

Patrick Walz, Luca Binder, Phillip Eira Silva, Dana Lindner, Meltem Ohran,
Stefanie Ritter, Carmen Schrötel, Emily Steinhauer

WOZU EINE EXKURSION NACH KENIA? – ZUR WIRKSAMKEIT EINER INTEGRATION VON WELTBILDSTRUKTUREN AUS SICHT DER TEILNEHMENDEN REFERENDAR*INNEN

In der Zeit vom 23.08. bis 08.09.2024 hatten neun Referendar*innen des Heilbronner Seminars die Möglichkeit, an einer geographiedidaktischen Exkursion nach Kenia teilzunehmen (vgl. M I, Abb. I). Überlegungen zur Organisation und Konzeption der durchgeführten Exkursion basierten im Wesentlichen auf den Ergebnissen der Interviewstudie von Sonja Schwarze, die mit Geographielehrkräften durchgeführt wurde.¹ Die von ihr geführten Interviews ermöglichten ihr, die bestehende Diskrepanz herauszuarbeiten und offenzulegen: Während Afrika in allen Phasen der Lehramtsausbildung eine marginale Rolle spielt, fordern Bildungspläne zugleich die Vermittlung afrikabezogener Themenfelder. Das daraus resultierende, oft nur rudimentär vorhandene Wissen über afrozentrische Wissens- und Normensysteme führt zu einem einseitigen und verallgemeinernden Blick auf den afrikanischen Kontinent² und verfestigt die im gesellschaftlichen Diskurs angelegten und dominierenden (post)kolonialen Afrikabilder.³ Obwohl Lehrkräfte zunehmend für die Fallstricke einer (Re-)Produktion postkolonialer Afrikabilder in der schulischen Praxis sensibilisiert sind, fehlt es ihnen mehrheitlich an der notwendigen Professionalisierung, um afrikabezogene Lehr-Lern-Arrangements dekolonial zu gestalten. Vor diesem Hintergrund richtete sich das Angebot zur Teilnahme an der Exkursion nach Kenia bewusst nicht nur an Referendar*innen des Faches Geographie, sondern an alle angehenden Lehrkräfte, die sich in ihrer schulischen Praxis intensiver mit der Vermittlung afrikabezogener Inhalte auseinandersetzen und ihren Blick *auf* Afrika differenzieren möchten.

Der folgende Beitrag gliedert sich in zwei Teile: Im ersten Teil wird, ausgehend von der *Wozu*-Frage, das allgemeindidaktische und methodische Konzept der Exkursion vorgestellt. Dabei stützt sich die Ausarbeitung auf die Forderung von Karl Walter Hoffmann zur Integration von Weltbildstrukturen sowie auf eine Synthese von Handlungsempfehlungen aus herrschaftskritischen Ansätzen. Im zweiten Teil folgt eine systematische Reflexion der Exkursion anhand ausgewählter Standorte, in der die zugrunde gelegten Weltbildstrukturen aus der Perspektive der teilnehmenden Referendar*innen dargelegt und reflektiert werden.

DIE KLÄRUNG DER WOZU-FRAGE AUS EINER ALLGEMEINDIDAKTISCHEN PERSPEKTIVE

Ein herrschaftskritischer Unterricht bietet Lernenden einen fruchtbaren Rahmen, (eigene) (post)koloniale Denk- und Handlungsmuster zu hinterfragen, sodass differenzierte(re) Welt- und Leitbilder ge-

fördert werden können, die den Herausforderungen einer zunehmend komplexen und uneindeutigen Welt gerecht werden.⁴ Insbesondere der Umgang mit Unsicherheiten und Ambiguitäten rückt dabei als zentrale Kompetenz für das 21. Jahrhundert in den Fokus.⁵ Als Vernetzungsfach vermittelt das Fach Geographie eine systemisch-vernetzende Perspektive auf die Welt⁶ und schafft auf diese Weise Anknüpfungspunkte für den gesamten schulischen Fächerkanon. Indem Geographie unseren Planeten sowohl als komplexes System als auch als Lebensraum versteht, der bewahrt und gestaltet werden muss, bietet sie Orientierung und richtet den Blick der Lernenden konsequent auf eine nachhaltige und lebenswerte Zukunft.

In Rekurs auf Karl Walter Hoffmann⁷ plädieren die Autor*innen für eine Umkehrung des Dreischritts vom *Was?* über das *Wie?* hin zum *Wozu?* bei der Unterrichtsplanung und übertragen dieses inverse Vorgehen auf die Konzeption von Exkursionen. Wird die *Wozu-Frage* aus einer allgemeindidaktischen Perspektive in den Mittelpunkt exkursionsdidaktischer Überlegungen gestellt, rückt die Inte-

gration und Förderung von Weltbildstrukturen in den Fokus. Dabei stehen insbesondere die Dimensionen *Transfer*, *Zukunft* und *Nutzen* im Vordergrund. Nach Hattie⁸ kann Lernen dann seine Wirksamkeit entfalten, wenn es den Lernenden gelingt, über die bloße Aufnahme neuer Informationen hinauszugehen (Oberflächendenken). Entscheidend ist, ein tieferes Verständnis zugrunde liegender Zusammenhänge zu entwickeln (Tiefendenken) und dieses in bestehende Wissens- und Denkkonzepte zu integrieren (Transferdenken). Botho Priebe⁹ und Michael Schratz¹⁰ differenzieren deshalb zwischen der Oberflächenstruktur (Wissensvermittlung), der Tiefenstruktur (Verständnisorientierung) und der Weltbildstruktur (Integration in bestehende Konzepte). Dabei kommt der Ebene der Weltbildstrukturen eine besondere Bedeutung zu. Durch ein bewusstes In-Beziehung-Setzen mit der eigenen Weltbeziehung können potenzielle Veränderungen und Differenzierungen in den Blick genommen und reflektiert werden. Diese Herangehensweise eröffnet Lernenden die Möglichkeit, ihr Weltverständnis auf einer tieferen Ebene zu erweitern und zu transformieren.¹¹

Aus einer allgemeindidaktischen Perspektive bedeutet dies für die teilnehmenden Referendar*innen: »Diese Änderung der Haltung *zur* und der sich veränderte Blick *auf* die Welt können als bildender und Differenzen aufzeigender Prozess umschrieben werden.«¹² Käte Meyer-Drawe beschreibt »Lernen als bildende Erfahrung« und betont damit, dass Lernen weniger ein Ergebnis als vielmehr ein Prozess ist, der durch Erfahrungen geprägt wird.¹³ In diesem Sinne verbindet die Exkursion sinnliches Erleben mit reflektierendem Nachdenken, wodurch sowohl emotionale als auch kognitive Dimensionen des Lernens miteinander in Einklang gebracht werden können.¹⁴

Wenn Lernen als Erfahrung verstanden wird, können Exkursionen aus einer allgemeindidaktischen Perspektive entlang der drei Basisdimensionen von Weltbildstrukturen gestaltet werden. Auf diese Weise bieten sie einen wertvollen didaktischen Referenzrahmen, der das Lernen nachhaltig und tiefgreifend unterstützt:

- Im Rahmen der ersten Dimension, *Transfer*, wird während der Exkursionen wiederholt die Frage aufgeworfen, inwiefern das eigene Denken und Handeln vor dem Hintergrund des persönlichen Weltbildes und der eigenen Verortung (Positionalität) beeinflusst oder verändert wurde. Dabei steht im Fokus, welche Vor-Ort-Erfahrungen und Erlebnisse zu einem »reflexiven Umlernen«¹⁵ bisheriger Denk- und Handlungs-

muster geführt haben. Dieses Reflexionsvermögen eröffnet zugleich die Möglichkeit, gezielt nach weiteren (post)kolonialen Leerstellen im eigenen Denken und Handeln zu suchen und diese auf motivierende und vertiefende Weise zu hinterfragen. Die Notwendigkeit, dies fächerübergreifend zu tun, liegt auf der Hand. Das Aneignen kritischer Denkstrukturen kann als Ausgangspunkt selbstreflexiver Lernprozesse verstanden werden¹⁶ und zugleich »als ergreifende Praxis«, die bestehende Kolonialitäten im Denken und in alltäglichen Praxen aktiv herausfordert und transformiert.¹⁷

- Die zweite Dimension richtet den Blick auf die *Zukunft* und hebt die zentrale Bedeutung erfahrungsbasierter und unmittelbarer Begegnungen mit inspirierenden Persönlichkeiten sowie realen Lebensgeschichten hervor. Sie zielt darauf ab, eine kritische Auseinandersetzung mit bisherigen Zukunftsvorstellungen anzuregen und transformative Impulse für eine zukunftsorientierte Perspektive zu schaffen. Das Ziel besteht darin, die Entwicklung von Mut und Enthusiasmus zu fördern, um eine proaktive und gestalterische Haltung gegenüber zukünftigen Herausforderungen einzunehmen. Solche Begegnungen können weder durch ein Gespräch im Unterricht noch durch den Einsatz hybrider Unterrichtsformate in gleicher Weise erfahrbar werden, sodass die initiierten Vor-Ort-Begegnungen eine unverzichtbare Rolle für die schrittweise Dekolonisierung eigener Vorannahmen spielen.
- Bei der dritten Dimension rückt die Frage nach dem *Nutzen* ausgewählter Lerninhalte, -orte und -begegnungen zur Förderung eines dekolonial-reflexiven Denkens und Handelns ins Zentrum des Interesses. Dieses Denken eröffnet durch die gezielte Auseinandersetzung mit bestimmten Lerninhalten, -orten und -begegnungen die Möglichkeit, oberflächliche Wahrheiten zunehmend zu hinterfragen und zugrunde liegende multiple Wirklichkeiten zu ergründen.¹⁸ Damit wird eine Form des Lernens ermöglicht, mit der (post)koloniale Wissens-, Denk- und Handlungsstrukturen gleichsam verlernt werden können und »anderes« Wissen zur Veränderung der Welt kennengelernt und diskutiert werden kann.¹⁹ Eine zunehmende Ausbildung dekolonial-reflexiver Denk- und Handlungsstrukturen bedeutet in diesem Sinne, plurivers gelebte Welten, komplexe Differenzen und hy-

bride Konstruktionen als Lebensrealitäten anzuerkennen, sodass postkoloniale Kontinuitäten zunehmend transformiert werden können.²⁰

Die drei Basisdimensionen der Weltbildstrukturen stehen in einer wechselseitigen Beziehung und sind untrennbar miteinander verflochten, weshalb sie stets in ihrem Zusammenspiel betrachtet werden sollten.

METHODISCHE KONSEQUENZEN UND HERAUSFORDERUNGEN

Um die im vorherigen Abschnitt dargelegten Basisdimensionen zu fördern und Lernprozesse so zu gestalten, dass das Lernen von den Teilnehmenden als unmittelbare Erfahrung erlebt wird, müssen für die Planung und Durchführung der Exkursion drei zentrale methodische Ansätze verfolgt werden.

Erstens werden *Vor-Ort-Begegnungen* arrangiert, die den Teilnehmenden die Möglichkeit bieten, kollektive, diskursiv geprägte Vorstellungen und subjektive Weltbilder – die wir durch Familie, Schule, Studium und Medienkonsum internalisiert haben – als konstruierte Wirklichkeit zu erkennen und zu dekonstruieren.²¹ Das Ziel, bisher »Unerzähltes«²² offenzulegen, soll eine »Irritation und Unordnung«²³ gegenüber vorherrschenden Denk- und Handlungsmustern anstoßen und durch den kognitiven Widerspruch einen Reflexionsprozess auslösen. Subalternen Stimmen Raum zu geben,²⁴ ermöglicht ein Erkennen, dass »das Nicht-Gesagte [...] häufig [als] ebenso aussagekräftig und wirkmächtig wie das Gesagte«²⁵ erscheint. Daher ist es wichtig, im Vorfeld der Exkursion die Vorstellungen und Vorerfahrungen zu ermitteln, die den Blick auf das Exkursionsziel prägen, und diese nach der Exkursion rückblickend kritisch zu reflektieren. Ein zentraler herrschaftskritischer Ansatz zur Dekolonisierung von Denk- und Handlungsmustern ist daher das Instrument der Reflexivität. Reflexivität wird dabei als »ein Prozess der kritischen Selbstbetrachtung und der Offenheit für die Herausforderung [aufgefasst], uns mit unseren eigenen Strukturen auseinanderzusetzen und zu verstehen, wie unsere Handlungsweise Machtverhältnisse reproduziert und ihre Kontinuität gewährleistet.«²⁶

Daher ist es zweitens ein leitendes Prinzip der Exkursion, *kontinuierliche Reflexionsangebote* in Form von Gruppendiskussionen zu schaffen. Gelebte Erfahrungen sollen den Teilnehmenden ermöglichen, eine kritische Fragehaltung zu entwickeln, die sie dazu anregt, im (Schul-)Alltag nach kolonialen Stel-

len zu suchen, an denen nicht-westliche Wissensstrukturen unsichtbar gemacht werden, und Strategien zu erarbeiten, um das vorherrschende *Silencing* zu durchbrechen. Zur Stärkung des Bewusstseins für die berufliche Relevanz ist es drittens von elementarer Bedeutung, Diskussionen über die Anbindung an unterschiedliche Bildungspläne sowie kontinuierliche Gespräche über konkrete Lernmaterialien im Hinblick auf einen »echten« *Theorie-Praxis-Transfer* fortlaufend zu integrieren und mitzudenken.

Unter Berücksichtigung der drei Bausteine entwickeln sich die Teilnehmenden im Rahmen einer konstruktivistischen Exkursionsdidaktik vom *Entdecker* neuer Perspektiven und Sichtweisen zum *Enttarnen* eigener, voreingenommener (postkolonialer) Denk- und Handlungsmuster, um in die Rolle des *Erfinders* beziehungsweise *Erbauers* (zunehmend) dekolonialer Bildungsangebote zu finden.²⁷ Entsprechend spiegeln sich auch Elemente aus den drei »Klassikern« der Exkursionsdidaktik im Verlauf der Exkursion wider. Exemplarisch konnten mithilfe verschiedener, ausgewählter Persönlichkeiten, aber auch durch die Verwendung des methodischen Zugangs der reflexiven Fotografie sowie durch das Aufwerfen lohnenswerter Fragestellungen und der anschließenden Suche nach möglichen Antworten neue Einblicke in translokale Kontexte vor Ort gewonnen werden.²⁸

Die Förderung eines (zunehmend) dekolonial-reflexiven Denkens erfordert eine maximale Offenheit und Unvoreingenommenheit gegenüber Irritationen, Störungen, Merkwürdigkeiten und Unstimmigkeiten.²⁹ Bell Hooks weist in diesem Zusammenhang aber darauf hin, dass Menschen – trotz oder gerade durch die Konfrontation mit solchen Herausforderungen – »nicht offen dafür sind, neue Wege des Denkens und Wissens zu beschreiten«³⁰. Dieses Spannungsverhältnis gilt es entsprechend auf Exkursionen zu ergründen, unterschiedliche Haltungen und Widerstände zu adressieren, auszuhalten und die damit verbundenen Emotionen zu reflektieren.

DAS POTENZIAL EINER INTEGRATION VON WELTBILDSTRUKTUREN AN AUSGEWÄHLTEN ORTEN

Im nachfolgenden Absatz wird aus der Perspektive der teilnehmenden Referendar*innen anhand von drei ausgewählten Beispielen exemplarisch das Potenzial einer Integration von Weltbildstrukturen in exkursionsdidaktischen Planungen aufgezeigt. Jedes

der drei ausgewählten Beispiele konzentriert sich auf eine spezifische Dimension der Weltbildstrukturen. Aufgrund der unauflösbaren Wechselbeziehungen zwischen den Dimensionen ist jedoch eine strikt analytische Trennung nicht durchgängig realisierbar, weshalb die Beispiele zugleich die Verschränkungen und Interdependenzen mit den anderen Dimensionen sichtbar machen und auf theoretisch-konzeptioneller Ebene reflektieren.

Transfer: Menengai Geothermal Project der GDC

Ein Schwerpunkt der Exkursion galt der Analyse des kenianischen Energiesektors. In den erhobenen Vorstellungen zur Energiegewinnung und Energieversorgung auf dem kenianischen Markt konnten eurozentrisch-geprägte Vorstellungen und afrika-bezogene Narrative offengelegt werden, die durch die Besichtigung des Menengai Geothermal Project der Geothermal Development Company (GDC) und die damit einhergehenden Gespräche vor Ort dekonstruiert werden sollten (vgl. M 1, Abb. 2). In den Aussagen der Referendar*innen spielten erneuerbare Energien zur Deckung des kenianischen Energiebedarfs kaum eine Rolle. Die Gespräche vor Ort entlarvten die eurozentrischen Vorstellungen auf eindrückliche Weise: Kenias Energiebedarf wird inzwischen zu 26 Prozent durch die Nutzung geothermischer Energiequellen gedeckt. Erneuerbare Energieträger decken in Kenia rund 90 Prozent des nationalen Energiebedarfs, was die zentrale Rolle nachhaltiger Energiequellen im Versorgungssystem des Landes verdeutlicht. Im Vergleich dazu beträgt der Anteil erneuerbarer Energien am Energiebedarf in Deutschland lediglich 52 Prozent, was die Unterschiede in der Energiepolitik und -nutzung beider Länder hervorhebt und zu einem veränderten Blick auf Kenia verhalf.

Das Potenzial von Begegnungen und gelebten Erfahrungen vor Ort darf dabei nicht unterschätzt werden. Das Menengai-Geothermiekraftwerk stellt ein eindrucksvolles Beispiel für die effiziente Nutzung natürlicher Ressourcen dar, durch die Kenia eine nachhaltige Energiegewinnung vorantreibt. Strategisch am geothermisch aktiven Menengai-Krater gelegen, verdeutlicht das Kraftwerk nicht nur den Beitrag geothermischer Energie zur Reduktion der Abhängigkeit von umweltschädlichen fossilen Brennstoffen, sondern unterstreicht zugleich die Innovationsfähigkeit Kenias im Bereich erneuerbarer Energien. Allerdings wäre diese Entwicklung ohne signifikante internationale Investitionen kaum realisierbar gewesen. Die zu 100 Prozent staatseigene

GDC übernahm die Planung und Umsetzung des Projekts, wobei internationale Akteur*innen, darunter insbesondere China und Deutschland, eine zentrale Rolle bei der Finanzierung und technologischen Unterstützung spielten.

Zukunft: Looklike Avido – Handcrafted clothes. Made in Kibera

Nairobis Stadtteil Kibera verdeutlicht, wie Vorstellungen von Elendsiedlungen (Slums³¹) von Begriffen wie Armut, Hunger, unzureichender Hygiene, schwierigen Lebensbedingungen, Hoffnungslosigkeit und Kriminalität geprägt sind und das Narrativ des Afro-Pessimismus³² reproduzieren. Entsprechend wurde Kibera von Seiten der Referendar*innen mehrheitlich als Raum des Mangels beziehungsweise als Raum, der der Unterstützung bedarf, konstruiert. Durch die vielfältigen Begegnungen und Gespräche vor Ort konnten diese bestehenden Vorstellungen herausgefordert werden. So dominierten in den Aussagen der Referendar*innen im Anschluss an die Begegnungen Narrative wie »Raum der Hoffnung«, »Raum der Innovation« oder auch »Raum der Gemeinschaft und der Sicherheit«, ohne die zweifelsohne sichtbaren Herausforderungen in Abrede stellen oder verschweigen zu wollen. Die Bewohner*innen sind keine Opfer ihrer Lebensumstände, sondern aktive Gestalter*innen ihrer eigenen Zukunft.

Dies unterstreicht auf eindrückliche Weise die Modefirma »Looklike Avido« von David Avido (vgl. M 1, Abb. 3). »Great things can come from places least expected!« Dieser auf einem Werbeplakat im Modegeschäft von David Avido stehende Satz fasst auf prägnante Weise die Philosophie des Modedesigners zusammen und reflektiert seine Überzeugung, dass außergewöhnliche Kreativität und Erfolg auch aus vermeintlich marginalisierten Kontexten hervorgehen können. David Avido, der bereits Mode für Stars wie Beyoncé entworfen hat, offenbart Kibera als Ort der Kreativität, Ort des Zusammenhalts und der Innovation. Die Lebensgeschichte von David Avido fordert dazu auf, westliche Verständnisse von Erfolg und Glück neu zu überdenken. Sie verdeutlicht, dass Zufriedenheit nicht ausschließlich aus materiellen Errungenschaften resultiert, sondern vielmehr aus dem Erreichen individueller sowie kollektiver Ziele, die sowohl persönliche Erfüllung als auch soziale Verbundenheit fördern.

Avidos Werdegang, der ihn vom Nähen in einer bescheidenen Werkstatt bis hin zur internationalen Anerkennung führte, stellt ein eindrucksvolles Bei-

spiel für die Potenziale unkonventioneller Lebens- und Karrierewege dar. Avidos Engagement erstreckt sich weit über die Mode hinaus: Zusammen mit seinem Team werden auch Schuluniformen für Kinder und Jugendliche in Kibera produziert und gespendet, sodass dadurch der Schulbesuch von Kindern einkommensschwacher Eltern ermöglicht wird. Avidos Entscheidung, trotz lukrativer Angebote aus China und den USA in Kibera zu bleiben, beweist seine Authentizität und Integrität. Avido verknüpft Erfolg und Glück in erster Linie mit der Schaffung von Innovationen und Chancen vor Ort, die der lokalen Gemeinschaft zugutekommen. Diese mutmachende und real erfahrbare Lebensgeschichte kann den pessimistischen Blick hin zu einer optimistischen Sicht auf eine lohnende Partizipation verändern, die Hoffnung auf Zukunft macht und zu einer permanenten Reflexion verwendeter Begrifflichkeiten – nicht nur, aber in besonderer Weise – im schulischen Kontext aufruft.

Nutzen: Zum Projekt des Nairobi Expressways

Im Rahmen einer nachhaltigen Stadtentwicklung eröffnete der kenianische Präsident Uhuru Kenyatta im Oktober 2019 den Nairobi Expressway, eine 27 Kilometer lange, vierspurige Schnellstraße, die den internationalen Flughafen mit dem Stadtzentrum Nairobis verbindet und zur Entlastung des innerstädtischen Verkehrs verhelfen sollte. Die Finanzierung der Schnellstraße in Höhe von 453 Millionen Euro erfolgte dabei in einem Public-Private-Partnership mit der China Road and Bridge Construction Corporation (Kenya) (CRBC). Dieses Infrastrukturprojekt steht symbolisch für die rasante Urbanisierung und Modernisierung, die durch internationale Investitionen ermöglicht wird.

Die Vor-Ort-Erfahrungen zeigten jedoch eine andere Realität, nämlich eine deutliche Trennung zwischen dem kaum genutzten, mautpflichtigen Expressway und der darunter verlaufenden, stark frequentierten mautfreien Straße (vgl. M 1, Abb. 4). Die Mautgebühren machen den Expressway für einen Großteil der einheimischen Bevölkerung unerschwinglich, wodurch dieser nur einer kleinen Minderheit, insbesondere Vertreter*innen internationaler Organisationen, zugänglich bleibt, die über ausreichende finanzielle Ressourcen verfügen. Die Gestaltung der Mautstationen in Form chinesisch inspirierter Dächer hob sich zudem in ihrer architektonischen Gestaltung deutlich vom restlichen Stadtbild Nairobis ab und veranschaulicht den zunehmenden Einfluss Chinas auf die kenianische Politik. Hierdurch

entfachte sich eine Diskussion über Deutungs- und Gestaltungsmacht, wodurch das strategische Interesse Chinas im Rahmen der maritimen Seidenstraßen-Offensive demaskiert werden konnte. Der unterzeichnete Vertrag zwischen Kenia und China sieht vor, dass der Expressway nach 27 Jahren an die kenianische Regierung übergeben wird. Bereits jetzt bestehen Bedenken, dass die Schnellstraße zu diesem Zeitpunkt in einem sanierungsbedürftigen Zustand sein könnte. Die anfallenden Instandhaltungskosten könnten eine erhebliche finanzielle Belastung für die kenianische Regierung darstellen, während ein Großteil der Bevölkerung kaum Vorteile aus diesem Infrastrukturprojekt gezogen hat.

Diese andere Erzählung vor Ort ermöglichte, einen neuen, kritisch-reflektierten Blick auf translokale Entwicklungsprojekte zu gewinnen und das eigene Denken und Handeln zu hinterfragen. Direkt auf der ersten Fahrt vom Flughafen zum Hostel wurde der Expressway von den Referendar*innen in überwiegend positiver Weise wahrgenommen und eingeordnet. Subalterne Stimmen und herrschaftskritische Perspektiven vor Ort ermöglichten ihnen aber, zum einen den Nexus zwischen infrastrukturellem Fortschritt und wirtschaftlicher Abhängigkeit neu zu diskutieren, und zum anderen unter Einbezug einer translokalen Sichtweise die vielfältigen, sich bedingenden Überschneidungen unterschiedlicher Diskriminierungsformen lokaler Bevölkerungsschichten zu verstehen. Übertragen auf den eigenen (Schul-)Alltag geht damit die Erkenntnis einher, bei den Lernenden ebenfalls eine Sensibilisierung für die Konstruktion eindimensionaler Wirklichkeiten auszubilden, eurozentrische Wahrnehmungsfilter zu erkennen und zu reflektieren und Neugier auf multiple Wirklichkeiten zu erzeugen.

ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Die Exkursion nach Kenia stellte hohe Anforderungen an die Referendar*innen, da sie neben der inhaltlichen Auseinandersetzung auch ein erhebliches Maß an selbstreflexivem Denken und Handeln verlangte. Die Bereitschaft, sich mit eigenen Vorstellungen sowie stereotypenbehafteten »geographical imaginations«³³ auseinanderzusetzen, stellt einen ersten, aber keineswegs ausreichenden Schritt hin zu einer dekolonialen Perspektive auf nicht-westliche Räume dar. Gleichzeitig trägt dieser Prozess zum Abbau von Ängsten und Unsicherheiten gegenüber einer zunehmend unsicheren, widersprüchlichen

und mehrdeutigen Welt bei,³⁴ die sich im Horizont einer »doppelten Komplexität«³⁵ entfaltet.

Zusammenfassend kann daher herausgestellt werden, dass die Teilnahme an der Exkursion dazu beigetragen hat, das Bewusstsein für die Bedeutung der Integration von Weltbildstrukturen aus einer all-gemeindidaktischen Perspektive zu schärfen. Durch die Integration von Weltbildstrukturen und deren ex-kursionsdidaktische Umsetzungsmöglichkeiten erhielten die Referendar*innen wertvolle Impulse, wie sie ihre eigenen dominierenden Welt- und Leitbilder sowie die ihrer Schüler*innen in der schulischen Praxis zunehmend hinterfragen und differenzieren können.

Die Darstellung der gewonnenen Erkenntnisse durch die teilnehmenden Referendar*innen unterstreicht eindrucksvoll sowohl das Potenzial als auch die gesellschaftspolitische Relevanz einer Integration von Weltbildstrukturen in die Planung, Durchführung und Nachbereitung von (außer)europäischen Exkursionen. Sie ermöglicht es außerdem, die drei Dimensionen der Weltbildstrukturen nicht als isolierte Elemente zu verstehen, sondern diese in ihrer Wechselbeziehung und gegenseitigen Verstärkung aufzufassen und in die eigenen Überlegungen mit-einzubeziehen. Die Verknüpfung von Oberflächen-, Tiefen- und Weltbildstrukturen führte zu einer veränderten Beziehung der Referendar*innen zur Mit-Welt, sodass die Exkursion einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung im Umgang mit afrikabezogenen Themenfeldern leistete. Indem die teilnehmenden Lehrkräfte ihren eigenen Horizont erweiterten, wird es ihnen möglich sein, ihre Schüler*innen zu einer differenzierten und kritisch-reflexiven Sicht auf die Welt zu ermutigen.

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. Schwarze, S.: Die Konstruktion des subsaharischen Afrikas im Geographieunterricht der Sekundarstufe I. Münster 2020.
- 2 Vgl. ebd., S. 369.
- 3 Vgl. ebd., S. 58ff., vgl. auch Reuber, P. / Pfaffenbach, S.: Methoden der empirischen Humangeographie. Beobachtung und Befragung. Braunschweig 2005, S. 198.
- 4 Vgl. Bauer, T.: Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. Ditzingen 2018.
- 5 Vgl. Hoffmann, K.W.: Zukunftsfach Geographie – eine Verortung zwischen strikter Lösungsorientierung und reflektierter Problemlösungsorientierung aus schulpraktischer Sicht. In: Diercke 360°. Westermann 2023, S. 1–15, S. 2, verfügbar unter: <<https://diercke.de/sites/default/files/2023-06/Zukunftsfach%20Geographie%20-%20eine%20Verortung%20zwischen%20strikter%20L%C3%B6sungsorientierung%20und%20reflektierter%20Probleml%C3%B6sungsorientierung%20aus%20schulpraktischer%20Sicht.pdf>> (zuletzt: 30.10.2024).
- 6 Vgl. ebd., S. 1.
- 7 Ebd., S. 11.
- 8 Vgl. Hattie, J.: Visible Learning 2.0. Deutschsprachige Ausgabe von »Visible Learning: The Sequel« besorgt von Stephan Wernke und Klaus Zierer. Baltmannsweiler 2024, S. 271ff.
- 9 Vgl. Priebe, B.: Von den Schwierigkeiten lernseitiger Schulentwicklung – subjektive und kollektive Alltagstheorien in Kollegien als Blockaden und Chancen. In: Christof, E. / Schwarz, J.F. (Hg.): Lernseits des Geschehens. Über das Verhältnis von Lernen, Lehren und Leiten. Innsbruck 2013, S. 141–162.
- 10 Vgl. Schratz, M.: Lernen, das tiefer geht. Erkundungen lernseits von Unterricht. In: Lernende Schule 2017, H. 80, S. 4–7.
- 11 Vgl. Hoffmann, K.W.: Zukunftsfach Geographie, a.a.O., S. 2.
- 12 Ebd., S. 12, eigene Hervorhebung.
- 13 Vgl. Meyer-Drawe, K.: Diskurse des Lernens. Innsbruck 2010.
- 14 Vgl. Dickel, M. / Scharvogel, M.: Geographische Exkursionspraxis: Erleben als Erkenntnisquelle. In: Kanwischer, D. (Hg.): Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts. Stuttgart 2013, S. 176.
- 15 Pettig, F.: Transformative Lernangebote kritisch-reflexiv gestalten. Fachdidaktische Orientierungen einer emanzipatorischen BNE. In: GW-Unterricht 162/2021, H. 2, S. 11.
- 16 Vgl. Hooks, B.: Kritisch Denken lernen. Antworten aus der Praxis. Münster 2024, S. 17f.
- 17 Kastner, J. / Waibel, T.: Einleitung: Dekoloniale Optionen. In: Mignolo, W. (Hg.): Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität. Wien / Berlin 2012, S. 23.
- 18 Vgl. Hooks, B., a.a.O., S. 17.
- 19 Vgl. Kastner, J. / Waibel, T., a.a.O., S. 41.
- 20 Vgl. Mignolo, W. (Hg.): On Pluriversity. 2013, verfügbar unter: <<http://waltermignolo.com/on-pluriversity/>> (zuletzt: 14.10.2023).
- 21 Vgl. Dickel, M. / Scharvogel, M., a.a.O., S. 179.
- 22 Castro Varela, M. / Heinemann, A.M.B.: Globale Bildungsbewegungen – Wissensproduktionen verändern. In: ZEP 2016, H. 2, S. 20.
- 23 Heinemann, A.M.B. / Castro Varela, M.: Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen! In: ZWISCHENRÄUME #10/2016, S. 5.
- 24 Vgl. Spivak, G.C.: Can the Subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien / Berlin 2014.
- 25 Kersting, P.: AfrikaSpiegelBilder und Wahrnehmungsfilter. Was erzählen europäische Bilder über Europa? In: Kersting, P. / Hoffmann, K.W. (Hg.): AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag. Mainz 2011, S. 7f.
- 26 Heredia, M.T. / Slezak, G.: Dekoloniale Praktiken. In: polis aktuell 1/2022, S. 6–10, S. 8, verfügbar unter: <https://www.politik-lernen.at/dl/MmmNJMJKomMKLJqx4kJK/pa_2022_1_Dekolonisierung_web_pdf> (zuletzt: 30.10.2024).
- 27 Vgl. Hoffmann, K.W.: Zukunftsfach Geographie, a.a.O., S.

- 8f.; vgl. auch Reich, K.: Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool. Weinheim / Basel 2012, S. 182ff.
- 28 Vgl. Dickel, M. / Scharvogel, M., a.a.O., S. 177.
- 29 Vgl. ebd., S. 179.
- 30 Hooks, B., a.a.O., S. 35.
- 31 Die Verwendung von Begriffen wie Elendssiedlungen oder Slums evoziert eurozentrische Narrative und macht diese anschlussfähig an (post)koloniale Diskurse zu bestehenden Afrikabildern. Die Begegnungen und Gespräche vor Ort zeigten, dass die Bewohner*innen vielmehr den Begriff »residence« zur Charakterisierung des Stadtteils Kibera verwenden.
- 32 Vgl. 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: 23.02.2022).
- 33 Gregory, D.: Geographical Imaginations. Cambridge 1994.
- 34 Vgl. Bauer, T.: Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. Ditzingen 2018.
- 35 Vgl. Mehren, M. / Mehren, R. / Ohl, U. / Resenberger, C.: Die doppelte Komplexität geographischer Themen. Eine lohnenswerte Herausforderung für Schüler und Lehrer. In: Ga&S 37/2015, H. 216, S. 4–11.
- %20aus%20schulpraktischer%20Sicht.pdf> (zuletzt: 30.10.2024).
- Hooks, B.: Kritisch Denken lernen. Antworten aus der Praxis. Münster 2024.
- Kastner, J. / Waibel, T.: Einleitung: Dekoloniale Optionen. In: Mignolo, W. (Hg.): Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität. Wien / Berlin 2012, S. 7–42.
- Kersting, P.: AfrikaSpiegelBilder und Wahrnehmungsfiler. Was erzählen europäische Bilder über Europa. In: Kersting, P. / Hoffmann, K.W. (Hg.): AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag. Mainz 2011, S. 3–10.
- Mehren, M. / Mehren, R. / Ohl, U. / Resenberger, C.: Die doppelte Komplexität geographischer Themen. Eine lohnenswerte Herausforderung für Schüler und Lehrer. In: Ga&S 37/2015, H. 216, S. 4–11.
- Meyer-Drawe, K.: Diskurse des Lernens. Innsbruck 2008.
- Mignolo, W. (Hg.): On Pluriversity. 2013, verfügbar unter: <<http://waltermignolo.com/on-pluriversity/>> (zuletzt: 14.10.2023).
- Pettig, F.: Transformative Lernangebote kritisch-reflexiv gestalten. Fachdidaktische Orientierungen einer emanzipatorischen BNE. In: GW-Unterricht 162/2021, H. 2, S. 5–17.
- Priebe, B.: Von den Schwierigkeiten lernseitiger Schulentwicklung – subjektive und kollektive Alltagstheorien in Kollegien als Blockaden und Chancen. In: Christof, E. / Schwarz, J.F. (Hg.): Lernseits des Geschehens. Über das Verhältnis von Lernen, Lehren und Leiten. Innsbruck 2013, S. 141–162.
- Reich, K.: Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool. Weinheim / Basel 2012.
- Reuber, P. / Pfaffenbach, C.: Methoden der empirischen Humangeographie. Beobachtung und Befragung. Braunschweig 2005.
- Schratz, M.: Lernen, das tiefer geht. Erkundungen lernseits von Unterricht. In: Lernende Schule 80/2017, S. 4–7.
- 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: 23.02.2022).
- Spivak, G.C.: Can the Subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien / Berlin 2024.

LITERATUR

- Bauer, T.: Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. Ditzingen 2018.
- Castro Varela, M. / Heinemann, A.M.B.: Globale Bildungsbewegungen – Wissensproduktionen verändern. In: ZEP 2016, H. 2, S. 17–22.
- Dickel, M. / Scharvogel, M.: Geographische Exkursionspraxis: Erleben als Erkenntnisquelle. In: Kanwischer, D. (Hg.): Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts. Stuttgart 2013, S. 176–185.
- Gregory, D.: Geographical Imaginations. Cambridge 1994.
- Hattie, J.: Visible Learning 2.0. Deutschsprachige Ausgabe von »Visible Learning: The Sequel« besorgt von Stephan Wernke und Klaus Zierer. Baltmannsweiler 2024.
- Heinemann, A.M.B / Castro Varela, M.: Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen! In: ZWISCHENRÄUME #10/2016, S. 1–7.
- Heredia, M.T. / Slezak, G.: Dekoloniale Praktiken. Gastbeitrag von Marcela Torres und Gabriele Slezak. In: polis aktuell 1/2022, S. 6–10, verfügbar unter: <https://www.politiklernen.at/dl/MmmNJMKomMKLJqx4kJK/pa_2022_1_Dekolonisierung_web_pdf> (zuletzt: 30.10.2024).
- Hoffmann, K.W.: Zukunftsfach Geographie – eine Verortung zwischen strikter Lösungsorientierung und reflektierter Problemlösungsorientierung aus schulpraktischer Sicht. In: Diercke 360°. Westermann 2023, S. 1–15, verfügbar unter: <<https://diercke.de/sites/default/files/2023-06/Zukunftsfach%20Geographie%20-%20eine%20Verortung%20zwischen%20strikter%20L%C3%B6sungsorientierung%20und%20reflektierter%20Probleml%C3%B6sungsorientierung>>

MATERIALIEN

(M 1) EINDRÜCKE VON DER EXKURSION



Abb. 1: Die Exkursion, gemeinsam mit dem Geographischen Institut der Universität Passau und der DISC-Initiative aus Ol Donyo Sabuk (Kenia), zeigt die Teilnehmenden am Äquator.



Abb. 2: Blick über das Geothermie-Werk der Geothermal Development Company (GDC) in der Nähe der kenianischen Stadt Nakuru.



Abb. 3: David Avido, Gründer der Modefirma »Looklike Avido« in Nairobis Stadtteil Kibera, führte die Teilnehmenden durch seine Schneiderwerkstatt (links) und seinen Heimatstadtteil Kibera, in dem er aufgewachsen ist und bis heute verwurzelt bleibt (rechts).



Abb. 4: Eindrucksvoll zu sehen sind der mautpflichtige Express-Highway über der stark frequentierten Hauptverkehrsstraße im Zentrum Nairobis.