

Gabriele Schrüfer\*, Gabriele Obermaier\*\* & Sonja Schwarze\*\*\*

# Raumwahrnehmung aus unterschiedlichen Perspektiven am Beispiel Tansania – Empirische Untersuchungen und Konsequenzen für den Geographieunterricht

\* gabriele.schruefer@uni-muenster.de, Universität Münster

\*\* gabriele.obermaier@uni-bayreuth.de, Universität Bayreuth

\*\*\* sonja.schwarze@uni-muenster.de, Universität Münster

eingereicht am: 01.02.2016, akzeptiert am: 24.04.2016

In der politisch-geographischen Bildung nimmt die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel verbunden mit der Sensibilisierung für unterschiedliche Raumwahrnehmungen eine wesentliche Rolle ein. Die Studie untersuchte zum einen wie Räume aus unterschiedlichen Perspektiven wahrgenommen werden können. Zum anderen wurden auf den Ergebnissen basierend Unterrichtsmaterialien konzipiert und evaluiert (*Design-based Research*). Ziel ist es Schüler/innen zu befähigen, verschiedene Sichtweisen als gleichberechtigt anzuerkennen und die eigene Perspektive zu reflektieren.

Keywords: Raumwahrnehmung; Multiperspektivität; Perspektivenwechsel; Unterrichtsmaterialien/Lernarrangements; Bewertungskompetenz

## Perceiving spaces from different perspectives using the example of Tanzania – empirical studies and consequences for geography teaching

The ability of changing one's perspectives associated with being aware of different perceptions of space(s) plays an important role in political-geographical education. This study examines how spaces can be perceived from different perspectives. It goes on to present and evaluate teaching materials designed on the basis of the study results using the design-based research approach. The study aims at enabling students to acknowledge different points of view as equal and to reflect their own perspectives.

Keywords: perception of space; multiple perspectives; change of perspective; teaching materials/learning arrangements, assessment competency

## 1 Einleitung

Im Zeitalter der Globalisierung mit ihren hochvernetzten, mobilisierten und transkulturellen Gesellschaften nimmt die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel verbunden mit der Sensibilisierung für unterschiedliche Raumwahrnehmungen eine wesentliche Rolle insbesondere in der politisch-geographischen Bildung ein. Vornehmliche Aufgabe des Geographieunterrichts ist laut Rhode-Jüchtern (2004) die Bewusstmachung der Komplexität der Welt und der Multiperspektivität, mit welcher Räume unterschiedlicher Maßstabsebenen wahrgenommen werden. Kritisches Erkennen und Hinterfragen divergenter individueller, kollekti-

ver und kulturell eingebetteter Raumwahrnehmungen in passenden Lernarrangements soll Schüler/innen befähigen, Unsicherheiten auszuhalten, verschiedene Sichtweisen als gleichberechtigt anzuerkennen und die eigene vermeintlich „unverrückbare“, sozialisationsbedingte Perspektive auf den Raum bzw. Räume zu reflektieren (Schrüfer 2013).

Aktuell existieren wenige empirische Erkenntnisse bezüglich unterschiedlicher Raumwahrnehmungen bei Schülerinnen und Schülern und ihrer zugrundeliegenden Werte und somit kaum konkrete Unterrichtsmaterialien. Anliegen der Studie ist dementsprechend die Konzeption und Evaluation von Unterrichtskonzepten zur Bewusstmachung von divergieren-

den, zugrunde liegenden Werte(-hierarchien) und Einstellungen hinter Raumwahrnehmungen, um gezielt Bewertungskompetenz bei Schülerinnen und Schülern anzubahnen. Die zweistufige Studie nahm sich daher erst der Fragestellung an, wie Räume (am Beispiel Deutschland und Tansania) aus unterschiedlichen kulturellen Perspektiven wahrgenommen werden. Dies geschah mit leitfadengestützten Interviews mit Hilfe des Einsatzes von Fotos aus Deutschland und Tansania. Auf den Ergebnissen basierend wurden in einer zweiten Teilstudie moderat-konstruktivistische Unterrichtsmaterialien konzipiert. Anschließend wurden diese im Sinne von *Design-based Research* im Unterricht getestet und in Gruppendiskussionen evaluiert. Dies geschah einerseits um zu prüfen, inwiefern die Unterrichtsmaterialien dazu beitragen können, Schüler/innen für eine mehrperspektivische Raumwahrnehmung zu sensibilisieren. Andererseits wurden die Ergebnisse der Evaluation dazu benutzt, die Unterrichtsmaterialien zu überarbeiten.

## 2 Raumwahrnehmung

### 2.1 Die Rolle der Raumwahrnehmung in der politischen Bildung

Unterschiedliche Wahrnehmungen ein und desselben Raumes prägen unser alltägliches Leben entscheidend. Sie haben Einfluss darauf, wie Menschen einen Raum interpretieren und bewerten, um darauf aufbauend raumbezogene Handlungsoptionen bewusst oder unbewusst abzuleiten (Reuber 2007; Schrüfer 2013). Unsere subjektive sowie gesellschaftlich kollektive Raumwahrnehmung wird durch Werte und ihre Konkretisierung in Form von (Handlungs-) Normen erheblich beeinflusst und unbewusst handlungsanleitend vorstrukturiert. Denn Werte und ihre Hierarchisierung, die insbesondere im Sozialisationsprozess meist unreflektiert erworben werden, bilden unsere unbewusste Ordnungs- und Orientierungsmatrix, vor deren Hintergrund Bewertungen und Handlungen vorgenommen werden (Schrüfer & Macamo 2013). Werte und Normen sind dabei nicht als universal zu verstehen, sondern unterliegen den Mechanismen der jeweiligen gesellschaftlichen Bezugssysteme (Reuber & Schrüfer 2013). Politische, kulturelle, soziale und wirtschaftliche Kontexte prägen als Filterfaktoren unsere Wahrnehmung entscheidend (Da Costa et al. 2011). Schüler/innen müssen das Wissen um Werte, Wahrnehmung und Interessen als Grundlage für politisches Handeln und Entscheidungsfindung (Reuber 2007) erwerben und für die Wirkungs- und Steuerungsmacht von Werten sensibilisiert werden. Schüler/innen sind sich dieser Tatsache oft nicht be-

wusst, vielmehr werden Räumen bestimmte normative Inhalte zugeschrieben. Die Auseinandersetzung mit einem Raum durch verschiedene Sichtweisen zeigt Schülerinnen und Schülern, dass es nicht eine richtige Wirklichkeit gibt, sondern viele Formen der Inwertsetzung von Räumen möglich und richtig sind (Reuschenbach 2011).

Ohne das Verständnis über die Rolle der menschlichen (Raum-)Wahrnehmung wird Lernenden der Zugang versperrt, genuine Zusammenhänge im politischen Geschehen zu erkennen, Toleranz und Kritikfähigkeit zu entwickeln, demokratisches Grundverständnis zu verankern, um letztlich zu einer mündigen, aktiven und partizipierende Bürgerschaft heranzuwachsen (Sander 2009; Vielhaber 1999; Wardenga 2002; Dickel & Kanwischer 2006; Jekel 2008).

### 2.2 Die Wahrnehmung von Räumen ‚Afrikas‘

Das Bild von Afrika, das in den Köpfen von Schülerinnen und Schülern vorherrscht, hat sich in den letzten Jahrzehnten kaum verändert. Afrikabilder spiegeln nach wie vor gängige Stereotype und Vorurteile gegenüber Afrika wider, wie Untersuchungen von Schülerinnen und Schülern über Jahrzehnte hinweg zeigen (Tröger 1993; Schmidt-Wulffen 1997; Reichart-Burikukiye 2001; Arndt 2006; Knauer 2009; von Handorf 2012). Fast unvermeidlich sind Afrikabilder und Assoziationen von den massenmedial vermittelten Kriegen, Krisen, Katastrophen und Krankheiten sowie Armut und Hunger geprägt. Diese werden teilweise von romantisierenden Vorstellungen begleitet, die vor allem Romanen, Kino- und Fernsehfilmen entstammen. Kersting (2011) stellt fest, dass Afrika durch einen besonderen Filter wahrgenommen wird, der gekennzeichnet ist durch Essentialisierung, Ahistorisierung, Kulturalisierung, Naturalisierung und dem Prozess des „othering“.

Die Geographiedidaktik beschäftigt sich seit geraumer Zeit damit, auf Afrikabilder in den Köpfen von Schülerinnen und Schülern Einfluss zu nehmen. Diese Einflussnahme wurde vor allem im Sinne eines Instruktivismus verstanden, indem beispielsweise versucht wurde, ein weniger rassistisches und ein vielfältigeres Bild darzustellen. Hierbei achtete man vor allem auf die Wortwahl, vor allem auch in Schulbüchern. Man zeigte Bilder nicht mehr nur aus dem ländlichen Raum, sondern auch aus städtischen Siedlungen. Um einen positiv besetzten Zugang zu ermöglichen, wurden Themen wie Kriege und Krisen vermieden und stattdessen das Leben von gleichaltrigen Jugendlichen dargestellt, um Ähnlichkeiten zu finden. Noch immer sind aber eurozentrische Sichtweisen auf den afrikanischen Kontinent tief verankert. Im Sinne eines konstruktivistisch orientierten Ansatzes ließe sich

als Konsequenz daraus folgern, dass Schüler/innen dazu befähigt werden sollten, ihre eigenen Bilder im Kopf ebenso wie Bilder in Schulbüchern, Zeitschriften oder Internetmedien zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen. Wahrnehmungen von Räumen und Kulturen „Afrikas“ müssen auf ihre Mehrperspektivigkeit hin durchleuchtet und Konstruktionsprozesse mitsamt ihrer Intentionen bewusst gemacht werden. Der Unterricht muss somit auf die Ausbildung von Bewertungskompetenz bei Schülerinnen und Schülern abzielen. Sie müssen sich mit ihren eigenen Bewertungssystemen auseinandersetzen – sich quasi ihrer „kulturellen Brille“ bewusst werden, durch deren Werte und Normen sie zu beurteilen gelernt haben. Ein weiterer Schritt ist dann der Vergleich mit anderen Perspektiven und die Beurteilung auf Grundlage anderer möglicher Werte und Normen. Es wird hinterfragt, wie der jeweilige Raum „[...] von verschiedenen Menschen wahrgenommen wird...“ (Coen & Hoffmann 2008, 153). Das Erkennen und Hinterfragen verschiedener Wahrnehmungen von Räumen erfordert, Unsicherheiten auszuhalten, verschiedene Sichtweisen gleichberechtigt anzuerkennen und eigene, als unverrückbar angenommene Sichtweisen kritisch zu reflektieren (Götz et al. 2008).

„Situation[en] aus der Sichtweise verschiedener Betroffener [zu] betrachten und so auch die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel ein[z]uüben“, fördert laut Bildungsstandards (DGfG 2012, 24) den Aufbau von Beurteilungskompetenz. Wahrnehmungen und Konstruktionen von Räumen und Kulturen zu beurteilen, steigert somit auch die Ausbildung von Bewertungskompetenz, also die „Fähigkeit, raumbezogene Sachverhalte und Probleme, Informationen in Medien und geographische Erkenntnisse kriterienorientiert sowie vor dem Hintergrund bestehender Werte in Ansätzen beurteilen zu können“ (ebd., 9). Um diese Forderung nach Perspektivenvielfalt bei der Besprechung von Räumen in konkreten Unterrichtssituationen umzusetzen, bietet es sich an, verschiedene Wahrnehmungen und Bewertungen von Räumen zu vergleichen. Im Sinne eines interkulturellen bzw. transkulturellen Lernens sollen die Lernenden erkennen, dass „[...] die Grundannahmen der eigenen Gesellschaft [...] nicht so fest und unverrückbar sind, wie sie aus einer kulturellen Innenperspektive erscheinen“ (Schrüfer 2013, 124). Die Fähigkeit, die eigene Wahrnehmung als sozialisationsbedingt zu verstehen, steht dabei im Mittelpunkt.

### 3 Forschungsprojekt „Raumwahrnehmung aus unterschiedlichen Perspektiven“

Das Forschungsprojekt setzt sich aus zwei Teilstudien zusammen. Teilstudie 1 untersucht die Raumwahrnehmungen von Menschen aus Tansania. Teilstudie 2 evaluiert Unterrichtsmaterial zur Raumwahrnehmung.

#### 3.1 Forschungsfrage und Ziel der Arbeit

Ausgangspunkt der Arbeit waren neben den empirischen Erkenntnissen zu Afrikabildern bei Schülerinnen und Schülern vor allem eigene Beobachtung zur Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung von Bildern und Situationen in und aus Afrika. Insbesondere auf Exkursionen nach Tansania wurde in Diskussionen immer wieder festgestellt, dass die Studierenden aus Deutschland nicht selten stark abweichend von Studierenden und Begleitern aus afrikanischen Ländern bewerten. Teilweise hätte man unterstellen können, dass gar über unterschiedliche Bilder oder Situationen gesprochen wurde.

Ziel der Arbeit ist die Entwicklung von Unterrichtsmaterial, mit dem Schüler/innen sensibilisiert werden, dass Räume unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert werden können. Sie sollen angeleitet werden, den Raum in seiner wahrnehmungsabhängigen Vielfalt zu erkennen und dies bei Bewertungen zu berücksichtigen. Außerdem sollen sie lernen, ihr „Nichtwissen“ zu akzeptieren. Die differenzierte Wahrnehmung durch den Einbezug verschiedener Sichtweisen soll zum Perspektivenwechsel beitragen und den Aufbau einer Bewertungskompetenz unterstützen.

Dafür wurde die Untersuchung in zwei Teilstudien unterteilt. Die Forschungsfrage der ersten Studie lautet: wie werden Bilder aus dem afrikanischen und deutschen Raum von Menschen aus Tansania wahrgenommen, interpretiert und bewertet. Die zweite Teilstudie, die auf den Ergebnissen der ersten Teilstudie aufbaut, geht der Frage nach, wie Unterrichtsmaterial gestaltet sein muss, damit Schüler/innen befähigt werden, unterschiedliche Wahrnehmungen von Räumen zu erkennen und eine Ambiguitätstoleranz zu entwickeln.

#### 3.2 Teilprojekt 1: Raumwahrnehmung

##### 3.2.1 Forschungsdesign

Auf dem ersten Blick erscheinen die beiden Untersuchungsgrößen, Deutschland und Tansania, womöglich als zwei Raumcontainer. Für unser Projekt wird bewusst, aufgrund des konstatierten negativen Afrikabilds, der afrikanische Kontinent gewählt. Tansa-

nia kann dabei nur als Repräsentant dienen, der vor allem aus Gründen des Zugangs zum Feld gewählt wurde. Eine der Autorinnen kann auf Erfahrungen von insgesamt mehrjährigen Aufenthalten in Tansania zurückgreifen. In leitfadengestützten Interviews wurden tansanischen Erwachsenen Fotos ausgewählter Raumsituationen aus Tansania und Deutschland vorgelegt, welche diese beschreiben und bewerten sollten. Folgende Interviewfragen waren dabei leitend: *“What do you see in this picture?”* (Beschreibung), *“Do you like it?”* (Bewerten), *“Why?”* (Begründen), *“What do you think people in Tanzania would think about it? Why?”* (Vertiefen und Begründung), *“According to this picture, what is important to people in Tanzania? Why?”* (Vertiefen und Begründung), *“If you could change anything in this place or situation, what would it be? Why?”* (Bewertungen), *“Do you have any questions about the picture?”*.

Die Fotos zeigen Situationen, die Daseinsgrundfunktionen (Wohnen, Verkehr, sich Erholen, sich Versorgen ...) abbilden und für die Länder gewöhnliche und alltägliche Situationen darstellen. Die Bilder aus Deutschland wurden zunächst von der Forschergruppe vorsortiert, „Ungewöhnliches/Besonderheiten“ sollten nicht herausgegriffen werden. Anschließend erfolgte eine abschließende Auswahl von 19 Bildern gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus Tansania. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie über einen längeren Zeitraum in unterschiedlichen Kulturen gelebt haben und im Bildungssektor tätig sind. In einer Gruppendiskussion wurden die Bilder vor allem hinsichtlich unterschiedlicher Interpretationen und Wahrnehmungen ausgewählt. Die Bilder aus Tansania wurden nach gleichen Maßstäben ausgewählt, allerdings von den Experten und Expertinnen aus Tansania. Diese Fotos wurden zunächst im Rahmen des Forschungsaufenthaltes gemacht. Hierfür führte uns eine Expertin einen Tag lang in und um Arusha. Sie hatte den Auftrag, gewöhnliche und alltägliche Situationen zu zeigen und zu erklären. Diese Situationen wurden fotografiert und anschließend in der größeren Expertengruppe ausgewählt. Ein eurozentrischer Einfluss ist dennoch nicht vollständig auszuschließen, da die Bilder letztendlich von den Autorinnen fotografiert wurden, die somit Einfluss auf den konkreten Bildausschnitt hatten. Letztendlich orientieren sich die Bilder dennoch an den kulturellen Normen derjenigen, die sie ausgewählt haben: die Bilder aus Deutschland an Vorstellungen der deutschen Forschergruppe, die Bilder aus Tansania überwiegend an Vorstellungen der Expertinnen und Experten aus Tansania.

Die Interviews erfolgten mit einer Dolmetscherin, mit der zunächst die Forschungsfrage sowie das Forschungsdesign diskutiert wurden. Die Dolmetscherin verfügt über eine zwanzigjährige Erfahrung mit empirischer Sozialforschung. Sie spricht Maa, Swahili und

Englisch. Die Fragen wurden auf Englisch gestellt, in die jeweilige Sprache übersetzt und die Antwort wurde wieder ins Englische übersetzt. Alle Interviews wurden aufgezeichnet und auf Englisch transkribiert.

Im Sommer 2013 wurden insgesamt 25 tansanische Erwachsene von uns interviewt. Dabei wurde auf eine möglichst gleichmäßige Verteilung der Geschlechter geachtet. Ihnen wurden jeweils 4–6 verschiedene Bilder aus Deutschland und Tansania vorgelegt. Somit konnte untersucht werden, wie die räumlichen Situationen durch die tansanischen Repräsentanten interpretiert und bewertet wurden. Die Datenerhebung wurde erst abgeschlossen als eine Sättigung eintrat. Dies geschah bei einigen Bildern schneller als bei anderen.

Die Auswertung der Interviewtranskripte erfolgte mittels zusammenfassender Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2010). Strukturiert wurden die Interviews anhand der unterschiedlichen Bilder. Die jeweiligen Aussagen zu den einzelnen Bildern stellten dabei die Analyseeinheiten dar. Alle inhaltstragenden Textpassagen, die die gezeigten räumlichen Situationen beschreiben, bewerten und interpretieren, wurden zunächst paraphrasiert, inhaltsgleiche sowie nichtssagende Paraphrasen gestrichen und anschließend auf ein gleiches Abstraktionsniveau generalisiert. Darauf folgte die Reduzierung, wodurch das große Datenvolumen auf ein überschaubares Maß mit wesentlichen Inhalten gekürzt wurde. Für jedes Bild konnten auf diese Weise zentrale Aussagen extrahiert werden.

### 3.3 Ausgewählte Ergebnisse der 1. Teilstudie

Die Ergebnisse sollen anhand von sechs ausgewählten Bildern (je drei aus Deutschland und aus Tansania) im Folgenden dargestellt werden. Die zentralen Aussagen (ZA) spiegeln die Meinungen verschiedener Probanden wieder.

#### Situation 1: Fußgängerzone in Deutschland



Abb. 1: Fußgängerzone in Deutschland (Foto: Gabriele Schrüfer)

#### Zentrale Aussagen

ZA 1: Der Platz wird individuell für verschiedene Zwecke genutzt. Man ruht aus, weil man müde

ist und vorher etwas gemacht hat. Es wird positiv bewertet, dass es einen Platz zum Ausruhen gibt, der sicher für die Menschen ist, da keine Autos fahren. Der Platz ist durch die fehlenden Autos sicher für Menschen und ohne Luftverschmutzung. Dies ist eigentlich erstrebenswert.

ZA 2: Allerdings stören die Außensitzplätze die Fußgänger und die dort Sitzenden fühlen sich dort nicht wohl. Es ist unangenehm im Freien mit vielen Menschen um einen herum zu essen. Man stört und wird gestört, daher sollten die Sitzplätze entfernt werden. Auf öffentlichen Plätzen trifft man sich nur, um Geschäfte zu besprechen.

ZA 3: Die hohen Gebäude und Leute, die Ideen austauschen weisen darauf hin, dass es sich um eine Universität handeln könnte.

ZA 4: Eine Fußgängerzone würde in Tansania schwer akzeptiert werden, weil es insgesamt zu wenige Straßen und bereits genügend Stau gibt.

ZA 5: Es ist ein Geschäftsviertel, dadurch wird viel Geld umgesetzt, dadurch ist Reichtum vorhanden und dadurch ist es automatisch sehr schön.

ZA 6: Es ist auch nicht gut, so viele Menschen auf einen Platz zu haben, weil Krankheiten übertragen werden können. Man bräuchte auf jeden Fall genügend Toiletten.

## Situation 2: Berlin Marzahn



Abb. 2: Berlin Marzahn  
(Quelle: H. Mertens, [geographieunterricht.info](http://geographieunterricht.info))

### Zentrale Aussagen

ZA 1: Die Funktion der Häuser ist schwer einzuschätzen. Das große Gebäude wird als Schule mit Internat identifiziert. Allerdings ist der Zugang zu den Häusern unklar, da nicht genügend Wege hinführen. Die Wohnqualität scheint mangelhaft zu sein, denn wenn die Wasserversorgung bei so vielen Menschen zusammenbricht, ist die Gefahr von Krankheit sehr groß. Außerdem werden durch diese Enge die eigenen Entscheidungsmöglichkeiten eingeschränkt, z. B. wenn man sich ein Auto kaufen möchte, muss man sich die Frage stellen, wo man parken kann.

Nur die hohe Bevölkerungsdichte und wachsende Bevölkerung kann Menschen dazu zwingen, solche Häuser zu bauen.

ZA 2: Man kann sich nur vorstellen dort zu wohnen, wenn es für die Arbeit notwendig ist. Ansonsten ist es nicht angenehm, sondern eher beengend. Vor allem wenn man Kinder hat, braucht man mehr Platz. Durch die wirtschaftliche Entwicklung wird es auch in Tansania in naher Zukunft solche großen Wohnblöcke geben. Das eigene Land wird an die Firmen verkauft, und man muss in solche Wohnblöcke ziehen.

ZA 3: Das gleiche Aussehen bzw. die Konformität lässt darauf schließen, dass es sich um ein College handelt. Es werden Schlafräume und Klassenzimmer und Parkplätze für Angestellte identifiziert. Es könnte sich aber auch um Büro- oder Geschäftsgebäude handeln, weil es viele Parkplätze gibt. Die Häuser schauen teuer aus, deshalb wäre es schwierig, dort zu wohnen. Außerdem brauchen Familien mehr Wohnraum und können nicht in Einzelzimmern wohnen. Dieses Gebäude sieht nach Einzelzimmern aus. Falls es aber Einzelzimmer sind, ist ein zentrales Kriterium der Anschluss an eine Straße und dadurch an Transportmöglichkeiten, wie z. B. Busse.

ZA 4: Es sieht nach Innenstadt aus, weil es viele Autos, Häuser und eine gepflegte Umgebung gibt. Es sind Wohngebäude, weil es Straßen, Transport und sogar ein Krankenhaus gibt. Deshalb wird es auch positiv bewertet, weil es anscheinend eine gute Infrastruktur gibt (Straßen, Straßenanschluss, Krankenhaus und Schule). Darüber hinaus sieht die Bausubstanz gut aus. Grundsätzlich ist es aber als Wohngegend ungeeignet wegen der hohen Bevölkerungsdichte und zu wenig Platz für Kinder zum Spielen und der Lärmbelästigung durch Autos und Menschen.

## Situation 3: Park mit Brunnen in Münster, Deutschland

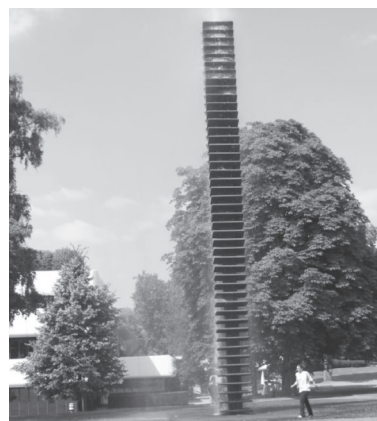


Abb. 3: Park mit Brunnen in Deutschland (Foto: Gabriele Schrüfer)

**Zentrale Aussagen**

- ZA 1: Idee, dass sich um eine Gedenkstätte handelt. Gedenkstätten gibt es ebenfalls in Tansania (z. B. Erinnerungsstätte der Unabhängigkeit in Arusha). Etwas Historisches könnte an der Stelle des Brunnens stattgefunden haben (historischer Handlungsort).
- ZA 2: Idee, dass sich eine Schule in der Nähe befindet. Die Fläche bildet den Schulhof.
- ZA 3: Gepflegter sauberer Eindruck der Umwelt und große Bäume wirken positiv.
- ZA 4: Springbrunnenfunktion wird erst nicht erkannt. Wasserförderung des Turms wird negativ als nutzlose Errichtung und Geld- sowie Stromverschwendung betrachtet.
- ZA 5: Das Geld, welches für den Brunnen genutzt wird, sollte besser zum Bau eines Waisen- oder Kinderobdachlosenheims oder einer Schule genutzt werden.
- ZA 6: Der begrünte, saubere Platz könnte als Garten für Zeremonien genutzt werden, ein Raum der öffentlichen Naherholung darstellen oder auf ihm könnte ein Hotel errichtet werden. Dem Platz soll eine Funktion zugewiesen werden. Der Kunstgedanke der Anlage wird nicht genannt.
- ZA 7: Unverständnis in Bezug auf Raumnutzung wird im Vergleich mit Marzahn artikuliert. Personen stören sich an der Enge der Großbausiedlung im Kontrast zur großräumigen Freifläche der Gartenanlage mit dem Springbrunnen, da sie davon ausgehen, dass es sich um die gleiche Stadt handelt.

**Situation 4: Müllverbrennung in Arusha, Tansania**

Abb. 4: Müllverbrennung in Tansania (Foto: Gabriele Schrüfer)

**Zentrale Aussagen**

- ZA 1: Es ist gesetzlich verboten, den Müll in Tansania auf der Straße zu verbrennen, aber es wird als besser erachtet, den Müll zu verbrennen als ihn rumliegen zu haben, besonders vor Geschäften. Müllverbrennung (z. B. Papierabfall oder Verpackungsmüll aus den Läden) ist eine Möglichkeit der Abfallentsorgung, auch wenn es vielleicht nicht umweltfreundlich ist.

- ZA 2: Die Luftverschmutzung durch den Rauch ist ein Aspekt, aber relevanter ist die Gefahr, die durch die Nähe des Feuers zu den Gasflaschen ausgeht.
- ZA 3: Der Müll wird nicht von den Leuten verbrannt, die eigentlich dafür bezahlt werden, sondern von den Geschäftsinhabern oder ihren Angestellten, die der Müll dort stört.
- ZA 4: Bei der Abwägung zwischen Luftverschmutzung und herumliegenden Müll entscheidet man sich für die Müllverbrennung, da das Feuer nur kurz brennt und der Müll auch Gesundheitsprobleme hervorrufen kann.
- ZA 5: Müllverbrennung ist illegal, aber die Gesetze sind nicht allen bekannt und selbst wenn, ist ein Verstoß gegen sie oft ohne Konsequenzen.
- ZA 6: Müllverbrennung ist in großen Städten in Tansania eine gängige Praxis. Alternativ könnte man den Müll auf irgendeinem Platz sammeln, was aber auch verboten ist.
- ZA 7: Eine Lösungsmöglichkeit stellen Mülleimer dar. Für deren Benutzung müsste man aber die Bevölkerung sensibilisieren.
- ZA 8: Das Verantwortungsbewusstsein für die Umwelt ist sehr wichtig und die Menschen müssen dafür erzogen werden. Es ist wichtig, dass Fehlverhalten bestraft wird, weil die Menschen erst dann den Umweltschutz ernst nehmen werden.
- ZA 9: Müllverbrennung ist ungesund und an diesem Platz auch gefährlich wegen der nahe stehenden Autos und Gasflaschen. Die Menschen verbrennen den Müll oder vergraben ihn, weil es keine funktionierende Müllabfuhr gibt.
- ZA 10: Es gibt verschiedene Möglichkeiten, den Müll zu entsorgen. Auf dem Land wird er oft vergraben, in der Stadt ist dies vielen zu zeitaufwändig. Man kann auch eine private Müllabfuhr bezahlen, dies ist jedoch für ganz arme Menschen nicht möglich. Sie können sich dies finanziell nicht leisten.
- ZA 11: Es gibt wenige öffentliche Papierkörbe und private Mülltonnen. Die städtische Müllabfuhr, die über zu wenig Müllautos verfügt, bringt den Müll in eine Mülldeponie, allerdings kommt sie sehr unregelmäßig und unzuverlässig. Deshalb wird der private Müll oft verbrannt.
- ZA 12: Die Straßenreinigung ist nur für die Sauberkeit der Straßen zuständig, um die Sicherheit zu gewährleisten. Über alles darüber hinaus kümmern sie sich nicht. Das Saubermachen darüber hinaus wird wenn dann privat finanziert.
- ZA 13: Tansanier/innen sind an der Erhaltung ihrer Umwelt interessiert, aber es ist schwierig, zwischen den Entsorgungsmöglichkeiten abzuwä-

gen. Kompostierbares lässt sich gut vergraben. Problematisch sind Plastik und industrielle Abfälle. Die Regierung in Tansania hat ein Gesetz gegen die Verwendung von Plastiktüten erlassen.

### Situation 5: Supermarkt in Arusha



Abb. 5: Supermarkt in Tansania (Foto: Gabriele Schrüfer)

#### Zentrale Aussagen

- ZA 1: Es handelt sich um einen sehr großen Supermarkt. Es ist ein Statussymbol, dort einkaufen zu können. Man gilt als besonders kultiviert, wenn man dort einkauft. Um dies zu zeigen, benutzt man auch gerne die Plastiktüten der Supermarktkette. Auch heute noch können es sich nur reiche und meist gebildete Menschen leisten, dort einzukaufen.
- ZA 2: Normalerweise kauft man auf kleinen lokalen Märkten ein. Manchmal ist es aber bequemer und schneller am Supermarkt zu halten, da man dort nicht handeln muss.
- ZA 3: Dieser Supermarkt kommt aus Südafrika. Er bringt südafrikanische, westliche Kultur ins Land und verdrängt die einheimische Lebensweise und lokale Produkte. Vor allem werden die kleinen lokalen Märkte verdrängt, was die Situation auf dem Arbeitsmarkt verschlimmert.
- ZA 4: Für den Staat ist dies allerdings positiv, da durch die Supermärkte Steuereinnahmen fließen, die durch die Märkte im informellen Sektor nicht bezahlt werden.

### Situation 6: Outdoor Möbelverkauf in Tansania



Abb. 6: Outdoor Möbelverkauf in Tansania (Foto: Gabriele Schrüfer)

#### Zentrale Aussagen

- ZA 1: Das Foto zeigt einen normalen Möbelverkauf.
- ZA 2: Die Kreativität und damit verbundene berufliche Selbständigkeit werden sehr positiv bewertet. In diesem Teil des Landes sind Arbeitsplätze rar. Ohne Arbeit und Geld besteht die Gefahr einer religiösen Radikalisierung, die im Terrorismus münden kann.
- ZA 3: Vor allem chinesische Produkte werden als große Konkurrenz wahrgenommen. Umso bewundernswerter ist das Engagement dieser jungen Leute.
- ZA 4: Die Tansanier würden hier auf jeden Fall ihre Möbel kaufen. Das ist sehr üblich. Man geht los, kauft sie hier und dann werden sie schön poliert nach Hause gebracht.
- ZA 5: Diese Möbel sind auch stabiler, da sie aus richtigem Holz hergestellt sind, die anderen sind nur aus einfachem Holz, das mit Chemikalien vermischt wurde.
- ZA 6: Wenn die Möbel innen stehen, wird sie niemand sehen. Leute werden davon angezogen, wenn sie etwas sehen. Es ist also sehr clever für das Geschäft, es ist wie „Werbung machen“.

### 3.4 Teilprojekt 2

#### 3.4.1 Design-based Research

*Design-based Research* verbindet als Forschungsansatz fachdidaktische Theorie, empirische Forschung und schulische Praxis (Feulner et al. 2015). Das auf bisherigen Forschungsergebnissen basierende und theoriegeleitet mit Lehrkräften entwickelte Lernarrangement wird in der Praxis erprobt und mit einer überwiegend qualitativen Begleitforschung (Kleingruppeninterviews, Unterrichtsbeobachtungen und Fragebogen mit geschlossenen und offenen Fragen) evaluiert. Anschließend fließen die Erkenntnisse in ein verbessertes Design ein und die Materialien werden erneut in der Praxis erprobt, bis übertragbare Erkenntnisse formuliert werden können.

#### 3.4.2 Entwicklung des Unterrichtsmaterials

In einem ersten Schritt wurden 12 Schülerinnen und Schülern aus Deutschland je sechs Bilder aus Tansania vorgelegt und mittels Interviews ihre Wahrnehmungen und Bewertungen erfasst. Die Interviews wurden analog der ersten Teilstudie durchgeführt und ausgewertet. Dadurch konnte festgestellt werden, welche Bilder sich besonders gut für die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien eignen könnten. Das Hauptkriterium bei der Auswahl der Bilder waren dabei die Diskrepanzen zwischen der Wahrnehmung und Be-

wertung von deutschen Schülerinnen und Schülern und den teilnehmenden Personen aus Tansania.

Anschließend wurde gemäß dem moderaten Konstruktivismus (nach Reimann & Mandl 2006) und dem *Design-based Research* mit Lehrkräften ein Lernarrangement entwickelt. Zusammen mit ihnen wurden folgende Bilder für den Unterricht ausgewählt: Müllverbrennung, Möbelverkauf, Supermarkt (aus Tansania) und Fußgängerzone, Berlin Marzahn, Park mit Brunnen (aus Deutschland). Ein grundlegender Aspekt, der sich aus den Diskussionen mit den Lehrkräften ergab, war, dass es eine Unterrichtseinheit von maximal zwei mal 45 Minuten werden durfte, damit es die Möglichkeit gibt, den Unterricht in der regulären Reihenplanung einzubinden.

Der Unterricht läuft in folgenden Schritten ab:

**Einstieg:** stiller Impuls durch Auflage der OHP Folie (z. B. Zitat oder Bild: „Ein Raum – mehrere Blickweisen“), Formulierung der Thematik und Leitfrage der Stunde.

**Erarbeitung – Think-Group-Share** (Arbeitsblätter siehe <https://www.uni-muenster.de/Geographiedidaktik/forschung/afrikaGU.html>):

1. *Think* (EA): Beschreibung der ausgewählten Bilder (pro Gruppe 1 Bild; insgesamt 3 unterschiedliche Bilder). Beurteilung der wahrgenommenen Situationen.
2. *Group* (GA): (a) Ergebnisse in Gruppen besprechen. (b) Diskussion der Beurteilungen. Überlegung welche Werte, Normen und Gepflogenheiten hinter den Urteilen liegen. (c) Schriftliche Fixierung der Ergebnisse der einzelnen Schritte in einem Arbeitsblatt zum späteren Vergleich mit tansanischen Aussagen. (d) Analyse von tansanischen Aussagen zur Wahrnehmung und Bewertung der Fotos. Diskussion der möglicherweise zugrundeliegenden Werte, Normen und Gepflogenheiten hinter den Urteilen. Fixierung der Ergebnisse im Arbeitsblatt. (e) Vergleich der Wahrnehmung und Beurteilung der Schüler/innen mit denen der teilnehmenden Personen aus Tansania. Reflexion der verschiedenen Werte als Basis für die Beurteilung. Überlegung unterschiedlicher Konsequenzen für Raumbewertungen und Raumgestaltung. (f) Metaphase: Überlegung welche allgemeinen Erkenntnisse aus den Vergleichen zuziehen sind und in welchen anderen Situationen sie anwendbar sind.
3. *Share* (UG): Ergebnispräsentation im Plenum.

**Metarefektion:** z. B.: Erläutert, ob und inwiefern euch die Ergebnisse überrascht haben.

Diskutiert, ob euch das Bewusstsein, dass Menschen einen identischen Raum unterschiedlich wahr-

nehmen, im Leben hilft. Nehmt Stellung dazu, dass Wissen über unterschiedliche Raumwahrnehmung helfen kann, Konflikte zu vermeiden (Beispiel nennen). Fallen euch weitere Beispiele ein, bei dem ein Raum von Menschen unterschiedlich wahrgenommen wurde? Z. B. im Urlaub oder aus eurem Alltag (z. B. eure Wahrnehmung der Nachbarstadt)?

An diese Stunde schließt sich eine zweite an, die sich nur in einem Punkt unterscheidet. Die ausgewählten Bilder sind diesmal nicht Bilder aus Tansania sondern aus Deutschland. Das unterrichtliche Vorgehen ist dasselbe.

### 3.4.3 Durchführung

Der Unterricht wurde zunächst in einer 7. Jahrgangsstufe Realschule in Bayern in zwei Einzelstunden innerhalb einer Woche durchgeführt. Die 7. Jahrgangsstufe wurde gewählt, weil in dieser Jahrgangsstufe an der Realschule in Bayern Afrika zum ersten Mal als Themenblock unterrichtet wird. Es waren dabei 22 Schüler/innen anwesend, so dass für die Gruppenarbeiten sechs Gruppen mit drei bis vier Schülerinnen und Schülern gebildet werden konnten. Dabei wurde das gleiche Bild von je zwei Gruppen bearbeitet. Die Geographielehrkraft der Klasse war an der Konzeption des Unterrichts beteiligt und hat den Unterricht auch selbst gehalten. Die Klasse ist es gewohnt, dass weitere Personen den Unterricht besuchen (z. B. Praktikantinnen und Praktikanten, Referendarinnen und Referendare, Seminarlehrkräfte, Schulleitung), dennoch stellte der Besuch aus der Universität für sie eine gewisse Ausnahmesituation dar, die bei der Auswertung des Unterrichts mitberücksichtigt werden muss.

### 3.4.4 Begleitforschung

Der Unterricht wurde im Sinne des *Design-based Research* mit verschiedenen Forschungsmethoden begleitet. Die erste Unterrichtsstunde wurde von zwei Autorinnen besucht und beobachtet sowie mit Diktiergeräten aufgenommen. Im Anschluss an den Unterricht wurden die einzelnen Gruppen interviewt. Die zweite Unterrichtsstunde wurde von einer Autorin besucht, beobachtet und mit Diktiergeräten aufgenommen. Am Ende der zweiten Stunde wurden die Schüler/innen mittels Fragebogen befragt.

### Gruppeninterviews

Die Gruppen wurden mittels eines halb-standardisierten Interviewleitfadens befragt. Die Fragen bezogen sich dabei einerseits auf das Unterrichtdesign (Vorgehen, Aufgaben, Bilder, etc.) und andererseits auf die



Ergebnisse der Unterrichtsstunde (Raumwahrnehmungen, Bewertungen, Lernerfolg).

Die Interviews wurden transkribiert und mit einer strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet, wobei die Kodierungen deduktiv aus dem Interviewleitfaden abgeleitet wurden, ergänzt durch Kategorien, die induktiv aus dem Material gewonnen wurden. Die Antworten unterschieden sich zwischen den Gruppen mit unterschiedlichen Bildern kaum. Eine Auswertung getrennt nach den Bildern erschien deshalb nicht notwendig.

Ergebnisse der Gruppeninterviews:

#### *Die Stunde allgemein*

Die Stunde wurde von den Schülerinnen und Schülern mit „gut“ und „sehr gut“ bewertet. Die Inhalte wurden als „sehr interessant“ empfunden. Insbesondere, weil es „überraschend war, unterschiedliche Sichtweisen zu erleben“ und „Dinge auf den zweiten Blick anders aussehen als auf den ersten Blick“.

#### *Arbeitsblätter/Aufgaben/Texte/Bilder*

Alle Gruppen fanden die Arbeitsblätter „normal“, „verständlich“ und „selbst erklärend“. Bei einer Gruppe gab es Fragen, die jedoch innerhalb der Gruppe geklärt werden konnten.

*Was habt ihr gelernt? Welchen Nutzen kann das Gelernte für euch haben? Was ist euer Fazit?*

Die Antworten zu den Fragen überschritten und wiederholten sich, so dass sie bei der Auswertung zusammengefasst wurden. Die Antworten konnten folgenden Unterkategorien zugeordnet werden:

- Erkennen mehrerer Perspektiven (z. B. „Es gibt große Unterschiede zwischen Deutschland und Tansania.“ „Wir haben es ganz anders betrachtet als die.“ „Man sollte beide Geschichten hören.“, „Ich hab nur in eine Richtung gedacht und nicht in alle.“)
- Nicht vorschnell urteilen (z. B. „Dass wir nicht immer alles so oberflächlich sehen sollten.“, „Dass man sich erst informieren sollte.“, „Nicht alles so oberflächlich betrachten, auch mal nachfragen was dahintersteckt“)
- Keine Vorurteile haben (z. B. „Man sollte Dinge nicht nur negativ bewerten, weil sie in Tansania sind.“, „Man sollte nicht mit Vorurteilen auf eine Situation zugehen.“)
- Schutz der Umwelt (z. B. „Wir sollten unsere Umwelt besser schützen.“, „Wir müssen besser auf unsere Umwelt aufpassen.“)
- Wertschätzung des Eigenen (z. B. „Dass wir die Sachen mehr wertschätzen sollten“, „Dass wir ein ziemlich gutes Leben haben im Gegensatz zu denen.“)

## **Fragebogen zur 2. Unterrichtsstunde**

Der Fragebogen besteht aus geschlossenen und offenen Aufgaben. Die Schüler/innen sollten mit einer Notenskala von 1–6 bewerten wie ihnen die Stunde allgemein gefallen hat, auch im Vergleich zur ersten Stunde. Ebenso sollten sie bewerten wie interessant sie die verschiedenen Bilder mit den Aussagen der Menschen aus Tansania empfinden (1–6). Dazu kamen zwei offene Fragen. Zum einen wurde gefragt, ob und was sie in der zweiten Stunde Neues gelernt haben. Zum anderen wurde gefragt, was sie sich von diesen beiden Stunden merken wollen.

Der Fragebogen wurde von 19 Schülerinnen und Schülern bearbeitet und abgegeben. Die Ergebnisse haben natürlich keine statistische Aussagekraft, erlauben jedoch durchaus verschiedene Rückschlüsse auf das Lernarrangement.

## **Ergebnisse**

„Wie gut hat dir diese Stunde gefallen?“: Die Stunde wurde durchschnittlich mit 2,05 bewertet (2 mal 1; 15 mal 2; 1 mal 3; 1 mal 4).

„Im Vergleich zur letzten Stunde?“: Die Stunde wurde im Durchschnitt gleich bewertet (besser 4; gleich: 11; weniger gut: 4).

Die Interessanzheit der Bilder und der Aussagen wurden wie folgt bewertet:

Müllverbrennung: 2,21; Möbelverkauf: 1,73; Supermarkt: 2,68 (alle 3 Bilder aus Tansania zusammen mit: 2,20) Fußgängerzone: 2,77; Berlin Marzahn: 2,94; Park mit Brunnen: 2,4 (alle 3 Bilder aus Deutschland zusammen mit: 2,70).

Offene Antworten zu der Frage „Hast du im Vergleich zur letzten Stunde etwas Neues gelernt?“. Die Antworten der Schüler/innen konnten im Wesentlichen auf folgende Aussagen reduziert werden:

- Nichts, ich wusste schon von der letzten Stunde, dass es Meinungsverschiedenheiten zwischen Menschen aus Tansania und Deutschland gibt.
- Ja, die Menschen aus Tansania haben andere Perspektiven auf Sachen bei uns als wir.
- Ja, man muss die Dinge und Situationen aus vielen Perspektiven betrachten.

Vereinzelt kamen auch Antworten wie: „Man sollte das, was man hat, wertschätzen.“, „Ja, die Menschen aus Tansania haben Recht, wir verschwenden viel Wasser.“, „Dass die Menschen aus Tansania auch alles oberflächlich bewerten, weil sie so was nicht gewohnt sind.“ oder „Dass die Menschen aus Tansania das Gute eher schlecht sehen.“.

Offene Antworten zu der Frage „Was willst du dir von diesen beiden Stunden merken?“. Die Antworten

konnten im Wesentlichen auf folgende Aussagen reduziert werden:

Der größte Teil der Schüler/innen wollten sich merken, dass „man mit mehreren Perspektiven über etwas urteilen kann“, bzw. „dass wir alles unterschiedlich bewerten“ oder dass „man auch einmal aus der Sicht der anderen Kulturen sehen muss“. Einige fokussierten sich darauf, dass man „froh sein muss über das, was man hat“ bzw. dass man „auf unsere Umwelt achten soll“.

### Erkenntnisse aus den Unterrichtsbeobachtungen

Die Unterrichtsbeobachtungen und die Tonaufnahmen sollten Erkenntnisse darüber bringen, wie die Schüler/innen mit den einzelnen Schritte des Unterrichts zurechtkamen (Nachfragen, nervöse Unruhe ...) und welche Antworten sie in der Metareflexionsphase gaben.

Das Lernarrangement der ersten Unterrichtsstunde wurde von den Schülerinnen und Schülern sehr positiv und interessiert aufgenommen. Das mag natürlich auch mit daran liegen, dass sie wussten, dass es sich um Materialien aus der Universität handelte. Auf jeden Fall hat die Klasse sehr konzentriert und hoch motiviert gearbeitet. Die Antworten in der Metareflexionsphase waren die gleichen wie in den Gruppeninterviews. Außerdem herrschte bei den Schülerinnen und Schülern am Ende der Stunde eine große Neugierde wie die Menschen aus Tansania Bilder aus Deutschland wahrnehmen und bewerten. Sie freuten sich auf die nächste Stunde.

In der zweiten Unterrichtsstunde wurde gespannt auf die Aussagen der Menschen aus Tansania gewartet. Das Material konnte jedoch anscheinend nicht die Erwartungen erfüllen. Bei der Darstellung der Ergebnisse zeigten sich die Schüler/innen immer wieder verwundert, dass die Menschen aus Tansania die Bilder aus Deutschland auch kritisch und zum Teil auch negativ wahrgenommen hatten und nicht die positiven Aspekte erkannten. Als Erklärung dafür gaben sie die Unkenntnis über die Situation an. Einzig bei dem Bild mit dem Brunnen im Park konnten die Aussagen zur Platz- und Wasserverschwendung nachvollzogen und anerkannt werden. Dies ging sogar soweit, dass einige die Argumente für ihre eigene Bewertung übernahmen. Insgesamt fiel es den Schülerinnen und Schülern in dieser Stunde schwerer, die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Bewertungen auf unterschiedliche Perspektiven zurückzuführen, wie sie es in der ersten Unterrichtsstunde geschafft hatten. Hier hatten sie eher den Eindruck, dass nicht unterschiedliche Perspektiven zu unterschiedlichen Wahrnehmungen führten, sondern Unwissenheit der anderen. In dieser Phase (*Share* und *Metareflexion*) des Unter-

richts waren die Schüler/innen auch etwas unruhiger als in der ersten Stunde.

### 3.4.5 Veränderung des Unterrichtsmaterials

Das Lernarrangement muss in Bezug auf die prinzipielle Vorgehensweise (Einstieg, *Think-Group-Share*, Metareflexion) und die Arbeitsblätter nicht verändert werden. Alle Schüler/innen kamen nach eigenem Bekunden sehr gut mit ihnen zu Recht. Auch die Unterrichtsbeobachtungen bestätigen ihre Aussagen. Die Aussagen der Schüler/innen sowohl im Unterricht als auch in den Gruppeninterviews zeigen deutlich, dass eine Sensibilisierung für unterschiedliche Perspektiven auf ein und denselben Raum erreicht werden konnte. In der zweiten Unterrichtsstunde hatten die Schüler/innen bei den Bildern mit deutschen Raumbeispielen allerdings Schwierigkeiten, die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Bewertungen der Menschen aus Tansania nicht als „Nichtwissen“ zu interpretieren. Auch fanden sie die deutschen Bilder und die Aussagen der Menschen aus Tansania dazu nicht so interessant wie die Bilder aus Tansania. Es scheint, dass diese Transferleistung in dieser Jahrgangsstufe schwer möglich ist. Die Unverrückbarkeit der eigenen Wahrnehmung bzw. des eigenen Wissens von einem vermeintlich bekannten Raum ist sehr ausgeprägt und offensichtlich nicht durch einen 45-minütigen Impuls mittels Bilder aus Deutschland zu erschüttern. Die Auseinandersetzung mit deutschen Raumbeispielen sollte deshalb evtl. erst in höheren Jahrgangsstufen erfolgen. Dies soll in weiteren geplanten Untersuchungen erprobt werden.

## 4 Fazit

Den meisten Schülerinnen und Schülern ist es mit dem entwickelten Lernarrangement der ersten Stunde mit Bildern aus Tansania gelungen, Unterschiede in den vorgestellten Raumwahrnehmungen und Beurteilungen zu erkennen und in Grundzügen zu akzeptieren. Diese Unterschiede waren für sie größtenteils überraschend. Auch schon in unteren Jahrgangsstufen kann mit auf die Schüler/innen abgestimmten Lernarrangements das Bewusstsein für Unterschiede in der Raumwahrnehmung und Beurteilung geweckt werden. Der Perspektivenwechsel auf die Sichtweise von anderen auf eigene, bekannte Situationen scheint jedoch schwieriger zu sein als die Akzeptanz, dass die eigene Sichtweise auf fremde, unbekannte Situationen sich von deren Sichtweise unterscheidet.

## 5 Literatur

- Arndt, S. (Hrsg.) (2006): *AfrikaBilder: Studien zu Rassismus in Deutschland*. Münster: Unrast Verlag.
- Coen, A. & K.W. Hoffmann (2008): „Wir können sie noch nicht einmal besuchen“ – Interkulturelle Bildung und szenisches Arbeiten im Rahmen der Lehrerbildung. In: Budke, A. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht* (= Potsdamer Geographische Arbeiten 27), Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 151–170.
- Da Costa, E.M., A.R. Pedro & O.M. Stoleriu (2011): Perception of Europe in the world by Portuguese and Romanian graduate students – does mental barriers exists? Regional and Studies Association Annual International conference 2011. <http://www.regionalstudies.org/uploads/conferences/presentations/international-conferences-2011/marques.pdf> (17.07.2014).
- DGfG – Deutsche Gesellschaft für Geographie (Hrsg.) (2012): *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss*. 7. Aufl. Berlin: Selbstverlag Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG).
- Dickel, M. & D. Kanwischer (Hrsg.) (2006): *TatOrte: Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert*. Berlin: LIT-Verlag.
- Feulner, B., U. Ohl & I. Hörmann (2015): Design-Based Research – ein Ansatz empirischer Forschung und seine Potenziale für die Geographiedidaktik. In: *Zeitschrift für Geographiedidaktik* 3, 205–231.
- Götz, C., K. Meerbach, S. Müller, T. Nehrdich, T. Paul, C. Petersheim, B. Rüllicke, A. Schneider & R. Vogler (2008): *Raumkonzepte im Geographieunterricht. Ein- und Ausblicke – Raumkonzepte praktisch im Dialog*. In: *Der Thüringer Schulgeograph* 44. [http://www.geographie.uni-jena.de/geogrmedia/Lehrstuehle/Didaktik/Aktuelles/Raumkonzepte\\_15\\_08\\_.pdf](http://www.geographie.uni-jena.de/geogrmedia/Lehrstuehle/Didaktik/Aktuelles/Raumkonzepte_15_08_.pdf) (11.04.2016).
- Handorf, H.C. von (2012): *Selbst- und Fremdbilder von Afrika und Europa – Vergleich der Vorstellungen von südafrikanischen und deutschen Jugendlichen*. [http://www.didageo.uni-hannover.de/fileadmin/institut/Masterarbeit\\_vonHandorf\\_Veroeffentlichung.pdf](http://www.didageo.uni-hannover.de/fileadmin/institut/Masterarbeit_vonHandorf_Veroeffentlichung.pdf) (10.05.2016).
- Jekel, T. (2008): Plädoyer für relationale Raumkonzepte in einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: *Geographie und ihre Didaktik* 36 (2), 65–84.
- Kersting, P. (2011): *AfrikaSpiegelBilder und WahrnehmungsfILTER: Was erzählen europäische Afrikabilder über Europa?* In: Kersting, P. & K.W. Hoffmann (Hrsg.): *AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag* (= Mainzer Kontaktstudium Geographie 12), Mainz: Geographisches Institut Johannes Gutenberg-Universität Mainz, 3–10.
- Knauer, J. (2009): „Afrikabilder unter der Lupe“. *Theoretische Ansätze, empirische Ergebnisse und Darstellungen von Afrika südlich der Sahara in (geographie-) didaktischen Publikationen*. [http://www.didageo.uni-hannover.de/fileadmin/institut/Masterarbeit\\_Jeannine\\_Knauer\\_Afrikabilder\\_unter\\_der\\_Lupe\\_-\\_Theoretische\\_Ansaetze\\_empirische\\_Ergebnisse\\_und\\_Darstellungen\\_Afrikas\\_suedlich\\_der\\_Sahara\\_in\\_geographie-\\_didaktischen\\_Publikationen.pdf](http://www.didageo.uni-hannover.de/fileadmin/institut/Masterarbeit_Jeannine_Knauer_Afrikabilder_unter_der_Lupe_-_Theoretische_Ansaetze_empirische_Ergebnisse_und_Darstellungen_Afrikas_suedlich_der_Sahara_in_geographie-_didaktischen_Publikationen.pdf) (20.10.201).
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag.
- Reichart-Burikukiye, C. (2001): *Wo liegt Afrika? Das Afrikabild an Berliner Schulen*. In: Gesellschaft für Ethnographie (GEF) und Institut für Europäische Ethnologie der Humboldt Universität zu Berlin (Hrsg.): *Ethnographische Momentaufnahmen* (= Berliner Blätter Ethnographische und ethnologische Beiträge 25), Münster et al: LIT Verlag Berlin-Münster-Wien-Zürich-London, 72–97.
- Reinmann, G. & H. Mandl (2006): *Unterrichten und Lernumgebungen gestalten*. In: Krapp A. & B. Weidenmann (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*, Weinheim: Beltz Verlag, 613–658.
- Reuber, P. (2007): *Politische Geographie*. In: Gebhardt, H., R. Glaser, U. Radke & P. Reuber (Hrsg.): *Geographie. Physische Geographie und Humangeographie*, Heidelberg: Spektrum Verlag, 750–771.
- Reuber, P. & G. Schrüfer (2013): „Entwicklungs-Länder“?! Perspektiven und Möglichkeiten für die kritische Bewertung eines solchen Konzeptes im Erdkundeunterricht. In: *Geographie heute* 309, 19–26.
- Reuschenbach, M. (2011): *Räume (be)greifen! – Raumkonzepte für den Erwerb raumbezogener Handlungskompetenz*. In: *Geographie heute* 291/292, 33–39.
- Rhode-Jüchtern, T. (2004): *Derselbe Himmel, verschiedene Horizonte. Zehn Werkstücke zu einer Geographiedidaktik der Unterscheidung* (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 18). Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung.
- Sander, W. (2009): *Was ist politische Bildung?* <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59935/politische-bildung>. (12.05.2016).
- Schmidt-Wulffen, W. (1997): *Jugendliche und „Dritte Welt“*. *Bewusstsein, Wissen und Interessen*. In: *ZEP* 20 (4), 10–14.
- Schrüfer, G. (2013a): *Interkulturelles Lernen*. In: Böhn, D. & G. Obermaier (Hrsg.): *Wörterbuch der Geographiedidaktik Begriffe von A-Z*, Braunschweig: Westermann, 123–124.
- Schrüfer, G. (2013b): *Konflikte im Geographieunterricht*. In: Rolfes M. & A. Uhlenwinkel (Hrsg.): *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht*, Braunschweig: Westermann, 350–357.
- Schrüfer, G. & E. Macamo (2013): *Entwicklung – eine wertvolle Angelegenheit. Werteurteile als Grundlage der Diskussion über „Entwicklungszusammenarbeit“*. In: *Geographie heute* 309, 2–7.
- Tröger, S. (1993): *Das Afrikabild bei deutschen Schülerinnen und Schülern*. Saarbrücken: Breitenbach.
- Vielhaber, C. (1999): *Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegung im „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterricht*. In: Vielhaber, C. (Hrsg.): *Fachdidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht*; Wien: Materialien zur Didaktik des GW-Unterrichts 15, 9–26.
- Wardenga, U. (2002): *Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht*. In: *Geographie heute* 200, 8–11.