Patrick Walz

HABEN AFRIKANISCHE PERSONEN (KEINE) HANDLUNGSMACHT? – ZUR DEKONSTRUKTION POSTKOLONIALER DENKSTRUKTUREN IM GEOGRAPHIEUNTERRICHT

Postkoloniale Denkstrukturen bezeichnen die im Zeitalter des Kolonialismus angelegten und bis heute wirkmächtigen diskursiven, narrativen Erzählweisen[1], die die Wahrnehmung und Darstellung Subsahara-Afrikas beeinflussen. Wie übergeordnete Wahrnehmungsfilter und Denkmuster prägen sie die Repräsentation Subsahara-Afrikas mit der Funktion, ein bestimmtes Verhältnis zu Afrika herzustellen.[2] Diese als Kolonialität zu verstehenden Wahrnehmungsfilter sind bis heute struktureller Bestandteil der Herrschaft *über* Afrika und übernehmen dabei Legitimations- und Verschleierungsfunktionen.[3]

Trotz einer zunehmenden Anzahl kritischer Stimmen[4] dominieren postkoloniale Denkstrukturen nach wie vor bei der Behandlung afrikabezogener Themenfelder in der konkreten Unterrichtspraxis. Studien konnten offenlegen, dass postkoloniale Denkstrukturen und -muster die Weltanschauung von Schüler*innen prägen,[5] was in der Folge zur (Re-)Konstruktion und Konstitution eines »afro-pessimistischen Afrikabildes«[6] beiträgt. Dabei dominieren auf der generalisierenden Ebene insbesondere die beiden Narrative »Afrika als Problemraum, als Raum des Mangels« sowie »Afrika als Raum, der Hilfe / Unterstützung benötigt«.[7] Die fortwährende (Re-)Produktion führt schließlich zur Konstruktion eines Bildes vom ›unterentwickelten‹ Subsahara-Afrika gegenüber dem eines ›entwickelten‹ idealisierten Europas.

Der vorliegende Beitrag verfolgt vor diesem Hintergrund das Ziel, Geographielehrkräfte für eine andere Perspektive *auf* Afrika zu sensibilisieren, die es Schüler*innen (im Idealfall) ermöglichen kann, vorherrschende postkoloniale Denkstrukturen in ihrer Verwobenheit und gegenseitigen Bedingtheit zu enttarnen (Dekonstruktion), um den unbewusst eurozentrisch geprägten Blick auf die Welt und die damit vorherrschenden Wahrnehmungsmuster gegenüber Afrika zu verändern.[8]

ZUR PROBLEMATISCHEN ROLLENZUSCHREIBUNG AFRIKANISCHER AKTEUR*INNEN

Analysen verschiedener Geographielehrwerke[9] und Unterrichtspraxen[10] haben gezeigt, dass die im Zuge entwicklungspolitischer Fragestellungen beschriebenen Hilfen *für* Afrika von außen, und zwar *aus* dem Globalen Norden, stammen. Endogene Maßnahmen und Innovationen lokaler Akteur*innen zur Beseitigung der in Lehrwerken adressierten Missstände werden hingegen nicht angesprochen.[11] Lösungskompetenz wird folglich (nahezu) ausschließlich im Globalen Norden verortet.

Eine solche Sicht von außen *auf* Afrika hängt stark mit der Position der Sprecher*innen zusammen,[12] die explizit oder implizit bei weißen Personengruppen verbleibt, was zur Fortschreibung ihrer Handlungsmacht beiträgt.[13] Afrikanische Individuen, Medien, Institutionen oder Gruppen werden hingegen selten als diskurs- und handlungsmächtige Akteur*innen präsentiert. Ein solcher Zugang führt dazu, dass bei Schüler*innen der Eindruck entsteht oder entstehen könnte, als hätten afrikanische Akteur*innen selbst nichts Wesentliches beizutragen.[14]

Trotz eines immer größer werdenden Angebots zugänglicher Informationen und Alternativen sowie situierter afrikanischer Wissensbestände, insbesondere *durch* afrikanische Personen selbst, besteht nach wie vor ein Desinteresse an Afrika. Diese Ignoranz »sagt [entsprechend] einiges über das Machtverhältnis zwischen Afrika und Europa aus«[15], sodass in diesem Zusammenhang von einer »asymmetrischen Ignoranz«[16] gesprochen werden kann.

Ist aber doch von afrikanischen Personen in Schulbuchmaterialien oder in der Unterrichtspraxis die Rede, handelt es sich in der Regel um von Problemen betroffenen Menschen. Dargestellt werden

überwiegend anonyme Einzelcharaktere, die auf emotionale Weise von ihren Schicksalen berichten und einen persönlichen und affektiven Zugang bei Lernenden ermöglichen sollen.[17] Zumeist sind dies fiktive, pseudo-authentische[18] Charaktere, gestaltet von weißen Schulbuchautor*innen, was aber in den entsprechenden Materialien nicht offengelegt wird. Die erzählten Geschichten spiegeln daher die Vorannahmen und das (potenziell stereotype) Wissen der Schulbuchautor*innen zum Beispiel zur Lebenssituation der beschriebenen Personen in ausgewählten Ländern wider, sodass auf diese Weise ebenfalls ein bestimmtes Weltbild (re)produziert und konstituiert werden kann.[19]

Als aktive Akteur*innen mit Handlungsmacht, Handlungsoptionen und Handlungsmotiven, aber auch mit Bedürfnissen sowie Zwängen und eingeschränkten Spielräumen, bleiben Afrikaner*innen daher (überwiegend) als Handlungssubjekte auf der Hinterbühne der Geschichte. Vor diesem Hintergrund können sie in der Folge mittels binärer Codes als passive, abhängige Opfer* gegenüber weißen, aktiven und handlungsmächtigen Retter*innen konstruiert werden.[20]

In diesem Zusammenhang lohnt sich ein genauerer Blick in den derzeitigen baden-württembergischen Bildungsplan für Geographie. Dieser weist als inhaltsbezogene Kompetenz aus, »ein (Schul-)Projekt der Entwicklungszusammenarbeit hinsichtlich der Verbesserung der Lebensverhältnisse anhand ausgewählter nachhaltiger Entwicklungsziele (SDG) beurteilen [zu können]«.[21]

Dies ist insofern problematisch, als das zu behandelnde Projekt dabei in unmittelbaren Zusammenhang zur Entwicklungszusammenarbeit gestellt wird. Auf diese Weise wird bereits durch die Forderung im Bildungsplan Handlungsmacht *im* Globalen Norden verortet, die folglich stets *mit* dem Globalen Norden verbunden bleibt und von diesem ausgeht.

Mehr noch: Es wird suggeriert, dass Schulprojekte zur positiven Veränderung von Lebenslagen im Globalen Süden beitragen (können). Dadurch wird im Umkehrschluss die eigene erhöhte Stellung deutlich, »als jemand, der anscheinend die Macht [und Fähigkeit] hat, [...] Veränderungen zu vollbringen, Veränderungen zu initiieren, über jemanden, gegenüber einer Region, die anscheinend nicht in der Lage ist oder sein will, [...] Veränderungen herbeizuführen«.[22] Ein erster Blick in die neuen Geographielehrwerke Baden-Württembergs bestätigt die eben dargelegten Erkenntnisse zur Frage nach Handlungsmacht afrikanischer Personen.

Zusammengefasst zeigt Europa in seiner Beziehung zu Afrika sowohl »Unwissenheit als auch Selbstvertrauen im Überfluss«[23], sodass eine geographische Auseinandersetzung mit Figuren des kolonialen und antikolonialen Widerstands wie Frantz Fanon, Francis Nwia Kofi Kwame Nkrumah oder Ken Saro-Wiwa, aber auch mit Aktivist*innen und Schriftsteller*innen wie Wangari Maathai oder Chimamanda Ngozi Adichie aufgrund ihres Fehlens im Curriculum und in den meisten zugelassenen Lehrwerken ausbleibt.

DEKOLONIALE ERFOLGSGESCHICHTEN *AUS* AFRIKA

Vor diesem Hintergrund fordert der Sozialpädagoge Kessete Awet, ausgewählte afrikanische Persönlichkeiten, die mutig und entschlossen nach Lösungen suchen und diese gefunden haben, situativ in den Geographieunterricht zu integrieren. Solche Biographien stellen insbesondere dann einen didaktischen Mehrwert dar, wenn diese Persönlichkeiten mit ihren weitreichenden sowie wegweisenden Erfindungen als Leitfiguren und als Vorbild durch die Lernenden wahrgenommen werden können.[24]

In Rekurs auf Heidi Wenz wird daher für eine zunehmende Subjektorientierung afrikanischer Persönlichkeiten im Geographieunterricht plädiert, die ins Zentrum des Geographieunterrichts gestellt werden sollten.

Dass es sich dabei nicht um auch für Europäer*innen bekannte Persönlichkeiten handeln muss, soll exemplarisch anhand von drei ausgewählten Erfindungen aus der Publikation des Bildungsreferenten Keith Hamaimbo gezeigt werden.[25]

In Bezug auf die zu Beginn des Beitrags dargelegte didaktische Zielsetzung einer Dekonstruktion vorherrschender postkolonialer Denkstrukturen[26] verstehen sich die drei skizzierten Beispiele als Impulse für eine Implementation in den Geographieunterricht[27] (vgl. M 1 bis M 3).

Die darin beschriebenen Erfindungen sollen dazu beitragen, Schüler*innen für die Unabdingbarkeit eines Perspektivwechsels zu sensibilisieren und afrikanische ›Innenansichten‹ stets auf gleichwertige Weise in ihre Überlegungen miteinzubeziehen. Afrikanische Personen erscheinen auf diese Weise als handelnde Subjekte. Entsprechend kann der überwiegend negativen, eurozentrischen Wahrnehmung des afrikanischen Kontinents, die mit dominierenden Rollenzuweisungen von Rettern* und Opfern*

einhergeht, entgegengewirkt und Handlungsmacht *im* Globalen Süden verortet werden. Aus dekonstruktiver Perspektive bietet der didaktische Zugang zudem das Potenzial, bei Schüler*innen im weiteren Verlauf der Unterrichtssequenz Neugierde und Motivation dahingehend auszulösen, sich selbst auf die Suche nach bisher unbekannten und / oder ignorierten Perspektiven zu begeben.[28]

BILDUNGSANGEBOTE DEKOLONISIEREN

Eurozentrische Wissensbestände und Alltagspraxen müssen von (post)kolonialem Denken (weiter) befreit werden.[29] Es bedarf daher dringend ausgearbeiteter und erprobter unterrichtspraktischer Bildungsangebote, die dekoloniales Denken »als [ein] infrage stellendes, zweifelndes, kritisches Denken verstehen«[30] gegenüber den für objektiv angesehenen Wirklichkeitsvorstellungen.

Damit verfolgt dekoloniales Denken als Ziel eine Form des Lernens, mit der das koloniale Wissen und damit einhergehende hegemoniale Ordnungsmuster gleichsam »verlernt« und ›anderes‹ Wissen zur Veränderung der Welt kennengelernt und diskutiert werden kann. »Verlernen« kann entsprechend als aktive kritisch-kollektive Intervention verstanden werden, mit dem Ziel, eurozentrische Wissensproduktionen zu hinterfragen und Demokratisierung im Geographieunterricht zu fördern.[31]

Die Schulung eines kritisch-reflexiven Denkens ist notwendig, um einerseits nicht nur abstrakt zu reflektieren, sondern tatsächlich in eine reflexive Auseinandersetzung mit vorherrschenden Denk- und Weltbildern einzutreten, und andererseits »Verlerntes« nicht bloß zu ersetzen, sondern im Sinne der demokratischen Mündigkeit über kritisch-reflexive und emanzipatorische Fähigkeiten zu verfügen.[32]

Dabei muss es Bildung »Subjekten ermöglichen, Unordentlichkeit und Irritation zu ertragen«[33] und diesen mitunter unbequemen Weg zu gehen und anzuerkennen, dass lieb gewonnene (globale) Ordnungsmuster nicht (mehr) zu halten sind.

DEKOLONISIERUNG VON HANDLUNGSMACHT ALS BEITRAG ZUR DEMOKRATIEBILDUNG

Die Ausführungen haben gezeigt, dass zunächst zwei Aspekte ins Zentrum des Interesses rücken sollten: Erstens sollten die zu identifizierenden kolonialen Denkmuster und Weltbilder der Schüler*innen offengelegt werden, bevor zweitens der Frage, wie es zur Konstruktion jener eurozentrischer Denk- und Weltbilder kommen konnte, nachgegangen werden kann. Es bietet sich an, die von Philippe Kersting dargelegten Wahrnehmungsfilter der Ahistorisierung, Essentialisierung, Kulturalisierung und Naturalisierung vertiefend und exemplarisch in diesem Zusammenhang im Geographieunterricht zu behandeln[34] und mit subjektiven Raumkonzepten zu diskutieren.

Ein modern gestalteter Geographieunterricht muss daher verstärkt auf postkoloniale Perspektiven im Kontext der Behandlung afrikabezogener Themenfelder zurückgreifen, verfolgen postkoloniale Perspektiven doch das Ziel, in bestehende postkoloniale Denkstrukturen zu intervenieren und im Idealfall zur Transformation hegemonialer Strukturen beizutragen.[35] Wie das gelingen könnte, zeigt der Beitrag am Beispiel der Integration afrikanischer, personenbezogener Erfolgsgeschichten.

Im Hinblick auf die Integration der exemplarisch dargelegten afrikanischen Perspektiven kann daher eine Stärkung der Demokratiebildung im Unterricht auf dreifache Weise zusammenfassend begründet werden:

- Erstens wird die Dekonstruktion wirkmächtiger (post)kolonial-rassistischer Denkmuster und Weltbilder im Geographieunterricht ermöglicht, »denn Weltbilder entstehen im Kopf. Weltbilder ohne kritisches Verständnis orientieren nicht Menschen, sondern lenken sie«[36] und werden somit zu sozialen Handlungspraktiken.[37] Dürr, Ferreira Martins und Spajic-Vraks betonen, dass Demokratien »gut informierte, verantwortungsbewusste, engagierte und kritische Bürger*innen brauchen«[38], woraus sich die Bedeutung der Demokratieerziehung im Schulunterricht ergibt. Ein kritisch-reflexiver Geographieunterricht sollte daher insbesondere in Bezug auf seine eigene historische Verantwortung zum Abbau kolonial-rassistischer Strukturen in der Praxis permanent beitragen und diese zum Ausgangspunkt seiner Überlegungen nehmen, sodass sich die über Jahrhunderte hinweg fest verankerten kolonialen Diskursformationen in der Gesellschaft Schritt für Schritt aufbrechen lassen.
- Zweitens ermöglicht ein solcher Zugang, in Anlehnung an Eberth und Röll, auf struktureller und institutioneller Ebene machtkritische Fragen im Unterricht zu reflektieren[39]. Dabei soll-

te insbesondere die Reflexion der Abwesenheit afrikanischer, positiv konnotierter Stimmen in Schulbuchmaterialien fokussiert werden. Folgende Fragen können hierfür hilfreich sein:

- ✓ Wer gibt vor, was und wie im Geographieunterricht gelernt wird?
- ✓ Wem wird durch wen Handlungsmacht zugesprochen oder abgesprochen?
- ✓ Was sind die bestimmenden Institutionen und Personen und warum wird ihnen diese Position zuerkannt, über (Bildungs-)Inhalte zu entscheiden?
- ✓ Welche Wissensbestände sind Grundlage für die Themenkonstitution bei der Behandlung des Themenfeldes »Globale Disparitäten am Beispiel Afrika«? Welche Themen und Inhalte werden im Schulbuch nicht aufgeführt?
- ✓ Welche Intentionen verfolgen die Schulbuchautor*innen dabei?

- Vor dem Hintergrund einer wachsenden Heterogenität der Schülerschaft, auch zunehmend mit afrikabezogenen Biographien, bietet der gewählte Zugang darüber hinaus drittens die Möglichkeit, den Schüler*innen zum einen neben europäischen, westlichen auch afrikanische Identifikationsfiguren anzubieten und zum anderen Schüler*innen die Möglichkeit einzuräumen, entsprechend situiertes (nicht-westliches) Wissen in den Unterricht einzubringen. Auf diese Weise könnten Schüler*innen verstärkt als Subjekte im Unterricht wahrgenommen werden, um Unterricht partizipativer sowie aus der Erfahrungswelt der Schüler*innen heraus zu gestalten.

Dieser Beitrag versteht sich daher als Aufforderung an alle Geographielehrkräfte, ihre Schüler*innen für vorherrschende afro-pessimistische Raumkonstruktionen zu sensibilisieren, rassialisierende Elemente darin zu erkennen und die damit einhergehende eurozentrische Homogenisierung Subsahara-Afrikas durch dekoloniale Geschichten afrikanischer Personen *aus* Afrika zu differenzieren. Die Zeit ist längst gekommen, den Wandel (weiter) mitzugestalten!

ANMERKUNGEN

1 Narrative fungieren dabei als sinnstiftende Erzählungen, die Einfluss auf die Art und Weise haben, wie Menschen ihre räumliche und soziale Umwelt wahrnehmen. Narrativen immanent ist der Transport von Werten, Normen und Notwendigkeiten sowie Emotionen, teilweise implizit, teilweise explizit. Dabei dürfen Narrative keineswegs als beliebige Erzählungen verstanden werden, es handelt sich vielmehr um etablierte Erzählungen, denen aufgrund ihrer permanenten unkritischen Reproduktion und sprachlichen Rekonstruktion die Idee von Wahrheit zugeschrieben wird (vgl. Giovanelli, M.: Narrative. Cambridge 2018, S. 2ff.).

2 Für eine vertiefende Auseinandersetzung sei an dieser Stelle auf die Dissertation von Sonja Schwarze verwiesen. In dieser hat sie den Versuch unternommen, die verschiedenen Denkstrukturen, ähnlich wie Puzzleteile, zusammenzusetzen und zu visualisieren: Schwarze, S.: Die Konstruktion des subsaharischen Afrikas im Geographieunterricht der Sekundarstufe I. Münster 2020, S. 56–86.

3 Vgl. Kersting, P.: AfrikaSpiegelBilder und Wahrnehmungsfilter: Was erzählen europäische Afrikabilder über Europa? In: Kersting, P. / Hoffmann, T. (Hg.): AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag. Mainzer Kontaktstudium Geographie 12. Mainz 2011, S. 3–10.

4 Exemplarisch Marmer, E. / Sow, P. (Hg.): 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 2015. Oder: Castro Varela, M. / Heinemann, A.M.B.: Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen! In: Zwischenräume 10, 12/2016.

5 Vgl. Röll, V. / Meyer, C.: Vorstellungen von Jugendlichen über die ungleiche globale Verteilung von Weltkulturerben – Didaktische Anregungen für eine kritisch-reflexive Welterbe-Bildung. In: GW-Unterricht 157/2020, H. 1, S. 5–19.

6 Awet, K.: Die Darstellung Subsahara-Afrikas im deutschen Schulbuch. Opladen / Berlin / Toronto 2018.

7 Schwarze, S., a.a.O., S. 259.

8 Vgl. Eribon, D.: Grundlagen eines kritischen Denkens. Wien / Berlin 2018.

9 Exemplarisch Marmer, E.: Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beipiel von Afrikabildern. ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36/2013, H. 2, S. 25–31.; Aikins, J.K. / Brandt, A. / Eggers, M.M. / Laja, M. / Macgilchrist, F. / Marmer, E. / Tsagué, F.: Offener Brief an die Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH. Afrikabild in Schulbüchern. Verfügbar unter: <https://is-donline.de/offener-brief-an-die-schulbuchverlage-westermann-schroedel-diesterweg-schoningh-winklers-gmbh/> (zuletzt: 06.12.2022).

10 Vgl. Schwarze, S., a.a.O., S. 222-326; vgl. Röll, V. / Meyer, C., a.a.O.

11 Vgl. Schwarze, S., a.a.O., S. 248.

12 Vgl. Kersting, P.: AfrikaSpiegelBilder, a.a.O.

13 Vgl. Schwarze, S., a.a.O., S. 69.

14 Vgl. Carstensen-Egwuom, I.: Afrikabilder im Geographieunterricht. Fallstricke und Alternativen. In: Geographische Rundschau 5/2019, S. 44.

15 Kersting, P.: Einseitige Unwissenheit, einseitige Sprachmacht, einseitige Afrikabilder. In: Kersting, P. / Hoffmann, T. (Hg.): AfrikaSpiegelBilder, a.a.O., S. 61-63, S. 61.

16 Kersting, P.: AfrikaSpiegelBilder, a.a.O., S. 8f.

17 Vgl. Schwarze, S., a.a.O., S. 274.

18 Unter dem Begriff authentisch versteht der Autor an dieser Stelle die Stimmen ›echter‹ Personen in Abgrenzung zu den Pseudo-Stimmen, konstruiert durch westliche Autor*innen. Der Autor ist sich aber der problematischen Verwendung des Begriffs bewusst.
19 Vgl. Schröder, B. / Carstensen-Egwuom, I.: More than a single story: Analysen und Vorschläge zum Einstieg in den Geographieunterricht. In: Fereidooni, K. / Simon, N. (Hg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Wiesbaden 2020, S. 350.
20 Vgl. Kersting, P.: AfrikaSpiegelBilder, a.a.O., S. 7.
21 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): Bildungsplan des Gymnasiums – Geographie. Stuttgart 2016, S. 23.
22 Röll, V. / Meyer, C., a.a.O., S. 29.
23 Kersting, P.: Einseitige Unwissenheit, a.a.O., S. 61.
24 Vgl. Wenz, H.: Wangari Maathai: Inspiration, Verantwortung und Perspektiven. In: Kersting, P. / Hoffmann, T. (Hg.): AfrikaSpiegelBilder, a.a.O., S.111–116, S. 109.
25 In seinem Buch gibt der Autor Keith Hamaimbo darüber hinaus einen Überblick über die überwiegend für Europäer*innen unbekannten Errungenschaften Afrikas und ermöglicht es auf diese Weise seinen Leser*innen, andere Perspektiven auf den Kontinent zu gewinnen. Diese neuen Sichtweisen leisten entsprechend einen Beitrag zur Differenzierung vorherrschender monolithischer Afrikabilder.
26 Der vorgestellte Zugang kann ebenfalls mit dem von Thomas Hoffmann (2018a,b) ausgearbeiteten lösungsorientierten Ansatz auf fruchtbare Weise verknüpft werden, sodass zu Beginn der Unterrichtsstunde nicht das zu lösende Problem, sondern die zur Lösung des Problems beitragende afrikanische Erfindung ins Zentrum des Unterrichts gestellt werden kann.
27 Vgl. Hamaimbo, K.: Errungenschaften Afrikas. Die andere Seite einer Realität. Bielefeld 2019, S. 163.
28 Vgl. Eberth, A.: Alltagskulturen in den Slums von Nairobi. Eine geographiedidaktische Studie zum kritisch-reflexiven Umgang mit Raumbildern. Bielefeld 2018.
29 Vgl. Kastner, J. / Waibel, T.: Einleitung: Dekoloniale Optionen. In: Mignolo, W. (Hg.): Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität. Wien 2012, S. 23.
30 Ebd., S. 31.
31 Vgl. Castro Varela, M. / Heinemann, A.M.B.: Ambivalente Erbschaften, a.a.O., S. 41.
32 Vgl. Idahosa, G.E. / Bradbury, V.: Challenging the way we know the world. Overcoming paralysis and utilising discomfort through critical reflexive thought. In: Acta Academica 51/2020, H. 1, S. 31–53.
33 Castro Varela, M. / Heinemann, A.M.B.: Ambivalente Erbschaften, a.a.O., S. 41f.
34 Vgl. Kersting, P.: AfrikaSpiegelBilder, a.a.O., S. 7.
35 Vgl. Castro Varela, M. / Dhawan, N.: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld 2020, S. 25.
36 Hoffmann, K.W. / Kersting, P.: Zeigt das wahre Afrika! – Aber welches? – Teil 5: Newigs Bild von Schwarzafrika. In: Geographie und Schule 195, 34/2012, S. 49.
37 Vgl. Schwarze, S., a.a.O., S. 86.
38 Dürr, K. / Ferreira Martin, I. / Spajic-Vrkas, V.: Demokratie-Lernen in Europa. Wien 2001, S. 11.
39 Zur Bedeutung postkolonialer Perspektiven auf schulische und außerschulische Bildungsangebote. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 44/2021, H. 2, S. 31.

LITERATUR

Aikins, J.K. / Brandt, A. / Eggers, M.M. / Laja, M. / Macgilchrist, F. / Marmer, E. / Tsagué, F.: Offener Brief an die Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH. Afrikabild in Schulbüchern. Verfügbar unter: <https://isdonline.de/offener-brief-an-die-schulbuchverlage-westermann-schroedel-diesterweg-schoningh-winklers-gmbh/> (zuletzt: 06.12.2022).

Awet, K.: Die Darstellung Subsahara-Afrikas im deutschen Schulbuch. Opladen / Berlin / Toronto 2018.

Carstensen-Egwuom, I.: Afrikabilder im Geographieunterricht. Fallstricke und Alternativen. In: Geographische Rundschau 5/2019, S. 44–45.

Castro Varela, M. / Dhawan, N.: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld 2020.

Castro Varela, M. / Heinemann, A.M.B.: Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen! In: Zwischenräume 10/2016.

Dürr, K. / Ferreira Martin, I. / Spajic-Vrkas, V.: Demokratie-Lernen in Europa. Wien 2001.

Eberth, A.: Alltagskulturen in den Slums von Nairobi. Eine geographiedidaktische Studie zum kritisch-reflexiven Umgang mit Raumbildern. Bielefeld 2018.

Eberth, A. / Röll, V.: Eurozentrismus dekonstruieren. Zur Bedeutung postkolonialer Perspektiven auf schulische und außerschulische Bildungsangebote. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 44/2021, H. 2, S. 27–34.

Eribon, D.: Grundlagen eines kritischen Denkens. Wien / Berlin 2018.

Giovanelli, M.: Narrative. Cambridge 2018.

Hamaimbo, K.: Errungenschaften Afrikas. Die andere Seite einer Realität. Bielefeld 2019.

Hoffmann, T.: TERRA Globale Herausforderungen 1. Die Zukunft, die wir wollen. Stuttgart 2018a.

Hoffmann, T.: Gerüstet für die Zukunft. Aufgaben des Geographieunterrichts. In: Praxis Geographie 2018b, H.1, S. 4–9.

Hoffmann, K.W. / Kersting, P.: Zeigt das wahre Afrika! – Aber welches? – Teil 5: Newigs Bild von Schwarzafrika. In: Geographie und Schule 195/2012, H. 34, S. 48–49.

Idahosa, G.E. / Bradbury, V.: Challenging the way we know the world. Overcoming paralysis and utilising discomfort through critical reflexive thought. In: Acta Academica 51/2020, H. 1, S. 31–53.

Kastner, J. / Waibel, T.: Einleitung: Dekoloniale Optionen. In: Mignolo, W. (Hg.): Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität. Wien 2012, S. 7–42.

Kersting, P.: AfrikaSpiegelBilder und Wahrnehmungsfilter: Was erzählen europäische Afrikabilder über Europa? In: Kersting, P. / Hoffmann, T. (Hg.): AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag. Mainzer Kontaktstudium Geographie 12. Mainz 2011, S. 3–10.

Kersting, P.: Einseitige Unwissenheit, einseitige Sprachmacht, einseitige Afrikabilder. In: Kersting, P. / Hoffmann, T. (Hg.): AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag. Mainzer Kontaktstudium Geographie 12. Mainz 2011, S. 61–63.

Marmer, E.: Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beipiel von Afrikabildern. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36/2013, H. 2, S. 25–31.

Marmer, E. / Sow, P. (Hg.) : 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 2015, S. 26–38.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): Bildungsplan des Gymnasiums – Geographie. Stuttgart 2016, verfügbar unter: <https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/GEO/IK/5-6> (zuletzt: 28.12.2022).

Röll, V. / Meyer, C.: Vorstellungen von Jugendlichen über die ungleiche globale Verteilung von Weltkulturerben – Didaktische Anregungen für eine kritisch-reflexive Welterbe-Bildung. In: GW-Unterricht 157/2020, H. 1, S. 5–19.

Schröder, B.: Zugehörigkeit und Rassismus. Orientierungen von Jugendlichen im Spiegel geographiedidaktischer Überlegungen (Kultur und soziale Praxis). Bielefeld 2019.

Schröder, B. / Carstensen-Egwuom, I.: More than a single story: Analysen und Vorschläge zum Einstieg in den Geographieunterricht. In: Fereidooni, K. / Simon, N. (Hg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Wiesbaden 2020, S. 349–375.

Schwarze, S.: Die Konstruktion des subsaharischen Afrikas im Geographieunterricht der Sekundarstufe I. Münster 2020.

Seukwa, L.H.: Afrikabilder zwischen Afro-Romantismus und Afro-Pessimismus, verfügbar unter: <http://www.afrikanet.info/menu/medien/datum/2009/04/10/fuer-ein-anderes-afrikabild/?type=98&cHash=3f42f01f2e> (zuletzt: 16.06.2020).

Wenz, H.: Wangari Maathai: Inspiration, Verantwortung und Perspektiven. In: Kersting, P. / Hoffmann, T. (Hg.): AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag. Mainzer Kontaktstudium Geographie 12. Mainz 2011, S. 111–116.

MATERIALIEN

(M 1) IMPULS I – APP USALAMA

Die drei Kenianer Kenneth Gachukia, Marvin Makau und Edwin Inganji haben 2017 die App Usalama (Suaheli für Sicherheit) entwickelt, die es Nutzer*innen in Notfällen (beispielsweise bei bewaffneten Raubüberfällen) ermöglicht, Verwandte und Behörden zu informieren und zu alarmieren. Dafür muss das Handy entweder dreimal geschüttelt, die Lautstärketaste gedrückt gehalten oder das Notrufsymbol getippt werden, um die Signale und somit den Ort des Geschehens zu übermitteln. Außerdem wird jede Person im Umkreis von 200 Metern, die die App Usalama ebenfalls auf dem Smartphone installiert hat, über den Notfall informiert. Auf diese Weise kann der Radius möglicher zur Hilfe kommender Personen deutlich vergrößert und das Potenzial, Opfer von Überfällen zu werden, gesenkt werden.

(M 2) IMPULS II – APP FD DETECTOR

Die fünf nigerianischen Schülerinnen Nwabuaku Ossai, Vivian Okoye, Promise Amarachukwu Nnalue, Adaeze Onuigbo, Jessica Osita, die Teil des Teams Save a Soul sind, entwickelten die App FD Detector (Fake Drug Detector) zur Erkennung von Medikamentenfälschungen. Ziel ihrer App ist es, dem Problem des illegalen Medikamentenhandels in Ländern wie Nigeria entgegenzuwirken. Um das Problem nachhaltig zu entschärfen, wird fortan mit der staatlichen nigerianischen Behörde zusammengearbeitet.

(M 3) IMPULS III – APP DISCARDIOUS

Die fünf Schülerinnen Praise David-Oku, Sonam Kumar, Nmesoma Ogbonna, Charlotte Takem und Grace Akpoiroro aus Nigeria bilden das Team Charis und entwickelten an ihrer nigerianischen High School die App Discardious. Discardious zielt darauf ab, Gesundheitsprobleme zu bekämpfen, denen viele Nigerianer*innen infolge unsachgemäßer Abfallentsorgung ausgesetzt sind. Mithilfe der App haben sowohl private als auch kommerzielle Nutzer*innen die Möglichkeit, gezielter darüber informiert zu werden, wo sich die nächste Stelle für eine reguläre Müllentsorgung befindet. Darüber hinaus dient es den Menschen als Anlaufstelle, um Beschwerden vorzubringen, oder auch zur Klärung von Fragen zum Thema Abfall.