch Ley 1983, S. 130) resultieren mag.
- *Time* beschreibt, dass intensive Bindungen über Jahre bestehen bleiben (vgl. Valentine 2001, S. 114f.). Dies wird beispielhaft in der Person von Charles Ochieng¹² deutlich, der auch noch viele Jahre nach seinem Wegzug aus Korogacho enge Bindungen zu seiner ehemaligen *community* hat und diese nach wie vor ideell und praktisch unterstützt; er hat auch den Zugang zum Feld für das vorliegende Forschungsprojekt erst ermöglicht. Diese Form der Unterstützung erfüllt die von Michael Pacione (1983) ausgewiesenen charakteristischen Faktoren für einen Nachbarschaftszusammenhalt. Im Kontext der Zeit ist dies umso erstaunlicher und belegt das Überdauern nachbarschaftlicher Bindungen, auch wenn sich der räumliche Kontext ändert.

Dass ein Zusammenhalt innerhalb einer Nachbarschaft entsteht, hängt nach Michael Pacione (1983, S. 174) im Wesentlichen von folgenden Faktoren ab:

12 Charles Ochieng ist ein Freund des Verfassers dieser Arbeit, der nicht unmittelbar an der empirischen Erhebung beteiligt war und daher namentlich benannt wird. Er hat den *gatekeeper* (siehe Kapitel 4) vermittelt.

- *personal attachment to the neighbourhood*
- *friendships*
- *participation in neighbourhood organisations*
- *residential commitment*
- *use of neighbourhood facilities*
- *resident satisfaction*

Alle genannten Faktoren, die Michael Pacione anhand von Untersuchungen in Glasgow herausgebildet hat, spiegeln sich auch in den empirisch in Korogochó erhobenen Daten wider (siehe Kapitel 5). Gerade die Zugehörigkeit zu einer *community* bietet Möglichkeiten zur Sicherung des eigenen Überlebens im Sinne einer *livelihood*-Strategie. Der Begriff *livelihood* geht zurück auf Robert Chambers und Gordon Conway (1991). Übersetzt wird er als Lebenshaltung (Steinbrink/Niedenführ 2017, S. 31) oder Lebenserhaltung (Korf/Rothfuß 2016, S. 168). Konkret wird betrachtet, mittels welcher Handlungen und Maßnahmen im Alltagsleben versucht wird, die eigene Existenz zu sichern (vgl. ebd.; Krüger 2003). Untersucht wird dabei vornehmlich, ob und inwiefern auf der Maßstabs-ebene von Individuum und/oder Haushalt „eine nachhaltige Sicherung von Lebenssystemen“ (Bohle 2013, S. 754) erreicht werden kann. Individuen und Gruppen werden dabei als Handelnde in Risikosituationen interpretiert (Steinbrink/Niedenführ 2017, S. 31). Als wichtige Einflüsse gelten zwischenmenschliche Beziehungen von Akteuren, die je nach Intensität ein soziales Netzwerk bilden und als Teil der *livelihood assets* verstanden werden können (vgl. ebd.). Während in der Literatur in der Regel Haushalte betrachtet werden, kann für die vorliegende Studie konstatiert werden, dass den Jugendgruppen eine besondere Bedeutung zur Entwicklung von Anpassungs-, Bewältigungs- bzw. *livelihood*-Strategien zukommt (siehe Kapitel 5).

4 Empirie I: Grundlagen und Anwendung der Methode reflexive Fotografie mit Jugendlichen in Korogocho

Im Folgenden wird nach einleitenden methodologischen Reflexionen (Kapitel 4.1) ausführlich auf die Methode reflexive Fotografie eingegangen (Kapitel 4.2–4.4). Dies erfolgt in relativ umfangreicher Weise, da die Arbeit mit dieser Methode in geographiedidaktischen Kontexten neu ist und bisher so noch nicht erprobt wurde. Im Anschluss daran werden die forschungsleitenden Fragestellungen (Kapitel 4.5), die Struktur der Erhebungsphase (Kapitel 4.6) sowie die Fallauswahl (Kapitel 4.7) dargestellt, bevor auf die Bedingungen der Datenerhebung (Kapitel 4.8) und forschungsethische Aspekte (Kapitel 4.7) eingegangen wird.

4.1 METHODOLOGISCHE REFLEXIONEN

Die Auswahl des methodischen Ansatzes mag ein zentrales, wenn nicht gar das entscheidende Kriterium zum Erfolg eines Forschungsvorhabens sein. Itta Bauer (2010, S. 50) unterstreicht die Bedeutung der Wahl der Forschungsmethoden insbesondere bei der Zusammenarbeit mit jungen Menschen in der Erhebungsphase. Sie führt aus, dass die angewendete Methode entscheidenden Einfluss haben könnte, damit die Erfahrungen und Kompetenzen der Befragten auch zum Ausdruck kommen und spricht entsprechenden partizipativen Methoden einen „Anspruch auf demokratische Formen der empirischen Sozialforschung“ (ebd., S. 58) zu. Dies ist – neben der generellen Problematik der Verlässlichkeit statistischer Daten zu afrikabezogenen Kontexten (vgl. Pieterse/Parnell 2014, S. 11) – ein Argument für die Wahl einer qualitativen Methode. Ferner bildet gerade bei geographischer empirischer Forschung auch das *Feld* – der jeweilige untersuchte Raum – einen entscheidenden Ausgangspunkt zur Wahl der passenden Methode.

Je weniger alltäglich der Untersuchungsraum für die/den Forschende(-n) ist, desto gründlicher sollte über die Eignung entsprechender Methoden reflektiert werden. Ein städtischer Slum kann insofern als außergewöhnliches Forschungsfeld bezeichnet werden, da es außerhalb des unmittelbaren alltäglichen Erfahrungshorizonts der/des Forschenden liegt und der Zugang zum Feld zunächst als schwierig einzustufen ist.

Leila Mousa (2013, S. 124) sei hier als Beispiel für eine Forscherin genannt, die in außergewöhnlichen räumlichen Kontexten forscht. Sie wählt als methodische Zugänge für ihre Forschungen zur (Re-)Produktion und (Re-)Präsentation der Lebenswelten in libanesischen Flüchtlingslagern eine Methodentriangulation aus Leitfadeninterviews und teilnehmender Beobachtung sowie die hermeneutische Interpretation kultureller Produkte, wie z.B. Filme. Letzteres hätte sich aufgrund der relativ hohen Anzahl an entsprechenden Produkten, die in den Slums von Nairobi entstehen (hier sind insbesondere Lieder, v.a. Rap, Theaterstücke und (Musik-)Videos zu nennen; vgl. Nyairo 2006; Eberth 2017a), durchaus angeboten. Aufgrund urheberrechtlicher Hürden und insbesondere der Tatsache, dass viele dieser Produkte auf Kiswahili produziert sind, erweist sich diese Möglichkeit allerdings als ungünstig. Zudem wird nur ein Ausschnitt einer vermeintlichen Alltagswelt abgebildet, die ferner eine Repräsentation darstellt, die – weil sie als Kunst zu klassifizieren ist – auch wieder überprägt ist. Insofern bedarf es eines unmittelbareren Zugangs. Für den thematischen Fokus der vorliegenden Arbeit ist dabei klar, dass die Anwendung qualitativer Methoden als sinnstiftend erscheint, da diese in der Geographie insbesondere geeignet sind „to explore some of the complexities of everyday life in order to gain a deeper insight into processes shaping our social worlds“ (Dwyer/Limb 2001, S. 1). Derartige Forschungen ermöglichen es, den prinzipiell schwer zu fassenden *sense of place* bestimmter Personen oder Personengruppen zu erfassen (vgl. ebd., S. 3).

Die teilnehmende Beobachtung weist diesbezüglich gewisses Potenzial auf, da sie einen Einblick in das spontane, nicht-inszenierte Alltagsleben gewährleistet. Auch in den Methodenkanon der Geographiedidaktik hat diese Methode unterdessen Eingang gefunden (vgl. Segbers/Kanwischer 2015). Der spezifische Kontext des räumlichen Umfelds eines Slums lässt allerdings auch diese Methode als ungeeignet erscheinen, da sie die potenziellen Probandinnen und Probanden nicht unmittelbar integriert und die/der Forschende als Voyeur/in missverstanden werden könnte. Daher kann von einer niedrigeren Akzeptanz des Forschungsprojekts seitens der Bewohnenden des Slums ausgegangen werden. So wird betont, dass ein möglichst hohes Maß an Interaktion mit und Partizipation von den Probandinnen und Probanden essenziell ist, wenn der Fokus auf der Akquise von Insider-wissen liegt (vgl. Dwyer/Limb 2001, S. 4). Es ist nicht-domi-

nierendes, lokales Wissen, das so erhoben werden kann und den Kern der Forschung bildet (vgl. ebd., S. 7). Gerade bei Projekten, die als „cross-cultural research“ (Skelton 2001, S. 90) bezeichnet werden können, ist es ratsam Methoden anzuwenden, „that empower the ‚researched‘“ (ebd.). So kann es gelingen, vermeintliche Hierarchien zwischen Forschenden und Beforschten abzubauen und die Probandinnen und Probanden als die eigentlichen Expertinnen und Experten wertzuschätzen. Olaf Kaltmeier vergleicht Forschung ohne Partizipation geradezu mit dem Kolonialismus. Derartige Forschung beute ebenso ihre Quelle aus, wie die Kolonien materiell ausgebeutet worden seien (vgl. 2012, S. 34). Stärker als die teilnehmende Beobachtung vermag es daher die Methode der Urbanen Erkundung, die angelehnt ist an die in der Ethnologie etablierte Methode der *go-alongs*, Probandinnen und Probanden einzubinden (vgl. Manz 2015, S. 140). Sie gilt zudem als geeignet, Wahrnehmungen und Bedeutungszuschreibungen öffentlicher Räume empirisch zu erfassen (vgl. ebd., S. 138). Aufgrund des besonderen Untersuchungsraums und den in Kapitel 1.1 skizzierten autobiographischen Vorerfahrungen des Forschers, offenbaren sich diese Ansätze als nicht geeignet, da sie eine etwaige Dominanz des Blicks des Forschenden begünstigen, weil er die Probandinnen und Probanden stets begleitet und dabei womöglich beeinflusst.

Um Aspekte des Alltagslebens zu erforschen bedarf es daher anderer methodischer Zugänge, solcher, die es ermöglichen „to engage *in-depth* with the lives and experiences of others“ (Dwyer/Limb 2011, S. 1; Hervorhebungen im Original). In Bezug auf die Erforschung von (Alltags-)Kulturen empfiehlt der Soziologe Douglas Harper visuelle Methoden: „Culture is often visual [...] and can be studied visually“ (2012, S. 184). Um eine „identification with place“ (ebd.) zu erforschen – was durchaus konform geht mit der Intention der vorliegenden Studie –, schlägt er die Arbeit mit Fotografien vor (vgl. ebd.). Sollen Formen einer *place identification* sichtbar werden, bedarf es gleichsam einer Charakterisierung des betreffenden Ortes. Wird das Veranschaulichen als eine Art der Charakterisierung verstanden und wird im Veranschaulichen eine elementare Funktion von Bildern erkannt (vgl. Sachs-Hombach 2002, S. 21), dann offenbart sich ein weiteres Argument zur Wahl einer visuellen bzw. visualisierenden Methode. Klaus Sachs-Hombach betont weitergehend, dass es neben der eigentlichen Visualisierung ergänzender Verfahren bedarf, um ‚in das Bild hinein‘ bzw. ‚hinter die Oberfläche des Bildes‘ zu schauen (vgl. ebd.). Eine Beschränkung auf ausschließlich visuelle Daten erscheint daher als nicht hinreichend; um vordergründige oder kurzschließende (Fehl-)Interpretationen visueller Daten zu vermeiden, ist also eine ergänzende Phase der Reflexion des visuellen Produkts bedeutsam. Aus forschungsethischen Gründen wird eine Methode gewählt, bei der Fotogra-

fien im Vordergrund stehen, da der Aufnahmeprozess, anders als etwa bei der Videografie, mittels derer womöglich noch aufschlussreicheres Datenmaterial zu generieren wäre (siehe dazu Dirksmeier/Helbrecht 2013), als weniger voyeuristisch und eher die Privatsphäre der Probandinnen und Probanden bzw. der Bewohnenden des Untersuchungsgebiets während erscheint.

4.2 DIE METHODE REFLEXIVE FOTOGRAFIE

Den in Kapitel 4.1 skizzierten Ansprüchen, die eine für das vorliegende Forschungsvorhaben geeignete Methode erfüllen sollte, genügt die Methode reflexive Fotografie. Bei der Anwendung dieser Methode nehmen die Probandinnen und Probanden selbst – und ohne Begleitung durch die/den Forschende/n – Fotos auf. Diese bilden die Grundlage für ein anschließendes Interview, dessen Fokus aus dem abgebildeten Motiv resultiert und das möglichst offen ohne eine zu starke Steuerung durch die/den Forschende/n zu führen ist. Dadurch wird auch die Notwendigkeit eines Perspektivwechsels und die daraus resultierende erforderliche Hinwendung zum handelnden Subjekt (als Probandin/Proband) berücksichtigt (vgl. Kapitel 2.3). Auch die von Benno Werlen geforderte Wahrung hinreichender Offenheit im Rahmen der Datenerhebung, die es ermöglicht, dass sich die/der Forschende „konsequent auf die Besonderheiten der von Menschen geschaffenen, sinnhaften Wirklichkeiten einlassen [kann]“ (Werlen 2010a, S. 271), gewährt die reflexive Fotografie, die es aufgrund dieses Charakteristikums ermöglicht, „Menschen, denen die Aufmerksamkeit des Forschungsprozesses gilt, möglichst freien Ausdruck zu gewähren“ (Vilsmaier 2013, S. 291). Insofern erweist es sich als entscheidender Vorteil der Methode reflexive Fotografie, dass das Forschungsfeld in hohem Maße den Probandinnen und Probanden überlassen werden kann (vgl. Vilsmaier 2013, S. 295). Dies führt dazu, dass Räume abgebildet werden können, die ansonsten für die/den Forschende/n niemals zugänglich gewesen wären: „[...] the visual approach makes it possible to study subjects, themes and areas that can be studied in no other way“ (Harper 2012, S. 56). Für die Geographie unterstreicht Yi-Fu Tuan diesen Aspekt: *Places*, verstanden als „Fields of care [...] carry few signs that declare their nature: they can be known in essence only from within“ (Tuan 2016, S. 157).

Auch Paulo Freire betont die Bedeutung der Arbeit mit Fotos in sozialräumlichen Forschungskontexten. Er konstatiert, dass Probandinnen und Probanden so eher geneigt seien auszusprechen, was sie wirklich fühlten. Im Vergleich zur Arbeit mit Fragebögen spricht er mit Blick auf den Einsatz von Fotos von einer „reinigende[n] Kraft der Methodologie“ (Freire 1973, S. 99). Die Probandinnen

und Probanden nehmen also nicht nur eine passive Rolle als ‚Beforschte‘ ein, sondern sie partizipieren aktiv und werden selbst zu den eigentlichen Expertinnen und Experten, es handelt sich also um ein „researching with, not on“ (Mizen/Oforso-Kusi 2006), bei dem „die untersuchte Person [...] zum Lehrer [wird], und die forschende Person lernt“ (Harper 2009, S. 415). Die Begegnung zwischen Forschendem und Probandinnen und Probanden findet also weitestgehend auf Augenhöhe statt (vgl. Hurworth 2012) und es wird ein Miteinander-Forschen anstelle eines Über-Jemanden-Forschen ermöglicht. Damit dies wirklich gelingt, sollte zu Beginn der Erhebungsphase deutlich daraufhin gewiesen werden, dass die Partizipierenden die Motivauswahl tatsächlich selbstständig und unabhängig treffen sollten und es nicht intendiert ist, dass sie jene Motive fotografieren, von denen sie ausgehen, dass sie die/der Forschende erwartet oder als interessant erachtet (vgl. Rose 2016, S. 317). Bettina Kolb verweist darauf, dass es durchaus gelingen kann, dass die Teilnehmenden aufgrund ihrer aktiven Rolle „ihre Themen unabhängig von der theoretischen Erfahrungs- und Vorstellungswelt der ForscherInnen ein[bringen]“ (Kolb 2008, S. 3). Aufgrund eines entsprechend hohen Maßes an Mitgestaltung wird die Methode auch als „partizipativer Forschungszugang“ (Wuggenig 1990, S. 113) bezeichnet, der einen symmetrischen Dialog zwischen Interviewer/in und den Befragten ermöglicht (vgl. ebd., S. 112; siehe auch Kapitel 4.5).

Die Eignung der Methode liegt nicht nur in den Vorteilen während des Prozesses der Datenerhebung. Auch bei den so generierten Daten liegen Stärken dieses methodischen Ansatzes. „Eine fotografische Aufnahme ist vor allem als Bild [...] der Welt des Fotografen und seines Kontextes authentisch“ (Pilarczyk/Mietzner 2003, S. 24). Gerade in aus westlicher Perspektive häufig mit Stereotypen behafteten Räumen können so andere Perspektiven abgebildet werden, wenn als Fotografinnen und Fotografen Einheimische gewählt werden. So sind in Fotografien Spuren „des politischen, kulturellen, sozialen und subjektiven Lebens“ (ebd.) der Fotografierenden zu finden. Dennoch ist eine reine Fokussierung auf Fotos – im Sinne der Autofotografie¹ – nicht ausreichend, da selbst bei gründlicher Analyse selbiger vieles im Verborgenen bleiben kann. Erfahrungen mit der reflexiven Fotografie belegen daher die Bedeutung der Interviews, ohne die es sehr schwierig sein kann, die von den Probandinnen und Probanden aufgenommenen Fotos zu entschlüsseln und adäquat zu deuten: „Im Interview wird die spezifische Lesart eines Fotos deutlich“ (Kolb 2008, S. 5; vgl. auch Dirksmeier 2009, S. 168; Hörschelmann 2015, S. 155; Rose 2016, S. 321). Den Fotos bzw. der Tätigkeit des Fotografierens kommt daher insbesondere eine ‚Türöff-

1 Siehe dazu Dirksmeier (2013).

nerfunktion‘ für das anschließende Interview zu. Dies gilt bezüglich der inhaltlichen Tiefe des Gesprächs, aber auch betreffend der Motivation der Probandinnen und Probanden mit der Folge eines hohen Maßes an Kooperationsbereitschaft. Während dies bei verschiedenen Studien in ähnlicher Weise beobachtet wird (vgl. Holzwarth 2006, S. 202), gilt dies auch für die vorliegende Erhebung. Neben weiteren Gründen ist es die ihr innwohnende Methodenpluralität, die die reflexive Fotografie für den vorliegenden Ansatz als geeignet erscheinen lässt. Eine Pluralität ist schon deshalb gegeben, da es sich um eine Verbindung der Erstellung und Interpretation von Bildmaterial mit Interviews, also Textmaterial, handelt. Dies ist ein Grund dafür, dass die Arbeit mit dieser Methode – im Vergleich zur Anwendung konventioneller Methoden – als wesentlich zeitaufwändiger gilt (vgl. Rose 2016, S. 319). Wenngleich es Studien mit bis zu 88 Probandinnen und Probanden gibt, so ist generell eine Tendenz erkennbar, dass Studien, welche die reflexive Fotografie anwenden, mit einer relativ geringen Anzahl von Probandinnen und Probanden auskommen und etwa nur mit sechs Partizipierenden zusammengearbeitet wird (vgl. ebd.).

Zusammenfassend können folgende Aspekte als Vorteile der reflexiven Fotografie als Forschungsmethode genannt werden (übersetzt nach Rose 2016, S. 315f.):

- Im Vergleich zu anderen Forschungsmethoden werden mittels reflexiver Fotografie andere und intensivere Einblicke in soziale Phänomene möglich.
- Im Vergleich zu konventionellen leitfadengestützten Interviews unterscheidet sich das reflexive Interview durch größere Offenheit und die Möglichkeit einer affektiven, emotionalen Argumentation.
- Die reflexive Fotografie eignet sich insbesondere, um Aspekte des Alltagslebens zu reflektieren, denen für gewöhnlich keine besondere Aufmerksamkeit zukommt.
- In Erhebungen mittels reflexiver Fotografie werden die Probandinnen und Probanden als Expertinnen bzw. Experten ausgewiesen; ihnen kommt eine zentrale Bedeutung im Prozess der Datenerhebung zu.

Weitere Gründe für die Eignung der Methode zur Anwendung im vorliegenden Forschungsvorhaben liegen auch darin, dass gerade in Bezug auf die Erforschung individueller Perspektiven bzw. des *sense of place* eindeutig konstatiert wird, dass sich die reflexive Fotografie als ideale Methode erweist (vgl. Rudersdorf 2016, S. 115; Schulze 2007, S. 552). Für den vorliegenden räumlichen Fokus einer jungen Slumbevölkerung eignet sich die Methode zudem gut, da sie „[is] designed to give a voice to people marginalized by narrow definitions of the

city that exclude the ways that people actually *live* in the cities. This approach sees people not as victims of urbanization but examines how they construct their own lives“ (McLees 2013, S. 284; Hervorhebungen im Original). Dies ist ein Grund, warum die Methode im Kontext postkolonialer Ansätze als angemessen erscheint: „The importance of photo voice in a postcolonial approach in urban geography is that it enables the participants to frame and articulate their experiences, rather than that being left to a colonial gaze of the researcher“ (ebd., S. 293).

4.2.1 Anmerkungen zur Anwendung der reflexiven Fotografie als Forschungsmethode

Als einer der ersten arbeitete John Collier (1967) mit Fotointerviews im Rahmen anthropologischer Forschungen. Die Fotografie setzte er als Stimulus in einem Interview ein (vgl. Kolb 2008, S. 2). So konnte nachgewiesen werden, dass Interviews, die auf Basis eines Fotos geführt wurden, wesentlich tiefgründigere Einblicke ermöglichen und in Bezug auf die Probandinnen bzw. Probanden als „window into his world“ (Harper 2012, S. 159) bezeichnet werden konnten. In den folgenden Jahrzehnten entwickelte sich die Methode „photo elicitation“ (Harper 2002, S. 13), bei der ein externes Foto in ein Interview integriert wird: „Photo elicitation is based on the simple idea of inserting a photograph into a research interview“ (ebd.). Um die Arbeitswelt eines Mechanikers zu erforschen, hat Douglas Harper als Vertreter der visuellen Soziologie dabei teilnehmende Beobachtung, Fotografie und Interviews im Sinne einer Methodentriangulation verbunden. Er fotografierte seine Probandinnen bzw. Probanden an deren Arbeitsplätzen und eröffnete über die Fotografie ein Gespräch über die berufliche Tätigkeit der selbigen (vgl. Harper 1987, S. 12ff.).

Aus ersten Erfahrungen mit diesem Ansatz entwickelte sich sodann die Frage: „Who should take the photos“ (ebd.)? Im Zuge des „photovoice movement“ (Harper 2012, S. 175) wird mit der reflexiven Fotografie in der Hinwendung zum Subjekt die Antwort auf diese Frage gefunden: Die späteren Interviewpartnerinnen und -partner nehmen zunächst Fotos selbst auf (vgl. Holzwarth 2006, S. 202). In diesem Zusammenhang ist Ulf Wuggenig zu nennen, der diese Methode als Fotobefragung weiterentwickelte. Er betont die Bedeutung des selbstständigen Fotografierens der Probandinnen und Probanden mit einer Sofortbildkamera zur Erforschung von Lebensstilen und Subjekt-Objekt-Beziehungen in milieubiographischen Forschungen (vgl. Wuggenig 1990, S. 110).

Die Methode wird im Rahmen von vornehmlich sozialwissenschaftlichen Forschungsprojekten zu unterschiedlichen konkreten thematischen Fokussierun-

gen angewendet. Die Arbeit mit Fotografien zur Erforschung von Familienstrukturen wird u.a. von Richard Chalfen (1998), Marianne Hirsch (1997) und Jo Spence und Patricia Holland (1991) geprägt.

Antje Langer (2007) hat im Rahmen ethnografischer Forschung Fotografien von Probandinnen und Probanden erstellen lassen; diesen lag – im Unterschied zum vorliegenden Material – ein hohes Maß an Inszenierung zugrunde. Hinsichtlich des vorliegenden Ansatzes sind die Vorgehensweisen von Caroline Wang und Mary Ann Burris (1997) bzw. Caroline Wang et al. (1998) interessant, die mit Frauen im ländlichen Raum Chinas in Bezug auf das Thema Gesundheitsversorgung zusammenarbeiteten. In der Tradition Paulo Freires stehend, führten sie Aktionsforschungen über längere Zeiträume durch und ließen dabei Fotos aufnehmen, die als Stimulus für Interviews dienten. Ihre Intention lag dabei nicht nur auf dem Erheben von Daten, sondern auf einer Veränderung der sozialen Situation durch *empowerment* und soziales Lernen der Partizipierenden im Laufe des Forschungsprozesses. In dieser Forschungsarbeit wird deutlich, dass den Dorfbewohnerinnen gleichsam eine Stimme verliehen wird, die es ihnen ermöglicht, Anliegen und Probleme zu artikulieren. Gillian Rose schlägt den Begriff „photovoice“ (2016, S. 315) für derartige Aktionsforschungen vor, während sie die Anwendung der reflexiven Fotografie im Rahmen regulärer Forschungsprojekte als *photo-elicitation* bezeichnet. Ihr Begriffsverständnis unterscheidet sich damit im Detail von jenem von Douglas Harper². Sehr ähnlich sind auch die ebenfalls unter dem Begriff *Photovoice* kommunizierten Ansätze, die u.a. von Svenja Weitzig (2016) angewendet wurden. Mittels dieser Methode konnte sie Lebenswelten geistig behinderter Menschen sichtbar machen. Beziehungen und Praktiken im Umfeld sog. „urban open-space farms“ (McLees 2013, S. 284) in Dar es Salaam, Tansania, hat Leslie McLees (2013) u.a. mittels der Methode *photo voices* erforscht. Ähnlich wie es eines der Ergebnisse dieser Arbeit ist, fasst auch sie ihre Ergebnisse zusammen: „This method provided a way of literally see beyond colonial images of poverty and dystopia that characterize informal work in cities of the Global South and instead reveals the intricate relationships, social safety nets, and sources of pride and pleasure in daily urban life“ (McLees 2013, S. 293). Yaw Ofosu-Kusi hat die Methode mit Straßenkindern in

2 Anders als der Soziologe Douglas Harper nutzt die Geographin Gillian Rose den Begriff *photo elicitation* als Synonym für reflexive Fotografie, während sie die so von Douglas Harper bezeichneten methodischen Ansätze mit dem Begriff *photo documentation* benennt (vgl. Rose 2016, S. 308). Als Bezeichnung der reflexiven Fotografie im Englischen ferner gebräuchlich sind die Begriffe „reflexive photography“ (Schulze 2007) und „hermeneutic photography“ (Hagedorn 1994).

den Slums von Accra, Ghana, angewendet. Er sieht auch das Potenzial, dass „people who might be considered as ‚marginalised‘ [...] were elevated to become ‚agents of their own inquiry‘“ (2017, S. 111). Während sich sein Ansatz durchaus von dem der vorliegenden Studie unterscheidet, besteht die Gemeinsamkeit, dass auch die Straßenkinder in Accra die Räume ihres Alltags als „home and community“ (ebd.) konstruieren bzw. visualisieren. Gillian Rose verweist im Rahmen eines umfassenden Überblicks über entsprechende Forschungsarbeiten mit Obdachlosen und Kindern darauf, dass die Methode insbesondere zur Erforschung der Raumwahrnehmung benachteiligter sozialer Gruppen in Städten eingesetzt wird (vgl. Rose 2016, S. 317).

Im Bereich der deutschsprachigen Geographie sind die Arbeiten Peter Dirksmeiers grundlegend, da dieser als einer der ersten im Rahmen einer umfangreichen wissenschaftlichen Studie die Methode reflexive Fotografie in der deutschsprachigen Geographie angewendet und erprobt hat. Neben einer empirischen Studie zum Thema „Urbanität als Habitus“ (Dirksmeier 2009), die Formen und Praktiken städtischen Lebens in ländlichen Räumen in den Blick nimmt – und dabei nicht die zuvor von Gillian Rose genannten Bevölkerungsgruppen fokussiert –, hat er auch methodologische Abhandlungen (Dirksmeier 2007; 2013) vorgelegt. Er macht deutlich, dass – gerade weil die Interviewten die Fotos zuvor selbst aufgenommen haben – die Interviews einen intensiveren Verlauf nehmen können, da sich die Interviewten durch die Auswahl der Motive bereits intensiv mit der Thematik auseinandersetzen mussten (vgl. Dirksmeier 2009, S. 168; vgl. auch Rudersdorf 2016, S. 113). Das Interview bietet die Gelegenheit, die der Auswahl zugrunde liegende Intention näher zu begründen und die Bedeutsamkeit des Dargestellten für die eigene Lebenswelt konkreter zu reflektieren. „Die dem Interview vorgängige Aufnahme der Fotografien erlaubt bei den Probanden ein tieferes, reflexiveres Denken“ (Dirksmeier 2013, S. 90). Inga Hornei betont neben der Qualität der Inhalte der Interviews den „lebensweltbasierten Anreiz“ (2013, S. 137), den die Fotos bieten könnten. Dieser kann als einer der Gründe für die in der Regel hohe Motivation der Probandinnen und Probanden gesehen werden.

Der Frage „Kann man den *sense of place* fotografieren?“ ist Nora Rudersdorf (2016; Hervorhebungen im Original) in Aachen und Bonn nachgegangen. Hinsichtlich der theoretischen Bezüge weist ihre Arbeit Anknüpfungsmöglichkeiten zum vorliegenden Projekt auf. Bedeutungsvolle Orte von Kindern und Jugendlichen ließen Marisol Clark-Ibanez (2007), Samuel Dennis et al. (2009; mit einem zusätzlichen Fokus auf der Verortung der ausgewählten Orte) und Linda Liebenberg (2009) von ihren Probandinnen und Probanden aufnehmen. In Bildungskontexten wurde die Methode von Salome Schulze (2007) zur Erforschung von

Raumkonstruktionen Studierender an südafrikanischen Universitäten im Kontext von Transformationsprozessen eingesetzt. Im Zusammenhang mit unterrichtlichen Situationen bzw. Evaluation sind insbesondere Michael Schratz und Ulrike Steiner-Löffler (1998) sowie Richard Walker (1993) zu nennen.

Die Ausführungen Douglas Harpers übersetzend fasst Alexandre Métraux die unterschiedlichen Varianten im Umgang mit Fotos in den verschiedensten empirischen Studien unter dem Sammelbegriff „fotogeleitete Hervorlockung“ (Harper 2009, S. 415) zusammen. Der Begriff impliziert, dass die primäre Bedeutung nicht auf dem Foto selbst, sondern auf etwas anderem, das mithilfe des Fotos „hervorgelockt“ werden soll, liegt und erst im Rahmen der Interpretation des Fotos bzw. des begleitenden Interviews umfassender sichtbar wird. Daher „[...] verlieren die Fotos ihren Anspruch auf Objektivität. Das Vermögen der Fotografie besteht nunmehr darin, die Subjektivität derer freizusetzen, die ein Bild anders sehen als die Sozialforscher“ (ebd.). Die Methode steht damit im Kontext des *visual turns*, der für die Diskussion über „Aneignungs- und Herstellungspraktiken von Visualisierungen und deren Bedingungen“ (Kogler 2018, S. 262) steht.

4.2.2 Semantiken des Bildes

„[...] different sorts of [...] images offer views of the world; they render the world in visual terms. But this rendering, even by photographs, is never innocent. These images are never transparent windows into the world. They interpret the world; they display it in very particular ways; they represent it“ (Rose 2016, S. 2). Diese Ausführungen Gillian Roses zusammenfassend muss kritisch konstatiert werden: „all data, visual or otherwise, are constructed“ (Harper 2012, S. 8). Während Pierre Bourdieu (1993, S. 83) ausführt, dass dieser Konstruktionsakt von den Akteurinnen und Akteuren und der/dem Forschenden gleichermaßen vollzogen wird, stellen Antje Schlottmann und Claudia Wucherpfennig (2015, S. 136) zur Diskussion, ob und inwiefern die Bedeutung von Bildern bei denjenigen liege, die sie produzieren und veröffentlichen. Aus diesem Verständnis heraus kann nicht mehr von einem reinen „Abbild-Charakter“ (ebd.) von Bildern ausgegangen werden. Horst Bredekamp betont den realitätskonstituierenden Charakter von Bildern: „Bilder können nicht vor oder hinter die Realität gestellt werden, weil sie diese mitkonstruieren. Sie sind nicht deren Ableitung, sondern eine Form ihrer Bedingung“ (2015, S. 320).

Die Methode der reflexiven Fotografie trägt diesem Ansatz insofern Rechnung, als bei der Betrachtung der Fotos und insbesondere im Zusammenhang mit den korrespondierenden Interviews die/der Produzierende des Fotos in den Vordergrund rückt und so der Entstehungskontext transparent gemacht wird – und in

einer weiteren ‚Verwendung‘ der Fotos auch transparent gemacht werden muss bzw. sollte (vgl. Kapitel 6.6). Ist dies der Fall, wird deutlich, dass ein kritisch-reflexiver Umgang mit visuellen Medien essenziell und insofern eine Abkehr von einem mimetischen Verständnis von Bildern notwendig ist (vgl. ebd.; vgl. Kapitel 6.6). Dennoch muss klar sein, dass immer – d.h. unabhängig vom Entstehungskontext bzw. der Art und Weise und Ursache des Entstehens – in Bildern (nur) bestimmte Wirklichkeiten abgebildet und andere ausgeblendet werden. Es bedarf also einer veränderten Haltung zum Bild: „Das Erkenntnisinteresse für die wissenschaftliche und die didaktische Arbeit mit Bildern zielt nicht mehr quasi nomothetisch auf die Freilegung von Realität ‚hinter dem Bild‘, sondern auf die Prozesse und Strukturen von Gesellschaft (und Bildung), in welche Bilder wirkmächtig eingebunden sind“ (Schlottmann/Wucherpennig 2015, S. 137). Bei der Auswahl von Bildern für den Schulunterricht bedarf es daher des Bewusstseins um diese Wirkmächtigkeit und einer sensiblen Integration visueller Medien in den Unterrichtskontext. Kathrin Hörschelmann stellt in diesem Zusammenhang die Frage, „ob und inwiefern Sozialisation in Bildern ablesbar ist“ (2015, S. 153). Diese Frage impliziert neben dem Dargestellten auch das Nicht-Dargestellte und ist in Bezug auf in den Slums lebende Jugendliche hinsichtlich des denkbaren Habitus‘ des ‚Handaufhaltens‘ interessant: Könnte es nicht im Interesse der Jugendlichen sein, möglichst negative Motive für ihre Fotografien auszuwählen, um bei dem deutschen Forschenden Mitleidsgefühle zu erwecken und in der Folge womöglich finanzielle Unterstützung zu generieren? Dies wäre ein nachvollziehbares Szenario, da durch die teils sehr massive Präsenz von NGOs in den Slumgebieten Nairobi eine entsprechende Sozialisation vorstellbar wäre bzw. dies im Diskurs um Entwicklungszusammenarbeit bisweilen als ‚Be-mutterungsnetzwerk‘ und ‚Entwicklungshilfe-Industrie‘ diskutiert wird (vgl. Gerhardt 2011, S. 370). Dieses Beispiel zeigt die Bedeutung der Interviews. Die reine Autofotografie wäre also nicht hinreichend gewesen, sondern es besteht die Notwendigkeit, die reflexive Fotografie als Methode anzuwenden. Dieser Aspekt möglicher sozialer Erwünschtheit wird in Kapitel 4.8.4 konkreter reflektiert.

4.2.3 Zur Relation von Bild und Text

Während die Schrift traditionell als dem Bild überlegen galt und von einer Konkurrenz zwischen Bild und Schrift gesprochen werden kann (vgl. Sachs-Hombach 2002, S. 9), werden mittels der reflexiven Fotografie zwei Arten von Daten – visueller und schriftlicher Art – erzeugt, die allerdings nicht in Konkurrenz zueinander stehen, sondern sich unmittelbar aufeinander beziehen und somit als Zusammenhang zu verstehen sind. Das Verhältnis von Bild und Text muss daher

relativiert werden: „Indem die Reflexion von Bildern höchste Ansprüche an Sprache stellt, ist sie deren Verbündeter“ (Bredekamp 2015, S. 62). Verschiedene Disziplinen bieten unterschiedliche Methoden zur Bildinterpretation³ an. Gerade weil im Rahmen des vorliegenden Forschungsdesigns Fotografien aus dem Grund eingesetzt werden, dass sich der Forschende weitestgehend aus der Datenerhebung zurückziehen kann, wäre es nicht angemessen, nun doch die Aufnahmen selbst bzw. separat vom Text zu interpretieren. Eine Überlastung des Bildmaterials mit eigenen Interpretationen, wie Andreas Schelske (2005, S. 264) es ausgedrückt hat, sollte also vermieden werden. Die narrativen Interviews können daher gleichsam auch als Interpretation der Fotos verstanden werden. Insofern werden nur diese Interviews seitens des Forschenden interpretiert, nicht aber die Fotos selbst. Auch die Kategorienbildung erfolgt über die Interviews. Gerade durch die korrespondierenden Interviews gelingt es, den Kontext stärker einzubeziehen: Sowohl den räumlichen Kontext, als auch Informationen über die Fotografierenden. Die Forderung nach Einbeziehung des Kontextes wird im Diskurs um verschiedene Verfahren der Bildinterpretation immer lauter, gerade auch um kurzsichtige Fehlschlüsse zu vermeiden (vgl. Fuhs 2006, S. 208). Durch die Aussagen in den Interviews kann auch analysiert werden, „ob der fixierte Moment, der auf dem Foto zu sehen ist, nur eine winzige Impression eines flüchtigen Augenblicks ist oder ob er eine verdichtete Form zentraler Sinngehalte einer Kultur darstellt“ (ebd., S. 209). Dieser Frage wird im Rahmen eines Fazits der Auswertung unter anderem nachzugehen sein (siehe Kapitel 5). Horst Bredekamp zeigt auch eine anders akzentuierte als die soeben geschilderte Bedeutung von Bildern auf und weist darauf hin, dass das Faszinosum des Mediums Bild gerade in seinem Ausdruck liege: „Weder durch Gefühlsleistungen noch durch sprachliche Abtastungen können sie [Bilder] vollständig in jene menschliche Verfügung zurückgeführt werden, der sie ihre Entstehung verdanken. [...] Einmal geschaffen, wird es [das Bild] unabhängig [...]“ (2015, S. 29). Dies unterstreicht die starke, ja bisweilen machtvolle Wirkung des Bildes und zeigt, dass die in den Interviews mit den Fotografinnen und Fotografen erhobenen Zusatzinformationen bedeutungstragend sind, um die Autonomie des Bildes zu relativieren und gerade in Bildungsprozessen die Lesart des Fotos zu diskutieren.

3 So legt Bohnsack (2011) etwa ein konkretes Verfahren vor, Marotzki/Niesyto (2006) geben einen Überblick über verschiedene Analysevarianten, während Kauppert/Leser (2014) unterschiedliche Ansätze vergleichen und Müller et al. (2014) die Grenzen der Bildinterpretation aufzeigen.

4.3 REFLEXIONEN ZUR ROLLE DES FORSCHENDEN IM FORSCHUNGSPROZESS: POSITIONALITÄT

Steht die Erforschung der Innensicht auf Alltagsleben im Zentrum eines Forschungsprozesses, kommt der Positionalität als dem Ort der/des Forschenden insofern Bedeutung zu, als das empirische Arbeiten je nach Rolle der/des Forschenden nicht unerheblich beeinflusst werden kann.

„Der Ort des Forschenden ist [...] von zentraler Bedeutung, als dieser selbst raumkonstitutiven Charakter besitzt. Mit ihm eröffnet sich ein Forschungsraum, der in raumbezogener Forschung eine weitreichende Herausforderung bildet. Denn hierin stoßen wir auf eine Verschränkung von Erkenntnisgegenstand und Akt der Erkenntnisgenese, die als ebenso konstitutives Element des Wissen Schaffens zu berücksichtigen ist wie die Wahl der Methode oder Ausgangsthesen, um Ergebnisse entsprechend deuten und Schlussfolgerungen ziehen zu können“ (Vilsmaier 2013, S. 291).

Der Ort des Forschenden verändert sich im vorliegenden Forschungsdesign zunehmend, und es könnte ergänzt werden, zum Negativen. Während im ersten Schritt der Datenerhebung (Aufnahme von Fotografien durch die Partizipierenden) eine sehr große Offenheit bzw. ein sehr großer Freiraum für die Probandinnen und Probanden besteht – der Forschende also gleichsam am Rande des Forschungsfelds steht –, ändert sich diese Position im zweiten Schritt (Interviews) insofern, als der Forschende tendenziell einen größeren Einfluss gewinnt und mit dem Risiko einer Beeinflussung der Probandinnen und Probanden konfrontiert wird. Um dieses Risiko zu minimieren, werden quasi-narrative Interviews geführt, die – im Unterschied etwa zu leitfadengestützten Interviews – der/dem Interviewten ein hohes Maß an Gestaltungsspielraum lassen, da sie/er eigene thematische Schwerpunkte in ihren/seinen Ausführungen setzen kann. Der dritte Schritt, die Interpretation der Daten, obliegt dem Forschenden und wird somit von ihm beeinflusst. Um diesen Einfluss nicht abzuschwächen, aber im wissenschaftlichen Diskurs thematisch zu verorten, werden daher Teilergebnisse der empirischen Erhebungen zu vergleichbaren Bezügen aus der Fachliteratur in Bezug gesetzt (siehe Kapitel 5.1.2). Damit wird versucht, neben der Notwendigkeit des Gewährleistens hinreichender Offenheit bei der Datenerhebung, auch ein bescheidenes Maß an Nachvollziehbarkeit der Forschung zu geben; eine Nachvollziehbarkeit, die im Sinne einer Einordnung in einen breiteren sozial- und stadtgeographischen bzw. entwicklungspolitischen Diskurs zu verstehen ist (vgl. Vilsmaier 2013, S. 292).

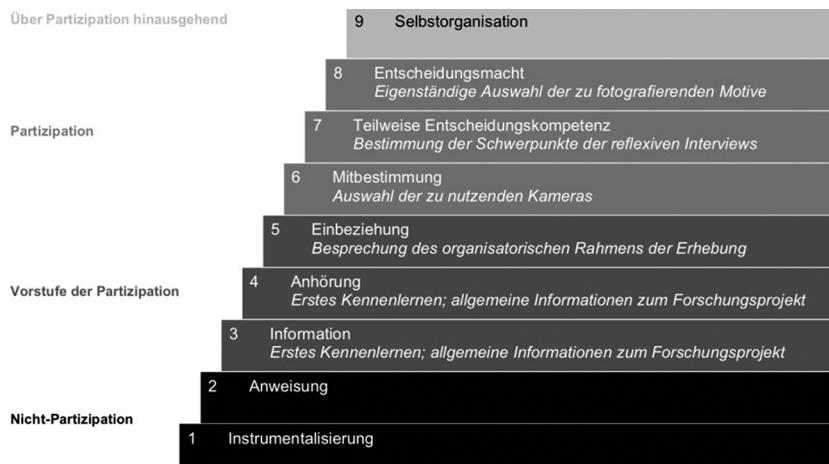
Trotz der beschriebenen Herangehensweise muss aber auch klar sein, dass eine vollkommene Vermeidung eines subjektiven Einflusses des Forschenden nicht möglich ist. Insofern gilt auch für den vorliegenden Ansatz – wie für alle qualitativen Studien – dass, insbesondere im Zusammenhang mit der Interpretation der Interviews, eine Beeinflussung des Forschenden zwangsläufig gegeben ist. Diese hängt mit den Vorerfahrungen und -kenntnissen zusammen: Der Verfasser dieser Arbeit hat 2009 an einer *non formal school* in Mathare North, einem benachbarten Slumgebiet von Korogocho, gearbeitet und hat sich seitdem intensiv mit den Lebensbedingungen in Nairobi's Slumgebieten auseinandergesetzt, sowohl im Rahmen persönlicher Kontakte und entsprechendem Austausch als auch durch Auswertung wissenschaftlicher und journalistischer Literatur (siehe dazu konkreter Kapitel 4.8.2).

4.4 REFLEXIVE FOTOGRAFIE ALS PARTIZIPATIVE FORSCHUNGSMETHODE

In den vorausgehenden methodologisch-methodischen Reflexionen wird die Eignung der Methode reflexive Fotografie für das vorliegende Forschungsvorhaben mit dem hohen Grad der Partizipation der Probandinnen und Probanden begründet. Neben Gillian Rose (2016, S. 316f.) weist auch Hella von Unger (2014, S. 69ff.) die reflexive Fotografie bzw. *photovoice* als besonders geeignete Methode zur Anwendung im Rahmen partizipativer Forschungsprojekte aus. Sie definiert Partizipative Forschung als „Oberbegriff für Forschungsansätze, die soziale Wirklichkeit partnerschaftlich erforschen und beeinflussen. Ziel ist es, soziale Wirklichkeit zu verstehen und zu verändern“ (von Unger 2014, S. 1). Partnerschaftliches Erforschen und Verstehen sozialer Wirklichkeiten im gemeinsamen Gespräch erfolgen im Rahmen der vorliegenden Erhebung. Der Anspruch einer Beeinflussung oder Veränderung kann dem Projekt allerdings zunächst nicht zukommen, da keine konkreten Veränderungsmaßnahmen in Korogocho realisiert werden – was auch nicht das Ziel des Forschungsansatzes ist, etwa im Unterschied zur Aktionsforschung (siehe dazu Freire 1973; von Unger 2014, S. 13ff.). Es ist allerdings möglich, dass ein *empowerment* der Partizipierenden allein schon deshalb erfolgt, weil sie überhaupt an der Erhebung teilhaben und diese mitgestalten können. Die eigentliche Veränderung oder Beeinflussung erfolgt erst im Rahmen der Interventionsstudie, die in Empirie II mit Schulklassen in Deutschland durchgeführt wird, da deren Intention in der Veränderung des Blicks auf das und des Bildes vom Leben in einem Slum liegt.

Mittels eines Bezugs zum Stufenmodell der Partizipation nach Michael T. Wright et al. (2010, S. 42) kann dennoch legitimiert werden, dass die Erhebungsphase von Empirie I den Anspruch einer partizipativen Forschung zu erfüllen vermag. Dieses weist neun Stufen von der Nicht-Partizipation auf der unteren Ebene bis zur über die Partizipation hinausgehenden Selbstorganisation im oberen Bereich aus. Die unteren Stufen „Instrumentalisierung“ und „Anweisung“ sollten in Forschungsprojekten generell vermieden werden, da Probandinnen und Probanden möglichst nicht bzw. wenig beeinflusst werden sollten. Als „Vorstufe der Partizipation“ werden „Information“, „Anhörung“ und „Einbeziehung“ genannt. Diese Bereiche treffen durchaus auf die vorliegende Erhebung zu, da den Probandinnen und Probanden zu Beginn der Zusammenarbeit, in einer Phase unmittelbar vor der tatsächlichen Erhebung, grundlegende Informationen übermittelt werden. Bezuglich der Organisation der Erhebung werden die Probandinnen und Probanden einbezogen und können eigene Präferenzen äußern. Die konkrete Erhebungsphase erfüllt die Ansprüche der Stufe „Partizipation“. „Mitbestimmung“, „Teilweise Entscheidungskompetenz“ und „Entscheidungsmacht“ werden als Charakteristika von Partizipation genannt. Bezuglich der technischen Durchführung können die Probandinnen und Probanden das Prozedere mitbestimmen. So haben sie sich etwa gegen die Nutzung von Einweg- und für die Nutzung von Digitalkameras ausgesprochen. Entscheidungsmacht wird den Probandinnen und Probanden während der Phase des Fotografierens übertragen, da sie bezüglich der Auswahl ihrer Motive nicht vom Forschenden beeinflusst werden und sie selbst entscheiden müssen, was sie aufnehmen und abgebildet wissen wollen. Die Phase des Interviews bietet zumindest eine teilweise Entscheidungskompetenz, da selbiges nur wenig vom Interviewenden gelenkt wird und die Probandinnen und Probanden die Möglichkeit haben, die inhaltliche Richtung des Interviews aus den Fotos zu generieren und sie somit die Schwerpunkte selbst bestimmen können (siehe Abb. 4.1). Das Modell verdeutlicht anschaulich, dass es die Anwendung der Methode reflexive Fotografie tatsächlich vermag, Probandinnen und Probanden aufrichtig partizipieren zu lassen, was auch Vera Brandner (2018, S. 98) verdeutlicht, die der reflexiven Fotografie ein hohes Maß an Partizipationsmöglichkeit und Prozesshaftigkeit zuspricht.

Abbildung 4.1: Legitimation der empirischen Erhebung (Empirie I) als partizipatives Forschungsprojekt mithilfe des Stufenmodells der Partizipation; die entsprechenden Phasen der vorliegenden Erhebung sind kursiv gekennzeichnet



Quelle: Eigene Darstellung; verändert und ergänzt nach Wright et al. 2010, S. 42, in Anlehnung an Brandner 2018, S. 98

4.5 FORSCHUNGSLEITENDE FRAGESTELLUNGEN

Die konkreten forschungsleitenden Fragestellungen für die Erhebung in Korogocho sind bewusst sehr allgemein gehalten, damit den Partizipierenden ein möglichst hohes Maß an Mitgestaltungsspielraum gegeben wird. Dennoch nehmen die Fragestellungen unmittelbaren Bezug zum theoretischen Rahmen dieser Arbeit, indem das Konzept *place* konkret benannt wird (siehe dazu Kapitel 2.3.2):

- Wie konstruieren Jugendliche in Korogocho ihren Wohnort als *place*?

Der Begriff des Konstruierens von Raum als einen Ort mit Bedeutung bezieht sich zunächst auf die Wahrnehmung des Raumes durch Individuen. Auf die selektive Perzeption folgt die Bewertung räumlicher Phänomene und ein Bewusstmachen der jeweiligen Form der Raumeignung. Durch die transparente Darstellung dieser Raumeignung – im vorliegenden Fall durch Bild und Text –

kann auf die Raumkonstruktionen zurückgeschlossen werden (siehe auch Kapitel 1.2.4).

Eine weitere forschungsleitende Frage nimmt konkreter Bezug auf spezifische Strukturen vor Ort (vgl. Kapitel 2.3.2 und 3.4):

- Inwiefern trägt ein *sense of place* dazu bei, dass bei den Jugendlichen eine Motivation für ein zivilgesellschaftliches Engagement zur Mitgestaltung des räumlichen und sozialen Umfelds entsteht?

Ungeachtet neuerer Diskussion zur Hypothesenbildung in qualitativen Forschungsdesigns wird im vorliegenden Fall ganz bewusst auf die Formulierung von Hypothesen verzichtet, um die Erhebung möglichst wenig durch das Vorwissen des Forschenden zu beeinflussen und den Probandinnen und Probanden hinreichend Offenheit einzuräumen (vgl. Meinefeld 2009, S. 266ff.).

4.6 STRUKTUR DER ERHEBUNGSPHASE

Die Zusammenarbeit mit Jugendlichen aus Korogocho mit dem Ziel der Datenerhebung fand während eines vierwöchigen Aufenthalts des Verfassers dieser Arbeit im Juli/August 2014 in Nairobi statt. Wenngleich sich die Erhebungsphase insgesamt also über einige Wochen hinzog, beschränkte sich die Kooperation mit den einzelnen Fällen auf jeweils etwa einen halben Tag. Auf eine ca. 30-minütige Phase des Kennenlernens und des Austauschens allgemeiner Informationen über das Forschungsprojekt folgte unmittelbar die 60-minütige Phase des eigenständigen Aufnehmens von Fotos durch die Probandinnen und Probanden. Der Arbeitsauftrag für diese Phase lautete: *Take up to three photos of things, places or people which or who are important in your everyday life.* Die Formulierung dieses Arbeitsauftrags orientiert sich an der exemplarisch von Benno Werlen zur Erforschung des subjektiven Umweltverhaltens im Kontext wahrnehmungs- und verhaltenszentrierter Sozialgeographie formulierten Forschungsfrage „Was halten die Individuen in ihrer Umwelt für wichtig?“ (Werlen 2008, S. 240). Im Anschluss an die Phase des Aufnehmens von Fotos wurden die gesondert zu thematisierenden Motive ausgewählt und es wurde ein geeigneter Ort aufgesucht, um im Rahmen des reflexiven Interviews über diese ins Gespräch zu kommen. Die Dauer dieser Interviewphasen variierte von Fall zu Fall; im Durchschnitt dauerten die Interviews jeweils etwa eine Stunde. An diese offiziellen Phasen der Erhebung schloss sich zumeist eine informelle Phase des *socializens* an, insofern als der Forschende, der *gatekeeper* und bisweilen einige der Proban-

dinnen und Probanden gemeinsam in ein Restaurant vor Ort einkehrten. Diese informelle Phase wird hier nur der Vollständigkeit halber erwähnt. Es wurden in diesem Rahmen keine weiteren Daten erhoben. Einen Überblick über die Struktur der Erhebungsphase gibt Abb. 4.2.

Abbildung 4.2: Struktur der Erhebungsphase

1. Phase	2. Phase	3. Phase
Kennenlernen und Austausch allgemeiner Informationen zum Forschungsprojekt und zur Vorgehensweise	Eigenständiges Aussuchen von Motiven und Aufnehmen von Fotos durch die Partizipierenden	Reflexives, quasi-narratives Interview
ca. 30 min	ca. 60 min	ca. 60 min
<i>Vorstufe der Partizipation</i>	<i>Partizipation</i>	<i>Partizipation</i>

Quelle: Eigene Darstellung

Die Konzeption der Erhebungsphase ist an den Überlegungen Henri Lefebvres zur Dialektik der Raumproduktion angelehnt, sodass ein klarer Bezug zu diesen theoretischen Grundlagen gegeben ist (vgl. Kapitel 2.2). Konkretisieren lassen sich diese Bezüge wie folgt (in Anlehnung an Günzel 2017, S. 78):

- Räumliche Praxis

Wie empfinden Jugendliche, die in Korogocho leben, ihre Räume des Alltags, wie nehmen sie diese wahr?

Fotografieren als performativer Akt, um Routinen des Alltagslebens abzubilden

- Repräsentationen des Raumes

Wie präsentieren Jugendliche, die in Korogocho leben, ,ihren ‘Raum?

Auswahl und Präsentation selbst aufgenommener Fotos gegenüber dem For- scher

- Räume der Repräsentation

Welche Bedeutung wird dem Raum beigemessen?

Darstellung der Bedeutungszuschreibung im Rahmen des reflexiven Inter- views (z.B. „slum as home“)

4.7 FALLAUSWAHL

„The basic meaning of place, its essence, does not therefore come from locations, nor from trivial functions that places serve, nor from the community that occupies it, nor from superficial and mundane experiences – though these are all common and perhaps necessary aspects of places. The essence of place lies in the largely unselfconscious intentionality that defines places as profound centres of human existence. There is for virtually everyone a deep association with and consciousness of the places where we were born and grew up, where we live now, or where we have had particularly moving experiences. This association seems to constitute a vital source of both individual and cultural identity and security, a point of departure from which we orient ourselves in the world“ (Relph 1976, S. 43).

Die Ausführungen des zweiten Kapitels werden in diesem Zitat Edward Relphs ein Stück weiter geführt, da die Bedeutung des Geboren- und Aufgewachsenseins an einem bestimmten Ort herausgestellt wird. Dieser Aspekt ist auch ein wichtiges Kriterium zur Mitarbeit am vorliegenden Forschungsprojekt: Alle Probandinnen und Probanden sind in Korogocho geboren, dort aufgewachsen und leben zum Zeitpunkt der Erhebung nach wie vor in Korogocho. Es wird also mit Vertreterinnen und Vertretern einer Generation zusammengearbeitet, die das Leben in einem Dorf im ländlichen Raum Kenias nie kennengelernt hat⁴.

Aufgrund der demographischen Struktur vor Ort (vgl. Kapitel 3.3), aber auch weil die Daten für ein Unterrichtskonzept für den Geographieunterricht aufgearbeitet werden sollen und sie sich insofern an Jugendliche richten, wird ausschließlich mit Jugendlichen zusammengearbeitet.

Jugendliche werden definiert als junge Menschen im Alter zwischen 15 und 24 Jahren (vgl. UNESCO o.J., o.S.). Ein stärkerer Einbezug dieser Altersgruppe in partizipative Forschungsprojekte wird durchaus gefordert: „Ob und inwieweit Jugendliche sich selbst in einen globalen Bezugsrahmen setzen, lässt sich nur beantworten, wenn Jugendliche als AkteurInnen gesehen werden und in der Forschung zu Wort kommen“ (Reitsamer 2010, S. 402). Kontakt zu Jugendlichen, die Interesse an einer Mitarbeit in diesem Forschungsprojekt hätten, konnte über einen *gatekeeper*⁵ hergestellt werden. Dieser wiederum wurde vermittelt von einem kenianischen Freund des Verfassers dieser Arbeit, der inzwischen außerhalb Nairobi lebt, aber von 2008–2011 auch in Korogocho wohnte. Der *gatekeeper* organisierte zunächst den Kontakt zu zwei Jugendlichen aus Korogocho. Als die Zusammenarbeit mit diesen beiden Personen begonnen hatte, wurden immer

4 Mit Ausnahme zeitlich begrenzter Aufenthalte im Sinne von Besuchen.

5 Zur Bedeutung des *gatekeepers* in qualitativen Studien siehe Merkens (2009, S. 288).

mehr Jugendliche auf das Projekt aufmerksam. Einem Dominoeffekt ähnelnd, bekundeten immer mehr Jugendliche ihr Interesse an einer Mitarbeit.

Außer dem Alter und der Herkunft gab es keine weiteren Auswahlkriterien, sodass mit den jeweils ersten interessierten Jugendlichen die Zusammenarbeit aufgenommen wurde. Die Erhebung wurde beendet, als ein gewisser Sättigungs- effekt deutlich wurde.

Es erfolgte – wenngleich eigentlich intendiert – weniger eine Zusammenarbeit mit Einzelpersonen, sondern eher eine Zusammenarbeit mit mehreren Mitgliedern von Jugendgruppen bzw. *community based organizations*. Wenngleich für diese natürlich die o.g. Auswahlkriterien Alter und Herkunft gelten, sind die eigentlichen Fälle die Jugendgruppen, nicht die Einzelpersonen. Eine Ausnahme bilden die Gruppen *Pamoja Empowerment and Resource Centre*, *Pamoja's Women Group*, *Environment Youth Group*, *Githurai Sports Group* und *Youth-to-Youth-Club Pamoja*. Von diesen Gruppen haben jeweils nur ein oder zwei Mitglieder an der Erhebung partizipiert. Das reflexive Interview wurde aber zusammen mit allen insgesamt sechs Partizipierenden dieser Gruppen geführt. Dies resultiert daraus, dass diese Jugendlichen zwar unterschiedlichen Gruppen angehören, aber einen gemeinsamen Freundeskreis bilden und die Jugendgruppen auch eng miteinander kooperieren, da jede Gruppe andere Arbeitsschwerpunkte, jedoch ähnliche Ziele hat. Tabelle 4.1 gibt eine Übersicht über die teilnehmenden Jugendgruppen sowie die Anzahl männlicher und weiblicher partizipierender Ju- gendlicher.

Tabelle 4.1: Übersicht über die an der Erhebung Partizipierenden (Fallauswahl)

Name der Jugendgruppe	Anzahl weibliche Partizipierende	Anzahl männliche Partizipierende
<i>Nyoda Initiatives</i>	1	3
<i>Nyayo Youth Development Group</i>	1	2
<i>Tujiunue Youth Group</i>	2	2
<i>KochFM</i>	2	3
<i>Korogocho Youth Group</i>	1	3
<i>Best Friends Self Help Group</i>		1
<i>Mdondo Youth Group Korogocho</i>		2
<i>Nyayo Visionary Youth Group</i>	2	
<i>Mwanga – Olympic Flame Arts and Music Group Korogocho</i>		2
<i>Miss Koch</i>	2	

<i>Pamoja Empowerment and Ressource Centre</i>		1
<i>Pamoja's Women Group</i>	1	
<i>Environment Youth Group</i>		1
<i>Githurai Sports Group</i>		1
<i>Youth-to-Youth-Club Pamoja</i>	2	
GESAMT	14	21

Quelle: Eigene Darstellung

4.8 GRUNDSÄTZLICHE FRAGEN ZU DEN BEDINGUNGEN DER DATENERHEBUNG

Um eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit gewährleisten zu können, werden die Entstehungsbedingungen, also jene Bedingungen, unter denen Fotos und Interviewtexte entstanden sind, im Folgenden entlang von fünf Fragen reflektiert. Die Auswahl der Fragen erfolgt nach Kuckartz (2016, S. 18).

4.8.1 Wer kommuniziert mit wem unter welchen Bedingungen?

Die Erhebungssituation ist geprägt durch die Kommunikation des Forschers aus Deutschland mit kenianischen Jugendlichen. Die Interviews wurden in englischer Sprache in Korogocho geführt, also im alltäglichen Umfeld der Probandinnen und Probanden. Es unterscheidet sich allerdings der konkrete Ort, an dem die Interviews durchgeführt wurden. In einigen Fällen waren dies die Räumlichkeiten einer der Jugendgruppen, in anderen Fällen war es ein Platz unter freiem Himmel (konkret dazu siehe Kapitel 5.1.2). Alle Orte, an denen die Interviews stattfanden, wurden von den partizipierenden Jugendlichen selbst ausgewählt. Im Unterschied zur Durchführung eines Interviews z.B. in Räumlichkeiten einer Universität, kommt diesen Orten keine vermeintliche ‚Schwelle‘ zu, insofern als der Ort von den Interviewten womöglich als fremd, ‚abgehoben‘ oder Klassismen symbolisierend empfunden werden könnte. Der Forschende kommt also zu den Probandinnen und Probanden in ihr alltägliches Umfeld, nicht umgekehrt. Ganz bewusst wird dies so arrangiert, um die schlichtweg bestehenden Unterschiede zwischen dem weiß gelesenen Forschenden und den Partizipierenden – die aus einer Perspektive von Einkommenssituation und Bildungsgrad letztlich Hierarchien sind – nicht noch weiter zu verstärken. Die Wahl des Interviewortes sollte also zu einem Abbau von Hierarchien und zur Verstärkung eines vertrau-

ensvollen Verhältnisses beitragen, um im Rahmen des Interviews möglichst frei und unbefangen agieren zu können.

Die Bewertung der Situation ist nicht Gegenstand der Erhebung im Sinne, dass die Partizipierenden am Ende der Zusammenarbeit konkret hinsichtlich ihrer Einschätzung des Verhältnisses zwischen ihnen und dem Forschenden befragt werden. Aus der Perspektive des Forschers kann allerdings konstatiert werden, dass er im Moment der Begegnung durchaus das Gefühl einer Interaktion auf Augenhöhe verspürte – auch wenn, wie erwähnt, die äußeren Rahmenbedingungen durchaus auf Hierarchien hindeuten. Ein Indiz dafür ist die Wahrnehmung des Eindrucks, dass die Partizipierenden froh, und vielleicht sogar stolz waren, dass ihnen ein Forscher aus dem Ausland zuhörte und sich offenbar für sie und ihr Alltagsleben interessiert. Dieser Eindruck verstärkte sich im Nachhinein im Rahmen eines Chats mit einem der Partizipierenden über Facebook. Als dieser dabei erfuhr, dass die Ergebnisse der Erhebung in Korogocho auf dem *33rd International Geographical Congress* in Peking, China, vorgestellt wurden, konnte dieser dies kaum glauben. Er war erstaunt und erfreut zugleich, dass ein offenbar internationales Publikum Interesse am Alltagsleben der Jugendlichen in Korogocho zeigt.

4.8.2 Welche Forscher-Feld-Interaktion hat es bereits im Vorfeld der Erhebung gegeben?

Eine konkrete Forscher-Feld-Interaktion hat es im Vorfeld der Erhebung nicht gegeben. Dennoch ist dem Forscher Korogocho flüchtig von vereinzelten Besuchen im Jahr 2009 bekannt, als sich dieser mehrere Monate in Kenia aufhielt. Während in dieser Zeit Korogocho als *space* in allgemeiner Weise kennengelernt wurde, ist die Perspektive eines Slums als *place* insbesondere in anderen Slumgebieten – sehr intensiv in Mathare North 4A, aber durchaus auch in Kibera (und dort in den *villages* Silanga und Soweto East) – deutlich geworden. Der Alltag von Kindern und Jugendlichen in Mathare North 4A wurde im Rahmen eines Praktikums des Verfassers dieser Arbeit an der Future-Kids-Academy, einer *non-formal school* kennengelernt, während zivilgesellschaftliche Strukturen in Kibera im Rahmen der Teilnahme an einer von der Universität Trier in Kooperation mit UN-Habitat durchgeföhrten Projektstudie untersucht wurden. Im Vorfeld persönlich bekannt waren weder die an der vorliegenden Studie Partizipierenden, noch der *gatekeeper*.

4.8.3 Welche Informationen haben die Forschungsteilnehmenden vorab über das Projekt erhalten?

Während Carol L. Perryman und Barbara M. Wildemuth (2009, S. 139) empfehlen, den Teilnehmenden einer Studie einen möglichst umfangreichen und konkreten Einblick in die Intention des Forschungsvorhabens sowie den Umgang mit den zu erhebenden Daten zu geben, wurde diese Information im vorliegenden Fall auf ein Minimum beschränkt. So wurde gegenüber den Partizipierenden der persönliche Hintergrund des Forschers angesprochen und es wurde ein allgemeiner Überblick über das Forschungsprojekt gegeben. Ferner wurde eine Anonymisierung der Daten in Bezug auf konkrete Personen, nicht aber auf die Namen der Jugendgruppen bzw. Organisationen, erläutert und zugesichert. In Bezug auf die Aufnahme von Fotos wurde darum gebeten, sollten auf den Motiven Personen zu erkennen sein, diese um Erlaubnis des Fotografierens sowie späteren Verwendens und Veröffentlichens der Fotos zu bitten.

Bewusst wurde das Maß der Preisgabe von Informationen so gewählt, dass hinreichend Transparenz geschaffen wurde, aber möglichst wenig Hintergründe geteilt wurden, die zur Wahrnehmung möglicher sozialer Erwünschtheit in Bezug auf die zu generierenden Daten geführt hätten.

4.8.4 Wie gelingt die Anwendung der Methode reflexive Fotografie?

Zunächst war es intendiert, mit Einwegkameras zu arbeiten. Ähnlich wie in der Studie von Quaylan Allen (2012), der berichtet, dass derartige Kameras seitens der Probandinnen und Probanden als nicht „cool“ genug erachtet wurden, erwies sich ihr Einsatz auch im Rahmen der vorliegenden Erhebung als schwierig. So schien die Bedienung ungewohnt und ein Wille zur Auseinandersetzung mit der genauen Funktionsweise aufgrund der anachronistischen Technik nicht gegeben. Daher wurde, ebenso wie bei Quaylan Allen (2012), auf Digitalkameras zurückgegriffen. Dies erwies sich als Vorteil, da keine zusätzliche Zeit zum Entwickeln der Aufnahmen eingeplant werden musste und die reflexiven Interviews unmittelbar im Anschluss an die Aufnahmephase erfolgen konnten, da die ausgewählten Fotos digital auf den Bildschirmen der Geräte und in Einzelfällen auch am Computer gezeigt werden konnten.

Im Laufe der Arbeit vor Ort wurde sehr schnell klar, dass strenge Einzelarbeit kaum umsetzbar ist. Da viele Jugendliche in Jugendgruppen organisiert sind, ließen sich Einzelinterviews nur schwer realisieren. Aufgrund der lokalen Struk-

turen, aber auch des Selbstverständnisses, dass man sein Leben im Kreise seiner Mitmenschen lebt, müssen die geführten Interviews als Gruppeninterviews bezeichnet werden. Mit Bezug auf den zugrunde liegenden theoretischen Rahmen (vgl. Kapitel 2) erscheint dies insofern sinnvoll, als Henri Lefebvre eine Abwendung von individualistischen Perspektiven fokussierte und den Prozess der Raumproduktion eher als kollektiven Prozess deutete (vgl. Schmid 2010, S. 204). Ferner gilt es als Charakteristikum partizipativer Forschungsmethoden, dass die Probandinnen und Probanden häufig Mitglieder in „community groups“ (Rose 2016, S. 317) sind.

4.8.5 Welche Rolle spielt soziale Erwünschtheit?

Der Aspekt der sozialen Erwünschtheit sollte sensibel reflektiert werden. Das Forschungsdesign ist bewusst so gestaltet, dass den Probandinnen und Probanden als Partizipierenden ein möglichst hohes Maß an Autonomie eingeräumt wird⁶. Würde dieser Mehrwehrt durch eine Verzerrung der Antworten der Partizipierenden aufgrund situationaler oder kultureller sozialer Erwünschtheit reduziert, wäre dies sehr schade. Wie in Kapitel 4.8.3 geschildert, kann davon ausgegangen werden, dass bestimmte Tendenzen aufgrund situationaler sozialer Erwünschtheit relativ gering sind, da mit der Partizipation in diesem Forschungsprojekt keinerlei Zusagen, etwa im Sinne finanzieller Unterstützung oder längerfristiger Zusammenarbeit, gemacht wurden, sondern deutlich die reine Erhebung von Informationen in den Vordergrund gestellt wurde. Dennoch ist sicherlich ein Verzerrungseffekt gegeben, der womöglich bereits als kulturelle soziale Erwünschtheit beschrieben werden kann. So ist die Präsenz internationaler NGOs vor Ort inzwischen sehr hoch und das Unterstützungssystem der Antragstellung lokaler CBOs bei internationalen NGOs weit verbreitet und unter den jüngeren Generationen etabliert. Einige Interviewpassagen erinnern daher an ‚NGO-Rhetorik‘, da Begriffe gewählt werden, die aus dem entsprechenden Diskurs bekannt sind (*empowerment, responsibility* etc.). Dies kann als Bias gedeutet werden, wenn den Interviewten unterstellt wird, sie würden die Darstellung dementsprechend wählen, da sie sich dadurch weitere Unterstützung durch NGOs erhofften. Die transparente und klare Darstellung des Forschers, dass er nicht mit NGOs oder vergleichbaren Organisationen zusammenarbeitete, sondern rein aus Zwecken des Erkenntnisgewinns vor Ort sei, sollte dies allerdings verhindern. Insofern können Wortwahl und Ausdrucksweise auch so gedeutet werden, dass

6 Zur Begründung dessen siehe Kapitel 1.1 und 4.4.

sich jene ‚NGO-Rhetorik‘ inzwischen etabliert hat und die Alltagssprache entsprechend angepasst wurde⁷.

4.9 FORSCHUNGSETHISCHE REFLEXIONEN

Die offizielle Erlaubnis eine empirische Erhebung in Korogocho durchführen zu dürfen, wurde zu Beginn der Erhebungsphase von der Gemeindeverwaltung eingeholt. Dazu wurde ein ausführliches Gespräch mit dem *chief*, dem Stadtteilbürgermeister Korogochos, geführt. Dieser klärte mich umfassend über Sicherheitsaspekte und angemessenes Verhalten auf. Die Erlaubnis, die Studie wie geplant durchführen zu dürfen, wurde sodann mündlich erteilt.

In einem Vorgespräch wurden die potenziellen Probandinnen und Probanden über Konzeption und Intention des Forschungsprojekts informiert. Dieses Gespräch beinhaltete auch Informationen über die zukünftige Verwendung der von den Partizipierenden aufzunehmenden Fotos sowie der Interviewtexte. Es wurde darauf hingewiesen, dass dem Verfasser dieser Arbeit die Möglichkeit eingeräumt wird, das durch die Partizipierenden erstellte Datenmaterial zu veröffentlichen. Prinzipiell liegt das Copyright der Fotos bei den jeweiligen Fotografinnen bzw. Fotografen und es bedarf der Einwilligung der Übertragung der Rechte auf den Forschenden (vgl. Rose 2016, 267f.). Generell wäre dies schriftlich zu handhaben, indem eine entsprechende Erklärung durch die Probandinnen und Probanden unterzeichnet wird. Im spezifischen räumlichen Kontext der vorliegenden Studie ist ein derartiges Vorgehen allerdings kaum möglich, da mündliche anstelle schriftlicher Absprachen üblich sind. Schriftliche Absprachen werden häufig als gerade *nicht* seriös wahrgenommen. Vielmehr werden fragwürdige Maßnahmen der Regierung, etwa zum Erheben von Steuern, vermutet, weshalb derartige Verfahren bisweilen strikt abgelehnt werden. Entsprechende Vereinbarungen wurden daher im Rahmen von vertrauensvollen Gesprächen mit den Probandinnen und Probanden ausschließlich mündlich getroffen.

Bereits während der Transkription werden Anonymisierungen vorgenommen, was für qualitative Erhebungen gefordert wird (vgl. Helfferich 2011, S. 191). Allerdings gilt dies nur für personenbezogene Daten; die Namen der erwähnten Jugendgruppen werden bewusst beibehalten. Bei der Weiterverwendung des Datenmaterials im Rahmen der als *treatment* der Interventionsstudie

7 Zur Rolle und zum Einfluss von NGOs in der Entwicklungszusammenarbeit siehe u.a. Nuscheler (2005, S. 555ff.) und in Bezug auf NGOs aus Deutschland Wardenbach (2006, S. 186ff.).

konzipierten Unterrichtsreihe (siehe Kapitel 7.4) werden den Interviewauszügen fiktive Namen zugeordnet; so kann die Anonymität gewahrt bleiben und dennoch eine erhöhte Anschaulichkeit für die Schülerinnen und Schüler ermöglicht werden. Auch die Fotos werden auf den Arbeitsblättern originalgetreu abgebildet, das heißt, sie werden nicht aus Gründen der Anonymisierung bearbeitet. Mit Bezugnahme auf die *International Visual Sociology Association* führt Gillian Rose (2016, S. 361) aus, dass gerade bei partizipativen Forschungsprojekten eine komplette Anonymisierung – in dem Sinne, dass etwa wiedererkennbare Orte oder Personen auf Fotos nicht gezeigt bzw. z.B. mit Balken vor den Gesichtern versehen werden müssten – nicht notwendig ist und das Vorhaben, sofern der geplante Umgang mit den erhobenen Daten den Probandinnen und Probanden transparent gemacht wird, als ethisch angemessen gelten kann.

5 Empirie I: Ergebnisse und Erkenntnisse zu Alltagskulturen von Jugendlichen in Korogocho

In Kapitel 5 werden die Ergebnisse der Datenauswertung sowie daraus abgeleitete zentrale Erkenntnisse dargestellt. Dazu werden zunächst formale Angaben zur qualitativen Inhaltsanalyse gegeben (Kapitel 5.1.1), bevor die jeweiligen Fälle ausführlich einzeln ausgewertet werden (Kapitel 5.1.2). Davon ausgehend wird der Datensatz im folgenden Kapitel 5.1.3 nach Kategorien ausgewertet. Einige Redundanzen zu Kapitel 5.1.2 sind dabei nicht zu vermeiden; das derartige Vorgehen erweist sich dennoch als sinnstiftend, da in Kapitel 5.1.3 Gemeinsamkeiten zwischen den Fällen besser deutlich werden. Zudem kann legitimiert werden, dass von *Alltagskulturen* gesprochen werden kann. Übergeordnete Erkenntnisse werden sodann in Kapitel 5.1.4 dargelegt, bevor der Forschungsansatz in Kapitel 5.2 abschließend kritisch reflektiert wird.

5.1 DATENAUSWERTUNG

Udo Kuckartz (2016, S. 24) betont, dass Erhebungs- und Auswertungsmethode eng auf die jeweilige Fragestellung bezogen *entwickelt* werden sollten. In diesem Verständnis „geht es also gerade nicht um die Anwendung einer vorab fixierten Methode“ (ebd.). Dem pflichtet für die Geographie auch Jeannine Wintzer bei, die Vorteile in einer „gegenstandangemessenen Anpassung von methodischen Leitideen“ (2018b, S. XIX) auf das konkret vorliegende Forschungsprojekt erkennt, was im Gegensatz zu einer Eins-zu-eins-Anwendung sozialwissenschaftlicher Forschungsdesigns stehe (vgl. ebd.). Während die Art der Anwendung der reflexiven Fotografie als Erhebungsmethode im vorausgehenden Kapitel skiz-

ziert wurde, erfolgt nachfolgend eine Darstellung des spezifischen Vorgehens bei der Auswertung der Daten.

5.1.1 Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Die Auswertung der mit Jugendlichen in Korogocho geführten Interviews erfolgt mittels qualitativer Inhaltsanalyse. Die Vorgehensweise erfolgt nicht streng nach den Vorgaben, wie sie etwa von Udo Kuckartz (2016) oder Philipp A.E. Mayring (2010) vorgelegt werden; sie legt diese Vorschläge – insbesondere jene von Udo Kuckartz – aber als Orientierung zugrunde. Gerade in der Gesamtbetrachtung des vorliegenden Forschungsprojekts erscheint dies als sinnvoll, da das primäre Interesse nicht in einer möglichst präzisen Interpretation der in Korogocho geführten Interviews liegt. Vielmehr dient diese Phase als essenzielle Grundlage zur und Legitimation der Konzeption einer Unterrichtssequenz als weiterer zentraler Intention dieser Forschungsarbeit (siehe Kapitel 7.4).

Zentrale Charakteristika einer qualitativen Inhaltsanalyse werden in der vorliegenden Datenauswertung natürlich dennoch beachtet (nach Kuckartz 2016, S. 26; 47):

- *Zentralität der Kategorien:* Wie die Kapitel 5.1.1.3 und 5.1.3 zeigen, ist die Vorgehensweise kategorienbasiert. Der Wert der Kategorisierung liegt dabei nicht nur rein im Bezug auf die empirisch gewonnenen Daten, sondern auch in ihrer Funktion als Scharnier zum zugrunde gelegten theoretischen Rahmen (siehe Kapitel 5.1.1.3).
- *Systematisches Vorgehen:* Das Vorgehen der Datenauswertung erfolgt nach einer festgelegten Abfolge (siehe Kapitel 5.1.1.2).
- *Kategorisierung des gesamten Datensatzes:* Es werden nicht nur Interviewauszüge berücksichtigt, sondern der gesamte Textkörper wird ausgewertet; insofern sind Auswahl- und Analyseeinheit identisch.
- *Von der Hermeneutik inspirierte Reflexion über die Daten:* Das Vorverständnis des Forschenden sowie mögliche bestehende Vorurteile werden dargelegt und reflektiert (siehe Kapitel 4.8). Ebenso werden die Interviewtexte als Ganzes bearbeitet, wobei die Codierung des Datenmaterials hermeneutisch-interpretativ orientiert ist.
- *Anerkennung von Gütekriterien:* Die Analyseeinheiten werden von mehreren Personen interpretiert und eine Übereinstimmung der Codierenden wird angestrebt.

5.1.1.1 Festlegung des Materials und formale Charakteristika

Da einige Jugendliche auch mehr als drei Fotos aufgenommen hatten, wurden sie vor dem Interview aufgefordert zu selektieren und sich für drei Motive zu entscheiden, welche die Basis ihres Interviews bilden sollten. Dies hat nicht in allen Fällen funktioniert. Während Partizipierende, die allein an der Erhebung teilgenommen haben, häufig nur ein Foto präsentiert haben, war es insbesondere jenen Jugendgruppen, die zu mehreren partizipiert haben, ein Anliegen, eine hinreichende Vielzahl von Fotos zu zeigen. In Einzelfällen werden daher auch mehr als drei Aufnahmen berücksichtigt.

Wie eine spätere Analyse der nicht ausgewählten Motive zeigt, sind die Motive sehr ähnlich und wiederkehrend. So wurden etwa zahlreiche Fotos vom Studio des Radiosenders KochFM oder eines Fußballspiels aufgenommen und dann die vermeintlich besten Aufnahmen ausgesucht. Insofern wurde diese Entscheidung offenbar weniger inhaltlich als vielmehr durch künstlerisch-ästhetische Aspekte beeinflusst. Der Datensatz umfasst 29 ausgewählte Fotos und eines der nicht ausgewählten Fotos¹ sowie 20 Seiten Transkript der Interviews. Die Interviewtexte liegen in englischer Sprache vor und werden zur Interpretation nicht übersetzt.

5.1.1.2 Richtung und Ablauf der Datenanalyse

Philipp Mayring verweist auf die Bedeutung der Bestimmung der Richtung der Analyse des Materials, insofern als festzulegen ist, worin das Ziel der Analyse – der Text selbst, die den Text Produzierenden, die Zielgruppen etc. – liegen soll (vgl. 1995, S. 210). Für das vorliegende Forschungsvorhaben liegt ein Ziel in der Untersuchung, ob und inwiefern von einem *sense of place* der Probandinnen und Probanden gesprochen werden kann. Ein weiteres Ziel ist auf die Zielgruppe gerichtet, d.h. die Analyse muss so ausgerichtet werden, dass mithilfe des Datensatzes eine Konzeption von Unterrichtsmaterialien möglich wird und die Datenanalyse den Fokus der zu konzipierenden Unterrichtssequenz legitimiert. Dies begründet u.a. auch, warum die Fotos nicht gesondert interpretiert werden. Insofern werden die Fotos als Impulse für das reflexive Interview verstanden und nicht primär als eigenständiges Datenmaterial (vgl. Dirksmeier 2013, S. 90). Die Fotos werden bei der vorliegenden Analyse kontextualisiert und eingebettet in den Wahrnehmungszusammenhang der Partizipierenden betrachtet (vgl. Dirksmeier 2013, S. 95). Um die eigene Interpretation in Bezug zum Diskurs und zu

1 Dieses Foto wird in Kapitel 5.1.3.8 integriert. Dort wird auch näher begründet, warum ausgerechnet dieses Motiv vom Verfasser dieser Arbeit ergänzend zur Analyse hinzugezogen wird.

bestehenden wissenschaftlichen Untersuchungen zu setzen, erfolgt durchgehend ein Literaturbezug.

Die Transkription der auf einem digitalen Aufnahmegerät aufgezeichneten Interviews erfolgte bereits vor Ort in Kenia möglichst zeitnah nach dem jeweiligen Interview mittels der Software F5. Transkriptionsregeln werden dazu in Anlehnung an Udo Kuckartz (2016, S. 164ff.) aufgestellt und berücksichtigt (siehe Anhang S. 284). Da bei der vorliegenden Erhebung nicht die Ausdrucksweisen der Gesprächspartnerinnen und -partner, sondern die Inhalte der Gespräche im Fokus stehen, werden lediglich die verbal artikulierten Informationen der Interviews in der Analyse berücksichtigt. Die Kennzeichnung prosodischer Parameter (Lautstärke, Dehnung u.a.) sowie nicht-sprachlicher Parameter (Gesten, Mimik u.a.) (vgl. Langer 2013, S. 519) erscheint im Falle des vorliegenden Untersuchungsgegenstandes nicht erforderlich. Eine derartige Fokussierung hätte umfangreiche Bezugnahmen zur Folge gehabt, etwa betreffend des *Kenyan English* und der populären urbanen Jugendsprache *Sheng* (siehe dazu Beck 2012, S. 73; Krenceyova 2017, S. 195). Für die zweite Intention, nämlich das Generieren von Daten zur Konzeption von Materialien für den Einsatz im Geographieunterricht, sind derartige Bezüge bzw. Details nicht von Relevanz. Der gesamte Datensatz wird im Anschluss an das Transkribieren sprachlich überarbeitet, wobei die Charakteristika des *Kenyan English* beibehalten werden. Dies kommt insbesondere im Satzbau und grammatisch zum Ausdruck.

Sind die Transkripte erstellt, folgt die initierende Textarbeit im hermeneutisch-interpretativen Sinne. Vor dem Hintergrund der Forschungsfragen werden die Texte intensiv gelesen, was dem Verständnis subjektiven Sinns und der Identifikation inhaltlicher wie auch formaler Strukturen dient. Anmerkungen und Memos geben erste Gedanken des Forschenden wieder.

Fälle und Kategorien sind die grundlegenden Strukturierungsdimensionen der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016, S. 49). So werden die Daten zunächst nach Fällen analysiert (siehe Kapitel 5.1.2), anschließend nach Kategorien (siehe Kapitel 5.1.3) codiert und aufbereitet. Es erfolgt eine Strukturierung des Datenmaterials in Form einer Themenmatrix in tabellarischer Weise (siehe Tab. 5.3 und 5.4). Die mit gleicher Kategorie codierten Textstellen werden zudem in Textform aufbereitet (siehe Kapitel 5.1.3).

5.1.1.3 Kategoriensystem

Das bei der Analyse verwendete Kategoriensystem kann als deduktiv-induktiv bezeichnet werden (vgl. Hussy et al. 2010, S. 257; Kuckartz 2016, S. 95). Zunächst unabhängig vom empirisch erhobenen Material erfolgt eine A-priori-Kategorienbildung. Als thematische Kategorien werden dabei die fünf Schlüsseldi-

mensionen der Kulturgeographie (siehe dazu Anderson et al. 2003, S. 2; vgl. Kapitel 2.4.2 und Abb. 2.1) gewählt und der Analyse zugrunde gelegt. Zusätzlich werden im Analyseprozess drei natürliche Kategorien als In-vivo-Codes induktiv gebildet. Dabei handelt es sich um Kategorien, die aus Terminologien generiert werden, die häufig von den Interviewten verwendet werden (vgl. Kuckartz 2016, S. 35) und in ihrer Ausdifferenzierung so nicht von den thematischen Kategorien abgedeckt werden:

- *challenges*
- *feeling of responsibility*
- *development/change*

Vordergründig mag der Anschein bestehen, dass es durchaus Parallelen zu den Dimensionen nach Kay Anderson et al. (2003, S. 2ff.) gibt. So mag etwa ein Zusammenhang zwischen *culture as meaning* und *feeling of responsibility* auszumachen sein. Letztgenannte Kategorie ist aber als noch deutlich stärkere Verbindung im Sinne eines Verantwortungsgefühls zu verstehen; freilich ist *culture as meaning* eine Voraussetzung für ein *feeling of responsibility*. Bezüge mögen ferner zwischen *culture as doing* und *development/change* bestehen. Hier besteht der Unterschied allerdings darin, dass *culture as doing* primär als Kategorie für konkrete Handlungen der Interviewten gilt, während *development/change* auch allgemeine Veränderungen sein können, die rückblickend beobachtet werden und womöglich ohne den unmittelbaren Einsatz der/des Interviewten vonstatten gegangen sind bzw. die die Folge von Handlungen im Sinne von *culture as doing* zum Ausdruck bringen.

Das Kategoriensystem ist als lineare Liste organisiert, insofern als alle Kategorien auf einer Ebene stehen und nicht hierarchisch zu verstehen sind. Natürlich variiert die Häufigkeit der jeweiligen Kategorien stark; konzeptionell werden die Kategorien aber neutral als gleichbedeutend gedacht.

Die Definition der Kategorien erfolgt zusammengefasst in tabellarischer Übersicht (siehe Tab. 5.1).

Tabelle 5.1: Kategoriendefinitionen

<i>culture as doing</i>	
Inhaltliche Beschreibung	Ausführen konkreter Handlungen
Anwendung der Kategorie	Kategorie wird codiert, wenn konkrete Handlungen oder Aktivitäten der Jugendlichen beschrieben werden
Beispiel für die Anwendung	<i>„We are doing garbage collection in Korogocho as main activity“</i> (Cb1, 44.1f.).
<i>culture as way of life</i>	
Inhaltliche Beschreibung	Darstellen alltäglicher Routinen
Anwendung der Kategorie	Kategorie wird codiert, wenn Alltagspraktiken beschrieben werden
Beispiel für die Anwendung	<i>„For example, in Korogocho they share everything, you see, you share the toilet, you share the water tub, you share schools, you share business places around, everything. Even house issues. (-) You share even your bed“</i> (Ab2, 13.2ff.).
<i>culture as meaning</i>	
Inhaltliche Beschreibung	Bedeutungszuschreibung zu Räumen
Anwendung der Kategorie	Kategorie wird codiert, wenn deutlich wird, inwiefern den Räumen des Alltags Bedeutung zugeschrieben wird
Beispiel für die Anwendung	<i>„So, those empowered young people identify Korogocho as their home – yes, as a home that is no longer a slum“</i> (Db5, 85.13ff.).
<i>culture as power</i>	
Inhaltliche Beschreibung	Befähigung etwas zu tun im Sinne von <i>empowerment</i>
Anwendung der Kategorie	Kategorie wird codiert, wenn die Kraft deutlich wird, due zu bestimmten Handlungen befähigt
Beispiel für die Anwendung	<i>„So, we won't waste talents. It is just bringing them together and creating power“</i> (Ib2, 123.5f.).
<i>culture as distribution of things</i>	
Inhaltliche Beschreibung	Räumliche Verteilung kultureller Artefakte
Anwendung der Kategorie	Kategorie wird codiert, wenn alltäglich bedeutsame kulturelle Artefakte genannt werden
Beispiel für die Anwendung	<i>„But here in Korogocho we also have the streets and many NGOs“</i> (Fb1, 102.21f.).
<i>feeling of responsibility</i>	
Inhaltliche Beschreibung	Verantwortungsgefühl bezüglich sozialen Engagements für die <i>community</i>

Anwendung der Kategorie	Kategorie wird codiert, wenn dargestellt wird, inwiefern eine Verantwortung zum sozialen Engagement zum Wohle des Gemeinwesens empfunden wird
Beispiel für die Anwendung	<i>„(...) everything we do, we do it within the community and we do it for the community“</i> (Bb2, 33.12f.).
challenges	
Inhaltliche Beschreibung	Herausforderungen für das eigene Leben, aber auch für den Stadtteil
Anwendung der Kategorie	Kategorie wird codiert, wenn Herausforderungen benannt werden, die entweder für das eigene Leben und/oder für die Entwicklung des Stadtteils Korogochko bestehen
Beispiel für die Anwendung	<i>„The biggest challenge is tp upgrade the business so that it can fit everybody“</i> (Cb1, 44.11f.).
development/change	
Inhaltliche Beschreibung	Konstruktive Veränderungsprozesse
Anwendung der Kategorie	Kategorie wird codiert, wenn Veränderungen bzw. Entwicklungen beschrieben werden, die zur Verbesserung der Lebensbedingungen geführt haben
Beispiel für die Anwendung	<i>„The situation like it used to be in the 90s dies not exist anymore. (...) there is a change in development. Like now, I can see that we even have a road“</i> (Eb4, 97. 17ff.).

Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an Kuckartz 2016, S. 40

5.1.2 Fallbasierte Einzelauswertung

Die Interpretation der Interviews birgt nun stärker als die eigentliche Erhebungsphase die Gefahr, wieder eine zu starke eurozentrische Perspektive einzunehmen und in der Auswertung möglicherweise einseitige Schwerpunkte zu setzen. Um diese Gefahr möglichst abzuschwächen, wurde die Auswertung der Daten zusätzlich von drei studentischen Hilfskräften durchgeführt. So konnte der Verfasser dieser Arbeit seine eigene Interpretation mit jenen der Studierenden verglichen und auf mögliche Einseitigkeiten hin evaluieren (siehe dazu Jackson 2001, S. 202).

5.1.2.1 Nyoda Initiatives

Partizipierende:

Ab1, 18 Jahre, männlich

Ab2, 20 Jahre, männlich

Ab3, 19 Jahre, weiblich

Ab4, 23 Jahre, männlich

Ort des Interviews:

Gruppenraum der Nyoda Initiatives

Bewusst präsentieren die Mitglieder der *Nyoda Initiatives* nicht nur ein Foto, sondern eine ganze Reihe von Aufnahmen, welche sportliche Aktivitäten, vor allem Fußball, Musikdarbietungen und Theater sowie einen Computerraum zeigen. Begründet wird dies mit der Absicht, eine gewisse Vielfalt darstellen zu wollen: „*Because, you see, we also have people who are talented on different scales*“ (Ab1, 5.1f. ²). Einer Aufzählung dieser unterschiedlichen Talente bzw. Begabungen, darunter Fußball, Theater, Dichtung und Musik, folgt die Schlussfolgerung: „*This is a kind of youth culture in Korogocho*“ (Ab1, 5.5). Nach einer kurzen Pause ergänzt Ab1, dass Gedichte und Theaterstücke selbst verfasst werden (Ab1, 5.6), was unterstützt, dass es sich um etwas Eigenes, eine eigene Jugendkultur handelt, die ihn auch ein wenig mit Stolz erfüllt, worauf diese gesonderte Betonung schließen lässt. Auf Nachfrage hinsichtlich der Themen, welche diese literarischen Werke behandeln, wird auf „*general life in Korogocho*“ (Ab1, 9.1) und „*especially issues of peace*“ (Ab1, 9.1f.) verwiesen. Besonders betont wird also insbesondere die Bedeutung von friedensbezogenen Aspekten. Der Begriff „*peace*“ (Ab1, 9.2) kann hier nicht nur im eigentlichen Sinne als Frieden, sondern darüber hinaus auch als Ruhe und Vermeidung von Unruhe verstanden werden. Das „*general life*“ wird also insofern mit „*peace*“ assoziiert, da es um das Vermeiden von Konflikten im Alltag geht. An zweiter Stelle werden als weitere Themen die Politik bzw. Regierung und Korruption genannt. Die unmittelbare Verknüpfung von Politik mit Korruption verdeutlicht, dass diese als negativ konnotiert wahrgenommen wird. Dass dies keine individuelle Wahrnehmung ist, sondern von vielen Bewohnenden Korogochos so aufgefasst wird, zeigen ähnliche Nennungen in anderen Interviews (vgl. u.a. Kapitel 5.1.2.4).

2 Diese Angaben (Jugendgruppe, Interviewte/r und Zeilenangabe) beziehen sich im Folgenden immer auf die jeweiligen Passagen im Transkript.

Abbildung 5.1: Von den Partizipierenden der Nyoda Initiatives aufgenommene Fotos mit korrespondierendem Interviewauszug



„I have taken a few pictures. Because, you see, we also have people who are talented on different scales. We have footballs, drama groups, poetry, music – those are things special for this place. This is a kind of youth culture of Korogocho.“

(AB1, 5.1ff.)



Es erscheint zunächst als Bruch, wenn im Folgenden die „cultural practices in Kenya“ (Ab1, 9.3) näher erläutert werden. Tatsächlich ist dies für Ab1 offenbar ein Anliegen, denn meine Zwischenfrage bezüglich der Themen der literarischen Werke wird nur kurz beantwortet, um dann unmittelbar auf die eigenen Ausführungen zur Interpretation der Fotos zurückzukommen. Diesbezüglich wird er-

klärt, dass jede der 42 kenianischen Volksgruppen ihre eigenen kulturellen Praktiken habe und diese bei wenigen Gemeinsamkeiten sehr unterschiedlich und insgesamt vielfältig seien (vgl. Ab1, 9.3ff.). Dies sei allerdings nicht mit dem Slum bzw. dem Leben im Slum zu vergleichen, denn „*yet the slum has got its own culture of behaviour*“ (Ab1, 9.6f.). Hier wird dem Slum mit einem erneuten Hinweis auf die bereits erwähnte eigene „*youth culture*“ (Ab1, 5.4) ein Alleinstellungsmerkmal zugewiesen. In diesem Zusammenhang wird betont, dass man Korogocho daher nicht mit einem Dorf im ländlichen Raum Kenias vergleichen könne (Ab1, 9.7f.). Insofern wird hinsichtlich der Entwicklung kultureller Praktiken differenziert. Ab1 schließt seine Ausführungen mit der Feststellung: „*What I am trying to say is that slums bring up people very differently*“ (Ab1, 9.10f.). Dies kann sowohl auf die Unterschiede zu den kulturellen Praktiken der 42 Volksgruppen bezogen sein als auch betreffend der individuellen Entwicklung der im Slum Geborenen: Während auf den Dörfern im ländlichen Raum bisweilen die kulturellen Praktiken der jeweiligen Volksgruppe dominieren, entwickelt sich im Slum eine wesentlich heterogener Jugendkultur, weil hier Menschen aus allen 42 Volksgruppen zusammenkommen und das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Volksgruppe abnimmt: „*Stereotypes about gender relations or other ethnic communities that their [die jungen Generationen in den Slumgebieten Lebender; Anmerkung des Verfassers] parents clung to three decades ago also seem to dissolving due to the influence of modernity*“ (Sana 2016, S. 161). Die junge, im Slum geborene Generation, hat den ländlichen Raum Kenias zumeist nie kennengelernt; insofern etabliert sich „ihre“ Jugendkultur im spezifischen räumlichen Umfeld des Slums. Dies führt Ab2 näher aus, der das Wort von seinem Vorrredner übernimmt. Er sieht die Gründe für die Entwicklung der dem Slum eigenen Jugendkultur im Bereich der Sozialisation: „*The reasons are (-) how they [die Menschen, die im Slum leben; Anmerkung des Verfassers] are brought up*“ (Ab2, 13.1). Der Einfluss der Sozialisation bzw. das Erwachsenwerden werden wie folgt konkretisiert: „*In Korogocho they share everything, you see, you share the toilet, you share the water tub, you share schools, you share business places around, everything. Even house issues. (-) You even share your bed*“ (Ab2, 13.2ff.). Wie es auch in anderen Interviews Erwähnung findet (siehe Kapitel 5.1.2.9), wird als Spezifikum des Aufwachsens in einem Slum ausgewiesen, dass die Bewohnerinnen und Bewohner vieles miteinander teilen (müssen) und sie es daher gewohnt sind, in gutem sozialem Miteinander zu leben. Seine Aufzählung bedeutender Merkmale offenbart sich als Steigerung. Aus europäischer Sicht erscheint es als verwunderlich, dass die Toilette an erster Stelle, also als vergleichsweise wenig bedeutend, erwähnt wird. Während in Europa einem Badezimmer der Status eines intimen Ortes mit der Bedeutung hoher Privatsphäre

zukommt – was etwa durch die Etablierung von Gäste-WCs in Wohnungen oder der Ablehnung Vieler von gemeinschaftlich genutzten sanitären Anlagen „auf dem Flur“ in Beherbergungsbetrieben deutlich wird –, steht am Ende von Ab2s Steigerung das Bett als offenbar jener Ort, den man nur ungern teilt, dem also die größte Bedeutung zukommt. Ferner ist es interessant, dass die Toilette nicht mit unter „*house issues*“ (Ab2, 13.4) zusammengefasst wird. Dies lässt sich dadurch erklären, dass die Hütten im Slum in den meisten Fällen keine eigenen sanitären Anlagen aufweisen, sondern diese zur gemeinschaftlichen Nutzung und zumeist gegen Entgelt an verschiedenen zentralen Standorten in den Slumgebieten zu finden sind. Durchschnittlich teilen sich in den Slums von Nairobi 71 Personen ein Gemeinschafts-WC (vgl. Gulyani/Talukdar 2008, S. 1922). Weil die Menschen es von Kind an gewohnt sind, nahezu alles mit ihren Mitmenschen zu teilen, entsteht die in vielen Interviews genannte Atmosphäre des sozialen Miteinanders („*people are extremely social*“ Ab3, 15.7f.; vgl. auch Kapitel 5.1.2.4).

Den Zusammenhang aufgreifend, verbindet Ab3 den Aspekt des Sozialen mit der Bedeutung ökonomischer Aktivität (15.1). Weil viele der Einwohnerinnen und Einwohner Korogochos mit weniger als 1,00 US-Dollar pro Tag überleben müssten, seien sie voneinander abhängig (vgl. Ab3, 15.2ff.). Ein Überleben, ein Generieren ausreichenden Einkommens, ist also nur bei sozialer Kooperation möglich. Vor diesem Hintergrund sei es selbstverständlich, dass im Bedarfsfall gegenseitig kleine Geldbeträge verliehen würden (vgl. Ab3, 15.6f.). Ab3 fasst die Aussage dieses konkreten Beispiels zusammen: „*That kind of life is it. People are extremely social*“ (Ab3, 15.7f.). Dieser soziale Zusammenhalt ist also einerseits Resultat von Sozialisation, andererseits aber auch (ökonomischer) Zwang, da das Lebensumfeld kein individualisiertes Leben ermöglicht.

Anders als in deutschen oder europäischen Städten, wo die Individualisierung der Lebensstile zunimmt (vgl. Häußermann/Siebel 2004, S. 57ff.), wird ein (Über-)Leben im Slum erst als Teil der *community* möglich. Dieses positive Charakteristikum des Zusammenlebens im Slum kontrastiert Ab3 mit einer Abhängigkeitskette negativer Entwicklungen. Weil Korogocho massiv überbevölkert sei, würde es einige unmoralische Handlungen wie Prostitution geben. Prostitution entstehe, weil einige Bewohnerinnen und Bewohner keine andere Möglichkeit zur Einkommensgenerierung sähen. Aufgrund dessen würden sich HIV-Infektionen weiter ausbreiten (Ab3, 15.8ff.). In ihrer Darstellung stigmatisiert sie Korogocho nicht per se als Ort mit hoher HIV-Infektionsrate, sondern sie erläutert in reflektierter Weise die Gründe dafür. Insofern wird die HIV-Problematik kontextualisiert und mit der Notwendigkeit des Geldverdienens begründet. Wenngleich sie die Betroffenen nicht verurteilt, sondern in gewisser Weise sogar Verständnis für ihre Schicksale zu erkennen ist, so offenbart Ab3 doch ein hohes

Maß an Bewusstsein für Moral. Während in den meisten Slums in Nairobi keinerlei Polizeipräsenz vorherrscht und sie daher als ‚rechtsfreier Raum‘ erscheinen könnten, misst Ab3 angemessenem Verhalten eine enorme Bedeutung zu. Dies mag auch aus der Erkenntnis der Bedeutung des sozialen Zusammenhalts resultieren. Sie unterscheidet also Handlungen, die der Gemeinschaft dienen als moralisch, von jenen, die dem Zusammenhalt der Gemeinschaft womöglich schaden könnten, als unmoralisch (ebd.). Ab4 (19.1ff.) lenkt den Fokus des Gesprächs auf den Einfluss der Jugendgruppe, welche den Jugendlichen zu alternativen Einkommensquellen verhelfen könne, sodass diese keine Notwendigkeit zur Prostitution oder der Partizipation an kriminellen Aktivitäten mehr sähen. Die Jugendgruppe „*can support getting people into their daily bread*“ (Ab4, 19.2f.). Dabei sieht er die Initiative als Brücke zu größeren NGOs, die vielleicht über wenig Ortskenntnis, aber über eine finanzielle Basis verfügten. Viele NGOs unterstützen nicht unmittelbar Einzelpersonen, sondern fördern Jugendgruppen, welche (Einkommens-)Möglichkeiten für ihre Mitglieder schaffen. Ein Beispiel dafür sind die *Youth-to-Youth*-Projekte der Stiftung Weltbevölkerung, welche auf diese Weise arbeiten und Freizeitaktivitäten, soziale Kontakte und Möglichkeiten der Einkommensgenerierung kombinieren. Insofern wird nicht nur versucht, Prostitution und Kriminalität als Symptom zu bekämpfen, sondern es in einem ganzheitlicheren Ansatz als Wurzel des Problems zu sehen. Als diese ‚Wurzel‘ sind zum einen (ein Mangel an) Einkommensmöglichkeiten, zum anderen die (Un-)Möglichkeit der Partizipation an Bildungsangeboten zu sehen. Dies wird unmittelbar anknüpfend angeführt unter Verweis auf das zentrale Problem im Bildungsbereich Kenias: „*Most on the education agenda we are having schools were fees are needed to be payed*“ (Ab4, 19.8f.). Während zwar zumindest der Besuch der staatlichen Grundschulen offiziell gebührenfrei ist, ist der Zugang für die in Slumgebieten lebenden Kinder dennoch eingeschränkt, da es in diesen Siedlungen kaum staatliche Schulen gibt. Zudem werden häufig indirekte Kosten wie ein Teil der Gehälter der Lehrkräfte, die verpflichtende Anschaffung von Schuluniformen oder Kosten für bauliche Maßnahmen am Schulgebäude an die Schülerinnen und Schüler bzw. deren Familien weitergegeben. Geld, das viele Familien nicht aufbringen können, was in der Folge den Ausschluss der Kinder vom Unterricht bedeutet. Die durchaus zahlreich vorhandenen *non-formal schools*, die etwa von NGOs, CBOs, Kirchen oder Privatpersonen unterhalten werden, verlangen hingegen Schulgebühren (vgl. Christ/Eberth 2009; Eberth 2011). Auch hier wird eine Möglichkeit zur Kooperation mit NGOs gesehen, die bei der Finanzierung der Schulgebühren behilflich sein können (vgl. Ab4, 6f.; siehe auch Eid/Vangerow-Kühn 2018, S. 21). Es gibt mehrere erfolgreiche Beispiele, wie sich entsprechende Kooperationen von CBOs mit NGOs

zum Wohle der Kinder und Jugendlichen auswirken können. Bildung und Arbeit wird Kriminalität und Prostitution entgegengestellt, denn „*without education, you can-not be able to get a job*“ (Ab4, 19.10f.). Wichtig erscheint die Ergänzung: „*But it is supposed to be quality education*“ (Ab4, 19.11). Der Begriff *quality education* wird auch im Rahmen der *Sustainable Development Goals* gefordert und mit „*hochwertige Bildung*“ (VN 2015, S. 18) übersetzt. Die Wahl des Begriffs mag aber auch – ähnlich wie im Falle der ‚Kirchen‘ bzw. ‚Gottesdienste‘ in den Slumgebieten³ – darauf verweisen, dass sich unter den informellen Schulen häufig nicht-professionelle Akteure befinden, welche das Unterhalten einer Schule (oder einer ‚Kirche‘) primär als Möglichkeit des Generierens von Einkommen sehen. Dadurch sind förderliche pädagogische Bedingungen und adäquate Bildungsangebote bisweilen nicht gewährleistet. Es wird mit dem Verweis auf „*quality education*“ (ebd.) also weniger die Eignung oder Qualität des Lehrplans angedeutet, als vielmehr auf die Aufrichtigkeit und Qualifikation der im Bildungsbereich tätigen Akteure verwiesen. Durch das Inbeziehungsetzen von Bildung und Arbeit wird allerdings dennoch deutlich, dass Ab4 an einer praxisorientierten Bildung mit Lebensweltbezug gelegen ist, welche die Schülerinnen und Schüler auf die Zukunft vorbereitet. Tatsächlich tangieren die kenianischen Curricula die Bedürfnisse eines im informellen Sektor Tätigen nur marginal. Es bedarf also einer weniger theoretisch orientierten und stattdessen im Sinne einer Berufsschulbildung oder *entrepreneurship education* einer praxisorientierten Bildung, welche auf potenziell mögliche Tätigkeiten im Bereich der informellen Ökonomie angemessen vorbereitet (vgl. Eberth 2013, S. 111ff.; Kerretts-Makau 2016; Mugo/Ruto 2009⁴). Diesen Umstand aufgreifend erklärt Ab4, dass sich die Jugendgruppe dieser Herausforderung stelle und versuche, ergänzende Angebote zur Schule anzubieten, welche für das spätere Berufsleben bedeutsam seien: „*Nyoda Initiatives as a youth group offers ICT workshops for the youth, so they learn for example writing a CV. Today this is necessary everywhere to get the opportunity for a job*“ (Ab4, 19.12ff.). In diesem Angebot sieht die Jugendgruppe als CBO eine große Bedeutung, auch hinsichtlich ihrer Stellung in der Gesellschaft und der Verantwortung ihrer Mitglieder, die „*like a light for others*“ (Ab4, 20.1) sein könnten.

Dieses Selbstverständnis als Vorbild für die Siedlungsgemeinschaft offenbart sich als Bewusstsein für die Bedeutung des Engagements Einzelner. Ferner wird

3 Zur Thematik des Wirkens vermeintlicher Priester bzw. Kirchen in den Slumgebieten siehe Rakodi (2014); DSW (2015a).

4 Die angegebenen Quellen fokussieren dezidiert die Situation in Kenia; auf Subsahara-Afrika bezogen siehe dazu Lewin (2009); Oketch (2015).

deutlich, dass Ab4 eine Vorstellung davon hat, wie sich die Gesellschaft seines Umfeldes entwickeln soll: Die generationenübergreifende gegenseitige Unterstützung erscheint ihm wichtig (vgl. auch Kapitel 5.1.2.4).

Abbildung 5.2: Weitere von den Partizipierenden der Nyoda Initiatives aufgenommene Fotos und korrespondierender Interviewauszug

„What I am trying to say, slums bring people up very differently.“
(Ab1, 9.9f.)

„The reasons are how they are brought up. For example they share everything, you see, you share the toilet, you share the water tub, you share schools, you share business places around, everything. Even house issues. You share even your bed.“
(Ab2, 13.1ff.)

„The social activities and the economics are important because most people in the slums earn low incomes. So, they depend on one another, while in an estate it is your house and your house and your house – and your bed. But these people in Korogocho are operating below a Dollar per day. Can you imagine that per day somebody needs 20 Shillings. So he goes and borrows it. That kind of life is it. People are extremely social.“
(Ab3, 15.1ff.)



„Most on the education agenda we are having schools where fees are needed to be payed. Those are informal schools. Education is a challenge. Because without education, you cannot be able to get a job. But it is supposed to be quality education. [...] For example, Nyoda Initiatives as a youth group offers ICT workshops for the youth that they learn for example writing a CV. Today, this is everywhere necessary to get the opportunity for a job.“
(Ab4, 19.6ff.)

Im folgenden Interviewauszug wird die Gegenüberstellung einer Wahrnehmung des Slums als *space* bzw. *place* deutlich: „*The life setup around is not one we are happy to have. Because here, there are circumstances. Because it is a life with houses which are too small, which are used with five people in one house and one bed. So if you have the opportunity, you prefer to move out of Korogocho because of the space. It is a problem of space. (...) Life in the slums once is about proper housing. There is no proper housing. (...) Also, we are having low income and little electricity. In case of environmental issues (-) there are no drainages, no drainages, no nothing“ (Ab4, 21.1ff.). Es sind v.a. baulich-materielle Merkmale, welche Ab4 als negative Charakteristika des Slums aufzählt. Der letzte Satz lässt Verzweiflung verspüren, da ausgeführt wird, dass die materielle Raumausstattung desolat und unzureichend sei. Doch anstatt an dieser Stelle zu verharren, werden unmittelbar folgend positive Charakteristika ergänzt: „*But the positive aspect is about socialisation. When somebody has a problem, we come together as a team and solve the problem as a team. That's the advantage of life in Korogocho (-) you share your problems“ (Ab4, 22.4ff.). Wie auch in anderen Interviews (vgl. Kapitel 5.1.2.4) wird der soziale Zusammenhalt und die gemeinsame Fähigkeit des Lösens von Problemen und des Annehmens von Herausforderungen erwähnt. Jedoch geschieht dies nicht in uneingeschränkt positiver Weise. Vielmehr führt Ab4 nach einem kurzen Innehalten aus, dass es ein Teilen von Problemen ist. Sein Schlussatz „*In general, nobody is happy to stay in a slum“ (Ab4, 22.8) unterstützt dies und macht deutlich, dass für Ab4 die negativen Eigenschaften des Slums als *space* gegenüber den positiven Merkmalen des Raumes in der Betrachtung von *place* überwiegen.***

5.1.2.2 Nyayo Youth Development Group

Partizipierende:

Bb1, 19 Jahre, männlich
Bb2, 23 Jahre, männlich
Bb3, 22 Jahre, weiblich

Ort des Interviews:

Gemeindezentrum Korogocho

Der 19-jährige Proband stellt sich und eine Freundin sowie einen Freund vor. Sie alle gehören zur *Nyayo Youth Development Group*, die insgesamt 17 Mitglieder umfasst und im Jahr 2004 gegründet wurde (vgl. Bb1, 271f.). Er erklärt, dass er Sanitäranlagen fotografiert habe, weil die Errichtung und Betreuung derselben eine wichtige Aufgabe der Jugendgruppe, für die er sich engagiere, sei (vgl. Bb1, 31.1).

Abbildung 5.3: Von den Partizipierenden der Nyayo Youth Development Group aufgenommenes Foto und korrespondierender Interviewauszug



„When we started the group, we wanted to upgrade the conditions for the community. The group is necessary in order for us to assist each other. Because we don't have good toilets in Korogocho, we were thinking of starting up this water and sanitation project with the youth group. With this, we can assist the community.“

(Bb1, 31.3ff.)

„We are now running the project. People from the community are supposed to give three to five Shillings to use the toilets. With this, the members of the youth group earn a small income. This is the business of the youth group members. We are juu kali men, we take care about the toilet facilities, discuss with the people around, that's what we are doing. My standard of life depends on the place where I am living, Korogocho. But we are trying to save our lifes and upgrade our lifes. We like being member of the group because those who are there understand each other and we are doing things together. Everyone in the group has the basic understanding, that's why we are making it. But everything we do, we do it within the community and do it for the community.“

(Bb2, 33.1ff.)

Die Motivation dazu liegt in der Absicht, einen Beitrag zur Verbesserung des Lebensstandards zu leisten: „*When we started the group, we wanted to uplift the standard of living*“ (Bb1, 31.2). Dies bezieht er nicht nur auf den eigenen Lebensstandard oder jenen der Gruppenmitglieder. In der Ergänzung „(...) we wanted to upgrade the conditions for the community“ (Bb1, 31.3f.) wird deutlich, dass er sich auf den Lebensstandard des gesamten Stadtteils bezieht. Eine Verbesserung des baulich-materiellen Umfeldes bzw. der Sanitärinfrastruktur sollte demgemäß zur Veränderung des Lebensstandards beitragen. Studien zeigen, dass in diesem Bereich offenbar Bedarf besteht (vgl. Gulyani/Talukdar 2008, S. 1922). Lange Zeit war zudem die Nutzung sog. *flying toilets* üblich (siehe dazu Ghani 2017, o.S.). In der Gruppe könne man sich gegenseitig fördern und unterstützen und so gemeinsam einen konstruktiven Beitrag für die Allgemeinheit leisten, wie er wiederholt betont: „*With this, we can assist the community*“ (Bb1, 31.7f.). Das Verb „*to assist*“ lässt auf das Selbstverständnis der Jugendgruppe als Dienstleister für die *community* schließen.

Bb2 konkretisiert sodann die Tätigkeiten der Jugendgruppe und führt an, dass das Betreiben der öffentlichen Sanitäranlagen gut angelaufen sei und die Gruppenmitglieder durch das Erheben von Nutzungsgebühren zwischen drei und fünf Kenia-Schilling⁵ ein kleines Einkommen erzielen. Insofern kombiniert auch die *Nyayo Youth Development Group* soziales Engagement mit der Möglichkeit des Generierens von Einkommen: „*We are juu kali⁶ men, we take care about the toilet facilities, discuss with the people around, that's what we are doing*“ (Bb2, 33.4ff.). Dass er sich und seine Kollegen als „*juu kali men*“ bezeichnet, zeigt auf, dass er sich mit seiner Tätigkeit als Arbeiter im Bereich informeller Ökonomie identifiziert und sich einer Verantwortung gegenüber den ihm zukommenden Aufgabenbereichen bewusst ist. Ihm ist also seine Stellung und die Stellung seiner Kolleginnen und Kollegen in der Siedlungsgemeinschaft bewusst, er kennt seinen Platz. „*My standard of living depends on the place where I am living, Korogocho. But we are trying to save our lives and upgrade our lives*“ (Bb2, 33.6ff.). Trotz der Kenntnis möglicher negativer Aspekte verspürt Bb2 offenbar nicht den Drang, Korogocho zu verlassen, sondern sieht sich aufgrund seiner Verbundenheit mit dem Ort veranlasst, seine und die Situation seiner Mitmenschen zu verbessern. In diesem Zusammenhang erachtet er die Jugendgruppe als

5 Umgerechnet ca. drei bis vier Eurocent.

6 *Jua Kali* ist Kiswahili und bedeutet übersetzt *heiße Sonne*; in Kenia wird der Begriff zur Bezeichnung des informellen Sektors verwendet, da diese Arbeiten vornehmlich unter freiem Himmel verrichtet werden (vgl. King 1996, S. 1; siehe dazu ausführlicher Kapitel 3.2.2).

bedeutungstragend, da alle Mitglieder dieses Verständnis hätten und so ein gemeinsames Ziel verfolgten (Bb2, 33.8ff.). In der Kooperation könnten also die Lebensbedingungen für den Einzelnen und für die *community* im Ganzen verbessert werden: „*Everything we do, we do within the community and we do it for the community*“ (Bb2, 33.11f.). Dem Zusammengehörigkeitsgefühl und einem hohen Maß an Solidarität unter den Bewohnerinnen und Bewohnern Korogochos wird so Ausdruck verliehen. Dies unterstreicht Bb3, die diese Wahrnehmung verstärkt: „*Most of all the group was formed to serve the community, to benefit the community, to focus on assisting the community in terms of sanitation*“ (Bb3, 35.1ff.). Auch sie ist keine Individualistin, vielmehr ist auch ihr die Weiterentwicklung der gesamten *community* wichtig. Dass dies wiederum eine positive Rückwirkung auf ihr persönliches Wohlergehen hat, insofern als sie ein eigenes Einkommen aus den Entgeldern zur Benutzung der Sanitäranlagen erzielen kann, macht die Nennung der Referenz von rund 500 Nutzenden der Anlagen pro Tag deutlich. Es ist aber nicht nur der persönliche finanzielle Gewinn, der im Vordergrund steht, denn Bb3 schließt mit der Bemerkung: „*They [die community; Anmerkung des Verfassers] appreciate the services the youth group offers*“ (Bb3, 35.6). Es erscheint ihr also als wichtig, dass die Jugendgruppe die Anerkennung der Siedlungsgemeinschaft findet und sich das Selbstverständnis und Engagement der Gruppe gleichsam auszahlt.

5.1.2.3 Tujunue Youth Group (*Kisumu Ndogo*)

Partizipierende:

Cb1, 17 Jahre, männlich
Cb2, 17 Jahre, männlich
Cb3, 19 Jahre, weiblich
Cb4, 18 Jahre, weiblich

Ort des Interviews:

Am Rande der Hauptstraße, die durch Korogocho führt.

Cb1 ist es wichtig, den Namen der Gruppe ins Englische zu übersetzen, damit er sichergehen kann, dass dessen Bedeutung wirklich verständlich wird. Im Englischen bedeutet der Name der Gruppe „*We lift ourselves*“ (Cb1, 40.2). Einerseits kann damit auf die Anstrengung nach einem sozioökonomischen Aufstieg angesprochen werden, andererseits kann aber auch ein generelles Streben nach etwas Höherem im geistigen oder spirituellen Sinne gemeint sein. Die ausgewählten Fotos machen die Vielfalt der von der Gruppe initiierten und durchgeföhrten Aktivitäten deutlich. Dabei ist die Formulierung in sprachlicher Hinsicht interessant: „*Our group is facing several activities*“ (Cb1, 44.1). Es wäre zu erwarten, dass auf den Ausdruck „*to face sth.*“ in aller Regel Begriffe wie „*challenges*“ oder „*problems*“ folgen würden.

Abbildung 5.4: Von den Partizipierenden der Tuijunue Youth Group aufgenommene Fotos und korrespondierender Interviewauszug



„Our group is facing several activities. We are doing garbage collection as main acitivity. That's why we decided to show this issue in the picture. But not as a company, so we are not like employed.“
(Cb1, 44.1ff.)



„In our leisure time we like football most and someones like boxing. You see this on that other picture. Sports are important in our lifes during the times when we are not engaged in the group activities.“
(Cb1, 52.1ff.)

Stattdessen wird von „activities“ (Cb1, 44.1) gesprochen. Eine explizite Beschreibung von Problemen oder Herausforderungen steht nicht im Vordergrund, vielmehr werden Aktivitäten genannt, die zur Lösung von Problemen bzw. zum konstruktiven Umgang mit Herausforderungen beitragen können. Es ist allerdings anzunehmen, dass durch den implizierten Problemcharakter die ambivalente Beziehung der Gruppenmitglieder zu ihrer Arbeit angedeutet werden soll. In dieser Hinsicht kann auch der Hinweis „But not as a company, so we are not like employed“ (Cb1, 44.3f.) verstanden werden. Als Ehrenamt, freiwilliges Engagement, verstanden, kann dieser Satz durchaus positiv gedeutet werden; vor dem Hintergrund der mit Informalität einhergehenden Unsicherheiten offenbart sich der Hinweis eher als Einschränkung, da nicht der mögliche Wert von Eigenständigkeit oder Unabhängigkeit im Vordergrund zu stehen scheint, sondern vielmehr die Unsicherheiten hinsichtlich der Höhe des Einkommens, der Sicherheit

bzw. Verlässlichkeit des Arbeitsplatzes etc.⁷ Als wichtigste Tätigkeit der Gruppe wird „*garbage collection*“ (Cb1, 44.2) hervorgehoben, was auch auf einem der ausgewählten Fotos abgebildet ist (vgl. Abb. 5.4). Ein Bewusstsein für eine saubere Umwelt sowie die Sorge um den Zustand des eigenen Umfelds werden deutlich; dies sehr wohl aber vor dem Hintergrund eines finanziellen Interesses, da mit dieser Tätigkeit auch ein bescheidenes Einkommen generiert werden kann. In der Regel zahlt ein Haushalt in Nairobi's Slums monatlich 50 Kenia-Schilling⁸ für die Müllentsorgung, wobei eine Jugendgruppe je nach Mitgliederzahl bis zu 1.000 Haushalte pro Monate bedienen kann (vgl. Sana 2016, S. 154). Zusätzlicher Verdienst kann durch Recycling bzw. Weiterverkauf eingesammelter Wertstoffe erzielt werden⁹. Der Verweis auf Hühnerhaltung als weitere Aufgabe der Gruppe ist ein anschauliches Beispiel für die Versuche, Tierhaltung in Slums zu etablieren, um die eigene Versorgung wenigstens teilweise im Sinne der Subsistenz sicherstellen zu können (vgl. Cb1, 44.4ff.). Die Bedeutung des Ausbaus urbaner Landwirtschaft in den Städten Ostafrikas wird durchaus betont (vgl. Lee-Smith 2016; Eberth 2017b, S. 190), erweist sich aber aufgrund von Flächenknappheit gerade in Nairobi als schwierig (vgl. Mundia/Aniya 2006, S. 97). Cb1 begründet die Bedeutung dessen mit der Tatsache, dass das Einkommen manchmal derartig gering werde, dass es nicht ausreiche, um Nahrungsmittel zu kaufen. Als eine weitere Konsequenz daraus habe man ein zusätzliches „*business*“ (Cb1, 44.7) gegründet, eine kleine Bäckerei, die Mandazi¹⁰ herstellt und an die *community* verkauft: „*It is like a small-scale business for creating a low income for the members of our group*“ (Cb1, 44.8f.). Dass auch dies nur ein weiteres kleines Unternehmen sei, wird nachdrücklich betont: „*But it is not a big business, not large-scale*“ (Cb1, 44.10). Das breite Spektrum der Tätigkeiten zeigt den Ideenreichtum bei der Suche nach Möglichkeiten, das eigene Überleben zu sichern. Als größte Herausforderung wird sodann auch eine Erweiterung der unternehmerischen Tätigkeiten erwähnt: „*The biggest challenge is to upgrade the business so that it can fit everybody*“ (Cb1, 44.11f.). Ob dieses Ziel mit

7 Derartige Unsicherheiten sind ein Charakteristikum des informellen Sektors; sie hängen von der Nachfrage und Konkurrenzsituation, aber auch von äußeren Rahmenbedingungen wie der Akzeptanz von Handelsstandorten etc. ab (vgl. Kapitel 3.2.2; siehe dazu auch King 1996, S. 32f.; Njoroge 2016a, S. 141).

8 Umgerechnet etwa 40 Eurocent.

9 Zum Verhältnis zwischen kommunal und durch CBOs organisierter Müllentsorgung in Kenia siehe Henry et al. (2006) und dezidiert zur Situation in den Slums von Nairobi Glodzinski (2006).

10 Beliebtes Siedegebäck aus Mehlteig.

einer weiteren Diversifizierung erreicht werden kann, ist fraglich, da die Konkurrenz groß ist und die potenziellen Kunden nur bedingt über hinreichende Kaufkraft verfügen. Insofern zeigt sich am Beispiel dieser Gruppe ein gewisser Teufelskreis der informellen Ökonomie, der womöglich nur durch eine Änderung des Standorts mit der Akquise neuer Kundenkreise als Folge durchbrochen werden könnte.

Cb2 ergänzt, dass die Gruppe nur erfolgreich sein könne, weil jeder seine unterschiedlichen Talente einbringe und man sehr unterschiedlichen Tätigkeiten nachgehe. Das Ziel sei dabei für alle gleich: „*But all of us we are trying to lift ourselves, to lift each other. We are trying to get enough resources so that we can be able to lift the lives by ourselves*“ (Cb2, 46.3ff.). Die Gruppenmitglieder erkennen ihre Verantwortung zur Veränderung der Situation im Sinne einer Verbesserung. Aufgrund der Rahmenbedingungen bedarf es der Zusammenarbeit und des sich gegenseitigen Unterstützens. Während hier Cb2 auf die Bedeutung der Eigeninitiative und entsprechendes Potenzial eingeht, fällt Cb3 ihrem Voredner ins Wort und relativiert dies: „*We need somebody to assist us for other projects*“ (Cb3, 48.1). Dabei spielt sie auf finanzielle Unterstützung an, um die Anschaffung von Kaninchen bzw. die Ausweitung der urbanen Landwirtschaft zu ermöglichen. Sie erkennt also die Grenzen der Eigeninitiative. Es ist davon auszugehen, dass sie auch die vermeintliche Chance zu nutzen wagt, da sie von einem Europäer interviewt wird, der womöglich über entsprechende Mittel verfügen könnte. Hier wird deutlich, dass die gerade in Nairobi seit Jahren umfangreich engagierten NGOs einen gewissen Habitus, zuweilen einige Erwartungshaltungen und Formen neoliberaler Entwicklungszusammenarbeit etabliert haben. Dies greift Cb1 auf, da er darauf verweist, dass die Jugendgruppe sich auch als Möglichkeit für Jugendliche zur Vernetzung mit NGOs sehe (vgl. 52.6ff.). Insofern nimmt die Jugendgruppe in der *community* eine herausgehobene Stellung ein, da sie als Scharnier zwischen Jugendlichen bzw. Bevölkerung und NGOs agieren kann. Cb1 stellt dies aber nicht als Abhängigkeit dar, sondern insofern als Vorteil, da die Jugendgruppe mit ihren 15 Mitgliedern Ideen generiere, die dann teilweise mit Unterstützung durch NGOs umgesetzt werden könnten. Dabei sieht er eine fruchtbare Wechselwirkung individueller Unterstützung und Unterstützung der gesamten Gemeinschaft (vgl. Cb1, 52.9ff.). „*This kind of community is somehow valuable. We can share ideas and opportunities*“ (Cb1, 13f.). Das bereits erwähnte Verantwortungsbewusstsein wird neuerlich deutlich und insofern präzisiert, da betont wird, dass nur im gemeinsamen Agieren miteinander Probleme gelöst werden könnten. Die Bedeutung dieser Haltung wird konkretisiert, indem auf die massive Arbeitslosigkeit als Ausgangspunkt für Armut und Kriminalität verwiesen wird. Dabei wird die Option der Partizipation in

der Jugendgruppe nicht unmittelbar stigmatisiert oder verurteilt, sondern als logische Konsequenz der sozioökonomischen Situation beschrieben; eine rhetorische Frage verweist darauf: „*What if you have to buy new clothes and you don't have money*“ (Cb1, 52.17f.)? Diese rhetorische Frage leitet über zu seinen Ausführungen zur Kausalität von Arbeitslosigkeit und Kriminalität (Cb1, 44.16). Sehr wohl werden die Folgen von Kriminalität als dramatisch eingeschätzt, weshalb die Arbeit der Jugendgruppe als Gegenentwurf erneut begründet wird; gleichsam, um die negative Perspektive von Arbeitslosigkeit und Kriminalität zu vermeiden bzw. zu verhindern.¹¹

Cb4 übernimmt das Wort und verweist auf die positiven Seiten, die das Leben in Korogocho für sie offenbar lebenswert macht. Sie führt aus, dass die Lebenshaltungskosten niedrig seien und resultiert: „*There is no need to go elsewhere, we can get everything around here*“ (54.3f.). Sie fühlt sich also mit Korogocho verbunden. Ihre Motivation zur Partizipation in der Jugendgruppe scheint es zu sein, einen Beitrag zu leisten, Korogocho zu einem lebenswerten und lebenswerteren Ort zu machen, in dem man bleiben kann.

5.1.2.4 KochFM

Partizipierende:

*Db1, 24 Jahre, männlich
Db2, 19 Jahre, weiblich
Db3, 16 Jahre, weiblich
Db4, 23 Jahre, männlich
Db5, 24 Jahre, männlich*

Ort des Interviews:

Studio des Radiosenders KochFM in Korogocho

Das von einem Probanden aufgenommene Foto zeigt einen Freund, der als Radiomoderator bei KochFM tätig ist und im Studio sitzend gerade eine Sendung moderiert (siehe Abb. 5.5). Es wird betont, dass KochFM als „*community radio*“ (Db2, 71.1) von Mitgliedern der *community* für die *community* gegründet wurde. Insofern kommt dem Radiosender ein sozialer Auftrag zu. Es handelt sich nicht in erster Linie um eine Geschäftsidee mit dem Ziel, Einkommen zu generieren, sondern vielmehr sollte ein Hörfunkangebot für die Bewohnerinnen und Bewohner des Slums Korogocho geschaffen werden. So sehen die Jugendlichen ihren Radiosender als „*a platform for people of the informal settlements of Nairobi, to be discussing and coming up with practical solutions for issues of everyday life affecting them in the informal settlements*“ (Db2, 71.2ff.). Das Selbstverständnis des Radiosenders offenbart sich dabei nicht nur als Anbieter von Unterhaltung

11 Zu ausführlicheren Hinweisen zur Thematik Sicherheit und Kriminalität in Korogocho siehe Nebe (2009, S. 52ff.).

und Musik, sondern insbesondere auch als Medium der Information und des Austausches für die Bewohnerinnen und Bewohner des Slums. Db2 betont, dass KochFM eines der ersten *community radios* in Nairobi war und in der Folge weitere solcher Sender gegründet wurden (vgl. 71.6ff.). Als Beispiel für vergleichbare Sender wird „*PamojaFM*“ in Kibera angeführt (Db2, 71.8). Nicht ganz ohne Stolz wird erwähnt, dass KochFM bereits seit 2006 existiert und als Vorbild für andere Radiosender diene, welche die gute Arbeit kopierten bzw. vergleichbare Angebote auch in ihrem Stadtteil bzw. informellen Siedlungsgebiet anbieten wollten. Für KochFM selbst wird betont, dass es „*a very wide audience*“ (Db2, 71.10) gibt und sich das Sendegebiet stetig erweitert habe und nun auch die ebenfalls informellen Siedlungen Dandora, Kariobangi und Mathare erfasse.

Abbildung 5.5: Von den Partizipierenden von KochFM aufgenommene Fotos und korrespondierender Interviewauszug



„We are operating in this shipping container as our building, as you see on the pictures we have taken. We have different programmes on health, youth and children, on environment. The youth are listening to our radio, especially they do like reggae music. There is also a group of ordinance that are interested in governance issues that are listening in the morning when we are discussing on those issues.“

(Db2, 71.30ff.)

„There are so many young people who are working towards making Korogocho better. A lot of good things that are happening. You see, like KochFM is such a good thing. You know, we have a problem with the mainstream media because they only came to Korogocho when something negative like rape or crime happened there. But if you look at Korogocho again, there are so many good things that are happening. There are good musicians who are making it good in Korogocho. Very young people are doing something positive for their community. There is a lot of good things that are happening in Korogocho. So, KochFM was founded to portrait the good side of Korogocho. Believe, we are not that bad. The things in Korogocho are really, really improving. [...] Organizations like youth groups can at least involve young people who are still in the bad and empower them and show them to bring more energy as power to transform Korogocho. This is the best case of empowering and changing the community. So, those empowered young people identify with Korogocho as their home – yes, as a home that is no longer a slum.“

(Db5, 77.1ff.)

Aus der Euphorie, die in den Worten von Db2 deutlich wird, erschließt sich der Grund, warum das Studio des Radiosenders fotografisch festgehalten wird: Für die hier interviewte Gruppe Jugendlicher hat das Radio eine enorme Bedeutung, da sie stolz darauf sind, was sie mit dem Sender erreicht haben und wie er sich entwickelt hat. Der Radiosender erscheint also als wichtige Aufgabe im Leben der befragten Jugendlichen, für den sie sich gerne und umfassend engagieren. Weil ihr KochFM so viel bedeutet, führt Db2 genauer aus, wie der Sender organisiert ist. Wichtig sei zunächst das Studio selbst, welches „*deals with everything that goes on air*“ (Db2, 71.13f.). Ferner gibt es ein sog. „*community outreach*

department“ (Db2, 71.14). Dieses konzentriert sich darauf, die Bewohnerinnen und Bewohner Korogochos in die Sendungen mit einzubinden: „*We must have that community involvement whatever we are doing*“ (Db2, 71.15). Darin wird das zuvor angesprochene Selbstverständnis des Senders deutlich: aus der *community*, für die *community*. Für den Sender liegt in der Integration der Bevölkerung auch der Schlüssel zum Erfolg. Werden die Bewohnerinnen und Bewohner des Slums in die Sendungen integriert, z.B. durch kleinere Interviews oder Reportagen, erhöhen sich auch die Einschaltquoten und der Bekanntheitsgrad des Senders, ferner steigt die Akzeptanz der Gruppe seitens der Bevölkerung. Erfährt der Sender Beliebtheit, erlangen seine ‚Macher‘, also die als Redakteurinnen und Redakteure, Moderatorinnen und Moderatoren sowie als Technikerinnen und Techniker tätigen Jugendlichen, Ansehen in ihrem Stadtteil. Ist dies der Fall, wird ihre Motivation zum Engagement bei KochFM verstärkt, da sie gleichsam etwas von der Gemeinschaft zurückbekommen und für ihre Arbeit mit Ansehen und Respekt belohnt werden.

Welches genau die Themen des Senders sind, wird näher konkretisiert: „*We are talking about different issues, like issues of governance, health issues, (-) issues of youth empowerment*“ (Db2, 71.16ff.). Interessant ist, dass das Thema „governance“ (ebd.) an erster Stelle steht. Dies deutet darauf hin, dass nicht nur in der ‚westlichen Welt‘ ein Eindruck vorherrscht, viele Staaten Afrikas litt unter schlechter Regierungsführung (bad governance) und Korruption¹². Auch und gerade die jungen Generationen in Kenia sind es, die erkennen, dass einige Verantwortliche in Politik und öffentlicher Verwaltung falsche Schwerpunkte setzen. Aufgrund ihrer demographischen Struktur (vgl. Kapitel 3.3) offenbart sich dieser Eindruck insbesondere in den Slumgebieten Nairobi's und wird zunehmend artikuliert. Diese Artikulation findet Ausdruck in verschiedenen Formen des Protests, in street art (vgl. dazu Keya/Nebe 2012; Nebe 2012b) oder eben in nachdrücklich gestalteten Radiosendungen, welche über Vorfälle von bad governance und den Wunsch nach good governance berichten.

Dass gesundheitsbezogene Themen an zweiter Stelle genannt werden, ist nachvollziehbar und unterstreicht die Bedeutung dieser Sachverhalte unter den Jugendlichen. In vielen Gesprächen, aber auch im Straßenbild in Form von Plakaten und Gemälden omnipräsent, werden stets Gedanken zu HIV/Aids-Aufklärung, zu sexuell übertragbaren Krankheiten, zur Vermeidung früher Schwangerschaften, zu Mutter-Kind-Gesundheit, Hygiene etc. geäußert¹³. Aufklärung und Information sind von herausragender Bedeutung, gerade auch, um bisweilen weit

12 Bezüglich politischer Aspekte in Kenia siehe ausführlicher Leibe (2017).

13 Siehe dazu ausführlicher Nyairo/Kamaara (2010); Akimala (2016).

verbreiteten folgenreichen ‚Märchen‘ etwas entgegenzusetzen. Häufig stellt die Versorgung im Krankheitsfall eine nicht oder kaum zu meisternde (finanzielle) Herausforderung dar. Das (Über-)Leben als im informellen Sektor Tätige oder Tätiger funktioniert so lange, wie keine unvorhersehbaren Lebensereignisse eintreten. Gebühren für einen Arztbesuch und Medikamente können daher häufig nicht beglichen werden. Es bleibt abzuwarten, wie sich das neue Angebot einer Krankenversicherung in Kenia – auch im Bereich einkommensschwacher Bevölkerungsgruppen – etablieren wird¹⁴. An dritter Stelle wird „youth empowerment“ (Db2, 71.17) als Thema genannt, über das KochFM häufig berichtet. Dabei handelt es sich um ein übergreifendes Themenfeld, da die zuvor genannten Bereiche natürlich auch Teil eines *empowerment of the youth* sind bzw. sein können. Der Gedanke, der Bevölkerung bzw. *community* einen Dienst zu erweisen, wird aber auch hier deutlich, denn es sind schließlich Jugendliche, welche einen Beitrag zum *empowerment* anderer Jugendlicher leisten wollen und insofern die Rolle von Vorbildern übernehmen.

Eine dritte Abteilung KochFMs ist das „*Department for skills and capacity building*“ (Db2, 71.19f.). Als Beispiel für die Arbeit dieser Abteilung wird eine Diskussion von Kindern zum Thema ‚Leben von Waisenkindern‘ gewählt (Db2, 71.20). Dies zeigt erneut, dass ein Fokus auf den Lebensumständen bzw. Schicksalen von Kindern und Jugendlichen liegt. Weil der Sender kaum über eigenes Kapital verfügt (vgl. Db2, 71.22f.), können keine professionellen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter angestellt werden. Daher arbeitet KochFM mit allen Jugendlichen zusammen, die Interesse an einer Mitarbeit haben. Für solche, die kaum Kenntnisse über Medien und Radioarbeit haben, werden Workshops und Trainings angeboten. In der Folge bekommen diese „*an opportunity to broadcast*“ (Db2, 71. 27). Auch dies ist ein weiteres Angebot von der *community*, für die *community*. Db2 sagt auch dies nicht ganz ohne Stolz, denn sie ist offenbar froh über die Möglichkeit, junge Leute in Medienkenntnissen auszubilden. Dieser Eindruck wird dadurch verstärkt, dass sie darauf verweist, dass auch Studierende von verschiedenen Colleges und Universitäten dreimonatige Praktika bei KochFM absolvieren (vgl. Db2, 71.28ff.). Obwohl das Studio nur in einem Schiffsccontainer untergebracht sei, könnten derartige Erfolge erzielt werden (Db2, 71.30f.). Dieses Detail macht deutlich, dass der Raum als *space* betrachtet für die Jugendlichen eine untergeordnete Rolle spielt. Obwohl die räumlichen Verhältnisse des Senders und das Umfeld, der Slum, baulich und in Bezug auf Infrastruktur desolat sind, kommen Praktikantinnen und Praktikanten von unterschiedlichen Universitäten. Offenbar weil hier engagierte Arbeit geleistet wird.

14 Siehe dazu ausführlicher Fraker/Hsiao (2007).

Ein Raumverständnis im Sinne von *place* ist also in erster Linie bedeutungstragend. Um die (potenzielle) Hörerschaft zum Einschalten des Radios zu bewegen, werden sie durch ausgewählte Musik angelockt. So wird etwa Reggae-Musik gespielt, um Jugendliche für den Sender zu begeistern. Mittels kleiner Reportagen zwischen den Musikstücken werden Informationen an die Hörenden übermittelt (vgl. Db2, 71.33ff.). Das Anbieten eines guten Programms sei ohne hohe Löhne für die Mitarbeitenden möglich, die laufenden Kosten könnten durch Zuwendungen von NGOs gedeckt werden (vgl. Db2, 71.37ff.).

Im Sinne einer Zusammenfassung des von seiner Kollegin Gesagten, ergänzt Db5: „*Life in Korogocho is so good (L)*“ (75.1). Sein Lachen kann unterschiedlich gedeutet werden; einerseits als Unterstützung der Aussage und Äußerung von Freude über diese positive Tatsache. Andererseits aber auch im Sinne einer Ironie gegenüber den bekannten Vorstellungen bzw. Vorurteilen von Menschen, die das Leben im Slum nicht kennen; konkret könnte es also an mich als Fremden und meine möglichen Vorurteile gegenüber einem Slum gerichtet sein. Db5 führt weiter aus, dass das Leben im Slum natürlich auch Herausforderungen biete; und er konkretisiert: „*Your life in Korogocho is totally different (-) from other areas*“ (75.2f.). Er unterstützt seine Aussagen mit einem Verweis darauf, dass er andere Gebiete gesehen und deutliche Unterschiede festgestellt habe (vgl. Db5, 75.3ff.). Jene Unterschiede analysiert er wie folgt: „*Life is a bit tough. Especially for people who are born and brought up in Korogocho. Many young people in Korogocho are getting into crime (-)*“ (Db5, 75.7ff.). Ausgehend von diesem negativen Charakteristikum des Lebens in Korogocho wird auf die Bedeutung des sozialen Zusammenhalts der Bewohnerinnen und Bewohner des Slums hingewiesen: „(...) people are very friendly and they always care about (-) about what is happening in their neighbour's corner“ (Db5, 76.1ff.). Der zuvor ange deutete Vergleich mit anderen Gebieten wird insofern konkretisiert, als auf eine Reise in die Niederlande verwiesen wird. Db5 wurde von einer niederländischen NGO, die KochFM unterstützt, nach Tilburg eingeladen. Emotional berichtet er, dass es zwar in Holland hinsichtlich materiellen Wohlstands und Infrastruktur alle Möglichkeiten gebe, er aber vom sozialen Zusammenleben negativ überrascht gewesen sei: „*I was in city in Holland, Tilburg, (...) the people don't even know who is living in the next house. But in Korogocho we know each other, we live like in a community*“ (Db5, 76.3ff.). In diesem Aspekt wird die Verbindung zu Korogocho als *place* deutlich. Diese Verbindung besteht insbesondere aufgrund des vor Ort existierenden sozialen Netzwerks. Anne Buttmer sieht in „*personal and social associations with place-based networks of interaction and affiliation*“ (1980, S. 167) einen bedeutenden Aspekt der Verbindungen von Menschen mit Orten. Nicht ohne Stolz verweist Db5 darauf, dass der Radiosender KochFM

genau für diese *community*, um ihr zu dienen, etabliert wurde: „*(...) for this community that radio was created (-) to provide a platform for discussing the issues they are interested in and giving important information to the community members*“ (Db5, 76.6ff.). Warum ausgerechnet ein Radiosender das geeignete „*tool*“ (Db5, 76.9) sei, um die Bevölkerung zu erreichen, wird damit begründet, dass nahezu jeder Haushalt ein kleines Kofferradio besitze, da es einfacher zu finanzieren sei als etwa ein Fernseher. Es sei besonders wichtig, die politischen Entscheidungen auf nationaler Ebene, die durchaus auch Einfluss auf die Bewohnerinnen und Bewohner Korogochos hätten bzw. für diese relevant seien, ihnen auch zugänglich zu machen. Insofern sieht er eine wichtige Aufgabe darin, als politisch unabhängiger Nachrichtensender eine Informationsquelle für die Bewohnerinnen und Bewohner Korogochos darzustellen. Mit einer wiederholenden Betonung „*KochFM plays that role*“ (Db5, 76.14) unterstützt er die Bedeutung seiner Ausführungen bzw. des Selbstverständnisses des Radiosenders. In diesem Bereich kann der Sender auch als Machtinstrument gesehen werden, da derartige Berichterstattungen abhängig vom Grad ihrer Neutralität weitreichende Folgen haben können. Insofern kann die Frage von Macht und Raum gestellt werden: Trägt der Sender einerseits dazu bei, gesellschaftliche Machtstrukturen und Hierarchien zu bilden bzw. zu manifestieren? Oder leistet er andererseits einen Beitrag, Politik und ihre Akteure reflexiv zu hinterfragen? Beide Varianten machen die Tragweite und inhärente Verantwortung deutlich, die diesem Engagement der Jugendlichen zukommt. Ferner wird ausgeführt, dass nicht nur die nationale Politik als Thema relevant ist, sondern KochFM auch Dienstleister für die Alltagsprobleme im Slum sei. So komme dem Sender eine wichtige Rolle bei der Suche nach vermissten Kindern zu. Auf diesbezüglichen Erfolg wird verwiesen: „*We are able to link the child to the father or mother*“ (Db5, 76.16f.). An dritter Stelle, und dies mag – im Sinne einer Klimax – die bedeutendste Aufgabe im Selbstverständnis des Senders sein, wird auf den Einfluss des Senders als Sprachrohr einer Zivilgesellschaft hingewiesen, die mittels des Senders eine Öffentlichkeit für ihre Belange herstellen und korrupten politischen ‚Eliten‘ entgegentreten kann: „*KochFM basically still represents a tool for the common member of Korogocho where they can voice their, (-), voice their needs*“ (Db5, 76.19ff.). Derartige Kanäle zivilgesellschaftlichen Engagements werden offenbar zunehmend populärer: „*The growing strength of the civil society in the country has provided new avenues for the poor, particularly the youth to demand for services and accountability by political and government leaders to exert influence on policy*“ (Njoroge 2016a, S. 142). KochFM offenbart sich also als Instrument,

das die Bevölkerung nutzt, um ihren Einfluss als erstarkende Zivilgesellschaft geltend zu machen¹⁵. Insofern ist der Sender als Beispiel einer neuen, jungen Generation von Kenianerinnen und Kenianern zu sehen, die im Unterschied zur Generation ihrer Eltern ein anderes Verständnis von Politik, bürgerschaftlichem Engagement und Partizipation pflegt. In der Literatur werden diese „überwiegend engagierten und kreativen, [...] mutigen und meist jungen Leute“ (Nebe 2017, S. 201) als „Geparden-Generation“ (ebd.) bezeichnet, im Unterschied zur „Nilpferd-Generation“ (ebd.), mit welcher „die korrupte, überalterte und behäbige alte Politiker-Generation gemeint ist, die nur an der Machterhaltung ihrer politischen Pfründe interessiert ist“ (ebd.). Diese Entwicklung bzw. das Engagement der jüngeren Generationen findet folgende Bestätigung: „*There are so many young people who are working towards making Korogocho better. A lot of good things are happening*“ (Db5, 77.1f.). In der Verstärkung „*You see, like KochFM is such a good thing*“ (Db5, 81.1) wird erneut deutlich, dass die Jugendlichen stolz auf ihr Engagement und das Erreichte sind. Stolz, der zugleich auch eine Quelle der Motivation für eine Fortsetzung des Engagements ist. Mit Bedauern führt Db5 aus, dass die „*mainstream media*“ (Db5, 81.2) über Korogocho kaum berichteten – wenn überhaupt nur über negative Vorkommnisse wie Vorfälle von Gewalt und Kriminalität¹⁶. Ein Sachverhalt, der in dieser Art bisweilen auch für Berichterstattungen über „Afrika“ in deutschen Medien zutrifft¹⁷. Um seine Ausführung zu unterstützen, gibt Db5 weitere Beispiele:

„But if you look at Korogocho again, there are so many good things that are happening. There are good musicians who are making it good in Korogocho. Very young people are doing something positive for their community. There is a lot of good things that are happening in Korogocho. (L) So, KochFM was founded to portrait the good side of Korogocho. Believe, we are not that bad. (L) The things in Korogocho are really, really im-

15 Zivilgesellschaft wird hier verstanden als „Bereich öffentlichen Lebens, dessen Institutionen (Gewerkschaften, Kirchen, NGOs etc.) der Artikulierung und Verwirklichung diverser Rechte dienen und von staatlicher Einflussnahme unabhängig sind“ (Melber 2004, S. 709). Achille Mbembe (2016, S. 36) fordert für afrikanische Gesellschaften eine Überwindung der traditionellen Konzeption von Zivilgesellschaft, die er als Erbe kapitalistischer Demokratien versteht. Er verweist auf die Notwendigkeit eines radikalen Wandels und der Schaffung intellektuellen Mehrwerts durch die Zivilgesellschaften (vgl. ebd.).

16 Zur Stigmatisierung von Slums und ihren Bewohnerinnen und Bewohnern siehe Nuissl/Heinrichs (2015, S. 76ff.).

17 Siehe dazu im ausführlichen Überblick Tatah (2014a).

proving. If you compare it to the last years, especially in terms of security it is improving. (...) As inhabitants of Korogocho we are working on it. But I think it is much, much better than it was two, three years ago. (-) Young people are also coming up and start to do very constructive things. I normally tell people, the challenge that we face is that for the people who are growing up there were no role models in Korogocho. The only people we saw in Korogocho (-) were people who were very criminal. (...) But over the last years, there were more and more people coming up who have made it in life. Some have married, someone is in Australia. Almost everybody (...) is trying to make (-) a good and a better life. So, right now it is encouraging for young people who are growing up. Because they see ,oh! Instead of growing up in Korogocho, I can make it positively and live a good life (-)" (Db5, 81.4ff.).

Es wird in diesen Worten Db5s, die Züge einer Tautologie tragen, deutlich, dass er offenbar davon ausgeht, dass außerhalb des Slums Lebende, sowohl aus Kenia als auch aus dem Ausland, eine negative Wahrnehmung des Slums haben und sie den Slumbewohnerinnen und -bewohnern problematisch konnotierte Verhaltensweisen zuschreiben. Dies kann etwa im Satz „*Believe, we are not that bad. (L)*“ (Db5, 81.9f.) oder der Wiederholung „*The things in Korogocho are really, really improving*“ (Db5, 81.10f.) herausgelesen werden. Bemerkenswert ist das Bewusstsein, dass Heranwachsende Vorbilder benötigten, die ihnen positive und auf das Wohl der Gesellschaft ausgerichtete Verhaltensweisen vorlebten (vgl. Db5, 81.16ff.). Dieses Bewusstsein macht deutlich, dass für Db5 die Gemeinschaft der Slumbewohnerinnen und -bewohner wichtig ist und er einen Beitrag zum harmonischen Zusammenleben leisten möchte. Auf die Frage, wer verantwortlich dafür sei oder einen Beitrag leisten könne, dass Kinder und Jugendliche einen ‚guten Weg‘ einschlagen, wird die Bedeutung von Regierung und Politik entschieden negiert (vgl. Db5, 85.1). Vielmehr wird darauf verwiesen, dass es die Jugendlichen selbst sind, die im Rahmen gemeinsamen zivilgesellschaftlichen Engagements für ihre persönliche Entwicklung und die Entwicklung ihres Umfeldes verantwortlich seien (vgl. Db5, 85.1ff.): „*They are responsible (...) to build up a strong generation*“ (Db5, 85.2ff.). Anders als der in Europa häufig geführte Diskurs über einen vermeintlichen ‚Teufelskreis der Armut‘¹⁸, entwirft Db5 die Vision einer sich gegenseitigen positiven Beeinflussung: „*The youth who are already empowered can use energy to empower other people who have gone astray. (...) Organizations like youth groups can at least involve young people who are still in (-) still in the bad and empower them and show them to bring more energy as moving power to transform Korogocho*“ (Db5, 85.6ff.).

18 Siehe dazu u.a. Nuscheler (2005, S. 191ff.).

Die Transformation Korogochos versteht er dabei nicht in erster Linie im stadtplanerischen Sinne als *slum upgrading*, sondern vielmehr ist ihm die Identifikation mit dem Slum als Heimat wichtig: „*So, those empowered young people identify with Korogocho as their home – yes, as a home that is no longer a slum. I think, compared to some other informal settlements in Nairobi, I think Korogocho is making a bigger step towards transforming itself. Very soon, we will have stopped being called a slum and we will be some estate (L)*“ (Db5, 85.13ff.). Kommt im modernen CBD Nairobi die Sprache auf Korogocho, so wird dieser Slum als einer der schlimmsten Nairobi’s – bisweilen als *no-go area* – bezeichnet.¹⁹ Db5 hingegen weist explizit darauf hin, dass Korogocho im Vergleich zu anderen Slums der Stadt eine positivere Entwicklung aufweise. Dies macht deutlich, dass er selbst ein hohes Maß an Identifikation mit Korogocho empfindet und in gewisser Weise auch stolz auf Korogocho als sein zu Hause und die zu beobachtenden konstruktiven Veränderungen ist. Die Wahrnehmungen von ‚innen‘ und von ‚außen‘ sind also unterschiedlich. Dass er der Begrifflichkeit „*slum*“ gesonderte Bedeutung zuweist zeigt, dass er diesen Begriff als negativ konnotiert wahrnimmt. Für den Geographieunterricht in Deutschland erscheint dies geradezu als Mahnung, sensibel mit Begrifflichkeiten umzugehen und die Wahl von Begriffen wie ‚Slum‘ oder ‚Marginalviertel‘ kritisch zu hinterfragen und zu differenzieren (siehe auch Kapitel 3.2.1). Db5 schließt seine Ausführungen mit Worten, die diesen Sachverhalt unterstützen: „*Very special about Korogocho is our friendly heart. (...) We love people. (...) That is one characteristic of our community*“ (Db5, 86.1f.). Paulo Freire sieht in der Wiedergewinnung des Grundrechts der Menschen ihr Wort zu sagen einen Prozess, dem Sinn als Menschen gerecht zu werden und sich von einem Zustand der Unterdrückung zu befreien (1973, S. 72). Diese Möglichkeit der Artikulation und des Dialogs bietet der Radiosender KochFM.

5.1.2.5 **Korogocho Youth Group**

Partizipierende:

Eb1, 18 Jahre, männlich

Eb2, 20 Jahre, weiblich

Eb3, 16 Jahre, männlich

Eb4, 17 Jahre, männlich

Ort des Interviews:

m-pesa-Kiosk der Jugendgruppe in Korogocho

19 Im Unterschied zu Kibera, welcher als „friendliest slum in the world“ (Kibera Tours o.J., o.S.) geradezu beworben wird; Diese Raumdarstellung Kiberas als „Element von Kommunikation und Handlung“ (Wardenga 2002, S. 11) trägt durchaus zu einer veränderten Wahrnehmung ‚von außen‘ und zu einem Imagewandel bei.

Die Korogocho Youth Group besteht bereits seit 2002. Eb1 verweist in seinen einleitenden Ausführungen darauf, dass die Jugendgruppe offiziell vom Distrikt Kasarani, jener administrativen Einheit, zu der auch Korogocho gehört, anerkannt ist (vgl. Eb1, 89.1f.). Durch die Erwähnung dieses Details unterstreicht er die Bedeutung der Gruppe, die schon viele Jahre existiert und der durch die offizielle Anerkennung der Regionalverwaltung ein gewisses Maß an Verbindlichkeit zugesprochen werden kann.²⁰ Die Intention zur Gründung der Gruppe lag in der Wahrnehmung des Problemfelds Kriminalität, Drogen und Armut²¹ (vgl. Eb1, 89.4), dem etwas entgegengesetzt werden sollte „*to empower ourselves*“ (Eb1, 89.5). Innerhalb der Gruppe und durch gegenseitige Unterstützung soll also die Resilienz verstärkt werden, um den negativen Einflüssen widerstehen zu können und ihnen mit konstruktiven Aktivitäten – insbesondere *garbage collection* und das Betreiben eines m-pesa-Kiosks²² (vgl. Eb1, 89.6) – zu begegnen. Der Vorteil des Kiosks wird darin gesehen, der *community* die Möglichkeit zu geben, Bankgeschäfte und Geldtransfers abzuwickeln (vgl. Eb2, 91.2). Um die Aufgaben der Gruppe zu koordinieren, wurde ein Plan bzw. ein Manuskript ausgearbeitet (vgl. Eb3, 93.1). Trotz dieser guten Vorbereitung und Organisation sei die Jugendgruppe mit Herausforderungen konfrontiert: „*The problem is that after leaving the guns and after leaving the drugs, the community does not accept you. They still believe you are a criminal*“ (Eb3, 93.1ff.). In diesem Satz wird die Vorgeschichte einiger der Gruppenmitglieder angesprochen, die ursprünglich offenbar an kriminellen Aktivitäten partizipiert haben²³. Die *Korogocho Youth*

20 Carol Rakodi weist darauf hin, dass es inzwischen gängige Praxis in den Städten Afrikas sei, dass einst informelle kooperative Zusammenschlüsse formalisiert und als offizielle Organisationen anerkannt werden (vgl. 2014, S. 92).

21 Zur Definition von Armut siehe Nuscheler (2005, S. 143ff.).

22 m-pesa („m“ für mobile, „pesa“ auf Kiswahili = Geld); System zum Versenden von Geldbeträgen über Handy, das 2007 eingeführt wurde. Das Geld kann bei über 62.000 Händlerinnen bzw. Händlern, die über das ganze Land verteilt sind, eingezahlt werden. Per SMS bekommt der Empfangende der Summe einen Code und kann sich den Betrag bei einer Händlerin bzw. einem Händler am anderen Ort auszahlen lassen. Innerhalb weniger Jahre hat sich dieses Verfahren etabliert, auch und gerade da viele Kenianerinnen und Kenianer kein Bankkonto haben. Beispielsweise werden auf diese Weise Löhne ausgezahlt oder Schulgebühren beglichen (vgl. Kirui et al. 2013, S. 141; siehe auch Verne 2014, S. 45). Bedeutsam werden diese flexiblen Systeme im Zusammenhang mit Binnenmigration und translokalen *livelihood*-Systemen.

23 Zu den verschiedenen Formen von (teils organisierter) Kriminalität in den Slums von Nairobi siehe Sana (2016, S. 156f.).

Group ist damit ein konkretes Beispiel, das zeigt, dass der Anspruch der Jugendgruppen, ein Instrument zur Prävention von Gewalt und Kriminalität zu sein, tatsächlich erfüllt werden kann. Während dies von einigen anderen Probandinnen und Probanden eher theoretisch ausgeführt wird, macht diese Jugendgruppe deutlich, dass es durch das gemeinsame Engagement tatsächlich gelingen kann, Jugendliche vom Konsum von Drogen und von kriminellen Aktivitäten abzuhalten. Dessen ist sich Eb3 durchaus bewusst, der aus der autobiographischen Erfahrung auch einen Anspruch an die Arbeit der Jugendgruppe ableitet: „*The youth group is supposed to create awareness that a change in your life is possible. That's the major challenge. Empower the people and show them that a good life is possible*“ (Eb3, 93.4ff.). Inwiefern die Jugendgruppe ganz konkret zu einem empowerment beitragen kann, erläutert er am Beispiel kleiner Kredite. „*If you are a member of that group, there are things like loans. We as a group can collect money and if you have a problem or something and you need 500 Shillings, you come and borrow it, you see*“ (Eb3, 93.7ff.). Besteht ein bestimmter (finanzieller) Bedarf, kann die Gruppe also entsprechende Kapazitäten bereitzustellen, sodass keine Notwendigkeit besteht, Bedürfnisse etwa über Diebstahl zu erfüllen. Insofern erweist sich dies als konkretes Beispiel einer Präventionsmaßnahme. Während Eb3 klar die Vorteile einer Mitarbeit in der Jugendgruppe herausarbeitet, ergreift Eb1 erneut das Wort, um grundlegende Herausforderungen anzusprechen. So führt er aus, dass es insgesamt doch schwierig sei, der „Kultur von Kriminalität und Drogen“ zu entsagen, da die *community* zu wenig Unterstützung gebe (vgl. Eb1, 95.4f.). Mit spürbarer Enttäuschung erläutert er dies in Bezug auf *garbage collection* als Aktivität der Gruppe: „*We have the market here, but the market community does not allow the youth to clean, to do cleaning. They are not willing to forgive us, they say we are criminals. They are not willing*“ (Eb1, 95.5ff.). Er führt weiter aus, dass gerade darin die Motivation liege, sich um andere Jugendliche zu kümmern und sie zum Arbeiten zu motivieren, um sie von Drogen und Kriminalität fernzuhalten (vgl. Eb1, 97.1ff.). Dass dies machbar ist, erläutert er anhand autobiographischer Bezüge: „*I am also from the slum, I was born in Korogocho, but I still make it in life. (-) Crime is not the way, you will lose your life. Even with drugs, you will end up in a mental institution*“ (Eb1, 97.3ff.). Diesen Gedanken führt Eb4 fort, indem er eine Zukunftsvision für Korogocho entwickelt: „*My vision for Korogocho is that it should become a safe place, free from crime and drugs. A safe place for mothers and fathers, so that they can walk without being mugged*“ (Eb4, 97.6ff.). Die Verantwortlichkeit zur Realisierung dieser Vorstellung sieht er bei der gesamten *community*. „*This is a challenge for all of us. We all are responsible for this*“ (Eb4, 97.9f.). Um diesen Aspekt näher zu charakterisieren wählt er eine Meta-

pher: „*Like if there is a new-born baby, everybody in the community wants to hold it, wants to look at it. Everybody is supposed to take care of the newborn. You see, Korogocho is like a new-born child. Everybody here is responsible for making Korogocho a safer place and a better place*“ (Eb4, 97.12ff.). Genau darin liege die Aufgabe seiner Gruppe, ein derartiges Bewusstsein zu entwickeln und zu verbreiten (vgl. Eb4, 97.16f.). Seine Ausführungen schließt er mit dem Hinweis, dass es bereits entsprechende Veränderungen gebe. Da er in Korogocho geboren sei, könne er dies beurteilen bzw. die heutige Situation mit der Situation in den 1990er-Jahren vergleichen. Ein Wandel, eine Entwicklung sei klar zu erkennen (vgl. Eb4, 97.17ff.).

Abbildung 5.6: Von den Partizipierenden der Korogocho Youth Group aufgenommenes Foto und korrespondierender Interviewauszug



„My vision for Korogocho is that it should become a safe place, free from crime and drugs. A safe place for mothers and fathers, so that they can walk without being mugged. This is a challenge for all of us. We all are responsible for this. [...] It is the responsibility of the community. It has to come up from all of us. Like if there is a new-born baby, everybody in the community wants to hold it, wants look at it. Everybody is supposed to take care of the new-born. You see, Korogocho is like a new-born child. Everybody here is responsible for making Korogocho a safer place and a better place. Therefore, we started our group.“
(Eb4, 97.6ff.)

5.1.2.6 Best Friends Self Help Group

Partizipierender:
Fb1, 18 Jahre, männlich

Ort des Interviews:
Gemeindezentrum Korogocho

Fb1 beginnt seine Ausführungen durchaus unsicher mit den Worten „*We are trying to walk around here and there to see how we can uplift ourselves*“ (Fb1, 102.1f.). Wenngleich in allgemeiner Weise die Ziele der Gruppe umschrieben werden, scheint er nicht aus voller Überzeugung zu sprechen. Anders erscheint dies, als er einen offenbar gut frequentierten *m-pesa*-Kiosk erwähnt, den die Gruppe betreibt (vgl. Fb1, 102.3f.).

Abbildung 5.7: Vom Partizipierenden der Best Friends Self Help Group aufgenommenes Foto und korrespondierender Interviewauszug



„*Just recently, at the moment, we are doing m-pesa, we own an m-pesa kiosk which is running. So it is a kiosk here in the area in Korogocho.*“
(Fb1, 102.2f.)

Er geht aber auch darauf ein, dass die Tätigkeiten der Gruppe durchaus einem Wandel unterlegen sind und verschiedene Bereiche betreffen. So führt er aus, dass auf einem Feld in der Nähe von Kisumu²⁴ Landwirtschaft betrieben werde. Dies sei allerdings eine (nicht zuletzt finanzielle) Herausforderung, da dort immer jemand vor Ort sein müsse (vgl. Fb1, 102.5ff.). Sehr deutlich wird an diesem Beispiel die Vernetzung mit Standorten außerhalb des Slums bzw. im ländlichen Raum (siehe Kapitel 3.4). Dies sei nur möglich, wenn mehrere Jugendliche in einer Gruppe zusammenarbeiteten, worin er einen entscheidenden Vorteil sieht: „*You do it with your partners. So, what we have is trust. If you cannot trust a person, a member in a group, it needs to leave. As a member of the group*

24 Großstadt am Viktoriasee, ca. 350 Kilometer entfernt von Nairobi gelegen.

you can benefit from it“ (Fb1, 102.8ff.). Grundlage für ein erfolgreiches Arbeiten der Gruppe ist also gegenseitiges Vertrauen als Basis für gegenseitige Unterstützung. Sehr sinnstiftend sieht er die Vorbildfunktion der Gruppe. Das heißt, die Gruppe hat nicht nur nach innen Bedeutung für ihre Mitglieder im Sinne gegenseitiger Unterstützung und dem Generieren von Einkommen, sondern wirkt auch nach außen. Ein gesellschaftlicher Anspruch wird also deutlich: „*The group is like a trainer. Even you become a motivating speaker and you can talk to other youths who still deal with drugs, for whom the life in the streets is not good*“ (Fb1, 10.11ff.). Die Entwicklung jener Jugendlichen, die womöglich noch nicht in einer Gruppe engagiert sind, könne also durch die Gruppenmitglieder in positiv verändernder Weise beeinflusst werden. Die Motivation dazu resultiert offenbar aus einer im religiösen Glauben begründeten Auffassung, dass die bestehenden Schwierigkeiten oder Bedingungen nicht als unüberwindbar, sondern als beeinflussbare Herausforderungen angesehen werden: „*I can't complain so much because explaining life in Korogocho is like questioning my Lord because the Lord gives the life*“ (Fb1, 102.14ff.). Insofern werden auch die Lebensbedingungen als gegeben angesehen, ohne sie zu kritisieren: „*You can just say, the life is good, but challenges are there to make us strong, not weak*“ (Fb1, 102.16f.). Ausgehend von dieser Auffassung wird im Folgenden unter Verweis auf Resourcen und Potenziale begründet, warum das Leben in Korogocho als „*good*“ (ebd.) erachtet wird (vgl. Fb1, 102.18f.). Damit sich diese Potenziale entfalten könnten, bedürfe es der Unterstützung von NGOs. Dass diese zahlreich in Korogocho vertreten seien, wird ausdrücklich begrüßt (Fb1, 102.19ff.). Wie in einigen anderen Interviews (siehe z.B. Kapitel 5.1.2.1 und 5.1.2.4) wird auch hier klar, dass offenbar eine gewisse Erfahrung in der Kooperation mit NGOs gegeben ist und einer der Intentionen zum Engagement in der Jugendgruppe auch in der Aussicht auf eine mögliche Unterstützung durch größere NGOs besteht. Trotz dieser von Fb1 als konstruktiv befundenen Charakteristika Korogochos wird er nachdenklich und ergänzt: „*But life in Korogocho is not like an average*“ (Fb1, 102.23f.). Im Gegensatz zur zuvor unter Bezugnahme auf seinen Glauben geäußerten Zuversicht deutet er nun den Wunsch nach einem Leben in einem besseren Umfeld an (Fb1, 102.24f.). Daraus leitet er ein auf das ganze Leben bezogenes Fazit ab: „*So I can say that we are surviving to live – we are not living, but we are surviving*“ (4.25f.). Allerdings, und darin zeigt sich doch eine Parallele zu den zuvor geäußerten Gedanken, sieht er gerade darin Motivation zur Etablierung der Jugendgruppe: „*According to our aim, you know, there are so many children who are not able to go to school. The reason for us to form the group was to create an institution which can take care of all those street children who ask for support. That's why we formed the group. You cannot do it on your own*“

(Fb1, 102.27ff.). Wenngleich dieser selbst gesetzte Anspruch durchaus als (zu) hoch erscheint, da es eine Gruppe allein nicht leisten kann, sich um alle Straßenkinder zu kümmern, wird doch die grundlegende Absicht deutlich. Es kommt also erneut das Bewusstsein zum Ausdruck, dass Kinder in den älteren Jugendlichen Vorbilder sehen können sollten. Darin sieht er seine Verantwortung und die Verantwortung aller Gruppenmitglieder: „*We are doing lots of mobilization with our group to show the young people the right path, to show them the right way*“ (Fb1, 102.32f.). Dazu könne die Gruppe auch Unterstützung bei der Regierung beantragen, was für eine Einzelperson nicht möglich sei (Fb1, 102.31f.). Zusammenfassend resümiert er seine Vorstellungen und Ziele: „*We want Korogocho to develop a good mentality, to be uplifted. For that, we should create awareness among all of us*“ (Fb1, 102.36f.). Er erhofft sich eine Transformation durch gemeinschaftliches Engagement. Um dies zu erreichen, müsse ein entsprechendes Bewusstsein aufgebaut werden (Fb1, 102.37). Dass dies nicht nur eine Vision ist, sondern erste Maßnahmen bereits begonnen hätten, begründet er mit einer deutlichen Verbesserung im Bereich der Infrastruktur. (Fb1, 102.38ff.). Schließlich zieht er als Fazit: „*Actually, there is a change*“ (Fb1, 102.38). Dass dieser Wandel bereits eingeleitet sei, sei auch ein Verdienst der Jugendgruppen Korogochos (Fb1, 102.42).

5.1.2.7 *Mdondo Youth Group*

Partizipierende:

Gb1, 17 Jahre, männlich

Gb2, 16 Jahre, männlich

Ort des Interviews:

Marktstand der Jugendgruppe in Korogocho

Proband Gb1 hat einen Freund fotografiert, der gerade Maiskolben bearbeitet, sowie eine Marktsituation. 18 Jugendliche haben sich in der *Mdondo Youth Group* zusammengeschlossen und sich die Aufbereitung und den Verkauf von Mais zur Aufgabe gemacht. Das so generierte Einkommen wird unter den Gruppenmitgliedern verteilt und bildet gleichsam deren Gehalt. Es sei eine Herausforderung, schnell genug hinreichend Kundschaft zu finden, denn sobald der Mais nicht mehr frisch sei, ließen sich keine Kunden mehr finden und die Gruppe mache Verlust. Dadurch könne es passieren, dass die Gruppe über keine ausreichenden Ressourcen verfüge, um auf dem Großmarkt neue Ware zu kaufen. Wenn dies der Fall sei, würde das Leben in Korogocho ziemlich anstrengend. Ihre Tätigkeiten sehen die Jugendlichen als Win-win-Situation für die Gruppe selbst und die *community* (vgl. Gb1, 107.1ff.). Es sei ein Vorteil für alle, wenn es fertig zubereiteten Mais zu kaufen gebe und die Bewohnerinnen und Bewohner dies nicht selbst machen müssten. Diese Aussage ist in Bezug zu setzen mit der insgesamt hohen Arbeitsbelastung – insbesondere von Frauen. Neben der Haus-

haltsführung und Versorgung der Kinder müssen sie in der Regel auch immer noch einer kommerziellen Tätigkeit nachgehen, um eigenes Einkommen zu generieren. Daher sind die täglichen zeitlichen Ressourcen durchaus begrenzt. Aus diesem Grund gebe es auch zahlreiche Markt- und Imbissstände in Korogocho. Dies wird als großer Vorteil gedeutet, da vieles preisgünstig vor Ort zu bekommen sei: „*You can find many things here in Korogocho, that is an important advantage of staying here. Like you have a market and several kinds of foods which are sold for cheap prices*“ (Gb1, 107.14ff.).

Abbildung 5.8: Von den Partizipierenden der Mdondo Youth Group aufgenommene Fotos und korrespondierender Interviewauszug

„We are processing maize and selling it to the community. This is what you can see in the picture [...]. So we as young people are doing like a service, we finish the maize for consumption. We are 18 people and working in several times during the day. By selling the maize, we can earn an income for our group members. A challenge is that sometimes after preparing the maize, we don't find customers. And when the maize is not fresh, nobody wants to buy it anymore. Sometimes, the finances are bad for buying new maize stuff from the mean traders. It is a benefit for the community, getting finally prepared maize and even for the members of the youth group having an income. Because actually, life in Korogocho is very tough. According to the status of finance. You can find many things here in Korogocho, that is an important advantage of staying here. Like you have a market and several kinds of food which are sold for cheap prices.“

(Gb1, 107.1ff.)



Olang Sana (2016, S. 151f.) bestätigt dies und betont, dass die hohe Verfügbarkeit preisgünstiger Nahrungsmittel essenziell zum Überleben in Slumgebieten sei. So können zudem weite und zeitaufwändige Wegstrecken vermieden werden

und die Kosten für die Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel (Busse, Matatus²⁵) können gespart werden.²⁶

An dieser Stelle klinkt sich Interviewpartner Gb2 in das Gespräch ein. Er konkretisiert die Ausführungen seines Vorredners: „Korogocho is a simple place that's making it easy. (...) You see, if you have a hundred bop²⁷, you can do many things, buy so many things. With less money, you can survive“ (Gb2, 109.7ff.). Offenbar ist es ihm ferner wichtig, einen weiteren Aspekt – neben der Marktsituation – in der Diskussion zu ergänzen. Er präsentiert sein Foto, das Fußball spielende Jugendliche zeigt (siehe Abb. 5.9). „The youth like sports“ (Gb2, 109.2) kommentiert er. Es wird deutlich, dass der Sport offenbar einen guten Ausgleich für das insgesamt harte Leben – auch im Zusammenhang mit Arbeitslosigkeit – in Korogocho bietet (vgl. Gb2, 109.3f.).

Abbildung 5.9: Vom Partizipierenden Gb2 aufgenommenes Foto und zugehöriger Kommentar



„As you see in my picture, a very special issue is the importance of football and drama. The youth like sports.“
(Gb2, 109.1f.)

25 Bezeichnung für Kleinbusse bzw. Sammeltaxis in Kenia und Uganda.

26 Zur Bedeutung des ÖPNV in Ostafrika siehe Monheim/Kayi (2011); Pirie (2014); Eberth (2017b, S. 182).

27 Umgangssprachliche Angabe einer Währungseinheit, vergleichbar mit dem in Deutschland einst gängigen Begriff ‚Groschen‘.

Dies sei auch einer der Gründe zur Einrichtung der Jugendgruppe gewesen: Die Talente arbeitsloser Jugendlicher fördern und ihnen die Möglichkeit des Generierens eines Einkommens zu geben (vgl. Gb2, 109.4ff.). Dass dies funktioniere, liege an der guten Zusammenarbeit der Jugendgruppe mit der *community*: „*The community is good. Even our youth group has a good connection with the community*“ (Gb2, 109.10f.). Wie in anderen Interviews auch, wird dezidiert der gute Zusammenhalt der Bewohnerinnen und Bewohner des Stadtteils erwähnt. Dies kann als Beispiel einer intra-urbanen Ruralisierung gedeutet werden, worunter „die Ausbreitung ländlicher Verhaltensformen“ (Heineberg 2017, S. 52) in städtischem Umfeld zu verstehen ist. Ein Unterschied zum Leben in Dörfern im ländlichen Raum Kenias liegt hingegen im Bedeutungsverlust des Zugehörigkeitsgefühls zu bestimmten Volksgruppen (siehe Kapitel 5.1.2.1). Mit Ausnahme besonderer Situationen wie der *post election violence* im Jahr 2007/2008 (siehe dazu Speitkamp 2017, S. 153) kann generell von einer Detribalisierung als Folge der Urbanisierung gesprochen werden (vgl. Heineberg 2017, S. 52).

5.1.2.8 Nyayo Visionary Youth Group

Partizipierende:

Hb1, 19 Jahre, weiblich

Hb2, 17 Jahre, weiblich

Interviewpartnerin Hb1 hat als Motiv einen Wasserkiosk gewählt, der von der *Nyayo Visionary Youth Group* betrieben wird. Für zwei Kenia-Schilling²⁸ pro Kanister verkaufen die Mitglieder der Jugendgruppe Frischwasser an die *community* und verdienen so ihr Einkommen (vgl. Hb1, 114.1ff.).

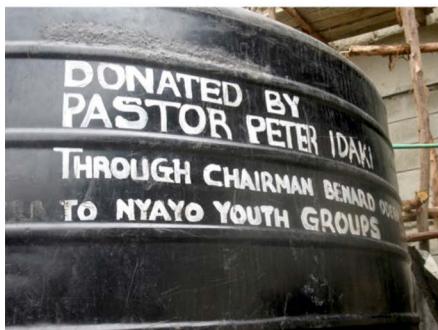
Ihre Freundin Hb2 gibt zu bedenken, dass sie einer starken Konkurrenz ausgesetzt sind, da es mehrere Wassertanks in Korogocho gebe: „*Another tank is there, another one is there, there are so many*“ (Hb2, 114.1f.). Wenngleich dies von finanziellem Nachteil ist, so wird dennoch der Vorteil der Mitarbeit in einer Jugendgruppe herausgearbeitet: „*But we are being together, that's good for us. Like for example when we have a challenge, we have the goal, we reach it together and we have the opportunity to create an income*“ (Hb2, 114.2ff.).

28 Umgerechnet knapp zwei Eurocent.

Abbildung 5.10: Von den Partizipierenden der Nyayo Visionary Youth Group aufgenommene Fotos und korrespondierender Interviewauszug



*„Right now, what you see is our water kiosk. We have this big tank and are selling water to community members for two Shillings.“
(Hb1, 112.1f.)*



„The problem is, as you see, another tank is there, another one is there, there are so many. But we are being together, that's good for us. Like for example when we have a challenge, we have the goal, we reach it together and we have the opportunity to create an income. Korogocho is our place. Our place, which is cheap, where we can afford most of the things and where we are enjoying to play football.“

*„We are trying to clean up our environment. [...] If me and other community members are working together, we can realize a change.“
(Hb2, 114.1ff.)*

Während für die Jugendgruppe die Möglichkeit des Generierens eines eigenen Einkommens als Vorteil zu sehen ist, liegt im hochpreisigen Zugang zu Frischwasser eines der größten Probleme der Slums von Nairobi. „Most slum dwellers are forced to obtain water and sanitation services from independent operators and pay far more than their wealthier urban counterparts for these services“ (UN-Habitat 2014, S. 169). Eigentlich von der öffentlichen Hand zu organisierende grundlegende Versorgungsleistungen müssen von den Bewohnerinnen und Bewohnern des Slums selbst organisiert werden, was letztlich einer Form der Privatisierung von Bereichen der Daseinsvorsorge gleichkommt. Dennoch wird die Gruppe offenbar als Instrument gesehen, um die negativen Begleitumstände des Lebens in Korogocho abzuschwächen. In diesem Zusammenhang wird auch die Kriminalität genannt. Die Jugendgruppe kann als Maßnahme gesehen werden, kriminellen Strukturen etwas entgegenzusetzen. Zusammenfassend führt die Interviewpartnerin aus: „Korogocho is our place“ (Hb2, 114.5). Entsprechend der theoretischen Ausführungen Edward Relphs (siehe Kapitel 2) resultiert aus dieser Verbundenheit mit Korogocho ein Verantwortungsgefühl betreffend zu initi-

ierender positiver Veränderungen im Stadtviertel: „(...) even Korogocho can become improved. If me and other community members are working together, we can realize a change“ (Hb2, 114.14ff.). Neben dem Potenzial zu Veränderungen auf Stadtteilebene wird aber auch die Möglichkeit der Verbesserung der eigenen Situation gesehen: Weil die *community* die Jugendgruppe unterstützt, hoffe man, zukünftig einen Kleinbus kaufen und ein „*matatu business*“ (Hb2, 114.13) eröffnen zu können. Wenn dies gelinge, könne das Einkommen der Gruppenmitglieder deutlich gesteigert werden²⁹. Dass sich das Interesse auf Angebote im Bereich des ÖPNV richtet, kann damit zusammenhängen, dass Korogocho seit 2012 durch gut ausgebauten, asphaltierte Straßen erschlossen ist und dadurch auch besser mit Matatus angebunden werden kann (zu dieser Maßnahme des *Korogocho Slum Upgrading Programmes* siehe UN-Habitat 2012). Zudem gilt die Transportwirtschaft als zweitgrößte Branche im Bereich unternehmerischer Selbstständigkeit in den Slums von Nairobi (vgl. Sana 2016, S. 152) und verspricht relativ hohe Löhne zwischen 500,00 und 1.500,00 Kenia-Schilling³⁰ pro Tag (vgl. Sana 2016, S. 153). Insofern lässt sich die Motivation der Gruppe, danach zu streben, nachvollziehen.

5.1.2.9 Mwanga – Olympic Flame Arts and Music Group

Partizipierende:	Ort des Interviews:
Ib1, 17 Jahre, männlich	Gruppenraum der Nyoda-Initiatives
Ib2, 19 Jahre, männlich	in Korogocho

Ib1 tut sich schwer mit der Auswahl von Fotos, da es ihm offenbar wichtig ist zu zeigen, in welchen unterschiedlichen Bereichen die Jugendgruppe *Mwanga* tätig ist. Im Interview legt er allerdings einen Schwerpunkt auf den Bereich Musik und Schauspiel: „*We educate people through this acting*“ (Ib1, 121.3). Insbesondere sexuelle Aufklärung und gesundheitsbezogene Themen sowie Politik seien die Schwerpunkte ihrer Theaterstücke und Texte (vgl. Ib1, 121.3f.). Das Publikum ihrer Aufführungen sind vornehmlich Straßenkinder: „*You see, when you go through this roads, when you pass these roads, you can see so many children. Some of them run away from their homes and live in the streets as street children. We want to collect them, to educate them and to create a home for them. For that we are working. (-) (...) for the kids and educate them via our acting*“ (Ib1, 121.7ff.). Nicht ohne Stolz wird erklärt, dass es neben einem gewissen Bildungsauftrag aber vor allem auch um Kreativität gehe – Kreativität, die

29 Zum *matatu business* siehe Gleave 2005.

30 Umgerechnet etwa 4,00 bis 12,00 Euro.

durchaus auch als Kunst bezeichnet werden könne (vgl. Ib1, 121.17f.). Dies gelte auch für die selbst produzierte Rap-Musik mit Texten auf Kiswahili. Auch die Musik wird als Möglichkeit genutzt, sich der Straßenkinder anzunehmen: „*We write the text about what is happening in the society, about what's going on. It is art and creativity. With music, we can bring the children in the streets together and can bring them to children's homes. You have to take care of the children*“ (Ib1, 121.21ff.). Joyce Nyairo spricht derartiger populärer kenianischer Musik hohe Bedeutung zu und erwähnt in Bezug auf die urbane Musikszene in Nairobi „creativities that contain powerful legitimating practices of new urban existences“ (2006, S. 72). Explizit sog. marginalisierte Gruppen in den Blick nehmend, analysiert sie die transformative Kraft der Musik. Insofern werden Parallelen zu den vorliegenden Interviews deutlich, die auch das Engagement junger Musikerinnen und Musiker für ihr städtisches bzw. gesellschaftliches Umfeld verdeutlichen. Dies konkretisiert auch Elizabeth Wamuni Njoroge, die Gründerin der *Art-of-Music*-Stiftung, die das Projekt *Ghetto Classics* in Korogocho leitet. In diesem Projekt bekommen Jugendliche die Möglichkeit, ein Instrument zu erlernen und in einem Orchester zu spielen. „Über die Musik vermitteln wir den Jugendlichen essenzielle Fähigkeiten wie Disziplin, Beharrlichkeit und Teamwork“ (Njoroge 2016b, S. 14). Offenbar zahlt sich dies aus: „Die Mitglieder des *Ghetto-Classic*-Orchesters sind erfolgreicher in der Schule als ihre Mitschüler und sie übernehmen auch eher verantwortliche Positionen“ (ebd.).

Die Verantwortung der Mitglieder der Gruppe *Mwanga* für die Kinder in Korogocho offenbart sich in zweierlei Weise. Einerseits in der konkreten Fürsorge für Straßenkinder und der Vermittlung selbiger an Kinderheime. Andererseits auch im übertragenen Sinne. So wird ausgeführt, dass es wichtig sei, dass die Kinder Idole hätten, damit sie nicht in den Sumpf von Drogen und Kriminalität entglitten. Vorbilder könnten bewirken, dass sich die Kinder auch in einer der zahlreichen Jugendgruppen für die *community* engagierten: „*You see, our children need idols. When they see idols, they start to get involved, too. So it is not as difficult. But we are just trying to be good idols*“ (Ib1, 121.26ff.). Als Vorbilder fungierend, liege eines ihrer Ziele in der Förderung der Talente der Kinder und Jugendlichen: „*So, we won't waste talents. It is just bringing them together and creating a power. (...) And when you are together, you can use your potentials*“ (Ib2, 123.5ff.). Dadurch könne erreicht werden, dass die Jugendlichen negativen Einflüsse wie Drogenkonsum und Kriminalität widerstehen könnten. Dies alles geschehe in der Absicht, positive Veränderungen in Korogocho zu initiieren.

Abbildung 5.11: Von den Partizipierenden der Mwanga – Olympic Flame Arts and Music Group aufgenommene Fotos und korrespondierender Interviewauszug



„As you can imagine by seeing the pictures, in Mwange we have some different activities [...]. You see, when you go through this roads, when you pass these roads, you can see so many children. Some of them run away from their homes and live in the streets as street children. We want to collect them, to educate them and to create a home for them. For that we are working. We also organize football matches for the kids and educate them via our acting. [...] For now, we are producing CDs and sell them. CDs with rap music in Kiswahili. We do this on our own. We write the text about what is happening in the society, about what's going on. It is art and creativity. With music, we can bring the children in the street together and can bring them to children's homes. You have to take care of the children. [...] You see, our children need idols. When they see idols, they start to get involved, too. So it is not as difficult. But we are just trying to be good idols.“

(lb1, 121.1ff.)

„We bring the young people into the group and we see what is inside them first, their talents. Then, if you are for example good at football we take you to a field and support your potentials. If you are good at acting or like me, I am a musician, I do rap. So, we won't waste talents. It is just bringing them together and creating power. And when you are together you can use your potentials.“

(lb2, 123.1ff.)



„*You see, Korogocho is supposed to change. The houses we have in this ghetto, they are not that good. (...) During the rainy seasons it is not like you are at home. It is like you are in the bush. (...) But our aim is that someday Korogocho will be changed and will be like an estate*“ (Ib1, 125.6ff.). Deutlich wird unterstrichen, dass dieser Wandel von Jugendlichen auszugehen habe: „*The change is supposed to start with us who are growing up in this ghetto*“ (Ib1, 125.12f.). Er sieht dies auch als wichtigen Schritt, um das Image Korogochos zu verbessern: „*You see, Korogocho has a bad meaning, a lack of opportunity. That is a very, very, bad, bad image. (-) We have to change this image. (...) If you tell people that you are coming from Korogocho, it is like you are a very, very bad person*“ (Ib1, 125.13ff.). Generalisiert führt Rainer Wehrhahn dieses Mühen der Bewohnerinnen und Bewohner um das Image des Stadtteils als Charakteristikum eines Slums auf: „*Die Folgen tatsächlicher sozialer Probleme und medial massiv verstärkter Zuschreibungen, die sich unabhängig von einzelnen Personen auf ganze Quartiere beziehen, versuchen die betroffenen Bewohnerinnen und Bewohner zu durchbrechen*“ (2014, S. 9). Die o.g. Ausführungen von Ib1 erinnern an folgende Strophe des Lieds „4 in 1“ des kenianischen Rappers Ndarlin P (Übersetzung zitiert nach Nyairo 2006, S. 78):

„I won't cheat you
Saying ,I come from Buru Buru‘
I come from a troubled slum
The Industrial Area one, Mukuru
Next Sunday at two o'clock
You come I take you to the slums
to house made of iron sheets
and you will be happy
I don't have money to buy
things like bhajia,
chicken and fried meat
hot dog or even pizza
I will take you
to an indigenous market
and you'll be shocked
we will eat chips for five shillings
and maize and beans for five bob
and mangoes at five shillings.“

Auch dieses Lied greift die nicht nur in Europa, sondern auch in Nairobi selbst bestehenden Stereotype betreffend des Lebens in Slumgebieten auf, zeigt aber auch die „passionate identification“ (ebd.) des Protagonisten mit seinem zu Hause. Das Image der Slumgebiete zu verändern, liege in der Verantwortung der Jugendlichen, die in den entsprechenden Stadtteilen wohnten (vgl. Ib2, 127.2). „*That's the challenge: we have to change the image. But these youth groups in Korogocho can bring this change. The youths that we are having in Korogocho as a whole, are so cooperative and start lightening projects. (...) People can change their minds*“ (Ib2, 127.2ff.). Diese Arbeit müsse bereits Kinder involvieren, sodass diese Vorbilder hätten und sich sodann auch für Korogocho engagierten (vgl. Ib2, 127.9f.). Der Begriff „*lightening projects*“ (Ib2, 127.5) hat als „Lichtblickinitiativen“ übersetzt inzwischen auch Eingang in die entsprechende deutschsprachige Fachliteratur gefunden (vgl. Groß et al. 2011). Metaphorisch spiegelt sich dieser Anspruch auch im Namen der Gruppe, der übersetzt „*Olympic Flame*“ (Ib1, 117.3) bedeutet, wider.

5.1.2.10 MissKoch

Partizipierende:

Jb1, 23 Jahre, weiblich
Jb2, 24 Jahre, weiblich

Ort des Interviews:

Computerraum der Jugendgruppe in Korogocho

Jb1 beginnt ihre Ausführungen geradezu unmittelbar mit dem Hinweis, dass zahlreiche ältere Mitglieder der Jugendgruppe *MissKoch* unterdessen berufstätig seien bzw. eine offizielle Anstellung hätten. Diese Aussage bezieht sie auf das von ihr aufgenommene Foto, auf dem der Computerraum der Jugendgruppe zu sehen ist (vgl. Abb. 5.12). Wenngleich die technische Ausstattung als veraltet anmutet, so führt Jb1 die Gründe für den Erfolg der Gruppe auf die angebotenen IT-Trainings und Computerkurse zurück. „*Like our youths here, especially in the evening they come here and learn how to do research on the internet. I have taken such a picture with young ladies and men doing some work with the computer. It has helped the community. Especially the youths, they are busy now, they are engaged. (...) We have so many students coming here for getting the skills, you can't even count. The reason is to empower the community in various aspects of life. You see, life in Korogocho is not easy, it is very tough. But through the group, we give them some hope and support their lives*“ (Jb1, 134.4ff.). Ähnlich wie auch in den Interviews anderer Jugendgruppen führt Jb1 aus, dass es wichtig sei, die Jugendlichen sinnvoll zu beschäftigen, damit sie nicht in kriminelle Machenschaften und ähnliche destruktive Tätigkeiten verwickelt würden. Die Jugendgruppen geben Halt und stärken die Jugendlichen, negativen Einflüssen zu entsagen. Offenbar sieht sie diese Form des Zusammenhalts aber auch als

positives Charakteristikum der ganzen *community*: *Korogoch also has lots of advantages. People are so lovely. There is a unity. For example, (-) nowadays you can't enter a plot and steal, even when the owner is not there. Even the neighbour will not allow you to do that. Even the kids. Nowadays, taking care of the children is not only the responsibility of the parents, even the community feels responsible and takes care“* (Jb1, 134.13ff.).

Abbildung 5.12: Von den Partizipierenden der Gruppe MissKoch aufgenommene Fotos und korrespondierender Interviewauszug



„We have so many group members who are employed nowadays. That's a great success because we gave them computer skills and ICT-trainings. We also give them some life skills. Like our youths here, especially in the evening they come here and learn how to do research on the internet. I have taken such a picture with young ladies and men doing some work with the computer. It has helped the community. Especially the youths, they are busy now, they are engaged. We have so many students coming here for getting the skills, you can't even count.“
(Jb1, 134.1ff.)



„We have so many groups here. They are so many. They also come up with those things for cleaning. Like initially Korogoch was very dirty. You couldn't walk and come across. But nowadays it is very clean because the youths are taking care of the environment.“
(Jb2, 136.6ff.)



Sie fasst diese Ausführungen zusammen und resümiert, dass im Kontext der negativen Einflüsse wie inadäquater Infrastruktur und Kriminalität der Zusammenhalt der Bevölkerung von enormer Bedeutung sei: „*(...) you see, we are coming up with our own ways of surviving*“ (Jb1, 134.25f.). Ihre Freundin ergänzt: „*Me, I have big visions for Korogocho. My dream is to see a Korogocho (-) free of drugs. Free of insecurities. (...) And also to see empowered youths. This is my dream. The persons who can bring change, are us ourselves. That's why we came up with those groups, trying to bring about our change. So I may say that the youths themselves are the ones that are responsible for the change*“ (Jb2, 136.15ff.). In gewisser Weise rundet sie damit das Interview ab, da sie übergeordnet die Bedeutung dessen ausführt, das ihre Freundin Jb1 in ihrem einleitenden Statement ganz konkret am Beispiel zahlreicher nicht mehr arbeitsloser Gruppenmitglieder erläutert hat. Dass diese konstruktiven Entwicklungen möglich sind, führt Jb2 an konkreten Beispielen, genauer des Saubermachens, zu dem sie auch ihr Foto präsentiert, und der Sicherheitsdienste, aus (vgl. Abb. 5.12): „*Like initially Korogocho was very dirty. You couldn't walk and come across. But nowadays it is very clean because the youths are taking care of the environment*“ (Jb2, 136.8ff.). Dadurch, dass sich die Jugendlichen auch im Bereich Sicherheit engagierten und z.B. nachts Wohnhöfe bewachten, sei die Sicherheitslage verbessert worden (vgl. Jb2, 136.11f.): „*They [die Jugendlichen; Anmerkung des Verfassers] are trying to do their best*“ (Jb2, 136.14).

5.1.2.11 Pamoja Empowerment and Resource Centre

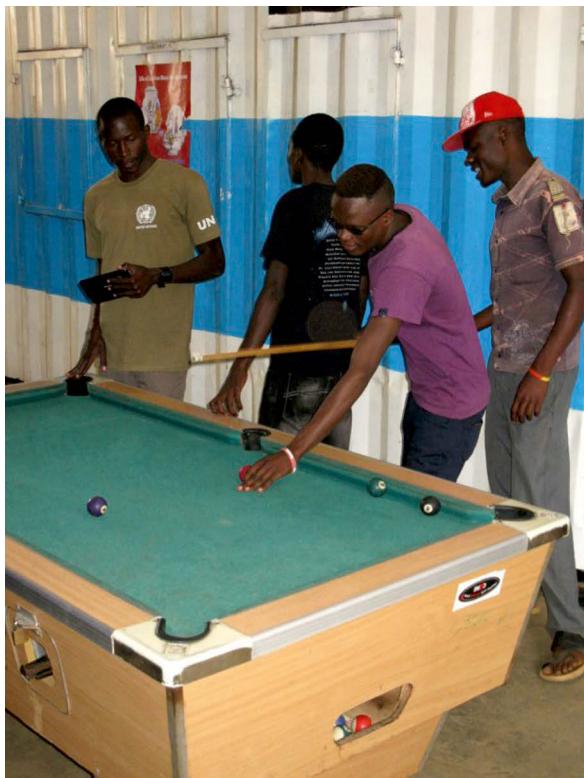
Partizipierender:
Kb1, 24 Jahre, männlich

Ort des Interviews:
Vor dem Youth-to-Youth-Club der
DSW

Stärker als es in den anderen Interviews der Fall ist, geht Kb1 unmittelbar auf die monetäre Bedeutung der Arbeit der Jugendgruppe ein. So ist es auch zu verstehen, dass er die Besitztümer der Gruppe genau aufzählt und auch auf seinem Foto das Jugendzentrum abgebildet ist. In diesen Räumlichkeiten bietet die Gruppe gegen eine geringe Gebühr die Möglichkeit zum Billardspielen und lagert Tische, Stühle und ein Zelt, welche sie vermietet (vgl. Kb1, 139.2ff.). Diese Ausstattung wurde von der Deutschen Stiftung Weltbevölkerung (DSW) zur Verfügung gestellt. Aufgrund ihrer Tätigkeit konnte sich die Gruppe offiziell als *community based organization* registrieren. Als solche kooperiert sie eng mit der DSW, organisiert lokale Blutspendeaktionen und veranstaltet Workshops zu den Themen Familienplanung sowie *gender based violence* (vgl. Kb1, 139.12ff.). Die Zusammenarbeit in einer Gruppe wird offenbar geschätzt, da die Gruppe vom Einzelnen und der Einzelne von der Gruppe profitieren könne: „*And if for*

instance the job is serviced by one of the group members, the group as a whole benefits“ (Kb1, 139.9f.).

*Abbildung 5.13: Vom Partizipierenden der Gruppe
Pamoja Empowerment and Resource Centre
aufgenommenes Foto und zugehöriger Kommentar*



*„We have a computer and a pool billard table
for playing. We operate in groups. The income
which is normally generated by fees for
renting and for playing billard is divided into
percentages.“
(Kb1, 139.2ff.)*

5.1.2.12 *Pamoja Women's Group*

Partizipierende:
Kb2, 24 Jahre, weiblich

Ort des Interviews:
*Vor dem Youth-to-Youth-Club der
DSW*

Mit Bezug auf ihren Vorredner und auf den Namen der Jugendgruppe merkt Kb2 humorvoll und selbstbewusst an: „*I want to say, we are not women, we are ladies (L)*“ (Kb2, 141.1). Diesem einleitenden Satz kommt eine enorme Bedeutung zu, da er als Sinnbild für die Intentionen der genderbezogenen bzw. gendersensibel arbeitenden Jugendgruppen gelesen werden kann. *Women's empowerment* gilt nicht nur bei Akteurinnen und Akteuren von Ort, sondern auch in den Kreisen der Internationalen Zusammenarbeit als Schlüssel für Entwicklung (vgl. u.a. Prag 2010); auch wenn eine entsprechende überzogene Fokussierung bisweilen kritisiert wird („*Girls are framed as sites of investment that call to Western reader/viewer for support*“ (Mac Donald 2016, S. 13))³¹. Der Ansatz der *Pamoja Women's Group* besteht aus einem *empowerment* (vgl. Kb2, 141.3) durch die Partizipation an ökonomischen Aktivitäten. Ihr Engagement sei das Resultat einer Analyse der Situation der *community*: „*As members of the group, we were realizing how community members were suffering. So we tried to come together to discuss the issues and decided to form a group: a women self help group*“ (Kb2, 141.7ff.). Gemeinsam werden kreative Kunstgegenstände und Schmuckstücke hergestellt; eine Auswahl ist auch auf dem von Kb2 ausgesuchten Foto zu sehen, so etwa aus den Blättern von Bananenstauden hergestellte Wandbilder (vgl. Abb. 5.14). Diese werden dann auf Märkten und Veranstaltungen zum Verkauf angeboten, um ein Einkommen für die Gruppe generieren zu können: „*We started to train them in doing the activities of art work. Most of them didn't have money. So first of all, we decided to sell our products to put the group on a commercial basis. So we can pay little money to the group members*“ (Kb2, 141.11ff.). Außergewöhnlich ist, dass sie sofort ergänzt, dass auch ein bestimmter Anteil der Einnahmen gespart werde. Dies ist eine ebenso untypische wie sinnvolle Maßnahme. Als einen der Gründe für die nach wie vor anhaltende Armut vieler Menschen nennt Jeffrey D. Sachs (2005, S. 72) die niedrige Sparquote. Diese resultiert u.a. aus dem „afrikanischen ‚Wir‘“ (Kita 2008, S. 34), das als Mentalität zu erkennen ist, die – als soziokulturelle Tendenz verstanden – Solidarität und Einheit als besondere Werte anerkennt (vgl. ebd., S. 36). In finanzieller Hinsicht bedeutet dies, dass nicht das Sparen (als individuelle Absicht oder Tätigkeit), sondern das Teilen von primärem Interesse ist. Das Vorgehen der

³¹ Zum Thema *gender (in)equality* in Kenia siehe ausführlicher Keya/Lubang'a (2016).

Pamoja Women's Group kann aber insofern auch als solidarisch bezeichnet werden, da nicht ein Individuum sein selbst verdientes Geld spart, sondern die Einnahmen in der Gruppe gespart werden und der Gemeinschaft zugute kommen sollen. Kb2 fasst daher zusammen, dass es sich um eine „*IGA group*“ (Kb2, 141.17f.) handele, also eine Gruppe, deren Fokus auf *income generating activities* liege.

Abbildung 5.14: Von der Partizipierenden der Pamoja Women's Group aufgenommenes Foto und korrespondierender Interviewauszug



„Thereby we see the fact of our art work. It is just a skill through which you can be educated. [...] As members of the group, we were realizing how community members were suffering. So we tried to come together to discuss the issues and decided to form a group: a women self help group.“
(Kb2, 141.5ff.)

Neben den finanziellen Aspekten liege ein weiterer Vorteil für die Gruppenmitglieder in verschiedenen Trainingsangeboten, darunter Workshops zu Entrepreneurship, Aufklärungsunterricht und Tests bezüglich sexuell übertragbarer Krankheiten (vgl. Kb2, 141.19ff.). Diesbezüglich bestehে über das Netzwerk der DSW auch eine Zusammenarbeit mit dem kenianischen *Ministry of Youth* und dem *Ministry of Health*. Diese Angebote der Jugendgruppe richten sich nicht nur an Frauen, sondern auch an Männer: „*We train women and even men. (L) We are recruiting boys to work with us*“ (Kb2, 141.22f.).

5.1.2.13 Environment Youth Group

Partizipierender:

Kb5, 22 Jahre, männlich

Ort des Interviews:

*Vor dem Youth-to-Youth-Club der
DSW*

Die *Environment Youth Group* ist eine der wenigen Gruppen, die keine dezidiert Einkommen generierende Ausrichtung hat. Dennoch erachtet Kb5 die Gruppe als sehr wichtig: „*We are an important group because we are dealing with the environment*“ (Kb5, 147.2f.). 25 Jugendliche haben sich die „*environment conservation*“ (Kb5, 147.5) zur Aufgabe gemacht. Bisher wurde ein zwei Kilometer langer Abschnitt eines nahe gelegenen Flusses rekultiviert. Dort wurden auch zahlreiche Bäume gepflanzt, die von der DSW gestiftet wurden. Diese ermöglicht – gleichsam als ‚Belohnung‘ – die Teilnahme an Kursen in ökonomischen und rechtlichen Grundlagen (vgl. Kb5, 147.7ff.).

Abbildung 5.15: Vom Partizipierenden der Environment Youth Group aufgenommenes Foto und korrespondierender Interviewauszug



„We are an important group because we are dealing with the environment. Our group was formed back in 2005. The main activity of our group is environmental conservation. [...] We could organize to conserve about two kilometers of a rainy river there downside.

For us, it is an achievement. We hope to continue that project in the next two years. [...] Because our activities are important. There are so many trees. When ever you come, we can plant trees together.“

(Kb5, 147.2ff.)

Nicht ohne Stolz wird neuerlich betont, dass es sich um eine wichtige Arbeit handele: „*Because our activities are important. There are so many trees. When ever you come, we can plant trees together*“ (Kb5, 147.19f.). In dieser Betonung wird das vorhandene Bewusstsein für die Bedeutung des Umweltschutzes deutlich. Das Anpflanzen von Bäumen bzw. Wiederaufforstungsmaßnahmen auf *community*-Ebene als *Bottom-up*-Maßnahme sind ein inzwischen in Kenia weit verbreiteter Einsatz gegen Boden degradation und Desertifikation, zweier massiver Probleme in Kenia (vgl. Schneider et al. 2017, S. 51f.; Maathai 2009, S. 248ff.). Ausdruck findet dies landesweit allenthalben in zahlreichen kleinen Baumschulen (*tree nurseries*) am Wegesrand. Einen entscheidenden Anteil an der Verbreitung dieser Maßnahmen hat das Wirken der kenianischen Friedensnobelpreisträgerin Wangari Maathai, die auf unterschiedlichste Weise auf ökolo-

gische Probleme und die Bedeutung des Umweltschutzes hingewiesen und das *Greenbelt Movement* etabliert hat (vgl. u.a. Maathai 2008; 2009, S. 239ff.; Meyer 2017).

Die Bedeutung der Arbeit der *Environment Youth Group* kann darüber hinaus auch in den Kontext des nahe gelegenen Thika Superhighways – einer 2012 eröffneten Autobahn im Norden Nairobi, die auch im Interview erwähnt wird – gestellt werden. Diese Straße ist die Reaktion auf den stark zunehmenden Verkehr und macht den Bedarf an ökologischen Ausgleichsmaßnahmen deutlich (zum Autoverkehr in Ostafrika siehe Monheim/Kayi 2011, S. 286ff.). Das vorliegende Beispiel zeigt in diesem Zusammenhang einen weiteren Beleg für das zivilgesellschaftliche Engagement der Jugend.

5.1.2.14 *Githurai Sports Group*

Partizipierender:

Kb6, 23 Jahre, männlich

Ort des Interviews:

Vor dem Youth-to-Youth-Club der DSW

Wenngleich, darauf deutet der Name bereits hin und auch das ausgewählte Foto stellt diesen Aspekt dar, der primäre Fokus der Gruppe auf sportlichen Aktivitäten liegt (vgl. Abb. 5.16), sind die Mitglieder doch in sehr diversen Bereichen engagiert: „*So, we do sports, human rights, advocacy, entrepreneurship, SRH education and lastly (-) we do goats and chickens. (...) Through sports, we do that education. (-) We do learning while doing sports. Still, we have to conduct many trainings of women's rights*“ (Kb6, 149.3ff.). Fast wirkt es hier, als wollte der Interviewpartner vor dem Gast aus Deutschland einen besonders guten Eindruck machen, in dem eine immense Bandbreite an Tätigkeitsfeldern aufgefächert wird. Dass dies aber nicht nur Fassade für den deutschen Gast ist, zeigt die Tatsache, dass eines der Fußballteams auf „*county level*“ (Kb6, 149.8) spielt, also überregional erfolgreich ist. Dies legitimiert oder verdeutlicht, dass Kb6 stolz auf das Erreichte ist. In einem zusammenfassenden Statement macht er dies auch nochmal bezüglich der Ziele der Jugendgruppe deutlich: „*The main aim of Githurai Sports was to uplift youth's potential through sports*“ (Kb6, 149.2f.).

Abbildung 5.16: Vom Partizipierenden der Githurai Sports Group aufgenommenes Foto und korrespondierender Interviewauszug



„The main aim of Githurai Sports was to uplift youth’s potential through sports. [...] Still, in sports we have our team playing on county level. [...] Through sports, we do that education. We do learning while doing sports.“
(Kb6, 149.2ff.)

Es ist unterdessen unbestritten, dass Sport als friedensstiftendes Instrument und für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung von enormer Bedeutung ist (vgl. Keim 2011; Keino 2012). Eine der bekanntesten Organisationen, die in diesem Bereich in Nairobi arbeitet, ist MYSA, die *Mathare Youth Sports Association*, die insbesondere in Mathare, einem Slumgebiet in südwestlicher Nachbarschaft zu Korogocho, tätig ist. Dass dies ein erfolgreicher Weg zur Abwendung von Drogen und zur Integration in offizielle Arbeitsverhältnisse sein kann, führt Kb6 aus: „*We are starting our trainings in life skills. In most cases it is an advantage when you give them life skill trainings. People get self esteem. You can encourage them to get integrated in activities*“ (Kb6, 153.1ff.). Neben der Vermittlung von Arbeitsplätzen sei Entrepreneurship eine bedeutende Option, wozu die Jugendgruppe im Rahmen entsprechender Workshops wichtige Impulse liefere und die Jugendlichen beim Aufbau eines eigenen *business projects* helfe (vgl. Kb6, 151.2ff.).

5.1.2.15 Youth-to-Youth-Club Pamoja

Partizipierende:

Kb4, 19 Jahre, weiblich

Kb2, 24 Jahre, weiblich

Ort des Interviews:

Vor dem Youth-to-Youth-Club der

DSW

Wie in den meisten von der DSW geförderten Jugendclubs, liegt der Fokus auch im *Youth-to-Youth-Club Pamoja* in den Bereichen sexuelle Aufklärung und Familienplanung. Kondome bereit zu stellen und ihre Funktionsweise zu erklären, sei eine „*solution facing health*“ (Kb4, 157.5). Ziele und Grenzen dieser Arbeit erläutert Kb2: „*We try to empower the person and the self esteem and show how to use preservatives. We give the information and after having given the information we don't have the (...) in our hand*“ (Kb2, 159.3ff.). Die jugendlichen Akteurinnen und Akteure sehen darin eine Bedeutung, nicht nur für Gleichaltrige oder Jüngere – wie es in einigen vorherigen Interviews deutlich wurde –, sondern vielmehr für die ganze *community*: „*So now, with our advice, they can protect themselves. Also HIV protection. We are just trying to empower them. That is an issue not only for the youth, even for adults it is important. If you empower women, you empower the community*“ (Kb2, 159.11ff.).

Abbildung 5.17: Von den Partizipierenden des Youth-to-Youth-Club Pamoja aufgenommenes Foto und korrespondierender Interviewauszug



„In our group we come together, we train the youth. We are about the sex. We have some condoms here. Our members [...] know how to handle it. Promote the youth the condoms and demonstrate how to use it. That they can use them and protect themselves. That is a solution facing health.“
(Kb4, 157.5ff.)

Ihre Freundin ergänzt allerdings, dass es nicht möglich sei, die ganze *community* zu erreichen und daher die Jugendlichen eine geeignete Zielgruppe seien: „(...) you can't address the community in a whole. But you can start with the youth. (...) You see, we have a vision. Sure we have challenges, but we are on a way. There are a lot of resources. We only have to empower them. That is the process. A big process“ (Kb4, 161.1ff.). Ein Bewusstsein gerade bei der jungen Bevölkerung zu schaffen, erscheint insofern als notwendig, da in Studien der DSW deutlich wird, dass vornehmlich Frauen an Kursen zu Familienplanung teilnehmen und sich auf eine HIV-Infektion testen lassen. So entfielen auf 20 Frauen lediglich zwei Männer (vgl. DSW 2015b, S. 9). Dementsprechend resultiert die Motivation der Jugendgruppe auch aus der Untätigkeit der Regierung: „You see, the society cannot trust the government“ (Kb4, 161.10f.). Es wird deutlich, dass es – selbst in den Fällen, wo es Initiativen seitens staatlicher Institutionen gibt – an einer Vertrauensbasis mangelt. Wie auch in der Literatur beschrieben, ist häufig zu beobachten, dass staatliche „initiatives have failed to make an impact“ (Neben/Mang’eni 2016, S. 4). Dass dies insbesondere im Bereich gesundheitsbezogener Dienstleistungen der Fall sei, führt Howard Akimala (2016, S. 195) aus. Eine Analyse der DSW zeigt auf, dass 2013/2014 nur 6 % des staatlichen kenianischen Staatshaushalts, 2010/2011 sogar nur 4 %, auf den Gesundheitsbereich entfielen (vgl. DSW 2015b, S. 28).

5.1.3 Auswertung nach Kategorien

Anders als in der vorangestellten induktiven Analyse wird im Folgenden nicht von den einzelnen Fällen, sondern von den Kategorien ausgegangen, sodass die Gesamtauswertung bzw. die Bedeutung der jeweiligen Kategorien besser deutlich wird. Wiederholungen verschiedener Aspekte, die in den Einzelfallanalysen bereits genannt wurden, sind dabei nicht zu vermeiden. Sie dienen der Vergleichbarkeit der einzelnen Fälle. Eine Anbindung an die in Kapitel 2 dargelegten theoretischen Bezüge wird so zudem möglich. Die quantitative Bedeutung der jeweiligen Kategorien wurde mittels MaxQDA ermittelt (siehe Tabelle 5.2).

Tabelle 5.2: Die mittels MaxQDA ermittelten Häufigkeiten der Kategorien

Kategorie	Häufigkeit
<i>culture as doing</i>	57
<i>feeling of responsibility</i>	53
<i>culture as power</i>	50
<i>challenges</i>	42
<i>culture as meaning</i>	24
<i>development/change</i>	18
<i>culture as way of life</i>	14
<i>culture as distribution of things</i>	8

Quelle: Eigene Darstellung

Davon ausgehend werden im Folgenden die Kategorien – in absteigender Häufigkeit der Nennung – auch hinsichtlich ihrer qualitativen Bedeutung analysiert; ein synoptischer Überblick ist den Tabellen 5.3 und 5.4 zu entnehmen (im Detail siehe Anhang, S. 329ff.).

Tabelle 5.3: Synopse der Auswertung der Interviews nach Kategorien

Kategorie	Paraphrase	Jugendgruppe
<i>culture as doing</i>	Verfassen eigener Songtexte, literarischer Texte bzw. Theaterstücke; Schauspiel als Bildungsangebot	<i>Nyoda Initiatives;</i> <i>Mwanga – Olympic Flame Arts and Music Group</i>
	Unterstützung der Mitmenschen bzgl. Verdienen des Lebensunterhalts durch die Jugendgruppen/Generieren von Einkommen	<i>Nyoda Initiatives;</i> <i>Mwanga – Olympic Flame Arts and Music Group;</i> <i>MissKoch;</i> <i>Pamoja Women's Group</i>
	Vermittlung von Unterstützung über NGOs durch die Jugendgruppen	<i>Nyoda Initiatives</i>
	Angebot von Computerkursen	<i>Nyoda Initiatives;</i> <i>MissKoch</i>
	Errichtung und Betreiben sanitärer Einrichtungen sowie Etablieren dieses Ortes als sozialem Treffpunkt	<i>Nyayo Youth Development Group</i>
	Müllsammeln	<i>Tuijune Youth Group (Kisumu Ndogo);</i> <i>Korogocho Youth Group;</i> <i>Nyayo Visionary Youth Group;</i> <i>MissKoch</i>
	Ziegen-/Hühnerhaltung	<i>Tuijune Youth Group (Kisumu Ndogo);</i> <i>Githurai Sports Group</i>
	Unterhalten einer Bäckerei	<i>Tuijune Youth Group (Kisumu Ndogo)</i>

	Radiosexdungen zu den Themen Governance/Politik, Gesundheit und empowerment von Jugendlichen als Informationsmedium und Diskussionsplattform	<i>KochFM</i>
	Angebot von Praktikumsplätzen	<i>KochFM</i>
	Verbesserung der Sicherheit	<i>KochFM</i>
	(Mikro-)Kreditvergabe	<i>Korogocho Youth Group</i>
	Aufbau und Betreiben eines m-pesa-Kiosks	<i>Korogocho Youth Group; Best Friends Self Help Group</i>
	Betreiben eines Imbiss	<i>Mdondo Youth Group</i>
	Betreiben eines Wasserkiosks	<i>Nyayo Visionary Youth Group</i>
	Organisation von Fußballturnieren	<i>Mwanga – Olympic Flame Arts and Music Group; Githurai Sports Group</i>
	Angebot von Workshops zu Themen wie sexualisierte Gewalt oder Familienplanung	<i>Pamoja Empowerment and Resource Centre; Pamoja Women's Group; Githurai Sports Group; Youth-to-Youth-Club Pamoja</i>
	Kunsthandwerk	<i>Pamoja Women's Group</i>
	Umweltschutz	<i>Environment Youth Group</i>
<i>feeling of responsibility</i>	Hilfsbereitschaft und Verbesserung der Lebensbedingungen aus Verantwortung gegenüber der community	<i>Nyoda Initiatives; Nyayo Youth Development Group; Mdondo Youth Group; MissKoch</i>
	Fürsorge aus Verantwortung gegenüber den Nachbarn	<i>KochFM; Miss Koch</i>
	Ausbau des Informations- und Unterhaltungsangebots durch Gründung eines Radiosenders aus Verantwortung gegenüber der community	<i>KochFM</i>
	Engagement für den Stadtteil aufgrund eines Verantwortungsgefühls	<i>KochFM; Korogocho Youth Group; Best Friends Self Help Group; Mwanga – Olympic Flame Arts and Music Group; MissKoch</i>
	Verantwortung gegenüber sich selbst und den Mitgliedern der Jugendgruppe	<i>Korogocho Youth Group; Best Friends Self Help Group; Nyayo Visionary Youth Group; MissKoch</i>

	Selbstverständnis der Jugendgruppe als Vorbild aus Verantwortung gegenüber der community	<i>Korogocho Youth Group</i>
	Verantwortung gegenüber arbeitslosen Jugendlichen	<i>Korogocho Youth Group; Mdondo Youth Group</i>
	Engagement aufgrund eines Verantwortungsgefühls gegenüber Straßenkindern	<i>Best Friends Self Help Group; Mwanga – Olympic Flame Arts and Music Group; MissKoch</i>
	Verantwortung gegenüber anderen Frauen	<i>Miss Koch, Pamoja Women's Group</i>
	Verantwortung gegenüber der Umwelt	<i>Environment Youth Group</i>
	Verantwortung gegenüber den Mitmenschen in Bezug auf sexuell übertragbare Krankheiten	<i>Githurai Sports Group; Youth-to-Youth-Club Pamoja; Pamoja Women's Group</i>
<i>culture as power</i>	Steigerung der Chancen auf einen Arbeitsplatz aufgrund der Angebote der Jugendgruppe	<i>Nyoda Initiatives; MissKoch; Githurai Sports Group</i>
	Profit bzw. empowerment durch Zusammenarbeit	<i>Nyayo Youth Development Group; Best Friends Self Help Group; Nyayo Visionary Youth Group; Mwanga – Olympic Flame Arts and Music Group; Pamoja Women's Group; Youth-to-Youth-Club Pamoja</i>
	Generieren eigenen Einkommens aufgrund Mitarbeit in der Jugendgruppe	<i>Nyayo Youth Development Group; Mdondo Youth Group; Pamoja Empowerment and Resource Centre; Pamoja Women's Group</i>
	Jugendgruppen als Scharniere zwischen NGOs und community und als Ideengeber	<i>Tuijunue Youth Group (Kisumu Ndogo); Mwanga – Olympic Flame Arts and Music Group</i>
	Ökonomische Vorteile Korogochos	<i>Tuijunue Youth Group (Kisumu Ndogo); Mdondo Youth Group</i>
	KochFM als Sprachrohr und Informationsmedium der Zivilgesellschaft Korogochos	<i>KochFM</i>
	KochFM als Plattform, um Kinder zu finden	<i>KochFM</i>

	Engagement der Jugendlichen wirkt als „gute Sache“	<i>KochFM; Mwanga – Olympic Flame Arts and Music Group</i>
	Jugendgruppen wirken im Sinne eines empowerments und motivieren dazu, konstruktive Veränderungen in Korogocho zu initiieren	<i>KochFM; Korogocho Youth Group; MissKoch; Youth-to-Youth-Club Pamoja</i>
	Zugang zu Krediten als Vorteil der Mitarbeit in einer Jugendgruppe	<i>Korogocho Youth Group</i>
	Entfaltung persönlicher Potenziale durch Sport	<i>Githurai Sports Group</i>
challenges	Überbevölkerung	<i>Nyoda Initiatives</i>
	unmoralische Aktivitäten	<i>Nyoda Initiatives; Tujiunue Youth Group (Kisumu Ndogo)</i>
	Prostitution	<i>Nyoda Initiatives; Youth-to-Youth-Club Pamoja</i>
	Gefahr einer HIV-Infektion	<i>Nyoda Initiatives; Youth-to-Youth-Club Pamoja</i>
	Schulgebühren	<i>Nyoda Initiatives</i>
	Zugang zu hochwertiger Bildung	<i>Nyoda Initiatives; KochFM; Best Friends Self Help Group</i>
	inadäquater baulicher Zustand der Hütten	<i>Nyoda Initiatives; Mwanga – Olympic Flame Arts and Music Group</i>
	geringes Einkommen/Zugang zu Kapital	<i>Nyoda Initiatives; Tujiunue Youth Group (Kisumu Ndogo); Best Friends Self Help Group; Mdondo Youth Group; Mwanga – Olympic Flame Arts and Music Group</i>
	eingeschränkter Zugang zu Elektrizität	<i>Nyoda Initiatives</i>
	kein Abwassersystem	<i>Nyoda Initiatives; MissKoch</i>
	Ausbau/Diversifizierung ökonomischer Aktivität	<i>Tujiunue Youth Group (Kisumu Ndogo); Best Friends Self Help Group; Mdondo Youth Group</i>
	(externe) Unterstützung	<i>Tujiunue Youth Group (Kisumu Ndogo); Best Friends Self Help Group</i>
	Kriminalität	<i>Tujiunue Youth Group (Kisumu Ndogo); KochFM; Korogocho Youth Group; Nyayo</i>

		<i>Visionary Youth Group; Mwanga – Olympic Flame Arts and Music Group; MissKoch</i>
	Drogenkonsum	<i>Tuijune Youth Group (Kisumu Ndogo); Korogocho Youth Group; Mwanga – Olympic Flame Arts and Music Group; MissKoch; Pamoja Women's Group; Githurai Sports Group</i>
	Anstrengungen des Lebens/Grundbedürfnisbefriedigung	<i>Tuijune Youth Group (Kisumu Ndogo); KochFM; Korogocho Youth Group</i>
	Arbeitslosigkeit	<i>Tuijune Youth Group (Kisumu Ndogo); Mdondo Youth Group</i>
	Armut	<i>Korogocho Youth Group</i>
	mangelndes Vertrauen der community gegenüber ehemals Kriminellen	<i>Korogocho Youth Group</i>
	ökonomische Konkurrenz/Zugang zu Kunden	<i>Mdondo Youth Group; Nyayo Visionary Youth Group</i>
	sexueller Missbrauch	<i>Mwanga – Olympic Flame Arts and Music Group; Youth-to-Youth-Club Pamoja</i>
	Verheiratung Minderjähriger	<i>Mwanga – Olympic Flame Arts and Music Group; Youth-to-Youth-Club Pamoja</i>
	schlechtes Image des Stadtteils	<i>Mwanga – Olympic Flame Arts and Music Group</i>
	schlechter Zugang zu Gesundheitseinrichtungen	<i>MissKoch</i>
<i>culture as meaning</i>	Frieden	<i>Nyoda Initiatives</i>
	Politik/Korruption	<i>Nyoda Initiatives</i>
	Zusammenarbeit in der Jugendgruppe	<i>Nyayo Youth Development Group; Tuijune Youth Group (Kisumu Ndogo)</i>
	Sport	<i>Tuijune Youth Group (Kisumu Ndogo)</i>
	Identifikation mit Korogocho	<i>KochFM; Korogocho Youth Group; Nyayo Visionary Youth Group</i>

	Glaube/Religion	<i>Best Friends Self Help Group</i>
	Förderung von Talenten	<i>Mwanga – Olympic Flame Arts and Music Group</i>
	Emanzipation	<i>Pamoja Women's Group</i>
	empowerment durch Kunsthandwerk	<i>Pamoja Women's Group</i>
	Umweltschutz	<i>Environment Youth Group</i>
<i>development/change</i>	Ausbau der Infrastruktur	<i>KochFM; Korogocho Youth Group; Best Friends Self Help Group</i>
	Verbesserung der Sicherheit	<i>KochFM</i>
	Zunahme von Vorbildern	<i>KochFM</i>
	Verbesserung der Sauberkeit	<i>MissKoch</i>
	Rekultivierung eines Fließgewässers	<i>Environment Youth Group</i>
<i>culture as way of life</i>	Fußball, Theater/Lyrik und Musik als Jugendkultur	<i>Nyoda Initiatives</i>
	eigene Kultur des Slums	<i>Nyoda Initiatives; MissKoch</i>
	Kultur des Teilens	<i>Nyoda Initiatives</i>
	Zufriedenheit	<i>KochFM</i>
	Freundlichkeit/Achtsamkeit	<i>KochFM; MissKoch</i>
	Gemeinschaft/community	<i>Mdondo Youth Group; MissKoch</i>
<i>culture as distribution of things</i>	Straßen	<i>Korogocho Youth Group; Best Friends Self Help Group</i>
	Marktplatz	<i>Korogocho Youth Group</i>
	sanitäre Anlagen	<i>Nyayo Youth Development Group</i>
	Gesundheitszentrum	<i>Korogocho Youth Group</i>
	NGOs	<i>Best Friends Self Help Group</i>
	Tische/Stühle/Zelt/Computer/Billardtisch	<i>Pamoja Empowerment and Resource Center</i>

Quelle: Eigene Darstellung

5.1.3.1 Culture as doing

Mit 57 Codierungen ist *culture as doing* die häufigste analysierte Kategorie. Ab4 führt aus, dass seiner wie auch anderen Jugendgruppen die Funktion einer Scharnierstelle zwischen der *community* und internationalen NGOs zukomme (Ab4, 19.6). Insofern hätten die Jugendgruppen die Chance, das von den NGOs bereitgestellte Kapital in sinnvoller Weise für die *community* nutzbar zu machen

und in ihrem Sinne einzusetzen (Ab4, 19.1ff.). Es wird so die Struktur der Entwicklungszusammenarbeit vor Ort deutlich. NGOs haben zwar in der Regel Zugänge zu Spendengeldern, verfügen aber nicht immer über konkrete Ortskenntnis und Befindlichkeiten der jeweiligen *communities*. Dies wiederum ist unabdingbar, wenn Entwicklungsprojekte gelingen sollen. Für den Erfolg und eine langfristige Wirkung in dem Sinne, dass sich Maßnahmen etablieren, ist es zwingend erforderlich, dass behutsam auf lokale Kontexte reagiert und stets die *community* involviert wird (vgl. Eberth 2016a, S. 150). „Afrika braucht also afrikanische Lösungen. Standardisierungen helfen dabei nicht weiter. Vielmehr sollten vor Ort individuelle Maßnahmen und Lösungen entwickelt werden. In der internationalen Zusammenarbeit muss dabei eine respektvolle Begegnung im Vordergrund stehen“ (Nebe 2017, S. 203). Dieser Anspruch kann nur realisiert werden, wenn lokale Partner auch von vornherein in Entwicklungsprozesse eingebunden werden. Die Jugendgruppen vor Ort haben dies aus ihrer Perspektive erkannt und versuchen, entsprechende Möglichkeiten konstruktiv zu nutzen und Entwicklungsimpulse zu geben. So wurde dem Interviewpartner Ab1 beispielsweise die Ehre zuteil, seitens der Deutschen Stiftung Weltbevölkerung (DSW) als Koordinator der besten *community based youth group* ausgezeichnet zu werden. Dass es derartige Ehrungen überhaupt gibt und diese im renommierten und symbolträchtigen Hilton-Hotel im Stadtzentrum Nairobi stattgefunden hat, verdeutlicht den hohen Wert, der seitens der internationalen NGOs dem Engagement der lokalen *communities* beigemessen wird. Aus dieser Erkenntnis heraus werden Forderungen nach Einbindung der in Kenia als *grassroots people* Bezeichneten auch für die Geographische Entwicklungsforschung laut: „Aus dieser Perspektive sollten Menschen in den sog. Entwicklungsländern nicht als bloße Opfer oder Forschungsobjekte gesehen werden, sondern als gleichberechtigte Partner, die aufbauend auf ihrem Wissen und ihren Ideen mindestens genauso viel zur Verbesserung ihrer Lebensumstände beitragen können wie westliche ‚Entwicklungshelfer‘“ (Müller-Mahn/Verne 2014, S. 100). Konkret umgesetzt wird dieser Anspruch vor Ort durch die Gründung und Etablierung von Jugendgruppen als *community based organizations*. „As youths, we have formed groups in Korogocho, we have a lot of groups, they have tried to come together and they are (-) engaged in commercial activities and community services. (...) They start their own projects and they start earning income. They start income generating projects. We have so many groups here“ (Jb2, 136ff.).

Derartige Organisationen können wie folgt definiert werden: „CBOs often emerge in response to and play an important role in providing public goods and resolving collective action problems when formal institutions are deficient [...]. And for this reason, they are particularly important in poor countries where the

government is unable or willing to provide much needed social services“ (Barr et al. 2010, S. 2). Während diese Definition den Aspekt der ökonomischen Bedeutung ausklammert, wird der soziale Auftrag klar, der aus ihrer Funktion als Substitut staatlicher Daseinsvorsorge deutlich wird³².

Als konkretes Beispiel für Aktivitäten der Jugendgruppen zum Wohle der *community* wird das Angebot von Computerkursen, sog. *ICT-Workshops*, genannt. Grundlegende *IT*-Kenntnisse seien heutzutage überall elementar, um einen Arbeitsplatz zu bekommen (vgl. Ab4, 19.12ff.). Die *Nyoda Initiatives* ebenso wie die Gruppe *MissKoch* bieten entsprechende Kurse an. Ein anderes Beispiel ist die Errichtung von Toiletten durch die *Nyayo Youth Development Group*. Aus der Problemanalyse des Mangels an adäquaten Toiletten heraus resultiert zunächst die konkrete Handlung der Errichtung eines Sanitärkomplexes und nun das Betreiben und Pflegen dieser Anlage (vgl. Bb1, 31.5ff.; Bb2, 33.1). In diesen Kontext sind auch die Aktivitäten der *Tujiunue Youth Group*, der *Korogocho Youth Group* und der *Mwanga – Olympic Flame Arts and Music Group* einzuordnen, die als einen Schwerpunkt *garbage collection* betreiben (vgl. Cb1, 44.1f.; Eb1, 89.6; Ib1, 121.6), ebenso wie die *Nyayo Visionary Youth Group*, die eine offenbar ähnliche Tätigkeit als „*clean up our environment*“ (Hb2, 114.7f.) bezeichnet. Intensiv mit Umweltschutz beschäftigt sich die *Environment Youth Group*, die Bäume pflanzt und an der Renaturierung eines Baches arbeitet (vgl. Kb5, 147.3ff.).

Aber auch Workshops zu Themen wie Familienplanung, geschlechtsspezifische Gewalt, Gesundheitsvorsorge und Entrepreneurship, wie sie die Gruppe *Pamoja Empowerment and Resource Centre* anbietet, leisten einen wichtigen Beitrag für die *community* und tragen zum *empowerment* bei (vgl. Kb2, 141.3ff.).

Ein weiterer Aspekt ist die Versorgung der *community* mit Lebensmitteln³³, wie es u.a. die *Tujiune Youth Group* und die *Pamoja*-Gruppe machen, die jeweils eine kleine Bäckerei unterhalten und Mandazi zum Verkauf anbieten (vgl. Kb4, 145.6), die *Nyayo Visionary Youth Group*, die an einem Kiosk Wasser verkauft (vgl. Hb1, 112ff.) oder die *Mdondo Youth Group*, die Mais verzehrfertig aufbereitet (vgl. Gb1, 107ff.). Durch diese Tätigkeit könne ein eigenes Einkommen für die Mitglieder der Jugendgruppe generiert werden (vgl. Cb1, 44.7ff.). Die Höhe des durch den Verkauf von Lebensmitteln in den Slumgebieten Nairobi zu er-

32 Zur unterrichtspraktischen Umsetzung des Themas *community based organizations* in Kenia siehe Eid/Vangerow-Kühn (2018).

33 Zur Bedeutung des Handels mit Lebensmitteln in den Slums von Nairobi siehe Sana (2016, S. 151f.).

zielenden Einkommens variiert stark. Mit Marktständen ohne diversifiziertes Warenangebot – so etwa der Verkauf einer überschaubaren Menge einer Gemüsesorte – wird bisweilen nur ein Gewinn von 50,00 Kenia-Schilling³⁴ pro Tag erzielt (vgl. Christ/Eberth 2009, S. 10), während mit einem *food kiosk* mit einem diversifizierten Warenangebot ein täglicher Gewinn von 3.000,00 bis 5.000,00 Kenia-Schilling³⁵ erzielt werden kann (vgl. Sana 2016, S. 151), was deutlich über vielen Gehältern von Angestellten in formellen Arbeitsverhältnissen liegt³⁶.

Im Dienstleistungssektor sind die *Korogocho Youth Group* und die *Best Friends Self Help Group* tätig, die jeweils einen m-pesa-Kiosk eröffnet haben (vgl. Eb2, 91.1f.; Fb1, 102.3f.). Insbesondere für translokale *livelihood*-Systeme (siehe dazu Steinbrink/Niedenführ 2017, S. 57) ist die Nutzung von m-pesa essenziell, da die Standorte der Haushalte im ländlichen bzw. urbanen Raum je nach Intensität des Einkommens gegenseitig Geldbeträge zur Grundsicherung zur Verfügung stellen bzw. mittels m-pesa auch über weite räumliche Distanzen hinweg übermitteln können. Für finanziell schlechter gestellte Personengruppen ist der Zugang zu derartigen Systemen des Geldtransfers enorm wichtig, sodass diese Tätigkeit der Jugendlichen nicht nur deren eigenes Einkommen verbessert, sondern einen wichtigen Beitrag zur Versorgung der *community* im Sinne eines besseren Zugangs zu dieser wichtigen Finanzdienstleistung ermöglicht.

Neben diesen ökonomischen Aktivitäten (sog. *small-scale business*³⁷ als *income-generating activity*³⁸) ist ein weiterer Schwerpunkt im Engagement im kulturellen Bereich erkennbar. Prominent, da er eine Bekanntheit über die Grenzen Korogochos hinaus erlangt hat, ist der Radiosender *KochFM*, der im Sinne von *culture as doing* als konkrete Maßnahme gegründet wurde, um lokalen Künstlerinnen und Künstlern eine Plattform, der *community* Informationen und Externen ein authentisches Bild von Korogocho zu bieten (vgl. Db2, 71.3ff.). Zum Aufgabenbereich des Senders zählt auch die Organisation von Konzerten und Festi-

34 Dies sind umgerechnet etwa 40 Eurocent.

35 Dies sind umgerechnet etwa 25,00 bis 40,00 Euro.

36 So liegt z.B. der durchschnittliche Lohn für die Arbeiterinnen und Arbeiter auf den zahlreichen Rosenfarmen in Kenia bei ca. 70,00 US-Dollar monatlich (vgl. Kavilu 2017, o.S.).

37 Siehe dazu die Ausführungen zu Mikrounternehmen in Kapitel 3.2.2.

38 Der Begriff ist in Kenia sehr gebräuchlich und kann wie folgt definiert werden: „IGA as economic activity pursued with the aim of improving the living conditions of poor households. This may be the production of goods or services – including commerce – or a combination of both, in rural as well as urban areas. Activities will often be group-based [...]“ (TPCS 2000, S. 3).

vals, wodurch ein Beitrag zur Stärkung des Gemeinschaftsgefühls und zum Ausbau des kulturellen Angebots vor Ort geleistet wird.

Sozial-kulturelles Engagement kombiniert die *Best Friends Self Help Group*, welche gegründet wurde, um Straßenkinder zu betreuen (vgl. Fb1, 102.29f.). Um dies zu realisieren, nutzen die Gruppenmitglieder Musik und Theater als Instrumente, um die Straßenkinder anzusprechen und zu erreichen. Die *Mwanga – Olympic Flame Arts and Music Group* arbeitet ähnlich und konkretisiert die Bedeutung ihrer Theaterinszenierungen, denen ein Bildungsauftrag im Bereich gesundheitlicher Vorsorge und sexueller Prävention zukommt und die darüber hinaus über politische Entwicklungen informieren wollen (vgl. Ib1, 121.2f.). Durch den Verkauf von selbst produzierten CDs mit eigenen Liedern kann zudem ein Einkommen generiert werden (Ib1, 121.20f.; Ib1, 125.5f.). Darstellendes Spiel ist in den Slums von Nairobi derart verbreitet, dass viele der besten Theater- und Tanzgruppen Nairobi in den Slumgebieten zu lokalisierten sind (vgl. Sana 2016, S. 154; siehe auch Anderson 2014, S. 68).

Freizeitaktivitäten, wie insbesondere das bei Jugendlichen beliebte Fußballspiel, werden eingesetzt, um das Selbstbewusstsein der Jugendlichen zu stärken und um sie zu motivieren, an den Programmen und Projekten der Jugendgruppen teilzunehmen (vgl. Ib1, 121.12; Ib2, 123.3ff.; Kb6, 149.3ff.). Dies spiegelt sich auch in lokalen und nationalen Fußballclubs in Kenia wider, die von aus den Slums in Nairobi stammenden Spielern dominiert werden (vgl. Sana 2016, S. 154).

5.1.3.2 Feeling of responsibility

Ganz anders als die konkreten Handlungen, die in Kapitel 5.1.3.1 dargestellt werden, bringt die Kategorie *feeling of responsibility* eher eine Haltung oder ein Gefühl zum Ausdruck und steht mit 53 Codierungen an zweiter Stelle. Wenngleich sich scheinbar unterscheidend, hängen beide Kategorien doch sehr eng zusammen, da das Umsetzen konkreter Handlungen erst aus einem Verantwortungsgefühl heraus resultiert, welches gleichsam als Katalysator fungiert³⁹. Das Verantwortungsgefühl gegenüber seinen Mitmenschen resultiere aus dem Umstand des niedrigen Einkommensniveaus in Korogocho, das ein soziales Miteinander erfordere (Ab3, 15.1ff.; Ab4, 22.4ff.). Somit ergibt sich: „*people are ex-*

39 Diese Beispiele machen deutlich, dass viele Jugendliche in Korogocho offenbar ein Gespür für „raumverantwortliches Handeln“ haben. Da dies auch die grundsätzliche Zielsetzung des Erdkundeunterrichts in Niedersachsen ist (vgl. MK 2015a, S. 8), haben diese Analysen durchaus beispielhaften Charakter für den Diskurs über die Schulung der Handlungskompetenz.

tremely social“ (Ab3, 15.7). Gerade darin liege auch die Verantwortung der Jugendgruppen, da sie jenen Menschen, die wenig verdienten, helfen könnten, täglich eine hinreichende Versorgung mit Nahrungsmitteln und Waren des täglichen Bedarfs zu gewährleisten (Ab4, 19.1ff.) bzw. generell Unterstützung bei den alltäglichen Herausforderungen leisten könnten (vgl. Ab4, 22.5ff.). Dieser Teamgedanke, diese Vorteile des Zusammenhalts und der Zusammenarbeit in einer Gruppe sollen genutzt werden, um den Lebensstandard und die Lebensbedingungen der *community* zu verbessern (vgl. Bb1, 31.1ff.). Dass es dabei nicht um egoistische Motive für das Wohl eines Einzelnen geht oder etwa Konkurrenzsituationen zwischen den Jugendgruppen bestünden, macht Bb2 deutlich, der mit Nachdruck den *community*-Gedanken unterstreicht: „(...) *everything we do, we do it within the community and we do it for the community*“ (Bb2, 33.12f.). Die Adjektive *to serve, to benefit* und *to assist*, die Bb3 ergänzend anführt, verstärken dieses Selbstverständnis einer Verantwortungsübernahme gegenüber der *community* (vgl. Bb3, 35.1f.). In welcher Intensität dies geschätzt wird, macht eine Beobachtung des Probanden Db5 deutlich, der einmal die Stadt Tilburg in den Niederlanden besucht hat und seine Erfahrung mit der Anonymität des Lebens in europäischen Städten mit dem Gemeinschaftssinn in Korogocho vergleicht (vgl. Db5, 76.3ff.). Der von ihm wahrgenommene Kontrast wird noch deutlicher durch die Nachfrage des Interviewers bezüglich der Rolle der Regierung in Bezug auf die Situation in Korogocho (I, 83.1f.). Entschieden wird deren Einfluss verneint (Db5, 85.1; siehe auch Kb1, 161.10ff.). Stattdessen wird die Verantwortung der Jugendlichen vor Ort betont (vgl. Db5, 85.1ff.). Ib1 führt in ähnlicher Weise als Ziel aus, dass Korogocho irgendwann einem *estate* ähnlich werde und die Verantwortung dafür bei den Jugendlichen liege, die in Korogocho aufwachsen (Ib1, 125.11ff.; Jb2, 136.16ff.). Das Verantwortungsbewusstsein gilt dabei nicht nur gegenüber der eigenen Jugendgruppe, sondern gerade auch in Bezug auf besonders benachteiligte Mitglieder der Gesellschaft (vgl. Ib1, 121.7ff.). In den Jugendinitiativen sieht Db5 ein wichtiges Instrument zum „*empowerment*“ (85.5f.), wodurch auch diejenigen erreicht werden könnten, die bislang auf Abwegen unterwegs seien (vgl. Db5, 85.6ff.). Wenn sich engagierte Jugendliche um Jungen und Mädchen kümmerten, könnten diese etwa vor frühen Schwangerschaften bewahrt werden (vgl. Ib2, 123.9). Konstruktive Veränderungen könnten so möglich werden und zu einer Transformation Korogochos führen (vgl. Db5, 85.9ff.). Damit einher geht das Selbstverständnis vieler Jugendgruppen, dass die Herausforderung, konstruktive Veränderungen herbeizuführen, angenommen werden müsste (vgl. Eb3, 93.4f.). Hierbei kommt den Gruppenmitgliedern die Funktion von Vorbildern zu (vgl. Eb3, 93.6; Ib1, 121.27f.), die auf andere Menschen motivierend wirken können (vgl. Fb1, 102.11f.). Verantwor-

tung bedeutet aber nicht nur Verantwortung für andere, sondern auch die Übernahme von Verantwortung für sich selbst. Dies wird insbesondere in ökonomischer Hinsicht betreffend des Sich-Kümmerns und des Generierens von Einkommen für sich selbst und die Gruppenmitglieder ausgeführt (vgl. Gb1, 107.13; Gb2, 109.5f.; Hb2, 114.4f.; Kb2, 141.12f.). Ungleiche Einkommensverhältnisse können Neid und Begehrlichkeiten wecken. Diesbezüglich führt Jb1 aber aus, dass Einbrüche und Überfälle kaum mehr möglich seien, da die Nachbarn dies aus einem gemeinsamen Verantwortungsbewusstsein heraus verhindern würden (vgl. Jb1, 134.15f.).

5.1.3.3 Culture as power

Mit 50 Codierungen wird auch die Kategorie *culture as power* sehr häufig analysiert. Der englischsprachige Begriff ist übersetzt im Sinne von ‚Fähigkeit‘ oder ‚Vermögen‘ zu verstehen, das sich auf ein *self-empowerment*, auf Selbstermächtigung bezieht. Sprachlich kann *power* auch als ‚Macht‘ verstanden werden. Natürlich kann diese Übersetzung auch in kulturellen Kontexten zutreffend sein, wenn es um die Ausübung von Macht auf andere oder um Machtasymmetrien geht. Der vorliegende Datensatz gewährt derartige Einblicke kaum, sodass die Kategorie in einer allgemeineren Deutung im Sinne von Kultur als Fähigkeit oder Vermögen etwas zu tun verstanden wird. In diesem Verständnis offenbaren sich Parallelen zur Kategorie *culture as doing*, wobei hier nicht die Handlung im performativen Sinne, sondern die Voraussetzungen zur Handlung, gleichsam die Kompetenzen, im Vordergrund der Betrachtung stehen. So etwa in Bezug auf das Angebot von Computerkursen zum Verfassen von Bewerbungsschreiben, wie es z.B. die *Nyoda Initiatives* anbieten (Ab4, 19.13ff.). Aus der Perspektive der Kategorie *culture as power* steht also nicht der Workshop als solcher und die Frage, wie viele Jugendliche bereits daran teilgenommen haben und wie häufig er angeboten wird, im Vordergrund. Vielmehr geht es darum, die Fähigkeit zu haben, derartige Workshops durchzuführen, die insofern wirkmächtig sind, als dadurch bereits viele Jugendliche eine Anstellung im formellen Wirtschaftssektor erhalten haben (Jb1, 134.1ff.). In ähnlicher Weise gilt dies für die *Nyayo Youth Development Group*, die mit der konkreten Handlung des Errichtens sanitärer Anlagen über die Fähigkeit verfügt, ihren selbst gesetzten Anspruch zu erfüllen und die Lebensbedingungen der *community* zu verbessern (vgl. Bb1, 31.1ff.). Hier wird der englisch-sprachige Begriff *to uplift* gewählt. Diesen nutzt auch die *Tujiunue Youth Group*, die ausführt, dass es die Jugendgruppe durchaus vermag, die Lebensbedingungen und Möglichkeiten eines jeden Einzelnen zu verbessern (vgl. Cb2, 46.4ff.) bzw. dass ein *self-empowerment* des Einzelnen möglich werde, das sich dann auch wieder auf die *community* auswirke (vgl.

Eb1, 89.5; Fb1, 102.2; Kb2, 159.14f.; Kb1, 161.2ff.). Dass die Jugendgruppen über diese *power* verfügten, liege insbesondere an der engen Kooperation mit NGOs, die in der Regel keine Einzelpersonen unterstützen, sehr wohl aber über die Jugendgruppen wichtige Impulse setzen könnten⁴⁰ (vgl. Cb1, 52.7ff.; Db5, 85.4f.; Fb1, 102.21f.). Die Etablierung zahlreicher Jugendgruppen und deren Kooperation mit internationalen NGOs wird daher als „framework“ (Cb1, 52.6) bezeichnet, das eine gezielte Unterstützung der *community* und Verbesserung der Lebensbedingungen zu leisten vermag. Den Jugendgruppen kommt dabei die Rolle eines „trainers“ (Fb1, 102.11) zu. In diesem Beispiel wird deutlich, dass diese *power* durchaus doch auch mit der Ausübung von Macht einhergehen kann bzw. könnte. Wie bereits angedeutet, sind dem Datenmaterial diesbezüglich keine genauen Details zu entnehmen. Es ist aber durchaus denkbar, dass je nach inhaltlicher Ausrichtung und Intention, eine NGO die Arbeit der Jugendgruppen beeinflussen und lenken kann. Ob und in welcher Intensität dies stattfindet, hängt vom Selbstverständnis der NGOs und dem Selbstbewusstsein bzw. dem Grad der Emanzipation der Jugendgruppen ab.

Eine nicht unerhebliche Einflussnahme kann auch vom Radiosender Koch-FM ausgehen, wenn er als Propagandainstrument instrumentalisiert würde. Proband Db5 beschreibt die positiven Aspekte des Einflusses des Senders beispielhaft im Vermögen des Senders, vermisste Kinder wieder ihren Eltern zuzuführen oder über Korruption aufklären zu können (76.15ff.). Neben diesen Beispielen konstruktiven Handelns steht die ‚andere Seite‘ von *culture as power*, insofern als die potenzielle Möglichkeit von Machtausübung und Manipulation deutlich wird. Gerade im Kontext von Konflikten im Zusammenhang mit Politik und Tribalismus wird die Rolle der Medien in Kenia kritisch diskutiert; die Eskalation der sog. *post-election violence* 2007/2008⁴¹ verdeutlicht diese Brisanz und die Fragilität gesellschaftlichen Zusammenhalts⁴². Das Datenmaterial gibt allerdings Anlass zur Annahme, dass diese Fragilität abnimmt und durch die zunehmende Etablierung von *community based organizations* tragfähige Strukturen entstehen, die deutliche Veränderungen realisieren können (vgl. Db5, 77.1f.; 81.12ff.; 85.4ff.). Konstruktive Möglichkeiten zur Gestaltung eines Wandels im Sinne einer Verbesserung der Situation werden gerade in der Gemeinschaft, in der Zusammenarbeit mit anderen, gesehen (vgl. Ib2, 127.3ff.). Das durch die Jugendgruppen stattfindende *empowerment* der Bewohnenden Korogochos kann also

40 Kb1 führt dazu konkreter aus, wie das verdiente Einkommen innerhalb der Gruppe untereinander aufgeteilt wird (siehe Kb1, 139.4ff.).

41 Siehe dazu Peters (2012).

42 Siehe dazu Leißé (2017).

womöglich zu einem *capacity building* führen, das als Aufbau von im gesellschaftlichen Sinne resilenteren und für Propaganda und tribalistische Hetze weniger anfälligeren Strukturen verstanden werden kann. Die häufige Nennung des Begriffs *empowerment* unterstützt die Lesart dieser Kategorie im Sinne von *culture as empowerment*. Die Definition des Begriffs *empowerment* zeigt, welches immense Potenzial entsprechenden Ansätzen zugesprochen wird: „Haushalte und ihre Mitglieder sollen ermächtigt werden, ihr eigenes Leben durch den Einsatz von sozial-politischer und psychologischer Macht wie z.B. Wissen, Fähigkeiten, kollektive Aktionen oder Selbstbewusstsein neu und für sie geeigneter zu gestalten. [...] [Einige Entwicklungsagenturen] sehen in Empowerment den Weg zu einer fundamentalen sozialen Transformation“ (Broll et al. 2017, S. 202).

Die Kategorie *culture as power* kann auch in ökonomischer Hinsicht analysiert werden. So wird der ökonomische Kontext Korogochos – vornehmlich geprägt durch den informellen Sektor (siehe Kapitel 3.2.2) – als äußerst zuträglich für die eigene Situation gedeutet, da man mit wenig Kapitaleinsatz relativ viel erreichen könne und sowohl Lebensmittel preisgünstig erwerben als auch günstig zur Miete wohnen könne (vgl. Cb4, 54.2ff.; Gb1, 107.14ff.). Während Lebensmittel in den Slums im Vergleich zu den Preisen entsprechender Waren im Supermarkt in der Tat sehr preisgünstig sind, verwundert diese Perspektive in Bezug auf die Höhe der Miete. Cb4 gibt korrekt an, dass die Miete für eine Einraumhütte oder ein einfaches Apartment je nach Lage und baulicher Qualität zwischen 1.500,00 und 4.000,00 KSH⁴³ betrage. Verglichen mit der Einkommensbasis und dem baulichen Zustand offenbaren sich diese Mietpreise als durchaus hoch, was auch in wissenschaftlichen Studien entsprechend analysiert wurde (vgl. Gulyani/Talukdar 2008, S. 1917).

5.1.3.4 Challenges

„Life in Korogocho is so good. (L) But there are a lot of challenges“ (Db5, 751f.). Diese Herausforderungen werden näher benannt als „*crime, drugs and poverty*“ (Eb1, 89.4; siehe auch Ib1, 125.2; Jb1, 134.25; Kb2, 141.4f.; Kb6, 151.1). Insgesamt 42-mal konnte die Kategorie *challenges* codiert werden, die auf bestehende Herausforderungen der Jugendlichen verweist.

Ab3 etwa sieht die Überbevölkerung und hohe Bevölkerungsdichte in Korogocho ebenso als Herausforderung (vgl. Ab3, 15.8f.) wie Prostitution und damit einhergehend das Risiko einer HIV-Infektion (vgl. Ab3, 15.11ff.; Kb2, 159.7ff.). Sie bezeichnet dies als „*immoral activities*“ (Ab3, 15.10). Zu frühe Schwanger-

43 Umgerechnet zwischen 10,00 und 35,00 Euro.

schaften werden in diesem Kontext ebenfalls erwähnt (vgl. Ib2, 123.9f.; Kb2, 159.1f.).

Eine große Herausforderung in Korogocho liegt zudem in der (Un-)Möglichkeit, eine Schule zu besuchen (vgl. Fb1, 102.27f.). Die meisten Schulen erheben Schulgebühren, die für viele Kinder und Jugendliche Korogochos bzw. für deren Familien nur sehr schwer aufzubringen sind. Darüber hinaus ist an einigen Schulen nicht immer die Qualität des Unterrichts gewährleistet. Dies hängt damit zusammen, dass es kaum staatliche Schulen im Umfeld von Korogocho gibt, sondern die meisten Schulen private oder sog. *non-formal* bzw. *informal schools* sind (vgl. Ab4, 19.7ff.)⁴⁴.

Der Zustand der Hütten, der Zugang zu Elektrizität und die Entsorgung von Abwässern wird ebenfalls als Herausforderung genannt (vgl. Ab4, 22.1; Ib1, 125.7ff.; Jb1, 134.23f.). Neben dem baulichen Zustand als solchem kann ebenso der generelle Zugang zu Wohnraum gemeint sein. Gerade im Zuge von *Upgrading*-Projekten wird die Zugänglichkeit für viele Bewohnende der Slumgebiete eher schlechter, da sie sich Mietwohnungen in den neuen Apartmenthäusern nicht leisten können (zu diesem Aspekt siehe Eberth 2017b, S. 176f.; Gulyani/Talukdar 2008; Konukiewitz/Djafari 2001). Im Nachgang zur vorliegenden empirischen Erhebung wurde die Versorgung Korogochos mit Strom ausgebaut und merklich verbessert (vgl. Eberth 2017b, S. 179).

Herausforderungen im ökonomischen Bereich bestehen vor dem Hintergrund der hohen Arbeitslosigkeit (vgl. Cb1, 52.16; Gb2, 109.4) insbesondere darin, hinreichend Einkommen zu generieren, um ausreichend Nahrung für die eigene Familie bzw. die Mitglieder der Jugendgruppe erwerben zu können (vgl. Cb1, 44.11f.). Diesbezüglich ist die Akquise kaufkräftiger Kundschaft relevant, was abhängig vom Warenangebot und vom Standort des Geschäfts, aber auch von der Konkurrenzsituation ist (vgl. Gb1, 107.6ff.; Hb2, 114.1f.). Die Höhe des erwirtschafteten Einkommens kann so beträchtlich variieren (vgl. Christ/Eberth 2009, S. 10), was sich auch in den sehr unterschiedlichen Höhen der Mieten von Marktständen widerspiegelt (etwa zwischen 7,50 Euro und 15,00 Euro monatlich; vgl. Eberth 2017b, S. 182). Die „*financial basis*“ (Cb2, 46.7) wird zusammenfassend als Herausforderung genannt (vgl. auch Fb1, 102.7; Gb1, 107.13). Mit einem Ausbau der Projekte der Jugendgruppen und einer Diversifizierung der einkommensgenerierenden Tätigkeiten könnten die finanziellen Rahmenbedingungen verbessert werden, was aber externer Unterstützung bedürfe (vgl. Cb3, 48.1). Hier wird indirekt die Bedeutung der NGOs angesprochen, die mit

44 Zum kenianischen Bildungssystem und dem schwierigen Zugang zu Schulen für die Slumbevölkerung siehe Eberth (2011).

einer Anschubfinanzierung die wichtige Funktion eines Katalysators für neue Projekte der Jugendgruppen leisten können. In dieser Weise Beschäftigungsmöglichkeiten für Jugendliche zu schaffen, wird als wichtig erachtet, da Arbeitslosigkeit als Gefahr gilt, in kriminelle Machenschaften involviert zu werden oder Drogen zu konsumieren (vgl. Cb1, 52.22ff.; Ib1, 121.24f.). Der Drogenkonsum bezieht sich insbesondere auf Alkohol, Marihuana und Miraa (die Blätter des Kathstrauchs). Jugendgruppen können diesbezüglich wichtige Arbeit leisten, auch im Sinne einer Prävention vor der Partizipation an kriminellen Handlungen (vgl. Db5, 85.7ff.) und eines Verzichts auf den Konsum von Drogen (vgl. Jb1, 134.25; Kb2, 141.4f.; Kb6, 151.1). Wenngleich es einige Jugendgruppen tatsächlich vermögen, kriminelle Jugendliche zu integrieren und ihnen andere Orientierungen zu geben, erweist sich eine Resozialisation in die *community* nicht immer als einfach, da Vertrauen erst wieder aufgebaut werden muss (vgl. Eb3, 93.2f.; Eb1, 95.6ff.). Während dies gleichsam intern gilt, also in Bezug auf die *community* Korogochos, ist das schlechte Image des Stadtteils ein Problem hinsichtlich der Interaktion mit anderen Bewohnenden Nairobi bzw. für die Möglichkeiten der Bewohnenden Korogochos (vgl. Ib1, 125.14ff.; Ib2, 127.1f.). Ib2 erhebt diesbezüglich keine Vorwürfe, etwa an die Berichterstattung der Medien, sondern betont, dass dieser Imagewandel nur durch die Jugendlichen Korogochos selbst bzw. durch die Jugendgruppen herbeigeführt werden könnte (vgl. Ib2, 127.3).

Die Aussage „*We like this, but life here in general can be described as hard. You need to be blessed by God*“ (Cb1, 52.4f.) verweist auf die Bedeutung der hier skizzierten Herausforderungen für die Jugendlichen. Wenngleich durch Kooperation und Engagement ein konstruktiver Umgang mit den herausfordernden Umständen möglich ist und eine zunehmende Verbesserung der Situation herbeigeführt wird, so bedarf dies doch eines enormen Einsatzes eines jeden Einzelnen. Chancen und Optionen müssen sich erarbeitet werden. Die Jugendgruppen können dazu Hoffnung und Unterstützung geben (vgl. Jb1, 134.12f.).

5.1.3.5 *Culture as meaning*

Die Kategorie *culture as meaning* wird 24-mal codiert. Der Begriff *meaning* wird dabei als Bedeutung bzw. Sinngehalt übersetzt und verstanden. Er bringt damit jene Aspekte zum Ausdruck, denen die Probandinnen und Probanden eine besondere Bedeutung für ihr Alltagsleben im Stadtteil Korogocho zuschreiben. In übergeordneter Weise werden „*issues of peace*“ (Ab1, 9.2) genannt. Während Frieden und Friedenssicherung einerseits für Menschen weltweit bedeutsam sind, kommt diesem Thema andererseits lokal ein besonderer Wert zu, da es nicht nur um den generellen Wunsch des ‚Weltfriedens‘ geht, sondern das fried-

volle Zusammenleben innerhalb des Stadtteils und innerhalb Kenias, aber auch zwischen den Staaten Ostafrikas, gemeint ist. In Bezug auf Ostafrika ist dies insbesondere auf die Situation in den nördlich angrenzenden Nachbarländern Somalia und Südsudan zu beziehen, die als *failed states* bezeichnet werden können (vgl. Leißé 2017, S. 168). In Somalia ist die kenianische Armee über ein Mandat der Afrikanischen Union militärisch engagiert, was zu wiederholten Anschlägen der somalischen Terrororganisation al-Shabaab auf kenianischem Territorium führte (vgl. Engelhardt 2015). Innerhalb Kenias bezieht sich der Bedeutungsgehalt von Friedenssicherung insbesondere auf die spezifische Situation des Tribalismus. Wenngleich die Einteilung der Bevölkerung in sog. „Stämme“, die vermeintlich voneinander abgrenzbar sind, heute als Relikt und Erfundung der Kolonialmächte gilt (vgl. Beck 2004, S. 598; Krenzeyova 2017, S. 193), so ist der Tribalismus längst nicht überwunden (vgl. Eberth 2018a, S. 7). Einigen hoffnungsfrohen Entwicklungen der Überwindung dieser Denkweise stehen die verheerenden Ausmaße der sog. *post election violence* 2007/2008 gegenüber (siehe dazu Nebe 2012a; Speitkamp 2017, S. 161). Es ist schwer zu beurteilen, welche Rolle die Slumgebiete in diesem Kontext genau einnehmen⁴⁵. Während einerseits die Bevölkerung divers ist und in den Slums Menschen mit familiären Wurzeln in den unterschiedlichsten Landesteilen wohnen, waren die Ausmaße der *post election violence* und das Gewaltpotenzial gerade in den Slumgebieten besonders groß. In diesem Zusammenhang ist auch die Ergänzung von Ab1 einzuordnen, der Bedeutung ebenso in „*issues that portray the governments*“ (Ab1, 9.2f.) sieht. Während Korruption bzw. deren Bekämpfung ein Aspekt ist, wird hier indirekt auch das Misstrauen gegenüber der Regierung bzw. den jeweiligen Regionalregierungen angesprochen, was aus negativen Erfahrungen resultiert, wie etwa dem Vorwurf, dass politische Akteure die Eskalation nach den Wahlen 2007/2008 gezielt herbeigeführt hätten. Daraus resultiert gerade bei den jüngeren Generationen eine Haltung, die als Wachsamkeit charakterisiert werden kann und die in verschiedenen Aktivitäten zur Friedenssicherung Ausdruck findet (siehe dazu Abuom 2012; Gitau 2012). Bei einigen Jugendlichen führt dies zu einer Haltung, die als kollektiv-konstruktiv bezeichnet werden kann, in dem Sinne, dass sich die Jugendlichen gegenseitig bestärken, Maßnahmen zur Stärkung der Zivilgesellschaft und Verbesserung der Lebensbedingungen zu entwickeln und zu realisieren (vgl. Bb2, 33.8ff.).

Als mögliche konkrete Maßnahme zur Stärkung des Selbstbewusstseins und des Teamgedankens innerhalb der *community* kann der Sport gedeutet werden.

45 Eine Übersicht zur Überwindung tribalistischer Strukturen in den Slums von Nairobi bieten Okombo/Sana (2010).

Sportliche Aktivitäten – allen voran Fußball – sind in den Slumgebieten Nairobi's ausgesprochen populär. Sie dienen nicht ausschließlich als Freizeitbeschäftigung, sondern werden gezielt als teambildende und letztlich friedensstiftende Maßnahme eingesetzt (siehe dazu Keino 2012), ebenso wie zur Förderung individueller Talente (vgl. Cb1, 52.2f.; Ib2, 123.1ff.). Ist ein Teamgedanke oder Gemeinschaftsgefühl hergestellt, ergeben sich daraus konstruktive Potenziale zum Entwickeln neuer Ideen (vgl. Cb1, 52.12ff.). Db2 führt diesen Aspekt in ähnlicher Weise aus und verweist auf die Bedeutung von Plattformen zur Diskussion über Alltagsthemen (vgl. Db2, 71.3f.). Neben den konkreten Maßnahmen, die von Jugendgruppen umgesetzt werden, sieht Db5 die Bedeutung in einer stärkeren Identifikation mit Korogocho und Wertschätzung dieses Stadtteils als dem eigenen zu Hause: „*This is the (-) the best case of empowering and changing the community. So, those empowered young people identify with Korogocho as their home – yes, as a home that is no longer a slum*“ (Db5, 85.13ff.). Facetten eines *sense of place* werden in diesen Ausführungen deutlich (siehe Kapitel 2.3.2). Hb2 unterstützt dies mit dem Kommentar „*Korogocho is our place*“ (Hb2, 114.5). Dass dies nicht nur singuläre Beobachtungen sind, sondern dass das Gemeinschaftsgefühl ein maßgeblicher Grund zur Identifikation mit dem Stadtteil ist, wird in der metaphorischen Darstellung von Eb4 deutlich, der Korogocho mit einem Baby vergleicht, um das die *community* sich kümmern müsse (vgl. Eb4, 97.12ff.). Dieses Beispiel kann als Facette sozialer Nachhaltigkeit gedeutet werden, insofern der Wert von Gemeinschaft bzw. eines fürsorglichen Zusammenlebens miteinander deutlich wird⁴⁶. Als wichtige Grundlage, damit dies funktionieren könne, wird Vertrauen genannt, das immer wieder neu gefestigt werden müsse. Die Jugendgruppen könnten eine wichtige Aufgabe übernehmen beim Aufbau vertrauensvoller Beziehungen zueinander (vgl. Fb1, 102.9ff.). So solle ein Beitrag geleistet werden, in ganz Korogocho eine gute Mentalität zu etablieren (vgl. Fb1, 102.36). Auch in den Namen einiger Gruppen wird deutlich, dass ihr Selbstverständnis dementsprechend in einer Vorbildfunktion liegt (z.B. „*We are representig a group called Mwanga. That means something like a spotlight*“, Ib1, 117.1f.; siehe auch Ib1, 121.26ff.). Verschiedene Aspekte des Lebens in Ko-

46 Dies erscheint gerade mit Blick auf die Agenda 2030 der Vereinten Nationen bzw. die *Sustainable Developmet Goals* beachtenswert, deren Anspruch auch darin liegt, globale Hierarchien aufzubrechen und deutlich zu machen, dass die Staaten und Kulturen der Welt mehr voneinander lernen müssten (vgl. Messner/Scholz 2015, S. 18ff.). Der hier herausgearbeitete Aspekt kann sicherlich ein wichtiger Orientierungspunkt für sog. westliche Gesellschaften sein, wo inzwischen individualisierte oder gar egoistische Lebensstile dominieren.

rogocco abwägend, kommt auch Hb2 zu einem die *community* wertschätzenden Fazit: „*We are just comfortable with the community*“ (Hb2, 114.10f.).

Dass es so offenbar gelingt, ein eigenes Selbstwertgefühl, aber auch einen gewissen Stolz auf die eigene Arbeit, die gemeinsam mit der Jugendgruppe geleistet wird, zu erzeugen, machen folgende Beispiele deutlich. So insistiert Kb2 und korrigiert ihren Kollegen, der sie einer „*women's group*“ (Kb1, 139.20) zuordnet; sie stellt selbstbewusst richtig: „*I want to say, we are not women, we are ladies!*“ (Kb2, 141.1). In Bezug auf die Arbeit der Gruppe erklärt Kb5 nicht ohne Stolz, dass die Gruppe eine wichtige sei, da sie sich um den Umweltschutz kümmere (vgl. Kb5, 147.2f.). Nachdem er die von der Gruppe umgesetzten Maßnahmen detaillierter erläutert, wiederholt er, dass die Aktivitäten der Gruppe bedeutsam seien (vgl. Kb5, 147.19).

5.1.3.6 Development/Change

Wenngleich nur 18-mal codiert, erweist sich die gesonderte Ausweisung und Be- trachtung der Kategorie *development/change* dennoch als sinnstiftend, da dadurch die bisweilen verbreitete Vorstellung der Stagnation in Slumgebieten (siehe Kapitel 3.2) korrigiert und auf bestehende Dynamiken verwiesen wird. Veränderungsprozesse werden in verschiedenerlei Hinsicht von den Probandinnen und Probanden angesprochen.

Ab4 etwa verweist auf veränderte Rahmenbedingungen, aus denen sich die Tätigkeiten bzw. Angebote der Jugendgruppe *Nyoda Initiatives* begründeten. Konkret spricht er die Notwendigkeit an, dass Jugendliche die Möglichkeit hätten, Computerkurse zu besuchen, damit sie in der Lage seien, Bewerbungsschreiben zu verfassen. Diese digitale Kompetenz sei heutzutage unablässig, um eine Anstellung im formellen Beschäftigungssektor zu erhalten (vgl. Ab4, 19.12ff.). Es ist ein landesweites Phänomen in Kenia, dass viele Schulen mit dieser Entwicklung nicht mithalten können, und keine EDV-Kurse anbieten, wenngleich dies in den Curricula vorgeschrieben ist. Daher sind es häufig *CBOs*, die an der Schulen statt entsprechende Angebote offerieren und in Kooperation mit den Schulen Kurse und Workshops für die Schülerinnen und Schüler anbieten⁴⁷. Die Gründe liegen zumeist in der infrastrukturellen Ausstattung, insofern als viele Schulen über keine Computer, einige nicht einmal über einen Stromanschluss verfügen. Dies gilt insbesondere für staatliche Schulen, deren Ausstattung bis-

47 Neben den hier genannten Gruppen kann die Organisation *The DISC Initiatives* genannt werden, die ihre Wurzeln in Korogoch hat, inzwischen aber im nördlich von Nairobi gelegenen Ort Ol Donyo Sabuk arbeitet und dort für die Schulen des Umlandes entsprechende EDV-Kurse anbietet (vgl. Eid/Vangerow-Kühn 2018, S. 21).

weilen sehr spartanisch ist⁴⁸. CBOs bzw. Jugendgruppen haben hingegen eher den Zugang zu den Angeboten von NGOs, die diese mit *IT-Hardware* auf Spendenbasis unterstützen⁴⁹. Es sind diese Strukturen, die es den Jugendgruppen ermöglichen, entsprechende Infrastruktur aufzubauen. Beschrieben wird dies auch für andere Bereiche, in denen die Jugendgruppen zur Verbesserung der Infrastruktur beitragen konnten und können, darunter etwa die Verbesserung der Sanitärsinfrastruktur (vgl. Bb1, 31.5ff.).

Wennleich dies einzeln betrachtet zum Teil eher überschaubare Beiträge sind, trägt dies alles in der Summe doch zu einer sichtbaren Veränderung im Sinne einer Verbesserung bei (vgl. Db5, 81.10f.). Während sich Db5 besonders auf Aspekte der Sicherheit beruft, konkretisiert Eb4 diese Einschätzung auch bezüglich der Infrastruktur: So seien die Straßen ausgebaut und asphaltiert und ein Gesundheitszentrum eingerichtet worden (vgl. Eb4, 97.17ff.). Eb2 greift diesen Aspekt seines Vorredners auf und erläutert die Bedeutung dieser baulichen Verbesserung, insbesondere während der Regenzeit, wo nun weniger Matsch und Schlamm zugegen seien (vgl. Eb2, 99.1ff.). Auch Fb1 erwähnt den Ausbau der Sanitär- und Wegeinfrastruktur als wichtige Verbesserung in Korogocho (vgl. Fb1, 102.38ff.). Neben dem Ausbau der Straßen sei es aber auch dem Engagement der Jugendlichen geschuldet, dass Korogocho deutlich sauberer geworden sei, da diese für Sauberkeit und Müllentsorgung sorgten (vgl. Jb2, 136.7ff.). Das Bewusstsein für Umweltschutz beschränkt sich nicht nur auf diesen Aspekt, sondern kommt auch im Anpflanzen von Bäumen zum Ausdruck (vgl. Kb5, 147.10f.).

5.1.3.7 Culture as way of life

Fußball, Theater, Dichtung und Musik aufzählend, bezeichnet Ab1 diese als Charakteristika einer eigenen Jugendkultur Korogochos (vgl. Ab1, 5.3f.). Dass er damit nicht unbedingt übertreibt, zeigen die anderen Interviews, die diese bzw. einige dieser Charakteristika ebenso aufzählen. Auch eine Recherche auf *Social-Media*-Plattformen verstärkt den Eindruck, dass insbesondere Musik und musikalischen Darbietungen Bedeutung zukommt. Dabei ist zu bemerken, dass die Kompositionen durchaus einen eigenen Musikstil als Mischung von Elementen des Hip-Hops und traditioneller afrikanischen Klängen aufweisen und die Liedtexte authentische und auf den spezifischen Ort (z.B. einen Stadtteil) fokus-

48 Zur Schul- und Bildungssituation in Kenia siehe Eberth (2011).

49 So gibt es einige NGOs, die gerade auf die Versorgung von Südparten mit EDV-Geräten spezialisiert sind; in deutsch-kenianischer Kooperation ist dies u.a. *Leapfrog e.V.* (vgl. Leapfrog o.J.).

sierte Bezüge aufweisen. Bislang gibt es zwar nur wenige wissenschaftliche Untersuchungen dieses Phänomens, die Bedeutung lässt sich darin aber zumindest ermessen (siehe Nyairo 2006; Vierke/Siegert 2013; Bahlmann 2017; zur unterrichtspraktischen Umsetzung siehe Eberth 2017a). Ab1 betont daher mehrfach, dass die Kultur des Slums eine besondere sei, die sich von jener in anderen Stadtteilen Nairobi (als Beispiel wird Lavington genannt), aber auch von den Dörfern im ländlichen Raum Kenias, unterscheide (vgl. Ab1, 9.6ff.; siehe auch Db5, 75.2f.). Die Gründe dafür sieht er einerseits im spezifischen räumlichen Kontext des Slums (vgl. Ab1, 9.10f.). Diese Sicht wird auch von Bb2 unterstützt, der seinen Lebensstandard in Bezug zum räumlichen Umfeld stellt (vgl. Bb2, 33.6f.). Andererseitsbettet er diese Darstellung in allgemeinere Reflexionen zur kenianischen Kultur ein. Unter Bezugnahme auf den Tribalismus führt er aus, dass die kenianischen Kulturen durch Diversität gekennzeichnet seien. Es wirkt, als wolle er aus dieser Feststellung legitimieren, dass auch im Slum eine eigene kulturelle Prägung bestehe; insofern stellt er die sog. „Stämme“ und die Slumgebiete auf eine Ebene (vgl. Ab1, 9.3ff.). Dies unterstützt die These, dass sich tribalistische Strukturen und Abgrenzungen in den Slumgebieten nicht fort- bzw. durchsetzen, sondern dort tatsächlich eigene kulturelle Praktiken etabliert werden. Gründe dafür erläutert Ab2, der ausführt, dass man in einem Slum bereits auf eine besondere Weise aufwachse (vgl. Ab2, 13.1), was Jb1 als Entwicklung von „*own ways of surviving*“ (Jb1, 134.25f.) bezeichnet. Das Spezifikum des Slums sieht Ab2 vornehmlich in den notwendigen Praktiken des Teilens (vgl. Ab2, 13.2ff.). Er weist auch auf die durchaus gängige Praxis des Teilens eines Betts hin, insofern als verschiedene Personen nacheinander jenes eine Bett zum Schlafen nutzen; jedem kommt also ein bestimmtes Zeitfenster zur Nutzung des Bettes zu. So können die Miete geteilt und insgesamt Geld gespart bzw. Ausgaben reduziert werden. In Korogocho aufzuwachsen bedeutet demnach, Teilen zu lernen. Wenn Ab3 ausführt, dass die Menschen in Korogocho extrem sozial seien (vgl. Ab3, 15.7f.), dann liegt dies neben den ökonomisch-materiellen Gründen auch in Formen der Sozialisation begründet. Gerade im sozialen Zusammenleben werden also Vorteile oder Annehmlichkeiten des Lebens in Korogocho gesehen. Anschaulich führt Db5 aus, inwiefern sich die Menschen vor Ort füreinander interessieren und umeinander kümmern (vgl. Db5, 76.1ff.). Dass ihm diese Beobachtung als Charakteristikum Korogochos wichtig ist, wird ferner darin deutlich, dass er diesen Aspekt nochmal am Ende seiner Aufführungen aufgreift: „*Very special about Korogocho is our friendly heart.*“ (Db5, 86ff.). Mit dieser Darstellung tritt er ganz klar und womöglich bewusst den bestehenden Vorurteilen zum Leben in einem Slum entgegen und kontrastiert Stereotype wie Gewalt und Kriminalität mit dem Bild des freundlichen Herzens. Nimmt man seine

kompletten Ausführungen in den Blick, wird deutlich, dass er negative Aspekte, wie die Gefahr, mit Drogen oder Kriminalität in Kontakt zu kommen, nicht aus-blendet oder gar leugnet. Er benennt sie klar (vgl. Db5, 75.8f.; 85.6ff.), fokus-siert seine Darstellungen aber darauf, dass es in den letzten Jahren immer mehr Vorbilder gebe, was Kinder und Jugendliche ermutige, sich für Korogocho zu engagieren und um ein eigenes ‚gutes Leben‘ (Db5, 81.24) zu bemühen (vgl. Db5, 81.16ff.). Auch in anderen Interviews wird dezidiert die gute Gemeinschaft in Korogocho betont (vgl. Jb1, 134.14; Gb2, 109.10; Hb2, 114.2f.). Die Heraus-bildung eines derartig starken Gemeinschaftsgefühls kann mit einem besonderen Verhältnis zum Raum zusammenhängen, das wiederum dadurch mitbegründet wird, dass alle Bewohnerinnen und Bewohner Korogochos zumeist zu Fuß ge-hen und dadurch eine intensive Raumwahrnehmung möglich wird (vgl. De Cer-teau 1984, S. 97). Diese Potenziale der intensiveren Raumwahrnehmung und in der Folge tiefergehenden Auseinandersetzung mit dem Raum sind in zahlreichen internationalen Beispielen durch die Verkehrsorschung untersucht (siehe u.a. Monheim/Monheim-Dandorfer 1990, S. 187ff.; Gehl 2015, S. 32ff.; Monheim 2018; in Bezug auf die Thematisierung im Geographieunterricht siehe Eberth 2018e). Durch das sich so entwickelnde *place attachment* kann das hohe Maß an persönlichem Engagement für den Raum wiederum erklärt werden.

5.1.3.8 Culture as distribution of things

Die Kategorie *culture as distribution of things* ist jene, die am ehesten dem Ver-ständnis des Raumes als *space* bzw. als Containerraum nahekommt. Lediglich 8-mal konnte diese Kategorie codiert werden. Dies gibt einen Hinweis darauf, dass der Fokus des Datenmaterials eher auf der Perspektive des Raums als *place* liegt. So spricht Ab4 von einem „*problem of space*“ (Ab4, 21.6) und führt Aspekte der Gebäudestrukturen an. Interessant ist, dass er dies klar als „*problem of space*“ benennt und anschließend „*socialisation*“ (Ab4, 22.5) als positives Charakteristikum Korogochos anführt – Korogochos als *place*. Eines seiner Fotos – das er allerdings nicht zur näheren Betrachtung ausgewählt hat, das hier aber ergänzend hinzugezogen wird – ist das einzige des ganzen Datensatzes, das Ge-bäudestrukturen zeigt und jenen Fotos nahekommt, die die vermeintlich typi-schen Dachlandschaften repräsentieren und z.B. auf Google-Bildersuche mas-senhaft unter den Schlagwörtern ‚Nairobi‘ und ‚Slum‘ zu finden sind (siehe Abb. 5.18). Die Perspektive bzw. sein Standort als Fotograf ist insofern interessant, als er in einem der ganz wenigen mehrgeschossigen und solide gemauerten Gebäude steht, was ihm erlaubt, einen Überblick des Umfelds als Motiv zu wählen. Neben der Visualisierung des „*problem[s] of space*“ (ebd.) kann dies auch als eine Form von Stolz auf die Jugendgruppe *Nyoda Initiatives* gedeutet werden, da die

Jugendgruppe in diesen für den örtlichen Kontext überdurchschnittlich adäquaten Räumlichkeiten arbeitet.

Abbildung 5.18: Nicht ausgewähltes Foto eines Partizipierenden der Nyoda Initiatives



Bb1 greift die Thematik der Sanitärinfrastruktur bereits in seinem Foto auf, das sanitäre Anlagen zeigt, die auf Initiative der Jugendgruppe *Nyayo Youth Development Group* errichtet wurden und nun von ihr betrieben werden (vgl. Bb1, 31.1). Anders als Ab4, der den Zustand der Infrastruktur in Korogocho beklagt und diesbezüglich auch zusammenfasst, dass niemand glücklich sei, in einem Slum zu leben (vgl. Ab4, 22.8), greift Bb1 diesen Aspekt im positiven Sinne auf, indem er zeigt, welchen Beitrag die Jugendgruppe, in der er engagiert ist, zur Verbesserung bzw. zum Ausbau der Infrastruktur zu leisten vermag. Ebenso wird auf den Marktplatz verwiesen (vgl. Eb1, 95.2) und auf den Ausbau der Wegeinfrastruktur, insofern als es zunehmend mehr asphaltierte Zugangs- und Durchgangsstraßen in Korogocho gibt (vgl. Eb4, 97.20f.; siehe auch Fb1, 102.22).

Kb1 zählt die Ausstattung des *Pamoja Empowerment and Resource Centres* auf (vgl. Kb1, 139.2f.). Seine *space*-Perspektive ist also nicht auf die Maßstabs-ebene Stadtteil, sondern auf die Maßstabsebene Jugendgruppe gerichtet.

5.1.4 Zusammenfassung der Erkenntnisse

Raumaneignung und -konstruktion der an der vorliegenden Studie partizipierenden Jugendlichen in Korogocho können durch die Herausstellung folgender Schwerpunkte zusammengefasst werden: die Bedeutung von Gemeinschaft sowie eine daraus resultierende Identifikation mit dem räumlichen Umfeld als *place*, das im Sinne eines *sense of place* zu einem Engagement für diese Gemeinschaft und den Sozialraum führt und als *incumbent upgrading* als „Entwicklung von innen heraus“ (Wehrhahn 2014, S. 11) bezeichnet werden kann. Derartige Phänomene sind kein Spezifikum Korogochos, sondern zunehmend häufiger in den Städten Subsahara-Afrikas etabliert: „Cities in Africa are full of initiatives that create, despite all obstacles, social spaces that emancipate from all the constraints of an oppressive political climate“ (Förster 2013, S. 246). Solche Initiativen vermögen es, konstruktiv auf Herausforderungen wie etwa Arbeitslosigkeit zu reagieren. „What is surprising, however, is the ability of unemployed youth to cope with the crisis through innovation and creativity“ (Sana 2016, S. 150). Die vorliegende empirische Erhebung zeigt einige dieser Strategien auf, die Jugendliche entwickeln, um mit den von Olang Sana als „crisis“ (ebd.) bezeichneten Lebensumständen lösungsorientiert umzugehen.

5.1.4.1 Identifikation und *sense of place* der Jugendlichen

Ähnlich wie es von John Cater und Trevor Jones für eine Studie in einem Stadtteil von Liverpool in den 1980er-Jahren ausgeführt wird (vgl. 1989, S. 167), erscheinen auch die Ergebnisse der Datenerhebung in Korogocho als überraschend positiv. Dies mag damit zusammenhängen, dass eine Identifikation mit dem räumlichen Umfeld, ein *sense of place* oder *place attachment* (vgl. Kapitel 2.3.2) in Stadtteilen, die durch einen vergleichsweise geringen Einkommensdurchschnitt geprägt sind, häufig höher als in anderen Stadtvierteln ist (vgl. Hartshorn 1980, S. 198). Das alltägliche Geographie-Machen ist von bestimmten, aus Intentionen resultierenden Handlungen geprägt (vgl. Werlen 2010a, S. 256). Dabei ist der umgebende Raum zwar nicht unmittelbar handlungsleitend, allerdings resultiert aus einem *sense of place* bisweilen erst die handlungsinitierende Intention:

„The places to which we are most attached are literally fields of care⁵⁰, settings in which we have had multiplicity of experiences and which call forth an entire complex of affections and responses. But to care for a place involves more than having a concern for it that

50 Auch Yi-Fu Tuan arbeitet die Bedeutung des „fields of care“ (2016, S. 157) heraus.

is based on certain past experiences and future expectations – there is also a real responsibility and respect for that place both for itself and for what it is to yourself and to others. There is, in fact, a complete commitment to that place, a commitment that is as profound as any that a person can make“ (Ralph 1976, S. 38).

Benno Werlen spricht in diesem Zusammenhang von „alltäglichen ,Geographien symbolischer Aneignung“ (Werlen 2010a, S. 284) und fragt: „Welche symbolische, emotionale und subjektive Bedeutung erlangen bestimmte erdräumliche Ausschnitte“ (ebd.)? Diese Frage wurde im Kapitel 2.3.2 im Zusammenhang mit dem geographischen Konzept *place* bereits angedeutet. Die daraus resultierenden „praktischen Konsequenzen“ (ebd.) der „symbolischen Formen des Geographie-Machens“ (ebd.) zeigen die in Korogocho erhobenen Daten auf. Es ist sodann auch klar, dass der Sozialraum Korogocho als *place* konstruiert wird. So lassen sich die Prinzipien der Sozialraumorientierung in den Ergebnissen der vorliegenden Erhebung deutlich erkennen:

1. „Interessen und Wille der Menschen bilden den Ausgangspunkt sozialräumlichen Handelns.
2. Sozialraumorientierung setzt auf Eigeninitiative und Selbsthilfe.
3. Lösungen für soziale Probleme werden ressourcenorientiert gesucht.
4. Zielgruppenübergreifende Ansätze und das Zusammenwirken aller Menschen im Sozialraum werden als Potenzial gesehen.
5. Erfolgsfaktoren sozialraumorientierter Arbeit sind bereichsübergreifende Kooperation und Vernetzung“ (Thiesen 2016, S. 34).

Gerade die Prinzipien vier und fünf werden durch die Bedeutung, die der *community* beigemessen wird, belegt.

5.1.4.2 Bedeutung und Einfluss der *community*

Die Erhebungen zeigen, dass die Bedeutung sozialer Netzwerke zwischen den Bewohnerinnen und Bewohnern Korogochos als immens wichtig bezeichnet werden kann und wesentlich zum Identitätsgefühl mit dem Ort als Heimat beiträgt. Dass diese engen sozialen Netzwerke konkret Korogocho zugeschrieben werden, also eine räumliche Dimension erhalten, kann auch mit einem relationalen Raumbegriff in Verbindung gebracht werden. Dabei liegt die Intention darin, den Raum „in seiner Bedeutung für den Menschen zu erfassen und die Verflechtungen [...] in den Blick zu nehmen“ (Freytag 2014, S. 15). Verflechtungen sind in Bezug auf das vorliegende Raumbeispiel weniger im Physisch-Materiellen zu sehen, dergestalt, dass etwa gewisse Infrastruktur als bedeutungsvoll repräsentiert wird.

tiert wird oder Netzwerke zu anderen Räumen herausgestellt werden – sondern vielmehr in Bezug auf die sozialen Verflechtungen, die in Abgrenzung zu einem *estate* als formellem Stadtviertel als enger und tragfähiger beschrieben werden.

Douglas Harper verweist darauf, dass der ausgeprägte *community*-Gedanke durchaus als kulturelles Charakteristikum zu verstehen und gerade mittels Fotos transparent zu machen sei: „Any time people ‚do things together‘ [...] they do so according to cultural scripts, and most of these can be studied and read through photos“ (Harper 2012, S. 11; siehe auch Kapitel 4.3.1). Insofern zeigen die Ergebnisse, dass den Jugendgruppen die Bedeutung einer sozialen Gruppe⁵¹ kommt. Aufgrund der Raumwirksamkeit der Gruppen können sie auch als sozialegeographische Gruppen bezeichnet werden, da sie „bei der Ausübung ihrer Da-seinsgrundfunktionen ähnliche Verhaltensweisen entwickeln und ähnliche Aktionsräume abbilden und somit gleichartige Raumwirksamkeit entfalten, die also als Aggregat gruppen- und funktionsspezifisch raumwirksam sind“ (Broll et al. 2017, S. 856). Die Vielzahl derartiger Gruppen bildet als Summe die *community*. Aufgrund der Ähnlichkeit ihrer Verhaltensweisen sowie der Raumwirksamkeit können die vorliegenden selektiven und empirisch nicht repräsentativen Ergebnisse doch als charakteristisch für die *community* vor Ort – zumindest in Bezug auf die fokussierte Altersgruppe – und nicht nur für die spezifischen untersuchten Gruppen gedeutet werden.

David Ley verweist auf die Bedeutung von „minority groups to substantiate the importance of informal sources in dealing with varied urban problems“ (Ley 1983, S. 193). Wie die Ergebnisse der empirischen Erhebung zeigen, trifft diese Aussage durchaus zu, da die örtlichen Jugendgruppen in der Lage sind, konstruktive Lösungen für bestehende Missstände zu entwickeln. Interessant ist, dass in Bezug auf die Gesamtbevölkerung Nairobi die Slumbevölkerung eigentlich nicht als ‚minority group‘ bezeichnet werden kann, da ihr Anteil deutlich über der Hälfte der Gesamtbevölkerung liegt (vgl. Kapitel 3) und sie daher sogar die Mehrheit der Stadtbevölkerung bildet. Gründe dafür, dass *communities* entsprechende Kompetenzen entwickeln können, sieht David Ley in Spezifika des urbanen Lebens. „Because of the social nature of urban life, it is not surprising that problems are often solved in community. Social networks are often the most important single channel for resolving typical urban problems, such as finding employment or accomodation, and the most important source of support in difficul-

51 Verstanden als eine Gruppe, bestehend aus einer „Anzahl von mindestens zwei Individuen, die in einer unmittelbaren sozialen Beziehung zueinander stehen, jedes Mitglied sich der anderen Mitglieder bewusst ist und zwischen allen Mitgliedern Interaktion möglich ist“ (Broll et al. 2017, S. 854).

ty and crisis“ (Ley 1983, S. 204). Peter Dirksmeier betont ähnliche Aspekte als zeitgenössische Merkmale von Urbanität in den Ländern des sog. Globalen Südens. Im Wohnort sieht er eine ökonomische Bedeutung, wenn er ihn als Quelle bezeichnet „um Informationen und damit Möglichkeiten des Gelderwerbes zu generieren“ (Dirksmeier 2018, S. 12). Die hohe Bevölkerungsdichte ist dabei gar nicht negativ, sondern im Gegenteil gerade als konstruktiv nutzbares Potenzial zu verstehen: „Menschen im globalen Süden finden die großen Städte gerade deshalb so attraktiv, weil sich hier aufgrund der Anwesenheit von Millionen von anderen trotz gesteigerter Konkurrenz Möglichkeiten des eigenen (Über)Lebens ergeben“ (Dirksmeier 2018, S. 15). Die damit einhergehende Optionsvielfalt benennt er als „[...] wesentlichen Referenzpunkt des Urbanen“ (Dirksmeier 2018, S. 13). Dies im Blick behaltend und die stets betonte Bedeutung sozialer Beziehungen zur Kenntnis nehmend, muss den von Hans Paul Bahrdt (1998, S. 93) ausgewiesenen Distanznormen mit der Folge eines hohen Maßes an Anonymität, als ein Charakteristikum der modernen Großstadt – zumindest für urbane Zentren in den Ländern des sog. Globalen Südens – widersprochen werden. Unterstützt wird dieser Eindruck, wenn die Ergebnisse der vorliegenden Studie mit der Untersuchung von Michael Hooper und Leonard Ortolano (2012) verglichen werden. Sie sind in Dar es Salaam (Tansania) der Frage nach der Motivation von Slumbewohnerinnen und -bewohnern zur Partizipation in sozialen Bewegungen nachgegangen. Ihre Ergebnisse sind in grundlegender Tendenz vergleichbar mit der vorliegenden Studie. So werden u.a. „connection to place“ (ebd., S. 109) und „responsibility“ (ebd.) als bedeutende Kategorien herausgearbeitet, die zum Engagement in „urban social movement activities“ (ebd., S. 99) motivierten. Dieses Phänomen der Gestaltung des eigenen Wohnumfelds bzw. Stadtteils durch Bewohnerinnen und Bewohner der Städte im sog. Globalen Süden kann als „peripheral urbanization“ (Dirksmeier 2018, S. 12) bezeichnet werden. Dass derartige *Bottom-up*-Strategien durchaus einflussreich sein und Transformationsprozesse konstruktiv gestalten können, betont auch Doreen Massey, wenn sie ausführt, dass die Gestaltung von Städten insbesondere vom Einfallsreichtum der Bewohnerinnen und Bewohner abhängig ist (vgl. 1999, S. 164). In diesem Zusammenhang kann das Wirken der hier vorgestellten Jugendgruppen aus Korogocho als *Bottom-up*-Strategie bezeichnet werden, die es zum Ziel hat „unternehmerisches Engagement und kleine Wirtschaftskreisläufe auf unterster landwirtschaftlicher, gewerblicher und handwerklicher Ebene [...] anzuregen und erste Marktbeziehungen auszulösen“ (Scholz 2017, S. 169). Es handelt sich also um eine Entwicklungsstrategie „von unten“ (ebd.), die auf eine aktive Beteiligung der Menschen vor Ort setzt. Dass es sich dabei nicht nur um ein Spezifikum Korogochos handelt, sondern die Ergebnisse gleichsam für die Slums von Nairobi generalisiert.

siert werden können, zeigen vergleichbare Studien, die darauf verweisen, dass nur zwei von zehn Jugendlichen in den Slums von Nairobi *nicht* in Jugendgruppen bzw. *income generating activities* involviert sind (vgl. Sana 2016, S. 151).

Dass durch das Etablieren derartiger Strukturen nicht nur Einkommen generiert werden kann, sondern neue Formen von Governance und zivilgesellschaftlichem Einfluss entstehen und die Bevölkerung auch in der Breite erreicht wird, macht George Njoroge deutlich: „A number of youth-led initiatives have been instrumental in generating political will and accountability, uplifting the socio-economic well-being, leadership and governance capacity in low income communities. [...] The initiatives [...] attract both the young and older community members by providing them with opportunities for involvement, participation and airing their views“ (2016a, S. 142f.).

Stellvertretend für die unzähligen vergleichbaren Jugendorganisationen in den Slumgebieten Nairobi's sei hier auf einige Initiativen in anderen Slumgebieten als Korogocho hingewiesen (siehe dazu Groß et al. 2011). Deren zivilgesellschaftliches Engagement wird u.a. exemplarisch deutlich in Blogprojekten (für den Slum Mathare siehe Matharevalley o.J., o.S.), selbst initiierten Fernsehsendern wie *Slum-TV*, dessen Slogan bereits auf die Intention verweist, die Erlebnisse und Erfahrungen der Menschen vor Ort zu verbreiten: „Telling our Stories through Photography and Film“ (Slum-TV o.J., o.S.), politischen Statements wie dem *People's Manifesto* des Siedlungsgebiets Kasarani (unweit von Korogocho), in dem dezidiert „bad governance and political patronage“ (The Youth Congress o.J., S. 1) angeprangert und der gemeinsame Einsatz für „good governance, human rights and sustainable development“ (ebd.)⁵² vereinbart werden. Weitere Eindrücke des Engagements der Jugendgruppen gibt Nebe (2012a) für den Slum Kibera, der u.a. die Organisationen „Kibera Community Justice Centre“ (ebd., S. 140), „Kibera Women for Peace and Fairness“ (ebd., S. 144) und „Undugu Family Kibera“ (ebd., S. 174) vorstellt.

Diese *Bottom-up*-Projekte führen also offenbar tatsächlich zu einem *empowerment* der Zivilbevölkerung und befähigen zu Partizipation und Mitgestaltung: Das „(...) empowerment paradigm argues that the biggest asset a poor community has is its stock of social capital, which allows it to carry out collective actions on the basis of solidarity. Social capital is best enhanced through collective actions that address the physical well-being of the participating individuals (and households)“ (Pieterse 2014, S. 206f.). Der Wissenschaftliche Beirat der Bun-

52 Diese zunächst sehr allgemein gehaltenen Schlagworte sind in der Präambel genannt und werden in den einzelnen Kapiteln des Manifests ausführlich konkretisiert und auf den lokalen Kontext bezogen.

desregierung Globale Umweltveränderungen bezeichnet derartige zivilgesellschaftliche Gruppen in Slumgebieten gar als „Pioniere des Wandels“ (WBGU 2016, S. 336) und spricht ihnen eine transformative Kraft zu. Achille Mbembe sieht in den relativ jungen Metropolen auf dem afrikanischen Kontinent die Quelle für „noch nie dagewesene Formen einer neuen afrikanischen urbanen Kultur“ (2016, S. 223).

Die vorliegenden Ergebnisse lassen eine Reflexion des Stellenwerts der Relation Individuum – Haushalt notwendig erscheinen. Im *livelihood*-Konzept (siehe Kapitel 3.4) wird der Haushalt als eine entscheidende Kategorie zur Lebenshaltung bestimmt. Ähnlich wie es Malte Steinbrink und Hannah Niedenführ (2017, S. 53) in Bezug auf translokale Phänomene praktizieren, kann als Resultat der hier vorgestellten Forschungsergebnisse auch eine veränderte Definition des Haushalts erforderlich werden. Gleichsam gilt es, selbigen aus seinen „vier Wänden“ (ebd.) zu befreien. Während dies im Kontext translokaler Haushalte insbesondere auf die Loslösung von einem konkreten Ort zu beziehen ist, bedeutet dies für die vorliegende Studie, dass den Jugendgruppen die Funktion eines Haushalts zukommt. Der Haushalt ist also nicht (nur) als aus Mitgliedern der Familie oder Verwandtschaft bestehend zu verstehen. Vielmehr kann seine Bedeutung auch anderen sozialen Bindungen und Netzwerken, in diesem Fall den Jugendgruppen, zukommen. Malte Steinbrink und Hannah Niedenführ (2017, S. 53) nennen Austausch, Kooperation und Teilen als wichtige Charakteristika eines Haushalts, der vielmehr als „haushaltende‘ Gemeinschaft zu definieren [ist], deren Mitglieder ihre Aktivitäten der Konsumption, Reproduktion und Ressourcennutzung über lange Zeigt hinweg koordinieren. Die Haushaltsmitglieder müssen folglich nicht unbedingt zusammenwohnen“ (ebd.). In erweitertem Blick übernimmt nicht nur die Jugendgruppe, sondern auch die *community* Funktionen des Haushalts, da die Jugendgruppen sehr eng in das Netzwerk der *community* und damit auch in das Netzwerk mit anderen Jugendgruppen eingebunden sind. Insgesamt kann konstatiert werden, dass vor Ort starke soziale Netzwerke bestehen als „informelle soziale Sicherungsnetze, auf die in Krisenzeiten im Sinne einer *Coping-Strategie* zurückgegriffen werden kann“ (Steinbrink/Niedenführ 2017, S. 65; Hervorhebungen im Original; siehe auch Lourenco-Lindell 2001). Enge soziale Bindungen können daher als die wichtigste Bewältigungsstrategie verstanden werden, die für ein Überleben im schwierigen ökonomischen und infrastrukturellen Umfeld unabdingbar und deutlich wichtiger als etwa das (in afrikanischen Gesellschaften traditionell ohnehin unübliche) Sparen bzw. Bilden von Rücklagen sind. Interessant sind die Hinweise verschiedener Studien, dass sich hinreichend starke soziale Netzwerke überhaupt erst in Kontexten von materiell-monetärer Knappheit und Risiko ausbilden könnten, diese Gesellschaften

also solidarischer und weniger egoistisch geprägt sind (einen Überblick dazu gibt Lourenco-Lindell 2002, S. 30). Insofern gehört in afrikanischen Gesellschaften „der Rückgriff auf soziales Kapital zum Alltag“ (Steinbrink/Niedenführ 2017, S. 83).

In kritischer Lesart können die Ergebnisse von Empirie I auch auf das zunehmende Etablieren eines weichen Neoliberalismus hindeuten. Dieser geht mit einer Verlagerung „von Verantwortung für wohlfahrtsstaatliche Leistungen und Einrichtungen auf Bürger_innen einher, welche in der Regel nicht von einer Zunahme von Ressourcen, Einfluss und Macht begleitet wird. Zudem nimmt, entgegen dem propagierten Leitbild der Kooperation, die Konkurrenz zwischen zivilgesellschaftlichen Gruppen z.B. um staatliche Fördermittel zu“ (Rosol/Dzudzek 2014, S. 214). Wenngleich die Ergebnisse von Empirie I klar auf die Potenziale von Eigeninitiative und *Bottom-up*-Engagement hinweisen, müssen die lokalen Formen von Governance dennoch stets kritisch reflektiert werden, damit die Zusammenarbeit der lokalen Akteursgruppen tatsächlich zum „Wohl der Stadt“ (Sack 2014, S. 92) erfolgt und soziale Konflikte vermittelt und nicht etwa verschärft werden (vgl. ebd.).

5.1.4.3 Kritischer Exkurs: Urbanität als Manifestation des Kapitalismus?

„Nur das Proletariat kann seine gesellschaftliche und politische Tätigkeit in die Umsetzung der urbanen Gesellschaft investieren. Nur es kann auch den Sinn der produktiven und schöpferischen Tätigkeit erneuern, indem es die Ideologie des Konsums zerstört. Es ist befähigt, einen neuen Humanismus hervorzu bringen, der sich vom alten, zu Ende gehenden liberalen Humanismus unterscheidet: den des Städters, durch und für den die Stadt sein eigenes Leben in der Stadt Werk, Aneignung, Gebrauchswert (und nicht Tauschwert) werden, der sich dafür aller Mittel der Wissenschaft, der Kunst, der Technik, der Beherrschung der materiellen Natur bedient“ (Lefebvre 2016, S. 198).

Es mag zu diskutieren sein, ob und inwiefern die Bevölkerung Korogochos als ‚Proletariat‘ verstanden werden kann. Dennoch zeigen sich deutliche Parallelen dieser Bevölkerungsgruppe zur historischen Definition des Begriffs. Wie die vorliegende Studie zeigt, führt die Aneignung des Raums durch die Jugendlichen zur Herausbildung einer bestimmten Form von urbaner Alltagskultur. In Bezug auf den Diskurs um die Bedeutung von Slums als Elendsviertel mit wenig Perspektive (vgl. z.B. Davis 2011) oder als Ankunftsorte, die Chancen bieten (vgl. z.B. Saunders 2011), gibt die hier vorliegende Studie Anlass, die Potenziale dieser Stadtviertel zu sehen, die mehr sind als nur Ankunftsorte, sondern unterdes-

sen zur Heimat ganzer Generationen geworden sind. In einem systemkritischen Sinne muss aber auch konstatiert werden, dass sich im Zuge dieser Urbanisierung der Lebensweise ein kapitalistisches Wirtschafts- und Gesellschaftsmodell durchsetzt und zu manifestieren scheint. Während das Leben im ländlichen Raum immer noch die Möglichkeit der Subsistenzwirtschaft und des Tauschhandels bietet, bestehen diese Optionen in der Stadt nicht mehr: „Das Motiv des Lebensunterhalts muss durch das Motiv des Gewinns ersetzt werden“ (Polanyi 2017, S. 79). Die in dieser Arbeit vorgestellten Beispiele von Aktivitäten der Jugendlichen in Korogocho verdeutlichen dies: Auch wenn ein Gemeinschaftsaspekt deutlich erkennbar ist und die Bedeutung sozialer Netzwerke wie in Kapitel 5.1.4.2 ausgeführt, bemerkenswert ist, geht es doch immer auch um das Generieren eines monetären Einkommens. Dies ist zunächst nicht verwerflich und für die Jugendlichen schlichtweg unbedingt notwendig, um das eigene Überleben zu sichern; es zeigt aber eben auch, dass ‚Urbanisierung‘ per definitionem bedeutet, dass man sich in urbanen Kontexten kaum dem Kapitalismus entziehen kann. Achille Mbembe kommentiert dies wie folgt: „Die [...] Soidaritätssysteme koexistieren jetzt mit oft brutalen Marktverhältnissen“ (2016, S. 267). Der britische Kunsthistoriker Timothy J. Clark untersuchte diese Beobachtung in Bezug auf das Paris des späten 19. Jahrhunderts; er konstatiert: „The city was the *sign* of capital“ (Clark 1984, S. 69, Hervorhebungen im Original). Er reduziert Kultur als bloße Begleiterscheinung und arbeitet die Macht von materiellen Werten, Kapital und der gesellschaftlichen Stellung heraus. Wenngleich er sich insbesondere auf finanziell bessergestellte Bevölkerungsgruppen konzentriert und im Fokus der vorliegenden Arbeit einkommensschwache Personen stehen, so ist dennoch ein Zusammenhang erkennbar. Es bleibt allerdings abzuwarten und in den nächsten Jahren forschungsbasiert zu begleiten, wie die Bewohnerinnen und Bewohner Korogochos mit den Potenzialen und Risiken ihrer Situation umgehen werden⁵³. Einer Hinwendung zu materiellen Werten steht ein Auftreten als starke

53 Die Gefahr eines übermäßigen Einflusses des Kapitalismus auf afrikanische Gesellschaften wird auch im folgenden Zitat Achille Mbembes deutlich: „Geld ist stärker als zuvor zu einem Faktor, der die Individuen voneinander trennt, und zum Gegenstand intensiver Konflikte geworden. Eine neue Personen-Ökonomie ist entstanden, die auf der Kommodifizierung von Beziehungen beruht, die sich bisher der Warenform zumindest teilweise entzogen haben. Die Bindung an Dinge und Güter hat sich zum selben Zeitpunkt verfestigt wie die Idee, dass alles verkauft und gekauft werden kann“ (2016, S. 232). Auch Karl Polanyi stellt klar, dass die Folgen einer „Transformation der natürlichen und menschlichen Substanz der Gesellschaft in Waren“ (2017, S. 70) immens sind und derartige Verschiebungen „zwangsläufig die zwischenmenschlichen

bzw. erstarkende Zivilgesellschaft, die für gemeinsame Interessen eintritt, entgegen (vgl. Eberth 2016b). So bleibt es eine Frage der *agency*, ob Kapitalismus und Neoliberalismus in den Slums von Nairobi zunehmend manifestiert werden, oder ob es die zahlreichen Jugendgruppen als ‚Pioniere des Wandels‘ (siehe S. 158) verstehen, emanzipatorische Alternativen zum kapitalistischen Wirtschaftssystem aufzubauen und entsprechende Räume auszuweiten (siehe dazu Wright 2017).

5.1.4.4 Implikationen für die räumliche Planung bzw. Stadtentwicklung

Wie Henri Lefebvre betont, bedarf es einer auf die gesellschaftlichen Bedürfnisse orientierten Planung (2016, S. 199). Dazu bedürfe es einer „Wissenschaft der Stadt“ (ebd., S. 196), welche „Beziehungen und Bezüge im städtischen Leben“ (ebd.) zu erforschen habe. Zunehmende Institutionalisierung laufe Gefahr, das wirklich Urbane abzuschaffen. Dies wiederum sei insbesondere das „Werk ursprünglicher gesellschaftlicher Gruppen“ (ebd., S. 141). Dieses Phänomen ist in Korogocho anschaulich zu beobachten. In einem einst ungeplanten informellen Siedlungsgebiet ist es gerade die Aktivität gesellschaftlicher Gruppen, die den besonderen Wert dieses Slums als Sozialraum ausmacht und insofern als Form echter Urbanität gedeutet werden kann, denn: „das *Urbane* ist [...] das Werk der Städter, anstatt dass es sich ihnen als System aufdrängt: als bereits fertiges Buch“ (Lefebvre 2016, S. 105; Hervorhebungen im Original). *Top-down* geplante Projekte des *slum upgradings* in Nairobi, wie sie insbesondere in Kibera und Mathare North 4A realisiert wurden, mögen in der Sache – wenngleich räumlich in kleinerem Maßstab – mit Georges-Eugène Haussmanns Umgestaltung von Paris im 19. Jahrhundert zu vergleichen sein: „Haussmann ersetzt die gewundenen, aber lebendigen Straßen durch lange Prachtstraßen, die ärmlichen, aber belebten Stadtviertel durch verbürgerlichte Stadtteile“ (Lefebvre 2016, S. 45). Einige der *Slum-upgrading*-Projekte in Nairobi zeigen diesen Verlust urbanen Lebens auf das Deutlichste (siehe dazu Konukiewitz/Djafari 2001; Schramm 2009; Eberth 2017b, S. 176f.). Um ein Scheitern zu vermeiden und konstruktive Stadt(-teil-)entwicklungsprozesse zu realisieren, fordert Jennifer Robinson (2006, S. 256) neue Formen von Governance unter Nutzung bestehender Dynamiken. Birgit Obrist konkretisiert dies, auch in Bezug auf die Partizipation der *communities*: „Planned change means creating awareness of the need for coherent and effective policy, adaptive management, efficient implementation, as well as an array

Beziehungen zerreißen und den natürlichen Lebensraum des Menschen mit Vernichtung bedrohen“ (ebd.; siehe auch S. 95).

of other interventions to respond to challenges in urban development, including community initiatives“ (2013, S. 10). So wird gerade in Bezug auf Stadtentwicklungsprozesse und in Slums lebende *communities* konstatiert: „The demand – and the solution – must come from the bottom. The squatters [...] are the change agents of the cities“ (Neuwirth 2007, S. 79). Damit dies realisierbar wird, ist bisweilen eine Veränderung des Blickwinkels nötig und eine Neubewertung dessen, was als urbane Struktur erstrebenswert ist. Wenn die „Stadt der kurzen Wege“ oder ein „Leben zwischen den Häusern“ (Gehl 2015, S. 32) als Leitbilder einer nachhaltigen und zukunftsfähigen Stadt(-entwicklung) gelten, dann kann die Struktur Korogochos wie auch anderer Slums in Nairobi nicht mehr per se als problematisch und ‚unterentwickelt‘ klassifiziert werden. Im Gegenteil offenbaren sich einige Merkmale des *public life* als *Best-practice*-Beispiel für urbanes Leben. Sollen also die desolaten Bedingungen, insbesondere hinsichtlich sanitärer und hygienischer Einrichtungen, verbessert werden, gilt es im Besonderen, behutsame Stadterneuerungsprozesse anzustoßen, die nicht die komplette Beseitigung der gewachsenen Strukturen zum Ziel haben, sondern die vielmehr an die positiven Entwicklungen – von denen einige in dieser Arbeit skizziert werden – anknüpfen. Nur so können die Fehler vermieden werden, die in den Städten der sog. Industrieländer insbesondere im Laufe des 20. Jahrhunderts vollzogen wurden. Das aktive Leben im Freien, das zur Belebung ganzer Stadtviertel beiträgt, muss also unbedingt erhalten bleiben und darf nicht durch passive Baukörper determiniert bzw. verdrängt werden (vgl. Gehl 2015, S. 251). Aktuelle Beobachtungen lassen sich in diesen Kontext einordnen, die das innovationsfreudliche Klima Nairobi's und die Potenziale seiner kreativen *Start-Up*-Szene preisen:

„In Nairobi werde ich [...] einfach nicht den Gedanken los, wie sehr mich Kenias Hauptstadt an Berlin erinnert. Und damit meine ich nicht die vielen architektonischen Missgeschicke oder dass hier pausenlos Adele im Radio läuft. Hier gibt es die Hello-Swahiliversion, gesungen von der Künstlerin Dela. Ihr Name ist übrigens keine schlechte Kopie in Gestalt eines Anagramms. Die Frau heißt wirklich so und ist ein Star in Kenia. Ich meine auch nicht die Radiomoderatoren, die Tinder-Witze reißen und sich danach halb schlappachen. Was ich meine, ist die Gründerkultur und das damit verbundene Selbstbewusstsein“ (Kleis 2016, o.S.).

Eine Zerstörung der gewachsenen Strukturen, wenn Wellblechhütten abgerissen und durch große Apartmentkomplexe ersetzt werden, determiniert nicht nur etablierte Netzwerke und Marktstrukturen, sondern kann auch kreative Milieus negativ beeinträchtigen. Der Ausbau der Infrastruktur und Verbesserungen des Zustands der Baukörper müssen also behutsam erfolgen, damit diese nicht zu Ver-

schlechterungen im Vergleich zur vorherigen Situation und Exklusion führen, wie dies u.a. Robert Chaskin und Mark L. Joseph (2015) an Beispielen des sozialen Wohnungsbaus in Chicago deutlich machen.

5.2 KRITISCHE REFLEXION DES FORSCHUNGSDESIGNS

Drei Bereiche des Forschungsdesigns können insbesondere kritisch beleuchtet werden: Der Umgang mit den von den Partizipierenden aufgenommenen Fotos, mögliche interpretative Fehlschlüsse und das Verhältnis von individueller und kollektiver Wahrnehmung.

5.2.1 Zum Umgang mit den von den Partizipierenden aufgenommenen Fotos

Im Bild werde der „kulturelle Sinn“ (Mollenhauer 1997, S. 250) verdichtet, was Fotos nicht in erster Linie zu Kunstwerken, sondern zu „kulturellen Tatsachen“ (Fuhs 2003, S. 455) mache. Dieses Verständnis zugrunde legend, muss davon ausgegangen werden, dass die mittels reflexiver Fotografie erhobenen Daten Botschaften zu den zentralen Werten der Gesellschaft Korogochos vermitteln (vgl. Fuhs 2003, S. 47). Insofern kommt den Aufnahmen eine immense Bedeutung zu, was für eine tiefergehende Analyse spricht und eine gesonderte Interpretation der Fotos legitimieren würde. Zwar weisen die Aufnahmen keine besondere ästhetische Bildqualität auf, allerdings lassen sie sich doch – auch unabhängig von den Interviews – interpretieren. So wird etwa deutlich, dass kaum die vorherrschenden Probleme abgebildet werden, sondern insbesondere Lösungsansätze und Reaktionen auf diese Probleme als Motive gewählt werden. Eine Kategorisierung der Fotos, etwa eine Typenbildung nach Ralf Bohnsack (2011) könnte daher weiterführende aufschlussreiche Einblicke geben. In einer ersten Auswertung für eine gesonderte Publikation wurde dieser Ansatz in verkürzter Weise gewählt, insofern die Daten ausgehend von den Fotos interpretiert wurden. Folgende Kategorien wurden gebildet: Sportliche Aktivitäten, Musik/Tanz/Theater, Umweltaspekte, Markt/Handel, Menschen/soziale Interaktion (siehe Eberth 2017c, S. 131ff.). Wenngleich auch dieser Ansatz durchaus Potenziale birgt, erscheint nach umfangreicher Sichtung des Datenmaterials die letztlich gewählte Vorgehensweise sinnstiftender und aufschlussreicher, da die für die Probandinnen und Probanden bedeutungstragenden Aspekte klarer und strukturierter herausgestellt werden können.

Hätte der Fokus nicht primär auf einem didaktischen Forschungsinteresse gelegen, hätte zudem das Potenzial der Methode zum *empowerment* der Partizipierenden stärker genutzt werden können. „Some researchers suggest that making photos of community or institutional problems is empowering without saying why or how“ (Harper 2012, S. 191). Es hätte sich an die Phase des Auswählens von Motiven und Fotografierens eine Aktionsforschung anschließen können, die die Entwicklungspotenziale in Korogocho thematisiert und die an der Erhebung Partizipierenden zusammengebracht hätte. Konkrete Ansätze des *community development* hätten so erarbeitet werden können.

Für die Intention der vorliegenden Arbeit wäre darin aber kaum ein Mehrwert gegeben; für eine Arbeit im Bereich der Geographischen Entwicklungsforschung oder der Angewandten Geographie bzw. Planungswissenschaften werden in dieser kurzen Skizze aber bereits Potenziale der Methode reflexive Fotografie deutlich.

5.2.2 Mögliche interpretative Fehlschlüsse

Wenngleich die Interpretation der Daten von mehreren Personen und nicht nur vom Verfasser dieser Arbeit vorgenommen wurde, hätte eine Diskussion der Daten mit Personen aus Kenia sinnvoll sein können. So wäre einerseits eine Diskussion der Primärdaten, aber auch der Analyse gemeinsam mit den Probandinnen und Probanden denkbar. Dadurch hätte der Charakter als partizipatives Forschungsprojekt noch verstärkt werden können. Andererseits hätte auch, z.B. im Rahmen eines Experteninterviews, mit Charles Ochieng intensiver zusammengearbeitet werden können. Seine Perspektive wäre interessant, da er sowohl in Korogocho als auch an anderen Orten in Kenia – u.a. auch im ländlichen Raum – gelebt hat bzw. lebt und als Sozialarbeiter im Bereich *community development* tätig ist. Aus zeitlichen Gründen wurde auf diese Möglichkeiten verzichtet. Der Abgleich der eigenen Analyse mit anderen Studien bzw. Veröffentlichungen dient stattdessen dazu, das Risiko gravierender interpretativer Fehlschlüsse zu minimieren.

5.2.3 Zum Verhältnis individueller und kollektiver Wahrnehmung

Wie die Auswertung der empirischen Erhebung zeigt, war es nicht konsequent möglich, allein mit Individuen zusammenzuarbeiten. Vielmehr sind es überwiegend kleine Gruppen von Jugendlichen, die an der Studie partizipiert haben. Daraus kann auch bei der Auswertung der Daten nicht klar zwischen individueller und (eher) kollektiver Raumwahrnehmung differenziert werden. Dass eine derar-

tige Hybridität bei Angehörigen sozialer Gruppen nicht ungewöhnlich ist, machen Sophia Prinz und Hanna K. Göbel deutlich: „Die Angehörigen einer sozialen Gruppe teilen also nicht nur dieselbe strukturelle Position innerhalb der Gesellschaft; in ihren Praktiken und Interaktionen bilden sie zudem kollektive Wahrnehmungsschemata aus, die sie für bestimmte Details und Zusammenhänge sensibilisieren, während ihnen andere potentiell ebenso wahrnehmbare Aspekte entgehen“ (2015, S. 9). Insofern kann bestätigt werden, dass die Partizipation der meisten Jugendlichen, die in den Slums von Nairobi leben, in einer Jugendgruppe eine spezifische regionale Alltagskultur darstellt. Der von Anke Strüver ausgewiesene Dreiklang zur Definition von Alltagskulturen – Subjekt, Gesellschaft und Kultur (vgl. 2011, S. 8; siehe auch Kapitel 1.2.4) – verdeutlicht dies und zeigt zugleich auf, dass die Trennung zwischen Subjekt und Gesellschaft nicht immer möglich ist, wie es auch bei der vorliegenden Erhebung der Fall ist.

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. Standen verschiedene ähnliche Konzepte, die Teilbereiche des aktuellen Ansatzes des Globalen Lernens tangieren, zunächst nebeneinander, haben sich indessen „unterschiedlich akzentuierte Impulse aus der entwicklungs politischen 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 Scheunflug (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 deziert 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 zu grunde 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 Leitmotive 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). Deziidiert 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. Veye Tatah 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. Schrüfer 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“ (Schrüfer 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 entmenschlichend 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-Burukuiye 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 Wahrnehmungsfilter 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 Raumwahrnehmun-

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 GLOBALEM 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 Verbesserung

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]“ (Doevenspeck/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 Atommülls 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 kleinteiliger 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 ...
• *ärmer 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 konzeptuelle 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 afrikani-

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 verwundert, wenn Pierre Bourdieus Ausführungen zum wirklichkeitsskonstitutiven Charakter von Fotografien zur Kenntnis genommen werden: „Fotografie führt nur mehr 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 unternichtspraktischer 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 den 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 Teilespekt) 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 „kritisches[r] und reflexives[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/Migelbrink 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 makromäßigstäbliche Außenbetrachtung wird zugunsten einer mikromäßigstäblichen 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).

7 Empirie II: Grundlagen einer Interventionsstudie zur Analyse der Wirkung von Bildern sowie der Konzepte *space* und *place* im Geographieunterricht auf Basis der Daten von Empirie I

Anknüpfend an die in den Kapiteln 2 und 6 skizzierten theoretischen Überlegungen soll mittels einer Interventionsstudie¹ als explanativer, also Hypothesen überprüfender Studie (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 192) erforscht werden, ob und inwiefern es mittels einer Orientierung an den Konzepten *space* und *place* im Geographieunterricht möglich ist, eine differenziertere Vorstellung vom Leben in einem Slum in Kenia zu vermitteln. Als forschungsleitend dient diese Intention der Vermittlung eines differenzierteren Blicks auf räumliche Repräsentationen. Insofern fokussiert die Erhebung auch die potenzielle Gefahr, dass sich eine womöglich zunächst tendenziell einseitige negative Vorstellung der Schülerinnen und Schüler in eine ebenso einseitige positive Vorstellung verkehren würde. In diesem Falle würde die Unterrichtssequenz nicht den Ansprüchen gerecht werden. Forschungsfragen und Erhebungsinstrument sind daher entsprechend konzipiert worden.

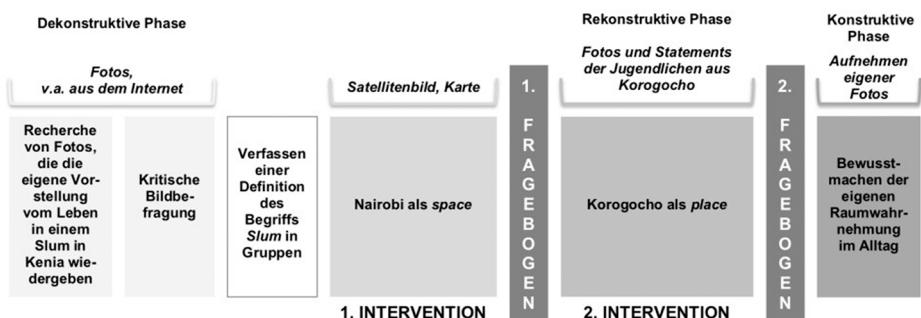
7.1 ANMERKUNGEN ZUM FORSCHUNGSDESIGN

Die Studie ist angelehnt an den Kritischen Rationalismus nach Karl Popper und wird als hypothesengeleitetes Vorgehen konzipiert und im üblichen Fünfschritt – Formulierung von Ausgangsfragen, Formulierung von Hypothesen, Durchfüh-

¹ Interventionsstudien sind eine etablierte Methode geographiedidaktischer Forschung (siehe z.B. Peter 2013; Rempfler/Künzle 2013).

rung der Erhebung, Interpretation der Ergebnisse und Verifikation oder Falsifikation der Hypothesen, Schlussfolgerung – durchgeführt (siehe dazu Mattissek et al. 2013, S. 46). Konkret wird eine quasi-experimentelle Untersuchung mit zwei Messwiederholungen mit natürlich vorgefundenen Gruppen (den Schulklassen) durchgeführt (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 732). Die jeweilige Unterrichtsstunde in ihrer didaktisch-methodischen Gestaltung und mit den jeweils eingesetzten Medien bzw. Arbeitsmaterialien bildet das *treatment* bzw. die Intervention (siehe Abb. 7.1 bzw. Kapitel 7.4). Das Forschungsdesign ist ähnlich gestaltet wie die Studie von Gabriele Schrüfer (2002) zum Verständnis fremder Kulturen. Während Gabriele Schrüfer eine Unterrichtsreihe für die Sekundarstufe II konzipiert hat, fokussiert die vorliegende Studie die Sekundarstufe I.

Abbildung 7.1: Konzeption der Interventionsstudie; zeitlicher Verlauf von links nach rechts



Quelle: Eigene Darstellung

Die erste Phase des Unterrichts (Dekonstruktive Phase der Bildanalyse) bietet mit von den Schülerinnen und Schülern recherchierten Fotos sowie ausgefüllten *placemats* potenziell zusätzliches Analysematerial. Dieses wird allerdings nicht gesondert analysiert, da der erste Fragebogen am Ende des Unterrichtsblocks auch auf diese Phase Bezug nimmt. Um einen Eindruck der Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler zu vermitteln, sind die Darstellungen zweier Gruppen im Anhang einsehbar. Diese sind insofern exemplarisch, als die Motive der recherchierten Fotos alle sehr ähnlich sind, was auch eine Übersicht auf Google-Bildersuche belegt.

7.2 FORSCHUNGSFRAGEN UND HYPOTHESEN

Neben offen gehaltenen Forschungsfragen, die keine konkrete Richtung möglicher Effekte vorgeben, werden auch Hypothesen formuliert, die sich auf die Forschungsfragen beziehen und dezidiert an die Diskurse zum ‚Afrika‘-Bild, zur Subjektorientierung bzw. zu den Potenzialen der Konzepte *space* und *place* im Geographieunterricht und zur kritisch-reflexiven visuellen Kompetenz von Schülerinnen und Schülern angelehnt sind und Bezug nehmen auf entsprechende Erkenntnisse aus bestehenden empirischen Erhebungen.

Forschungsfragen:

- *F 1:* Welche Assoziationen haben Schülerinnen und Schüler mit Kenia im Allgemeinen und mit dem Leben in einem Slum im Spezifischen?
- *F 2:* Wie definieren Lernende den Begriff Slum?
- *F 3:* Würden Jugendliche aus Deutschland selbst einen Slum in Kenia besuchen?
- *F 4:* Wie bewerten Schülerinnen und Schüler die Gesellschaft der Slumbewohnerinnen und -bewohner in Bezug auf deren Interaktion mit in anderen Stadtteilen Nairobi's Lebenden bzw. in Bezug auf ihre Partizipation am städtischen Leben in Nairobi?
- *F 5:* Wem kommt aus der Perspektive der Lernenden Verantwortung zu, um die Lebensbedingungen in Slumgebieten zu verbessern?
- *F 6:* Wodurch entsteht die Vorstellung der Schülerinnen und Schüler vom Leben in einem Slum?
- *F 7:* Wie kann es gelingen, die Perspektiven auf das Leben in einem Slum in Kenia zu erweitern und die Vorstellungen der Lernenden zu differenzieren?

Hypothesen:

H 1

Wenn Geographieunterricht zum Thema ‚Leben in einem Slum in Nairobi‘ eher am Konzept space orientiert konzipiert wird, assoziieren die Schülerinnen und Schüler vornehmlich negative Aspekte als Charakteristika eines Slums.

Wenngleich es keine Studie zu Vorstellungen von Lernenden zum Leben in Slumgebieten gibt, kann diese Hypothese dennoch aus den allgemeiner gehaltenen Studien zu den Vorstellungen von Lernenden zu ‚Afrika‘ abgeleitet werden, die in Kapitel 6.3 vorgestellt werden und in folgender Aussage zusammengefasst

werden können: „Prägend sind Klischees und Stereotype, die vor allem negativ besetzt sind“ (Schmidt-Wulffen 2010, S. 209). Konkret wird dabei auch der Aspekt „Leben in ‚Hütten‘“ (ebd.) betont. Dieser weist auch auf mögliche Assoziationen mit Slumgebieten hin, die immer wieder durch Bezugnahme zu desolater Infrastruktur bzw. unzureichenden Wohnunterkünften beschrieben werden (siehe konkreter Kapitel 3.2). Darauf, dass insbesondere ein am Konzept *space* orientierter Unterricht diese Präkonzepte nicht zu dekonstruieren vermag, deuten die Ausführungen von Karl Walter Hoffmann (2011, S. 12) und Wulf Schmidt-Wulffen (2007, S. 45) hin. So führt Karl Walter Hoffmann aus, dass ein dem Unterricht zugrunde gelegtes Raumverständnis, das ausschließlich raumstrukturelle Bedingungen und räumlich-materielle Ausstattungen thematisiere, unzureichend sei und es ergänzend einer „Subjektorientierung“ (ebd.) bedürfe, die subjektive Bedeutungen in den Blick nehme. Wulf Schmidt-Wulffen artikuliert eine ähnliche Forderung konkret in Bezug auf die Thematisierung von Aspekten zu sog. Entwicklungsländern (vgl. Schmidt-Wulffen 2007, S. 45). Mit einem Unterricht, dem ausschließlich das Konzept *space* der Konzeption zugrunde gelegt wird, gelingt es hingegen nicht, subjektive Perspektiven hinreichend abzubilden (vgl. Lambert/Morgan 2010, S. 72). Es wird daher davon ausgegangen, dass es nicht zu einer Veränderung der durch negative Assoziationen geprägten Präkonzepte der Lernenden kommt, wenn der Unterricht am Konzept *space* orientiert konzipiert wird.

H 2

Wenn Geographieunterricht zum Thema ‚Leben in einem Slum in Nairobi‘ eher am Konzept place orientiert konzipiert wird, erhalten Schülerinnen und Schüler eine differenziertere Vorstellung vom Leben in einem Slum.

Die Skizzierung des Konzepts *place* in Kapitel 2.3.2 zugrunde legend, wird davon ausgegangen, dass es entsprechend konzipierter Unterricht vermag, über raumstrukturelle Aspekte hinausgehende Facetten des Räumlichen als Sozialraum aufzuzeigen, wodurch ein differenzierteres Bild bezüglich Raumnutzung, Raumeignung, Aufenthaltsqualitäten etc. möglich werden soll und bestehende Vorurteile dekonstruiert werden können: „Bei der Untersuchung von *place* in der Schule [...] erforschen wir die ästhetischen, emotionalen, kulturellen und spirituellen Verbindungen von Menschen mit *places*; die Rolle von *places* in ihrem jeweiligen Identitäts-, Orts- und Zugehörigkeitsgefühl sowie die Art und Weise, wie sie *places* erleben und nutzen“ (Lambert 2013, S. 176). Die oben genannte Forderung Karl Walter Hoffmanns (2011) nach einer Subjektorientierung kann also durch eine Orientierung des Unterrichts am Konzept *place* möglich werden.

Durch die ergänzende Kenntnis der Perspektive einiger Jugendlicher, die im Slum Korogocho in Nairobi leben – also gleichsam einer Innensicht auf den Raum –, erhalten die Schülerinnen und Schüler, so die Hypothese, Einblicke in andere Perspektiven, die sich von ihren Präkonzepten bzw. den Vorstellungen, die durch einen am Konzept *space* orientierten Unterricht bestätigt und/oder erzeugt werden, unterscheiden. Gerade weil das Konzept *place* von Raum als sozialer Konstruktion ausgeht, vermag entsprechend konzipierter Unterricht die Erweiterung der Perspektiven auf den Betrachtungsraum zu leisten (vgl. Lambert/Morgan 2010, S. 83) und so zu einer „Ordnung der Blicke“ (Reich 2009; siehe auch Hoffmann 2011, S. 12) beizutragen.

H 3

Je größer die Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler über die Perspektiven der Bewohnenden eines Slums werden (im Sinne der Kenntnis von ‚Innensichten‘), desto größer wird die Bereitschaft, selbst einen Slum zu besuchen.

Diese Hypothese nimmt Bezug auf die Ergebnisse der o.g. Studie von Wulf Schmidt-Wulffen zum ‚Afrika‘-Bild deutscher Schülerinnen und Schüler sowie der von Christa Henze und Bernd Overwien (2009, S. 4) angeführten vier Ks (Kriege, Krisen, Krankheiten, Katastrophen) als vorherrschende Assoziationen mit Afrika (siehe ausführlicher Kapitel 6.3) und verbindet diese mit den wissenschaftlichen Untersuchungen zu Vorurteilen gegenüber Slumgebieten und zur medialen Repräsentation selbiger, die in Kapitel 3.2 dargestellt werden. Dass insbesondere Gewalt und Kriminalität im Kontext von Stigmatisierungen der Slumbevölkerung genannt werden, führen u.a. Henning Nuissl und Dirk Heinrichs (2013, S. 110) sowie Rainer Wehrhahn (2014, S. 9) aus. Dies sind Aspekte, die Schülerinnen und Schüler von einem Besuch eines Slumgebietes abhalten könnten, wenn ihnen keine anderen Perspektiven entgegengesetzt werden.

H 4

Je geringer die Integration subjektiver Perspektiven auf den Betrachtungsraum in den Geographieunterricht ist, desto eher erachten Schülerinnen und Schüler die Bewohnenden eines Slums als exkludiert (in Bezug auf die Stadtgesellschaft).

Diese Hypothese resultiert aus der Thematisierung von räumlichen Disparitäten und Segregation in den Städten der Länder des sog. Globalen Südens, wie sie im Geographieunterricht üblich ist. Die Beschränkung auf die Beschreibung räumlicher Strukturen und Muster führt bei den Schülerinnen und Schülern zu einem Eindruck der Exklusion der Bevölkerung, die in den finanziell ärmeren Stadttei-

len mit einfacherer Infrastruktur lebt. In einem Schulbuch wird dies in Bezug auf Nairobi beispielhaft am Slum Kibera dargestellt, der gezielt in Abgrenzung zu *Gated Communities* thematisiert wird; mögliche Verbindungen bzw. Interaktionen zwischen den Stadtvierteln werden nicht erwähnt (siehe Claaßen 2013, S. 107). Dies ist insofern unzureichend, als es gerade bei Slumgebieten häufig der Fall ist, dass Außengrenzen fließend sind (vgl. Wehrhahn 2014, S. 8). Um Facetten einer Hybridität erkennen zu können, bedarf es daher der Integration subjektiver Perspektiven in den Unterricht, da etwa die reine Erschließung des Betrachtungsraums über eine Karte derartige Aspekte nicht darzustellen vermag (siehe dazu auch Schlottmann et al. 2014, S. 100) und eher Segregation erkannt und als Form von Exklusion gedeutet wird. Diese Hypothese legt dabei auch die Ergebnisse der Untersuchungen von Veronika Deffner (2013) und Eberhard Rothfuß (2012) in Favelas in Brasilien zugrunde. Sie machen deutlich, dass die Bewohnenden der Favelas ihren Alltag durchaus schätzen und ihn teilweise sogar dem Leben in formalisierten Stadtvierteln vorziehen und sie dies auch über verschiedene Kommunikationsformen und insbesondere die Nutzung neuer (sozialer) Medien transparent machen.

H 5

Je besser die Kenntnisse über die Eigeninitiative der Bewohnenden eines Slums sind, desto geringer sprechen Schülerinnen und Schüler die Verantwortung zur Verbesserung der Situation internationalen Organisationen und politischen Akteuren zu.

Dass es durchaus einflussreiche Initiativen von Einzelpersonen und insbesondere von Gruppierungen überschaubarer Größe gibt, ist nicht nur eine Erkenntnis der ersten empirischen Erhebung der vorliegenden Arbeit (vgl. Kapitel 5), sondern wird so auch als allgemeine Entwicklungstendenz in Slumgebieten postuliert (vgl. Wehrhahn 2014, S. 11). Die Hypothese geht daher davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler diese Leistung anerkennen und daher weniger internationale Organisationen und die Politik in der Verantwortung sehen, die Lebensbedingungen in Slumgebieten zu verbessern. Unterstützt wird dies durch zahlreiche Darstellungen, die die Wirksamkeit der Internationalen Zusammenarbeit bzw. Entwicklungszusammenarbeit in Frage stellen (siehe in Bezug auf Ostafrika z.B. Danner 2012; Nebe 2017 und allgemein in Bezug auf Afrika z.B. Sow 2015; Mwenda 2011; Shikwati 2011). Die Hypothese geht also auch vom Diskurs über die Notwendigkeit von Entwicklungshilfe aus und knüpft insofern auch an mediale Darstellungen an: „Die Perspektiven, aus denen viele Afrikabeichte geschrieben werden, vermitteln eine falsche Wahrnehmung – nämlich die,

dass Afrikaner ohne die Hilfestellung des Westens nicht in der Lage seien, selbst die Verantwortung für die Lösung ihrer Probleme zu übernehmen“ (Tatah 2014b, S. 2).

H 6

Je intensiver eine kritische Auseinandersetzung mit visuellen Repräsentationen eines Slums erfolgt, desto eher wird das Dargestellte nicht als Abbild einer vermeintlichen Realität verstanden, sondern als Anlass zur Diskussion über unterschiedliche Perspektiven auf den Betrachtungsraum.

Die Folgen einer unreflektierten Rezeption medialer Darstellungen zu Afrika schätzt Veye Tatah (2014b) als gravierend ein. Am Beispiel der Werbung von Hilfsorganisationen führt sie aus,

„dass Afrikaner häufig als von Geburt an arm und hilfsbedürftig erscheinen – als wäre dieser Zustand das Schicksal jedes Bewohners des afrikanischen Kontinents. Als Konsequenz trauen viele Europäer den Afrikanern in keinerlei Hinsicht eigene Erfolge zu. Man unterstellt ihnen in vielen Bereichen automatisch Inkompetenz und den Hang zur Korruption und geht wie selbstverständlich davon aus, dass die Entscheidungen über die Zukunft der Bevölkerung nur außerhalb des Kontinents getroffen werden können. Diese Darstellungen tragen nicht dazu bei, Afrika als Kontinent mit Potenzialen und Chancen zu zeigen. Für Afrika ist es schwer, das mediale Zerrbild aus Armut, Konflikten und Entwicklungshilfe zu korrigieren. Es fällt den meisten Europäern nicht leicht, Afrikaner so zu akzeptieren, wie sie sind, und sich dem Kontinent in seiner Komplexität und Heterogenität mit Wertschätzung zu nähern“ (Tatah 2014b, S. 2).

Dieses Zitat verdeutlicht die Notwendigkeit kritisch-reflexiver Auseinandersetzungen mit Darstellungen von afrikabezogenen Themen, wie im vorliegenden Fall mit Aspekten des Lebens in einem Slumgebiet. Es wird dabei angeknüpft an die Forderung von Mirka Dickel und Holger Jahnke (2012, S. 247), die Realbegegnung mit dem Medium stärker im Unterricht zu fokussieren, also Wirkweisen und Wirkmächtigkeit von Medien intensiver kritisch zu reflektieren. Die Hypothese geht davon aus, dass die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler vom Leben in einem Slum differenzierter werden, wenn es gelingt, eine kritisch-reflexive visuelle Kompetenz zu schulen, die „sichtbare Materialitäten, materielle Visualisierungen sowie mentale Konzepte und Vorstellungsbilder gleichermaßen ‚in den Blick‘ nimmt“ (Nöthen/Schlottmann 2015, S. 34). Es wird dabei angeknüpft an die Forderung, Schülerinnen und Schüler noch bewusster zum Fragen anzuleiten, mit welchen Absichten über einen bestimmten Raum gesprochen

wird und wie dieser Raum medial präsentiert und produziert wird (vgl. Schlottmann/Wucherpfennig 2015; Hoffmann 2011, S. 18; Schrüfer/Obermaier 2014).

7.3 KONZEPTION DES ERHEBUNGSMETHODEN

Als Erhebungsinstrument zur Überprüfung der Wirkung der beiden Interventionen im Rahmen der quasi-experimentellen Gruppenuntersuchung werden zwei vollstandardisierte Fragebögen konzipiert, in denen die Fragen und deren Abfolge festgelegt sind (siehe Anhang S. 310ff.). Während die Fragebögen vornehmlich aus geschlossenen Fragen bestehen, sind die Fragen 1 und 3 als offene Fragen und Frage 4 als Hybridfrage konzipiert. Diese quantitative Methode wird gewählt, um eine Vergleichbarkeit der relativ hohen Zahl der Probandinnen und Probanden gewährleisten zu können. Qualitative Methoden wie z.B. Fokusgruppendiskussionen wären alternativ vielversprechend gewesen, um die Tiefe der Reflexionsprozesse der Schülerinnen und Schüler detaillierter abbilden und Gedankengänge konkreter nachvollziehen zu können. Wenngleich Uwe Flick Fokusgruppen als „Simulationen von Alltagsdiskursen und Unterhaltungen“ (2010, S. 261) definiert, so trifft dies in Bezug auf Unterrichtsforschung nicht zu, da die Situation des Unterrichtsgeschehens und dort stattfindender Arbeitsprozesse sowie fragend-entwickelnder Unterrichtsgespräche nur im authentischen Unterrichtsformat – in Bezug auf den zeitlichen Umfang und die Anzahl der Teilnehmenden – zu beobachten sind. Von dieser methodischen Variante wurde daher abgesehen, da die Forschung bewusst sehr unterrichtspraktisch bzw. an den Unterrichtsalltag angelehnt sein sollte. Eine Erhebung mittels standardisierter Fragebögen erweist sich daher als zielführender, nicht zuletzt in Bezug auf die Praktikabilität der Befragung, da so ohne einen übermäßigen zusätzlichen Zeitaufwand alle Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Schulklassen an der Erhebung teilnehmen können.

Der Formulierung der Fragen liegt eine konzeptionelle Rückgebundenheit zu den Forschungsfragen und Hypothesen zugrunde (siehe Kapitel 7.2), während bei der konkreten Formulierung aller Fragen und Antwortmöglichkeiten auf eine möglichst einfache und adressatengerechte Sprachwahl geachtet wird. Wenn sich den Schülerinnen und Schülern womöglich unbekannte Fachtermini nicht vermeiden lassen, werden diese in Klammern prägnant erklärt (z.B. bei Frage 2 die Begriffe Partizipation und Exklusion).

7.3.1 Begründung der Konzeption und Formulierung der Fragen im Fragebogen der ersten Erhebung

Um den Schülerinnen und Schülern – für die die Teilnahme an einer wissenschaftlichen Studie nicht alltäglich und womöglich eher befremdlich ist – einen zugänglichen Einstieg in den Fragebogen zu ermöglichen, wird die auf eine addresaten-orientiert formulierte Einleitung folgende erste Frage als Eisbrecher-Frage (vgl. Meier Kruker/Rauh 2016, S. 96) inhaltlich einfach gestaltet und offen formuliert: *Nenne drei Begriffe, die dir spontan zu Kenia einfallen.*

Ganz bewusst werden keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben, da dies auf die Probandinnen und Probanden abschreckend wirken könnte. Zudem soll gezielt eine Freiheit in den Antworten ermöglicht werden, damit alle spontanen Assoziationen Platz finden können. Der räumliche Fokus wird bei dieser Frage noch nicht auf Slums eingeschränkt, sondern bleibt im Sinne einer ersten Annäherung an den Betrachtungsraum auf Kenia im Allgemeinen bezogen. Mit dieser Frage wird auf den ersten Teil der ersten Forschungsfrage Bezug genommen. Da neben dem Fokus auf Slums auch Kenia als Staat Teil der Erhebung ist, können neben der erwähnten ersten Zugänglichkeit zum räumlichen Fokus der Befragung auch Rückschlüsse auf etwaige Unterschiede gezogen werden. So wäre es denkbar, dass Kenia durchaus positiver wahrgenommen und mit Begriffen wie ‚Sonne‘, ‚Savanne‘, ‚Löwen‘ etc. assoziiert wird, während der Begriff Slum tendenziell eher negativ besetzt sein könnte. Da die Frage als offene Einstiegsfrage gedacht ist, wird sie keiner wissenschaftlichen Hypothese zugeordnet (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 145).

Konkret auf Slums bezogen ist Frage 2, die einen Beitrag zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage leisten soll und sich auf die Hypothesen H_1 , H_2 und H_3 bezieht: *Wie stellst du dir das Leben in einem Slum in Kenia vor? Bitte setze in jeder Reihe ein Kreuz in der Nähe des Begriffs, der deiner Vorstellung am nächsten kommt.*

Zu dieser Einstellungsfrage werden zwölf eher positivere und zwölf eher negativere Begriffe als Gegensatzpaare bzw. entgegengesetzte verbale Pole im Sinne eines semantischen Differenzials gegenübergestellt. Die Begriffspaare werden vorgegeben, damit einerseits eine Vergleichbarkeit möglich ist, andererseits aber auch aufgrund der bewussten Auswahl der Begrifflichkeiten die Ausagekraft im Vergleich zu freien Assoziationen erhöht wird. Die Wahl der Begriffe deckt eine gewisse Bandbreite ab, die sowohl Aspekte des Baulich-Materiellen (gute/schlechte Infrastruktur, Enge/Weite, große gemauerte Häuser/Wellblechhütten) als auch Charakteristika des Soziallebens (Leben in Gemeinschaft/Leben für sich alleine, viel/wenig Eigeninitiative), demographische Merkmale

(hoher/geringer Anteil Jugendlicher), Zuschreibungen des allgemeinen Befindens (hohe/geringe Lebensqualität, hohe/geringe Zufriedenheit, hohe/geringe Lebensfreude) und der Stellung in der Gesellschaft (Reichtum/Armut, Partizipation/Exklusion, geringe/hohe Arbeitslosigkeit, viele/wenig Chancen) betrifft. Auf einer Skala von 1 bis 6 soll eine Markierung an jener Stelle gesetzt werden, die der eigenen Einschätzung am ehesten entspricht. Um eine etwaige Tendenz zur Mitte von vornherein möglichst zu vermeiden, werden auf der Skala sechs anstatt der häufig üblichen fünf oder sieben Kategorien vorgegeben. Die Wahl des semantischen Differenzials eignet sich insofern zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage, als es in den 1950er-Jahren in der Einstellungsforschung entwickelt wurde (Osgood et al. 1957). In der Darstellung im Fragebogen werden die Gegensatzpaare in unterschiedlicher Weise dargestellt, das heißt, teilweise stehen positivere Begriffe an der linken Seite, teilweise an der rechten Seite. Die so erhobenen Daten werden als Polaritätenprofil aufbereitet. Dazu wird die Position der verbalen Pole vereinheitlicht: Eher positivere Begriffe stehen links, eher negativere rechts.

Die dritte Frage ist eine offen formulierte und verlangt nach einer Definition des Begriffs Slum. Diese Frage bezieht sich auf Forschungsfrage 2. Sie kann zudem als Kontrollfrage für Forschungsfrage 1 gelten und gibt Rückschlüsse zur Überprüfung der Hypothesen *H 1* und *H 2*: *Formuliere eine Definition für den Begriff Slum.*

Die Hybridfrage 4 nimmt Bezug auf Forschungsfrage 3 und Hypothese *H 3*: *Ich könnte mir vorstellen, selbst einen Slum zu besuchen.*

Zunächst werden fünf Antwortmöglichkeiten vorgegeben, die als Skalierung in Bezug auf die Zustimmung zur Aussage zu verstehen sind: *ja*, *eher ja*, *eher nicht*, *nein* und *vielleicht*. Die etwas vage Kategorie *vielleicht* wird ergänzend gewählt, da sie Rückschlüsse auf Unsicherheiten zulässt und da im Vergleich der ersten und zweiten Erhebung möglicherweise Verschiebungen von der Wahl dieser Kategorie hin zu einer eindeutigeren zu verzeichnen sein könnten. Um einen konkreteren Einblick in die Beweggründe zur Wahl der entsprechenden Kategorie zu erhalten, soll die Antwort in eigenen Worten begründet werden. Dadurch sollten Rückschlüsse auf die der Entscheidung zugrunde liegenden Referenz möglich werden, z.B. Informationsdefizit, Bewertung des Gefährdungspotenzials (Gewalt und Kriminalität in Slums) oder hygienische Bedingungen.

Die Zustimmungsfrage 5 nimmt Bezug auf Forschungsfrage 4 sowie Hypothese *H 4*: *Stimmst du folgender Aussage zu? „SlumbewohnerInnen leben wie in einem Ghetto und sind vom städtischen Leben ausgeschlossen.“*

Folgende skalierte Kategorien sind als Antwortmöglichkeit vorgegeben:
Ich stimme stark zu; Ich stimme zu; Ich stimme wenig zu; Ich stimme nicht zu.

Diese Frage zielt deziert auf soziale Aspekte der Gesellschaft ab. Um das Verhältnis zwischen Raum und Gesellschaft zu betonen, wird bewusst der negativ besetzte Begriff Ghetto gewählt, der einen räumlich wie sozial von anderen getrennten Teil einer Gesellschaft beschreibt, in der Regel stigmatisierend gebraucht wird (vgl. Wehrhahn 2014, S. 6) und den Schülerinnen und Schülern sicherlich bekannt ist. Diese Frage ist in Bezug auf die in der Unterrichtssequenz eingesetzte Karte zur Baudichte in Nairobi interessant. Die Karte analysierend, werden Aspekte von Segregation sowie sozio-ökonomische Disparitäten deutlich. Ob sich diese nur räumlich manifestieren oder auch gesellschaftlich-soziale Auswirkungen haben, vermag die Karte nicht darzustellen. Dennoch verleitet die Karte dazu, selbige zu assoziieren.

Frage 6 *Wer ist verantwortlich für die Verbesserung der Lebensbedingungen in Slumgebieten?* geht über die Beschreibung der Charakteristika von Slums oder die eigenen Vorstellungen hinaus und tangiert den in der Literatur als *Slum Upgrading* bezeichneten Aspekt, womit die Aufwertung von Slumgebieten gemeint ist. Konkret zielt Frage 6 auf die Zuständigkeiten dafür ab. Neun potenzielle Akteure werden als mögliche Antworten vorgegeben. Die Schülerinnen und Schüler sollen all jene ankreuzen, von denen sie annehmen, dass ihnen eine Verantwortlichkeit für die Verbesserung von Lebensbedingungen in Slumgebieten zukommt. Mehrfachnennungen sind also bewusst zugelassen. Die Antwortmöglichkeiten sind hierarchisch gegliedert nach Maßstabsebenen. Im unteren Bereich sind Akteure der lokalen Ebene genannt, während im oberen Bereich international agierende Akteure stehen. Dabei nimmt die Frage Bezug zur Forschungsfrage 5 und Hypothese H 5.

Auf Forschungsfrage 6 nimmt Frage 7 Bezug. Die Frage kann auch Hinweise zur Überprüfung von Hypothese H 6 geben. Konkret wird gefragt: *Wodurch wird deine Vorstellung vom Leben in einem Slum beeinflusst?* Diese Frage hat insbesondere Bedeutung zur Analyse der Wirkmächtigkeit bzw. des Einflusses bestimmter Medien oder Akteure. Natürlich sind Mehrfachnennungen zugelassen. Als Antwortmöglichkeiten vorgegeben werden *TV, Internet, Zeitschriften/Magazine, Bücher, Werbung, Erzählungen von Bekannten, Schule/Unterricht*. Zudem besteht Gelegenheit, unter der Kategorie *Anderes* eine selbst gewählte Ergänzung der Kategorien vorzunehmen und anzukreuzen.

Frage 8 ist als Zustimmungsfrage formuliert mit Antwortvorgaben mit Rangordnung von 1 (*Ich stimme stark zu.*) bis 6 (*Ich stimme gar nicht zu.*). Insgesamt wird nach dem Grad der Zustimmung zu fünf Aussagen gefragt. Diese Items stehen untereinander, sind aber farblich mit Graustufen voneinander abgesetzt. Dies dient der besseren Lesbarkeit und soll verdeutlichen, dass kein unmittelbarer Zusammenhang zwischen den Aussagen intendiert ist bzw. dass die Aussagen nicht

aufeinander aufbauen. Hier kommt dem Layout des Fragebogens also eine praktische Bedeutung zu (vgl. Meier Kruker/Rauh 2016, S. 97). Die Zustimmungsfragen zu den ersten drei Items dienen insbesondere der Sicherung der Reliabilität und können daher als Kontrollfragen (in Bezug auf Frage 2) verstanden werden, die sinnvollerweise relativ am Ende des Fragebogens platziert werden (siehe dazu Mattissek et al. 2013, S. 86). Die erste Aussage (*In den Slumgebieten Nairobi gibt es keinen großen sozialen Zusammenhalt.*) nimmt Bezug auf die Aspekte Gemeinschaft und Partizipation in Frage 2, während die zweite Aussage (*Die Jugendlichen in den Slums von Nairobi können kreative Lösungen entwickeln, um die Lebensbedingungen vor Ort zu verbessern.*) die Aspekte Chancen, Eigeninitiative und Partizipation tangiert. Aussage 3 (*Das Leben der Jugendlichen in den Slums von Nairobi ist von Perspektivlosigkeit geprägt.*) ist in Bezug zu setzen zu den Aspekten Chancen, Arbeitslosigkeit, Lebensqualität-/freude. Die folgenden Aussagen 4 und 5 sollen Aufschluss geben über die Eignung des Themas für den Geographieunterricht unter besonderem Fokus auf das Interesse der Schülerinnen und Schüler. Aussage 3 fokussiert dezidiert auf das Interesse (*Ich interessiere mich für die Situation von Jugendlichen in den Slums von Nairobi.*), während Aussage 4 neben dem Interesse indirekt die Bedeutung des Themas im Hinblick auf den Zeitumfang thematisiert (*Ich würde gerne im Erdkundeunterricht mehr über das Alltagsleben von Jugendlichen in den Slums von Nairobi erfahren.*).

Zusätzlich werden Angaben zum möglichen Vorwissen aus vorherigen Unterrichtsstunden (*Hast du über das Thema ‚Leben in Slums‘ bereits zuvor etwas in der Schule gelernt?*) sowie personenbezogene Daten (*Alter, Geschlecht, Nationalität*) erhoben. Alter und Geschlecht dienen ausschließlich statistischen Gründen zur Nachvollziehbarkeit über die Gruppe der Probandinnen und Probanden. Die Nationalität könnte von besonderem Interesse sein, sollten einige der Teilnehmenden aus einem afrikanischen Staat kommen.

7.3.2 Begründung der Konzeption und Formulierung der Fragen im Fragebogen der zweiten Erhebung

Die Fragen 1 bis 8 des Fragebogens der zweiten Erhebung sind mit jenen der ersten Erhebung identisch. Dies ist notwendig, um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten bzw. mögliche Veränderungen analysieren zu können. Ergänzt wird der zweite Fragebogen um zwei zusätzliche Fragen.

Die offene Frage 9 (*Vergleiche das von dir als Hausaufgabe zur letzten Stunde recherchierte Foto mit den Aufnahmen der Jugendlichen in Nairobi. Notiere, was dir auffällt.*) nimmt unmittelbar Bezug auf das Unterrichtsgeschehen

und ermöglicht eine Darstellung des individuellen Lernerfolgs der Schülerinnen und Schüler. Sie nimmt auch Bezug auf die Diskussion am Ende des zweiten Blocks und kann mit dem Tafelbild – das eine Zusammenfassung der gemeinsamen Diskussion darstellt und daher eher ein verallgemeinertes bzw. kollektives Bild darstellt – verglichen werden. Die Frage kann zur Überprüfung der Hypothese *H 7* beitragen.

Die Zustimmungsfrage 10 ermöglicht – unabhängig von konkreten thematischen Aspekten – Aufschlüsse über den Lernerfolg und das Interesse der Schülerinnen und Schüler. Ähnlich wie in Frage 8 werden Antwortvorgaben mit Rangordnung von 1 (*Ich stimme stark zu.*) bis 6 (*Ich stimme gar nicht zu.*) zu fünf Items vorgegeben. Die erste Aussage (*Ich habe in den letzten beiden Erdkunde-stunden neue Perspektiven kennengelernt.*) betrifft den Anspruch der Unterrichtssequenz, einen Perspektivwechsel zu ermöglichen. Es ist dabei von besonderem Interesse, ob die Schülerinnen und Schüler tatsächlich neue Perspektiven kennengelernt haben bzw. ob sie die Erweiterung der Perspektiven auf das Thema überhaupt wahrnehmen und annehmen.

Die zweite Aussage knüpft in vertiefender Weise unmittelbar daran an und thematisiert die im Unterricht eingesetzten Medien (*Die Arbeit mit Fotos und die Kommentare der Fotografinnen/Fotografen haben zu einem Perspektivwechsel beigetragen.*). Über die Frage soll Aufschluss über die Wirkung der Arbeitsmaterialien des zweiten Blocks gegeben werden, die durch Anwendung der Methode reflexive Fotografie entwickelt wurden.

Diese beiden Aussagen sollen Hinweise zur Überprüfung von Hypothese *H 6* geben; sie beziehen sich auf Forschungsfrage 7.

Aussage 3 ist sehr allgemein gehalten (*Ich habe in den letzten beiden Unterrichtsstunden nichts Neues gelernt.*) und ist als Kontrollfrage der ersten beiden Aussagen zu verstehen.

Ob der Unterricht dazu beitragen konnte, eine Motivation zur weiteren Beschäftigung mit der Thematik zu erzeugen, ist die Intention der vierten Aussage (*Der Unterricht hat mich motiviert, mehr zum Thema zu lernen.*). Es muss einschränkend erwähnt werden, dass aus dieser geschlossenen Frage keine Rückschlüsse auf die Gründe für die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler gezogen werden können. Mittels der Frage kann also nicht eruiert werden, ob Medien, Methode, Lehrerverhalten o.ä. zur Motivation oder Demotivation beigetragen haben. In verneinernder Weise knüpft Aussage 5 daran an (*Mein Interesse am Thema der letzten beiden Unterrichtsstunden ist gering.*). Der Studie zum Interesse von Schülerinnen und Schülern zu sog. Entwicklungsländern zufolge müsste das Interesse recht hoch sein, da das Interesse an „Kindern/Jugendlichen in Entwicklungsländern“ mit 83 % der Nennungen im Vergleich zu allen anderen

Items als höchster angegebener Wert ausfällt (vgl. Schmidt-Wulffen 2010, S. 213; 216). Aufgrund dieser bereits vorliegenden Forschungsergebnisse aber auch der Tatsache, dass die Aussage recht allgemein gehalten ist, wird dazu keine eigene Hypothese formuliert.

Die letzte Aussage (*Das Ziel dieser Unterrichtssequenz ist mir klar.*) nimmt in allgemeiner Weise Bezug auf Aspekte wie Struktur und Kohärenz der Unterrichtssequenz und dient einer Evaluation der grundlegenden Konzeption, indem nach der Nachvollziehbarkeit und Zielrichtung gefragt wird.

Abschließend folgen personenbezogene Angaben wie im ersten Fragebogen.

7.4 KONZEPTION UND LEGITIMATION EINER UNTERRICHTSSEQUENZ ALS *TREATMENT*

Neben der Ermöglichung eines differenzierteren Zugangs zur Thematik des Lebens in Slumgebieten in Kenia liegt ein übergeordnetes Ziel der Unterrichtssequenz in der Schulung einer *visual literacy* im Sinne einer Bildkompetenz als kritisch-visueller Kompetenz (Jahnke 2011, S. 82). Die Wirkung von Fotografien wurde verschiedentlich untersucht. Es dominieren die beiden gegensätzlichen Wirkungen des Erregens von Aufmerksamkeit mit dem Aufkommen von Gefühlen, Empfindungen und Affekten und im Kontrast die Abstumpfung und damit die Abwendung aufgrund einer zu großen Bilderflut in der medialen Welt (vgl. dazu im Detail Sontag 2013, S. 121ff.). Um nicht dem einen oder anderen Extrem zu erliegen, sondern einen differenzierteren Umgang mit visuellen Medien zu erlernen, bedarf es der Förderung einer kritisch-reflexiven visuellen Kompetenz im Schulunterricht.

Dazu wurde eine Unterrichtssequenz im Umfang von zwei Blöcken à 90 Minuten erarbeitet. Diese dient einerseits als *treatment* der vorliegenden Interventionsstudie; sie soll andererseits aber auch im regulären Schulunterricht einsetzbar sein. Für die doch hehren Ansprüche des Vorhabens mag der zeitliche Rahmen als knapp erscheinen. Das Zeitfenster wird jedoch durch alltagspraktische Gründe legitimiert: Einerseits soll die für den konkreten thematischen Fokus aufgewendete Zeit mit Blick auf die Kernelemente bzw. Lehrpläne und die im Alltagsunterricht aufgewendete Unterrichtszeit realistisch erscheinen. Es ist daher unrealistisch, dass mehr als zwei Doppelstunden für das vorliegende Thema genutzt werden; egal, ob die Thematik in eine Unterrichtsreihe zu Stadtgeographie, zu globalen Disparitäten oder zu Subsahara-Afrika integriert wird. Andererseits wird zur Durchführung der Unterrichtssequenz und der begleitenden Studie Unterrichtszeit von Erdkundelehrkräften in Anspruch genommen. Aufgrund zahl-

reicher weiterer Verpflichtungen im Schulalltag wie dem Durchführen von Leistungskontrollen, Unterrichtsausfall aufgrund von Sonderveranstaltungen etc., ist dies nur in überschaubarem zeitlichen Umfang möglich bzw. zumutbar. Die Kooperationsbereitschaft der Kolleginnen und Kollegen soll also nicht überstrapaziert werden. Insbesondere entscheidend ist die Vorgabe der Landesschulbehörde, dass der Schulbetrieb durch die Erhebung möglichst wenig zu stören ist (siehe Erlass H1Rb-81402-30-2017).

Die einzelnen Teilschritte der Unterrichtssequenz werden im Folgenden erläutert und legitimiert².

7.4.1 Erster Block als erste Intervention: Nairobi als space

Die Konzeption des ersten Unterrichtsblocks basiert auf dem Verständnis des geographischen Raums als *space* (siehe Kapitel 2.3.1), weshalb vornehmlich raumstrukturelle Merkmale des Betrachtungsraums Nairobi thematisiert werden.

Vorbereitende Hausaufgabe

In der vorausgehenden Erdkundestunde verteilt die reguläre Lehrkraft ein Arbeitsblatt mit folgendem Arbeitsauftrag als vorbereitende Hausaufgabe zum ersten Block der Unterrichtssequenz zum Leben in den Slums von Nairobi:

Recherchiere in Zeitschriften, Bibliotheken oder im Internet nach einem Foto, das deine Vorstellung vom Leben in einem Slum in Kenia wiedergibt. Kopiere oder drucke dieses Foto aus, gib die Quelle an und bringe es zur nächsten Erdkundestunde mit.

Die Intention liegt einerseits im Bewusstwerden über die eigene Vorstellung zum Leben in einem Slum in Kenia aufgrund einer gedanklichen Auseinandersetzung, andererseits aber auch in der Recherche von Fotos, die von den Slums in Nairobi in verschiedenen Medien verbreitet werden. Neben Darstellungen, die der eigenen Vorstellung womöglich entsprechen, kann also auch ein – wenngleich flüchtiger – Überblick über andere, über die eigene Vorstellung hinausgehende Facetten von den Slums in Nairobi entstehen. Der Begriff der Vorstellung wird nach Harald Gropengießer (2001, S. 31) als subjektives und damit individuelles gedankliches Konstrukt verstanden. In der abschließenden Reflexion sowie im Rahmen der standardisierten Fragebögen (dort Frage 7) wird ergründet, wodurch diese Vorstellung geprägt wird.

2 In leicht veränderter Form sind die Unterrichtsmaterialien auch über die Zeitschrift Praxis Geographie zugänglich (vgl. Eberth 2018b).

Tabelle 7.1: Übersicht des ersten Unterrichtsblocks als erste Intervention

Vorbereitende Hausaufgabe <i>Recherchiere in Zeitschriften, Bibliotheken oder im Internet nach einem Foto, das deine Vorstellung vom Leben in einem Slum in Kenia wiedergibt. Kopiere oder drucke dieses Foto aus, gib die Quelle an und bringe es zur nächsten Erdkundestunde mit.</i>					
Phase	Inhalte	Methoden	Materialien	Zeit	
1 Einstieg	Vorstellung der Lehrkraft	Lehrervortrag; fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch	-	5'	
2 Erarbeitung I	Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler vom Leben in einem Slum in Kenia	arbeitsgleiche Gruppenarbeit mit Placemat	selbst recherchierte Fotos (Aufgreifen der HA)	20'	
3 Sicherung I	Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler vom Leben in einem Slum in Kenia	Vortrag einzelner Schülerinnen bzw. Schüler	-	10'	
4 Vertiefung	Formulierung einer Definition für den Begriff Slum	fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch	Tafel	5'	
5 Problematisierung	Der Slum Kibera in Nairobi	stummer Impuls; fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch	Satellitenbild	10'	
6 Erarbeitung II	Stadtstrukturen Nairobi	Partnerarbeit	Karte/Arbeitsblatt	15'	
7 Sicherung II	räumliche Disparitäten in Nairobi	fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch	Karte/Tafel	10'	

Quelle: Eigene Darstellung

Einstiegsphase

Entgegen des etablierten Konsenses, eine Unterrichtsstunde mit einem Einstieg und daraus zu entwickelnder Problematisierung zu beginnen, die im Idealfall seitens der Schülerinnen und Schüler formuliert wird, kommt dem hier gewählten Einstieg ein rein informativer Charakter zu, der über die besondere Situation einer anderen unterrichtenden Lehrkraft und den Kontext der zu erwartenden Un-

terrichtssequenz und den Forschungszusammenhang Auskunft gibt. Um die Schülerinnen und Schüler möglichst aktiv ins Unterrichtsgeschehen einzubinden und Kommunikationskompetenzen zu schulen, wird sodann unmittelbar in die erste Erarbeitungsphase übergeleitet.

Erarbeitungs-/Sicherungsphase I

In ihrem viel beachteten Essay „Das Leiden anderer betrachten“³ führt Susan Sontag aus, dass das fotografische Bild „kein einfaches Abbild, kein ‚Durchschlag‘ von etwas Geschehenem sein [können]“ (2013, S. 55f.). Sie ergänzt: „Es ist immer ein Bild, das jemand gewählt hat; Fotografieren heißt einen Ausschnitt wählen, und einen Ausschnitt wählen heißt ausschließen“ (ebd., S. 56). Diese Klarstellungen bilden einen Ausgangspunkt zur Konzeption der ersten Phase der Unterrichtssequenz. Fotos – etwa in Schulbüchern – werden häufig als so und nicht anders gegeben und eine vermeintliche Wirklichkeit oder gar ‚Wahrheit‘ darstellend, also als Abbild, betrachtet. Es ist in einem stärkeren Maße als es bislang im Schulunterricht üblich ist, erforderlich⁴, Fotografien in kulturelle Kontexte einzubetten und „zu erkennen, dass Deutungsmuster hochgradig gesellschaftlich, (sozio-)kulturell und biografisch codiert sind: Ein Bild sagt nicht nur etwas über die fotografierte Situation aus, sondern mindestens ebenso viel – wenn nicht noch mehr – über die deutende Person, die damit Aussagen über ihre Weltsicht und über ihr Bild von sich selbst macht“ (Holzbrecher 2010, S. 31f.). Von den Betrachtenden eines Bildes sollte daher erwartet werden, dass sie bereit sind, „sich vom Ausdruck des sichtbar und darin wahrnehmbar Gemachten bewegen zu lassen und nach der Herkunft und Wirksamkeit halbbewusster Wahrnehmungsklischees zu fragen“ (Hasse 2012, S. 43). Zur Diskussion der konkreten Wirkweisen von Bildern werden etwa folgende Fragen vorgeschlagen, die Schülerinnen und Schüler anleiten können, einen kritisch-reflexiveren Umgang mit Fotos zu praktizieren und als Vorlage zur Konzeption entsprechender Arbeitsaufträge gelten können (nach Schlottmann/Wucherpfennig 2015, S. 155f.):

- Was macht das Bild mit mir?
- Wohin lenkt es meinen Blick?
- Welche Gefühle weckt es in mir?

3 Susan Sontag (2013) entwickelt ihre Ausführungen im Kern zwar ausgehend von der Kriegsfotografie, verweist aber an verschiedenen Stellen auf Parallelen zu anderen Bereichen, wie etwa Lebenswelten in Afrika (z.B. ebd. S. 84ff.).

4 Zur These, dass der Umgang mit Bildern im Geographieunterricht eher einseitig erfolgt, siehe Hieber/Lenz (2007, S. 3).

- Inwiefern legt es mir eine bestimmte Position nahe?
- Kann, will oder darf ich mich dieser entziehen?
- Was wird nicht dargestellt auf dem Foto?
- Wie würde sich unser Eindruck des Fotos verändern, wenn dieses Nicht-Dargestellte doch abgebildet wäre?

Dieser Zugang korrespondiert mit den Überlegungen zur geographischen Bildkompetenz (siehe dazu Jahnke 2012a), deren Grundlage im Verhältnis von Bild und Wirklichkeit liegt⁵. Bilder werden dabei nicht mehr als neutrale Abbilder der Realität betrachtet (vgl. Jahnke 2011, S. 82). Das heißt, es wird nicht davon ausgegangen, dass Bilder eine Wirklichkeit an einem anderen Ort repräsentieren, sondern dass ihnen eine eigene Bildwirklichkeit innewohnt (vgl. ebd., S. 85). Um dies zu verstehen, obliegt es den Schülerinnen und Schülern in dieser Erarbeitungsphase, verschiedene Stufen der geographischen Bildkompetenz zu beschreiten (die folgende Zuordnung in Bezug auf Jahnke 2012a, S. 31). So sollen sie geographische Elemente benennen, thematisch einordnen und analysieren können (fachliche Dimension, Stufe 0/1/2). Dies können bauliche Strukturen (etwa eng zusammenstehende Wellblechhütten) oder das Vorhandensein von Müll im öffentlichen Raum sein. Im Nachdenken und der Diskussion über die Relationen zum Publikationskontext (syntaktische Dimension, Stufe 3) und der Erkenntnis des Fotos als intentionales Raumbild eines Autors (erkenntnistheoretische Dimension, Stufe 3) sollen die Grenzen der Repräsentation analysiert werden (fachliche Dimension, Stufe 4). Konkret wird die Erarbeitungsphase so gestaltet, dass jeweils vier Schülerinnen und Schüler zusammenarbeiten und das *Placemat*-Verfahren anwenden (zum *Placemat*-Verfahren siehe Brüning/Saum 2009, S. 25f.). In einer ersten Phase der Einzelarbeit gilt es dabei, folgende Aufgaben zu erarbeiten und Stichworte dazu in das ‚eigene‘ Feld des *placemats* zu notieren:

Beantworte folgende Fragen zu deinem ausgewählten Foto. Notiere deine Antworten in Stichpunkten in ‚dein‘ Feld des Papiers eurer Gruppe. (10 min)

- a) Warum hast du genau dieses Foto gewählt?*
- b) Wer könnte das Foto aufgenommen haben?*

5 Ähnlich, aber anschaulicher argumentiert auch Jürgen Hasse, der darauf verweist, dass „da immer noch ‚etwas anderes‘ außerhalb des Bildausschnitts [ist]: Personen im Rücken des Fotografen, das störende Geräusch eines Flugzeugs oder ein übel riechendes Fass neben einer Palme“ (2012, S. 38).

- c) Wie würde sich die Wirkung des Fotos verändern, wenn die Fotografin/der Fotograf einen etwas anderen Bildausschnitt gewählt hätte?
- d) Welche Absicht könnte die Fotografin/der Fotograf bei der Auswahl genau dieses Motivs gehabt haben?

Die Fragen a–d wurden in Anlehnung an die oben genannten Ausführungen von Antje Schlottmann und Claudia Wucherpfennig (2015, S. 155f.) formuliert und dienen dazu, das selbst ausgewählte Foto nicht nur zu beschreiben, sondern kritisch-reflexiv zu betrachten.

In der folgenden Phase des Austauschs liegt der Schwerpunkt auf der Schulung der Kommunikationskompetenz (siehe dazu DGfG 2017, S. 21) und dem Vergleich der Vorstellungen und Fotos über das Leben in einem Slum in Kenia. Dazu wird folgender Arbeitsauftrag gestellt: *Stellt euch gegenseitig eure Fotos vor und vergleicht eure Auswahl. (5 min)*

Tabelle 7.2: Im ersten Unterrichtsblock tangierte Bereiche einer geographischen Bildkompetenz (grau hinterlegte Felder)

	Syntaktische Dimension Bildverstehen	Fachliche Dimension Bild geographisch analysieren	Erkenntnis-theoretische Dimension Realitätsbezug
Stufe 4	Bezug zu abstrakteren kulturellen, gesellschaftlichen oder politischen Kontexten herstellen	Grenzen der Repräsentation analysieren	Bild als strategisches Raumbild/Ausdruck von Machtstrukturen erkennen
Stufe 3	Relationen zum Publikationskontext/ Begegnungskontext herstellen	Unterschiedliche Dimensionen eines geographischen Themas in einem Bild analysieren	Bild als intentionales Raumbild einer Autorin/eines Autors erkennen
Stufe 2	Herstellung von Bezügen zu Informationen außerhalb des gegebenen Bildes (z.B. in Texten)	Ein geographisches Thema/Problem/ Frage/Prozess in einem Bild analysieren	Bild als konstruierten Raumausschnitt erkennen
Stufe 1	Herstellung von Relationen innerhalb eines Bildes	Elemente geographisch/ thematisch einordnen	Bild als Bild lesen lernen
Stufe 0	Isolierte Elemente wiedererkennen	Geographische Elemente benennen können	Objektive Evidenz

Quelle: Eigene Darstellung nach Jahnke 2012a, S. 31

Auf Basis dieser vorausgehenden Reflexionen sollen in einem dritten Schritt gemeinsam charakteristische Merkmale eines Slums formuliert und in das mittlere Feld des *placemats* notiert werden: *Formuliert gemeinsam charakteristische Merkmale eines Slums und notiert diese im mittleren Feld auf dem Papier eurer Gruppe. (5 min)*

Anschließend werden die Merkmale im Plenum präsentiert und die wichtigsten Aspekte an der Tafel notiert, sodass gemeinsam eine Definition des Begriffs Slum formuliert werden kann. Das in dieser Phase entstehende Tafelbild übernehmen die Schülerinnen und Schüler in ihr Heft.

Problematisierung

Es folgt eine Problematisierung, die durch die Fokussierung auf das konkrete Raumbeispiel Kibera, als dem größten der Slums in Nairobi, zur weiteren Veranschaulichung, aber auch zur inhaltlichen Vertiefung, dienen soll. Dazu wird ein Satellitenbild des Slums und der angrenzenden Stadtviertel als stummer Impuls an der digitalen Tafel eingeblendet⁶. Im Rahmen eines fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs beschreiben die Schülerinnen und Schüler das Dargestellte und leiten daraus Fragen ab. Diese können sich z.B. auf Aspekte wie räumliche Disparitäten oder Segregation beziehen oder nach sozialen Faktoren wie Lebensqualität, Armut oder Ungleichheit fragen. Um darauf ausführlicher eingehen zu können, beschreiben die Lernenden in der folgenden Erarbeitungsphase die Stadtstruktur Nairobi im Überblick, der Maßstab des zu betrachtenden Raumausschnitts wird dazu etwas verkleinert.

Erarbeitungs-/Sicherungsphase II

Der Arbeitsauftrag ist bewusst recht neutral formuliert: *Arbeitet in Partnerarbeit. Beschreibt anhand der Karte die Stadtstruktur Nairobi. Notiert eure Ergebnisse auf diesem Arbeitsblatt.* Anstatt direkt nach räumlichen Disparitäten oder Erscheinungsformen von Segregation zu fragen, bedarf es einer allgemeinen Charakterisierung der Stadtstruktur. Ausgehend vom neutralen Begriff Stadtstruktur wird allerdings von den Schülerinnen und Schülern erwartet, gemäß des Verständnisses des Operators die Stadtstruktur in ihren Eigenheiten zu beschreiben und typische Merkmale zu kennzeichnen.⁷ In der Karte, die einem Schulatlas entnommen ist (siehe Westermann-Verlag 2013, S. 16), ist die Baudichte in Gebäude je Hektar nach Stadtvierteln gekennzeichnet, sodass über diese Signaturen auf Phänomene wie Disparitäten und Segregation geschlossen werden kann.

Zum Vergleich der Ergebnisse aus der Partnerarbeit wird die Karte an der elektronischen Tafel eingeblendet und gemeinsam besprochen. Die wichtigsten Aspekte werden stichpunktartig an der Tafel notiert bzw. in der Karte verzeichnet bzw. markiert⁸.

Erhebungsphase

Im Anschluss an diese erste Intervention erfolgt das Ausfüllen der standardisierten Fragebögen durch die Schülerinnen und Schüler.

6 Verfügbar über GoogleEarth oder in Eberth 2017b, S. 176.

7 Zur genauen Beschreibung bzw. Bedeutung der Operatoren siehe MK (2015a, S. 30f.).

8 Aus rechtlichen Gründen kann die Karte hier nicht abgedruckt werden. Die Karte ist enthalten in: Westermann 2013, S. 16; Eberth 2017b, S. 185; Eberth 2018b, S. 12.

7.4.2 Zweiter Block als zweite Intervention: Korogocho als *place*

Im zweiten Block der Unterrichtsreihe wird die Perspektive auf den Betrachtungsraum erweitert. Ausgehend vom geographischen Konzept *place* (siehe Kapitel 2.3.2) wird der Raum gleichsam aus einer Innensicht seiner Bewohnerinnen und Bewohner thematisiert, wodurch individuelle Wahrnehmungen und Bedeutungszuschreibungen sichtbar werden. Der Maßstab des zu betrachtenden Raumausschnitts wird dazu wieder vergrößert und konkret auf den Slum Korogocho fokussiert.

Tabelle 7.3: Übersicht des zweiten Unterrichtsblocks als zweite Intervention

Phase	Inhalte	Methoden	Materialien	Zeit
1 Einstieg	Jugendliche in einem Slum in Nairobi erstellen Fotos zu ihrem Alltagsleben	Lehrervortrag; fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch	-	5'
2 Überleitung	Korogocho, ein Slum in Nairobi	Lokalisierung; Einzelarbeit	Karte/ Arbeitsblatt	5'
3 Erarbeitung	Lebenswelten von Jugendlichen in Korogocho	Gruppenpuzzle	Arbeitsblätter mit Fotos und Interviewausschnitten	40'
4 Sicherung	Lebenswelten von Jugendlichen in Korogocho	fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch	Tafel	10'
5 Vertiefung	Wie verändert sich dein Bild vom Leben in den Slums von Nairobi?	fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch	Tafelbild der Vorstunde; Tafel	15'
6 Erhebung	Ausfüllen des Fragebogens	Einzelarbeit	Fragebogen	15'
<p>Hausaufgabe: Stelle dir vor, ein Forschender aus Nairobi würde nach Hannover kommen, um hier das Alltagsleben der Jugendlichen zu erforschen. Er trifft auch dich und stellt dir folgende Aufgaben:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nimm ein Foto auf, das einen bedeutsamen Aspekt (Ort, Personen, Situation o.ä.) deines Alltagslebens zum Ausdruck bringt. 2. Begründe die Auswahl deines Motivs in vier Sätzen. 3. Schicke Foto und Begründung per Mail an: xyz 				

Quelle: Eigene Darstellung

Einstiegsphase

Der Einstieg in den zweiten Unterrichtsblock erfolgt als Lehrervortag, im Rahmen dessen der Entstehungshintergrund der in dieser Stunde eingesetzten Unterrichtsmaterialien transparent gemacht wird. Dadurch wird den Schülerinnen und Schülern auch ein Einblick in das vorliegende Forschungsvorhaben gegeben. Die Karte aus der Vorstunde abermals aufgreifend, erhalten die Schülerinnen und Schüler den Arbeitsauftrag, den Stadtteil Korogocho zu lokalisieren und auf der Karte zu markieren.

Erarbeitungsphase

Den Kern der Erarbeitungsphase bilden fünf Arbeitsblätter, die auf Basis des Datenmaterials, das im Rahmen von Empirie I in Korogocho erhoben wurde, konzipiert wurden (siehe Anhang, S. 347ff.). Auf den Arbeitsblättern sind insgesamt 14 ausgewählte Fotos abgebildet, die um kurze Ausschnitte aus den korrespondierenden Interviews ergänzt werden. Es werden die für die kenianischen Jugendlichen offenbar wichtigsten Motive abgebildet. Zudem ist es beabsichtigt, eine Diversität der Aussagen bzw. Ausrichtung der Motive zu gewährleisten, insofern als Freizeitbeschäftigungen (u.a. Fußball) ebenso repräsentiert werden, wie ökonomische Aktivitäten, Kunst und Kultur oder Facetten sozialer Interaktion. Die zugehörigen Interviewausschnitte wurden quantitativ auf ein Minimum begrenzt, um den Umfang für eine Bearbeitung innerhalb einer 90-minütigen Unterrichtsstunde nicht zu überreizen. Es wird darauf geachtet, einerseits aussagekräftige Passagen zu selektieren, andererseits aber ebenso die Gesamtaussage des jeweiligen Interviews annähernd abzubilden. Während in der wissenschaftlichen Auswertung des Datenmaterials (siehe Kapitel 5) ganz bewusst eine Anonymisierung der Probandinnen und Probanden vorgenommen wurde, werden den einzelnen Materialstücken auf den Arbeitsblättern für den Schulunterricht fiktive Namen zugeordnet. Dies dient insbesondere der Erhöhung der Anschaulichkeit und besseren Zugänglichkeit für die Schülerinnen und Schüler bzw. Vermeidung zu starker Abstraktion. Wichtig ist dies, da die auf den Arbeitsblättern enthaltenen Fotos gleichsam den inneren Bildern der Fotografierenden eine äußere Form verleihen (vgl. Jahnke 2012a, S. 29) und die Fotografierenden im Sinne der Subjektorientierung auch namentlich benannt sein sollten. Bei der Analyse durch die Schülerinnen und Schüler werden auch in diesem Erarbeitungsschritt einige Aspekte einer geographischen Bildkompetenz tangiert. So obliegt es den Lernenden, Bezüge herzustellen zu Informationen, die außerhalb des vorliegenden Fotos in Form der Interviewauszüge als Statements gegeben sind (syntaktische Dimension, Stufe 2). Ferner soll das Bild als Bild gelesen werden (erkenntnistheoretische Dimension, Stufe 1) und als konstruierter Raumaußchnitt verstanden

werden (erkenntnistheoretische Dimension, Stufe 2). Daran anknüpfend soll die mögliche Intention des Fotografierenden erkannt werden (erkenntnistheoretische Dimension, Stufe 3).

Alle fünf Arbeitsblätter von allen Schülerinnen und Schüler bearbeiten zu lassen, würde zu viel Zeit in Anspruch nehmen und womöglich aufgrund der Wahrnehmung als Überfrachtung demotivierend wirken. Dennoch ist es wichtig, das Material nicht zu reduzieren, damit die verschiedenen inhaltlichen Facetten auch angemessen repräsentiert werden. Daher wird diese Arbeitsphase methodisch als Gruppenpuzzle – als einer kooperativen Lernform des Wechselseitigen Lehrens und Lernens (WELL) – gestaltet (siehe dazu Wahl 2013, S. 162f.; 293; Meyer 2015, S. 138). Der Umfang des für die/den Einzelne/n auszuwertenden Materials bleibt dabei überschaubar. Im Rahmen der nach der Einzelarbeit folgenden Austauschphase erhalten dennoch alle Lernenden Einblicke in die unterschiedlichen, von den Mitschülerinnen und Mitschülern aufbereiteten Aspekte der Thematik und die Kommunikationskompetenz wird abermals geschult.

Bei der Formulierung der konkreten Arbeitsschritte bzw. Aufgabenstellungen wird beachtet, dass den Lernenden zunächst hinreichend Zeit zur Sichtung des Materials gegeben wird (Aufgabe 1). Die Interviewauszüge sind im englischsprachigen Original und in deutscher Übersetzung⁹ auf allen Arbeitsblättern enthalten. Neben der Übersetzung auch die originale Fassung darzubieten ist bedeutsam, um die Authentizität des Materials zu unterstreichen. Zudem kann so binnendifferenziert gearbeitet werden, je nach Fremdsprachenkompetenz oder Arbeitstempo der Lernenden. Manche Schülerinnen und Schüler lesen womöglich nur die deutsche Übersetzung, während andere die englischsprachigen Originaltexte und die deutsche Fassung bearbeiten. Damit das Material nicht nur oberflächlich zur Kenntnis genommen wird, fordert Aufgabe 2 eine tiefergehende Reflexion in Bezug auf die eigene Wahrnehmung des Materials ein. So sollen die Lernenden entscheiden, welche Aussage – ihrer eigenen Wahrnehmung nach – als besonders interessant erscheint. Dieser Satz soll markiert werden. In der Stammgruppe werden die jeweils markierten Sätze unter den Gruppenmitgliedern verglichen und es wird begründet, warum bestimmte Aussagen als interessant erachtet werden (Aufgabe 3a). In dieser Phase des gruppeninternen Austauschs kann die Thematik insofern vertieft werden, als die jeweiligen Schülerinnen und Schüler womöglich unterschiedliche Aspekte als besonders relevant erachten. Der Kern der Aussage kann dadurch weiter aufgefächert werden (Aufgabe 3b). Da im Arbeitsauftrag explizit eine Diskussion des „Eindrucks“ vom Leben in Korogocho gefordert wird, können leistungsstarke Gruppen bereits eine

9 Übersetzung durch den Verfasser dieser Arbeit.

Metaebene einnehmen und die Wirkung des Materials mit in die Diskussion einbeziehen.

In einem weiteren Arbeitsschritt bereiten sich die Lernenden darauf vor, ihre Mitschülerinnen und Mitschüler aus anderen Stammgruppen über die Inhalte ihres Arbeitsblatts in Kenntnis zu setzen (Aufgabe 4).

Anschließend setzen sich neue Gruppen zusammen. Diese neuen Expertinnen- bzw. Expertengruppen bestehen jeweils aus einem der Mitglieder der verschiedenen Stammgruppen. Reihum stellt jedes Gruppenmitglied die Schwerpunkte des eigenen Arbeitsblatts vor. So gelingt es, alle Schülerinnen und Schüler der gesamten Lerngruppe mit den unterschiedlichen Schwerpunkten, die auf allen fünf Arbeitsblättern aufbereitet sind, vertraut zu machen.

Sicherungsphase

Auf das Gruppenpuzzle folgt eine Sicherungsphase im Plenum. Als fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch gestaltet, werden einige aus der Sicht der Lernenden besonders bedeutsam erachtete Interviewauszüge wiederholt. Diese abstrahierend, wird ein Tafelbild erstellt, das die wichtigsten Aspekte zusammenfasst. Diese Zusammenfassung übernehmen die Schülerinnen und Schüler in ihr Heft.

Vertiefungsphase

Der Vergleich dieses Tafelbilds mit den Aufzeichnungen der Vorstunde bildet die Grundlage für eine Reflexion auf einer Metaebene. Dabei sollen die Lernenden ihre eigenen Vorstellungen vom Leben in Slumgebieten, aber auch ihren Umgang mit und ihre Reaktion auf die im Unterricht eingesetzten Materialien reflektieren. „Vom Standpunkt einer befreienden Bildungsarbeit aus ist es wichtig, dass die Leute das Gefühl der Herrschaft über ihr Denken entwickeln, indem sie das Denken und die Weltanschauungen diskutieren, die explizit oder implizit in ihren eigenen Äußerungen oder denen ihrer Kameraden sichtbar werden“ (Freire 1973, S. 104). Den Vergleich der Tafelbilder als Impuls verstehend, soll ein Kontrast in der ‚Weltanschauung‘ – konkret in Bezug auf die Thematik des Lebens in einem Slum in Nairobi – deutlich werden. Zentral ist dabei die Diskussion, ob und inwiefern die Arbeit mit den von den Jugendlichen in Korogocho selbst aufgenommenen Fotos die eigene Vorstellung vom Leben in einem Slum verändert hat. Bildung wird so als Prozess transparent und die Prägung bzw. möglichen Veränderungen eigener Vorstellungen durch Bildmedien können reflektiert und sodann auch auf andere Beispiele (als das Leben in Slumgebieten) übertragen werden (vgl. Jahnke 2012b, S. 10). Die Reflexion im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch soll also auf eine allgemeinere Ebene geho-

ben werden, insofern als die Wirkung visueller Medien kritisch diskutiert und die Notwendigkeit einer stetigen kritisch-reflexiven Haltung erkannt wird. In der Diskussion werden in Bezug auf die geographische Bildkompetenz Stufe 4 der syntaktischen Dimension (Bezug zu abstrakteren kulturellen, gesellschaftlichen oder politischen Kontexten herstellen) sowie Stufe 4 der erkenntnistheoretischen Dimension (Bild als strategisches Raumbild/Ausdruck von Machtstrukturen erkennen) erreicht.

Tabelle 7.4: Im zweiten Unterrichtsblock tangierte Bereiche einer geographischen Bildkompetenz (grau hinterlegte Felder)

	Syntaktische Dimension Bildverstehen	Fachliche Dimension Bild geographisch analysieren	Erkenntnis-theoretische Dimension Realitätsbezug
Stufe 4	Bezug zu abstrakteren kulturellen, gesellschaftlichen oder politischen Kontexten herstellen	Grenzen der Repräsentation analysieren	Bild als strategisches Raumbild/Ausdruck von Machtstrukturen erkennen
Stufe 3	Relationen zum Publikationskontext/ Begegnungskontext herstellen	Unterschiedliche Dimensionen eines geographischen Themas in einem Bild analysieren	Bild als intentionales Raumbild einer Autorin/eines Autors erkennen
Stufe 2	Herstellung von Bezügen zu Informationen außerhalb des gegebenen Bildes (z.B. in Texten)	Ein geographisches Thema/Problem/Frage/Prozess in einem Bild analysieren	Bild als konstruierten Raumausschnitt erkennen
Stufe 1	Herstellung von Relationen innerhalb eines Bildes	Elemente geographisch/thematisch einordnen	Bild als Bild lesen lernen
Stufe 0	Isolierte Elemente wiedererkennen	Geographische Elemente benennen können	Objektive Evidenz

Quelle: Eigene Darstellung nach Jahnke 2012a, S. 31

Hausaufgabe

Die Hausaufgabe der letzten Stunde der Unterrichtssequenz knüpft unmittelbar an die Diskussion der Vertiefungsphase an. Der Sinn des Arbeitsauftrags besteht darin, die Schülerinnen und Schüler aus ihrer Rezeptionsrolle zu lösen und sie zu eigener Bildproduktion zu motivieren (vgl. ebd.). Das Ziel dessen liegt darin,

dass sich die Schülerinnen und Schüler ihrer eigenen Raumwahrnehmung bewusster werden (vgl. Freeman/Morgan 2014, S. 96). Um dies zu erreichen, werden folgende Arbeitsaufträge formuliert:

Stelle dir vor, ein Forschender aus Nairobi würde nach Hannover kommen, um hier das Alltagsleben der Jugendlichen zu erforschen. Er trifft auch dich und stellt dir folgende Aufgaben:

1. *Nimm ein Foto auf, das einen bedeutsamen Aspekt (Ort, Personen, Situation o.ä.) deines Alltagslebens zum Ausdruck bringt.*
2. *Begründe die Auswahl deines Motivs in vier Sätzen.*
3. *Schicke das Foto und deine Begründung per E-Mail an: xyz*

7.5 DURCHFÜHRUNG DER ERHEBUNG UND ÜBERSICHT ÜBER DIE GRUPPE DER PROBANDINNEN UND PROBANDEN (STICHPROBENBESCHREIBUNG)

Um den zeitlichen Bedarf einschätzen und den Umfang der Unterrichtssequenz entsprechend ausrichten zu können, aber auch um das Verständnis der Gestaltung des Fragebogens gewährleisten zu können, wurde vorab in einer Schulklasse ein Pretest durchgeführt. Die mittels dieses Tests erhobenen Daten gehen nicht in die Auswertung mit ein und wurden anschließend vernichtet.

Die Studie selbst wurde in acht Schulklassen der Jahrgangsstufe 9 an drei Gymnasien in der Stadt Hannover am Ende des Schuljahres 2016/2017 durchgeführt. Die Auswahl der Schulen bzw. Klassen erfolgte nicht nach besonderen auf die Studie bezogenen Kriterien, sondern einzig aufgrund bestehender Kontakte zu den entsprechenden Lehrkräften. In allen Schulklassen fand die Erhebung in jeweils zwei Blöcken (bzw. Doppelstunden im Umfang von 90 Minuten) des regulären Erdkundeunterrichts statt. Die Unterrichtssequenz wurde in allen Schulklassen vom Verfasser dieser Arbeit selbst durchgeführt; die eigentlichen Fachlehrkräfte wohnten dem Unterrichtsgeschehen passiv bei. Diese Entscheidung wurde bewusst getroffen, um die Vergleichbarkeit zu erhöhen. Hätten die regulären Fachlehrkräfte den Unterricht gestaltet, hätte von einem Bias ausgegangen werden müssen, da sich die Art und Weise des Unterrichtens – trotz einheitlicher Konzeption und einem einheitlichem Verlaufsplan – in Abhängigkeit der jeweiligen Persönlichkeit und Fachidentität der Lehrkraft unterschieden hätte. Der Verfasser dieser Arbeit konnte hingegen darauf achten, in allen Lerngruppen möglichst ähnlich zu agieren, insbesondere in Bezug auf die gewählten Impulse

und mögliche verbale Lenkungen des Unterrichtsgeschehens in fragend-entwickelnden Gesprächsphasen. Insgesamt haben 179 Schülerinnen und Schüler an beiden Erhebungsphasen teilgenommen ($n = 179$)¹⁰; der Altersdurchschnitt liegt bei 14,9 Jahren, der Modus beträgt 15 Jahre. Ca. 60 % der Teilnehmenden sind Schülerinnen (107), ca. 40 % sind Schüler (72). Vor dem Hintergrund der Zielrichtung der Analyse wird auf eine genderbezogene Auswertung verzichtet. Etwaige Erkenntnisse daraus wären nur sinnvoll, wenn aufgrund möglicher Abweichungen zwischen Schülerinnen und Schülern im Rahmen einer Überarbeitung bzw. Anpassung der Unterrichtssequenz geschlechterbezogenes Arbeitsmaterial konzipiert werden würde. Dies erscheint im Sinne der Gleichberechtigung allerdings nicht zielführend.

Bei der Durchführung der Studie wird der Runderlass „Erhebungen und Befragungen in Schulen“ des Niedersächsischen Kultusministeriums (RdErl. d. MK v. 1.1.2014 – 25b – 81402 – VORIS 22410) beachtet (vgl. MK 2015b, o.S.). Gemäß Paragraph 1.1 des Erlasses wurde die Durchführung der Studie bei der zuständigen Landesschulbehörde beantragt. Die Genehmigung liegt unter Aktenzeichen H1Rb-81402-30-2017 vor. Für eines der Gymnasien – eine Schule in privater Trägerschaft – ist diese Genehmigung nicht bindend. Daher musste für die Erhebung an dieser Schule die Genehmigung durch die dort zuständige Schulleitung eingeholt werden.

Die jeweiligen Lerngruppen sowie deren Eltern wurden vorab durch ein Informationsschreiben informiert. Darin wird neben einem allgemeinen Überblick zur Studie auch auf die Freiwilligkeit der Teilnahme eingegangen. Ferner wird die Anonymisierung der Daten zugesagt.

Unmittelbar nach Ende jedes Unterrichtsblocks wurden die Fragebögen in Papierform ausgefüllt, wofür jeweils ca. 10–15 Minuten vorgesehen waren.

10 Die Zusammensetzung der Lerngruppen variierte jeweils leicht aufgrund von Krankheit oder außerschulischen Verpflichtungen einiger Schülerinnen und Schüler etc. In der Auswertung werden nur die Fragebögen jener 179 Probandinnen und Probanden berücksichtigt, die an beiden Erhebungen teilgenommen haben.

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

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

8.1 DATENAUSWERTUNG UND -AUFBEREITUNG

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

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

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

8.1.1 Assoziationen mit Kenia

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

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

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

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

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



Quelle: Eigene Darstellung

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

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

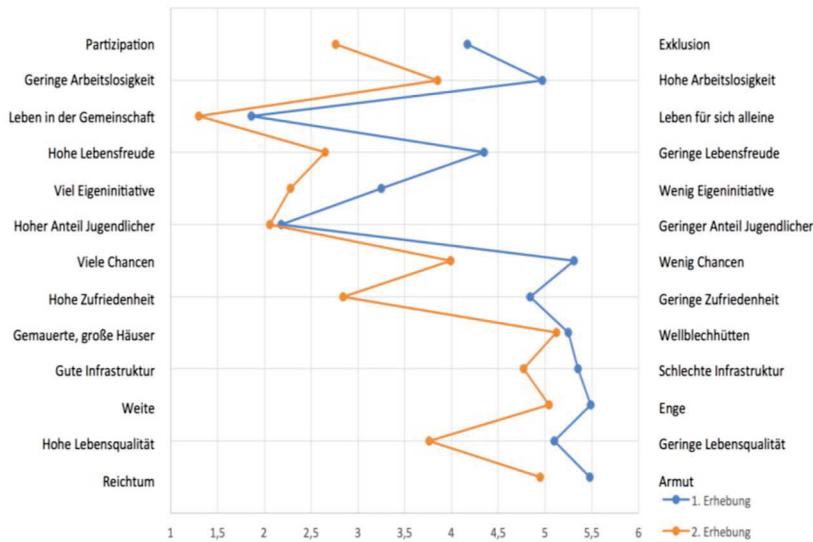
Interessant ist hingegen die deutliche Zunahme der Häufigkeit der Nennung des Begriffs *Zufriedenheit*. Wurde dieser in der ersten Erhebung nur 1-mal genannt, nennen ihn im zweiten Durchgang 20 Schülerinnen und Schüler. Dies ist auch auf die Darstellung durch die Jugendlichen in Korogocho zurückzuführen.

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

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

8.1.2 Vorstellungen zum Leben in einem Slum in Kenia

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



Quelle: Eigene Darstellung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

8.1.3 Definitionen des Begriffs Slum

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

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

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

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

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



Quelle: Eigene Darstellung

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

- Schüler/in JM16R

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

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

- Schüler/in CB08G

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

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

- Schüler/in JG23M

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

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

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

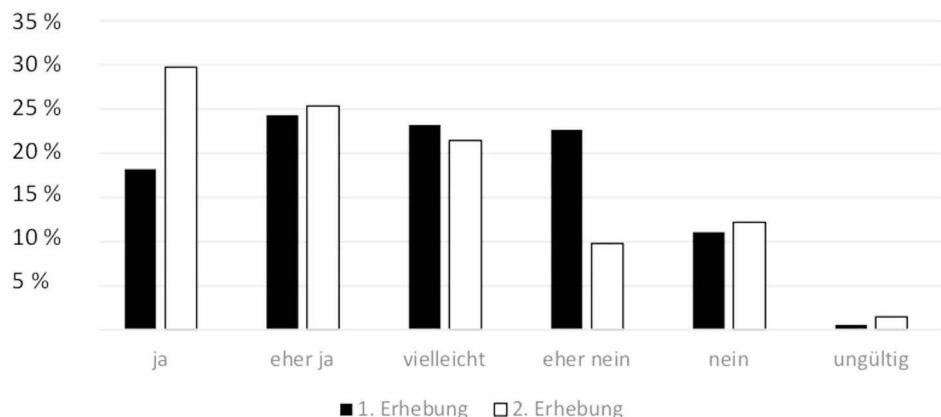
tionen haben damit nur noch wenig gemeinsam mit stigmatisierenden Begriffen wie z.B. ‚Elendsviertel‘ (vgl. Kapitel 3.2).

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

8.1.4 Bereitschaft zum Besuch eines Slums

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

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



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

Quelle: Eigene Darstellung

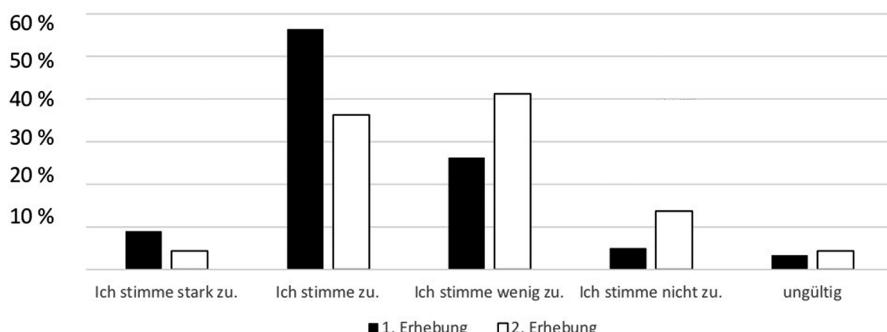
In der zweiten Erhebung verstärkt sich dieser Eindruck und es beantwortet mit 55,12 % die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler die Frage mit *ja* bzw. *eher*

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

8.1.5 Zur Stellung der Bewohnenden eines Slums

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

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



Quelle: Eigene Darstellung

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

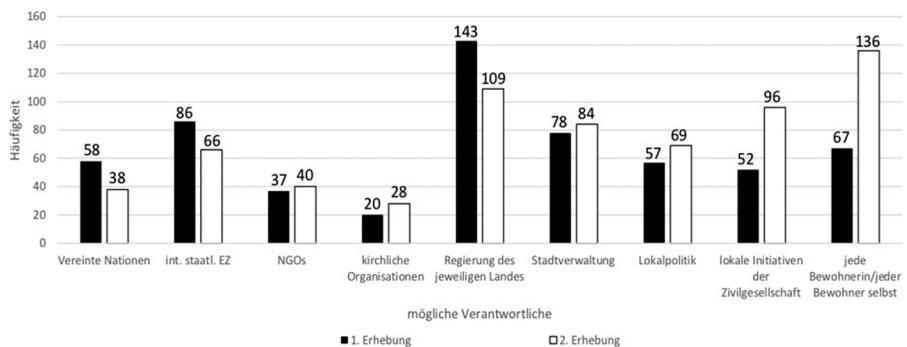
% der Befragten, also etwas weniger als ein Drittel, *stimmen* der Aussage *wenig* oder *gar nicht zu*. Es wird deutlich, dass nach einer am Konzept *space* konzipierten Unterrichtsstunde als *treatment* ein Eindruck von Segregation und Exklusion mit der Vorstellung von wenig Interaktion zwischen den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

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

8.1.6 Verantwortlichkeiten zur Verbesserung der Lebensbedingungen in Slums

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

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



Quelle: Eigene Darstellung

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

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

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

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

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

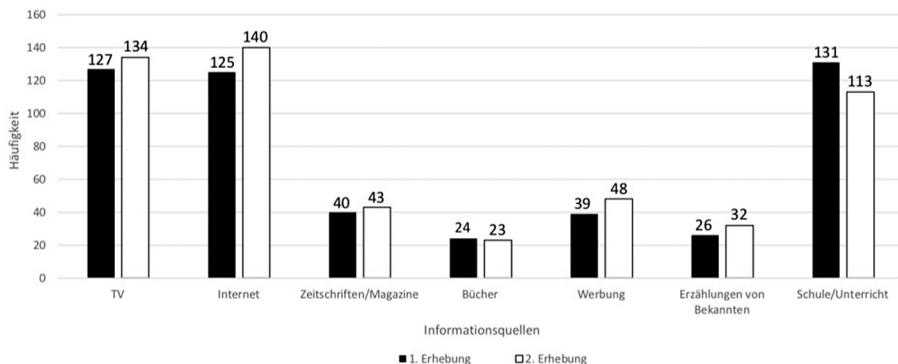
bung an zweiter Stelle genannt werden. Dass die Entwicklungszusammenarbeit so selten genannt wird, kann damit zusammenhängen, dass deren Wirkung als abstrakt und intransparent erscheint und Schülerinnen und Schüler des 9. Jahrgangs noch wenig Vorwissen darüber haben, da eine entsprechende Thematisierung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

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

8.1.7 Beeinflussung der Vorstellung vom Leben in einem Slum

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

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



Quelle: Eigene Darstellung

8.1.8 Positionierung zu ausgewählten Aussagen in Frage 8

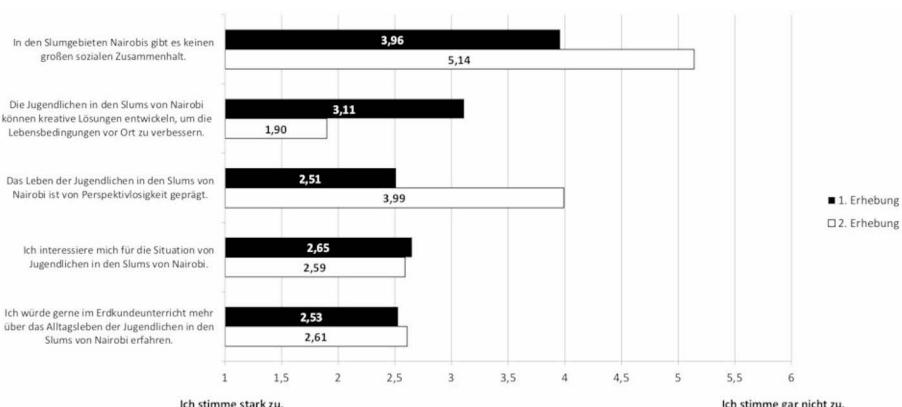
Zur Auswertung der Zustimmungsfrage 8 wurden jeweils die Durchschnittswerte der ersten und zweiten Erhebung berechnet. Sehr deutlich verändern sich die Werte zu den ersten drei inhaltsbezogenen Aussagen. So positionieren sich die Schülerinnen und Schüler zur Aussage *In den Slumgebieten gibt es keinen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

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

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

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

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



Quelle: Eigene Darstellung

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

8.1.9 Vergleich visueller Darstellungen

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

- Schüler/in KY9M

„Die Bilder von der Hausaufgabe sind das komplette Gegenteil von den Bildern der Jugendlichen in Nairobi. Das sind zwei unterschiedliche Perspektiven. Es ist eben nicht alles so wie es scheint und in den Medien dargestellt wird.“

- Schüler/in AR26A

„Mir fällt auf, dass das Internet nur die schlechten Sachen von Slumgebieten zeigt.“

- Schüler/in GO9N

„In der letzten Stunde war ich zuerst schockiert, da ich mir so Armut vorstelle, wie sie auf den Bildern gezeigt wurde. Doch diese Stunde haben wir gelernt, dass die Jugendlichen dort einen Willen und Optimismus besitzen.“

- Schüler/in XW11E

„Die Jugendlichen sehen ihre Lebensverhältnisse anders als wir.“

- Schüler/in NK23/

„Es ist ein ganz anderes Bild. Hier sieht man Bildung, Kreativität und Zufriedenheit, auf den Bildern von letzter Stunde sah man Armut und Unzufriedenheit.“

- Schüler/in SK14W

„Die Fotos aus dem Internet zeigen vermüllte und dreckige Slums, dort sieht es ärmlich aus, als hätten sie kein Geld und Essen. Die Bilder der Jugendlichen zeigen, dass es dort ganz anders ist und sie sich das Leben dort immer weiter aufbauen.“

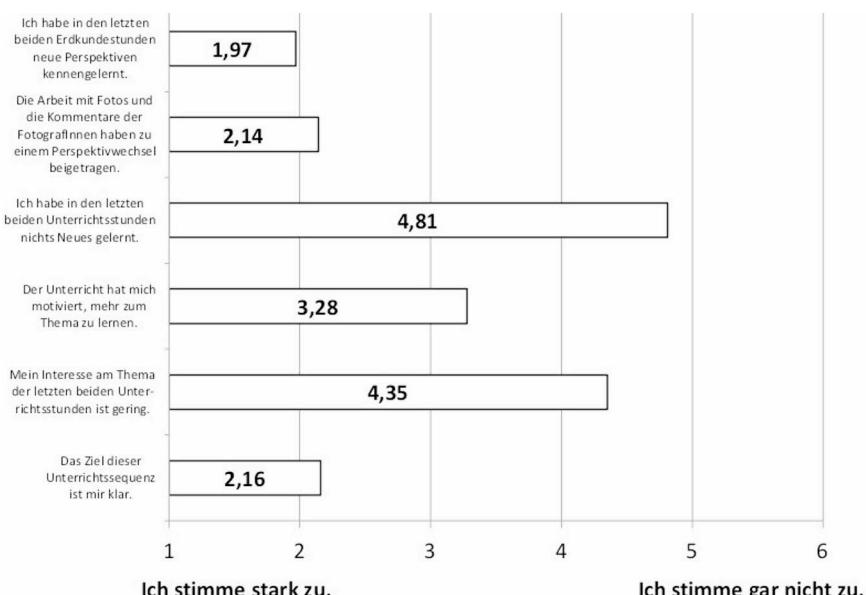
Wenngleich sprachlich und bezüglich der genauen Wortwahl sehr unterschiedlich, wird in allen sechs Beispielen deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler im zweiten Unterrichtsblock andere – neue – Perspektiven kennengelernt haben.

8.1.10 Positionierung zu ausgewählten Aussagen in Frage 10

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

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

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



Quelle: Eigene Darstellung

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

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

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

8.2 ÜBERPRÜFUNG DER HYPOTHESEN

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

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

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

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

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

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

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

8.3 ZUSAMMENFASSENDE DARSTELLUNG DER ERKENNTNISSE

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

8.4 MÖGLICHE VARIANTEN EINES ALTERNATIVEN FORSCHUNGSDESIGNS

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

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

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

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

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

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

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

9 Fazit und Ausblick

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

9.2.1 Bewusstseinsbildung und Reflexivität

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

9.2.2 Reflexivität und das Konzept *place*

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

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

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

9.2.3 Zum Potenzial der Methode reflexive Fotografie in Bildungsprozessen

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

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

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

9.3 DESIDERATA UND WEITERES FORSCHUNGSPOTENZIAL

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

- Abel, T. (2013): Blowing Up Society: Fotodokumentarische Bildpraktiken im Rahmen einer Visuellen Soziologie. In: Lucht, P./Schmidt, L.-M./Tuma, R. (Hrsg.): Visuelles Wissen und Bilder des Sozialen. Aktuelle Entwicklungen in der Soziologie des Visuellen. (Wissen, Kommunikation und Gesellschaft. Schriften zur Wissenssoziologie). Wiesbaden, S. 33–48.
- Akimala, H. (2016): Reproductive Health and Unemployment – the Challenge for the Youth „Bulge“. In: Danner, H./Kerretts-Makau, M./Nebe, J.M. (Hrsg.): Youth Unemployment in Kenya. A Ticking Time Bomb. Nairobi, S. 164–200.
- Allen, Q. (2012): Photographs and stories: Ethics, benefits and dilemmas of using participant photography with Black middle-class male youth. In: Qualitative Research 12 (4), S. 443–458.
- Amnesty International (2009): Kenya – The Unseen Majority: Nairobi's Two Million Slum-Dwellers. London: <https://www.amnesty.org/download/Documents/44000/afr320052009eng.pdf> (02.07.2018).
- Anderson, G. (2014): Stunt. Acrobat showcases skills. In: Daily Nation vom 06.08.2014, S. 68.
- Anderson, K./Smith, S. (2001): Editorial: emotional geographies. In: Transactions of the Institute of British Geographers 26 (1), S. 7–10.
- Anderson, K./Domosh, M./Pile, S./Thrift, N. (2003): A Rough Guide. In: Anderson, K./Domosh, M./Pile, S./Thrift, N. (Hrsg.): Handbook of Cultural Geography. London, S. 1–35.
- APHRC: African Population and Health Research Center (2014): Population and Health Dynamics in Nairobi's Informal Settlements: Report of the Nairobi Cross-sectional Slums Survey (NCSS) 2012. Nairobi: <http://aphrc.org/wp-content/uploads/2014/08/NCSS2-FINAL- Report.pdf> (28.06.2018).
- Appelt, D./Siege, H. (2016): Konzeptionelle Grundlagen des Orientierungsrahmens. In: KMK/BMZ/Engagement Global gGmbH (Hrsg.): Orientierungs-

- rahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. 2. Auflage. Bonn/Berlin, S. 21–54.
- Arndt, S. (Hrsg.) (2006): AfrikaBilder: Studien zu Rassismus in Deutschland. Münster.
- Bachmann-Medick, D. (2014): Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek.
- Bahlmann, B. (2017): Geographien der Musik in Zeiten von Globalisierung und Digitalisierung – Zur Bedeutung von Musikkulturen für Jugendliche in Deutschland und Kenia. Hannover. Unveröffentlichte Masterarbeit an der Leibniz Universität Hannover.
- Bahrdt, H.-P. (1998): Die moderne Großstadt. Soziologische Überlegungen zum Städtebau. Opladen.
- Barr, A./Dekker, M./Fafchamps, M. (2010): The formation of community based organizations in sub-Saharan Africa: An analysis of a quasi-experiment. In: CSAE Working Paper Series 2010- 21, Centre for the Study of African Economies, University of Oxford. Oxford.
- Bass, H.H./Wauschkuhn, M. (2004): Informeller Sektor. In: Mabe, J.E. (Hrsg.): Das Afrika- Lexikon. Ein Kontinent in 1000 Stichworten. Stuttgart/Weimar, S. 256–258.
- Bauer, I. (2010): Jugendgeographien. Ein subjekt- und handlungszentrierter Ansatz in Theorie und Praxis. (Praxis Neue Kulturgeographie 7). Berlin/Münster.
- Beall, J. (2013): Invention and Intervention in African Cities. In: Obrist, B./Arlt, V./Macamo, E. (Hrsg.): Living in the City in Africa. Processes of Invention and Intervention. (Schweizerische Afrikastudien 10). Zürich/Münster, S. 23–44.
- Bechthum, A./Overwien, B. (2017): Kann postkoloniale Kritik Schule machen? Über ihre Grenzen und Potenziale für (entwicklungs-)politische Bildungsarbeit. In: Burchardt, H.-J./Peters, S./Weinmann, N. (Hrsg.): Entwicklungstheorie von heute – Entwicklungspolitik von morgen. Baden-Baden, S. 59–84.
- Beck, K. (2004): Stamm. In: Mabe, J.E. (Hrsg.): Das Afrika-Lexikon. Ein Kontinent in 1000 Stichworten. Stuttgart/Weimar, S. 598–599.
- Beck, R.M. (2012): StadtSprachen in Afrika. In: Bierschenk, T./Spies, E. (Hrsg.): 50 Jahre Unabhängigkeit in Afrika. Kontinuitäten, Brüche, Perspektiven. Köln, S. 73–100.
- Beguy, D./Bocquier, P./Zulu, E.M. (2010): Circular migration patterns and determinants in Nairobi slum settlements. In: Demographic Research 23 (10), S. 549–586.

- Behmer, M. (2014): Afrikanische Impressionen – Ein Streifzug durch Forschung und Berichterstattung. In: Tatah, V. (Hrsg.): Afrika 3.0 – Mediale Abbilder und Zerrbilder eines Kontinents im Wandel. Münster/Berlin, S. 17–27.
- Belling, D. (2017): Demographischer Wandel und Schülervorstellungen. Ein Beitrag zur geographiedidaktischen Rekonstruktion. (Geographiedidaktische Forschungen 66). Münster.
- Belling, D./Früh, F. (2018): SchülerInnenvorstellungen zu Themen der Human-geographie. In: Dickel, M./Keßler, L./Pettig, F./Reinhardt, F. (Hrsg.): Grenzen markieren und überschreiten – Positionsbestimmungen im weiten Feld der geographiedidaktischen Forschung. Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2017 in Jena. (Geographiedidaktische Forschungen 69). Münster, S. 208–220.
- Bendix, D. (2015): Afrikabilder in Deutschland aus postkolonialer Perspektive. In: Marmer, E./Sow, P. (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit ‚Afrika‘-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim/Basel, S. 26–38.
- Bennett, M. (1993): Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: Paige, M. (Hrsg.): Education for Intercultural Experience. Yarmouth, S. 20–72.
- Berndt, C./Pütz, R. (2007): Kulturelle Geographien nach dem Cultural Turn. In: Berndt, C./Pütz, R. (Hrsg.): Kulturelle Geographien. Zur Beschäftigung mit Raum und Ort nach dem Cultural Turn. (Kultur und soziale Praxis). Bielefeld, S. 7–25.
- Bertuzzo, E.T. (2009): Fragmented Dhaka. Analysing everyday life with Henri Lefebvre’s Theory of Production of Space. (Sozialgeographische Bibliothek 10). Stuttgart.
- Bird, J./Montebruno, P./Regan, T. (2017): Life in a slum: understanding living conditions in Nairobi’s slums across time and space. In: Oxford Review of Economic Policy 33 (3), S. 496–520.
- Bitala, M. (2011): Das Afrikabild in den Medien. In: Nebe, J.M. (Hrsg.): Herausforderung Afrika. Gesellschaft und Raum im Wandel. Baden-Baden, S. 23–27.
- Blotevogel, H.H. (1999): Sozialgeographischer Paradigmenwechsel? Eine Kritik des Projekts der handlungszentrierten Sozialgeographie von Benno Werlen. In: Meusburger, P. (Hrsg.): Handlungszentrierte Sozialgeographie. Benno Werlens Entwurf in kritischer Diskussion. (Erdkundliches Wissen 130). Stuttgart, S. 1–33.

- Boeckler, M./Dirksmeier, P./Ermann, U. (2014): Geographien des Performativen. In: *Geographische Zeitschrift* 102 (3), S. 129–132.
- Bohle, H.-G. (2013): Vom Raum zum Menschen: Geographische Entwicklungsforschung als Handlungswissenschaft. In: Gebhardt, H./Glaser, R./Radke, U./Reuber, P. (Hrsg.): *Geographie. Physische Geographie und Humangeographie*. Heidelberg, S. 746–763.
- Bohnsack, R. (2011): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen.
- Bondi, L./Davidson, J./Smith, M. (2005): Introduction: geography's ‚emotional turn‘. In: Davidson, J./Bondi, L./Smith, M. (Hrsg.): *Emotional Geographies*. Aldershot, S. 1–18.
- Bourdieu, P. (1993): *Soziologische Fragen*. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (2014): Die gesellschaftliche Definition der Fotografie. In: Bourdieu, P./Boltanski, L./Castel R. (Hrsg.): *Eine illegitime Kunst. Die sozialen Gebrauchsweisen der Fotografie*. Hamburg, S. 85–109.
- Bourdieu, P.F. (2016): Ortseffekte. In: Escher, A./Petermann, S. (Hrsg.): *Raum und Ort. (Basistexte Geographie 1)*. Stuttgart, S. 115–122.
- Bradford, M. (2000): *Pride of Place*. In: *Geography* 85 (84), S. 311–321.
- Brändli, S./Baumann, S. (2015): Einmal Slum, immer Slum? Durch Filmanalyse eigene Vorstellungen von sozialgeographischen Räumen differenzieren. In: *geographie heute* 36 (324), S. 8–12.
- Brand, U./Wissen, M. (2017). Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München.
- Brandner, V.R. (2018): *Die Bilder der Anderen erforschen. Generative Bildarbeit: Das transformative Potential fotografischer Praxis in Situationen kultureller Differenz*. (Edition Kulturwissenschaft). Bielefeld.
- Bredenkamp, H. (2015): *Der Bildakt*. Berlin.
- Brendel, N. (2017): *Reflexives Denken im Geographieunterricht. Eine empirische Studie zur Bestimmung von Schülerreflexion mithilfe von Weblogs im Kontext Globalen Lernens*. (Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft 10). Münster/New York.
- Broggiato, H.P. (2005): Geschichte der deutschen Geographie im 19. und 20. Jahrhundert – ein Abriss. In: Schenk, W./Schliephake, K. (Hrsg.): *Allgemeine Anthropogeographie*. (Perthes GeographieKolleg). Gotha/Stuttgart, S. 41–81.
- Broll, G./Egner, H./Leser, H./Rothfuß, E./Vetter, M. (Hrsg.) (2017): *Diercke Wörterbuch Geographie. Raum – Wirtschaft und Gesellschaft – Umwelt*. Braunschweig.

- Brüning, L./Saum, T. (2009): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. Essen.
- Bude, H. (1995): Die Rekonstruktion kultureller Sinnssysteme. In: Flick, U./Kardorff, E. von/Keupp, H./Rosenstiel, L. von/Wolff, S. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim, S. 101–112.
- Budke, A. (2008): Zwischen Kulturerdeilen und Kulturkonstruktionen – Historische und neue Konzepte des interkulturellen Lernens im Geographieunterricht. In: Budke, A. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. (Potsdamer Geographische Forschungen 27). Potsdam, S. 9–29.
- Budke, A. (2013): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. In: Kanwischer, D. (Hrsg.): Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts. (Studienbücher der Geographie). Stuttgart, S. 152–163.
- Bußmann, H. (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart.
- Buttimer, A. (1980): Home, Reach, and the Sense of Place. In: Buttimer, A./Seamon, D. (Hrsg.): The Human Experience of Space and Place. New York, S. 166–187.
- Carstensen-Egwoum, I. (2019): Afrikabilder im Geographieunterricht. Fallstricke und Alternativen. In: Geographische Rundschau 71 (5), S. 44–45.
- Cater, J./Jones, T. (1989): Social Geography: An Introduction to Contemporary Issues. London.
- Chalfen, R. (1998): Interpreting Family Photography as Pictorial Communication. In: Prosser, J. (Hrsg.): Image-based Research. A Sourcebook for Qualitative Researchers. London, S. 214–234.
- Chambers, R./Conway, G. (1991): Sustainable rural livelihoods: practical concepts for the 21st century. (IDS Discussion Paper 296). Brighton.
- Chaskin, R.J./Jospeh, M.L. (2015): Integrating the Inner City. The Promise and Perils of Mixed-Income Public Housing Transformation. Chicago/London.
- Chomsky, N. (1965): Aspects of the theory of syntax. Cambridge.
- Christ, J./Eberth, A. (2009): Elimu kwa wote. Zur Bedeutung der Bildung für eine zukunftsähnige Entwicklung Kenias. In: Praxis Geographie. 39 (12), S. 8–14.
- Christaller, W. (1933): Die zentralen Orte in Süddeutschland. Eine ökonomisch-geographische Untersuchung über die Gesetzmäßigkeit der Verbreitung und Entwicklung der Siedlungen mit städtischen Funktionen. Jena.
- Christmann, G.B. (2016): Einleitung: Zur kommunikativen Konstruktion von Räumen. In: Christmann, G.B. (Hrsg.): Zur kommunikativen Konstruktion

- von Räumen. Theoretische Konzepte und empirische Analysen. (Theorie und Praxis der Diskursforschung). Wiesbaden, S. 7–25.
- Claaßen, K. (2013): Die Stadt. (Diercke Spezial). Braunschweig.
- Clark, T.J. (1984): The painting of modern life: Paris in the art of Manet and his followers. Princeton.
- Clark-Ibanez, M. (2007): Inner-city children in sharper focus: Sociology of childhood and photo elicitation interviews. In: Stanczak, G.C. (Hrsg.): Visual Research Methods: Image, Society, Representation. London, S. 167–196.
- Collier, J. (1967): Visual Anthropology. Photography as a Research Method. New York.
- Cosgrove, D./Jackson, P. (2004): New directions in cultural geography. In: Thrift, N./Whatmore, S. (Hrsg.): Cultural Geography: Critical Concepts in the Social Sciences. London, S. 33–41.
- Cresswell, T. (2004): Place. A short Introduction. Malden.
- Crossley, S. (2017): In Their Place. The Imagined Geographies of Poverty. (Radical Geography 3). London.
- Danner, H. (2011): Dambisa Moyo's „Dead Aid“ – Ein Kommentar und afrikanische Reaktionen. In: Nebe, J.M. (Hrsg.): Herausforderung Afrika. Gesellschaft und Raum im Wandel. Baden-Baden, S. 393–409.
- Danner, H. (2012): End of Arrogance. Africa and the West. Understandig their Differences. (East African Educational Publishers). Nairobi.
- Danner, H./Kerretts-Makau, M./Nebe, J.M. (Hrsg.) (2016): Youth Unemployment in Kenya. A Ticking Time Bomb. Nairobi.
- Daum, E./Hasse, J. (Hrsg.) (2011): Subjektive Kartograophie: Beispiele und sozialräumliche Praxis. (Wahrnehmungsgeographische Studien 26). Oldenburg.
- Davis, M. (2006): Planet of Slums. New York.
- Davis, M. (2011): Planet der Slums. Berlin.
- De Certeau, M. (1984): The Practice of Everyday Life. Berkeley.
- Deffner, V. (2010): Habitus der Scham – die soziale Grammatik ungleicher Raumproduktion. Eine sozialgeographische Untersuchung der Alltagswelt Favela in Salvador da Bahia (Brasilien). (Passauer Schriften zur Geographie 26). Passau.
- Deffner, V. (2013): „Favelas are not bad places to live“. Neue Ausdrucksmöglichkeiten für Widerstand. In: Husseini de Araújo, S./Schmitt, T./Tschorn, L. (Hrsg.): Widerständigkeiten im Land „der Zukunft. Ein anderes Brasilienbuch. Münster, S. 231–244.
- Dei, G.J. S. (2012): Teaching Africa. Towards a Transgressive Pedagogy. (Explorations of Educational Purpose 9). Heidelberg/London/New York.

- Deninger, D. (1999): Spurensuche: Auf der Suche nach neuen Perspektiven der Geographie- und Wirtschaftskundeedidaktik. In: Vielhaber, C. (Hrsg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. Wien, S. 107–148.
- Dennis, N./Henriques, F./Slaughter, C. (1956): Coal is Our Life. London.
- Dennis, S./Gauloche, S./Carpiano, R./Brown, D. (2009): Participatory photo mapping (PPM): Exploring an integrated method for health and place research with young people. In: Health and Place 15 (2), S. 466–473.
- DGfG: Deutsche Gesellschaft für Geographie e.V. (Hrsg.) (2017): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen. 9. Auflage. Bonn.
- Dickel, M./Jahnke, H. (2012): Realität und Virtualität. In: Haversath, J.-B. (Mod.): Geographiedidaktik. Theorie – Themen – Forschung. (Das Geographische Seminar). Braunschweig, S. 236–248.
- Dickel, M./Scharvogel, M. (2012): Raumproduktion verstehen lernen. Auf den Spuren von Erzählungen und Imaginationen im Geographieunterricht. Schwalbach.
- Dickel, M./Scharvogel, M. (2013): Räumliches Denken im Geographieunterricht. In: Kanwischer, D. (Hrsg.): Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts. (Studienbücher der Geographie). Stuttgart, S. 57–68.
- Dicken, P. (2015): Global Shift. Mapping the Changing Contours of the World Economy. 7th Edition. London.
- Dirksmeier, P. (2007): Der husslerische Bildbegriff als theoretische Grundlage der reflexiven Fotografie: Ein Beitrag zur visuellen Methodologie in der Humangeografie. In: Social Geography 2 (1), S. 1–10.
- Dirksmeier, P. (2009): Urbanität als Habitus. Zur Sozialgeographie städtischen Lebens auf dem Land. (Urban Studies). Bielefeld.
- Dirksmeier, P. (2013): Zur Methodologie und Performativität qualitativer visueller Methoden – Die Beispiele der Autofotografie und reflexiven Fotografie. In: Rothfuß, E./Dörfler, T. (Hrsg.): Raumbezogene qualitative Sozialforschung. Wiesbaden, S. 83–101.
- Dirksmeier, P. (2018): Die Emergenz der Masse – zur Urbanität im globalen Süden. In: Geographica Helvetica 73 (1), S. 11–17.
- Dirksmeier, P./Helbrecht, I. (2013): Die Beobachtung der Situation. Zur Rolle von Affekten in Begegnungen zwischen Fremden. In: Geographische Zeitschrift 101 (2), S. 65–81.

- Dodman, D.R. (2004): Feelings of belonging? Young people's views of their surroundings in Kingston, Jamaika. In: Children's Geographies 2 (2), S. 185–198.
- Döring, N./Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Auflage. Berlin/Heidelberg.
- Doevenspeck, M./Laske, J. (2013): Entwicklung, Entwicklungsforschung und Geographie. In: Rolfs, M./Uhlenwinkel, A. (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Braunschweig, S. 255–266.
- Dressler, B. (2007): Performanz und Kompetenz. Thesen zu einer Didaktik des Perspektivwechsels. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2), S. 27–31.
- DSW: Deutsche Stiftung Weltbevölkerung (2015a): Faith to Action: Bringing SRHR and faith-based Organisations together to empower young People: <http://www.dsw.org/en/2015/01/faith-to-action-srhr-and-faith-based-organisations/> (03.05.2018).
- DSW: Deutsche Stiftung Weltbevölkerung (2015b): Family Planning in Kenya: A Review of National and District Policies and Budgets. Nairobi.
- Dudenredaktion (Hrsg.) (2004): Duden. Die deutsche Rechtschreibung. Mannheim/Leipzig.
- Dünne, J./Günzel, S. (Hrsg.) (2015): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. 8. Auflage. Frankfurt am Main.
- Dwyer, C./Limb, M. (2001): Introduction: doing qualitative research in geography. In: Limb, M./Dwyer, C. (Hrsg.): Qualitative Methodologies for Geographies. Issues and Debates. London/New York, S. 1–20.
- Eberth, A. (2011): Menschenrecht Bildung. Zur Problematik der Schulsituation in Kenia. In: Nebe, J.M. (Hrsg.): Herausforderung Afrika. Gesellschaft und Raum im Wandel. Baden-Baden, S. 297–310.
- Eberth, A. (2013): Mikrokredite und Bildung. Potenziale für Jugendliche in den Slums von Nairobi. Saarbrücken.
- Eberth, A. (2016a): Entwicklungszusammenarbeit im Perspektivwechsel – Zur Dekonstruktion stereotyper Afrikabilder. In: Meyer, C. (Hrsg.): Diercke Geographie und Musik. Zugänge zu Kultur, Mensch und Raum. Braunschweig, S. 149–156.
- Eberth, A. (2016b): Partizipation junger Zivilgesellschaften in den Slums von Nairobi – ein Beitrag zur Politischen Bildung im Geographieunterricht. In: Budke, A./Kuckuck, M. (Hrsg.): Politische Bildung im Geographieunterricht. Münster, S. 211–219.

- Eberth, A. (2017a): Musik in den Slums von Nairobi – Kreativer Ausdruck einer jungen Zivilgesellschaft. In: *Geographie aktuell & Schule* 39 (225), S. 47–51.
- Eberth, A. (2017b): Aspekte der Stadtentwicklung. In: Eberth, A./Kaiser, A. (Hrsg.): Ostafrika. Geographie, Geschichte, Wirtschaft, Politik. (WBG-Länderkunden). Darmstadt, S. 172–190.
- Eberth, A. (2017c): Der Einsatz reflexiver Fotografie zur Darstellung von Lebenswelten Jugendlicher in der informellen Siedlung Korogocho in Nairobi. In: Jahnke, H./Schlottmann, A./Dickel, M. (Hrsg.): Räume visualisieren. (Geographiedidaktische Forschungen 62). Münster, S. 125–144.
- Eberth, A. (2018a): Kenia – ein geographischer Überblick. In: *Praxis Geographie* 48 (3), S. 4–9.
- Eberth, A. (2018b): Bilder vom Leben in den Slums von Nairobi reflektieren. In: *Praxis Geographie* 48 (3), S. 10–17.
- Eberth, A. (2018c): Reflexive Geographien. Zum Potenzial reflexiver Fotografie in exkursionsdidaktischen Kontexten. In: Dickel, M./Keßler, L./Pettig, F./Reinhardt, F. (Hrsg.): Grenzen markieren und überschreiten – Positionsbestimmungen im weiten Feld der geographiedidaktischen Forschung. Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2017 in Jena. (Geographiedidaktische Forschungen 69). Münster, S. 199–209.
- Eberth, A. (2018d): Willkommen im Anthropozän – zur Bedeutung einer gesellschaftlichen Transformation im Kontext des Globalen Wandels. In: Meyer, C./Eberth, A./Warner, B. (Hrsg.): Diercke – Klimawandel im Geographieunterricht. Bewusstseinsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Braunschweig, S. 6–15.
- Eberth, A. (2018e): Verkehr als Thema im Geographieunterricht – zur Bedeutung einer Verkehrswende im Kontext des Klimawandels. In: Meyer, C./Eberth, A./Warner, B. (Hrsg.): Diercke – Klimawandel im Geographieunterricht. Bewusstseinsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Braunschweig, S. 157–173.
- Eberth, A. (2018f): Raumwahrnehmungen reflektieren und visualisieren. Erforschung sozialer Räume mittels reflexiver Fotografie. In: Wintzer, J. (Hrsg.): Sozialraum erforschen. Qualitative Methoden in der Geographie. Berlin/Heidelberg, S. 279–295.
- Eberth, A./Hallermann, S./van der Koelen, A. (2016): Seydlitz Erdkunde 3 Rheinland-Pfalz. Braunschweig.
- Eid, M./Vangerow-Kühn, T. (2018): The DISC Initiatives. Zum Potenzial von Community Based Organizations für die Entwicklungszusammenarbeit. In: *Praxis Geographie* 48 (3), S. 18–22.

- Elias, N. (1974): Towards a Theory of Communities. In: Bell, C./Newby, H. (Hrsg.): *The Sociology of Community: A Selection of Readings*. London, S. IX–XLI.
- Engagement Global gGmbH (Hrsg.) (2018): Orientierung gefragt – BNE in einer digitalen Welt. Diskussionspapier zur wechselseitigen Ergänzung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Digitaler Bildung im Bereich Schule. (Veröffentlichungen zum Orientierungsrahmen Globale Entwicklung). Bonn.
- Engelhardt, M. (2015): Anschlag in Garissa. „Al Shabaab will, dass Kenias Armee aus Somalia abzieht“. In: Deutschlandfunk. 04.04.2015: http://www.deutschlandfunk.de/anschlag-in-garissa-al-shabaab-will-dass-kenias-armee-aus.694.de.html?dram:article_id=316148 (06.05.2018).
- Eribon, D. (2017): Gesellschaft als Urteil. Klassen, Identitäten, Wege. Aus dem Französischen von Tobias Haberkorn. Berlin.
- Erpenbeck, J. (2002): Kompetenz und Performanz im Bild moderner Selbstorganisationstheorie. In: Dokumentation 4. BIBB-Fachkongress: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/erpenbeck_03_4_2002.pdf (17.06.2018).
- Eyles, J. (1989): The geography of everyday life. In: Gregory, D./Walford, R. (Hrsg.): *Horizons in Human Geography*. London, S. 102–117.
- Felzmann, D./Gehricke, C. (2015): Eine Landkarte etablierter und neuer Wege im Feld der geographiedidaktischen Vorstellungsforschung. In: Budke, A./Kuckuck, M. (Hrsg.): *Geographiedidaktische Forschungsmethoden*. (Praxis Neue Kulturgeographie 10). Münster/Berlin, S. 41–64.
- Fischer-Lichte, E. (2004): Ästhetik des Performativen. Frankfurt am Main. Flick, U. (2010): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 3. Auflage. Reinbek.
- Flood, J. (2002): Secure tenure: global definition and measurement. Paper presented to the European Housing Network Conference. July 2002. Wien.
- Förster, J. (2007): Kleine Einführung in das Schubladendenken. Über Nutzen und Nachteil des Vorurteils. München.
- Förster, T. (2013): On Urbanity: Creativity and Emancipation in African Urban Life. In: Obrist, B./Arlt, V./Macamo, E. (Hrsg.): *Living in the City in Africa. Processes of Invention and Intervention*. (Schweizerische Afrikastudien 10). Zürich/Münster, S. 235–251.
- Forster, E. (2014). Reflexivität. In: Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden, S. 589–597.
- Foucault, M. (2016): Andere Räume. In: Escher, A./Petermann, S. (Hrsg.): Raum und Ort. (Basistexte Geographie 1). Stuttgart, S. 123–130.

- Fraker, A./Hsiao, W.C. (2007): Kenya: Designing Social Health Insurance. In: Hsiao, W.C./Shaw, R.P. (Hrsg.): *Social Health Insurance for Developing Nations*. Washington D.C., S. 43–60.
- Freeman, D./Morgan, A. (2014): Teaching about places. In: *Teaching Geography* 39 (3), S. 94–98.
- Freire, P. (1973): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek.
- Freytag, M./Häusler, M./Kerkhof, H./Müller, S./Starke, R./Waldeck, W. (2011): *Seydlitz/Diercke Geographie Oberstufe*. Ausgabe Nord. Braunschweig.
- Freytag, T. (2014): Raum und Gesellschaft. In: Lossau, J./Freytag, T./Lippuner, R. (Hrsg.): *Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie*. Stuttgart, S. 12–24.
- Fuchs, M. (2008): *Kultur Macht Sinn. Einführung in die Kulturtheorie*. Wiesbaden.
- Fuchs, M./Rolfes, M. (2013): Raum. In: Rolfes, M./Uhlenwinkel, A. (Hrsg.): *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Braunschweig, S. 444–458.
- Fuhs, B. (2003): Fotografie als Dokument qualitativer Forschung. In: Ehrenspeck, Y./Schäffer, B. (Hrsg.): *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft*. Ein Handbuch. Opladen, S. 37–54.
- Fuhs, B. (2006): Narratives Bildverständen. Plädoyer für die erzählende Dimension der Fotografie. In: Marotzki, W./Niesyto, H. (Hrsg.): *Bildinterpretation und Bildverständen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive*. (Medienbildung und Gesellschaft 2). Wiesbaden, S. 207–225.
- Gebhardt, H. (2011): Natur und Kultur – eine Neubestimmung des Verhältnisses. In: Gebhardt, H./Glaser, R./Radke, U./Reuber, P. (Hrsg.): *Geographie. Physische Geographie und Humangeographie*. 2. Auflage. Heidelberg, S. 1080.
- Gebhardt, H./Reuber, P./Wolkersdorfer, G. (2003): Kulturgeographie – Leitlinien und Perspektiven. In: Gebhardt, H./Reuber, P./Wolkersdorfer, G. (Hrsg.): *Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen*. Heidelberg/Berlin, S. 1–27.
- Gehl, J. (2015): *Städte für Menschen*. Berlin.
- Gehl, J./Svarre, B. (2013): *How to study public life*. Washington D.C.
- Gerhardt, K. (2011): Warum die Entwicklungshilfe in Afrika gescheitert ist. In: Nebe, J.M. (Hrsg.): *Herausforderung Afrika. Gesellschaft und Raum im Wandel*. Baden-Baden, S. 363–376.

- Ghani, H. (2017): How to deal with Kibera's ‚flying toilets‘. In: Al Jazeera Feature Human Rights. 03.04.2017: <https://www.aljazeera.com/indepth/features/2017/04/deal-kibera-flying-toilets-170403111700090.html> (20.06.2018).
- Gilbert, A. (2007): The Return of the Slum: Does Language Matter? In: International Journal of Urban and Regional Research 31 (4), S. 697–701.
- Gitau, A. (2012): Promote peace because peace begins with you! A voice of the youth. In: Nebe, J.M. (Hrsg.): Peace Building and Conflict Management in Kenya. Trier, S. 77–84.
- Glaser, R. (2014): Global Change. Das neue Gesicht der Erde. Darmstadt.
- Gleave, G. (2005): A Study of Institutional, Financial and Regulatory Frameworks of Urban Transport in Large Sub-Saharan African Cities. (Sub-Saharan Africa Transport Policy Program Working Paper 82). Washington. D.C.
- Glodzinski, A. (Hrsg.) (2006): Urban waste management: current efforts and the way forward in the slums of Nairobi. Trier.
- Gold, J. (1980): Der kleine Lord. Online frei verfügbar, z.B. auf youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=U7PdbUhwTPQ> (02.07.2018).
- Gregory, D. (1994): Geographical Imaginations. Oxford.
- Grobbauer, H. (2014): Global Citizenship Education – Politische Bildung für die Weltgesellschaft. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 37 (3), S. 28–33.
- Grobbauer, H./Thaler, K. (2010): Globales Lernen – die Welt deuten, erfahren, verstehen. In: Schrüfer, G./Schwarz, I. (Hrsg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. (Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft 4). Münster/New York, S. 125–147.
- Gropengießer, H. (2001): Didaktische Rekonstruktion des Sehens. Wissenschaftliche Theorien aus Sicht der Schüler in der Perspektive der Vermittlung. (Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion 1). Oldenburg.
- Groß, M./Nebe, J.M./Stemmler, L. (2011): Lichtblickinitiativen in den Slums von Nairobi. In: Nebe, J.M. (Hrsg.): Herausforderung Afrika. Gesellschaft und Raum im Wandel. Baden-Baden, S. 337–360.
- Gryl, I. (2012): Geographielehrende, Reflexivität und Geomedien. Zur Konstruktion einer empirisch begründeten Typologie. In: Geographie und ihre Didaktik. Journal of Geography Education 40 (4), S. 161–182.
- Gryl, I. (2016): Reflexive Kartenarbeit – eine Einleitung und Gebrauchsanregung zu diesem Band. In: Gryl, I. (Hrsg.), Diercke – Reflexive Kartenarbeit. Methoden und Aufgaben. Braunschweig, S. 5–24.
- Günzel, S. (Hrsg.) (2010): Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart/Wiemar.

- Günzel, S. (2017): Raum. Eine kulturwissenschaftliche Einführung. (Edition Kulturwissenschaft 143). Bielefeld.
- Gulyani, S./Talukdar, D. (2008): Slum Real Estate: The Low-Quality High-Price Puzzle in Nairobi's Slum Rental Market and its Implications for Theory and Practice. In: *World Development* 36 (10), S. 1916–1937.
- Gulyani, S./Talukdar, D. (2010): Inside Informality: The Links Between Poverty, Microenterprises, and Living Conditions in Nairobi's Slums. In: *World Development* 38 (12), S. 1710–1726.
- Haberlag, B./Korby, W./Kreus, A./von der Ruhren, N./Wagener, D. (2014): TERRA – Afrika südlich der Sahara. Themenband Oberstufe. Stuttgart.
- Häußermann, H./Siebel, W. (2004): Stadtsoziologie. Eine Einführung. Frankfurt am Main/New York.
- Hagedorn, M. (1994): Hermeneutic Photography: An Innovative Aesthetic Technique for Generating Data in Nursing Research. In: *Advances in Nursing Science* 17 (1), S. 44–50.
- Haggett, P. (2001): Geographie. Eine globale Synthese. Stuttgart.
- Hall, S. (1997): Introduction. In: Hall, S. (Hrsg.): Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. London, S. 1–12.
- Hall, S. (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs. Vortrag, gehalten am 17.05.1989 in Hamburg. In: Räthzel, N. (Hrsg.): Theorien über Rassismus. Hamburg, S. 7–17.
- Haraway, D.J. (2018): Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän. Frankfurt/New York.
- Hard, G. (1985): Alltagswissenschaftliche Ansätze in der Geographie? In: *Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie* 29 (2/3), S. 190–200.
- Harper, D. (1987): Working Knowledge, Skill and Community in a Small Shop. Chicago.
- Harper, D. (2002): Talking about pictures: a case for photo elicitation. In: *Visual Studies* 17 (1), S. 13–26.
- Harper, D. (2009): Fotografien als sozialwissenschaftliche Daten. Aus dem Englischen übersetzt von Alexandre Métraux. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek, S. 402–416.
- Harper, D. (2012): Visual Sociology. Abingdon/New York.
- Harrison, P. (2006): On the Edge of Reason: Planning and Urban Futures in Africa. In: *Urban Studies* 43 (2), S. 319–335.
- Hartshorn, T.A. (1980): Interpreting the City: An Urban Geography. New York.
- Hasse, J. (2012): Atmosphären der Stadt. Aufgespürte Räume. Berlin.

- Haversath, J.-B./Schrüfer, G. (2013): Vorurteil und Stereotyp. In: Böhn, D./Obermaier, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A – Z. Braunschweig, S. 286–288.
- Hegel, G.F.W. (1994): Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte. Band 1. Die Vernunft der Geschichte. Hamburg.
- Heineberg, H. (2017): Stadtgeographie. 5. Auflage. (Grundriss Allgemeine Geographie). Paderborn.
- Helbrecht, I. (2003): Der Wille zur „totalen Gestaltung“: Zur Kulturgeographie der Dinge. In: Gebhardt, H./Reuber, P./Wolkersdorfer, G. (Hrsg.): Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen. Heidelberg, S. 149–170.
- Helbrecht, I./Dirksmeier, P. (2013): Stadt und Performanz. In: Mieg, A./Heyl, C. (Hrsg.): Stadt. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart/Weimar, S. 283–298.
- Helfferich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden.
- Henry, R.K./Yongsheng, Z./Jun, D. (2006): Municipal solid waste management challenges in developing countries – Kenyan case study. In: Waste Management 26 (1), S. 92–100.
- Henze, C./Overwien, B. (2009): Afrika im Kontext Globalen Lernens. In: Praxis Geographie 39 (12), S. 4–7.
- Hernandez, B./Hidalgo, M.C./Ruiz, C. (2014): Theoretical and methodological aspects of research on place attachment. In: Manzo, L.C./Devine-Wright, P. (Hrsg.): Place attachment. Advances in theory, methods and applications. London/New York, S. 125–137.
- Hieber, U./Lenz, T. (2007): Bilder lesen lernen. Neue Impulse für den Aufbau einer geographischen Basiskompetenz. In: geographie heute 28 (253), S. 2–11.
- Hirsch, M. (1997): Family Frames. Photography narrative and postmemory. Cambridge.
- Hitzler, R./Honer, A. (2007): Qualitative Verfahren der Lebensweltanalyse. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim, S. 382–385.
- Hodgson Burnett, F. (1994): Little Lord Fauntleroy. London.
- Hoelscher, S. (2011): Place. In: Agnew, J./Duncan, J. (Hrsg.): The Wiley Blackwell Companion to Human Geography. Malden/Oxford, S. 545–259.
- Hörschelmann, K. (2015): RaumBilder und Sozialisation: Sehen lernen. In: Schlottmann, A./Miggelbrink, J. (Hrsg.): Visuelle Geographien. Zur Produk-

- tion, Aneignung und Vermittlung von RaumBildern. (Sozial- und Kulturgeographie 2). Bielefeld, S. 147–159.
- Hofmann, R. (2015a): Urbanes Räumen. Pädagogische Perspektiven auf die Raumaneignung Jugendlicher. (Sozial- und Kulturgeographie). Bielefeld.
- Hofmann, R. (2015b): Wie sich Jugendliche ihr Bild von der Welt machen. Oder: Vom Perspektivenwechsel auf beiden Seiten des Klassenzimmers. In: Geographie aktuell & Schule 37 (214), S. 33–38.
- Hoffmann, K.W. (2011): „Lost in space!?” oder die „Mitte der Geographie!“: Zur Bedeutung und Neuverortung des Geographieunterrichts. In: Kersting, P./Hoffmann, K.W. (Hrsg.): AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag. (Mainzer Kontaktstudium Geographie 12). Mainz, S. 11–22.
- Hoffmann, R./Hagenbucher, K. (2011): „Jua Kali“ – Unter der heißen Sonne. Der informelle Sektor in Kenia. In: geographie heute 32 (289), S. 16–21.
- Holloway, L./Hubbard, P. (2001): People and place. The extraordinary geographies of everyday life. Harlow.
- Holzbrecher, A. (2010): Fotografien im interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht. In: Caspari, D./Küster, L. (Hrsg.): Wege zu interkultureller Kompetenz. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit. Frankfurt am Main, S. 29–38.
- Holzwarth, P. (2006): Fotografie als visueller Zugang zu Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Marotzki, W./Niesyto, H. (Hrsg.): Bildinterpretation und Bildverständen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. (Medienbildung und Gesellschaft 2). Wiesbaden, S. 175–205.
- Hoogen, A. (2016): Didaktische Rekonstruktion des Themas Illegale Migration. Argumentationsanalytische Untersuchung von Schüler*innenvorstellungen im Fach Geographie. (Geographiedidaktische Forschungen 59). Münster.
- Hooper, M./Ortolano, L. (2012): Motivations for slum dweller social movement participation in urban Africa: a study of mobilization in Kurasini, Dar es Salaam. In: Environment and Urbanization 24 (1), S. 99–114.
- Hornei, I. (2013): Milieuspezifische Sozialisationsräume visueller Praktiken Jugendlicher: Skizze einer Methode zur Mehrebenenanalyse visualisierter Sozialisationsräume. In: Lucht, P./Schmidt, L.-M./Tuma, R. (Hrsg.): Visuelles Wissen und Bilder des Sozialen. Aktuelle Entwicklungen in der Soziologie des Visuellen. Wiesbaden, S. 123–140.
- Horton, J./Kraftl, P. (2014): Cultural Geographies. An Introduction. Abingdon/New York.

- Hurworth, R. (2012): Techniques to assist with interviewing. In: Arthur, J./Warling, M./Coe, R./Hedges, L.V. (Hrsg.): *Research Methods & Methodology in Education*. London, S. 177–183.
- Husserl, E. (1950): Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie. Haag.
- Hussy, W./Schreier, M./Echterhoff, G. (2010): *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Berlin.
- Isenberg, W. (Hrsg.) (1985): Analyse und Interpretation der Alltagswelt. Lebensweltforschung und ihre Bedeutung für die Geographie. (Osnabrücker Studien zur Geographie 7). Osnabrück.
- Jackson, P. (1989): *Maps of Meaning*. London.
- Jackson, P. (2001): Making sense of qualitative data. In: Limb, M./Dwyer, C. (Hrsg.): *Qualitative Methodologies for Geographers. Issues and Debates*. London/New York, S. 199–214.
- Jahnke, H. (2011): Das „geographische Bild“ und der „geographische Blick“ – Von der Bildlesekompetenz zur Fotoperformanz. In: Meyer, C./Henry, R./Stöber, G. (Hrsg.): *Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis*. (Geographiedidaktische Forschungen 47). Braunschweig, S. 82–97.
- Jahnke, H. (2012a): Geographische Bildkompetenz? Über den Umgang mit Bildern im Geographieunterricht. In: *Geographie und Schule* 34 (195), S. 27–35.
- Jahnke, H. (2012b): Mit Bildern bilden. Eine Bestandsaufnahme aus Sicht der Geographie. In: *Geographie und Schule* 34 (199), S. 4–11.
- Job, H. (2017): Ostafrika als touristische Destination. In: Eberth, A./Kaiser, A. (Hrsg.): *Ostafrika. Geographie, Geschichte, Wirtschaft, Politik*. (WBG-Länderkunden). Darmstadt, S. 126–142.
- Job, H./Butzmann, E. (2008): Primate City Nairobi. A Metropolis between growth and restructuring. In: *Geographische Rundschau International Edition* 4 (4), S. 4–11.
- Johnston, R.J./Gregory, D./Pratt, G./Watts, M. (Hrsg.) (2000): *The Dictionary of Human Geography*. Oxford.
- Jorgensen, B.S./Stedman, R.C. (2001). Sense of place as an attitude: Lakeshore owners attitudes toward their properties. *Journal of environmental psychology*, 21 (3), S. 233–248.
- K’Akumu, O.A./Olima, W.H.A. (2007): The dynamics and implications of residential segregation in Nairobi. In: *Habitat International* 31 (1), S. 87–99.

- Kaltmeier, O. (2012): Methoden dekolonialisieren. Reziprozität und Dialog in der herrschenden Geopolitik des Wissens. In: Kaltmeier, O./Berkin, S.M.C. (Hrsg.): Methoden dekolonialisieren. Eine Werkzeugkiste zur Demokratisierung der Sozial- und Kulturwissenschaften. Münster, S. 18–44.
- Kant, I. (1787/2013): Kritik der reinen Vernunft. Stuttgart.
- Kater-Wettstädt, L. (2015): Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung. Der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen. (Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft 8). Münster/New York.
- Kauppert, M./Leser, I. (2014): Hillarys Hand. Zur politischen Ikonographie der Gegenwart. (Kulturen und Gesellschaft 11). Bielefeld.
- Kavilu, S. (2017): Low wages and poor conditions – a thorn in the side of Kenya's flower workers. In: Equal Times. 14.02.2017: <https://www.equaltimes.org/low-wages-and-poor-conditions-a?lang=en#WuwxL3f5yL4> (04.05.2018).
- Keim, M. (2011): Die Rolle des Sports als friedensstiftendes Instrument – Ein Modell einer Partnerschaft zwischen Zivilgesellschaft und Hochschule in Südafrika. In: Nebe, J.M. (Hrsg.): Herausforderung Afrika. Gesellschaft und Raum im Wandel. Baden-Baden, S. 115–131.
- Keino, K. (2012): The role of sports in peace-building. In: Nebe, J.M. (Hrsg.): Peace Building and Conflict Management in Kenya. Trier, S. 196–197.
- Kerretts-Makau, M. (2016): An Education for Entrepreneurship? In: Danner, H./Kerretts-Makau, M./Nebe, J.M. (Hrsg.): Youth Unemployment in Kenya. A Ticking Time Bomb. Nairobi, S. 42–63.
- Kersting, P. (2011): AfrikaSpiegelBilder und Wahrnehmungsfilter: Was erzählen europäische Afrikabilder über Europa? In: Kersting, P./Hoffmann, K.W. (Hrsg.): AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag. (Mainzer Kontaktstudium Geographie 12). Mainz, S. 3–10.
- Kessl, F./Maurer, S. (2012): Radikale Reflexivität als zentrale Dimension eines kritischen Wissenschaftsverständnisses Sozialer Arbeit. In: Schimpf, E./Stehr, J. (Hrsg.): Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden, S. 43–55.
- Kestler, F. (2015): Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts. Grundlagen der Geographiedidaktik einschließlich ihrer Bezugswissenschaften. Bad Heilbrunn.
- Keya, C.N./Lubang'a M.B. (2016): Youth Unemployment – The Plight of Female Youths. In: Danner, H./Kerretts-Makau, M./Nebe, J.M. (Hrsg.): Youth Unemployment in Kenya. A Ticking Time Bomb. Nairobi, S. 171–180.

- Keya, C.N./Nebe, J.M. (2012): Graffiti – an art form used in political revolt in Kenya. In: Nebe, J.M. (Hrsg.): *Peace Building and Conflict Management in Kenya*. Trier, S. 85–92.
- Kibera Tours (o.J.): Kibera Tours. Kibera, the friendliest slum in the world and a city of hope: <http://www.kiberatours.com> (12.07.2018).
- King, K. (1996): *Jua Kali Kenya, Change and Development in an Informal Economy 1970–1995*. (East African Studies). London.
- Kirui, O./Okello, J.J./Nyikal, R.A./Njiraini, G.W. (2013): Impact of Mobile Phone-Based Money Transfer Services in Agriculture: Evidence from Kenya. In: *Quarterly Journal of International Agriculture* 52 (2), S. 141–162.
- Kita, J.K. (2008): Afrikanische und europäische Mentalitäten im Vergleich. Mit Beispielen aus der Beratungsarbeit. (Fremde Nähe – Beiträge zur interkulturellen Diskussion 19). Münster.
- Kleis, J. (2016): Nairobi Full Life: Wie Kenias Hauptstadt Ostafrika verändert. In: The Huffington Post. 08.02.2016: http://www.huffingtonpost.de/joerg-kleis/nairobi-full-life-wie-kenias-hauptstadt-ostafrika-verandert_b_9165284.html (11.04.2016).
- KNBS: Kenya National Bureau of Statistics (2010): 2009 Kenya Population and Housing Census. Volume I A. Population Distribution by Administrative Units. Nairobi.
- Knoblauch, H. (2016): Über die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit. In: Christmann, G.B. (Hrsg.): *Zur kommunikativen Konstruktion von Räumen. Theoretische Konzepte und empirische Analysen. (Theorie und Praxis der Diskursforschung)*. Wiesbaden, S. 29–53.
- Knox, P.L./Marston, S.A. (2008): *Humangeographie*. 4. Auflage. Herausgegeben von Gebhardt, H./Meusburger, P./Wastl-Walter, D. Aus dem Englischen übersetzt von Joseph, H./Wittmann, P. Heidelberg.
- Knox, P.L./Marston, S.A. (2016): *Human Geography. Places and Regions in Global Context*. Seventh Edition. Harlow.
- Köck, H. (2011): Raumbezogene Handlungskompetenz – eine begriffskritische Betrachtung. In: *Geographie und ihre Didaktik. Journal of Geography Education* 39 (3), S. 113–133.
- Köksal, Ö. (2015): From Wim Wenders' Lisbon to Fatih Akin's Istanbul. In: Özkan, D. (Hrsg.): *Cool Istanbul. Urban Enclosures and Resistances. (Urban Studies)*. Bielefeld, S. 81–101.
- Kogler, R. (2018): Bilder und Narrationen zu Räumen. Die Zeichnung als visueller Zugang zur Erforschung sozialräumlicher Wirklichkeiten. In: Wintzer, J. (Hrsg.): *Sozialraum erforschen. Qualitative Methoden in der Geographie*. Berlin/Heidelberg, S. 261–277.

- Kolb, B. (2008): Die Fotobefragung in der Praxis. Wien: <http://www.univie.ac.at/visuellesoziologie/Publikation2008/VisSozKolb.pdf> (18.01.2018).
- Konukiewitz, M./Djafari, N. (2001): Slumsanierung im Spannungsfeld sozialer Konflikte. Das Fallbeispiel Mathare Valley 4A in Nairobi, Kenia. In: Informationen zur Raumentwicklung (4–5), S. 293–300.
- Korby, W./Kreus, A./von der Ruhren, N. (Hrsg.) (2014): Fundamente – Geographie Oberstufe. Stuttgart.
- Korf, B./Rothfuß, E. (2016): Nach der Entwicklungsgeographie. In: Freytag, T./Gebhardt, H./Gerhard, U./Wastl-Walter, D. (Hrsg.): Humangeographie kompakt. Berlin/Heidelberg, S. 163–181.
- Krenceyova, M. (2017): Reflexionen zu Kultur und Gesellschaft. In: Eberth, A./Kaiser, A. (Hrsg.): Ostafrika. Geographie, Geschichte, Wirtschaft, Politik. (WBG Länderkunden). Darmstadt, S. 191–195.
- Kreutler, M./Fengler, S. (2014): Das Afrikabild aus journalistischer Perspektive – Ergebnisse einer Inhaltsanalyse deutscher Zeitungen im Frühjahr 2013. In: Tatah, V. (Hrsg.): Afrika 3.0 – Mediale Abbilder und Zerrbilder eines Kontinents im Wandel. Münster/Berlin, S. 55–64.
- Krüger, F. (2003): Handlungsorientierte Entwicklungsforschung: Trends, Perspektiven, Defizite. In: Petermanns Geographische Mitteilungen 147 (1), S. 6–15.
- Kuckartz, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. Auflage. Weinheim.
- Laliberté, N./Schurr, C. (2016): The stickiness of emotions in the field: complicating feminist methodologies. In: Gender, Place and Culture 23 (1), S. 72–78.
- Lall, S./Henderson, J.V./Venables, A.J. (2017): Africa's Cities: Opening Doors to the Wolrd. Washington D.C.
- Lambert, D. (2013): Geographical concepts. In: Rolfes, M./Uhlenwinkel, A. (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Braunschweig, S. 174–181.
- Lambert, D./Morgan, J. (2010): Teaching Geography 11–18. A Conceptual Approach. Maidenhead.
- Lange, E. (1973): Einleitung. In: Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek, S. 1–20.
- Lange, M. (2017): Raumwahrnehmung des südlichen Afrikas durch vernetztes Denken sensibilisieren. In: Praxis Geographie, 47 (4), S. 44–45.
- Langer, A. (2007): Fotografie in der ethnografischen Forschung – Soziale Gebräuchsweisen und Inszenierungen. In: Friebertshäuser, B./Felden, H. von/

- Schäffer, B. (Hrsg.): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 141–157.
- Langer, A. (2013): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Fiebertshäuser, B./Langer, A./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. Weinheim/Basel, S. 515–526.
- Lanz, S. (2014): Informalität. In: Belina, B./Naumann, M./Strüver, A. (Hrsg.): Handbuch Kritische Stadtgeographie. Münster, S. 129–133.
- Latz, W. (Hrsg.) (2015): Diercke Praxis. Arbeits- und Lernbuch Qualifikationsphase. Braunschweig.
- Leapfrog e.V. (o.J.): connect, empower, change: www.leapfrog-ngo.de (30.04. 2018).
- Lee-Smith, D. (2016): Kenyan Urban Youth Getting Involved in Agriculture. In: Danner, H./Kerretts-Makau, M./Nebe, J.M. (Hrsg.): Youth Unemployment in Kenya. A Ticking Time Bomb. Nairobi, S. 35–41.
- Lefebvre, H. (1991): The Production of Space. Malden/Oxford.
- Lefebvre, H. (2014): Critique of Everyday Life. One-Volume Edition. London.
- Lefebvre, H. (2015): Die Produktion des Raums. In: Dünne, J./Günzel, S. (Hrsg.): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main, S. 330–340.
- Lefebvre, H. (2016): Das Recht auf Stadt. Hamburg.
- Leiße, O. (2017): Politik und Bevölkerung fragiler Staaten. In: Eberth, A./Kaiser, A. (Hrsg.): Ostafrika. Geographie, Geschichte, Wirtschaft, Politik. (WBG-Länderkunden). Darmstadt, S. 162–172.
- Leusch, P. (2014): Das Afrikabild in deutschen Medien. In: Tatah, V. (Hrsg.): Afrika 3.0 – Mediale Abbilder und Zerrbilder eines Kontinents im Wandel. Münster/Berlin, S. 87–90.
- Lewin, K.M. (2009): Access to education in sub-Saharan Africa: patterns, problems, possibilities. In: Comparative Education 45 (2), S. 151–174.
- Ley, D. (1983): A Social Geography of the City. Cambridge.
- Liebenberg, L. (2009): The visual image as discussion point: Increasing validity in boundary- crossing research. In: Qualitative Research 9 (4), S. 441–467.
- Lindell, I. (2010): Introduction: the changing politics of informality – collective organization, alliances and scales of engagement. In: Lindell, I. (Hrsg.): Africa's informal workers. Collective agency, alliances and transnational organizing in urban Africa. London/New York, S. 1–30.
- Lippuner, R. (2005): Raum – Systeme – Praktiken. Zum Verhältnis von Alltag, Wissenschaft und Geographie. (Sozialgeographische Bibliothek 2). Stuttgart.

- Lippuner, R. (2014): Natur und Landschaft. In: Lossau, J./Freytag, T./Lippuner, R. (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie. Stuttgart, S. 38–51.
- Löw, M./Sturm, G. (2005): Raumsoziologie. In: Kessl, F./Reutlinger, C./Maurer, S./Frey, O. (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden, S. 31–48.
- Lohnert, B. (2014): Subsaharisches Afrika. (Diercke Spezial). Braunschweig.
- Lohnert, B. (2017): Aktuelle Wirtschaftsdynamiken: Ist nachhaltiges Wachstum möglich? In: Eberth, A./Kaiser, A. (Hrsg.): Ostafrika. Geographie. Geschichtte. Wirtschaft. Politik. (WBG- Länderkunden). Darmstadt, S. 108–125.
- Lopes, D. (1996): Understanding Pictures. Oxford.
- Lossau, J. (2003): Geographische Repräsentationen: Skizze einer anderen Geographie. In: Gebhardt, H./Reuber, P./Wolkersdorfer, G. (Hrsg.): Kulturgeographie – Aktuelle Ansätze und Entwicklungen. Heidelberg/Berlin, S. 101–111.
- Lossau, J. (2012): Postkoloniale Impulse für die deutschsprachige Geographische Entwicklungsforschung. In: *Geographica Helvetica* 67 (3), S. 125–132.
- Lossau, J. (2015): The Art of Place-Making: Städtische Raumkonstitution als soziale Praxis. In: *Europa Regional* 21 (1–2), S. 72–81.
- Lourenco-Lindell, I. (2001): Social Networks and Urban Vulnerability to Hunger. In: Tostensen, A./Tvedten, I./Vaa, M. (Hrsg.): Associational Life in African Cities. Popular Responses to the Urban Crisis. Stockholm, S. 30–45.
- Lourenco-Lindell, I. (2002): Walking the Tight Rope. Informal Livelihoods and Social Networks in a West African City. Stockholm.
- Lynch, K. (2013): Das Bild der Stadt. (Bauwelt Fundamente 16). Basel/Berlin.
- Maathai, W. (2008): Die Grüngürtel-Bewegung: The Green Belt Movement.
- Steyr. Maathai, W. (2009): The Challenge for Africa. London.
- Macamo, E. (2013): Living Effervescence: The Social in African Urban Settings. In: Obrist, B./Arlt, V./Macamo, E. (Hrsg.): Living in the City in Africa. Processes of Invention and Intervention. (Schweizerische Afrikastudien 10). Zürich/Münster, S. 291–297.
- MacDonald, K. (2016): Calls for educating girls in the Third World: futurity, girls and the ‚Third World Women‘. In: *Gender, Place and Culture* 23 (1), S. 1–17.
- Mager, C. (2008): Geographie in Beispielen – Die Hip-Hop-Kultur. In: Knox, P.L./Marston, S.A.: Humangeographie. 4. Auflage. Herausgegeben von Gebhardt, H./Meusburger, P./Wastl-Walter, D. Heidelberg, S. 326–329.
- Mainzer, K. (2010): Naturwissenschaften. In: Günzel, S. (Hrsg.): Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart/Weimar, S. 1–23.

- Manz, K. (2015): Sichtbares und Unsichtbares. RaumBilder und Stadtpläne – ein Perspektivwechsel. In: Schlottmann, A./Miggelbrink, J. (Hrsg.): *Visuelle Geographien. Zur Produktion, Aneignung und Vermittlung von RaumBildern*. (Sozial- und Kulturgeographie). Bielefeld, S. 133–145.
- Marent, J. (2016): Istanbul als Bild. Eine Analyse urbaner Vorstellungswelten. (Urban Studies). Bielefeld.
- Marmer, E./Sow, P. (2015): Rassismus, Kolonialität und Bildung. In: Marmer, E./Sow, P. (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit ‚Afrika‘- Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*. Weinheim/Basel, S. 14–25.
- Marmer, E./Sow, P./Ziai, A. (2015): Der ‚versteckte‘ Rassismus – „Afrika“ im Schulbuch. In: Marmer, E./Sow, P. (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit ‚Afrika‘-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*. Weinheim/Basel, S. 110–129.
- Marotzki, W./Niesyto, H. (Hrsg.) (2006): *Bildinterpretation und Bildverständen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive*. (Medienbildung und Gesellschaft 2). Wiesbaden.
- Marvell, A.D./Simm, D. (2016) Unravelling the geographical palimpsest through fieldwork: discovering a sense of place. *Geography* 101 (3). S. 125–136.
- Marvell, A.D./Simm, D. (2018): Emotional geographies experienced during international fieldwork: an evaluation of teaching and learning strategies for reflective assessment. In: *Journal of Geography in Higher Education* 42. DOI: 10.1080/03098265.2018.1460806.
- Massey, D. (1999): On space and the city. In: Massey, D./Allen, J./Pile, S. (Hrsg.): *City Worlds. (Understanding Cities 1)*. Abingdon/New York, S. 157–171.
- Massey, D. (2005): *For Space*. London.
- Matharevalley (o.J.): matharevalley. These are the stories from the people of Mathare: <https://matharevalley.wordpress.com> (22.03.2018).
- Mattissek, A./Pfaffenbach, C./Reuber, P. (2013): *Methoden der empirischen Humangeographie*. (Das Geographische Seminar). Braunschweig.
- Mayring, P. (1995): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U./Kardorff, E. von/Keupp, H./Rosenstiel, L. von/Wolff, S. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim, S. 209–213.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.

- Mbembe, A. (2016): Ausgang aus der langen Nacht. Versuch über ein entkolonisiertes Afrika. Aus dem Französischen von Christine Pries. Berlin.
- Mbembe, A. (2017): Kritik der schwarzen Vernunft. Aus dem Französischen von Michael Bischoff. Berlin.
- Mberu, B.U./Ezeh, A.C./Chepogeno-Langat, G./Kimani, J./Oti, S./Beguy, D. (2013): Family Ties and Urban-Rural-Linkages among Older Migrants in Nairobi's Informal Settlements. In: *Population, Space and Place* 19 (3), S. 275–293.
- McLees, L. (2013): A Postcolonial Approach to Urban Studies: Interviews, Mental Maps, and Photo Voices on the Urban Farms of Dar es Salaam, Tanzania. In: *The Professional Geographer* 62 (2), S. 283–295.
- Meier Kruker, V./Rauh, J. (2016): Arbeitsmethoden der Humangeographie. (GEO-WISSEN kompakt). Darmstadt.
- Meinefeld, W. (2009): Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek, S. 265–275.
- Melber, H. (2004): Zivilgesellschaft. In: Mabe, J.E. (Hrsg.): Das Afrika-Lexikon. Ein Kontinent in 1000 Stichwörtern. Stuttgart/Weimar, S. 709–710.
- Merkens, H. (2009): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek, S. 286–299.
- Merrifield, A. (1993): Place and space: a Lefebvrian reconciliation. In: *Transactions of the Institute of British Geographers* 18 (4), S. 516–531.
- Messner, D./Scholz, I. (2015). Gemeinsam für das Wohlergehen aller. Agenda 2030 und die Sustainable Development Goals. Politische Ökologie 33 (143), S. 18–26.
- Meusburger, P. (1999): Subjekt – Organisation – Region. Fragen an die subjektzentrierte Handlungstheorie. In: Meusburger, P. (Hrsg.): Handlungszentrierte Sozialgeographie. Benno Werlens Entwurf in kritischer Diskussion. (Erdkundliches Wissen 130). Stuttgart, S. 95–132.
- Meyer, C. (2013): Betrachtungen zur Bedeutung von Kultur aus geographiedidaktischer Perspektive. In: Schröder, C./Düsener, H./Schmiechen-Ackermann, D./Schwarm, T./Stöber, M. (Hrsg.): Geschichte, um zu verstehen. Traditionen, Wahrnehmungsmuster, Gestaltungsperspektiven. Carl-Hans Hauptmeyer zum 65. Geburtstag. Bielefeld, S. 86–97.
- Meyer, C. (2014a): Einleitende Betrachtungen: Kultur, Bildung, Identität, Bewusstsein – Und das Potenzial europäischer Städte? In: Meyer, C. (Hrsg.): Kulturbewusstsein als Schlüsselkonzept für Bildung und Identität. Zum Potenzial des Topos Europäische Städte. Frankfurt am Main, S. 7–37.

- Meyer, C. (2014b): Kultur, Werte, Bewusstsein und der Mensch. Werte-Bildung aus geographiedidaktischer Perspektive am Beispiel eines Gedenkhains. In: Schwarz, I./Schrüfer, G. (Hrsg.): Vielfältige Geographien. Entwicklungslinien für Globales Lernen, Interkulturelles Lernen und Wertediskurse. (Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft 7). Münster/New York, S. 135–154.
- Meyer, C. (2015a): Sozialformen. In: Haubrich, H./Reinfried, S. (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie. Berlin, S. 124–131.
- Meyer, C. (2015b): Leitende Prinzipien und Orientierungen von Lehrkräften. In: Reinfried, S./Haubrich, H. (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie. Berlin, S. 180–183.
- Meyer, C. (2016a): Kultur, Mensch und Raum im Weltbild der Aborigines. In: Meyer, C. (Hrsg.): Diercke Geographie und Musik. Zugänge zu Kultur, Mensch und Raum. Braunschweig, S. 132–148.
- Meyer, C. (Mod.) (2016): Diercke Erdkunde 9/10 Gymnasium Niedersachsen G9. Braunschweig.
- Meyer, C. (2017): Visionärinnen Ostafrikas: zum Wirken von Wangari Maathai und Immaculée Ilibagiza. In: Eberth, A./Kaiser, A. (Hrsg.): Ostafrika. Geographie. Geschichte. Wirtschaft. Politik. (WBG-Länderkunden). Darmstadt, S. 195–201.
- Meyer, C. (2018): Den Klimawandel bewusst machen – zur geographiedidaktischen Bedeutung von Tiefenökologie und Integraler Theorie im Kontext einer transformativen Bildung. In: Meyer, C./Eberth, A./Warner, B. (Hrsg.): Diercke – Klimawandel im Unterricht. Bewusstseinsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Braunschweig, S. 16–30.
- Meyer, C./Eberth, A. (2018): Reflexive Methoden zur Bewusstseinsbildung für den Klimawandel im Geographieunterricht. In: Meyer, C./Eberth, A./Warner, B. (Hrsg.): Diercke – Klimawandel im Unterricht. Bewusstseinsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Braunschweig, S. 31–45.
- MGIEP: Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development (o.J.): Transforming education for humanity by building socio-emotional learning for Education 2030: <http://mgiep.unesco.org> (10.07.2018).
- Mizen, P./Ofosu-Kusi, Y. (2006): Researching With, Not On: Using Photography in Researching Street Children in Accra, Ghana. In: Smith, M. (Hrsg.): Negotiating Boundaries and Borders: Qualitative Methodology and Development Research. Oxford, S. 57–82.

- MK: Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2015a): Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5–10. Erdkunde. Hannover: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/ek_gym_si_kc_druck.pdf (22.03.2018).
- MK: Niedersächsisches Kultusministerium (2015b): Umfragen und Erhebungen in Schulen: <http://www.nds-voris.de/jportal/?quelle=jlink&query=VVND-224100-MK-20140101-SF&psml=bsvorisprod.psml&max=true> (20.03.2018).
- MK: Niedersächsisches Kultusministerium (2017): Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Abendgymnasium, das Kolleg. Erdkunde. Hannover: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/ek_go_kc_druck_2017.pdf (21.06.2018).
- Mönter, L. (2013): Interkulturelles Lernen. In: Rolfs, M./Uhlenwinkel, A. (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Braunschweig, S. 87–95.
- Mönter, L./Lippert, S./Gorges, A. (2016): Gemachte Armutsräume? Implikationen bei der Behandlung von Entwicklungsdisparitäten im geographischen Unterricht, vom Schulbuch zur Schülervorstellung. In: GW-Unterricht 142/143 (2–3), S. 71–79.
- Mönter, L./Schiffer-Nasserie, A. (2007): Antirassismus als Herausforderung für die Schule: von der Theoriebildung zur praktischen Umsetzung im geographischen Schulbuch. Frankfurt am Main.
- Mollenhauer, K. (1997): Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation. In: Frieberthhäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 247–264.
- Monheim, H. (2018): Wege zur Fußgängerstadt. Analysen und Konzepte. Hohe Börde.
- Monheim, H./Monheim-Dandorfer, R. (1990): Straßen für alle. Analysen und Konzepte zum Stadtverkehr der Zukunft. Essen.
- Monheim, H./Kayi, C. (2011): Verkehrspolitik für Afrika. Grundüberlegungen für eine nachhaltige Strategie. In: Nebe, J.M. (Hrsg.): Herausforderung Afrika. Gesellschaft und Raum im Wandel. Baden-Baden, S. 275–293.
- Monks, K. (2017): Work begins in the tallest skyscraper in Africa. In: CNN vom 26.06.2017: <https://edition.cnn.com/style/article/pinnacle-nairobi/index.html> (04.05.2018).
- Morris, C. (1946): Signs, Language and Behaviour. Englewood Cliffs.
- Mousa, L. (2013): (Re)Produktion und (Re)Präsentation der Lebenswelt „Flüchtlingslager“ – Die Rolle von Film, Bild und interaktiven Forschungsansätzen. In: Rothfuß, E./Dörfler, T. (Hrsg.): Raumbezogene qualitative Sozialforschung. Wiesbaden, S. 123–145.

- Moyo, D. (2010): *Dead Aid. Why Aid is not working and how there is another way for Africa*. New York.
- Mükke, L. (2014): Das Afrikabild aus medialer Perspektive – Zeit für die „Neue Aufklärung“. In: Tatah, V. (Hrsg.): *Afrika 3.0 – Mediale Abbilder und Zerrbilder eines Kontinents im Wandel*. Münster/Berlin, S. 33–40.
- Müller, M./Raab, J./Soeffner, H.-G. (2014): Grenzen der Bildinterpretation. Wissen, Kommunikation und Gesellschaft. (Schriften zur Wissenssoziologie). Wiesbaden.
- Müller-Mahn, D./Verne, J. (2011): Post-development: Geographische Entwicklungsforschung jenseits binärer Raumbilder. In: Gebhardt, H./Glaser, R./Radke, U./Reuber, P. (Hrsg.): *Geographie. Physische Geographie und Humangeographie*. Heidelberg, S. 775–778.
- Müller-Mahn, D./Verne, J. (2014): Entwicklung. In: Lossau, J./Freytag, T./Lipuner, R. (Hrsg.): *Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie*. Stuttgart, S. 94–107.
- Mugerauer, R. (2017): The Double Gift – Place and Identity. In: Donohoe, J. (Hrsg.): *Place and Phenomenology*. London/New York, S. 17–38.
- Mundia, C.N./Aniya, M. (2006): Dynamics of Landuse/Cover Changes and Degradation of Nairobi City, Kenya. In: *Land Degradation & Development* 17 (1), S. 97–108.
- Muteti, R.N. (2016): Opportunities and Challenges for the Youth in the Jua Kali Sector. In: Danner, H./Kerretts-Makau, M./Nebe, J.M. (Hrsg.): *Youth Unemployment in Kenya. A Ticking Time Bomb*. Nairobi, S. 167–170.
- Muto, J.K./Ruto, S.J. (2010): Dakar +10: The Elusive Goal. Education Provision in the Arid Lands of Kenya. In: *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 33 (3), S. 20–23.
- Mwenda, A. (2011): Predators and their victims: How foreign aid props corrupt and incompetent governments and what can be done to change this. In: Nebe, J.M. (Hrsg.): *Herausforderung Afrika. Gesellschaft und Raum im Wandel*. Baden-Baden, S. 377–384.
- Myers, G. (2011): African Cities. Alternative visions of urban theory and practice. London/New York.
- Nebe, J.M. (Hrsg.) (2009): *Safer neighbourhoods in the slums of Nairobi: problems and challenges*. Trier.
- Nebe, J.M. (Hrsg.) (2012a): *Peace Building and Conflict Management in Kenya*. Trier.
- Nebe, J.M. (2012b): „Schmeiß die Aasgeier aus dem Parlament“ Graffitis – künstlerische Ausdrucksform eines politischen Protests in Nairobi. In: *Uni-journal. Zeitschrift der Universität Trier* 38 (3), S. 16–18: <https://www.uni-trier.de/uni-journal>

- trier.de/fileadmin/organisation/Presse/Unijournal/Umbruch-UJ-3-12-WEB.pdf (04.05.2018).
- Nebe, J.M. (2017): Begegnung auf Augenhöhe? Entwicklungszusammenarbeit in kritischer Diskussion. In: Eberth, A./Kaiser, A. (Hrsg.): Ostafrika. Geographie, Geschichte, Wirtschaft, Politik. (WBG-Länderkunden). Darmstadt, S. 201–203.
- Nebe, J.M./Mang’eni, J.W. (2016): The Youth Question – Creativity as a Driving Force for Development. In: Danner, H./Kerretts-Makau, M./Nebe, J.M. (Hrsg.): Youth Unemployment in Kenya. A Ticking Time Bomb. Nairobi, S. 1–11.
- Nestvogel, R. (2012): Interkulturelles Lernen. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm, S. 139–141.
- Neuwirth, R. (2007): Squatters and the cities of tomorrow. In: City 11 (1), S. 71–80.
- Njoroge, G. (2016a): Trapped in the Informal Economy – Is there any Hope for the Youth? In: Danner, H./Kerretts-Makau, M./Nebe, J.M. (Hrsg.): Youth Unemployment in Kenya. A Ticking Time Bomb. Nairobi, S. 138–148.
- Njoroge, E.W. (2016b): „Musik begleite mich immer“. Persönliches Interview, geführt von I. Bauer. In: E + Z Entwicklung und Zusammenarbeit 57 (11–12), S. 14–15.
- Nöthen, E./Schlottmann, A. (2013): Bild. In: Böhn, D./Obermaier, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A – Z. Braunschweig, S. 29–30.
- Nöthen, E./Schlottmann, A. (2015): „Stadt in den Blick genommen“ – Ansätze zur Differenzierung beim Erwerb kritisch-reflexiver visueller Kompetenz. In: GW-Unterricht 139 (3), S. 32–41.
- Nuissl, H./Heinrichs, D. (2013): Slums: perspectives on the definition, the appraisal and the management of an urban phenomenon. In: Die Erde 144 (2), S. 105–116.
- Nuissl, H./Heinrichs, D. (2015): Slums: Definitionen, Perspektiven, Handlungsansätze – ein Debattenüberblick. In: Fritz, J./Tomaschek, N. (Hrsg.): Die Stadt der Zukunft. Aktuelle Trends und zukünftige Herausforderungen. (University – Society – Industry. Beiträge zum lebensbegleitenden Lernen und Wissenstransfer 4). Münster/New York, S. 72–87.
- Nuscheler, F. (2005): Entwicklungspolitik. (bpb Schriftenreihe 488). Bonn.
- Nyairo, J. (2006): (Re)Configuring the City: The Mapping of Places and People in Contemporary Kenyan Popular Song Texts. In: Murray, M.J./Myers, G.A. (Hrsg.): Cities in Contemporary Africa. New York, S. 71–94.

- Nyairo, J./Kamaara, E. (2010): „Ruined Lives“: An Analysis of Gender Relations, Youth Sexual Behavior and HIV and Aids in Early Twenty-First-Century Kenya. In: Burton, A./Charton-Bigot, H. (Hrsg.): Generations Past. Youth in East African History. Athen, S. 262–278.
- Obrist, B. (2013): Introduction to Living the City in Africa. In: Obrist, B./Arlt, V./Macamo, E. (Hrsg.): Living in the City in Africa. Processes of Invention and Intervention. (Schweizerische Afrikastudien 10). Zürich/Münster, S. 9–22.
- Obudho, R.A. (1997): Nairobi: National capital and regional hub. In: Rakodi, C. (Hrsg.): The urban Challenge in Africa. Growth and Management. Tokio, S. 292–334.
- Ofosu-Kusi, Y. (2017): Informality as Space: Children’s Visualizations and Experiences of Streets and Markets in Accra, Ghana. In: Jahnke, H./Schlottmann, A./Dicke, M. (Hrsg.): Räume visualisieren. (Geographiedidaktische Forschungen 62). Münster, S. 107–123.
- Oketch, M. (2015): Education policy, vocational training, and the youth in sub-saharan Africa, In: Resnick, D./Thurlow, J. (Hrsg.): African Youth and the Persistane of Marginalization. Employment, politics and Prospects for change. Abingdon/New York, S. 133–151.
- Okombo, O./Sana, O. (2010): Balaa Mitaani. The Challenge of Mending Ethnic Relations in the Nairobi Slums. Nairobi.
- Osgood, C.E./Suci, G.J./Tannenbaum, P.H. (1957): The Measurement of Meaning. Urbana.
- Overwien, B./Rathenow, H.-F. (2009): Globales Lernen in Deutschland. In. Overwien, B./Rathenow, H.-F. (Hrsg.): Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext. Opladen, S. 107–131.
- Oxfam (2009): Urban poverty and vulnerability in Kenya. Background analysis for the preparation of an Oxfam GB urban Programme focussed on Nairobi: http://www.irinnews.org/pdf/urban_poverty_and_vulnerability_in_kenya.pdf (10.06.2015).
- Oxfam (2012): Cash transfers in Nairobi’s slums. Improving food security and gender dynamics. In: Gender Equality in Emergencies 10: <https://www.oxfamblogs.org/eastafrica/wp-content/uploads/2010/09/cs-cash-transfers-nairobi-081012-en.pdf> (02.10.2018).
- Pacione, M. (1983): Neighbourhood Communities in the modern City: Some Evidence from Glasgow. In: Scottish Geographical Journal 99 (3), S. 169–181.
- Parnell, S./Walawege, R. (2014): Sub-Saharan African urbanisation and global environmental change. In: Parnell, S./Pieterse, E. (Hrsg.): Africa’s urban revolution. London/New York, S. 35–59.

- Perryman, C./Wildemuth, B. (2009): Studying Special Populations. In: Wildemuth, B. (Hrsg.): *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science*. London, S. 145–151.
- Peter, C. (2013): Problemlösendes Lernen und Experimentieren in der geographiedidaktischen Forschung. Eine Interventions- und Evaluationsstudie zur naturwissenschaftlichen Kompetenzentwicklung im Geographieunterricht. Gießen: http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2014/10703/pdf/PeterCarina_2014_01_15.pdf (30.05.2018).
- Peters, R.-M. (2012): The roots of the post-election crisis in Kenya. Was the crisis foreseeable and inevitable? In: Nebe, J.M. (Hrsg.): *Peace Building and Conflict Management in Kenya*. Trier, S. 45–71.
- Petersen, L.-E./Six, B. (Hrsg.) (2008): *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim/Basel.
- Pettig, F. (2019): Kartographische Streifzüge. Eine didaktisch-genealogische Studie zu ästhetischen Lernerfahrungen im Geographieunterricht. (Sozial- und Kulturgeographie). Bielefeld.
- Pfister, M. (2004): Performance/Performanz. In: Nünning, A. (Hrsg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*. Stuttgart/Weimar, S. 516–518.
- Pieterse, E. (2014): Filling the void: an agenda on tackling African urbanisation. In: Parnell, S./Pieterse, E. (Hrsg.): *Africa's urban revolution*. London/New York, S. 200–220.
- Pieterse, E./Parnell, S. (2014): Africa's urban revolution in context. In: Parnell, S./Pieterse, E. (Hrsg.): *Africa's urban revolution*. London/New York, S. 1–17.
- Pirie, G. (2014): Transport pressures in urban Africa: practices, policies, perspectives. In: Parnell, S./Pieterse, E. (Hrsg.): *Africa's urban revolution*. London/New York, S. 133–147.
- Pilarczyk, U./Mietzner, U. (2003): Methoden der Fotografieanalyse. In: Ehrenspeck, Y./Schäffer, B. (Hrsg.): *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft*. Ein Handbuch. Opladen, S. 19–36.
- Pile, S. (2010): Emotions and affect in recent human geography. In: *Transactions of the Institute of British Geographers* 35 (1), S. 5–20.
- Polanyi, K. (2017): *The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen*. Übersetzt von Heinrich Jelinek. 13. Auflage. Berlin.
- Pott, A. (2007): Identität und Raum. Perspektiven nach dem Cultural Turn. In: Berndt, C./Pütz, R. (Hrsg.): *Kulturelle Geographien. Zur Beschäftigung mit Raum und Ort nach dem Cultural Turn*. Bielefeld, S. 27–52.

- Pott, A. (2008): Neue Kulturgeographie in der Schule? Zur Beobachtung von Kulturen, Räumen und Fremden. In: Budke, A. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. (Potsdamer Geographische Forschungen 27). Potsdam, S. 33–47.
- Pott, A. (2016): Systemtheoretische Raumkonzeption. In: Escher, A./Petermann, S. (Hrsg.): Raum und Ort. (Basistexte Geographie 1). Stuttgart, S. 93–112.
- Potts, D. (2009): The slowing of sub-Saharan Africa's urbanization: evidence and implications for urban livelihoods. In: Environment and Urbanization 21 (1), S. 253–259.
- Prag, E. (2010): Women leaders and the sense of power: clientelism and citizenship at the Dantopka market in Cotonou, Benin. In: Lindell, I. (Hrsg.): Africa's informal workers. Collective agency, alliances and transnational organizing in urban Africa. London/New York, S. 65–81.
- Prinz, S./Göbel, H.K. (2015): Die Sinnlichkeit des Sozialen. Eine Einleitung. In: Göbel, H.K./Prinz, S. (Hrsg.): Die Sinnlichkeit des Sozialen. Wahrnehmung und materielle Kultur. Bielefeld, S. 9–49.
- Rakodi, C. (2014): Religion and social life in African Cities. In: Parnell, S./Pieterse, E. (Hrsg.): Africa's Urban Revolution. London/New York, S. 82–109.
- Redepenning, M. (2007): Eine Ästhetik der Unverbindlichkeit? Kultur als jüngere Selbstbeschreibung der Geographie. In: Berndt, C./Pütz, R. (Hrsg.): Kulturelle Geographien. Zur Beschäftigung mit Raum und Ort nach dem Cultural Turn. Bielefeld, S. 349–378.
- Reich, K. (2009): Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus. Band 1: Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis. 2. Auflage. Köln: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/buecher/ordnung/band1/reich_ordnung_band_1.pdf (20.08.2018).
- Reichart-Burukuiye, C. (2001): Wo liegt Afrika? Das Afrikabild an Berliner Schulen. In: Gesellschaft für Ethnographie/Institut für Europäische Ethnologie der Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.): Ethnographische Momentaufnahmen. (Berlin Blätter Ethnographische und ethnologische Beiträge 25). Münster, S. 72–97.
- Reinfried, S. (2010): Lernen als Vorstellungsänderung, Aspekte der Vorstellungsforschung mit Bezügen zur Geographiedidaktik. In: Reinfried, S. (Hrsg.): Schülervorstellungen und geographisches Lernen. Berlin, S. 1–31.
- Reinhardt, F. (2018): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Zur Konzeptionalisierung eines begegnungsorientierten Ansatzes. Bielefeld.
- Reitsamer, R. (2010): Jugend und Jugendkulturen. In: Sieder, R./Langthaler, E. (Hrsg.): Globalgeschichte 1800–2010. Wien, S. 389–410.

- Ralph, E. (1976): Place and Placelessness. London.
- Rempfler, A./Künzle, R. (2013): Der Komplexität von Lawinen auf der Spur. Konzeption und Umsetzung einer Unterrichtseinheit. In: Geographie und Schule 35 (204), S. 30–38.
- Reuber, P./Schrüfer, G. (2013): „Entwicklungs-Länder“?! Perspektiven und Möglichkeiten für die kritische Bewertung eines solchen Konzepts im Erdkundeunterricht. In: geographie heute 309, S. 19–25.
- Reuschenbach, M. (2011): Räume (be)greifen! Raumkonzepte für den Erwerb raumbezogener Handlungskompetenz. In: geographie heute 32 (291/292), S. 33–39.
- Reuschenbach, M./Jahnke, H. (2015): Bilder im Kopf. Visuelle Medien prägen unsere Raumvorstellungen. In: geographie heute 36 (324), S. 2–7.
- Rhode-Jüchtern, T. (1996): Den Raum lesen lernen. Perspektivenwechsel als geographisches Konzept. München.
- Riehl, C. (2004): Performanz und Kompetenz. In: Nünning, A. (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Stuttgart/Weimar, S. 518–519.
- Rigg, J. (2007): An everyday Geography of the Global South. Abingdon/New York.
- Robinson, J. (2002): Global and world cities. A view from off the map. In: International Journal of Urban and Regional Research 26, S. 531–554.
- Robinson, J. (2006): Invention and Interventions: Transforming Cities – An Introduction. In: Urban Studies 43 (2), S. 251–258.
- Rose, G. (2016): Visual Methodologies. An Introduction to Researching with Visual Materials. 4. Auflage. London.
- Roskamm, N. (2011): Dichte. Eine transdisziplinäre Dekonstruktion. Diskurse zu Stadt und Raum. (Urban Studies). Bielefeld.
- Rosol, M./Dzudzek, I. (2014): Partizipative Planung. In: Belina, B./Naumann, M./Strüver, A. (Hrsg.): Handbuch Kritische Stadtgeographie. Münster, S. 212–217.
- Rothfuß, E. (2012): Exklusion im Zentrum. Die brasilianische Favela zwischen Stigmatisierung und Widerständigkeit. Bielefeld.
- Roy, A. (2011): Slumdog Cities: Rethinking Subaltern Urbanism. In: International Journal of Urban and Regional Research 35 (2), S. 223–238.
- Rudersdorf, N. (2016): Persönliche Bezugspunkte und das Konzept des sense of place. Fotografiegestützte Leitfadeninterviews und Qualitative Inhaltsanalyse. In: Wintzer, J. (Hrsg.): Qualitative Methoden in der Sozialforschung. Berlin/Heidelberg, S. 110–116.
- Sachs, J.D. (2005): Das Ende der Armut. Ein ökonomisches Programm für eine gerechtere Welt. Bonn.

- Sachs-Hombach, K. (2002): Begriff und Funktion bildhafter Darstellungen. In: Huber, H.D./Lockemann, B./Scheibel, M. (Hrsg.): Bild. Medien. Wissen. Virtuelle Kompetenz im Medienzeitalter. München, S. 9–45.
- Sachs-Hombach, K. (2013): Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft. Köln.
- Sack, D. (2014): Governance in lokalen Räumen. In: Belina, B./Naumann, M./Strüver, A. (Hrsg.): Handbuch Kritische Stadtgeographie. Münster, S. 92–97.
- Sahr, W.-D. (2003): Der Cultural Turn in der Geographie. Wendemanöver in einem epistemologischen Meer. In: Gebhardt, H./Reuber, P./Wolkersdorfer, G. (Hrsg.): Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen. Heidelberg/Berlin, S. 231–249.
- Said, E. (2017): Orientalismus. Aus dem Englischen von Hans Günter Holl. 5. Auflage. Frankfurt am Main.
- Sana, O. (2016): Youth Initiatives in Response to the Unemployment in Nairobi Slums. In: Danner, H./Kerretts-Makau, M./Nebe, J.M. (Hrsg.): Youth Unemployment in Kenya. A Ticking Time Bomb. Nairobi, S. 149–166.
- Sassen, S. (2015): Ausgrenzungen. Brutalität und Komplexität in der globalen Wirtschaft. Frankfurt am Main.
- Saunders, D. (2011): Arrival City. The final migration and our next world. München.
- Schäffer, B. (2005): Erziehungswissenschaft. In: Sachs-Hombach, K. (Hrsg.): Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden. Frankfurt am Main, S. 213–225.
- Schaeffer, U. (2012): Afrikas Macher – Afrikas Entwickler. Reportagen zur afrikanischen Gegenwart. Frankfurt am Main.
- Schamp, E.W. (1989): Was ist informell? Eine Einführung aus Sicht der Geographen. In: Schamp, E.W. (Hrsg.): Der informelle Sektor: geographische Perspektiven auf ein umstrittenes Konzept. Aachen, S. 7–31.
- Schamp, E.W. (2004): Mikrounternehmen. In: Mabe, J.E. (Hrsg.): Das Afrika-Lexikon. Ein Kontinent in 1000 Stichworten. Stuttgart/Weimar, S. 399.
- Schelske, A. (2005): Soziologie. In: Sachs-Hombach, K. (Hrsg.): Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden. Frankfurt am Main, S. 257–267.
- Scheunpflug, A. (2012a): Globales Lernen – Geschichte. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm, S. 89–93.
- Scheunpflug, A. (2012b): Globales Lernen – Theorie. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm, S. 103–107.
- Schlottmann, A. (2013): Reden vom Raum, der ist. Zur alltäglichen Notwendigkeit der Ontologisierung räumlicher Sachverhalte. In: John, R./Rückert-John,

- J./Esposito, E. (Hrsg.): Ontologien der Moderne. Innovation und Gesellschaft. Wiesbaden, S. 189–206.
- Schlottmann, A./Miggelbrink, J. (2009): Visuelle Geographien – ein Editorial. In: Social Geography 4 (1), S. 13–24.
- Schlottmann, A./Miggelbrink, J. (2015): Ausgangspunkte. Das Visuelle in der Geographie und ihrer Vermittlung. In: Schlottmann, A./Miggelbrink, J. (Hrsg.): Visuelle Geographien. Zur Produktion, Aneignung und Vermittlung von RaumBildern. (Sozial- und Kulturgeographie 2). Bielefeld, S. 13–25.
- Schlottmann, A./Mösgen, A./Böhm, T. (2014): Räumliche Sozialisation und Schule – Theorie und Praxis eines Bausteins humangeographischer Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Geographiedidaktik 42 (2), S. 97–113.
- Schlottmann, A./Wucherpfennig, C. (2015): Wirklichkeiten und Wirkweisen von Bildern. In: Budke, A./Kuckuck, M. (Hrsg.): Geographiedidaktische Forschungsmethoden. (Praxis Neue Kulturgeographie 10). Berlin, S. 135–163.
- Schmid, C. (2010): Stadt, Raum und Gesellschaft. Henri Lefebvre und die Theorie der Produktion des Raumes. 2. Auflage. (Sozialgeographische Bibliothek 1). Stuttgart.
- Schmidt-Wulffen, W. (1997): Jugendliche und „Dritte Welt“. Bewusstsein, Wissen und Interessen. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 20 (4), S. 10–14.
- Schmidt-Wulffen, W. (2007): Zur Behandlung der Entwicklungsländer im Geographieunterricht. Konzepte schülerzentrierten und handlungsorientierten Vorgehens auf der Grundlage von Schlüsselproblemen. In: Böhn, D./Rothfuss, E. (Hrsg.): Handbuch des Geographieunterrichts Band 8/I Entwicklungsländer. Köln, S. 43–51.
- Schmidt-Wulffen, W. (2010): Das Interesse von Schülerinnen und Schülern an Afrika und Entwicklungsländern. In: Hemmer, I./Hemmer, M. (Hrsg.): Schülerinteresse an Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts. Ergebnisse der empirischen Forschung und deren Konsequenzen für die Unterrichtspraxis. (Geographiedidaktische Forschungen 46). Weingarten, S. 209–222.
- Schmidtke, V. (2009): Glossar: Hintergrundbegriffe für eine moderne Geographiedidaktik. In: Rhode-Jüchtern, T.: Eckpunkte einer modernen Geographiedidaktik. Hintergrundbegriffe und Denkfiguren. Seelze-Velber, S. 143–189.
- Schneider, A. (2013): Geographiedidaktische Reflexivität. Ostdeutsche Mobilitätsfragen im zweiten Blick. (Praxis Neue Kulturgeographie 9). Berlin.
- Schneider, R./Emmerling, C./Teucher, M. (2017): Essenziell und gefährdet: Boden als Lebensgrundlage. In: Eberth, A./Kaiser, A. (Hrsg.): Ostafrika. Geo-

- graphie, Geschichte, Wirtschaft, Politik. (WBG-Länderkunden). Darmstadt, S. 45–53.
- Schneider-Sliwa, R./Bhatt, M. (2008): Slums, urban poverty and local strengths. In: Schneider-Sliwa, R. (Hrsg.): Recovering Slums. Determinants of poverty and upward social mobility in urban slums. Case studies from India. (Basel Development Studies 1). Basel, S. 1–6.
- Schneider-Sliwa, R./Meusburger, P. (o.J.): Slum. In: Martin, C./Brunotte, E./Gebhardt, H./Meurer, M./Meusburger, P./Nipper, P. (Hrsg.): Lexikon der Geographie. Heidelberg: <http://www.sepctrum.de/lexikon/geographie/slum/7294> (28.02.2018).
- Scholz, F. (2017): Länder des Südens. Fragmentierende Entwicklung und Globalisierung. Braunschweig.
- Schramm, S. (2009): Stadterneuerung in Nairobi, Kenia. Das Kenya Slum Upgrading Programme in der informellen Siedlung Soweto East. In: Altrock, U. (Hrsg.): Megacities und Stadterneuerung. Jahrbuch Stadterneuerung 2009. Berlin, S. 197–211.
- Schratz, M./Steiner-Löffler, U. (1998): Pupils Using Photographs in School Self-Evaluation. In: Prosser, J. (Hrsg.): Image-based Research. A Sourcebook for Qualitative Researchers. London, S. 235–251.
- Schröder, B. (2016): Machtsensible geographiedidaktische Konzepte des interkulturellen Lernens – Potenziale einer postkolonialen Perspektive. In: GW-Unterricht 144 (4), S. 15–28.
- Schrüfer, G. (2002): Verständnis für fremde Kulturen. Entwicklung und Evaluierung eines Unterrichtskonzepts für die Oberstufe am Beispiel von Afrika. Bayreuth: <https://epub.uni-bayreuth.de/965/1/Diss.pdf> (20.08.2018).
- Schrüfer, G. (2009): Vom diffusen Konzept zum gestuften Modell. Ein Beitrag zur Optimierung der interkulturellen Erziehung im Geographieunterricht. In: Geographie und ihre Didaktik. Journal of Geography Education 37 (4), S. 153–174.
- Schrüfer, G. (2010): Förderung interkultureller Kompetenz im Geographieunterricht. Ein Beitrag zum Globalen Lernen. In: Schrüfer, G./Schwarz, I. (Hrsg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. (Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft 4). Münster/New York, S. 101–110.
- Schrüfer, G. (2012): „Afrika“ im Geographieunterricht. In: Klett-Magazin Terrasse (1), S. 3–7.
- Schrüfer, G. (2013a): Was sollen Schülerinnen und Schüler über Afrika lernen? In: Praxis Geographie 43 (7–8), S. 8–10.

- Schrüfer, G. (2013b): Zur Repräsentation von Afrika im Geographieunterricht. In: Müller-Mahn, D./Obermaier, G. (Hrsg.): Afrika. (Bayreuther Kontaktstudium Geographie 7). Bayreuth, S. 15–25.
- Schrüfer, G./Obermaier, G. (2014): Wahrnehmung von Räumen. Konstruktion und Bewertung aus unterschiedlichen Perspektiven. In: Schwarz, I./Schrüfer, G. (Hrsg.): Vielfältige Geographien. Entwicklungslinien für Globales Lernen, Interkulturelles Lernen und Wertediskurse. (Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft 7). Münster/New York, S. 171–186.
- Schrüfer, G./Obermaier, G./Schwarze, S. (2016): Raumwahrnehmung aus unterschiedlichen Perspektiven am Beispiel Tansania – Empirische Untersuchungen und Konsequenzen für den Geographieunterricht. In: GW-Unterricht 142/143 (2–3), S. 91–101.
- Schrüfer, G./Schwarze, S./Obermaier, G. (2018): Interkulturelle Bildung als Voraussetzung für Nachhaltigkeit. In: Geographische Rundschau 70 (10), S. 30–35.
- Schütz, A./Luckmann, T. (1984): Strukturen der Lebenswelt. Frankfurt am Main.
- Schuler, S. (Hrsg.) (2016): Diercke – Mehr Denken lernen mit Geographie. Methoden 2. 2. Auflage. Braunschweig.
- Schuler, S./Kanwischer, D. (2013): Bildung für nachhaltige Entwicklung: Globales Lernen und Umweltbildung im Geographieunterricht. In: Kanwischer, D. (Hrsg.): Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts. (Studienbücher der Geographie). Stuttgart, S. 164–175.
- Schuler, S./Vankan, L. (Hrsg.) (2017): Diercke – Denken lernen mit Geographie. Methoden 1. 2. Auflage. Braunschweig.
- Schulze, S. (2007): The usefulness of reflexive photography for qualitative research: a case study in higher education. In: South African Journal of Higher Education 21 (5), S. 536–553.
- Schurr, C. (2014): Emotionen, Affekte und mehr-als-repräsentationale Geographien. In: Geographische Zeitschrift 102 (03), S. 148–161.
- Schwartz, J.M./Ryan, J.R. (2006): Introduction: Photography and the Geographical Imagination. In: Schwartz, J.M./Ryan, J.R. (Hrsg.): Picturing Place. Photography and the Geographical Imagination. London/New York, S. 1–18.
- Schwarze, S. (2018): Die Konstruktion des subsaharischen Afrikas im Geographieunterricht der Sekundarstufe I. In: Dickel, M./Keßler, L./Pettig, F./Reinhardt, F. (Hrsg.): Grenzen markieren und überschreiten – Positionsbestimmungen im weiten Feld der Geographiedidaktik. Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2017 in Jena. (Geographiedidaktische Forschungen 69). Münster, S. 148–159.

- Schwarze, S./Schrüfer, G./Obermaier, G. (2016): Kritische Reflexion von Raumwahrnehmungen als Beitrag der Geographie zur Politischen Bildung. Empirische Untersuchungen und Konsequenzen für den Unterricht am Beispiel „Afrika“. In: Budke, A./Kuckuck, M. (Hrsg.): Politische Bildung im Geographieunterricht. Stuttgart, S. 199–209.
- Seaman, D. (1980): Afterword: Community, Place, and Environment. In: Buttner, A./Seaman, D. (Hrsg.): *The Human Experience of Space and Place*. New York, S. 188–196.
- Seebacher, M.M. (2012): Raumkonstruktionen in der Geographie. Eine paradigmenspezifische Darstellung gesellschaftlicher und fachspezifischer Konstruktions-, Rekonstruktions- und Dekonstruktionsprozesse von „Räumlichkeit“. (Abhandlungen zur Geographie und Regionalforschung 14). Wien.
- Segbers, T. (2018): Abenteuer Reise. Erfahrungen bilden auf Exkursionen. (Praxis Neue Kulturgeographie 13). Berlin/Münster.
- Segbers, T./Kanwischer, D. (2015): Ethnographie als Methode in der Geographiedidaktik – Teilnehmende Beobachtung und Tagebuchanalysen im Kontext exkursionsdidaktischer Forschung. In: Budke, A./Kuckuck, M. (Hrsg.): *Geographiedidaktische Forschungsmethoden*. (Praxis Neue Kulturgeographie 10). Berlin, S. 294–317.
- Segbers, T./Eberth, A. (2017): Von der Irritation zur Reflexivität – Zum Potenzial fachdidaktischer Exkursionen für die Professionalisierung angehender Geographielehrkräfte. In: GW-Unterricht 145 (1), S. 29–41.
- Seitz, K. (2009): Globales Lernen in weltbürgerlicher Absicht: zur Erneuerung weltbürgerlicher Bildung in der postkolonialen Konstellation. In: Overwien, B./Rathenow, H.-F. (Hrsg.): *Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext*. Opladen, S. 37–48.
- Shikwati, J. (2011): Stop Aid to Africa and Save the Africans. In: Nebe, J.M. (Hrsg.): *Herausforderung Afrika. Gesellschaft und Raum im Wandel*. Baden-Baden, S. 385–392.
- Simone, A. (2010): City life from Jakarta to Dakar. Movements at the crossroads. London/New York.
- Simone, A. (2014): Infrastructure, real economies and social transformation: assembling the components for regional urban development in Africa. In: Parnell, S./Pieterse, E. (Hrsg.): *Africa's Urban Revolution*. London/New York, S. 221–236.
- Simone, A./Pieterse, E. (2017): *New Urban Worlds. Inhabiting Dissonant Times*. Cambridge.
- Singer-Brodowski, M./Schneidewind, U. (2014). Transformative Literacy. Gesellschaftliche Veränderungsprozesse verstehen und gestalten. In: FORUM

- Umweltbildung im Umweltdachverband (Hrsg.): Krisen- und Transformationsszenarios: Frühkindpädagogik, Resilienz & Weltaktionsprogramm. (Bildung für nachhaltige Entwicklung: Jahrbuch 2014). Wien, S. 131–140.
- Sitte, C. (2014): Politische Bildung im Geographieunterricht. In: Geographie aktuell & Schule 36 (208), S. 39–34.
- Skelton, T. (2001): Cross-cultural research: issues of power, positionality and ‚race‘. In: Limb, M./Dwyer, C. (Hrsg.): Qualitative Methodologies for Geographers. Issues and Debates. London/New York, S. 87–100.
- Slum-TV (o.J.): Slum-TV. Telling our Stories through Photography and Film: <https://www.slumtv.org> (22.03.2018).
- Soja, E.W. (1989): Postmodern Geographies. The Reassertion of Space in Critical Social Theory. London/New York.
- Soja, E.W. (2005): Die Triade der Räumlichkeit. In: Stockhammer, R. (Hrsg.): Topographien der Moderne. Medien zur Repräsentation und Konstruktion von Räumen. (Trajekte). München, S. 92–123.
- Sontag, S. (1973): Photography. In: New York Review of Books 20 (16), S. 5–64. Sontag, S. (2013): Das Leiden anderer betrachten. Frankfurt am Main.
- Sow, P. (2015): Zwischen den Zeilen lesen. Der westliche Diskurs über Entwicklungszusammenarbeit und Kooperation mit Afrika. In: Marmer, E./Sow, P. (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit ‚Afrika‘-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim/Basel, S. 39–53.
- Spence, J./Holland, P. (Hrsg.) (1991): Family Snaps: The Meanings of Domestic Photography. London.
- Speitkamp, W. (2017): Die Geschichte Ostafrikas im Überblick. In: Eberth, A./Kaiser, A. (Hrsg.): Ostafrika. Geographie, Geschichte, Wirtschaft, Politik. (WBG-Länderkunden). Darmstadt, S. 144–162.
- Stacher, I. (2001): Nairobi. In: Becker, L. (Hrsg.): MegaCities. Salzburg, S. 102–103.
- Staub, A./Thum, P./Whitebread, J. (2008): Slums – most important form of urban living in the 21st century. In: Schneider-Sliwa, R. (Hrsg.): Recovering Slums. Determinants of poverty and upward social mobility in urban slums. Case studies from India. (Basel Development Studies 1). Basel, S. 7–12.
- Steinbrink, M./Pott, A. (2016): Slumdog Gringos und Favela Chic: Gentrification in Rio de Janeiro. In: GeoAgenda 3, S. 8–11.
- Steinbrink, M./Niedenführ, H. (2017): Afrika in Bewegung. Translokale Livelihoods und ländliche Entwicklung in Subsahara-Afrika. (Global Studies). Bielefeld.

- Strüver, A. (2011): Der Konstruktivismus lernt laufen: „Doing more-than-representational geography“. In: Social Geography 6 (1), S. 1–13.
- Sylla, N.S. (2017): Weshalb das westliche Modell scheitert. In: E + Z. Entwicklung und Zusammenarbeit 58 (11–12), S. 8–9.
- Taubenböck, H./Kraff, N.J. (2015): Das globale Gesicht urbaner Armut? Siedlungsstrukturen in Slums. In: Taubenböck, H./Wurm, M./Esch, T./Dech, S. (Hrsg.): Globale Urbanisierung. Berlin/Heidelberg, S. 107–119.
- Tatah, V. (Hrsg.) (2014a): Afrika 3.0 – Mediale Abbilder und Zerrbilder eines Kontinents im Wandel. Münster/Berlin.
- Tatah, V. (2014b): Afrika 3.0: Ein Kontinent im Wandel – Vorwort zum Tagungsband. In: Tatah, V. (Hrsg.): Afrika 3.0 – Mediale Abbilder und Zerrbilder eines Kontinents im Wandel. Münster/Berlin, S. 1–4.
- Taylor, L. (2005): Place: an exploration. In: Teaching Geography 30 (1), S. 14–17.
- The Youth Congress (o.J.): Kasarani People’s Manifesto: www.theyouthcongress.org/downloads manifesto.org (20.04.2017).
- Thieme, T. (2010): Youth, waste and work in Mathare: whose business and whose politics? In: Environment and Urbanization 22 (2), S. 333–352.
- Thiesen, A. (2016): Die transformative Stadt. Reflexive Stadtentwicklung jenseits von Raum und Identität. (Urban Studies). Bielefeld.
- Thrift, N. (2000): Performance. In: Johnston, R.J./Gregory, D./Pratt, G./Watts, M. (Hrsg.): The dictionary of human geography. Oxford, S. 577.
- Thrift, N. (2006): Space. In: Theory, Culture & Society 23 (2–3), S. 139–146.
- Touré (1999): The Hip-Hop Nation. Who is it? In the End, Black Men Must Lead. In: New York Times. 05.09.1999.
- TPCS: The Project Counselling Service (2000): Handbook on Income-Generating Activities for the use of Danish NGOs and their partners in the South. Arhus: www.cisu.dk/Admin/Public/Download.aspx?file...engelsk.pdf (30.06.2018).
- Tröger, S. (1993): Das Afrikabild bei deutschen Schülerinnen und Schülern. Saarbrücken.
- Tuan, Y.-F. (1977): Space and Place. The Perspective of Experience. Minneapolis.
- Tuan, Y.-F. (2016): Space and Place: Humanistic Perspective. In: Escher, A./Petermann, S. (Hrsg.): Raum und Ort. (Basistexte Geographie 1). Stuttgart, S. 133–166.
- Türeli, I. (2015): The City in Black-and-White. Photographic Memories. In: Özkan, D. (Hrsg.): Cool Istanbul. Urban Enclosures and Resistances. (Urban Studies). Bielefeld, S. 103–129.

- Turok, I. (2014): Linking urbanisation and development in Africa's economic revival. In: Parnell, S./Pieterse, E. (Hrsg.): *Africa's urban revolution*. London/New York, S. 60–81.
- Uhlenwinkel, A. (2013a): Geographisch denken mithilfe von geographischen Konzepten. In: *Praxis Geographie* 43 (2), S. 4–7.
- Uhlenwinkel, A. (2013b): Geographical concept: Place. In: Rolfes, M./Uhlenwinkel, A. (Hrsg.): *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Braunschweig, S. 182–188.
- UNESCO (o.J.): What do we mean by „youth“? <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/youth/youth-definition/> (08.05.2018).
- Unger, Hella von (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- UN-Habitat (2003): *Slums of the World: The face of urban poverty in the new millennium?* Nairobi.
- UN-Habitat (2006): *Nairobi Urban Sector Profile*. Nairobi.
- UN-Habitat (2010): *The State of African Cities 2010. Governance, Inequality and Urban Land Markets*. Nairobi.
- UN-Habitat (2012): *Korogocho Streetscapes: documenting the role and potentials of streets in citywide slum upgrading*. Nairobi.
- UN-Habitat (2014): *The State of African Cities 2014. Re-imagining urban transitions*. Nairobi.
- UN-Habitat (2016): *Urbanization and Development: Emerging Futures. World Cities Report 2016*. Nairobi.
- Urry, J. (1990): *The Tourist Gaze. Leisure and Travel in Contemporary Societies*. London. Valentine, G. (2001): *Social Geography. Space and society*. Harlow.
- Varela M.M.C. do/Dhawan, N. (2015): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 2. Auflage. (Cultural Studies 36). Bielefeld.
- Vennemann, T./Jacobs, J. (1982): *Sprache und Grammatik*. Darmstadt.
- Verne, J. (2014): Neue Netze, neue Räume? Mobiltelefonie in Afrika. In: *Geographische Rundschau* 66 (6), S. 42–47.
- Vilsmaier, U. (2013): Epilog – Und wo sind wir? Reflexion auf den Ort der/des Forschenden in der raumbezogenen qualitativen Sozialforschung. In: Rothfuß, E./Dörfler, T. (Hrsg.): *Raumbezogene qualitative Sozialforschung*. Wiesbaden, S. 287–307.
- Vilsmaier, U./Brandner, V./Engbers, M. (2017): Research In-between: The Constitutive Role of Cultural Differences in Transdisciplinarity. In: *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science* 8, S. 169–179.

- Vierke, U./Siegert, N. (2013): Urban Memories and Utopies: Contemporary Art in Luanda and Nairobi. In: Obrist, B./Arlt, V./Macamo, E. (Hrsg.): Living in the City in Africa. Processes of Invention and Intervention. (Schweizerische Afrikastudien 10). Zürich/Münster, S. 135–152.
- VN: Vereinte Nationen (2015): Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015. Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung: <http://www.un.org/depts/german/gv-70-band1/ar70001.pdf> (03.07.2018).
- Vogelpohl, A. (2014): Henri Lefebvre – Die soziale Produktion des Raumes und die urbanisierte Gesellschaft. In: Belina, B./Naumann, M./Strüver, A. (Hrsg.): Handbuch Kritische Stadtgeographie. Münster, S. 25–31.
- Wagner, K. (2010): Kognitiver Raum: Orientierung – Mental Maps – Datenverwaltung. In: Günzel, S. (Hrsg.): Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart/Weimar, S. 234–249.
- Wahl, D. (2013): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom tragen Wissen zum kompetenten Handeln. 3. Auflage mit Methodensammlung. Bad Heilbrunn.
- Wakhungu-Githuku, S. (2013): Aspirations of a Generation. Youth of Kenya. Nairobi.
- Walker, R. (1993): Finding a Silent Voice for the Researcher: Using Photographs in Evaluation and Research. In: Schratz, M. (Hrsg.): Qualitative Voices in Educational Research. London, S. 72–92.
- Wang, C.C./Burries, A.M. (1997): Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. In: Health Education & Behaviour 24 (3), S. 369–387.
- Wang, C.C./Yi, W./Tao, Z./Carovano, K. (1998): Photovoice as a participatory health promotion strategy. In: Health Promotion International 13 (1), S. 75–86.
- Wardenbach, K. (2006): Nicht-staatliche Akteure in der deutschen Entwicklungspolitik. In: Ihne, H./Wilhelm, J. (Hrsg.): Einführung in die Entwicklungspolitik. (Einführungen Politikwissenschaft 4). Münster, S. 186–196.
- Wardenga, U. (2002): Alte und neue Raumkonzepte im Geographieunterricht. In: geographie heute, 23 (200), S. 8–13.
- Wardenga, U. (2006): Raum- und Kulturbegriffe in der Geographie. In: Dickel, M./Kanwischer, D. (Hrsg.): TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert. (Praxis Neue Kulturgeographie 3). Berlin/Münster, S. 21–47.
- Wardenga, U. (2012): Kartenkonstruktion und Kartengebrauch im Spannungsfeld von Kartentheorie und Kartenkritik. In: Hüttermann, A./Kirchner, P./Schuler, S./Drieling, K. (Hrsg.): Räumliche Orientierung. Räumliche Ori-

- entierung, Karten und Geoinformation im Unterricht. (*Geographiedidaktische Forschungen* 49). Braunschweig, S. 134–143.
- WBGU: Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (Hrsg.) (2016): Hauptgutachten. Der Umzug der Menschheit: Die transformative Kraft der Städte. Berlin.
- Weitzig, S. (2016): Soziale Wirklichkeit und Lebenswelten erforschen. Ansprüche an eine Partizipative Forschung. In: Wintzer, J. (Hrsg.): Herausforderungen in der Qualitativen Sozialforschung. Berlin/Heidelberg, S. 133–140.
- Wehrhahn, R. (2014): Ghettos und Slums: Begriffe, Konzepte, Diskurse. *Geographische Rundschau* 66 (5), S. 4–11.
- Welsch, W. (2018): Wahrnehmung und Welt. (De Natura IV). Berlin.
- Werlen, B. (1997): Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen Band 2. Globalisierung, Region und Regionalisierung. Stuttgart.
- Werlen, B. (2003): Kulturgeographie und kulturtheoretische Wende. In: Gebhardt, H./Reuber, P./Wolkersdorfer, G. (Hrsg.): Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen. Heidelberg/Berlin, S. 251–268.
- Werlen, B. (2008): Sozialgeographie. Eine Einführung. 3. Auflage. Bern/Stuttgart/Wien.
- Werlen, B. (2010a): Gesellschaftliche Räumlichkeit 1. Orte der Geographie. Stuttgart.
- Werlen, B. (2010b): Gesellschaftliche Räumlichkeit 2. Konstruktion geographischer Wirklichkeiten. Stuttgart.
- Westermann-Verlag (2013): Diercke Regionalatlas Subsaharisches Afrika. Braunschweig.
- Wille, C./Reckinger, R. (2015): Räume und Identitäten als soziale Praxis. In: Europa Regional 21 (1–2), S. 3–8.
- Winker, G./Degele, N. (2010): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. (Sozialtheorie. Intro). Bielefeld.
- Wintzer, J. (Hrsg.) (2018a): Sozialraum erforschen. Qualitative Methoden in der Geographie. Berlin/Heidelberg.
- Wintzer, J. (2018b): Einleitung. Sozialraum als Konzept und zu erforschender Gegenstand. In: Wintzer, J. (Hrsg.): Sozialraum erforschen. Qualitative Methoden in der Geographie. Berlin/Heidelberg, S. XVII–XXV.
- WKO: Wirtschaftskammer Österreich (2018): Länderprofil Kenia: <https://wko.at/statistik/laenderprofile/lp-kenia.pdf> (28.06.2018).
- World Bank/UNCHS (2000): Cities Alliance for Cities without Slums: action plan for moving slum upgrading to scale: <http://www.citiesalliance.org/sites/citiesalliance.org/files/ActionPlan.pdf> (28.02.2018).

- World Population Review (2018): Kenya Population 2018: <http://worldpopulationreview.com/countries/kenya-population/> (28.02.2018).
- Wright, E.O. (2017): Reale Utopien. Wege aus dem Kapitalismus. Aus dem Amerikansischen von Max Henninger. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 2192). Berlin.
- Wright, M.T./Unger, H. von/Block, M. (2010): Partizipation der Zielgruppe in der Gesundheitsförderung und Prävention. In: Wright, M.T. (Hrsg.): Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention. Bern, S. 35–52.
- Wuggenig, U. (1990): Photobefragung als projektives Verfahren. In: Angewandte Sozialforschung 16 (1–2), S. 109–129.
- Yeo, E./Yeo, S. (1988): The uses of community from Owenism to present, In: Yeo, S. (Hrsg.): New Views of Co-operation. London.
- Zierhofer, W. (2011): Natur und Kultur als Konstruktionen. In: Gebhardt, H./Glaser, R./Radke, U./Reuber, P. (Hrsg.): Geographie. Physische Geographie und Humangeographie. 2. Auflage. Heidelberg, S. 1080–1085.

Anhang

EMPIRIE I: CODIERUNG DER KATEGORIEN

Culture as doing

Jugendgruppe	Interviewauszug	Paraphrase
Nyoda Initiatives	„They [die Jugendlichen] write their own poems and dramas.“ (Ab1, 5.5)	Verfassen eigener literarischer Texte bzw. Theaterstücke
	„They [die Jugendgruppen] can support getting people into their daily bread.“ (Ab4, 19.2f.)	Unterstützung der Mitmenschen bzgl. Verdienen des Lebensunterhalts durch die Jugendgruppen
	„The youth groups are like a link to NGOs and opportunities.“ (Ab4, 19.6f.)	Vermittlung von Unterstützung über NGOs durch die Jugendgruppen
	„Nyoda Initiatives as a youth group offers ICT workshops for the youth.“ (Ab 5, 19.12f.)	Angebot von Computerkursen
Nyayo Youth Development Group	„[...] we were thinking of starting up this water and sanitation project with the youth group.“ (Bb1, 31.5f.)	Errichtung und Betreiben sanitärer Einrichtungen
	„This is the business of the youth group members. We are juu kali men, we take care about the toilet facilities, discuss with the people around, that's what we are doing.“ (Bb2, 33.4ff.)	Betreiben sanitärer Einrichtungen
	„You have to bring the community members together.“ (Bb3, 35.3f.)	Etablierung der sanitären Einrichtungen als sozialem Treffpunkt

Tuijune Youth Group (Kisumu Ndogo)	<p><i>„We are doing garbage collection in Korogocho.“ (Cb1, 44.1f.)</i></p> <p><i>„We are also trying to do poultry keeping.“ (Cb1, 44.4f.)</i></p> <p><i>„[...] we have a small bakery and are cooking mandazi and selling them to the community.“ (Cb1, 44.7f.)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Müllsammeln Hühnerhaltung Unterhalten einer Bäckerei
KochFM	<p><i>„We are talking about different issues, like issues of governance, health issues, (-) issues of youth empowerment and all that.“ (Db2, 71.16ff.)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Radiosendungen zu den Themen Governance/Politik, Gesundheit und empowerment von Jugendlichen
	<p><i>„So normally, we hire members of the community [...], then we come and train them in basics of media (...), then we give them an opportunity to broadcast.“ (Db2, 71.23ff.)</i></p> <p><i>„[...] we offer internship opportunities for different students [...] for three months to come here.“ (Db2, 71. 28ff.)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Den Bewohnerinnen und Bewohnern Korogochos die Möglichkeit geben und Kenntnisse vermitteln, Radiosendungen zu moderieren
	<p><i>„[...] that radio [...] [as] a platform for discussing the issues they are interested in and giving important information to the community members.“ (Db5, 76.6f.)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Etablieren einer Diskussionsplattform und Übermittlung von Informationen
	<p><i>„As inhabitants of Korogocho we are working on [...] [improving security].“ (Db5, 81.12f.)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Verbesserung der Sicherheit
	<p><i>„Very young people are doing something positive for their community. [...] Young people are also coming up and start to do very constructive things.“ (Db5, 81.6f.; 14f.)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Engagement von Jugendlichen für den Stadtteil
	<p><i>„After we formed the group, we started doing the garbage collection and loan banking.“ (Eb1, 89.5f.)</i></p> <p><i>„For loan banking we started to build up a m-pesa-kiosk.“ (Eb2, 91.1)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Gründung einer Jugendgruppe, Müllsammeln, (Mikro-) Kreditvergabe Aufbau eines m-pesa-Kiosks
Best Friends Self Help Group	<p><i>„[...] we are doing m-pesa, we own a m-pesa-kiosk which is running.“ (Fb1, 102.3f.)</i></p> <p><i>„We are doing lots of mobilization with our group to show the young people the right path.“ (Fb1, 102.33ff.)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Aufbau und Betreiben eines m-pesa-Kiosks Agieren als Vorbilder

Mdondo Youth Group	„We are processing maize and selling it to the community. [...] we as young people are doing like a service, we finish maize for consumption.“ (Gb1, 107.1ff.)	Betreiben eines Imbiss
Nyayo Visionary Youth Group	„Right now, what you see is our water kiosk. We have this big tank and we are selling water to the community members.“ (Hb1, 112.1ff.)	Betreiben eines Wasserkiosks
	„We are trying to clean up our environment.“ (Hb2, 114.7f.)	Müllsammeln
Mwanga – Olympic Flame Arts and Music Group	„[...] we do acting. We educate people through our acting.“ (Ib1, 121.2f.)	Schauspiel als Bildungsangebot
	„We also organize football matches for the kids.“ (Ib1, 121.12)	Organisation von Fußballturnieren
	„For now, we are producing CDs and sell them. CDs with rap music in Kiswahili. [...] We write the text about what is happening in society, about what is going on.“ (Ib1, 121.20ff.)	Produktion von Rap-Musik mit selbst verfassten Texten
	„We bring the young people into the group [...] and support your potentials.“ (Ib2, 123.1ff.)	Andere motivieren, auch in der Jugendgruppe mitzuarbeiten, Förderung von Talenten
	„At some point, we are trying to look for some jobs. When we get a job, we use the money for making those CDs.“ (Ib1, 125.3ff.)	Generieren von Einkommen
MissKoch	„[...] we gave them computer skills and ICT-Trainings“ (Jb1, 134.2f.)	Angebot von Computerkursen
	„As youths, we have formed groups in Korogocho, we have a lot of groups.“ (Jb2, 136.1f.)	Gründen und Etablieren von Jugendgruppen
	„[...] they start income generating projects and they start earning income.“ (Jb2, 136.5f.)	Generieren von Einkommen
	„They also come up with those things of cleaning.“ (Jb2, 136.7f.)	Müllsammeln
Pamoja Empowerment and Resource Centre	„We hold trainings for gender-based violence. [...] We also do trainings for family planning and resource mobilization.“ (Kb1, 139.15ff.)	Angebot von Workshops in den Bereichen sexualisierte Gewalt und Familienplanung
Pamoja Women's Group	„[...] the group started in 2005 with an activity of art work and street work. Our mission was to empower young people and even economic activities.“ (Kb2, 141.2ff.)	Gründen einer Jugendgruppe, Kunsthandwerk, empowerment, Generieren von Einkommen
	„So, we have a workshop when those members are coming for training. For that activity we are using some	Workshops zu Unternehmertum und sexuell übertragbaren Krankheiten,

	<i>money to test them on SRH and HIV and also giving basic information on entrepreneurship.“ (Kb2, 141.18ff.)</i>	Tests auf sexuell übertragbare Krankheiten
Environment Youth Group	<i>„The main activity of our group is (-) environmental conservation. We have activity like briquet making.“ (Kb5, 147.4ff.)</i>	Umweltschutz, Brikettherstellung
	<i>„We could organize to conserve about two kilometers of a rainy river there downside.“ (Kb5, 147.10f.)</i>	Umweltschutz
Githurai Sports Group	<i>„So, we do sports, human rights, advocacy, entrepreneurship, SRH education.“ (Kb5, 149.3f.)</i>	Sportangebote, Workshops bzgl. Menschenrechte, Unternehmertum und Recht, sexuell übertragbare Krankheiten
	<i>„[...] we do goats and chicken.“ (Kb6, 149.8)</i>	Ziegen- und Hühnerhaltung
	<i>„Through sports, we do that education. (-) We do learning while doing sports.“ (Kb6, 149.9f.)</i>	Sport-/Bildungsangebote
Youth-to-Youth-Club Pamoa	<i>„In our group we come together, we train the youth. We are about the sex. [...] Promote the youths the condoms and demonstrate how to use them.“ (Kb7, 157.1ff.)</i>	Workshops bzgl. sexueller Aufklärung und gesundheitlicher Vorsorge

Feeling of responsibility

Jugendgruppe	Interviewauszug	Paraphrase
Nyoda Initiatives	<i>„The social acivities and the economics (-) are important because most people in the slums earn low incomes. So, they depend on one another [...]. Can you imagine that per day somebody needs 20 Shillings. So he goes and borrows it. (...) That kind of life is it. People are extremely social.“ (Ab3. 15.1ff.)</i>	Hilfsbereitschaft aus Verantwortung gegenüber der community
	<i>„When somebody has a problem, we come together as a team and solve the problem as a team. That's the advantage of life in Korogocho (-) you share your problems.“ (Ab4, 22.5ff.)</i>	Hilfsbereitschaft aus Verantwortung gegenüber der community
Nyayo Youth Development Group	<i>„When we started the group, we wanted to uplift the standard of living. [...] we wanted to upgrade the conditions for the community. The group is necessary for us to assist</i>	Beitrag leisten zur Verbesserung der Lebensbedingungen aus Verantwortung gegenüber community, Hilfsbereitschaft

	<i>each other. “ (Bb1, 31.1ff.)</i> <i>„But everything we do, we do with-in the community and we do it for the community. “ (Bb2, 33.11f.)</i>	Verantwortung gegenüber der community
	<i>„Most of all the group was formed to serve the community, to benefit the community, to focus on assisting the community. “ (Bb3, 35.1f.)</i>	Verantwortung gegenüber der community
KochFM	<i>„[...] the people [...] always care about [...] what is happening in their neighbour's corner. “ (Db5, 761.ff.)</i> <i>„[...] in Korogocho we know each other, we live like in a community. (-) And for this community that radio was created. “ (Db5, 76.5f.)</i>	Fürsorge aus Verantwortung gegenüber den Nachbarn Ausbau des Informations- und Unterhaltungsangebots durch Gründung eines Radiosenders aus Verantwortung gegenüber der community
	<i>„There are so many young people who are working towards making Korogocho better. “ (Db5, 77.1f.)</i>	Engagement für den Stadtteil aufgrund eines Verantwortungsgefühls
	<i>„These young people who are coming together and to form themselves, they are responsible for this change, to get involved in so many activities and to build up a strong generation. “ (Db5, 85.1ff.)</i>	Engagement für den Stadtteil aufgrund eines Verantwortungsgefühls
	<i>„[...] the people [...] always care about [...] what is happening in their neighbour's corner. “ (Db5, 761.ff.)</i>	
	<i>„[...] in Korogocho we know each other, we live like in a community. (-) And for this community that radio was created. “ (Db5, 76.5f.)</i>	
Korogocho Youth Group	<i>„We wanted to empower ourselves. “ (Eb1, 89.4f.)</i>	Verantwortung gegenüber sich selbst und den Mitgliedern der Jugendgruppe
	<i>„For giving the community the opportunity for banking services. “ (Eb2, 91.2)</i>	Betreiben eines mpesa-Kiosks aus Verantwortung gegenüber der community
	<i>„The youth group is supposed to create awareness that a change in your life is possible. “ (Eb3, 934f.)</i>	Selbstverständnis der Jugendgruppe als Vorbild aus Verantwortung gegenüber der community
	<i>„I want to see them work. “ (Eb4, 97.3f.)</i>	Verantwortung gegenüber arbeitslosen Jugendlichen
	<i>„Everybody here is responsible for making Korogocho a safer place and a better place. Therefore, we started our group. “ (Eb4, 97.15ff.)</i>	Engagement für den Stadtteil aufgrund eines Verantwortungsgefühls

<i>Best Friends Self Help Group</i>	„We are trying to walk around here and there to see how we can uplift ourselves.“ (Fb1, 102.1f.)	Verantwortung gegenüber sich selbst und den Mitgliedern der Jugendgruppe
	„You see, forming a group means you cannot do it by yourself. You do it with your partners. So, what we have is trust.“ (Fb1, 102.7ff.)	Verantwortung gegenüber der Jugendgruppe aufgrund gegenseitigen Vertrauens.
	„The reason for us to form the group was to create an institution which can take care of all those street children who ask for support.“ (Fb1, 102.28ff.)	Engagement aufgrund eines Verantwortungsgefühls gegenüber Straßenkindern
	„We want Korogocho to develop a good mentality, to be uplifted.“ (Fb1, 102.37f.)	Verantwortung gegenüber dem Stadtteil
<i>Mdondo Youth Group</i>	„It is a benefit for the community, finally getting prepared maize.“ (Gb1, 107.10f.)	Verbesserung der Lebensmittelversorgung aus Verantwortung gegenüber der community
	„[...] life in Korogocho is a bit hard (-) because most of the youths are jobless. That was [...] a reason to create Mdondo Youth Group for creating a small-scale business as income-generating acitivity.“ (Gb2, 109. 3ff.)	Verantwortung gegenüber arbeitslosen Jugendlichen
<i>Nyayo Visionary Youth Group</i>	„[...] when we have a challenge, we have the goal, we reach it together and we have the opportunity to create an income.“ (Hb2, 114.3ff.)	Hilfsbereitschaft und Kooperation aus Verantwortung gegenüber den Mitgliedern der Jugendgruppe
<i>Mwanga – Olympic Flame Arts and Music Group</i>	„You see, when you go through these roads, when you pass these roads, you can see so many children. Some of them run away from their homes and live in the streets as street children. We want to collect them, to educate them and to create a home for them. For that, we are working.“ (Ib1, 121.7ff.)	Engagement aufgrund eines Verantwortungsgefühls gegenüber Straßenkindern
	„You have to take care of the children. [...] we just try to be good idols.“ (Ib1, 121.25ff.)	Selbstverständnis der Jugendgruppe als Vorbild aus Verantwortung gegenüber Kindern
	„We are trying to find out what their talents are.“ (Ib2, 123. 13f.)	Verantwortung gegenüber der Förderung von Talenten der Kinder
	„But our aim ist hat someday Korogocho will be changed and will be like an estate. The change is supposed to start with us, with	Verantwortung gegenüber dem Stadtteil

	<i>us who are growing up in this ghetto.“ (Jb1, 125.10ff.)</i>	
MissKoch	<i>„The reason is to empower the community in various aspects of life.“ (Jb1, 134. 10f.)</i>	Engagement aufgrund eines Verantwortungsgefühls gegenüber der community
	<i>„[...] you can't enter a plot and steal, even when the owner is not there. Even the neighbour will not allow you to do that.“ (Jb1, 134.15f)</i>	Fürsorge aus Verantwortung gegenüber den Nachbarn
	<i>„Nowadays, taking care of the children is not only the responsibility of the parents, even the community feels responsible and takes care.“ (Jb1, 134.17ff.)</i>	Fürsorge aus Verantwortung gegenüber Kindern
	<i>„The persons who can bring change, are us ourselves. That's why we came up with those groups, trying to bring about our change. So I may say that the youths themselves are the ones that are responsible for the change.“ (Jb2, 136.16ff.)</i>	Engagement aufgrund eines Verantwortungsgefühls gegenüber sich selbst und der community bzw. dem Stadtteil.
Pamoja Women's Group	<i>„[...] a women self help group.“ (Kb2, 141. 10)</i>	Verantwortung gegenüber anderen Frauen
Environment Youth Group	<i>„You see for conserving the environment we have to stop using the charcoal.“ (Kb5, 155.1f.)</i>	Verantwortung gegenüber der Umwelt
Githurai Sports Group	<i>„They can use them and protect themselves. That is a solution facing health.“ (Kb4, 157.4f.)</i>	Verantwortung gegenüber den Mitmenschen in Bezug auf Gesundheit und sexuell übertragbare Krankheiten
Youth-to-Youth-Club Pamoja	<i>„[...] the use of a preservative can help them survive. And also in this area, early marriages and unprotected sex is an issue. So now, with our advice, they can protect themselves. Also HIV protection. We are just trying to empower them. That is an issue not only for the youth, even for adults it is important.“ (Kb7, 159.9ff.)</i>	Verantwortung gegenüber den Mitmenschen in Bezug auf Familienplanung, Gesundheit und sexuell übertragbare Krankheiten

Culture as power

Jugendgruppe	Interviewauszug	Paraphrase
Nyoda Initiatives	<i>„Tody, this [ICT-Kenntnis] is necessary everywhere to get the opportunity for a job.“ (Ab4, 19.13f.)</i>	Steigerung der Chancen auf einen Arbeitsplatz aufgrund der Angebote der Jugendgruppe

Nyayo Youth Development Group	<i>„The group is necessary in order for us to assist each other.“ (Bb1, 31.4f.)</i>	Profit durch Zusammenarbeit
	<i>„With this, the members of the youth group earn a small income.“ (Bb2, 33.3f.)</i>	Generieren eigenen Einkommens aufgrund Mitarbeit in der Jugendgruppe
Tuijunue Youth Group (Kisumu Ndogo)	<i>„Being in a youth group is just like a framework where some developing organizations are used to come into the community. Because organizations like NGOs they cannot assist an individual. So what they do if they want to assist the community, is to go to the youth groups. It is useful of the youth group to arrange support for young people in the community and to support the community itself. Also, the youth group helps to generate ideas.“ (Cb1, 52. 5ff.)</i>	Jugendgruppen als Scharniere zwischen NGOs und community und als Ideengeber
	<i>„[...] the food stuff is cheap. We are nearby to a market and have short distances. There is no need to go elsewhere, we can get everything around here. (-) The houses are also cheap.“ (Cb4, 54.1ff.)</i>	Ökonomische Vorteile Korogochos
KochFM	<i>„There are so many big policies that are made (-) in the nation that affect some members of Korogocho. (...) we explain what it means and how it affects their lives.“ (Db5, 76.11ff.)</i>	KochFM als Informationsmedium
	<i>„Another is about children that are getting lost, then we make reports and do announcements on the radio. We are able to link the child to the father oder mother.“ (Db5, 76.14ff.)</i>	KochFM als Plattform, um Kinder zu finden
	<i>„KochFM basically still represents a tool for the common member of Korogocho where they can voice thier (-), voice their needs, give them a voice, but at the same time also listen to whatever is happening.“ (Db5, 76.19ff.)</i>	KochFM als Sprachrohr und Informationsmedium der Zivilgesellschaft Korogochos
	<i>„There are so many young people who are working towards making Korogocho better. A lot of good things are happening.“ (Db5, 77.1f.)</i>	Engagement der Jugendlichen wirkt als ‚gute Sache‘

	<p><i>„[...] over the last years, there were more and more people coming up who have made it in life. Some have married, someone is in Australia. Almost everybody (...) is trying to make (-) a good and a better life. So, right now it is encouraging for young people who are growing up. Because they see „oh! Instead of growing up in Korogocho, I can make it positively and live a good life.“ (Db5, 81.19ff.)</i></p> <p><i>„Initiatives like KochFM are empowering young people, definitely.“ (Db5, 85.5f.)</i></p> <p><i>„But organizations like youth groups can at least involve young people who are still in (-) in the bad and empower them and show them to bring more energy as moving power to transform Korogocho.“ (Db5, 85.9ff.)</i></p>	Von Vorbildern geht Zuversicht für Jüngere aus
	<p><i>„Initiatives like KochFM are empowering young people, definitely.“ (Db5, 85.5f.)</i></p>	Jugendgruppen wirken im Sinne eines empowerment
	<p><i>„But organizations like youth groups can at least involve young people who are still in (-) in the bad and empower them and show them to bring more energy as moving power to transform Korogocho.“ (Db5, 85.9ff.)</i></p>	Jugendgruppen wirken im Sinne eines empowerment und motivieren dazu, konstruktive Veränderungen in Korogocho zu initiieren
Korogocho Youth Group	<p><i>„Empower the people and show them that a good life is possible.“ (Eb3, 93.6)</i></p> <p><i>„If you are a member if that group, there are things like loans.“ (Eb3, 93.7)</i></p>	Jugendgruppen wirken als Vorbild und tragen zum empowerment Anderer bei
	<p><i>„As a member of the group you can benefit from it. The group is like a trainer.“ (Fb1, 102.9f.)</i></p>	Zugang zu Krediten als Vorteil der Mitarbeit in der einer Jugendgruppe
Best Friends Self Help Group	<p><i>„As a member of the group you can benefit from it. The group is like a trainer.“ (Fb1, 102.9f.)</i></p>	Mitarbeit in einer Jugendgruppe führt zu eigenem empowerment
Mdondo Youth Group	<p><i>„We are 18 people and working at several times during the day. By selling the maize, we can earn an income for our group members.“ (Gb1, 107.4ff.)</i></p> <p><i>„You can find so many things here in Korogocho, that is an important advantage of staying here. Like you have a market and several kinds of foods which are sold for cheap prices.“ (Gb1, 107.13ff.)</i></p>	Vorteil der Zusammenarbeit bzw. Arbeitsteilung innerhalb der Jugendgruppe und Möglichkeit des Generierens von Einkommen
	<p><i>„You can find so many things here in Korogocho, that is an important advantage of staying here. Like you have a market and several kinds of foods which are sold for cheap prices.“ (Gb1, 107.13ff.)</i></p>	Diversität des Warenangebots und günstige Preise als ökonomische Vorteile Korogochos
Nyayo Visionary Youth Group	<p><i>„If me and other community members are working together, we can realize a change.“ (Hb2, 114.15f.)</i></p>	Einfluss durch Zusammenarbeit
Mwanga – Olympic Flame Arts and Music Group	<p><i>„So, we won't waste talents. It is just bringing them together and creating a power. (...) And when you are together, you can use</i></p>	Entfaltung der eigenen Talente durch Zusammenarbeit mit anderen

	<i>your potentials.“ (Ib2, 123.5f.)</i> <i>„If you can get some fund, you can buy a motorbike and start a taxi business.“ (Ib2, 123.17f.)</i>	Potenzziale des Zugangs zu NGOs über Jugendgruppen
	<i>„The youth that we are having in Korogocho as a whole, are so cooperative and start lightening projects.“ (Ib2, 127.3ff.)</i>	Wirkung des Engagements von Jugendlichen als Lichtblickinitiativen
Miss Koch	<i>„We have so many group members who are employed nowadays. That's a great success because we gave them computer skills and ICT-trainings.“ (Jb1, 134.1ff.)</i>	Offensichtliche Wirkung der Angebote der Jugendgruppe als Arbeitsplatzvermittler
	<i>„But through the group, we give them some hope and support their lives.“ (Jb1, 134.12f.)</i>	Positive Wirkung der Arbeit der Jugendgruppe auf die Jugendlichen
Pamoja Empowerment and Ressource Centre	<i>„The income which is normally generated by fees for renting and for playing billard is divided into percentages [...] The group can benefit from the income. [...] And if for instance the job is serviced by one of the group members, the group as a whole benefits.“ (Kb1, 139.4ff.)</i>	Generiertes Einkommen für die Gruppe und für die Gruppenmitglieder
Pamoja Women's Group	<i>„[...] it is an IGA group, an income generating activity.“ (Kb2, 141.16f.)</i>	Generieren von Einkommen mittels der Aktivitäten der Jugendgruppe
	<i>„In most cases it is an advantage when you give them life skill trainings. People get self esteem. You can encourage them to get integrated in activities.“ (Kb2, 153.1ff.)</i>	Steigerung des Selbstbewusstseins durch Partizipation an den Angeboten der Jugendgruppen
Githurai Sports Group	<i>„The main aim of Githurai Sports was to uplift youth's potential through sports.“ (Kb6, 146.2f.)</i>	Entfaltung persönlicher Potenzziale durch Sport
	<i>„When people come into our group, you can see how to treat them and how to come up with a job.“ (Kb6, 151.3ff.)</i>	Möglichkeit der Akquise eines Arbeitsplatzes durch Mitarbeit in einer Jugendgruppe
Youth-to-Youth-Club Pamoja	<i>„We try to empower the person and the self esteem.“ (Kb5, 159.2f.)</i>	Steigerung des Selbstbewusstseins durch Partizipation an den Angeboten der Jugendgruppen
	<i>„If you empower women, you empower the community.“ (Kb7, 159.14f.)</i>	Positive Folgewirkungen, Verbreitung des Engagements

Challenges

Jugendgruppe	Interviewauszug	Paraphrase
<i>Nyoda Initiatives</i>	„There is something that is important and a problem, that is overpopulation. Korogocho is densely overpopulated.“ (Ab3, 15.7ff.)	Überbevölkerung
	„[...] we have immoral activities going on. (-) Maybe commercial sex is an activity someone prefers to increase one's income. But out of that, we have also negative impacts like HIV/Aids.“ (Ab3, 15.9ff.)	Unmoralische Aktivitäten Prostitution Gefahr einer HIV-Infektion
	„Most on the education agenda we are having schools where fees are needed to be payed. Those are informal schools. Education is a challenge. Because without education, you cannot be able to get a job. But it is supposed to be quality education. Most of the children struggle to reach form 4.“ (Ab4, 19.7ff.)	Schulgebühren Zugang zu hochwertiger Bildung
	„Life in the slums once is about proper housing. There is no proper housing. (...) Also, we are having low income and little electricity. In case of environmental issues (-) there are no drainages, no drainages, no nothing.“ (Ab4, 22.1ff.)	Inadäquater baulicher Zustand der Hütten Geringes Einkommen Eingeschränkter Zugang zu Elektrizität Kein Abwassersystem
<i>Tuijunue Youth Group (Kisumu Ndogo)</i>	„But it is not a big business, not large-scale. [...] The biggest challenge ist o upgrade the business so that it can fit everybody.“ (Cb1, 44. 9ff.)	Ausbau/Diversifizierung ökonomischer Aktivität
	„But still, the challenge is the financial basis.“ (Cb2, 46.7)	Finanzierung/Zugang zu Kapital
	„We need somebody to assist us for other projects.“ (Cb3, 48.1)	(externe) Unterstützung
	„Due to the unemployment, a lot of the youth around from 14 to 25 years engage in criminal activities. And if they do that, they will be killed by the government before reaching 25 years. That one is due to the lack of money and the struggle for life. The unemployment in the area is the major	Arbeitslosigkeit Kriminalität Kaum Verfügbarkeit von Geld Anstrengungen des Lebens Unmoralische Aktivitäten Drogenkonsum

	<i>problem. If there is a high rate of unemployment among the youth like these ones, you somehow find people engaging in immoral activities like drug abuse. “ (Cb1, 52.16ff.)</i>	
KochFM	<i>„In terms of struggle to fulfill basic needs.“ (Db5, 75.4f.)</i>	Anstrengungen, um Grundbedürfnisse zu befriedigen
	<i>„There are children that dropped out of school for many different reasons.“ (Db5, 75.5f.)</i>	Schulabbrechende
	<i>„[...] people who have gone astray. (-) I see them every day doing some mugging in the streets, eveloving themselves in crime.“ (Db5, 85.7ff.)</i>	Kriminalität Taschendiebstahl
Korogocho Youth Group	<i>„[...] the life of the youth in Korogocho is very difficult because there is crime, there are drugs and poverty.“ (Eb1, 89.3f.)</i>	Kriminalität Drogen Armut
	<i>„The problem is that after leaving the guns and after leaving the drugs, the community does not accept you. They still believe you are a criminal.“ (Eb3, 93. 1ff.)</i>	Mangelndes Vertrauen der community ggü. ehemals Kriminellen
	<i>„So the living standard is not so high.“ (Eb1, 95.2f.)</i>	Geringer Lebensstandard
	<i>„But the only culture is about crime and drugs.“ (Eb1, 95.3f.)</i>	Kriminalität Drogen
	<i>„[...] but the market community does not allow the youth to clean, to do cleaning. They are not willing to forgive us, they say we are criminals. They are not willing.“ (Eb1, 95.5ff.)</i>	Mangelndes Vertrauen der community ggü. ehemals Kriminellen
Best Friends Self Help Group	<i>„We are planting rice in Kisumu. So, we need someone who stays there. The challenge is the financing.“ (Fb1, 102.5ff)</i>	Finanzielle Hürden bzgl. der Diversifizierung der ökonomischen Aktivitäten
	<i>„But we lack the support.“ (Fb1, 102.19)</i>	(externe) Unterstützung
	<i>„But since it's a shanty, you know, people struggle to move out from a shanty to a better place.“ (Fb1, 102.24f.)</i>	Geringe Möglichkeit, in ein anderes Stadtviertel zu ziehen
	<i>„[...] there are so many children who are not able to go to school.“ (Fb1, 102. 27f)</i>	Zugang zu hochwertiger Bildung
Mdondo Youth Group	<i>„A challenge is that sometimes after preparing the maize, we don't find customers. And when the maize is not fresh, nobody wants</i>	Kaufkräftige Kundenschaft Finanzielle Ressourcen, um neue Ware zu kaufen

	<i>to buy it anymore. Sometimes, the finances are bad for buying new maize stuff from the main traders.“ (Gb1, 107.6ff.)</i>	
	<i>„Because actually, life in Korogocho is very tough. According to the status of finance.“ (Gb1, 107.12f.)</i>	Finanzierung/Zugang zu Kapital
	<i>„But nevertheless, life in Korogocho is a bit hard (-) because most of the youths are jobless.“ (Gb2, 109.2ff.)</i>	Arbeitslosigkeit
Nyayo Visionary Youth Group	<i>„The problem is, as you see, another tank is there, another one is there, there are so many.“ (Hb2, 114.1f.)</i>	Ökonomische Konkurrenz
	<i>„Also concerning crime. It is not safe.“ (Hb2, 114.8f.)</i>	Kriminalität
Mwanga – Olympic Flame Arts and Music Group	<i>„[...] we are doing garbage collection. But it become a bit difficult, because finding (-) finding those big plastic bags is not easy (-) and we are not charged for the collection.“ (Ib1, 121.5ff.)</i>	Organisation der Müllentsorgung Generieren von Einkommen
	<i>„Because most of the youths, they have started to use drugs.“ (Ib1, 121.25f.)</i>	Drogenkonsum
	<i>„Because in Korogocho you might be involved in early sex and become a young mother.“ (Ib2, 123.8ff.)</i>	Sexueller Missbrauch
	<i>„As a characteristic of being in a ghetto, many of our youths are involved in drugs and stealing due to lack of money. Or early marriage.“ (Ib1, 125.1ff.)</i>	Drogenkonsum Diebstahl Verheiratung Minderjähriger
	<i>„The houses we have in this ghetto, they are not that good. [...] During the rainy seasons it is not like you are at home. It is like you are in the bush.“ (Ib1, 125.7ff.)</i>	Inadäquater baulicher Zustand der Hütten
	<i>„If you tell people that you are coming from Korogocho, it is like you are a very, very bad person.“ (Ib1, 125.15ff.)</i>	Schlechtes Image des Stadtteils
	<i>„If you say you come from Korogocho, everybody starts being afraid. That's the challenge: we have to change the image.“ (Ib2, 127.1f.)</i>	Schlechtes Image des Stadtteils
Miss Koch	<i>„Ok, at least we have one health center, but that is not enough and</i>	Eingeschränkter Zugang zu Gesundheitseinrichtungen

	<i>our drainage system is very poor. Also, sometimes during the night hours the security is not good.“ (Jb1, 134.22ff.)</i>	Schlechte Abwassersysteme Unzureichende Sicherheit
	<i>„Common are drugs. (-) Especially marijuana and that stuff.“ (Jb1, 134.26)</i>	Drogenkonsum
<i>Pamoja Women's Group</i>	<i>„Most of the young people are engaging in things [...] like drugs.“ (Kb2, 141.4f)</i>	Drogenkonsum
<i>Githurai Sports Group</i>	<i>„So, many youths are falling for drugs.“ (Kb6, 151.1)</i>	Drogenkonsum
<i>Youth-to-Youth-Club Pamoja</i>	<i>„In this way, we talk about early marriages. [...] at least in this area early sex is common. When people are not busy, they can make money with sexual services. [...] An also in this area, early marriages and unprotected sex is an issue.“ (Kb7, 159.1ff.)</i>	Verheiratung Minderjähriger Sexueller Missbrauch Prostitution Ungeschützter Geschlechtsverkehr

Culture as meaning

Jugendgruppe	Interviewauszug	Paraphrase
<i>Nyoda Initiatives</i>	<i>„[...] especially issues of peace. Also issues that portray the governments of the country, maybe on corruption.“ (Ab1, 9.1ff.)</i>	Frieden Politik/Korruption
<i>Nyayo Youth Development Group</i>	<i>„We like being members of the group because those who are there understand each other and do things together.“ (bb2, 33.8ff.)</i>	Zusammenarbeit in der Jugendgruppe
<i>Tuijunue Youth Group (Kisumu Ndogo)</i>	<i>„Sports are important in our lives during the times when we are not engaged in the group activities.“ (Cb1, 52.2ff.)</i>	Sport
	<i>„Also, the youth group helps to generate ideas. Out of 15 guys or ten somebody comes up with new ideas. This kind of community is somehow valueable. We can share ideas and opportunities.“ (Cb1, 52.12ff.)</i>	Zusammenarbeit in der Jugendgruppe
<i>KochFM</i>	<i>„This is the (-) best case of empowering and changing the community. So, those empowered young people identify with Korogocho as their home – yes, as a home that is no longer a slum.“ (Db5, 85.11ff.)</i>	Identifikation mit Korogocho

Korogocho Youth Group	<i>„It is the responsibility of the community. It has to come up from all of us. Like if there is a new-born baby, everybody in the community wants to hold it, wants to look at it. Everybody is supposed to take care of the new-born. You see, Korogocho is like a new-born child. Everybody here is responsible for making Korogocho a safer an a better place.“ (Eb4, 97.12ff.)</i>	Identifikation mit Korogocho
Best Friends Self Help Group	<i>„About life in Korogocho, I can't complain so much because explaining life in Korogocho is like questioning my Lord because the Lord gives us the life. You can say, the life is good, but challenges are there to make us strong, not weak.“ (Fb1, 102.14ff.)</i>	Glaube/Religion
Nyayo Visionary Youth Group	<i>„Korogocho is our place. Our place which is cheap, where we can afford most of the things and where we are enjoying to play football.“ (Hb2, 114.4ff.)</i>	Identifikation mit Korogocho Sport
	<i>„We are just comfortable with the community, they are supporting us.“ (Hb2, 11)</i>	Wert der community
Mwanga – Olympic Flame Arts and Music Group	<i>„We bring the young people into the group and we (-), we see what is inside them first, (-) their talents.“ (Ib2, 123.1)</i>	Förderung von Talenten
Pamoja Women's Group	<i>„I want to say, we are not women, we are ladies (L).“ (Kb2, 14.1.1)</i>	Emanzipation
	<i>„Thereby we see the fact of our art work. It is just a skill through which you can be educated.“ (Kb2, 141.5ff.)</i>	Empowerment durch Kunsthandwerk
Environment Youth Group	<i>„We are an important group because we are dealing with the environment.“ (Kb5, 147.2f.)</i>	Umweltschutz

Development/Change

Jugendgruppe	Interviewauszug	Paraphrase
KochFM	<i>„It is only recently that now we have tar macadam roads, it was not that way.“ (Db5, 75.6f.)</i>	Ausbau der Infrastruktur (asphaltierte Straßen)
	<i>„The things in Korogocho are really, really improving. If you</i>	Verbesserung der Sicherheit

	<i>compare it to the last years, especially in terms of security it is improving. As inhabitants of Korogocho we are working on it. But I think it is much, much better than it was two, three years ago“ (Db5, 81.10ff.)</i>	
	<i>„I normally tell people, the challenge we face is that for the people who are growing up there were no role models in Korogocho. The only people we saw in Korogocho (-) were people who were very criminal. (...) But over the last years, there were more and more people coming up who have made it in life.“ (Db5, 81.14ff.)</i>	Verbesserung der Sicherheit Zunahme von Vorbildern
Korogocho Youth Group	<i>„But there is still a change. Because me, I have been born in Korogocho and raised in Korogocho. The situation like it used to be in the 90es does not exist anymore. But there is a change in development. Like now, I can see that we even have a road. There was no road before. We have health center and so on.“ (Eb4, 97.17ff.)</i>	Ausbau der Infrastruktur (asphaltierte Straßen; Gesundheitszentrum)
	<i>„The way of change, like my colleague says, is initially like when it rains, everything was becoming muddy. But now there is a change, we have better roads and drainages. Even toilets are better now. Yes.“ (Eb2, 99.1ff.)</i>	Ausbau der Infrastruktur (asphaltierte Straßen; Abwasserkanäle; Toiletten)
Best Friends Self Help Group	<i>„Actually, there is a change. Initially, there was no road. Let's say it rains, to get to Korogocho was a challenge because of the muddy place. There is a change affecting the trails. And everywhere are even toilets. People don't use the flying toilets anymore. Other youth groups offer facilities for the community.“ (Fb1, 102.38ff.)</i>	Ausbau der Infrastruktur (asphaltierte Straßen; Toiletten)
Miss Koch	<i>„Like initially Korogocho was very dirty. You couldn't walk and come across. But nowadays it is very clean because the youths are taking care of the environment.“</i>	Verbesserung der Sauberkeit

	<i>(Jb2, 136.7ff.)</i>	
Environment Youth Group	„We could organize to conserve about two kilometers of a rainy river there downside. For us, it is an achievement. We hope to continue that project in the next two years.“ (Kb5, 147.11ff.)	Rekultivierung eines Fließgewässers

Culture as way of life

Jugendgruppe	Interviewauszug	Paraphrase
Nyoda Initiatives	„We have footballs, drama groups, poetry, music – those things are special for this place. This is a kind of youth culture in Korogocho.“ (Ab1, 5.2ff.)	Fußball, Theater/Lyrik und Musik als Jugendkultur
	„And yet the slum has got its own culture of behaviour. That's why you can not compare Korogocho and the slums with Lavington or other villages upcountry or elsewhere.“ (Ab1, 9.6ff.)	Eigene Kultur des Slums
	„For example in Korogocho they share everything, you see, you share the toilet, you share the water tub, you share schools, you share business places around, everything. Even house issues. (-) You even share your bed.“ (Ab2, 13.2ff.)	Kultur des Teilens
KochFM	„Life in Korogocho is so good.“ (Db5, 75.1)	Zufriedenheit
	„The good sides are that people are friendly and they always care about (-) about what is happening in their neighbour's corner.“ (Db5, 76.1ff.)	Freundlichkeit, Achtsamkeit
	„Very special about Korogocho is our friendly heart. (...) We love people. You have seen the kids calling ,How are you?'. You see, even the kids love our visitors. That is one characteristic of our community.“ (Db5, 86.1ff.)	Freundlichkeit
Mondono Youth Group	„Korogocho is a simple place that's making it easy. It makes life simple. You see, if you have a hundred bob, you can do many things, buy so many things. With less money, you can survive. And the community is good.“ (Gb2, 109.7ff.)	Preisgünstiges Warenangebot Interaktion mit der community

Miss Koch	<i>„People are so lovely. There is unity.“ (Jb1, 134.14)</i>	Freundlichkeit, Gemeinschaft
	<i>„But you see, we are coming up with our own ways of surviving.“ (Jb1, 134.25)</i>	Eigene Strategien zur Überlebenssicherung

Culture as distribution of things

Jugendgruppe	Interviewauszug	Paraphrase
Nyayo Youth Development Group	<i>„You can see our facilities on the photo.“ (Bb1, 31.1)</i>	Sanitäre Anlagen
Korogocho Youth Group	<i>„You can see, we have a market here.“ (Eb1, 95.2)</i>	Marktplatz
	<i>„Like now I can see, that we have a road.“ (Eb4, 97.19f.)</i>	Straßen
	<i>„We have a health center and so on.“ (Eb4, 97.21)</i>	Gesundheitszentrum
Best Friends Self Help Group	<i>„But here in Korogocho we also have the streets and many NGOs.“ (Fb1, 102.21f.)</i>	Straßen NGOs
Pamoja Empowerment and Ressource Center	<i>„We own chairs and tables for rent and even a tent for hire. We even have a computer and pool billard table for playing.“ (Kb1, 139.2ff.)</i>	Tische, Stühle, Zelt, Computer, Billardtisch

EMPIRIE II: ARBEITSBLÄTTER 1–5

Ein Einblick in das Alltagsleben von Jugendlichen im Slum Korogocho in Nairobi (Kenia)

Aufgabe:

1. Schau dir die Fotos an und lies dir die dazugehörigen Kommentare der Fotografinnen bzw. Fotografen durch. (Einzelarbeit)
2. Markiere in jedem Kommentar einen Satz, der für dich besonders interessant ist und begründe deine Auswahl.
3. a. Vergleicht die markierten Sätze innerhalb eurer Gruppe.
b. Diskutiert innerhalb der Gruppe darüber, welchen Eindruck vom Leben in einem Slum die Materialien auf dem Arbeitsblatt vermitteln.
4. Bereite dich darauf vor, die Inhalte deines Arbeitsblatts deinen Mitschülerinnen und Mitschülern aus einer anderen Gruppe vorzustellen.



Foto und Kommentar von Simon, 18 Jahre alt:

„What I am trying to say, slums bring people up very different. The reasons are how they are brought up. For example they share everything, you see, you share the toilet, you share the water tub, you share schools, you share business places around everything. Even house issues. You share even your bed. The social activities and the economics are important because most people in the slums earn low incomes. So, they depend on one another, while in an estate it is your house and your house and your house – and your bed. But these people in Korogocho are operating below a Dollar per day. Can you imagine that per day somebody needs 20 Shillings. So he goes and borrows it. That kind of life is it. People are extremely social.“

„In den Slums wachsen die Menschen anders auf als in anderen Stadtteilen. Sie teilen zum Beispiel alles. Sie teilen die Toilette, den Zugang zu Wasser, die Schulen, den Markt, einfach alles. Auch die Häuser. Sogar das Bett teilen sie sich. Soziale Aktivitäten und die wirtschaftlichen Verhältnisse sind wichtig, da viele Menschen in den Slums nur wenig verdienen. Daher sind sie voneinander abhängig. In einem offiziellen Stadtviertel lebt jeder für sich alleine in seinem Haus. Aber die Menschen in Korogocho leben von weniger als einem US-Dollar am Tag. Wenn also jemand Geld braucht, dann leiht er es sich bei Bekannten. So ist das Leben hier. Die Menschen sind extrem sozial.“



Foto und Kommentar von Julias, 17 Jahre alt:

„You can find many things here in Korogocho, that is an important advantage of staying here. Like you have a market and several food which is sold for cheap prices. Korogocho is a simple place that makes it easy. It makes life simple. You see if you have a hundred bob you can do many things, buy so many thinks. With less money you can survive. And the community is good.“

„Es gibt so viele Sachen hier in Korogocho zu kaufen, das ist ein Vorteil des Lebens hier. Wir haben einen Markt und unterschiedlichstes Essen, das sehr günstig verkauft wird. Korogocho ist ein einfacher Ort, das macht das Leben leicht. Mit einem Euro kannst du ganz schön viel erreichen, mit wenig Geld kann man hier überleben. Und die Gemeinschaft ist gut.“

Foto und Kommentar von Ann, 24 Jahre alt:

„We come up with those things of cleaning. Like initially Korogocho was very dirty. But nowadays it is very clean because we are taking care on the environment.“

„Wir haben eine Initiative gegründet, die sich um Müllsammeln und Straßenreinigung kümmert. Früher war Korogocho sehr schmutzig, aber heute ist es hier sauber, weil wir auf die Umwelt achten.“



Ein Einblick in das Alltagsleben von Jugendlichen im Slum Korogocho in Nairobi (Kenia)

Arbeitsaufträge:

1. Schau dir die Fotos an und lies dir die dazugehörigen Kommentare der Fotografinnen bzw. Fotografen durch. (Einzelarbeit)
2. Markiere in jedem Kommentar einen Satz, der für dich besonders interessant ist und begründe deine Auswahl.
3. a. Vergleicht die markierten Sätze innerhalb eurer Gruppe.
b. Diskutiert innerhalb der Gruppe darüber, welchen Eindruck vom Leben in einem Slum die Materialien auf dem Arbeitsblatt vermitteln.
4. Bereite dich darauf vor, die Inhalte deines Arbeitsblatts deinen Mitschülerinnen und Mitschülern aus einer anderen Gruppe vorzustellen.

**Fotos und
Kommentar von
Ezra, 24 Jahre, der
in Korogocho lebt:**



„We are operating in this shipping container as our building. We have different programmes on health, youth and children, on environment. The youth are listening to our radio, especially they do like reggae music. There is also a group of ordinance that are interested in governance issues that are listening in the morning when we are discussing on those issues. Life in Korogocho is so good. Very special for Korogocho is our friendly heart. We love people. The good sites are that the people are friendly and they always care about what is happening in their neighbours corner. I was in a city in Holland, Tilburg, the people there don't even know who is living in the next house. But in Korogocho we know each other, we live like in a community. And for this community that radio was created to have a platform for discussing the issues they are interested in and giving important information for the community members. There are so many young people who are working towards making Korogocho better. A lot of good things that are happening. You see, like KochFM is such a good thing. You know we have a problem with the mainstream media because they only came to Korogocho when there happened something negative like rape or crime. But if you look at Korogocho again there are so many good things that are happening. There are good musicians who are making it good in Korogocho. Very young people are doing something positive for their community. There is a lot of good things that are happening in Korogocho. So KochFM was also to portrait the good side of Korogocho. Believe, we are not that bad. The things in Korogocho are really, really improving. Organizations like youth groups can at least involve young people who are still in the bad and empower them and show them to bring more energy as force to transform Korogocho. This is the best case of empowering and changing the community. So this empowered young people identify Korogocho as their home – as home that is no longer a slum.“

„Wir arbeiten in einem Container und haben verschiedene Programme zu Gesundheitsthemen, Kinder und Jugend und Umwelt. Viele Jugendliche hören unseren Radiosender, vor allem mögen sie Reggae Musik. Es gibt auch Hörer, die in Politik interessiert sind. Solche Sendungen haben wir meist morgens. Das Leben in Korogocho ist gut. Sehr besonders für Korogocho ist unser gutes Herz. Wir mögen Menschen. Die guten Seiten sind, dass die Menschen freundlich sind und sich immer darum kümmern, was in der Nachbarschaft passiert. Ich war in Tilburg, einer Stadt in Holland, dort kannten die Menschen noch nicht einmal ihre Nachbarn im Haus. Aber in Korogocho kennen wir uns und leben in einer Gemeinschaft. Und für diese Gemeinschaft haben wir den Radiosender KochFM gegründet, damit es eine Plattform zum Austausch wichtiger Informationen gibt. Es gibt viele Jugendliche die sich engagieren, um Korogocho besser zu machen. Viele gute Entwicklungen gibt es hier. KochFM ist auch so eine gute Sache. Wir haben ein Problem mit den anderen Medien, weil diese immer nur über Korogocho berichten, wenn hier etwas schlimmes passiert. Dabei gibt es hier soviel gute Sachen. Es gibt tolle Musiker, denen es gut geht in Korogocho. Junge Leute engagieren sich für die Gemeinschaft. Viel Gutes passiert hier. KochFM möchte diese gute Seite Korogochos porträtieren. Glaube mir, so schlecht sind wir nicht. Es wir hier wirklich besser. Jugendgruppen kümmern sich um junge Leute mit wenigen Perspektiven und befähigen sie, sich für die positive Veränderung Korogochos einzusetzen. Das ist ein guter Weg, die Gemeinschaft zu stärken. Genau diese Leute identifizieren sich mit Korogocho als ihrem zu Hause – ein zu Hause, das nicht länger ein Slum ist.“

Ein Einblick in das Alltagsleben von Jugendlichen im Slum Korogocho in Nairobi (Kenia)

Arbeitsaufgabe:

1. Schau dir die Fotos an und lies dir die dazugehörigen Kommentare der Fotografinnen bzw. Fotografen durch. (Einzelarbeit)
2. Markiere in jedem Kommentar einen Satz, der für dich besonders interessant ist und begründe deine Auswahl.
3. a. Vergleicht die markierten Sätze innerhalb eurer Gruppe.
b. Diskutiert innerhalb der Gruppe darüber, welchen Eindruck vom Leben in einem Slum die Materialien auf dem Arbeitsblatt vermitteln.
4. Bereite dich darauf vor, die Inhalte deines Arbeitsblatts deinen Mitschülerinnen und Mitschülern aus einer anderen Gruppe vorzustellen.

Fotos und Kommentar von John, 17 Jahre alt:



„You see, when you go through this roads, when you pass this roads you can see so many children. Some of them run away from their homes and live in the streets as street children. We want to collect them, to educate them and to create a home for them. For that we are working. We also organize football matches for the kids and educate them via our acting. For now we are producing CDs and sell them. CDs with rap music in Kiswahili. We do this on our own. We write the text about what is happening in the society, about what's going on. It is art and creativity. With music we can bring the children in the street together and can bring them to children's homes. You have to take care of the children. You see our children need idols. When they see idols they start to engage themselves too. So it is not as difficult. But we are just trying to be good idols. We bring the young people in to the group and we see what is inside them first, their talents. Then, if you are for example good at football we take you to a field and support your potentials. If you are good at acting or like me, I am a musician, I do rap. So we won't waste talents. It is just bringing them together and creating power. And when you are together you can use your potentials. We try to do our best to engage and educate those young girls and boys. That's why we came up with those groups, trying to bring up our change. So me say that the youths themselves are the one that are responsible for the change.“

„Wenn du dich hier auf den Straßen mal umschauft, siehst du ganz viele Kinder. Einige von ihnen leben auf der Straße. Die Aufgabe unserer Jugendgruppe ist es, diesen Kindern ein zu Hause zu bieten und ihnen Zugang zu Bildungsangeboten zu ermöglichen. Dafür arbeiten wir. Wir organisieren auch Fußballturniere und bilden die Kinder durch Theaterstücke, die wir aufführen. Wir haben auch CDs aufgenommen, die wir verkaufen. Darauf sind selbst produzierte Rap-Songs. Wir schreiben Texte über das Leben hier. Das ist Kunst und Kreativität. Über die Musik erreichen wir die Straßenkinder und können sie zu Kinderheimen bringen. Man muss auf die Kinder aufpassen, sie brauchen Vorbilder. Wenn sie Idole haben, dann werden sie sich auch selbst engagieren. Das ist nicht so schwer. Wir versuchen daher, gute Vorbilder zu sein. Wir wollen Kindern und Jugendlichen helfen, ihre Talente zu entdecken und diese dann zu fördern. Wenn du gut Fußballspielen kannst, unterstützen wir dich. Oder wenn du ein guter Schauspieler bist, so wie ich, ich bin auch Musiker und rappe. Wir wollen keine Talente verschwenden, sondern sie als Stärke nutzen, damit jeder seine Potenziale entfalten kann. Wir versuchen unser bestes zu geben, um junge Mädchen und Jungen zu unterstützen. Dafür haben wir unsere Jugendgruppe gegründet, um einen Wandel zu ermöglichen. Die Jugendlichen sind selbst dafür verantwortlich, dass sich hier bei uns etwas verändert und dass sich Korogocho gut entwickelt.“

Ein Einblick in das Alltagsleben von Jugendlichen im Slum Korogocho in Nairobi (Kenia)

Arbeitsaufträge:

1. Schau dir die Fotos an und lies dir die dazugehörigen Kommentare der Fotografinnen bzw. Fotografen durch. (Einzelarbeit)
2. Markiere in jedem Kommentar einen Satz, der für dich besonders interessant ist und begründe deine Auswahl.
3. a. Vergleicht die markierten Sätze innerhalb eurer Gruppe.
b. Diskutiert innerhalb der Gruppe darüber, welchen Eindruck vom Leben in einem Slum die Materialien auf dem Arbeitsblatt vermitteln.
4. Bereite dich darauf vor, vor die Inhalte deines Arbeitsblatts deinen Mitschülerinnen und Mitschülern aus einer anderen Gruppe vorzustellen.



Foto und Kommentar von Sammy, 17 Jahre alt:

„Right now what you see is our water kiosk. We have this big tank and are selling water to community members for two Shillings. The problem is, as you see, another tank is there, another one is there, there are so many. We are being together, that's good for us. Like for example when we have a challenge, we have the goal, we find it together and we have the opportunity to create an income. Korogocho is our place. Our place which is cheap where we can afford most of the things and where we are enjoying playing football. We are trying to make our environment clean. So we can improve our income with selling water. And even Korogocho can become improved if me and other community members are working together we can realize a change.“

„Auf dem Foto siehst du unseren Wasserkiosk. Wir haben einen großen Tank und verkaufen Wasser für zwei Schillinge an die Menschen. Das Problem ist, dass wir viel Konkurrenz haben, weil es mehrere solcher Tanks gibt. Wir sind in unserer Gruppe zusammen, das ist gut. Wenn es Herausforderungen gibt, dann ist es unser Ziel, diese gemeinsam zu bestehen. Mit dem Wasserverkauf erwirtschaften wir unser Einkommen. Korogocho ist unser Ort, hier ist es günstig und wir können uns vieles leisten. Wir spielen auch gerne Fußball und achten auf eine saubere Umwelt. Wir verbessern unser Einkommen durch das Verkaufen von Wasser. Und auch Korogocho kann sich verbessern, wenn ich und die Menschen hier zusammenarbeiten, dann können wir einen Wandel realisieren.“



Foto und Kommentar von Emanuel, 16 Jahre alt:

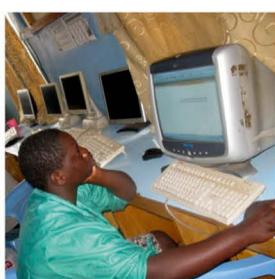
„We are processing maize and selling it to the community. So we as young people are doing like a service, we finish the maize for consumption. We are 18 people and working in several times during a day. With selling the maize we can earn an income for our group members. A challenge is that sometimes after preparing the maize we don't find customers. And when the maize is not fresh nobody wants to buy it anymore. Sometimes the finances are bad for buying new maize stuff from the mean traders. It is a benefit for the community, getting finally prepared maize and even for the members of the youth group having an income.“

„Wir verkaufen Mais. In unserer Gruppe sind wir 18 Leute, wir arbeiten in Schichten. Durch den Verkauf von Mais können wir ein Einkommen erwirtschaften für die Mitglieder unserer Gruppe. Leider haben wir nicht immer genug Kunden und der Mais muss immer frisch sein. Deshalb haben wir nicht immer genug Geld, um Nachschub vom Großhändler zu kaufen. Aber unser Angebot ist ein Gewinn für die Gemeinschaft.“

Foto und Kommentar von Mutemi, 24 Jahre alt:

„Most on education agenda we are having schools where fees are needed to be payed. Education is a challenge. Because without education you cannot be able to get a job. But it is supposed to be quality education. For example Nyoda Initiatives as a youth group offers ICT workshops for the youth that they learn for example writing a CV. Today this is everywhere necessary to get the opportunity for a job.“

„In den meisten Schulen werden Schulgebühren erhoben, daher ist Bildung eine Herausforderung. Aber ohne Bildung kannst du keinen Job bekommen. Es muss allerdings hochwertige Bildung sein. Unsere Jugendgruppe Nyoda Initiatives bietet daher Computerkurse für die Jugendlichen an. Dort lernen sie z.B. einen Lebenslauf zu verfassen, das ist heute überall wichtig, um einen Job zu bekommen.“



Ein Einblick in das Alltagsleben von Jugendlichen im Slum Korogocho in Nairobi (Kenia)

Arbeitsaufträge:

1. Schau dir die Fotos an und lies dir die dazugehörigen Kommentare der Fotografinnen bzw. Fotografen durch. (Einzelarbeit)
2. Markiere in jedem Kommentar einen Satz, der für dich besonders interessant ist und begründe deine Auswahl.
3. a. Vergleicht die markierten Sätze innerhalb eurer Gruppe.
b. Diskutiert innerhalb der Gruppe darüber, welchen Eindruck vom Leben in einem Slum die Materialien auf dem Arbeitsblatt vermitteln.
4. Bereite dich darauf vor, die Inhalte deines Arbeitsblatts deinen Mitschülerinnen und Mitschülern aus einer anderen Gruppe vorzustellen.



Foto und Kommentar von Ogwe, 19 Jahre alt:

„When we started the group we wanted to upgrade the conditions for the community. The group is necessary so that we can assist each other. Because we don't have good toilets in Korogocho we were thinking of starting up this water and sanitation project with the youth group. With this we can assist the community. We are now running the project. People from the community are supposed to give 3 to 5 Shillings to use the toilets. With this the members of the youth group earn a small income. This is the business of the youth group members. We are juu kali men, we take care about the toilet facilities, discuss with the people around, that's what we are doing. The standard of my life depends on the place where I am living, Korogocho. But we are trying to save our lives and upgrade our lives. We like being member of the group because those who are there understand each other and we are doing things together. They, everyone in the group has the basic understanding, that's why we are making it. But everything we do, we do it within the community and do it for the community.“

„Wir haben unsere Jugendgruppe gegründet, um die Lebensbedingungen in Korogocho zu verbessern. Die Gruppe ist wichtig, damit wir uns gegenseitig helfen können. Weil wir keine guten Toiletten in Korogocho haben, dachten wir uns, ein Sanitätsprojekt zu starten, um als Gruppe einen Beitrag für die Gemeinschaft zu leisten. Mittlerweile läuft das Projekt. Für drei bis fünf Schilling können die Bewohner unsere Toilettenanlage benutzen. Dadurch können die Mitglieder unserer Gruppe ein kleines Einkommen erwirtschaften. Wir kümmern uns um die Toilettenanlagen; das hat sich auch zu einem Treffpunkt entwickelt, wo wir über verschiedene Themen diskutieren. Der Standard meines Lebens hängt von dem Ort ab, an dem ich lebe, Korogocho. Wir arbeiten daran, unsere Lebensbedingungen zu verbessern. Deshalb engagieren wir uns auch gerne in der Jugendgruppe, weil wir uns gut verstehen und gemeinsam Dinge organisieren. Alles was wir machen, machen wir nicht nur für uns, sondern für die Gemeinschaft, für alle, die hier leben.“



Foto und Kommentar von Carlos, 17 Jahre alt:

„My vision for Korogocho is that it should become a safe place free from crime and drugs. A safe place for mothers and fathers that they can walk without being mugged. This is a challenge for all of us. We all are responsible for this. It is the responsibility of the community. It has to come up from all of us. Like if there is a young born baby, everybody in the community wanna hold on him, wanna look on him. Everybody is supposed to take care on the new born. You see, Korogocho is like a young born baby. Everybody here is responsible to make Korogocho a better place.“

„Meine Vision ist, dass Korogocho ein sicherer Ort ohne Kriminalität und Drogen werden soll. Ein sicherer Ort für Mütter und Väter, wo sie herumlaufen können, ohne überfallen zu werden. Das ist eine Herausforderung für uns alle. Wir alle, die ganze Gemeinschaft, sind dafür verantwortlich. Es muss von uns ausgehen. Das ist wie mit einem Baby: Bei uns ist es so, dass sicher jeder um das Neugeborene kümmern und auf es aufpassen will. Korogocho ist wie ein junges Baby: Jeder ist dafür verantwortlich, aus Korogocho einen besseren Ort zu machen.“



Foto und Kommentar von Howard, 18 Jahre alt:

„We also have people who are talented on different scales. We have footballs, drama groups, poetry, music – those are things special for this place. This is a kind of youth culture of Korogocho. In our leisure time we like football most. Sports are important in our lives during the times when we are not engaged in the group activities.“

„Wir haben viele Leute mit unterschiedlichen Talenten, wie Fußball, Theater oder Musik – diese Dinge sind besonders für diesen Ort. Das ist eine Art Jugendkultur in Korogocho. In unserer Freizeit spielen wir am liebsten Fußball. Sport ist wichtig, wenn wir nicht gerade in unserer Jugendgruppe zusammenarbeiten.“

Dank

Das Vorhaben des Verfassens einer Dissertation ist schwerlich allein zu schaffen. Im Laufe des Arbeitsprozesses haben daher verschiedene Personen mein Promotionsprojekt unterstützt, denen mein herzlicher Dank gilt.

In besonderem Maße danke ich der Erstgutachterin meiner Arbeit, Prof. Dr. Christiane Meyer, die den gesamten Entstehensprozess stets kritisch-konstruktiv begleitet, sich immer Zeit für entsprechende Gespräche genommen und ein hohes Maß an Vertrauen in mich gesetzt hat. Den freundschaftlich-kollegialen Austausch im Arbeitsalltag und die offen-creative Atmosphäre in der Arbeitsgruppe schätze ich sehr!

Ebenso danke ich Prof. Dr. Gabriele Schrüfer, die die Zweitbegutachtung dieser Arbeit übernommen hat. Zahlreiche ihrer Publikationen dienen der vorliegenden Arbeit als Referenz.

Der Leibniz Universität Hannover danke ich dafür, dass es nach wie vor nicht nur drittmittelfinanzierte Projektstellen, sondern auch nicht-projektgebundene Stellen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses gibt. Die damit verbundene Möglichkeit, Freiräume zu haben, um selbstständig und unabhängig ein eigenes Forschungsprojekt als Dissertation zu entwickeln, ist ein Privileg.

Den Kolleginnen und Kollegen im TRUST-/ARL-Promotionskolleg – Milad Abassi Harofteh, Jessica Baier, Angelina Göb, Falco Knaps, Vilja Larjosto, Insa Thimm, Fabiana Zebner – danke ich für den intensiven und stets konstruktiven Austausch in fachlicher und methodischer Hinsicht. Den Damen und Herren Professorinnen und Professoren im Vorstand und im Beirat des Kollegs danke ich für gewinnbringende Hinweise, die im Rahmen der regelmäßigen Kolloquien artikuliert wurden.

Björn Bahlmann, Marie Laflör, Jens Voigt und Jonas E. Stolze danke ich, dass sie als Studentische Hilfskräfte auf vielfältige Weise und stets zuverlässig zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Dass ich eine empirische Studie in insgesamt acht Schulklassen an Gymnasien in Hannover durchführen konnte, ist engagierten Lehrkräften zu verdanken, denen ich herzlich für die Möglichkeit danke, Zeit ihres Erdkundeunterrichts beanspruchen zu dürfen: Ellen Billerbeck-Hinze, Verena Flammang, Julia Kullmann, Harald Mink, Maria Prinhorn, Ulrike Rundstedt, Wolf-Dieter Schmidt, Philipp Wollenzien.

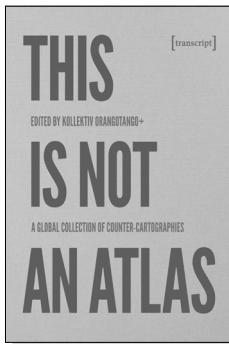
Engagement Global gGmbH danke ich für die Finanzierung der Veröffentlichung dieser Dissertation mit Mitteln des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ).

Mein ganz besonderer Dank gilt allen Jugendlichen aus Korogocho, die geradezu mit Begeisterung als Partizipierende an Empirie I mitgewirkt haben. Ihnen ist diese Arbeit gewidmet. Charles Ochieng und Julias Omenda danke ich herzlich für ihre Unterstützung, mir einen ‚Zugang zum Feld‘ ermöglicht zu haben.

Allen Leserinnen und Lesern wünsche ich eine anregende Lektüre!

*Andreas Eberth
Hannover, im August 2018*

Geographie



kollektiv orangotango+ (ed.)

This Is Not an Atlas

A Global Collection of Counter-Cartographies

2018, 352 p., hardcover, col. ill.

34,99 € (DE), 978-3-8376-4519-4

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation,

ISBN 978-3-8394-4519-8



Ian Klinke

Bunkerrepublik Deutschland

Geo- und Biopolitik in der Architektur des Atomkriegs

Januar 2019, 256 S., kart., Klebebindung, 21 SW-Abbildungen

29,99 € (DE), 978-3-8376-4454-8

E-Book: 26,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4454-2

EPUB: 26,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-4454-8



Severin Halder

Gemeinsam die Hände dreckig machen

Aktionsforschungen im aktivistischen Kontext
urbaner Gärten und kollektiver Kartierungen

2018, 468 S., kart., Klebebindung

24,99 € (DE), 978-3-8376-4547-7

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Geographie



Christoph Baumann
Idyllische Ländlichkeit
Eine Kulturgeographie der Landlust

2018, 268 S., kart., Klebebindung, 12 SW-Abbildungen
29,99 € (DE), 978-3-8376-4333-6
E-Book: 26,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4333-0



Christine Scherzinger
Berlin – Visionen einer zukünftigen Urbanität
Über Kunst, Kreativität und alternative Stadtgestaltung

2017, 350 S., kart., Klebebindung, 41 SW-Abbildungen
34,99 € (DE), 978-3-8376-3717-5
E-Book: 34,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-3717-9



Raphael Schwegmann
Macht-(W)Orte
Kulturelle Geographien des Rechts und der Ökonomie
am Beispiel südasiatischer Migrationsgeschichten

2018, 312 S., kart., Klebebindung, 13 SW-Abbildungen
39,99 € (DE), 978-3-8376-4136-3
E-Book: 39,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4136-7

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**