



# MASTERARBEIT / MASTER THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master Thesis

Europabilder sambischer Schülerinnen und Schüler an unterschiedlichen  
Schultypen

verfasst von / submitted by

Emanuel Schober, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien, 2023 / Vienna, 2023

Studienkennzahl laut Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

UA 199 510 511 02

Studienrichtung laut Studienblatt / degree  
programme as it appears on the student  
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) UF  
Geographie und wirtschaftliche Bildung UF  
Geschichte und Politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

Assoz. Prof. Mag. Dr. Christiane  
Hintermann



# Inhaltsverzeichnis

<b>1. EINLEITUNG .....</b>	<b>5</b>
1.1. AUFGABENSTELLUNG UND FORSCHUNGSFRAGEN .....	6
1.2. AUFBAU DER FORSCHUNGSARBEIT .....	7
<b>2. THEORETISCHER RAHMEN.....</b>	<b>9</b>
2.1. AUSGANGSPUNKT FÜR SAIDS „ORIENTALISM“ .....	9
2.2. ORIENTALISMUS ALS EUROZENTRALISTISCHER DISKURS ÜBER DAS ANDERE .....	11
2.3. ORIENTALISMUS ALS HEGEMONIALER DISKURS MIT KOLONIALEN FOLGEN .....	13
2.4. ORIENTALISMUS ALS IDENTITÄTSSTIFTENDER SELBSTDISKURS .....	14
2.5. „IMAGINATIVE GEOGRAPHY“ .....	15
2.6. KRITIK AN SAIDS „ORIENTALISM“ .....	17
<b>3. SPANNUNGSFELDER.....</b>	<b>20</b>
3.1. AFRIKA & EUROPA .....	20
3.1.1. KOLONIALISIERUNG AFRIKAS DURCH EUROPÄISCHE MÄCHTE.....	21
3.1.2. DEKOLONISATION UND UNABHÄNGIGKEIT AFRIKANISCHER STAATEN.....	23
3.1.2.1. MUTTERLAND-THEORIE .....	24
3.1.2.2. DOMINO-THEORIE.....	25
3.1.2.3. BEFREIUNGSTHEORIE.....	25
3.1.3. MIGRATIONSBEWEGUNGEN ZWISCHEN AFRIKA UND EUROPA.....	26
3.1.3.1. INNERAFRIKANISCHE MIGRATION.....	27
3.1.3.2. SÜD-NORD MIGRATION.....	27
3.1.3.3. NORD-SÜD MIGRATION.....	28
3.1.3.4. AKTUELLE FLÜCHTLINGSENTWICKLUNGEN ZWISCHEN AFRIKA UND EUROPA.....	29
3.2. VORSTELLUNG & WIRKLICHKEIT VON WELTBILDERN .....	30
3.2.1. VORSTELLUNGEN VON EUROPA .....	31
3.2.2. VORSTELLUNGEN VON AFRIKA .....	33
3.3. CONCLUSIO DER SPANNUNGSFELDER DIESER ARBEIT .....	35
<b>4. SAMBIA .....</b>	<b>38</b>
4.1. HISTORISCHES UND POLITISCHES ERBE SAMBIAS .....	42
4.1.1. ERSTE UND ZWEITE REPUBLIK UNTER KENNETH KAUNDA .....	43
4.1.2. ERSTE MEHRPARTEIENWAHL IN SAMBIA .....	44
4.1.3. NEUER KURS UNTER PRÄSIDENTEN MICHAEL SATA? .....	45
4.1.4. NEUSTART IN EINE VERÄNDERTE POLITIK UNTER PRÄSIDENT HAKAINDE HICHILEMA .....	47
4.2. WIRTSCHAFTLICHE ASPEKTE SAMBIAS.....	48
4.2.1. KUPFER ALS WIRTSCHAFTSMOTOR SAMBIAS.....	50
4.2.2. SAMBIAS UMGANG MIT INTERNATIONALEN GELDGEBERN UND DIE SCHULDENPOLITIK DES LANDES .....	53
4.2.3. EIN NEUER PLAYER IN SAMBIA – CHINA .....	55
4.2.4. ZAHLUNGSPROBLEME SAMBIAS – LÖSUNGEN GESUCHT .....	57

4.2.5.	SAMBIA IST ZAHLUNGSUNFÄHIG – AUSWIRKUNGEN DER COVID-19 PANDEMIE .....	58
<b>5.</b>	<b><u>BILDUNG IN SAMBIA .....</u></b>	<b>60</b>
<b>5.1.</b>	<b>BILDUNGSSYSTEM IN SAMBIA.....</b>	<b>61</b>
5.1.1.	ENTWICKLUNG DES SCHULSYSTEMS.....	61
5.1.2.	UNTERSCHIEDLICHE SCHULTYPEN IM SAMBISCHEN BILDUNGSSYSTEM .....	64
<b>5.2.</b>	<b>LEHRER*INNENBILDUNG IN SAMBIA .....</b>	<b>66</b>
<b>5.3.</b>	<b>VORSTELLUNG DER BEIDEN SCHULEN (ERHEBUNGSORTE) .....</b>	<b>70</b>
5.3.1.	LECHWE INTERNATIONAL SCHOOL („PRIVATE SCHOOL“) .....	70
5.3.2.	CHAMBOLI SECONDARY SCHOOL („GOVERNMENT SCHOOL“).....	74
<b>5.4.</b>	<b>UNTERSCHIEDE AN DEN UNTERSUCHUNGSORTE .....</b>	<b>76</b>
<b>6.</b>	<b><u>BEFRAGUNG DER SCHÜLER UND SCHÜLERINNEN ZU IHREM EUROPABILD.....</u></b>	<b>79</b>
<b>6.1.</b>	<b>METHODISCHES VORGEHEN UND AUFGABENSTELLUNG.....</b>	<b>80</b>
6.2.1.	ERSTER TEIL DER BEFRAGUNG: ASSOZIATION MIT EUROPA.....	83
6.2.2.	ERSTER TEIL DER BEFRAGUNG: UNTERSCHIEDET SICH DAS LEBEN IN EUROPA VON JENEM IM SAMBIA? .....	89
6.2.3.	ERSTER TEIL DER BEFRAGUNG: WIE WIRD EUROPA IN DEN UNTERRICHTSMATERIALIEN PRÄSENTIERT?.....	100
6.2.4.	INTERPRETATION TEIL 1 DER ERHEBUNGEN .....	104
6.2.5.	ZWEITER TEIL: SEMANTISCHES DIFFERENTIAL.....	113
6.2.6.	DRITTER TEIL: FRAGE A) WAS HABT IHR ÜBER EUROPA IN DER SCHULE GELERNT? .....	121
6.2.7.	DRITTER TEIL: FRAGE B) WOHER BEZIEHEN DIE SCHÜLER*INNEN IHRE INFORMATIONEN ÜBER EUROPA? ...	124
<b>7.</b>	<b><u>FAZIT &amp; BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN .....</u></b>	<b>129</b>
<b>8.</b>	<b><u>VERZEICHNISSE .....</u></b>	<b>144</b>
<b>8.1.</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>144</b>
<b>8.2.</b>	<b>INTERNETQUELLEN.....</b>	<b>149</b>
<b>8.3.</b>	<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....</b>	<b>154</b>
<b>9.</b>	<b><u>ANHANG .....</u></b>	<b>155</b>
<b>9.1.</b>	<b>FRAGEBOGEN FÜR SCHÜLER*INNEN.....</b>	<b>155</b>
<b>9.2.</b>	<b>ZUSAGEN FÜR DIE FORSCHUNGSTÄTIGKEITEN AN DEN BEIDEN SCHULTYPEN .....</b>	<b>158</b>
9.2.1.	LECHWE INTERNATIONAL SCHOOL.....	158
9.2.2.	CHAMBOLI SECONDARY SCHOOL .....	159
<b>9.3.</b>	<b>LEITFADENINTERVIEW MIT LEHRPERSONEN.....</b>	<b>160</b>
<b>9.4.</b>	<b>INTERVIEWS .....</b>	<b>161</b>
9.4.1.	INTERVIEW 1 .....	161
9.4.2.	INTERVIEW 2 .....	169
<b>9.5.</b>	<b>ZUSAMMENFASSUNG .....</b>	<b>174</b>
<b>9.6.</b>	<b>ABSTRACT.....</b>	<b>175</b>



## 1. Einleitung

Stellen wir uns vor, wir müssten Assoziationen, Vorstellungen oder Bilder von Afrika aus unserer ganz persönlichen Sichtweise wiedergeben, dann würden bei vielen von uns bestimmte Stereotypen und Vorurteile unterbewusst aufkommen. Stellen wir uns vor, wir müssten die gleiche Aufgabenstellung nun in Bezug auf Europa durchführen, würden wir hierbei auch bestimmte Stereotypen oder Vorurteile haben? Jeder von uns kann sich hierbei selbst reflektieren und eine persönliche Einschätzung bezüglich seines Selbst- und Fremdbildes oder in diesem Fall vereinfacht gesagt zwischen der Vorstellung von Europa und Afrika treffen. Diese Arbeit greift das Thema von Selbst- und Fremdbildern auf und versucht durch die Abkehr von einer eurozentristischen Sichtweise, die Vorstellungen und Bilder sambischer Schüler\*innen von Europa darzulegen. Dies soll zudem neue Sichtweisen auf die Vorstellungen von jenem Kontinent, auf dem sich für viele von uns das alltägliche Leben abspielt, ermöglichen.

Innerhalb meiner Themenfindung ist mir bewusst geworden wie umfangreich die Forschung und Darstellung von europäischen Autor\*innen über Afrika ist, es jedoch kaum Arbeiten zu Europa aus einer afrikanischen Perspektive gibt. Da diese Arbeit den Abschluss meiner universitären Laufbahn darstellt, wollte ich unbedingt etwas in Verbindung mit Afrika oder Sambia machen. Dies geschieht nicht ohne Grund, denn ein Teil meiner Familie lebt in Sambia. Daher war es für mich ein Anliegen diese Möglichkeiten zu nutzen und eine Forschung vor Ort durchzuführen. Genauso wie Afrika ein vielfältiger Kontinent mit unterschiedlichsten Landschaften, Vegetations- und Klimazonen oder Sprachen und Kulturen ist, trifft dies auch auf Europa zu. Daher erscheint es mir nicht sinnvoll zu sein die Vorstellungen über einen Kontinent zu vereinheitlichen, sondern es soll der vorhandenen Vielfalt gerecht werden. Genau hier setzt meine Arbeit an, denn ich habe mir die Frage gestellt: „Welches Bild von Europa habe ich mit meinen gesammelten Erfahrungen?“. Und bezugnehmend darauf: „Wie würden jenes von sambischen Schüler\*innen aussehen? Beziehungsweise wie unterscheidet sich dieses von meinem Europabild?“ Damit bewegen wir uns im Spannungsfeld zwischen Selbstbild und Fremdbild, wobei diese Arbeit den Fokus auf die sambischen Schüler\*innen an zwei unterschiedlichen Schultypen legt. Diese Forschungsarbeit soll einen Beitrag zur

Feststellung von Europabildern aus einer afrikanischen Perspektive leisten und dabei auch Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Schüler\*innen der zwei untersuchten Schultypen herausarbeiten. Die Hauptforschung dieser Arbeit bezieht sich auf die Vorstellungen und Bilder der Schüler\*innen von Europa und inwiefern die Unterrichtsmaterialien über Europa die Vorstellungen beeinflussen können, sollen im Rahmen einer Schüler\*innenbefragung beantwortet werden.

Eine Hypothese lautet, dass die befragten Schüler\*innen differente Europabilder präsentieren, da sich sowohl die schulischen als auch die persönlichen Ressourcen der Schüler\*innen zwischen den beiden Schultypen (stark) unterscheiden. Ziel dieser Masterarbeit ist es mithilfe einer Schüler\*innenbefragung, in Form eines Fragebogens, die Europabilder zu erheben und diese anschließend zu analysieren und in einen Kontext mit den Lerninhalten zu setzen. Dadurch soll dokumentiert werden, ob die vorgestellte Hypothese bestätigt oder verworfen werden kann.

### 1.1. Aufgabenstellung und Forschungsfragen

Die Beantwortung der Forschungsfragen bildet den Schwerpunkt dieser Arbeit und sollen eine umfassende Auseinandersetzung mit den Europabildern der Schüler\*innen ermöglichen. Die dieser Arbeit zugrunde liegenden Forschungsfragen lauten folgendermaßen:

- Welche Vorstellungen von Europa haben ausgewählte sambische Schüler und Schülerinnen?
- Unterscheiden sich die Europabilder der Schüler und Schülerinnen an „private schools“ und „government schools“? Wenn ja, wie unterscheiden sie sich?
- Stimmt das Bild der Schüler und Schülerinnen mit den Darstellungen in den Unterrichtsmaterialien, die von denselben Schüler und Schülerinnen verwendet werden, überein?

## 1.2. Aufbau der Forschungsarbeit

Diese Forschungsarbeit gliedert sich in zwei Hauptteile, einen theoretischen Teil und einen empirischen Teil. Zu Beginn der Arbeit wird der theoretische Rahmen, in welchem sich diese Forschungsarbeit bewegt erläutert, dabei wird ausgehend von den Ansätzen Saids in seinem Buch „Orientalism“ versucht die Konstruktion von Fremdbildern und das Zuschreiben von Stereotypen begreifbarer zu machen, aber auch das Konzept der „imaginative geography“ ist für diese Forschungsarbeit bedeutend. Anschließend werden die Spannungsfelder Afrika & Europa, sowie Vorstellung & Wirklichkeit näher analysiert. Dabei sollen unterschiedliche Themenbereiche, welche sich zu diesen Spannungsfeldern verorten lassen, näher behandelt werden und differente Sichtweisen, die zu bestimmten Vorstellungen führen können, aufzuzeigen. Im nächsten Kapitel widmet sich diese Arbeit dem Untersuchungsort beziehungsweise dem Land selbst, in dem diese Forschung durchgeführt wurde. Dabei sollen unterschiedliche Aspekte, welche für die Ergebnisse der Erhebung Relevanz haben, behandelt werden. Anschließend wird das sambische Bildungssystem näher erläutert, um einen Einblick in die Struktur und Ausbildung vor Ort zu bekommen, wobei hier der Beschreibung der Ausbildung von Lehrpersonen, sowie der unterschiedlichen Schultypen eine wichtige Rolle zukommt, um die Rahmenbedingungen, in welchen die Erhebungen durchgeführt wurden, abzubilden.

Im zweiten Teil, dem empirischen Teil dieser Arbeit, wird das Europabild der Schüler\*innen, welches im Rahmen der Forschung erhoben wurde, analysiert und präsentiert. Da die Forschung an zwei Schultypen mit unterschiedlichen Lehrplänen durchgeführt wurde, kann davon ausgegangen werden, dass die Unterrichtsinhalte different sind. Die methodische Vorgangsweise der Erhebung sah folgendermaßen aus: In einem ersten Teil wurden die Schüler\*innen gebeten ihre Assoziationen zu Europa wiederzugeben und in weiterer Folge aufbauend darauf eine Frage zu der individuellen Vorstellung vom Leben in Europa und ob es Unterschiede zwischen dem persönlichen Leben und jenem von Jugendlichen im gleichen Alter in Europa gibt, gestellt. Abgeschlossen wurde dieser Teil der Erhebung mit einer Frage zur Darstellung von Europa in den Unterrichtsmaterialien. Anschließend sollten die Schüler\*innen anhand von Gegensatzpaaren in einem semantischen Differential ihre Europabilder konkretisieren und vergleichbar machen. Am Ende der Erhebung wurde mit zwei

Hintergrundfragen eruiert, welche Unterrichtsinhalte sich die Schüler\*innen über Europa gemerkt haben und aus welchen Quellen die Schüler\*innen außerhalb der Schule ihre Informationen zu Europa gewinnen. Zusätzlich wird in einem Gespräch mit je einer Lehrperson an beiden beforschten Schulen die persönlichen Erfahrungen mit Europa, sowie über die Relevanz von Europa im Unterricht und die Ausbildung, sowie der Unterricht vor Ort gesprochen.

## 2. Theoretischer Rahmen

Diese Arbeit setzt sich mit den Darstellungen und Vorstellungen von Europa aus einer afrikanischen Perspektive an unterschiedlichen Schultypen in Sambia auseinander. Daher erscheint es sinnvoll sich mit der Konstruktion von Selbst- und Fremdbilder zu befassen und wie diese sich gegenseitig konstituieren. Folglich ist es relevant zu wissen von welcher Perspektive ein bestimmtes Thema untersucht wird, um zu erkennen, inwiefern das Selbstbild das Fremdbild beeinflusst.

Da sich diese Arbeit mit der Konstruktion von Fremdbildern aus einer afrikanischen Perspektive beschäftigt, ergibt sich eine eingeschränkte Menge an relevanter Literatur, welche nicht von einer eurozentristischen Norm ausgeht. Zwar gibt es auch Autor\*innen, welche die eigene Position als weiße Europäer\*innen reflektieren und in ihren Arbeiten kritisch hinterfragen, dennoch stellt dies eher die Ausnahme dar. Abgesehen von den Erhebungen vor Ort, basieren die Quellen dieser Arbeit auf den online zugänglichen Papers, Reviews oder Büchern, sowie den hauptsächlich in Europa zugänglichen Werken. Das bedeutet in den mir zugänglichen Quellen überwiegt die europäische Sichtweise auf andere Kulturen und „Fremdes“. Der Eurozentrismus wird in der europäischen Literatur deutlich sichtbar: Europa wird als das Maß aller Dinge betrachtet, als universelles Modell und als Norm. (vgl. SPEKTRUM 2001) Dementsprechend werden die europäische Geschichte und gesellschaftliche Entwicklung als Referenz verstanden, ohne die historische und kulturelle Begrenztheit dieser Perspektive zu berücksichtigen.

Um sich von dieser eurozentristischen Sichtweise zu lösen und zu erklären welchen Nutzen die Konstruktion von Fremdbildern im Zuge des europäischen Kolonialismus in Afrika einnahm, beschäftigt sich Edward Said in seinem Werk „Orientalism“ mit den Konstruktionen des „Anderen“.

### 2.1. Ausgangspunkt für Saids „Orientalism“

Said gliedert sein Buch „Orientalism“ in drei Hauptteile. Zu Beginn seines Werkes beschäftigt er sich in einer historischen Betrachtungsweise mit dem westlichen Phänomen des

Orientalismus und beschreibt, wie durch „imaginative geography“ Weltbilder und Räume konstruiert werden. Anschließend wird die Bedeutung der Theorie des Orientalismus näher betrachtet und wie dieser Begriff einer ständig veränderten Kontextualisierung ausgesetzt ist. Wobei der Fokus auf dem Konstrukt des „Orients“ als imaginative Vorstellung von etwas „Fremden“ liegt. Abschließend nimmt Said Bezug auf das sich veränderte geopolitische Machtgefüge des Okzidents in den „70er und 80er Jahren“. Dabei wird die Verdrängung Frankreichs und Großbritanniens als imperialistische Macht durch die Vereinigten Staaten von Amerika (Kurzform: USA) thematisiert und wie in dieser Machtverschiebung die Strategien des europäischen Orientalismus übernommen werden. (vgl. SOUKAH 2016: 15f)

Die postkolonialen Theorieansätze von Said erweisen sich als eine relevante Grundlage um sich von einer eurozentristischen Betrachtungsweise zu lösen und die Darstellung von „orientalistischen“ Kulturen oder dem Lebensalltag kritisch zu hinterfragen und somit die Selbst- und Fremdwahrnehmung, in diesem Fall von einem Kontinent, zu analysieren. (vgl. SAID 1978: 58f) Mit seinem Buch „Orientalism“ löste Said bis heute andauernde Diskussionen aus und es wird als Gründungsdokument der postkolonialen Studien beschrieben.

*„Orientalismus“ (engl. „Orientalism“) zählt „zu den Schlüsselkonzepten postkolonialer Theorie und nimmt mittlerweile die Position eines generischen Begriffs ein, der beschreibt, wie dominante Kulturen andere Kulturen repräsentieren und damit erstere wie letztere konstituieren.“ (DHAWAN & CASTRO 2020: 103)*

In der Theorie des Orientalismus stehen die Begrifflichkeiten Okzident und Orient im Gegensatz zueinander. Viele von uns haben ein gewisses Bild, wenn vom „Orient“ gesprochen wird. Ein Bild unvertrauter Kulturen, Lebensweisen oder Geschichten wird durch verschiedenste Medien schon in jungen Jahren vorgefertigt und vermittelt damit eine bestimmte Wertung. Aus einer historischen Betrachtungsweise lässt sich sagen, dass dieser Begriff einer Vielzahl an Veränderungen in einem geographischen Kontext unterliegt, die Konnotation jedoch immer die gleiche blieb. So leitet sich die Bezeichnung Orient vom lateinischen „*sol oriens*“ ab, was so viel bedeutet, wie der Ort an dem die Sonne aufgeht. (vgl.

DUDEN 2023b) Es ergibt sich, je nachdem von welcher Sichtweise bestimmte Aussagen getroffen werden, eine unterschiedliche geographische Definition des Orients (= der Osten). Der Orient ist keine spezielle Weltregion, welche auf einer Karte definiert werden kann, wie beispielsweise ein Land, sondern ist an einen speziellen Blick gebunden, den der Okzident (in diesem Fall die europäischen Länder) auf eine bestimmte Region wirft. Dementsprechend lässt sich sagen, dass der Orient als Region erst durch die Sichtweise von europäischen Autoren hervorgebracht wurde und als Konstrukt in unsere Weltvorstellung übernommen wurde.

In einem kolonialistischen Zusammenhang beschreibt der Okzident nicht nur die westliche Welt, sondern umfasst auch die westeuropäischen Länder und die damit verbundenen Kulturen. Der Ausdruck des Okzidents leitet sich aus dem Lateinischen von der Begrifflichkeit „*sol occidens*“ ab und bezeichnet den Ort an dem die Sonne untergeht, in diesem Fall den Westen. (vgl. DUDEN 2023a) Der Orient ist somit der Gegenpart zum Okzident und trägt dazu bei, dass sich westliche Kulturen dadurch genauer definierte. SAID (vgl. 1978: 13) geht noch einen Schritt weiter und sagt in seinem Buch „Orientalism“, dass beide Begriffe keine eigene Daseinsberechtigung haben, sondern ausschließlich konstruiert wurden, um sich vom jeweils anderen abgrenzen zu können und eine eigene Identität für beide Ausdrücke zu gewinnen.

Eine seiner zentralen Thesen bei seiner Analyse von Texten französischer und britischer Wissenschaftler\*innen und Schriftsteller\*innen besagt, dass in den Texten eine kolonialistische Konstruktion des Anderen, in diesem Fall des „Orients“, stattfindet, wobei es ein klares hierarchisches Verhältnis zwischen Orient und Okzident gibt. (vgl. SCHMIDINGER 2016)

## 2.2. Orientalismus als eurozentralistischer Diskurs über das Andere

In einem eurozentralistischen Diskurs wird der „Orient“, die orientalischen Menschen und die orientalische Kultur als genaues Gegenteil der westlichen Welt gesehen. Somit wird dem „Orient“ ein fiktives und imaginatives Bild eines Anderen zugeschrieben, was sich durch die „westliche“ Verwendung des Begriffes „orientalisch“ bei einer Vielzahl voneinander

unterschiedlichen Ländern zeigt. (vgl. SOUKAH 2016: 17) Der Begriff des „Orients“ bildet somit genau das Gegenbild der europäischen Normen und bietet im Imperialismus eine wichtige Legitimation für die positive Selbstbestimmung der Europäer\*innen. Said (vgl. 1978: 11ff) sieht die kulturelle Vereinheitlichung der westlichen Länder, als eine menschliche Eigenart, um das Fremde durch eine Kategorisierung zu begreifen und in weiterer Folge zu beherrschen.

Nicht nur erweist sich der Orientalismus als ein nationalistischer Diskurs, sondern vielmehr auch als ein rassistischer Diskurs, welcher über die Beschreibung von nationalen und kulturellen Besonderheiten des „Orients“ an Autorität gewinnt. (vgl. DHAWAN & CASTRO 2020: 105f) Laut Said konstruiert der Orientalismus bestimmte Eigenschaften und Zuschreibungen für den „Orient“ und den „Okzident“, welche in ihrer Verwendung klar das Machtverhältnis aus einer westlichen und europäischen Perspektive widerspiegelt. Der „Orient“ wird als rückständig, fremd, unterlegen, passiv und weiblich dargestellt. Während der „Okzident“ die gegenteiligen Eigenschaften, also fortschrittlich, überlegen, aktiv, rational, dynamisch und männlich, zugeschrieben bekommt. (vgl. SAID 1978: 16f) Die Vorstellung und Darstellung dieser Eigenschaften impliziert ein konträres Bild zwischen einem positiven Bild von dem gewohnten europäischen Eigenem und einem negativen Bild von einem fremden „Orient“. Bis heute, so Said, werden die Zuschreibungen eines einerseits schwachen und rückständigen „Orients“, welcher andererseits auch grausam und bedrohlich sei, als eine Legitimation für die Kolonialisierung und politisch-strategische Einflussnahme von „orientalistischen“ Ländern verwendet. Es lässt sich somit sagen, dass die Grenze zwischen „Orient“ und „Okzident“ keine natürliche ist, sondern der Effekt eines Dominanzdiskurses. (vgl. SAID 1978: 11f)

*„Gerade durch diese Verbindung Saims zwischen Orientalismus und Kolonialismus avanciert sein Konzept vom Orientalismus zu einem Begriff, der expliziert, wie eine dominante Kultur eine „andere“ darstellt und sie erst dann, wenn auch imaginativ, als Gegenbild produziert.“*  
(SOUKAH 2016: 17)



### 2.3. Orientalismus als hegemonialer Diskurs mit kolonialen Folgen

Im Laufe der Geschichte kam es immer wieder zu interkulturellen Begegnungen, doch gerade im Kontext des Orientalismus fanden dieses Zusammentreffen zwischen ungleichen Partnern statt. Bei diesen Begegnungen hatten Autor\*innen, welche „orientalistischer“ Literatur publizierten und sammelten, eine entscheidende Rolle inne, denn dieses Wissen diente der kolonialen Administration als Legitimation um koloniale Gebiete leichter zu beherrschen. (vgl. DHAWAN & CASTRO 2020: 106f) Der Orientalismus nimmt die Position einer planmäßigen Unterscheidung der „westlichen“ Hegemonie über den imaginativen „Orient“ ein. Somit kommt es zu einer Etablierung von Stereotypen, die den „Orient“ als einen primitiven, minderwertigen und weiblich konstituierten Teil der Erde darstellen, welcher vom rationalen, fortschrittlichen und männlichen Westen beherrscht wird. Der Orientalismus wird daher von Said als „*ein westlicher Stil, den Orient zu beherrschen, zu gestalten und zu unterdrücken* (SAID 1978: 11)“ gesehen.

In Anbetracht dessen, dass Said den Orientalismus als Symbol der westlichen Macht über den „Orient“ sieht, zeigt sich seine Bezugnahme auf Antonio Gramscis Theorie der kulturellen Hegemonie. Diese besagt, dass „*ein Herrschaftsverhältnis innerhalb einer Gesellschaft stets auf einer Zustimmung basiert, die zwischen einer dominanten und einer beherrschten Schicht beschlossen wird* (SOUKAH 2016: 18)“. Dabei zeigt sich, laut Gramsci, die Vorherrschaft einer Gruppe auf zwei Arten, entweder als Beherrschung oder als intellektuelle und moralische Führung. Dieses Konzept von Gramsci wird von Said im Hinblick auf seine Orientalismus-Theorie erweitert, indem er die „orientalistischen“ Machtverhältnisse zwischen dem „Westen“ und dem „Orient“ definiert. Wie bereits erwähnt nimmt der „Westen“ dabei eine dominante Position ein, während dem „Orient“ die Rolle des Beherrschten zugeschrieben wird. Historisch gesehen bildet der „westliche“ Kolonialismus den Höhepunkt der europäischen Hegemonie, welche nicht nur jene kulturellen Gebiete des „Orients“ beinhalteten, sondern auch große Teile Afrikas und Asiens einschloss. (vgl. SOUKAH 2016: 18)

In seinem Buch „Orientalism“ stellt Said die These auf, dass alles akademische Wissen über kolonisierte Gesellschaften immer imperialistisch sei. (vgl. SAID 1978: 11) Denn erst durch diese Schriften über den „Orient“ werden, laut Said, die „Mysterien freigegeben“ und tragen

damit bei, dass dieser beherrschbar gemacht wird. Der Kolonialismus stellt somit eine neue Phase dar, welche ein neues Zeitalter der Konfrontation zwischen West und Ost einleitet. Der Westen verstand sich selbst als Weltmacht, der es gestattet war in den minderwertigen „Orient“ einzumarschieren, sich das Gebiet anzueignen und die Gesetze zu bestimmen. Die daraus resultierende hegemoniale Selbstverständlichkeit findet sich sowohl im Rassismus als auch im Imperialismus. (vgl. SOUKAH 2016: 18f)

#### 2.4. Orientalismus als identitätsstiftender Selbstdiskurs

Für eine Vielzahl an Wissenschaftlern aus den unterschiedlichsten Disziplinen bieten der „Orient“ und die indoeuropäischen Sprachgruppen bestimmte Erklärungen für die Herkunft der europäischen Zivilisation. (vgl. DHAWAN & CASTRO 2020: 106) Für Said ist der Orientalismus durch die wissenschaftstheoretische Distanzierung von einem fremden Anderen auch ein kollektiver Selbstdiskurs des Westens. Durch diesen hegemonialen Diskurs kann sich der „Westen“ von dem fremden Anderen abgrenzen und sich selbst eine gewünschte Identität geben. Bei den Schilderungen über den „Orient“ kommt es durch die Zuschreibung von bestimmten Eigenschaften zu einer bewussten Unterscheidung zwischen dem „Orient“ und dem „Okzident“, wo eben der „Okzident“ als andersartig dargestellt wird. (vgl. KABBANI 1993: 20) Dabei spielt die gegensätzliche Darstellung der beiden „imaginativen“ Orten einen wesentlichen Mehrwert für den Westen um sich selbst als die Norm oder das Positive in dieser Gegenüberstellung zu definieren. Die Abgrenzung vom „orientalischen“ Anderen hilft, laut Said, dabei die eigene Identität selbst besser definieren zu können. (vgl. SOUKAH 2016: 19)

*„Da das Wissen über den Orient aus einer Haltung der Überlegenheit generiert wurde, etablierte es gleichermaßen das Bild eines unterwürfigen Orientalen (Subjekt) als auch eines unterworfenen Orients (Raum). Als Textkreation dient der Orient dem Westen somit als Ort von Macht und Wissen, während er gleichzeitig das konstitutive Außen Europas repräsentiert.“* (DHAWAN & CASTRO 2020: 110)

Said sieht den „Orient“ nicht als geografischen Ort, sondern als eine Erfindung der imaginativen Geographie, die im Rahmen des „Orientalismus“ als Spiegel fungiert. So schreibt er:

*„Überdies hat der Orient dazu beigetragen, Europa (oder den Westen) als sein Gegenbild, seine Gegenidee, Gegenpersönlichkeit und Gegenerfahrung zu definieren. Dennoch ist nichts an diesem Orient bloß imaginär. Vielmehr gehört er als fester Bestandteil zur tatsächlichen Zivilisation und Kultur Europas, (...)“* (SAID 1978: 10)

## 2.5. „imaginative geography“

Wie in den vorangegangenen Kapiteln bereits beschrieben, sollte klar gemacht werden, welchen Nutzen und Auswirkungen die Konstruktion von dem „Anderen“ bzw. dem „Orient“ hatte. Eine zusätzliche Dimension bei der Konstruktion von Fremdbildern bietet das Konzept der „imaginativen Geographie“.

Das Ergebnis einer „imaginativen Geographie“ prägt nach den Ausführungen von Said seit der Antike das europäische Bild des „Orients“, denn *„imaginative geography [...] legitimates a vocabulary, a universe of representative discourse peculiar to the discussion and understanding of Islam and of the Orient.“* (SAID 1978: 71) Die Abgrenzung von dem „Anderen“ basiert somit auf einer „imaginativen Geographie“, welche das „Fremde“ geographisch konzipiert und kulturelle Hierarchisierungen über die Zuschreibung von Nähe oder Distanz reguliert. (vgl. NEUMANN 2017, 118) *„[...] there is no doubt that imaginative geography and history help the mind to intensify its own sense of itself by dramatizing the distance and difference between what is close to it and what is far away.“* (SAID 1978: 55)

Said (vgl. 1978: 215f) meint, dass neben Wissen und Macht auch die Geographie zu den zentralen Kategorien zähle, welche den „Orient“ aus einer europäischen Perspektive konstituiert. So schreibt er: *„Geography was essentially the material underpinning for knowledge about the Orient. All the latent and unchanging characteristics of the Orient stood upon, were rooted in, it's geography.“* (SAID 1978: 216) Damit wird der Begriff der Geographie

eine zentrale Kategorie innerhalb des von Said beschriebenen orientalistischen Diskurses. Für Said arbeitet die „imaginative Geographie“, in welcher sich die Vernetzung zwischen Wissen, Macht und Räumen materialisieren, mit einer willkürlichen Abgrenzung von einem Gegenstand. *„In other words, this universal practice of designating in one’s mind a familiar space which is “ours” and an unfamiliar space beyond “ours” which is “theirs” is a way of making geographical distinctions that can be entirely arbitrary.”* (SAID 1978: 54) Die Konstruktion einer „imaginativen Geographie“, die sich auf eine spezifische Vorstellung des „Fremden“ bezieht, hat machtpolitische Implikationen. Daher ergibt sich dabei ein Anspruch über das Fremde zu verfügen, welcher durch die kartographische Erfassung und Dokumentierung, sowie die damit stattfindende Werttransformation, auch symbolisch in Besitz genommen wird. (vgl. NEUMANN 2017: 119)

Mit dem Konzept der „imaginativen Geographie“ schließt sich der Rahmen in welchem sich die Arbeit bewegt, denn die Konstruktion von Fremdbildern unterliegt den Tendenzen menschlichen Denkens und schafft somit Vorstellungen innerhalb von Kategorien von etwas. Dabei war „Orientalism“ und Sails Ausführungen über das Konzept der „imaginativen Geographie“ ein maßgeblicher Bezugspunkt für den „*spatial turn*“ in der Kultur- und Sozialwissenschaft, wobei der geographische Raum bzw. der Raum als kulturelle Größe wieder wahrgenommen wird. (vgl. NEUMANN 2017: 117)

*„Der Entwurf imaginativer Geographien bietet sich für die Vermittlung wirkmächtiger Fremd- und Selbstzuschreibungen vor allem deshalb an, weil die Kategorie >Raum< scheinbar mimetisch auf die Realität verweist [...]“* (vgl. NEUMANN 2017: 120)

Im Rahmen dieser Arbeit wird sozusagen die andere Seite von „Orientalism“ erfragt, das bedeutet die Vorstellungen und Konstruktionen von einem „fremden“ Europa aus einer afrikanischen Perspektive werden erhoben. Das Hauptaugenmerk für diese Arbeit wird auf die Ausführungen, wie Fremdbilder konstruiert werden und wodurch diese beeinflusst werden, gelegt. Insofern bietet Sails „Orientalism“ eine relevante Grundlage, um den theoretischen Rahmen dieser Forschung zu bilden.

## 2.6. Kritik an Saids „Orientalism“

Mit seinem Buch „Orientalism“ ist es Said gelungen die Darstellung des „Orients“ aus einer westlichen Perspektive zu hinterfragen, wobei seine Theorien und die Schlüsse, welche in seinem Werk gezogen werden, von vielen Autor\*innen auch kritisch betrachtet werden. So wurden unterschiedliche Themen angesprochen, welche Said in seinem Werk nicht ausreichend begründet beziehungsweise komplett auslässt. Für Dhawan & Castro (vgl. 2020: 114ff) setzt sich die heterogene Kritik an „Orientalism“ aus mehreren problematischen Teilbereichen zusammen.

Erstens wird Said die Homogenisierung des „Orients“ und „Okzidents“ vorgeworfen, bei der es zu einer bestimmten Zuschreibung von Merkmalen für diese beide Begrifflichkeiten kommt und somit eine Essentialisierung vorliegt. (vgl. DHAWAN & CASTRO 2020: 114) Eine der zentralen Thesen Saids besagt, dass der Westen den „Orient“ bewusst als andersartig und somit außerhalb seiner Norm darstellt. Dies bedeutet, dass der „Orient“ somit fundamentaler Bestandteil der Repräsentation des Westens ist und dieser zwar anders als die westliche Norm ist, der Westen dennoch kein einheitliches Gebilde darstellt. (vgl. DHAWAN & CASTRO 2020: 119) MacKenzie benennt in seiner Kritik an Saids Theorien vor allem die Darstellung des Orientalismus als einen homogenisierenden Diskurs und die Nicht-Berücksichtigung von Abweichungen in diesem Diskurs. So vereinheitlicht Said nicht nur den westlichen Diskurs, sondern macht dies im Laufe seiner Ausführungen auch mit dem „orientalistischen“ Diskurs, indem Said den Orientalismus als ein Versuch den Nahen und Mittleren Osten zu beherrschen, beschreibt und dabei in weiterer Folge auch Indien, Indonesien oder Japan in diesen Diskurs mit einbezieht. (vgl. MACKENZIE 1995)

Ein weiterer Kritikpunkt von Dhawan & Castro (vgl. 2020: 114ff) bezieht sich auf die Einseitigkeit der Darstellung und den anklagenden Ton, den Said in seinem Werk durchklingen lässt. Dabei vereinheitlicht Said alle westlichen Autor\*innen, welche sich zu dem Thema „Orient“ äußerten, und wirft diesen eine Teilhabe an der Kolonialisierung des Orients vor, wodurch diese auch unter den Verdacht des Rassismus und Imperialismus gestellt werden. (vgl. SAID 1978: 204f)

Der dritte Kritikpunkt spricht die diversen Lücken in Saids umfassender Studie an. So bemängelt Young (vgl. 2004: 167), dass Wissen, laut Saids Ausführungen, immer mit machtvollen Institutionen verflochten ist. Somit wird impliziert, dass Wissensgewinnung immer mit Macht zu tun hat und es somit ohne Macht nicht möglich ist Wissen zu generieren beziehungsweise Wissen immer gewalttätig gewonnen wird. Dabei bleibt Said eine genaue Ausführung von nicht gewalttätigen Wissensformen schuldig. Zusätzlich sprechen die beiden Dhawan & Castro das Ignorieren der Rolle der lokalen Eliten im Prozess der Kolonialisierung an. Denn Said nimmt den hegemonialen Prozess rein durch Gewalt hervorgebracht wahr und vernachlässigt dabei die lokalen Eliten, welche teilweise durch Kooperation und Zustimmung den Prozess beeinflusst haben. (vgl. DHAWAN & CASTRO 2020: 121) Weiters fehlt die Berücksichtigung von Gender in der Analyse des Orientalismus, denn wie Said in Folge der Kritik auch anmerkt, war der koloniale Diskurs ein sehr auf Geschlecht basierender Diskurs. Die koloniale Beziehung wurde dabei immer heterosexuell gedacht, in dem der „Orient“ die Rolle der Frau einnimmt, welche sich auch durch die Zuschreibung bestimmter Adjektive zeigt, und der Westen den männlichen Part einnimmt. (vgl. SAID 1978, 16f) Dabei spielt das Machtverhältnis zwischen „Okzident“ und „Orient“ eine entscheidende Rolle und festigt dieses Bild in dem der männlich dargestellte Westen über den weiblich dargestellt „Orient“ herrscht. Die verschleierte und unbekannte Frau des „Orient“ nimmt in diesem Diskurs eine besondere Rolle ein, denn dadurch erscheint der „Orient“ als ein Ort an dem bestimmte Dinge imaginiert werden. Gleichzeitig kommt es in Bezug auf die Rolle der Frauen zu einer abwertenden Zuschreibung, da diese als passiv, schweigsam und willig definiert werden. (vgl. DHAWAN & CASTRO 2020: 122)

Als zusätzlicher Kritikpunkt an Saids Werk werden die öfters vorkommenden Paradoxien und Widersprüche angesprochen. Said spricht in „Orientalism“ immer wieder von herrschenden Repräsentationssystemen und falschen Repräsentationen. Dies stellt für Ahmad eine widersprüchliche und unlogische Argumentation dar. (vgl. AHMAD 1992: 193f) Denn einerseits davon zu sprechen es gäbe den „Orient“ nicht, aber gleichzeitig anzumerken, dass es bei der Darstellung des „Orient“ um eine falsche Repräsentation handelt, zeigt den Widerspruch, welcher sich in „Orientalism“ verfestigt. Dies bedeutet es wäre doch möglich

den „Orient“ konkret darstellen zu können, wenn die westliche Beschreibung eine Missrepräsentation darstellt. (vgl. DHAWAN & CASTRO 2020: 125)

Weiters führt Moore-Gilbert zwei zusätzliche Kritikpunkte an. Für ihn ergibt sich eine wesentliche methodische Kontroverse, denn Said ist selbst Teil des Systems, welches er in seinem Werk scharf attackiert. (vgl. MOORE-GILBERT 1997: 42) Außerdem bewegt sich Said in „Orientalism“ fortlaufend zwischen „*der Anerkennung der Heterogenität kolonialer Diskurse und der Überzeugung einer essentiellen Konsistenz*“. (DHAWAN & CASTRO 2020: 114) Daher werden die Unterschiede der differenten Orientalismen kaum angesprochen und wesentliche Dominanzdiskurse, wie der spanische oder deutsche Diskurs, außen vorgelassen. (vgl. MOORE-GILBERT 1997: 45)

Auch in Bezug auf die Ausführungen der „imaginativen Geographie“ von Said wurde der eine oder andere Kritikpunkt geäußert. So spricht Neumann (vgl. 2017: 120) davon, dass Said nicht kontextualisiert wieso Raumkonzepte die adäquate Darstellung für imperiale Herrschaftsmuster sind und er dies einfach voraussetzt.

### 3. Spannungsfelder

Bei einem Spannungsfeld handelt es sich um einen „*Bereich mit unterschiedlichen, gegensätzlichen Kräften, die aufeinander einwirken, sich gegenseitig beeinflussen und auf diese Weise einen Zustand hervorrufen, der wie mit Spannung geladen zu sein scheint.*“

(DUDEN 2023c)

#### 3.1. Afrika & Europa

Beide Kontinente besitzen zwar keine direkte Landgrenze, dennoch sind sie an der Meerenge von Gibraltar nur wenige Kilometer voneinander getrennt. Dieser Punkt macht das Spannungsfeld Afrika und Europa umso interessanter, denn nur durch ein paar Kilometer Luftlinie getrennt, verbindet die beiden Kontinente eine lange sich gegenseitig beeinflussende Historie. Dieses Verhältnis ist seit jeher durch Macht und Unterdrückung beziehungsweise Ausbeutung geprägt, welches sich erst langsam mit der Dekolonisierung und der Unabhängigkeit der afrikanischen Länder von den europäischen Kolonialmächten änderte.

Durch die aufkommenden Entdeckungsfahrten im 15. und 16. Jahrhundert wurde Afrika immer attraktiver für viele europäische Länder. Vor allem der atlantische Sklavenhandel, welcher zu dieser Zeit zu boomen begann, stellte eine der ersten Begegnungen, welche unter ungleichen Bedingungen stattfand, dar. Um diesen Handel zu ermöglichen, drangen europäische Kräfte in Afrika ein und setzten mit Gewalt ihre Vorstellungen und Absichten durch, wobei auf regionale Strukturen keine Rücksicht genommen wurde. (vgl. HOUSSOUBA 2010: 115) Das Geschäft mit Sklaven als wirtschaftliche Ware florierte, denn die Nachfrage nach unfreien Arbeitskräften, vor allem aus den am Atlantik liegenden Gebieten Afrikas, stieg immer weiter an. Je größer die Nachfrage nach unfreien Arbeitskräften wurde, desto brutaler wurde der Handel mit diesen Menschen. Viele überlebten die Überfahrt an ihr Endziel gar nicht oder starben an ihrem Deportationsort sehr rasch an tropischen Krankheiten, weswegen die Bevölkerungszahlen der Sklaven nicht wirklich zunahm und ständig neue Arbeitskräfte gebraucht wurden. Bis ans Ende des 18. Jahrhunderts stiegen die Zahlen verschiffter Menschen aus Afrika, von anfangs noch ungefähr 10.000 Sklaven, bis auf 100.000 Sklaven pro Jahr, rasant an. (vgl. SCHICHO 2010: 54ff) Diese ersten physischen Berührungspunkte der



beiden Kontinente führten dazu, dass die europäischen Länder ihre Macht über Regionen in Afrika beanspruchten und damit gewachsene Strukturen und Kulturen vollkommen unterdrückten. Umso wichtiger ist es hierbei einige historische Ereignisse näher zu betrachten, um heutige Sichtweisen in einem Spannungsfeld zwischen Europa und Afrika besser zu verstehen.

Im Folgenden werden die Kolonialisierung Afrikas durch europäische Mächte, die Dekolonisierung und Unabhängigkeit afrikanischer Staaten ab den 1960er Jahren und die Migration von Afrika nach Europa, etwas genauer betrachtet, um mögliche Ergebnisse der Erhebung zu kontextualisieren.

### 3.1.1. Kolonialisierung Afrikas durch europäische Mächte

Die Kolonialisierung Afrikas wurde innerhalb der europäischen Eliten zu Beginn etwas kritisch betrachtet, weswegen die Befürworter der kolonialen Erweiterung nach Afrika vehement um die Ressourcen, welche eine Kolonialisierung benötigt, kämpften. Innerhalb der europäischen Regierungen wurde Verträge geschaffen, um Grenzen zwischen den Einflussgebieten festzulegen. Doch so einfach diese Grenzziehungen und Machtansprüche auf dem Papier waren, so schwer waren diese vor Ort durchzusetzen. (vgl. SCHICHO 2010: 79) Erst als die europäischen Feuerwaffen im neunzehnten Jahrhundert ein gewisses Maß an Effektivität erreicht hatten, wurde es für die Europäer möglich, die ganze Welt und vor allem auch Afrika zu kolonisieren und zu beherrschen. Ebenso war die Erfindung neuer zerstörerischer Waffen sowohl ein psychologischer als auch ein praktischer Abschreckungsfaktor für kolonisierte Völker. Denn dadurch wurde versucht, die Absichten der ansässigen Bevölkerungen um ihre Macht und Unabhängigkeit zurückzugewinnen, bereits im Keim zu ersticken. (vgl. RODNEY 2012: 179)

Es zeigt sich somit, dass dieser Prozess, welcher mit dem atlantischen Sklavenhandel begonnen hat und sich auf bestimmte Gebiete fokussierte, den europäischen Kolonialmächten nicht genug war. Mit den richtigen finanziellen Mitteln und einem einschüchternden Waffenarsenal ausgestattet, breiteten sich die Europäer ohne Rücksicht auf

ansässige Bewohner, deren Kultur oder ihrer Lebensweisen über den gesamten Kontinent aus. (vgl. SCHICHO 2010: 79ff) Durch dieses Ungleichgewicht an Ressourcen konnten die europäischen Truppen ihre Macht gegenüber den Afrikanern ausüben und folgten den bisher genutzten Strukturen, in denen die lokale Bevölkerung unterdrückt und ausgebeutet wird.

Mit dem Beginn der industriellen Revolution in Europa änderte sich das Wirtschaftssystem und der moderne Kapitalismus veränderte gesellschaftliche Einstellungen, welche dann auch zur Ausbeutung des afrikanischen Kontinents führte. Rohstoffe sollten aus den kolonisierten afrikanischen Gebieten exportiert und die lokale Güterproduktion verhindert werden, um billiger produzierende Konkurrenz zu unterbinden. Somit wurden ganze wirtschaftliche Systeme auf Monokulturen umgestellt, damit die Bedürfnisse in der Heimat befriedigt werden konnten, jedoch wurde kaum Rücksicht auf die Anforderungen und Bedürfnisse der lokalen Bevölkerung genommen. (vgl. SCHICHO 2012: 85) Die Kolonisation des afrikanischen Kontinents passierte zu einer Zeit, in der die europäische Rüstungsindustrie neue und zerstörerische Waffen, wie Maschinengewehre oder moderne Artilleriegeschütze, entwickelte. Zugleich rüsteten die europäischen Länder immer weiter auf und die Kolonisation Afrikas stellte eine Möglichkeit dar, diese Ressourcen in Hinblick auf zukünftige kriegerische Auseinandersetzungen zu testen. Diese Überfälle wurden ohne Rücksicht auf die ansässige Zivilbevölkerung mit einem skrupellosen Vorgehen durchgeführt, wodurch versucht wurde der lokalen Bevölkerung in gewisser Weise die Lebensgrundlage zu nehmen und sie in die Abhängigkeit der kolonialen Mächte zu treiben. (vgl. SCHICHO 2012: 81) Die Zuweisung von bestimmten Rollen in diesem Ungleichgewicht zwischen Afrika (unterdrückte Klasse) und Europa (herrschende Klasse) zeigt in einem historischen Kontext, die Verstärkung dieses Spannungsfeldes bis heute.

Das koloniale Afrika gehörte zu dem Teil der internationalen kapitalistischen Wirtschaft, aus dem die Überschüsse für die Versorgung des Heimatlandes abgezogen wurden. Der Kolonialismus war nicht nur ein System der Ausbeutung, sondern eines, dessen Hauptzweck darin bestand, die Profite in das Mutterland zu bringen. Aus afrikanischer Sicht bedeutete dies eine konsequente Abwanderung des von afrikanischer Arbeit produzierten Überschusses aus den afrikanischen Ressourcen. Das heißt die Entwicklung Europas war Teil des gleichen

dialektischen Prozesses, in welchem Afrika einer Unterentwicklung ausgesetzt war. Während der Kapitalismus bereit war, alle Arbeiter überall auszubeuten, hatten die europäischen Kapitalisten in Afrika eine zusätzliche rassistische Rechtfertigung für ihre ungerechte Behandlung der afrikanischen Arbeiter. Die rassistische Theorie, dass die dunkelhäutige Bevölkerung minderwertig sei, führte zu der Schlussfolgerung, dass diese Personen unter anderem auch niedrigere Löhne verdienen. (vgl. RODNEY 2012: 149f)

Afrika war für die europäischen Mächte zu dieser Zeit nie ein ebenbürtiger Partner, sondern vielmehr sah man Afrika als einen Ort an, um sich selbst und die eigene Wirtschaft zu bereichern. Man ging mit einer eurozentristischen Sichtweisen an die Verwaltung dieser Länder heran und legte keinen Fokus auf lokale Bedürfnisse, denn einzig der eigene Profit für das Mutterland war entscheidend. Daraus ergibt sich bis heute eine Benachteiligung afrikanischer Länder, welche durch den Kolonialismus verstärkt wurde. Denn die Wirtschaft in den Kolonialländern war nicht auf den Aufbau langfristiger lokaler Strukturen ausgelegt, sondern sollte einzig zur Ausbeutung der vorhandenen Ressourcen dienen.

### 3.1.2. Dekolonisation und Unabhängigkeit afrikanischer Staaten

Während des zweiten Weltkrieges gaben der amerikanische Präsident, Franklin Roosevelt, und der britische Ministerpräsident, Winston Churchill, eine gemeinsame Erklärung ab, die sogenannte „*Atlantic Charter*“. (vgl. SCHICHO 2012: 109f) Darin wurden unterschiedliche Prinzipien festgehalten, welche dazu führen sollten, dass es nach dem 2. Weltkrieg Hoffnung für eine bessere Zukunft der Welt gibt. Darunter auch die Punkte, in denen die Länder auf eine territoriale Expansion vollkommen verzichten und die Zusicherung von Souveränität und Selbstregierung für all jene, welchen diese durch Gewalt entzogen wurde. Diese Entwicklungen erweckten Hoffnungen bei der unterdrückten afrikanischen Bevölkerung auf eine baldige Unabhängigkeit von den kolonialen Herrschern. (vgl. SCHICHO 2012: 110f) Doch bis es zu der Unabhängigkeit der Mehrzahl von afrikanischen Staaten kommen sollte, benötigte es noch einige Jahre, denn die Abhängigkeit der kolonialen Gebiete vom „Mutterland“ waren anfangs enorm. Während der Jahrhunderte des vorkolonialen Handels wurde in Afrika eine gewisse Kontrolle über das soziale, politische und wirtschaftliche Leben

beibehalten. Diese geringe Kontrolle über interne (afrikanische) Angelegenheiten verschwand mit dem Kolonialismus, denn der Kolonialismus ging weit über den Handel hinaus. Er bedeutete eine Tendenz zur direkten Aneignung der sozialen Institutionen in Afrika durch die Europäer. Die afrikanische Bevölkerung hörte auf, einheimische kulturelle Ziele und Standards zu setzen und verlor die volle Kontrolle über die Ausbildung junger Mitglieder der Gesellschaft. (vgl. RODNEY 2012: 224) Des Weiteren blieb Afrika die Möglichkeit verwehrt, normale Handelsbeziehungen mit anderen Teilen der Welt, abgesehen von Europa und Nordamerika zu entwickeln. Ein gewisser Handel über den Indischen Ozean hinweg blieb bestehen, aber im Großen und Ganzen kann gesagt werden, dass die wenigen Straßen Afrikas zu den Seehäfen und die Seewege nach Westeuropa und Nordamerika führten. (vgl. RODNEY 2012: 230)

Dennoch veränderte sich die Ausrichtung der europäischen Politik nach dem zweiten Weltkrieg und somit auch die koloniale Politik dieser Länder. Die aufkommende Blockbildung zwischen den USA und der Sowjetunion hatte auch Auswirkungen auf die afrikanischen Kolonien der europäischen Mächte, denn die Angst der sowjetische Einfluss könnte auf die kolonialisierten Gebiete übergreifen, ließ die Unabhängigkeitsbestrebungen der einzelnen nationalistischen Bewegungen zu dieser Zeit in den Hintergrund rücken. (vgl. SCHICHO 2012: 110f) Erst Ende der 50er Jahre und Anfang der 60er Jahre kam dieser ganze Prozess ins Rollen. Dabei wurden innerhalb kürzester Zeit eine wesentliche Reduktion der unter Fremdherrschaft stehenden Bevölkerung von 33% auf 0,1% geschaffen, was vor allem an der Dekolonisierung afrikanischer Gebiete lag. (vgl. KREIS 2010: 9) Um zu verstehen, wieso es zu diesem Schritt kam, lassen sich drei Erklärungstheorien unterscheiden: Mutterland-Theorie, Domino-Theorie und Befreiungstheorie. (vgl. KREIS 2010: 11f)

#### 3.1.2.1. Mutterland-Theorie

Diese Theorie besagt, dass es durch die nach dem zweiten Weltkrieg aufkommenden neuen Gegebenheiten, sowohl innerhalb der Bevölkerung als auch des Staates, zu strukturellen Anpassungen kommt. Das heißt, die finanzielle Mittel, welche für die kolonialen Gebiete aufgebracht wurden, wurden nun an anderen Stellen, wie im Spitals- und Schulwesen oder als Subventionen für die im Mutterland lebende Bevölkerung gebraucht. Zusätzlich ergaben sich durch die Liberalisierung der Weltwirtschaftsordnung, neue Voraussetzungen und es kam zu

einem Ausbau der Agrarwirtschaft in Europa. Die öffentliche Meinung in den Mutterländern wandelte sich und das Weiterführen des kolonialen Erbes wurde mehrheitlich abgelehnt. Dadurch ergab sich eine Entwicklung, in welcher die politische Legitimation in Frage gestellt wurde und der ökonomische Nutzen nicht mehr gegeben war. In der Literatur werden zwei Varianten erörtert, wieso es in diesem Zusammenhang zu der Dekolonisation der afrikanischen Gebiete kam. (vgl. KREIS 2010: 11f) Die Vertreter\*innen der orthodoxen Sichtweise gehen davon aus, dass die Kolonien aus freien Stücken abgegeben wurden, da die vorhandenen Ungleichheiten mit modernen Prinzipien nicht vereinbar sind. Die gegenteilige revolutionäre Sichtweise besagt, dass die Mutterländer aus struktureller Schwäche gezwungen waren auf die Gebiete zu verzichten und mit einem informellen Kolonialismus weiterzumachen.

#### 3.1.2.2. Domino-Theorie

Diese Theorie sieht den Vorgang der Dekolonisierung als eine Entwicklung, welche nach dem Vorbild Indiens stattfand und durch die erstarkenden Großmächte USA und Sowjetunion, welche eine antikolonialistische Haltung einnahmen, aber dennoch einen eigenen Imperialismus betrieben, verstärkt wurde. Dieser Prozess verstärkte sich durch die angesprochenen Einflüsse selbst, verlief jedoch nicht planmäßig. (vgl. KREIS 2010: 11)

#### 3.1.2.3. Befreiungstheorie

Dabei wird davon ausgegangen, dass der antikoloniale Nationalismus und die aufkommende Opposition in den Kolonien die Dekolonisation im Hinblick auf einen zurückgehenden Drang der Zusammenarbeit von Mutterland und Kolonien verstärkt hat. Die Theorie besagt, dass der Selbstbefreiungsvorgang bedingt durch die heimischen Eliten, welche die europäische Vorherrschaft durchbrachen und lokale kulturelle Werte zurückbrachten, der primäre Grund für diese Entwicklung war. (vgl. KREIS 2010: 12f)

Während die Domino-Theorie weitgehend unumstritten ist, nehmen die beiden anderen Theorien eine in Konkurrenz stehende Haltung ein. Dennoch kann nicht eindeutig gesagt werden, dass es eine richtige Theorie für die Vorgänge, welche zur Dekolonisierung führten,

gibt. (vgl. KREIS 2010: 13) Daher erscheint es am sinnvollsten sich eine Kombination aus den unterschiedlichen Theorien herzunehmen und diese im Detail zu betrachten, ob und welchen Anteil diese im Einzelnen haben.

Dennoch stellt die Dekolonisation und die Unabhängigkeitsbestrebungen der afrikanischen Eliten einen Wechsel im Spannungsfeld Afrika und Europa dar, denn hierbei gelang es den lokalen afrikanischen Eliten sich gegen die koloniale Herrschaft durchzusetzen und die Unabhängigkeit zu erlangen. Somit veränderte sich auch das (Macht-)Verhältnis zwischen Afrika und Europa in Bezug auf territoriale Ansprüche, denn erstmals gelang es afrikanische Bestrebungen gegen die europäische „Besatzung“ durchzusetzen. Die Abhängigkeit von den europäischen und westlichen Ländern bestand jedoch weiter, dies wird genauer im Kapitel über die wirtschaftliche Entwicklung Sambias ausgeführt. (siehe Kapitel 4.2.)

### 3.1.3. Migrationsbewegungen zwischen Afrika und Europa

Auf den ersten Blick erscheint der Zusammenhang zwischen Migration und der Konstruktion von Fremdbildern nicht erkennbar zu sein, dennoch ergeben sich durch mediale Berichterstattung und Erzählungen oder Geschichten betroffener Personen ein gewisses Bild und bestimmte Verknüpfungen über die Vorstellung des „Fremden“. Migration bedeutet für viele Menschen Hoffnung und eine Chance auf einen Neuanfang unter anderen Umständen, aber kann auch negative Verknüpfungen in der Konstruktion von etwas Unbekanntem bedeuten. Daher ist es für die Arbeit wichtig, dieses Spannungsfeld zwischen Afrika und Europa näher zu betrachten, um die Konstruktion und Vorstellungen von Fremdbildern bei den Erhebungen einordnen zu können.

Es kann gesagt werden, dass Migration nicht gleich Migration ist. Zwar hat dieser Prozess zur Folge, dass sich der Lebensmittelpunkt der migrierenden Person dauerhaft verändert, die Gründe der Migration können dennoch vielfältig sein.

### 3.1.3.1. Innerafrikanische Migration

Genauso wie in Europa, gibt es in den afrikanischen Ländern, sowohl Binnenmigration als auch eine innerafrikanische Migration, welche meist durch regionale und lokale Ereignisse ausgelöst wird. Doch innerhalb der medialen Berichterstattung in Europa wird dieses Thema kaum behandelt und das, obwohl diese Bewegungen den überwiegenden Teil der Migrationsverschiebungen am afrikanischen Kontinent ausmachen. So zeigt eine Erhebung der World Bank aus dem Jahr 2007, dass 69% der migrierenden Personen aus den Ländern südlich der Sahara in ihrer Region bleiben und somit auch einen wesentlichen Teil der globalen Süd-Süd Migration ausmachen (vgl. RATHA & SHAW 2007: 7). Oftmals werden diese Fluchtbewegungen durch Entwicklungen und Einflüsse, welche außerhalb Afrikas getroffen wurden, maßgeblich beeinflusst. Die europäischen Kolonialmächte zerstörten, durch die rücksichtslosen Eroberungen und die Einführung von europäischen Herrschaftssystemen, die lokalen und anerkannten Strukturen. In Kombination mit einer willkürlichen Grenzziehung entstanden immer wieder Kriege zwischen Nachbarstaaten, aber auch Bürgerkriege innerhalb afrikanischer Länder. Bei Letzteren geht es dann nicht um den Anspruch eines bestimmten Territoriums, meist historisch bedingt, sondern um die politische Macht, seien es diktatorische Regime oder Auseinandersetzungen zwischen sozialen und ethnischen Gruppen, welche nun gemeinsam in einem Land leben. Oftmals werden diese Konflikte durch westliche Kräfte unterstützt, indem man eine der beiden Parteien unterstützt und somit hofft Einfluss und einen Mehrwert für das eigene Land herauszuholen. In Sambia trat so eine Entwicklung während des über mehrere Jahrzehnte andauernden Bürgerkriegs in Angola auf, als ungefähr 150.000 Leute aus ihrer Heimat nach Sambia flüchteten. (vgl. TSAGUE-ASSOPGOUM 2011: 49f)

### 3.1.3.2. Süd-Nord Migration

Medial wird meist nur diese Art der Migration behandelt, denn es ist jene Fluchtbewegung, welche die nördlich gelegenen, europäischen Länder betrifft. Umso erstaunlicher ist daher, dass die mediale Berichterstattung kaum darauf eingeht, dass nur 30% der migrierenden Personen aus den Ländern Afrikas in die OECD-Länder des globalen Nordens auswandern. (vgl. RATHA & SHAW 2007: 7) Wenn die Migration von Afrika nach Europa stattfindet, ergeben sich basierend auf der kolonialen Vergangenheit einige Tendenzen, welche vor allem über die

Sprache und den wirtschaftlichen und politischen Beziehungen definiert werden. Diese Entwicklungen waren anfangs nach den Unabhängigkeitsbewegungen der afrikanischen Staaten zu den ehemaligen Kolonialländern stärker ausgeprägt, dennoch lassen sich solche Tendenzen immer noch erkennen. Durch diese Einflüsse haben sich im globalen Norden Personen aus bestimmten Ländern niedergelassen und fungieren, gewollt oder ungewollt, als Migrationsnetzwerke für Personen mit ähnlicher Herkunft. Der beschwerliche Weg der Migration über hunderttausende Kilometer wird eher in Ländern auf sich genommen, in denen man schon Verbindungen beziehungsweise Anknüpfungspunkte hat. Gerade im Kontext der ehemaligen französischen Kolonien in Westafrika lässt sich diese Entwicklung gut analysieren, denn beispielsweise ist Frankreich für Studierende aus diesen Ländern, auch aufgrund eines ähnlichen Bildungssystem, das wichtigste Zielland und beeinflusst auch die Migration anderer Personen. (vgl. TSAGUE-ASSOPGOUM 2011: 53f)

#### 3.1.3.3. Nord-Süd Migration

Migrationsbewegungen verändern sich nach politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen und können je nach Emigrations- und Immigrationsland unterschiedlich ausfallen. Dabei zeigt sich bei einer historischen Betrachtung zwischen 1860 und 1940 beispielsweise für Italien eine wesentliche Nord-Süd Migration in die südamerikanischen Länder Brasilien und Argentinien mit einer starken Tendenz sich in diesen Ländern dauerhaft niederzulassen. (vgl. BPB 2012) In den 1970er Jahren verzeichnete Italien erstmals ein positives Wanderungssaldo, welches bis heute anhält. Somit zeigt sich eine Transformation von einem Auswanderungs- zu einem Einwanderungsland. Ebenso waren die damaligen Kolonien in Afrika ein willkommenes Zielland für viele Europäer im 19. und 20. Jahrhundert, welche auf einen Neuanfang und ein besseres Leben in den kolonialen Gebieten hofften. (vgl. TSAGUE-ASSOPGOUM 2011: 51)

Migration wird durch aktuelle Entwicklungen beeinflusst und somit widerfährt auch die Konnotation des Begriffes eine Änderung. So wurde die Begrifflichkeit der Migration im Europa des 19. und 20. Jahrhunderts wesentlich positiver aufgenommen, da man sich dadurch eine mögliche Verbesserung des eigenen Lebens erwartete. Heute hingegen, womöglich auch durch aktuelle Entwicklungen und mediale Berichterstattung, nimmt der Begriff der Migration



eine ganz andere Vorstellung ein. Gerade im Spannungsfeld zwischen Afrika und Europa ist die Migration zwischen diesen beiden Kontinenten ein bedeutsames Forschungsthema.

#### 3.1.3.4. Aktuelle Flüchtlingsentwicklungen zwischen Afrika und Europa

In den letzten Jahren dreht sich ein Großteil der medialen Berichterstattung um die Entwicklung der Fluchtbewegungen nach Europa, welche oftmals aufgrund schrecklicher Ereignisse noch immer in unseren Köpfen präsent sind. Die politische Dimension dieser Entwicklung spielt für das gesellschaftliche Meinungsbild eine entscheidende Rolle, denn es wurde mit den tragischen Ereignissen und Erfahrungen der migrierenden Personen, Wahlkampf gemacht und eine Trennung der Gesellschaft offen weiter betrieben. (vgl. PROFIL 2017) Dabei wurde die sogenannte „Mittelmeer-Route“ oftmals thematisiert. Diese Route beinhaltete meist Migrationsversuche unter lebensbedrohlichen Bedingungen und es mussten immer wieder überfüllte Boote aus dem offenen Gewässer gerettet werden. Die Überfahrten nach Europa starteten im Norden Afrikas und haben meist die südlichen italienischen Insel Lampedusa und Sizilien, sowie Malta als Ziel. Wird eine bestimmte Route stärker überwacht, werden andere Routen ausprobiert. In den letzten Jahren ist die Zahl der Migranten, welche die Fahrt über das Mittelmeer auf sich nehmen, stark rücklaufend. Waren es im Jahr 2015 noch über 1 Million Menschen, sind es 2021 nur noch etwas mehr als 40.000 Menschen, die diesen Weg der Migration beanspruchen. (vgl. UNHCR 2021)

Im Gegensatz zu anderen Kontinenten gibt es ein größeres Potenzial an migrierenden Personen in Afrika, was jedoch nicht folgerichtig bedeutet, dass diese Personen mehrheitlich den Weg in den globalen Norden antreten. Denn in den Regionen südlich der Sahara leben derzeit mehr als ein Viertel der weltweiten Flüchtlinge, was ungefähr 6,3 Millionen Menschen sind. Das bedeutet die innerafrikanische Migration ist nicht nur die vorherrschende Migrationsbewegung, sondern wird auch in einer gesamtheitlichen Betrachtung nicht ausreichend berücksichtigt. (vgl. URECH 2019) Außerdem zeigt sich, dass Migrationsbewegungen je nach aktuellen Entwicklungen abweichen können, wie es zum Beispiel die veränderte Richtung der Migrationsbewegungen vom 20. ins 21. Jahrhundert zeigt. Migration ist ein Thema, welches zwischen Afrika und Europa nicht nur in den letzten Jahren an Aktualität und somit auch an politischer Dimension zugenommen hat, sondern auch

bereits in den letzten Jahrzehnten von Statten ging. Die unterschiedliche Darstellung und die Hindernisse, welche je nach Richtung der Migration, Nord-Süd bzw. Süd-Nord, gegeben sind, zeigen ein weiteres Spannungsfeld zwischen Afrika und Europa.

### 3.2. Vorstellung & Wirklichkeit von Weltbildern

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Konstruktion von Räumen und wie der konstruierte Raum durch das Konzept der „imaginativen Geographie“ verstanden werden kann. „Imaginative Geographie“ ist ein Konzept, das sich auf die Art und Weise bezieht, wie Menschen ihre eigenen Weltbilder konstruieren. Der Begriff beschreibt, wie Menschen ihre mentalen Karten und ihre Wahrnehmung der Welt gestalten. Es ist daher ein wichtiges Konzept, um zu verstehen, wie die einzelne Person ihr Verständnis der Welt formt, wie er die Realität interpretiert und wie diese mit anderen in seinem Umfeld interagiert. (vgl. SAID 1978: 54f) Damit lässt sich erklären, wieso es einen Unterschied zwischen einer Vorstellung von etwas und der Realität davon, gibt. Im Folgenden werden einige Beispiel erläutert, in denen Vorstellungen von konstruierten Räumen abgebildet werden, dabei sollen verschiedene Konstruktionen dargestellt werden und die Mannigfaltigkeit dieser Vorstellungen begreifbar gemacht werden.

Sieht man sich den Zusammenhang zwischen Vorstellung und Wirklichkeit von einer neurowissenschaftlichen Perspektive an, dann erkennen wir schnell, dass unser Gehirn bestimmte Aufgaben hat Wahrnehmungen von der Wirklichkeit zu unterscheiden. Es wurden Überschneidungen in der sensorischen Verarbeitung zwischen der realen Wahrnehmung und dem Arbeitsgedächtnis, der sogenannten mentalen Vorstellungskraft, dem Träumen und den Halluzinationen festgestellt. Das Vorhandensein solcher Überschneidungen unterstreicht die Herausforderung, die das Gehirn bei der Trennung der beiden Bereiche zu bewältigen hat. Die Überwachung der Wahrnehmungsrealität, sozusagen die Feststellung, ob eine aktuelle Sinneserfahrung eine Wahrnehmung oder eine Vorstellung widerspiegelt, erscheint leicht ist jedoch ein wesentlich komplexerer Vorgang. (vgl. DIJKSTRA et. al. 2022) Doch für unsere Erhebungen wollen wir uns nicht mit den Vorgängen im Gehirn beschäftigen, sondern viel mehr den Aspekt der Vorstellung von einer definierten Sache erläutern.

Beschäftigt man sich mit dem Thema der afrikanischen Migration, ergibt sich ausgehend von den persönlichen Erfahrungen und Einflüssen, vor allem beeinflusst durch die mediale Berichterstattung, eine gewisse Tendenz anzunehmen, dass das Hauptziel dieser Fluchtbewegungen Europa ist. Die vielen Berichte über die geretteten Menschen aus dem Mittelmeer oder die Bilder von leblosen Körpern in viel zu kleinen Booten prägen bei uns eine bestimmte Vorstellung von Wirklichkeit. In Malawi und Simbabwe wollen 75% der Personen, welche das Land verlassen wollen, in ein anderes afrikanisches Land migrieren, wohingegen in Ghana und der Elfenbeinküste (Côte d'Ivoire) fast zwei Drittel jener Personen nach Europa oder Nordamerika wollen. (vgl. URECH 2019) Dies soll verdeutlichen, dass Vorstellungen oft durch ein begrenztes Bild geformt werden, die mit den tatsächlichen Verhältnissen nicht übereinstimmen. Dabei fällt auch den Medien eine entscheidende Rolle zu, denn Medien formen Vorstellungen und Bilder innerhalb einer Bevölkerung, welche im Anschluss ohne wirkliche Überprüfung eins zu eins übernommen werden. Die Zuspitzung und das Schüren von Angst in manchen Teilen der Bevölkerung vor einer unkontrollierten Migration vieler Menschen afrikanischer Herkunft löst somit bestimmte Bilder und Vorstellungen über eine bestimmte Sache aus und in diesem Fall sogar über einen ganzen Kontinent.

Dies zeigt wie komplex oftmals der Zusammenhang zwischen Vorstellung und Wirklichkeit sein kann. Wenn ich mich mit etwas ausführlich beschäftige oder etwas schon gesehen habe, dann wird der Unterschied zwischen der Wirklichkeit und meiner Vorstellung davon nicht so signifikant sein, wie bei Dingen, welche ich über bestimmte Medien (Artikel, Filme, Bücher, etc.) unreflektiert aufnehme und davon ausgehe, dass die Sachen so sind, wie sie in diesen Informationsquellen präsentiert werden. Daher werden im Folgenden einige Erhebungen in der Literatur über Vorstellungen von Europa und Afrika näher beleuchten.

### 3.2.1. Vorstellungen von Europa

Allgemein lässt sich sagen, dass es nur wenige Studien in afrikanischen Ländern über die Vorstellungen von Europa gibt. Dennoch gibt es eine Befragung von Lundt (vgl. 2017) in Kooperation mit der University of Education Winneba (UEW) in Ghana, wo junge Personen zum Thema Europa befragt wurden. Der Großteil, also 46 von 60, der interviewten Personen

sind Studierende an der Universität, die restlichen vierzehn Personen sind Sekundarschüler\*innen. Bei der Frage nach einer spontanen Assoziation mit Europa gaben mehr als ein Drittel der Befragten „*colonialism*“ oder „*slave trade*“ an. Wir sehen bei dieser Gruppe eine starke Verbindung des Begriffes mit der Vergangenheit der beiden Kontinente und der stattgefundenen Unterdrückung der afrikanischen Bevölkerung durch europäische Mächte. Dennoch gab es auch eine häufige Nennung von meist positiv konnotierten Adjektiven, wie „*well organized*“, „*developed*“, „*powerful*“ oder „*rich*“. Aussagen wie: „*where people’s dreams come true*“ oder „*where life is a bit easier*“ zeugen von einer gewissen Vorstellung von Europa bei den befragten Personen.

Neben dieser Befragung von Lundt finden sich in der Literatur auch noch andere Vorstellungen von Europa, so spricht ein ugandischer Fotojournalist davon, dass er mit einem idealistischen Bild von Europa, einem Ort an dem „Gold auf den Straßen liegt“, aufwuchs. (vgl. OCHOLA 2017: 1) Diese Vorstellung verstärkte sich durch die Geschichten, die er in den Medien gesehen und von Freunden und Verwandten gehört hatte, die in Europa leben. Zusätzlich wurde die Formung dieses Bildes durch persönliche Erfahrungen unterstützt, denn die meisten seiner Freunde, die nach einem längeren Aufenthalt in Europa nach Uganda zurückkehrten, schienen viel Geld zu haben. (vgl. OCHOLA 2017: 1)

Neben all diesen unterschiedlichen Vorstellungen und Assoziationen von Europa gibt es im Kamerun einen eigenen Ausdruck für die Ziele der internationalen Migration im Norden. Die sogenannten „*Greener Pastures*“ stehen für die grünen Weiden, welche im Norden jenseits aller Probleme der afrikanischen Städte liegen und ein besseres Leben versprechen. Dennoch unterscheiden sich die Vorstellungen von Europa beziehungsweise Nordamerika je nach absolvierter Schulbildung. Während sich Personen mit einer höheren Schulbildung bewusst sind, dass in den „*Greener Pastures*“ durchwegs höhere Qualifikationen vorausgesetzt werden, gehen eine Vielzahl der wenig Gebildeten davon aus, dass es im Norden überall Arbeit gibt und man auch mit einfachen Arbeiten viel Geld verdienen, wenn man fleißig ist. (vgl. FÖRSTER 2010: 68f)

### 3.2.2. Vorstellungen von Afrika

Ein Kontinent, der die dreifache Fläche Europas hat, sollte sich in den Vorstellungen vieler Befragten unterscheiden. Allein die vorhandenen Vegetationsformen in Afrika, wie Wüste, Halbwüste, wechselfeuchte Tropen und immerfeuchte Tropen, bringen differenzierte Lebensformen und somit auch andere Landschaften und Wirtschaftssysteme mit sich. Basierend auf der Analyse von Schulbüchern und deren Einfluss auf die Vorstellungen und Bilder von Schüler\*innen über Afrika, ließ Steinbauer in ihrer Diplomarbeit die Vorstellungen von Schüler\*innen zweier unterschiedlichen Schulstufen über Afrika anhand einer Zeichnung abbilden. In der sechsten Schulstufe (2. Klasse AHS) zeigt sich dabei eine häufige Darstellung von Wüste, Sonne, sowie vieler Tier- und Pflanzenarten. Dies scheint im Hinblick auf die in dieser Altersstufe gelernte Dinge wie Klimazonen und die in Dokumentationen und Büchern stärker vorhandenen Erläuterungen über Afrika passend. Zusätzlich lassen sich bestimmte Charakteristika in den Zeichnungen erkennen, so werden oft einfache Wohnhäuser, wie Hütten oder Zelte abgebildet, wohingegen nur eine Schülerin dieser Klasse eine Stadt mit Hochhäusern und Autos zeichnete. (vgl. STEINBAUER 2017: 123ff) Auch in der neunten Schulstufe (5. Klasse AHS) überwiegen die Darstellungen von Sonne, Tieren und Vegetationsformen in den Zeichnungen. Dennoch erkennt man hier eine wesentlich verstärkte Vorstellung in den Lebensformen, beispielsweise werden einfache Hütten in nahezu allen künstlerischen Darstellungen wiedergegeben. Im Gegensatz zu der sechsten Schulstufe werden die Personen auf den Zeichnungen differenzierter dargestellt, da diese entweder sehr dünn oder traurig illustriert wurden. Ebenfalls wird das Thema Hunger beziehungsweise Hungersnot in den Bildern öfters angesprochen und es werden teilweise Dinge wie kein sauberes Wasser oder die Armut der afrikanischen Bevölkerung in den Zeichnungen wiedergegeben. In zwei Darstellungen werden einige Differenzierungen zwischen Stadt und Land vorgenommen, wobei die Stadt dabei den privilegierteren Teil einnimmt und die ländlichen Gebiete als ein Ort ohne viel Perspektive dargestellt wird. (vgl. STEINBAUER 2017: 134ff)

Bei einer Erhebung der Europäischen Union aus dem Jahre 2010 wurde die Frage gestellt: „Welches der folgenden Bilder ist das positivste, wenn Sie an Afrika denken?“ Dabei zeigt sich, dass europaweit mehr als 50% der befragten Personen Natur und Landschaft, sowie Wildtiere

als positivstes Bild von Afrika sehen. (vgl. STATISTA 2010) Dabei lässt sich in Relation mit der Kategorie „Kunst, Kultur & Musik“, welche immerhin von 15% der Teilnehmer\*innen angegeben wurde, eine starke Tendenz von stereotypischen Bildern feststellen. Das „wilde Afrika“, gemeint sind hiermit die unberührte Natur und Landschaften, sowie die Wildtiere und Naturreservate, werden von der Mehrheit der befragten Personen als das positivste Bild von Afrika gesehen. Damit ergibt sich das von Said (vgl. 1978: 16f) gezeichnete Bild des „Orients“, welcher vom „Okzident“ als rückständig betrachtet wird.

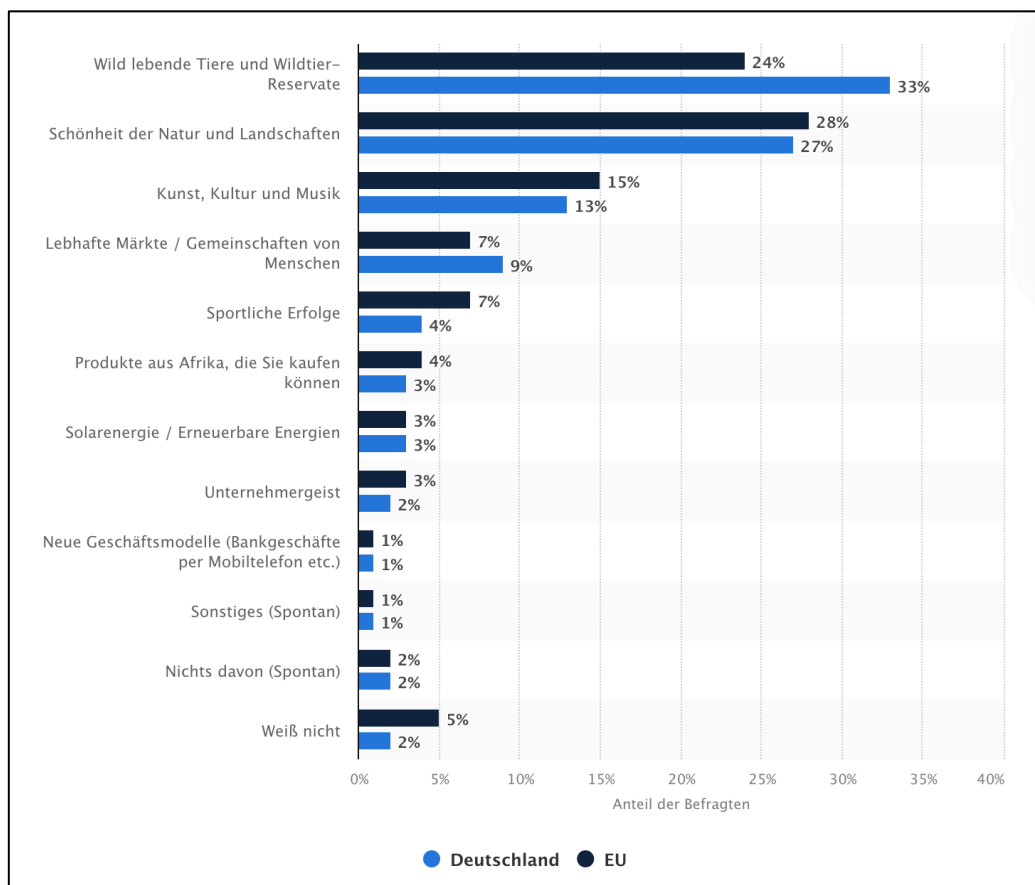


Abb. 1: Antwortkategorien der Fragestellung: „Welches der folgenden Bilder ist das positivste, wenn Sie an Afrika denken?“ Quelle: STATISTA 2010.

Die Gemeinschaft der Menschen in Afrika und die damit verbundenen Potenziale oder auch ihr Unternehmergeist werden hingegen bei weitem nicht so positiv gesehen. (siehe Abb. 1)

### 3.3. Conclusio der Spannungsfelder dieser Arbeit

Vorstellungen von einer bestimmten Sache können sich je nach Vorerfahrungen, Wünschen, Stereotypen oder Eindrücken unterscheiden, deshalb lässt sich auch schwer sagen, dass Vorstellungen und die Realität übereinstimmen. Somit lässt sich ein vielfältiges Thema wie Afrika oder Europa nicht verallgemeinern, denn dies ist nicht möglich, ohne auf bestimmte Vorurteile einzugehen. Daher erscheint es bei solchen Themen sinnvoller die persönliche Ebene abzufragen, also woher kommen die Vorstellungen über Afrika oder Europa.

Da es innerhalb der afrikanischen Bevölkerung bedingt durch die eigene wirtschaftliche Lebenssituation und der teilweise schwierigen Lage einer regelmäßigen Arbeit nachzugehen eine gewisse Sehnsucht auf ein besseres Leben im Norden gibt, werden unterschiedlichste Erzählungen über den leichtesten Weg nach Europa oder Nordamerika weitergegeben. Meist werden abstruse Geschichten über heldenhafte Personen, welche die Strapazen einer Migration in den Norden beinhaltet, erzählt. In Bamenda, einer nord-westlich gelegenen Stadt im Kamerun, beschreibt Förster (vgl. 2010: 59f) eine Szene, wo es zu einer Menschenansammlung bei einem lokalen Schildermaler kommt, da dieser über die Möglichkeit einer „einfachen“ Reise nach Europa spricht. Dabei erzählt ein junger Mann von einer Person, welche ins Fahrgestell eines Flugzeugs kletterte und sich dort versteckte, bis das Flugzeug in Paris landete. Dann ist diese Person vom Flughafengelände geflüchtet und bei Freunden untergekommen, bis sich diese Person eine eigene Wohnung leisten konnte. Voller Überzeugung, dass diese Erzählung stimmt, sagt der junge Mann er werde diese Reise auf sich nehmen. Auch den Einwand Försters, dass diese Reise faktisch gar nicht möglich wäre und einem Selbstmord gleichkomme, weil in diesen Schächten viel zu wenig Luft zum Atmen ist und die Temperaturen bis zu minus 50 Grad erreichen können, nahmen die anwesenden Leute gleichgültig zur Kenntnis. Viele der Anwesenden wanden ein, dass sie auch schon von dieser Geschichte gehört hätten und diese zwar auch gefährlich sei, aber es habe schon jemand geschafft und daher kann man dieses Risiko schon auf sich nehmen.

Wir sehen hierbei, inwiefern sich die Vorstellung von der Realität divergiert, denn selbst auf den Hinweis, dass diese Erzählung nicht wahr sein kann, wurde damit argumentiert man habe diesen Mann mit den eigenen Augen gesehen. Damit lässt sich auch erklären, wieso manche

Personen Dinge tun, die sie eigentlich nicht tun sollen, denn die Vorstellung von etwas erscheint mit dem Argument, dass es schon jemand geschafft haben muss, einfach und greifbar zu sein, sonst gebe es die Erzählung nicht. Es zeigt sich hierbei die Ausprägung eines starken Drangs einen bestimmten Wunsch zu ermöglichen.

Die Vorstellungen von Europa in afrikanischen Ländern werden oftmals über den Aspekt des Geldes und Reichtums dominiert, denn die eigene Situation führt dazu, dass man sich ein besseres Leben wünscht und all die Geschichten über das Leben in Europa unreflektiert übernimmt. Diese Vorstellungen erscheinen der Idealismus eines fernen Ortes zu sein und weniger, wie es wirklich in Europa aussieht. Selbst bei der Befragung an der Universität in Ghana kommt es zu einer vermeintlich positiven Zuschreibung durch Begrifflichkeiten, wie „rich“, „powerful“ oder „developed“. (vgl. LUNDT 2017) Dennoch können diese Vorstellungen nur im Kontext zu der eigenen Situation dargestellt werden und müssen immer die persönliche Sichtweise der antwortenden Person berücksichtigen.

Gerade bei den Vorstellungen von Afrika in den vorgestellten Schulklassen erkennen wir die Einseitigkeit der Darstellungen und teilweise auch die auf Stereotypen und Vorurteilen aufgebauten Bilder. Unsere Vorstellungen leiten sich von unserer Umwelt ab, vor allem wenn wir wie in diesem Fall wahrscheinlich noch nie vor Ort in Afrika oder Europa waren. Denn dadurch greifen wir auf unsere Erfahrungen aus Filmen, Bildern, Schulunterricht oder Erzählungen zurück. Die Darstellung der Unterkünfte in den Zeichnungen über Afrika beinhalten meist nur einfache aus Holz oder Lehm gebaute Hütten mit Blättern als Dach. (vgl. STEINBAUER 2017) Dies mag zwar teilweise auf kleinere Dörfer an manchen abgelegenen Orten zutreffen, doch in den Städten sehen die Unterkünfte anders aus. Auch hier gibt es einfache Unterkünfte, der meist am Rande der Existenz lebenden Bevölkerung, welche aus Wellblech gebaut werden und kaum Freiflächen beinhalten, zusätzlich sind die hygienischen Zustände in diesen Wohngebieten oftmals erschreckend. Doch Afrika bietet viel mehr als einfache Unterkünfte. Viele afrikanische Großstädte unterscheiden sich in manchen Teilen nicht von europäischen (Groß-)Städten, denn große Wohnhäuser, Straßen und auch Hochhäuser gibt es auch dort. Dennoch wird in vielen (Kinder-)Büchern und Dokumentationen ein Bild eines armen Kontinents vermittelt, wo die Menschen in kleinen, einfachen Hütten



wohnen und die Tiere im Mittelpunkt stehen. Natürlich ist es schwierig alle Aspekte Afrikas in solche Erzeugnisse einzubinden, dennoch wäre eine differenzierende Darstellung sinnvoll.

Natürlich muss auch gesagt werden, dass sich Vorstellungen sehr nach dem Bildungsgrad, Alter und den Erfahrungen richten. Je höher der Bildungsgrad ist, desto eher werden bestimmte Darstellungen über ein Thema reflektiert und gegebenenfalls eine eigene differenzierte Recherche durchgeführt. Je jünger die Person ist, desto eher wird sie ein bestimmtes vermitteltes und vorgegebenes Bild ungefiltert übernehmen. Deswegen ist es in diesem Zusammenhang auch wichtig, dass im Schulunterricht eine vielfältigere Auseinandersetzung mit bestimmten Themen erfolgt.

## 4. Sambia

Wie nahezu alle afrikanischen Staaten hat auch Sambia noch keine sonderlich lange Geschichte als unabhängiger Staat vorzuweisen. Die ehemalige britische Kolonie, welche von der British South Africa Company (BSAC) unter Cecil Rhodes für das Unternehmen vereinnahmt und verwaltet wurde und aus zwei Protektoraten Anfang des 20. Jahrhunderts zu einem Gebiet, nämlich Nordrhodesien, zusammengefasst wurde, hat dennoch eine mehr als interessante Entwicklung hinter sich (vgl. RÖNNBÄCK & BROBERG 2022).

Sieht man sich das Staatsgebiet Sambias auf einer Karte an, erkennt man an der Grenzziehung den Einfluss der europäischen Kolonialmächte (siehe auch Abb 2). Im Westen durch den geraden Schnitt Richtung Angola, sowie die Ecke im Norden, welche einen Zugang in eine bodenschatzreiche Region für die damalige belgische Kolonialmacht sicherte. (vgl. PILLMANN & KREIENBAUM 2017: 7) Das heutige Gebiet, welches im Süden durch den namensgebenden Fluss Sambesi von Simbabwe, Botsuana und Namibia abgegrenzt wird, erstreckt sich über eine Fläche von mehr als 750.000 qkm (Quadratkilometer), und beinhaltet somit neun Mal die Fläche von Österreich beziehungsweise ist mehr als doppelt so groß wie Deutschland. Der Sambesi ist der viertlängste Fluss Afrikas und eine wichtige Energie- und Nahrungsquelle für die an ihn grenzenden Länder, von denen Sambia das bei weitem größte Einzugsgebiet hat. An der Grenze zu Simbabwe in der Nähe der Stadt Livingston, benannt nach dem schottischen Missionar und Afrikaforscher David Livingstone, befindet sich die wohl bekannteste Attraktion Sambias, die Victoriafälle. Die Victoriafälle sind ein spektakulärer Anblick von beeindruckender Schönheit und Erhabenheit am Sambesi-Fluss. Der Kololo-Stamm, der um 1800 in dieser Gegend lebte, nannte die Wasserfälle "Mosi-oa-Tunya" also zu Deutsch "Der donnernde Rauch". (vgl. HEATH 1977) Da es sich bei Sambia um einen afrikanischen Binnenstaat handelt, bleibt dem Land der Zugang zum Meer verwehrt, weswegen der Sambesi und die großen Grenzseen, wie der Tanganjikasee oder der Karibasee, eine essenzielle Bedeutung für das süd-ostafrikanische Land haben.

Infolge der Festlegung der Grenzen durch die europäischen Kolonialmächte gibt es auch in Sambia eine Vielzahl an unterschiedlichen Volksgruppen, welche sich einerseits durch die

Distrikt-Zugehörigkeit und ihren „chiefs“, den traditionellen lokalen Machthabern, und andererseits durch ihre Sprache unterscheiden. Durch diese hohe Anzahl, in der Literatur wird von mehr als 72 Volksgruppen gesprochen, ergibt sich eine Vielzahl an unterschiedlichen Sprachen, welche in Sambia gesprochen und anerkannt werden. (vgl. PILLMANN & KREIENBAUM 2017: 7) Als ein Überrest der Kolonialzeit kann man die heutige Amtssprache Englisch sehen, welche der Bevölkerung Sambias einen gemeinsamen Austausch unter den Volksgruppen ermöglicht, da sich die Sprachen wesentlich voneinander unterscheiden. Von diesen unterschiedlichen Sprachen werden sieben einheimische Sprachgruppen anerkannt, wovon die vier wichtigsten von nahezu 90% der Bevölkerung Sambias gesprochen werden, diese sind Bemba, Lozi, Nyanja und Tonga. Bemba ist die am weitesten verbreitete einheimische Sprache in Sambia, sie umfasst etwa 40% der Gesamtbevölkerung und wird in der Nordprovinz, sowie in den Städten rund um den „Copperbelt“ gesprochen. Wer davon ausgeht, dass somit auch in Lusaka, der Hauptstadt Sambias, Bemba gesprochen wird, da es sich um die am weitest verbreitete Sprachgruppe handelt, liegt falsch. Die Sprachgruppe Nyanja ist in der Hauptstadtprovinz, sowie in der Ostprovinz, vorherrschend und wird in etwa von 20% der sambischen Bevölkerung gesprochen. Somit nimmt Englisch als Amtssprache eine wichtige Rolle in der Gesellschaft ein, wenn man sich die ethnische Zusammensetzung der Bevölkerung in Sambia ansieht. (vgl. MEYNS 2017: 88f)

Die Erhebung der tatsächlichen Bevölkerungszahl ist in Sambia oftmals schwer messbar, nicht nur gibt es große Landflächen, welche nur sporadisch oder gar nicht bevölkert sind, sondern es scheinen auch viele Personen nicht in den offiziellen Melderegistern auf. Einzig Personen, welche sich für die Wahl registrieren oder ein staatliches Dokument bzw. Zeugnis brauchen, scheinen in den offiziellen Statistiken auf. Insofern ergibt sich eine gewisse Problemstellung, wenn es um die Messung der Bevölkerungszahlen in Sambia geht. Bei der letzten offiziellen Volkszählung im Jahr 2010 kamen die offiziellen Stellen zu dem Ergebnis, dass über dreizehn Millionen (13,092.667) Menschen in Sambia leben. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass diese Zahl deutlich höher ist. (vgl. PILLMANN & KREIENBAUM 2017: 7) Durch eine hohe Geburtenrate hat sich die Bevölkerungszahl in den letzten Jahren stark erhöht. In den letzten 10 Jahren, zwischen den Jahren 2010 & 2020, sehen wir ein Bevölkerungswachstum von mehr als einem Drittel der Gesamtbevölkerung, was somit

bedeutet, dass Stand 2020 mehr als achtzehn Millionen (18,383.956) Menschen in Sambia leben. (vgl. WORLD BANK 2020b)

Wie in den meisten Ländern gibt es auch in Sambia eine Entwicklung in Richtung Urbanisierung, wodurch es zu einem Zuzug der Menschen aus ruralen Gebieten in die städtischen Gegenden kommt. In den letzten zwanzig Jahren kam es in Sambia zu einem Anstieg der in urbanen Gebieten lebenden Bevölkerung, das bedeutet während im Jahr 2000 ungefähr 35% der Gesamtbevölkerung in urbanen Gebieten lebte, stieg dieser Anteil im Jahr 2020 auf 45% an. (vgl. WORLD BANK 2020c) Die größte Stadt Sambias ist die Hauptstadt Lusaka, welche auch die einzige Millionenstadt des Landes ist. Informationen zu den genauen Bevölkerungszahlen der sambischen Städte zu finden ist schwierig, dennoch kann davon ausgegangen werden, dass an die zwei Millionen Menschen im Einzugsbereich der sambischen Hauptstadt wohnen. Wenn man sich die wichtigsten und größten Städte Sambias ansieht, erkennt man eine wesentliche Konzentration größere Städte im Bereich der „Copperbelt“-Region, dazu zählen auch die Städte Ndola und Kitwe, welche nach Lusaka die beiden nächstgrößten Städte Sambias sind. Kitwe, die drittgrößte Stadt Sambias, liegt im zentralen Teil des Kupfergürtels und verfügt über viele natürliche Ressourcen, einschließlich Wälder. Zugleich ist Kitwe derzeit der bevölkerungsreichste Bezirk in der Provinz „Copperbelt“ und der zweitbevölkerungsreichste Bezirk in Sambia. (vgl. UN-HABITAT 2009)

Neben einer starken Fokussierung auf urbanes Leben, gibt es in Sambia auch große unbesiedelte Gebiete, wovon einige als „National Parks“ gekennzeichnet sind. Diese machen ungefähr 30% der Gesamtfläche Sambias aus und sollen vor allem den heimischen Tierarten einen sicheren Rückzugsort bieten. (vgl. ARC-ZAMBIA 2022) Diese geschützten Gebiete wurde einerseits als Reaktion auf die in den letzten Jahrzehnten zunehmende Wilderei und das damit einhergehende Artensterben eingeführt. Andererseits bilden diese Entwicklungen für die lokale Bevölkerung, dieser meist von den wirtschaftlichen Hauptrouten abgelegenen Gebiete, eine Einkommens- und Arbeitsmöglichkeit. (siehe Abb. 2)



Abb. 2: Karte mit der Darstellung der sambischen Nationalparks. Quelle: ARC-ZAMBIA 2022.

Der Einblick in die historischen und politischen Entwicklungen in Sambia, soll einen zusätzlichen Rahmen schaffen, um die Ergebnisse der Erhebungen besser einordnen zu können. Dabei soll einerseits die pluralistische politische Partizipation von unterschiedlichsten Parteien innerhalb der kurzen historischen Entwicklung Sambias dargestellt werden und andererseits die Probleme und Schwierigkeiten innerhalb dieser Prozesse aufgezeigt werden. Die Unabhängigkeit von den europäischen Kolonialmächten und die damit verbundene Selbstständigkeit bedeutet nicht, dass sich damit demokratische Strukturen bilden und legitime Wahlbedingungen herrschen. Vielmehr ergab sich dadurch für bestimmte Personen die Legitimation über die neu geschaffenen Länder autokratisch zu regieren und dem Volk somit keine Mitbestimmung zu ermöglichen. Sambia hat eine Entwicklung von einem Einparteiensstaat zu einer präsidentiellen Demokratie hinter sich, doch auch innerhalb von demokratischen Prozessen und der Partizipation der Bevölkerung an Wahlen kam es immer wieder zu Eingriffen in den Wahlprozess. Beispielsweise wurden bestimmte Kandidaten von der Wahl ausgeschlossen (vgl. MEYNS 2017: 90), Gesetzesänderungen zu Gunsten der regierenden Eliten durchgeführt oder auf Gesetze aus der Kolonialzeit zurückgegriffen (vgl. MEYNS 2017: 97f), um unter dem Deckmantel der Demokratie an der Macht zu bleiben.

Diese Ereignisse in einem historischen und politischen Kontext haben Auswirkungen auf Fremdbilder und Vorstellungen von Räumen, weshalb die Kontextualisierung von Prozessen, welche den Alltag und die Erfahrungen befragter Personen beeinflussen, für die Erhebung von Daten bedeutend sind. Weiterführend muss in diesem Zusammenhang auch die Sozial- und Wirtschaftspolitik Sambias näher betrachtet werden. Hierbei sind die alltäglichen Lebensumstände der Bevölkerung hinsichtlich Arbeitsplätzen oder medizinischer Versorgung und die Einflussnahme und Investitionen anderer Länder in Sambia, um nur zwei Faktoren zu nennen, essenziell um die Konstruktion von Räumen und Fremdbildern akkurater zu verstehen.

#### 4.1. Historisches und politisches Erbe Sambias

Das Gebiet, welches heute den Staat Sambia definiert, war 1889 von der „British South Africa Company“ (BSAC) im Auftrag der englischen Krone kolonisiert worden. Die Kontrolle der „British South African Company“ über diesen Bereich war vorerst auf 25 Jahre beschränkt und es sollte nach diesem Zeitraum eine erste Überarbeitung der Strukturen erfolgen. (vgl. RÖNNBÄCK & BROBERG 2022: 2) Diese strukturelle Veränderung brachte jedoch keinen großartigen Nutzen für jene Personen, welche in die „British South Africa Company“ (BSAC) investiert hatten mit sich. Deshalb wurde von politischer Seite mit dem Auslaufen der Charta-Vereinbarung im Jahr 1914 ein größeres Interesse an den nicht enteigneten Ländereien in Rhodesien ausgemacht, um dem sinkenden Aktienkurs entgegenzuwirken. Im Oktober 1914 wurde die Satzung der BSAC um weitere zehn Jahre verlängert. (vgl. RÖNNBÄCK & BROBERG 2022: 15) Zehn Jahre später mit dem Auslaufen dieser Satzung, also im Jahr 1924 übernahm das Vereinigte Königreich die Verwaltung des Gebiets von der „British South Africa Company“. Damit leitete die britische Regierung eine beispiellose Ära der Ausbeutung dieses Gebiets ein. Die Entdeckung des Kupfers führte dazu, dass sich die Region „Copperbelt“ zum wirtschaftlichen Zentrum der britischen Herrschaft in diesem Gebiet entwickelte. 1953 wurde die Föderation von Rhodesien und Njassaland aus der Vereinigung von Nordrhodesien (Sambia), Südrhodesien (Simbabwe) und Njassaland (Malawi) gegründet. In den Gebieten der neugeschaffenen Föderation entstand Widerstand innerhalb der afrikanischen Mehrheitsbevölkerung in Nordrhodesien und Njassaland gegen die Vorherrschaft des unter

weißer Herrschaft stehenden Südrhodesiens. Die Auflösung vollzog sich nur ein Jahrzehnt nach der Gründung angesichts der prozentualen Aufteilung der eingenommenen Geldern innerhalb der Föderation. Dies geschah vor allem, da die Ressourcen innerhalb der einzelnen Gebiete unterschiedlich waren und viele Siedler, welche sich in Nordrhodesien niedergelassen haben, die Verwaltung bezichtigten, dass dies die Gelder aus den Kupferexporten vor allem für die Entwicklung Südrhodesiens nutzen. (vgl. COHEN 2017: 50f)

Sambia hatte wie andere afrikanische Kolonien unter dem Einfluss der Kräfte des Imperialismus schwer gelitten und die Industrie zur Gewinnung von Bodenschätzen, vor allem Kupfer, hatte eine rasche Verstärkung und eine städtische Arbeiterklasse hervorgebracht. Obwohl das System der Wanderarbeit die Entwicklung einer starken Arbeiterklasse eher behinderte, zumal die koloniale Macht es vorzog die Arbeiter als "Stammesangehörige" zu behandeln, trug die frühe Geschichte der Arbeiterpolitik im Lande wesentlich zu einer unruhigen antikolonialen Politik und zur Entwicklung eines Arbeiterbewusstseins bei. (vgl. IHONVBERE 1996: 47ff)

Mit der Unabhängigkeit von Großbritannien am 24. Oktober 1964 begann nicht nur die Geschichte eines neuen Landes, sondern auch die Präsidentschaft von Kenneth Kaunda, dem ersten Präsidenten Sambias. Erst 1991 kam es zu den ersten „freien“ Wahlen an denen mehrere Parteien zugelassen wurde. Damit war auch die Regierungszeit Kaundas zu Ende, dennoch prägt er die erste und zweite Republik in Sambia. (vgl. KLEIN-ARENDDT 2007: 335) Durch eine Vielzahl an Volksgruppen und unterschiedlicher Ethnien ist die politische Partizipation und Repräsentation ein wichtiger Aspekt in den Wahlkämpfen vergangener Wahlen. So wird versucht auf ethnisch-regionale Zusammenhänge in den jeweiligen Wahlkampfteams bzw. an den wichtigen Positionen (Präsident, Vize-Präsident, etc.) Rücksicht zu nehmen, um möglichst viele Stimmen aus bestimmten Provinzen oder Volksgruppen zu bekommen und damit bei Wahlen erfolgreicher zu sein. (vgl. MEYNS 2017: 88)

#### 4.1.1. Erste und Zweite Republik unter Kenneth Kaunda

Während der siebenundzwanzig Jahre andauernden Amtszeit von Kenneth Kaunda wurde Sambia von einer Partei, der United National Independence Party (UNIP), regiert. Der

ausgebildete Lehrer Kaunda verfolgte nach der Unabhängigkeit das Ziel die nationale Einheit zu festigen, dafür prägte er den Satz „*One Zambia – One Nation*“, welcher auch heute noch innerhalb der Bevölkerung präsent ist. (vgl. MEYNS 2017: 89) Die UNIP zeigte gleich zu Beginn einige Tendenzen, welche in Richtung Autoritarismus gingen. Ironischerweise wurde dieser Autoritarismus nicht von einer Klasse, sondern hauptsächlich von Kaunda ausgeübt, der sich selbst als die Personifizierung der Nation sah. (vgl. IHONVERE 1996: 50)

#### 4.1.2. Erste Mehrparteienwahl in Sambia

Innerhalb der außerordentlich langen Amtszeit von Kaunda kam es in Sambia zu mehreren wirtschaftlichen Problemen, welche dazu führten, dass es einen immensen Rückgang in der sambischen Wirtschaft gab und das Land in die Gruppe der „*Least Developed Countries*“ abrutschte. Durch diese Entwicklungen gab es in der Bevölkerung ein vermehrtes Formieren von kritischen Stimmen gegen die regierende Partei und das bestehende Wahlsystem. Die Arbeitslosigkeit und die Entbehrungen, unter denen vor allem die Minenarbeiter zu leiden hatten, waren der Auslöser für den Widerstand gegen den Einparteienstaat. Nach dem Ende des Kalten Krieges war das Einparteiensystem im eigenen Land und in den Augen der „westlichen“ Geldgeber unglaublich geworden. (vgl. FRASER 2010: 10) Daher gründeten einige Personen aus den Kreisen der Arbeiterbewegung im Jahr 1990 eine neue Partei, Movement for Multi-Party Democracy (MMD), welche innerhalb der politischen Landschaft Sambias einen Druck aufbauen konnte, um eine Rückkehr zu einem Mehrparteienstaat zu erwirken. Dies gelang bereits ein Jahr später, als 1991 der Gewerkschaftsführer und Mitgründer der MMD Frederick Chiluba einen eindrucksvollen Sieg gegen den bisher amtierende Präsident Kenneth Kaunda feierte. Somit wurde Frederick Chiluba der zweite Staatspräsident Sambias. (vgl. MEYNS 2017: 90f) Außenpolitisch wurde dieser Wechsel sehr begrüßt, denn im Gegensatz zu seinem Vorgänger stand der ehemalige Gewerkschaftsführer für einen pragmatischeren Kurs, vor allem gegenüber Südafrika. Doch die Hoffnungen und Vorstellungen über einen Wandel wurden nicht unbedingt erfüllt. Zwar setzte Chiluba einige wesentliche wirtschaftliche Reformen durch, diese wurden jedoch durch die Ereignisse rund um die Wahl 1996 zur zweiten Amtszeit Chilubas überschattet. Es kam zu einer Änderung der Verfassung, welche verhinderte, dass sich Kenneth Kaunda als Kandidat bei der kommenden Wahl aufstellen konnte. Bei dieser Wahl versuchte der amtierende Präsident mit allen Mitteln



die Wahl zu gewinnen, obwohl dieser davor mit Nelson Mandela darüber gesprochen hatte die kommenden Wahlen unter demokratischen Bedingungen durchzuführen. Damit waren die außenpolitischen Verbindungen zu Südafrika, wie bereits unter Kaunda, nicht gerade wohlwollend. Dies brachte Probleme für die sambische Wirtschaft mit sich, da viele südafrikanische Unternehmen zu dieser Zeit in Sambia investierten. Durch die Liberalisierung der nationalen Märkte und die Schaffung günstiger Rahmenbedingungen für Investoren versuchte Chiluba diese Auswirkungen durch Investitionen aus Japan und China zu begrenzen. (vgl. KLEIN-ARENDT 2007: 335ff)

Innerhalb der Regierungspartei MMD kam es im Hinblick auf die Wahl 2001 zu immer größeren Zerwürfnissen, da es wachsende Korruptionsvorwürfe gegen den Präsidenten gab und dieser unbedingt eine dritte Amtszeit für sich durchsetzen wollte. In diesem Streit um die Nachfolge Chilubas kam es zu verschiedenen Abspaltungen der MMD, als die Mehrzahl der Mitglieder Levy Mwanawasa zum Präsidentschaftskandidaten bestimmte. Dass diese Wahl für viele Beobachter durch unterschiedliche Wahlmanipulationen entschieden wurde, erscheint in diesem Kontext nicht verwunderlich. Insofern wurde Levy Mwanawasa der dritte Präsident Sambias. Seine Wiederwahl im Jahr 2006 konnte, aufgrund einer verbesserten wirtschaftlichen Situation im Land, mit einem besseren Ergebnis als 5 Jahre zuvor eingefahren werden. Ein Jahr vor dieser Wahl wurde Sambia ein weitgehender Schuldenerlass von den internationalen Geldgebern bewilligt. Von diesen Entwicklungen ist heute jedoch nichts zu sehen, da die Schulden Sambias immer weiter steigen und kaum eine Nachhaltigkeit in den Investitionen der Vergangenheit zu sehen ist. (vgl. MEYNS 2017: 91f)

#### 4.1.3. Neuer Kurs unter Präsidenten Michael Sata?

Levy Mwanawasa starb 2008, nur zwei Jahre nach Beginn seiner zweiten Amtszeit, weswegen es einen Übergangskandidaten bis zur nächsten regulären Wahl benötigte. Mwanawasa sollte nicht der letzte Präsident Sambias, welcher während seiner Amtszeit verstarb, sein. So kam es bei den Wahlen 2011 zu einem Machtwechsel, Michael Sata wurde der fünfte Präsident Sambias und beendete die 20-jährige Vorherrschaft der MMD. Sata hat die Patriotic Front (PF), als seine Partei ins Leben gerufen und führte die PF mit einem überaus charismatischen Führungsstil. (vgl. MEYNS 2017: 93)

Im Gegensatz zu seinen Vorgängern setzte Sata in seinem Wahlkampf auf einen Chinafeindlichen Kurs, so titulierte er die Chinesen als neue Kolonialherren. Dies geschah, da sich Sata im Unterschied zu seinem Gegenkandidaten Rupiah Banda, welcher die Wahl 2008 gewonnen hatte, gegen die chinesischen Investitionen stellt, um vor allem Stimmen im bevölkerungsreichen Bereich des „Copperbelts“ zu gewinnen. Gerade in dieser wirtschaftlich wichtigen Region Sambias war das Verhältnis zu China und chinesischen Unternehmen ein sehr negativ geprägtes. Es häuften sich eine Vielzahl an Berichten über miserable Arbeitsbedingungen, die Nichteinhaltung von Arbeits- und Sozialstandards, sowie den Tod mehrerer sambischer Arbeiter in den chinesisch geführten Minen und Bergwerken. (vgl. HOFMANN 2012: 43ff)

Um seine politische Basis zu stärken, wurden hohe staatliche Ausgaben für verschiedenste Infrastrukturprojekte verteilt, was wiederum den Staatshaushalt und somit auch die Verschuldung des Landes belastete. Wie auch Levy Mwanawasa, einer seiner Vorgänger, starb Michael Sata im Oktober 2014 während seiner Amtszeit als Präsident. Dies führte zu einem erbitterten Machtkampf innerhalb der Partei um die Nachfolge, aus welchem Edgar Lungu siegreich hervorging. Jedoch gelang ihm dies nur durch eine äußerst umstrittene Entscheidung der Justiz, welche ihn als alleinigen Kandidaten der PF vor der Wahlkommission für die Nachwahl bestätigte. (vgl. MEYNS 2017: 93ff)

Die Nachwahl im Jahr 2015 war ein sehr knappes Rennen zwischen Edgar Lungu, von der Patriotic Front (PF), und Hakainde Hichilema, welcher für die United Party of National Development (UNDP) antrat. Auch bei seinem dritten Antreten scheiterte Hichilema mit seinem Bestreben, sambischer Präsident zu werden, äußerst knapp gegen Lungu. Doch bereits ein Jahr später war die restliche Legislaturperiode abgelaufen und der amtierende Präsident Lungu versuchte seine Position mit allen Mitteln abzusichern. Einerseits ließ er im Parlament mit Abgeordneten der MMD eine Verfassungsänderung durchführen. So war jetzt eine absolute Mehrheit notwendig, um Präsident zu werden. Andererseits nutzte Lungu die Vorteile des Amtsinhabers, indem er auf den „*Public Order Act*“, ein aus der Kolonialzeit stammendes Überbleibsel, zurückgriff und oppositionelle Kräfte behinderte und diese

versuchte einzuschüchtern. Dadurch konnte die Polizei im Wahlkampf beispielsweise Wahlveranstaltungen der UNPD kurzfristig verbieten oder den Luftraum für Flüge der oppositionellen Partei, in diesem Fall die UNPD, sperren, wenn sich Lungu im selben Teil des Landes aufhielt. Des Weiteren ging die amtierende Regierung gegen kritische Medien vor und ließ mehrere Radio- und Fernsehstationen schließen. Dies brachte Sambia internationale Kritik bezüglich der Pressefreiheit im Land ein und führte dazu, dass viele Kritiker der Regierung davon sprachen, dass dies keine freie und faire Wahl ist. (vgl. MEYNS 2017: 97ff)

Die Wahl 2016 brachte einen Wahlsieg des amtierenden Präsidenten Edgar Lungus im ersten Durchgang, da die erforderliche absolute Mehrheit mit etwas mehr als 13.000 Stimmen erreicht wurde. Die unterlegene Partei (UNPD) legte gegen das offizielle Ergebnis der Wahl Beschwerde ein, doch dies war schwerer als gedacht, denn durch die beschlossene Verfassungsänderung musste diese Beschwerde innerhalb von 14 Tagen nach dem Eingang angehört werden. Die dafür zuständigen fünf Richter und Richterinnen wurden erst wenige Monate zuvor von Lungu eingesetzt und als es zu Unstimmigkeiten bezüglich der Auslegung der Fristenregelung in diesem Fall kam, verkündeten drei der fünf Richter und Richterinnen, dass die Beschwerde ohne Anhörung abgelehnt wird, da die Frist von zwei Wochen verstrichen war. (vgl. MEYNS 2017: 100f)

#### 4.1.4. Neustart in eine veränderte Politik unter Präsident Hakainde Hichilema

Bei seinem fünften Antreten schaffte es Hakainde Hichilema, der Kandidat der Oppositionspartei UNPD, endlich der amtierende Präsident Sambias zu werden. Somit schaffte es eine vierte Partei in den mehr als 50 Jahren seit der Unabhängigkeit an die Macht zu kommen, davor hatten dies bereits UNIP, MMD und PF geschafft. Generell sind die Wahlen in Sambia sehr durch die ethnische Herkunft der Kandidaten und der Partei geprägt, so kommt es oftmals dazu, dass sich auch kleinere Parteien zusammenschließen. Genauso war es auch bei der Wahl 2021, als die UNPD sich mit vielen kleineren Parteien zusammenschloss, damit nicht nur mehr Stimmen erreicht werden, sondern auch einen Einfluss von möglichst vielen unterschiedlichen Volksgruppen in der politischen Partizipation zu haben. Ungewöhnlich bei jener Wahl waren die Wahlergebnisse in den bevölkerungsreichen Provinzen „Lusaka“ & „Copperbelt“, welche eigentlich als Hochburgen der PF galten. (vgl. MEYNS 2021)

Generell war die Wahl 2021 in Sambia auch für viele umliegende Länder ein wichtiger Impuls für die Bestrebungen hin zu einer demokratischeren Gesellschaft, da es gezeigt hat, dass auch bei allen Widrigkeiten eine Übergabe der politischen Macht an eine konkurrierende Partei auf einem friedlichen Weg möglich ist. In einigen der umliegenden Länder haben noch immer nationalistische Befreiungsbewegungen die Macht im Staat inne, welche sich für die Unabhängigkeit ihres Landes von den europäischen Kolonialmächten eingesetzt haben und seit der Unabhängigkeit die wichtigen politischen Positionen bekleiden. Dennoch war der Wahlkampf, wie bereits auch bei der Wahl 2016 durch Einschüchterung der Opposition geprägt, in diesem Fall vor allem gegen die UPND und ihren Spitzenkandidaten Hakainde Hichilema gerichtet. Letzterer wurde aufgrund von fragwürdigen Vorwürfen und Anschuldigungen öfters von der Polizei festgesetzt und musste sogar einige Monate im Gefängnis verbringen. (vgl. BBC 2017) Während die Polizei und auch teilweise das Militär bei der vorletzten regulären Wahl im Jahr 2016 die Vorstellungen und Ankündigungen der damals regierenden PF-Regierung, wie zB. den „*Public Order Act*“, umsetzten, verhielt sich diese bei der Wahl 2021 ziemlich neutral. Der amtierende Präsident Lungu wollte vor dieser Wahl bestimmte Einheiten der sambischen Armee in unterschiedliche Gebiete verlegen, um die ansässige Bevölkerung einzuschüchtern, doch das Militär beharrte auf ihre neutrale Haltung gegenüber der sambischen Bevölkerung. Dies war auch ein wichtiger Grund, weswegen es nach der Wahl zu keinen größeren Auseinandersetzungen kam und die abgewählte Regierung das Ergebnis akzeptieren musste, da ihnen jeglicher Rückhalt innerhalb dieser wichtigen Institution fehlte. (vgl. MEYNS 2021)

#### 4.2. Wirtschaftliche Aspekte Sambias

Neben dem schon öfters erwähnten Bergbau zählen Landwirtschaft und Dienstleistungen zu den wichtigen Sektoren der sambischen Wirtschaft. Viele Gebiete in Sambia, manche von diesen sind größer als manch mittelgroßes Land in Europa, sind kaum besiedelt oder gänzlich unberührt, weswegen dies ein enormes Potenzial für die Entwicklung einer vielfältigen Landwirtschaft birgt. In Sambia gibt es eine starke Fokussierung der Wirtschaft auf den Bergbau, vor allem die Region „Copperbelt“ mit einem großen Bodenschatzvorkommen trägt

dazu bei, dass es eine verstärkte Konzentration der Bevölkerung in dieser Region gibt, da hier die Chancen auf einen Arbeitsplatz größer sind. (vgl. PHIRI 2020) Umso wichtiger wäre eine Diversifikation der Wirtschaftssektoren und eine Förderung der Landwirtschaft, denn nur ein sehr geringer Teil der verwendbaren Agrarflächen wird zum Anbau von Produkten, meist Mais, genutzt.

Durch einen wachsenden Dienstleistungssektor und ein stetig wachsendes Wirtschaftspotenzial im Bergbau kam es zu einer Abwanderung, vor allem der gebildeten Arbeitskräfte, im Agrarsektor. Um diese Abwanderung zu verhindern und die Diversifikation der Wirtschaft voranzutreiben, muss die Regierung eine stärkere Unterstützung für mögliche Investitionen im Agrarbereich zur Verfügung stellen. Durch Entwicklungsbestrebungen und Investitionen in den Agrarsektor kann das wirtschaftliche Potenzial in diesem Bereich um ein Vielfaches gesteigert werden, da über zwei Drittel der fruchtbaren Böden und Weideflächen in Sambia ungenutzt sind. (vgl. PHIRI 2020) Gerade deshalb ist die Landwirtschaft ein wichtiger Faktor für die Diversifikation der Wirtschaft durch die Schaffung von neuen Arbeitsplätzen und die damit einhergehende Gewährleistung einer Ernährungssicherheit. In den letzten Jahren ist der prozentuelle Anteil, welcher durch die Landwirtschaft, Forstwirtschaft und Fischerei erwirtschaftet wird, vom Bruttoinlandsprodukt stark zurückgegangen. Während im Jahr 2000 dieser Sektor noch 16,1% des BIPs ausmachte, schrumpfte der Anteil bis ins Jahr 2020 auf magere 3% des BIPs. (vgl. WORLD BANK 2020a)

Im Gegensatz dazu wurde der Bergbau in den letzten Jahren immer wichtiger für die sambische Wirtschaft, denn die Nachfrage und damit auch der Preis für Kupfer stieg immer weiter an und gleichzeitig auch die Fördermengen. So zählt Sambia zu den zehn größten Kupferproduzenten der Welt mit einer Fördermenge von mehr als 790 Tonnenn Kupfer im Jahr 2019. (vgl. UNITED STATES GEOLOGICAL SURVEY, 2020) Damit wird mehr Kupfer pro Jahr gefördert als beispielsweise in Russland oder Mexiko. Dennoch muss gesagt werden, dass die Ressourcen in Sambia im Gegensatz zu anderen kupferfördernden Ländern geringer ausfallen, womit sich die Wirtschaft auch breiter aufstellen muss, um nicht wieder in eine schwere Krise zu schliddern.

#### 4.2.1. Kupfer als Wirtschaftsmotor Sambias

In einer Volkswirtschaft, die von einem einzigen Produkt dominiert wird, dessen Preis drastischen Schwankungen unterliegt, stellt sich immer wieder die Frage, wie sichergestellt werden kann, dass die kurzfristigen Gewinne der Bergbauindustrie in langfristige Vorteile für die sambische Bevölkerung selbst umgewandelt werden können. Daher benötigt es eine integre staatliche Regierung, welche verantwortungsvoll mit dieser Bürde umgeht, und diesen Mehrwert in eine zukünftige Perspektive für die gesamte Bevölkerung umwandelt. Leider zeigt die Geschichte, dass es nie eine direkte oder kausale Beziehung zwischen dem Vermögen der Bergbauindustrie einerseits und dem allgemeinen Wohlstand Sambias oder der sambischen Bevölkerung andererseits gegeben hat. (vgl. LARMER 2010: 31f)

Kupfer spielt im Allgemeinen eine wichtige Rolle für die sambische Wirtschaft, so wurde bereits in den 1960er Jahren unter dem ersten Präsidenten Sambias, Kenneth Kaunda, Bestrebungen unternommen eine der OPEC (Organisation of the Petroleum Exporting Countries) ähnlichen Organisation für jene Länder, welche Kupfer exportieren, zu schaffen. Dadurch entstand 1967 dann das CIPEC (Council of Copper Exporting Countries), welche jedoch nur die Position einer Institution zum gemeinsamen Informationsaustausch einnahm, aber keine verbindlichen Absprachen bezüglich Liefermengen oder Preisgestaltung der kupferexportierenden Länder besprochen wurden. (vgl. FRASER 2010: 6f)

Ab etwa 1969 begannen die Reallöhne zu sinken, und nach der ersten Ölkrise im Jahr 1973 stürzten die Rohstoffpreise ab. Nach der zweiten Krise im Jahr 1979 führte ein langanhaltender Rückgang der Kupferpreise dazu, dass die „Terms of Trade“ und die allgemeine Wirtschaftsleistung Sambias bis zum Jahr 2004 in einem ungeahnten Ausmaß einbrachen. Dies zeigt die Abhängigkeit der sambischen Wirtschaft von einem Gut, in diesem Fall der Export von Kupfer, und bekräftigt die Diversifizierung der Wirtschaft. Zwischen 1974 und 1994 sank das Pro-Kopf-Einkommen um 50 %, so dass Sambia heute unter den 25. ärmsten Ländern der Welt liegt. (vgl. FRASER 2010: 9) Des Weiteren zeigte sich auch ein unglückliches Timing der damaligen Regierung, denn kaum hatte diese die Mehrheitskontrolle über die Bergbau-Industrie erlangt, begannen die Weltmarktpreise für Kupfer zu sinken. Zusätzlich wurden die geologischen Bedingungen im Bergbau schwieriger und das

geopolitische Umfeld im südlichen Afrika benachteiligte das Engagement des Binnenlandes Sambia in der Weltwirtschaft erheblich. Die Behörden verzichteten während des Booms auf Einsparungen und versuchten, die (öffentlichen und privaten) Ausgaben während des langen Einbruchs durch eine umfangreiche Kreditaufnahme im Ausland zu finanzieren. (vgl. ADAM & SIMPASA 2010: 62f) Erschwerend kam hinzu, dass es keine Kontrollmechanismen gab, um die enorme Ausweitung unrentabler Nebentätigkeiten zu kontrollieren.

Ab Mitte der 1970er Jahre verlagerte sich die Debatte auf die Frage, wie der rapide Niedergang Sambias, der eng mit dem fallenden Kupferpreis zusammenhing, am besten zu bewältigen sei. Dies machte deutlich, dass es der UNID-Regierung in den Jahren des Booms nicht gelungen war, eine sinnvolle wirtschaftliche Diversifizierung zu erreichen. In den 1980er Jahren wurden die grundlegenden Entscheidungen über die Wirtschaft des Landes zunehmend von den internationalen Finanzinstitutionen getroffen, womit es zu diesem Zeitpunkt erstmals zu einer Abhängigkeit Sambias von internationalen Geldgebern und einer hohen Verschuldung des Staatshaushalts kam. (vgl. LARMER 2010: 33) Durch die erste Mehrparteienwahl 1991 und den Wechsel der politischen Führung in Sambia, kam es zu einer veränderten wirtschaftlichen Orientierung, so wurde die Privatisierung vor allem im Bergbau vorangetrieben. Der Privatisierungsprozess war zwar schnell und weitreichend, ging aber mit einer Plünderung der Staatsfinanzen, negativen Wachstumsraten, Deindustrialisierung, steigender Verschuldung und zunehmender Armut einher. (vgl. FRASER 2010: 11)

Erst durch den Preisanstieg am Weltmarkt für Edelmetalle und dem damit einhergehenden Boom Anfang der 2000er Jahre stabilisierte sich der für die sambische Wirtschaft wichtige Bergbausektor. Für die Mehrheit der jungen sambischen Bevölkerung war der Boom die erste Erfahrung einer Zeit, in der der Bergbau, der als strategisch wichtig für die nationale Wirtschaft angesehen wurde, als potenzieller Nutzen und nicht als Belastung empfunden wurde. Bis etwa 2004 hatte Sambia fast 30 Jahre erlebt, in denen seine starke wirtschaftliche Abhängigkeit vom Bergbau als Hauptursache für den wirtschaftlichen Niedergang des Landes angesehen wurde. In diesem Zeitraum wurde Sambia von einem der reichsten Länder Afrikas mit der Vision, ein "modernes", "entwickeltes" Land zu werden, zu einem der ärmsten und am höchsten verschuldeten Länder des Kontinents. (vgl. LARMER 2010: 31) Durch die Zunahme

des Preises in Verbindung mit der steigenden Produktion erhöhten sich die Exporteinnahmen aus dem Rohstoffsektor von 670 Mio. USD im Jahr 2002 auf 4 Mrd. USD im Jahr 2008, was einem Anstieg von fast 500 % entspricht. Im Jahr 2002 waren die Einnahmen aus dem Kupfersektor etwa doppelt so hoch wie die Netto-Entwicklungshilfe aus dem Ausland, im Jahr 2008 lag das Verhältnis bei etwa sieben zu eins. Sieht man sich die Bruttoeinnahmen in diesem Fall an, erkennt man einen enormen Rohstoffboom. Der Boom war jedoch nur von begrenzter Dauer, so dass der Beitrag zum Volksvermögen etwas gedämpfter ausfällt. Dennoch ergibt sich daraus ein Anstieg des dauerhaften Einkommens um etwa 5,3% des BIP in Relation zu vor dem Boom. (vgl. ADAM & SIMPASA 2010: 71)

Dieser Boom am Rohstoffsektor sollte nicht der letzte in den vergangenen 15 Jahren sein, denn nachdem die Preise 2008 einen noch nie dagewesenen Höchststand von 9,000 US-Dollar pro Tonne erreichten, fielen die Preise nur ein Jahr später auf 3,000 US-Dollar pro Tonne. Zwar erholte sich der Kupferpreis wieder rasant auf 10,000 US-Dollar pro Tonne im Jahr 2011, dennoch lässt sich dieser wirtschaftliche Einbruch des Kupferpreises auch in der Arbeitslosenquote des Landes erkennen. So liegen die Schätzungen der Arbeitslosenquote der Erwerbsbevölkerung im Jahr 2008, als der Kupferpreis hoch war, bei 7,9%, hingegen steigt die Arbeitslosenquote bis ins Jahr 2010 auf 13,2% an. Somit lässt sich auch hier erkennen, dass der Bergbau in Sambia eine wichtige Rolle am Arbeitsmarkt einnimmt und Sambia sehr abhängig von der Kupferpreisentwicklung ist. Durch den Anstieg des Kupferpreises ging in den folgenden Jahren auch die Arbeitslosigkeit im Jahr 2012 auf 7,8% zurück, doch ein kontinuierlicher Preisverfall machte diesem Trend einen Strich durch die Rechnung und die Arbeitslosigkeit stieg wieder an. (vgl. WORLD BANK 2022a)

Durch den abermaligen starken Anstieg des Kupferpreises seit dem Ausbruch der Corona-Pandemie und der damit einhergehenden erhöhten Nachfrage nach Kupfer, vor allem für viele moderne Technologien, ergeben sich neue Möglichkeiten für die Neuausrichtung und Modernisierung der sambischen Wirtschaft. (vgl. STATISTA 2023) Dennoch sollte die Regierung aus den vergangenen Entwicklungen gelernt haben und die durch den Boom entstandenen erhöhten Einnahmen in nachhaltige Investitionen und eine diversifiziertere Wirtschaft investiert werden.



#### 4.2.2. Sambias Umgang mit internationalen Geldgebern und die Schuldenpolitik des Landes

Mit der Unabhängigkeit von der britischen Kolonialmacht erreichten den neu gegründeten Staat neue Herausforderungen. Das rohstoffreiche Sambia hatte durch die Investitionen in der Kolonialzeit bereits einen starken Fokus auf den Export von Kupfer, daher war es nur folgerichtig diesen Weg fortzusetzen. Gerade in den Anfangsjahren der Amtszeit Kaundas hielt sich der Kupferpreis in einem hohen, stabilen Rahmen, wodurch die Wirtschaft Sambias wuchs und das Land zu einem Paradebeispiel im internationalen Kontext für das wirtschaftliche Wachstum afrikanischer Staaten wurde.

Die sambische Wirtschaft war zum Zeitpunkt der Unabhängigkeit eine der dynamischsten in Afrika. So stiegen die Preise für Kupfer und andere Exportgüter zwischen 1964 und 1969 kontinuierlich an, wodurch es dem Staat möglich wurde, mehrere Projekte durchzuführen, die vor allem auf die Bedürfnisse und das Befinden der städtischen Elite zugeschnitten waren. Ein Jahrzehnt nach der politischen Unabhängigkeit verfügte das Land über eine ausgeglichene Außenhandelsbilanz, welche sich vor allem auf den Export von Kupfer stützte. Die Kupfereinnahmen, die 90 Prozent der Deviseneinnahmen und 53 Prozent des Staatshaushalts ausmachen, ermöglichten umfangreiche öffentliche Investitionen in den Bereichen Gesundheit, Bildung und Verkehr. Mitte der 1970er Jahre geriet die sambische Wirtschaft in eine Krise, denn der Kupferpreis fiel am Weltmarkt drastisch ab, wodurch bis in die 80er Jahre ein unregelmäßiges, eher negatives Wachstum entstand. (vgl. IHONVBERE 1996: 58) Nach der ersten Ölkrise im Jahr 1973 stürzten die Rohstoffpreise ab und die zweite Krise, im Jahr 1979, führte zu einem langanhaltenden Rückgang der Kupferpreise. (vgl. FRASER 2010: 9)

Der Anstieg der Ölpreise Anfang der 1970er Jahre verschlimmerte die Lage für Sambia, dessen Wirtschaft vom Öl abhängig ist, nur noch weiter. Dies geschah in einer Zeit der weltweiten wirtschaftlichen Rezession, wodurch die Hilfsströme in das Land stark beeinträchtigt wurden. Die Situation wurde durch die Auferlegung monetaristischer Stabilisierungs- und Anpassungsvorschriften des Internationalen Währungsfonds (IWF) und der Weltbank, die zu einer weiteren Abwertung des Kwacha um 20 % im Jahr 1976 und um weitere 10 % im Jahr 1978 führten, in keiner Weise verbessert. Der Kwacha ist die offizielle Währung Sambias. Auf

die dadurch aufkommenden Streiks reagierte der Staat wie üblich mit Lohnerhöhungen für die Arbeitnehmer\*innen, was die Inflation nur noch weiter anheizte und den realen Wert des Kwacha untergrub. Ende 1980 war klar, dass die sambische Wirtschaft hoffnungslos fehlgeleitet und entgleist war und die Möglichkeiten für eine Erholung im Kontext einer zunehmend schwierigen internationalen Wirtschaft gering waren. Gehälter konnten nicht gezahlt werden, die Auslandsschulden des Landes wuchsen an, die Einfuhr lebenswichtiger Güter wurden knapp und ausländische Investoren hielten sich mit neuen Investitionen zurück, da der Kwacha täglich an Wert verlor. Ein blühender Parallelmarkt entstand, wodurch Landspekulationen zu einem sehr lukrativen Geschäft wurden, und die Arbeiter, die Landbevölkerung und die Studierenden wurden immer unruhiger. Die politischen Auswirkungen der sich verschärfenden wirtschaftlichen und sozialen Krise waren unvermeidlich. (vgl. IHONVERE 1996: 59ff)

Bis 1983 hatte Sambia 3,5 Milliarden Dollar Schulden angehäuft und hatte bereits ernsthafte Probleme mit dem Schuldendienst. Angesichts der Wirtschaftskrise wandte sich die Regierung an den Internationalen Währungsfonds (IWF) und die Weltbank, um ein Stabilisierungs- und Strukturanpassungspaket zur Wiederbelebung und Umstrukturierung der Wirtschaft zu erhalten. Dadurch wurden Sambia zwischen 1973 und 1978 drei Bereitschaftskreditvereinbarungen gewährt. Während die Bereitschaftskreditvereinbarung von 1973 ohne Auflagen gewährt wurde, waren die beiden anderen an Bedingungen geknüpft, welche die Regierung dazu verpflichteten, die Geldmenge zu begrenzen, staatliche Kredite zu vergeben und den Kwacha abzuwerten. Diese Beistandsvereinbarungen haben der sambischen Wirtschaft praktisch nicht geholfen. Was vor allem daran lag, dass sie eher die Symptome als die strukturellen und politischen Ursachen der sambischen Misere bekämpften. (vgl. IHONVERE 1996: 77f) Die zunehmende Kreditaufnahme der Regierung und die Anhäufung von Zahlungsverpflichtungen auf Auslandsschulden untergruben die Kreditwürdigkeit des Landes und erhöhten sein Defizit. Die Kupferpreise fielen weiter, und die Währung wurde 1983 erneut um 20 % abgewertet. Anfang 1985 befand sich Sambia am Rande einer wirtschaftlichen und politischen Katastrophe, denn die Auslandsschulden waren im Juni 1984 auf 4 Milliarden Dollar angewachsen. Das Land schuldete dem IWF 725 Millionen Dollar und der Weltbank 350 Millionen Dollar. Sambia wurde immer ärmer und fiel in der

Nomenklatur der Weltbank von einem Land mit "unterem mittlerem Einkommen" in den Status eines Landes mit "niedrigem Einkommen" zurück. (vgl. IHONVBERE 1996: 79ff)

Bis Mitte 1995 hatte die sambische Regierung bei ihrem Wiederaufbauprogramm keine großen Erfolge zu verzeichnen. Im Mai 1995 wurde sie mit einer weiteren schweren Dürre konfrontiert. Wie schon 1992 war die Regierung bereit und machte Pläne, die weit über den traditionellen Rückgriff auf ausländische Quellen hinausgingen, um den betroffenen Gemeinden zu helfen. Die Infrastrukturen waren immer noch in einem sehr schlechten Zustand und die Inflation hatte das soziale Gefüge Sambias beschädigt. (vgl. IHONVBERE 1996: 165)

#### 4.2.3. Ein neuer Player in Sambia – China

Bereits vor der Veränderung des sambischen Markts in Richtung Privatisierung und Liberalisierung, welche bedingt durch die politische Entwicklung in den 1990er Jahren eintrat, beteiligte sich China an mehreren öffentlichen Projekten in Sambia. Diese Beteiligungen erstreckten sich vom Bau neuer Straßen über die Konstruktion von Industrieanlagen bis hin zum Bau der strategisch wichtigen „Tanzania-Zambia-Railway“, welche den Hafen in Daressalam in Tansania und den „Copperbelt“ in Sambia verbindet. (vgl. YU 1971: 1101ff) Die wirtschaftlichen Interessen Chinas in Sambia waren nicht nur auf diese umfangreiche Infrastrukturprojekte beschränkt, sondern vor allem die Rohstoffe Sambias spielen dabei eine entscheidende Rolle in der strategischen Ausrichtung. Im speziellen ist Kupfer für die chinesische Wirtschaft äußerst interessant. Denn die Abhängigkeit vieler chinesischer Wirtschaftszweige von einzelnen Rohstoffen, wie Kupfer, benötigt eine strategisch wichtige Partnerschaft mit unterschiedlichen afrikanischen Ländern. Die Direktinvestitionen der Chinesen in afrikanische Länder stieg innerhalb von etwas mehr als zehn Jahren um das Fünffache an, waren es 1995 noch 210 Millionen Dollar, betragen die Investitionen 2006 schon 1,25 Milliarden Dollar. (vgl. HOFMANN 2012: 49f)

Noch heute sieht man die chinesische Strategie in Sambia, so gab es zwar immer wieder eine mehr oder weniger starke Anti-China Haltung im Land, dennoch sind die Verstrickungen und auch die Schulden gegenüber China zu groß, um sich von diesen abwenden zu können. Die

großen Infrastrukturprojekte im Land werden meist von chinesischen Firmen übernommen, wie auch der Bau des neuen Terminals in Lusaka oder der Neubau des Flughafens in Ndola. Den Stellenwert der Beziehungen, welche China auch für die afrikanischen Länder hat, sieht man an den Berechnungen der „Financial Times“, welche zeigen, dass staatliche chinesische Banken in den Jahren 2009 und 2010 mindestens 110 Milliarden Dollar an Regierungen und Unternehmen in Entwicklungsländern verliehen haben. Im nahezu gleichen Zeitraum verlieh die Weltbank etwas mehr als 100 Milliarden Dollar an Entwicklungsländer. (vgl. DER SPIEGEL 2011)

*„Mit China als größtem Kupferverbraucher der Welt hat Sambia einen sicheren Absatzmarkt für seinen wertvollen Rohstoff, dessen Ausfuhr 40% des sambischen Exporthandels ausmacht. Schließlich ist Sambia, wie der Rest Afrikas auch, wiederum ein potentieller Absatzmarkt von steigendem Interesse für Chinas Exportwirtschaft.“* (HOFMANN 2012: 51)

Vor dem Hintergrund der Wichtigkeit von Kupfer für die chinesische Wirtschaft lässt sich erahnen, wie die Strategie Chinas in Afrika bzw. in Sambia aussieht. Durch den bedeutsamen Absatzmarkt für sambische Exporte, vor allem Kupfer, und den gewährten Darlehen versucht China auch auf den afrikanischen Markt Fuß zu fassen. Was die öffentlichen infrastrukturellen Aufträge betrifft, haben sie dies bereits geschafft, denn viele große Projekte, wie eben der Bau eines neuen Flughafens oder den Ausbau wichtiger Verbindungsstraßen im Land, werden bereits von chinesischen Unternehmen durchgeführt. (vgl. MUKUCHA 2021) Bei der Etablierung chinesischer Produkte, sei es Schrauben, Autos oder Geschirr, ist dies in Sambia noch nicht gelungen, da der Qualitätsunterschied zwischen bekannten Produkten (meist teurer) und den neuen chinesischen Produkten (meist billiger) gegeben sind und die Leute diese Unterschiede auch ansprechen. Dennoch hat China den afrikanischen Kontinent als neuen Absatzmarkt für chinesische Produkte im Auge und vergibt deshalb höchstwahrscheinlich gerne Darlehenszusagen an afrikanische Staaten, auch mit dem Risiko einer möglichen Zahlungsunfähigkeit dieser Länder.

#### 4.2.4. Zahlungsprobleme Sambias – Lösungen gesucht

Bereits in den 1980er Jahren hatte Sambia bei der Rückzahlung ihrer Schulden an den IWF mit Problemen bei der Bereitstellung der Gelder zu kämpfen, wodurch Bereitschaftskredite für die Umstrukturierung der Wirtschaft zur Verfügung gestellt wurden. Doch auch diese Anstrengungen das Zahlungsproblem Sambias in den Griff zu bekommen, fruchteten nicht. In den folgenden Jahren kam mit China ein weiterer globaler Player auf den Markt, welcher in Sambia vor allem aufgrund der dort vorhandenen Rohstoffe investierte. Somit kam es dazu, dass das südostafrikanische Land nicht nur Kredite bei der Weltbank oder dem IWF aufnahm, sondern auch bei China selbst. Auf der Grundlage der HIPC („heavily indebted poor countries“) - Initiative konnten einige hoch verschuldete arme Länder um die Gewährung einer Schuldenerleichterung ansuchen, darunter auch Sambia. Die HIPC - Initiative ermöglichte in Zusammenarbeit mit der Weltbank und dem IWF ein koordiniertes Vorgehen bei der Gewährung von Schuldenerleichterungen. (vgl. BMZ 2020) Durch dieses Ansuchen fielen die Auslandsschulden Sambias von 7,4 Milliarden Dollar im Jahr 2004 auf 2,3 Milliarden Dollar im Jahr 2006. Neben dem IWF, der Weltbank und anderen Ländern erließ auch China dem südostafrikanischen Land zwischen 2001 und 2007 insgesamt Schulden in Höhe von 260 Million Dollar. (vgl. ERLASSJAHR 2021) Doch der Schuldenerlass half dem Land nur kurzfristig, denn in den letzten Jahren stieg die Verschuldung des Landes wieder an. Vor allem zeigt sich dies nach 2015, als es eine erhöhte Nachfrage nach privaten Investoren, welche Geld in den Bergbau und Infrastrukturprojekte stecken, sowie nach bilateralen Krediten aus China, gab. Sambia setzte somit auf einen neuen Weg der Finanzierung, da die Nachfrage nach Entwicklungshilfekrediten zurückging. (vgl. ERLASSJAHR 2021) Der Rückgang des Kupferpreises 2014 führt dazu, dass das Wirtschaftswachstum um mehr als die Hälfte einbrach, wodurch die hohen Staatsausgaben das Haushaltsdefizit belastete und die Durchführung einiger wichtiger Infrastrukturprojekte bremste. Die Auslandsverschuldung Sambias stieg 2016 auf ein Niveau an, welches jenem vor dem Schuldenerlass 2005 ähnelte. Diese rasche Entwicklung zu einer Auslandsverschuldung von 6,8 Milliarden Dollar konnte durch fehlgeleitete politische Entscheidungen, Korruption und persönliche Bereicherungen erzielt werden, denn eine Kontrolle wo das Geld aus den Krediten hinfließt, war nur teilweise gegeben. (vgl. MEYNS 2018: 98)

#### 4.2.5. Sambia ist zahlungsunfähig – Auswirkungen der COVID-19 Pandemie

Die Verschuldung Sambias hat in den letzten Jahren durch große Investitionen in Infrastrukturprojekte und die Rohstoffindustrie stark zugenommen. Der Internationale Währungsfond (IWF) stufte Sambia im September 2017 als „hochgradig gefährdet“ ein, um in Zahlungsnot zu geraten. Dennoch unterzeichnete die Regierung neue Kredite mit chinesischen Geldgebern in Höhe von 1,34 Milliarden Dollar, welche auch an die Realisierung bestimmter Infrastrukturprojekte durch chinesische Unternehmen gebunden waren. So wurden zwischen 2019 und 2021 beträchtliche Beträge für chinesische Großprojekte ausgezahlt, darunter auch der neue Flughafen in Ndola. Die vertraglich vereinbarten, aber nicht ausgezahlten chinesischen Schulden beliefen sich im August 2021 auf 1,6 Milliarden US-Dollar, was etwa acht Prozent des BIP von 2020 entspricht. (vgl. BRAUTIGAM 2021: 4)

Wenn man sich die Einschätzungen des Internationalen Währungsfonds aus dem Jahr 2017 ansieht, erkennt man schon in welcher prekären Lage Sambia sich befindet, insofern verschlimmerte die COVID-19-Pandemie die Schuldsituation des Landes. Durch den Einbruch des Kupferpreises schon knapp vor Beginn der Pandemie zeichnete sich für das südostafrikanische Land ein hohes Überschuldungsrisiko ab. Verstärkt wurde dieser Trend durch die wirtschaftlichen Folgen der COVID-19 Pandemie, welche Sambia im Jahr 2020 in die erste Rezession seit 25 Jahren stürzte. Im November 2020 war Sambia zahlungsunfähig und musste als erstes Land im Kontext der Pandemie seine Schuldenzahlungen einstellen, da fällige Zinszahlung auf sambische Staatsanleihen nicht bezahlt werden konnten. Vor diesem Hintergrund suchte die sambische Regierung als drittes Land um Schuldenerleichterungen bei den G-20 Staaten an. (vgl. ERLASSJAHR 2021) Im Gegensatz zu manch anderen ärmeren Ländern hat Sambia eine weitaus größere Anzahl an Gläubigern, welche nicht nur den IWF oder die Weltbank beinhalten, sondern auch China und viele private Gläubiger. Letztere stellen für die Ermittlung eines geeigneten Rettungspaket eine große Hürde dar, weil diese von den G20-Staaten nicht in mögliche Schuldenerlässe eingebunden werden können, sofern sie sich weigern.

Bis heute wird versucht die Auslandsschulden in Höhe von 17,3 Milliarden Dollar umzustrukturieren, dafür müssen sich alle Gläubiger zu einer Teilnahme an diesen

Bemühungen bewegen. Positive Signale hierfür kommen auch aus China, welches sich bereiterklärte an der Umstrukturierung der Auslandsschulden Sambias mitzuverhandeln, denn etwa ein Drittel dieser fallen auf chinesische Staats- und Handelsgläubiger zurück. (vgl. HILL & MITIMINGI 2022)

## 5. Bildung in Sambia

Kinder in Ländern mit niedrigen und mittleren Einkommen sind mit einer Vielzahl von Bildungs- und Entwicklungsproblemen konfrontiert. Die mit dem Bildungserfolg verbundenen Ungleichheiten führen zu späteren Ungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt sowie zu längerfristigen Unterschieden in der sozialen Mobilität. Gerade die dabei aufkommenden Effekte der Bildungsungleichheit werden durch die Sortierung zwischen Schulen und Haushalten (Schüler\*innen) verstärkt. So haben verschiedene Studien gezeigt, dass Kinder aus benachteiligten Familien überproportional häufig Schulen mit geringerer Qualität besuchen. In ihrer Arbeit zeigen Anand et. al. (2022), dass es anhand der gewonnenen Daten in Ostafrika ein erhebliches Ausmaß an räumlicher Segregation bei den altersbereinigten Bildungsergebnissen in den einzelnen Gemeinden gibt, das heißt der Standort spielt eine wesentliche Rolle für den Bildungserfolg. Politische Maßnahmen, welche diese Sortierung berücksichtigen und sogar proaktiv versuchen, ihr entgegenzuwirken, indem sie Schulen in benachteiligten Gebieten zusätzliche Ressourcen (z. B. bessere Lehrer) zuweisen, würden einen bedeutsamen Beitrag zur Reduzierung dieser bestehenden Ungleichheiten beitragen.

Gerade in den letzten Jahren versucht die sambische Regierung Anreize für Lehrkräfte in Sambia zu bieten. Dabei geht es nicht nur in erster Linie um die Verbesserung der Qualität der Lehrer\*innenbildung, sondern auch die in der Studie von Anand et. al. (2022) angesprochenen Hilfestellung für Schulen in benachteiligten und meist nicht gut angebundenen, Gebieten. (vgl. PILLMANN 2017: 30) Im Bildungsplan der sambischen Regierung für die Jahre 2011 bis 2015 wurde angedacht, dass es nach einer erfolgten Ausbildung bestimmte Förderungen und Prämien für das Leben und Unterrichten in abgechiedenen Regionen geben soll. Dadurch sollten die gut ausgebildeten Lehrer\*innen bestimmte Kreditmodelle und eigene Wohnhäuser leichter bekommen können, um nicht wie üblich in entlegenen Regionen in den Schulen wohnen zu müssen. (vgl. REPUBLIC OF ZAMBIA 2011: 93)

Insgesamt versucht der Staat durch den Bau von neuen Schulstandorten, die Verbesserung der Ausbildung der Lehrpersonen, sowie eines kostenlosen Schulbesuches für alle Kinder die Schulbildung zu verbessern und vielen jungen Menschen die Möglichkeit eines akademischen



Abschlusses zu bieten. Doch aufgrund von unterschiedlichen (strukturellen) Problemen ist die Umsetzung der Ziele nicht einfach realisierbar. Um an einer sambischen Hochschule zu studieren, muss die 12. Schulstufe erfolgreich absolviert worden sein. Dies entspricht den Standards vieler westlichen Bildungssysteme, wird jedoch aufgrund des sambischen Curriculums international nicht anerkannt. Daher ist es vielen sambischen Schüler\*innen nicht möglich an einer westlichen Hochschule zu studieren. (vgl. PILMANN & KREIENBAUM 2017: 8)

### 5.1. Bildungssystem in Sambia

Durch meine Forschung vor Ort konnte ich einen kleinen Einblick in die schulischen Abläufe, die vorhandenen Ressourcen und den Schulunterricht gewinnen. Dass diese Beobachtungen nicht repräsentativ sind, ist mir bewusst, dennoch lassen sich gewisse Unterschiede innerhalb der Schwerpunktsetzung an den beiden Schultypen erkennen. Durch die unterschiedlichen Voraussetzungen der beiden Schultypen „private school“ und „government school“, ergeben sich differenzierte Outputs. Zugleich hat Bildung in Sambia immer noch mit Wohlstand und regionalem Angebot zu tun. Die Schulgebühren finanzieren an den „private schools“ einen Großteil der Ausstattung an den Schulen, sowie die Materialien und Medien des Schulunterrichts, wodurch die Rahmenbedingungen mit europäischen Schulen vergleichbar sind. Die „government schools“ hingegen sind auf das staatliche Budget angewiesen, welches meist nicht dazu ausreicht neue Unterrichtsmaterialien für die Schulen zu finanzieren.

#### 5.1.1. Entwicklung des Schulsystems

Im Gegensatz zu dem österreichischen Bildungssystem, welches schon seit dem Ende des 18. Jahrhundert besteht, hat das klassische sambische Schulsystem noch keine lange Geschichte vorzuweisen. Bevor christliche Missionare und später die britische Kolonialmacht ins Land kamen, um Bildungseinrichtungen zur Vermittlung des gewünschten Outputs zu errichten, beinhaltete die klassische Schulbildung vor allem die Integration des Kindes in die Gemeinschaft. Klassische Bildung wie Lesen, Schreiben und Rechnen wurde von den Missionslehrern an die einheimische Bevölkerung vermittelt. Manchmal stand auch Hygieneaufklärung und die Vermittlung von Basisfertigkeiten auf dem Lehrplan. Dennoch war der Unterschied der Qualität in abgelegenen Schulen enorm, da an diesen Orten viele

Missionslehrer ihre eigenen Schüler hinschickten, um die Kinder zu unterrichten. Die britische Regierung übernahm 1924 die direkte Verantwortung über die Verwaltung des Bildungswesens in Sambia, dabei übernahm man die bereits in britischen Einflussgebieten übliche Unterteilung in „primary school“ (1. bis 7. Klasse) und „secondary school“ (8. bis 12. Klasse). Die britische Regierung versuchte, vor allem gut ausgestattete Schulen mit ausreichend Ressourcen und einem qualitativ hochwertigen Unterricht, für die emigrierte europäische Bevölkerung zu schaffen, um einen zusätzlichen Anreiz zu haben vor Ort zu bleiben. Somit war Bildung überwiegend ein Privileg der weißen Bevölkerung. (vgl. PILLMANN & KREIENBAUM 2017: 8) Die Ausbildung der heimischen Bevölkerung wurde nicht wirklich forciert, obwohl auch einige Schulen für die ansässige Bevölkerung errichtet wurden. Diese unterschieden sich jedoch stark von den internationalen Schulen. Mit der Unabhängigkeit Sambias 1964 veränderte sich der Zugang, wie das Bildungssystem auszusehen hat. Der erste Präsident Sambias Kenneth Kaunda, ein ausgebildeter Lehrer, propagierte das Ziel jedem Kind die Möglichkeit eines Schulbesuchs anzubieten. Dies war für die heimische Bevölkerung ein wesentliches Zeichen, dass Bildung nicht ein Anspruch der weißen Bevölkerung ist. Zugleich wurde der Unterricht auf Englisch forciert. (vgl. PILLMANN 2017: 20f)

Neben den nicht vorhandenen Angeboten von ausreichend Schulstandorten für alle Kinder, war auch die Einführung des Unterrichts auf Englisch ein großes Problem in der Ausbildung vieler Jugendlichen. Durch die große Anzahl an unterschiedlichen Volksgruppen und Stämmen in Sambia gibt es auch eine Vielzahl an unterschiedlichen Sprachen. Daher können viele Kinder bei ihrem Eintritt in die Schule nur die jeweilige regional gesprochene Sprache und sind der englischen Sprache nicht mächtig. Dies und der Zugang der Lehrpersonen, welche entweder kein Englisch konnten oder wenn sie es konnten den Unterricht nur auf Englisch hielten, führte dazu, dass einige Kinder die Sprache nicht beigebracht bekamen und den Unterricht somit nur über sich ergehen ließen. (vgl. HERBERT 2006: 209ff) Zusätzlich wurden die bisher getrennten Schulen zwischen europäischen und afrikanischen Kindern zusammengelegt. Die internationalen Schulen, welche eine qualitativ hochwertigere Ausbildung beinhalteten, waren meist Privatschulen für welche Schulgeld gezahlt werden musste. (vgl. PILLMANN 2017: 21) Somit war es jetzt zwar möglich, dass auch einheimische Kinder in den Genuss einer

solchen Ausbildung kamen, diese war jedoch nur für wenige Personen möglich, da die Kosten meist das durchschnittliche Jahreseinkommen der sambischen Bevölkerung übertreffen.

In den 1980er Jahren kam es zu einer weiteren Adaptierung des sambischen Schulsystems, es wurden sogenannte „basic schools“ eingeführt, welche die „primary school“ und die ersten beiden Jahre (8.-9. Klasse), der sogenannten „junior secondary school“, beinhalteten. Das Ziel dieser Adaption war es vielen Schüler\*innen die Chance ermöglichen einen qualifizierteren Abschluss zu erwerben und länger Lernen zu können. Somit ergibt sich an den „basic schools“ das Angebot einer längeren Ausbildung an einem einzelnen Standort, wodurch der Übergang für all jene Schüler\*innen, welche in die nächste Schulform wechseln wollen, erleichtert werden soll. Die „senior secondary school“ sind die letzten drei Jahre (10.-12. Klasse) der Ausbildung in Sambia, wenn zuvor eine „basic school“ besucht wurde. Dennoch ist es in Sambia nicht möglich dieses Angebot flächendeckend im ganzen Land anzubieten. In den abgelegenen Gebieten gibt es meist nur Schulen, welche eine Ausbildung in den ersten vier Klassen beinhalten, diese werden „ungraded schools“ genannt. (vgl. PILLMANN 2017: 22) Vor allem in den ländlichen Gebieten kann der Schulweg für viele Kinder mehrere Kilometer betragen. Diese Distanzen werden oftmals zu Fuß am Straßenrand zurückgelegt und beinhalten bereits in jungen Jahren eine enorme Anstrengung, um Bildung in Anspruch nehmen zu können. Ausgehend von meinen Beobachtungen vor Ort sind diese Gebiete auch von einem Mangel an Schulen, Schulmaterialien und Lehrpersonen betroffen, weswegen der Unterricht in zwei Blöcken abläuft. Einmal die Kinder, welche am Vormittag Unterricht haben, und die Gruppe der Kinder, welche am Nachmittag Unterricht haben.

Generell wurde in den letzten drei Jahrzehnten eine Forcierung der Lehrpersonenausbildung in Sambia getätigt. Diese sollen dazu beitragen das Niveau und die Qualität der staatlichen Ausbildung zu verbessern. Mitte der 90er Jahre kam es zu der Bildung eines neuen Schultyps, den sogenannten „community schools“, die eine Alternative in ländlichen und abgelegenen Gebieten darstellen, da staatliche Schulen für viele Schüler\*innen nicht erreichbar sind. Diese Schulen werden von den ansässigen Gemeinden verwaltet und richten ihren Unterricht nicht nach dem staatlichen Curriculum, sondern vielmehr nach den lokalen Bedürfnissen der Gemeinschaft. (vgl. PILLMANN 2017: 23f)

### 5.1.2. unterschiedliche Schultypen im sambischen Bildungssystem

Für meine Arbeit habe ich an den zwei grundsätzlichen Schultypen in einem städtischen Umfeld geforscht, dabei handelt es sich um die Schultypen „government school“ und „private school“. An den „government schools“ wird nach dem *Examination Council of Zambia (ECZ) Curriculum* unterrichtet, womit man den Vorgaben des sambischen Bildungsministerium folgt. Diese Schulen sind für die Schüler\*innen meist kostenfrei, sind jedoch was Ausstattung und Schulmaterialien betrifft nicht mit einer „private school“ zu vergleichen. Dennoch ermöglicht dieser Schultyp eine umfassende Ausbildung für viele Kinder, welche es sich nicht leisten können für eine Schulbildung zu zahlen. (vgl. NKHATA, Interview) Dadurch haben diese Schüler\*innen die Möglichkeit nach erfolgreich absolvierter Schulzeit eine Universität zu besuchen oder eine fachspezifische Ausbildung zu erhalten und somit einen besser bezahlten Beruf ausüben zu können. Bildung stellt für viele in der sambischen Bevölkerung die Hoffnung eines sozialen Aufstiegs dar, dennoch ist das nicht gleichbedeutend mit einem sicheren Arbeitsplatz. Somit erfüllen „government schools“ die wichtige gesellschaftliche Aufgabe Bildung für alle zu ermöglichen.

Die „private schools“ bauen auf den durch die Kolonialisierung entstandenen Bildungseinrichtungen der „international schools“ auf. Es kann somit gesagt werden, dass dieser Schultyp die elitäre Ausbildung in Sambia darstellt. Denn im Gegensatz zu den „government schools“ muss an den „private schools“ für den Schulbesuch gezahlt werden. Somit kommt nicht der Staat für die Schulbildung (und damit auch für die Ausstattung und Materialien) auf, sondern dies wird von der Schulversammlung<sup>1</sup> verwaltet. Dadurch, dass die Schulversammlung die Unterrichtsmaterialien, den Unterrichtsrahmen und die vorhandenen Ressourcen gemeinsam bestimmt, haben die Lehrpersonen einen wesentlichen Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung und müssen nicht nur mit den vorhandenen Materialien arbeiten, sondern können diese Ressourcen Jahr für Jahr adaptieren. Dadurch ist die Grundlage für die Qualität des Unterrichts komplett konträr im Vergleich zu den „government schools“. Denn nicht nur vor Ort am Schulcampus ergeben sich andere Möglichkeiten Inhalte zu vermitteln,

---

<sup>1</sup> gewählte Elternsprecher\*innen und Lehrpersonen/Direktion

sondern auch die Aufgabenstellungen und Unterrichtsinhalte, welche zu Hause wiederholt oder (eigenständig) vorbereitet werden sollen, können oftmals durch den familiären Hintergrund anders umgesetzt werden. Beispielsweise die Vorbereitungen von Präsentationen, welche digital umgesetzt werden können. (vgl. CHISALE, Interview)

Genauso wie in Österreich gibt es die Unterscheidung zwischen privat geführten Schulen und staatlichen Schulen. Bei den staatlichen Schulen gibt es unterschiedliche Schultypen, welche durch eine Vielzahl an Einflüssen, Voraussetzungen und Ressourcen entstanden sind. Eines dieser Angebote bilden die sogenannten „basic schools“. Dieser Schultyp folgt den Inhalten des *Examination Council of Zambia (ECZ) Curriculums*, wird jedoch nur für die 1. bis 9. Schulstufe angeboten. Dieser Schultyp zielt vor allem darauf ab den Schüler\*innen eine zusätzliche Möglichkeit zu geben, länger zu Lernen und einen höherwertigen Abschluss zu erlangen. Neben diesem Aspekt wird der Ausbau von „basic schools“ gefördert, damit einerseits die Bevölkerung mit ausreichend Angebot für Schulbildung versorgt wird und andererseits die Qualität der Schulbildung durch eine bessere Qualifikation der Lehrpersonen gesteigert wird. (vgl. PILLMANN 2017: 22f) Die sambische Regierung investiert weiterhin in den Ausbau von „basic schools“, um der Bevölkerung einen leichteren Zugang zu einem Bildungsangebot zu ermöglichen. Da es in Sambia aus unterschiedlichen Gründen auch viele Kinder gibt, welche nur noch einen Elternteil haben oder Vollwaisen sind werden für diese Schüler\*innen Stipendien und teilweise auch Unterkünfte am Schulstandort bereitgestellt. (vgl. PILLMANN 2017: 29)

Die Anbindungen von eher abgelegenen Orten sind in Sambia kaum vorhanden, daher ergeben sich nicht nur infrastrukturelle Barrieren, sondern auch Barrieren in der Schulbildung. Diese Gemeinden müssen daher einen eigenen Weg gehen, um den Kindern die Möglichkeit einer Bildung zu ermöglichen, daher entstanden in den letzten 20 Jahren auf Bestreben der lokalen Bevölkerung sogenannte „community schools“. Für viele Menschen aus abgelegenen Dörfern ist es nicht möglich die staatlichen „government schools“ zu besuchen, weshalb diese Gemeinden die Aufgabe der Bildung selbst in die Hand nahmen und dieser Schultyp eine gewisse Bildungsalternative für viele Kinder darstellt. Innerhalb von 10 Jahren, also zwischen 1996 und 2006, kam es zu einem massiven Boom der „community schools“, so stieg die Anzahl

der Schulen von 55 auf 2.700 dieses Schultyps an. (vgl. LINDHOUD 2012: 122) Das Leben der Bevölkerung in diesen Gemeinden, abseits der größeren Städte, beinhaltet ganz andere Bedürfnisse und Ausbildungen, daher kann dieser Schulunterricht nicht mit jenen in einer „government school“ oder „private school“ verglichen werden. Dieser Schultyp wird von den Gemeinden selbst verwaltet und richtet sich nach den lokalen Bedürfnissen und Notwendigkeiten. Da es in diesen Gebieten Sambias meist nur wenig Lehrpersonen mit einer qualifizierten Ausbildung gibt, beeinflusst dies den täglichen Unterricht. Es sind kaum Kenntnisse über Lehr- und Lernmethoden vorhanden und generell fehlen Didaktikkonzepte für diese Schulen. Als Lehrpersonen agieren oft Menschen, welche eine längere Schulbildung (Schulabgang zwischen den Klassen 9. bis 12.) genossen haben, jedoch keine Lehrer\*innenausbildung absolviert haben. Somit kann gesagt werden, dass die Fokussierung auf regionale und lokale Bedürfnisse trotzdem einen Mehrwert in Sachen Anspruch auf Bildung schafft. (vgl. PILLMANN 2017: 23ff) Einen Sonderfall in Sambia stellen die „ungraded schools“ oder dar, denn dieser Schultyp beinhaltet nur die Klassen 1. bis 4. und ist in ländlichen und schwer zugänglichen Gebieten vorherrschend. In diesen Regionen haben Kinder in der Regel keine Möglichkeit eine staatliche Bildungseinrichtung zu besuchen und verlassen die Schule nach der 4. Klasse, um dann entweder zu Verwandten in Gebieten mit besserer staatlicher Ausbildung zu ziehen oder beginnen innerhalb der Gemeinde zu helfen.

## 5.2. Lehrer\*innenbildung in Sambia

Obwohl es in Sambia eine Vielzahl an unterschiedlichen Schultypen gibt und daher die Nachfrage nach Lehrpersonen vorhanden ist, können einige Lehrpersonen keine geeignete Ausbildung und Qualifikationen vorweisen. Gerade in den abgelegenen Regionen, wo die „community schools“ das Bildungsangebot für die lokale Bevölkerung darstellen, sind die Lehrpersonen kaum bis gar nicht ausgebildet. Dies hängt oftmals mit der Abwanderung geeigneter Lehrpersonen in die städtischen Regionen des Landes zusammen, unabhängig ob bereits im Kindesalter oder nach abgeschlossener Ausbildung. Dennoch funktioniert das System der „community schools“ innerhalb der Gemeinden, um den dort lebenden Kindern ein Bildungsangebot zu ermöglichen, weshalb der Staat die Qualität der formalen Bildung, durch verschiedene Trainingsangebote an die meist unausgebildeten Lehrpersonen, erhöhen

möchte. Ein Problem dabei, stellt jedoch die Verwaltung und Bezahlung der Lehrperson an „community schools“ dar. Dieser Schultyp wird nicht von den staatlichen Institutionen verwaltet und gefördert, sondern unterliegt der Kontrolle der ansässigen Gemeinden, welche oftmals nur über begrenzte finanzielle Mittel verfügen. Daher werden die Lehrpersonen von den Gemeinden meist nicht mit Geld, sondern in Naturalien, bezahlt. (vgl. LINDHOUD 2012: 122ff) Wird die Ausbildung dieser Personen gesteigert, kommt es zu einer Verbesserung des Unterrichts, jedoch auch zu einer Abwanderung an städtische Schulen, sobald der entsprechende Abschluss erlangt wurde.

Um einen gewissen Standard an Bildungsqualität an den staatlich verwalteten Schulen zu schaffen, gibt es seit 2015 eine neu strukturierte Unterteilung, welche Qualifikation vorhanden sein muss, damit man an den jeweiligen Schultypen unterrichten darf. An den „ungraded schools“ dürfen Lehrpersonen mit einem *certificate* unterrichten, dies ist der niedrigste Abschluss und soll eine gewisse Grundbildung in den Klassen 1.-4. in den meist abgelegenen Regionen ermöglichen. Die mittlere Ausbildungsstufe und damit die Qualifikation an einer „basic school“ zu unterrichten, bildet das *diploma*. Um an einer „secondary school“ zu unterrichten benötigt eine Lehrperson ein *degree*, also ein fachspezifischer universitären Abschluss mit entsprechenden bildungswissenschaftlichen Spezialisierungen. Sollten die Lehrpersonen die erforderlichen Qualifikationen nicht besitzen, müssen sie den notwendigen Abschluss erwerben oder an einen geeigneten Schultyp wechseln. (vgl. HÜLSEN 2012: 138)

Die Unterteilung der Lehrer\*innenqualifikation in die drei Ausbildungsbereiche vom *certificate* zum *diploma* und abschließend zum *degree* sollen die Qualität des Unterrichts durch die entsprechende erhaltene Ausbildung erhöhen. Das derzeitige Bild an vielen Schulen zeigt, dass viele Lehrpersonen nicht imstande sind einen didaktisch sinnvollen und wirkungsvollen Unterricht für alle zu gestalten. Beispielsweise um den Schüler\*innen das Lesen beizubringen oder auf die Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer einzugehen. (vgl. PILLMANN 2017: 29) Gerade die Mehrsprachigkeit ist in Sambia je nach Schulstandort ein Problem, denn nicht nur gibt es unterschiedliche Sprachen, welche je nach Region vermehrt gesprochen werden, sondern auch mit der Amtssprache Englisch tun sich viele Kinder und

Jugendliche schwer. Dies liegt daran, dass innerhalb des Familienverbundes oftmals kein Englisch gesprochen wird, sondern eine der vielen einheimischen Sprachen. Zusätzlich kann es je nach Kapazitäten und Schulstandort dazu kommen, dass die Lehrpersonen mehrere Altersstufen in einer Klasse unterrichten müssen. Was wiederum dazu führt, dass unterschiedliche Fähigkeiten, Wissensstände und Lerntempos aufeinandertreffen. (vgl. PILLMANN 2017: 29f) Es zeigt sich somit, dass die Verbesserung des Bildungsangebotes stark mit der Verbesserung der Lehrer\*innenausbildung einher geht. Auch, wenn die Aussicht geschaffen wird allen Kindern einen Schulbesuch zu ermöglichen, benötigt es geeignetes und fachlich ausgebildetes Personal, um das Wissen didaktisch sinnvoll zu vermitteln. Daher erscheint der Weg der sambischen Regierung die Qualifikationsanforderungen in drei Stufen zu unterteilen, ein sinnvoller Schritt in Richtung nachhaltiges Qualitätsmanagement an den Schulstandorten zu sein. Trotzdem muss gleichzeitig ein Ausbau an Studienplätzen erfolgen und ein Anreiz zum Unterrichten in ländlichen Gebieten geschaffen werden, um etwaige Bemühungen zur Bildung für alle auch umsetzen zu können.

Strukturell gesehen ist die Ausbildung der Lehrkräfte der wichtigste Punkt, um die Qualität des Schulunterrichts und somit auch den Bildungsstand der Gesellschaft weiterzuentwickeln. Diese Anstrengungen werden in Sambia, jedoch oftmals aufgrund von demografischen und ökonomischen Bedingungen gebremst. Nicht nur finden sich die Universitäten des Landes in den großen städtischen Gebieten wieder, womit eine Konzentration der hochqualifizierten Lehrkräfte an diesen Orten besteht, sondern es fehlt vor allem an Lehrkräften mit der entsprechenden Ausbildung im ländlichen Bereich. Um geeignete Lehrkräfte zu ermutigen in einem ländlichen Bereich zu unterrichten, überlegt die sambische Regierung gewisse Förderungen für diese Personen zu ermöglichen. Nicht nur die finanziellen Anreize an Fortbildungen teilzunehmen und gewisse Härtefall-Prämien zu erhalten, sondern auch die Möglichkeit sich eine eigene Existenz mit Hilfe von bestimmten Kreditmodellen und eine eigene Unterkunft mit Solaranlagen zu bekommen, sollen den ländlichen Raum für qualifizierte Lehrkräfte attraktiver machen und die Schulbildung verbessern. (vgl. PILLMANN 2017: 30f)



Mit dem *degree* hat man die höchste Qualifikation erworben, dieses erhält man an einer staatlichen Universität. Dabei muss ein Bachelor of Arts in einem Unterrichtsfach erworben werden und zusätzlich einige Pädagogik Seminare erfolgreich absolviert werden, um an einer „secondary school“ zu unterrichten. Zum Beispiel wird im ersten Studienjahr ein sogenannter „major“ in Pädagogik gemacht, während in den Studienjahren zwei und drei der „major“ im jeweiligen Unterrichtsfach absolviert wird. (vgl. NKHATA: Interview) Das Teaching Council of Zambia (TCZ) ist die staatliche Behörde, welche für die Qualifikation der Lehrpersonen zuständig ist. Das heißt diese Behörde kontrolliert die Qualifikationen der Lehrer\*innen und entscheidet bei Lehrpersonen, die eine andere Ausbildung absolviert haben, welche Qualifikationen sie bereits erworben haben und welche noch benötigt werden. Gleichzeitig muss eine Lehrperson alle drei Jahre bei dieser Behörde die Erneuerung der Zulassung beantragen. Das heißt die Lehrpersonen in Sambia müssen nach ihrer absolvierten Ausbildung regelmäßig Gebühren für die Verlängerung ihrer Lehrerlaubnis zahlen, um weiter unterrichten zu können. Dies trifft auch auf Lehrpersonen an „private schools“ zu. Am Ende der Ausbildung an der Universität werden die potenziellen Lehrpersonen von einer qualifizierten Lehrperson an der Schule begleitet und unterstützt. . (vgl. CHISALE, Interview) Zum Beispiel werden Unterrichtsinhalte gemeinsam vorbereitet oder Stunden hospitiert, um sich ein Bild von der Klasse zu machen und die Methoden, welche eingesetzt werden, zu analysieren und später selbst anzuwenden. Dieser Vorgang dauert drei Monate und bildet den Abschluss der universitären Ausbildung und ähnelt in der Herangehensweise den Schulpraktika, welche in der österreichischen Lehramtsausbildung absolviert werden müssen. Ein wesentlicher Unterschied dabei ist, dass die jeweiligen Lehrpersonen, die eine studierende Person betreuen, am Ende dieser drei Monate einen Bericht schreiben müssen, welcher dann an die staatliche Behörde geschickt wird. Hat man diese praktische Phase erfolgreich absolviert, kann man anfangen an einer Schule zu unterrichten. (vgl. CHISALE: Interview)

### 5.3. Vorstellung der beiden Schulen (Erhebungsorte)

Im Folgenden werde ich die beiden Schulen, an welchen ich meine Forschung durchführen konnte, etwas genauer vorstellen. Die Ausführungen und Vorstellungen der beiden Schulen basieren auf den Erzählungen der Lehrpersonen vor Ort, meinen Eindrücken und Erfahrungen am Schulstandort, sowie den Informationen über die Schulhomepage (falls vorhanden). Beide Schulen bieten eine Ausbildung von der „primary school“ bis zum Abschluss nach der 12. Klasse an und sind in Kitwe gelegen. Kitwe ist die drittgrößte Stadt Sambias, gemessen an den Einwohner\*innen, und liegt in der Region „Copperbelt“. Beide Schulen sind in unterschiedlichen Gegenden/Stadtvierteln von Kitwe gelegen und liegen ungefähr fünfzehn bis zwanzig Minuten Fahrzeit auseinander. Anders als in Österreich üblich, müssen an den sambischen Schulen bestimmte Schuluniformen getragen werden, welche sich zwischen „primary school“ und „secondary school“ aufgrund der getragenen Farben unterscheiden.

#### 5.3.1. Lechwe International School („private school“)



Abb. 3: Lechwe International School, Blick von der Eingangshalle auf den ersten Innenhof, Quelle: eigenes Foto

Diese Schule wurde 1977 gegründet und war zu Beginn eine Grundschule mit 40 Schüler\*innen. Im Jahr 1992 wurde die Schule um einen Sekundarschulteil erweitert und im Laufe der Jahre kamen verschiedene Gebäude hinzu. 1996 wurden die ersten A-Level-Klassen eingeführt und im selben Jahr wurde ebenfalls ein Internat am Schulgelände eingerichtet. (vgl. LECHWE SCHOOL) Die Schule folgt dem *International Primary Curriculum* (IPC) und dem *Cambridge Primary Syllabus* (CPS) in der Grundschule, dem *International Middle Years Curriculum* (IMYC) und dem *Cambridge Assessment International Education Syllabus* für die Sekundarstufe, die beide die örtlichen Gegebenheiten berücksichtigen. Somit baut das System dieser Schule auf einem europäisch-britischen Curriculum auf und ermöglicht es den Schüler\*innen damit nach erfolgreichem Abschluss der Schule in den meisten Ländern der Welt zu studieren.



Abb. 4: Blick auf das humanwissenschaftliche Department der Lechwe International School, Quelle: eigenes Foto



Da ich meine Forschung an der „secondary school“ durchgeführt habe, liegt der Fokus auf eben jenem Bereich. In der „secondary school“ haben die Schüler\*innen in den ersten drei Jahren zwölf unterschiedliche Unterrichtsfächer, welche danach je nach Interesse und Spezialisierung auf neun Unterrichtsfächer reduziert werden. (vgl. CHISALE Interview) Dies hängt damit zusammen, dass die Schüler\*innen einen bestimmten Schwerpunkt wählen müssen und dadurch mehr Unterrichtseinheiten in den dafür benötigten Unterrichtsfächern bekommen. Beispielsweise wenn eine der Jugendlichen nach der Schule Medizin studieren möchte, dann hat diese Person eine erhöhte Anzahl an naturwissenschaftlichen Unterrichtsstunden.



Abb. 5: Blick auf das Schwimmbecken der Lechwe International School. Quelle: eigenes Foto

Diese Schule hat unterschiedliche *departments* verteilt über das gesamte Areal der Schule. Somit wissen die Schüler\*innen je nachdem welche Unterrichtseinheit ansteht zu welchem *department* sie müssen. Diese sind unterteilt in Sprachen (Englisch, Französisch, Mandarin,...), Mathematik, Naturwissenschaften (Physik, Chemie, Biologie), Sport, Musik, Kunst und Humanwissenschaften (Geographie, Geschichte, Psychologie

In all diesen Unterrichtsfächern können sogenannte *practical work* Aufgaben gemacht werden, das bedeutet sobald die Schüler\*innen eine Problemstellung erkannt haben, an der sie arbeiten wollen, können sie es zu ihrem Projekt machen. Am Ende des Projekts muss ein Portfolio abgegeben werden und ein Model oder ein Endprodukt erstellt werden. Die *practical work* Aufgaben müssen absolviert werden, die Wahl des Themas und des Unterrichtsfaches stehen den Schüler\*innen jedoch frei. Beispielsweise will man eine neue Art eines Kaffeetisches designen, dann müssen in dem Portfolio die unterschiedlichen Arbeitsschritte und Ideen verfasst werden und zusätzlich ein Model gebaut werden, an dem dann am Ende des Jahres ein Kaffee getrunken wird.

Zusätzlich gibt es ein vielfältiges Angebot an unterschiedlichen Sportarten, welche an dieser Schule ausgeübt werden können. Dieses Angebot reicht von Fußball (siehe Abb. 4) über Basketball, Tennis, Leichtathletik bis hin zu Schwimmen (siehe Abb. 5) und kann auf dem Areal der Schule ausgeübt werden, da die notwendigen Ressourcen (Sportplätze, Schwimmbecken, Laufbahn) vorhanden sind.

Des Weiteren beinhaltet das Areal der „Lechwe International School“ ein Internat, welches meist von Schüler\*innen aus benachbarten Ländern genutzt wird. Die Unterkunft in diesen *boarding houses* ist nicht billig und wird an dieser Schule in der Regel von Schüler\*innen aus dem Kongo beansprucht, da Kitwe nur einige Kilometer von der kongolesischen Grenze entfernt liegt und im Internat zusätzlicher Sprachunterricht angeboten wird. Dieses Angebot wird nur von wenigen Personen in Anspruch genommen, da die Anzahl auf maximal zehn bis zwölf Kinder begrenzt ist. Die Schüler\*innen in den *boarding houses* nehmen ganz normal am Unterricht ihrer Altersklasse teil, bekommen jedoch einen zusätzlichen Englisch-Unterricht, um den Lerninhalten besser folgen zu können.

### 5.3.2. Chamboli Secondary School („government school“)



Abb. 6: „primary school“ auf dem Areal der Chamboli Secondary School. Quelle: eigenes Foto.

Bei der „Chamboli Secondary School“ handelt es sich um eine staatliche Schule, welche dem *Examination Council of Zambia (ECZ) Curriculum* folgt und somit ein sambisch-afrikanisches Curriculum als Grundlage des Unterrichts hat. Auf dem Areal gibt es auch eine „primary school“, welche jedoch etwas abgetrennt von der „secondary school“ ist und aufgrund der kreativen Gestaltung leicht zu erkennen ist. (siehe Abb. 6)

Die Schüler\*innen der „Chamboli Secondary School“ haben ein fixes Klassenzimmer, welches sie nur für bestimmte Unterrichtseinheiten verlassen, darunter fallen Fächer, wie Sport, Physik, Chemie oder Biologie. Zusätzlich zu den klassischen Unterrichtsfächern gibt es an dieser Schule einen landwirtschaftlichen Schwerpunkt. Überall auf dem Gelände der Schule gibt es kleine und größere Flächen, welche zum Anbau und zur Aufzucht verschiedener Pflanzen verwendet werden. Die Schüler\*innen sollen einen verantwortungsvollen Umgang mit (Nutz-)Pflanzen erlernen, um diese Qualifikationen auch zukünftig zu nutzen.





Abb. 7: Blick vom Eingangsbereich auf die Chamboli Secondary School. Quelle: eigenes Foto.

Da diese Schule dem *Examination Council of Zambia (ECZ) Curriculum* folgt, gibt es neben den klassischen Unterrichtsfächern (Mathematik, Sprachen, Physik, Chemie, usw.) auch das Fach „social studies“. Dieses umfasst die Bereiche Geschichte, Geographie und staatsbürgerliche Bildung („civic education“) und wird von unterschiedlichen Lehrpersonen unterrichtet. Das heißt es gibt kein Studium mit dem man „social studies“ unterrichten kann, sondern man unterrichtet sein Unterrichtsfach, also entweder Geschichte, Geographie oder „civic education“. Zusätzliche freiwillige Angebote im Bereich Sport sind mir bei den Befragungen und Gesprächen an dieser Schule nicht aufgefallen, viel mehr ist mir in Erinnerung geblieben, dass sich die allgemeine Lautstärke auf dem Areal der Schule auf einem konstant hohen Level befindet. Dies liegt an der großen Anzahl an Schüler\*innen pro Klasse und den offen gestalteten Wellblechklassenräumen. (siehe Abb. 7) Die Klassengrößen unterscheiden sich bei den von mir besuchten Schulstandorten zwischen maximal zwanzig Schüler\*innen an der Privatschule und dreißig bis vierzig Schüler\*innen an der staatlichen Schule. Zwar lässt sich auf diesem Bild nur erahnen, wie die Klassenräume aussehen. Dennoch kann man sich vorstellen, dass eine stetige Geräuschkulisse aufgrund der kaum vorhandenen Abstände

zwischen den einzelnen Klassenräumen und der wärmebedingten offenen Bauweise der Schulräumlichkeiten, während des Unterrichts vorhanden ist.

#### 5.4. Unterschiede an den Untersuchungsorte

Obwohl es sich bei beiden Schulen um „secondary schools“, also Schulen für die Schulstufen 7. bis 12., handelt, gibt es einige Unterschiede in Bezug auf Angebot, Umsetzung und Fokussierung des Unterrichts. Vorweg möchte ich sagen, dass ich an beiden Schulen herzlich empfangen wurde und mir die Freiheit gegeben wurde mich auf dem Areal der Schulen frei bewegen zu können. Bei meinem Besuch sowohl an der „Chamboli Secondary School“ als auch an der „Lechwe International School“ wurden gerade einige Zwischentests bestimmter Schulstufen durchgeführt, wodurch ich nicht den klassischen Schulunterricht hospitieren konnte.

Die *departments*, gemeint sind die Räumlichkeiten in denen fachspezifischer Unterricht, wie Physik, Chemie oder Biologie, stattfindet, sind bei beiden Schulen sehr ähnlich aufgebaut. Die Räumlichkeiten sind mit vielen Plakaten verziert, welche den Schüler\*innen Hilfestellungen im Lernprozess geben sollen. (siehe Abb. 8)



Abb. 8: Physiksaal an der Lechwe International School. Quelle: eigenes Foto



Ein wesentlicher Unterschied ist jedoch die Ausstattung der Klassenräume. Während an der „private school“ in diesen Räumlichkeiten zusätzlich zu einer Tafel noch Beamer und andere technische Gegenstände vorhanden sind, gibt es an der „government school“ nur eine Tafel an welcher unterrichtet wird. Somit ist die Unterrichtsgestaltung an der „government school“ eingeschränkt, da nicht auf Videos, interaktive Lernspiele oder Audioaufnahmen zurückgegriffen werden kann. Das bedeutet der Unterricht an der „government school“ ist in Hinblick auf den Einsatz von zusätzlichen Unterrichtsmaterialien etwas limitiert, dennoch versuchen die Lehrpersonen zu den vorhandenen Schulbüchern zusätzliches Material anzubieten. So spricht Nkhata (vgl. Interview 2) davon, dass die Lehrperson zu Hause mit Hilfe des Internets, falls dies vorhanden ist, zusätzliche Informationen zusammenträgt und diese für die Schüler\*innen aufbereitet. In der „private school“ werden zusätzliche Informationen zu den behandelten Themen, teilweise auch in Form eines *worksheets* zusammengetragen. Ein wesentlicher Unterschied in Bezug auf die Unterrichtsmaterialien zwischen den beiden Schulen ist vor allem die Wahl der Schulbücher. Während in der „government school“ auf die vorhandenen Schulbücher zurückgegriffen werden muss, können die Lehrpersonen an der Privatschule in Absprache mit der Schulversammlung aktuelle und für den eigenen Unterricht geeignete Schulbücher verwenden und diese Jahr für Jahr anpassen.

Die beiden durchgeführten Interviews zeigen, dass beide Lehrpersonen eine didaktische Ausbildung genossen haben und eine Universität mit Abschluss absolviert haben. Die Verweise auf eine Methodenvielfalt im Unterricht, sowie die Erwähnungen von unterschiedlichen Organisationsformen im Unterricht machen dies zusätzlich deutlich. (vgl. NKHATA, Interview) Dennoch unterscheidet sich der Unterricht zwischen den beiden Schultypen aufgrund der Ausstattung und der Voraussetzungen im Klassenzimmer, wobei das Notieren der Informationen ins (Schulübungs-)Heft an beiden Schulen, als wichtiges Instrument im Lernprozess gesehen wird. (vgl. CHISALE: Interview)

An der „Lechwe International School“ wird ein breites Angebot an unterschiedlichen Sportarten mit eigenen Anlagen zur Ausübung des Sportes angeboten. So befindet sich auf dem Areal der Schule ein Basketballplatz, zwei Tennisplätze, ein Fußballfeld, eine Laufbahn

und ein eigenes Schwimmbad. Dadurch kommt es auch zu einem verstärkten Sportangebot an der Schule mit dem Hintergedanken den Schüler\*innen neben der akademischen Förderung, auch eine sportliche Förderung ihrer Talente zu ermöglichen. Im Gegensatz dazu findet sich auf dem Areal der „Chamboli Secondary School“ keine Bereiche für entsprechende (Schul-)Sportarten.

Ein weiterer Unterschied ist die Klassengröße zwischen diesen beiden Schulen, während an der „private school“ ungefähr 20 Schüler\*innen pro Klasse unterrichtet werden, sind die Klassen an der „government school“ etwas größer mit bis zu 40 Schüler\*innen. Ein Spezifikum an der „Lechwe International School“ ist die Fokussierung auf eine bestimmte Vertiefung innerhalb der Ausbildung, wie bereits angeführt. Dadurch kommt es oftmals dazu, dass die Schulklassen wesentlich kleiner sind, denn egal welche Vertiefung man innerhalb der Schulausbildung wählt, der Klassenverbund bleibt immer gleich. Das bedeutet, es kommen in vielen Unterrichtseinheiten kleinere Unterrichtsgruppen zustande, wodurch ein differenzierterer Unterricht ermöglicht wird.

Das Curriculum stellt für mich den größten Unterschied zwischen den beiden Schulen dar. Während an der „government school“ das *Examination Council of Zambia (ECZ) Curriculum* unterrichtet wird, folgt die „private school“ dem dem *Cambridge Assessment International Education Syllabus*. Wir sehen somit die unterschiedliche Fokussierung und Herangehensweise der Schulen mit einem britisch-europäischen Curriculum („Lechwe International School“) und einem sambisch-afrikanischen Curriculum („Chamboli Secondary School“). Wie bereits im vorangegangenen Kapitel angesprochen wird der Abschluss an einer staatlichen sambischen Schule nicht an allen internationalen Hochschulen anerkannt, weshalb die „private school“ den Weg über die A-Levels und das britisch-europäische Curriculum gewählt hat. In der „government school“ gibt es nur in den Klassen 10-12 (also im Alter zw. 16-18 Jahren) das Unterrichtsfach Geographie, während in der „private school“ Geographie durchgehend ab der 7. Klasse (also ab 12. Jahren) unterrichtet wird. Somit ergibt sich auch dementsprechend ein anderer Wissenstand in bestimmten Unterrichtsfächern, sollte man beide Schulen vergleichen.

## 6. Befragung der Schüler und Schülerinnen zu ihrem Europabild

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurden Schüler und Schülerinnen im Alter zwischen 16-19 Jahren an zwei unterschiedlichen Schulstandorten in Kitwe, Sambia, zu ihrem Europabild befragt. Die Befragung wurde in einer staatlichen Schule, der „Chamboli Secondary School“, und einer privaten Schule, der „Lechwe International School“, durchgeführt.

Im Gegensatz zu den bei uns bekannten Schul- und Unterrichtsstrukturen haben sich im Rahmen meiner Forschung vor Ort andere Gegebenheiten gezeigt. So ist es an der Privatschule üblich, dass die Schüler und Schülerinnen einer Klasse einen gewissen Schwerpunkt wählen und danach nur noch die zu dem gewählten Schwerpunkt passenden Unterrichtsfächer, zusätzlich zu den allgemeinen „Hauptfächern“, belegen. Das bedeutet, dass nicht alle Schüler und Schülerinnen zwingend einen Geographieunterricht besuchen. In der staatlichen Schule ist die persönliche Fokussierung auf bestimmte Bereiche wesentlich eingeschränkter, da es keine Wahlmöglichkeit für die Belegung von Unterrichtsfächern gibt. Dennoch ist die Klassenstruktur auch durch die vor Ort vorhandenen Ressourcen konträr zu jener an der Privatschule. Nicht nur werden die einzelnen Klassen von wesentlich mehr Personen besucht, heißt es gibt Klassen mit bis zu 40 Schüler\*innen, sondern die Altersstruktur ist ebenfalls sehr heterogen.

Um die Befragung der Schüler\*innen besser verstehen zu können und im Folgenden eine adäquate Interpretation durchführen zu können, ist es wichtig zu verstehen, welchen Lehrplänen die einzelnen Schulen folgen. Hierbei kommt es zu einer Unterscheidung der beiden untersuchten Schulstandorte. Während die Privatschule dem *Cambridge Assessment International Education Syllabus* in der Sekundarstufe folgt, in welchem auch die örtlichen Gegebenheiten berücksichtigt werden, folgt die staatliche Schule dem *Examination Council of Zambia (ECZ) Curriculum*. Wir haben somit eine Differenzierung zwischen einem europäisch-britischen Curriculum und einem afrikanisch-sambischen Curriculum. Somit unterscheiden sich die Lehrinhalte an den beiden Schulen im Hinblick auf die Unterrichtsinhalte. Ein wesentliches Beispiel hierbei wäre der Beginn des Geographie-Unterrichts an der staatlichen Schule, welcher erst in der 10. Schulstufe beginnt und Teil des Faches „social studies“ ist.

Weiters stellt sich die Frage in welchem Ausmaß wird an den Schulen über Europa in den einzelnen Unterrichtsfächern gelehrt. Dies soll in der Auswertung des Fragebogens berücksichtigt werden und anschließend in der Analyse der Erhebung einbezogen werden.

### 6.1. Methodisches Vorgehen und Aufgabenstellung

An beiden Schulstandorten wurde ein Fragebogen verwendet, welcher in drei Teile gegliedert war (im Anhang befindet sich ein Musterfragebogen):

1. Im ersten Teil sollten die SchülerInnen ihr Europabild durch unterschiedliche Fragestellungen konkretisieren. Die erste Aufgabe lautete: *„What do you associate with “Europe”? Please mention at least three keywords.“* Diese Fragestellung wurde gewählt, da diese Frage eine kurze und prägnante Antwort der Schüler\*innen ermöglicht und somit die Vorstellungen der SchülerInnen anhand von Schlagwörtern unmittelbar aufzeigt. Aufbauend auf dieser Einstiegsfrage folgte eine weitere Fragestellung, welche ein spezielleres Bild der Schüler\*innen von Europa abfragte. Diese lautete wie folgt: *„Based on the previous question, how do you imagine life in Europe? Do you think life of people of your age in Europe is different from your life? Please describe your picture of Europe in your own words!“*. Ziel dieser Fragestellung ist es, von allgemeinen Vorstellungen und möglicherweise bekannten Stereotypen abzurücken und den Fokus auf die Vorstellung der derzeitigen Lebenssituation der Schüler\*innen im Vergleich zu Europa zu lenken. Abschließend wurde in diesem ersten Teil der Erhebung noch der Aspekt der Schule beziehungsweise des Unterrichts untersucht. Mit der Fragestellung: *„How is Europe presented in your schoolbooks or in the materials you receive at school?“* soll erhoben werden, welche Informationen die Schüler\*innen in der Schule bekommen und wie diese mit ihren eigenen Vorstellungen übereinstimmen.

2. Der zweite Part bestand aus einem semantischen Differenzial. Bei diesem mussten die Schüler\*innen eine persönliche Zuordnung zwischen zwei Gegensatzpaaren vornehmen. Die Aufgabenstellung lautete: *„In the following, you are asked to match*

*your ideas about Europe with the pairs of opposites listed. Tick the box which you think is most in line with your ideas about Europe.*“ Dabei konnten die Schüler\*innen basierend auf der Aufgabenstellung zum Beispiel zwischen dem Gegensatzpaar „dirty“ und „clean“ mit den Kategorien „neutral“, „rather applies“ und „applies“ wählen. So wird hier erneut die Vorstellung von Europa abgefragt, jedoch in einem anderen Format. Habe ich dabei die Vorstellung, dass Europa ein sauberer Kontinent ist, werde ich bei „clean“ mit „applies“ antworten. Ist meine Vorstellung von Europa zu keinem der beiden Adjektive zuordbar werde ich mit „neutral“ antworten. Und sollte ich Europa beispielsweise eher als schmutzigen Kontinent in meiner Vorstellung abgespeichert haben, dann wähle ich bei „dirty“ den Punkt „rather applies“. Hierbei soll die persönliche Vorstellung der Schüler\*innen akkurat erhoben werden und einen Vergleich zwischen den beiden Schultypen ermöglichen. Die hier beschriebenen drei Kategorien bestehen aus einer neutralen Kategorie („neutral“) und zwei Kategorien, welche die Vorstellung zu einem der beiden Gegensatzpaare ausdrücken („rather applies“ und „applies“) und diese somit für beide Adjektive verwendet werden können.

3. Im dritten Teil wurden noch zwei kurze Hintergrundfragen gestellt, um verorten zu können, woher die SchülerInnen ihr Wissen beziehen. Die erste Frage lautete „*Can you remember what you learned about Europe at school?*“ und die zweite „*Where do you get your information about Europe?*“. Dabei wurde den SchülerInnen eine Auswahl an Antwortmöglichkeiten vorgegeben, wie beispielsweise „*I saw a film about Europe*“ oder „*I have been to an European country myself, namely \_\_\_\_\_*“.

Die Befragung wurde im Beisein einer Klassenlehrkraft durchgeführt und fand nicht im Unterricht statt, da zum Zeitpunkt meiner Erhebungen vor Ort gerade die „End of Term“-Tests durchgeführt wurden. Daher habe ich nach Beendigung der jeweiligen Tests die Möglichkeit bekommen mit den Schüler\*innen in einem eigenen Klassenraum unter Aufsicht einer Lehrperson die Erhebung durchzuführen. Im Vorhinein habe ich einerseits beim Direktor der Privatschule angefragt, um die Erhebung an der „Lechwe International School“ durchzuführen. Und andererseits musste ich eine „Letter of Application“ an das sambische

Bildungsministerium schreiben, damit ich diese Erhebung auch an einer staatlichen Schule durchführen kann. Hierbei wurde es mir von staatlicher Seite erlaubt an der „Chamboli Secondary School“ zu forschen. (siehe Anhang)

An der „Lechwe International School“ in Kitwe nahmen 26 Schüler\*innen an den Befragungen teil, ausgewertet werden konnten alle Fragestellungen bei jedem Fragebogen. Die Schüler\*innen wurden vor Ort befragt, ob diese an der Befragung teilnehmen wollen, dabei stimmten alle befragten Personen zu, den anonymisierten Fragebogen zu beantworten. An der „Chamboli Secondary School“ in Kitwe nahmen 24 Schüler\*innen an der Befragung teil, wobei hier von vielen den befragten Personen die Fragestellung 3a) „*Can you remember what you learned about Europe in school?*“ mit einem einfachen „Yes“ beantwortet wurde. Wie auch bei den Erhebungen an der Privatschule wurden hier die Schüler\*innen vor Ort gefragt, ob sie bereit wären einen Fragebogen zum Thema Europa zu beantworten.

Anschließend an die Befragung der SchülerInnen folgte ein Gespräch mit den jeweiligen Lehrer\*innen, welche mich vor Ort betreuten. Die Ergebnisse dieser Interviews werden gemeinsam mit der Auswertung den Hintergrundfragen in die Interpretation der Ergebnisse der Forschung einfließen.

## 6.2. Erhebungen an den beiden Schultypen in Kitwe/Sambia

Im Folgenden werden die Auswertungen der Erhebungen an den beiden untersuchten Schultypen, Privatschule und staatliche Schule, präsentiert und analysiert. Um eine bessere Vergleichbarkeit zwischen den Antworten der Schüler\*innen zu ermöglichen, wird die Auswertung des Fragebogens so durchgeführt, dass die Antworten der Schüler\*innen zu jeder Fragestellung hintereinander erfolgen.

Wie bereits erwähnt, wurden an der „Lechwe International School“ (Privatschule) 26 Schüler\*innen im Alter zwischen 16 und 19 Jahren befragt. An der „Chamboli Secondary School“ (staatliche Schule) wurden 24 Schüler\*innen ebenfalls im Alter zwischen 16 und 19 Jahren befragt.

Bei der Auswertung der Antworten wurde versucht, Häufigkeiten und besonders eindrückliche Darstellungen herauszufiltern und jene in der anschließenden Conclusio zu interpretieren. Da die Fragen in Teil 1 des Fragebogens aufeinander aufbauen, werden die einzelnen Fragestellungen unabhängig voneinander ausgewertet und abschließend im Fazit nochmal gemeinsam interpretiert.

#### 6.2.1. Erster Teil der Befragung: Assoziation mit Europa

Im Rahmen der Befragung kam es zu einer Vielzahl an unterschiedlichen Antworten auf die Frage: „*What do you associate with „Europe“? Please mention at least three keywords!*“. Diese wurden für eine übersichtliche Analyse in Kategorien unterteilt (siehe Abb. 9 & Abb. 10) und soll einen konkreten Vergleich zwischen den Antworten der Schüler\*innen an den beiden Schultypen ermöglichen. Die Hypothese, welche dieser Fragestellung zugrunde liegt, lautet: „Je mehr sich die SuS mit Europa befassen oder aktive Erfahrungen damit gemacht haben, desto eher werden positive Aspekte in Zusammenhang mit Europa genannt.“

##### 6.2.1.1. Auswertung „Lechwe International School“

Die Hälfte der befragten Schüler\*innen assoziieren mit Europa „*good education*“ (13x), aber auch „*good universities*“ (3x), „*many universities*“ (2x) oder „*higher education*“ (2x) wurden zum Bereich der Bildung hierbei genannt. Das Thema Bildung nimmt in der Befragung neben den Themenbereichen Wirtschaft, Geschichte und Leben in Europa, den Bereich mit den meisten Assoziationen zu Europa ein. Der Themenbereich Wirtschaft umfasst die Antworten „*developed continent*“ (7x), „*tourism*“ (6x), „*good economy*“ (5x) und „*good infrastructure*“ (2x). In Verbindung dazu können auch Antworten, wie „*tourist attractions*“ (6x), „*well developed*“ (3x) oder „*major tourist hub*“ (2x) gesehen werden. Zusätzlich wurden einige Schlagwörter zum Themenbereich Leben in Europa genannt, so finden sich in der Beantwortung der Frage unterschiedliche Antworten wie „*diversity*“ (3x), „*clean and good environment*“ (3x), „*advanced standards of living*“ (2x), „*busy life*“ oder „*advanced in terms of safety and service*“. Einige Antworten der Schüler\*innen wiesen eine engere Verbindung mit schulischen Lerninhalten auf, darunter Erwähnungen wie „*long and eventful history*“ (7x), „*ancient buildings*“ (3x), „*Kings & Queens*“ (2x), „*third most populated continent*“ oder „*Temperate marine climate, temperate continental climate and Mediterranean climate*“.

Zusätzlich zu den bereits genannten Antworten, kamen auch vereinzelt Assoziationen mit „good food“ (4x), „different cultures“ (3x), „art“, „football“ (4x), „shopping“ (3x), „good sense of fashion“ (3x), aber auch „my cousin“ oder „my friends“ vor.

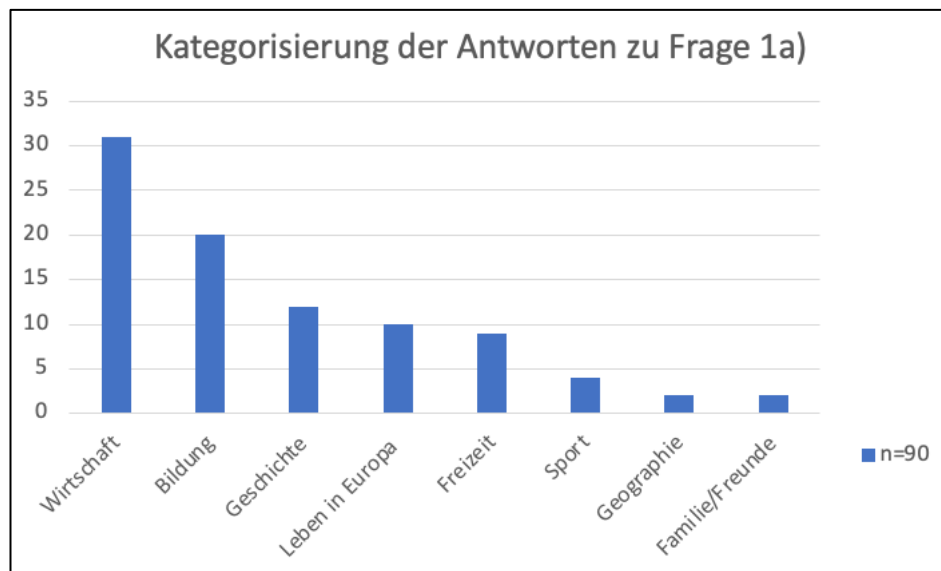


Abb. 9: Kategorisierung der Antworten zu Frage 1a) Lechwe International School

#### 6.2.1.2. Interpretation der Ergebnisse („Lechwe International School“)

Wie bereits in der Auswertung ersichtlich ergibt sich bei der Befragung der Schüler\*innen eine verstärkte Verknüpfung zu den Themenbereich Bildung, Wirtschaft, Geschichte und Leben bzw. Wohnen mit Europa (siehe Abb. 9). Dabei wird „good education“ (13x) am häufigsten als Antwort genannt. Dies erscheint mir im Hinblick darauf, dass diese Befragung an einer Privatschule, welche einem britischen Curriculum folgt und mit dem A-Level abgeschlossen wird, durchgeführt wurde, überaus interessant. Dabei ergeben sich für mich zwei Hypothesen, einerseits kann dies bedeuten, dass die Ausbildung an der Privatschule im Vergleich zu den staatlichen Schulen wesentlich besser ist und dadurch angenommen wird, dass die Bildung in Europa noch fortschrittlicher und besser sein sollte. Andererseits kann es sein, dass die Schüler\*innen mit ihrer Ausbildung an der Privatschule nach einem britisch-europäischen Curriculum zufrieden sind und daher Europa auch mit einer guten Ausbildung verbinden. Generell beschäftigt das Thema Bildung die befragten Schüler\*innen sehr, dies hängt sicherlich mit den Möglichkeiten vor Ort zusammen, da es kaum qualitativ hochwertige staatliche Bildungseinrichtungen gibt und eine Vielzahl der Schüler\*innen an der „Lechwe



International School“ nach Beendigung der Schule zum Studieren ins Ausland gehen, wenn dies finanziell leistbar ist.

Eine starke Verbindung mit Europa wird bei den Schüler\*innen auch im Bereich Wirtschaft ersichtlich, die Antworten „*developed continent*“ (7x), „*tourism*“ (6x), „*good economy*“ (5x) und „*good infrastructure*“ (2x) zeigen dabei gut wie diese Europas wirtschaftliche Stärke sehen. Vergleicht man diese Assoziationen mit der wirtschaftlichen Vergangenheit/Zukunft Sambias erkennt man ein konträres Bild. Diese Vorstellungen von einem Kontinent mit einer stabilen und fortschrittlichen Wirtschaft bietet das genaue Gegenteil zu der sambischen Volkswirtschaft, welche sehr stark von einem einzigen Produkt, nämlich Kupfer, abhängig ist. (vgl. LARMER 2010: 31) Zusätzlich zeigte sich für mich vor Ort ein wesentliches Problem mit der lokalen Infrastruktur, denn Straßen werden oftmals gebaut oder erneuert und sind nach einigen Monaten beziehungsweise Jahren wieder nicht befahrbar, da das nötige Geld für abermalige Reparaturen fehlt. Auch die medizinische Versorgung und das Angebot des lokalen Nahverkehrs lässt in vielen Städten Sambias zu wünschen übrig.

Generell zeigt sich ein diverses und vielschichtiges Bild von Europa bei den Schüler\*innen, welches von geschichtlichen Aspekten über kulturelle Aspekte bis hin zu familiären Aspekten reicht. Die hierbei erwähnten Vorstellungen von Europa sind so gut wie ausschließlich positiv besetzt, einzig die Antwort „*costly/expensive*“ (2x) bringt einen eher negativ behafteten Aspekt ein. Daher stellt sich die Frage wieso wird Europa bei der Beantwortung der Frage so positiv gesehen, denn geschichtliche Aspekte wie die Kolonisierung und die damit einhergehende Unterdrückung der lokalen Eliten und Kulturen werden hier von den Schüler\*innen gar nicht erwähnt. Vielmehr wird Europa als ein Ort an dem vieles möglich ist gesehen, angefangen von „*football*“ (4x) über „*good environment*“ (3x) bis hin zu „*advanced in terms of safety and service*“. Im Gegensatz zu den Erhebungen von Lundt an der University of Education Winneba (UEW) in Ghana, wo mehr als ein Drittel der Befragten in Bezug auf eine spontane Assoziation von Europa „*colonialism*“ oder „*slave trade*“ antworteten, werden diese Aspekte bei meinen Erhebungen gar nicht angesprochen. (vgl. LUNDT 2017) Dies kann mit der Altersstruktur der befragten Personen zusammenhängen, während die in der Arbeit behandelte Untersuchungsgruppe zwischen 16 und 19 Jahren ist, sind etwas mehr als 75% der

befragten Personen bei Lundt Studierende an einer Universität, also einer Altersstruktur von 19 Jahren und älter zuzuordnen.

### 6.2.1.3. Auswertung „Chamboli Secondary School“

Mehrere Assoziationen der Schüler\*innen hatten mit dem Themenbereich Bildung zu tun, darunter Ausführen wie „*good educational system/good place to study*“ (5x), „*known for educational system*“ (2x) oder „*you can get good grades at any university*“ (2x). Ebenfalls kam es zur Nennung einiger Vorstellungen über Europa, welche dem Themenbereich Wirtschaft zuzuordnen sind, darunter „*known for producing goods*“ (7x), dieser Punkt wurde von einigen Schüler\*innen noch um den Zusatz „*like cars and phones*“ erweitert, „*developed continent*“ (6x), „*many resources*“ (4x) und „*can fund itself and donates to other countries efficiently*“.

In Bezug auf den Lebensalltag in Europa kam es auch zur Anführung einiger Assoziation, hierbei kam es zur Nennung folgender Antworten: „*great place to live*“ (5x), wovon eine Person dies zusätzlich mit „*place where you enjoy living*“ ausführte, „*safe place to live*“ (2x) und „*a lot of clubs which empowers the youth*“. Zusätzlich dazu kam es zu einigen anderen Assoziationen, wie „*many rivers to catch fish*“, „*majority of the citizens have successful lives*“, „*continent full of riches*“, „*powerful countries*“ (3x), „*participated in the World War*“ (3x) und „*known for the provision of powerful weapons*“.

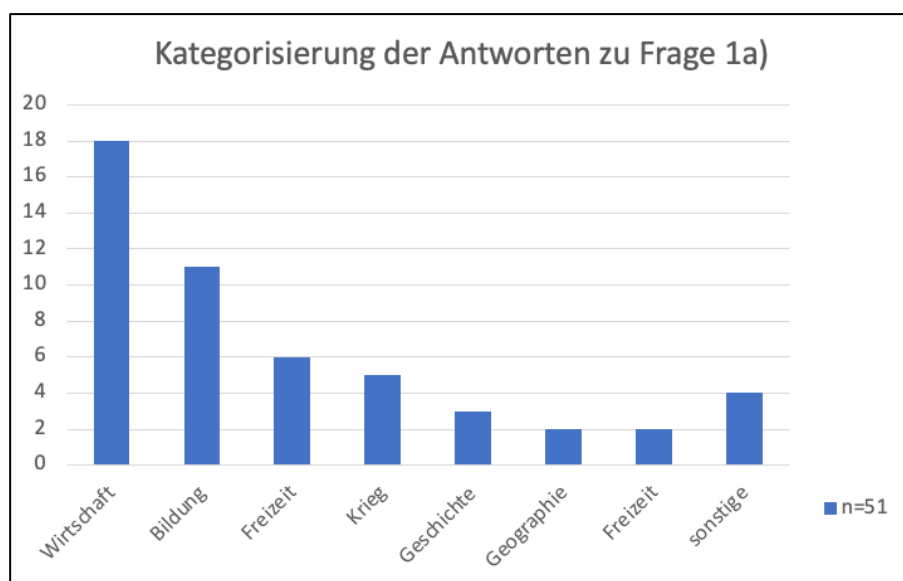


Abb. 10: Kategorisierung der Antworten zu Frage 1a) Chamboli Secondary School

#### 6.2.1.4. Interpretation der Ergebnisse „Chamboli Secondary School“

Ein Thema, welches die Schüler\*innen auch an der staatlichen Schule mit Europa verbinden, ist jenes der Bildung. Dabei wurde einerseits das Bildungssystem angesprochen und andererseits, dass Europa ein guter Ort zum Studieren und Lernen sei. Interessant erscheint mir dabei nicht, dass diese Bereiche angesprochen wurden, sondern vor allem jene Aussage: „*you can get good grades at any university*“. Im Kontext mit den persönlichen Assoziationen zu Europa erscheint mir diese Aussage einen spannenden Einblick in die Vorstellungen der Schüler\*innen zu geben. Wieso verbinden einzelne Schüler\*innen mit Europa einen Ort, an dem man an jeder Universität gute Noten bekommen kann? Es erscheint mir nachvollziehbar, dass für die Schüler\*innen der staatlichen Schule der Besuch europäischer oder westlicher Universitäten aufgrund ihres Abschlusses, welcher in vielen Ländern nicht als gleichgestellter Abschluss gilt, nicht möglich ist und daher eine gewisse Erwartung und Vorstellung vorhanden ist. Wieso wird in den Vorstellungen der Schüler\*innen in diesem Zusammenhang der Fokus auf „*good grades*“ gelegt? Denn prinzipiell sollte es jeder Person an jeder Universität möglich sein, gute Noten zu erreichen, denn dies hängt von der persönlichen Motivation und den individuellen Skills ab. Gleiches gilt auch für die sambischen Universitäten, auch dort sollte es jeder Person möglich sein, gute Noten zu bekommen, wenn die dafür geforderte Leistung erbracht wurde.

Mehrere Schüler\*innen verbinden Europa in ihrer Vorstellung mit „*known for producing goods*“ und führten darunter Beispiele wie Autos, Handys oder Waffen. In eine ähnliche Richtung schlägt dabei die Antwort „*many resources*“, wobei hier nicht angeführt wurde auf welche Bereiche sich diese Aussage bezieht. Die Verknüpfung mit der Produktion von Autos erscheint mir in Bezug auf die Vielzahl an europäischen Automarken als einleuchtend. Das Anführen von Waffen in diesem Fall könnte mit stattfindenden Waffenlieferungen aus Europa zu tun haben, welche in der medialen Betrachtung, beispielsweise in Österreich oder anderen europäischen Staaten, kaum thematisiert werden. Laut den Ausführungen der Europäischen Kommission (vgl. 2020) im 22. Jahresbericht über den Rüstungsexport liefern die

europäischen Staaten 282 offiziell lizenziert Waffen<sup>2</sup> an die Länder südlich der Sahara<sup>3</sup>. Daher besteht hier ein konsistenter Zusammenhang zwischen den Ausführungen der Schüler\*innen und den stattfindenden Waffenexporten Europas nach Afrika. Bei der Verknüpfung zwischen Handys und Europa muss gesagt werden, dass der Großteil der Handyproduktion nicht in Europa stattfindet. Selbst die Herstellung des I-Phones findet nicht in den Vereinigten Staaten von Amerika statt, sondern die vielen verschiedenen Schritte sind an unterschiedliche Unternehmen außerhalb der westlichen Welt ausgelagert (vgl. HEMMRICH & ZIEGLER 2020). Es zeigt sich damit, dass bestimmte Unternehmen, Produkte oder Marken ein gewisses Bild aufgrund der Herkunft prägen können. Dabei spielt der Zugang der Schüler\*innen zu Informationsquellen oder generell zu Informationen eine entscheidende Rolle, denn durch die Einschränkung in der Möglichkeit der Informationsbeschaffung werden bestimmte Verknüpfungen mit bestimmten Dingen geschaffen.

Ebenfalls wurden Antworten, wie „*a great place to live*“, „*a place where you enjoy living*“ oder „*safe place to live*“ von den Schüler\*innen angeführt. Hier zeigen sich bestimmte Vorstellung über Europa, wobei gerade die Aussage, dass Europa ein Ort wo man gerne lebt, eine interessante und persönliche Komponente in die Aussage einbringt. Dies könnte implizieren, dass die Person, welche diese Antwort gegeben hat, das eigene Leben in Sambia nicht in einem gewünschten Ausmaß genießen kann und das persönliche Bild von Europa gegenteilige Aspekte vermittelt. Eine wesentliche Aussage wurde in der Assoziation mit Europa auch in

---

<sup>2</sup> Unter diese Kategorie fallen (vgl. Europäische Union 2020):

a) Waffen mit glattem Lauf mit einem Kaliber kleiner als 20 mm, andere Handfeuerwaffen und Maschinenwaffen mit einem Kaliber von 12,7 mm (0,50 Inch) oder kleiner und Zubehör sowie besonders konstruierte Bestandteile hierfür.

b) Waffen mit glattem Lauf mit einem Kaliber von 20 mm oder größer, andere Waffen oder Bewaffnung mit einem Kaliber größer als 12,7 mm (0,50 Inch), Werfer und Zubehör sowie besonders konstruierte Bestandteile hierfür.

<sup>3</sup> Folgende Länder fallen in diese Kategorie (vgl. Europäische Union 2020):

Angola, Benin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Cameroon, Cape Verde, Central African Republic, Chad, Comoros, Congo (Republic of), Congo (Democratic Republic of), Djibouti, Equatorial Guinea, Eritrea, Ethiopia, Eswatini, Gabon, Gambia, Ghana, Guinea, Guinea-Bissau, Ivory Coast, Kenya, Lesotho, Liberia, Madagascar, Malawi, Mali, Mauritania, Mauritius, Mozambique, Namibia, Niger, Nigeria, Rwanda, Sao Tome and Principe, Senegal, Seychelles, Sierra Leone, Somalia, South Africa, South Sudan, Sudan, Tanzania, Togo, Uganda, Zambia, Zimbabwe

Bezug auf Freizeitangebote und die Betreuung von Kindern und Jugendlichen gegeben, hier assoziierte eine Person Europa mit „*a lot of clubs which empowers the youth*“. Dabei lässt sich in dieser spezifisch formulierten Aussage ein gewisser Wunsch nach solchen Strukturen und Organisationen für die eigene Lebensrealität herauslesen. Gerade in einem großstädtischen Kontext ist das Angebot an organisierten Vereinen, welche sich um die Förderung von Jugendlichen in Sambia kümmern, kaum vorhanden, da andere Probleme dominieren.

Zusätzlich wurden einzelne Aussagen gemacht, die ein informatives Bild abseits der gewöhnlichen Assoziationen beschreiben und somit eine Analyse über die Vorstellungen der Schüler\*innen von Europa ermöglichen. Darunter fallen Antworten, wie „*many rivers to catch fish*“, „*majority of the citizens have successfull lives*“ oder „*continent full of riches*“, welche im Folgenden etwas näher betrachtet werden. Europa hätte viele Flüsse in denen Fische gefangen werden können, ist eine dieser Aussagen. Dabei erscheint mir die Assoziation des Fischens in Europa stark mit persönlichen Interessen und Vorstellungen verknüpft zu sein, denn es ist zwar an vielen Flüssen möglich Fische zu fangen, jedoch nur in gekennzeichneten Bereichen und mit der entsprechenden Erlaubnis. (vgl. STADT WIEN 2022) Die Antworten, dass es sich bei Europa um einen Kontinent voller Reichtum handelt und der Großteil der Europäer\*innen ein erfolgreiches Leben haben, müssen das Lebensumfeld und den Blickwinkel der Schüler\*innen berücksichtigen. Gerade in diesem Zusammenhang wäre es wichtig das explizite persönliche Verständnis von Begrifflichkeiten, wie „*successful*“ oder „*full of riches*“, zu verstehen. Denn ein erfolgreiches Leben zu führen, kann für jedes Individuum eine andere Bedeutung haben, genauso wie Reichtum keine einheitliche Interpretation zulässt. Zwar kann gesagt werden, dass Reichtum gleich monetärem Reichtum wäre, die Frage diesbezüglich jedoch immer unter dem Aspekt des tatsächlichen Geldwertes verstanden werden muss.

#### 6.2.2. Erster Teil der Befragung: Unterscheidet sich das Leben in Europa von jenem im Sambia?

Die Antworten der Schüler\*innen auf die Fragestellung: „*Based on the previous question, how do you imagine life in Europe? Do you think life of people of your age in Europe is different from your life? Please describe your picture of Europe in your own words!*“ fielen vielfältig aus

und zeigten unterschiedliche Aspekte, welche ein differenziertes Bild wiedergeben. Die Hypothese, welcher dieser Fragestellung zugrunde liegt, lautet: „Wenn keine oder kaum eine Auseinandersetzung mit Weltbildern bzw. dem Europabild erfolgt, dann kommt es zur Nennung von stereotypen Vorstellungen.“

Für einen besseren Überblick über die Vorstellungen der Schüler\*innen zu bekommen, wurden die getätigten Antworten in einzelne (Über-)Kategorien unterteilt. (siehe Abb. 11 & Abb. 12)

#### 6.2.2.1. Auswertung „Lechwe International School“

Keine/r der Schüler\*innen gab in der Beantwortung der Fragestellung an, dass das Leben in Sambia gleich sei, wie in Europa. Wesentliche Unterschiede, welche in ähnlicher Form genannt wurden, waren „*the temperature is much colder than in Zambia*“ (5x), „*the cultural aspect is different*“ (5x), „*there are more job opportunities*“ (4x), „*there is less crime and it is much safer*“ (3x), „*the healthcare is much better*“ (3x) oder „*there is less corruption*“ (2x). Der Bereich Bildung wurde von vielen Schüler\*innen als ein wesentlicher Unterschied zu ihrem alltäglichen Leben wahrgenommen, denn in Europa gibt es aus der Sicht der Schüler\*innen „*high-quality education*“ (7x). Eine Person schrieb in der Beantwortung der Fragestellung: „*People my age must have a hard life since the education in Europe must be harder than where I live.*“

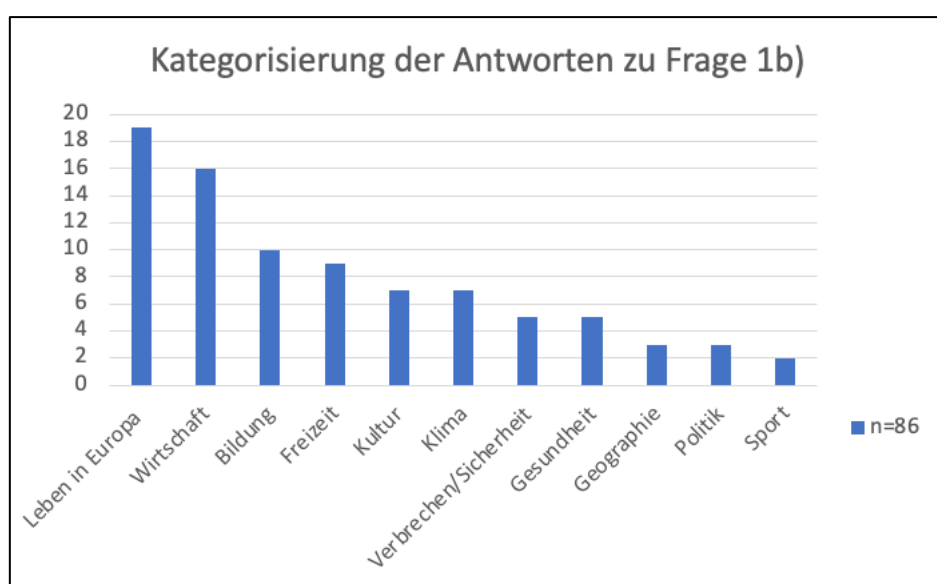


Abb. 11: Kategorisierung der Antworten zu Frage 1b) Lechwe International School

Häufige Erwähnungen fanden sich bei der Beantwortung der Fragestellung zum Bereich Freizeit, hier wurde von den Schüler\*innen angesprochen, dass es in Europa „*more and different activities to do*“ (5x) gibt. Als Beispiele wurden „*shopping centers*“, „*sport centers*“ oder „*cinemas*“ genannt. Eine Person beschrieb den Unterschied in der Freizeitgestaltung zwischen Europa und Sambia folgendermaßen: „*People my age go partying and have fun on weekends, but here we go to school on weekends and there is not much to do.*“ Außerdem wurde der Aspekt, dass es in Europa „*better services and better facilities*“ (7x) gäbe von mehreren Schüler\*innen angeführt. In der Beantwortung der Fragestellung zeigte sich, dass die Vorstellung vom Leben in Europa keine einheitliche war, so erwähnt eine Person „*life will be easy*“, während andere „*life in Europe is very costly*“ (2x) anführen. Die Differenzierung im Bereich der Technologie und Wirtschaft wurde durch „*better job opportunities*“ (4x), „*advanced technology*“ (3x), „*good economy and infrastructure*“ (2x) oder „*busy roads*“ (2x) beschrieben. Eine Person befand im Kontext dazu: „*Europe live closer to the future.*“

#### 6.2.2.2. Interpretation der Ergebnisse („Lechwe International School“)

Aus der Auswertung der Antworten ist ersichtlich, dass gewisse Kategorien verstärkt in den Fokus der Schüler\*innen rücken, wenn es zu einer Konkretisierung der Fragestellung kommt und die persönliche Lebensrealität angesprochen wird. So kommt es zu einer verstärkten Nennung von Dingen und Aktivitäten, welche dem Bereich Freizeit zuzuordnen sind. Wie schon bei der Auswertung ersichtlich wird durch die Nennung von „*more and different activities to do*“ (5x) eine Unterscheidung in der täglichen Freizeitgestaltung angesprochen. Das Fehlen von „*shopping centers*“, „*cinemas*“ und „*sports centers*“, vor allem für die jüngere Bevölkerung, zeigt sich auch in den Aussagen anderer Schüler\*innen. So schreibt eine Person: „*Most clothes are decent and quite cheap and everybody can wear whatever they like without being judged.*“ Die Person spricht mit dieser Aussage ein für sie gesellschaftliches Problem in Sambia an, denn es scheint ungeschriebene Regeln zu geben, wie sich eine Person zu verhalten und kleiden hat, um nicht einer Bewertung durch andere Personen ausgesetzt zu werden. Verstärkend kommt hinzu, dass die Schüler\*innen in den Schulen spezielle Schuluniformen tragen müssen und somit der Aspekt der persönlichen Freiheit in diesem Bereich eingeschränkt ist. In Europa hingegen wird eine Diskussion geführt, um genau das

Gegenteil zu tun, das bedeutet gewisse Unterscheidungsaspekte aus dem Schulalltag durch das Tragen einer einheitlichen Schulkleidung rauszunehmen. Wobei dieser Aspekt, wie in Frankreich diskutiert einen starken politischen Charakter hat und daher oftmals als Instrument, um die Meinung der Wähler\*innen zu beeinflussen, verwendet wird. (vgl. DER STANDARD 2023) Zusätzlich wird der Punkt „*nightlife*“ und „*partying and have fun on the weekend*“ als Unterschied im alltäglichen Leben wahrgenommen. Dies liegt höchstwahrscheinlich daran, dass es in Kitwe und generell in Sambia, kaum Vereine oder organisierte Freizeit- und Abendgestaltung in Form von Jugendcentern gibt und die persönliche Mobilität durch das Fehlen eines adäquaten öffentlichen Transportsystem sehr eingeschränkt ist.

Ebenfalls wird der Aspekt von „*good healthcare*“ und „*clean environment*“ in Europa öfters erwähnt. Diese Vorstellungen sind gut nachvollziehbar, wenn man die Zustände vor Ort kennt, denn weder gibt es eine flächendeckende Gesundheitsversorgung, noch können sich viele Leute die Kosten für ärztliche Versorgung leisten. Des Weiteren werden in den städtischen Gebieten die begrünten Freiflächen oftmals als Verkaufsort für diverse Güter genutzt oder mit Müll überflutet. In einem etwas breiter angelegten Zusammenhang mit Gesundheit schrieb eine Person: „*In Europe people my age are exposed to drugs and alcohol, which is much less likely here.*“ Interessant wäre es die genauen Überlegungen dieser Person diesbezüglich zu kennen, um eine geeignete Interpretation zu ermöglichen. Woher ergibt sich ein solches Bild bei einer Person? Es erscheint nicht unüblich, dass afrikanische Migranten auf ihrem Weg nach Europa mit Drogen in Berührung kommen und daher eine Korrelation bezüglich des Drogenkonsums von Jugendlichen in Europa besteht. (vgl. DER STANDARD 2018) Dennoch ist es nicht abschließend zu klären woher diese Vorstellungen kommen, wobei die Einbeziehung der Hintergrundfrage aus Teil 3b des Fragebogens Aufschluss bringen könnte. Dabei gab die Person an, dass sie Informationen über Europa einerseits durch Fotos und andererseits durch Freunde in Europa beziehe. Dies scheint eine persönliche Wahrnehmung des täglichen Alltags und des Umfelds, in welchem sich diese Person bewegt, zu sein, welche gepaart mit Erzählungen und Erfahrungen aus Europa dieses Bild abbilden.



Neben den für eine Vielzahl an Schüler\*innen bestehenden klimatischen und kulturellen Unterschieden zwischen den beiden Kontinenten werden auch allgemeine Differenzierungen genannt, wie „*many old people are living there*“ oder „*there is less poverty and a lower propotion of the population are under privileged.*“ Bezugnehmend auf die Aussage, dass in Europa viele ältere Personen leben, lässt sich dies im Hinblick auf den Altersdurchschnitt der Bevölkerung unterstreichen. Während der Altersdurchschnitt innerhalb der Europäischen Union im Jahr 2021 bei 44,1 Jahren und jener von Österreich bei 43,6 Jahren liegt (vgl. STATISTA 2021), befindet sich der Altersdurchschnitt der sambischen Bevölkerung bei 16,9 Jahren. (vgl. STATISTA 2022) Auch der Anteil der armutsgefährdeten Personen ist in Europa wesentlich niedriger und liegt bei 21,9% innerhalb der Bevölkerung der Europäischen Union (vgl. EUROSTAT 2021), während in Sambia mehr als 60% der Kinder in armen Haushalten leben und 40,8% der Kinder in drei oder mehr Dimensionen benachteiligt sind. (vgl. REPUBLIC OF ZAMBIA 2018)

Es lässt sich in den Antworten der Schüler\*innen eine Vorstellung von Europa und von dem Lebensalltag von Jugendlichen in Europa erkennen, die mit den realen Gegebenheiten Großteils übereinstimmt, wobei hier die regionalen Unterschiede zwischen den verschiedenen Ländern Europas nicht unbeachtet bleiben sollen. Zusätzlich kommt es zu einer persönlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Europa, da einige der Schüler\*innen schon mal in Europa waren und/oder Freunde beziehungsweise Verwandte in Europa haben. Dies zeigt sich auch in der Aussage einer befragten Person, welche folgendes schrieb: „*I feel it is a good place for students. I am very interested in studying in Europe, especially in Denmark because it is famous for the environmental studies which is what I wish to study in the future.*“ Einige von diesen Schüler\*innen sehen somit auch einen Teil ihrer Zukunft in Europa und haben sich schon detaillierter mit dem europäischen Kontinent auseinandergesetzt, weswegen auch die Ergebnisse dieser Fragestellung bis auf einige Ausnahmen durch vorhandene Daten belegbar sind.

#### 6.2.2.3. Auswertung „Chamboli Secondary School“

Bei der Auswertung der Antworten der Schüler\*innen zu der Fragestellung kam es zu unterschiedlichen Grundaussagen der Schüler\*innen. Drei Personen beantworteten die

Fragestellung mit der Aussage, dass sich das Leben für Personen in ihrem Alter in Sambia und Europa nicht unterscheidet.

So begründete dies eine befragte Person folgendermaßen: *„Not different because they go to school and we go to school. We are all the same and we are all humans.“*

Eine andere Person antwortete: *„I can say life in Europe can just be the same as here in Zambia. People at my age are just the same as I am because it is the same age and I know whatever they go through as a teenager, I also go through it.“*

Und die dritte Person beantwortete die Fragestellung folgendermaßen: *„The people who live in Europe are not different from us because the same way we live they are living. Only thing what is different from us is the colour and they have long hair and ours is short.“*

Die übrigen 21 Schüler\*innen gaben in ihren Antworten an, dass sie sich das Leben in Europa anders vorstellen, als jenes welches sie selbst in Sambia leben. In dieser Auswertung lässt sich dabei ein wesentlicher Unterschied beim Thema Bildung erkennen, so antworteten einige Schüler\*innen in Bezug auf die Fragestellung mit *„good education system“* (7x) und führten dies mit eigenen Bemerkungen, wie *„schools are having lockers“*, *„they can wear normal clothes and don't have to wear uniforms and food is provided for them at school“* und *„I would prefer to be educated in Europe“* aus. Zusätzlich wurden in diesem Zusammenhang auch Aussagen, welche sich auf Schulnoten beziehen getroffen, darunter *„most of them have good school grades“* oder *„they have an easier life and write better grades“*.

Im Bereich der Wirtschaft haben die Schüler\*innen der „Chamboli Secondary School“ bestimmte Vorstellungen, beispielsweise *„people in Europe have wealth“* (5x), *„there are more job opportunities“* (3x) oder *„they live a very conductive life because the poverty rate is low in Europe“*. Passend dazu wurde auch folgendes genannt: *„many people of my age are working and raising money“*, dabei begründete eine Person diese Aussage so: *„Many people at my age have companies, factories and industries compared to Africa where many people are unemployed.“*

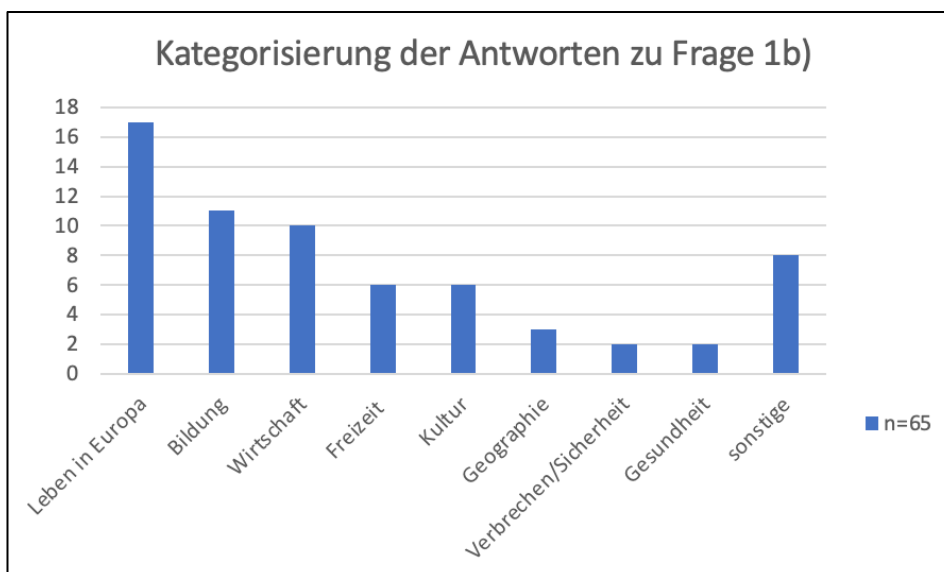


Abb. 12: Kategorisierung der Antworten zu Frage 1b) Chamboli Secondary School

Generell wurden viele unterschiedliche Vorstellungen in den Antworten preisgegeben, wodurch eine genaue Zuordnung zu bestimmten Kategorien manchmal kaum möglich ist. Dennoch wurden zum Themenkomplex Leben in Europa einige Aussagen getroffen, welche von einfachen Vorstellungen, wie „*life is easier*“ (4x) oder „*it is a very conducive place to live because it's nice and clean*“ (2x), über allgemeine Aussagen, zum Beispiel „*the rate of successful people is high*“ oder „*most people are independent*“, bis hin zu persönlichen Empfindungen, darunter „*there you do not really lack a lot of their daily life needs and wants*“ und „*it's a very peaceful place where one can find inner peace and freedom*“ reichen.

Ebenfalls kamen unterschiedliche Vorstellungen der Schüler\*innen bezüglich der Freizeitmöglichkeiten in Europa auf, welche sich von ihrem derzeitigen Leben unterscheiden. Darunter Antworten, wie „*they can drive cars as young as they are*“ und „*they have a lot of activities they can do*“, wobei diese durch den Zusatz „*because of wealth*“ begründet wurden.

Außerdem wurde die Betrachtungsweise, dass Europa „*a wonderful and safe place*“ (2x) sei und „*they can wear normal clothes and don't have to wear uniforms*“, angesprochen. Ein spannender Aspekt, welcher in der Conclusio nochmal mit den Antworten der Privatschule verglichen wird, ist der Umgang mit illegalen Substanzen in Europa. Hier führte eine befragte

Person dies folgendermaßen aus: *„Provision of having parks and hospitalities, which prevent them from using drugs“*.

Abschließend sind mir in der Beantwortung der Fragestellung noch zwei Aussagen der Schüler\*innen aufgefallen, welche eine persönliche Ebene abbilden bezogen auf die Fragestellung, wie es wäre in Europa zu sein: *„I would like to be there, it has been my long time dream to live there and start my life there. Because it is a good place to start a family. It is so good there myself loves Europe.“* Sowie: *„I would like to explore different kinds of places, meet new people and learn about different kind of things that I maybe never thought they existed.“*

#### 6.2.2.4. Interpretation der Ergebnisse („Chamboli Secondary School“)

Bei der Befragung der „Chamboli Secondary School“ gaben die Schüler\*innen bezüglich ihrer Vorstellungen über Europa und der Unterschiede zwischen ihrem Leben und jenem in Europa unterschiedliche Antworten ab. So antworteten drei befragte Personen, dass sich das Leben in Europa nicht von ihrem unterscheidet. Die erste Person führte an, dass es nicht unterschiedlich ist, denn sowohl die Kinder in Europa gehen zur Schule und die Kinder hier in Kitwe auch. Diese Aussage wird mit dem Zusatz: *„We are all the same and we are all humans.“* verstärkt. Gerade mit dieser zusätzlichen Begründung lässt sich eine Vorstellung einer gerechten Welt, in der jede Person die Möglichkeiten hat, alles zu werden und zu erreichen, was man sich vorstellt, denn wir sind alle gleich, verbinden. In die gleiche Richtung schlägt auch die Aussage einer weiteren Person, die meinte das Leben in Europa kann genauso sein, wie jenes in Sambia, denn *„People at my age are just the same as I am because it is the same age and I know whatever they go through as a teenager, I also go through it.“* Auch diese Antwort baut auf der Idee auf, dass wir alle gleich sind und daher auch die gleichen Lebensphasen durchmachen müssen, weswegen wir auch andere Menschen im gleichen Alter gut verstehen können. *„The people who live in Europe are not different from us because the same way we live they are living. Only thing what is different from us is the colour and they have long hair and ours is short.“* Diese Aussage der dritten Person, welche die Vorstellung, dass das Leben in Europa und Sambia gleich sein kann, vertritt, spricht von *„living“*. Welche Aspekte des Lebens sind darunter gemeint beziehungsweise werden von dieser Person in ihre persönlichen Vorstellungen aufgenommen? Weiters führt die Person zwei äußerliche

Unterschiede, nämlich „colour“ und „hair“, an. Dies scheint mir in diesem Fall interessant zu sein, denn dabei wurden zwei äußerlich sichtbare Unterschiede im Erscheinungsbild der jeweiligen Einwohner\*innen angeführt und somit bezieht sich die einzige Unterscheidung für diese Person zwischen europäischen Personen und afrikanischen Personen auf äußerliche Merkmale.

Im Themenbereich der Bildung antworteten einige Schüler\*innen in Bezug auf die Fragestellung mit „good education system“ und führten dies mit eigenen Bemerkungen, wie „schools are having lockers“, „they can wear normal clothes and don't have to wear uniforms and food is provided for them at school“ und „I would prefer to be educated in Europe“ aus. Das Bild einer besseren (Aus-)Bildung in Europa ist bei vielen Schüler\*innen an dieser Schule vorhanden, welches diese jedoch vor allem mit administrativen Dingen begründeten und weniger auf die Lerninhalte zu sprechen kommen. Bezüglich der Situation mit eigenen Spinden („lockers“) an der Schule, kann ich aus meinen Erfahrungen vor Ort sagen, dass es an der Privatschule in Kitwe solche gab. Das bedeutet dies hat nicht unbedingt mit Europa zu tun, aber es scheint ein persönlicher Wunsch dieser Person zu sein. Des Weiteren denke ich nicht, dass das Tragen einer Schuluniform oder beliebiger Kleidung ein Schulsystem besser oder schlechter macht. Dennoch ergibt sich eine gewisse Einschränkung in der persönlichen Freiheit für bestimmte Personen, wobei hier auch angeführt werden muss, dass in europäischen Ländern immer wieder die Diskussion aufkommt Schuluniformen einzuführen. Bezogen auf den Aspekt, dass sich die Schulen in Europa um das Essen für die Schüler\*innen kümmern, kann ich mich aus den Eindrücken, welche ich an den „Chamboli Secondary School“ gewonnen habe, an keine Cafeteria oder ähnliche Einrichtungen erinnern. Zwar gibt es in Europa beziehungsweise Österreich wohl an den meisten weiterbildenden Schulen bestimmte Möglichkeiten sich in der Schule Essen zu besorgen, diese Vorstellung erscheint mir jedoch viel mehr auf Eindrücken aus Filmen rund um das Leben von Schüler\*innen an amerikanischen Schulen zu stammen, da die Schulen in Sambia den klassischen amerikanischen Schulen mit einer weitläufigeren Struktur und vielen einzelnen Departments ähneln. Dies ist eine Hypothese, welche auf meinen Erfahrungen aus meiner Schulzeit aufbaut und durch die Gegebenheiten vor Ort verstärkt wurde.

Viele der Schüler\*innen haben bei der Beantwortung der Frage nach Unterschieden beziehungsweise, wie ihre Vorstellung von Europa ist, einen Fokus auf Arbeit und den damit verbundenen Lohn gelegt. Für viele ist Europa ein Ort, welcher mehr Arbeitsmöglichkeiten bereitstellt oder anders gesagt *„there are more job opportunities“*. Anknüpfend darauf schreibt eine Person in der Beantwortung der Fragestellung folgendes: *„Many people at my age have companies, factories and industries compared to Africa where many people are unemployed.“* Wir haben es hier mit der Vorstellung von Europa als einen Ort, an dem jede Person erfolgreich ist, die Möglichkeit hat eigene Firmen zu gründen und diese bereits in einem sehr jungen Alter erfolgreich führt, zu tun. Aus der Sicht einer Person, die bereits ab einem jungen Alter mithelfen muss oder in einem ähnlichen Umfeld aufwächst damit die Familie genug Essen hat, erscheint diese Vorstellung nachvollziehbar. Denn *„people in Europe have wealth“*, daher müssen diese erfolgreich sein und schon in jungen Jahren eigene Firmen oder Betriebe besitzen. Gerade der Punkt *„good job opportunities“* scheint für die Schüler\*innen ein wesentlicher Unterschied zu sein. Sieht man sich die Statistiken der Jugendarbeitslosigkeit in Sambia an, so waren im Jahr 2021 ungefähr 26,1% der jugendlichen Bevölkerung im Alter zwischen 15 und 24 Jahren ohne Arbeit. (vgl. WORLD BANK 2022c) Im Vergleich dazu liegt die Jugendarbeitslosigkeit im gleichen Jahr in Österreich bei 11%. (vgl. WORLD BANK 2022b) Auf Grundlage dessen ist verständlich, dass sich die Schüler\*innen eine sichere Zukunft und eine größere Wahrscheinlichkeit einen Job zu finden wünschen.

Die Vorstellung von Europa und dem Leben vor Ort fällt bei den Schüler\*innen der staatlichen Schule recht unterschiedlich aus, so werden recht allgemeine Vorstellungen wie *„life is easier“* oder *„it is a very conducive place to live because it's nice and clean“* wiedergegeben oder auch Aussagen beispielsweise *„the rate of successful people is high“* oder *„most people are independent“* getroffen. Verglichen mit den Lebensumständen vieler Schüler\*innen an der „Chamboli Secondary School“ erscheint Europa äußerlich als ein Ort, an dem das Leben viel einfacher ist und es eine hohe Anzahl an erfolgreichen Personen gibt. So schreibt eine Person passend zu den bereits angeführten Vorstellungen: *„there you do not really lack a lot of their daily life needs and wants“*. Dies mag zwar alles stimmen und auch die Aussage *„most people are independent“* sollte in diesem Themenkomplex miteinbezogen werden, trotzdem darf dabei nicht vergessen werden, dass es in Europa auch einige Probleme gibt, um ein

erfolgreiches und selbstbestimmtes Leben zu führen. Um dahinzukommen, müssen sicherlich andere Herausforderungen als in Sambia überwunden werden, weshalb es auch verständlich ist, dass bestimmte Verknüpfungen in Bezug auf das Leben in Europa nicht hergestellt werden können, da diese keinen Platz im persönlichen Leben oder der persönlichen Auseinandersetzung spielen. Zusätzlich fehlt hierbei sicherlich auch die aktive Beschäftigung mit Europa in Form von Gesprächen oder Besuchen vor Ort.<sup>4</sup> interessant erscheint mir hierbei die Antwort einer befragten Person, welche in diesem Zusammenhang folgendes schreibt: *„it's a very peaceful place where one can find inner peace and freedom“*. Dies erscheint mir sowohl auf einer persönlichen als auch auf einer kontextualisierten Ebene eine bemerkenswerte Aussage zu sein. Da damit impliziert wird, dass es dieser Person in ihrem derzeitigen Leben nicht möglich ist inneren Frieden und Freiheit zu finden.

Weiters zeigen sich bestimmte Vorstellungen der Schüler\*innen über die Freizeitgestaltung europäischer Teenager, hierbei wird von einem wundervollen und sicheren Ort gesprochen, wo eine Vielzahl von Aktivitäten angeboten werden und das Autofahren bereits ab einem jungen Alter möglich ist. Hierzu führte eine befragte Person weiters aus, dass die Teenager in Europa *„Provision of having parks and hospitalities, which prevent them from using drugs“* haben. Dies bedeutet, diese Person geht davon aus, dass durch das verstärkte Angebot sowohl im öffentlichen Raum als auch durch Lokale oder Freizeiteinrichtungen, eine Struktur vorhanden ist, welche dem Drogenkonsum entgegenwirkt.

Es zeigt sich somit ein breites Spektrum an Themen und Antworten der Schüler\*innen zu dieser Fragestellung, wobei auch hier das Einbeziehen einer persönlichen Lebensrealität die Vorstellungen der Schüler\*innen über Europa ein detaillierteres und persönlicheres Bild vermittelt.

---

<sup>4</sup> Anmerkung: In Folge meiner Erhebungen an der „Chamboli Secondary School“ kam es mir so vor als hätten die Schüler\*innen bisher noch keinen Kontakt mit Person aus Europa, weshalb die Vorstellung jener nicht auf Berichte oder Erzählungen aus „erster Hand“ basiert.

### 6.2.3. Erster Teil der Befragung: Wie wird Europa in den Unterrichtsmaterialien präsentiert?

Ausgehend von der Hypothese: „Wenn sich Unterrichtsmaterialien mit dem Thema „Europa“ beschäftigen, dann gibt es ähnliche Vorstellungen innerhalb einer Schulklasse.“ Zielt diese Fragestellung darauf ab Lerninhalte über Europa aus dem Schulunterricht zu erkennen und diese mit den Antworten der Schüler\*innen aus den anderen Fragestellungen in Teil 1 zu vergleichen und mögliche Übereinstimmungen in den Antworten zu erkennen.

#### 6.2.3.1. Auswertung „Lechwe International School“

Die Schüler\*innen erwähnten ausschließlich die Fächer Geographie und Geschichte in denen das Thema Europa in den Unterrichtsmaterialien angesprochen wird. Dabei beschrieben sie folgende Aspekte über Europa, welche ihnen in den Unterrichtsmaterialien in Geographie vermittelt werden: *„It is densely populated but has a low birth rate and death rate. There is more aging population (70-90 years old), than young or dependents.“* oder *„one of the best places to travel“* (2x), aber auch *„geographical features, such as volcanoes, mountains, ranges, etc.“*

Einige Schüler\*innen beantworteten die Frage damit, dass diese vor allem im Geschichtsunterricht über Europa lernen und ihnen hierbei *„long history dated back centuries“* oder *„great historical background“* präsentiert wird. Aufbauend darauf kam es bei der einen oder anderen Person dazu, die gelernten Sachen mit einer persönlichen Interpretation zu verknüpfen. So wurden Antworten über Europa, wie: *„prefer rather war than peace“* oder *„people seems hearty and very judgemental of peoples religion and beliefs“* gegeben. Wie bei den bisherigen Fragestellungen in Teil 1 wurde auch bei dieser Frage der Bereich Bildung und das *„good education system“* (4x) genannt.

Neben diesen ausführlicheren Antworten gab es einige Schüler\*innen, welche diese Frage durch das Anführen von diversen Adjektiven beantworteten. So wurden *„(well) developed“* (4x), *„clean/neat“* (4x), *„very wealthy/rich“* (3x) und *„organized“* (2x) von den Schüler\*innen genannt, um darzustellen wie die Unterrichtsmaterialien Europa präsentieren. Bezogen auf die reine Präsentation der Informationen in den Unterrichtsmaterialien, führte eine Person



folgendes an: *„In the geography and history books they present it with some basic information.“*

#### 6.2.3.2. Interpretation der Ergebnisse („Lechwe International School“)

Wie auch schon bei den anderen Fragestellungen aus Teil 1 werden hier die Themenbereich Bildung, Geschichte und Geographie angesprochen, wobei die Fragestellung *„How is Europe presented in your schoolbooks or in the materials you receive at school?“* den Aspekt der schulischen Information abfragt. Es zeigt sich hier ein Bild der Schüler\*innen, welche Europa als einen Kontinent, der *„(well) developed“, „clean/neat“, „very wealthy/rich“* und *„organized“* ist, präsentiert bekommen und dieses teilweise in ihre eigene Vorstellung von Europa übernehmen.

#### 6.2.3.3. Auswertung „Chamboli Secondary School“

Bei der Beantwortung der Fragestellung welche Lerninhalte die Schüler\*innen in ihren Unterrichtsmaterialien über Europa präsentiert bekommen, wurden *„developed countries“* (6x) und *„powerful continent/countries“* (6x) öfters angeführt. Hierzu kam es zu Zusätzen, wie *„Europe is being presented to be a very powerful continent which produces certain goods and donate many things to Africa. Many African countries also depend on this continent because its known not to be a selfish continent.“* oder anknüpfend darauf *„Europe is presented to be the most powerful continent and is well known for producing raw materials“*.

Ebenfalls nannten mehrere Schüler\*innen *„Europe is known for the provision of powerful machine, like vehicles.“* (3x) oder die Adjektive *„rich and developed“* (3x). In einem historischen Kontext wurden folgende Informationen genannt: *„Most of the missionaries came from Europe“* und *„Europe is known for passing through great troubles, like World War I & II“*. Anknüpfend darauf führte eine der befragten Personen an, dass die meisten Missionare aus Europa stammten, und beschreibt dies folgendermaßen: *„I read that Zambia was colonized by Europe, so I think it brought its culture into Zambia. Without colonizing Zambian people would not even know how to speak good English. I also read about David Livingstone,*

*who brought Christianity in Africa and abolished slave trade. So I think Europe is a blessing not only to Zambia, but to all of Africa."*

Weitere Antworten sind *„Europe is a big place with many sites to visit“* (2x), *„Europe is the most powerful continent, producing raw materials at exorbitant prices“* (2x) und *“Europe is presented as a peaceful, clean and secure place to live and has managed to sustain itself for years.”*.

#### 6.2.3.4. Interpretation der Ergebnisse „Chamboli Secondary School“

Bei der Auswertung der Fragestellung: *„How is Europe presented in your schoolbooks or in the materials you receive at school?“* kam es zur Nennung einiger Antworten, welche sich einer genaueren Analyse lohnen. Neben den bereits in den Vorstellungen der Schüler\*innen abgespeicherten Bildern, welche durch Unterrichtsmaterialien verstärkt werden, wie *„developed countries“*, *„powerful continent/countries“*, und *„rich and developed“*, werden in diesem Zusammenhang auch neue Zugänge zu Europa basierend auf den Unterrichtsmaterialien genannt. So wird Europa in den Unterrichtsmaterialien an der „Chamboli Secondary School“ als ein mächtiger Kontinent präsentiert, welcher bestimmte Produkte herstellt und viele Dinge an Afrika spendet. Weiters heißt es in dieser Antwort: *„Many African countries also depend on this continent because its known not to be a selfish continent.“* Dies erscheint mir eine mehr als interessante Aussage, gerade von einer historischen Perspektive, zu sein. Wie wir bereits wissen, wird Europa einzig im Fach „social studies“ und hierbei genauer gesagt im Fach Geschichte behandelt, daher überrascht mich diese Aussage, wenn man sich genannte Unterrichtsinhalte wie beispielsweise *„World War I/World War II“* ansieht. In Anbetracht der wirtschaftlichen Situation vieler afrikanischer Länder mag diese Aussage stimmen, sieht man sich beispielsweise die Schuldenpolitik Sambias an, wo die europäischen Geldgeber eine wichtige Rolle spielen und dem Staat schon etliche hunderte Millionen Dollar Schulden erlassen haben, trifft dies zu. (vgl. ERLASSJAHR 2021) Dennoch gibt es eine Vielzahl an gegenteiligen Beispielen, welche die egoistische Handlungsweise der Europäer\*innen untermauern. Allein im Kontext mit Afrika sind die Kolonisierung und der damit einhergehende Raub der lokalen Ressourcen das beste Beispiel

dafür, denn sogar bis heute wird vieles an geraubter afrikanischer Kunst von europäischen Museen nicht zurückgegeben (vgl. WEISS 2021).

Des Weiteren kam es in Bezug auf die Kolonialisierung zu einer Ausführung, welche wie folgt lautet: *„I read that Zambia was colonized by Europe, so I think it brought its culture into Zambia. Without colonizing Zambian people would not even know how to speak good English. I also read about David Livingstone, who brought Christianity in Africa and abolished slave trade. So I think Europe is a blessing not only to Zambia, but to all of Africa.“* Hierbei kommt es zu einer Glorifizierung von Europa, denn die befragte Person sieht in der grausamen Unterwerfung der afrikanischen Stämme, der Aneignung und Ausbeutung der Landflächen, sowie der Veranlassung zu Europäisieren einen positiven Output, welcher unreflektiert ausgesprochen wird. Die Frage, ob dies die Unterrichtsmaterialien über Europa lehren, bleibt dahingestellt, denn es wird zwar angeführt, dass die Person (im Unterricht) über die Kolonisierung von Sambia, sowie die Entdeckungen und Missionarisierung von Livingstone gelesen hat, dennoch scheinen die angeführten Schlussfolgerungen eine persönliche Interpretation zu sein. Dies lässt sich vor allem im letzten Satz gut erkennen, wo diese Person folgendes schreibt: *„So I think Europe is a blessing not only to Zambia, but to all of Africa.“* Hier lässt sich eindeutig die eigene Meinung der Person erkennen. Es ist daher davon auszugehen, dass gewisse Inhalte in der Schule besprochen wurden und die Person sich aus eigenem Interesse mit den Themen weiter auseinandergesetzt hat.

Gerade bei der Beantwortung dieser Fragestellung kommt es zu einer Nennung gegenteiliger Inhalte, wie *„known for passing through great troubles, like World War I & II“* und *„Europe is presented as a peaceful, clean and secure place to live and has managed to sustain itself for years.“* Hierbei stellt sich die Frage auf welche Zeitspanne sich die Personen beziehen, denn in Europa mag es zwar in den letzten Jahrzehnten seit der Dekolonisierung Afrikas mit Ausnahme des Jugoslawienkrieges und des aktuell stattfindenden Ukraine-Krieges keine aktiven Kriege gegeben haben, dennoch beteiligten sich die europäischen Mächte immer wieder an unterschiedlichen Kriegsschauplätzen. Daher erscheint mir die Präsentation Europas in den Unterrichtsmaterialien als ein *„peaceful place“* nicht sehr zutreffend zu sein

beziehungsweise nur eine oberflächliche Auseinandersetzung mit dem Thema zu ermöglichen.

Das Wort „powerful“ fällt im Zusammenhang mit der Präsentation Europas in den Unterrichtsmaterialien öfters, so ist Europa bekannt für dessen mächtige Maschinen oder Erzeugnisse, beispielweise Autos, sondern laut der Aussage einer befragten Person wird es auch folgendermaßen dargestellt: *„Europe is the most powerful continent, producing raw materials at exorbitant prices“*.

#### 6.2.4. Interpretation Teil 1 der Erhebungen

Da die Fragestellungen in Teil 1 der Erhebungen aufeinander aufbauen, ist es sinnvoll die Ergebnisse nicht nur einzeln zu betrachten, sondern diese auch einer gemeinsamen Interpretation zu unterziehen. Damit sollen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Fragestellungen bezogen auf die Konstruktion von Fremdbildern und den Einfluss von persönlichen Erfahrungen und Vorstellungen, sowie der Schule, besser verstanden werden. Im Fazit kommt es dann zu einem abschließenden Vergleich der Ergebnisse der Erhebungen zwischen den beiden Schultypen und der Beantwortung der Forschungsfragen.

##### 6.2.4.1. „Lechwe International School“

Die Fragestellungen in Teil 1 zielten darauf ab das Europabild der Schüler\*innen aus unterschiedlichen Blickwinkeln abzufragen und abschließend zu identifizieren, ob es bestimmte Überschneidungen in der Beantwortung gibt.

Das Thema, welches sich bei den Schüler\*innen durch alle drei Fragestellungen zieht, ist jenes der Bildung. Die hier verwendeten Daten wurden an einer Privatschule erhoben, welche dem *Cambridge Assessment International Education Syllabus* in der Sekundarstufe folgt und somit das bestmögliche Bildungsangebot in Sambia bereitstellt. Die Schüler\*innen an dieser Schule schließen mit den auch in Großbritannien üblichen „A-Levels“ ab und können im Gegensatz zu den Schüler\*innen, welche eine staatliche Schule besuchen, mit dem Schulabschluss auch in Europa oder den Vereinigten Staaten von Amerika studieren. Wird davon ausgegangen, dass die Schüler\*innen dieser Schule eine nahezu gleichwertige Schulbildung in Sambia (verglichen

mit Europa) bekommen, stellt sich die Frage inwiefern der Aspekt Bildung in den Beantwortungen der Schüler\*innen mit Europa verknüpft wird. Dabei darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, welchem Curriculum die Privatschule folgt. Das bedeutet den Schüler\*innen ist womöglich bewusst, dass sie in einem europäisch geführten Schulsystem ausgebildet werden und dieses in Bezug auf die zukünftige (Aus-)Bildungsmöglichkeiten mehr Optionen bietet, wodurch es folglich in Europa eine bessere (Schul-)Bildung geben muss. Ein weiteres Merkmal in den Antworten der Schüler\*innen diesbezüglich ist das Anführen von positiv konnotierten Adjektiven, so wird bei der Beantwortung der ersten Teilfrage bezüglich der Assoziation der Schüler\*innen nicht nur „*education*“ angeführt, sondern auch „*good education*“, „*good universities*“ oder „*higher education*“. Dies wird bei der Beantwortung bezüglich der unterschiedlichen Lebensrealität von gleichaltrigen Schüler\*innen in Europa durch „*high-quality education*“ und bei der Nachfrage nach Vermittlungsinhalten in den Schulmaterialien durch die Nennung von „*good education system*“ sichtbar. Dennoch wird in der Beantwortung nach den Unterschieden in der Lebensrealität von europäischen Schüler\*innen verglichen mit der eigenen Lebensrealität „*high-quality education*“ angeführt, was darauf schließen lässt, dass die Vorstellungen der Schüler\*innen diesbezüglich nicht nur die Lerninhalte, sondern auch alle anderen Bereiche des Bildungssystem beinhaltet und diese aus der Sicht der Schüler\*innen in Europa qualitativ besser sind.

Da sich die letzte der drei Fragestellungen in Teil 1 mit den Lerninhalten der Schulmaterialien über Europa beschäftigt, ist es in diesem Zusammenhang interessant zu sehen wie die Antworten der Schüler\*innen auch in der Beantwortung der anderen beiden Fragestellungen vorkommen oder eben nicht. Die Struktur der Fragestellungen wurde absichtlich in dieser Reihenfolge gewählt, um die Schüler\*innen nicht durch bereits getätigte Fragen in ihren Antworten zu beeinflussen. Die Schulunterlagen präsentieren Europa als einen Ort mit „*long history dated back centuries*“ und „*great historical background*“. Hierzu zeigt sich eine Verstärkung bei den Assoziationen zu Europa, da ebendort „*long and eventfull history*“, „*ancient buildings*“ und „*Kings & Queens*“ angeführt wurden. Es zeigt sich eine verstärkte Verknüpfung historischer Ereignisse und (Rest-)Strukturen bei den Assoziationen mit Europa, dennoch werden einige dieser Sachen im Unterricht beziehungsweise den Materialien ebenso vermittelt. Eine direkte Verbindung zwischen den Inhalten der Unterrichtsmaterialien und den

Assoziationen der Schüler\*innen herzustellen, erscheint mir in diesem Zusammenhang nicht möglich. Sicherlich haben viele der Schüler\*innen (historische) Informationen über Europa im Schulunterricht gelernt, dennoch gibt es viele andere Informationsquellen, welche von den Schüler\*innen genutzt werden. Darunter ein vielfältiges Serien- und Filmangebot, welches sich mit unterschiedlichen geschichtlichen Ereignissen auseinandersetzt oder auch Fotos und Videos, welche im Internet über Europa abrufbar sind. Somit ergibt sich in diesem Bereich eine stärkere Verknüpfung dieser Inhalte mit außerschulischen Informationsquellen.

Eine interessante Antwort findet sich bei der Beantwortung zur Frage bezüglich der Präsentation von Inhalten über Europa in den Unterrichtsmaterialien. Hier wurde wie folgt geantwortet: *„It is densely populated but has a low birth rate and death rate. There is more aging population (70-90 years old), than young or dependents.“* Gehen wir von dieser Antwort aus und sehen uns die Beantwortung der Frage 2 in diesem Teil an, erkennen wir die Nennung von *„many old people are living there“* und *„better service and facilities“*. Es zeigt sich bei der Betrachtung der Ausführungen, eine Beantwortung und Interpretation der Schüler\*innen, ausgehend von der Aussage Europa habe einen höheren Anteil an älterer Bevölkerung, da es bessere Dienstleistungen und Einrichtungen gäbe. Dennoch scheint der Schulunterricht einen Einfluss auf die Vorstellungen der Schüler\*innen zu haben, denn die Aussagen bezüglich *„There is more aging population (70-90 years old), than young or dependents.“* in Bezug auf die Unterrichtsinhalte und *„many old people are living there“* als Antwort auf die Vorstellung von Europa, wurden nicht von der gleichen Person getätigt. Insofern ist manchen Schüler\*innen möglicherweise gar nicht bewusst, dass sie bestimmte Informationen aus dem Schulunterricht aufnehmen und daraus bestimmte Verknüpfungen herstellen, welche zu einem späteren Zeitpunkt wieder abgerufen werden können.

Eine spezielle Assoziation mit Europa hatte eine Person, welche in Europa auftretende Klimatypen beschrieb: *„Temperate marine climate, temperate continental climate and Mediterranean climate“*. Auf die folgende Frage, welche Vorstellungen die Schüler\*innen über Europa haben, antworteten mehrere Personen *„the temperature is much colder than in Zambia“*. Ohne zu wissen, welche Lerninhalte zuletzt im Unterricht besprochen wurden, erscheint mir die Assoziation von Europa mit den unterschiedlichen Klimatypen als ein gerade

besprochener Unterrichtsinhalt oder ein spezielles Interesse dieser Person an dem Thema zu sein.

Neben all diesen unterschiedlichen Assoziationsfeldern und generellen Vorstellungen von Europa sind mir zwei Aussagen besonders aufgefallen, da sich diese Themen auch mit einer politischen Dimension auseinandersetzen, diese wären „*less corruption*“ und „*diversity*“, wobei bei zweitem nicht klar ersichtlich ist auf welchen Bereich sich die Aussage der Diversität bezieht. Die Vorstellung es gäbe weniger Korruption in Europa mag auf den ersten Blick stimmen, doch bei einer genaueren Betrachtung von bestimmten Politikfeldern wird auch das Ausmaß der Korruption (meist auf kleinerer Ebene) in Europa sichtbar. Dieses Thema muss in diesem Zusammenhang mit den Ereignissen rund um den ehemaligen Präsidenten Sambias und seiner Minister\*innen betrachtet werden. Im Zuge der Präsidentenwahl 2021 kamen immer mehr Berichte über den illegalen Verkauf von Grundstücken und Baulizenzen auf. Im Zuge dessen wurde von der „Anti-Corruption Commission“ (ACC) ein Bargeldfund in Höhe von 65 Millionen Kwacha (umgerechnet 3,6 Millionen Euro) sichergestellt. (vgl. ZNBC 2021) Die generelle Korruption im Land war in den letzten Jahren für viele Bewohner\*innen Sambias ein Problem, so wurden beispielsweise ohne Vorwarnungen bei sogenannten „*road blocks*“ Kontrollen abgehalten, an denen man nur gegen das Bezahlen eines gewissen Betrages weiterfahren konnte.

Mit der (Aus-)Bildung gibt es einen Themenbereich, welcher sich durch alle drei Fragestellungen zieht. Ebenso wird das Thema Wirtschaft und Innovationen in den Antworten der Schüler\*innen bei jeder der drei Fragen angesprochen. Bei den Assoziationen mit Europa kam es zu Mehrfachnennungen von „*developed continent*“ und „*well developed*“. Diese Antworten betrachten vor allem den wirtschaftlichen Aspekt Europas, welcher sich auch in der Beantwortung der Frage nach den Vorstellungen von einem Leben in Europa bzw. in den Unterschieden zeigt. Hier führten die Schüler\*innen „*better job opportunities*“, „*advanced technology*“ und „*Europe live closer to the future*“ an. Abschließend wurden in Bezug auf die Informationsvermittlung der Unterrichtsmaterialien über Europa „*well developed*“, „*very wealth/rich*“ und „*organized*“ genannt. Es zeigt sich hierbei eine gewisse Korrelation zwischen Inhalten aus den Unterrichtsmaterialien mit den Vorstellungen und Assoziationen von Europa.

In weiterer Folge werden diese Verbindung mit Europa auf eine persönliche Ebene getragen und durch Aussagen, wie „*better job opportunities*“ oder „*Europe live closer to the future*“, auf eine begreifbarere Ebene gebracht. Diese Vorstellungen werden sich nicht ausschließlich durch schulische Auseinandersetzungen ergeben, sondern vor allem durch das alltägliche Leben und die Interaktion mit europäischen Produkten und Dienstleistungen verstärkt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es eine Überschneidung zwischen Lerninhalten aus den Unterrichtsmaterialien über Europa und den Vorstellungen beziehungsweise den Assoziationen mit Europa gibt. Diese ist in bestimmten Bereichen stärker ersichtlich, in anderen Bereich jedoch gar nicht vorhanden. Im Gegensatz dazu wird durch die Antworten der Schüler\*innen eine wesentliche außerschulische Auseinandersetzung mit Europa sichtbar. Dies wird in den Erhebungen in Teil 3 Frage b) nochmals genauer erhoben, da hierbei die Frage nach den Informationsquellen der Schüler\*innen gestellt wird. Generell haben die Schüler\*innen ein umfangreiches und diverses Bild von Europa, welches viele Bereiche von der Gesundheitsversorgung über die Freizeitgestaltung bis hin zu Sicherheits- und Zukunftsaspekten reicht. Zusätzlich zeigt sich für mich in diesem ersten Teil eine wesentlich vielfältige Vorstellung von Europa, sobald die eigene Lebensrealität in die Fragestellung aufgenommen wird. Hier kommt es zu einer genaueren Ausführung der eigenen Vorstellung, welche damit auch die allgemein vorherrschenden Assoziationen weniger stark wiedergibt. Auffallend in der Erhebung zu Teil 1 erscheint mir die kaum vorhandene kritische Sichtweise auf Europa. Im Gegensatz zu den Erhebungen von Lundt an der University of Education Winneba (UEW) in Ghana, wo mehr als ein Drittel der Befragten in Bezug auf eine spontane Assoziation von Europa „*colonialism*“ oder „*slave trade*“ antworteten, werden diese Aspekte bei den Erhebungen gar nicht angesprochen. (vgl. LUNDT 2017) Einzig einzelne Antworten, wie „*Life in Europe will be very costly*“ oder „*In Europe people my age are exposed to drugs and alcohol, which is much less likely here.*“ sprechen Aspekte an, welche auch negative Vorstellungen von Europa wiedergeben.



#### 6.2.4.2. „Chamboli Secondary School“

Ein eindeutiger Zusammenhang eines Themenkomplexes oder bestimmter Lerninhalte mit den Europabildern der Schüler\*innen lässt sich in dieser Schule nicht erkennen. Einzig eine gewisse (teilweise stereotype) Vorstellung und Präsentation von Europa zieht sich durch alle drei Fragestellungen, wobei die Antworten auf die Fragestellung nach den Unterschieden und Gemeinsamkeiten gleichaltriger Schüler\*innen in Europa einen sehr persönlichen Aspekt beinhaltet und weniger auf die Fragestellung per se eingehen. Beispielsweise hierfür wäre folgende Aussage: *„I would like to explore different kinds of places, meet new people and learn about different kind of things that I maybe never thought they existed.“* Dennoch beinhaltet diese Aussage genauso wie die Antworten auf die Frage nach Assoziationen *„beautiful places and countries“* und Darstellungen in den Unterrichtsmaterialien *„presented as a big place with many sites to visit“* die Verbindung mit Europa als Reiseziel.

Sehen wir uns die persönliche Vorstellung der befragten Person an, so zeigt sich ein Bild eines eher unbekanntes Europas, in dem es eine Vielzahl an neuen und unbekanntes Dingen gibt. Dieses Bild verfestigt sich auch durch die Assoziationen der Schüler\*innen über das Leben in Europa, welche recht allgemein gehalten sind und nicht auf bestimmte Angebote eingehen oder die Aussage spezifizieren. So kommt es bei den Schüler\*innen zu folgenden Assoziationen mit Europa *„great place to live“*, *„safe place to live“* und *„place where you enjoy living“*. Ein ähnliches Bild zeigt sich diesbezüglich bei der Beantwortung der Frage nach den Vorstellungen des Lebens in Europa von gleichaltrigen Schüler\*innen auch hierbei werden allgemeine Aussagen über das Leben in Europa getroffen, beispielsweise *„life is easier“* oder *„very conductive place because it is nice and clean“*. Bei der Beantwortung der letzten Fragestellung nach den Inhalten der Unterrichtsmaterialien zu Europa kam es zu keiner Nennung passender Antworten zu diesem Themenbereich. Daher kann davon ausgegangen werden, dass bei den Schüler\*innen aufgrund von persönlichen Erfahrungen ein bestimmtes Bild von Europa entsteht, dieses jedoch nur teilweise spezifiziert werden kann, während allgemeine Denkweisen übernommen werden. Beispielhaft hierfür wäre die Überlegung es gäbe in Europa mehr Arbeitsmöglichkeiten, großartige Orte zum Besichtigen oder eine große Anzahl an erfolgreichen Personen, daher muss Europa ein *„great place to live“* sein, wo das Leben einfacher ist.

Da bei der Frage nach der Aufbereitung von Europa in den Unterrichtsmaterialien sehr oft allgemeine Antworten, wie *„it is presented as a rich continent“* oder *„it is a powerful continent“*, gegeben wurden und die Antworten einiger befragten Personen sich auf das Wort gleichen, ist es schwierig diese Ergebnisse herzunehmen und daraus einen Einfluss des Unterrichts auf die Vorstellungen der Schüler\*innen zu erkennen. Dennoch lassen sich teilweise einzelne Bezüge erkennen, beispielsweise in einem geschichtlichen Kontext. So zeigt sich in den Unterrichtsmaterialien laut der Auswertung der Antworten ein Bild, in welchem es Europa möglich war *„passing through great troubles like World War I/II“*. Ebenfalls gab es bei den Assoziationen mit Europa die Antwort *„countries that participated in World War I/II“*. Einigen Schüler\*innen war dieser Umstand womöglich bewusst, dennoch muss auch das Lebensumfeld vieler dieser jungen Menschen betrachtet werden, welche nur einen begrenzten Zugang zu Informationsquellen haben und daher der Schulunterricht eine der einfachsten und wesentlichsten Orte der Wissensgewinnung darstellt.

*„A good place to study/good educational system“* oder *„known for educational system“* waren die Assoziationen und Verknüpfungen, welche die Schüler\*innen zu Europa hatten. Gleiches gilt auch für die Vorstellung von Europa, wo ebenfalls *„good educational system“* angeführt wurde. Es zeigt sich hiermit ein gewisses Bild von Europa, welches eine bessere Bildung und ein besseres Schul- und Ausbildungssystem beinhaltet. Dieses wurde jedoch nicht in einem schulischen Kontext besprochen, wodurch die Frage aufkommt, wie sich diese Vorstellungen bei den Schüler\*innen gebildet haben. Eine Hypothese dazu wäre, dass einige der Schüler\*innen kurz vor Ihrem Abschluss stehen und sich bereits damit auseinandergesetzt haben, welche Möglichkeiten Ihnen damit offenstehen, und es den Schüler\*innen mit einem Abschluss an einer staatlichen Schule in Sambia nicht möglich ist in Europa zu studieren. Somit muss das Ausbildungssystem in Europa besser sein. Andererseits kann dies auch dem Umstand entstammen, dass durch die Vorstellung *„the rate of successful people is high“* das Ausbildungssystem in Europa besser sein muss, denn sonst würden diese Leute nicht erfolgreich sein.

Bei den Antworten der Schüler\*innen, welche sich um die Vorstellung und Beschreibung von Freizeitgestaltung drehen, kommt es zu einem Anführen von konkreten Dingen und Bildern. So schreibt eine der befragten Personen folgendes in Bezug auf die Assoziationen mit Europa: *„a lot of clubs which empower the youth“* und bei den Vorstellungen und Unterschieden werden ebenfalls konkrete Beispiele angeführt, so beispielsweise *„they can drive cars as young as they are“* oder *„provision of having parks and hospitalities, which provide them from using drugs“*. Hierbei kommt es zu einer der wenigen konkreten Beschreibungen der Schüler\*innen an dieser Schule über Europa, wobei natürlich gesagt werden muss, dass das Lenken eines Autos auch in Europa gewissen Bestimmungen unterliegt und es in Österreich erst ab dem Erreichen des 17. Geburtstages möglich ist einen Führerschein zu erhalten. Dies ist auch in Sambia nicht wirklich anders, denn dort darf man ab dem 18. Geburtstag eine Fahrlizenz erwerben. Die Aussage bezieht sich wohl auf den Besitz oder das Führen eines Autos, welches für viele Personen in Sambia nicht leistbar ist, da die Löhne für teure Zusatzausgaben nicht ausreichen. Die Vorstellung, dass das Vorhandensein von Parks und anderen Einrichtungen junge Menschen in Europa davon abhalten Drogen zu konsumieren, impliziert eine gewisse Problematik mit Drogen in der Wahrnehmung dieser Person in Sambia. Dennoch vermittelt diese damit ein Bild, dass durch das verstärkte Angebot und die Vielzahl an Möglichkeiten einer Drogenproblematik entgegengewirkt werden kann, da den Jugendlichen Betreuung und alternative Beschäftigungen in einer sozialen Gruppe angeboten werden.

Für viele ist Europa ein Ort, welcher mehr Arbeitsmöglichkeiten bereitstellt oder anders gesagt *„there are more job opportunities“*. Anknüpfend dazu schreibt eine Person in der Beantwortung der Fragestellung folgendes: *„Many people at my age have companies, factories and industries compared to Africa where many people are unemployed.“* Wir haben es hier mit der Vorstellung von Europa als einen Ort, an dem jede Person erfolgreich ist, die Möglichkeit hat eigene Firmen zu gründen und diese bereits in einem sehr jungen Alter erfolgreich führt, zu tun. Aus der Sicht einer Person, die bereits ab einem jungen Alter mithelfen muss oder in einem ähnlichen Umfeld aufwächst damit die Familie genug Essen hat, erscheint diese Vorstellung nachvollziehbar. Denn *„people in Europe have wealth“*, daher müssen diese erfolgreich sein und schon in jungen Jahren eigene Firmen oder Betriebe

besitzen. Aber auch die Assoziationen der Schüler\*innen unterstreichen diese Überlegungen, denn die Antworten „*continent full of riches*“, „*known for producing goods*“ oder „*fast in making things like vehicles, houses and other things*“ beschreiben die Bilder der Schüler\*innen, welche im Folgenden die oben beschriebenen Vorstellungen prägen.

Es lässt sich sagen, dass durch den so gut wie nicht vorhandenen Bezug zu Europa Vorstellungen und Bilder bei den Schüler\*innen der „Chamboli Secondary School“ gefestigt werden, welche vor allem allgemeine Aussagen und stereotypische Darstellungen wiedergeben. Zusätzlich ergibt sich durch das Fehlen von adäquaten Informationsquellen eine persönliche Interpretation vieler Aspekte, welche möglicherweise in einem Kontext mit umfänglichem Informationszugang nicht so getätigt werden würden. Hierbei muss jedoch auch berücksichtigt werden, dass das Medienangebot an der Schule selbst begrenzt ist, denn es gibt keine Geräte zum Abspielen von Ton- oder Videospuren. Allein der Umstand, dass es an der staatlichen Schule keinen wirklichen Zugang zum Internet für die Schüler\*innen gibt und dieser zu Hause meist auch nicht vorhanden ist, hindert diese daran sich selbst zu informieren und sich mit für sie persönlich interessanten Themen genauer auseinanderzusetzen.

#### 6.2.4.3. Zusammenfassende Bemerkungen zu Teil 1

Abschließend kann gesagt werden, dass die zu den Fragestellungen aufgestellten Hypothese teilweise verifiziert werden können, dabei jedoch ein sehr heterogenes Bild der Schüler\*innen über Europa sichtbar wird. So lässt sich bei den Assoziationen mit Europa keine großartigen Unterschiede zwischen den Vorstellungen der Schüler\*innen erkennen, dennoch kommt es nur an der staatlichen Schule („Chamboli Secondary School“) zur Nennung von negativ behafteten Zuordnungen, beispielsweise hier die Kategorie „Krieg“. Diese Gruppe an Schüler\*innen hat bisher keinerlei aktive Erfahrungen mit Europa gemacht und bekräftigt damit die getroffene Hypothese: „Je mehr sich die SuS mit Europa befassen oder aktive Erfahrungen machen, desto eher werden positive Aspekte in Zusammenhang mit Europa genannt.“ Daher kann die getroffene Hypothese bezogen auf die konkrete Fragestellung in Teil 1a) verifiziert werden.

Bei den beiden anderen Fragestellungen lässt sich keine eindeutige Aussage treffen, wobei einige Teilbereiche der Erhebungen den Ausführungen der Hypothesen folgen würden, andere jedoch nicht. Daher lässt sich die Hypothese: „Wenn keine oder kaum eine Auseinandersetzung mit Weltbildern erfolgt, dann kommt es zur Nennung von stereotypen Vorstellungen.“ falsifizieren, weil es an der staatlichen Schule zwar Bereiche gibt in denen stereotype Vorstellungen, wie die Leute in Europa sind reich, angeführt werden, es zusätzlich aber auch zur Nennung von keinerlei Unterschieden zwischen dem Leben in Sambia und Europa kommt. Auch die Hypothese: „Wenn sich Unterrichtsmaterialien mit dem Thema Europa beschäftigen, dann gibt es ähnliche Vorstellung innerhalb einer Klasse.“ Kann nicht überprüft werden, da es mir nicht möglich war die Unterrichtsmaterialien der Schüler\*innen näher zu analysieren und ich somit keine Aussage über den Zusammenhang herstellen kann.

#### 6.2.5. Zweiter Teil: Semantisches Differential

Dieser Teil des Fragebogens soll die Vorstellungen der Schüler\*innen über Europa im Rahmen von gegensätzlichen Adjektiven konkreter abbilden können. Außerdem soll das semantische Differential innerhalb dieser Erhebung eine zusätzliche Facette zu den offenen Fragestellungen darstellen. Die Hypothese, die dieser Aufgabenstellung zu Grunde liegt, lautet: „Je weniger Überschneidungspunkte bei den SuS zum Thema Europa vorhanden sind, desto eher wird die Vorstellung von Europa positiv ausfallen.“ Unter dem Punkt Überschneidungspunkte werden direkte oder indirekte Bezüge zu dem Thema Europa verstanden, dies können familiäre Verbindungen, getätigte Besuche oder auch gelesene Bücher oder gesehene Filme/Dokumentationen sein.

Bei diesem Teil mussten die Schüler\*innen eine persönliche Zuordnung zwischen zwei Gegensatzpaaren vornehmen. Die Aufgabenstellung lautete: „*In the following, you are asked to match your ideas about Europe with the pairs of opposites listed. Tick the box which you think is most in line with your ideas about Europe.*“ Je nachdem welche der beiden Begrifflichkeiten die Vorstellung der Schüler\*innen über Europa passender trifft, wird eine Zuordnung mit „*rather applies*“ und „*applies*“ vorgenommen. Sollte keine der beiden Begrifflichkeiten die Vorstellung der Schüler\*innen wiedergeben kann auch mit „*neutral*“ geantwortet werden. In diesem Teil soll die persönliche Vorstellung der Schüler\*innen

erhoben werden und abschließend einen Vergleich zwischen den beiden Schultypen ermöglichen.

#### 6.2.5.1. Auswertung „Lechwe International School“

Für die Auswertung dieses Teilbereiches wurden jeder Antwortmöglichkeit eine Nummer zwischen 1 und 5 zugewiesen. Dies ist deswegen notwendig, damit ein durchschnittlicher Wert bezogen auf die Gegensatzpaare erhoben werden kann und die Vorstellung der Schüler\*innen über Europa klarer werden. In diesem Fall wurden für jedes Gegensatzpaar die Werte zusammengerechnet und durch die Anzahl der Antworten dividiert, um einen durchschnittlichen allgemeinen Wert zu bekommen. Dieser soll anschließend eine Aussage über ein komplexeres Europabild ermöglichen und eine Vergleichbarkeit mit der Auswertung an der staatlichen Schule ermöglichen. Dabei sagt der Wert 3 aus, dass es eine neutrale Vorstellung bezüglich der beiden angeführten Adjektive in Bezug auf Europa gibt.

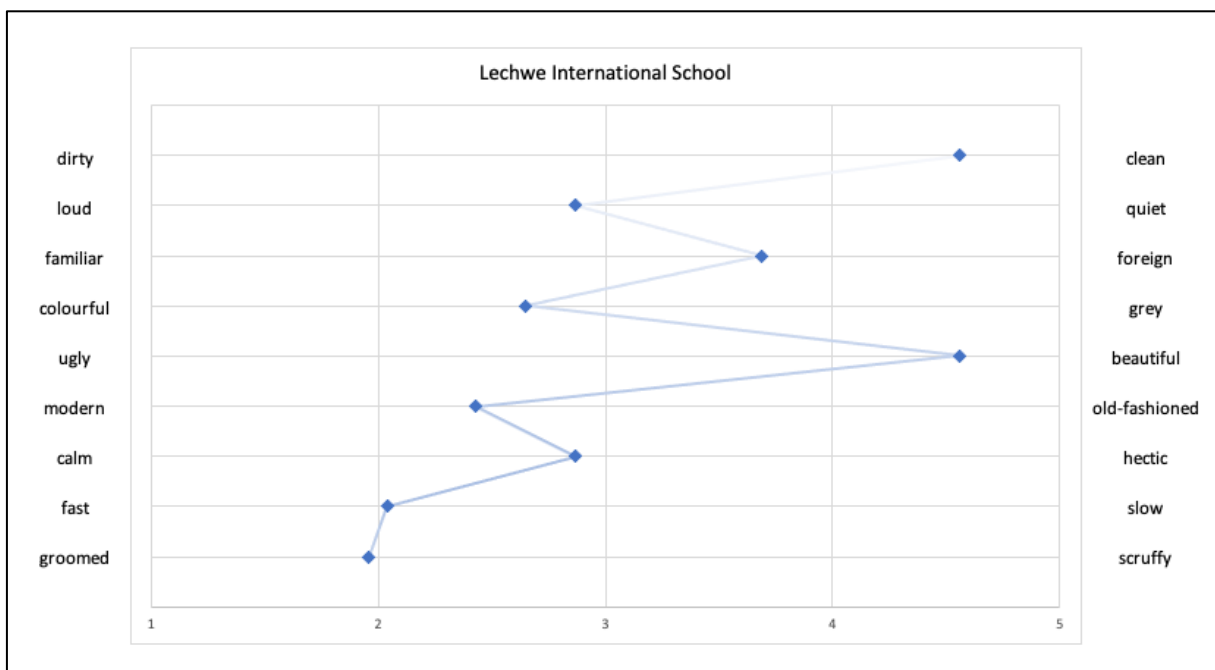


Abb. 13: Auswertung semantisches Differenzial Lechwe International School

Die Auswertungen der Antworten an der Lechwe International School zeigen in Abbildung 13 bei einigen Gegensatzpaaren klare Tendenzen, wie die Vorstellungen der Schüler\*innen von Europa aussehen. Hingegen kommt es bei vielen Gegensatzpaaren zu keiner eindeutigen Zuordnung, wobei leichte Tendenzen feststellbar sind. Dabei wird ersichtlich, dass es bei den Zuschreibungen der Adjektive „clean“, „beautiful“ und „groomed“ eine deutliche

Übereinstimmung innerhalb der Schüler\*innen gibt. Bei den Gegensatzpaaren „*familiar – foreign*“, „*fast – slow*“ und „*modern – old-fashioned*“ lassen sich leichte Tendenzen zu „*foreign*“, „*modern*“ und „*fast*“ erkennen. Wobei die Ausprägung der Tendenzen bei einigen stärker erkennbar sind als bei anderen. Zu keiner klaren allgemeinen Aussage kommt es bei den Gegensatzpaaren „*loud – quiet*“, leichte Tendenz zu „*loud*“, „*colourful – grey*“, hier liegt eine Tendenz zu „*colourful*“ und „*calm – hectic*“, wo eine minimale Tendenz Richtung „*calm*“ besteht.

		Lechwe International School
dirty	clean	4,56
loud	quiet	2,87
familiar	foreign	3,69
colourful	grey	2,65
ugly	beautiful	4,56
modern	old-fashioned	2,43
calm	hectic	2,87
fast	slow	2,04
groomed	scruffy	1,96

Abb. 14: Mittelwerte der Auswertung des semantischen Differenzials an der Lechwe International School

Die Auswertung erfolgte auf der Kategorisierung der Antworten in drei Gruppen, diese gliedern sich wie folgt: Werte zwischen 1 -2,5 werden dem Adjektiv 1 zugeordnet (jenes Adjektiv, welches links in der Grafik angeführt wird), Werte zwischen 2,51 – 3,49 werden als neutral, also keine eindeutige Zuordnung, angesehen und Werte zwischen 3,5 – 5 werden dem Adjektiv 2 (jenes Adjektiv, welches rechts in der Grafik angeführt wird) zugeschrieben. Die Auswahl der Gegensatzpaare erfolgte auf Grundlage passender Adjektiv, welche im Gegensatz zueinander stehen und sinnhaft für eine räumliche Konstruktion von Fremdbildern sein können.

#### 6.2.5.2. Interpretation der Ergebnisse („Lechwe International School“)

Die Schüler\*innen der „Lechwe International School“ sehen Europa als einen modernen, gepflegten, schnelllebigen, sauberen, fremden und schönen Kontinent an. Hier knüpfen wir an einige Punkte an, welche die Schüler\*innen in Teil 1 der Erhebung bereits genannt haben, so wurde dort mehrmals angeführt, dass Europa „*clean/neat*“ sei. Hingegen kam es zu keiner eindeutigen Zuordnung von drei Gegensatzpaaren, welche im Folgenden genauer analysiert

werden. Bei „*loud – quiet*“ kommen wir auf einen durchschnittlichen Wert von 2,87 (siehe Abb. 14), bedeutet es gibt hier eine minimale Abweichung vom neutralen Wert 3 in Richtung „*loud*“. Eine generelle Zuordnung einer der Begriffe auf einen ganzen Kontinent erscheint mir nicht eindeutig möglich, da es viele unterschiedliche Vorstellungen und Darstellungen von Europa gibt, welche eine Zuordnung zu beiden Adjektiven ermöglichen würden. Dementsprechend lässt sich auch aus nicht eindeutig zuordenbaren Antworten zu den beiden Adjektiven eine Aussage herauslesen. Das Gegensatzpaar „*colourful – grey*“ lässt im Zusammenhang mit Europa mehrere Interpretationen zu und kann gerade deswegen viele unterschiedliche Vorstellungen der Schüler\*innen abbilden. Einerseits kann dieses Gegensatzpaar für die Abbildung von Toleranz und Vielfalt stehen, also „*colourful*“ für sehr offen und tolerant und „*grey*“ für verschlossen und intolerant, andererseits kann dies auch auf die unterschiedlichen Landschaften und Städte allgemein bezogen werden oder auch auf den Kleidungsstil der Europäer\*innen. Die Zuordnung zwischen „*calm – hectic*“ erscheint mir auch mit dem Einfluss und den Eindrücken eines Besuchs in Europa schwierig zu treffen zu sein. Letztendlich sehen wir in der Auswertung in Abbildung 13, dass es bei bestimmten Gegensatzpaaren zu einer eindeutigeren Zuordnung kommt und somit die Vorstellungen der Schüler\*innen bei diesen Ausführungen ein klares Bild wiedergeben. Interessant erscheinen mir die Ergebnisse im Vergleich mit jenen an der „Chamboli Secondary School“ zu sein, da hierbei der Unterschied zwischen den Vorstellungen von Europa Rückschlüsse auf die Fremdbilder der Schüler\*innen ermöglicht.

#### 6.2.5.3. Auswertung „Chamboli Secondary School“

Wie auch bei der Auswertung dieses Teilbereiches an der „Lechwe International School“ wurden jeder Antwortmöglichkeit eine Nummer zwischen 1 und 5 zugewiesen. Dies ist deswegen notwendig, damit ein durchschnittlicher Wert bezogen auf die Gegensatzpaare erhoben werden kann und die Vorstellung der Schüler\*innen über Europa klarer werden.



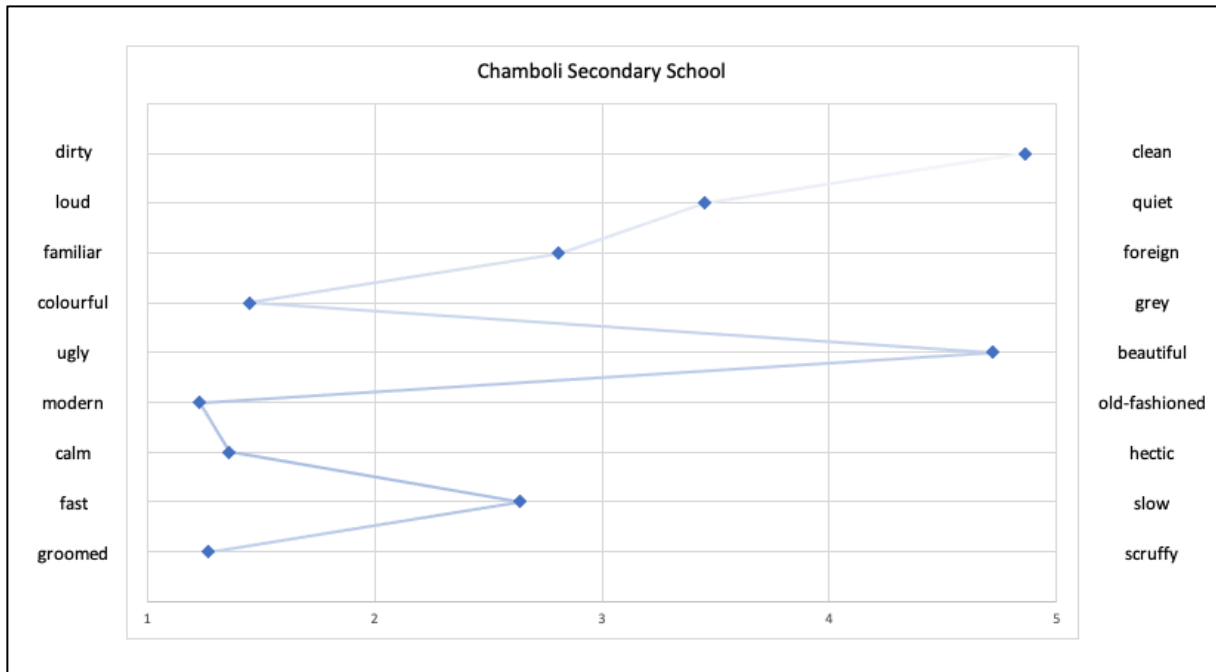


Abb. 15: Auswertung semantisches Differenzial Chamboli Secondary School

Die Auswertungen der Antworten an der „Chamboli Secondary School“ zeigen in Abbildung 15 bei einigen Gegensatzpaaren klare Tendenzen, wie die Vorstellungen der Schüler\*innen von Europa aussehen. Hingegen kommt es bei vielen Gegensatzpaaren zu keiner eindeutigen Zuordnung, wobei leichte Tendenzen feststellbar sind. Dabei wird ersichtlich, dass es bei den Zuschreibungen der Adjektive „*clean*“, „*beautiful*“, „*modern*“, „*colourful*“, „*calm*“ und „*groomed*“ eine deutliche Übereinstimmung innerhalb der Schüler\*innen gibt.

Bei den Gegensatzpaaren „*fast – slow*“ und „*loud – quiet*“, lassen sich leichte Tendenzen zu „*fast*“ und „*quiet*“ erkennen. Zu keiner klaren allgemeinen Aussage kommt es bei den Gegensatzpaar „*familiar – foreign*“, wo es zwar eine leichte Tendenz in Richtung „*familiar*“ gibt, diese jedoch nur minimal besteht.

		Chamboli Secondary School
dirty	clean	4,86
loud	quiet	3,45
familiar	foreign	2,81
colourful	grey	1,45
ugly	beautiful	4,72
modern	old-fashioned	1,23
calm	hectic	1,36
fast	slow	2,64
groomed	scruffy	1,27

Abb. 16: Mittelwerte der Auswertung des semantischen Differenzials an der Chamboli Secondary School

Die Auswertung erfolgte auf der Kategorisierung der Antworten in drei Gruppen, diese gliedern sich wie folgt: Werte zwischen 1 -2,5 werden dem Adjektiv 1 zugeordnet (jenes Adjektiv, welches links in der Grafik angeführt wird), Werte zwischen 2,51 – 3,49 werden als neutral, also keine eindeutige Zuordnung, angesehen und Werte zwischen 3,5 – 5 werden dem Adjektiv 2 (jenes Adjektiv, welches rechts in der Grafik angeführt wird) zugeschrieben.

#### 6.2.5.4. Interpretation der Ergebnisse („Chamboli Secondary School“)

Die Antworten der Schüler\*innen im semantischen Differenzial zeichnen ein bestimmtes Bild der Schüler\*innen von Europa, welches durch die Vorgaben etwas eingeschränkt ist. Von den vorhandenen Zuschreibungen sehen die Schüler\*innen der „Chamboli Secondary School“ Europa als einen modernen, gepflegten, ruhigen, sauberen, bunten und schönen Kontinent an. Hier knüpfen wir an einige Punkte an, welche die Schüler\*innen in Teil 1 der Erhebung bereits genannt haben, so wurde dort mehrmals angeführt, dass Europa „*clean*“ sei.

Hingegen kam es zu keiner eindeutigen Zuordnung von drei Gegensatzpaaren, welche im Folgenden genauer analysiert werden. Bei „*loud – quiet*“ kommen wir auf einen durchschnittlichen Wert von 3,45 (siehe Abb. 16), bedeutet es gibt hier eine Abweichung vom neutralen Wert 3 in Richtung „*quiet*“. Eine generelle Zuordnung einer der Begrifflichkeiten auf einen ganzen Kontinent erscheint mir nicht eindeutig möglich, da es so viele unterschiedliche Vorstellungen und Darstellungen von Europa gibt, welche eine Zuordnung zu beiden Adjektiven ermöglichen würden. Trotzdem finden wir an dieser Schule eine Vorstellung von

Europa vor, welche einen eher ruhigen und stillen Kontinent beschreibt. Daher stellt sich die Frage auf welche (Alltags-)Bereiche die Schüler\*innen diese Beschreibung anwenden würden oder ob diese Vorstellung auf den eigenen Alltagssituationen basiert und die Vorstellung von Europa darauf aufbaut. Das Gegensatzpaar „*fast – slow*“ lässt im Zusammenhang mit Europa mehrere Interpretationen zu und kann gerade deswegen viele unterschiedliche Vorstellungen der Schüler\*innen abbilden. Auch hier kommt es zu einer Abweichung des durchschnittlichen Wertes 2,64 (siehe Abb. 16) von dem neutralen Wert 3, daher sehen wir in diesem Zusammenhang eine Tendenz zu „*fast*“. Im Zusammenhang mit einem Kontinent stellt sich die Frage inwiefern die Adjektive „*fast*“ und „*slow*“ anwendbar sind und welche Bereiche diese in den Vorstellungen der Schüler\*innen umfassen. Bei der Zuordnung der Vorstellung der Schüler\*innen von Europa lässt sich kein eindeutiges Ergebnis zwischen „*familiar – foreign*“ erkennen. Hierbei ergibt sich in der Auswertung ein Wert von 2,81, welcher schon fast eine neutrale Betrachtung Europas bei diesen beiden Adjektiven wiedergibt. Gerade an dieser Schule, wo noch keine der Schüler\*innen in Europa war beziehungsweise Freunde oder Verwandte in Europa hat, ist dies ein erstaunliches Ergebnis. Wie aus der Beantwortung in Punkt 3b im Folgenden noch hervorgehen wird, haben die meisten Schüler\*innen ihre Informationen und die damit einhergehende Vorstellung von Europa über Bücher, Bilder und Filme. Daher erscheint es mir in diesem Zusammenhang schwierig aus diesen genannten Informationsquellen ein eindeutiges Bild zu schaffen und dieses in weiterer Folge auf die beiden Adjektive umzulegen, da die angeführten Informationsquellen sozusagen auch nur gewisse Dinge aus der Perspektive einer anderen Person wiedergibt und somit keine wirkliche Möglichkeit für das Schaffen eines Selbstbildes ermöglicht.

#### 6.2.5.5. Vergleich des semantischen Differentials zwischen den beiden Schultypen

Ausgehend von der Hypothese, dass die Vorstellungen von Europa positiver ausfallen, je weniger Überschneidungspunkte bei den SuS zum Thema Europa vorhanden sind, lohnt sich ein Blick auf den Vergleich der Auswertungen zwischen den beiden Schultypen. (siehe Abbildung 17)

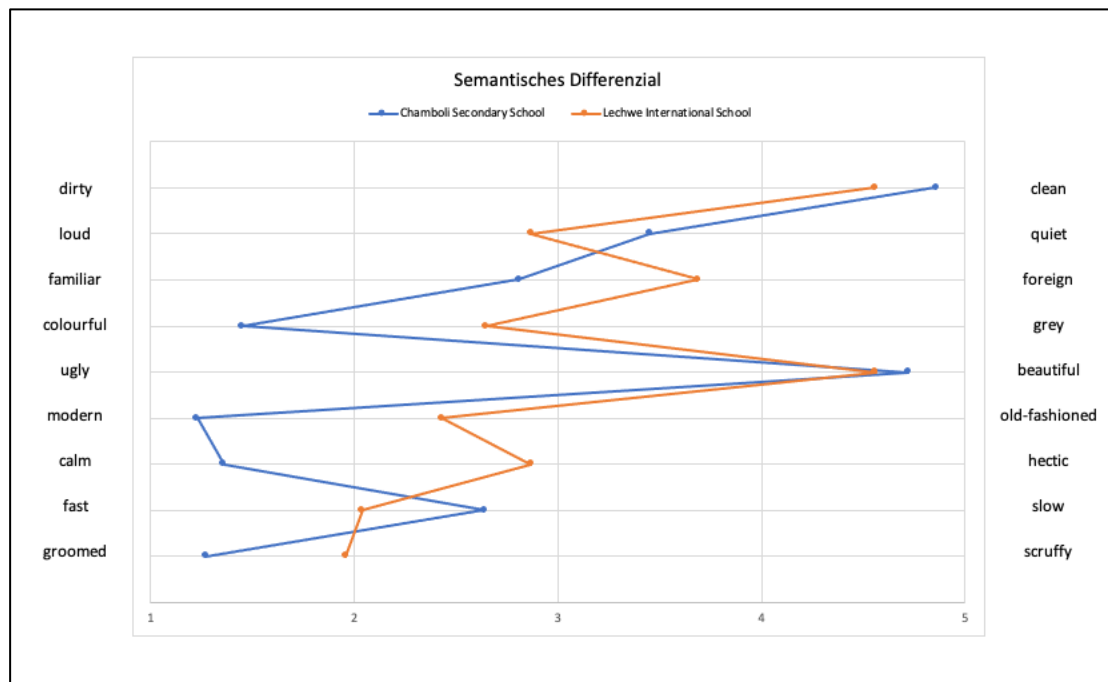


Abb. 17: Vergleich der Ergebnisse des semantischen Differentials

Wir erkennen an der staatlichen Schule („Chamboli Secondary School“) eine einheitlichere Vorstellung innerhalb der Gruppe der befragten Person, welche sich durch die eindeutigen Zuordnungen zu einem der beiden Gegensatzpaare zeigen. Sieht man sich Abbildung 17 an, lässt sich erkennen, dass in den Bereichen (1-2 & 4-5), wo eine deutliche Tendenz erkennbar ist, die Schüler\*innen der staatlichen Schule doppelt so viele „klare“ Zuordnungen, wie jene der Privatschule („Lechwe International School“), in ihren Vorstellungen vorgenommen haben. Die dabei getroffene Zuordnung der Begriffe „*clean*“, „*colourful*“, „*beautiful*“, „*modern*“, „*calm*“ und „*groomed*“ bezugnehmend auf die Vorstellung der Schüler\*innen von Europa zeichnet ein durchaus positiv geprägtes Bild. Wobei auch gesagt werden muss, dass das Bild der Schüler\*innen der Privatschule ebenfalls positiv ausfällt, die Eindeutigkeit in den Auswertungen nicht so stark sichtbar ist, wie an der staatlichen Schule.

Insgesamt ergibt sich ein ähnliches Bild der Vorstellungen von Europa bezogen auf die Erhebungen des semantischen Differentials. Einzig bei den Gegensatzpaaren „*loud* – *quiet*“ und „*familiar* – *foreign*“ gibt es gegensätzliche Tendenzen in den Vorstellungen der Schüler\*innen der beiden Schulen. Somit lässt sich die getroffene Hypothese nicht

verifizieren, wenngleich die Vorstellungen von Europa durchwegs positiv ausfallen. Daher muss die hier getätigte Hypothese für das semantische Differential verworfen werden.

#### 6.2.6. Dritter Teil: Frage a) Was habt ihr über Europa in der Schule gelernt?

Hier sollen abschließend noch zwei Hintergrundfragen beantwortet werden, um gewisse Aspekte der Schüler\*innen wie Vorwissen und Erfahrungen mit Europa abzufragen. Diese Fragestellung soll abschließend nochmal die Lerninhalte der Schüler\*innen in Bezug auf Schule und Europa abfragen. Dabei liegt der Fokus auf spezifischen Unterrichtsinhalten und wie diese im gesamten das Bild der Schüler\*innen von Europa beeinflusst, bezogen auf die anderen Antworten.

##### 6.2.6.1. Auswertung „Lechwe International School“

Bei der Auswertung der Frage: *„Can you remember what you learned about Europe at school?“* wurde ersichtlich, dass es vor allem in zwei Unterrichtsfächern eine Auseinandersetzung mit Europa stattfindet. Von jenen Schüler\*innen, welche sich an Unterrichtsinhalte über Europa erinnern konnten, gab es eine häufige Nennung von geschichtlichen Ereignissen, wie *„World War I/World War II“* (7x) und *„French Revolution“* (3x). Zusätzlich wurden Dinge aus dem Geographieunterricht, wie *„cold climate“* (3x), *„features such as vulcanoes“* oder *„low birth and death rate“* angeführt. Sonstige Antworten waren *„good education“* (4x), *„good job opportunities“* (4x), *„very clean place“* (2x) und *„different languages“* (2x).

Vier Schüler\*innen gaben an, dass sie sich nicht mehr an Unterrichtsinhalte über Europa erinnern konnten. Eine Person führte dies folgendermaßen aus: *„most things that I know, I learned from movies.“*

##### 6.2.6.2. Interpretation der Ergebnisse („Lechwe International School“)

Es zeigt sich eine starke Verbindung zwischen historischen Ereignissen in Europa und den Unterrichtsinhalten, wobei hier zwei Ereignisse, *„World War I/World War II“* und *„French Revolution“*, im Gedächtnis der Schüler\*innen vorherrschend sind. Diese wurden von den Schüler\*innen öfters genannt, was vor allem daran liegt, dass an der „Lechwe International

School“ die Auseinandersetzung mit der europäischen Geschichte im Detail erst mit der Französischen Revolution beginnt und Ereignisse bis heute behandelt werden. (vgl. CHISALE, Interview) In diesem geschichtlichen Kontext antwortete eine Person auf die Frage folgendermaßen: „*When I went on a school trip I learned about Anne Frank. We visit where she stayed.*“ Da dies nur von einer Person in dieser Befragung genannt wurde, gehe ich davon aus, dass diese Person davor eine andere Schule, möglicherweise in Europa, besuchte und mit dieser an dem besagten Schulausflug teilnahm.

Zusätzlich werden Themen, die sich wie ein roter Faden durch die Beantwortung des Fragebogens, wie „*good education*“ oder „*good job opportunities*“, ziehen, auch bei dieser Fragestellung genannt. Gerade der Punkt „*good job opportunities*“ scheint für die Schüler\*innen ein wesentlicher Unterschied zu sein.

Neben den häufigen Erwähnungen von „*cold climate*“ wurde in einem geographischen Kontext auch „*low birth and death rate*“ angeführt. Wobei diese Aussage von der Person selbst gleich mit den Worten: „*More old people than young people because of good medical facilities.*“ erklärt wird.

Insgesamt zeigt sich, dass die meisten Themen, welche sich die Schüler\*innen über Europa aus dem Schulunterricht gemerkt haben, aus den Fächern Geographie und Geschichte stammen. Generell zeigt sich, dass in anderen Gegenständen die Referenz zu Europa kaum gegeben ist oder die Schüler\*innen diese nicht mit Europa verknüpfen. Zusätzlich ergibt sich in den Ergebnissen eine Fokussierung auf einzelne Teilbereiche. Diese werden öfters genannt und prägen damit auch die Verknüpfungen der Schüler\*innen mit Europa. Da die Fragestellung etwas allgemein gehalten ist und die Lebensrealität der Schüler\*innen nicht in großem Maße einbezieht ergeben sich kürzere und weniger ausführliche Antworten.

#### 6.2.6.3. Auswertung „Chamboli Secondary School“

Bei der Auswertung der Fragestellung, ob sich die Schüler\*innen an schulische Lerninhalte über Europa erinnern können, wurde ersichtlich, dass viele Schüler\*innen mit einem einfachen „*Yes*“ antworteten. Dies war an der Privatschule nicht der Fall, denn dort

antworteten alle befragten Personen mit konkreten Beispielen. Die Beantwortung der Fragestellung mit „Yes“ ist für mich in diesem Zusammenhang nachvollziehbar, da der Output der Frage nicht klar definiert wird, hier hätte womöglich ein kleiner Zusatz, wie „Nenne mindestens zwei Inhalte, welche du dir gemerkt hast!“, ausführlichere Antworten geliefert.

In einem schulischen Kontext lassen sich Antworten über geschichtliche Inhalte erkennen, so gibt es hierzu folgende Aussagen: *„we learned that the colonial masters came from Europe“*, *„we learned about European history in general“* oder *„we learned about the European wars“*. Hinzu kommen einige allgemeinere Aussagen, welche keinem speziellen Unterrichtsfach zuordnen lassen, aber Inhalte sind, welche an der Schule vermittelt wurden. Darunter *„Europe is described as beauty of it's own“*, *„Europe is very clean and there are nice places to visit“* oder *„Europe is a continent and only a few black people live there“*.

#### 6.2.6.4. Interpretation der Ergebnisse („Chamboli Secondary School“)

Von den auswertbaren Antworten lässt sich der Fakt unterstreichen, dass an der „Chamboli International School“ nur im Kontext des Geschichtsunterrichts eine Auseinandersetzung mit Europa stattfindet. (vgl. NKHATA: Interview) Daher zeichnen die Antworten der Schüler\*innen bezogen auf die beiden Weltkriege, die europäische Geschichte im Allgemeinen und die europäischen Kolonialherren ein wesentliches Bild über Lerninhalte im Unterricht. Die genannten historischen Ereignisse und hier vor allem die europäischen Kolonialherren, welche auch die Geschichte des eigenen Landes prägten, werden in der Beantwortung der Fragen unkritisch behandelt. Es zeigt sich auch durch die Nennung allgemeiner Aussagen über Europa, dass dieses Thema im Unterricht und im Alltag für die Schüler\*innen keine großartige Rolle spielt, denn sonst würde die Diskussion in diesem Kontext unterschiedliche Meinungen und Vorstellungen abbilden.

Zuschreibungen, wie *„Europe is described as beauty of it's own“* oder *„Europe is very clean and there are nice places to visit“* geben allgemeine Vorstellungen, Bilder und Erzählungen wieder. In diesem Kontext zeigt sich, dass die Aussage *„Europe is a continent and only a few black people live there“* klare Tatsachen wiedergibt und diese auch auf einen persönlichen Bereich bezieht, denn Europa ist ein Kontinent, aber die Zusatzinformation, dass in diesem Kontinent

„(...) *only a few black people* (...)“ leben, zeigt auch die gewonnene Erkenntnis dieser Person. Dennoch lässt sich sagen, dass es an dieser Schule eine Auseinandersetzung mit Europa gibt, diese jedoch vor allem in einem (Geschichts-)Unterricht stattfindet und das Thema in den anderen Unterrichtseinheiten kaum behandelt wird.

6.2.7. Dritter Teil: Frage b) Woher beziehen die Schüler\*innen ihre Informationen über Europa?

Hierbei sollen Erkenntnisse gewonnen werden, welche außerschulische Informationsquellen die Schüler\*innen über Europa nutzen. Zusätzlich wird bei dieser Fragestellung dahingehend unterschieden, ob sich die Schüler\*innen nur über Medien mit diesem Kontinent beschäftigten (Bilder, Zeitungen, Bücher, Filme) oder auch aktiv Erfahrungen sammeln konnten (Projekte, Reisen, Freunde in Europa).

Die Fragestellung lautete: „*Where do you get your information about Europe?*“. Dabei wurde den SchülerInnen eine Auswahl an Antwortmöglichkeiten vorgegeben, welche diese nach persönlicher Zustimmung wählen konnten. (siehe Abb. 18 & Abb. 19)

6.2.7.1. Auswertung „Lechwe International School“

Für die Auswertung dieser Fragestellung wurde die prozentuale Nennung der jeweiligen Antwort genommen, da hierbei auch Mehrfachnennung möglich waren. Die dabei ausgewerteten Ergebnisse werden in Abbildung 18 angeführt.



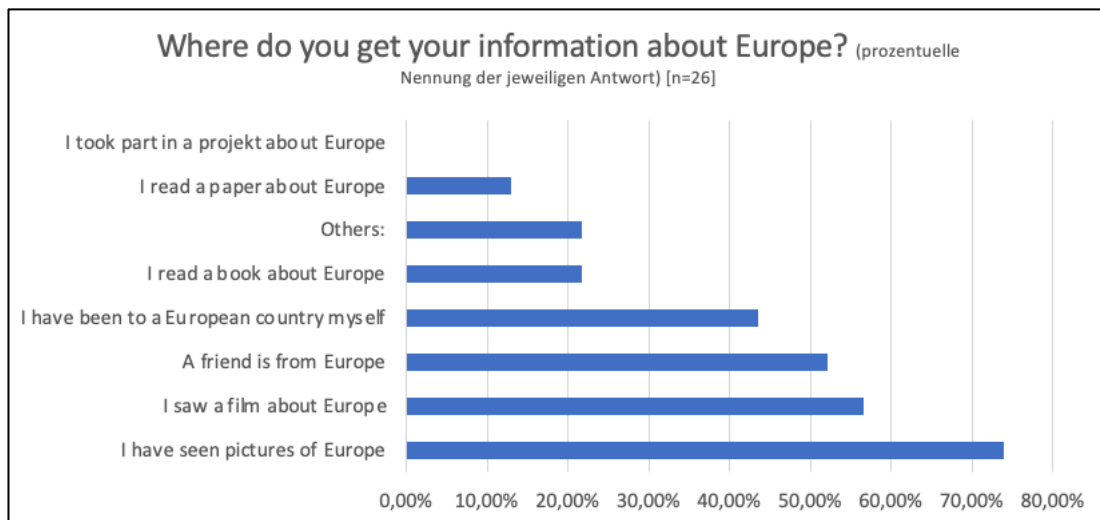


Abb. 18: Auswertung der Fragestellung 3b) Lechwe International School (%-Nennung der Antworten)

Drei Antwortmöglichkeiten wurden von mehr als 50% der befragten Schüler\*innen gewählt, nämlich die Antworten „*a friend is from Europe*“, „*I have seen pictures about Europe*“ und „*I saw a film about Europe*“. Zusätzlich gaben mehr als 40% der Schüler\*innen an bereits in Europa gewesen zu sein und somit schon eigene Erfahrungen über den Kontinent gesammelt haben. Die einzige Antwortmöglichkeit, welche von keiner der Schüler\*innen in diesem Zusammenhang gewählt wurde, lautet „*I took part in a projekt about Europe*“. Etwas mehr als 20% beantworteten die Fragestellung damit, dass sie neben den hier angeführten Informationsquellen auch über andere Bereiche Informationen über Europa erlangten. Dabei wurde von den Schüler\*innen, welche diese Antwortmöglichkeit wählten ausschließlich das Internet als Quelle angegeben. Ebenfalls antworteten etwas mehr als 20% der Schüler\*innen mit „*I read a book about Europe*“ und etwas mehr als 10% haben auch schon aus Zeitungen Informationen über Europa erlangt.

#### 6.2.7.2. Interpretation der Ergebnisse („Lechwe International School“)

Wir sehen hier eine hohe Anzahl an Schüler\*innen, welche bereits eigene Erfahrungen mit Europa gesammelt haben, sei es über den persönlichen Besuch in Europa oder auch dadurch, dass Freunde in Europa leben. Mehr als 50% der Schüler\*innen gaben an, dass sie Freunde in Europa haben, was für eine Schule in Sambia außergewöhnlich ist. Da es sich hierbei jedoch um eine Privatschule handelt, welche auch von vielen Schüler\*innen aus Europa oder mit Verwandten in Europa besucht wird, muss dies in diesem Zusammenhang berücksichtigt

werden. Durch die vorhandenen Möglichkeiten zu Hause, ist es vielen Schüler\*innen möglich sich Fotos, Filme und Videos über Europa anzusehen und zusätzlich auch das Internet zu benutzen. Dies ist für den Standard-Haushalt in Sambia nicht in diesem Umfang möglich. Viele haben keinen Zugang zu Videoinhalten geschweige denn eine Möglichkeit das Internet zu benutzen. Daher erscheint es mir aus der privilegierten Sicht dieser Schüler\*innen nachvollziehbar zu sein, dass die Mehrzahl die Informationen nicht aus schriftlichen Quellen bezieht, sondern bildliche Quellen bevorzugt. Dies zeigt sich vor allem darin, dass nur etwas mehr als 10% der befragten Schüler\*innen angeben schon mal ein Buch über Europa gelesen zu haben. Daher erscheint es sinnvoll sich in der abschließenden Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Erhebungen an beiden Schulen mit dem Zusammenhang zwischen Informationsquellen und der Vorstellung von Europa zu beschäftigen. In einem Vergleich der beiden Schultypen wird dieser Unterschied im Informationsangebot deutlicher sichtbar.

#### 6.2.7.3. Auswertung „Chamboli Secondary School“

Für die Auswertung dieser Fragestellung wurde die prozentuale Nennung der jeweiligen Antwort genommen, da hierbei auch Mehrfachnennung möglich waren. Die dabei ausgewerteten Ergebnisse werden in Abbildung 19 angeführt.

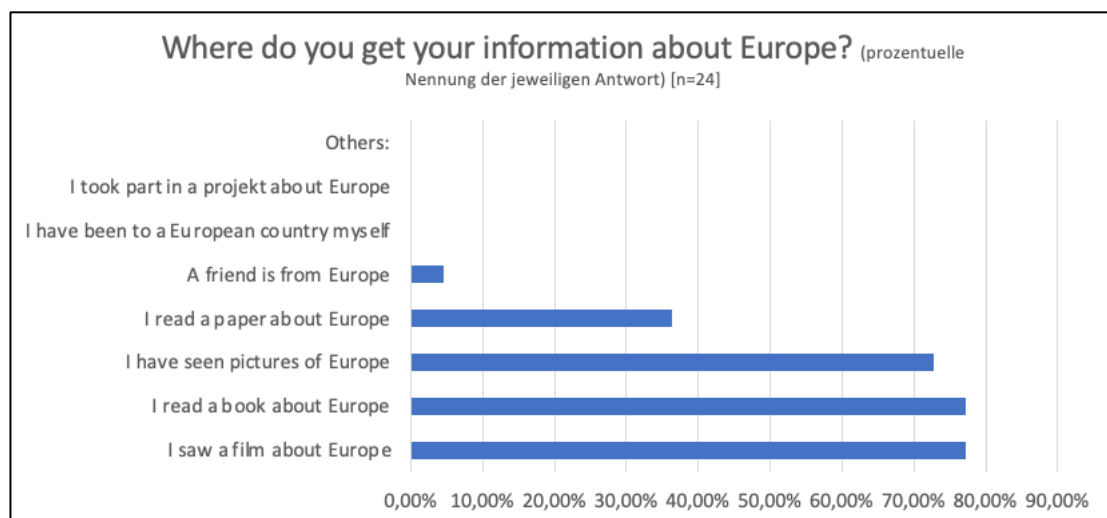


Abb. 19: Auswertung der Fragestellung 3b) Chamboli Secondary School (%-Nennung der Antworten)

Drei Antwortmöglichkeiten wurden von mehr als 70 % der Schüler\*innen gewählt, diese sind „I read a book about Europe“, „I have seen pictures of Europe“ und „I saw a film about Europe“.

Das bedeutet drei von vier befragten Personen haben entweder schon mal einen Film oder ein Buch über Europa gesehen/gelesen und knappe 73% der befragten Personen haben bereits Fotos von Europa gesehen. Etwas mehr als ein Drittel der Schüler\*innen gaben an, dass sie schon mal in einer Zeitung über Europa gelesen haben. Drei Antwortmöglichkeiten wurden von den Schüler\*innen der „Chamboli Secondary School“ gar nicht ausgewählt, diese sind *„I have been to a European country myself“*, *„I took part in a projekt about Europe“* und *„Others“*, also die Frage nach zusätzlichen Informationsquellen, welche in Bezug auf Europa von den Schüler\*innen schon mal verwendet wurden. Zusätzlich gab eine der befragten Personen an, dass ein\*e Freund\*in aus Europa ist.

#### 6.2.7.4. Interpretation der Ergebnisse („Chamboli Secondary School“)

Generell spielt das Themengebiet Europa in einem allgemeinen Unterricht an dieser Schule kaum eine Rolle, daher ist es nachvollziehbar, dass keine der befragten Personen bereits an einem Projekt teilgenommen hat, welches sich mit Europa beschäftigt.

Im Gegensatz dazu gaben mehr als drei Viertel der befragten Personen an, bereits ein Buch in Zusammenhang mit Europa gelesen zu haben oder einen Film über Europa gesehen zu haben. Fast genauso viele, in Zahlen 73% der befragten Personen, haben bereits Fotos oder Bilder von Europa gesehen. Dies erscheint mir in Bezug auf die Beantwortung des restlichen Fragebogens etwas hoch gegriffen zu sein, wobei hier natürlich die Frage gestellt werden muss in welchem Zusammenhang bzw. um welche Ereignisse handelt es sich bei den Filmen, Büchern oder Bildern. Auffällig bei der Auswertung der Antworten an der „Chamboli Secondary School“ ist auch eine sehr starke Ähnlichkeit in den Fragebögen bestimmter Personen. Wobei hier auch angemerkt werden muss, dass bei Erklärung der Aufgabenstellung mehrmals angemerkt wurde, dass es sich hierbei um eine persönliche Erhebung handelt und es keine Bewertung hierfür gibt. Zusätzlich sind diese Erhebungen anonymisiert durchgeführt worden und mehrmalige Hilfestellungen und Nachfragen während der Erhebung getätigt worden. Hier ist mir auch eine gewisse Problematik mit dem Verständnis einiger Fragen bei den Schüler\*innen aufgefallen, wobei diese sicherlich einerseits mit dem Thema und dem Aufbau dieser Erhebung zu tun hatte, aber andererseits auch die sprachliche Komponente ein Problem für manche Schüler\*innen darstellte.

Etwas mehr als ein Drittel der Schüler\*innen gaben an bereits einen Zeitungsartikel in Zusammenhang mit Europa gelesen zu haben. Da ich leider die sambische Medienlandschaft nicht gut kenne und daher nicht weiß welche Themengebiete in diversen Zeitungen hauptsächlich behandelt werden, erscheint es mir etwas schwer zu sein eine Einschätzung diesbezüglich zu treffen. Dennoch erscheinen mir allgemeine Aussagen wie „*developed continent with a lot of resources*“ oder „*rate of successful people is high*“ in Bezug auf eine Informationsquelle wie Zeitungsartikeln nachvollziehbar zu sein, da dort in einem kürzeren Rahmen Inhalte und Aussage getroffen werden, welche ein allgemeines Bild wiedergeben und weniger die unterschiedlichen Aspekte, welche dazu führen, ausführlich behandeln.

Keine Nennung kam bei dieser Fragestellung zu den Punkten „*I have been to a European country myself*“ und anderen Informationsquellen über Europa. Hierbei zeigt sich das Fehlen des Internets, welche an der Privatschule von einigen Schüler\*innen als Informationsquelle genutzt wird. Daher ist es auch nachvollziehbar, dass vor allem allgemeine Vorstellung über Europa bei den Schüler\*innen vorherrschen, da es ihnen kaum möglich ist, sich mit gewissen Teilbereichen stärker zu befassen und eigene Nachforschungen anzustellen. Einzig eine der befragten Personen hat eine Bezugsperson, welche aus Europa kommt und somit einen anderen Zugang zum Thema Europa. Dennoch lassen sich in der Beantwortung dieser Person keine größeren Unterschiede in der Beantwortung der Fragestellungen im Gegensatz zu den Mitschüler\*innen feststellen.

## 7. Fazit & Beantwortung der Forschungsfragen

Innerhalb dieser Masterarbeit wurde durch die Datenerhebungen, an zwei unterschiedlichen Schultypen in Kitwe, versucht die Vorstellungen von Europa und die Konstruktion eines Europabildes bei den sambischen Schüler\*innen greifbar zu machen. Dabei nehmen die Fragestellungen und die darauf gegebenen Daten den Hauptteil der Arbeit ein, wobei der theoretische Rahmen und die Rahmenbedingungen vor Ort ebenfalls essenziell für die Beantwortung der Forschungsfragen sind. In diesem Zusammenhang ist es relevant zu wissen, welchen Aufbau und welche Möglichkeiten das sambische Schulsystem bereitstellt, um die Daten der Schüler\*innen geeignet einordnen zu können.

Um möglichst viele unterschiedliche Daten zu gewinnen, wurden innerhalb der empirischen Forschung unterschiedliche Methoden angewandt. Hierbei ist der Fragebogen (siehe Anhang) mit offenen und geschlossenen Fragen die Hauptquelle für die Datenerhebung. Zusätzlich wurde an beiden Schulstandorten ein Leitfadeninterview mit einer Lehrperson durchgeführt. Die angedachte Analyse der Unterrichtsmaterialien vor Ort, in Bezug auf das Thema Europa im Unterricht, konnte nicht wie in der Planung vorhergesehen, durchgeführt werden. Dies hat einerseits damit zu tun, dass die Unterrichtsmaterialien an der „Chamboli Secondary School“ nur im Unterrichtsfach Geschichte das Thema Europa behandeln. Andererseits war es mir aufgrund der vorgefundenen Umstände<sup>5</sup> nicht möglich die Schulbücher zu analysieren. Durch die Fragestellungen wurden Daten bezogen auf die Darstellung von Europa in den Unterrichtsmaterialien erhoben und in weiterer Folge auf die persönliche Ebene der Schüler\*innen gehoben, indem im Fragebogen die Frage nach der persönlichen Wahrnehmung von Europa in den Lerninhalten gestellt wurde. Dies kann das angedachte Vorgehen nicht ersetzen, bietet jedoch auch aufgrund der vor Ort vorgefundenen Rahmenbedingungen die einzige Möglichkeit sich diesem Punkt zu nähern.

---

<sup>5</sup> zum Zeitpunkt meiner Erhebungen fanden die „End of Term“ -Tests statt und die wenigen (Geschichte-) Schulbücher wurden zu diesem Zeitpunkt von den Schüler\*innen benötigt

Folgende Forschungsfragen sollten anhand der Untersuchung beantwortet werden:

- Welche Vorstellungen von Europa haben sambische Schüler und Schülerinnen an ausgewählten Schulen in Kitwe?
- Unterscheiden sich die Europabilder der Schüler und Schülerinnen an „private schools“ und „government schools“? Wenn ja, wie unterscheiden sie sich?
- Stimmt das Bild der Schüler und Schülerinnen mit den Darstellungen in den Unterrichtsmaterialien, die von denselben Schüler und Schülerinnen verwendet werden, überein?

Diese werden im Folgenden genauer ausgeführt und anhand der gewonnenen Daten beantwortet.

Zuallererst muss gesagt werden, dass es nur in manchen Bereichen, wie Bildung, Arbeit oder bei Beschreibung (zB. „clean“ and „beautiful“) ein homogenes Europabild, also wenig Unterschiede zwischen den Schultypen, bei den Schüler\*innen innerhalb dieser Erhebung gibt. Das Bild von Europa innerhalb der Befragung reicht von allgemeinen Vorstellungen über persönliche Wünsche und Interpretationen bis hin zu detaillierten Vorstellungen von Dingen und Abläufen in Europa. Innerhalb der Vorstellungen der Schüler\*innen zeigt sich eine starke Verbindung zwischen den Themenbereichen Bildung und Europa, welche in der Erhebung durch die Beantwortung mit „*good education*“, „*good universities*“ und „*high-quality education*“ auf der einen Seite und mit „*a good place to study*“, „*higher education*“ und „*good educational system*“ auf der anderen Seite zum Ausdruck gebracht wurde. Dieses Thema beschäftigt die befragten Personen, wobei hierbei das Setting der Erhebung und die Rahmenbedingungen berücksichtigt werden müssen. Es zeigt sich vor allem an der Privatschule eine verstärkte Auseinandersetzung mit dem Thema Bildung in Europa. Dies hat womöglich mit dem zu erreichenden Schulabschluss zu tun, denn die Schüler\*innen der „Lechwe International School“ folgen einem europäisch-britischen Curriculum, dem *Cambridge Assessment International Education Syllabus* in der Sekundarstufe, und schließen die Schule

mit den auch in Großbritannien üblichen „A-Levels“ ab. Dazu schrieb eine Person in der Befragung folgendes über Bildung in Europa: *„I feel it is a good place for students. I am very interested in studying in Europe, especially in Denmark because it is famous for the environmental studies which is what I wish to study in the future.“* Es zeigt sich somit, dass es zwischen den beiden Schultypen eine nahezu homogene Vorstellung über Bildung und Bildungssysteme in Europa gibt, sich diese Vorstellung in weiterer Folge jedoch aufgrund von unterschiedlichen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen in ihrer Spezifizierung unterscheiden.

Wie wir durch die Fragestellung nach den Informationsquellen beziehungsweise der Informationsgewinnung der Schüler\*innen feststellen konnten, haben die befragten Personen an der Privatschule („Lechwe International School“) auch schon aktive Erfahrungen mit Europa gesammelt, seien es Besuche in europäischen Ländern oder die familiäre und freundschaftliche Verbindung zu Personen in Europa. Dies ist an der staatlichen Schule („Chamboli Secondary School“) so gut wie gar nicht der Fall, daher erscheint es logisch, dass sich die allgemeine Vorstellung der Schüler\*innen über das Leben in Europa in ihrer Beschreibung unterscheidet. Diese Unterscheidung zeigt sich weniger in der allgemeinen Vorstellung des Lebens in Europa, welches durchweg positiv dargestellt wurde, sondern insbesondere in der detaillierteren Beschreibung der Vorstellungen ersichtlich. Um dies anhand von Beispielen zu verdeutlichen, werden im Folgenden einige Antworten der Schüler\*innen angeführt. Die Vorstellungen der Schüler\*innen an der „Chamboli Secondary School“ beschreiben ein wenig konkretes und allgemein gehaltenes Bild, welches durch Zuschreibungen wie *„great place to live“*, *„place where you enjoy living“* oder *„it is a very conductive place to live because it is nice and clean“* ausgedrückt wird. Zusätzlich wurden auch Antworten, wie beispielsweise *„the rate of successful people is high“* oder *„the majority of the citizens have a successful life“* genannt. Dies zeigt sich zwar auch in einigen Antworten bei der Befragung an der „Lechwe International School“, wie beispielsweise *„clean and good environment“* oder *„advanced standards of living“*. Dennoch werden in der Vorstellung dieser Schüler\*innen konkretere Beispiele genannt, welche durch den Aspekt der persönlichen Erfahrung und dem Wegfallen einer Übernahme eines Fremdbildes entstehen, darunter *„the healthcare is much better“*, *„there is less corruption“* oder *„there are more and different*

*activities to do*“, wobei diese Aktivitäten von den Schüler\*innen mit den Bereichen „*shopping centers*“, „*cinemas*“ und „*sport centers*“ ausgeführt wurden. Es zeigt sich somit, inwiefern der Zugang zu unterschiedlichen Informationsquellen die Vorstellung über bestimmte Dinge beeinflusst. Das bedeutet, während die Schüler\*innen der staatlichen Schule hauptsächlich ihre Informationen über Europa über Bücher, Filme und Bilder erhalten und daraus ihre Vorstellungen von Europa bilden, haben die Schüler\*innen der Privatschule durch ihre privilegierte Stellung in Bezug auf die persönlichen Ressourcen, beispielsweise Internetzugang, Reisen nach Europa oder Freunde in Europa, ein viel diverseres Informationsfeld aus denen sich die Vorstellungen über Europa bilden.

Zusätzlich dazu haben wir eine allgemeine Vorstellung eines fortschrittlichen Europas, welches „*better job opportunities*“ bietet und „*advanced in technology*“ ist. Diese Verknüpfung einer fortschrittlicheren und besseren Wirtschaft, sowie zu unterschiedlichen global agierten Unternehmen, welche technologisch und logistisch weiterentwickelt sind, mit Europa, zeigt sich auch in anderen Ausführungen der Schüler\*innen. Wobei gesagt werden muss, dass die meistgenannten Verbindungen hierbei „*better job opportunities*“ bzw. „*more job opportunities*“ sind. Diese Vorstellungen von einer besseren Möglichkeit eine Arbeit bzw. einen Job auszuführen, wird durch die zusätzlichen Assoziationen, Verknüpfungen oder Vorstellungen in diesem Bereich verstärkt. So ist Europa für die sambischen Schüler\*innen in dieser Erhebung „*a developed continent*“ mit „*advanced technology*“, sowie „*very wealth*“ und „*organized*“. Des Weiteren ist Europa „*known for producing goods*“ und „*Europe live closer to the future*“. Wir sehen auch in diesem Bereich ein weites Spektrum an Vorstellungen der Schüler\*innen über die Wirtschaft und die Innovationen in Europa. Trotzdem darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es auch in Sambia Unternehmen gibt, welche technologisch weit fortgeschritten sind und eine Vielzahl von Arbeitsplätzen anbieten. Gerade im Bereich des (Kupfer-)Bergbaus sind die Methoden zur Herstellung geeigneter Werkzeuge und Utensilien weit vorangeschritten. So setzen Unternehmen hier bereits große vollautomatische Plasmaschneider ein, welche riesige Stahlplatten auf die gewünschte Form zuschneiden können. Diese Unternehmen spielen für viele der Schüler\*innen in ihrem persönlichen Leben kaum eine Rolle und betreiben keine globale Strategie in der Vermarktung und Darstellung



der eigenen Waren, weshalb eine Verbindung zwischen fortschrittlicher Technologie und Sambia bei vielen gar nicht vorhanden ist.

Dennoch haben die Vorstellungen diesbezüglich immer mit persönlichen Erfahrungen zu tun, denn in Bezug auf die Fragestellung nach dem Leben in Europa und wie sich jenes von dem eigenen in Sambia unterscheidet, antwortete eine Person an der „Chamboli Secondary School“ folgendermaßen: *„Many people at my age have companies, factories and industries compared to Africa, where many people are unemployed.“* Es zeigt sich in dieser Aussage ein Bild eines Europas, in welchem viele Jugendliche zwischen 16 und 19 Jahren bereits ein eigenes Unternehmen haben und somit einen sicheren Job besitzen. Dies ist in einen Vergleich zu Afrika beziehungsweise Sambia gesetzt und spricht ebenfalls die Arbeitslosigkeit vieler Jugendlichen an. Sieht man sich die Statistiken der Jugendarbeitslosigkeit in Sambia an, so waren im Jahr 2021 ungefähr 26,1% der jugendlichen Bevölkerung im Alter zwischen 15 und 24 Jahren ohne Arbeit. (vgl. WORLD BANK 2022c) Verglichen dazu liegt die Jugendarbeitslosigkeit im gleichen Jahr in Österreich bei 11%. (vgl. WORLD BANK 2022b) Somit spricht die Antwort der befragten Person richtigerweise die höhere Jugendarbeitslosigkeit in Sambia an, dennoch zeigt sich durch die fehlende aktive persönliche Erfahrung mit Europa, ein verzerrtes Bild vom Leben und Arbeiten eines Jugendlichen in Europa. Da es hierbei zu einer Schlussfolgerung von Europa als fortschrittlichen und gut-organisierten Kontinent auf die wirtschaftliche Struktur und die Arbeitsmöglichkeiten jugendlicher Personen kommt.

Die Vorstellungen der Schüler\*innen sind jedoch nicht nur auf die bereits angeführten Themenbereiche beschränkt, sondern sehen Europa ebenfalls als einen Ort mit vielen Sehenswürdigkeiten und einer langen und ereignisreichen Vergangenheit, woher die vielen alten und prunkvollen Gebäude stammen. Zusätzlich führten die Schüler\*innen an, dass Europa fortschrittlicher in Hinblick auf Sicherheitsaspekte und Dienstleistungen agiere und ein Ort der Diversität ist. Weiters kam es auch zu Nennungen von *„good food“*, *„different cultures“*, *„football“*, *„good sense of fashion“* und *„shopping“* in Bezug auf die Vorstellungen der Schüler\*innen. Auffallend in den Erhebungen erscheint mir die kaum vorhandene kritische Sichtweise auf Europa. Im Gegensatz zu den Erhebungen von Lundt an der University of Education Winneba (UEW) in Ghana, wo mehr als ein Drittel der Befragten in Bezug auf eine

spontane Assoziation von Europa „colonialism“ oder „slave trade“ antworteten, werden diese Aspekte bei den in diesem Rahmen durchgeführten Erhebungen gar nicht angesprochen. (vgl. LUNDT 2017) Auch die Vorstellungen und Assoziationen der Schüler\*innen fallen meist positiv aus, einzig die Erwähnung, dass das Leben in Europa „costly“ ist, lässt eine seltene negativ konnotierte Verknüpfung erkennen.

Gerade in Bezug auf Unterrichtsinhalte variieren die Antworten der Schüler\*innen an den beiden Schultypen, denn die Inhalte der einzelnen Unterrichtsfächer und ihre Ausrichtung und Themen unterscheiden sich durch die zugrundeliegenden Curricula. Deutlich wird dies in Zusammenhang mit geographischen Themen, da hierbei Europa nur an der Privatschule in einem geographischen Kontext vermittelt wird. Während die Schüler\*innen der „Lechwe International School“ in diesem Zusammenhang banale Aussagen, wie „*the temperature is much colder than in Zambia*“, anführen, gibt es bei den Schüler\*innen der staatlichen Schule keinerlei Verknüpfung in diese Richtung. Zusätzlich kommt es durch die Verknüpfung von Unterrichtsinhalten mit Themenbereichen zu Europa zu einer klareren und detaillierteren Vorstellung. Dies zeigt sich bei der Beantwortung zur Frage bezüglich der Präsentation von Inhalten über Europa in den Unterrichtsmaterialien, dabei wurde folgendes geantwortet: „*It is densely populated but has a low birth rate and death rate. There is more aging population (70-90 years old), than young or dependents.*“ Gehen wir von dieser Antwort aus und sehen uns die Beantwortung der Frage nach der Vorstellung vom Leben in Europa und den Unterschieden zu ihrer persönlichen Lebenssituation an, erkennen wir das Anführen von Aussagen, wie „*many old people are living there*“ und „*better service and facilities*“. Es zeigt sich somit bei der Betrachtung der Ausführungen, eine Beantwortung und Interpretation der Schüler\*innen, ausgehend von der Aussage Europa habe einen höheren Anteil an älterer Bevölkerung, da es bessere Dienstleistungen und Einrichtungen gäbe. Dennoch scheint der Schulunterricht einen Einfluss auf die Vorstellungen der Schüler\*innen zu haben, denn die Aussagen bezüglich „*There is more aging population (70-90 years old), than young or dependents.*“ in Bezug auf die Unterrichtsinhalte und „*many old people are living there*“ als Antwort auf die Vorstellung von Europa, wurden nicht von der gleichen Person getätigt. Bezugnehmend auf die Aussage, dass in Europa viele ältere Personen leben, lässt sich dies im Hinblick auf den Altersdurchschnitt der Bevölkerung unterstreichen. Während der

Altersdurchschnitt innerhalb der Europäischen Union im Jahr 2021 bei 44,1 Jahren und jener von Österreich bei 43,6 Jahren liegt (vgl. STATISTA 2021), befindet sich der Altersdurchschnitt der sambischen Bevölkerung bei 16,9 Jahren. (vgl. STATISTA 2022)

Einen wesentlichen Unterschied zwischen den Vorstellungen von Europa an den beiden Schultypen gibt es bei der Verbindung zwischen ihrem eigenen Leben, Europa und illegalen Substanzen. Bevor wir uns die Aussagen genauer ansehen, möchte ich diese Aussagen als allgemeines Beispiel anführen, in welchem Maße persönliche Erfahrungen, persönliche Erlebnisse und auch der persönliche Alltag eine Rolle in Bezug auf die eigene Vorstellung von etwas spielt. An der „Chamboli Secondary School“ gab es in Hinblick auf diese Konstellation folgende Aussage: *„Provision of having parks and hospitalities, which prevent them from using drugs.“* Anders sieht dies eine befragte Person an der „Lechwe International School“, welche folgendermaßen antwortete: *„In Europe people my age are expose of drugs and alcohol, which is less likely here.“* Wir haben es hier mit zwei unterschiedlichen Vorstellungen von dem Leben jugendlicher Personen in Europa zu tun. Wieso kommt es dazu, dass die befragten Personen in diesem Zusammenhang so gegensätzliche Vorstellung haben? Für eine umfangreiche Analyse und Auseinandersetzung mit diesem Thema, gibt es zu wenig Informationen über die Schüler\*innen, welche diese Antworten gegeben haben. Dennoch scheint es mir mit persönlichen Erfahrungen zu tun zu haben, denn während die Schüler\*innen mit aktiven Erfahrungen mit Europa aus ihren persönlichen Wahrnehmungen schöpfen können, werden die Schüler\*innen mit keinerlei aktiven Erfahrung mit Europa von ihren persönlichen Erfahrungen oder Erfahrungen aus ihrem Umfeld ausgehen und diese danach mit den Informationen aus den ihnen zur Verfügung stehenden Quellen (Bücher, Zeitung, Bilder) verknüpfen. Das bedeutet es kommt zu einem differenzierten Entstehen von Vorstellungen je nachdem, welche persönlichen Erfahrungen mit den zu der Vorstellung passenden Themen gemacht wurde. (vgl. NEUMANN 2017: 117) Vereinfacht kann gesagt werden, dass die Konstruktion von Räumen ohne aktive Erfahrungen von den eigenem (Lebens-)Umfeld ausgeht und darauf die Vorstellungen aufbaut, während dies im Fall einer aktiven Erfahrung, von dieser Erfahrung ausgegangen wird und die Vorstellung bezogen auf das eigene (Lebens-)Umfeld konstruiert wird. Ein weiterer Unterschied zeigte sich zwischen den Schüler\*innen der beiden Schultypen bei der Fragestellung, inwiefern sich das eigene Leben von jenem in

Europa unterscheidet. Während an der „Lechwe International School“ alle befragten Personen anführten, dass sich das Leben in Europa durch unterschiedlichste Punkte von jenem in Sambia unterscheidet, kam es an der „Chamboli Secondary School“ zu mehreren Antworten, welche die Aussage vertraten, dass sich das Leben zwischen den beiden Kontinenten nicht unterscheidet. Diese Antworten der Schüler\*innen an der staatlichen Schule waren jedoch nicht auf spezifische Bereiche des Alltagslebens bezogen, sondern beschrieben eine recht allgemein gehaltene Aussage, beispielsweise: *„We are all the same and we are all humans.“* oder *„I know whatever they go through as a teenager, I also go through it.“* Es zeigt sich somit, dass die Fragestellung bei manchen Schüler\*innen der „Chamboli Secondary School“ nicht von einer allgemeinen Ebene gelöst werden kann. Wie kann dies verstanden werden? Es fällt manchen Schüler\*innen in dieser konkreten Fragestellung schwerer Unterschiede im Alltag zwischen europäischen Jugendlichen und dem eigenen Alltag festzustellen. Dies liegt daran, dass diesen Schüler\*innen eine aktive Erfahrung bezüglich des Alltags europäischer Schüler\*innen fehlt, denn nicht nur ist der Informationszugang wesentlich eingeschränkt, sondern auch eine konkrete Vorstellung wie das Leben und der Alltag in Europa geführt wird, ist nicht vorhanden. Bei den befragten Schüler\*innen der „Lechwe International School“ haben mehr als die Hälfte Freunde in Europa und etwas mehr als 40% waren schon mal in Europa. Hier gibt es somit andere Zugänge und Möglichkeiten diese Frage anhand von persönlichen Erfahrungen und Erlebnissen zu beantworten und nicht auf Erzählungen oder Bilder, welche meist kaum das Alltagsleben behandeln, zurückgreifen zu müssen.

Im Rahmen des Fragebogens wurde mit dem semantischen Differenzial die Möglichkeit geschaffen eine Erhebung von numerischen Daten durchzuführen, welche die unterschiedlichen Vorstellungen von Europa (begrenzt auf einzelne Gegensatzpaare) an den beiden Schultypen vergleichbar machen.

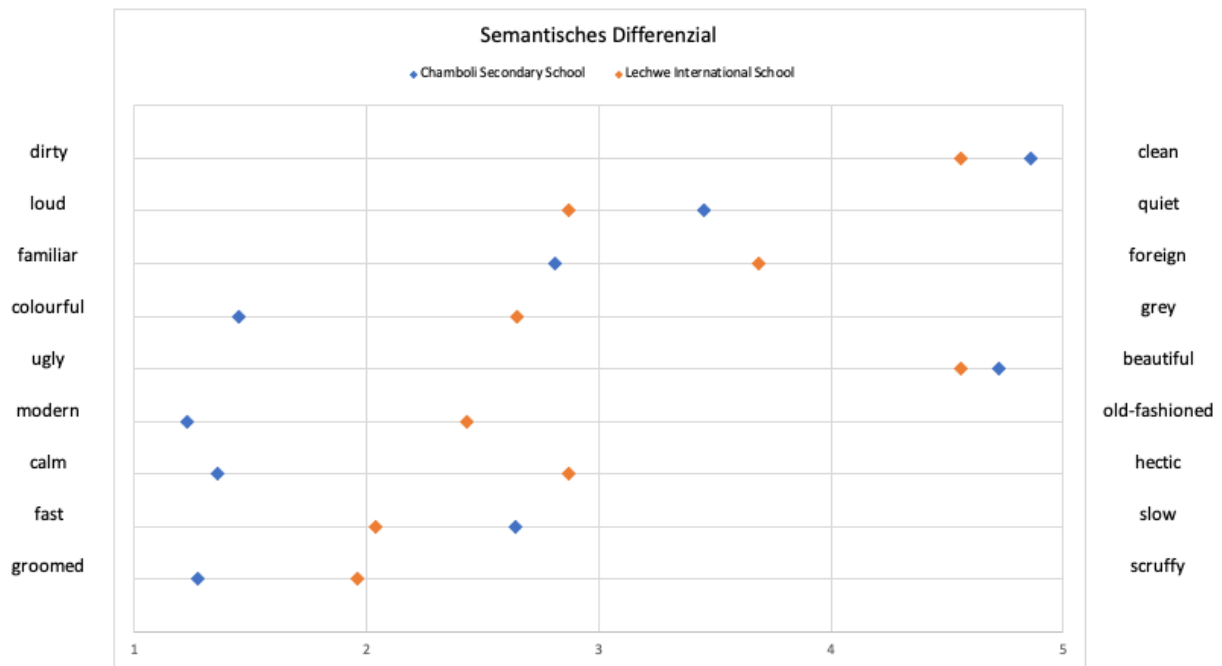


Abb. 20: Semantisches Differenzial: Chamboli Secondary School & Lechwe International School

In Abbildung 20 sehen wir die gesammelten und erhobenen Daten an beiden Schultypen bezogen auf die Vorstellung von Europa bei den Schüler\*innen. Die Farbe Blau zeigt den gemessenen Durchschnitt der Schüler\*innen der „Chamboli Secondary School“ und die Farbe Orange eben jene Ergebnisse und der daraus resultierende Durchschnitt der Schüler\*innen der „Lechwe International School“. Aus den erhobenen Daten lässt sich erkennen, dass sich die Vorstellungen von Europa bezüglich der hier genannten Adjektive nur vereinzelt oder in der Stärke der Ausprägung unterscheiden. Während die Schüler\*innen der „Chamboli Secondary School“ eine wesentlich homogenere Fragebeantwortung<sup>6</sup> in Bezug auf ihre Vorstellung von Europa haben, zeigt sich bei den Schüler\*innen der „Lechwe International School“ eine differenziertere Beantwortung<sup>7</sup>. Generell kann gesagt werden, dass es einzig in Bezug auf die Gegensatzpaare „*loud – quiet*“ und „*familiar – foreign*“ gegensätzliche Tendenzen zwischen den beiden Schultypen gibt, wobei diese sich in einem eher neutralen Rahmen (weder das eine als auch das andere ist zutreffend) bewegen. Wie sehr in diesem Fall

<sup>6</sup> Der Durchschnitt der Antworten geht in 2/3 der Antworten nahezu gegen 1 oder 5. Dies bedeutet es gibt eine große Übereinstimmung an gleichen Antworten und somit ähnlicher Vorstellungen bei den Schüler\*innen.

<sup>7</sup> Der Durchschnitt der gegebenen Antworten liegt in 2/3 der Fragestellungen zwischen den Werten 3 und 4. Dies bedeutet innerhalb der befragten Schüler\*innen gibt es vermehrt unterschiedliche bzw. ungleiche Vorstellungen.

die aktive persönliche Erfahrung Einfluss auf die Vorstellung der Schüler\*innen an der „Lechwe International School“ nimmt, kann nur schwer gesagt werden. Das heißt, wenn zwei Schüler\*innen die gleichen Eindrücke in Europa erlebt haben, muss dies nicht gleichbedeutend damit sein, dass diese daraufhin die gleichen Vorstellungen haben.

Ausgehend von der Hypothese, dass sich durch den Unterschied der aktiven Erfahrungen<sup>8</sup> einiger Schüler\*innen in Bezug auf Europa andere Vorstellungen und Bilder ergeben, wird diese Tendenz zusätzlich durch die vorhandenen Informationsquellen verstärkt. Denn während einige Schüler\*innen an der „Lechwe International School“ auf Fragen zu Europa oder ihrem Europabild auf eigene Erfahrungen zurückgreifen können, sind die Schüler\*innen an der „Chamboli Secondary School“ auf Bücher, Zeitungen und Bilder angewiesen. Während es bei den Schüler\*innen an der staatlichen Schule zu einer eher allgemeineren Beschreibung kommt, zeigen die Ergebnisse der Schüler\*innen an der Privatschule ein spezifischeres und detailliertes Europabild, welches in vielen Punkten klarer artikuliert wird. Gerade die Vorstellung und Verknüpfungen mit Europa in Bezug auf den Geschichtsunterricht lassen ein differentes Bild zwischen den Schulen erkennen, wobei dies nicht in erster Linie mit den Schulen per se zu tun haben muss, sondern durch die angesprochenen Ressourcen und Rahmenbedingungen der Schüler\*innen gefördert wird. So haben wir an der „Chamboli Secondary School“ bezogen auf die europäische Geschichte die Verknüpfungen mit den beiden Weltkriegen, sowie den Aussagen „*added more to African development*“ und „*most of the missionaries came from Europe*“. Hingegen verbinden die Schüler\*innen an der „Lechwe International School“ eine lange europäische Geschichte, welche Jahrhunderte zurückreicht und sehr ereignisreich ausfiel. Hier kommt es gar nicht zur Erwähnung der beiden Weltkriege, sondern viel mehr wird eine Verknüpfung zu „*ancient buildings*“ und „*Kings & Queens*“ hergestellt. Zusätzlich ergeben sich durch das Fehlen einer geographischen Auseinandersetzung mit Europa im Unterricht (staatliche Schule) keine Vorstellung der Schüler\*innen bezüglich Klima(zonen), Lebensweisen oder Bevölkerungsstrukturen. Dies ist in der Privatschule anders, hier gibt es einen Geographieunterricht, welcher auch Europa miteinbezieht und somit das Europabild der Schüler\*innen beeinflusst.

---

<sup>8</sup> Unter aktive Erfahrungen sind jene Bezüge zu Europa gemeint, welche eine persönliche Erfahrung mit Europa, beispielsweise ein Aufenthalt in Europa oder der Austausch mit Europäer\*innen, beinhaltet.

Wie bereits angeführt wird an der „Chamboli Secondary School“ Europa im Geographieunterricht nicht behandelt, daher war es mir nicht möglich meine eigentliche Absicht einen Vergleich zwischen den Inhalten der Unterrichtsmaterialien und den Antworten der Schüler\*innen herzustellen. Da dieser Punkt eine wichtige Auseinandersetzung der Forschung über die Europabilder der Schüler\*innen ist, werden die Beantwortungen der Schüler\*innen bezüglich der Fragestellungen über die Präsentation von Europa in den erhaltenen Unterrichtsmaterialien, sowie die Fragestellung nach den behandelten Unterrichtsinhalten über Europa, als Referenz herangezogen. Dabei zeigen die Erhebungen einige Überschneidungen zwischen Unterrichtsinhalten über Europa und den Vorstellungen der Schüler\*innen von Europa. Beispielsweise kam es bei den Assoziationen der Schüler\*innen der staatlichen Schule zu einer Verknüpfung von Europa und den beiden Weltkriegen und auch bei der Präsentation von Europa in den Unterrichtsmaterialien spielen die beiden Weltkriege eine Rolle. Auch im Bereich der Darstellung von Europa in den Büchern lassen sich Verbindungen zu den Europabildern der Schüler\*innen herstellen, denn Europa wird in den Materialien als großartige Gegend mit vielen schönen Plätzen dargestellt und gleichzeitig assoziierten einige Schüler\*innen mit Europa schöne Orte und Länder. Ähnliches lässt sich auch an der Privatschule erkennen, denn auch hier wird Europa innerhalb der Unterrichtsmaterialien als schöner Ort und einer der besten Plätze zum Reisen präsentiert, wodurch es zu einer Vielzahl an Assoziationen mit Tourismus, Touristenattraktionen oder wichtiger Knotenpunkt für Tourismus kommt. Ebenfalls lassen sich an der „Lehwe International School“ Zusammenhänge zwischen der geschichtlichen Darstellung Europas und der Vorstellung von Europa bei den Schüler\*innen feststellen, wobei hierbei auch die persönlichen Erfahrungen beachtet werden müssen. Im Kontext eines geographischen Unterrichts werden bei der Präsentation von Europa die Themenbereiche Altersstruktur und Klima angeführt, welche sich auch in den persönlichen Vorstellungen der Schüler\*innen widerspiegeln. So beschreiben die Unterrichtsmaterialien zu Europa eine Bevölkerung mit mehr alten als jungen Person und einer niedrigen Geburts- und Todesrate, was sich in den Vorstellungen der Schüler\*innen unter den Antworten „*better service and facilities*“ und „*many old people ar living there*“ wiederfindet. Gleiches gilt auch für die klimatische Komponente, welche in den Unterrichtsmaterialien anhand der unterschiedlichen Klimazonen

in Europa dargestellt wird und sich in den Daten der Schüler\*innen durch die Zuschreibung „*colder than in Zambia*“ zeigt.

Ein wesentlicher Erkenntnisgewinn innerhalb dieser Erhebung ist es, inwiefern persönliche Ressourcen, die Vorstellungen und Bilder von etwas (in diesem Fall Europa) beeinflussen können. Dabei muss auch klar gesagt werden, dass die Schüler\*innen der Privatschule eine wesentlich privilegiere Stellung einnehmen und daher auch andere Möglichkeiten haben Informationen über Europa zu bekommen. Dies zeigt sich vor allem in der Darstellung der Europabilder an den beiden Schulen, hier kommt es an der staatlichen Schule zu wesentlich allgemein gehaltenen Formulierungen und Vorstellungen, wohingegen die Schüler\*innen der Privatschule ein klareres Bild und konkrete Vorstellungen von Europa haben. Des Weiteren geht aus der Untersuchung hervor, dass die Vorstellungen und die Konstruktion von einem Bild einer bestimmten Region, Land oder Kontinent oftmals durch die persönlichen Erfahrungen der Schüler\*innen beeinflusst wird. Zusätzlich zeigt die Datenerhebung auf, dass die Schüler\*innen in Sambia diverse Themen mit Europa verbinden, diese reichen von Bildung über Freizeitgestaltung bis hin zu wirtschaftlichen und geschichtlichen Verknüpfungen. Wobei innerhalb der Forschung aufgezeigt wurde, dass die Masterarbeit im Rahmen ihres Umfangs es nicht vermag eine allgemeine Aussage über das Europabild sambischer Schüler\*innen zu treffen, sondern eine Aussage einzig auf die beiden beforschten Schulstandorte möglich ist. Dies hängt auch damit zusammen, dass sich das sambische Schulsystem aufgrund einer Vielzahl struktureller Probleme nicht in einem Vergleich zweier Schultypen abbilden lässt. Die Größe des Landes und die dadurch teilweise auftretenden bildungsferne Gegenden werden durch lokale Engagements innerhalb der Gemeinden in Form von „community schools“ versucht aufzufangen, trotzdem fehlt es nicht nur vielerorts an gut ausgebildeten Lehrkräften, sondern auch an geeigneten Unterrichtsmaterialien. Gerade der qualitative Unterschied im Bildungsbereich zwischen ländlichen und städtischen Standorten wird innerhalb der Forschung und den Erfahrungen vor Ort deutlich sichtbar. Zwar decken „basic schools“ die Grundlagen schulischer Bildung innerhalb der ersten sechs Jahre ab, diese lassen sich jedoch großteils nur in städtischen Gebieten finden. Es zeigt sich jedoch ein wesentlicher Willen die Bildung in Sambia zu fördern und zu verbessern, deshalb wurde einerseits in den Ausbau von Schulstandorten investiert und andererseits die Ausbildung für Lehrkräfte neugestaltet. Die



Unterteilung der Lehrer\*innenqualifikation in die drei Ausbildungsbereiche vom *certificate* zum *diploma* und abschließend zum *degree* sollen die Qualität des Unterrichts durch die entsprechende, erhaltene Ausbildung erhöhen. Wenn wir uns wieder den beiden beforschten Schultypen oder auch Schulsysteme widmen, erkennen wir durch den monetären Faktor den Unterschied bei der Ausbildung. Während es an der Privatschule jährlich neue Schulbücher und Unterrichtsmaterialien gibt, sowie die Schule um gewisse Bereiche erweitert wird und über moderne Geräte zur Diversifizierung der Unterrichtsmethoden verfügt, fehlen diese Ressourcen an der staatlichen Schule. Die wirtschaftliche Situation Sambias sieht katastrophal aus und das Land ist durch politisches Fehlmanagement und Korruption an den Rand der Zahlungsunfähigkeit gekommen. (vgl. ERLASSJAHR 2021) Ein Land mit über 17 Milliarden Dollar Auslandschulden kann somit auch kaum ausreichende finanzielle Mittel bereitstellen, um den Bildungsbereich adäquat zu restrukturieren und die Schulen zu modernisieren. Daher ergeben sich bei den Vorstellungen der Schüler\*innen an den beiden Schultypen auch unterschiedliche Bilder, denn der Informationszugang ist für die normale Bevölkerung in Bezug auf Europa auf Bücher, Artikel, Filme oder Bilder beschränkt (siehe Abb. 21).

	Chamboli Secondary School	Lechwe International School
A friend is from Europe	4,55%	52,17%
I read a book about Europe	77,27%	21,74%
I read a paper about Europe	36,36%	13,04%
I have seen pictures of Europe	72,73%	73,91%
I have been to a European country myself	0%	43,48%
I saw a film about Europe	77,27%	56,52%
I took part in a projekt about Europe	0%	0%
Others:	0%	21,74%

Abb. 21: Auswertung der Informationsquellen der Schüler\*innen (in %), [Mehrfachantworten zulässig]

Während hingegen, die Schüler\*innen der Privatschule das Privileg eines wesentlich breiteren Zuganges zu Informationsquellen haben. Dabei gaben auch mehr als ein Fünftel der befragten Personen an, dass diese das Internet (unter dem Punkt „Others“) als weitere Informationsquelle nützen. Ausgehend von diesem Punkt, dass eine begrenzte Anzahl an Schüler\*innen das Internet als Informationsquelle nutzt, um sich mit Europa zu beschäftigen, sind die Ergebnisse der Datenerhebung in ihrer überwiegend positiven Darstellung überraschend. Gerade bei den Assoziationen mit Europa kam es zu keinerlei Nennung von

Begrifflichkeiten, wie „*colonialism*“ oder „*slave trade*“. Gerade diese Begrifflichkeiten wurden bei einer Erhebung von Lundt an der University of Education Winneba (UEW) in Ghana von mehr als einem Drittel der befragten Personen als Assoziation mit Europa geantwortet. (vgl. LUNDT 2017) Daher stellt sich die Frage, wieso die Ergebnisse bezüglich der Assoziationen zu Europa so unterschiedlich ausfallen können? Hierbei spielt aus meiner Sicht die persönliche Lebensrealität und die persönlichen Ressourcen einer Person eine entscheidende Rolle. Bei unserer Datenerhebungen haben wir es mit Schüler\*innen im Alter zwischen 16 und 19 Jahren zu tun. Bei den Erhebungen von Lundt waren dies hauptsächlich studierende Personen, welche somit mindestens 18 oder 19 Jahre alt sind. Natürlich kann die Schlussfolgerung gezogen werden, je höher die Bildung, desto kritischer die Auseinandersetzungen und Verknüpfungen mit Europa. In unserer Erhebung spielen jedoch auch andere Komponenten eine Rolle, denn einerseits gibt es an der Privatschule Schüler\*innen mit europäischer Herkunft oder Familie in Europa, wodurch eine kritische Auseinandersetzung mit der Unterdrückung der afrikanischen Bevölkerung und den historischen Konflikten zwischen Afrika und Europa in den Hintergrund tritt und sich eher mit zukünftigen Dingen beschäftigen, als die Vergangenheit zu behandeln. Andererseits haben wir an der staatlichen Schule eine Gruppe an Schüler\*innen, welche nur eingeschränkten Informationszugang (bedingt durch die persönliche Lebenssituation) haben und nur wenig Reibungspunkte mit diesen Themen im Schulunterricht haben. Ein Beispiel hierfür wäre die Antwort einer befragten Person an der „Chamboli Secondary School“ bezogen auf die Präsentation Europas in den Schulbüchern: *„I read that Zambia was colonized by Europe, so I think it brought its culture into Zambia. Without colonizing Zambian people would not even know how to speak good English. I also read about David Livingstone, who brought Christianity in Africa and abolished slave trade. So I think Europe is a blessing not only to Zambia, but to all of Africa.“* Hier zeigt sich, inwieweit Schule und Unterrichtsinhalte, Denkanstöße für die Konstruktion von Bildern geben können, die Auseinandersetzung und Interpretation dazu auch von dem Zugang zu Informationsquellen abhängt, um ein vollständiges Bild zu ermöglichen. Gerade im Setting der staatlichen Schule stelle ich mir die Frage, ob die erhobenen Daten der Schüler\*innen anders ausgefallen wären, wenn diese nicht von einer Person aus Europa erhoben worden wäre? Dementsprechend stellt sich nicht nur die Frage wer die Daten erhebt, sondern auch in

welchem Setting dies geschieht und ob in einem anderen Setting der Bereich Bildung eine genauso starke Rolle in den Vorstellungen der Schüler\*innen spielt.

Ein wesentlicher Punkt, welcher die Vorstellungen von Fremdbildern beeinflusst ist, das Spannungsfeld „Europa & Afrika“ in welchem wir uns neben „Vorstellung & Wirklichkeit“ innerhalb dieser Arbeit bewegen. Dabei soll nicht außer Acht gelassen werden, dass einerseits durch Migrationsbewegungen und die damit verbundenen Entwicklungen, Vorstellungen und Bilder entstehen, wie beispielsweise Europa sei ein Ort an dem „Gold auf den Straßen liegt“ (vgl. OCHOLA 2017: 1). Andererseits ergeben sich durch die Kolonisation und Ausbeutung der afrikanischen Länder ebenfalls wieder Vorstellungen und Bilder über Europa, die wohl auch unbewusst die Fremdbilder beeinflussen können. Gleichzeitig beeinflussen diese Ereignisse innerhalb dieses Spannungsfeldes auch die Konstruktion des Fremdbildes aus einer europäischen Perspektive. Bestes Beispiel hierfür wäre die Erhebung der Europäischen Union aus dem Jahre 2010, wo die Frage gestellt wird: „Welches der folgenden Bilder ist das positivste, wenn Sie an Afrika denken?“ Dabei zeigt sich, dass europaweit mehr als 50% der befragten Personen Natur und Landschaft, sowie Wildtiere als positivstes Bild von Afrika sehen. (vgl. STATISTA 2010)

Das Ziel dieser Masterarbeit wurde erreicht indem sowohl die Unterschiede in den Vorstellungen zwischen den beiden Schultypen herausgearbeitet wurden als auch ein vielfältiges Bild der sambischen Schüler\*innen von Europa gezeigt werden konnte, wobei die Voraussetzungen und Ressourcen nicht für alle befragten Personen gleich waren. Dabei müssen die unterschiedlichen Zugänge berücksichtigt werden und die persönliche Ebene der Schüler\*innen stärker in die Konstruktion von Fremdbildern einbezogen werden. Insgesamt konnte durch die Erhebungen ein Einblick in das Bildungssystem in Sambia gegeben werden und aufgezeigt werden, wie unterschiedliche Schulorganisationen beziehungsweise Lehrpläne die Vorstellungen von bestimmten Inhalten beeinflussen. Abschließend kann gesagt werden, dass diese Masterarbeit einen Zugang bietet, wie sich Schüler\*innen in Sambia Europa vorstellen und welche Vorstellungen durch ihre persönlichen Erfahrungen hergestellt werden. Das bedeutet, dass diese Arbeit versucht Europa aus einer Fremdperspektive zu betrachten und zu analysieren, und in weiterer Folge die Europabilder der Schüler\*innen darzustellen.

## 8. Verzeichnisse

### 8.1. Literaturverzeichnis

ADAM, C. & SIMPASA, A. (2010): The Economics of the Copper Price Boom in Zambia. In: FRASER, A. & LARMER, M. (Hrsg.): Zambia, Mining and Neoliberalism – Boom and bust on the globalized Copperbelt. - New York. 31-58.

AHMAD, A. (1992): In Theory. Classes, Nations, Literatures. – Oxford.

ANAND, P., et. al. (2022). Decomposing Learning Inequalities in East Africa: How Much Does Sorting Matter? In: The World Bank Economic Review, 36(1), 219–243. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1093/wber/lhab014>

BRAUTIGAM, D. (2021): How Zambia and China Co-Created a Debt “Tragedy of the Commons”. Working Paper No. 2021/51. Verfügbar unter: <https://static1.squarespace.com/static/5652847de4b033f56d2bdc29/t/615263af0820b159230eccb1/1632789426031/WP+51+%E2%80%93+Brautigam+%E2%80%93+Zambia+Tragedy+of+the+Commons.pdf> (zuletzt abgerufen am 20.05.2022)

COHAN, A. (2017): The politics and economics of decolonization in Africa: the failed experiment of the Central African Federation. – London/New York.

DHAWAN, N. & CASTRO VARELA, M. (2020): Postkoloniale Theorie (3. aktual. Aufl. ed.). – Bielefeld.

DIJKSTRA, N., KOK, P. & FLEMING, S. (2022): Perceptual reality monitoring: Neural mechanisms dissociating imagination from reality. In: Neuroscience and Biobehavioral Reviews 135. Verfügbar unter: <https://static1.squarespace.com/static/5616b377e4b0670f148ff742/t/62332ec9f0d55d6818100241/1647521489394/DijkstraNeurosciBiobehavRev2022.pdf> (zuletzt abgerufen am 17.06.2022)

FÖRSTER, T. (2010): Afrikanische Europabilder vom besseren Leben. In: KREIS, G.: Europa & Afrika: Betrachtungen zu einem komplexen Verhältnis. – Basel. 59-68.

FRASER, A. & LARMER, M. (2010): Zambia, Mining and Neoliberalism – Boom and bust on the globalized Copperbelt. – New York.

FRASER, A. (2010): Introduction: Boom and Bust on the Zambian Copperbelt. In: FRASER, A. & LARMER, M.: Zambia, Mining and Neoliberalism – Boom and bust on the globalized Copperbelt. – New York. 31-58.

GIELER, W. (2007): Die Außenpolitik der Staaten Afrikas: ein Handbuch: Ägypten bis Zentralafrikanische Republik. – Paderborn/Wien.

HEATH, R. A. (1977). Victoria Falls: The Growth Of A Rhodesian Village. Verfügbar unter:

<https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/5011/heath,%20ra%20gpz%20no.10,%201977..pdf?sequence=1> (zuletzt abgerufen am 29.01.2023)

HERBERT, R. (2006): Wachstumsziele statt Entwicklungsziele. Afrika braucht eine andere Reformagenda. In: NUSCHELER, F., ROTH, M., BIALLAS, A. (Hrsg.): Die Millennium-Entwicklungsziele. Entwicklungspolitischer Königsweg oder ein Irrweg? – Bonn. 207-222.

HOFMANN, J. (2012): China in Sambia: Neuer Kolonialismus oder zweite Befreiung? In: Kreienbaum M. et. al. (Hrsg.): Entwicklung, Bildung und Begegnung Am Beispiel Sambias. – Leverkusen. 43 – 58.

HOUSSOUBA, M. (2010): Afrikanische Blicke auf Europa. In: KREIS, G.: Europa & Afrika: Betrachtungen zu einem komplexen Verhältnis. – Basel. 113-132.

HÜLSEN, J. (2012): Bildung - Zur Umsetzung eines Menschenrechts. In: KREIENBAUM et al (Hrsg.): Entwicklung, Bildung und Begegnung am Beispiel Sambias. - Leverkusen. 131 -144.

IHONVBERE, J. O. (1996): Economic Crisis, Civil Society and Democratization: The Case of Zambia. – Africa World Press.

KABBANI, R: (1993): Mythos Morgenland. Wie Vorurteile und Klischees unser Bild vom Orient bis heute prägen. – Berlin.

KENNEDY, V. (2000): Edward Said: A critical introduction (1. publ. ed). – Cambridge.

KREIENBAUM, M., GRAMELT, K., HOFMANN, J. & LIEBERT, C. (2012): Entwicklung, Bildung und Begegnung Am Beispiel Sambias.- Leverkusen.

KREIS, G. (2010): Europa & Afrika: Betrachtungen zu einem komplexen Verhältnis. – Basel.

LARMER, M. (2010): Historical Perspectives on Zambia's Mining Boosts and Busts. In: FRASER, A. & LARMER, M. (Hrsg.): Zambia, Mining and Neoliberalism – Boom and bust on the globalized Copperbelt. New York. 31-58.

LINDHOUD, P. (2012): Community Schools in Zambia: Local Initiatives of National Importance. In: KREIENBAUM et al (Hrsg.): Entwicklung, Bildung und Begegnung am Beispiel Sambias. - Leverkusen. 119-130.

LUNDT, B. (2017): Europa von außen betrachtet: Was denken junge Afrikaner und Afrikanerinnen über Europa? Eine empirische Studie – In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 40 (4), 29-32.

MACKENZIE, J. (1995): Orientalism, history, theory and the arts. – Manchester.

MEYNS, P. (2017): Macht und ethnische Politik in Sambia – Parlaments- und Präsidentschaftswahlen 2015 & 2016. In: PILLMANN, R. & KREIENBAUM, M. (Hrsg.): Sambia – 72 Volksgruppen bilden einen Staat: Einblicke in eine postkoloniale Gesellschaft. – Leverkusen. 85-106.

MEYNS, P. (2021): Vor einem Neustart? – In: Afrika Süd, 6/21. Verfügbar unter: <https://www.afrika-sued.org/ausgaben/heft-6-2021/vor-einem-neustart/> (zuletzt abgerufen am 25.04.2022)

MOORE-GILBERT, B. (1997): Postcolonial Theory. Contexts, Practices, Politics. – London/New York.

NEUMANN, B. (2017): Imaginative Geographien in kolonialer und postkolonialer Literatur: Raumkonzepte der (Post-)Kolonialismusforschung. In: Raum und Bewegung in der Literatur, 115-138.

OCHOLA, A. (2016): Representing African Migrants Experience in Europe – A study of narratives on the Surprising Europe website. – Stockholm.

OUDSHOORN, N. (2004): Eine natürliche Ordnung der Dinge? Reproduktionswissenschaften und die Politik des „Othering“. In: LENZ I., MENSE L., ULLRICH C. (Hrsg.): Reflexive Körper? – Zur Modernisierung von Sexualität und Reproduktion. Opladen.

PHIRI J., et. al. (2020): Agriculture as a Determinant of Zambian Economic Sustainability. In: Sustainability 12(11), 4559.

PILLMANN, R. & KREIENBAUM, M. (2017): Sambia – 72 Volksgruppen bilden einen Staat: Einblicke in eine postkoloniale Gesellschaft. – Leverkusen.

PILLMANN, R. (2017): Education in Zambia. In: PILLMANN, R. & KREIENBAUM, M. (Hrsg.): Sambia – 72 Volksgruppen bilden einen Staat: Einblicke in eine postkoloniale Gesellschaft. – Leverkusen. 17-33.

RATHA, D. & SHAW, W. (2007): South-South Migration and Remittances. – Washington D.C.

RODNEY, W. (2012): How Europe underdeveloped Africa. – Kapstadt.

RONNBACK, K. & BROBERG, O. (2022). From Defensive to Transformative Business Diplomacy: The British South Africa Company and the End of Chartered Company Rule in Rhodesia, 1910-1925. In: Business History Review, 1–27.

SAID, E. (1978): Orientalism. – London.

SAID, E. (1983): The World, the text and the Critic. – Cambridge.

SCHICHO, W. (2010): Geschichte Afrikas. – Stuttgart.

SCHMIDINGER, T. (2016): Orientalismus & Okzidentalismus. Verfügbar unter: [https://homepage.univie.ac.at/thomas.schmidinger/php/lehre/orientalismus\\_okzidentalismus.pdf](https://homepage.univie.ac.at/thomas.schmidinger/php/lehre/orientalismus_okzidentalismus.pdf) (zuletzt abgerufen am 06.09.2022)

SOUKAH Z. (2016): Der „Orient“ als kulturelle Selbstfindung der Deutschen. – Dissertation. Düsseldorf. Verfügbar unter: [https://docserv.uni-duesseldorf.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-43645/zouheir\\_soukah\\_dissertation.pdf](https://docserv.uni-duesseldorf.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-43645/zouheir_soukah_dissertation.pdf) (zuletzt abgerufen am 05.09.2022)

STEINBAUER, A. (2017): Das Afrikabild in österreichischen GW-Schulbüchern der fünften und sechsten Schulstufe: über die Darstellung eines Kontinents und die daraus resultierenden Wahrnehmungen von politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturen. - Diplomarbeit, Universität Wien, Wien.

TSAGUE ASSOPGOUM, F. (2011): Migration aus Afrika in die EU. – Wiesbaden.

WÜRZBACH, N. (2004): »Raumdarstellung«. In: NÜNNING A. & NÜNNING N. (Hrsg.), Erzähltextanalyse und Gender Studies. 49-71.

YOUNG, R. (2004): White Mythologies. Writing History and the West. – London.

YU, G. T. (1971): Working on the Railroad: China and the Tanzania-Zambia Railway. In: Asian Survey (11), 1101-1117. Verfügbar unter: <https://www.jstor.org/stable/2642892?seq=1> (zuletzt abgerufen am 10.02.2023)



## 8.2. Internetquellen

ARC ZAMBIA (2022): Zambia's national parks. Verfügbar unter:

<https://www.arczambia.com/conservation/zambias-national-parks/> (zuletzt abgerufen am 28.11.2022)

BBC (2017): Zambia opposition leader Hakainda Hichilema released. Verfügbar unter:

<https://www.bbc.com/news/world-africa-40945825> (zuletzt abgerufen am 10.02.2023)

BMZ (2020): HIPC-Initiative. Verfügbar unter:

<https://www.bmz.de/de/service/lexikon/hipc-initiative-14482#:~:text=Ausdr%C3%BCckliches%20Ziel%20der%20HIPC%20%2DInitiative,wirtschaftliche%20und%20soziale%20Reformen%20nutzen.> (zuletzt abgerufen am 19.05.2022)

BPB (Bundeszentrale für politische Bildung) (2012): Historische Entwicklung der Migration, Italien. (08.10.2012) Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/laenderprofile/145669/historische-entwicklung-der-migration/> (zuletzt abgerufen am 24.01.2023)

DER SPIEGEL (2011): China überholt Weltbank als Kreditgeber. (18.01.2011) Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/hilfe-fuer-entwicklungslaender-china-ueberholt-weltbank-als-kreditgeber-a-740046.html> (zuletzt abgerufen am 19.05.2022)

DER STANDARD (2023): Einheitliche Schulkleidung für alle: Frankreichs First Lady sorgt für Wirbel. Verfügbar unter: <https://www.derstandard.at/story/2000142552293/einheitliche-schulkleidung-fuer-alle-frankreichs-first-lady-sorgt-fuer-wirbel> (zuletzt abgerufen am 10.02.2023)

DER STANDARD (2018): Frontex erwartet Spanien als Hauptroute für Migranten aus Afrika. Verfügbar unter: <https://www.derstandard.at/story/2000083010575/frontex-erwartet-spanien-als-hauptroute-fuer-migranten-aus-afrika> (abgerufen am 10.02.2023)

DUDEN (2023a): Okzident. Verfügbar unter:

<https://www.duden.de/rechtschreibung/Okzident> (zuletzt abgerufen am 24.01.2023)

DUDEN (2023b): Orient. Verfügbar unter:

<https://www.duden.de/rechtschreibung/Orient> (zuletzt abgerufen am 24.01.2023)

DUDEN (2023c): Spannungsfeld. Verfügbar unter:

<https://www.duden.de/rechtschreibung/Spannungsfeld> (zuletzt abgerufen am 24.01.2023)

ERLASSJAHR (2021): Sambia. Verfügbar unter:  
<https://erlassjahr.de/laenderinfos/sambia/> (zuletzt abgerufen am 19.05.2022)

EUROPÄISCHE UNION (2020): 22<sup>nd</sup> annual report on Arms Export. Verfügbar unter:  
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG1211\(03\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG1211(03)&from=EN)  
(zuletzt abgerufen am 10.02.2023)

EUROSTAT (2012): One in five people in the EU at risk of poverty or social exclusion.  
Verfügbar unter: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/edn-20211015-1> (zuletzt abgerufen am 03.10.2022)

HEMMRICH I. & ZIEGLER M. (2020): Ein I-Phone geht um die Welt. Verfügbar unter:  
<https://www.teacheconomy.de/media/unterrichtsmaterial/iphone-produktionsprozess/interaktiv/index.html> (abgerufen am 10.02.2023)

HILL, M. & MITIMINGI, T. C. (2022): Zambia asks G-20 to meet promises on Debt restructuring. (22.04.2022) Verfügbar unter:  
<https://www.bloomberg.com/news/articles/2022-04-21/zambia-asks-g-20-to-live-up-to-promises-on-debt-restructuring> (zuletzt abgerufen am 20.05.2022)

LEXIKON d. GEOGRAPHIE: Eurozentrismus. Online unter:  
<https://www.spektrum.de/lexikon/geographie/eurozentrismus/2242> (zuletzt abgerufen am 31.08.2022)

MUKUCHA J. (2021): Zambia's New Ndola Airport to Raise Aviation Industry's Profile, Stimulate Country's Economy. Verfügbar unter: <https://airspace-africa.com/2021/08/10/zambias-new-ndola-airport-to-raise-aviation-industrys-profile-stimulate-countrys-economy/> (abgerufen am 28.01.2023)

PROFIL (2017): Flüchtlingspolitik bei der Nationalratswahl: Im Wendekreis des Stacheldrahts. Verfügbar unter: <https://www.profil.at/oesterreich/fluechtlingskrise-nationalratswahl-8383004> (zuletzt abgerufen am 25.01.2023)

REPUBLIC OF ZAMBIA (RoZ) (2011): Educational Sector National Implementation Framework 2011-2015. Implementing the Six National Development Plan. Verfügbar unter: [https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/zambia\\_education-sector-plan.pdf](https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/zambia_education-sector-plan.pdf) (zuletzt abgerufen am 25.04.2022)

REPUBLIC OF ZAMBIA (RoZ) (2017): Education and skills Sector Plan 2017-2021.  
Verfügbar unter: [https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/zambia -  
\\_education-and-skills-sector-plan-2017-2021.pdf](https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/zambia_-_education-and-skills-sector-plan-2017-2021.pdf) (zuletzt abgerufen am 25.04.2022)

REPUBLIC OF ZAMBIA (RoZ) (2018): Child poverty in Zambia. A multiple overlapping deprivation analysis. Verfügbar unter:  
[https://www.unicef.org/esa/sites/unicef.org/esa/files/2018-09/UNICEF-Zambia-2018-Child-  
Poverty.pdf](https://www.unicef.org/esa/sites/unicef.org/esa/files/2018-09/UNICEF-Zambia-2018-Child-Poverty.pdf) (zuletzt abgerufen am 03.10.2022)

SPEKTRUM (2001): Eurozentrismus. Verfügbar unter:  
<https://www.spektrum.de/lexikon/geographie/eurozentrismus/2242> (zuletzt abgerufen am  
06.03.2023)

STADT WIEN (2022): Fischereirecht. Verfügbar unter:  
<https://www.wien.gv.at/umwelt/wasserrecht/fischereirecht.html> (zuletzt abgerufen am  
10.02.2023)

STATISTA (2010): Afrika – positive Vorstellungen. Verfügbar unter:  
[https://de.statista.com/statistik/daten/studie/182015/umfrage/positive-vorstellungen-von-  
afrika/](https://de.statista.com/statistik/daten/studie/182015/umfrage/positive-vorstellungen-von-afrika/) (zuletzt abgerufen am 14.02.2023)

STATISTA (2021): Europäische Union: Durchschnittsalter der Bevölkerung in den Mitgliedstaaten im Jahr 2021. Verfügbar unter:  
[https://de.statista.com/statistik/daten/studie/248994/umfrage/durchschnittsalter-der-  
bevoelkerung-in-den-eu-laendern/](https://de.statista.com/statistik/daten/studie/248994/umfrage/durchschnittsalter-der-bevoelkerung-in-den-eu-laendern/) (zuletzt abgerufen am 03.10.2022)

STATISTA (2022): Sambia: Durchschnittsalter der Bevölkerung von 1950 bis 2021 und Prognosen bis 2050. Verfügbar unter:  
[https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1323913/umfrage/durchschnittsalter-der-  
bevoelkerung-in-sambia/](https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1323913/umfrage/durchschnittsalter-der-bevoelkerung-in-sambia/) (zuletzt abgerufen am 02.10.2022)

STATISTA (2023): Entwicklung des Kupferpreises in den Jahren von 2000 bis 2022 (in US-Cents je Pfund). Verfügbar unter:  
[https://de.statista.com/statistik/daten/studie/37791/umfrage/kupferpreis-seit-  
2000/#:~:text=Der%20Kupferpreis%20hat%20sich%20in,400%20US%2DCent%20je%20Pound.](https://de.statista.com/statistik/daten/studie/37791/umfrage/kupferpreis-seit-2000/#:~:text=Der%20Kupferpreis%20hat%20sich%20in,400%20US%2DCent%20je%20Pound.)  
(zuletzt abgerufen am 15.02.2023)

UNHCR (2021): Mediterranean Situation. Verfügbar unter:  
<https://data.unhcr.org/en/situations/mediterranean> (zuletzt abgerufen am 14.06.2022)

UNITED STATES GEOLOGICAL SURVEY (2020): Mineral Commodity – Summaries 2020.  
Verfügbar unter: <https://pubs.usgs.gov/periodicals/mcs2020/mcs2020.pdf> (zuletzt abgerufen am 11.05.2022)

UN-HABITAT (2009): Zambia: Kitwe Urban Profile. Verfügbar unter:  
<https://mirror.unhabitat.org/pmss/getElectronicVersion.asp?nr=2728&alt=1> (zuletzt abgerufen am 27.09.2022)

URECH, F. (2019): Sitzt ein ganzer Kontinent auf gepackten Koffern? – Acht Antworten zur Migration aus Afrika. (20.09.2019) In: NZZ-online. Verfügbar unter:  
<https://www.nzz.ch/international/migration-aus-afrika-acht-antworten-ld.1410975> (zuletzt abgerufen am 14.06.2022)

WEISS, S. (2021): Afrikas Kampf um seine Kunst: Die jüngste alte Debatte. In: Der Standard. Verfügbar unter: <https://www.derstandard.at/story/2000125629590/afrikas-kampf-um-seine-kunst-die-juengste-alte-debatte> (zuletzt abgerufen am 14.02.2023)

WORLD BANK (2020a): Agriculture, forestry and fishing, value added (% of GDP) – Zambia. Verfügbar unter:  
<https://data.worldbank.org/indicator/NV.AGR.TOTL.ZS?locations=ZM> (zuletzt abgerufen am 11.05.2022)

WORLD BANK (2020b): Population, total – Zambia. Verfügbar unter:  
<https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?locations=ZM> (zuletzt abgerufen am 04.05.2022)

WORLD BANK (2022a): Unemployment, total (% of total labor force) (modeled ILO estimate) – Zambia. Verfügbar unter:  
<https://data.worldbank.org/indicator/SL.UEM.TOTL.ZS?locations=ZM> (zuletzt abgerufen am 12.05.2022)

WORLD BANK (2022b): Unemployment, youth total (% of total labor force 15-24) (modeled ILO estimate) – Austria. Verfügbar unter:  
<https://data.worldbank.org/indicator/SL.UEM.1524.NE.ZS?locations=AT> (zuletzt abgerufen am 04.10.2022)

WORLD BANK (2022c): Unemployment, youth total (% of total labor force 15-24) (modeled ILO estimate) – Zambia. Verfügbar unter:  
<https://data.worldbank.org/indicator/SL.UEM.1524.ZS?locations=ZM> (zuletzt abgerufen am 04.10.2022)

WORLD BANK (2020c): urban Population (% of total Population) – Zambia. Verfügbar unter:  
<https://data.worldbank.org/indicator/SP.URB.TOTL.IN.ZS?locations=ZM> (zuletzt abgerufen am 04.05.2022)

ZNBC (2021): House Money: Police recovers K65M. Verfügbar unter:  
<https://www.znbc.co.zm/news/house-money-police-recovers-k65m/> (zuletzt abgerufen am 11.02.2023)

### 8.3. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Antwortkategorien der Fragestellung: „Welches der folgenden Bilder ist das Positivste, wenn Sie an Afrika denken?“ .....	34
Abbildung 2: Karte mit der Darstellung der sambischen Nationalparks .....	41
Abbildung 3: Lechwe International School, Blick von der Eingangshalle auf den ersten Innenhof .....	70
Abbildung 4: Blick auf das humanwissenschaftliche Department der Lechwe International School .....	71
Abbildung 5: Blick auf das Schwimmbecken der Lechwe International School .....	72
Abbildung 6: „primary school“ auf dem Areal der Chamboli Secondary School .....	74
Abbildung 7: Blick vom Eingangsbereich auf die Chamboli Secondary School .....	75
Abbildung 8: Physiksaal an der Lechwe International School .....	76
Abbildung 9: Kategorisierung der Antworten zu Frage 1a) Lechwe International School .....	84
Abbildung 10: Kategorisierung der Antworten zu Frage 1a) Chamboli Secondary School .....	86
Abbildung 11: Kategorisierung der Antworten zu Frage 1b) Lechwe International School .....	90
Abbildung 12: Kategorisierung der Antworten zu Frage 1b) Chamboli Secondary School .....	95
Abbildung 13: Auswertung semantisches Differenzial Lechwe International School .....	114
Abbildung 14: Mittelwerte der Auswertung des semantischen Differenzials an der Lechwe International School .....	115
Abbildung 15: Auswertung semantisches Differenzial Chamboli Secondary School .....	117
Abbildung 16: Mittelwerte der Auswertung des semantischen Differenzials an der Chamboli Secondary School .....	118
Abbildung 17: Vergleich der Ergebnisse des semantischen Differentials .....	120
Abbildung 18: Auswertung der Fragestellung 3b) Lechwe International School (%-Nennung der Antworten) .....	125
Abbildung 19: Auswertung der Fragestellung 3b) Chamboli Secondary School (%-Nennung der Antworten) .....	126
Abbildung 20: Semantisches Differenzial: Chamboli Secondary School & Lechwe International School .....	137
Abbildung 21: Auswertung der Informationsquellen der Schüler*innen (in %) .....	141

## 9. Anhang

### 9.1. Fragebogen für Schüler\*innen



universität  
wien

SchülerInnenbefragung im Rahmen der Masterarbeit  
Befragung einer .... Klasse an der ..... School  
Durchgeführt von: Emanuel Schober  
(emanuel.schober@gmx.at)

Thank you for taking part in this survey! Below you will be asked questions in three parts. Please answer them as honestly as possible. If you have any questions, please contact me and I will come to you.

The results of the survey will only be used for my master thesis at the University of Vienna. The survey is anonymous, that means you don't have to write your name on the paper.

Please only state your age and gender.

Age: \_\_\_\_\_ years

male     female     divers

#### Part 1:

What do you associate with "Europe"? Please mention at least three keywords

---

---

---

---

---

---

Based on the previous question, how do you imagine life in Europe? Do you think life of people of your age in Europe is different from your life? Please describe your picture of Europe in your own words!

---

---

---

---

---

---

---

How is Europe presented in your schoolbooks or in the materials you receive at school?

---



---



---



---



---



---



---



---

**Part 2:**

In the following, you are asked to match your ideas about Europe with the pairs of opposites listed. Tick the box which you think is most in line with your ideas about Europe.

	Applies	Rather applies	Neutral	Rather applies	applies	
dirty	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	clean
loud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	quiet
familiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	foreign
colourful	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	grey
ugly	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	beautiful
modern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	old-fashioned
calm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	hectic
fast	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	slow
groomed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	scruffy

**Part 3:**

Now I have two last questions for you.

a. Can you remember what you learned about Europe at school?

---



---



---

---

---

---

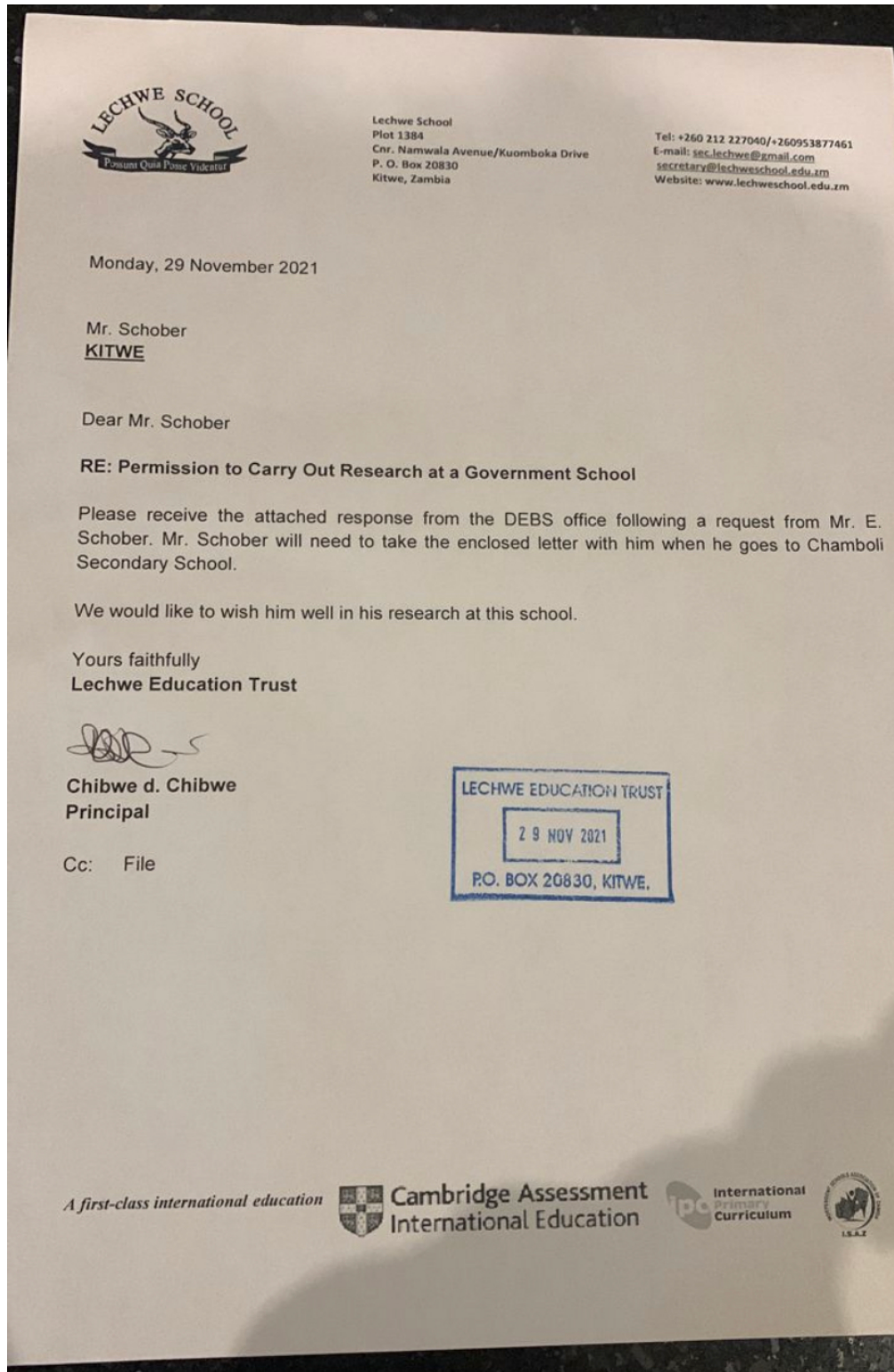
---

**b.** Where do you get your information about Europe? You can also choose more than one answer.

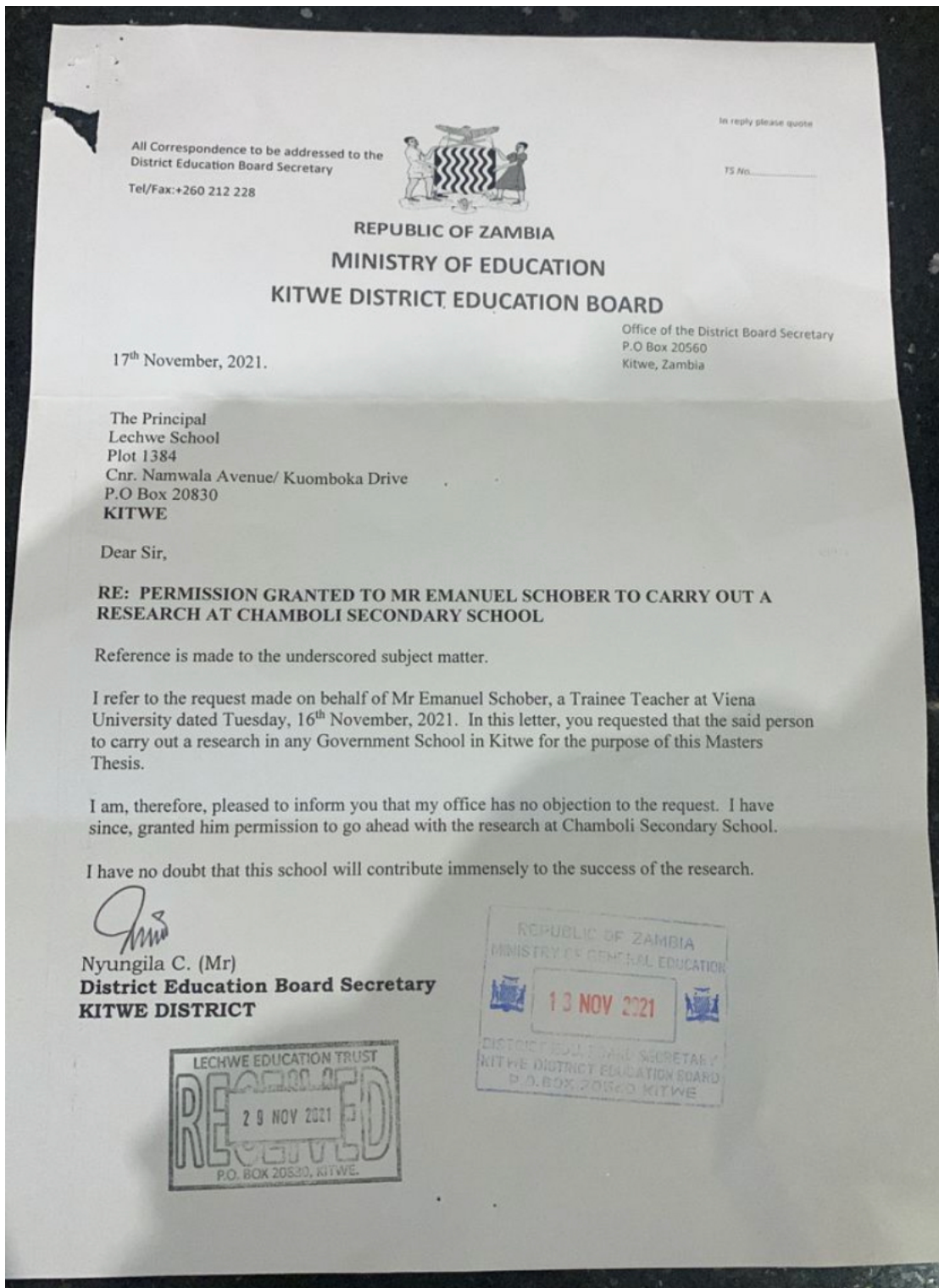
- A friend is from Europe.
- I read a book about Europe.
- I read a paper about it.
- I have seen pictures of Europe.
- I have been to a European country myself, namely \_\_\_\_\_.
- I saw a film about Europe.
- I took part in a project about Europe.
- Other: \_\_\_\_\_.

## 9.2. Zusagen für die Forschungstätigkeiten an den beiden Schultypen

### 9.2.1. Lechwe International School



9.2.2. Chamboli Secondary School



### 9.3. Leitfadeninterview mit Lehrpersonen



universität  
wien

Interview mit LPs im Rahmen der Masterarbeit  
Durchgeführt von: Emanuel Schober  
(emanuel.schober@gmx.at)

Teacher of \_\_\_\_\_ grade at the \_\_\_\_\_ School.

#### **Questions:**

##### **Personal & Education**

1. Please introduce yourself. (Age, Name, etc.)
2. How did it come that you took the job as a teacher at this specific school?
3. What education is needed to be able to teach here at this school? What is the path to be able to complete the programme?

##### **School & teaching**

4. Which subjects do you teach? And what is the age of your students?
5. In which language are the lessons conducted?
6. What kind of teaching materials are used in class? Which of these are used in geography lessons?

##### **Europe**

7. Have you ever been to Europe? If yes, where?
8. How do you imagine life in Europe? Would you say life in Europe as a teacher is different from your everyday life?
9. Where do you get your informations about Europe? Does information from the media, for example, match the representations in the teaching materials?
10. At which school level is the topic Europe addressed in class? How extensively is this topic addressed?
11. What kind of teaching materials are you using in class? Are you working with pictures?

## 9.4. Interviews

### 9.4.1. Interview 1

Interview with the headmaster of the Secondary School (Lechwe School, Kitwe)

E: "Hello Mr. Chisale. Thank you for taking some time to do an interview with me."

C: "You are welcome, I am grateful to do that interview with you."

E: "So first, maybe can you introduce yourself a little bit!"

C: "My name is Ephraim Kuda Chisale. I am 55 years old and was born in a small town in Simbawe."

E: "Alright, so for me as I don't really know how schools in Zambia are organized, what is the difference between the (private) school you are teaching and the government schools?"

C: "Since we teach at a public school, we can, within the legal framework, design the school curriculum as we believe it should be. This means that we do not have to follow the Examination Council of Zambia (ECZ) curriculum, rather we can choose what it looks like. We teach according to the Cambridge International Junior Secondary Curriculum at the Lechwe International School."

E: "That means, you are not paid by the government?"

C: "Yes, as we are a private school, we are dependent on the students and their families. That means my salary is paid by the fees of the students and it's the same with all the other teachers. At the beginning of the schoolyear, we can express our wishes what we need for our lessons. It can be schoolbooks, books we want to read with the students, any equipment we need for the classes, so we must discuss this with the school assembly. For example, as we see a major interest in medicine from the students, we discussed with the assembly, if it would be possible to build some new teaching rooms for nursing."

E: "So if we talk about teaching materials, how do you get all the materials for your lessons that you need, like for example schoolbooks, working sheets and so on?"

C: "In agreement with the school assembly the teachers can submit a list with school materials they would need for the coming schoolyear. So you can ask if you get new schoolbooks for a specific class or books for a specific theme. But all of that is up to the school assembly, which discuss these themes and say alright the budget for this year would allow to get this or that.

But you have to do that way before the school year starts because you have to order all the school materials from the UK, so that needs time.”

E: “What kind of teaching materials are used in class? How is the lesson conducted? What do the students have to do in class? And is there a specific book, where the students collect all the information from class?”

C: “We normally ask them to write the date into their classroom book and then even we are discussing the most important points to write them down, as we want them to internalize it, you know. So, I would say for example, if you look at part 1 write this and this and then we go and discuss. Number 2 write this and this, so some teachers use worksheets, others give notes, others ask them to go back, like for example, if I am looking at this one here “Tips on answering questions”. If we discuss it they will say for example if it is a cartoon, a historical cartoon, look at the information the cartoon is trying to give, you want to show the usefulness of this cartoon.”

E: “The interpretation of the cartoon, right?”

C: “Yeah, interpretation. But then they will say, okay, at the end of the day, they ask you “How useful is this cartoon?”. It is very useful because of what is inside and what you can learn from it and so on. However, you look at the prominence, who was writing this and say it’s not completely reliable because it’s coming from a British tableau and who might have want it. Now to prove that, you might say to them, okay let’s go to page so an so of your book, okay. Let’s go to page 72 and because there is a cartoon there and then you can look at the cartoon. So this is how we use the textbooks or might if I am teaching about the Cold War and the Iron Curtain speech by Winston Churchill and I will say okay at the high of the Cold War, Winston Churchill actually pronounced the Cold War by giving the Iron Curtain speech. Let’s go to page 82 and I would like all of you to copy and extract part of the Iron Curtain speech, so they will go and copy that, so at least they have part of it in their workbooks. So that’s how we use the textbook, so we don’t use the textbook word for word, but we use it as a reference book and also because the textbooks are tight to the syllabus, as you were saying, so it sort of guides them, the syllabus topic and then the questions I give at the end of the topic. So we use this, that, we are also using the internet, you know videos. I have got videos, I have podcasts and things like that, which I am giving them and listen. So these are the methods we use.”

E: "It's the same like what you are doing in Austria as a teacher. So it's pretty similar because you have the subject and then you can use all the materials you want, to do the topic with your students."

C: "Although, when I started teaching way back, the children use to depend so much on us as teachers because then you only have maybe one very good textbook and then you photocopy a little bit of this or you write your own notes."

(...short interruption as I got some of my form from my survey from a teacher at this school.)

C: "So in those days you had to do more especially if you are teaching in the higher grades, which is A-Level, Pre-University. As the teacher you really had to do more because the students didn't really have access to the internet or books. They just had one book, you have to go into the library and do things for them, put together a lot of notes and when you go to class you have to know about this and this."

E: "You are the main focus for the students to get information about topics."

C: "Yeah, but now it's no longer the same. We are trying to move away from that old teaching system."

E: "Just to be a helper for the students. Not being a person, who is one of the only source where students can get information."

C: "Yeah, the students must feel it that I am learning, you know today I managed to do this and can look at this cartoon myself and the teacher can be like helper. There I can correct you, you should do this and that, they write an essay, no you should be a little bit more intense, add more details here, do this, you know. But also because we have more materials it is possible to teach like that."

E: "So you only teach history or do you have more subjects to teach? Because, when you showed me around, you told me that in the beginning you were teaching everything. Or was that primary school?"

C: "I was teaching, not primary school, but as soon as they come into secondary school, I have to teach like every class at school."

E: "But only history or also other subjects?"

C: "No, just history. Because the primary school, they have their class teacher, who teaches everything and then specialist subjects. Besides ICT (Information and computer technology), art and music. They send the children to art, they send the children to music and send the

children to ICT, but all the time they are in their classroom. That's primary, for secondary what we do is, we look at the number of subjects that are there and we employ according to the allocation we want to give, so if it is mathematics for example, at Form One we have ten lessons per circle, Form Two ten lessons, Form Three same. So you see and say how many Maths teachers to we need, so we specifically employ Maths teachers to cover that. History we do the same, geography we do the same, but sometimes you find out that Geography teachers might teach and end up with, still even after allocating the timetable, their classes will be too many and then the English will be the same, they will end up advertising for any English and Geography teachers. So they take a few lessons in Geography and a few lessons in English. Because if they are doing, like you are doing Geography and History, they normally have two subjects. So sometimes we look out for that combination, so that we can plug in the lessons."

E: "What kind of education is needed to become a teacher in Zambia? Is it that you go to university and to your study there?"

C: "What you do, like for example this is an international school, it is a mix of different people. Like myself, I am not from Zambia, I am from Zimbabwe. So you have expatriates like myself. You also have local teachers, how they are qualified depends on the country they are coming from. You can teach here, as you come from Austria, but we have a teaching council here in Zambia, which looks at your qualification. Of course we send out in the adverts, we are looking for somebody, who is teaching this or that for so many years at school, but Zambia has got what is called Teaching Council of Zambia (TCZ), which is a government authority, which regulates what qualification the teachers should have. According to them you should have a teaching degree, which means you must have a Bachelor degree with education, but in my country we don't have that qualification. In my country we have a subject specific degree, like archeology, and then after that you take a graduate certificate to the education. That's how it works if you decide to become a teacher. But what they do is, when you come from university because you have a subject specific degree in chemistry or physics at university, you are still allowed to teach, but you are not considered to be a qualified teacher, you are equalized as a graduate teacher. Because maybe you want to try out things and then later on go somewhere else, but they know you have the knowledge and you can still teach. But then if you decide maybe in the teaching profession you want to be promoted later on, so you don't get



promoted till you get the graduate certificate in education. Then in Zambia normally they have an education degree, so they can be doing English and Religion studies with education or they can do mathematics with education. So in that case they start right from the beginning to do the mathematics and then some education courses. Philosophy, psychology so when they finish their degree, they are just qualified within the Teaching Council of Zambia, you know specification.”

E: “When I was in the teachers room I saw a letter from the Teaching Council of Zambia that you have to renew your license? Every ten years or when do you have to do this?”

C: “Every three years you have to renew your license and when you renew your license, they have to check your record, if you have done anything in the past years, so if you are clean they will renew. Part of it is to make money, part of it is to regulate and make sure that those who are misbehaving, they don’t come back into the system. So the training is actually different and what I feel is that the most important training that a teacher gets is when they are at the station. If you finish your degree and with three other fellows and you go to different school, you go to school in Tanzania, your friend goes to another school in Seychelles. I think after three years when you go back how you are able to teach and contact yourself depends on the school where you went because schools have standards, they got ethics that they follow and if they are very strict and good at training you and showing you things then you become a better teacher. If they are very relaxed with deadlines and write a report sloppy, you know, I think we are developed according to, yes the university trains us the basics, but where you go and work, their culture, the work culture, which is what you take with you for the rest of your life.... It depends on where you work. So when we have new teachers, we have that role to try and let them see how they are supposed to work.”

E: “Also if you study at university, you can be such a good student, but if you get a job it’s something different because you have to learn what you are doing by practicing it.”

C: “Not everybody is born to be a teacher, that’s right. But you can learn it, if you teach Physics and have problems with the deadlines not come to school on time and be sloppy with other things, they will write in the report that they are making mistakes.”

E: “They know a lot about their subject, but sometimes they can’t teach the students the things they should learn. For me that is the thing a teacher has to learn or even do if you want

to be a good teacher. And how do you become a teacher? Was it always in your mind when you went to university or how did it come that you are teaching now at this school?"

C: "For me it was really interesting because I never trained to be a teacher in the first place. I went to a catholic boarding school, boys only, and it was very competitive and very selective, but I was lucky that my sister was a catholic nun, so she was teaching at the same school. So I was living with my sister as your sister is in a christian communities, you can actually live in the community. So we are living there and she was also working there and after that I went to university and got very good A-Level points. I wanted to do Law, but then we only had one university that time in Simbabwe and it was extremely competitive and we were taking Cambridge assessment, so the results come from Cambridge straight to the university and cut of points for Law, cut out points for economics. So I went into the arts, you know history, so I studied my three and a half year. But during school holidays I was going back home, what was the place my sister was teaching, she was a very good teacher and very organized, I am not even one tenth as organized as she was. You know that time she used the typewriter, she would have all the notes and all the questions and all the answers and put it in carpet boxes. So when I go there for holidays she would always take me to classes with the stuff and maybe outwrite some things on the board, I never really thought about it. Then in my final year one of the teachers the wife was working in Australia and there was an emergency, so he has to travel, history teacher. It happened when it was my holiday, so they told me it's your third year of university, you can teach. So I was tough for a month and they paid me the school, other teachers were paid by the government and supplemented by the missionary, the catholics. They paid me a salary, so I really enjoyed that and I had the feel of being in a classroom and teaching. So in my final year I was supposed to graduate in June 1999 and my sister was supposed to leave the sisters, they make the move from one country to another. So she was supposed to move from Simbabwe to the UK in May, so she was speaking to my brother that when I finish university to get my stuff and household and take care over me while I am looking for a job. So on the last day of university they send me a truck to pick me up and the stuff and I went into my sisters house. She was gone two days earlier, so then I started and because it was a very competitive school I found myself young and suddenly I had to prove. I had classes and teachers, who are experience and teaching at this system and just to

get promoted they always said do this, do that and I kind of impressed them. So within a year I was saying I am not going anywhere, I am a teacher.”

E: “So you really got into the job because of the circumstances that came together and found something you really like to do.”

C: “Yeah, but I also did the teaching qualification at that school.”

E: “So just one question than we are done for today. You told me before that you have been to Europe before. You have been to Amsterdam, have you also been somewhere else in Europe? And how do you imagine teaching in Europe is different than teaching at this school in Zambia?”

C: “I have been to Italy and the Netherlands. We were actually mixing with a lot of schoolkids and stuff and I was imagining myself like okay I am teaching this kids. I found some of the kids very rude, you know, we went into a museum, we were visiting an art museum and in Amsterdam the kids were screaming at the teacher. We had our own kids and they are all very quiet and I was just imagining will I even manage to do that, otherwise I would be too frustrating to end up saying something which is not good. So I think, I always imagined... I have friends as well, who are teachers in the UK, and they tell me stories, so maybe that influence me how I think. They say that the kids, especially in what they call public schools, are very naughty. You know, they talk back... One guy, he is from Simbabwe, and he is a headmaster in Ireland and he says you just have to get used to the kids say what they really want. And then I had one colleague, who went to an exchange program, and he was teaching in France, he said it took him so much time to try and explain to the children to make them understand the importance of sitting down in the classroom and actually listen to the teacher. Because he said they would go to the window and say look at that airplane and it would took him so much time to just tell them, like in Africa people don't have the opportunities you have, just to get them to sit down.”

E: “Maybe like to teach the students how to learn. How learning could be happening or should be.”

C: “True because he was saying the classroom is so different, the kids have so many freedom to just talk back. Here we are a little bit of a military, you know, we are not military military, but the kids know their limits very much because of the culture, you know, you have to respect, you have to great, the olders. You have to show that you are considering to the next

person, so there is a lot of politeness around. So if I imagine, like you were asking the question, I think that I would feel that I would really struggle by that aspects, but for the teaching I have no imagination, I think I would fit very well. But I think I would struggle when it comes to tenses in the classroom.”

E: “As you were saying there is so much influence for the kids. There are so many other things they can do, so their main focus isn’t always school. It isn’t their top priority.”

C: “Exactly, that is what I was trying to tell! Just because of my interest, have you actually worked in a school? As part of your practice?”

E: “I had to do that. You have to do some practice at school in the Bachelor studies and also in the Master studies. So my practice lessons in the master studies have been a bit different because of the Corona Virus, so when I started schools where open then they were closed, so I had to hold some lessons from home. But normally you have to do some lessons with the students in the class, so you stand there in front of the class and are doing a normal lesson as the regular teacher is there watching and helping you if you need something. So before the lessons are hold the teacher will tell you we are doing this subject or that topic and then you can plan what you want, but you have to coordinate with the teacher. But the practical thing is just a small part of the whole study.”

C: “Even for us it is the same, I just wanted to know that because we give them one term, which is three months, which I actually thought what you are doing, when I initially heard you were coming here and teach for three months.”

E: “No, I am just doing my survey here.”

C: “So under these circumstances for you as a teacher of geography for example, we plan together what you are going to teach and then the experience teacher will teach while you are observing and then you can agree if they are teaching five lessons a week, they teach four you teach one. And then again next week you do the same, you plan together, we have what you call the record of work, the record who the different children are doing, how they are doing, all the methods we are using and so on.”

E: “It’s pretty similar what we are doing in our education. But most of the teachers at your practical work, they don’t have that many time to do everything with you, so you have to do most of the planning by yourself. For me the biggest problem is that you are not at a school, you are just going with one teacher, and they don’t have for example geography lessons one

after another, so you can go with them and observe some other subject you are not studying. If you would be at a school, it would be better also to see the different style of teaching of all the teachers and you would learn more about teaching your subject but also how different it could be. So, you go to one school one day observe there for some hours or hold a lesson and the next day you are going to another school to observe your second subject with a different teacher. Sometimes you also have to share your lessons you are holding with a second student because they don't have enough teachers, who are willing to take students for their classes."

C: "So it's pretty much similar, so after the three months their lectures will come and observe them. Then also because we are ask to observe them and we have to write a report, so their lectures will come, they write the final report and the will get a mark what they call for teaching practice. It's part of the courses and after that if they pass it, they can teach."

E: "Some years before it was similar in Austria that you had one year of practice at a school after you have finished your studies, where you have kind of a mentor, who helps you with questions or any information for your learning and planning. But right now you just look if you get a job and the colleagues will help you, but you don't have one special person who looks after you. Normally they will help you or give you materials they have, if you ask them."

C: "That's different, but interesting to know. Yeah."

E: "Alright, so thank you for taking some time to do the interview with me Mr. Chisale!"

C: "You are welcome! I am pleased that I could help you and I am always interested to get to know different people and how school works."

#### 9.4.2. Interview 2

Interview with a teacher of the Secondary School (Chamboli School, Kitwe)

E: "Hello, thank you for taking the time to do an interview with me."

N: "You are welcome!"

E: "First of all can you just introduce yourself a little bit?"

N: "My name is Getrude Nkhata, I am 34 years old and was born in Livingston, Zambia."

E: "What was your intention to become a teacher? How does it come that you took the job as a teacher at this school? Also as a history teacher?"

N: "So my career started twelve years ago. I enrolled with the university of Zambia in the school education, so I did my Bachelor of Arts with education. At first I did a major in education, in the second year and third year I did a single major in history. I took interest in archaeology specifically, but then it was general history, so we did some European history, economic history, political history. So from there I got posted, I work for the government of Zambia and my first posting was at Chingola Secondary School, here in the Copperbelt, but in Chingola, not in Kitwe. So I began teaching about ten years ago and it's been amazing so far."

E: "That's nice that you like your job because especially as a teacher you have to be passionate about it, so you can excite the students."

N: "I do! I do like it because it exemplifies or illustrates human development through different phases in life. Beginning from the most primitive to what we are today, so you get to appreciate development in all aspects of human life. So you look at the social aspects, the economic and political aspects, you see how human beings have develop from this phase to that phase to what we are today."

E: "Also for me, I am studying geography and history, so that aspect is also a big interest for me. You learn a lot why some things are what they are now, if you are looking deeper into historical aspects and development."

N: "It get's the most path of it... it's big as we live today and societies also lived that time, so it's big, you can't really exhaust history, but you get so appreciate, like I say it, there are different times, different phases of human development, how we have develop from this particular phase to that particular phase economical, but also social. Also how human life's are shaped by certain interactions and yes some kind of leadership styles, we see it from the historical perspective in Europe, we look at leaders like Stalin or Hitler and the attributes they had, the ethics that it had and general the European society. So you get to appreciate what you have."

E: "Are you only teaching history or do you also have a second subject that you are teaching here at this school?"

N: "I only teach history. At junior level I teach social studies, which is apparently categorized in three, there is geography, history and civic education. I told you that I only majored in

history, so I only teach the historic component and then we have colleagues who are also specialist in geography or civic education.”

E “How are the lessons structured or conducted here? What kind of teaching materials do you have? What are the learners doing during the lesson?”

N: “So we have a syllabus that is given to us by the government, what we need to follow, that’s our major guide. From there we extract, what we call an increase of work, so you have to skim depending on the number of weeks you will teach them, and the learners will be in school. So you plan your work in a way that it covers through those weeks and then we have lesson plans, that you get to plan a lesson, how it should be delivered in class. You know how it is here, sometimes it is limited, but mostly for this part we have certain materials. We have textbooks that have been avail to us and we also have.... Like for me, on an individual level, I get to search for materials on the internet, so I use a lot of internet materials to put together what I can put together that it is consistent with the lesson and then you deliver it. In class it is mostly, you have seen the kind of blackboard we have, so we teach using the blackboard, which is our major tool and then also teacher expositions, we also have teaching methodologies, like group work, but with Covid it was a little bit difficult because of the social distancing thing, so it was mostly through teacher expositions. I in my powers, there was a time I made a proposal to adopt a classroom that it can be modified to be a history lab, so it could have all these materials that you need for class. I was probably hoping that I give it to these people who could fund it. I thought about a TV, a projector, a radio and all these things and also looking at other people, how they are doing their history lessons especially in the European countries. So here it is just like I have explained, teacher expositions, group work, outside if there are Covid issues, we also have roleplays and students are using explorative learning, you give them a topic and they go for research. When they come back, they are doing kind of Peer-Teaching and Peer-Reviews.”

E: “Do the learners have to write down some things you teach them on the blackboard? Do they have a learner’s book, where the write down some information you gave them?”

N: “They have exercise books, for most parts they are actually writing, so whatever it is what we are discussing in class, we explain, we discuss and then at the end of the day I give them a class exercise.”

E: "Alright, so the last big point here in this interview is about Europe. Have you ever been to Europe?"

N: "I have not, but I have been there on the map. (chuckles)"

E: "So how do you imagine life in Europe? Would you say the life as a teacher is different in Europe than it is here?"

N: "The life as a teacher, of course I would say it's different from my human perspective, like I have told you I have done a bit of research to see how our friends are getting to deliver lessons and the kind of concept I am giving you, what caused me to write the proposal was that I saw a difference in how teachers in Europe deliver their history lessons compared to how we do it, which is more practical. So, I would give an example, before a specific topic that have a historical video, they will show a video and then in the end of the day will ask the students about the thoughts from what they saw, which we don't have here. You get in a lab, where you see this topic on the wall, there are some facts about the Cold War on the wall, there is music specific to particular topics, which we don't have. So, it is very different."

E: "So you mean you have more resources in European school what you can use to create a different setting for the learning with the students. And also, in history pictures and videos are important, so the students have a better connection to the topic."

N: "Exactly! Like for example if I am doing a lesson on the Second World War, I will probably go to the internet and get the best pictures which are there and then show it to the students, perhaps I will just print out two or three of them and can show them to the students, so they get a better picture of what happened. The resources European teachers have, are more compared to what we have, so they can do much more in terms of lesson delivery. And then also there are certain topics, which require you to go into the field or on fieldtrips, so we don't usually do that. We usually don't do that, we just say, like for example we have middle stone age site at Kafue National Park, we have Ledge stone age site at Victoria Falls, we have Nachikufu Cave, but most of the students have never been there. They only advantage I have is that I grew up in Livingstone, so I know these area pretty well, but we usually don't take the students on this historical trips. That is one of the downsides, but also a challenge, so you have to do the best out of what you have."

E: "If you prepare a lesson you get the information, as you said, from the internet or from books, from teaching materials or where do you get it from?"



N: "It's a mixture, we resource from different sites. We have books in the department and I personally like surfing on the internet, I look for different materials and there is a certain site that I like, it has simplified notes and easy to understand for the learners, the kind of learners that we have, so I get information from there. Most books and the internet."

E: "So thank you for your time and doing the interview with me. It helps me a lot."

N: "You are welcome."

## 9.5. Zusammenfassung

Die vorliegende Forschungsarbeit beschäftigt sich mit den Fremdbildern von sambischen Schüler\*innen in Bezug auf Europa. Zudem wird mithilfe von Befragungen eruiert, wie die Vorstellungen und Bilder von Schüler\*innen sich zwischen zwei unterschiedlichen Schultypen unterscheiden und welchen Einfluss die Unterrichtsmaterialien haben.

Die beiden Hypothesen, welcher dieser Masterarbeit zugrunde liegen lauten:

- Wenn keine oder kaum Auseinandersetzungen mit Weltbildern und Europabildern im Unterricht erfolgen, dann kommt es zur Nennung von allgemeinen und stereotypen Vorstellungen.
- Je undifferenzierter Europa im Unterricht thematisiert und analysiert wird, desto eher werden Europa positive Aspekte zugeschrieben.

Vor der empirischen Erhebung zur Beantwortung dieser Fragen wird eine theoretische Einführung gegeben, um ein besseres Verständnis über die Rahmenbedingungen und die Ausbildung in Sambia zu haben. Folgende Punkte werden behandelt: Der Behandlung des theoretischen Rahmens folgt eine Auseinandersetzung zwischen den Spannungsfeldern Afrika & Europa, sowie Vorstellung & Wirklichkeit. Anschließend wird ein Einblick in die historischen, politischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen in Sambia gegeben und abschließend die Ausbildung und das Schulsystem in Sambia erläutert. Anschließend folgt der empirische Teil dieser Forschungsarbeit: Dabei werden die Ergebnisse der Erhebungen an den beiden Schultypen in Kitwe ausgewertet und analysiert, um das Europabild der Schüler\*innen darstellen zu können. Dieser Abschnitt beinhaltet eine Befragung von SchülerInnen der staatlichen Schule („Chamboli Secondary School“) und der Privatschule („Lechwe International School“). Zusätzlich wurden Interviews mit je einer Lehrperson an beiden Schultypen durchgeführt, damit ein Einblick in die Lehrinhalte über Europa im Unterricht gegeben werden kann und andererseits Erkenntnisse über die Lehrer\*innenbildung in Sambia gewonnen werden konnten. Im Rahmen dieser Forschungsarbeit konnte ein Zusammenhang zwischen allgemeinen und stereotypen Darstellungen von Europa und einer kaum vorhandenen Auseinandersetzung mit Europa im Unterricht bei den Schüler\*innen feststellen, wodurch eine der anfangs aufgestellte Thesen belegt werden konnte.

## 9.6. Abstract

This research paper deals with Zambian students' images of Europe. In addition, with the help of interviews, it is investigated how the ideas and images of students differ between two different types of schools and what influence the teaching materials have. The two hypotheses on which this Master's thesis is based on are:

- If there is little or no discussion of world views and images of Europe in the classroom, then general and stereotypical ideas will be mentioned.
- The more undifferentiated Europe is discussed and analysed in class, the more positive aspects are attributed to Europe.

Before the empirical survey to answer these questions, a theoretical introduction will be given in order to have a better understanding of the framework conditions and education in Zambia. The following points will be covered: The treatment of the theoretical framework is followed by an examination of the tensions between Africa & Europe, and imagination & reality. This is followed by an insight into the historical, political and economic framework conditions in Zambia and finally by an explanation of education and the school system in Zambia. This is followed by the empirical part of this research work: the results of the surveys at the two types of schools in Kitwe are evaluated and analysed in order to be able to present the pupils' image of Europe. This section includes a survey of students from the government school ("Chamboli Secondary School") and the public school ("Lechwe International School"). In addition, interviews were conducted with one teacher at each of the two schooltypes, so that an insight into the teaching content about Europe in the classroom could be given and, on the other hand, knowledge about teacher training in Zambia could be gained. Within the framework of this research work, a connection between general and stereotypical representations of Europe and a barely existing examination of Europe in the classroom among the pupils could be established, whereby one of the theses posed at the beginning could be substantiated.